

Lise Vikan Sandvik

Via mål til mening

En studie av skriving og vurderingskultur
i grunnskolens tyskundervisning

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2011

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning

© Lise Vikan Sandvik

ISBN 978-82-471-3081-0 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-3080-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2011:258

Trykket av NTNU-trykk

Sammendrag

Studiens overordnede hensikt er å bidra til økt forståelse omkring sammenhengen mellom vurdering og skriving i fremmedspråkundervisningen. Det er særlig vurdering som læringsfremmende verktøy i forhold til elevenes utvikling av skrivekompetanse som er fokus i studien. Denne studien har både et elev- og lærerperspektiv, men særlig kommer lærerens vurderingskompetanse og betydningen av denne i elevenes læringsprosess til syne. Skriveopplæringen i fremmedspråk i Norge foregår i all hovedsak i en skolekontekst, i et klasserom med én lærer og mange elever. Når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevtekster, står hun overfor mange valg. Hvordan hun velger å respondere på tekstene, har betydning for hvordan eleven opplever sitt eget arbeid med å skape mening på et fremmedspråk og for hvordan forholdet mellom elev og lærer oppfattes. Denne konteksten er gjenstand for denne studien. Materialet, som består av observasjon, intervjuer, elevtekster og spørreskjemaer, har jeg hentet i en ungdomsskole, der en lærer gav meg tilgang til å observere hennes arbeid i klasserommet og med vurdering av elevtekster. Datainnsamlingen foregikk i en periode på halvannet år.

Studien er posisjonert i en hermeneutisk forskningstradisjon, i det som defineres som refleksiv empirisk forskning. En refleksiv tolkning foregår på flere nivå i forskningsprosessen, i interaksjonen med det empiriske materialet, i tolkningen av det, i analysen av kontekstuelle faktorer og i drøftingen omkring egen forskning og analyse. Jeg har delt studien i to deler, Delstudie 1 og Delstudie 2. I Delstudie 1 observerer og analyserer jeg vurderingskulturen i klasserommet i en 10. klasse og elevenes og lærerens opplevelse av den. Dette er det første skrittet i den refleksive tolkningen. Jeg identifiserer mønstre i elevenes opplevelse av lærerens vurdering av deres tekster, samtidig som lærerens opplevelse av vurdering blir identifisert. I Delstudie 2, som er det andre skrittet i dette forskningsprosjektet og i den refleksive tolkningen, inntar jeg som forsker en mer intervenserende rolle, der jeg veileder den samme læreren i hennes arbeid med en ny 8. klasse, og observerer endringer i hennes vurderingspraksis, og tolker og analyserer hvilken betydning en endret vurderingspraksis har for elevenes og lærerens opplevelse av vurderingskulturen og for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk.

Aktivitetsteorien, som beskrives som en intervenserende metodologi for å støtte forandringer, brukes til å analysere og drøfte hvordan kunnskap konstrueres i klasserommet og hvordan kunnskap konstrueres hos hver enkelt elev i denne konteksten. Den brukes som et rammeverk og som et tillegg til Vygotskyinspirert skrive- og vurderingsforskning innen fremmedspråkdidaktikk for å utvikle en sosialkonstruktivistisk teori om skriveferdigheter og formativ vurdering i fremmedspråkundervisningen.

Et av hovedfunnene i studien er at formativ vurdering som medierende artefakt har betydning for elevenes skriveprosess. Så lenge elevene har forståelse for målet med skrivningen og hensikten med de tilbakemeldingene de får i skriveprosessen, vil de også arbeide grundigere med teksten på alle nivå i neste skrivefase. Samtidig bidrar en felles forståelse av målene for skrivningen til at læringsprosessen blir mer transparent og åpner opp for et bedre samarbeid mellom elevene i skriveprosessen.

Et annet viktig funn i denne studien er at det synes som lærerens vurderingskompetanse er svært sentral for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk. Læreren har i Delstudie 2 hatt formativ vurdering som bærende prinsipp for all undervisning, og hennes forandring som vurderer viser seg å utvikle og endre vurderingskulturen i klasserommet. Slik synes hele vurderingskulturen i klasserommet å utvikles når tolkningsfellesskap mellom lærer og elever oppstår, der prosessen, hensikten og konteksten er tydelig og forståelig for alle deltakerne i kunnskapskonstruksjonen.

Nøkkelord: Formativ vurdering, tolkningsfellesskap, tysk som fremmedspråk, skrivning, skrivekompetanse, semiotisk mediering

Zusammenfassung

Der übergeordnete Zweck der Studie besteht darin, zu einem besseren Verständnis für den Zusammenhang zwischen der Beurteilung und dem Erbringen von schriftlichen Leistungen im Fremdsprachenunterricht beizutragen. Im Mittelpunkt steht vor allem die Beurteilung als lernförderndes Mittel für die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler. Die Studie besitzt sowohl eine Schüler- als auch eine Lehrerperspektive, zeigt aber vor allem die Wichtigkeit der Beurteilungskompetenz der Lehrkraft und deren Bedeutung für den Lernprozess der Schüler auf.

Fremdsprachlicher Schreibunterricht findet in Norwegen hauptsächlich in einem schulischen Kontext statt, wobei eine Lehrkraft viele Schüler im fremdsprachlichen Klassenzimmer betreut. Wenn die Lehrkraft Rückmeldungen zu Schülertexten gibt, hat sie zahlreiche Wahlmöglichkeiten. Die gewählte Art der Rückmeldung zu schriftlichen Leistungen hat zweierlei Auswirkungen, zum einen darauf, wie die Schüler ihre eigenen Arbeiten und somit ihr Bemühen etwas Sinnvolles in der Fremdsprache auszudrücken erleben, und zum anderen wie das Verhältnis zwischen den Schülern und der Lehrkraft aufgefasst wird. Dieser Kontext ist Gegenstand der Studie. Das Material, bestehend aus Beobachtungen, Interviews, Schülertexten und Fragebögen, stammt aus einer norwegischen "ungdomsskole" (entspricht in etwa der Sekundarstufe I in Deutschland), wo mir eine Lehrkraft Gelegenheit gab, ihre Vorgehensweise während des Unterrichtens und bei der Beurteilung von schriftlichen Leistungen der Schüler zu beobachten. Die Datenerhebung erfolgte in einem Zeitraum von eineinhalb Jahren.

Die Studie ist in einer hermeneutischen Forschungstradition begründet, die als reflexive empirische Forschung definiert wird. Eine reflexive Deutung findet auf mehreren Ebenen des Forschungsprozesses statt: in der Interaktion mit dem empirischen Material, in dessen Deutung, in der Analyse von kontextuellen Faktoren und in der Hinterfragung der eigenen Forschungs- und Analysetätigkeit. Ich habe die Studie in zwei Teile aufgeteilt, Teilstudie 1 und Teilstudie 2. In der Teilstudie 1 beobachte und analysiere ich die Beurteilungskultur im Unterricht in einer 10. Klasse und erforsche, wie die Schüler und die Lehrkraft die Beurteilungskultur erleben. In der Teilstudie 2, die den zweiten Schritt dieses Forschungsprojekts darstellt, nehme ich als Forscherin eine intervenierende Rolle ein, indem

ich der bereits erwähnten Lehrkraft als Beraterin bei ihrer Arbeit mit einer neuen 8.Klasse zur Seite stehe. Dabei beobachte ich Veränderungen ihrer Beurteilungspraxis und deute und analysiere, welche Bedeutung eine veränderte Beurteilungspraxis für das Erleben der Beurteilungskultur durch die Schüler und durch die Lehrkraft sowie für die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler im Fach Deutsch hat.

Die Aktivitätstheorie, die als intervenierende Methodologie zur Unterstützung von Veränderungen beschrieben wird, wird eingesetzt, um zu analysieren und zu diskutieren, wie Wissen in der Unterrichtssituation insgesamt und bei jedem einzelnen Schüler in diesem Kontext konstruiert wird. Dabei dient die Aktivitätstheorie als Ausgangspunkt und gleichzeitig als Erweiterung einer Vygotsky- inspirierten Schreib- und Beurteilungsforschung innerhalb der Fremdsprachendidaktik mit dem Ziel eine sozialkonstruktivistische Theorie zur Schreibkompetenz und deren formativer Beurteilung zu entwickeln.

Eines der Hauptergebnisse der Studie besteht darin, dass eine formative Beurteilung als mediiertes Artefakt für die Schreibprozesse der Schüler von Bedeutung ist. Solange die Schüler Verständnis für das Ziel des Schreibens und den Zweck der Rückmeldungen haben, die sie während des Schreibprozesses erhalten, arbeiten sie auch in der nächsten Schreibphase auf allen Ebenen gründlicher mit dem Text. Gleichzeitig trägt ein gemeinsames Verständnis für die Ziele des Schreibens dazu bei, den Lernprozess transparenter zu machen und eine bessere Zusammenarbeit der Schüler untereinander während des Schreibprozesses zu fördern.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Studie ist, dass die Beurteilungskompetenz der Lehrkraft sehr wichtig für die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler im Fach Deutsch zu sein scheint. Die Lehrkraft verwendete in der Teilstudie 2 die formative Beurteilung als tragendes Prinzip für den gesamten Unterricht, und durch ihre Veränderung als Beurteilende entwickelte und veränderte sich die Beurteilungskultur im Unterricht. So scheint sich die gesamte Beurteilungskultur im Unterricht weiterzuentwickeln, wenn eine Deutungsgemeinschaft zwischen Lehrkraft und Schüler entsteht, in der der Prozess, der Zweck und der Kontext für alle an der Wissenskonstruktion Beteiligten deutlich und verständlich werden.

Schlüsselwörter: Formative Beurteilung, Deutungsgemeinschaft, Deutsch als Fremdsprache, Schreiben, Schreibkompetenz, semiotische Mediation

Summary

The overriding aim of the study is to contribute to an increased understanding of the link between assessment and writing in foreign language teaching. There is a particular focus on assessment as a learning enhancing tool in relation to the students' development of their writing skills. This study has been conducted from both student and teacher perspectives, but the teacher's assessment skills and the significance of this in the student's learning process is particularly prominent.

The teaching of writing in foreign languages in Norway principally occurs in the school context, in a classroom with one teacher and many students. When the teacher has to give feedback on students' texts, she is faced with many choices. How she chooses to respond to the texts has implications for how the students experience their own work in order to create meaning in a foreign language and for how the relationship between the students and the teacher is perceived. This context is the subject of this study. I obtained the data material, which consists of observations, interviews, students' texts and questionnaires, in a junior secondary school where a teacher allowed me access to observe her work in the classroom and her assessment of the students' texts. The data was collected over a period of 18 months.

The study is positioned in a hermeneutical research tradition, in what is defined as reflexive empirical research. A reflexive interpretation takes place on several levels in the research process, in the interaction with the empirical material, in the interpretation of it, in the analysis of contextual factors and in the consideration of my own research and analysis. I have split the study into two parts, Partial Study 1 and Partial Study 2. In Partial Study 1 I observe and analyse the assessment culture in year 10 of the students' compulsory schooling in the classroom and how assessment is experienced by the students and the teacher. This is the first step in the reflexive interpretation. I identify patterns in the students' experience of the teacher's assessment of their texts while also assessing the teacher's experience of the assessment practice. In Partial Study 2, which is the second step in this research project and in the reflexive interpretation, I play a more interventionist role, where I guide the same teacher in her work with new students in year 8 of their compulsory schooling. I observe the changes in her assessment practice and interpret and analyse what significance a changed assessment

practice has for the students' and the teacher's experience of the assessment culture and for the students' development of writing skills in German.

The activity theory, which is described as an interventionist methodology in order to support changes, is used to analyse and consider how knowledge is construed in the classroom and how knowledge is construed by each individual student in this context. It is used as a framework and as a supplement to Vygotsky-inspired writing and assessment research within foreign language didactics in order to develop a social constructivist theory about writing skills and formative assessment in foreign language teaching.

One of the principal findings of the study is that formative assessment as a mediating artefact is significant to the students' writing process. Provided that the students have an understanding of the purpose of the writing and the aim of the feedback they receive during the writing process, they will also work on the text more thoroughly on all levels in the next phase of writing. A shared understanding of the aims of the writing also contributes to the learning process becoming more transparent, opening up for a better collaboration on the writing process among the students.

Another important finding of this study is that it appears that the teacher's assessment ability plays a central role in the students' development of writing skills in German. In Partial Study 2 the teacher has used formative assessment as the guiding principle in her teaching and it turns out that the way she changes as an assessor develops and changes the assessment culture in the classroom. The whole assessment culture in the classroom appears to develop when teacher and students have a common reference of assessment. An interpretational partnership arises between teacher and students, a partnership in which the process, purpose and context is clear and understandable to all the participants while building knowledge.

Keywords: Formative assessment, common reference of assessment, German as a foreign language, writing, writing skills, semiotic mediation

Forord

Å skrive er en syntese mellom hensikt, kontekst og prosess, skriver jeg i denne avhandlingen. Disse tre begrepene fungerer godt for å beskrive arbeidet med denne studien. Prosjektets hensikt er utviklet i en prosess i nær relasjon til studiets kontekst. Disse begrepene er også et utgangspunkt for avsluttende refleksjoner i innspurten omkring en krevende skriveprosess og for å uttrykke min takknemlighet overfor de mange gode støttespillerne som har gjort det mulig for meg å fullføre dette prosjektet.

Hensikten med denne studien har vært å bidra til økt forståelse omkring sammenhengen mellom vurdering og skriving i fremmedspråkundervisningen. Studien er i så måte et bidrag inn mot et fagdidaktisk felt som er forankret i en internasjonal forskningstradisjon innen fremmedspråkdidaktikk, men som er lite utforsket i norsk kontekst. Hensikten med studien har også vært av en annen karakter, som et ledd i min forskerutdanning, som jeg har gjennomført som stipendiat ved Program for Lærerutdanning, PLU, ved NTNU i perioden 2007 – 2011. Takk til PLU for å ha gitt meg muligheten til å gjøre denne studien og for å ha gitt meg både tillit og faglige utfordringer i løpet av denne perioden.

Konteksten for denne studien har vært en lærer og hennes elever i tysk. Å drive klasseromforskning er viktig, men samtidig svært vanskelig. For elevene kan det oppleves utrygt og problematisk at en utenforstående skal undersøke tekstene deres og hvilke holdninger de har til den undervisningspraksisen som drives i klasserommet. Med den dypeste respekt har jeg arbeidet meg gjennom elevenes tekster og utsagn. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Takk for at dere var villige til å delta i dette prosjektet. Læreren har også vært avgjørende for denne studien, jeg er deg evig takknemlig for din åpenhet for å delta i dette prosjektet.

Prosessten med å skrive en avhandling krever en kontekst med kvalifiserte lesere og veiledere. En god respons skal utfordre den skrivende i den nærmeste utviklingssonen, den skal fungere som medierende verktøy for den skrivendes utvikling. En avgjørende kontekst og viktige responsgivere for denne skriveprosessen har vært mine veiledere, professor Anna-Lena Østern og førsteamanuensis Hildegunn Otnes. Anna-Lena har fulgt meg fra første stund, og har utfordret og støttet på den måten bare hun kan. Hun har fulgt meg gjennom en

modningsprosess på alle mulige måter. Jeg kunne ikke hatt en bedre veileder i dette prosjektet. Takk, Anna-Lena. En varm takk går til Hildegunn for hennes nøyaktige lesning og konstruktive kommentarer. Disse framovermeldingene har fått meg til å gå nye runder med teksten min, noe som har vært avgjørende for å spisse og problematisere arbeidet. Professor Lars Sigfred Evensen fortjener også en takk for det grundige arbeidet han la ned som prøveopponent, der han utfordret meg til å gjøre de forhåpentligvis siste nødvendige revisjoner av teksten.

En tredje viktig kontekst har vært mine medstipendiater og kolleger ved PLU. Takk til Elin Angelo, Gunnar Grut, Anne Berit Emstad, Britt Karin Støen Utvær og Fabio Bento for konstruktive samtaler i alle mulige faser av skriveprosessen. Takk til Språkgruppa ved PLU, som har alltid har vært støttende og som har vist meg full tillit i det arbeidet jeg har gjort. Takk også til sosialkomitéens utenomfaglige støtte. Alex Strømme fortjener en ekstra takk for all hjelp med det tekniske i slutfasen av prosjektet.

En siste, og den viktigste konteksten for dette skrivearbeidet, er familien min. Å si ja til å gå inn i en skriveprosess som denne, involverer ikke bare meg selv, men en hel familie. Uten den fantastiske støtten fra dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette arbeidet. Mine foreldre og min svigermor har vært en uvurderlig støtte i denne prosessen. Jeg er dere evig takknemlig for det. Den siste takken går til Åsmund, Sigurd og Marie som hele tiden har vært tålmodige og nysgjerrige på mammas arbeid, og har det siste året vært opptatt av hvor mange sider jeg har igjen å skrive. Nå er jeg ferdig, barna mine. Og til Svein Ove, for din utholdenhet, for din entusiasme og for at du alltid er der – uansett. Takk.

Trondheim, juni 2011

Lise Vikan Sandvik

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.1.1 Tyskdidaktiske perspektiver	3
1.1.2 Vurderingsdidaktiske perspektiver	5
1.1.3 Skrivedidaktiske perspektiver	9
1.2 Teoretisk og metodologisk utgangspunkt	13
1.2.1. Begrepsavklaringer	14
1.2.2 Forskningsspørsmål	16
1.3 Avhandlingens struktur	17
Del 1: Teoretisk og metodologisk tilnærming	19
2. Det teoretiske fundamentet	21
2.1 Et sosiokulturelt perspektiv	22
2.1.1 Semiotisk mediering	24
2.1.2 Sosial mediering	26
2.1.3 Selvmediering	30
2.1.4 Medierende artefakter	34
2.2 Et kulturhistorisk perspektiv	36
2.3 Et refleksivt perspektiv	41
2.4 Perspektiver på skriving i fremmedspråk	42
2.4.1 Skrivekompetanse	43
2.4.2 Skriveprosess og skrivekontekst	53
2.5 Perspektiver på vurdering	57
2.5.1 Vurdering – et historisk perspektiv	57
2.5.2 Formativ vurdering	59
2.5.3 Vurdering som medierende artefakt	64
2.5.4 Vurderingskultur som aktivitetssystem	67
3. Metodologisk drøfting	71
3.1 Hermeneutikk og refleksiv forskning	71
3.2 Metodiske innganger til forskningsfeltet	75
3.2.1 En etnografisk tilnærming	75
3.2.2 Formativ intervensjon	78
3.3. Forskerrolle	81

3.4	Forskningsetikk	85
3.5	Forskningskontekst.....	89
3.6	Datainnsamling og datamateriale	91
3.6.1	Datainnsamling.....	92
3.6.2	Tekster.....	93
3.6.3	Klasseromsobservasjon	96
3.6.4	Forskningsintervju.....	99
3.7	Dataanalyse og analysekategorier	101
Del 2: Analyse av den formative intervensjonen i vurderingskulturen		105
4.	Delstudie 1: Ståstedsanalyse	107
4.1	Lærerens vurderingsarbeid	108
4.1.1	Normativ vurderingspraksis	109
4.1.2	Tekstresponsen	112
4.2	Lærerens holdninger til verdien av vurdering	115
4.2.1	Hensiktsløs retting.....	115
4.2.2	Med grammatikken forsvant motivasjonen	116
4.3	Elevenes holdninger til verdien av vurdering.....	119
4.3.1	Ragnhild – om meningsløs respons.....	119
4.3.2	Terje – om kjedelig grammatikk	121
4.3.2	Morten – om å skrive feil	122
4.4	Vurderingskulturen i Delstudie 1	123
4.4.1	Vurdering som fagdidaktisk utfordring	125
5.	Delstudie 2: Utviklingsprosesser med formativ vurdering som semiotisk verktøy	127
5.1	Målorientert undervisning	130
5.1.1	Du und ich – det første møtet	130
5.1.2	Læreren i prosess – stillas og refleksjon.....	133
5.1.3	Elevene – den nærmeste utviklingssonen, selvregulering, stillas.....	137
5.2	Meningsskapende undervisning	154
5.2.1	”Da må vi lage kriterier for brevet, da”	154
5.2.2	Sosial mediering – tolkningsfellesskap	158
5.3	Lærervurdering.....	163
5.3.1	Læreren – respons krever refleksjon	164
5.3.2	Elevene – den nærmeste utviklingssonen, selvregulering, stillas.....	168
5.4	Medelevvurdering	181
5.4.1	Wer, wie, was – eksperter, feilretting og trygghet.....	183
5.5	Egenvurdering	191

5.5.1 Elevene – automatisering, autonomi, gjentakelse	192
5.5.2 Lærerenes refleksjoner	198
6. Kunnskapskonstruksjon	201
6.1 Utvikling av vurderingskulturen som aktivitetssystem	201
6.1.1 Lærerenes rolle i vurderingskulturen	204
6.1.2 Vurderingskulturen og interaksjonen lærer – elev	207
6.1.3 Elevens rolle i vurderingskulturen.....	208
6.1.4 Vurdering og semiotisk mediering	210
6.2 Skrivning som prosess.....	213
6.2.1 Skrivning som kognitiv prosess.....	214
6.2.2 Skrivning som sosialt og kulturelt betinget prosess	217
6.3 Skrivning som syntese mellom hensikt, kontekst og prosess.....	218
Del 3: Perspektiv på formativ vurdering i meningskapende tyskundervisning.....	221
7. Drøfting og konklusjon	223
7.1 Om metodologi.....	224
7.2 Om meningskapning.....	228
7.2.1 Å skape mening med vurdering.....	229
7.2.2 Å skape mening med skrivning	231
7.2.3 Å skape mening i tyskundervisningen.....	237
8. Auftakt.....	241
Litteratur.....	247
Figurliste	259
Tabelliste	260
Vedlegg	261

1. Innledning

Å lære å skrive er en av de viktigste ferdighetene elevene tilegner seg når de lærer et fremmedspråk. Samtidig er det å kunne skrive på et fremmedspråk en ferdighet som det er krevende å utvikle. Ikke bare skal man tilegne seg nye ord og anvende dem riktig i en setning – like viktig er det å utvikle kunnskap om språkets tekstkultur, om selve skrivesituasjonen og den språklige konteksten man skriver i, slik at man kan variere og tilpasse språket til den aktuelle kommunikasjonssituasjonen. For å få til en god skriveopplæring i fremmedspråk, trengs det en lærer som kan ta veloverveide valg når det gjelder undervisningsmetoder og materiale som hun bruker i klasserommet. Det innebærer at læreren har kunnskap om hva utvikling av skrivekompetanse innebærer og at hun kan reflektere over egen praksis og over relevant teori som kan begrunne de valgene hun tar. Å lære å skrive på et fremmedspråk i Norge foregår i all hovedsak i en skolekontekst, i et klasserom med én lærer og mange elever. Det er denne konteksten som er gjenstand for denne studien.

I klasserommet skal elevene lære å skrive på et fremmedspråk, i dette tilfellet tysk. Den ene læreren skal gi hver enkelt elev en *vurdering* av tekstene de skriver, slik at de skal kunne utvikle sin *skrivekompetanse* i tysk. Det er en bred enighet om at vurdering er et problemfylt felt i norsk skole, og at den vurderingspraksisen som har rådet i norske klasserom ikke har virket spesielt læringsfremmende på utvikling av skriveferdigheter. I denne studien undersøker jeg disse to feltene nærmere ved hjelp av følgende problemstilling:

Hvilken betydning har vurderingskulturen i klasserommet for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk?

Materialet mitt har jeg hentet i en ungdomsskole, først i en 10. klasse, der en lærer åpnet døren til klasserommet og gav meg tilgang til både elevtekster, hennes vurdering av elevtekstene og observasjon av undervisningen. I tillegg gjennomførte jeg intervjuer med både lærer og elever. På denne måten fikk jeg dannet meg et bilde av vurderingskulturen i dette klasserommet, noe som er utgangspunktet for det jeg har kalt Delstudie 1, kapittel 4. Den samme læreren uttrykte ønske om å utvikle en annerledes vurderingskultur i tyskundervisningen når hun skulle starte opp med en ny 8. klasse, og gjennom en periode på et år samarbeidet vi om å utvikle hennes vurderingspraksis for skriving. I denne fasen hadde

jeg som forsker en intervenserende rolle, noe jeg vil drøfte nærmere i delkapittel 3.3. Denne utviklingsprosessen danner grunnlaget for Delstudie 2, kapittel 5.

Som en bakgrunn for senere epistemologiske og metodologiske kapitler i studien, etableres det i dette kapitlet en kontekstuell forståelse for den overordnede problemstillingen og for forskningsspørsmålene som presenteres i kapittel 1.2.2. Denne forståelsen er fundert i tre ulike perspektiver; det fremmedspråkdidaktiske, det skriveidaktiske og det vurderingsdidaktiske perspektivet.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for dette prosjektet er flerdimensjonal. Innledningsvis vil jeg trekke fram egen interesse for feltet som lærer, der jeg stadig har kommet tilbake til samme grunnleggende spørsmål: Hvordan kan elevene lære av vurderingene som jeg gir av deres skriftlige arbeider? Jeg er selv utdannet i en tid da den formalistiske språkundervisningen preget tyskundervisningen, og mitt eget syn på språklæring generelt og skrivning spesielt har utviklet seg fra implisitt å anse skrivekompetanse som et mål i seg selv, til en forståelse av at skrivning er en kontekstuell betinget aktivitet, der vurderingens hovedfunksjon skal være å fremme læring og utvikling hos eleven.

Dermed trer en annen viktig motivasjon for mitt prosjekt fram: Det synes viktig å bidra med forskning i et undervisningsfelt som har gjennomgått store endringer. Fra den tradisjonelle formalistiske grammatikk- og oversettelsesmetodiske fremmedspråkundervisning og -forskning har det, i takt med samfunnsendringene, vokst fram en stor interesse for språkforskning, som retter seg mot spørsmål om hvordan språk læres. De siste tiårene har fokuset i undervisningen dreid fra lærerstyrte undervisnings- og vurderingsmetoder, til en læringssituasjon der eleven med læreren som veileder tar mer aktivt ansvar for sin egen utvikling og der vurderingen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å vurdere sitt eget arbeid og reflektere over det (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; Black & Wiliam, 2009; Goldstein, 2006; Hamp-Lyons, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Hertzberg, 1990; Hoel, 2000; Igland, 2008; Krogh & Jensen, 2003; Sadler, 1989, 1998; Semke, 1984; Torrance & Pryor, 2001; Villamil & de Guerrero, 1996; Wiggins, 1998).

Som en følge av disse endringene – av mange betraktet som et paradigmeskifte – har skoler verden over fått nye læreplaner som i stor utstrekning har gitt skolen og lærerne en ny oppgave: å fremme elevens læring og å stimulere og motivere eleven til å skaffe seg kunnskap (Ellmin, 2000). På den annen side har vurdering også fått en annen dimensjon. I lys av de internasjonale og nasjonale undersøkelsene som PISA, PIRLS og TIMSS¹ har vurdering i form av testing blitt uttrykk for læringsutbytte for elevene og læringskvalitet på den enkelte skole, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på læring. Dette har ført til økte forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Skolene prøver nå å finne måter å møte disse kravene på. Det er særlig synet på elevens rolle i egen læringsprosess som vies oppmerksomhet i forskning og undervisning. Elevene skal ikke lenger reprodusere kunnskap, som til en stor grad var idealet i den formalistiske skolen, men de skal lære seg å lære, slik at de gradvis skal kunne ta hånd om egen læring. Slik støtter dagens skolesystemer opp om læring i et livslangt perspektiv (Ellmin, 2000).

Problemstillingen i denne studien kan forankres i ulike fagdidaktiske utfordringer i fremmedspråkundervisning generelt og tysk spesielt. I de følgende delkapitlene vil jeg gjøre rede for disse utfordringene, med fokus på tyskfaglige problemstillinger, på skrijving som utfordring i fremmedspråkundervisningen og på vurdering som fagdidaktisk utfordring.

1.1.1 Tyskdidaktiske perspektiver

Kjernespørsmålene i fagdidaktikken omfatter ikke bare undervisningens hva, hvorfor og hvordan, men også undervisningens hvem og når (Smith, 2009). Disse spørsmålene genererer kritiske spørsmål til undervisningens innhold og metode. For tyskfagets del generelt og for skriveundervisningen i faget spesielt er undervisningens hvem og når svært relevant, særlig med tanke på hvem det er som retter elevenes tekster og når i skriveprosessen elevene får tilbakemelding på teksten sin. Når det gjelder mer generelle aspekter ved tyskundervisningen, er det mye som tyder på at tysk som fremmedspråk står overfor mange utfordringer. Tysk har tradisjonelt blitt oppfattet som et fag for teoretisk flinke elever, og undersøkelser viser at dette fremdeles er en rådende holdning (Lindemann & Speitz, 2002). Siden 1994 har kommunikativ kompetanse vært det overordnede målet for fremmedspråkopplæringen i Norge, men det viser

¹ PISA, PIRLS og TIMSS er internasjonale elevundersøkelser som skal si noe om utviklingen i skoleelevers faglige kompetanse over tid.

seg at kravet om et nytt innhold i faget har hatt liten innflytelse på de etablerte undervisningsformene i klasserommet. I rapporter fra Norge og andre skandinaviske land går det fram at språkundervisningen fortsatt er lærebokorientert og lærerdominert (Lindemann & Speitz, 2002; Skolverket, 1996), noe som gir grunn til bekymring. Læreboka avgjør hva undervisningen skal handle om, og læreren bestemmer når man skal snakke og hvem som får snakke. Dermed er det nok viktig å skille mellom målsettingen for faget og den faktiske tilnærmingen i klasserommet (Simensen, 2005; Tornberg, 2000). Dette har sannsynligvis hatt konsekvenser for oppslutningen om faget i Norge, og bare 26 prosent av elevene i grunnskolen velger tysk som fremmedspråk (GSI, 2010). En enda større bekymring er det store frafallet i løpet av ungdomsskoleløpet og at bare seks prosent av elevene velger fordypning i språkfag i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008). En slik trend kan over tid føre til en forvitring av fagfeltet på alle utdanningsnivåer.

For fremmedspråkdidaktikkens praksisfelt, finnes det ikke vitenskapelige belegg på nasjonalt nivå for at fokus har flyttet fra den alminnelige oppfatningen av faget for de flinke, der det arbeides med grammatikk og reproduserende språkaktiviteter, til et praktisk fag for alle (Lindemann & Speitz, 2002). I forkant av Læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06, (Utdanningsdirektoratet, 2005) ble det gjort undersøkelser i praksisfeltet for å teste om annet fremmedspråk kunne realiseres som et fag for alle elever, og undersøkelsene viste at tilstrømningen var stor og at ingen sluttet underveis. I prosjektrapportene som fulgte av disse undersøkelsene, understrekes behovet for bredere nasjonal forskning på feltet og behovet for å arbeide fram et nytt fagsyn og læringssyn hos lærerne (Gjørven & Trebbi, 2004).

Læreplankontekst

Jeg har så langt kontekstualisert tysk som fremmedspråk i norsk utdanning og skole. Sett i en større sammenheng er det ulike faktorer av både sosiopolitisk og fagdidaktisk art som påvirker undervisningen. Her vil jeg kort gjøre rede for læreplankonteksten. En læreplan har stor betydning for lærerens tilnærming til undervisningen. Den gir føringer som påvirker både innhold, undervisningsformer og ikke minst vurderingsformer. For Delstudie 1, som ble gjennomført før 2009, var det læreplanen L97 i tysk som var utgangspunktet for undervisningen, fordi dette var en 10. klasse som var i sitt avsluttende semester i ungdomsskolen. I læreplanen var det understreket at tysk skulle være et allmenndannende fag, og at det gjennom sin funksjon som tilvalgsfag i ungdomsskolen skulle være tilgjengelig for

alle elever. Undervisningen skulle være preget av en bruksorientert, utforskende og skapende tilnæringsmåte. Faget hadde valgfri standpunkt karakter og ingen eksamens karakter.

For Delstudie 2 er det Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) i fremmedspråk som er utgangspunktet for undervisningen. Faget er fremdeles et valgfag,² men det har obligatorisk standpunkt karakter som teller til opptak i videregående skole. Muntlig eksamen er også innført. I formålet med faget legges det vekt på praktisk bruk av språket, på læringsstrategier og på formativ vurdering. Læreplanen er delt inn i tre hovedområder: *språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn*. Det er særlig hovedområdet språklæring som har relevans for dette forskningsprosjektet:

Hovedområdet *språklæring* omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2005: 102)

Læreplanen framhever det å kunne definere egne læringsbehov, formulere mål og vurdere egen språklæring. Dette kan kategoriseres under begrepet *formativ vurdering*.³ Når formativ vurdering har kommet inn som et eget hovedområde i læreplanen, representerer dette noe fundamentalt nytt.⁴ Det ligger i lærerens eksplisitte mandat å arbeide etter disse prinsippene i sin undervisning. Å finne gode verktøy og å skape passende undervisningssituasjoner krever at læreren kan forstå hva som ligger bak en slik tankegang og at hun kan omsette teoretisk forståelse til praktisk arbeid med elevene sine. Delstudie 2 handler om hvordan denne prosessen kan arte seg.

1.1.2 Vurderingsdidaktiske perspektiver

Forskning viser at vurderingspraksisen i norsk skole i for liten grad har hatt fokus på læringsfremmende underveisvurdering, og det er en tendens til at lærerne ikke stiller eksplisitte faglige krav til elevene (Dale & Wærness, 2003, 2004; Haug, 2003). I tillegg kan undervisningen karakteriseres som en formidlingsorientert pedagogikk med sterk lærerstyring

² Jeg bruker termen valgfag i betydningen av at faget kan velges bort. Etter LK06 kan elever i grunnskolen velge mellom fremmedspråk og fordypning i engelsk eller norsk.

³ Se nærmere definisjon av begrepet i kapittel 1.1.2.

⁴ Se ellers kapittel 2.5 om vurdering.

(Dale & Wærness, 2003). Lærerstyrt og produktorientert undervisning kan sies å gjelde også for fremmedspråkenes del (Lindemann & Speitz, 2002), noe som har preget vurderingspraksisen i faget. Hvem har vel ikke brukt utallige timer på å ”rette” elevtekster, for så å oppleve at eleven stapper teksten med kommentarene i sekken – og så er den borte? Et annet problem er at vurderingen ikke har vært enhetlig nok, og at det har vært mye opp til den enkelte lærer hvordan vurdering praktiseres.

Vurderingskultur

Jeg har innledningsvis pekt på den økte interessen for feltet vurdering internasjonalt og nasjonalt, både som dokumentasjon av læringsutbytte og som læringsfremmende verktøy. I kjølvannet av læreplanene i Kunnskapsløftet og PISA-resultater har vurdering vært et av hovedsatsingsområdene til Kunnskapsdepartementet, og en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole er iverksatt. Det satses mye på kompetanseheving i vurdering blant lærere, skoleledere og lærerutdannere. Elever i norsk skole har krav på dokumentert underveisvurdering og sluttvurdering.⁵ Vurderingen skal vise i hvilken grad elevene har nådd kompetansemålene i læreplanen. I den sammenheng brukes begrepet *kjennetegn på måloppnåelse*, som er en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Dette fokuset på vurdering både som måleinstrument og som pedagogisk praksis gjenspeiler to ulike vurderingskulturer, *testing culture* og *assessment culture* (Birenbaum, 1996), som kjennetegnes ved *vurdering av læring* og *vurdering for læring* (Black & Wiliam, 1998; Smith, 2009).⁶ Mens en testkultur kan betegnes som en konservativ tilnærming som reflekterer et psykometrisk kvantitativt paradigme, betegnes en vurderingskultur som en konstruktivistisk tilnærming som reflekterer et kontekstuelt kvalitativt paradigme (Birenbaum, 1996, 2003). Denne tilnærmingen understreker vurdering som en del av undervisningen og som et læringsfremmende verktøy. Dermed er det elevenes læring som står i sentrum, noe som ikke bare innebærer en ny lærerrolle, men likeså viktig en ny elevrolle. Eleven blir en aktiv, ansvarliggjort deltaker i egen læringsprosess, og medelevvurdering og egenvurdering er verktøy som anbefales for å fremme en mer aktiv elevrolle (Birenbaum, 1996; Black & Wiliam, 2005, 2006a; Sadler,

⁵ Fra 1. august 2009 gjelder den nye forskriften til opplæringsloven som omhandler *individuell vurdering*. Det er uttrykt tydelige krav om individuell vurdering og underveisvurdering som grunnlag for tilpasset opplæring og som har læring som formål i lover og forskrifter (Forskrift til opplæringslova, 2009).

⁶ Det benyttes mange begreper omkring temaet vurdering, og i kapittel 2.5 vil jeg presentere det som er mitt utgangspunkt for denne studien. Innledningsvis vil jeg likevel presisere noen av begrepene. De viktigste begrepene er *formativ vurdering*, eller *underveisvurdering*, og *summativ vurdering*, eller *sluttvurdering*.

1989). Når jeg i denne avhandlingen bruker begrepet *vurderingskultur*, innebærer det en forståelse av at vurderingskulturen formes av den sosiale praksisen mellom elever og lærer i klasserommet. Jeg bruker med andre ord ikke begrepet vurderingskultur slik som Birenbaum definerer det, men om en vurderingspraksis som er sosialt situert og som konstrueres av de regler og normer i den rådende sosiale praksis.

Så langt har jeg snakket om *elevenes rolle* i en vurderingskultur, men for å skape en vurderingskultur der det er etablert et tolkningsfelleskap om hva vurdering innebærer, krever dette en *vurderingskompetanse hos læreren*. Vurderingskompetanse handler, i et vurderingsteoretisk perspektiv, om å ha kunnskap om vurderingens validitet og reliabilitet og om å forstå hvilke lærings- og kunnskapssyn som ligger til grunn for en vurderingspraksis. I tillegg handler det om forskjellige praktiskdidaktiske synsvinkler som læreren må ta stilling til, og som naturlig nok farges av hennes vurderingsteoretiske lærings- og kunnskapssyn (Smith, 2009). Dessuten handler det om å ha kunnskap om vurderingstradisjoner i faget og forståelse for hvilken vurderingspraksis som er mest nyttig i forhold til fagets egenart og de ferdighetene som skal vurderes. Sist, men ikke minst, handler det også om hvordan læreren er i stand til å anvende denne kunnskapen og forståelsen hun har av hva vurdering innebærer.

Formativ vurdering

Respons eller *tilbakemelding* er kjernen i formativ vurdering. Hvis man ser for seg læring som en oppadgående spiral, er tilbakemeldingene den kraften som gjør at den lærende kommer stadig oppover i spiralen. Tilbakemelding er blitt definert som: "information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way" (Ramaprasad, 1983: 4). For at en vurdering skal være formativ, må informasjonen som blir gitt i tilbakemeldingen være av en slik art at den lærende kan forstå hvor han er i forhold til målet han skal nå, og at han forstår hva som skal til for å nå målet (Black, 1998; Black & Wiliam, 2005, 2009; Sadler, 1989, 1998; Wiggins, 1998). Jeg forstår formativ vurdering som en vurdering som for det første er diagnostiserende, det vil si at den skal gi kunnskap om behovet og grunnlaget for tilpasset opplæring. For det andre skal formativ vurdering bidra til å fremme læring og til å utvikle elevenes kompetanse. For det tredje er formativ vurdering på et mer overordnet plan et system for læring (Wiggins, 1998). En summativ vurdering skal gi informasjon om elevenes kompetanse etter endt opplæring. Jeg bruker i denne avhandlingen begrepene *vurdering*, *respons* og *tilbakemelding* i betydningen formativ vurdering.

For fremmedspråkernes del kan man se den nye vurderingstankegangen i et større internasjonalt perspektiv. Medlemslandene i Europarådet, som også omfatter Norge, har utviklet felles vurderings- og dokumentasjonsordninger for fremmedspråk. Dette kalles *rammeverket* (Council of Europe, 2001). Rammeverket setter standarder for læring, undervisning og vurdering i fremmedspråk, og har dannet grunnlaget for læreplaner i fremmedspråk i hele Europa. Den norske læreplanen i fremmedspråk og engelsk bygger på hovedprinsippene i rammeverket. Hovedformålene med det europeiske rammeverket er, på den ene siden, å gi den språklærende redskap til å vurdere sin egen språklæringsprosess og vurdere seg selv i forhold til konkrete delmål og endelige mål, og på den andre siden å etablere et felles europeisk grunnlag for å kunne dokumentere fremmedspråkkompetanse på tvers av landegrensene.⁷ Det som kan være problematisk med rammeverket, er hvordan språkkompetanse blir beskrevet som noe lineært og ”taksonomisk”, der det er tydelig definert hva som er språkkompetanse på de ulike nivåene (Ongstad, 2006). Dette innebærer et syn på språkkompetanse som noe generaliserbart, løsrevet fra den konteksten språklæring foregår i. Jeg vil ikke gjøre dette problematiske aspektet ved rammeverket sentral i denne avhandlingen, men ved å løfte det fram her, ønsker jeg å synliggjøre problemstillinger som preger diskusjonen omkring språklæring og omkring kompetansebegrepet.

Det som kan sies å være positivt med rammeverket, er vurderingsaspektet, der formativ vurdering står svært sentralt, uavhengig av synet på språklæring. Europarådet har i kjølvannet av rammeverket utviklet et didaktisk verktøy, Den europeiske språkpermen (Council of Europe, 2004), som skal gi elever, studenter og andre en mulighet til å dokumentere språkferdigheter og reflektere over og vurdere sin egen språklæring. Språkpermen er basert på tanken om at elevenes læreprosesser skal ivaretas, og at elevene skal bli hjulpet til å reflektere over og vurdere egen læring, for slik å kunne utvikle bedre læringsstrategier og bedre språkferdigheter. Sjekklistene brukes aktivt i dette arbeidet. Språkpermen fungerer som et dokumentasjonsverktøy og som et didaktisk verktøy, der man ikke bare kan dokumentere hva man har lært, men også arbeide med de fagdidaktiske kjernespørsmålene: *hva* skal læres, *hvorfor* skal det læres og *hvordan* skal det læres. Målene for språklæringen danner grunnlaget

⁷ Det europeiske rammeverket beskriver språkkompetanse på seks nivåer, der A1 er det laveste nivået og C2 (1) er det høyeste. Det er forventet at en språklærende etter tre år med fremmedspråk i ungdomsskolen har kommet opp på A1-nivå. Språkferdighetene blir beskrevet som delkompetanser innen fem hovedområder for kommunikasjon: *lesing, lytting, skriving, muntlig samhandling og muntlig produksjon*. Disse delkompetansene finner vi også igjen i den norske læreplanen for fremmedspråk og engelsk. Det europeiske rammeverket har også hatt konsekvenser for arbeidet med nasjonale prøver i engelsk, som er bygget opp etter rammeverkets prinsipper.

for hvordan undervisningen legges opp. Vurdering fremmer dermed ikke bare læring; vurdering danner selve rammen rundt hele læringsprosessen, der ulike vurderingsverktøy tas i bruk som læring i seg selv. Dette viser hvordan formativ vurdering generelt har fått rotfeste i norsk og internasjonal skolepolitikk. Denne avhandlingen handler om forholdet mellom vurdering og skriving, og i det neste delkapitlet vil jeg presentere det skrivepedagogiske perspektivet som handler om utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk.

1.1.3 Skrivepedagogiske perspektiver

På samme måte som jeg har snakket om vurderingskultur i kapitlet over, kan man også snakke om skrivekulturer (Smidt, 2009). Dette begrepet innebærer en forståelse av skriving som sosial praksis, og at den skrivingen som foregår er betinget av ulike regler og oppfatninger av hva skriving er i de ulike fagene (Evensen et al., 1991). Slik påvirkes skrivekulturen i stor grad av lærerens lærings- og kunnskapssyn og av den sosiale praksisen mellom lærer og elever (Smidt, 2009). I denne studien er jeg spesielt opptatt av hva som kjennetegner praksisen rundt vurdering av elevenes skrivekompetanse i tysk, og hvordan denne praksisen påvirker elevenes skrivekompetanse. Jeg bruker begrepet *vurderingskultur* i denne avhandlingen, og i denne konteksten rommer begrepet både skrivingen og vurderingen.

Innen skrivepedagogikken er det vanlig å skille mellom tekstorientert, skriverorientert og leserorientert forskningsperspektiv (K. Hyland, 2002, 2003). Jeg lener meg mot en skriverorientert og leserorientert forskningstradisjon, som fokuserer på skriveren og skriveprosessen, samtidig som jeg tar hensyn til skrivingens sosiale dimensjon. Et slikt fokus framhever det dialogiske ved skrivingens natur,⁸ der skriving oppfattes som noe som foregår i en situert kontekst. Forskning innen denne tradisjonen er spesielt opptatt av hvordan den skrivende utvikler kompetanse i å skrive koherente tekster. Slik sett er tekstforståelsen en naturlig del av forskningsperspektivet – det er elevenes skriving av tekster denne studien handler om. Likevel er det ikke kvaliteten på tekstene som vil være gjenstand for analyse, men heller skrivekonteksten og skriveprosessen.

I Norge finnes det meg bekjent ikke forskning på skriving og vurdering i et fremmedspråkpedagogisk perspektiv. Det vil være naturlig at jeg i dette forskningsprosjektet,

⁸ Se nærmere diskusjon omkring skrivekompetanse i kapittel 2.4.1.

som foregår i en *norsk* kontekst, til en viss grad støtter meg til den norske skriveforskningen, samtidig som det vil være naturlig å se til den internasjonale fremmedspråkdidaktiske forskningstradisjonen innen skriving.⁹ Også i engelsktalende land har det vist seg en viss inkonsistens vedrørende hva som har vært gjenstand for forskningen på fremmedspråk (Reichelt, 2001), mye på grunn av at skriving ikke har vært et prioritert emne i undervisningen. I tillegg dreier mye av forskningen seg om engelsk som andrespråk. Det er klart at mye av den forskningen også er relevant for lærere og forskere i andre fremmedspråk, men likevel er det viktig å poengtere at læringskonteksten er forskjellig i andrespråklæring og fremmedspråklæring. I internasjonal litteratur brukes begrepet ”andrespråk” i en vid betydning og skiller ikke mellom andrespråklæring og fremmedspråk læring (Ellis, 1997; Selinker, 1972). Jeg følger denne begrepsforståelsen og omtaler i denne avhandlingen internasjonal forskning på andre språk enn morsmål som *fremmedspråk*.

Meningsskapende skriving

I forlengelse av at skriving i denne avhandlingen oppfattes som sosialt og kulturelt betinget, er jeg opptatt av hva som kjennetegner en meningsfull skriveundervisning i tysk. Det er ikke til å komme unna at skriveopplæring generelt er svært oppgaveorientert (Ongstad, 2009), noe som også preger fremmedspråkundervisningen. Undersøkelser viser at det brukes relativt mye tid på skriftlige oppgaver i fremmedspråkundervisningen, men at det brukes relativt liten tid på en helhetlig skriveopplæring. Den skrivingen som foregår, handler i stor grad om at elevene skriver for å lære grammatikk og for å trene opp ordforrådet (Bludau, 2006; Lindemann & Speitz, 2002). Undersøkelser viser at skrivekompetanse i fremmedspråk fremmes ved at man lar elevene ”skrive noe”, gjerne som lekser og sjelden med tilstrekkelig veiledning fra læreren. Å skrive på fremmedspråk språk oppfattes av elevene som både vanskelig, tidkrevende og lite hensiktsmessig (Lindemann & Speitz, 2002).

Utfordringen synes å være å skape gode skrivesituasjoner for elevene, der de opplever at skrivingen har en mening. Kreativitet, inspirasjon, konsentrasjon, motivasjon og skriveglede er stikkord som beskriver en god skrivekultur, men dette er tilsynelatende vanskelig å få til i fremmedspråkundervisningen. En viktig utfordring er å ha en mottaker av teksten som gjør

⁹ *Deutsch als Fremdsprache* er en anerkjent forskningsdisiplin som kan karakteriseres som en interdisiplinær disiplin på lik linje med disiplinen fremmedspråkdidaktikk. Disse fagfeltene henter inspirasjon fra og er nært knyttet opp mot blant annet anvendt lingvistisk forskning, pedagogisk og læringsteoretisk forskning. I denne studien forholder jeg meg til forskning innen *Applied Linguistics*, *Second Language Acquisition* (SLA) og *Foreign Language Acquisition* (FLA), som i stor grad har påvirket de vitenskapsteoretiske og metodologiske paradigmen innen feltet.

det motiverende å skrive. Å skrive for en lærer som ser det som sin oppgave å korrigere formelle feil i den ferdige teksten, kan nok oppleves som lite motiverende for elevene. Relevante lesere er nødvendig, og en didaktisk utfordring er å lage undervisnings- og vurderingssituasjoner der relevante lesere kommer til syne. Å involvere elevene som lesere for hverandre kan være en måte å få dette til på. Lærerinvolvering i selve skriveprosessen kan også bidra til at læreren oppleves som en mer relevant leser. Dessuten handler det om å få elevene mer involvert i egen skriveprosess og skriveutvikling, slik at skriving i seg selv oppleves som en meningsfull aktivitet som bidrar til læring. Dette har jeg allerede pekt på i kapittel 1.1.2, og vil komme nærmere tilbake til det i underkapitlet kalt ”Refleksjon i skriving” i dette kapitlet. En annen utfordring er forholdet mellom form og innhold i elevtekstene. Det er svært vanlig at lærere i fremmedspråk ikke bruker tid på innholdsmessige aspekter ved skrivingen i en begynneropplæring (Bludau, 2006). Kanskje handler det i en skriveprosess om å finne en balanse mellom form og innhold og å ha et syn på skriving som i større grad ser potensialet i elevenes tekster (Ongstad, 2009).

Å vurdere, eller å gi respons og tilbakemelding, er en del av skrivekulturen i et klasserom. Når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevtekster, står hun overfor mange valg. Hvordan hun velger å respondere på tekstene, har betydning for hvordan eleven opplever sitt eget arbeid med å skape *mening* på et fremmedspråk og for hvordan forholdet mellom elev og lærer oppfattes. Sommers (1982) sier følgende: ”The key to successful commenting is to have what is said in the comments and what is done in the classroom mutually reinforce and enrich each other” (s.155). Dette sitatet understreker det dialogiske i det som kjennetegner en god skrivekultur.

Skrivekompetanse

Forholdet mellom form og innhold i skriveopplæringen bringer opp spørsmål om hva skrivekompetanse er. I begynneropplæring i fremmedspråk kan det være naturlig at syntaktisk kompleksitet og grammatisk korrekthet fungerer som en indikasjon på utvikling. Likevel kan et slikt fokus på formelle aspekter ved teksten som mål på skrivekompetanse føre til at tekstens funksjon og elevenes evne til å respondere adekvat i ulike skrivehandlinger ikke verdsettes som skrivekompetanse (K. Hyland, 2002).

Jeg anser skrivekompetanse for å være kulturelt betinget. Ulike sosiale og kulturelle kontekster påvirker skrivekompetansen og er dermed avgjørende for utviklingen hos den

enkelte (Evensen, 2009a). Med en slik forståelse av skrivekompetanse kan skrivekompetanse sees som en ikke-lineær, spiralformet prosess. Jeg har ikke som mål i denne studien å gi noe svar på hva skrivekompetanse i fremmedspråk faktisk er – til det er temaet for sammensatt og komplisert. Jeg ønsker likevel å gi et bidrag til et felt som forskningsmessig ikke er viet stor oppmerksomhet, ved å gi et eksempel på hvilken betydning vurderingskulturen har på elevenes utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk.

Refleksjon i skriving

Når forskning påpeker at skriving ikke er et prioritert område i fremmedspråk, synes det relevant å diskutere hva som skal være formålet med skrivingen i fremmedspråkklasserommet. En slik diskusjon setter skrivingen inn i et annet perspektiv. I lys av det paradigmatisk skiftet fra undervisning til læring i læreplaner og utdanningsforskning, er det et mye tydeligere fokus på skriving for læring (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Ongstad, 2006). Refleksjon er et annet begrep for en slik forståelse av skriving. Refleksjon forstås som en dialogisk prosess som omhandler flere kognitive og sosiale prosesser. Når jeg bruker ordet refleksjon, refererer jeg til de prosessene som den lærende gjennomgår for å forstå at han har nådd målene. Som prosess handler refleksjon om å se framover mot mulige mål og om å se bakover på hvor man har vært. Refleksjon handler med andre ord om å se framover og om å revidere og omformulere egen kunnskap, og hvordan disse prosessene er i dialog med hverandre slik at den lærende kan oppdage hva han kan og forstår (Yancey, 1998). Å kunne reflektere over egen læring og utvikling kan bidra til en mer selvregulert læring. Selvregulert læring i fremmedspråkopplæringen, eller elevautonomi, har de siste tjue årene vært viet stor oppmerksomhet i internasjonal forskning, og der framheves betydningen av den autonome læreren i utviklingen av elevautonomi (Benson & Voller, 1997; Dam, 1995; Little, 1995; Dam & Little, 1999; Holec 1989/1995; McNamara & Deane, 1995).

På det mer operasjonelle planet tydeliggjøres refleksjonsbegrepet i læreplanen for fremmedspråk med kompetansemålet *språklæringskompetanse*.¹⁰ Dette kompetansemålet kan ikke bare sees som et gjennombrudd for skriveidaktikken, men også som et viktig skritt i retning selvlæring, eller refleksjon, som er en viktig del av den prosessorienterte skriveprosessen, slik den er kjent fra morsmålsundervisningen og -forskningen. Der er prosessorientert skriving solid forankret, med begreper som skriveprosess, egenvurdering,

¹⁰ Se kapittel 1.1.1, der jeg har presentert selvregulering, refleksjon og autonomi i forbindelse med begrepet formativ vurdering.

”peer feedback” og mappevurdering som kjente verktøy for elever og lærere og som gjenstand for veletablerte forskningsområder (Allern, 2005; Dysthe, 1995; Ferris, 1995, 1997; Fix, 2008; Gillette, 1994; Goldstein, 2006; Hamp-Lyons, 2006; Harklau, 2002; Hoel, 2000; F. Hyland, 1998; Hyland & Hyland, 2001; Hyland & Hyland, 2006; Krogh & Jensen, 2003; Kronholm-Cederberg, 2009; Lee, 2008; Straub, 2000).

Prossessorientert skriving har ikke vært sentralt i skriveundervisningen i fremmedspråk i Norge. Det kan være mange årsaker til det, men det kan nok sees i sammenheng med at skriving ikke har vært en prioritert pedagogisk virksomhet i klasserommet. Det finnes generelt lite forskning på dette feltet innen fremmedspråkundervisning også i europeisk sammenheng, men i kjølvannet av Europarådets arbeid med Den europeiske språkpermen har det blitt gjennomført noen forskningsprosjekter i forbindelse med lanseringen av denne (Dam & Little, 1999; Kohonen, 1999; Little, 1999). “Can do-prosjektet” i Bergen var en viktig forløper for Europarådets arbeid, som var et nordisk og baltisk prosjekt om mappevurdering (Hasselgreen, 2003). Telemarksforskning har også kommet med en rapport om tidlig start med fremmedspråk i norsk skole, med utgangspunkt i språkpermen (Speitz, 2006). Forskningen som er gjennomført her, har likevel ikke vært klasseromsnær eller hatt fokus på skriving og respons. Derfor har jeg også valgt å se til internasjonal skriveforskning i fremmedspråkdidaktikk for å kunne skrive denne avhandlingen inn i en tradisjon.

1.2 Teoretisk og metodologisk utgangspunkt

Utgangspunktet og motivasjonen for avhandlingen kan sammenfattende begrunnes av samfunnsmessige og fagdidaktiske forandringer. Min forskningsinteresse bygger på en forforståelse om at nye vurderingsformer i tyskundervisningen som fremmer en kollektiv læringsprosess på det individuelle planet vil bidra til skrivekompetanse i tyskfaget. I følgende kapittel presenterer jeg studiens teoretiske og metodologiske utgangspunkt, for så å legge fram studiens forskningsspørsmål.

Jeg har innledningsvis kort gjort rede for det forskningsmessige interessefeltet i denne studien, og jeg vil komme grundigere tilbake til de ulike perspektivene på flere nivåer i avhandlingens teorikapittel. Jeg har presentert noen aspekter ved skriving og vurdering som vil være sentrale i de teoretiske diskusjonene og i de videre analysene i denne studien.

Begreper som kontekst, samhandling og refleksjon karakteriserer det læringssynet og språksynet som studien bygger på. Jeg ser på språk og læring som sosialt og kontekstuell betinget, og tar i min diskusjon utgangspunkt i sosiokulturell teori om læring (Bruner, 1984; Engeström, 1999; Vygotsky, 1978, 1986). Særlig er jeg opptatt av hvordan Vygotskys teori om semiotisk mediering kan bidra til en forståelse av hvordan kunnskap konstrueres hos den enkelte. Et slikt perspektiv har betydning for synet på skriving og vurdering som kommuniseres i denne studien (Berge, 2005b; Black & Wiliam, 2009; Evensen, 2010b; Lantolf, 2000, 2004; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf & Pavlenko, 2001; Sadler, 1989).

Aktivitetsteorien (Engeström & Miettinen, 1999) brukes til å analysere og drøfte hvordan kunnskap konstrueres i klasserommet og hvordan kunnskap konstrueres hos hver enkelt elev i denne konteksten. Aktivitetsteorien brukes som et rammeverk og som et tillegg til *Vygotsky-inspirert skrive- og vurderingsforskning* innen fremmedspråkdidaktikk for å utvikle en sosialkonstruktivistisk teori om skrivekompetanse og formativ vurdering i fremmedspråkundervisningen.

Det samhandlende og det kognitive er overordnede perspektiv i denne studien, idet jeg forstår samspillet mellom de to aspektene som sentrale for en kunnskapskonstruksjon. Dette samspillet kan karakteriseres som en spiral, der læring forstås som en dynamikk mellom flere lag og flere perspektiver. Med dette tydeliggjøres også det metodologiske utgangspunktet for studien, der både analyse og tolkning er hermeneutisk forankret. Ut fra et trippelhermeneutisk perspektiv analyseres og tolkes empirien i flere lag og med flere teoretiske perspektiver i det som karakteriseres som refleksiv empirisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Steinholt, 1997).

1.2.1. Begrepsavklaringer

Så langt i denne innledningen har jeg brukt begrepene refleksjon og refleksivitet for å beskrive kognitive prosesser og metodologiske perspektiver. Jeg har også løftet fram begrepet meningsskaping som essensielt for elevenes skriveprosess i tyskfaget. Før jeg presenterer studiens forskningsspørsmål, vil jeg kort redegjøre for hovedforståelsen av disse begrepene. De vil bli grundigere behandlet i avhandlingens metodologiske og teoretiske drøftinger.

Refleksjon

I delkapittel 1.1.3 definerte jeg begrepet refleksjon som de prosessene som den lærende gjennomgår for å forstå at han har nådd målene. I undervisningssammenheng mener jeg da hvordan elevene tenker omkring egen læringsprosess, og hvilken betydning refleksjon har for deres mentale, og dermed også deres faglige utvikling (Vygotsky, 1978, 1986). På samme måte kan man i et lærerperspektiv, som denne studien også handler om, snakke om den reflekterende praktiker, der læreren gjennom refleksjon over egen praksis kan teoretisere og omsette ny innsikt til ny praksis (Schön, 1987).

Refleksivitet

Begrepet refleksivitet har jeg brukt for å benevne det trippelhermeneutiske perspektivet i denne studien (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Refleksivitet handler i denne studien om subjektets posisjon i forskning og handling, om hvordan subjektet ser seg selv utenfra og kan stille spørsmål ved hvilke underliggende faktorer som kan føre til grunnleggende forandring (Alvesson, Hardy & Harley, 2008; Giddens, 1991). Det er særlig min forskerposisjon som berøres av dette begrepet, men refleksivitet handler også om hvordan læreren utvikler sin kompetanse til å stille spørsmål ved hvilke teorier, verdier, normer og regler som påvirker hennes praksis og hvordan hun kan bidra til utvikling av praksis.

Meningsskaping

Begrepene refleksjon og refleksivitet henger nært sammen med begrepet meningsskaping. Med et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt, understrekes det utviklingsorienterte perspektivet denne studien har, samtidig som det i dette perspektivet framheves betydningen av kultur og kontekst i en meningsskapende prosess på individnivå. Fra en skriveteoretisk synsvinkel dreier det seg om å ha forståelse for hvordan konteksten påvirker elevens motivasjon til å lære å skrive. Å skape mening handler i et videre perspektiv om å finne mening i en erfaring og å kunne fortolke denne, og når subjektet senere bruker denne fortolkningen som utgangspunkt for sine handlinger, gir det mening til læring (Mezirow, 1991).

1.2.2 Forskningsspørsmål

Studiens overgripende problemstilling er, slik jeg har presentert innledningsvis, følgende: Hvilken betydning har vurderingskulturen i klasserommet for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk? Jeg går ut fra forforståelsen om at en god vurderingskultur vil bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse i tysk. Jeg undersøker vurderingskulturen i grunnskolens tyskundervisning, og ser spesielt på hvordan vurderingspraksisen kan bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse. For å danne meg et bilde av vurderingskulturen i tyskundervisningen, har jeg samlet data fra en lærers arbeid med to ulike klasser, med to ulike tilnærminger til vurdering. Jeg har spesielt sett på lærerens arbeid med vurdering av elevtekster. Jeg har kalt denne skolen Haugen skole. Læreren Tone og hennes elever er mine nøkkelinformanter i denne studien, og gjennom observasjonen som varte over halvannet år, har hovedfokuset vært vurdering som medierende artefakt for utvikling av elevenes skrivekompetanse i tysk. Som teoretisk rammeverk for denne klasseromsstudien lener jeg meg mot teorier som representerer både den lærendes kognitive utvikling og den sosiale konteksten som læring finner sted i.

I første fase av forskningsprosjektet foretok jeg en ståstedsanalyse av vurderingskulturen i lærerens klasserom, og fant at *vurdering som fagdidaktisk utfordring* utpekte seg som et element i vurderingskulturen som kunne utvikles og utfordres. I tråd med aktivitetsteorien, som beskrives som en intervenserende metodologi for å støtte forandringer, hadde jeg som samarbeidende forsker til hensikt å bidra til utvikling av den eksisterende vurderingskulturen. Med utgangspunkt i fire forskningsspørsmål har jeg svart på studiens overordnede problemstilling:

1. Hva karakteriserer lærerens vurdering av elevtekstene?
2. Hvilke holdninger har elever og lærere til verdien av vurdering?
3. Hvordan fungerer formativ vurdering som semiotisk verktøy for kunnskapskonstruksjon generelt og for utvikling av skrivekompetanse i tysk spesielt?
4. Hvordan kan formativ vurdering bidra til en meningsskapende vurderingskultur i tyskfaget?

Jeg svarer på det første og andre forskningsspørsmålet i kapittel 4. I kapittel 4 foretar jeg det som jeg har kalt ståstedsanalyse. Kapittel 5 er en analyse av vurderingskulturen med endret

vurderingspraksis, og i dette kapitlet svarer jeg på de samme to spørsmålene, i tillegg til at spørsmål tre med vekt på formativ vurdering som semiotisk verktøy besvares. Spørsmål tre besvares også i kapittel 6, med vekt på kunnskapskonstruksjon og utvikling av skrivekompetanse. Analysene og tolkningene i de ulike kapitlene kan sees som en del av en refleksiv forskning, der de forskjellige forskningsspørsmålene svares på med ulike faglige perspektiver og på ulike nivåer. Med en slik forståelse besvares det siste forskningsspørsmålet i kapittel 7, der forskningen og resultatene drøftes ut fra begrepet meningsskaping.

1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av i alt åtte kapitler, og jeg har delt teksten inn i tre hoveddeler. Etter dette introduksjonskapitlet følger i del 1, kapittel 2 og 3, en presentasjon av handlingens teoretiske og metodologiske fundament. I et trippelhermeneutisk perspektiv danner dette grunnlaget for å tolke og analysere studiens empiri. Deretter følger del 2, som rommer avhandlingens analysekapittel. Den første empiriske analysen presenteres i kapittel 4, som jeg har kalt Delstudie 1. I dette kapitlet beskrives og analyseres utgangspunktet for den intervenserende studien i kapittel 5, Delstudie 2. Mens Delstudie 1 kan beskrives som deskriptiv, er Delstudie 2 i større grad analytisk og temasentrert. Analysene løftes opp på et nytt nivå i kapittel 6, i tråd med avhandlingens refleksive perspektiv. Del 3 utgjør avhandlingens drøftinger og konklusjoner, og i kapittel 7 delvis redegjør jeg for hovedresultatene og delvis studerer og diskuterer jeg, i tråd med studiens trippelhermeneutiske ambisjon, metoden og resultatene i et videre teoretisk perspektiv. Kapittel 8, som jeg har kalt ”Aufтакт”, handler om lærerens vurderingspraksis to år etter og fungerer som et anslag til videre forsknings- og utviklingsarbeid på fenomenet vurderingskultur i fremmedspråkundervisningen.

Del 1

Teoretisk og metodologisk tilnærming

2. Det teoretiske fundamentet

I kapittel 2 diskuterer jeg det teoretiske grunnlaget for dette forskningsprosjektet. I kapittel 1 understreket jeg at skriving eller vurdering er å betrakte som en prosess bestående av mange ulike delfaser som påvirker elevens skrivekompetanse i fremmedspråk. Derfor vil ikke en enkelt pedagogisk eller skrivedidaktisk teori kunne fange kompleksiteten i denne læringsprosessen. Ved å trekke veksler på flere teorier fra ulike disipliner, vil den pedagogiske praksisen kunne tydeliggjøres. Dette muliggjør også en dypere forståelse av hva som konstituerer god vurderingspraksis. Jeg vil først presentere det læringsteoretiske perspektivet i denne studien, for deretter å framstille det skrivedidaktiske og vurderingsteoretiske perspektivet. I løpet av dette kapitlet vil jeg vise hvordan disse områdene henger sammen og påvirker hverandre og skaper slik et grunnlag for analysekategoriene som jeg presenterer i siste del av kapittel 3.

Mitt epistemologiske utgangspunkt er hermeneutisk, der jeg forstår søken etter kunnskap som en dialog mellom forforståelse og forståelse. Det er dette som utgjør hermeneutikkens dialogiske prinsipp (Lægneid & Skorgen, 2001). For å relatere det hermeneutiske til dette forskningsprosjektet, vil jeg framheve det dialogiske i *skriveprosessen*. I en skriveprosess vil dette kunne forstås som en bevegelse fram og tilbake mellom *inntrykk* og *uttrykk*, som i en hermeneutisk tradisjon ofte beskrives som en spiral (Alvesson & Sköldberg, 2008; Gadamer, 1960/1990).¹¹ Slik finner den uferdige tanken klarhet og dybde, og det skriftlige uttrykket som utvikles gjennom skriveprosessen, vil bidra til at den lærende forstår sine egne tanker bedre og lettere kan formidle dem til andre lesere i en strukturert og ordnet form (Lægneid & Skorgen, 2001).

Dette kapitlet er tredelt. Den første delen omhandler sosiokulturell læringsteori og et utviklingsorientert perspektiv på læring og på fremmedspråkdidaktisk forskning generelt. Jeg vil i den første delen også trekke fram aspekter ved refleksjon som er svært viktige for det sosiokulturelle perspektivet. Dette er aspekter som omhandler kognitive prosesser hos enkeltindividet og hvordan disse utvikles i en situert kontekst. Som et rammeverk for å analysere den situerte konteksten vil jeg i delkapitlet *Et kulturhistorisk perspektiv* presentere aktivitetsteorien som et verktøy for å analysere utfordringer og dilemmaer knyttet til skriving

¹¹ Se nærmere diskusjon omkring det hermeneutiske perspektivet i kapittel 3.1.

og vurdering i fremmedspråkklasserommet. Der vil jeg også diskutere hvordan Vygotskys teori om genetisk analyse, eller utviklingsanalyse, kan være et teoretisk bidrag til ikke bare å forstå utviklingen av høyere mentale funksjoner, men også til å forklare og begrepsfeste intervensjonsstudier som denne. Den andre delen drøfter skriving og skrivekompetanse i fremmedspråk ut fra et sosiokulturelt perspektiv og framhever et *kontekstuellt og prosessorientert* syn på skriving. Den tredje delen vil koble sammen teorier om skriving og læring med teorier om vurdering. Her vil jeg drøfte ulike vurderingsteoretiske analyseverktøy i en sosiokulturell tradisjon, før jeg sammenfattende presenterer det som utgjør mine analytiske begreper i denne studien.

2.1 Et sosiokulturelt perspektiv

I dette forskningsprosjektet lener jeg meg mot teorier om læring som representerer både den lærendes kognitive utvikling og den sosiale konteksten som læring finner sted i, og er både pedagogisk og didaktisk forankret i et sosiokulturelt syn på læring. I det følgende kapitlet vil jeg diskutere og presisere mitt sosiokulturelle perspektiv i denne studien, som tar utgangspunkt i Lev S. Vygotskys sosiokulturelle teori (Vygotsky, 1978, 1986). De temaene som Vygotsky tar opp og som vil være sentrale for denne studien, er hans forståelse av høyere mentale prosesser og betydningen av sosial samhandling og hvordan menneskelig aktivitet og utvikling medieres gjennom kulturelle artefakter.

Å lære språk handler om utvikling. Forskning har opp gjennom årene lagt stor vekt på de kognitive aspektene ved språkutvikling, og særlig har dette vært et rådende teoretisk syn innen forskning på fremmedspråklæring. Denne kognitivistiske tilnærmingen til språklæring har underbygget det formalistiske synet på språklæring som opp gjennom tidene har preget både forskning på og undervisning i fremmedspråk. Med det kommunikative paradigmet oppsto et behov for å kunne forklare språklæring som noe mer enn bare individuelle kognitive ferdigheter, noe som åpnet for nye forståelseshorisonter. Vygotskys teori om språk og utvikling ble tatt i bruk som et alternativ for å kunne forklare betydningen av det sosiale for individets utvikling av fremmedspråk (Donaldson, 1978). Vygotskys teori tilbyr et teoretisk rammeverk der kognitiv utvikling kan studeres systematisk uten å isolere det fra den sosiale konteksten (Lantolf & Thorne, 2006). James P. Lantolf, som har arbeidet mye med

sosiokulturell teori og fremmedspråklæring, uttrykker betydningen av dette teoretiske rammeverket på følgende måte:

Despite the label "sociocultural" the theory is not a theory of the social or of the cultural aspects of human existence. ... it is, rather, ... a theory of mind ... that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artifacts play in organizing uniquely human forms of thinking. (Lantolf 2004: 30–31)

I en slik tradisjon forstås kultur som en kraft som påvirker sosiale relasjoner og hvordan de historisk forankrede artefaktene i den konkrete aktiviteten brukes. James V. Wertsch og Chikako Toma løfter fram forholdet mellom individets utvikling og den kulturen denne utviklingen foregår i på denne måten: "[...] the study of the relationship between human mental functioning on the one hand, and cultural, historical and institutional settings on the other" (Wertsch & Toma, 1995: 56). I en klasseromskontekst, der dette forskningsprosjektet har foregått, og i tråd med Wertsch og Tomass definisjon, er det relevant å trekke fram de kulturelle, historiske og institusjonelle kreftene som påvirker en slik kontekst. Jeg betrakter klasserommet som et *aktivitetssystem*.¹²

Gordon Wells (1999a) sier følgende om læring: "[...] education should be conducted as a dialogue about matters that are of interest and concern to the participants" (Wells, 1999a: xi). Han er opptatt av at både læring og forskning bør forstås i et dialogisk perspektiv mellom de ulike aktørene i undervisningen og forskningen. Han er sterkt påvirket av Vygotskys teori om læring og utvikling, og han framhever at det å forske på *hvordan* elever utdannes er vel så viktig som spørsmålet om *hva* elevene lærer i sin utdanning. Jeg er opptatt av hvordan den kulturelle kontinuiteten og den individuelle utviklingen står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre i alle typer aktivitet, og hvordan den situerte konteksten der læring skal finne sted påvirker elevenes læring. Jeg støtter meg på Vygotskys teori om at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Vygotsky, 1986). Det er gjennom interaksjon og dialog at læring oppstår, sier Vygotsky, og det er selve læringskonteksten som står sentralt. Et underliggende prinsipp i denne teorien er forestillingen om at læring foregår i en kontekst. For Vygotsky eksisterer kulturen i sosiale prosesser, og det er i disse sosiale prosessene at individuelle mentale prosesser utvikles (Wertsch & Toma, 1995). Derfor er det viktig å kunne forstå menneskelig tanke innenfor dens sosiale og historiske kontekst.

¹² Se nærmere diskusjon i kapittel 2.2.

Med denne forståelsen av samspillet mellom individ og fellesskap som utgangspunkt, vil jeg i de følgende delkapitlene presentere noen sentrale begrep i Vygotskys teori som har relevans for analysene i dette forskningsprosjektet. Begrepene som jeg løfter fram blir ikke diskutert som enkeltstående enheter, men som elementer som gjensidig påvirker hverandre. Det kan oppleves problematisk med en inndeling i kapitler og delkapitler når sosiokulturelle teori skal diskuteres, fordi de ulike aspektene ved teorien er så nært knyttet til hverandre. Når jeg likevel har prøvd meg på en inndeling, er det for å gjøre det lettere for leseren å få oversikt og å danne seg et bilde av hva som ligger bak mine teoretiske valg. Det er også verdt å nevne at jeg spesielt forholder meg til Vygotsky-inspirert forskning innen fremmedspråklæring for å plassere denne studien inn i en teoretisk kontekst.

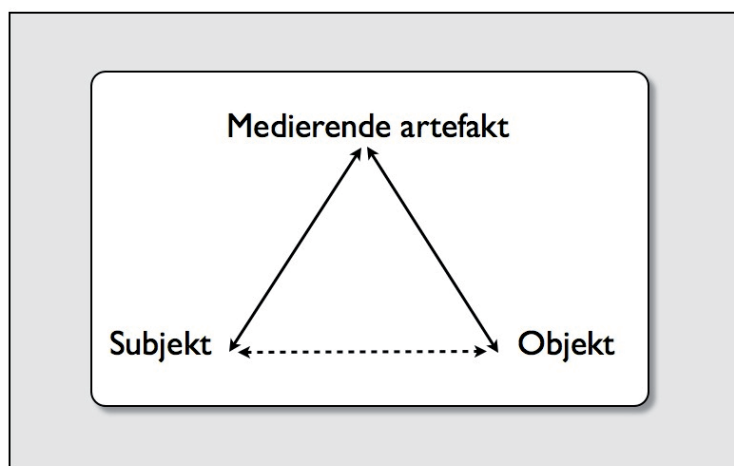
2.1.1 Semiotisk mediering

Vygotsky (1986) er spesielt opptatt av hvordan *språket* medierer verden for oss og hvordan det fungerer som en kobling mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Språk og kommunikasjon er selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer, hevder Vygotsky, og slik blir språket brukt for å forstå og tenke for oss selv og for å uttrykke det vi forstår til andre: ”The primary function of speech, in both children and adults, is communication, social contact” (Vygotsky, 1986: 34). Sagt på en annen måte er språk og tanke et kognitivt verktøy for læring. Språket er mediatoren for sosial aktivitet og det mediet som gjør denne aktiviteten mulig. Dermed unngås en dikotomisering mellom det *mentale* og det *sosiale*. I stedet framheves det dialogiske forholdet mellom disse to områdene, der det ikke bare er slik at den mentale aktiviteten har betydning for vår sosiale verden, men der medmenneskelige relasjoner og artefakter også i stor grad påvirker hvordan vi regulerer våre mentale prosesser. Dette sykliske samspillet mellom det mentale og det sosiale, og hvordan disse to aspektene gjensidig påvirker hverandre, kaller jeg i denne studien for et *utviklingsorientert* perspektiv på læring. Dette er et sentralt prinsipp i min forståelse av det sosiokulturelle og fungerer som en grunnpilar for dette forskningsprosjektets teoretiske rammeverk.

Særlig er det Vygotskys forståelse av utviklingen av høyere mentale funksjoner som står som et av hans viktigste læringsteoretiske bidrag (Leontèv, 1978). Mental aktivitet utvikles ut av sosial aktivitet, hevder Vygotsky, og denne prosessen fra sosial samhandling til individuell mental utvikling kaller han *internalisering*. Denne utviklingsprosessen skjer to ganger, der

den første, den interpersonale prosessen, overføres til en intrapersonal prosess i neste omgang. Internaliseringsprosessen innebærer at de mentale funksjonene blir medierte av ulike artefakter som brukes i den sosiale aktiviteten, og i den sammenheng er særlig begrepet *semiotisk mediering* sentralt, der det fungerer som en lenke mellom det sosiale, det personlige og kulturelle.

Vygotsky bruker begrepet *semiotisk mediering* når han skal forklare strukturen til høyere kognitive funksjoner, og han mener at verbalspråket står i en særstilling i de utviklingsprosessene det er snakk om. Han er opptatt av hvordan forholdet mellom tale og tenkning oppstår og utvikler seg. Språket utvikles i interaksjon med andre, samtidig som språket utvikles mot en mer selvstendig og bevisst tenkning hos den enkelte. Semiotisk mediering er ifølge Vygotsky menneskets evne til å tilegne seg kognitive disposisjoner for å forstå sin omverden. Han bruker det å lære *fremmedspråk* og det å *skrive*¹³ som eksempler på hvordan semiotisk mediering bidrar til å utvikle en mer abstrakt tenkning hos den enkelte (Vygotsky, 1978, 1986). Utvikling er, i et sosiokulturelt perspektiv, hvordan individet tar i bruk de medierende verktøyene som er gjort tilgjengelig i samspill med andre, for å forbedre sin mentale aktivitet (van Lier, 1996; Wells, 1999a). Dette forholdet illustreres i figur 1, der det tydeliggjøres at forholdet mellom individet og samfunnet både er indirekte, eller medierte (fet pil), og mer direkte (stiplet pil).



Figur 1. Medieringsforholdet mellom individ og samfunn (etter Lantolf & Thorne, 2006: 62)

¹³ Se nærmere drøfting av skriving i kapittel 2.4.

Det direkte forholdet peker på uvilkårlig atferd, slik som reflekser og andre spontane reaksjoner. Det indirekte forholdet er det som skiller mennesket fra andre levende vesener, det at vi kan organisere og mediere mental aktivitet til praktisk aktivitet i den virkelige verden (Lantolf & Thorne, 2006).

Når det gjelder forskning på *mediering* i fremmedspråkdidaktisk sammenheng, kan denne grovt inndeles i tre kategorier. Den ene har fokus på *sosial mediering*, den andre på *selvmediering* og den tredje på *medierende artefakter* (Lantolf, 2000). Jeg vil gjøre rede for den forskningen som har relevans for mitt prosjekt, for slik å plassere det i en større fremmedspråkdidaktisk forskningskontekst om mediering.

2.1.2 Sosial mediering

Sosial mediering er den første kategorien jeg drøfter. Forskning gjennomført av Aljaafreh og Lantolf (1994) framhever forholdet mellom novisen og eksperten som svært sentral i språklæringsprosessen. Lærerens rolle som ekspert og hvordan han opptrer i denne rollen, har avgjørende betydning for språkutviklingen. Et kjent begrep i forbindelse med sosial mediering er *den proksimale utviklingssonen* (Vygotsky, 1978). Det kan sees som en metafor for en møteplass mellom barnets spontane, erfaringsbaserte begreper og den voksnes vitenskapelige begreper, eller andre viderekomnes kunnskap. Denne møteplassen, eller utviklingssonen, er preget av dialog og prosess. Her er rom for elevens handlinger, valg og kreativitet, men utviklingen eller læringen er samtidig avhengig av nettopp møtet med den logiske tenkningens strukturer innenfor de ulike kunnskapsfeltene (Aase, 1988). Det finnes mange tolkninger av dette begrepet, men de fleste teoretikere og forskere er enige om at *den proksimale utviklingssonen* aldri kan sees på som et enkeltstående fenomen – den alltid må kontekstualiseres. Det er særlig ideen om assistert læring som har bidratt til et sterkt fokus på den proksimale utviklingssonen i skoleforskningen. I tillegg byr denne teorien på muligheter innen vurderingsforskning. Vygotsky er opptatt av hvordan vurdering kan være et verktøy for å diagnostisere elevens læring og for å tydeliggjøre elevens aktuelle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978). Vurdering som forholder seg til den proksimale utviklingssonen, vil kunne gi et nyansert bilde av elevens faktiske ferdigheter og elevens utviklingspotensial (Lantolf & Thorne, 2006). Slik gjør Vygotsky seg til talsmann for vurdering som læringsfremmende verktøy mange tiår før det ble et allment kjent perspektiv (Bråthen, 1996). Teorien om den

nærmeste utviklingssonen, forstått som en del av Vygotskys kulturelle utviklingsteori, kan bidra til å se undervisning som samhandling i større grad, og dermed også bidra til en tydeligere forståelse av hvilken rolle læreren og medelevene har for den enkeltes utvikling. Denne studien handler om disse ulike rollene, samtidig som den fokuserer på hvilken betydning vurdering som medierende artefakt har i kunnskapskonstruksjonen.

I fremmedspråkdidaktisk sammenheng har det blitt forsket på forholdet mellom tilbakemeldingsstrategier og språklæring, med den proksimale utviklingssonen som bakteppe. Aljaafreh og Lantolf (1994) har brukt denne teorien når de har sett på forholdet mellom feilretting og språklæring. De bruker begrepene *gradert assistanse* og *betinget behov* for å beskrive en utviklende og produktiv felles aktivitet mellom lærer og elev, som er mekanismer for effektiv hjelp. Med gradert assistanse menes at læreren ikke skal gi mer hjelp enn det som er nødvendig, samtidig som hjelpen skal være betinget av det faktiske behovet som eleven har for hjelp. Denne prosessen er dialogisk, sier Lantolf og Aljaafreh, og består av kontinuerlig vurdering av den lærendes proksimale utviklingszone og er skreddersydd den enkelte for å bistå utviklingen fra assistert læring til *selvregulert læring*.¹⁴

I et sosiokulturelt perspektiv handler læring og utvikling med andre ord om en mental prosess som kan betraktes som et interaksjonelt forhold mellom ytre og indre aktivitet. I sin empiriske forskning bruker Vygotsky (1978) genetisk analyse for å kunne si noe om denne utviklingsprosessen. Han kaller denne tilnærmingen for "the functional method of double stimulation" (Vygotsky, 1978: 74), og beskriver denne metoden med et eksempel der han observerer et barn som forsøker å løse en oppgave det ikke er i stand til. Ved å sette et nøytralt objekt ved siden av barnet, observerer han så hvordan barnet tar i bruk objektet for å løse oppgaven. I neste runde får barnet hjelpemidler som har en spesiell hensikt for å løse problemet, og det observeres hvordan barnet utfører oppgaven med funksjonelle hjelpemidler. Vygotskys metode har tydeliggjort noen perspektiver sider ved utviklingen av mentale prosesser, samtidig som det er et bidrag til en forskningsmetode for å studere utviklingsprosesser (Engeström & Sannino, 2010). Jeg vil komme tilbake til denne forskningsmetoden og hvilken overføringsverdi den har for denne studien i delkapittel 3.2.2.

¹⁴ Se diskusjon om dette begrepet i kapittel 2.1.3.

Det er flere forskere som har anvendt den proksimale utviklingssonen i sin forskning på skrijving i fremmedspråkopplæringen. En undersøkelse gjort av Nassaji og Swain (2000) viser at elever som får hjelp innen den proksimale utviklingssonen utvikler bedre skriveferdigheter enn elever som ikke får samme assistanse. Videre viser forskning at mediering i elevpar er svært effektivt, og at elevene i større grad griper og utnytter veiledningen de får av medelever enn den de får av eksperten (Lantolf, 2000; van Lier, 2000). Flere språkforskere i det sosiokulturelle forskningsfeltet har vært opptatt av dette fenomenet og har forsket på hvordan elever er i stand til å gi hverandre effektiv støtte i varierte strategier som er sensitive mot den nærmeste utviklingssonen. En viktig implikasjon av dette arbeidet er at læring kan oppstå i fraværet av en ekspert. I stedet konstruerer elevene i samhandling en ekspertise i samtalen fordi de deler et mål om å finne svar på en felles utfordring (Lantolf, 2000). Dette er et interessant perspektiv også i dette forskningsprosjektet, der medelevvurdering er en av de fem hovedkategoriene som jeg bruker for å kategorisere formativ vurdering.¹⁵ Når det gjelder annen forskning på medelevvurdering og skriveprosesser i fremmedspråkskriving, har María C. M. de Guerrero og Olga S. Villamil (1996, 1998, 2000) gjennomført en rekke interessante prosjekter, der de har observert og analysert hvordan voksne studenter gav muntlig respons på hverandres tekster. I dette arbeidet kunne de identifisere ulike medierende strategier som studentene brukte i responsen til hverandre. Bruk av *symboler* som piler, nummerering, parenteser osv. i teksten og *eksterne ressurser* som ordbøker og liknende var noen av strategiene de brukte. I tillegg tok de i bruk *morsmålet*, der de aktiviserte så vel den eksplisitte som den implisitte morsmålskompetansen i veiledningen av hverandre. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er ofte knyttet til begrepet *stillasbygging* (Wood, Bruner & Ross, 1976: 90), og anvendes ofte i drøftingen av den proksimale utviklingssonen (Bruner, 1984; Wertsch, 1994). Som et didaktisk verktøy er stillaset en støtte i elevens aktivitet som åpner for læring. I Villamil og de Guerrero sin forskning viste stillasbygging seg å være en hyppig brukt strategi. Studentene veiledet hverandre vedrørende tema, de kunne indikere motsetninger i teksten, de gav hverandre grammatikkundervisning hvis det var nødvendig og de veiledet hverandre med hensyn til tekststruktur (Villamil & de Guerrero, 1996: 61). Også andre forskere, deriblant Richard Donato (1994), har brukt stillasbygging som rammeverk og undersøkt hvordan medelever kan assistere hverandres læring på samme måte som læreren støtter elevens læring. Gjennom studier av hvordan språklærende påvirker hverandres mellomspråk gjennom parsamarbeid, har Donato funnet at stillasbygging i denne formen kan

¹⁵ Se nærmere forklaring og diskusjon i kapittel 2.5. Når jeg bruker begrepet medelevvurdering, har det samme betydning som begrepet hverandrevurdering, som også brukes i vurderingsterminologien.

føre til språkferdigheter hos den enkelte, som igjen kan gjøre elevene i stand til å gjennomføre oppgaver i fellesskap som de ikke kunne ha gjennomført individuelt. Denne forskningen viser hvordan begreper som den proksimale utviklingssonen og stillasbygging kan brukes for å forklare læringsprosesser, og ikke minst kan de fungere som praktiske undervisningsstrategier for lærere i den hverdagslige undervisningskonteksten (Evensen, 2010b).

Sammenfattende har Villamil og de Guerrero spesielt sett på hvordan mediering i par påvirker skriveprosessen, der studentene i stor grad viser evne til å overføre strategiene fra den parvise medieringen til en selvmediering i den siste delen av skrivefasen, der de fortsetter å revidere teksten sin ut fra responsen de har fått. Likevel er det store forskjeller i hvilke type tilbakemeldinger studentene velger å inkorporere i tekstene sine (Villamil & de Guerrero, 1998). Interessant nok er det grammatikk og vokabular som hyppigst endres. Struktur og innhold vies mindre oppmerksomhet i omskrivingsfasen, viser Villamil og de Guerrerors forskning. Dette kan sees i sammenheng med den store diskusjonen omkring tilbakemeldingspraksiser i fremmedspråkopplæringen generelt, der enkelte hevder at retting av grammatikk og vokabular, eller det som også går under kategorien ”feilretting”, er den mest effektive måten å lære språk på (Truscott, 1999; White, Spada, Lightbown & Ranta, 1991), mens andre forskere, deriblant Dana Ferris, vil hevde at feilretting er demotiverende og til lite hjelp i utvikling av skriveferdigheter på fremmedspråk (Ferris, 1995, 1997, 2003, 2007; Semke, 1984; Zamel, 1985). Denne pågående diskusjonen vitner om at ulike kulturer vil ha forskjellig oppfatning om hva god vurdering er. Ved å forstå kommunikasjon som en del av en større sosiokulturell kontekst, er også vurderingskulturen avhengig av den konteksten den opptrer i. Forskningsprosjektet som jeg har gjennomført, vil bidra med innsikt i en klasseromskultur i en norsk kontekst, der vurdering blir en naturlig del av undervisningen og der responsen fokuserer både på form, struktur og innhold, for å se hvilken betydning det har for elevenes skrivekompetanse i tysk.¹⁶

Som et siste punkt angående sosial mediering vil jeg komme inn på diskusjonen omkring hvilken rolle morsmålet spiller i fremmedspråkopplæringen. Også dette har til tider vært et kontroversielt tema i forskningslitteraturen omkring fremmedspråklæring. Jeg velger her å fokusere på forskning som viser hvordan morsmålet brukes som medierende verktøy i kollaborativ læring. Undersøkelser (Antón & Dicamilla, 1998; Brooks & Donato, 1994; de

¹⁶ Se nærmere forklaring og avklaring i kapittel 2.4.

Guerrero & Villamil, 2000) viser hvordan studenter bruker morsmålet som metaspråk til å avkode oppgaver og til å finne strategier for å løse oppgavene, morsmålet brukes altså som stillas for språklæring. de Guerrero og Villamil (2000) har spesielt sett på hvordan morsmålet brukes som stillas når studenter arbeider med skriftlige ferdigheter og gir respons til hverandre, mens Merrill Swain og Sharon Lapkin (2000) har sett på hvordan faglig svake studenter bruker morsmålet i større grad enn faglig sterke studenter. Felles for denne forskningen er at de ser morsmålet som medierende for oppgaveforståelse og utfordringer knyttet til tekstens form. Dessuten brukes morsmålet til å skape en samarbeidskultur (Swain & Lapkin, 2000). Dette indikerer at selv i en prosess der målet er å lære et annet språk, brukes det språket som man har tilegnet seg først. Språk medierer som nevnt læring, men forskningsresultatene kan tyde på at medieringen i stor grad skjer gjennom morsmålet, selv om man har relativt høy kompetanse i språket man er i ferd med å lære seg. Språket preger i høy grad den menneskelige identiteten, og derfor kan kanskje ikke språkferdigheter alene avgjøre hvorvidt den lærende bruker morsmålet for å mediere andre og ikke minst seg selv (Lantolf, 2000). I denne sammenhengen er det relevant å påpeke hvordan Vygotsky vektlegger betydningen av å lære seg fremmede språk, og framhever at god kjennskap til førstespråket er en forutsetning for å lære seg et fremmed språk (Vygotsky, 1986). Samtidig gjør han oppmerksom på hvordan det å lære seg et morsmål og det å lære et fremmedspråk står i et refleksivt forhold til hverandre, fordi kjennskapen til førstespråket ikke utvikles ordentlig før man har lært seg det fremmede språket. Forholdet mellom førstespråk og fremmedspråk kan sammenliknes med utviklingen av spontane og vitenskapelige begreper, sier Vygotsky, der det å lære førstespråket kan sammenliknes med den spontane utviklingen, mens det å lære fremmedspråk kan sammenliknes med den systematiske læringen og utviklingen av vitenskapelige begreper. Med denne forståelsen av utvikling og læring er det naturlig å gå over til den andre kategorien av mediering som har vært gjenstand for forskning i det sosiokulturelle feltet om fremmedspråklæring, nemlig *selvmediering*.

2.1.3 Selvmediering

Vygotsky bruker begrepet *inner speech* (oversatt til *indre tale* i denne avhandlingen) for å forklare de gjennomgående intellektuelle endringene som lærende gjennomgår i samhandling og samtale med andre (Wells, 1999a). Når barn begynner på skolen, må de bruke språket sitt på en annen måte enn de er vant til, og Vygotsky ser denne typen diskurs som kvalitativt helt

annerledes enn den dagligdagse diskursen som barnet er vant til. Vygotsky bruker termene *hverdaglig* og *vitenskapelig* for å skille mellom disse diskursene. Hverdagslige diskurser baserer seg på direkte, personlig erfaring, og er ikke gjenstand for refleksjon og bevissthet på samme måte som den vitenskapelige diskursen. Når barn deltar i aktiviteter med andre, blir den sosiale dialogen gradvis internalisert av den lærende som indre tale, og dermed fungerer den som en ressurs for utviklingen av den individuelle tankekraften. En måte å utvikle den kognitive ferdigheten på er gjennom samtaler med og forklaringer fra læreren. Det handler om hvordan læreren bygger stillaser i læringsmiljøet for elevene, slik at de ved refleksjon kan bevege seg fra hverdagslige forståelser til mer generaliserte og systematiserte forståelser. Forskning på indre tale blant elever som lærer seg fremmedspråk, har langt på vei vist at den lærende i stor grad utvikler *en* form for indre tale, ikke flere etter hvor mange språk man behersker. Det er utviklingen av morsmålet som preger individets tenkemåte (Uhsakova, 1994). Dette støttes også av andre forskere (Lantolf & Frawley, 1984), som påpeker at det å starte sent med å lære et nytt språk vil gjøre det vanskelig å opprettholde den mentale aktiviteten gjennom det andre språket. Forskning på feltet har i forlengelsen av dette vært opptatt av indre tale som medierende mental utvikling og som verktøy i tilegnelsen av et annet språk. Særlig har de Guerrero (1999) bidratt til forskning på dette feltet, og definerer mental utvikling på følgende måte:

[...] voluntary or involuntary activity by means of which students practice in their minds the language they have learned, heard, or read, or the language they will have to use in a future oral or written activity. (de Guerrero, 1999: 49)

Ifølge denne definisjonen handler egen mental utvikling om å forberede seg selv til aktiviteter som innebærer bruk av det fremmede språket, en utvikling som er generell og uavhengig av språket det realiseres i.

Internalisering

Indre tale er nært knyttet opp mot *internalisering*, som jeg har presentert tidligere i kapittel 2.1.2, der jeg har framhevet Vygotskys forståelse av hvordan høyere mentale funksjoner muliggjøres gjennom sosial interaksjon: "Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level" (Vygotsky, 1978: 57). Gjennom veiledning fra en mer erfaren og kunnskapsrik person vil barnet gradvis utvikle seg fra å være styrt av andre til *selv å ta ansvar* for egen aktivitet. I denne internaliseringsprosessen spiller språket en stor rolle som medierende middel (Wertsch &

Toma, 1995). Internalisering som konsept forsterker lærerens rolle i utviklingen av elevens høyere mentale funksjoner, og støtter et resiprokt forhold mellom undervisning og læring (Lantolf & Thorne, 2006). Internalisering innebærer ikke en isolert og passiv respons på nye læringsprestasjoner, men krever at den lærende er aktivt engasjert innenfor den sosiale konteksten. Vygotsky (1978) har delt opp internaliseringsprosessen i tre stadier. Disse stadiene innebærer for det første at den eksterne situasjonen er maksimalt tydelig. For det andre innebærer det at situasjonen må omformes til språk, først på det *interpsykologiske* planet (i samhandling med andre) og deretter på det *intrapsykologiske* planet (egen mental utvikling). For det tredje må situasjonen overføres til *indre tale*. Denne prosessen er et resultat av en lang rekke utviklende hendelser og kan følgelig ta tid.

Selvregulering

I en fremmedspråkdidaktisk sammenheng er internalisering koblet til *selvregulering*, fordi det er gjennom denne prosessen at individet utvikler nye lingvistiske ressurser som potensielt kan tas i bruk for å mediere den mentale og sosiale aktiviteten (Lantolf, 2006). Det er gjort ulike studier av internalisering i fremmedspråk, med særlig fokus på indre tale og internalisering i det nye språket, både skriftlig og muntlig (Belz, 2002; Lyster & Ranta, 1997). Roy Lyster og Leila Ranta har forsket på lærerens tilbakemeldinger på elevens muntlige ferdigheter i klasserommet og har undersøkt dette med hensyn til ulike typer tilbakemeldingspraksis. De kom fram til at det ikke var samsvar mellom lærerens hyppigste tilbakemeldingsstrategi, reformulering av elevens utsagn, og elevens evne til å gjenta lærerens omformuleringer, *selvregulering* (Lyster & Ranta, 1997). Dette kan tyde på at internaliseringsprosessen er kompleks og vanskelig både å forske på og å anvende som utgangspunkt for undervisning. Denne kompleksiteten er også noe Vygotsky framhever "[...] the area of inner speech is one of the most difficult to investigate" (Vygotsky, 1986: 226). Samtidig understreker han at genetisk analyse er en metode som kan bidra til å forstå disse utviklingsprosessene i større grad.

Denne forskningen kan tyde på at lærere i mange sammenhenger ikke har kunnskap nok om hvilke tilbakemeldinger som gir best læring og hva som skal til for at elevene skal overføre tilbakemeldinger, eller internalisere respons, til bedre språkkompetanse. Dette kan også være en indikasjon på at elevene ikke er i stand til å internalisere de lingvistiske ressursene som læreren på det interpsykologiske planet prøver å overføre til elevene. I mitt prosjekt, i Delstudie 1, viste det seg at de tilbakemeldingene som læreren gav på elevtekstene ikke ble

oppfattet av elevene, de ble ikke overført til indre tale og internalisert i det nye språket. Dette er et eksempel på utfordringer knyttet til internaliseringsprosesser i skriving på fremmedspråk.

Utviklingen av metakognitive ferdigheter står som et sentralt element i den norske læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2005), og dette konseptet om selvregulert læring kan føres tilbake til kognitivt funderte teorier (Schunk, 1996; Zimmerman & Schunk, 1989). I nasjonal og internasjonal språkdidaktisk forskning brukes begreper som innsikt i egen læring, elevautonomi, lære å lære, læringsstrategier, læringskompetanse og ansvar for egen læring om hverandre når man snakker om læringskompetanse. Jeg vil ta utgangspunkt i Henri Holec's modell om læringskompetanse i begrepsavklaringen (Holec, 1989, 1995). Holec har vært en viktig bidragsyter i språkutviklingsarbeidet¹⁷ i europeisk kontekst. Holec skiller mellom det å lære, det å kunne lære og det å lære å lære. *Å lære* er ifølge Holec en rekkefølge av handlinger eller aktiviteter som er knyttet til mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og organisering av arbeidet. Slik er det *å kunne lære* det samme som å ha kunnskaper og ferdigheter til å bruke disse kunnskapene (Gjørven & Johansen, 2006). Med *å lære å lære* mener Holec selve prosessen der eleven lærer å lære, der eleven utvikler sin læringskompetanse samtidig som han lærer fag. Slik er målet for Holec en autonom elev som har lært å lære, som kan ta ansvar for aktiviteter som å definere mål, velge læremidler og oppgaver og å velge hensiktsmessige arbeidsmåter og evalueringsmåter med hensyn til læringsprosess og resultat. Hensikten med å lære å lære, sier Holec, er å utvikle metodologiske ferdigheter, å utvikle lingvistisk og pragmatisk bevissthet og å utvikle en ny læringskultur og ny lærer- og elevroller. Slik defineres et sosiokonstruktivistisk grunnsyn hos Holec, der målet for opplæringen er kommunikasjon mellom mennesker (Gjørven & Johansen, 2006). Holec's begreper kan sammenstilles med Vygotskys begreper om indre tale og internalisering og hvordan elevene gjennom *refleksjon* kan bevege seg fra hverdagslige forståelser til mer generaliserte og faglige forståelser.

Det som i den norske læreplanen i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2005) omtales som språklæringskompetanse, kalles innenfor forskningsfeltet fremmedspråkdidaktikk *elevautonomi*, og denne termen dekker både målet og prosessen. Slik er en autonom elev, etter Holec's mening, en elev som har lært å lære og som kan ta ansvar for egen læring. Selvregulert

¹⁷ Dette er europarådets arbeid med Det europeiske rammeverket.

læring i fremmedspråkopplæringen, eller elevautonomi, har de siste tjue årene vært viet stor oppmerksomhet i internasjonal forskning, og i arbeider av David Little og Leni Dam framheves betydningen av den *autonome læreren* i utviklingen av elevautonomi (Dam & Little, 1999; Little, 1989, 1999). Sammenhengen mellom autonomi og uavhengighet som bærende prinsipper for fremmedspråkundervisning på den ene siden og spesielle metoder for å implementere dem på den andre siden, leder inn mot en diskusjon om hvilken rolle egenvurdering og egeninstruering skal ha i fremmedspråkundervisningen. I en stor del av litteraturen på området har man tatt for gitt at egenvurdering og egeninstruksjon er naturlige verktøy for å implementere elevautonomi (Little, 1989, 1999). Likevel finnes det lite bevis for at selvinstruerende metoder for læring i seg selv er tilstrekkelig for å utvikle autonomi og uavhengighet. Tvert imot kan det synes som om lærende individer som tvinges til selvinstruerende metoder uten tilstrekkelig veiledning vil ha en tendens til å støtte seg på det styrende elementet i materialet de bruker uten å reflektere over hvilken metode som er den beste for dem (Benson & Voller, 1997). Slik framheves betydningen av lærerens rolle i utviklingen av elevautonomi, noe som igjen understreker behovet for metoder og verktøy som aktivt involverer den lærende i utviklingen av autonomi.

2.1.4 Medierende artefakter

Medierende artefakter er den siste kategorien jeg vil drøfte i forbindelse med et sosiokulturelt syn på språk som mediering. Språk er, ifølge Vygotsky (1986), den sterkeste formen for semiotisk mediering, og er dermed også *implisitt* en del av de medierende artefaktene jeg vil komme nærmere inn på. Artefakter har en sentral plass i sosiokulturell teori, og i figur 1 har jeg visualisert Vygotskys forståelse av semiotisk mediering som nøkkelen til all kunnskapskonstruksjon. Artefakter er definert som både tekniske, fysiske og psykologiske verktøy (Wertsch, 1994). Disse verktøyene er en del av den materielle verden, de er noe materielt, samtidig som de representerer et konsept, de er noe ideelt (Cole, 1996). I denne studien undersøker jeg hvordan formativ vurdering fungerer som medierende artefakt. Marx W. Wartofsky (1979) skildrer artefaktene på tre ulike nivåer, og for denne studien kan de tre nivåene beskrives som følgende: Som primær artefakt kan vurdering sees som et konkret verktøy (i form av for eksempel kriterier, utarbeidede vurderingsskjemaer) som tas i bruk i undervisningen. Som sekundær artefakt kan vurdering som medierende artefakt sees i lys av tradisjoner og normer. Det er for eksempel en tradisjon i norsk skole å gi respons på elevenes

tekster etter at teksten er ferdig, og denne tradisjonen, og hvordan den manifesterer seg i klasserommet, kan sees som en kulturell artefakt. Som tertiær artefakt karakteriseres imaginære artefakter, som i dette tilfellet handler om hvilke læringssyn som dominerer vurderingspraksisen og hva som skal til for å påvirke dette læringssynet.

Denne studien handler om medierende artefakter på alle tre nivåene. Jeg tar utgangspunkt i det konkrete verktøyet vurdering, slik det manifesterer seg i lærerens undervisningspraksis, samtidig som jeg undersøker lærerens bakenforliggende læringssyn som påvirker denne praksisen. Det er gjort en rekke studier på ulike vurderingsverktøy og hvilken betydning de har for elevenes læring, og særlig har *mappevurdering* vært gjenstand for mye forskning i morsmålsdidaktisk sammenheng (Allern, 2005; Hoel, 1995; Krogh & Jensen, 2003). Dette er også tilfellet i forskning på fremmedspråklæring (Hamp-Lyons, 2006; Wolf, 1996), og særlig vil jeg framheve Richard Donato og Dawn E. McCormicks (1994) studie om hvordan mappevurdering kan bidra til å utvikle elevenes læringsstrategier. De drøfter hvordan mappe som kulturelt verktøy kan være et hjelpemiddel for elevene til å vurdere seg selv og til å sette seg konkrete mål for egen språklæring. Særlig interessant er det poenget at elevene trenes til å ta mer ansvar for egen læring, til å bli mer *selvregulert*, og at dette oppleves som meningsfullt for deres egen læringsprosess (Donato & McCormick, 1994). Siden jeg i kapittel 2.5.3 vil komme nærmere inn på hvordan vurderingsverktøy kan fungere som medierende artefakter, vil jeg avslutte dette delkapitlet om medierende artefakter her og henvise leseren til å følge denne tråden videre i det ovennevnte kapitlet. Verktøyene jeg drøfter der, utgjør også et viktig fundament for mine analyser i kapittel 5.

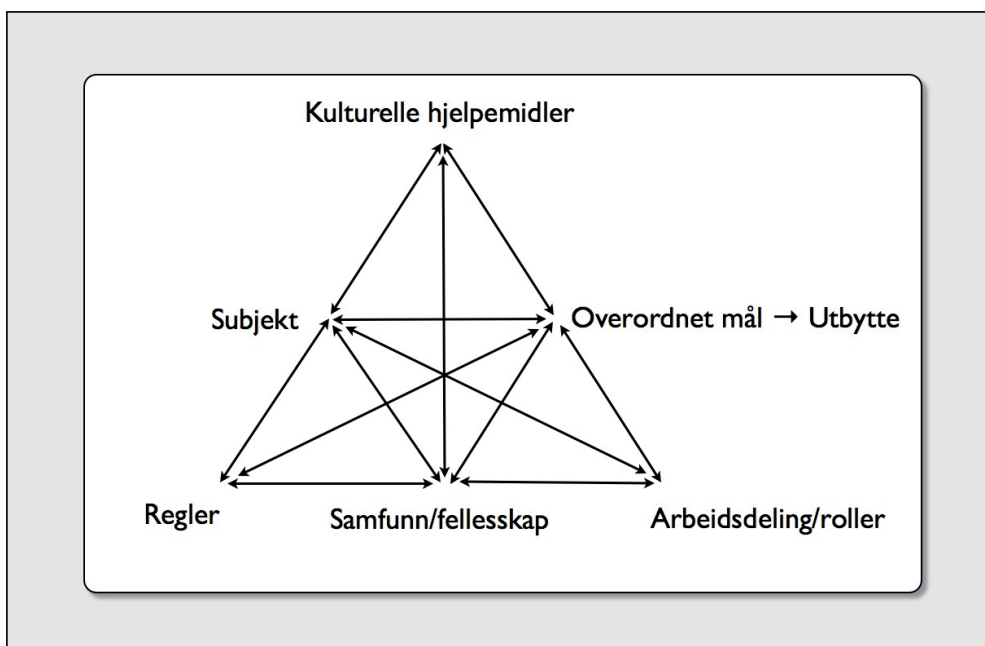
Så langt har jeg diskutert hvordan Vygotskys begreper kan anvendes i et fremmedspråkdidaktisk perspektiv og hvordan dette kommer til syne i relevant forskning på området. Særlig har jeg presentert begrepet *semiotisk mediering*, et begrep som vil være svært sentralt i analysedelen i denne studien. Jeg har vist hvordan sosial mediering, selvmediering og medierende artefakter er sentrale aspekter i internaliseringsprosessen hos den lærende. Språket framstår som det primære medierende verktøyet som bidrar til individets tenkning. *Selvregulering* og *autonomi* framstår som kjernebegreper i utviklingen av språkkompetanse hos den enkelte, og vil også være viktige begreper i mine analyser. *Den proksimale utviklingssonen* og *stillasbygging* er også sentrale begreper som blir nyttige redskaper i mine analyser. Jeg vil komme nærmere inn på analysekategorier og analysemetoder i kapittel 3.

2.2 Et kulturhistorisk perspektiv

Jeg har så langt forankret dette forskningsprosjektet teoretisk – både pedagogisk og fagdidaktisk – i sosiokulturell læringsteori, med en oppfatning om at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon. Dette vil også være bakteppet for den skriveteoretiske og den vurderingsteoretiske diskusjonen. Men før jeg kommer inn på disse drøftingene, vil jeg ta tak i konteksten der kunnskapen konstrueres. Klasserommet er det stedet der aktivitet og læring foregår gjennom bruk av språket, og utgjør konteksten for denne studien. Kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) er utviklet av Leontjev på grunnlag av Vygotskys teori (Wertsch, 1981), og kan brukes som et teoretisk rammeverk for å analysere ulike betingelser for læring (Engeström, 1999). Kaari Kuutti beskriver aktivitetsteorien som:

[...] a philosophical and cross-disciplinary framework for studying different kinds of human practices as development processes, with both individual and social levels interlinked at the same time. (Kuutti, 1996: 25)

Aktivitetsteorien brukes ofte deskriptivt og analytisk som et diagnostiserende verktøy, men essensen av teorien er ifølge Yrjo Engeström (1999) å ta tak i en situasjon og endre den med det formålet å skape noe kvalitativt nytt. Dette sentrale aspektet ved aktivitetsteorien knytter den opp mot Vygotskys utviklingsteori om dobbel stimulering og hans genetiske analysemetode (Vygotsky, 1978), slik jeg har diskutert den i kapittel 2.1.2. Det er også et sentralt element i dette forskningsprosjektet, der jeg tar tak i en kultur og ser hvordan den medierende artefakten vurdering bidrar til kunnskapskonstruksjon i aktivitetssystemet. I tråd med et utviklingsorientert syn bidrar jeg som forsker til å utvikle vurderingskulturen. Jeg vil i mine metodologiske drøftinger i kapittel 3 drøfte hvilken forskningsdesign som egner seg for en slik studie. I dette teoretiske kapitlet vil jeg legge vekt på det utviklingsorienterte perspektivet som ligger i aktivitetsteorien og hvilken betydning medierende artefakter har for den kulturelle og individuelle utviklingen. KHAT er utviklet grafisk til det som kalles aktivitetssystem (Engeström, 1999), og kan framstilles slik figur 2 viser.



Figur 2. Aktivitetssystemet (Engeström, 1999)

Artefakter og mediering står sentralt i aktivitetsteorien, som i Engeströms modell kalles kulturelle hjelpemidler. Det samme gjelder forholdet mellom individene, der aktivitetsteorien framhever betydningen av menneskelige relasjoner som forutsetning for aktivitet og utvikling. All aktivitet er mediert, og ifølge teorien har hver aktivitet i kulturen en kobling til de historisk og kulturelt formede artefaktene (Wertsch, 1981). Denne modellen har vist seg å være et produktivt rammeverk for å kartlegge og transformere kompleksiteten i sosiale praksiser (Lantolf & Thorne, 2006). Aktivitetssystemet kan sees som en utvidelse av Vygotskys triadiske modell (figur 1), der individets handlinger settes i sammenheng med flere ulike faktorer: de kulturelle hjelpemidlene som er tilgjengelige, samfunnet/fellesskapet med de til enhver tid underforståtte regler og arbeidsdeling og de ulike rollene i dette fellesskapet.¹⁸

Internalisering og eksternalisering står også sentralt i aktivitetsteorien (Engeström, 1999). Med internalisering menes i et aktivitetsteoretisk perspektiv reproduksjon av den gitte

¹⁸ Jeg vil gi en nærmere beskrivelse av aktivitetssystemet og relevansen for mitt prosjekt i kapittel 2.5.4, *Vurderingkultur som aktivitetssystem*.

kulturen. Med eksternalisering menes prosesser som skaper nye artefakter eller nye måter å ta artefaktene i bruk på. Disse to prosessene henger tett sammen, og illustrerer hvordan den konstante dialogen mellom allerede eksisterende og nye refleksjoner bidrar til en stadig utvikling av det eksisterende aktivitetssystemet (Engeström, 1999). Spenninger eller konflikter mellom de ulike faktorene i aktivitetssystemet utgjør utgangspunkt for endring og utvikling (Engeström & Miettinen, 1999). Med utgangspunkt i de ulike faktorene, kan forskeren ta sikte på å skape nye måter å utføre handlinger på sammen med de lokale deltakerne. I disse tilfellene må en eller flere faktorer endres. Dette innebærer at de andre faktorene i det dynamiske systemet også endres i forhold til de justeringer som iverksettes. Dermed blir forhåpentligvis positive endringsprosesser satt i gang. Ved å fokusere på spenninger og konflikter i den eksisterende praksisen, vil forskere og forskningsdeltakere i fellesskap kunne reflektere over hva som skjer, og videre legge planer for nye og endrende handlinger. En slik diagnostiserende og planleggende fase er første steg i slike utviklingsprosesser. I denne fasen blir gjeldende praksis analysert gjennom oppdagelsen og defineringen av problemer, spenninger eller motsetninger, og årsakene til disse. På bakgrunn av disse analysene utformes en løsningsplan for konflikten eller spenningen. I neste omgang blir denne planen kritisk gjennomgått før den implementeres i den virkelige praksisen (Engeström, 1999).

I aktiviteter som utføres, kan man se handlingsmønstre som kommer av kulturen man er oppdratt i eller kulturen man handler i. Å se på målorienterte aktiviteter i forskningen kan si noe om hvilke motiver som ligger bak de ulike handlingene (Wells, 1999a). Klasseromsaktiviteter er som regel målorienterte. Gjennomføringen av disse aktivitetene handler om interaksjon mellom ulike deltakere og mellom deltakerne og de ulike artefaktene som tas i bruk for å gjennomføre aktiviteten. I et klasserom vil læreren ha stor innflytelse på hvordan denne interaksjonen materialiserer seg, og i denne studien vil særlig lærerens vurderingskompetanse og betydningen av denne i elevenes læringsprosess komme til syne. Å forstå hvordan kunnskap konstrueres i en konstant dialog mellom individ og fellesskap er komplekst. Aktivitetsteoriens fem prinsipper kan gi økt innsikt i dette (Engeström, 2001). Disse prinsippene er ifølge Engeström 1) å kunne forstå hvordan den objektorienterte aktiviteten er den primære analyseenheten i et aktivitetssystem, 2) og å forstå hvordan de ulike deltakernes oppfatninger og holdninger påvirker aktiviteten, det som Engeström kaller "multi-voicedness" (Engeström, 2001: 136). 3) Dessuten handler det om hvordan sosiohistoriske forhold påvirker utfordringene i et aktivitetssystem og hvordan 4)

motsetninger og 5) forandringer i aktivitetssystemet er drivkraften for utvikling i og mellom aktivitetssystemer. Engeströms fem prinsipper vil danne grunnlaget for analysene i delkapittel 6.1.1, der jeg prøver å forstå kompleksiteten i vurderingskulturen og i det som påvirker kunnskapskonstruksjonen i det aktivitetssystemet jeg har studert.

I forskning på språk og kommunikative praksiser har flere forskere koblet aktivitetsteorien til mediering (Lantolf & Pavlenko, 2001; Wells, 1999a). I mitt forskningsprosjekt handler det om å identifisere mønstre i vurderingspraksisen og elevenes skrivekompetanse for derigjennom å utvikle vurderingskulturen i det utvalgte klasserommet. Denne utviklingen kan antas å ha betydning for elevenes skrivekompetanse i tysk. Ved hjelp av en *ståstedsanalyse*, der observasjon av lærerens gjeldende vurderingspraksis og elevenes opplevelse av denne vurderingspraksisen er gjenstand for analyse (Delstudie 1), blir så læreren og jeg enige om et mål om å utvikle en annen vurderingskultur som *fremmer læring* i større grad. Dette er utgangspunktet for Delstudie 2. I dette forskningsprosjektet bruker jeg aktivitetsteorien til å analysere og drøfte hvordan kunnskap konstrueres i klasserommet og hvordan kunnskap konstrueres hos hver enkelt elev i denne konteksten.

Aktivitetsteorien kan gi rike beskrivelser av kulturelt mediert aktivitet, men den analyserer ikke hvordan måloppnåelse foregår i detalj. Derfor kan andre teorier og analyseverktøy komplettere aktivitetsteorien. I mitt tilfelle vil aktivitetsteorien brukes som rammeverk og som et tillegg til *skriveteori* og *vurderingsteori* for å utvikle en sosialkonstruktivistisk teori om skrivekompetanse og formativ vurdering i fremmedspråkundervisningen. Fundert i vurderingsforskningen, som har fokus på formativ vurdering, hevder vurderingsforskerne Paul Black og Dylan Wiliam (2009) og Royce Sadler (1989, 1998) at *egenvurdering* og *medelevvurdering* er svært effektive læringsfremmende verktøy. Likevel hevder Black og Wiliam at kun å forske på slike vurderingsverktøy blir et for snevert grunnlag for en god vitenskapelig forskning, og at det er nødvendig å se på *helheten* av aktiviteter i et klasserom for å kunne gi et godt teoretisk fundament for en slik forskning. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet om vurdering som aktivitetssystem (kap 2.5.4).

Aktivitetsteorien har vært anvendt som verktøy i fremmedspråkdidaktisk forskning for å studere spesifikke mentale funksjoner så vel som læringsprosesser (Lantolf & Thorne, 2006), men det finnes også forskning med et sterkt eksplorativt preg (Coughlan & Duff, 1994; Gillette, 1994; Parks, 2000; Thorne, 1999). Peter Coughlan og Patricia A. Duff (1994) har

undersøkt hvordan elever arbeider ulikt med samme oppgave. De viser hvordan elevenes ulike aktivitet med samme oppgave henger sammen med interaksjonen mellom lærer, situasjonen i klasserommet og elevens motivasjon og bakgrunn. Dette underbygger Vygotskys syn på lærende som agenter som aktivt kontrollerer eget læringsmiljø, og at resultatet av oppgaver som gis elevene ikke kan være forutbestemt, men at de vokser fram i interaksjonen mellom de lærende, konteksten, motivene og historiene. Barbara Gillette (1994) viser på samme måte hvordan den lærendes mål og bakgrunn spiller en nøkkelrolle når elevene utvikler læringsstrategier som de tar i bruk når de lærer det nye språket. Susan Parks (2000) har i en kasusstudie undersøkt hvordan elever samarbeider om et videoprojekt i engelskundervisningen og diskuterer hva som kan være årsaken til at elevene har ulike oppfatninger om gruppearbeidet og hva som skal til for å lære et annet språk. De ulike oppfatningene hos elevene preger samarbeidet sterkt, noe som understreker at språklæring er situert og utledes fra elevenes bakgrunn og motivasjon til å lære språk. Zapata og Jiménez-Jiménez (2000) har analysert medelevrespons, der erfarne elever gav respons til mer uerfarne elever på deres tekster. Hensikten var å skape et samarbeid og å skape betingelser for læring som potensielt kunne framkalle en kollektiv forståelse og utvikling av elevenes kollektive og individuelle språkferdigheter. Denne studien var i utgangspunktet et aksjonslæringsprosjekt gjennomført av to lærere, men Steven L. Thorne (2004) har i ettertid analysert resultatene fra prosjektet ved bruk av aktivitetsteorien. Et av de mest interessante funnene i Thornes analyse er hvordan responsgiverne i de aller fleste tilfellene gav respons på *lingvistiske feil*. Bare i enkelttilfeller ble det gitt respons på innhold. Dette er, som jeg også tidligere har vært inne på, en av utfordringene ved vurdering av elevtekster i fremmedspråk, og Thornes studie indikerer at denne formen for vurderingsarbeid har et utviklingspotensial, der både de *medierende artefaktene, reglene* for vurderingsarbeidet og *rollene* kan og bør reforhandles. Min studie vil ta opp diskusjonen som Thorne (2004) drar opp, og særlig blir synet på *responsens innhold* sentral. Thornes studie er et eksempel på hvordan vurderingsarbeid kan analyseres ved hjelp av aktivitetsteorien. Likevel sier den ingenting om *kvaliteten* på elevtekstene og hvordan elevene bearbeidet tekstene sine etter at de hadde fått respons av andre. En analyse av elevenes tekster vil kunne si noe om elevenes faktiske språkferdigheter, og i mitt forskningsprosjekt har elevenes tekster hele tiden vært utgangspunktet for å studere prosesser i elevenes læring. Derfor er det naturlig at jeg videre drøfter skriveteorier og skriveprosesser i fremmedspråk før jeg kobler dette opp mot vurderingsteori. Disse teoriene vil, sammen med aktivitetsteorien, danne det teoretiske fundamentet for min dataanalyse. Før jeg behandler det

skriveteoretiske og vurderingsteoretiske perspektivet, vil jeg trekke opp noen linjer mellom Vygotskys utviklingsteori og et refleksivt perspektiv på læring.

2.3 Et refleksivt perspektiv

Denne studien har et hermeneutisk utgangspunkt, som jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 3. Det som kjennetegner hermeneutikken er forholdet mellom forforståelse og forståelse, og hvordan den stadige dialogen mellom ulike perspektiver er en del av en meningsskapende prosess (Gadamer, 1960/1990). Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk er påvirket av Hegels dialektikk og Heideggers fenomenologi. Han påpeker hvordan historien og kulturen påvirker menneskets forståelse, noe som gjør mennesket til bærere av bestemte fordommer. Det er gjennom disse erfaringene og fordommene at mennesket utvikler nye forståelseshorisonter, sier Gadamer. Også Vygotsky forklarer kunnskapskonstruksjon som dialektisk, der læring og utvikling forstås som sosialt situert og kulturelt betinget praksis. Internaliseringsbegrepet, slik jeg har presentert det i kapittel 2.1.3, er svært sentralt for å forstå Vygotsky. Utvikling skjer ifølge Vygotsky i interaksjon med andre, først på et interpersonalt plan, så på et intrapersonalt plan, der individet utvikler evne til refleksjon og selvregulering. Individuell utvikling gjennom semiotisk mediering er et annet svært sentralt aspekt ved Vygotskys teori. Denne utviklingen er dynamisk og kontekstuell og kulturelt betinget, og kan sees på som en spiralformet prosess. Det å lære bli da en evig pågående prosess: ”Vygotsky invites us to view learning as going deeper and deeper as we keep learning the ‘same’ phenomenon in new contexts [...]” (Evensen, 2010b: 345). En slik forståelse av læring og kompetanse, der nye kontekster fører til nye forståelseshorisonter for det allerede lærte fenomenet, bidrar til en teori om læring som åpner opp for stadig utvikling og stadig forandring både hos den enkelte og i den kulturen læring foregår i.

Vygotskys teori handler i stor grad om barns utvikling. Denne studien handler ikke bare om elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk, men også om lærerens refleksjoner omkring egen vurderingspraksis og hvordan hennes refleksjoner over egen erfaring bidrar til å utvikle hennes vurderingskompetanse (Schön, 1987). En slik (kritisk) refleksjon kan bidra til å skape en ny eller omformulert forståelse av egen erfaring, som igjen er med på å forme nye forståelser, vurderinger og handlinger. Jack Mezirows teori om transformativ læring kan bidra

til å forstå slike utviklingsprosesser hos voksne (Mezirow, 1991). Særlig er hans begreper om meningsskjemaer og meningsperspektiver nyttige for å kunne forklare og fortolke disse endringene. Ved å reflektere over den etablerte forståelsen og definisjonen man som yrkesutøver har av et problem man står overfor, vil man kunne omdanne de meningsskjemaer man har om virkeligheten. Denne prosessen kaller Mezirow for perspektivomdannelse, og kan føre til en omformulering av meningsperspektivene til den enkelte (Mezirow, 1991). Transformativ læring vil føre til nye handlinger. Med nye betraktningmåter blir det mulig å handle på en ny måte og å ta avgjørelser basert på de nye perspektivene. Et viktig poeng i den transformativ teorien er, slik jeg forstår det, hvordan læringsprosessen er styrt av egne, indre, hensikter og verdier. En transformasjon av meningsskjemaene kan oppfattes som smertefullt for den enkelte, for det rokker ved grunnleggende holdninger man har om seg selv. Det handler om å omdanne "habits of minds" (Mezirow, 2000: 17). I denne studien handler dette om lærerens syn på vurdering av elevens skrivekompetanse, og hvordan hun gjennom en kommunikativ læringsprosess (Mezirow, 1991), der hun er i stadig dialog med egen erfaring og egen forståelse, utvikler et nytt meningsskjema, eller en ny forståelse av hva vurdering kan innebære for elevens læring. Dette meningsskjemaet vurderes igjen i lys av ny erfaring og ny kunnskap, og slik skapes mening også for læreren i form av en syklisk bevegelse mellom deler og helhet.

Det dialektiske prinsippet er til stede både hos Gadamer, Vygotsky og Mezirow. Jeg velger i denne studien å bruke ordet refleksivitet som overordnet begrep for å beskrive denne prosessen. Begrepet dialektisk kan føre til uønskede og utilsiktede tolkninger fra leserens side om skriverens politiske ståsted, og det vil være uheldig for denne studiens faglige og forskningsmessige bidrag. Ved å bruke refleksivitet understreker jeg ikke bare betydningen av en konstant dialog mellom kultur, kontekst og individ i en utviklingsprosess, men jeg framhever også viktigheten av metodologiske drøftinger og forskerens rolle i kvalitative og intervensjonerende studier, noe som vil være tema for kapittel 3.

2.4 Perspektiver på skriving i fremmedspråk

I denne studien drøfter jeg hvordan skrivekompetanse i fremmedspråk kan fremmes gjennom semiotisk mediering, der formativ vurdering fungerer som et redskap for mediering. Å lære å skrive på et fremmedspråk i en skolekontekst omfatter ulike perspektiver ved skriving som jeg

vil presentere i dette delkapitlet. For det første handler det om å definere hva jeg forstår ved *skrivekompetanse*, der den skrivende elevens kompetanse står i sentrum. For det andre handler det om å presentere et syn på hvordan tekst blir til, *skriveprosessen*. For det tredje handler det å lære å skrive også om et *kontekstuell* perspektiv. Med det forstås hvilken betydning lærerens syn på skriving og skriveprosessen har for elevenes skriveutvikling, og hvordan skolen og klasserommet som en sosialt situert kontekst påvirker læringsprosessen.

2.4.1 Skrivekompetanse

Jeg har vist hvordan sosiokulturell teori inkorporerer mediering som et kjernebegrep i teoretiseringen omkring språklæring. Ut fra ulike læringsteorier utarbeides det ofte modeller for å synliggjøre og operasjonalisere disse teoriene. Det finnes flere eksempler på dette, både i fremmedspråkdidaktisk (Bereiter & Scardmalia, 1987; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972) og morsmålsdidaktisk sammenheng (Berge, 2005b; Evensen, 2010a; Hillocks, 1987). I dette kapitlet, som omhandler skrivekompetanse, vil jeg presentere noen av disse teoriene og modellene og drøfte hvilke modeller som kan egne seg til å si noe om skrivekompetanse i fremmedspråk ut fra et sosiokulturelt syn på læring. I forlengelsen av dette skriver jeg fram en didaktisk modell for skriving i fremmedspråk, bygget på Vygotskys sosiokulturelle teori (Vygotsky, 1978, 1986) og Vygotsky-inspirert skrive- og vurderingsforskning innen fremmedspråkdidaktikk (Cumming, 2001; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf & Pavlenko, 2001; Villamil & de Guerrero, 2006; Wells, 1999b). Når jeg nå våger å forske på skrivekompetanse og uttrykke denne i en modell eller i en teori, er det med dyp respekt for andre forskeres arbeid og med en forståelse for at jeg kanskje ikke vil komme nærmere en forståelse av hva skrivekompetanse i fremmedspråk innebærer. Dette er snarere et forsøk på å forklare hva som kan påvirke en utviklingsprosess, og slik utgjør denne studien et bidrag til en fremmedspråkdidaktisk skriveforskning.

Det kommunikative

Når det er snakk om fremmedspråk og språkkompetanse, har det vært mange forsøk på å definere hva skrivekompetanse i fremmedspråk egentlig innebærer. Men for å forstå hva som menes med skrivekompetanse, vil jeg innledningsvis gi en generell definisjon av begrepet kompetanse. Kompetanse stammer fra det latinske ordet *competere*, som betyr *å være i stand til noe*. Kompetanse er med andre ord ferdigheter som man trenger for å oppfylle bestemte

krav (Fix, 2008). Lingvister så vel som psykologer har omtalt det kognitive aspektet ved språkkompetanse. Den første modellen jeg vil løfte fram, er arbeidet som Dell Hymes utførte på begynnelsen av 70-tallet. Hans arbeid har lagt grunnlaget for dagens forståelse av språkkompetanse som kommunikativ kompetanse. Det må påpekes at Hymes (1972) omhandler språkferdighet generelt, men jeg velger likevel å presentere hans arbeid her fordi det er avgjørende for å forstå og drøfte modeller som er utviklet for å drøfte skrivekompetanse spesielt. Å forstå språk som kommunikativ kompetanse kan sees på som en reaksjon på den generative grammatikken og Noam Chomskys språkteorier. Det er særlig Chomskys oppfattelse av begrepene *competence* og *performance* (Chomsky, 1985), begreper som også Hymes la stor vekt på i sitt arbeid med å utvikle en teori om språkferdighet, men med en annen forståelse av begrepene. Competence er ifølge Chomsky den delte kunnskapen mellom to parter i et språksamfunn. Han hevder at en slik felles forståelse av regler gjør det mulig å produsere og forstå et uendelig antall setninger, performance, ut fra faste regler i språket. Hymes deler ikke den oppfatningen, og mener at Chomskys teori er for snever til å kunne beskrive *faktisk språkbruk*. Performance er for Hymes den faktiske bruken av språket i en konkret situasjon. Hymes skiller mellom to typer kompetanse, *grammatisk kompetanse* og *pragmatisk kompetanse*. Den grammatiske kompetansen handler om å produsere og å forstå grammatisk korrekte setninger, mens pragmatisk kompetanse handler om å produsere og å forstå setninger som er akseptable i en gitt situasjon (Hymes, 1972). Hymes bruker kommunikativ kompetanse som betegnelse for hva det vil si å kunne språk, og understreker betydningen av den sosiale dimensjonen (Hymes, 1972). Hymes' modell har blitt videreutviklet av andre språkforskere. I denne sammenhengen vil jeg spesielt framheve arbeidet til Michael Canale og Merrill Swain (1980) og Lyle F. Bachman (1990), som skiller mellom tre typer kompetanse: *lingvistisk kompetanse*, *diskurskompetanse* og *sosiolingvistisk kompetanse*. Å utvikle disse ferdighetene er av stor betydning i en skriveprosess. Andre språkforskere har utarbeidet modeller som uttrykker både kognitive og sosiale prosesser hos den skrivende (Bereiter & Scardmalia, 1987; Grabe & Kaplan, 1996; Hayes, 1996). William Grabe og Robert B. Kaplan (1996) har i sin modell tatt utgangspunkt i begrepet kommunikativ kompetanse slik vi finner det hos Canale og Swain. I tillegg har de lagt vekt på de situasjonelle variablene som påvirker skriveprosessen, og poengtert at skrivning er en sosial handling. Mens John R. Hayes sin modell har et underordnet fokus på lingvistisk kompetanse, framhever modellen til Grabe og Kaplan betydningen av grammatikkens funksjon i en modell om kommunikativ kompetanse. Hayes framhever i sin modell det metakognitive i skriveprosessen og bruker begreper som *målsetting*, *refleksjon*, *tolkning* og *produksjon* for å

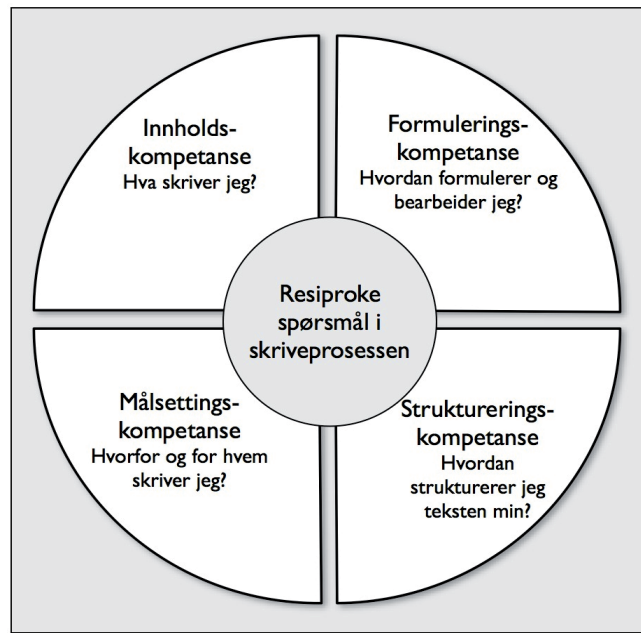
beskrive denne prosessen. Dette distinkte metakognitive aspektet uttrykkes ikke så spesifikt hos Grabe og Kaplan (1996), noe som kan oppfattes som en mangel ved modellen. Dan Douglas (2000) har utviklet det metakognitive aspektet videre, og presenterer en todelt modell som består av språkkompetanse på den ene siden og strategisk kompetanse på den andre siden. Språkkompetanse hos Douglas består av *grammatisk kompetanse*, *tekstkompetanse*, *funksjonell kompetanse* og *sosiolingvistisk kompetanse*, mens strategisk kompetanse består av *målsetting*, *planlegging*, *gjennomføring* og *vurdering*. Carl Bereiter og Marlene Scardmalia (1987) har, for å forsøke å gi en beskrivelse av en mer kompleks forståelse av skrivekompetanse i fremmedspråk, foreslått en todelt modell for å beskrive ulike ferdighetsnivåer hos de skrivende. Denne todelte modellen baserer seg på de ulike ferdighetene som erfarne og uerfarne skrivere nødvendigvis har. Den første modellen, som tar utgangspunkt i det faktum at uerfarne skrivere planlegger og skriver om mindre, kaller de for *a knowledge-telling model*. Målet for uerfarne skrivere er, ifølge Bereiter og Scardmalia, å skrive det de husker for å svare på oppgaven eller for å følge de sjangermessige kravene til den teksten de skal skrive. Den andre modellen, *a knowledge-transforming model*, synliggjør hvordan erfarne skrivere bruker selve skriveoppgaven til å lage seg mål og å analysere problemer. Dette er perspektiver jeg kommer tilbake til i mine analyser av skrivekompetanse i denne studien, i delkapittel 6.2.1. Jeg vil dessuten komme tilbake til Douglas sin modell og hans definisjon av den strategiske kompetansen senere i dette delkapitlet.

Det finnes også andre måter å beskrive kompetanse på, som ikke er modeller for hvordan skriveprosessen foregår, men som fungerer som standarder for å definere hva språkkompetanse generelt innebærer. Europarådets rammeverk for språk har satt sitt preg på den språkdidaktiske diskursen i fremmedspråk, både i forhold til utdanningspolitisk tenkning og praksis i forhold til språkundervisning og vurdering (Figueras, North, Takala, Verhelst, & Avermaet, 2005). Kommunikativ kompetanse er et nøkkelbegrep i rammeverket, og ideen bak et slikt kompetanserammeverk for språk er å gi konkrete beskrivelser av hva det vil si å kunne språk på ulike nivå. Kritikere hevder at denne måten å forstå kompetanse og skriving på, innebærer en forståelse av skriving som noe gitt i forhold til en standard som ikke er foranderlig, og at en slik forståelse har konsekvenser for hvilke grunnleggende syn på læring og menneskelige ferdigheter som preger samfunnet (Fleming, 2007; Holm, 2007; T. Hyland, 1997; Risager, 2004). Denne diskusjonen vil danne rammen rundt drøftingene i delkapitlene 7.2.1 og 7.2.2.

Det funksjonelle

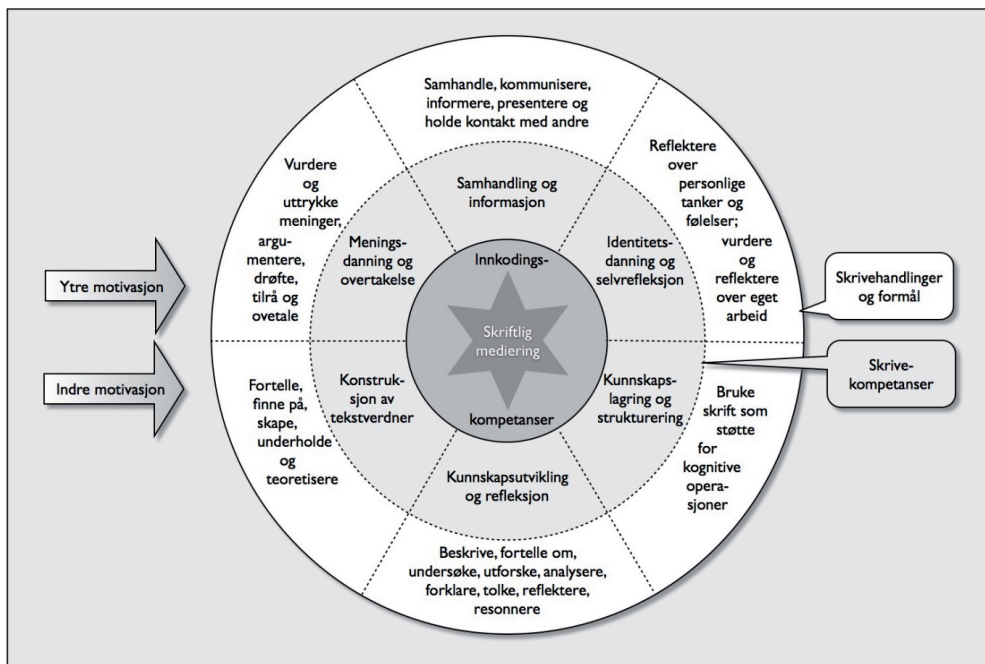
Jeg forlater ikke det kommunikative perspektivet som sådan ved å introdusere det funksjonelle som tema. Jeg ønsker heller å framheve andre aspekter ved kompetansebegrepet som legger større vekt på tekstens funksjon. Jeg vil presentere tanker omkring det pragmatiske og funksjonelle ved å legge vekt på den tyske språkforskeren Fix (2008) sin modell, og derfra gå videre til Evensens (2010a) og Berges (2005b) modeller vedrørende skrivehandlinger og skrivekompetanser.

Martin Fix (2008) legger vekt på det metakognitive aspektet, som innen psykologien kalles problemløsningskompetanse, i beskrivelsen av skrivekompetanse. Like viktig som de kognitive ferdighetene er da kunnskap om den aktuelle *skrivefunksjonen* og om *mottakerbevissthet*. Det er dette som er målestokken for fornuftige formuleringsbeslutninger, sier Fix. Det å kunne ta skrivefunksjonen som utgangspunkt og å formulere konkrete *skrivemål* ut fra den er et sentralt aspekt ved skrivekompetanse, og et punkt jeg tar inn i min forståelse av skriveopplæring. Å lykkes med tekstproduksjon handler i et slikt funksjonelt perspektiv om å anvende pragmatisk kunnskap, innholdsmessig kunnskap, tekststrukturkunnskap og språkkunnskap på en slik måte at produktet svarer til de kravene som stilles opp i de ulike skrivehandlingene og skrivesituasjonene. På basis av dette skisserer han en modell som består av fire deler: målsettingskompetanse, innholdskompetanse, struktureringskompetanse og formuleringskompetanse. Dette plasserer han inn i en modell, der problemløsende spørsmål fungerer som strukturerende prinsipper, se figur 3.



Figur 3. Pragmatisk funksjonell skrivemodell (modifisert etter Fix 2006: 26)

Denne modellen understreker det problemløsende aspektet ved skriving, og legger vekt på andre sider ved skrivingen enn de kommunikativt orienterte modellene. Hva som skal være skrivingens mål, eller hva elevene skal med sin skrivekompetanse, har også vært utgangspunktet for et nasjonalt arbeid ledet av anerkjente skriveforskere, bl.a. Lars Sigfred Evensen (2010a) og Kjell Lars Berge (2005b). I forbindelse med utarbeidelsen av nasjonale skriveprøver i Norge ble det laget en modell for å beskrive en vurderingsmessig gyldig oppfatning av hva ”skriving” og ”skrift” dreier seg om (Evensen, 2010a: 18). Ved hjelp av et skriftkulturelt hjul defineres den skriftlige medieringen som det sentrale i skrivingen, omgitt av de semiotiske verktøyene og de kulturelt definerte skrivefunksjonene. Med dette fokuset på skrivefunksjoner ønsker de å understreke, slik jeg forstår det, at ulike teksttyper er knyttet til ulike skriveformål og at dette ikke bør knyttes opp til sjangre i en skriveopplæring. En sjangerorientert skriveundervisning vil ifølge Evensen binde elevenes fokus og ikke muliggjøre refleksjon over tekstlige muligheter i ulike sammenhenger. Det er dette perspektivet som er grunnlaget for hjulets ytre sirkel.



Figur 4. Skrivehjulet (modifisert etter Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005; Evensen, 2010a)

Skrivehandlingene og skrivekompetansene i denne modellen beskrives ut fra et funksjonelt perspektiv, et brukersperspektiv. Skrivingsformålet er ikke låst i sjangeroppskrifter, men inviterer til en forståelse av skriving som noe er kulturelt betinget. Den skriftlige medieringen er navet i dette hjulet, og i min gjengivelse av hjulet har jeg valgt å markere medieringens betydning med en form som illustrerer hvordan den påvirkes av skrivehjulets ulike deler. Selve skriveprosessen, fra ideutvikling via respons til ferdig produkt, er ikke uttrykt i min gjengivelse av skrivehjulet, men det er en del av den kulturelle konteksten som omfavner skrivingens funksjon.

Disse to modellene, figur 3 og 4, har blitt til i en morsmålsdidaktisk sammenheng og har slik sett ikke direkte overføringsverdi til skriving i fremmedspråk. Likevel peker de på viktige elementer ved elevers generelle skrivekompetanse som omhandler skriving på et mer overordnet plan, uavhengig av språket som læres. Modellene framhever på hver sin måte den funksjonelle siden ved skriving. Fix beskjeftiger seg med det problemløsende og pragmatiske aspektet, mens Evensen og Berge med skrivehjulet er opptatt av hvordan kulturelt definerte skrivehandlinger og formål ligger som en ramme rundt – en betingelse for – utvikling av

skrivekompetansene. Å se elevtekstene som meningspotensial (Halliday, 1994), handler i et sosialemiotisk perspektiv å se meningsskaping som noe som skjer i det sosiale, mellom mennesker. Det er gjennom bruk at språket utvikler seg, hevder Michael A. K. Halliday, og det er gjennom bruk av språket i ulike situasjoner at mening skapes. Dette kaller Halliday for skrivingens kulturkontekst. Denne kulturkonteksten realiseres i konkrete skrivesituasjoner, som Halliday kaller situasjonskontekst (Halliday, 1994; Smidt, 2009). Denne oppfatningen er videreført hos Sigmund Ongstad (2004), som bruker en triadisk modell for å beskrive skrivingens kommunikative natur, der innhold, form og bruk danner hjørnene i triaden. En annen sosialemiotisk tilnærming er representert ved kommunikasjonsforskeren Gunther Kress (2009), som diskuterer hvordan det tradisjonelle lingvistiske synet på skriving ikke er tilstrekkelig for å beskrive skriving i nåtidens samfunn og kultursituasjon. Han hevder at en sosialemiotisk forståelse av skriving, som tar hensyn til de mangfoldige ressursene som står til rådighet for å skape mening, vil gjøre det lettere å forstå meningsskaping i tekst. Jeg har valgt en litt annen tilnærming til skrivekompetanse enn dette, som jeg vil komme tilbake til i neste underkapittel, men tar likevel den funksjonelle og pragmatiske forståelsen av skriving inn i mine analyser, siden de medbringer nyttige måter å betrakte skrivingen i tyskfaget på.

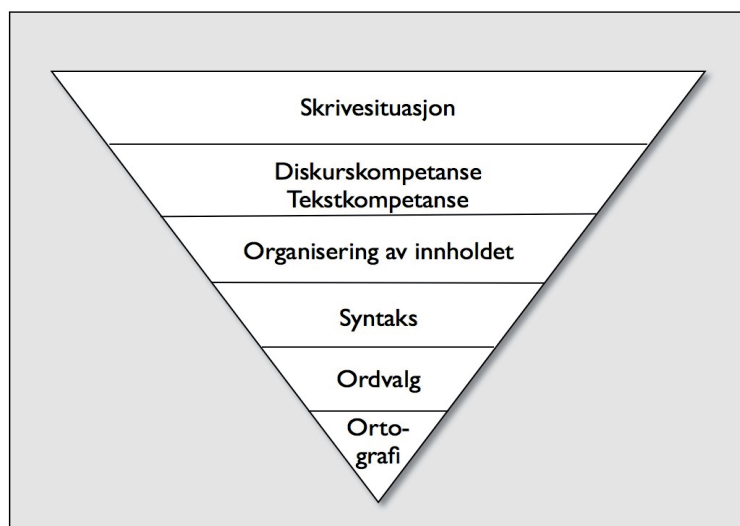
Det kontekstuelle

Jeg tar utgangspunkt i de kognitivt orienterte teoriene som jeg presenterte i starten av dette delkapitlet når jeg skal beskrive de kognitive perspektivene i modellen jeg vil løfte fram, samtidig som jeg vil koble dette mot sosiokulturell teori, der det kontekstuelle i videre forstand enn skrivehandlingene vektlegges i elevenes utvikling av skrivekompetanse.

For Vygotsky (1978) er skriving et eksempel på hvordan høyere mentale funksjoner utvikles gjennom mediering, samtidig som det å lære å skrive er en utviklingsprosess som aldri tar slutt. Individet utvikler seg kontinuerlig ved å ta skriftspråket i bruk. Slik blir skrivekompetanse hos Vygotsky forstått som en kontinuerlig utviklingsprosess. Denne mentale utviklingen er historisk og kulturelt betinget. Når det gjelder skriving i skolesammenheng, er Vygotsky opptatt av hvordan konteksten påvirker elevenes motivasjon til å skrive. Han peker særlig på tre aspekter som er viktige i didaktisk sammenheng. For det første må skriving være behovsorientert – eleven må føle at han trenger å lære å skrive (Vygotsky, 1978: 117). For å få til dette må skriving ikke kun betraktes som en kognitiv ferdighet, sier Vygotsky, det må sees som en kompleks kulturell aktivitet. For det andre må skriving være relevant for elevenes liv; det må ha en egenverdi for å være meningsfull for

elevene. Dette krever undervisningssituasjoner som skaper disse forutsetningene. For det tredje, sier Vygotsky, må skriving trenes i mest mulig autentiske situasjoner (Vygotsky, 1978: 118). Disse tre aspektene framhever hvor viktig konteksten er for utviklingen av skrivekompetanse. Et prosessorientert syn på skriving kan forankres i Vygotskys utviklingsteori, der han framhever kontekstens betydning for den kognitive utviklingen. Problembasert læring (Polanyi, 1969) er en måte å arbeide ut fra prinsippene om behovsorientert og autentisk undervisning, og jeg vil i denne studien vise hvordan storyline¹⁹ som metode brukes for å arbeide problembasert og med elevaktive undervisningsformer som legger vekt på undring og forståelse hos elevene (Kao & O'Neill, 1998; Mitchell-Barrett, 2010).

George Hillocks teksttrekant (1987), som først og fremst har vært utviklet og anvendt i morsmålsdidaktisk sammenheng (Hoel, 2000), framhever skrivesituasjonen som svært viktig for skriveprosessen. Denne modellen er blant annet brukt for å analysere responspraksis på elevtekster (Kronholm-Cederberg, 2009). Den understreker hvordan sjanger og skrivesituasjon preger teksten og fungerer som det styrende nivået i teksten, og framhever skrivesituasjonen, det kontekstuelle, som svært avgjørende for skrivingen. Denne modellen kan fungere godt for å si noe om skrivekompetanse også i fremmedspråk.

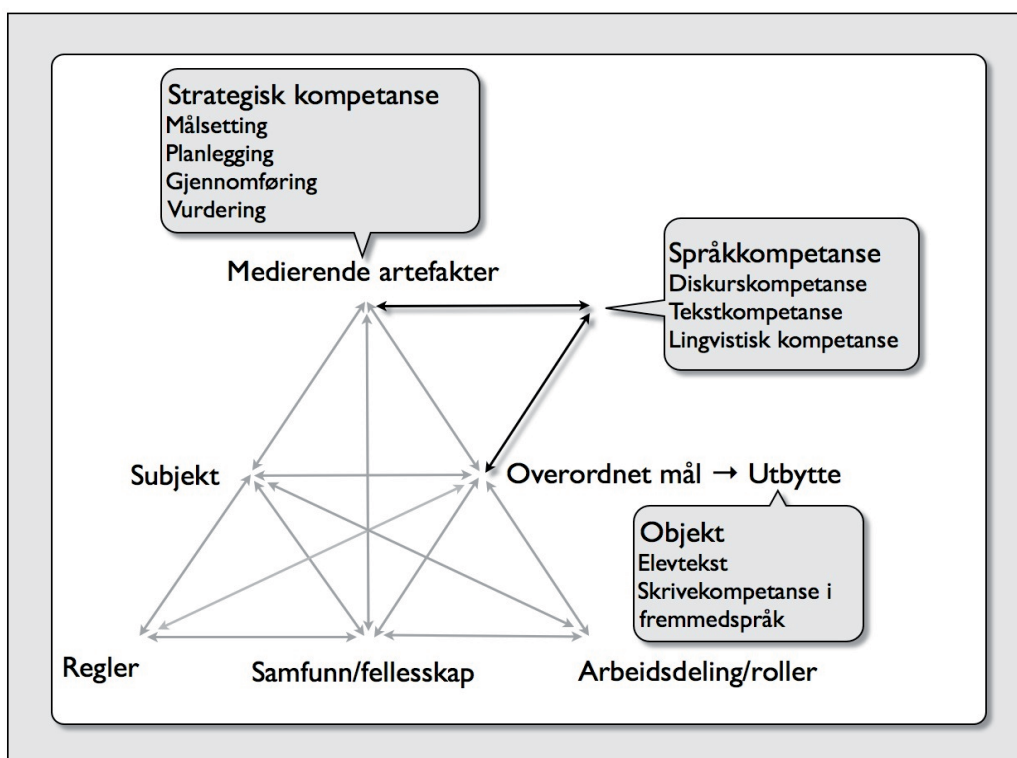


Figur 5. Teksttrekanten (Hillock, 1987)

¹⁹ Se delkapittel 5.2.

Alle de ovennevnte modellene kommuniserer på ulikt vis kontekstens betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Hensikten med å skrive er ifølge disse å kommunisere relevant med leseren av teksten, det er altså tekstens bruk som står sentralt i et funksjonelt perspektiv (Smidt, 2010).

Innen fremmedspråkdidaktikken, der skriving og bruk av språket stort sett foregår i en klasseromskontekst, får det kontekstuelle en litt annen betydning for elevenes skriving. De møter ikke fremmedspråkets skriftkultur naturlig i andre omgivelser. Dermed er det andre kontekstuelle faktorer som påvirker elevenes utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk enn det er i morsmål, der elevene hele tiden omgir seg med teksttyper av mange slag. Det kontekstuelle visualiserer jeg i denne studien gjennom aktivitetssystemet, der utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk er svært avhengig av samspillet mellom de ulike faktorene i den kulturen skriveopplæring foregår. Skrivekompetanse består, slik jeg oppfatter det, av en interaksjon mellom *språkkompetanse* på den ene siden og det som Douglas (2000) kaller *strategisk kompetanse* på den andre siden. Med grunnlag i Douglas (2000) sin modell har jeg utviklet en skrivemodell for fremmedspråk, som vil være utgangspunktet for analyse av elevenes skrivekompetanse i dette prosjektet. Den må sees som en utvidelse av figur 1, som beskriver språket som den medierende artefakten i individets mentale utvikling. Med denne modellen har jeg koblet sammen sosiokulturell teori og aktivitetsteorien med kognitivt orienterte skriveteorier. Den beskriver kognitive skriveprosesser og skrivekompetanse i fremmedspråk, der den strategiske kompetansen fungerer som medierende artefakt på individets skrivekompetanse i fremmedspråk. Samtidig bidrar det aktivitetsteoretiske perspektivet til å understreke kontekstens betydning for utvikling av skrivekompetanse.



Figur 6. Skrivemodell for fremmedspråk

Med språkkompetanse anser jeg i denne modellen den språkkommunikative kompetansen *skrivning*. Den har jeg delt i fire komponenter. *Diskurskompetanse* handler om å ha kunnskap om hva som kjennetegner fagets tekstkultur og den faglige konteksten for det som skrives (Krogh, 2009). I Hillocks teksttrekant, figur 5, er skrivesituasjonen overordnet diskurskompetansen. I min modell er den faglige konteksten definert inn i begrepet diskurskompetanse. Med *tekstkompetanse* menes selve tekstskapingen og den språklige konteksten for teksten, og at man har kompetanse til å skrive tekst tilpasset kommunikasjonssituasjonen. Inn under dette faller også sosiolingvistisk kompetanse. Begrepet tekstkompetanse innebærer i denne betydningen også det å ha en forståelse av de trekkene som konstituerer tekster. Det handler om å ha forståelse for intensjonen, å ha mottakerbevissthet, å se sammenhenger i teksten, å forstå den språklige stilen og å kunne variere og bruke korrekt språk, tilpasset kommunikasjonssituasjonen (Krogh, 2009; Weigle, 2002). *Lingvistisk kompetanse* handler om å ha kunnskap om fundamentale grammatiske

strukturer i fremmedspråket, og som i Hillocks modell og i min modell for skriving i fremmedspråk beskrives som syntaks, morfologi og ortografi.

Med *strategisk kompetanse* mener jeg metakognitive strategier som bidrar til at den lærende kan ta i bruk de til enhver tid og sammenheng relevante språkkunnskapene som trengs for å nå et kommunikativt mål. Denne kompetansen kan også sees på som en kobling mellom språkkunnskapene og andre individuelle ferdigheter i ulike kontekster. Begrepene som er brukt for å karakterisere den strategiske kompetansen, handler om metakognitive ferdigheter som er svært tett knyttet opp mot begreper i vurderingsteorien som jeg legger til grunn for denne studien. Derfor vil det være relevant å komme nærmere inn på disse i det kapitlet som omhandler vurdering.

I dette kapitlet har jeg drøftet ulike skriveteorier og ulike modeller for å beskrive skrivekompetanse. Jeg har også løftet fram en modell som jeg har konstruert ut fra sosiokulturell læringsteori og aktivitetsteori på den ene siden og kognitiv skriveteori på den andre siden. Denne modellen framhever strategisk kompetanse som medierende middel i skriveprosessen. Vygotsky (1986) peker på at den abstrakte og generaliserte tenkningen er det som kjennetegner språklæring og skriving. Men i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap om språk og skriving noe som ikke eksklusivt er overlevert fra læreren eller et produkt hos den enkelte, men noe som er sosialt konstruert av medlemmene i en klasse eller i interaksjonen mellom lærer og elev. Slik blir det å lære å skrive ikke bare det å kunne skrive grammatisk korrekte setninger eller det å lære kognitive strategier for å komme i gang med skrivingen. Det handler i like stor grad om å lære hvordan skriving fungerer og hvordan det oppfattes og tolkes ulikt av lesere i forskjellige kontekster. I det følgende delkapitlet vil jeg presentere relevant forskning som har tatt for seg det prosessorienterte og kontekstuelle perspektivet i skriving.

2.4.2 Skriveprosess og skrivekontekst

Så langt har jeg diskutert hvordan skriving ikke bare er resultatet av en kognitiv prestasjon hos den enkelte, men like mye er en sosialt og kulturelt betinget handling (Weigle, 2002). Hayes beskriver skrivingens sosiale natur på følgende måte:

[Writing] is also social because it is a social artifact that is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction ... The genres in which we write were invented by other writers and the phrases we write often reflect phrases earlier writers have written. (Hayes, 1996: 5)

Språkforskere som deler et slikt syn på skriving, har de siste 30 årene i et skriverorientert perspektiv vært opptatt av hva som kjennetegner selve skriveprosessen og hvilken betydning konteksten har for utvikling av skrivekompetanse (K. Hyland, 2002). Når jeg skal forholde meg til forskning innen skriving på fremmedspråk, eksisterer det ikke en sterk *norsk* forskningstradisjon å lene seg mot, slik det finnes i morsmålsforskningen i Norge (Aase, 1988a; Berge, 2005b; Dysthe, 2001; Hoel, 1995, 2000; Igland, 2008; Ongstad, 2006; Skjelbred, 1999). Denne skriveforskningen har hatt et sosiokulturelt utgangspunkt, og det er særlig den prosessorienterte skriveidaktikken som har vært i sentrum for forskningen, med de implikasjoner det har hatt for læring og undervisning i skole og høyere utdanning. Denne forskningen utvider fokuset for læring til å handle om mer enn *tekstproduksjon* og *komposisjon* gjennom å inkludere den *sosiale konteksten*. Et slikt sosiokulturelt syn på skriving gjør det mulig å analysere spekteret av klasseromssituasjoner og andre variabler som kan bidra til læringsprosessen i skriving. I morsmålsdidaktisk skriveforskning har dette kommet til uttrykk gjennom studier med fokus på blant annet den muntlige klasseromdiskursen, responsgivning i skriveprosessen og den skriftlige interaksjonen mellom lærer og elev gjennom loggskriving og veiledningssamtalen (Berge, 2005b; Hertzberg, 1990; Hoel, 1995, 2000; Igland, 2008; Nystrand, 1997; Sommers, 1982).

Forskningen jeg i korthet har referert til her kan skrives inn i en sosiokulturell tradisjon, der ulike typer situert interaksjon kan fungere som stillaser i elevenes tekster, både vedrørende tekstens form, skriveprosessen og en hensiktsmessig sosial interaksjon ved det å skrive generelt og det å skrive på et fremmedspråk spesielt (Cumming, 2001). Prosessorientert skriving vil være en metodisk inngang for læreren i Delstudie 2, og dermed vil responsgivning også være et sentralt perspektiv i denne studien, der jeg studerer hvordan elever opplever verdien av vurderingen, eller responsen, de får av lærer og medelever. I Delstudie 2 brukes mappe som dokumentasjonsverktøy. Samtidig brukes mappa som refleksjonsverktøy, i og med at elevene har alle tekstene i skriveprosessen samlet der og kan bruke tekstene som utgangspunkt for refleksjon over egen læringsprosess.

I det internasjonale landskapet innen skriveforskning i fremmedspråkdidaktikk opereres det med tre hovedområder, der det ene feltet dreier seg om *kvaliteten på elevtekstene* og det andre om *skriveprosessen*. Disse to hovedområdene har tradisjonelt vært fundert i kognitive skriveteorier. Det tredje feltet har fokus på det *sosiokulturelle aspektet* ved læringsprosessen. Det store spørsmålet som likevel kan sies å være felles for skriveforskning i fremmedspråk er: Hva lærer en person når han skriver på et fremmedspråk? I språkfag har målet for skriveundervisningen tradisjonelt vært dokumentasjon av *språk- og tekstkompetanse*, og det har vært mindre fokus på den faglige diskursen, på *innholdet* i tekstene (Krogh, 2009). Dette har spesielt vært tilfellet i fremmedspråk. Mye forskning er gjort på feltet omkring skriveferdigheter og skriveutvikling over tid, men denne forskningen har hatt lite fokus på tekstens *innhold* og på tekstens *funksjon*. Det som nok har kjennetegnet denne forskningen, er inkonsistens hva angår metoder og teoretisk rammeverk (Cumming, 2001; K. Hyland, 2002; Reichelt, 2001). De siste tiårene har det vokst fram en forskning som forsøker si noe om *hvordan* og *hvorfor* individet kan utvikle sine skriveferdigheter i fremmedspråk (Bludau, 2006; Chaudron, 2001; Ferris, 1995, 1997, 2007; Harklau, 2002; F. Hyland, 1998; Lee, 2008; McNamara & Deane, 1995; Sommers, 1982; Straub, 2000; Zamel, 1985). En slik forståelse krever forskning som knytter tekstanalyse, skriveprosessen og den sosiale interaksjonen nærmere sammen (Cumming, 2001). Dette setter skriving i et mer holistisk perspektiv og understreker hvordan ulike forskningsfelt i skriveidaktikken er knyttet sammen av spørsmålet om formålet med skriveopplæring i fremmedspråk. Å skrive vil alltid handle om å ta hensyn til alle dimensjonene, noe som kan framstå som en skriveidaktisk utfordring. Disse punktene berører et kjernepunkt i skriveopplæringen i fremmedspråk. Det er klart at det å lære å skrive på fremmedspråk byr på andre utfordringer enn skriving på morsmålet, fordi språket er nytt, kulturen er ukjent og den lærende vil ikke møte språket umiddelbart i andre kontekster enn i klasserommet (Weigle, 2002). Flere forskere har pekt på at det å lære å skrive på morsmålet, i langt større grad enn det å lære å skrive på fremmedspråket, handler om å kunne delta i ulike aspekter ved samfunnet (Leki, 1992; Wähäpassi, 1982). Dette understreker at det å lære å skrive er et komplekst fenomen som må forstås som kulturelt og situasjonelt betinget (Berge, 2005b). Dette vil være en sentral tanke når jeg studerer skriving og vurdering i fremmedspråkundervisningen, og som jeg har visualisert i skrivemodellen som jeg har presentert i figur 6.

De ulike perspektivene på skriving som jeg har lagt fram i dette kapitlet, viser ulike aspekter ved skrivekompetanse. En viktig fellesnevner for disse teoriene og modellene er likevel det

kontekstuelle. Jeg har redegjort for det skriveteoretiske bakteppet for denne studien, og skriveteoretisk kan dette sammenfattes som et prosessorientert syn på skriving, som har rot i et sosiokonstruktivistisk syn på læring. Dette kan beskrives med følgende stikkord:

- Skrivning som problemløsning: Den skrivende *setter seg mål, planlegger og gjennomfører* skriveoppgaver ut fra hvilke skriveoppgaver som skal løses.
- Skrivning som utforskning: Den skrivende utforsker ideer mens han skriver.
- Skrivning som gjentakelse: Skrivning oppfattes som en prosess, der det å bygge videre på en tekst er vesentlig i læringsprosessen.
- Skrivning som samarbeid: Skrivning er situert og foregår i en kontekst, der lærere og elever er ressurser for skriveutvikling.
- Skrivning som utviklende: Det å skrive er en grunnleggende ferdighet, og å reflektere omkring egen skriveprosess bidrar til større forståelse for egen læring. (K. Hyland, 2002, 2003)

Jeg har tidligere i dette teorikapitlet understreket betydningen av *refleksjon* for å lære, der refleksjon ifølge Vygotsky (1986) handler om hvordan skolens vitenskapelige begreper er medium for barnets utvikling av bevissthet om og regulering av egne mentale prosesser, og hvordan undervisning er nødvendig for å oppøve refleksiv tenkning og bevissthet. Prosessorientert skriving er en metode som bidrar til refleksjon på flere nivåer, både i forbindelse med den konkrete tekstens utvikling, i forbindelse med å operasjonalisere de situerte skrivefunksjonene og i forbindelse med å forstå egen skriveutvikling. Egenvurdering er svært sentralt i prosessorientert skriving, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.5.2.

I dette kapitlet har jeg presentert en skrivemodell for fremmedspråk, som, ved siden av de kontekstuelle faktorene, består av *strategisk kompetanse* og *språkkompetanse*. Den strategiske kompetansen er den medierende artefakten i elevenes skriveutvikling. Samtidig har jeg definert *diskurskompetanse*, *tekstkompetanse* og *lingvistisk kompetanse* som delkomponenter i språkkompetansen. Disse begrepene danner kategorier for å analysere responspraksis på elevtekstene. Samtidig vil de også være kategorier for å kunne si noe om elevenes utvikling av skrivekompetanse. Jeg vil gi en nærmere oversikt over analysekategorier og beskrivelse av analysemetode i kapittel 3.7.

2.5 Perspektiver på vurdering

I dette delkapitlet vil jeg presentere det vurderingsteoretiske perspektivet i studien.²⁰ Skrivning og vurdering er uløselig knyttet sammen i alle skolekontekster, og denne koblingen har vært gjenstand for forskning i mange årtier. Mye av forskningen på vurdering og responspraksis i *fremmedspråkundervisningen* har vært samhandlingsorientert, men den er stort sett blitt gjennomført på universitets- og høyskolenivå (Ferris, 2007; Hamp-Lyons, 2006; Hyland & Hyland, 2006; Villamil & de Guerrero, 1998, 2006). Det finnes knapt forskning som retter seg mot vurderingspraksiser og fremmedspråk i grunnskolekonteksten, verken nasjonalt eller internasjonalt (Lee, 2008). I denne studien ser jeg blant annet på elevenes opplevelse av lærerens tilbakemeldinger i fremmedspråk. Den er ment som et bidrag til å forstå hvordan lærere kan drive vurdering for læring i fremmedspråkundervisningen og hvordan de kan ta hensyn til kontekstuelle faktorer som kan framkalle positive reaksjoner fra elevene, som igjen kan ha en langvarig positiv effekt på elevenes læringsprosesser og elevenes skrivning i tyskfaget.

Jeg vil først presentere bakgrunnen for de utfordringene vurdering som praksis står overfor, før jeg framstiller nyere teorier om vurdering generelt og vurdering av elevtekster spesielt. Videre vil jeg diskutere hvordan formativ vurdering kan være en medierende artefakt for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Avslutningsvis presenterer jeg vurdering som sosialt situert praksis og viser hvordan aktivitetsteorien kan fungere som teoretisk rammeverk for å analysere vurderingskultur.

2.5.1 Vurdering – et historisk perspektiv

Den tradisjonelle lærervurderingen, og den mest etablerte tilbakemeldingspraksisen i tyskfaget, handler om *retting* av elevtekster. Lærerne i skolen kommenterer og korrigerer formelle feil i elevtekstene gjennom ulike markeringer i teksten før de setter en karakter på teksten. Flere studier viser at tradisjonell retting, der det bare gis tilbakemeldinger på det ferdige produktet, bidrar lite til elevenes språklæring og skrivekompetanse, og det viser seg også at elever ikke bryr seg så mye om tilbakemeldingene fordi de ikke trenger å ta i bruk

²⁰ Det er viktig å understreke at når jeg snakker om vurdering i denne avhandlingen, så er mitt perspektiv vurdering av elevers skriftlige arbeid, av *elevtekster*.

kommentarene i arbeidet med teksten (Eikseth, 1988; Ferris, 2003; Semke, 1984). Dette understreker et stort problem med den tradisjonelle rettingen. Den skal ideelt fungere som sluttvurdering og som veiledning i en mer langsiktig skriveprosess. Men når teksten er ferdig skrevet, fungerer korrektur og kommentarer først og fremst som en begrunnelse for karakteren og ikke som en framovermelding for eleven i det videre arbeidet (Igland, 2008).

Et annet problem med den tradisjonelle rettingen er lærerens manglende kunnskap om hvordan eleven oppfatter de tilbakemeldingene som er gitt i teksten (Hyland & Hyland, 2006). Elever oppfattes som mottakere og ikke som aktive aktører i egen læringsprosess. Icy Lee (2008) uttrykker nødvendigheten av lærerens kunnskap om elevens reaksjoner på respons slik:

As teachers give feedback on student writing, it is crucial that student responses to the feedback are fed back to teachers as a heuristic to help them develop reflective and effective feedback practices. (Lee, 2008: 2)

Forskere som har vært opptatt av denne problematikken innen fremmedspråkdidaktikk, har først og fremst basert seg på kontekstuavhengige spørreundersøkelser (Cohen, 1987; Ferris, 1995). Det uttrykkes et behov for forskning som kan koble elevenes opplevelse av respons direkte til lærerkommentaren i den konteksten den oppstår, der det tas hensyn til den kulturelle, institusjonelle og den relasjonelle konteksten (Hyland & Hyland, 2006). Innen skriveforskningen viser undersøkelser at klasseromskonteksten har en direkte betydning for hvordan elever oppfatter tilbakemeldingene fra læreren. Undersøkelser fra klasserom der man har jobbet prosessorientert, viser at elevene har tro på at lærerens tilbakemeldinger kan hjelpe dem til å bli bedre skrivere (Allern, 2005; Ferris, 2003; Hamp-Lyons, 2006; Hoel, 1995). I klasseromskontekster der det bare gis tilbakemeldinger på det ferdige produktet, viser det seg at elever ikke bryr seg så mye om tilbakemeldingene fordi de ikke trenger å ta i bruk kommentarene i arbeidet med teksten (Ferris, 2003). Slik er elevenes reaksjoner på lærerens tilbakemeldinger påvirket av konteksten der tilbakemeldingene er gitt, og det antydes at elever oppfatter tilbakemeldinger som engasjerer og som er tilpasset deres behov som nyttige og effektive (Goldstein, 2006; Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2008).

Ulike kontekstuelle faktorer kan påvirke forholdet mellom respons fra læreren og hvordan elevene oppfatter den. Lynn M. Goldstein (2006) framhever ulike kontekstuelle faktorer som kan ha betydning for lærerens status, for arbeidsbyrden læreren har og for klassestørrelse.

Andre avgjørende faktorer kan være institusjonelle holdninger til faget, læreplaner og andre styrte retningslinjer for faget og den generelle oppfatningen av hva effektiv vurdering er. For tyskfaget i norsk skole sin del er det mange ytre faktorer som kan ha innflytelse på responspraksisen i klasserommet. Tysk har tradisjonelt blitt oppfattet som et fag for teoretisk flinke elever, selv om kommunikativ kompetanse har vært det overordnede målet for fremmedspråkopplæringen i Norge i snart tjue år. Undervisningen prioriterer fremdeles grammatikk, læreboka avgjør hva undervisningen skal handle om og læreren bestemmer når man skal snakke og hvem som får snakke (Tornberg, 2000). I den nye læreplanen i Norge, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2005), har læringsfremmende vurdering fått en sentral plass i faget,²¹ men det eksisterer ikke forskningsbasert kunnskap om hvordan dette realiseres i norske klasserom.

Jeg vil i det følgende presentere et teoretisk rammeverk for å klargjøre sentrale begreper innen nyere vurderingsforskning og responsteori, som danner grunnlaget for analysen og for den videre drøftingen av problemstillingen.

2.5.2 Formativ vurdering

Innen vurderingsforskningen er det vanlig å skille mellom *formativ* og *summativ* vurdering. Formativ vurdering har som mål å fremme elevens individuelle læring, mens den summative vurderingen måler og kontrollerer at de definerte læringsmålene er nådd (Black et al., 2003). I studier av effekten av tilbakemeldinger viser forskningen til Black og Wiliam (1998, 2009) at formativ kriteriebasert vurdering fører til bedre læring på alle utdanningsnivåer. Formativ kriteriebasert vurdering betyr å vurdere elevprestasjoner opp mot forhåndsbestemte kriterier og læringsmål. Black et al. (2003) bruker kriteriebegrepet når de skriver om å praktisere vurdering for læring, og det brukes både om tilbakemelding fra lærer til elev, medelevvurdering og elevens egenvurdering. I en slik forståelse representerer kriterier et rammeverk som læreren bruker for å utvikle egnede kommentarer som gir informasjon til elevene om hva de har oppnådd og hva de trenger å forbedre. I tillegg fungerer det som et rammeverk for å vurdere eget arbeid og for å strukturere eller planlegge kommende arbeidsoppgaver. Dette bidrar til en mer transparent læringsprosess både for elever og lærer. Black et al. (2003) framhever også motivasjonsaspektet ved en slik kriteriebasert vurdering.

²¹ Se kapittel 1.1.1.

Elevene utvikler med andre ord vurderingskompetanse ved at de lærer å anvende kriterier på sitt eget og andres arbeid. Denne felles forståelsen mellom elever og lærer for grunnlaget for vurderingen, kalles ofte tolkningsfellesskap. Kriteriebasert, målorientert vurdering som skaper et tolkningsfellesskap og som gir transparente læringsprosesser, vil være sentrale perspektiver i denne studien. En slik forståelse av vurdering bringer inn betydningen av meningsfulle vurderingsoppgaver som oppleves som viktige for elevene (Wiggins, 1998). Grant Wiggins og Yay McTighe (2005) framhever at formativ vurdering kan sees som et system for læring, der autentiske lærings situasjoner og det han kaller *baklengs planlegging* er sentrale elementer i et slikt system. Med baklengs planlegging forstås en annerledes tankegang enn den tradisjonelle undervisningspraksisen, der læreren planlegger hva et undervisningsopplegg skal inneholde av aktiviteter og lager prøver i etterkant av undervisningsopplegget. Baklengs planlegging handler om å snu dette på hodet, der målene for undervisningens identifiseres først. Deretter avgjøres hvordan elevene skal dokumentere læringsutbyttet og hvordan dette skal vurderes, før selve undervisningen planlegges (Wiggins og McTighe, 2005). Et annet viktig prinsipp med en slik tankegang, er å eksemplifisere for elevene hva som kan betraktes som høy måloppnåelse innen de kompetansemålene som skal nås. En måte å gjøre det på, er å vise fram eksempler på *best practice* og diskutere disse med elevene (Rust, O'Donovan & Price, 2005).

Særlig har Sadlers forskning (1989, 1998) hatt innflytelse på dette forskningsfeltet. Han har identifisert tre nødvendige betingelser for at elever skal ha nytte av tilbakemeldinger. Han argumenterer for at eleven må vite 1) hva som kjennetegner god praksis (dvs. å ha forståelse for læringsmålene), 2) hvordan hans prestasjon her og nå står i forhold til målene og 3) hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom de ferdighetene han innehar og de målene han skal nå. For at eleven skal være i stand til å arbeide på denne måten, må han, ifølge Sadler, evne å vurdere seg selv. Å få til en slik læringsfremmende undervisning krever en lærer som har profesjonsfaglig kompetanse til å vite hvordan hun skal fremme de metakognitive ferdighetene som egenvurdering krever, noe mange lærere ifølge Haugstveit (2005) mangler kunnskap om. John Hattie og Helen Timperley (2007) har gjennomført en metastudie om tilbakemeldinger og hvilken type tilbakemelding som er mest effektiv. De peker på at den som skal gi tilbakemelding må svare på tre svært sentrale spørsmål, som er svært like Sadlers betingelser for god tilbakemelding: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hvordan skal jeg gå videre? De bruker begrepene *feed up*, *feed back* og *feed forward* for å beskrive den gode

tilbakemeldingsstrategien. Dette kalles i dagens norske vurderingsdebatt ofte for framovermeldinger.

I senere tid har formativ vurdering fått en dynamisk tilnærming kalt *vurdering for læring*, som er en interaktiv, læringsfokusert tilnærming til vurdering. Prinsippet vurdering for læring handler om å få elevene til å bli aktivt deltakende i egen læringsprosess, til å forstå læringsmålene og til å gjennomføre egenvurdering og vurdering av andres ferdigheter. For lærernes vedkommende handler det om å oppmuntre elevene til å delta i vurderingsarbeidet, om å lære dem å forstå læringsmålene, om å gi tilbakemeldinger som er læringsfremmende og å planlegge undervisningen ut fra læringsmålene (Black & Wiliam, 1998, 2005, 2006a, 2009; Rust, O'Donovan & Price, 2005). *Målsetting, vurdering, planlegging og gjennomføring* er begreper som jeg kategoriserte under *strategisk kompetanse* i min skrivemodell for fremmedspråk, samtidig som dette er sentrale begreper i et vurderingsteoretisk perspektiv (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989, 1998; Wiggins og McTighe, 2005). Dette er også begreper som har vært gjenstand for teoretiske drøftinger og anvendt forskning innen fremmedspråklæring, da som et svar på behovet for forskning på alternative vurderingsformer. Likevel har ikke denne forskningen vært forankret i aktuell vurderingsteori, slik den beskrives hos Black og Wiliam (2009), men har funnet feste i sosiokulturell læringsteori.

Jeg skriver denne avhandlingen inn i en fagdidaktisk orientert skrive- og vurderingsforskning som inkluderer tilbakemelding både i form av elev- og lærerrespons og egenvurdering. Slik er min interesse for respons på elevtekster *skrive- og vurderingsfokusert og sosiokulturelt fundert* i den forstand at jeg ser på tilbakemeldinger som en måte å bygge stillas for elevens læring på, der tilbakemeldingene fungerer som bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling. Rent vurderingsteoretisk vil det si at hvis veiledningen skal ha en hensikt, må responsen komme når eleven har bruk for den, altså mens teksten blir til (Ferris, 2003; Igland, 2008). Dette er et viktig prinsipp i prosessorientert skriving, og en slik hermeneutisk tilnærming til skriving inkorporerer veiledningen og vurderingen i *selve læringsprosessen*. Prosessorientert skriving har hatt solid forankring i morsmålsopplæringen i Norge siden 1980-tallet, og det finnes en mengde faglitteratur om vurderingsperspektivet, som tar for seg blant annet elevtekstanalyse og lærerrespons (Aase, 1988; Dysthe, 1993; Eikseth,

1988; Hoel, 1995; Kronholm-Cederberg, 2009; Skjelbred, 1999).²² Et slikt samhandlingsorientert syn på vurdering finner støtte ikke bare i Vygotskys sosiokulturelle teori, men også i Mikhail Bakhtins (1981) teori om dialogen som grunnleggende prinsipp, som har utdypet og tydeliggjort relasjonene mellom samhandling og sosiokulturell kontekst. Han definerer menneskets eksistens som dialog, og er både i språklig sammenheng og på et filosofisk plan opptatt av motsetninger mellom dialog og monolog. Han framhever dialogen som noe vi bør etterstrebe i alle sammenhenger. Bakhtins teori har påvirket flere forskere på feltet undervisning og læring. I norsk sammenheng har mye av den skrivepedagogiske forskningen hatt et dialogisk utgangspunkt (Dysthe, 2001; Hoel, 2000). Nystrand (1997) har i sin forskning brukt dialogismen som grunnlag for å skissere en alternativ pedagogisk modell, der han hevder at dialogisk undervisning gir de beste læringsvilkårene. Igland (2008) har i sitt doktorgradsarbeid studert lærerkommentarer på elevers tekstutkast med et dialogorientert syn på pedagogisk tekstrespons, der hun spesielt har basert seg på Per Linells (1998) begreper om samhandling. Ytringer, samhandling og meningskaping er alltid gjensidig avhengig av hverandre, ifølge Linell. Han har en kontekstuell sosialkonstruktivistisk tilnærming til kommunikasjon og kognisjon, og mener at den semiotiske medieringen i den sosiale interaksjonen foregår gjennom språket. Samtidig sier han at de kognitive og kommunikative aktivitetene er sosiokulturelle i sin natur, fordi de aldri kan skilles fra den konteksten de opptrer i (Linell, 1998). Det er også viktig å ta hensyn til at samhandlingen mellom den responderende læreren og elevene i klassen utspiller seg innenfor institusjonelle rammer som kan legitimere asymmetriske ansvarsfordelinger (Igland, 2008). Det kan også gi ulike forventninger til hva samhandlingen innebærer for de ulike deltakerne. Med andre ord kan det bidra til at lærer og elev har ulike forventninger til lærerresponsen i forbindelse med språklæring og motivasjon (Straub, 2000). Dette aspektet kommer til syne i min første studie, Delstudie 1, i kapittel 4. Det må likevel understrekes at det dialogiske perspektivet i en Bakhtinsk forståelse ikke er det sentrale i mine analyser, men at jeg lener meg på et sosiokulturelt perspektiv som i langt større grad er utviklingsorientert. Samtidig vil jeg presisere at det dialektiske, eller refleksive, ikke utelukker det dialogiske perspektivet, men at det heller kan bidra til en annen forståelseshorisont i forhold til vurderingskulturen i denne studien.

²² Se også kapittel 2.4.2.

Oppsummerende kan det sies å være tre nøkkelprosesser i all undervisning, som også er kjernen i formativ vurdering: å vite hvor den lærende er i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene (Sadler, 1989; Wiliam & Thomson, 2007). Tradisjonelt sett har læreren hatt ansvaret for disse prosessene, men i et vurderingsteoretisk perspektiv er det viktig å tydeliggjøre hvilken rolle elevene selv har i sin egen læringsprosess og hvilken betydning de har for hverandres læring i fellesskapet (Sadler, 1998). Slik kan man si at læreren er ansvarlig for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens den lærende har ansvar for læringen i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009). Ved å koble de tre prosessene sammen med de ulike aktørene i klasserommet, kan formativ vurdering sees som et konsept bestående av fem strategier:

- Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier (*målorientert undervisning*)
- Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter (*meningsskapende undervisning*)
- Gi tilbakemelding som fremmer læring (*lærervurdering*)
- Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring (*medelevvurdering*)
- Aktivere elevenes evne til å lære å lære (*egenvurdering*)

Disse fem strategiene har jeg valgt å gi litt andre titler enn slik de er gjengitt hos Black og Wiliam, og disse har jeg kursivert. Disse aspektene ved formativ vurdering vil danne en ramme for analysene i Delstudie 2 i kapittel 5, og en nærmere begrunnelse for de kursiverte begrepsvalgene vil komme under hvert delkapittel. For å gi en bedre oversikt over disse kategoriene, har jeg visualisert dem i figur 7.

Det er ulike klasseromsaktiviteter og undervisningsprinsipper som kan tas i bruk for å implementere disse fem strategiene, og jeg ser spesielt på hvordan *lærervurdering*, *medelevvurdering* og *egenvurdering* kan brukes som medierende verktøy for å gi tilbakemelding som fremmer læring, for å aktivere elevene som ressurser for hverandres læring og for å aktivere elevenes evne til å lære å lære. For de to første punktene vil det å lage gode undervisningsopplegg som motiverer eleven, det å stille gode spørsmål og det å ha god forståelse for elevenes læringsutbytte være viktige elementer for å lykkes med den formative vurderingen. En slik tilnærming og forståelse av formativ vurdering understreker at den er "far more than just a summative collection of information about learners' achievements: it is

also a vital part of the learning process and impact on the course of pupils' learning" (Harlen & Winter, 2004: 391).

	Målsetting	Planlegging	Diagnostisering
Lærer	1. Målorientert undervisning Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier	2. Meningskapende undervisning Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter	3. Lærervurdering Gi tilbakemelding som fremmer læring
Medelever	Tolkningsfellesskap for læringsmål og vurderingskriterier	4. Medelevvurdering Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring	
Elev	Forstå læringsmål og vurderingskriterier	5. Egenvurdering Aktivere elevenes evne til å lære å lære	

Figur 7. Aspekter ved formativ vurdering (modifisert etter Wiliam & Thomson, 2007)

2.5.3 Vurdering som medierende artefakt

Det jeg er opptatt av i denne studien, er hva som karakteriserer tilbakemeldingene elevene får fra læreren og medelevene, hvordan de arbeider med disse tilbakemeldingene og hvordan elevene er i stand til å vurdere egen skrivekompetanse. Med et sosiokulturelt utgangspunkt ser jeg på hvordan kommentarer og andre kulturelle ytringer i et vurderingsteoretisk perspektiv danner grunnlag for læring og utvikling gjennom *semiotisk mediering*. *Lærervurdering*, *medelevvurdering* og *egenvurdering* oppfattes som medierende artefakter, som er ment å bidra til individuell utvikling av skriveferdigheter. I første omgang handler det om en forbedring av den konkrete teksten, mens det på lengre sikt er snakk om kognitiv og kommunikativ utvikling på individplanet. De er med andre ord didaktiske verktøy som skal fungere som igangsettere til læring gjennom verbal samhandling (Igland, 2009). Men det er ikke bare kommentarenes innhold vedrørende teksten, den spesifikke situasjonen, som har betydning for elevens utvikling av skrivekompetanse. Like stor betydning har samhandlingsformene, eller konteksten, som kommentarene inngår i, noe jeg vil synliggjøre i kapittel 2.5.4.

Lærervurdering

Lærervurdering har vært gjenstand for flere studier innen fremmedspråkdidaktisk forskning, og flere har vært opptatt av hvor potensielt ødeleggende kritiske kommentarer fra læreren kan være for elevens utvikling av skriveferdigheter (Ferris, 1995; F. Hyland, 1998). Elevene ønsker, og forventer, tilbakemeldinger som er konkrete og konstruktive, ikke gitt som innholdsløs ros eller kritikk (Hyland & Hyland, 2001). Særlig har det vist seg at lærervurdering gitt i en prosessorientert skriveprosess har hatt stor effekt på elevenes skriveferdigheter, særlig i de tilfellene hvor lærerresponsen er spesifikk og tekstbasert og ikke bare fokusert på grammatiske feil (Ferris, 1997; F. Hyland, 1998). Det har også vært forsket på hvordan *writing conferences* kan bidra til økt skriveferdighet (Williams, 2002; Zamel, 1985). Møtet mellom lærer og elev gjør det mulig for læreren å respondere på ulike nivåer på elevens tekst og skriveferdighet, samtidig som eleven opplever å få mer fokusert og nyttig tilbakemelding ved en samtale om teksten. Pat Tunstall og Caroline Gipps (1996) har i sin studie identifisert to typer tilbakemeldinger som hyppigst forekommer i klasseromssituasjoner; *normative* og *deskriptive*. Spesielt interessant med denne studien er at tilbakemeldingene endret seg i stil, hensikt og mening da lærerne tok i bruk deskriptive tilbakemeldinger som spesifiserte, konkretiserte og gav tydelige føringer for videre utvikling. Det kan synes som om responsens form har betydning for elevenes opplevelse av vurderingen og at dette påvirker elevenes oppfatning av egen skriving og av egen læringsprosess. Andre forskere har vært opptatt av hva som skjer når tilbakemeldingene blir for direkte og deskriptive. Knoblauch og Brannon (1984) drøfter hvordan skrivingen kan ”stjeles” fra elevene av lærerens kommentarer. De forklarer dette med at hvis elevene følger tilbakemeldingene for slavisk, kan det føre til at de verken utvikler sine kognitive ferdigheter eller deres skriveferdigheter, fordi de bare omskriver teksten for å tilfredsstille læreren. Dermed oppleves lærerens kommentarer som demotiverende siden læreren på en måte har ”overtatt” elevens tekst.

Tunstall og Gripps begreper *normative* og *deskriptive tilbakemeldinger* har vist seg å være gode begreper for å kategorisere lærerens respons i Delstudie 1. Sentrale analytiske grep og kategorier for begge delstudiene vil bli presentert i kapittel 3.7.

Medelevvurdering

Et annet viktig vurderingsverktøy er *medelevvurdering*, som har vært gjenstand for mye forskning i fremmedspråkdidaktisk sammenheng. Jeg har allerede i kapittel 2.1.1 drøftet

hvordan medelevvurdering kan fungere som *stillasbygger* (Donato, 1994), og hvordan elever i samarbeid kan bidra til å utvikle hverandres språkferdigheter gjennom *den nærmeste utviklingssonen* (Lantolf, 2000; van Lier, 1996). Det finnes ingen entydig forskning som viser at medelevvurdering har stor effekt på elevenes skriveferdighet i fremmedspråk (Chaudron, 1984), likevel sier forskning at det er flere svært positive sider ved denne type vurderingsarbeid. Et viktig aspekt ved medelevvurdering er at den som gir respons trenes til å utvikle kritisk lesing og analytiske ferdigheter, noe som i neste omgang kan ha positiv effekt på egen skriveferdighet (Berg, 1999; Chaudron, 1984; Keh, 1990). Andre positive trekk ved medelevvurdering er at denne type respons i større grad er en autentisk sosial kontekst for interaksjon og læring (Mittan, 1989). Dessuten kan denne formen for vurdering oppleves som en mer "ufarlig" vurderingssituasjon enn når læreren gir respons. Det kan imidlertid også være noen utfordringer med medelevvurdering i fremmedspråk. For det første er medelever som regel uerfarne lesere, noe som kan føre til at elevene i stor grad fokuserer på lingvistiske feil, og i langt mindre utstrekning gir respons på innholdsmessige elementer ved teksten (Keh, 1990). Flere forskere har pekt på disse utfordringene, og framhever viktigheten av å øve elevene opp til å gi tydelig og konkret respons på hverandres tekster (Keh, 1990; Stanley, 1992; Villamil & de Guerrero, 1996).

Egenvurdering

Egenvurdering er det siste vurderingsverktøyet jeg vil løfte fram. I forlengelsen av den prosessorienterte skrivedidaktikken har egenvurdering og refleksjon blitt framhevet som sentrale for utviklingen av elevenes skrivekompetanse.²³ Likevel har det vist seg at egenvurdering i svært liten grad forekommer i klasserom der de fleste elevene forstår vurdering som summativ vurdering (Weeden & Winter, 1999). I en følgestudie blir det gjort forsøk på å utvikle elevenes forståelse for læringsmål og å utvikle elevenes ferdigheter i egenvurdering for å gjøre avstanden mindre mellom ferdigheter og ønsket standard (Triggs, Weeden, Winter & Broadfoot, 2000). Dette er i tråd med Sadlers studier (1989, 1998), som indikerer at læreren bør arbeide mer med å utvikle elevenes evne til å vurdere seg selv. I forbindelse med sosiokulturelle læringsteorier drøftet jeg i kapittel 2.1.3 betydningen av *selvregulering*, og hvordan det hos Vygotsky (1978) står som et kjernebegrep i utviklingen av språkferdigheter. Begrepene selvregulering og refleksjon vil være sentrale også i mine analyser i Delstudie 1 og 2.²⁴

²³ Se grundig gjennomgang i kapittel 2.4.

²⁴ Se kapittel 3.7 for analysekategorier som anvendes i denne studien.

Oppsummert har jeg i dette kapitlet diskutert hvordan formativ vurdering kan være et semiotisk verktøy i elevens utvikling av skriveferdigheter på fremmedspråk. Jeg har sett hvordan lærervurdering, medelevvurdering og egenvurdering kan være nyttige verktøy i denne prosessen. Sagt med Vygotskys (1978) begreper vil dette bety at tilbakemeldingene eleven får på teksten sin, bør være rettet mot den nærmeste utviklingssonen. Responsen skal ikke bare si noe om teksten som sådan, men den skal også fungere som veiledning for elevens videre arbeid. Det didaktiske hovedformålet med responsen må dermed være å trekke eleven inn i en samhandling som resulterer i språklig aktivitet, som dreier seg om å oppdage og å løse problemer i teksten. Teorien om den nærmeste utviklingssonen passer dermed godt som en beskrivelse av det logiske potensialet for læringsfremmende vurdering. Med et sosiokulturelt utgangspunkt kan tilbakemeldinger på elevteksten betraktes som en konstant kommunikasjon med den skrivende eleven, der både elever og lærer har roller i den interaktive kunnskapskonstruksjonen. Læreren leser elevens tekst og eleven leser både andres tekster, sin egen tekst og lærerens kommentarer. Vurdering er slik sett et av verktøyene som kan bidra til en vellykket kommunikasjon på fellesskapsnivå og et av verktøyene som kan bidra til kunnskapskonstruksjon på individnivå.

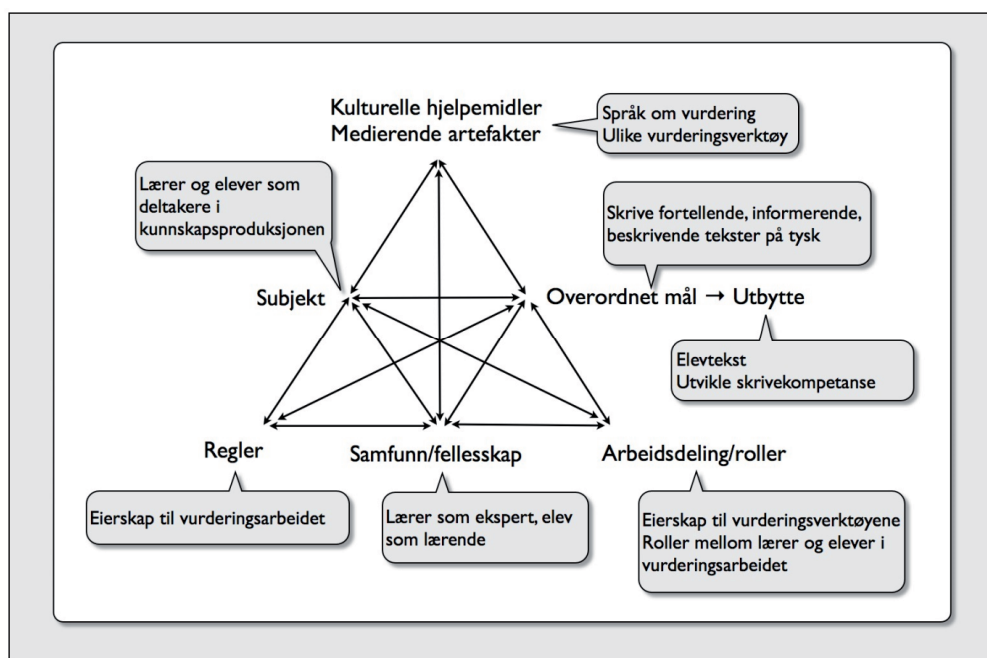
2.5.4 Vurderingskultur som aktivitetssystem

Å forstå vurdering som situert sosial praksis, betyr at det som gjelder som legitim kunnskap og praksis i et klasserom er preget av både tradisjoner og den institusjonelle diskursen omkring vurdering (Pryor & Crossouard, 2008). En slik sosiokulturell tilnærming til vurdering krever et analyseverktøy som kan identifisere spenninger og konflikter i den sosiale praksisen der vurderingen foregår.

Black og Wiliam (2006) har brukt aktivitetsteori for å analysere hvordan formativ vurdering kan endre lærerens forventninger til elevene, og hvordan man kan ta i bruk ulike vurderingsverktøy for å endre vurderingspraksis. I tillegg har en større innsikt i effekten av formativ vurdering stor betydning for hvordan læreren tar i bruk den kunnskapen han får om elevenes læring. Dette kaller Black og Wiliam for vurdering som er formativ for læreren. John Pryor og Barbara Crossouard (2008) har også anvendt aktivitetsteorien for å undersøke hvordan lærerens rolle som både lærer, vurderer, fagekspert og lærende har betydning for arbeidsfordelingen og for hvilke regler som dannes i forholdet til elevene. Ved å være seg

bevisst de ulike rollene, sier Pryor og Crossouard, vil skiftet mellom dem bli enklere å forstå for elevene, noe som igjen kan bidra til at de kan utvikle en kritisk bevissthet til den utdanningsmessige diskursen og til konstruksjonen av denne diskursen.

Dette er eksempler på hvordan aktivitetsteori kan anvendes i en analyse av vurderingskulturer på et makroplan. På et mikroplan har Thorne (2004) brukt dette analyseverktøyet for å studere hvordan medelevvurdering fungerer i et klasserom og hvilke endringer som bør til for å endre og forbedre denne vurderingspraksisen. Likevel handler ikke denne studien om elevenes skrivekompetanse som sådan, og aktivitetsteorien er heller ikke egnet til å studere tekster på denne måten. I min studie er jeg opptatt av å se hvordan vurdering som medierende artefakt påvirker elevenes tekster og skrivekompetanse i tysk. For å få til dette har jeg måttet modifisere aktivitetsteorien ved å inkludere modellen for skriving i fremmedspråk, som jeg presenterte i figur 6. Her vil jeg presentere aktivitetssystemet som er gjenstand for min forskning i dette prosjektet.



Figur 8. Den aktuelle vurderingskulturen (basert på Engeströms modell, 1999)

I Delstudie 1, kapittel 4, presenterer jeg en analyse av vurderingskulturen hos læreren og klassen jeg observerte, som første del av mitt forskningsprosjekt. Ved hjelp av aktivitetssystemet anskueliggjør jeg hvordan vurdering som medierende artefakt fungerer i forbindelse med elevenes utvikling av skriveferdigheter i tysk. Hvilke vurderingsverktøy som brukes, har betydning for hvilke regler som gjelder for vurderingsarbeidet, hvordan lærerens og elevenes rolle er i dette arbeidet og hvordan de fungerer i dette fellesskapet. Det har også betydning for hvilke faktiske ferdigheter elevene har i å skrive tekster på tysk. Dermed er søkelyset rettet mot den øverste delen av aktivitetssystemet, som også er de tre resiproke delene i sosiokulturell læringsteori. Disse tre elementene – subjekt, objekt og medierende artefakter – danner også kjernen i skriveteorien jeg har lagt til grunn for modellen jeg har utviklet som utgangspunkt for en teoretisering av formativ vurdering, se figur 6. Det som er interessant ved denne sammenkoblingen, er å se hvordan kjernebegrepene i teorien om formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989, 1998), målsetting, vurdering, planlegging og gjennomføring, er sammenfallende med de begrepene jeg på grunnlag av skriveteori har valgt å kategorisere under strategisk kompetanse. På et læringsteoretisk plan, slik jeg har presentert det i dette kapitlet, handler dette om selvregulering, eller det jeg også har valgt å kalle refleksjon. Dermed blir dette begreper som vil være anvendbare i analysen av mitt datamateriale. Oppsummerende kan det videre analysearbeidet tydeliggjøres gjennom følgende spørsmål: Hvordan, på et makroplan i aktivitetssystemet, arbeider læreren med vurdering, og hvilke konsekvenser får det for vurderingskulturen i klasserommet? Hvordan, på et mikroplan, påvirker vurderingsarbeidet elevenes skrivekompetanse i tysk?

3. Metodologisk drøfting

I det foregående kapitlet har jeg gjort rede for et utviklingsorientert og prosessorientert syn på læring, skriving og vurdering som teoretisk utgangspunkt for å studere vurderingskulturen i grunnskolens tyskundervisning, der jeg spesielt undersøker hvordan formativ vurdering som medierende verktøy bidrar til utvikling av skrivekompetanse i tysk. Dette gjøres i en klasseromsstudie, der jeg studerer hvordan skriving og vurdering gjennomføres i klasseromskonteksten. Det utviklingsorienterte synet på læring preger også min tilnærming til feltet som forsker, der jeg ikke bare observerer og analyserer vurderingspraksis, men også intervensjoner for å bidra til å utvikle den rådende vurderingspraksisen. Dette gjøres for å få større kunnskap om hva det er i en klasseromskontekst som kan påvirke elevenes utvikling av skrivekompetanse i tyskfaget. I tillegg har denne studien et annet kompetanseperspektiv, som handler om å få bedre innsikt i hvordan læreren kan utvikle sin vurderingskompetanse og hvilken betydning det har for elevenes utvikling av skrivekompetanse.

I dette kapitlet presenterer jeg det epistemologiske og metodologiske grunnlaget for studien og ulike etiske problemstillinger knyttet til det. Forskningskonteksten og datamateriale jeg har hatt tilgang til blir også beskrevet, og det gis en begrunnelse for hvorfor jeg har lagt spesiell vekt på deler av datamaterialet. Videre drøfter jeg ulike aspekter ved datainnsamlingen, deriblant utfordringer ved observasjon, intervju og transkribering av data. Avslutningsvis beskriver jeg selve analyseprosessen og hvordan kategoriene og de ulike kapitlene ble til.

3.1 Hermeneutikk og refleksiv forskning

Denne studien er posisjonert i en hermeneutisk forskningstradisjon, og innen denne tradisjonen er forståelse og tolkning sentrale filosofiske prinsipper for å forklare hvordan mening skapes og hvordan verden kan forstås (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette innebærer at forskeren stadig reflekterer over forholdet mellom de ulike metodene som anvendes og det genererte datamaterialet, og setter disse i sammenheng med de teoretiske tilnærmingene til materialet (Cole, 1999). Teoriene som har betydning for dette prosjektet innbefatter teori om undervisning og læring som en utviklingsprosess, og understreker betydningen av språket som et medierende middel i kunnskapskonstruksjonen. Ved å plassere prosjektet i en hermeneutisk

forskningstradisjon, går jeg inn med en forforståelse om at det er spørsmålene i problemstillingen som er avgjørende for forskningsdesignet, eller sagt med andre ord, måten jeg nærmer meg forskningsobjektet på, bestemmer hva jeg vil se i objektet (Steinsholt, 1997). Med en slik forståelse, skjer tolkningen innenfor en kontekst som allerede på forhånd har gitt oppskrifter på hvordan objektet skal tolkes.

Jeg har valgt en fortolkende forskningstilnærming for å få innsikt i forholdet mellom skriving og vurdering i grunnskolens tyskundervisning. Dette kan betraktes som en kontekstuell filosofisk tilnærming, der jeg forsøker å forstå hva andre opplever (From & Holmgren, 2000). Ved å legge ny forståelse til den tidligere forforståelsen vokser det fram en ny innsikt og forståelse, som i seg selv ikke er konstant, men i stadig utvikling. Det å søke kunnskap er i et slikt hermeneutisk perspektiv dialektisk i sin natur. Gadamer er opptatt av hvilken rolle forforståelsen spiller for forståelsen av objektet (Gadamer, 1960/1990). Et nøkkelbegrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen, der forforståelse, tolkning og refleksjon står i et resiprokt forhold til hverandre og bidrar til kunnskapskonstruksjonen. For at tolkninger av dette samspillet skal være mulig, er det avgjørende for den forskende å ha forståelse for hvordan samspillet mellom det studerte objektet og subjektet som studerer er. Dette kaller Gadamer (1960/1990) for distanse. Ved å ha en distanse til fenomenet, vil den som tolker lettere kunne analysere tolkningene på en kritisk måte.

Den filosofiske hermeneutikken er ikke bare en metode, men like mye et epistemologisk utgangspunkt for å forstå hvordan mennesket tenker og oppfatter verden. Å leve er for Gadamer å forstå sine omgivelser, og den helheten som vi forstår noe i lys av, er vår livsverden og danner det Gadamer kaller vår meningshorisont (Gadamer, 1960/1990). Gadamer bruker ordet horisontsammensmelting for å forklare hvordan tolkning oppstår. Gjennom distanse til det studerte oppstår en mulighet for et fellesskap mellom det studerte og den tolkende. Dette fellesskapet handler om en forståelse av de forskjellige delenes mulighet til samspill og vekst. Tolkning oppstår innenfor en sammensmelting av de ulike horisontene (Steinsholt, 1997). Slik blir den tolkendes forforståelser revidert og kaster et nytt lys på fenomenet som studeres. Dette er en kontinuerlig prosess som stadig skaper nye forståelseshorisonter. Det snakkes gjerne om en enkel og dobbel hermeneutikk, avhengig av tolkningens dybde, der den enkle hermeneutikken gjerne kalles en hverdagshermeneutikk, som handler om hvordan individet setter seg selv i relasjon til andre i den kulturelle

virkeligheten. Den doble hermeneutikken (Giddens, 1976) legger til et forskningsperspektiv i tolkningen, der forskeren prøver å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten.

Trippelhermeneutikken innbefatter den doble hermeneutikken, der forskeren fortolker den allerede fortolkede virkeligheten, samt et tredje ledd, nemlig forskerens kritiske tolkninger av de strukturer og prosesser som på ulike måter påvirker så vel forskningssubjektene som forskerens egen måte tilsynelatende fritt å tolke sin situasjon på i forbindelse med undersøkelsestemaet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Kritisk tolkning tar fatt på ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold og andre uttrykk for dominans som medfører at visse interesser gjemmes på bekostning av andre i de forståelsesformene som spontant oppstår (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 349f). Denne studien er ikke en kritisk analyse i den forstand at jeg etterstreber idealet i kritisk forskning om den uavhengige kritiske forskeren som bryter dominerende forskningsmønstre på en måte som kan virke respektløs overfor samfunnets institusjoner og politiske organ (Alvesson et al., 2008). Det er heller et forsøk på å belyse det studerte fenomenet ut fra ulike perspektiver, slik at fenomenet forskes på med teorier som står i et dialektisk forhold til hverandre (Morgan, 1986). Jeg etterstreber en trippelhermeneutisk tolkning, og i det følgende avsnittet gjør jeg rede for en analyse- og tolkningsmodell som skjer i flere omganger, på tre ulike nivåer. Jeg forstår trippelhermeneutikken som en slags bevegelse mellom relevante teorier for forskningsprosjektet og det mer empirinære elementet i forskningen. Dette kaller Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2008) for *refleksiv empirisk forskning*, der begrepene *refleksivitet* og *refleksjon* er selve navet i begrepsforståelsen. I dette ligger en forståelse av hvordan ”olika slags språklige, sociala, politiska og teoretiska element är sammanvävda i den kunnskapsutveklingsprocess i vilken empirisk material konstrueras och tolkas” (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 19f). Det er først når den systematiske refleksjonen foregår på flere nivåer og i flere lag at tolkningen i den kvalitative forskningen kan oppnå en kvalitet som gjør at forskningen får en verdi, sier Alvesson og Sköldbberg, og framhever betydningen av de ulike kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle forholdene som danner et bakteppe for tolkningene og gjør de mulige. Refleksjon oppstår når ulike perspektiver konfronteres med andre, der en metateori blir et spørsmål om en overgripende referanseramme for å stimulere og strukturere refleksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 489). Poenget med refleksiv tolkning, sier Alvesson og Sköldbberg, er ”[...] att göra de förra elementen mer tydliga och framträdande, under såväl forskningsprocess som i (slutligt) textproduktion” (2008: 491). En refleksiv tolkning foregår på flere nivåer i forskningsprosessen; i interaksjonen med det empiriske materialet, i tolkningen av det, i

analysen av kontekstuelle faktorer og i drøftingen omkring egen forskning og analyse. Dermed ligger det implisitt noe utviklende og tolkende i denne forståelsen av refleksivitet, i motsetning til det kritisk refleksive perspektivet, som i større grad handler om å utfordre ortodokse og konforme oppfatninger av det studerte fenomenet og om å stille spørsmål ved selve forskningen som sådan og de forskningsmessige perspektivene som er valgt (Alvesson et al., 2008). Et refleksivt perspektiv handler ifølge Alvesson, Hardy og Harley forskning om følgende:

Going through the intimate relation between the researcher and their knowledge in a reflexive loop should, we believe, lead to some novel (re)descriptions, (re)interpretations or (re)problematizations that add some quality to the text that are the “better” in some distinctive way than they would be without reflexivity. [...] for us, reflexivity is not primarily an end in itself, but a means to improve research in some way. (Alvesson et al., 2008: 495)

Dette er slik jeg oppfatter den hermeneutiske sirkel og et refleksivt perspektiv på forskning – som en stadig veksling mellom deler og helhet, mellom forforståelse og forståelse, i flere lag, på flere nivåer, i en prosess som bidrar til utvikling og til nye perspektiver. Likevel er det nødvendig å spørre hva et slikt syn kan bidra med i forskningen. Vil refleksivitet føre til uklare prosedyrer og framstillinger av et vitenskapelig arbeid? Vil en kategorisering av refleksivitet som enten kritisk refleksivitet eller tolkende refleksivitet føre til en definisjon av begrepet som noe gitt og som ikke åpner for refleksivitet likevel (Alvesson et al., 2008)? Disse spørsmålene åpner opp for en refleksjon hos forskeren omkring de ulike valgene man nødvendigvis tar i utformingen av den vitenskapelige teksten. Når jeg sier at jeg ikke har valgt et kritisk refleksivt perspektiv, vil det kunne forstås som at jeg ikke stiller meg kritisk til egne forskervalg og posisjoneringer. Dette ville være å misforstå min oppfatning av begrepet. Et refleksivt perspektiv er, slik jeg ser det, dialektisk, noe som innebærer en stadig bevegelse mellom ulike synsvinkler, som igjen kan bidra til utvikling og inspirere til kreativitet i forskningen.

Denne studien er, i tråd med Alvesson og Sköldbbergs (2008) definisjon, en refleksiv empirisk studie, der jeg tolker og analyserer det empiriske materialet på forskjellige nivåer og med ulike teorier og metoder. Jeg har delt studien i to deler, Delstudie 1 og Delstudie 2.²⁵ I Delstudie 1 observerer, analyserer og tolker jeg vurderingskulturen i et klasserom på ungdomstrinnet og elevenes og lærerens opplevelse av den. Dette er det første skrittet i den

²⁵ Se nærmere beskrivelse av Delstudie 1 og 2 i kapittel 3.5.

refleksive tolkningen. Jeg identifiserer mønstre i elevenes opplevelse av lærerens vurdering av deres tekster, samtidig som lærerens opplevelse av vurdering blir beskrevet. I Delstudie 2, som er det andre skrittet i dette forskningsprosjektet og i den refleksive tolkningen, inntar jeg som forsker en mer intervenerende rolle,²⁶ der jeg veileder læreren og observerer endringer i hennes vurderingspraksis og tolker og analyserer hvilken betydning en endret vurderingspraksis har for elevenes og lærerens opplevelse av vurderingskulturen. Begge studiene er empirinære i den forstand at jeg bruker elevtekster, observasjoner og intervjuer som utgangspunkt for analysene. Ved hjelp av disse studiene forsøker jeg å forstå og utvikle kunnskap om hva som skaper en god vurderingskultur i et elevperspektiv og et lærerperspektiv og hva som kan bidra til økt skrivekompetanse i tysk hos elevene, der jeg tolker, analyserer og drøfter empirien på basis av relevante teorier. Dette kan sees som det tredje skrittet, eller det tredje nivået, i mine analyser. I disse drøftingene viser jeg hvordan ulike felt kan reflekteres i hverandre og sammen skape en metateori å gjenspeile empiri og teori.

3.2 Metodiske innganger til forskningsfeltet

Det finnes ulike tilnærminger til kvalitativ forskning generelt og til klasseromsforskning spesielt. Jeg har så langt presentert min tilnærming til kvalitativ forskning og det epistemologiske utgangspunktet for studien. Rammen for dette fortolkende forskningsarbeidet er en klasseromskontekst, der jeg forsker på en lærers praksis for å skaffe mer kunnskap om forholdet mellom skriving og vurdering. Den videre grenseoppgangen i dette kapitlet vil handle om den metodiske tilnærmingen til klasseromsforskning, som denne studien kan klassifiseres som, og jeg vil diskutere ulike måter å karakterisere denne studien på.

3.2.1 En etnografisk tilnærming

Å se dette forskningsprosjektet som en studie med etnografisk tilnærming, kan synes fornuftig, siden jeg baserer meg på observasjon, feltnotater, intervjuer og elevtekster for å tolke og analysere vurderingskulturen i klasserommet. Etnografien har sin opprinnelse i antropologien og innebærer et betydelig innslag av observasjon på stedet. Aktører observeres

²⁶ Se nærmere drøfting av forskerrollen i kapittel 3.3.

over lengre tid i sitt naturlige miljø, der ideen er å vise hvordan sosial samhandling i en verden kan forstås ut fra en annen kulturs synsvinkel. Det finnes ulike definisjoner på hva etnografi er. David M. Fettermann sier følgende om etnografi: "Ethnography is the art and the science of describing a group or a culture" (Fettermann, 1998: 1). Clifford Geertz (1973) beskriver mennesket og kulturen som en edderkopp i sitt nett. Menneskene både former og formes av sin kultur. Kulturen kan beskrives og tolkes på grunnlag av observert atferd. Et slikt fokus får fram kunnskapen menneskene i den kulturen har, samt deres ideer og livssyn, ifølge Geertz. I et slikt henseende er denne studien etnografisk. Elevene og lærerne i dette forskningsprosjektet konstruerer den sosialt konstituerende virkeligheten i klasserommet, og det er denne kulturen som er gjenstand for min forskning.

Det er flere begreper som brukes for å beskrive etnografi som gjøres i klasserom, blant annet klasseromsetnografi, didaktisk etnografi (Kullberg, 1996) og pedagogisk etnografi (Madsen, 2003). I en etnografisk studie av klasseromsaktiviteter er det primære fokuset på forholdet mellom kultur og didaktikk/pedagogikk. Hvordan bidrar den pedagogiske praksis med konstruksjon av mening og betydning i menneskers hverdag og liv? Hvordan er pedagogisk praksis bestemt av kulturelle og sosiale livsvilkår og tradisjoner? Denne studien synliggjør de ulike kontekstuelle utfordringene som tyskfaget står overfor, av sosiopolitisk så vel som av fagdidaktisk art. Den pedagogiske praksisen som realiserer seg i det klasserommet jeg har studert, bærer preg av disse utfordringene. Martyn Hammersley (1990) er opptatt av betydningen av teori i etnografisk klasseromsforskning. Han mener at etnografien er et godt konsept for teoretisk utvikling og diskuterer betydningen av koblingen mellom empirisk data og abstrakte konsepter.

Etnografien har blitt møtt av kritikk fra forskjellige hold, både fra naturvitenskapelige og postmodernistiske forskningstradisjoner. Fra den naturvitenskapelige tradisjonen kommer kritikken om at krav om validitet, reliabilitet og objektivitet ikke kan innfris, mens postmodernistiske retninger hevder at etnografi ikke kan representere noe mer enn den enkelte forskers egne konstruksjoner og ikke kan være noe annet og noe mer enn det språket den er formidlet i (Madsen, 2003). Reaksjonene mot denne kritikken har blant annet vist seg i en vitenskapeliggjøring av etnografien, noe som synes i Fettermanns (1998) definisjon av hva etnografi er, som jeg innledet dette avsnittet med. Andre svar på kritikken av etnografiske prosjekter legger vekt på at etnografi er konstruksjon, eller heller dekonstruksjon, av en sosialt situert verden, der forskeren i sine tolkninger og analyser skaper en ny forståelse av den

situerte virkeligheten. Med et slikt fokus på tekstualisering og refleksjon i etnografien, vil det være umulig å se bort fra den innflytelsen forskerens forskjellige valg har på de innsamlede dataene. Samtidig framhever dette det emiske perspektivet ved en slik tilnærming til forskning. Ved å gi etnografien en definisjon som oppfatter det studerte feltet som situert og sosialt konstruert, vil det også være lettere å gi opp idealer og krav om representativitet og universalitet (Brewer, 2000). Dermed flyttes fokus over på studiet av kulturell praksis og meningsskaping i kulturelle kontekster (Madsen, 2003).

Språket har vært et sentralt bindeledd mellom de samfunnsvitenskapelige disiplinene og lingvistikken innen etnografisk forskning. Allerede på 60-tallet brukte forskere etnografiske metoder for å dokumentere språkbruk i ulike kontekster. Andre studier har konsentrert seg om å studere kommunikasjon, og det er særlig den direkte interaksjonen på individnivå som har vært i fokus (Harklau, 2005). Den symbolske interaksjonismen har også satt sitt preg på den etnografiske forskningen blant sosiolingvister, der blant annet diskursanalyse, konversasjonsanalyse og interaksjonell sosiolingvistikk har vært anvendbare verktøy (Atkinson & Heritage, 1984; Gumperz, 1981; Hymes, 1980; Lemke, 1985). Likeså er det flere forskere som har bygget sitt etnografiske arbeid om språk og kommunikasjon på Vygotskys og Bakhtins tanker om hvordan læring er situert i sosiokulturelle kontekster og hvordan lesing og skriving er brukt i bestemte kontekster (Tharp, 1988). Det som kan sies å kjennetegne etnografisk forskning på språk og kommunikasjon, er at den har vært eklektisk og lånt fra ulike disipliner og tradisjoner. Når det gjelder etnografisk forskning og fremmedspråk, er de fleste prosjektene plassert i en engelskspråklig kontekst (Bailey & Nunan, 1996; van Lier, 1988), og mesteparten av forskningen omhandler engelsk som andrespråk, samtidig som de fleste studiene har omfattet studier av yngre barn (Harklau, 2005). Flere etnografiske studier innen fremmedspråkforskningen har hatt som mål å beskrive og vurdere utdanningsprogrammer eller å gjennomføre behovsanalyser i forbindelse med undervisningspraksis, og i lys av dette har Holliday (1995) løftet fram en etnografisk aksjonsforskning for å utvikle og evaluere kontekstsensitive utdanningsprogrammer i fremmedspråkundervisningen. Denne avhandlingen er slik sett et bidrag inn i et felt som verken internasjonalt eller nasjonalt kan vise til grundige undersøkelser av denne typen på dette alderstrinnet.

3.2.2 Formativ intervensering

Det er så langt klart at denne studien har en etnografisk tilnærming i den forstand at jeg har brukt etnografiske verktøy for å samle data i feltarbeidet, jeg har observert, gjennomført etnografiske intervjuer og analysert tekster produsert i den kulturen jeg har studert (Kroon & Sturm, 2000). Samtidig har jeg som forsker ikke bare observert språklæring generelt og skrive spesielt som interaksjon i en klasseromskontekst, men også intervensert i undervisningspraksisen for å utvikle den. Dette gjør det problematisk å plassere studien i en spesiell forskningstradisjon. Adrian Holliday (1994) vil kalle denne type forskning for etnografisk aksjonsforskning. Det er også andre måter å definere intervenserende studier på. Engeström (2008) bruker begrepet *formative interventions* (formativ intervensering), og jeg vil diskutere hvordan Engeströms forståelse av intervensjonsstudier er koherent med og kan begrunnes i det læringsteoretiske perspektivet i denne studien, som jeg presenterte tidligere i kapittel 2.

Med sosiokulturell teori som utgangspunkt for denne studien, har jeg lagt vekt på det samhandlingsorienterte og utviklingsorienterte perspektivet hos Vygotsky (Vygotsky, 1978). Samtidig har jeg plassert studien i en aktivitetsteoretisk kontekst (Engeström, 1999). Jeg har pekt på hvordan internalisering er et nøkkelbegrep hos Vygotsky, der menneskelig bevissthet dannes i samhandling med andre før den utvikles på et indre plan. Denne internaliseringsprosessen innebærer at mentale funksjoner blir mediert ved hjelp av kulturelle artefakter. Vygotskys genetiske analyse og teorien om dobbel stimulering (Vygotsky, 1978) beskriver en forskningsprosess som kan ha betydning for forskningsdesign med mål om å utvikle praksis (Engeström & Sannino, 2010).²⁷ Det utfordrende ved denne metoden er ifølge Rene van der Veer og Jaan Valsiner (1991) forskerens behov for å kontrollere eksperimentet, slik man som forsker normalt har mulighet til i tradisjonelle eksperimentstudier, men som ikke er fullt mulig i denne formen for studier:

The notion of 'experimental method' is set up by Vygotsky in a methodological framework where the traditional norm of the experimenter's maximum control over what happens in the experiment is retained as a special case, rather than the modal one. The human subject always 'imports' into an experimental setting a set of 'stimulus-means' (psychological instruments) in the form of signs that the experimenter cannot control externally in any rigid way. Hence the experimental setting becomes a context of investigation where the experimenter can

²⁷ Se diskusjon om Vygotskys genetiske analyse i delkapittel 2.1.3.

manipulate its structure in order to trigger (but not 'produce') the subject's *construction* of new psychological phenomena. (van der Veer & Valsiner, 1991: 399)

Subjektet står sentralt i denne tilnærmingen, i og med at det ikke er mulig å ha full kontroll over hvordan subjektet konstruerer nye psykologiske fenomener. Engeström (2008) foreslår å bruke begrepet formativ intervensjon for å beskrive studier som bygger på Vygotskys metodologiske prinsipp om dobbel stimulering. Dette konseptet består, slik Engeström foreslår det, av tre deler, som skiller seg tydelig fra lineære intervensjonsstudier som har til hensikt å teste ut et fenomen og måle effekten av det. Han presenterer disse delene ved å sammenlikne prosedyrene i formative intervensjonsstudier med lineære intervensjoner.

1. Utgangspunktet: I lineære intervensjoner er målet for intervensjonen kjent for forskerne før eksperimentet tar til. Dette er ikke tilfellet i formative intervensjoner. Der identifiserer forskeren og forskningsdeltakerne et problematisk felt som de analyserer og utvikler ved å konstruere et nytt konsept i den kulturelle konteksten studien foregår. Målet er ikke kjent for forskeren på forhånd.
2. Prosessen: I lineære intervensjoner forventes det at subjektet, den som intervensjoneres, godtar intervensjonen uten protester. utfordringer ved gjennomføringen oppfattes som svakheter i selve forskningsdesignet. I formative intervensjoner er subjektet som utsettes for intervensjonen med på å forme innholdet og formen på studien. Dobbelt stimulering som kjernemekanisme impliserer at subjektet er aktiv deltaker og tar ansvar i prosessen.
3. Utbyttet: I lineære intervensjoner er målet å kontrollere alle variablene og å etablere en standardisert modell som kan generere de samme resultatene i en ny setting. I formative intervensjoner er målet å generere konsepter og løsninger som kan føre til nye løsninger lokalt og som kan fungere som verktøy for andre utviklingsprosesser. (Engeström, 2008: 6–7)

Med denne tilnærmingen til intervensjonsstudier, kan intervensjon defineres som "purposeful action by a human agent to create change" (Midgley, 2000: 113). Denne definisjonen tydeliggjør at forskeren ikke har monopol på intervensjonene, men at det avhenger av de subjektene som blir utsatt for intervensjonen.

Denne studien har i tillegg til et sosiokulturelt fundament også grunnlag i aktivitetsteori, idet jeg i første fase analyserer vurderingskulturen som aktivitetssystem og identifiserer utfordringer i den gjeldende vurderingskulturen. Dette er analyseenheten og utgangspunktet for intervensjonen i Delstudie 2. Den første ståstedanalysen i Delstudie 1 er det som i Engeströms definisjon er *del 1 (utgangspunktet)* i en formativ intervensjon. Selve intervensjonsfasen involverer læreren som aktiv deltakende i *prosessen* med å utvikle formativ vurdering som medierende artefakt. *Utbyttet* av den formative intervensjonen analyseres ved hjelp av det teoretiske rammeverket som studien bygger på, og viser hvordan endring og utvikling er sosialt konstruert mellom deltakerne i intervensjonen. Forskeren er interessert i den praktiske, materielle generaliseringen av nye løsninger og i selve utviklingsprosessen. Disse modellene artikuleres gjennom nye konsepter og modeller. For forskeren er slike konsepter og modeller funn som kan gi ny teoretisk innsikt, mens for praktiseren er disse konseptene og modellene verktøy som enten dør ut eller tas i bruk og blir spredt (Engeström & Sannino, 2010). Ut fra denne diskusjonen, som plasserer også det metodiske i en sosiokulturell kontekst, synes det fornuftig å beskrive denne studien som en formativt intervensjonende studie, basert på etnografiske data som har blitt til ved hjelp av etnografiske verktøy.

Denne intervensjonen krever også en grenseoppgang mot feltet aksjonsforskning. Begrepet aksjonsforskning brukes ofte om utviklingsprosjekter der forskere og forskningsdeltakere er likeverdige deltakere i prosjektet. May Britt Postholm (2007) bruker begrepet interaktiv aksjonsforskning for å beskrive både aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonslæring omhandler ifølge Postholm læringsprosesser som finner sted i aksjonsforskningsarbeidet. Samlebegrepet interaktiv aksjonsforskning inkluderer både forskning rundt aksjoner og læring av disse aksjonene. Dette prosjektet kunne godt vært omtalt som et aksjonsforskningsprosjekt i tråd med Postholms definisjon, men jeg har likevel ikke valgt å bruke den benevnelsen når jeg omtaler prosjektet. Det er flere årsaker til det. For det første har jeg tatt utgangspunkt i aktivitetssystemet (Engeström, 1999) for å analysere utfordringer og spenninger i vurderingskulturen, og Engeström bruker ikke aksjonsforskning som begrep når han omtaler forskerens rolle i utviklingsprosjekter (se nærmere diskusjon om forskerens rolle i neste delkapittel). Jeg anser også rollene som forsker og deltakere har i aksjonsforskning for å være noe annerledes enn i dette prosjektet. Der handler det i stor grad om et gjensidig og likeverdig forhold når det gjelder blant annet utvikling av problemstillinger, mens dette ikke var tilfellet i mitt prosjekt. For det andre legger jeg Vygotskys genetiske analyse, som igjen har inspirert

aktivitetsteoretikere til å utvikle begrepet formativ intervensjon, til grunn for min metodiske forståelse. Denne forståelsen av utviklingsprosessen er noe annerledes enn den prosessen som beskrives i aksjonsforskning (Postholm, 2007).

3.3. Forskerrolle

I dette kapitlet vil jeg ta for meg noen problemstillinger knyttet til forskerrollen i kvalitative forskningsprosjekter, der forskeren observerer, intervjuer og intervensjoner. Denzin og Lincoln (1998) bruker begreper som *bricoleur* og *bricolage* for å beskrive forskerens og forskningens oppgaver i et feltarbeid. Ordet *bricolage* brukes om et arbeid som er blitt til av en samling gjenstander eller om prosessen med å sette gjenstandene sammen til dette arbeidet. En *bricoleur* er den som utøver dette arbeidet. Med forskeren som *bricoleur* menes at forskeren jobber med de tilstedeværende muligheter og løser de problemer og utfordringer som oppstår i situasjonen. Dette innebærer en forsker som kjenner til feltet og har kunnskap om og erfaring med ulike vitenskapelige forskningsmetoder. Tjora (2006, 2010) er opptatt av hvordan observasjon og intervjuemetoder kan læres og at kvaliteten på arbeidet som gjøres av forskeren blant annet er avhengig av erfaring. Han har analysert observasjonspraksisen i forskningsprosjekter der observatører med varierende grad av erfaring er involvert, og viser at forskerens forforståelse og refleksjon er svært avgjørende for hvordan observasjoner og intervjuer gjennomføres og analyseres. Derfor er det svært relevant å fokusere på forskeren som subjekt i feltet (Tjora, 2006). Jeg var selv en novise som forsker i dette forskningsprosjektet, noe som kommer til syne i feltnotatene mine fra første møte med klassen, der jeg uttrykker en usikkerhet vedrørende min rolle som forsker i klasserommet:

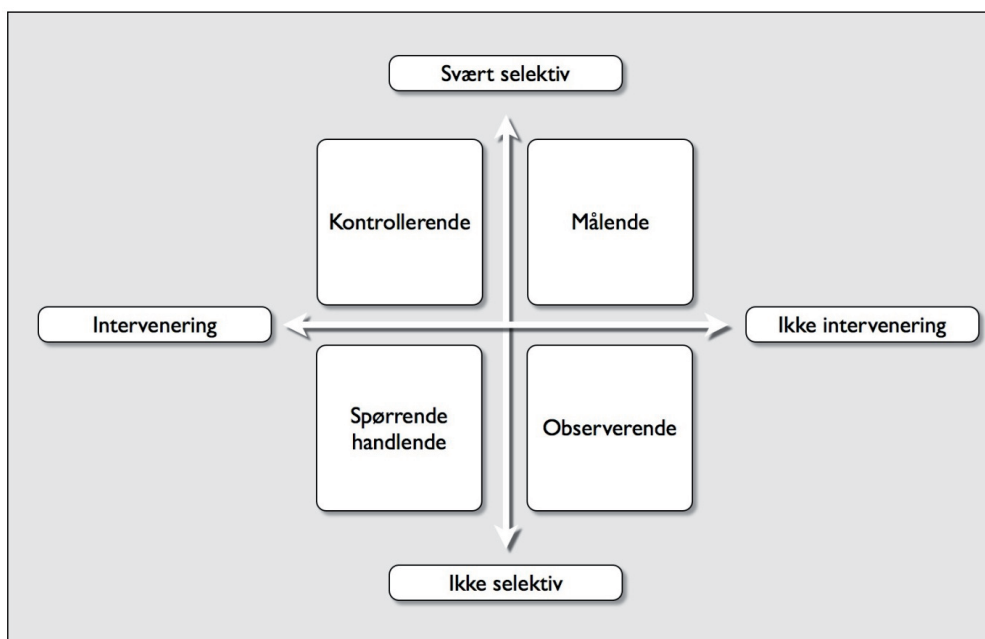
Dobbelttime tysk, mange elever, hvordan skal jeg klare å gjennomføre studien? Hvordan skal jeg få tid nok til å veilede Tone? Er det riktig av meg å gå rundt i klasserommet og være en deltakende forsker? Når skal jeg gjøre lydopptak? Når skal jeg intervju? Når skal jeg filme? Hvilke elevtekster skal jeg ta vare på? Holder notatene mine mål? Mange spørsmål og få svar – ennå. [Feltnotat 22.08.08]

Dette viser hvordan jeg som *bricoleur* ser alle delene som skal være med for å gjøre et godt arbeid, men at usikkerheten gjør at jeg stiller meg mange spørsmål omkring egen forskningspraksis. For å gjøre noe med denne situasjonen, avtalte jeg tidlig med klassens

lærer Tone²⁸ hvilke dager vi kunne finne tid til å snakke sammen, og som ukene og månedene gikk, hadde vi samtaler stort sett hver uke. Noen ganger gjorde jeg lydopptak av samtaler, andre ganger noterte jeg for hånd. Det hendte også at vi hadde samtaler sammen som ikke ble dokumentert. Innholdet i disse samtaler prøvde jeg da å oppsummere i refleksjonsnotatene mine. Jeg reflekterte over de spørsmålene jeg stilte meg, og samtidig som jeg leste mer teori om observasjon, datainnsamling og aksjonsforskning, fant jeg sammen med læreren jeg arbeidet med en vei å gå som var fornuftig for alle parter.

Forskningen skal være *bricolage*, sier Denzin og Lincoln (1998), og mener med det at forskningens praksis er kjennetegnet ved å være pragmatisk, strategisk og selvrefleksiv. Jeg utførte min tolkende etnografi ut fra idealet om forskningen som *bricolage*, der jeg stadig prøvde meg fram i intervjuer og observasjoner, der jeg stadig reflekterte over egen forskningsmetode og der jeg stadig forandret på min egen forskerpraksis i feltet underveis i prosjektet. Leo van Lier (1988) har utviklet en modell for å karakterisere forskerens rolle i klasseromsforskning. I den modellen er det to parametere som beskriver en forskers intervensjon i forskningsfeltet. Disse to parameterne er *intervensjon* og *selektivitet*. *Intervensjonsparameteret* refererer til i hvilken grad en forsker intervensjoner i det miljøet han forsker på. Et eksperiment som gjennomføres som laboratorieforsøk, kan plasseres i den ene enden av kontinuumet, mens en naturalistisk studie av klasseromsaktiviteter kan plasseres i den andre enden av dette kontinuumet. På samme måte kan graden av selektivitet plasseres på en kontinuumlinje. *Selektivitetsparameteret* refererer til i hvilken grad forskeren predefinerer hva som skal være i fokus for forskningen. Figur 9 illustrerer forholdet mellom de to parameterne. Skjæringspunktet mellom disse parameterne skaper så fire semantiske rom. Det som van Lier har valgt å kalle det *kontrollerende* rommet, kan karakteriseres ved en høy grad av intervensjon og høy grad av kontroll. Studier som faller inn under denne kategorien, er ofte eksperimenter som retter sitt fokus mot et begrenset antall variabler og som forsøker å kontrollere disse. Det *målende* området representerer studier som er preget av høy grad av utvalg, men liten grad av kontroll. En forsker som for eksempel er opptatt av å studere effekten av lærerens spørsmål i form av lengde og kompleksitet på elevenes respons på disse spørsmålene, vil kunne defineres inn i denne kategorien. Forskeren er svært selektiv med hensyn til hva han ønsker å se på, men prøver overhodet ikke å kontrollere atferden til verken lærer eller elever (van Lier, 1988).

²⁸ Fiktivt navn.



Figur 9. Parametere i forskningsdesign (etter van Lier, 1988)

For mitt vedkommende var min rolle i tråd med van Liers parametere *spørrende og handlende*. Det vil si at jeg var veileder for læreren i hennes undervisningsplanlegging, og jeg observerte hvordan disse planene manifesterte seg i praksis. I veilederrollen stilte jeg spørsmål og kom med mine forslag der jeg oppfattet det som fornuftig i konteksten. Siden jeg hadde spesielt fokus på formativ vurdering av elevtekster, hadde jeg nokså tydelig definert hva jeg skulle vie særlig oppmerksomhet under feltarbeidet. Fordi utvalgene ikke var predefinert i starten av prosjektet, men ble til i dialog med læreren, var forskningsdesignet mitt preget av en middels grad av seleksjon. Det var viktig at disse valgene var fundert i vitenskapelige fagtradisjoner. Ved å anvende teori i sitt møte med forskningsfeltet, vil forskeren prøve å innta en ikke-vurderende rolle med utgangspunkt i egne fordommer eller subjektive, individuelle teorier (Fettermann, 1998). Jeg oppfatter van Liers modell som relevant for å beskrive forskerens rolle i ulike forskningsdesign. van Lier (1988) påpeker at dette er en svært forenklet modell, og understreker at ingen av disse kategoriene er konstante. Likevel oppleves modellen nyttig i starten av et forskningsprosjekt når forskeren skal ta stilling til spørsmål i sin design som omhandler graden av intervensjon og i hvor stor grad man skal gå inn i feltet med predefinert teori om fenomenet man skal studere.

I den tradisjonelle klasseromsforskningen er det ikke noe uttalt mål om at forskningen skal være med på å *utvikle praksis* mens forskningen pågår (Gudmundsdottir, 2001). Flere klasseromsforskere setter spørsmålsteget ved en slik type forskning, og innvendingene handler i stor grad om at forskere som har erfaring fra klasserommet eller skolen bør bidra til en utvikling av praksisfeltet der det er problemer i den aktuelle konteksten (Carr & Kemmis, 1986; Wardekker, 2000). For mitt vedkommende startet jeg med å observere en lærers praksis i tysk ved en ungdomsskole, med særlig fokus på vurderingskulturen. Jeg observerte hvordan læreren skriftlig responderte på elevtekster og hvordan elevene oppfattet denne responsen. Denne inngangsstudien har jeg kalt Delstudie 1. Materialet jeg analyserte, viste tydelige utfordringer i vurderingspraksisen, og læreren uttrykte også et ønske om å endre praksis. Disse observasjonene samt samtalene jeg hadde med læreren, ble utgangspunktet for et feltarbeid som skulle strekke seg over et helt skoleår. Dette feltarbeidet har jeg kalt Delstudie 2. Slik endret også forskerposisjonen min seg fra å være en *observatør* til å gå inn i en mer *intervenerende* rolle for å støtte læreren i et forsøk på å endre praksis. På dette grunnlaget valgte jeg en metodologisk tilnærming som ville være konsistent med hensyn til formålet med studien. Denne tilnærmingen har jeg i kapittel 3.2.2. beskrevet som en formativ intervensjonsstudie. Studien er forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon, som har den oppadgående læringsspiralen og nye forståelseshorisonter som sentrale begreper for å beskrive metodologiske innganger.

Research and theories are not "knowledge" to be "learned", but tools and discourses to be used to realize new human possibilities. (Lemke, 1985: 24)

På bakgrunn av dette sitatet vil jeg se den metodologiske tilnærmingen min i lys av de teoretiske verktøyene jeg har valgt å analysere materialet med, for å vise hvordan metodologi og teori er koblet sammen som et verktøy for analyse og refleksjon. Jeg har plassert denne forskningen vitenskapsteoretisk i sosiokulturell læringsteori, slik det er beskrevet i kapittel 2. Studien er fundert i en sosial og diskursiv kontekst. Dette inkluderer lærerens og elevenes deltakelse i sosiale og diskursive aktiviteter i forbindelse med elevenes tekstproduksjon, noe som underbygger den teoretiske forståelsen av læring som dialogisk og transformativt. Det er særlig samhandlingen mellom mennesker og handlinger som er sentral både i læringsteoriene jeg har lagt til grunn og i det forskningsmetodologiske grunnsynet. Verden sees som sosialt organisert, og oppgaver og aktiviteter i et fellesskap har en hensikt og et mål som er felles for deltakerne. Kulturhistorisk aktivitetsteori, som jeg har behandlet i kapittel 2, er utviklet med

utgangspunkt i sosiokulturell teori. Aktivitetssystemet viser at handlinger skjer innenfor en sosial og kulturell kontekst. Det historiske perspektivet er relatert til de ulike komponentene i systemet. Alle faktorene i aktivitetssystemet kan studeres historisk og kontekstuellet for å belyse nåtidens situasjon. Endringer av en faktor i systemet får betydning for de andre faktorene, og dermed for utviklingen som skjer. Dermed kan den kulturelle konteksten studeres både i et større og mindre perspektiv. Dette systemet kan være til hjelp for forskeren og praktikerne med å fange opp kompleksiteten i praksisfeltet. Det betyr at ingen av faktorene kan bli utelatt (Engeström, 1999; Postholm, 2005).

Jeg har tidligere beskrevet min rolle ut fra graden av intervensjon, og plassert meg som *spørrende* og *handlende* i van Liers parametere. Andre har beskrevet en slik rolle som en *aktiv medlemskapsrolle*. Dette begrepet kan også brukes for å beskrive Engeströms forståelse av hva som bør være forskerens rolle i feltet. Den aktive medlemskapsrollen inkluderer forskere som blir involvert i forskningssettingens sentrale aktiviteter, og som tar ansvar for at denne gruppa skal kunne utvikle sin praksis. Dette gjøres uten at forskeren identifiserer seg som et fullverdig medlem av gruppa. Engeström (1999, 2008) forfekter at forskeren sammen med praktikerne eller forskningsdeltakerne skal ha som mål å endre praksis. Dette innebærer en utvikling av praksisfeltet gjennom et samarbeid mellom forsker(e) og forskningsdeltaker(e) uten at forskeren er eller blir et fullverdig medlem av praksisfeltet (Engeström, 1999).

3.4 Forskningsetikk

Å ta stilling til etiske problemstillinger er særdeles viktig når det forskes på mennesker og menneskelig atferd. Forskeren i kvalitativ forskning bærer rollen som gjest i private rom²⁹ av virkeligheten (Stake, 2000), og et slikt innsyn forplikter at forskeren følger strenge etiske normer. Å håndtere data feil i en kvalitativ studie kan ha store konsekvenser for deltakerne i forskningsprosjektet. Det finnes etiske koder og filosofiske teorier som fungerer som kontekst for refleksjon for de etiske problemstillingene man blir stilt overfor som forsker (Kvale, 2001). Disse etiske kodene og teoriene gir sjelden definitive svar på de normative valgene som må tas i løpet av et forskningsprosjekt, sier Steinar Kvale, og kodene og teoriene kan heller sees på som tekster som kan tolkes enn som regler å følge. Kvale (2001) har utviklet retningslinjer for intervjuer i kvalitativ forskning, og ved hjelp av disse retningslinjene vil jeg

²⁹ Med det private rom menes her menneskets opplevelser og tanker.

løfte fram noen etiske problemstillinger i dette forskningsprosjektet. Selv om de listes opp punktvis, betyr ikke det at de kan sees som separate deler i et forskningsprosjekt og bare knyttet til intervjuene. Disse etiske refleksjonene er noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen, men når de nå framheves som syv punkter, er det for å markere hvor viktig det er å ta stilling til etiske dilemmaer gjennom hele prosessen, helt fra begynnelsen av prosjektet til sluttstillingen av forskningsrapporten (Kvale, 2001).

Tematisering er det første punktet som Kvale framhever. I intervjusituasjonen er det viktig å kommunisere formålet med intervjuet til intervjudeltakerne. Ved å gjøre det, vil man lettere skape en kontekst og en holdning til intervjusituasjonen som begge parter er innforstått og fortrolig med. Jeg brukte god tid på å informere mine informanter om hva som var hensikten med intervjuene jeg gjorde. Dette gjorde jeg også i forbindelse med min tilstedeværelse i klasserommet og i de tilfellene der jeg filmet undervisningssituasjoner. Særlig siden forskningsdeltakerne i dette prosjektet var ungdom, var dette et punkt jeg var svært opptatt av. Alver (2001) viser til at ungdommer kan være mer følsomme enn barn når det gjelder opplevelser av forskning som berører deres selvopfatning.

Det andre punktet hos Kvale er *design*. Overfor forskningsdeltakerne er det viktig å kommunisere hensikten med prosjektet og informere om hvordan materialet blir behandlet. I forkant av denne studien har jeg fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) og deres krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet. Jeg sendte også meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I tråd med retningslinjene til NESH, innhentet jeg samtykke fra skolens rektor, fra læreren og fra elevenes foreldre.³⁰ Rettighetene til forskningsdeltakerne ble framhevet.

Samtykkeerklæringen inneholdt informasjon om prosjektets hensikt, om metodene som ville bli brukt og hvordan datamaterialet ville bli håndtert med hensyn til anonymisering. Likevel opplevde jeg at det var vanskelig å informere om alt som skulle studeres. Jeg visste ikke helt klart før studien hva som skulle bli det endelige materiale, og denne prosessen er blitt beskrevet i det foregående kapitlet. Det er ikke alltid feltforskeren i den første tilnæringsfasen vet hvilken retning arbeidet vil ta, noe som gjør det vanskelig å operere helt åpent overfor deltakerne.

³⁰ Se vedlegg 1 og 2.

Dette forskningsprosjektet hadde hovedsakelig barn som informanter, og det er spesielle etiske hensyn som råder i slike tilfeller (Alver, 2001). Barnet må anerkjennes som mennesker med fullverdige rettigheter, tas på alvor og behandles med respekt. Spesielt gjelder det barns og foreldres rett til å takke nei til deltakelse og forskerens plikt til å respektere slike valg (Alver, 2001). Dette har vært et svært viktig perspektiv i mitt arbeid med disse ungdommene. Særlig siden dette er en liten undersøkelse som involverer få elever og bare én lærer, har hensynet til forskningsdeltakerne og ivaretagelsen av deres anonymitet vært ekstra viktig. Informantenes navn har gjennomgående blitt erstattet av fiktive navn, som på ingen måte kan kobles tilbake til deltakerne. Detaljer som kan kobles til tid eller sted er også endret, uten at det har hatt betydning for studiens helhet. Samtidig er det viktig å påpeke at total anonymitet er vanskelig å overholde, fordi det alltid er en risiko for at noen vil kjenne igjen elever eller kolleger. Det kan alltid være noen som kjenner igjen historien som fortelles når de leser analysene eller hører dem omtalt. Dette kan man som forsker ikke sikre seg helt mot (Dalen, 2006).

Intervjusituasjonen er det tredje punktet hos Kvale (2001). I det øyeblikket intervjuet gjennomføres, er det som forsker viktig å reflektere over at dette kan oppleves som en stressende situasjon for deltakerne. Å skape en trygg intervjusituasjon handler både om å ha gjort gode forberedelser på forhånd med hensyn til konfidensialitet og om å skape et tillitsforhold mellom intervjuer og den intervjuede. Jeg opplevde at noen av elevene som jeg intervjuet gjennom året viste en viss utrygghet og usikkerhet den første gangen de ble intervjuet, men etter som året gikk og vi hadde mange samtaler sammen, ble dette etter hvert en relativt vanlig hendelse for dem, som de hverken opplevde som vanskelig eller utfordrende. Jeg gjorde det hele tiden klart for dem at det de sa, skulle behandles konfidensielt. De var svært opptatt av hva som skjedde hvis de uttalte seg negativt om læreren og undervisningen. Dette viser hvilken påvirkningskraft et intervju har, noe det er svært viktig å ta hensyn til. Jeg forsikret dem om at det vi snakket om i disse samtalene ikke ville tilbakeføres til dem og at min rolle ikke var en lærers.

Hvordan forskeren i etterkant av intervjuer og observasjoner *transkriberer* de muntlige utsagnene, er også av betydning. Kvale (2001) er opptatt av hvordan konfidensialiteten ivaretas også i denne situasjonen. Det er dessuten viktig at man som forsker reflekterer over hva som er en lojal transkribering av det han har sett og hørt. For mitt vedkommende har jeg i transkriberingene ikke gjengitt pauser og nøling, men fokusert på det innholdsmessige i

utsagnene. Jeg har heller ikke valgt å transkribere på dialekt, men på bokmål. Dermed er ikke intervjuene gjengitt akkurat slik de ble ytret, men jeg mener at med den formen jeg har valgt, har jeg fått fram innholdet i utsagnene, samtidig som utsagnene til elever og lærer har blitt anonymisert fordi jeg har unnlatt å transkribere dialekten.

Analysen er det femte punktet i Kvaless betraktning av det kvalitative forskningsintervjuet. Han framhever hvor viktig det er at forskeren reflekterer over hvor dypt og kritisk man skal analysere og i hvilken grad de intervjuede skal ha noe å si om hvordan deres utsagn tolkes. I denne studien kan jeg si at Delstudie 1 gir et negativt bilde av den vurderingskulturen som rådet i klasserommet da jeg første gang observerte og intervjuet lærer og elever og det arbeidet med skriving og vurdering som foregikk. Slik sett var analysene kritiske og begunstiget ikke lærerens arbeid. Samtidig kommuniserte læreren tydelig at hun ønsket å videreutvikle vurderingsarbeidet sitt. Dette var grunnlaget for Delstudie 2, som blant annet viser hennes endringsprosess. I løpet av skriveprosessen har hun lest betydelige utdrag fra teksten og hatt mulighet til å kommentere mine analyser. Samtidig er det et dilemma hvem som skal ha tilgang til intervjuene og materialet. Skal alle foreldre og elever ha mulighet til innsyn? Jeg tydeliggjorde for mine forskningsdeltakere at de når som helst hadde mulighet til å lese mine transkriberinger og få innsyn i de tekstene jeg samlet på.

Dette henger nært sammen med Kvaless sjette punkt, som handler om *verifisering*. Det er forskerens ansvar å gjengi kunnskap som er verifisert. Punktet angår med andre ord prosjektets validitet og reliabilitet. Det finnes flere måter å vurdere validiteten og reliabiliteten i kvalitativ forskning, der menneskers opplevelse av det fenomenet som studeres er det vesentlige. Ifølge Fettermann (1998) er lange opphold og vedvarende studier, der man som forsker arbeider i feltet med de menneskene som skal studeres over en lengre periode, noe som gir etnografisk forskning dens validitet og reliabilitet. Triangulering, der forskeren tar i bruk ulike kilder og metoder for å bekrefte hendelser, er også en måte å verifisere forskningen på (Fettermann, 1998). I dette prosjektet har både den metodologiske tilnærmingen, en rik empiri og et bredt teoritilfang vært bevisste valg fra min side for å drive et godt forskningsprosjekt. En tredje måte er å klargjøre sin posisjon som forskersubjekt i prosjektet. I dette tilfellet har jeg med et hermeneutisk perspektiv en forståelse av hvordan forskerens forforståelse påvirker tolkningene og tilnærmingene. Det neste punktet jeg vil framheve, er betydningen av å få informantenes uttalelser. Dette er en svært viktig teknikk for å skape pålitelighet. Jeg fikk læreren til å lese store deler av teksten jeg hadde skrevet, der intervjuene

med henne var gjengitt. Det siste punktet handler om hvordan tykke, rike beskrivelser av materialet gjør det mulig for leseren å ta en beslutning vedrørende overførbarhet (Fettermann, 1998). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i prosjektet ved å gi elevtekstene og intervjuene god plass i teksten min, samtidig som jeg tydelig har begrunnet mine utvalg i analysene.

Dette er en naturlig overgang til det siste punktet i Kvaales aspekter for det kvalitative forskningsintervjuet, som omhandler *rapporteringen*. Konfidensialitet er svært viktig i selve rapporteringen, og det er viktig at forskeren reflekterer over hvilke konsekvenser de publiserte intervjuene og observasjonene kan ha på gruppa og den institusjonen de representerer. Derfor blir anonymisering svært sentralt i slike studier. Samtidig skaper dette et dilemma. På den ene siden er kravet om intersubjektiv kontroll og muligheten til å reprodusere resultatene hos andre forskere svært sentralt i vitenskapelig forskning, mens man på den andre siden forfekter kravet om konfidensialitet. Hvordan kan forskningsresultatene egentlig bli sjekket av andre forskere hvis ingen vet hvem som deltok, når og hvor?

Et annet etisk dilemma man som deltakende forsker kan bli stilt overfor, er i hvilken grad deltakerne føler seg utnyttet i et doktorgradsprosjekt, og at de får lite eller ingenting igjen for å stille opp i prosjektet. For meg var et av målene å utvikle vurderingskulturen, og at det skulle være et resiprokt forhold mellom det de gjorde for meg og det de fikk tilbake gjennom denne prosessen. Et annet, og like viktig aspekt ved dette, er de etiske dilemmaene som oppstår i de ulike rollene jeg som forsker har hatt i dette prosjektet. Jeg var observatør, intervjuer og veileder, og jeg ble i løpet av forskningsprosjektet svært godt kjent med forskningsdeltakerne. Dette har gjort det ekstra utfordrende å publisere ting som kan sette forskningsdeltakerne i et negativt lys. Men til syvende og sist handler det om at man i rollen som forsker opptre moralsk med hensyn til de etiske retningslinjene som man har å forholde seg til. Det handler ikke bare om kunnskap og valg, men like mye om forskerens sensitivitet og ansvarsfølelse vedrørende moral og hvordan man evner å identifisere etiske dilemmaer og føle ansvar for å opptre etisk riktig i slike tilfeller (Eisner & Peshkin, 1990: 244).

3.5 Forskningskontekst

I dette kapitlet vil jeg presentere det som har vært forskningskonteksten for dette forskningsprosjektet, med spesielt fokus på klasseromskonteksten. Den skrivepedagogiske og

språkdidaktiske konteksten har blitt presentert i kapittel 2. I tråd med de etiske refleksjonene i forrige kapittel, vil konfidensialitet være et stikkord i presentasjonen av forskningskonteksten. Studien har, som tidligere nevnt, den overgripende hensikten å undersøke hvordan formativ vurdering kan være et medierende redskap i utvikling av skrivekompetanse i tysk. Jeg ønsket å finne en lærer som var villig til å åpne sitt klasserom for en slik studie, og jeg ønsket en lærer og et klasserom som kunne være et informativt eksempel for studien. Samtidig ønsket jeg en lærer som ikke vegret seg for å gi meg inngående innsyn i undervisningen og kommentarene hennes. Valget falt på Tone, som jeg har valgt å kalle henne, lærer ved Haugen skole, som er et konstruert navn på en skole i en større by i Norge. Skolen har fem hundre elever og er plassert i utkanten av byen. Jeg kjente Tone litt fra før fra min tid som lærer. Tone er en erfaren og faglig interessert lærer som underviser i fagene tysk, norsk og samfunnsfag. Hun har i mange år jobbet med utviklingsprosjekter knyttet til læringsstrategier og læreplanarbeid, og høster god omtale blant personale og ledelse ved skolen. Hun underviste på den tiden jeg kom inn, en 10. klasse i tysk, som ble undervist etter L97.³¹ Faget var valgfag, der karakter i faget ikke ville gi uttelling ved opptak til videregående skole. Under våre første samtaler gav hun sterkt uttrykk for at dette preget klassen, både når det gjaldt motivasjon og innsats i faget. Dette gjaldt ikke bare fra elevenes side. Hun kunne fortelle om travle arbeidsdager der valgfaget prioriteres bort av både lærere og elever, til fordel for de store fagene. Hun gav også uttrykk for et sterkt ønske om å tilnærme seg læring og vurdering i tyskfaget på en annen måte når hun neste høst skulle starte opp med en ny 8. klasse.

Med dette utgangspunktet ble fortellingene fra et klasserom knyttet til Tone og hennes arbeid som tysklærer ved Haugen skole til. Den første delen av analysen, Delstudie 1, omhandler denne 10. klassen i tysk. Jeg fikk tillatelse til å følge undervisningen, til å intervju elever og lærer og til å få tilgang til alt skriftlig materiale. Den første datainnsamlingen ble gjort i forbindelse med et avsluttende skriftlig arbeid. Det må tas i betraktning at hensikten med denne teksten var å vise skriftlig kompetanse i form av et personlig brev, og lærerens tilbakemeldinger var en summativ vurdering av dette skriftlige arbeidet. Likevel gav læreren inntrykk av at hun alltid ga tilbakemeldinger på samme måte, slik at de kan ”rette og lære av sine feil”. Dette materialet danner grunnlaget for Delstudie 1, der jeg med aktivitetssystemet

³¹ Se tidligere presentasjon av læreplankonteksten i kapittel 1.1.

som rammeverk analyserer den etablerte vurderingskulturen i klasserommet der Tone er lærer.

Etter denne datainnsamlingen ble vi enige om et samarbeid som skulle strekke seg over et helt skoleår, der Tone skulle starte opp med en ny 8. klasse. Disse elevene skulle undervises etter den nye læreplanen, LK06. Hvordan dette samarbeidet mellom Tone og meg og den nye 8. klassen arter seg, vil bli viet størst plass i denne avhandlingen, i det jeg har kalt Delstudie 2. Det viste seg å være 31 elever i den nye klassen. I alt var det to store klasser med tysk som startet opp denne høsten på denne skolen. I de første samtalene gir Tone uttrykk for at det er en utfordrende situasjon å ha så mange elever i en klasse, og at hun forventer at det er flere av de ”svake” elevene som kommer til å falle av i løpet av skoleåret. I løpet av vinteren skal det vise seg at det er to elever som velger bort faget. Det undervises tysk to ganger i uka. Først en dobbeltime onsdag, så en enkelttime torsdag. Jeg er til stede stort sett hver time dette skoleåret. Dermed fungerer Delstudie 1 som et referansepunkt i forhold til Delstudie 2 tematisk sett, men det er ikke ment som to direkte overførbare studier.

Jeg har valgt å følge noen elever tettere enn andre i denne studien. Jeg har valgt ut fra et variasjonskriterium, der enkeltelever kan illustrere ulike elevtyper i klassene. I Delstudie 1 kjente jeg ikke klassen godt nok til å ta disse valgene alene, så da var det læreren som gav meg råd om valg av elever. I Delstudie 2 brukte jeg tid på å bli kjent med elevene før jeg valgte de elevene som jeg fulgte gjennom hele skoleåret.

3.6 Datainnsamling og datamateriale

Så langt har jeg presentert det metodologiske utgangspunktet for dette forskningsprosjektet. Ut fra et trippelhermeneutisk perspektiv har jeg kalt denne studien for en formativ intervenserende studie. På basis av dette har jeg diskutert ulike sider ved forskerrollen og de etiske utfordringene i dette prosjektet. Videre har jeg gitt en beskrivelse av selve forskningskonteksten, klasserommet, som har vært gjenstand for studien, før jeg nå i dette kapitlet presenterer ulike problemstillinger knyttet til datainnsamling og datamateriale. På den måten ønsker jeg å gi leseren en størst mulig forståelse for de ulike overveielsene, valgene og refleksjonene jeg har gjort meg i forkant av og underveis i dette prosjektet.

3.6.1 Datainnsamling

John W. Creswell (2007) beskriver datainnsamling som en serie av aktiviteter som er innbyrdes forbundet for å samle relevant informasjon til å svare på forskerspørsmålene. En datainnsamling handler også om å ta stilling til hva som skal samles inn av datamateriale, hvilken form det skal ha og hvor stort dette materialet skal være. Uansett skal datamaterialet tjene hensikten om å gi kunnskaper om og eksemplifisere feltet som skal studeres. Et annet viktig hensyn å ta er om innsamlingen av data er konsistent med den informasjonen som den valgte forskningsmetoden tilsier.

Jeg vil gå nærmere inn på refleksjoner over hvilken form datamaterialet skal ha i kvalitativ forskning generelt, og i dette forskningsprosjektet spesielt. Creswell framhever at å samle inn data som gir variasjon og bredde om det fenomenet som studeres er svært viktig i kvalitativ forskning. På den måten vil det være lett å synliggjøre variasjoner og identifisere mønstre i funnene. Martyn Hammersley og Paul A. Atkinson (2004) bruker begrepet triangulering om denne formen for datainnsamling, og understreker at datatriangulering kan være en fin måte å sammenlikne ulike perspektiver på samme situasjon. Triangulering kan også styrke validiteten i forskningsfunnene.³²

I en etnografisk tilnærming kan det ifølge Creswell (2007) være naturlig for forskeren å bruke tid i feltet før det tas en beslutning om hvem og hva som kommer til å være i fokus i datainnsamlingen. Fettermann bruker betegnelsen ”big net approach” (Fettermann 1998: 32) for å beskrive hvordan forskeren nærmer seg fokuset for studien. I mitt arbeid var det ikke bare min usikkerhet som novise som gjorde at jeg brukte denne tilnærmingen, men også en forestilling jeg hadde om at jeg måtte observere og bli en del av kulturen før jeg kunne etablere kriterier for å velge ut hva jeg skulle se spesielt på.³³ Materialet mitt kan i korthet beskrives slik:

- Videoopptak fra klasserommet
- Videoopptak fra gruppearbeid
- Lydopptak fra intervjuer og samtaler med elever
- Lydopptak fra intervjuer med lærer
- Refleksjonsnotater og feltnotater

³² Se også kapittel 3.4 om forskningsetikk.

³³ Se også kapittel 3.1 om hermeneutikk og refleksiv forskning for en nærmere diskusjon om betydningen av forståelse, forforståelse og refleksjon.

- Spørreskjema³⁴ fra første og andre datainnsamling
- 15 elevtekster fra første datainnsamling (10. klasse)
- Tekster elevene skrev i løpet av året i andre datainnsamlingsperiode (8. klasse). I tabellen nedenfor, Tabell 1, beskrives elevtekstmaterialet mer detaljert.

I tillegg til dette materialet spurte jeg læreren om hun kunne skrive et refleksjonsnotat i etterkant av prosjektet. Dette ble ikke fulgt opp, men tre måneder etter prosjektets slutt sendte hun meg en e-post med noen refleksjoner. Jeg har også fulgt opp arbeidet med henne i etterkant av prosjektet i form av uformelle samtaler og dialog omkring kriteriebasert vurdering. Hun ringer meg også for å spørre om råd og veiledning. I tillegg har hun fått se gjennom intervjuene og materialet, og hun har også kommentert deler av det jeg har skrevet. Slik får læreren en rolle som medforsker, og hun får større mulighet til å konstruere teorier omkring egen praksis (Ramton, 1992).

3.6.2 Tekster

I dette delkapitlet vil jeg beskrive materialet som består av ord eller andre skriftlige uttrykk som er samlet inn uten påvirkning fra forskeren (Silverman, 2001). Disse tekstene er ikke transkriberte intervjuer og andre forskerpåvirkede tekster. Materialet jeg befatter meg med, er skrevne elevtekster. I og med at denne avhandlingen skrives inn i så vel et pedagogisk som en skrivepedagogisk forskningstradisjon, er det naturlig for meg å behandle elevtekstene i mitt materiale ut fra et skrivepedagogisk perspektiv. Dette har jeg drøftet inngående i kapittel 2. I dette delkapitlet gis en oversikt over tekstmaterialet og en begrunnelse for utvalget jeg har valgt å fokusere på i denne avhandlingen.

³⁴ Jeg brukte åpne spørreskjema i begge periodene for å få et helhetsinntrykk av elevenes opplevelse av vurdering og skriving. Jeg vil ikke i dette kapitlet komme spesielt inn på problematikken rundt bruk av åpne spørreskjema, men henviser til vedlegg 3 og 4, der det er mulig å studere skjemaet som ble brukt.

Tabell 1. Elevtekstutvalget i materialet (tall angir antall)

		Tekst med medelevrespons og bearbeidelse		Tekst med lærerrespons og bearbeidelse		Tekst uten respons, m/sluttvurdering
10. klasse	Brief 1					15
8. klasse	Ich	25	25			
	Meine Familie			20	20	
	Interview	20	20			
	Meine Stadt					18
	Gedicht	17	17			
	Weihnachten					20
	Brief 2			20	20	
	Test					20
	Totalt 277	124		80		73

Tekstmaterialet består av i alt 277 tekster. Jeg har angitt om tekstene har fått respons av enten medelever eller lærer, og ut fra tabellen tydeliggjøres det om tekstene ble bearbeidet av eleven etter responsen. Tekstene som jeg har kalt "Brief 1" ble samlet inn under første del av prosjektet, Delstudie 1. Dette var tekster som elevene skrev som et større arbeid i slutten av 10. klasse.³⁵ Disse tekstene har jeg kodet med nummer, som for eksempel *Terje/Elevtekst 6*. Tekstmaterialet i Delstudie 1 består bare av én tekst fra hver elev, og nummereringen ble gjort vilkårlig etter hvor tekstene lå i bunken. Tekstene ble koblet sammen med elevnavn for å kunne koble elevtekster med elevintervjuer. Tekstene i Delstudie 1 ble skrevet på datamaskin, og jeg har valgt å gjengi tekstene akkurat slik elevene fikk dem tilbake fra læreren etter at hun hadde gitt sin respons. Resten av tekstene ble samlet inn i andre del av prosjektet, Delstudie 2. I Delstudie 2 ble mappe brukt som dokumentasjon og som vurderingsgrunnlag.³⁶ Elevene samlet alt skriftlig arbeid i mappene sine. Slik kunne de dokumentere egen utvikling av skrivekompetanse.³⁷ Jeg hadde tilgang til disse mappene, og det er mappetekstene som danner grunnlaget for elevtekstene i denne studien. Småskrivning i timene ble ikke dokumentert i mappa og er ikke med i denne oversikten. Gruppetekster som sanger og eventyr eller multimodale tekster er heller ikke med i tekstsamlingen. Å få elevene til å holde orden i mappene sine viste seg å være en utfordring, og elevene klarte ikke alltid å legge det de skulle i mappa. Derfor inneholder materialet mitt ikke tekster fra alle elevene. Kravet til dokumentasjon er utfordrende i en skolesammenheng, og det er ikke alltid like lett å

³⁵ De hadde valget mellom to oppgaver. Den første oppgaven besto i å svare i brev form på noen leserinnlegg om piercing og tatoveringer. Eleven skulle uttrykke egne meninger om tema og hadde fått noen hjelpesporsmål i oppgaveteksten som kunne virke inspirerende. Den andre oppgaven besto i å skrive et brev med utgangspunkt i et bilde som uttrykte en sinnsstemning.

³⁶ Se nærmere forklaring av mapper som vurderingsform i kapittel 2.4.2.

³⁷ Se nærmere avklaring av begrepet skrivekompetanse som brukes i denne studien i kapittel 2.4.2.

dokumentere det samme fra hver elev. Det må understrekes at denne studien ikke har som mål å vurdere elevenes skrivekompetanse som sådan, men å se på hvordan formativ vurdering kan bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse i tysk, dokumentert gjennom tekstene i elevmappene.

Jeg har valgt å sortere tekstene ut fra beskrivelser som sier noe om innholdet, og noen ut fra sjanger. I en begynneropplæring i fremmedspråk vil det være vanskelig å sjangerbefeste alle tekststypene som skrives. Den aller første teksten, som jeg har kalt "Ich", er en beskrivende tekst og den aller første teksten elevene skrev på fremmedspråket, mens tekster som "Gedicht" og "Brief" er sjangerbestemte tekster. De horisontale kolonnene i tabellen angir om det ble jobbet prosessorientert med teksten, og det angir også om responsarbeidet ble gjort av elevene eller læreren. Tallet angir både førsteutkast og andreutkast på disse tekstene. To av tekstene ble det ikke jobbet prosessorientert med. Den ene teksten, "Weihnachten", ble til i en skoletime, den andre teksten, "Test", var en del av en prøve på slutten av skoleåret.

I Delstudie 2 har jeg valgt å bruke tekstene "Ich", "Meine Familie", "Gedicht" og "Brief" som materiale når jeg skal analysere hvordan kriteriebasert formativ vurdering kan bidra til å øke elevenes skriveferdigheter i tysk. Ikke bare skal materialet i en etnografisk studie vise bredde og variasjon, men det skal også være mulig å gi dypere analyser av det studerte fenomenet ved hjelp av materialet. Jeg har valgt tekster ut fra breddekriteriet, der jeg analyserer tekster fra forskjellige tidspunkt i elevenes læringsprosess, samtidig som valget også kan begrunnes ut fra et dybdekriterium. Hensikten med denne studien er å se hvordan formativ vurdering kan bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse i tysk, og ut fra dette har jeg valgt tekster som anskueliggjør ulike perspektiver ved formativ vurdering i dette klasserommet der tekstene ble til. Den første teksten, "Ich", er den første teksten elevene skrev, og den er selvsagt en enkel tekst med få setninger. Likevel har jeg valgt å ta med denne teksten for å vise hvordan man kan arbeide både kriteriebasert og prosessorientert allerede i begynneropplæringen i fremmedspråk. Den andre teksten jeg har arbeidet med, er "Meine Familie", en tekst som også ble skrevet helt i begynnelsen av opplæringen, men som likevel viser en utvikling av skrivekompetanse og hvordan elevene arbeider med tilbakemeldingene de får av læreren. "Gedicht" er brukt som eksempel i Delstudie 2 for å vise hvordan elevene opplever det å skrive ulike sjangre allerede i begynneropplæringen og hvordan de opplever å få medelevvurdering. "Brief" er den siste teksten jeg ser nærmere på i denne studien. Brevene ble skrevet på våren etter at elevene hadde hatt tysk i nesten ti måneder. De ble til i løpet av et

storylineløp,³⁸ der det var skapt en fiktiv ramme for skrivingen i et forsøk på å danne en mer autentisk kontekst for kunnskapsproduksjonen, der elevene gjennom et problemorientert undervisningsforløp oppdager, reflekterer og handler (J. Creswell, 1997; Harkness, 1997). Elevene var med på å lage vurderingskriterier for brevet de skulle skrive. De fikk lærerrespons på disse brevene før de skrev om teksten og leverte den på nytt. Teksten ble så vurdert av læreren på nytt og gitt en tilbakemelding ut fra de gitte kriteriene og med en karakter. Tekstene har jeg kodet med navn, tekstnummer og teksttype, for eksempel *Selma/Tekst 5/Gedicht*. Tekstene er listet i kronologisk rekkefølge, det vil si i den rekkefølgen de ligger i mappene. Disse tekstene ble alle skrevet for hånd, og jeg har valgt å transkribere³⁹ dem og lærerens kommentarer av flere årsaker. For det første anonymiseres elevene og for det andre blir det lettere for leseren å lese tekstene.

Jeg har så langt beskrevet elevtekstmaterialet i denne studien og gitt en begrunnelse for det utvalget jeg har gjort. Elevtekstene vil stå som midtpunkt i analysene mine i Delstudie 1 og 2, og det er responspraksisen på disse tekstene jeg vil analysere. I tillegg til å gjøre tekstutvalg har jeg valgt å følge noen elever mer inngående enn andre. Dette har jeg gjort for å framheve det emiske ved denne studien og fordi disse valgte elevene kan sies å representere ulike elevtyper i det klasserommet jeg studerte. Disse valgene ble tatt på grunnlag av tekstene de skrev og på grunnlag av mine klasseromsobservasjoner.

3.6.3 Klasseromsobservasjon

I en etnografisk tilnærming vil observasjon, blant flere andre metoder, være en naturlig måte å samle data på (J.W. Creswell, 2007; Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg har beskrevet hvordan jeg fikk tilgang til feltet, og i det følgende vil jeg drøfte forskerens rolle i et klasserom. Å få tilgang til feltet handler ikke bare om å opprette gode relasjoner til læreren. Kanskje enda viktigere er det å etablere god kontakt med de andre forskningsdeltakerne, elevene. Det er ikke selvsagt at man som forsker blir akseptert eller at deltakerne vil samarbeide med deg. Diskresjon, sensitivitet og sunn fornuft er overordnede begreper i en slik kontekst (Hitchcock, 1995). Eksempelvis kan det å skrive ned det noen sier mens de ser på,

³⁸ Se nærmere beskrivelse av storyline som metode i kapittel 5.2.

³⁹ Jeg vil gi en nærmere beskrivelse av transkriberingsprinsippene i kapittel 5.1

være vanskelig. Noen vil oppleve det som et overtramp.⁴⁰ Jeg var svært oppmerksom på dette, særlig den første tiden jeg tilbrakte i feltet. Derfor gjorde jeg få og ingen notater i løpet av timen de første par ukene, men jeg satte meg ned og skrev refleksjonsnotat etter timen. Jeg brukte tiden på å bli kjent med elevene, og den eneste måten å få til det på, var å gå rundt og veilede dem på lik linje med læreren. Slik fikk jeg pratet med hver enkelt, og de ble trygge på hvem jeg var. De kunne også stille spørsmål om hva jeg drev på med, og slik oppsto mange uformelle samtaler mellom elevene og meg. Etter hvert ble jeg en naturlig del av klasserommet, og jeg kunne av og til velge å sette meg ned og notere uten at noen enset det. Jeg filmet også flere undervisningssekvenser, og det viste seg heller ikke som problematisk i forhold til elevene.

Robert Dingwall (1981) er opptatt av observasjon som metode i etnografisk forskning. Han ønsker å rukke ved den kvalitative intervjutradisjonens hegemoni og reetablere observasjonens forrang i kvalitativ metode. Han framhever observasjon som et essensielt metodologisk grep og hevder at observasjon fjerner problemet med forskerpåvirkning. Der intervjueren konstruerer data, finner observatøren data. Observasjon er dokumentasjon av overføringer mellom aktørene selv, hevder Dingwall. For å problematisere dette, kan det være relevant å peke på hvilke type data som en observatør faktisk dokumenterer. Forskeren går inn og observerer relevant atferd for det fenomenet han ønsker å studere. I så måte har han allerede eliminert deler av konteksten og løftet observasjonen ut av en større helhet. Jeg gikk inn i feltet med en forforståelse av fenomenet vurdering, noe som påvirket min observasjon. I tråd med min problemstilling valgte jeg å fokusere på vurderingssituasjoner, og dokumenterte dette i form av video og notater. I tabellen nedenfor vises en oversikt over observasjonsmaterialet. Der jeg har brukt video som dokumentasjon, er dette markert. Ellers betyr ”observert” at jeg har observert og tatt notater, som jeg senere har transkribert.

⁴⁰ Se nærmere diskusjoner om etiske dilemmaer i kapittel 3.4.

Tabell 2. Oversikt over observasjonsmateriale i Delstudie 2

Episode	Innhold	Dokumentasjon
Episode 1	Du und ich – det første møtet	Observert og transkribert
Episode 2	Mitt språktre – hvilke språk kan jeg, mappe	Observert og transkribert
Episode 3	Guten Tag – konkrete mål	Observert og transkribert
Episode 4	Mein Hobby – utvikle kriterier i fellesskap	Observert og transkribert
Episode 5	Medelevrespons – skriftlig tekst	Observert og transkribert
Episode 6	Medelevrespons – skriftlig tekst	Observert og transkribert
Episode 7	Vurderingskriterier muntlig	Observert (video)
Episode 8	Læringsstrategier – hvordan lære nye ord	Observert (video)
Episode 9	Læringsstrategier – bruke VØL-skjema	Observert (video)
Episode 10	Elevarbeid VØL	Observert (video)
Episode 11	Rollespill med egenvurdering	Observert og transkribert
Episode 12	Verbprøve med medelevvurdering	Observert og transkribert
Episode 13	Intro storyline	Observert (video)
Episode 14	Idémyldring for konteksten i storyline	Observert (video)
Episode 15	Fagsløyfe grammatikk	Observert og transkribert
Episode 16	Muntlig presentasjon med medelevvurdering	Observert (video)
Episode 17	Muntlig presentasjon med medelevvurdering	Observert (video)
Episode 18	Muntlig presentasjon med medelevvurdering	Observert (video)
Episode 19	Muntlig presentasjon med medelevvurdering	Observert (video)
Episode 20	Vurderingskriterier brev	Observert og transkribert (video)
Episode 21	Vurderingskriterier multimodal	Observert og transkribert (video)

Jeg har valgt å kalle hver observerte økt for *episode*. En episode kan i mitt arbeid være en undervisningsøkt, en responssamtale mellom to elever og muntlige presentasjoner av ulikt slag. Hver episode har jeg valgt å tematisere med stikkord for å gi en oversikt over innholdet i videomaterialet. Jeg har organisert datamaterialet rundt episoder med et spesifikt innhold, og slik har jeg lettere kunnet identifisere hvordan den formative vurderingen har artet seg i klasserommet.⁴¹ I analysene har jeg valgt å bruke noen av disse episodene spesifikt, andre ganger danner observasjonene bakgrunnsmateriale for analysene og blir en del av beskrivelsene i større grad enn enkeltepisoder som analyseres for seg. Likevel er det viktig i et kvalitativt forskningsøyemed å gi en grundig beskrivelse av datamaterialet, slik at det gir leseren et godt innsyn i materialet og at det for ettertiden også er etterprøvbart.

En etnograf har mange måter å observere på. Jeg har forklart hvordan jeg tok feltnotater og videoopptak. For mange etnografer vil det være naturlig å bruke et observasjonsskjema i feltet, fordi et slikt verktøy kan gi et ”skarpere fokus” (Nunan, 1990). Men samtidig kan et

⁴¹ Det må bemerkes at i løpet av det undervisningsåret jeg var i klasserommet, hadde også læreren tatt på seg oppgaven å veilede en lærerstudent i praksis. I seks av ukene underviste dermed denne studenten, og jeg har utelatt disse ukene fra min klasseromsobservasjon. Det betyr ikke at det ikke ble arbeidet med formativ vurdering i denne perioden. Studenten hadde gått inn i praksis med den forforståelsen at det skulle legges stor vekt på formativ vurdering.

slikt skjema blende forskerens blikk for aspekter i interaksjonen og diskursen som ikke kan fanges opp av skjemaet, sier David Nunan. Disse aspektene kan være viktige for forståelsen av det klasserommet det forskes i. Jeg benyttet meg ikke av noe skjema i min observasjon, men laget meg likevel et lite system der jeg hadde en kolonne på arket for å skrive ned relevante spørsmål til observasjonen. Jeg prøvde også å bearbeide feltnotatene i etterkant, der jeg skrev utfyllende observasjoner og refleksjoner. Aksel H. Tjora (2006, 2010) problematiserer observasjon, og særlig spørsmålet om hva som skal *noteres*, og da også naturligvis spørsmålet hva som skal *observeres*. Han har på basis av observasjon av ferske studenters tilnærming til observasjon og feltnotater utviklet ti ulike observasjonsmåter. Disse kan kategoriseres fra en helt naivt beskrivende, via en tolkende og reflekterende til en normativt vurderende observasjon.⁴² I utdrag fra feltnotatene mine som jeg gjengir i delkapittel 5.1, går det tydelig fram av dem at jeg som forsker ikke bare observerer, men også til en viss grad tolker og reflekterer. Slik går observasjon og refleksjon i hverandre og bidrar til å utvikle større forståelse for hensikten med observasjonen for meg som forsker. Dette understreker det hermeneutiske prinsippet i hele forskningsdesignet, samtidig som det framhever det Hammersley og Atkinson (2004) sier om feltnotater og hvordan de utvikler seg i løpet av feltarbeidet. Etter hvert som forskningsprosjektet utvikler seg, vil også notatene bli mer fokuserte. For en forsker i feltet er det å være seg bevisst hvordan man forholder seg til feltet via sine feltnotater svært relevant. Det vil øke bevisstheten rundt perspektivene *beskrivelse, tolkning og refleksjon*, sier Tjora (2006).

3.6.4 Forskningsintervju

Ved siden av elevtekster og observasjon har intervju vært en av datainnsamlingsmetodene i mitt prosjekt. Kvale (2001) beskriver forskningsintervjuet som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de bestemte fenomenene. Intervju som metode har lange og sterke tradisjoner i samfunnsvitenskapelig forskning. Kvale argumenterer for det kvalitative forskningsintervjuet som en god forskningsmetode fordi ”det fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden” (Kvale, 2001: 23). Han argumenterer for det subjektive synspunktet som et intervju muliggjør, og betoner forskerens betydningsfulle rolle i intervjuet. Det er forskeren

⁴² Se også kapittel 3.3 om forskerrollen.

som definerer intervjuet hva angår tema, og det er også han som kontrollerer situasjonen. Dingwall (1997) hevder derimot at det nettopp er dette som er utfordringen med det kvalitative forskningsintervjuet. Det setter den sosiale ordenen under stress, noe som fører til at respondenten alltid vil tilpasse seg forskerens forventninger og vise sin rollekompetanse. Dermed blir intervjudata bare sosiale konstruksjoner, hevder Dingwall. Respondentens subjektive erfaringer er utilgjengelige gjennom intervjuet og vil dermed bare være dokumentasjon på relasjonen mellom forsker og respondent. Et slikt reduksjonistisk syn på respondenter deler ikke Kvale (2001). Han mener at forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon og en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Forskeren bruker seg selv som instrument ved å skape en trygg atmosfære og et gjensidig tillitsforhold, slik at den intervjuede føler seg trygg nok til å snakke om egne opplevelser og følelser.⁴³

Jeg valgte å samle data ved hjelp av ulike metoder: elevtekster, observasjon, spørreskjema og intervju. Ut fra prosjektets siktemål syntes en slik triangulering hensiktsmessig, samtidig som en kombinasjon av forskjellige metoder og teorier også underbygger det refleksive og hermeneutiske perspektivet i dette forskningsprosjektet. Intervjuet representerer i så måte det dialogiske per se. Det er en samtale mellom individer, og det er dialogen mellom individene som fører dialogen videre. Det er ikke lenger individets rolle som bestemmer, sier Gadamer (1960/1990), men det han kaller for loven om emnet. Det er den som utløser argumenter og motargumenter. I de forskningsintervjuene jeg gjennomførte med mine forskningsdeltakere, vil jeg vel likevel si at det hersket en viss asymmetri i forholdet mellom deltakerne og meg, siden det var jeg som bestemte tema og stilte spørsmålene.

Jeg hadde i utgangspunktet utformet et rammeverk for intervjuene (Kvale, 2001). Jeg hadde definert en kontekst for intervjuene, og alle som ble intervjuet ble i forkant av intervjuet informert om formålet med intervjuet, bruken av opptaker og andre relevante opplysninger. Etter intervjuet ble det også lagt opp til samtale om intervjusituasjonen og opplevelsen av denne. For intervjuene i Delstudie 1 hadde jeg på forhånd fastlagt temaene jeg ønsket å ta opp i form av spørsmål,⁴⁴ uten at intervjuene skulle være underlagt en så stram regi at oppfølgingsspørsmål ikke var mulig. Dette kalles ofte for halvstrukturerede intervjuer, og er en vanlig intervjuform i kvalitativ forskning (Kvale, 2001). Jeg har tidligere forklart hvorfor jeg

⁴³ Se også kapittel 3.2 om forskningsetikk.

⁴⁴ Se vedlegg 8 og 9.

valgte ut enkelte elever til intervjuer, se delkapittel 3.5. I Delstudie 1 gjennomførte jeg dybdeintervjuer med syv av elevene, der tre av elevene blir fulgt gjennom analysene. Jeg hadde også et spørreskjema til alle elevene som omhandlet vurderingspraksis og deres holdninger til vurdering i begge studiene. Jeg hadde også to lange intervjuer med læreren. I Delstudie 2 intervjuet jeg flere av elevene gjennom hele skoleåret, og jeg brukte mye tid på å intervju de fem elevene jeg spesielt observerte.⁴⁵ Noen ganger var samtalene korte og spontane, andre ganger var det mer planlagte intervjuer som varte opptil en time av gangen. Samtalene tok ofte utgangspunkt i tekster de hadde skrevet. I alt gjennomførte jeg fire lange intervjuer med de fem elevene. Læreren hadde jeg jevnlig samtaler med, ofte en gang i uka, noen ganger litt sjeldnere. Noen ganger noterte jeg mens vi pratet, andre ganger brukte jeg lydopptaker. Samtalene og intervjuene hadde lengder fra 3 minutter til 70 minutter. Jeg har transkribert alle samtalene med elevene, og har gjort det samme med alle samtalene med læreren. Jeg har gjentatt ordrett hva elevene og læreren sa, men jeg har tilpasset dem skriftspråket og unnlatt å bruke dialektord. Pauser og latter er ikke med i transkriberingene.⁴⁶

I dette delkapitlet har jeg gjort rede for datainnsamlingen og datamaterialet i denne studien, og samtidig har jeg kommet inn på ulike dilemmaer forskeren kan bli stilt overfor i dette arbeidet. Det neste delkapitlet omhandler dataanalysen og hvordan de ulike analysekategoriene ble til.

3.7 Dataanalyse og analysekategorier

Jeg har plassert denne studien i en hermeneutisk forskningstradisjon, og etterstreber en trippelhermeneutisk tolkning i tråd med Alvesson og Sköldbbergs (2008) begrep refleksiv empirisk forskning. En refleksiv tolkning foregår på flere nivåer i forskningsprosessen; i interaksjonen med det empiriske materialet, i tolkningen av det, i analysen av kontekstuelle faktorer og i drøftingen av egen forskning og analyse. Hvordan dette i praksis har blitt gjennomført i dette prosjektet, vil jeg redegjøre for i dette delkapitlet.

I Delstudie 1, som hadde et begrenset antall intervjuer og elevtekster, foregikk hele analyseprosessen manuelt. I Delstudie 2, som hadde et mye større materiale, tok jeg i bruk

⁴⁵ I Delstudie 2 vil jeg komme med nærmere beskrivelser av disse elevene.

⁴⁶ Se også kapittel 3.4 om etiske dilemmaer og transkribering.

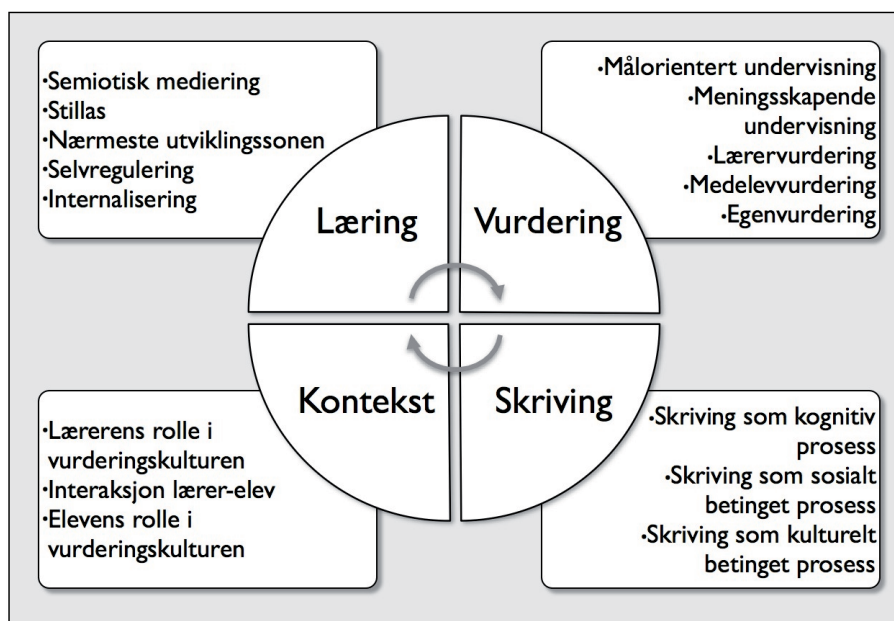
Nvivo⁴⁷ som et verktøy for den første kodingen og for å finne mønstre i intervjumaterialet og det transkriberte observasjonsmaterialet. Etter denne første analysen, koblet jeg intervjuer sammen med elevtekstene. Dette ble gjort manuelt.

Før datainnsamlingen startet, hadde jeg arbeidet med å sette meg inn i forskningsfeltet jeg skulle inn i. På dette grunnlaget hadde jeg formulert noen hypoteser og forskningsspørsmål om forholdet mellom vurdering og skriving i fremmedspråk. Under arbeidet med Delstudie 1 ble det tydelig for meg at det var tre sentrale faktorer som pekte seg ut. For det første framsto vurdering som en utfordring i klasseromskonteksten. Særlig fanget elevenes opplevelse av lærerens respons min oppmerksomhet. Det andre som syntes svært sentralt, var hvorvidt vurderingen virket læringsfremmende i forhold til elevenes utvikling av skrivekompetanse. Den tredje viktige faktoren var lærerens holdning til vurdering, og hva i teksten læreren gav respons på, med hensyn til å utvikle elevenes skrivekompetanse. Jeg gikk så tilbake til teorien for å finne begreper som kunne hjelpe meg å kategorisere og systematisere disse observasjonene. Denne koblingen til teorigrunlaget viser det hermeneutiske ved selve analyseprosessen, der koblinger mellom for forståelse og empiri gir mulighet for ny forståelse av fenomenet som studeres. Delstudie 1, som jeg tidligere har beskrevet som en ståstedanalyse, vil fungere som en beskrivende studie, som danner grunnlaget for den intervenserende studien i Delstudie 2, som vies størst plass i denne avhandlingen. Kategoriene jeg bruker i Delstudie 1, som danner overskriftene i kapitlet, er empirinære kategorier og er ment å illustrere mønstre i vurderingskulturen. Samtidig bruker jeg de teoretisk funderte begrepene som er skissert i figur 10 i analysene i hvert kapittel, for tydeligere å se sammenhenger og tendenser i materialet.

For å forstå spenninger og utfordringer i vurderingskulturen, har jeg valgt aktivitetsteorien som utgangspunkt. Aktivitetsteorien bringer med seg flere begreper som fungerer som gode kategorier for å beskrive forholdet mellom de individuelle og kollektive handlingene omkring den aktiviteten som studeres (Engeström, 2001). Dette danner rammen omkring analysene i begge delstudiene. Jeg vil i begge delstudiene omtale det aktivitetsteoretiske analyseperspektivet *etter* at jeg har behandlet det vurderingsteoretiske. Det har for meg vært et fornuftig analytisk grep for å visualisere kompleksiteten i vurderingskulturen. I Delstudie 1 går jeg fra den konkrete elevteksten og lærerens vurdering av den til lærerens og elevenes

⁴⁷ Nvivo er et dataprogram for analyse av tekstdata, særlig egnet i kvalitative studier for å finne mønstre og å systematisere tekstmaterialet.

holdninger til verdien av vurdering, før jeg ser hvilke spenninger og motsetninger som kommer til uttrykk i vurderingskulturen. I figur 10 visualiserer jeg hvordan de ulike sidene ved analysene henger sammen og hvilke teoridrevne kategorier som bærer analysene.



Figur 10. Analyse av vurderingskultur

I figur 10 visualiserer jeg analysekategoriene og hvordan de ut fra de ulike forståelsesformene relaterer seg til hverandre. Den viser hvordan læring, vurdering og skriving utgjør grunnlaget for analysene, og hvordan det kontekstuelle perspektivet har en avgjørende rolle i analyseprosessen. Likevel rommer ikke denne figuren alle underkategorier jeg operer med. I Delstudie 1 vil kategoriene normativ/deskriptiv og ris/ros være kategoriene jeg bruker for å beskrive vurderingskulturen. Dessuten vil empiridrevne kategorier beskrive lærerens og elevenes opplevelse av vurderingskulturen, se delkapitlene 4.2 og 4.3. I Delstudie 2 var hensikten å legge formativ vurdering til grunn for all undervisning, og i analysearbeidet så jeg at det var fem prinsipper som var gjennomgående i undervisningsarbeidet. De handlet om mål og kriterier, om gode undervisningsopplegg, om læringsfremmende tilbakemeldinger, om medelevvurdering og om egenvurdering. Disse aspektene stemmer godt overens med Black og Wiliams (2009) fem aspekter ved formativ vurdering.⁴⁸ Disse aspektene vil derfor være

⁴⁸ Se nærmere beskrivelse av disse i kapittel 2.5.2.

mine analysekategorier på vurderingsnivået i analysen og utgangspunktet for *kapittelinnndelingen* i Delstudie 2, kapittel 5. Analysens tredje nivå handler om det læringsteoretiske perspektivet og hvordan begreper fra sosiokulturell læringsteori kan beskrive læringsprosessene hos elevene. Kategorier fra dette perspektivet er basis for underkapitlene i kapittel 5, samtidig som mer empirinære kategorier også brukes. Dette understreker hvordan analysene har blitt til gjennom en stadig kommunikasjon mellom datamateriale og teorigrunnlag, og for å gjøre framstillingen mer innsiktsfull for leseren.

Ved hjelp av denne enkle modellen forsøker jeg å beskrive en kompleks analyseprosess, der ulike perspektiver trekkes inn for å beskrive et svært sammensatt fenomen. I analysene vil de ulike perspektivene og kategoriene gripe inn i hverandre for å gi et rikt bilde av vurderingskulturen, samtidig som en slik analyseprosess vil være i tråd med det refleksive perspektivet jeg har anlagt i denne studien. Derfor vil analysene i Delstudie 1, kapittel 4, danne utgangspunkt for analysene i Delstudie 2, kapittel 5, der vurdering som medierende artefakt analyseres. I kapittel 6 belyses analysene av vurderingskulturen i Delstudie 1 og Delstudie 2 ut fra et aktivitetsteoretisk perspektiv, før jeg videre analyserer utvikling av skrivekompetanse ut fra en kognitiv synsvinkel og et sosialt og kulturelt betinget syn på skriving. Slik blir analysene til, lag på lag, for å gi ny kunnskap og innsikt i et mangfoldig fenomen og i tråd med tankene om en reflektiv empirisk forskning. Jeg har i figur 10 utelatt det siste laget i den empiriske refleksjonen, kapittel 7, som jeg har kalt refleksjon og drøfting. Likevel vil jeg understreke at refleksjonene i kapittel 7 må sees i nær sammenheng med de andre lagene i analysen, der tolkning på ulike nivåer og refleksjon omkring forskningsarbeidet gjennom spørsmål og tema som oppstår i kontakten med de ulike temaene, er en del av refleksive arbeidet i denne studien.

Del 2

Analyse av den formative
interveneringen i vurderingskulturen

4. Delstudie 1: Ståstedsanalyse

I de foregående kapitlene har jeg plassert min studie i det skrivepedagogiske og vurderingsteoretiske feltet, og jeg har også drøftet studiens metodologiske tilnærming og analytiske grep. Kapittel 4 er den første delen i den metodiske inngangen som jeg ved hjelp av Engeströms terminologi har kalt formativ intervensjon (Engeström, 2008). Rent generelt handler det om hvordan jeg sammen med læreren identifiserer et problematisk felt, som jeg analyserer ved hjelp av det teoretiske rammeverket som jeg har presentert i kapittel 2. Dette er den formative intervensjonens første del, det som i Engeströms modell kalles utgangspunktet. Jeg har kalt dette utgangspunktet ståstedsanalyse. Kapittel 4 er dermed studiens første analysekapittel, der jeg gir svar på studiens to første forskningsspørsmål: Hva karakteriserer lærerens vurdering av elevtekstene? Hvilke holdninger har elever og lærer til verdien av vurdering?

Ved hjelp av disse spørsmålene vil jeg kunne si noe om hva som kjennetegner tysk faglig responskultur i grunnskolens tyskundervisning, eksemplifisert med en lærers tilbakemeldingsstrategier for elevtekster og elevenes opplevelse av respons. I den forbindelse drøftes særlig i hvilken grad lærerens respons fungerer som støtte for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk. Det jeg har vært opptatt av i materialet i Delstudie 1, er hva som karakteriserer tilbakemeldingene elevene får fra læreren. Fra en sosiokulturell synsvinkel ser jeg hvordan lærerens vurdering danner grunnlag for læring og utvikling gjennom semiotisk mediering. Lærerens tilbakemeldinger oppfattes som medierende verktøy, som er ment å trekke med seg individuell utvikling av skriveferdigheter. Mer konkret ser jeg hvordan lærerens kompetanse i å gi tilbakemeldinger til elevene og elevenes evne til å vurdere seg selv har betydning for elevenes selvfølelse og for deres skrivekompetanse i tyskfaget. Analysene av Delstudie 1 er utgangspunktet for intervensjonen i Delstudie 2.

Lærerens vurdering og tilbakemeldingsstrategier er med andre ord didaktiske verktøy som skal fungere som igangsettere til læring gjennom verbal samhandling (Igland, 2009). Men det er ikke bare kommentarenes innhold vedrørende teksten, den spesifikke situasjonen, som har betydning for elevens utvikling. Like stor betydning har samhandlingsformene, eller konteksten, som kommentarene inngår i. Dette visualiseres i aktivitetssystemet, figur 2.

Materialet i Delstudie 1 består av lærerintervju på 80 minutter og flere uformelle samtaler, 15 elevtekster og intervjuer med 7 elever. Intervjuene med elevene varte fra 20 til 45 minutter. De 15 tekstene ble til som et større arbeid i slutten av 10. klasse. Dette arbeidet skulle vurderes med karakter av læreren. De hadde valget mellom to oppgaver. Den første oppgaven besto i å svare i brevform på noen leserinnlegg om piercing og tatoveringer. Eleven skulle uttrykke egne meninger om temaet og hadde fått noen hjelpespørsmål i oppgaveteksten som kunne virke inspirerende. Den andre oppgaven besto i å skrive et brev basert på et bilde som uttrykte en sinnstemning. Også her fikk de noen spørsmål som igangsettere. Jeg vil bruke elevtekstene med lærerrespons som eksempler på lærerens vurderingspraksis. Gjennom intervjuer med læreren og syv av elevene har jeg analysert lærerens og elevenes holdninger til vurdering. Jeg vil i denne delstudien trekke fram tre av elevene spesielt, og det er også tekstene til disse elevene som vies plass i denne delstudien. Elevene er valgt ut fra et variasjonskriterium, idet de viser ulike holdninger til vurdering og har ulik skrivekompetanse i tysk.⁴⁹

Kapitlet er tredelt. Først undersøker jeg lærerens vurderingsarbeid gjennom hennes respons på elevtekstene, og bruker også intervju med læreren for å analysere hennes holdninger til vurdering. Videre analyseres elevenes opplevelser av lærerens vurdering og deres holdninger til verdien av vurdering. Jeg analyserer videre elevenes opplevelse av lærerens vurderingspraksis, og her bruker jeg empiridrevne kategorier, se delkapittel 4.3. Til slutt løftes dette inn i en aktivitetsteoretisk kontekst, der jeg ved hjelp av disse foregående analysene ser på hvilke spenninger og utfordringer som ligger i vurderingskulturen.

4.1 Lærerens vurderingsarbeid

Det eksisterer flere modeller for å analysere og klassifisere læreres tilbakemeldinger på elevtekster, og mange av disse har fokus på innhold vs. form og hvilken type tilbakemelding som har størst effekt på elevenes læring (Zamel, 1985). Disse modellene har lagt lite vekt på lærerens hensikter med tilbakemeldingene. Andre modeller har fokusert på mange og komplekse tekstvariabler, noe som har gjort det vanskelig å skille mellom pragmatiske, formelle og innholdsmessige kriterier (Ferris, 1997). Innen vurderingsforskningen som har studert respons på elevtekster i fremmedspråk, har betydningen av *ros* og positive

⁴⁹ Se nærmere begrunnelse for valg av elever i kapittel 3.5.

kommentarer for elevenes selvfølelse og evne til å bearbeide teksten blitt viet mye oppmerksomhet (Ferris, 1997; Hyland & Hyland, 2006). Slik er begreper som motivasjon og mestring nært knyttet til hvilke tilbakemeldinger elevene får. Ros som ikke er konkret og som ikke klargjør hva eleven bør jobbe med, oppfatter elevene som forvirrende og umotiverende. Tunstall og Gipps' (1996) kategorier *normative* og *deskriptive tilbakemeldinger* er begreper som kan brukes for å identifisere mønstre i lærerens vurderingspraksis. Kategorier som ros og roser faller her inn under en vurderende, og dermed også normativ, vurderingspraksis, mens konkrete tilbakemeldinger på innhold, form og struktur faller inn under en mer deskriptiv vurderingspraksis. Jeg vil bruke disse kategoriene når jeg videre i dette kapitlet skal analysere lærerens vurderingspraksis.

4.1.1 Normativ vurderingspraksis

Jeg møter Tone og hennes 10. klasse på vårparten. Jeg observerer klassen ved to anledninger. Undervisningen foregår i et vanlig klasserom, og elevene sitter på rekker i klasserommet. Det kan synes som om elevenes plassering i klasserommet er tilfeldig, det vil si at de setter seg der de selv vil, uten at læreren har gitt føringer for hvor hun ønsker at de skal sitte ut fra pedagogiske hensikter. Jentene sitter sammen på første rekke, mens guttene sitter sammen i rekkene bak. Læreren underviser grammatikk fra tavla, og etterpå går hun rundt og veileder elevene mens de gjør grammatikkoppgaver i boka. I løpet av den første undervisningstimen er det bare læreren som snakker tysk. Den andre undervisningstimen jeg observerer, foregår på samme måte, bortsett fra at elevene denne gangen får tilbake teksten de hadde skrevet, med lærerens vurdering. Hun deler ut tekstene og bruker tid på å snakke med de som ønsker det om det skriftlige arbeidet de har utført. Jeg observerer denne økta, men sitter for langt unna til å høre hva de snakker om i disse samtalen. I samtaler jeg har med Tone, kommer det til uttrykk at arbeidet hun gjør i denne tyskklassen preges av hennes oppfatning av faget som et valgfag. Hun bruker ikke tid til forberedelse og etterarbeid i et fag som ikke prioriteres verken fra myndighetenes, skoleledelsens eller elevenes side. Hun opplever at elevene har gått lei av faget og at de prioriterer de "viktige" fagene det siste året på ungdomstrinnet. Vi snakker også om hvordan hun arbeider med vurdering av elevtekster. Hun sier at hun "retter mer til flinke enn til svake elever. Det er ingen vits for meg å bruke lang tid på retting når jeg vet at det ikke blir tatt til etterretning". Slik kan vi si at hun driver med *selektiv retting*, noe som fort kan føre til at tilbakemeldingene blir usystematiske, både med hensyn til hva som blir kommentert og

hvordan kommentarene blir gitt. I materialet mitt er ikke alle tilbakemeldingene like forståelige, forklarlige eller velmotiverte. Dette kan ha flere årsaker, deriblant valget av selektiv retting, tidspress, holdninger til et nedprioritert fag eller lærerens kunnskap om vurdering i fremmedspråk. Teksteksemplet i figur 11 er ment som et eksempel på lærerrespons, og det vil også være den teksten jeg samtaler med eleven om i kapittel 4.3.2.

Lieber Anders!

Montag 22.04.08

America ist sehr Groß. Norwegen ist weit weg. Ich habe Heimweh. Ich vermisst meine Freunde in Norwegen. In der Sommer Ich will übersiedeln aus Norwegen. Dann kann Ich (spielen) Fußball mit meinem Freund ~~stern~~ ^{ste} ~~er~~ ^{er}. Es ist sehr langweilig aus meine Hotelzimmer aus du kannst ^{im Bild sehen können} ~~anschen~~ ^{aus} die Bild. Du musst ~~komme~~ ^{kommen} nach America bald. Ich vermisse dich Anders.

Mit freundliche Grüßen deine Kari.

Reglene for stor og liten fotballstau?
(3)

Figur 11. Morten/Elevekst 11

Eleven har skrevet teksten på PC, og læreren har for hånd gitt sine tilbakemeldinger i teksten, i margen og som sluttkommentarer. Dette kjennetegner alle tekstene i materialet i Delstudie 1. Jeg ser både på tilbakemeldinger i teksten og på sluttkommentarer, slik at jeg kan danne meg et klart bilde av hva som kjennetegner lærerens vurdering av elevtekstene. Jeg skiller ikke mellom kommentarer og korrektur som to ulike sider ved responsen, men som to ulike former for tilbakemelding. Jeg har kodet hver korrektur og kommentar ut fra det som kunne betraktes som den pedagogiske hensikten med kommentaren, og i denne prosessen har jeg først sett på hvordan læreren har kommentert elevtekstene i forhold til en normativ eller deskriptiv vurderingspraksis. Videre har jeg fokusert på kategoriene i min skrivemodell for fremmedspråk, figur 6,⁵⁰ for å kunne si noe om hva hun anser som viktig å gi tilbakemelding på til elevene for at de skal utvikle sin språkkompetanse. Dette har jeg så speilet med lærerens refleksjoner som ble uttalt i intervju i forbindelse med dette konkrete vurderingsarbeidet.

⁵⁰ Disse kategoriene er strategisk kompetanse, diskursiv kompetanse, tekstkompetanse og lingvistisk kompetanse.

Ved hjelp av kategoriene normativ og deskriptiv tilbakemelding har jeg laget en matrise over lærerens respons i form av skriftlige kommentarer etter elevteksten. Jeg har også valgt å ta med karakteren som ble gitt på tekstene for å vise sammenhengen mellom tilbakemelding og karakter.

Tabell 3. Distribusjon av lærerrespons

Tekst	Normativ		Deskriptiv	Karakter
	Ros	Kritikk		
Tekst 1	X			5+
Tekst 2	X			5
Tekst 3	X			5
Tekst 4	X			5-
Tekst 5	X	X		4
Tekst 6	X	X		4
Tekst 7	X	X		4-
Tekst 8	X	X		4-
Tekst 9	X	X		4-
Tekst 10	X	X		3+
Tekst 11			X	3+
Tekst 12		X	X	3+
Tekst 13		X	X	3
Tekst 14		X		3-
Tekst 15		X	X	2

En slik oppstilling avslører at læreren har gitt ros til elever som også har fått høy karakter, mens de som har fått lavere karakter ikke har fått ros, men heller kritikk og i noen tilfeller en mer beskrivende kommentar. Rosen som er gitt, sier ikke hva som var bra i teksten, og kommentarene er av typen "Sehr, sehr schön", "Sehr schön, nicht viele Fehler". Flere av kommentarene inneholder både ros og kritikk: "Teilweise schön, teilweise schwierig zu verstehen", "Teilweise verstehe ich gut was hier steht, teilweise nicht. Bitte genauer mit dem

Wörterbuch arbeiten”. De elevene som ligger lavest på karakterskalaen, har fått kommentarer som stort sett kan kategoriseres som kritikk: ”Ich verstehe nicht immer was du schreibst”. Enkelte har i tillegg fått en kommentar som bærer preg av en beskrivende vurdering av skriveferdigheter og som er ment som en hjelp videre: ”Reglene for stor og liten bokstav?” ”Verbbøying”. Det som i hovedsak kjennetegner materialet, er at kommentarene som læreren har gitt stort sett inneholder innholdsløs ros og kritikk. Det kan antas at denne formen for tilbakemelding vanskelig kan gi elevene en pekepinn på hva de faktisk mestrer og hva de skal arbeide videre med for å utvikle sin skrivekompetanse.

4.1.2 Tekstresponsen

Jeg kommer nå tilbake til elevteksteksemplet jeg presenterte i forrige delkapittel. Responsen i teksten i figur 11 er rettet mot *ortografiske*, *morfologiske* og *syntaktiske* problemer i teksten. Dette gjelder for det samlede materialet i Delstudie 1. Læreren har laget seg noen regler for hvordan hun retter, det som kan karakteriseres som hennes didaktiske sjanger: ”Det første jeg ser på, er om det er forståelig tysk og om en tysker ville forstått dette her. Og så kikker jeg på kjønn, på stor bokstav osv.” Denne uttalelsen kan tyde på at hun legger vekt på det kommunikative aspektet (Hymes, 1972) ved skriving på fremmedspråk, uten at det eksplisitt kommer til uttrykk i tekstresponsen. Hun har understreket ortografiske og morfologiske feil som f.eks. Groß og Freunds. I elevtekstene blir det ikke forklart hva strekene betyr. Syntaktiske feil har hun markert med nummerering av leddene etter riktig rekkefølge eller med en sirkel og pil vist hva som er riktig plassering av verbet i setningen, slik det går fram av eksempelteksten i figur 11. Det er ingen kommentarer på andre aspekter ved tekstskrivning som jeg i min skrivemodell for fremmedspråk har beskrevet som diskurskompetanse og tekstkompetanse, det vil si kontekst, sjanger, mottakerbevissthet, komposisjon og sammenhengen mellom tekstelementer. Slik er all respons i teksten knyttet til det jeg beskriver som *lingvistisk kompetanse*, som i min modell beskrives som det å ha kunnskap om fundamentale grammatiske strukturer i fremmedspråket. Det er lite som indikerer noen forsøk på å løfte tilbakemeldingene inn i en kontekst for videre utvikling. Jeg vil videre gå nærmere inn på enkelte elevtekster for å synliggjøre lærerens vurderingspraksis enda tydeligere.

I tabell 3, distribusjon av lærerrespons, har jeg lagt de elevtekstene med best karakter øverst. Fire av tekstene har utelukkende kommentarer som kan karakteriseres som *ros* av typen

”Schön, Andreas, nicht viele Fehler”. Tekstene som har fått disse kommentarene, har også fått god karakter (5). Jeg skal nå se på hvordan læreren responderer på en av disse tekstene.

Liebe Luka,
Ich möchte gern auch Piercings, aber von Tattoos bin ich etwas mehr skeptisch.
Ein Piercing kannst du abziehen wenn du es nicht mehr willst. Aber ein
Tätowierung ist permanent, also ein Merkung für immer, und kannst nicht
bedauern werden.
Ich glaube dass der Pop und Rockstars auf MTV und ähnliches ist der Grund
dass Tätowierungen so populär sind. Fast Alle willst doch natürlich ein cool und
schick Rockstar werden!

Ich würde gern ein Piercing haben. Aber ich bin nicht erlaubt für meine Mütter.
Aber falls ich ein Piercing bekommen, dann wünsche ich mir ein ~
Zungepiercing oder ein Nasering. Sondern, habe ich meine sechs löchern im
dem Ohren.

Viele Grüße, Ragnhild.

Sehr, sehr schön!

5

Figur 12. Ragnhild/Elevekst 2

Denne teksten har også tilbakemeldinger *i* teksten, bestående av understrekinger for å markere morfologiske og syntaktiske feil. Kongruensfeil blir markert på samme måte, eller også med en sirkel. Igjen er det påfallende at tilbakemeldingene kun handler om lingvistiske feil ved teksten. I sluttkommentaren får eleven ros, men det er en ros som ikke sier noe om hva som var bra, verken med hensyn til diskursnivå, tekstnivå eller lingvistisk nivå.

Seks av tekstene har kommentarer som innholder *ros*, men også *kritikk*: ”Teilweise schön, teilweise schwierig zu verstehen”. De har blitt vurdert til karakteren 4 og en med 3+. I disse tekstene har læreren streket under deler av teksten som er vanskelig å forstå. De fleste tekstene har fått kommentarer av typen ”Teilweise verstehe ich gut was hier steht, teilweise nicht. Bitte genauer mit dem Wörterbuch arbeiten“. Jeg skal gå nærmere inn på en av tekstene:

Aufgabe 1 – Piercing und Tattoos

Ich habe kein piercing und tattoos, und ich will nicht das haben. Ich habe einfach Ohrgehänge, aber das ist ok. *der*

Sehr schön!
Ich habe nichts etwas gegen jemanden die Leute das habe piercing und tattoos, aber ich will nicht es selbst haben. Das ist weil ich nicht meine Körper zerstören will, mit Zeichen und Loch. Das nimmt viel Zeit und Geld zu nimmt fort. Das Piercing kann auch kommen dazwischen und zerreiben Ding. *entwickelt*

Die Mode mit Piercing und Tattoos hat sich Entwicklung im dem neuen Jahren, und ich glaube das ist weil das Jugend versuchen will neues Ding. Persönlich glaube ich nicht, dass ich will macht das. *machen will*

Entwicklung = utvikling, altså substantiv

Teilweise schön, teilweise schwierig zu verstehen.

④

Figur 13. Terje/Elevtekst 6

Først ser jeg på hvordan læreren har kodet tilbakemeldingene i selve teksten. Hun bruker understrekinger for å markere ortografiske feil, slik som feil bruk av forbokstav på substantiv, hun streker over ord som er feil og skriver i noen tilfeller over det hun mener er bedre uttrykksmåte. Hun har streket under setninger som ikke er riktige, og hun har streket under en setning som er riktig og har en litt avansert syntaktisk konstruksjon, der hun også har skrevet en positiv kommentar i margen "Sehr schön!". Likevel sier ikke denne kommentaren noe om hva som var bra. Det kan også sies om sluttkommentaren. Den inneholder både ros og kritikk, men begge kommentarene mangler innhold, de er normative i henhold til en standard som er ukjent for eleven. De sier ingenting om hva eleven bør arbeide videre med. Dette er et sentralt aspekt ved denne vurderingskulturen. Tilbakemeldingene hun har gitt underveis i teksten, kan fungere som en pekepinn om hva eleven har gjort feil. Spørsmålet er bare om tilbakemeldingene er tydelige nok for eleven, slik at de gir motivasjon til arbeidet videre. Det er også tydelig at tilbakemeldingene som er gitt, bare er gitt på et lingvistisk nivå. Eleven har ikke fått tilbakemelding på komposisjonelle aspekter ved teksten, på sjangerrelevans eller på innholdskomponenter i teksten.

I disse delkapitlene har jeg beskrevet hvordan lærerens vurderingspraksis manifesterer seg i form av merknader og kommentarer i elevenes tekster. Responsen har jeg i hovedsak kategorisert som normativ, med et sterkt fokus på lingvistiske feil. I et skriveteoretisk perspektiv (Bereiter & Scardmalia, 1987; Grabe & Kaplan, 1996) kan man si at det metakognitive aspektet ved skriving – det å kunne sette seg egne mål, planlegge, gjennomføre og vurdere – ikke synes sentralt i lærerens refleksjoner omkring skriving, og kommer heller ikke til syne i hennes praktiske vurderingsarbeid.

4.2 Lærerens holdninger til verdien av vurdering

I dette kapitlet er det spesielt lærerens holdninger til vurdering og skriving som blir beskrevet og analysert. Jeg ser også på hvordan hun uttaler seg om skrivekompetanse og om elevenes evne til å reflektere over egen skriveprosess. Jeg organiserer analysene av lærerens holdninger etter to hovedtyper kategorier; *retting* og *grammatikk*.

4.2.1 Hensiktsløs retting

I samtaler med læreren kom det fram at det første hun ser på i en tekst er ”om det er forståelig tysk og om en tysker ville forstått dette her”. Likevel virker det ikke som om dette har vært et av de bærende prinsippene når hun har vurdert og kommentert tekstene som jeg har hatt tilgang til. I den grad det eksisterer kommentarer etter tekstene, fastslår de bare lærerens inntrykk av teksten, uten å gi en tydelig tilbakemelding om hva eleven bør arbeide med videre. Som det framgår av tabell 3, ser jeg en sterk sammenheng mellom høy karakter og ros og motsatt; lav karakter og kritikk. Om dette er bevisst strategi fra lærerens side, vet jeg ikke. I et intervju sier hun dette om sin egen holdning til rettearbeid:

[Ser på elevtekster som hun har vurdert]

Forsker: Kan du fortelle hva du ser etter når du vurderer skrivinga?

Lærer: Det første jeg ser på, er om det er forståelig tysk og om en tysker ville forstått dette her. Og så kikker jeg på rett kjønn, stor bokstav, retter mer til flinke enn til svake elever, det er stort sett det jeg kikker på. Det er ingen vits for meg å bruke lang tid på retting når jeg vet at det ikke blir tatt til etterretning. [...] Jeg retter mer til flinke enn til svake elever. Hensikten med rettinga er at de lærer av sine feil, men så lenge de ikke gjør jobben, blir det heller ingen framgang.

Materialet jeg har sett på, viser at hennes oppfatning om at hun retter mer til flinke enn til svake elever ikke stemmer. Jeg ser en klar tendens til at svake elever får påpekt feil ved teksten i langt større grad enn sterke elever. Dette har selvsagt en sammenheng med at de svake elevene gjør flere formelle feil enn de sterke, men de sterke elevene får ikke en tilbakemelding som utfordrer *deres* nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Lærerens holdning til vurdering synes å ha mistet det læringsfremmende perspektivet. Hun sier at læring er intensjonen med vurderingsarbeidet, men hun har ingen forventninger om at elevene skal lære på bakgrunn av hennes arbeid med tekstene.

Tones utsagn om at det ikke er vits i å rette så lenge ingen gjør jobben, synliggjør en annen utfordring i den etablerte vurderingskulturen. Det viser seg at det ikke er en gjensidig interaksjon mellom lærer og elever. Kommunikasjonen avspeiler en asymmetrisk ansvarsfordeling mellom deltakerne i vurderingskulturen, som i alle fall synes å være akseptert av læreren. Hun forventer ikke at elevene skal gjøre noe med de tilbakemeldingene de får, og hun forventer heller ikke at de skal bli bedre språkbrukere av responsen hun gir. Hvis man ser for seg skriveprosessen som en oppadgående spiral (Evensen, 2010b), der skrivning og respons gjensidig påvirker hverandre til en stadig utvikling, en stadig forbedring, kan det synes som om denne spiralen har kollapset i denne klassen på et eller annet tidspunkt. Læreren oppfatter tilsynelatende sitt eget arbeid som meningsløst fordi ingen tar det alvorlig lenger. Hva som kan være årsaken til denne negative holdningen til vurdering, er vanskelig å si. Læreren peker på elevenes holdninger, men like viktig kan det være å spørre seg hva som har bidratt til at elevene har disse holdningene til skrivning i tyskfaget.

4.2.2 Med grammatikken forsvant motivasjonen

I samtalene snakker vi mye om hva skrivning i tysk innebærer. Læreren sier i en refleksjon omkring læring at "[elevene] har mer enn nok med å fokusere på å få det rett. Det er ikke innholdet som er viktig". Dette gir noen indikasjoner på hva hennes oppfatning av skrivekompetanse på fremmedspråk innebærer. Hun har i sin undervisning et sterkt fokus på lingvistisk kompetanse, og mindre fokus på tekstkompetanse og diskurskompetanse. Hennes oppfattelse av skrivingens funksjon kan karakteriseres som et syn der forståelse for form kommer før innhold (Bludau, 2006). Hun gjentar flere ganger hvor viktig det er å skrive grammatisk riktig. *Strategisk kompetanse*, det å kunne sette seg mål for egen skriveutvikling

og det å planlegge, vurdere og gjennomføre skrivearbeidet, har øyensynlig ikke mye plass i verken undervisnings- eller vurderingsarbeidet til læreren. Dette kommer til uttrykk i intervju med læreren:

Forsker: Snakker dere mye omkring skrivning i metaperspektiv?

Lærer: Ikke i tysken, nei, men de får i bøtter og spann i norsken. Men ungene er ikke så flinke til å overføre, da.

Forsker: Vurderer de seg selv noen gang?

Lærer: Når de får igjen prøver så er de sjelden uenig i det de får, da, de er enig i hva problemet er.

Forsker: Så de har et litt bevisst forhold til egen skrivning?

Lærer: De har det, men det er så korte tekster, vet du.

Forsker: Så hva gjør de for å forbedre tekstene sine?

Lærer: Tror ikke de gjør så veldig mye. Den gemene hop gjør ingenting, bare noen få... En strategi er jo å ikke møte opp på prøver, faktisk. Så har jeg ikke vært flink nok til å kreve at de retter, det er et must. Jeg er ikke flink nok til å stå med pisen, men det må til.

Her kommer det tydelig fram at det ikke er noen etablert kultur for å bearbeide tekstene etter vurdering fra læreren. Det viser også at lærerens holdning til vurderingsarbeid handler om å rette feil. Det kan synes som om elevene som oftest skriver i prøvesammenheng, og at det er i den konteksten at elevene får vurdering av læreren. Dermed er lærerens vurderingsarbeid i hovedsak konsentrert om en summativ vurdering, og i all hovedsak knyttet til elevenes lingvistiske kompetanse. I løpet av intervjuet kommer vi igjen inn på det metakognitive aspektet ved språklæring:

Forsker: Men synes du det har skjedd en forandring siden de begynte med tysk i 8. klasse og fram til nå?

Lærer: De var ivrige til å begynne med, da prøvde jeg virkelig å legge vekt på hvor likt tysk og norsk er for å få dem til å forstå at dette er likt og egentlig ikke så vanskelig. Men før eller siden må man inn på grammatikk, og enda jeg ikke prøver å dynde dem ned med det, så synes jeg det er tungt. Jeg tror det skyldes at det ikke er obligatorisk og at enkelte av dem ikke jobber nok. Det er liksom ikke så nøye. Og så kan de ikke nok om språk generelt.

Forsker: Du snakket om at elevene har så dårlig metaspråklig kompetanse. Har du prøvd å dra nytte av den kunnskapen de har om språklæring fra før av når de skal lære seg tysk eller føler du at det har vært vanskelig

Lærer: Det er jo vanskelig når de kommer i tiende og de liksom er usikker på hva som er objekt, ikke sant, og de sliter med det samme engelsklærerne også. Når du komme til tiende og

skriver *you is* - det er sånne ting du tror skal være automatisert og det bør det jo være en del av i tysken [automatisering] og da mener jeg, men de er ikke det.

Forsker: Hva kan man gjøre som lærer for å gjøre noe med dette?

Lærer: [...] hvis man jobber med mål og sjekker måloppnåelse og sier at nå skal man ha prøve hvor man sjekker måloppnåelse, da har jeg erfaring med det både i norsk og krl, at de faktisk jobber, og det har jeg litt trua på i tysken også [...]

Læreren prøver selv å forklare hvorfor motivasjonen til å lære tysk har endret seg. Hun gir uttrykk for at hun jobbet mer med det metaspråklige aspektet i starten, da hun for eksempel synliggjorde at tysk og norsk har mange likhetstrekk. Det kan synes som det metaspråklige aspektet var en del av hennes undervisningspraksis da hun startet opp med undervisningen sin. Hun sier videre at det var med grammatikkfokus at motivasjonen forsvant. Det kan tyde på at hun endret undervisningspraksis en eller annen gang i løpet av de tre årene, noe som kan ha hatt betydning for elevenes motivasjon til å skrive tysk. Samtidig understreker hun at en mer målorientert undervisning kan ha betydning for elevenes læring. Hun har altså tenkt gjennom, og også prøvd ut i andre fag, en annen form for vurdering. I en videre refleksjon over egen undervisning sier hun at hun føler at hun bruker læreboka for mye, at hun har brukt opp alle triksene sine og at det blir for mye grammatikk og for lite muntlig aktivitet. Hennes motivasjon for å forbedre seg blir borte når elevene ikke jobber nok, og forklaringen på den labre arbeidsinnsatsen er at det ikke er et obligatorisk fag. Dette viser at lærerens oppfattelse av hva som motiverer til dels er styrt av ytre forhold. Det er i alle fall hennes forklaring. Den manglende motivasjonen kan også ha en mer profesjonsfaglig forklaring, der det kan tenkes at refleksjon hos læreren over egen praksis har et potensial til å bli bedre (Schön, 1987). Kanskje har hun ikke utviklet en forståelse av hvordan hennes undervisningspraksis speiles av hennes egne holdninger og syn på skriving og læring. Det som av en eller annen grunn skjer i klasseromskonteksten, påvirker i alle fall hennes motivasjon til å drive en kommunikativt orientert undervisning, noe som igjen har negativ innvirkning på elevenes opplevelse av faget.

4.3 Elevenes holdninger til verdien av vurdering

Så langt har jeg analysert lærerens holdninger til vurdering og hvordan det kommer til uttrykk i hennes faktiske vurdering av elevtekster. Det avgjørende punktet med lærervurdering er hvordan elevene opplever kommentarene fra læreren og hvordan de responderer på dem. I et sosiokulturelt perspektiv er elevene aktive aktører i sin egen læringsprosess (Vygotsky, 1978, 1986). De lærer med andre ord gjennom interaksjon med læreren og det læringsmiljøet de er en del av, og de responderer på det de oppfatter som nyttig for dem, og på lærere som engasjerer og løfter dem. Forskning som har undersøkt elevenes oppfatning av respons i fremmedspråk, viser at elever er tolkende, selektive og strategiske og at deres respons på meningsfull input og forsøk på å uttrykke mening gir læring (Hyland & Hyland, 2006). Slik har lærerens veiledning stor innflytelse på elevene i deres læringsprosess. Derfor er det ikke overraskende at forskningen også viser at vage, uforståelige og autoritære kommentarer ikke gir eleven den konkrete responsen han trenger – den motiverer ikke og den oppmuntrer ikke eleven til å arbeide videre med teksten (Breen, 2001; Ferris, 1997; Straub, 2000). Analysene mine av elevenes holdninger til verdien av vurdering er inndelt i tre kategorier: *om meningsløs respons, om kjedelig grammatikk og om å skrive feil.*

4.3.1 Ragnhild – om meningsløs respons

Ragnhild er en dyktig elev som stort sett får gode karakterer i tysk. Hun sitter foran i klasserommet og er den eleven som oftest svarer på lærerens spørsmål. Vi sitter sammen og ser på teksten hun har skrevet, se figur 12, og responsen hun fikk av læreren. Hun er fornøyd med teksten hun har skrevet, og mener selv at hun har skrevet et godt brev. Samtidig gir hun uttrykk for at tilbakemeldingene hun får av læreren ikke er tydelige nok, for hun vet ikke hva hun skal gjøre med dem etter at hun har fått dem. Dette problemet ble tidlig dokumentert hos blant annet Sommers (1982), og denne studien bekrefter den samme tendensen. Hun er klar på at hun ville ha best utbytte av konkrete tilbakemeldinger om egen læringsprosess:

Tilbakemeldingene jeg får er korte. De sier ikke hva jeg bør jobbe med. Sier bare at det ikke er så dårlig. Men tilbakemeldingene betyr egentlig ikke så mye for meg. Jeg kaster de fleste tekstene jeg får igjen. Jeg trenger dem ikke. Det er ikke så praktisk å ha tekstene flytende rundt, jeg trenger dem rett og slett ikke, de er ikke så viktige.

Ragnhild uttrykker en forventning om konstruktive tilbakemeldinger. Dette kan sies å gjelde for alle elevene i mitt materiale. De forventer en tilbakemelding som har et konkret innhold, heller enn innholdsløs ros. Slik ros motiverer ikke til å ta tak i kommentarene som er gitt og jobbe videre med dem, slik også studien til Hyland og Hyland (2001) viser. Elevene i denne studien uttrykker et samlet ønske om tilbakemeldinger som er konkrete og forståelige, og som fungerer som stillaser for deres læring. Dette understreker betydningen av et etablert tolkningsfellesskap, der både elever og lærer har en felles forståelse for hvilken hensikt tilbakemeldingene skal ha. Når det gjelder skrivestrategier og hvilke tekster de skriver i tysk, sier Ragnhild følgende:

Ragnhild: Vi skriver skikkelig enkle tekster, du får en enkel problemstilling, du formulerer deg, svaret får du gratis. [...] Vi gjør mye grammatikk, svarer på spørsmål i teksten. Synes det er greit å jobbe med grammatikk.

Forsker: Hvilke framgangsmåter bruker du når du skriver tysk?

Ragnhild: Jeg jobber egentlig ikke så mye med tysk, må ikke lære noe til en prøve, liksom. Skal du pugge gloser, så pugges du gloser, hvis jeg skriver en tekst, som prøven her, så rabler jeg bare ned med de ordene jeg synes det skal være først, så bruker jeg ordboka etterpå og så endrer jeg på rekkefølgen etterpå. Jeg begynner å skrive ut fra hodet, liksom, på tysk. Jeg bruker ikke mye tid på det, så retter jeg etterpå.

Disse uttalelsene kan tyde på at utviklingen av strategisk kompetanse hos elevene ikke har blitt vektlagt i undervisningen, og at det som er står i fokus handler om å uttrykke seg korrekt på et morfologisk og syntaktisk plan. I samtaler kan hun også fortelle at det som i starten opplevdes om en "eksplosjon av læring" i tysk, nå fortøner seg som en saktegående prosess der ingen bryr seg om du har gjort lekse di, og at det oppleves som et kosefag du kan holde på med hvis du har lyst. Dette understreker en læringsspiral som har klappet sammen, og en lite motiverende undervisningskultur. For Ragnhild fungerer ikke lærerresponsen som stillasbygger for hennes språkutvikling, og den er heller ikke tilpasset hennes nærmeste utviklingszone. Hun har vokst opp i en kontekst der mor snakker tysk, de reiser ofte på ferier til Tyskland, har ofte besøk fra Tyskland og hun får god veiledning hjemme. Dette viser at det likeså mye er konteksten utenfor klasserommet som har hatt betydning for hennes språklæring. Hun sier også at hun lærer mest tysk av å være i Tyskland, av å lytte til tysk og av å prate tysk. Det er ekte, sier hun, sammenliknet med pugging på skolen. Ragnhild er en elev som har en god mestringsopplevelse i faget fordi hun er faglig sterk, men som opplever at den rosende lærerresponsen hun får ikke er motiverende for hennes læring.

4.3.2 Terje – om kjedelig grammatikk

Terje er en elev som valgte tysk fordi han hadde lyst til å lære et nytt språk. Han kan fortelle at det har vært spennende å lære tysk, men at interessen har dalt og at han ikke skal fortsette med faget neste år i videregående skole. Årsaken til det er at han ”har gått lei”. Han sier at de bare holder på med grammatikk, og det er kjedelig, synes han. Det er ikke spennende lenger, og så er det så vanskelig. Det kan synes som motivasjonen til å lære faget er borte, det er vanskelig å finne noe som gir ham positive mestringsopplevelser. Når vi samtaler om teksten hans, Figur 13, kommer vi inn på hvordan han arbeider når han skal skrive en tekst på tysk. Han kan fortelle at han ikke bruker læringsstrategier bevisst når han lærer seg tysk:

Terje: Jeg kan ikke si at jeg bruker det i tysk, det bruker jeg i samfunnsfag og nami [natur og miljø], styrkenotat for eksempel. Jeg bruker ikke det i språk, ikke i engelsk heller, du skriver bare en tekst, liksom. [...] Vi holder mest på med grammatikk.

Forsker: Jobber dere mye med skriving?

Terje: Vi jobber ikke spesielt mye med skriving, det er ikke [sånne] tekster, nei, det er bare oppgaver i boka. De varierer.

Forsker: Hvilke type tekster skriver dere?

Terje: Mest fortellinger. Ikke essay, kåseri og slike tekster, bare enkle ting, oppgaver i boka. Det er alt fra å fylle inn verb, oppgaver fra teksten, finne på ting om det du har lest.

Terje har tydeligvis ikke utviklet en god strategisk kompetanse i tysk, han reflekterer ikke bevisst over hvordan han lærer seg tysk. Dette gjenspeiler seg også i hans uttalelse om skriving, som i stor grad dreier seg om å gjøre grammatikkoppgaver og andre oppgaver i læreboka. Hva angår diskurskompetanse og tekstkompetanse, uttrykker han at han bare skriver enkle tekster og at fokuset er på grammatikk. Vi snakker også om lærervurdering generelt og den responsen han har fått på denne teksten spesielt. Når det gjelder hans opplevelse av lærerrespons, sier han følgende: ”Det er ikke så mye tilbakemeldinger. Du får utdelt prøven, så leser du det som står, så er det ikke så mye å gjøre med den saken.” Samtidig uttrykker Terje at han opplever vurderingen som rettferdig og sann og at han forstår tilbakemeldingene han får om det han har skrevet. Han sier også at han ”tåler å høre hvordan jeg ligger an. Har du gjort det dårlig, er det greit å høre hvordan du ligger an og hva du kan gjøre bedre”. Likevel sier Terje at han ikke bruker tilbakemeldingene han får. Det kan dermed synes som om det å bruke kritikk i responsen kan ha negativ innflytelse på elevenes holdning til skriving i tysk og på deres evne til å ta til seg tilbakemeldingene.

4.3.2 Morten – om å skrive feil

Dette kommer også til uttrykk hos Morten: ”Jeg har ikke vært motivert til å skrive tysk. Det har vært vanskelig. Det har blitt så mange feil, så jeg blir ikke motivert da.” Dette forteller han meg mens vi sitter og ser på teksten hans, figur 11, i fellesskap. Han har ikke fått en eneste positiv tilbakemelding på teksten han har skrevet. Læreren har rettet svært mange feil i teksten, og Morten sier at han ikke vet hvor han skal begynne for å gjøre teksten bedre. Dermed fungerer responsen overhodet ikke som stillas for Mortens læring, snarere tvert imot. Mortens utsagn sier noe om hans opplevelse av vurdering og motivasjon i faget. Han har opplevd at læreren har gitt ham ensidig negativ tilbakemelding på tekstene han har skrevet, noe som har gjort ham lite motivert til å jobbe videre med skrivingen. Om skriveprosessen og vurderingsarbeid kan han fortelle at han får tilbakemeldinger på grammatiske feil, som han ser på, ”putter dem i sekken og så blir dem borte. Blir vel egentlig ikke noe bedre ved å gjøre det sånn”. Om læringsstrategier sier Morten følgende:

Morten: Når jeg arbeider med en tekst, starter jeg med å skrive tysk. Hvis det er ord jeg mangler, så spør jeg læreren eller de hjemme. [...] Jeg er god til å bruke ordboka.

Forsker: Hva kan du gjøre for å bli enda bedre i skriving?

Morten: Jeg vet ikke.

Forsker: Men du har jo skrevet et godt brev!

Morten: Jeg leste oppgaven dårlig. Kan egentlig bedre enn det. Skrev noen grammatiske feil, setningsoppbygging og sånn. Kunne rettet opp feilene, kunne rettet opp grammatikken. Jeg kom ikke på hva jeg kunne gjort bedre der og da. Jeg gjør vanligvis grammatiske feil [...].

Det kan synes som om Morten ikke har et bevisst forhold til hvordan han kan forbedre tekstene sine eller hva han kan gjøre med de tilbakemeldingene han får fra læreren. Likevel klarer han å egenvurdere sin egen tekst, der han sier at han løste oppgaven dårlig og peker på at han kunne ha brukt mer tid på å rette opp grammatiske feil. Selv om Morten uttrykker misnøye og dårlig motivasjon for faget nå, vil han likevel fortsette med faget i videregående skole: ”Det er lurt å fortsette med en ting man har holdt på med i tre år”.

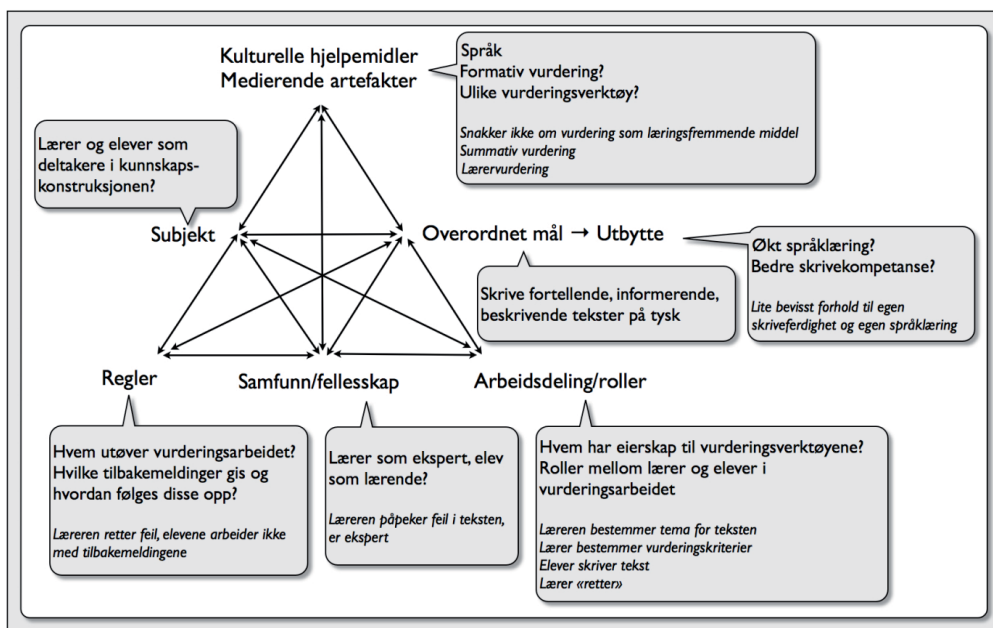
Det som kjennetegner materialet i denne studien, er elevenes oppfatning av respons som lite nyttig for deres utvikling av skriveferdighet på tysk. Noen hevder at lærerresponsen ikke gagnar deres læring, andre snakker om at fokuset på grammatikk er demotiverende, mens

andre igjen sier at søkelyset på feil har gjort det lite motiverende å holde på med tysk. Elevene uttrykker liten sjangerbevissthet vedrørende egne tekster og oppfatter den gode teksten i tysk som en tekst som ikke har ”noen feil” og som inneholder mange nok ord. Dette kan også si noe om deres forståelse av skrivekompetanse i tysk. Skrivearbeidet som er utført, er stort sett gjort i form av oppgaveløsning i læreboka og skriftlige prøver med karakter. Igjen viser dette at skrivekulturen i denne klassen har vært preget av undervisning som har beveget seg på et lingvistisk nivå, og at arbeidet i hovedsak har vært fokusert rundt ortografi, syntaks og morfologi. Elevene har i liten grad jobbet med tekstplanlegging og tekstbearbeiding, og de sier at de bare ”starter å skrive noe”. Denne tilnærmingen til skriving kan ha konsekvenser for elevens individuelle språkutvikling og for deres selvfølelse i faget.

4.4. Vurderingskulturen i Delstudie 1

I det foregående kapitlet har jeg ved hjelp av innsamlet materiale fra ett klasserom undersøkt hvorvidt responsen fra læreren fungerer som støtte for elevenes språkutvikling og skrivekompetanse på målspråket. Jeg har også sett på hvilke holdninger læreren og elevene har til verdien av vurdering. Å arbeide med skriving og vurdering ut fra et holistisk perspektiv krever at læreren forstår det å skrive på et fremmedspråk som noe mer enn bare å konstruere syntaktisk korrekte setninger. Det handler i like stor grad om å kunne planlegge, bearbeide, reflektere og samarbeide.

Materialet mitt viser at elevene oppfatter den tyske teksten som god når den er feilfri i ortografisk, morfologisk og syntaktisk forstand. Læreren viser også en holdning der det språklige ved teksten er det avgjørende på dette nivået. Elevene virker lite motiverte til å arbeide med tyskfaget, noe også læreren gir uttrykk for. Hun framhever at faget er valgfag, og at elevene preges av det. De tar ikke faget alvorlig, og det påvirker også hennes arbeid. Materialet i denne avhandlingen speiler i så måte de ulike kontekstuelle utfordringene som tyskfaget står overfor, av sosiopolitisk så vel som av fagdidaktisk art, og det viser at forholdet mellom skriving og vurdering i dette prosjektet er betinget av prosessene mellom subjektet og fellesskapet (Lantolf & Thorne, 2006). Aktivitetsteorien kan bidra til å forstå kompleksiteten mellom de sosiale strukturene og deltakernes handlinger og aktiviteter. I figur 14 visualiserer jeg de individuelle og kollektive handlingene omkring skriving og vurdering i denne vurderingskulturen.



Figur 14. Den eksisterende vurderingskulturen (basert på Engeströms modell, 1999)

Figuren viser hvordan de ulike elementene i vurderingskulturen påvirker hverandre. Teksten i kursiv i tekstrutene viser hvordan vurdering og skriving manifesterer seg i de ulike delene i den eksisterende vurderingskulturen. Det viser seg at språket som benyttes – hvordan man snakker om vurdering – har betydning for hvilke holdninger og oppfatninger av vurdering som eksisterer. Hvilke vurderingsverktøy som anvendes, påvirker også de andre elementene i vurderingskulturen. Denne studien har til hensikt å studere hvordan formativ vurdering kan være et medierende verktøy for utvikling av skrivekompetanse i tyskfaget, og denne analysen viser at den kunnskapen som medieres i denne vurderingskulturen kan antas å ha liten læringsfremmende effekt på elevenes skriveutvikling. Hvordan vurdering som artefakt anvendes, kan antas å ha betydning for hvilke roller elever og lærer har i vurderingsarbeidet. Reglene for hvordan vurdering utøves er satt av læreren, og det er læreren som er ekspert og som gir respons på elevenes tekster. Følgelig er det også læreren som har eierskap til de ulike vurderingsverktøyene. Dermed utvikles det ikke et tolkningsfellesskap og et eierforhold til vurderingsverktøyene fra elevenes side, noe vurderingsforskningen peker på som sentralt for elevenes læring.

4.4.1 Vurdering som fagdidaktisk utfordring

I datamaterialet og gjennom analysen framheves to viktige utfordringer ved vurderingskulturen. For det første handler det om lærerens fokus på feilretting som elevene ikke forstår hensikten med, det eksisterer ikke et tolkningsfellesskap om formålet med vurderingen. For det andre handler det om en arbeidsfordeling i forbindelse med vurderingsarbeidet, der læreren utøver vurderingsarbeidet og har eierskap til vurderingsverktøyene. Dermed er ikke lærer og elever likestilte parter i kunnskapskonstruksjonen. I en aktivitetsteoretisk analyse av situasjonen, se figur 14, er det særlig vurdering som semiotisk verktøy som utpeker seg som et element i vurderingskulturen som kan utvikles og utfordres. En slik utvikling kan ha implikasjoner for regler i vurderingsarbeidet, for det disiplinære fellesskapet og ikke minst for elevenes utvikling av skrivekompetanse.

Elevenes og lærerens holdninger til skrivekompetanse kan beskrives ut fra modellen for skrivekompetanse i fremmedspråk, figur 6, som jeg drøftet inngående i kapittel 2.4.2. Denne modellen er en utvidet del av aktivitetssystemet, og understreker hvordan utvikling av skrivekompetanse er kontekstuellet betinget. Analysen av materialet i Delstudie 1 viser at både lærer og elever oppfatter skrivekompetanse på fremmedspråk som det å ha god lingvistisk kompetanse. Det legges svært liten vekt på å utvikle elevenes diskurs- og tekstkompetanse. Analysen viser også at elevene i liten grad er i stand til å reflektere over egen skriveprosess. Den strategiske kompetansen hos elevene viser seg å være lav. De har ikke lært seg å ha et bevisst forhold til målsetting, planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læringsprosess.

Det er særlig lærerresponsen som fagdidaktisk utfordring som har blitt drøftet i dette kapitlet. Sosiokulturell læringsteori og skriveteorier har vært utgangspunktet for dataanalysen, der jeg har vært opptatt av hvordan lærerkommentarer kan fungere som medierende middel, som er ment å trekke med seg individuell utvikling av skriveferdigheter. Jeg har analysert lærerens respons og sett at verken innholdsløs ros eller ensidig kritikk er nok til å oppmuntre og påvirke den individuelle språkutviklingen hos elevene. Denne type respons gir ikke elevene en følelse av mestring, noe som igjen virker demotiverende for deres språklæring generelt. Den oppadgående læringsspiralen har flatet ut, og det som til å begynne med opplevdes som en dynamisk og positiv prosess, synes nå å være en sirkelbevegelse uten nok dynamikk til å

kunne bevege seg oppover i læringsspiralen. En konklusjon er at det må skapes et læringsmiljø der elevene er mer aktive i egen læringsprosess og ikke bare oppfatter lærerens kommentarer som endelige vurderinger som de ikke kan gjøre noe med.

Drøftingen om hvilke kontekstuelle krefter som påvirker responskulturen i et klasserom, viser at lærerens holdninger til faget har avgjørende betydning for hvordan faget manifesterer seg i klasserommet og hos hver enkelt elev. Studien har også vist at elever har tydelige oppfatninger om hva god tilbakemelding er. Dette krever av læreren at hun kan tilpasse responsen hun gir til hver enkelt elev og til den klasseromskonteksten responsen blir gitt i. Den måten en lærer gir tilbakemelding på, sier mye om lærerens syn på skriving og læring. Denne studien har implikasjoner for Delstudie 2, der jeg som forsker samarbeider med læreren om å utvikle vurderingskulturen. I den studien ser jeg hvordan lærer og elever konstruerer en annen vurderingskultur som kan danne grunnlag for den individuelle utviklingen av skrivekompetanse hos elevene.

5. Delstudie 2: Utviklingsprosesser med formativ vurdering som semiotisk verktøy

Dette kapitlet er viet analyse av materiale fra det jeg har kalt Delstudie 2. Her presenteres og analyseres materialet fra den fasen i forskningsprosjektet der jeg samarbeidet med læreren om å utvikle vurderingskulturen i klasserommet. I formative interveneringer er subjektet som utsettes for interveneringen med på å forme innholdet og formen på studien (Engeström, 2008), noe som kommer til uttrykk i analysene mine. Dobbel stimulering (Vygotsky, 1978) som kjernemekanisme i feltarbeidet impliserer at subjektet er aktiv deltaker og tar ansvar i prosessen. Dette innebærer at målet med interveneringen ikke er mulig å identifisere i starten av slike studier. Dobbel stimulering og internalisering vil også være kjernebegreper i analysene mine, da disse begrepene kan si noe om hvordan den mentale utviklingen av forståelsen av vurdering foregår hos læreren og elevene og om hvilken betydning denne forståelsen har for vurderingskulturen og for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk. I dette kapitlet svarer jeg på følgende forskningsspørsmål: 1. Hva karakteriserer lærerens vurdering av elevtekstene? 2. Hvilke holdninger har elever og lærere til verdien av vurdering? 3. Hvordan fungerer formativ vurdering som semiotisk verktøy for kunnskapskonstruksjon generelt og for utvikling av skrivekompetanse i tysk spesielt? De første to spørsmålene er de samme som i Delstudie 1. Spørsmålene gjelder også for Delstudie 2. Det kan derimot forventes andre svar på disse spørsmålene når vurderingskulturen blir en annen. Dermed gir spørsmål tre implisitt føringer for de to første spørsmålene.

Delstudie 1 påviste noen utfordringer vedrørende vurderingsarbeidet i klasserommet. Ved hjelp av aktivitetssystemet ble i Delstudie 1 særlig følgende aspekter ved vurderingskulturen identifisert: Vurderingskulturen var preget av en vurderingspraksis der jeg som forsker ikke kunne identifisere en felles forståelse mellom lærer og elever om hva som var hensikten med vurderingen, det var altså ikke etablert et tolkningsfellesskap (Black et al., 2003). Jeg studerte spesielt lærerens tilbakemeldinger på elevtekster, og fant at det var en overvekt av normative tilbakemeldinger (Hyland & Hyland, 2001), med fokus på feilretting av lingvistiske aspekter ved elevenes tekster. Læreren uttrykte liten tro på vurdering som læringsfremmende verktøy, og elevene syntes å ha lite innsikt i egen læringsprosess. Disse utfordringene kan sammenfattende karakteriseres som lite motiverende for elevene. Det er å anta at en mer deskriptiv vurderingspraksis, som innebærer tydelige mål og kriteriebaserte tilbakemeldinger,

vil føre til en endret forståelse for betydningen av vurdering for elevenes læring (Black, et al., 2003; Black & Wiliam, 1998; Smith, 2009). Da kan man tenke seg at læringsprosessen blir mer transparent for elevene og at det kan etableres et tolkningsfellesskap omkring hensikten med vurderingen.

I kapittel 2 har jeg redegjort for det teoretiske bakteppet for denne studien, og skriveteoretisk kan dette sammenfattende beskrives som et prosessorientert syn på skriving, der kontekst og kultur har avgjørende betydning for elevenes skriveutvikling (Cumming, 2001; Hayes, 1996; K. Hyland, 2002; Villamil & de Guerrero, 2006). Vurderingsteoretisk er denne studien preget av en dynamisk og refleksiv forståelse av vurdering, der vurdering som sådan ikke kan anses som kontekstuavhengig, men som et bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling. I tråd med en slik forståelse må også formativ vurdering plasseres i en større læringsteoretisk kontekst (Black & Wiliam, 2009). På den måten kan konseptet formativ interaksjon kontekstualiseres i lys av relevant teori. Jeg har gjennomført en utforskende studie av vurderingspraksis som foregår i klasserommet. En analyse av virksomheten kan på den ene siden bidra til å utvikle denne praksisen, og på den andre siden utvikle teori om denne.

I delkapittel 2.5.2. presenterte jeg et syn på vurdering som et system for læring, der jeg definerte tre nøkkelprosesser: å vite hvor den lærende er i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene (Sadler, 1989; Wiliam & Thomson, 2007). I et vurderingsteoretisk perspektiv er det viktig å tydeliggjøre hvilken rolle elevene selv har i sin egen læringsprosess og hvilken betydning de har for hverandres læring i fellesskapet (Sadler, 1998). Et slikt syn innebærer et syn på lærer og elever som gjensidige deltakere i kunnskapskonstruksjonen, der læreren er ansvarlig for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens den lærende har ansvar for læringen i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009). På bakgrunn av dette anser jeg formativ vurdering som et læringsfremmende verktøy bestående av fem strategier (disse ble også presentert i delkapittel 2.5.2):

1. Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier (*målorientert undervisning*)
2. Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter (*meningsskapende undervisning*)
3. Gi tilbakemelding som fremmer læring (*lærervurdering*)
4. Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring (*medelevvurdering*)
5. Aktivere elevenes evne til å lære å lære (*egenvurdering*)

Disse fem strategiene har jeg omdefinert (se kursiv). At jeg har valgt å endre litt på disse titlene, kan forklares ut fra analyseprosessen. Via de første gjennomlesningene identifiserte jeg lærervurdering, medelevvurdering og egenvurdering som aspekter ved vurderingskulturen som hadde betydning for elevenes læringsprosess. Målorientert undervisning og meningsskapende undervisning viste seg også å være gode begreper for å systematisere min forståelse av vurderingskulturen. Samtidig er disse begrepene teoriladete i den forstand at de beskriver avgjørende aspekter ved det læringsteoretiske og vurderingsteoretiske rammeverket for denne studien (Black & Wiliam, 2009; Vygotsky, 1978) Disse begrepene vil være mine overordnede analysekategorier og hovedoverskrifter i dette kapitlet.

Kapittel 5 er viet analyse av vurdering som semiotisk verktøy, basert på elevtekster, intervjuer, spørreskjema og observasjon. Jeg ser spesielt på hvordan lærervurdering, medelevvurdering og egenvurdering har betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Analysen er et resultat av den formative intervensjonen i vurderingskulturen, med en etnografisk tilnærming til datainnsamling. Denne formen for tilnærming, slik det er diskutert i kapittel 3, innebærer et rikt kildemateriale. Jeg har begrunnet utvalget av materiale for denne studien i kapittel 3, og ved hjelp av en analyse av det foreliggende utvalgte materialet vil jeg se hvordan formativ vurdering kan være et semiotisk verktøy i elevenes utvikling av skriveferdigheter i fremmedspråk.⁵¹

Analysekategoriene som jeg presenterte i kapittel 3.7 under overskriftene læring og skriving i figur 10, vil løftes fram i de ulike delkapitlene og gis en oppsummering i slutten av kapitlet. Jeg har også brukt aktivitetsteorien som et verktøy for å analysere vurderingskulturen i dette klasserommet. Dette vil jeg komme tilbake i kapittel 6, slik at funnene i kapittel 5 kan settes inn i en større kontekst. Til slutt i kapittel 6 vil vurdering som semiotisk verktøy for kunnskapskonstruksjon både hos lærer og elever, og elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk løftes fram og kontekstualiseres i lys av aktivitetsteorien og skrivemodellen jeg presenterte i kapittel 2.

⁵¹ Jeg har valgt å bruke tekstene "Ich", "Meine Familie", "Brief" og "Gedicht" i denne analysen. Det er spesielt tre av elevene og deres arbeid med disse tekstene som jeg vil følge. Se begrunnelse for tekstutvalg og valg av informanter i kapittel 3.6.

5.1. Målorientert undervisning

Dette kapitlet består av tre ulike deler. Innledningsvis, i den delen som jeg har kalt ”Du und ich”, vil jeg fortelle om den første tysktimen med den nye klassen, for å gi leseren et bilde av hvordan klasseromskulturen er. Samtidig viser dette hvordan læreren helt praktisk nærmer seg arbeidet med formativ vurdering. Denne fortellingen er mine feltnotater. I de tilfellene jeg i feltnotatene har gjengitt korte samtaler med elever, ble disse skrevet ned umiddelbart etter at samtalen var over. Dermed kan jeg ikke garantere at de er gjengitt ordrett, men de ble skrevet ned med den hensikt å gi et så korrekt bilde av samtalene som mulig.

Dette delkapitlet handler om formativ vurdering som medierende artefakt. Kapitlet er videre delt i to deler, der jeg analyserer hvordan *læreren i prosess* forholder seg til å arbeide med tydelige mål og vurderingskriterier, basert på observasjon og intervjuer, og hvordan dette manifesterer seg i hennes arbeid med skriving i tysk faget. Deretter ser jeg på hvordan *elevene* opplever et slikt arbeid og hvorvidt de opplever tydelige mål og kriterier som relevant for deres utvikling av skrivekompetanse i tysk. Jeg har konkretisert arbeidet med elevene ved å gå dypere inn i enkeltelevers arbeider og refleksjoner, samtidig som jeg allmenngjør elevenes opplevelser ved å trekke inn elevenes svar innhentet i et spørreskjema om skriving og vurdering.

5.1.1 Du und ich – det første møtet

Å starte opp med en ny klasse tyskelever er alltid like spennende for en lærer og elevene som kommer. Klasserommet de skal ha undervisning i, er et helt vanlig klasserom. Pultene står sammen to og to. Det henger ingenting på veggene. Foruten ei vanlig tavle er det også et smartboard i rommet. Det er elever fra forskjellige klasser som skal ha undervisning sammen. Elevene har ingen faste plasser, siden det er første time med tysk, og de setter seg på vilkårlige plasser i klasserommet. Jeg sitter bakerst i klasserommet. Jeg har ved en tidligere anledning blitt presentert for dem, og de hilser på meg på samme måte som på læreren når de kommer inn. Det er 28 elever i klassen. Læreren starter opp timen med å be alle reise seg og stille seg i en ring. De skal ha en navnelek, der alle står i ring og forteller hva de heter på tysk. De har fått tydelig instruksjon fra læreren om hvordan man sier dette på tysk. De gjentar også navnene til

medelevene som står ved siden av dem. Dette er en fin bli-kjent-øvelse der alle må delta og snakke tysk, og alle blir sett av læreren. Læreren får snakket med hver enkelt, hun får oversikt og lærer navnene fort. Alle elevene får snakket tysk i timen, de har lært noe på tysk allerede første time som de kan ta med seg ut av klasserommet etterpå. Læreren korrigerer uttale av lydene *u* og *w* på en fin måte. Likevel er det noen elever som kniser og tuller når de skal uttale de nye tyske lydene. Da bryter læreren inn og sier at det å lære et nytt språk kan føles litt rart, og at det er noen lyder som er litt annerledes på tysk, men at de er nødt til å øve hvis de skal få det til. Hun avslutter med å si at hun synes alle fint klarer å si hva de heter og hvor de bor på en forståelig måte.

Så setter elevene setter seg tilbake på plassene sine. Nå presenteres tyskmappa. I samtaler med meg har læreren kommet fram til at en form for mappe kan være et nyttig verktøy for formativ vurdering. Hun har tidligere brukt mappevurdering i norskfaget og er kjent med dette vurderingsverktøyet. Læreren bruker tid på å snakke om hva tyskmappa er, og at alle tekstene som skrives skal samles i denne mappa i løpet av året. Etter dette starter hun opp med første tema for tyskundervisningen, ”Du und Ich”, og hun presenterer de konkretiserte læringsmålene for klassen, som hun har utarbeidet på forhånd. Disse målene er utarbeidet med utgangspunkt i Språkpermen.⁵² Tilbake til elevaktivitet handler den neste oppgaven om å reflektere over hvilke språk de kan fra før. Dette illustreres i form av et språktre (Østern, 2004). Å arbeide med språktreet som utgangspunkt for refleksjon var mitt forslag. Læreren tegner sitt språktre på tavla og hun forteller sin språkhistorie om hvilke språk hun kan og hvor hun har lært dem. Elevene lytter og kommer med forslag til hvilke språk hun kanskje kan litt av. Så er det elevenes tur til å lage sitt språktre, som skal være forsiden på tyskmappa. Jeg går rundt til noen av elevene og snakker med dem om språktreet de har laget.

Samtale med Sanne:

Forsker: Hvorfor tror du vi lager et språktre?

⁵² Europarådet utviklet et didaktisk verktøy, den europeiske språkpermen (Council of Europe, 2004), som skal gi elever, studenter og andre en mulighet til å dokumentere språkferdigheter og reflektere over og vurdere sin egen språklæring. Språkpermen er basert på en tenkning om at elevenes læreprosesser skal ivaretas, og at elevene skal bli hjulpet til å reflektere over og vurdere egen læring, for slik å kunne utvikle bedre læringsstrategier og bedre språkferdigheter. Sjekklistene brukes aktivt i dette arbeidet.

Sanne: Jeg vet ikke helt.

Forsker: Hvilke språk har du skrevet opp på ditt tre?

[Hun ramser opp mange språk]

Forsker: Hva kan det fortelle deg?

Sanne: Nå ser jeg at jeg kan ganske mange språk.

Forsker: Hvordan tror du det at du kan mange språk hjelper deg når du skal lære tysk?

Sanne: Vet ikke, språkene jeg kan er fra en annen verdensdel, de er ikke fra samme språkfamilie.

Forsker: Men det du har lært til nå i tysk – har det vært lett å forstå? Hvorfor tror du det er sånn?

Sanne: Ja, det har vært lett fordi det er så likt norsk. Kanskje kan jeg lettere se hva jeg kan fra før når jeg ser på treet.

Etter denne økta er den første tysktimen over. Den avsluttes med at læreren repeterer hva de har gjort den første timen. Så tas det avskjed på tysk før alle stormer ut.

Tschüss.

Denne fortellingen fra den første timen med tysk viser en tilnærming til undervisning som legger vekt på å skape et læringsmiljø der tydelige mål og kriterier er en del av undervisningspraksisen. Hun har på forhånd laget tydelige læringsmål⁵³ for temaet som skal undervises den nærmeste tiden, og hun kommuniserer dette tydelig til elevene. I den ene øvelsen der de skal si hva de heter, er hun også tydelig på å gi konkret, *deskriptiv* tilbakemelding til elevene. Elevens arbeid med språktreet er en aktivitet som kan bidra til å skape *refleksjon* omkring egen språklæring, og den korte samtalen som er gjengitt gir et inntrykk av en begynnende forståelse av egen læringsprosess. I et større perspektiv viser dette hvordan språk medierer verden for den lærende. Denne innledende fortellingen viser hvordan læreren arbeider i klasserommet, og kan være med på å gi et helhetlig bilde av aktivitetene i klasserommet, og slik også bidra til å forstå vurdering som situert sosial praksis (Black & Wiliam, 2006a; Pryor & Crossouard, 2008; Torrance & Pryor, 2001). Dette kan sees som eksempel på formativ vurdering i praksis og viser hvordan klasseromspraksis kan koble sammen vurdering, undervisning og læring.

⁵³ Læreren utarbeider læringsmål for hvert nytt tema hun underviser i. Disse har form som en sjekklister, se vedlegg 6 og 7.

5.1.2 Læreren i prosess – stillas og refleksjon

Innledningsvis har jeg gitt et bilde av en undervisningspraksis, slik jeg observerte mange av i løpet av året sammen med denne klassen og læreren. Denne avhandlingen handler om skriving spesielt, og i de videre analysene vil jeg se på hvordan læreren reflekterer over bruk av kriterier og mål i skriveoppgaver. Det neste delkapitlet handler om hvordan hun gradvis utvikler sin vurderingskompetanse, der begrepene stillas og refleksjon vil være underkategorier av kategorien målorientert undervisning i analysen.

Stillas

Jeg har i teorikapitlet redegjort for hvordan lærerens vurderingsarbeid og ulike vurderingsverktøy kan fungere som stillaser for elevenes læring (Wood et al., 1976). På samme måte kan min intervensjon som forsker være stillaser for lærerens utviklingsprosess som vurderer. Dette delkapitlet har i så måte to hensikter: å analysere lærerens arbeid med å utvikle en vurderingskultur som kan fungere støttende for elevenes læring (Birenbaum, 1996, 2003; Black & Wiliam, 2005, 2006a) og å analysere lærerens profesjonsfaglige utviklingsprosess (Schön, 1987). Et av målene på planen for det første temaet ”du und ich” er at de skal kunne skrive litt om seg selv, og den første skriveoppgaven skal handle om nettopp det. Samtalen vi har i forkant av denne oppgaven, dreier seg om hvordan læreren skal gripe an vurderingsarbeidet:

Lærer: Vi begynner med ich i dag, og da skal de skrive hva de heter, hvor gammel de er, hvor de bor hen, hvilken hobby de har, det er greia i dag.

Forsker: Hvordan har du tenkt å angripe skriveoppgaven?

Lærer: Vi begynner med å skrive hobbyene på norsk på tavla, så deler jeg ut arket her, her står det ganske mange hobbyer, se her. De hobbyene vi ikke finner her, tenkte jeg at de kunne finne i ordboka. Og så gir vi dem beskjed at de skal skrive til i morgen og så samler jeg inn og så torsdag i neste uke er en enkeltime.

Forsker: Skal de sette det inn i mappa si da?

Lærer: Jeg må se på det først, jeg må samle inn, så den torsdagen etterpå ser de på tekstene til hverandre. Hvis jeg ikke samler inn, kommer det bort. Så kan de gi noen tilbakemeldinger da til hverandre. Hva som var bra, ikke bra, så skriver de det pent på et ark, og så blir det en slags prosess. [...]

Forsker: Hvordan har du tenkt at de skal lære seg å se etter hva som er riktig og det som er feil?

Lærer: Substantiv må skrives med stor forbokstav, det har jeg tenkt at de må kunne, og vanlige

regler for punktum. Og så har jeg tenkt å lære dem, som det står på dette arket også, hvilken bokstav verbet ender på etter ich, slik at de blir oppmerksom på at det står en *e* der. De tre tingene tenkte jeg de skulle se etter.

Forsker: Har du tenkt at de skal ha et responsark å se etter?

Lærer: Nei, det er så lite at jeg tenkte bare de får beskjed om... Det har jeg ikke tenkt på. Kanskje jeg skal gi dem et ark der det står hva de skal se etter. Har alle substantivene stor bokstav, ender verbet på e etter ich, osv.

Forsker: Kanskje det skal være et punkt der de skal si noe positivt om tekstene til hverandre? Skal det stå først, kanskje?

Lærer: Ja, det hører med til responsen.

Forsker: Skal det være et fast punkt når de skal gi respons?

Lærer: Ja, det tror jeg er lurt. Så når de har gjort den runden, fører de det inn og gjerne tegner så har jeg dokumentasjon. Jeg vil at mest mulig av dette arbeidet skal foregå på skolen. Ellers glemmer de det bare.

Forsker: Helt enig med deg.

Lærer: Så de gjør det selv og ikke hjemme. Dette starter vi med på torsdag i neste uke, de raskeste blir ferdige da, de andre får gjøre det ferdig hjemme.

Forsker: Skal begge tekstene inn i mappa? Både førsteutkast og andreutkast?

Lærer: Ja jeg synes det. Det er jo prosessen vi ønsker å dokumentere.[...]

Denne samtalen viser hvordan vi i detalj planlegger hvordan selve skriveprosessen skal foregå og hvilke vurderingskriterier som skal gjelde for oppgaven. Den er også et eksempel på hvordan jeg intervenerte, hvordan jeg foreslo ulike tilnærminger til læreren. Læreren uttrykker tydelig hva som skal vurderes i teksten. Det er i første omgang fokus på lingvistiske ferdigheter, men hun er innledningsvis tydelig på hvilke innholdsmessige kriterier som skal ligge til grunn også. Dette skal være en fortellende tekst, der elevene skal presentere seg selv. Vi kommer fram til at elevene skal gi respons til hverandre på den første teksten de skriver på tysk, og at de skal bruke et skjema med svært konkrete vurderingskriterier til støtte for dette arbeidet. Samtalen viser i tillegg hvordan jeg som forsker ikke bare stiller åpne spørsmål til læreren, men også støtter hennes valg, "Helt enig med deg", og kommer med konkrete forslag til hvordan hun kan arbeide med vurdering.

Videre i samtalen kommer vi inn på neste skriveoppgave, intervju, og læreren viser at hun er seg bevisst *tekstens innhold* og *sjanger* når hun planlegger. Hun sier at hun må vise dem noen *mønstertekster* først. Slik vil mønsterteksten fungere som eksempel på "best practice" (Rust et

al., 2005), og hun er tydelig på hvilke kriterier som skal med i elevenes intervjuer:

[...]

Forsker: I forhold til arbeidsplanen de neste ukene – har du tenkt å bruke sjekklista?

Lærer: Har tenkt å si at vi skal jobbe med de målene og ta det fram regelmessig så de kan vurdere seg selv i forhold til målene.

Forsker: Hva med neste skriveoppgave? Har du begynt å tenke på det?

Lærer: Der har jeg tenkt på at de skal skrive et intervju, jeg, for det passer i forhold til progresjon og hva som er fornuftig å lære seg, og det er en oppgave som står inni boka her.

Forsker: Ja vel?

Lærer: De skal lage et intervju med en medelev og bruke alle spørreordene du har lært. Men da må vi først jobbe med teksten her, slik at de ser hvordan en slik tekst kan se ut. Og tema spørreord.

Forsker: Ja, det høres fornuftig ut.

[...]

Denne samtalen viser hvordan læreren reflekterer over hvordan hun kan legge til rette for oppgaver som kan hjelpe elevene videre i skriveingen. Hun bruker sjekklistene bevisst for å tydeliggjøre overfor elevene hva de har lært til nå, og hun tar i bruk mønstertekster som de skal arbeide med i fellesskap før de begynner på skriveoppgaven. Hun har også klart for seg hva som skal være kriterier for elevenes intervjuer. Dette er eksempler på hvordan hun bygger stillaser for elevenes læring ved hjelp av tydelige mål og kriterier (Black & Wiliam, 2005, 2006a).

Dette er en av de første samtalene vi har sammen i løpet av skoleåret, og den bærer preg av at vi diskuterer vurderingssituasjonen grundig. Samtalen viser også i hvilken grad jeg som forsker intervensjoner i lærerens arbeid ved å stille spørsmål, ved å komme med konkrete forslag til hvordan hun skal arbeide og ved å være bekræftende overfor hennes valg: ”Ja, det høres fornuftig ut”. Dette er i tråd med den metodologiske tilnærmingen til studien, se kapittel 3.3, der jeg med en formativ intervensjon prøver å bidra til å utvikle lærerens vurderingspraksis ved å stille spørsmål og komme med forslag til tilnæringsmåter (Carr & Kemmis, 1986; Engeström, 2008; van Lier, 1988; Wardekker, 2000). I starten av skoleåret handler mye av samtalene våre om helt konkret undervisningsarbeid, om hva som skal være mål og kriterier for de ulike oppgavene og om hvordan vurderingsarbeidet skal foregå.

Dermed kan det kanskje sies at min intervensjon til tider var kontrollerende, da jeg bidro til å utvikle vurderingskriterier og komme med konkrete forslag til hvordan ting kunne gjøres. En slik intervensjon kan også sees på som en måte å bygge stillas for lærerens utvikling av vurderingskompetanse, og at denne formen for samarbeid er formativt for læreren. I et profesjonsutviklingsperspektiv viser det hvordan læreren får støtte til å utvikle sin ”reflection-in-action” (Schön, 1987).

Refleksjon

Etter hvert som tiden går, prøver læreren ut det å bruke tydelige vurderingskriterier også på muntlige ferdigheter. Jeg hadde utarbeidet et forslag til en rubrikk, se vedlegg 5, som vi diskuterte. Hennes refleksjoner i samtalen utover året viser seg etter hvert ikke bare å handle om selve *planleggingen* og *gjennomføringen* av undervisningen. Hun viser også at hun kan *reflektere* over *elevenes læring* ved bruk av vurderingsskjemaer med tydelige kriterier.

Lærer: Dette skjemaet er veldig klargjørende. Vi trenger et skjema for hver elev, for dette skal jo inn i mappa deres. [...] Vi lager rom for å skrive litt. Et kryss er lite konkret. Det er veldig tydelig hvis vi bruker de kjennetegnene her.

[...]

Lærer: Vi bruker de kjennetegnene her og så bruker vi tomme rom hva var bra, hva kan du øve mer på. Det er pedagogisk og de får tilbakemelding på hva de bør øve mer på. [...] Det kan være en egen spalte nederst.

Læreren trekker fram det diagnostiske ved bruk av slike vurderingsverktøy,⁵⁴ der elevene får tilbakemelding på hvor de faktisk befinner seg i sin språklæringsprosess. Etter hvert blir samtalen vi har annerledes. De handler ikke lenger bare om helt konkrete undervisningsopplegg og om hvilke mål og kriterier som skal uformes, men om hvilken funksjon slike kriterier har for elevenes læring. Etter hvert tar også læreren initiativ til å utvikle kriterier selv og i samråd med elevene. På vårparten mottar jeg en tekstmelding fra læreren dagen før jeg skal dit og observere oppstarten på et moviemakerprosjekt:

Starte med moviemaker. Kriterier først osv. Kjæm du?

⁵⁴ Se teorigapittel 2.3.2 om det diagnostiske aspektet ved formativ vurdering.

Dette viser en helt annen tenkning omkring vurdering hos læreren enn tidligere. Nå er det utvikling av vurderingskriterier som står først på agendaen når hun skal starte opp med et nytt tema, og på den måten er det hele tiden klart for elevene hvilke ferdigheter som skal fremmes med aktiviteten og hvilke faglige mål de skal strekke seg etter. Denne tekstmeldingen illustrerer i så måte et vendepunkt hos læreren, der hun bruker vurderingskriterier som utgangspunkt for å planlegge undervisningsopplegg. Vygotsky (1978) snakker om hvordan utvikling på det intrapsykologiske planet er avhengig av stimuli på det interpsykologiske planet, og lærerens utvikling vedrørende vurdering i dette prosjektet kan fungere som et eksempel på en slik internaliseringsprosess. Det kan synes som om læreren har internalisert formativ vurdering som konsept for sin undervisning. En annen måte å se dette på er hvordan formativ vurdering fungerer som semiotisk verktøy for lærerens utvikling av vurderingskompetanse. Læreren vurderer sin egen kompetanse på følgende måte i en av de siste samtalene vi har den våren prosjektet pågår:

Vurderingskriterier er jeg blitt knallgod på i fagene mine. Startet prosessen i fjor og klarer nå å jobbe med det i tysk også.

Dette viser en lærer som har tro på sin egen kompetanse som vurderer. Hun bruker en form for målorientert undervisning og kriteriebasert vurdering i alle fagene hun underviser i. Hun ser at hun har vært gjennom en prosess som har fått henne til å tenke annerledes om hva vurdering egentlig innebærer. En slik måte å tenke på kan i et profesjonsutviklingsperspektiv sees i lys av Schöns begrep *reflection-on-action* (Schön, 1987), idet læreren er i stand til å vurdere egen praksis i større grad sett utenfra.

5.1.3 Elevene – den nærmeste utviklingssonen, selvregulering, stillas

I dette delkapitlet er det elevenes opplevelse av målorientert undervisning som står sentralt. Jeg vil ved hjelp av kategoriene *den nærmeste utviklingssonen*, *selvregulering* og *stillas* analysere hvordan tre av elevene på ulikt vis opplever dette. Å arbeide med tydelige mål og kriterier kan gjøres på forskjellige måter. I begynnelsen av året var det læreren som utarbeidet læringsmålene og kommuniserte dem til elevene. Hun tok i bruk ulike vurderingsskjema som hun utarbeidet og tilpasset de ulike vurderingsoppgavene. Hvordan disse skjemaene ble brukt og fungerte i praksis, vil komme til syne i de ulike delkapitlene framover. Senere i dette analysekapitlet vil jeg vise hvordan læreren gradvis tar med elevene på å utvikle

vurderingskriterier for det skriftlige arbeidet og hvordan ulike vurderingsverktøy tas i bruk i vurderingsarbeidet. Slik etableres det i større grad et tolkningsfellesskap mellom lærer og elever hva angår vurderingskriteriene (Black & Wiliam, 2006a). Jeg vil også se hvordan dette påvirker elevenes utvikling av skrivekompetanse. Innledningsvis vil jeg starte med noen av elevenes arbeid med den første teksten de skrev, ”Ich”, for å vise hvordan *konkrete mål og kriterier* gjør det mulig for elevene å vurdere hverandres tekster, selv med helt enkle tekster på begynnernivå, der det først og fremst handler om ortografi, morfologi og syntaks.

Kriteriene for den første oppgaven var laget av læreren, og var å kunne:

- skrive hva de heter og hvor gamle de er
- skrive hvor de bor
- fortelle om en hobby de har
- bruke stor bokstav på substantiv
- bruke riktig form av verbet etter *ich*

Kriteriene var kjent for elevene før de startet skrivearbeidet, og elevene skulle gi hverandre tilbakemelding ved hjelp av et responsskjema som læreren hadde utarbeidet.

Anne – den nærmeste utviklingssonen

Anne er en av de fem elevene jeg vier ekstra plass i denne analysen.⁵⁵ Anne blir av læreren karakterisert som en litt svak elev som sliter i norskfaget, og som hun er usikker på hvordan vil klare seg i tyskundervisningen. Når jeg observerer Anne i timene, virker hun svært ivrig på å delta i gruppearbeider og på å gjøre individuelt arbeid. Hun deltar ikke så mye i klasseromssamtaler, men jeg får inntrykk av henne som en svært flittig elev som virkelig gjør sitt beste. Dette er Annes første tekst som hun skrev i tysk:

Anne/tekst 1/Ich

Ich
Meine name ist Anne.
Ich bin dreizehn jahre alt.
Ich wohne in Dyrebakken Straße.
Mein Hobby ist Fußball.

⁵⁵ Se kapittel 3.5 der jeg har begrunnet utvalget elever i denne studien.

Anne får respons på teksten sin av en medelev, og i dette arbeidet bruker elevene skjemaet som læreren har utarbeidet. Dette skjemaet vektlegger elementære lingvistiske ferdigheter, men retter samtidig et visst fokus mot det å lære seg å kommunisere til medeleven hva som er bra ved teksten og om alle innholdselementene er med i teksten. Dette tyder på at både form og innhold anses som viktige for å kunne skape en god tekst. Det er likevel verdt å kommentere at dette er tekster på et svært elementært nivå, og det vil naturligvis være begrenset hvor mye man kan jobbe med innholdssiden i slike tekster. Samtidig er det verdt å reflektere over hva som forstås som meningsfull skriving på dette nivået, der eleven for første gang skal skrive om seg selv på et fremmed språk. Å skrive om seg selv i en ny språklig kontekst er i seg selv identitetsarbeid, slik jeg ser det. Å skrive om seg selv skaper refleksjon og bevissthet hos den enkelte om egen identitet i en verden som de er i ferd med å få ny kunnskap om gjennom å lære et nytt språk (Ongstad, 2009).

Det som nok er det viktigste poenget med dette vurderingsskjemaet, er at elevene trenes i å vurdere andres og sin egen tekst opp mot vurderingskriteriene som gjelder for den enkelte skriveoppgaven. Slik fungerer arbeidet med å vurdere hverandres tekster som stillas for elevenes læring (Villamil & de Guerrero, 1996, 1998). Dessuten handler det om å gjøre vurderingsprosessen mer transparent for elevene (Black & Wiliam, 2006a). Det må bemerkes at læreren går rundt og veileder elevene i dette arbeidet, de blir ikke overlatt til seg selv når de arbeider med medelevvurdering. Lærerens veiledning fungerer også som stillas for elevenes læring om å vurdere andres og egne tekster.

Responskjema 1/ Sanne til Anne/Ich

Nevn en ting som er bra: <i>Skriften er grei å lese</i>
Er alle ordene riktig skrevet? <i>Noen ord er feil: zehn</i>
Har alle substantiv stor bokstav? <i>Nei, noen er feil</i>
Er alle punktene med i teksten? <i>Ja, på en god måte</i>

Sanne gir Anne en respons der hun peker på elementer som er positive og på konkrete ting i teksten som kan endres på. Dette arbeidet gjøres i klasserommet med læreren som veileder, som hjelper elevene med å lese hverandres tekster med blick for det konkrete i teksten. Anne klarer å ta til seg responsen hun har fått og endrer de feilene som ble pekt på av medeleven, noe Annes neste utkast etter medelevvurdering viser:

Anne/tekst 2/Ich

Ich

Meine Name ist Anne.

Ich bin dreizehn Jahre alt.

Ich wohne in Dyrebakken Straße.

Mein Hobby ist Fußball.

Jeg intervjuer Anne etter en kort periode med tyskundervisning, og sammen ser vi spesielt på tekstene hun har skrevet. Vi begynner med den første teksten, "Ich", og hun forteller at det var greit å ha tydelige kriterier for å rette opp teksten sin. Samtidig gir hun uttrykk for at teksten virker så kort og at hun godt kunne tenkt seg å skrive mer, og dermed går samtalen over i hva som kunne blitt gjort for å utvide teksten:

Forsker: Hva ville du gjort for å utvide teksten?

Anne: Jeg kunne skrevet om familien min.

Forsker: Ja! Har du lært om det nå? Du kunne utvidet med informasjon om familien din. Kanskje er en ferdig tekst ikke ferdig når du har skrevet den? Synes det er fint at du skiller mellom utkast og ferdig produkt. Du har fin orden i mappa di.

Ikke bare viser denne samtalen hvordan Anne reflekterer over egen skriving, men det viser også hvordan jeg som forsker ikke bare stiller spørsmål til forskningsdeltakerne, men også veileder dem i samtalen vi har sammen. Jeg er klar over at en slik inntevenering kan påvirke elevenes holdninger til vurdering, men siden min rolle i denne studien er å bidra til utvikling av vurderingskulturen, er det slik jeg forstår det legitimt å intervensere på denne måten også med hensyn til elevenes læringsprosess.

I neste time får elevene mulighet til å skrive videre på teksten "Ich". De har laget seg et slektstre og skal nå bruke dette til å skrive videre. Det nye utkastet blir det gitt tilbakemelding på uten at det er laget tydelige kriterier verken for innhold eller for det lingvistiske i teksten, og responsen gis i løpet av timen mens læreren går rundt. Det er verdt å merke seg at denne responsen ikke ble gitt av læreren som var med i forskningsprosjektet, men av en lærerstudent som hadde praksis i denne klassen en periode. Lærerstudenten markerer med streker i teksten hva som er feil, og skriver en kort kommentar etter teksten. Når jeg gjengir elevtekstene med respons i denne studien, gjengir jeg responsen slik den var gitt av læreren, i form av

understrekinger i teksten osv. Jeg har i tillegg markert dette med fet skrift for å gjøre det lettere for leseren å se hva læreren har markert.

Anne/tekst 3/Meine Familie

Meine Familie

Meine Name ist Anne Johansen und bin 13 Jahre alt. Meine Mutter heißt Eva, mein Vater Leif. Ich habe zwei bruder. Mein **br**uder, Martin, **i**s 15 jahre alt und Viktor ist 18 **j**ahre alt. Wie **won**he in Bergeby. Meine **m**utter **kome** aus Harstad. **Gut!**

Når Anne skal arbeide videre med teksten sin, synes hun det er vanskelig å forstå disse tilbakemeldingene. Vi snakker om denne teksten under et annet intervju:

[...]

Forsker: Hva har dere gjort med denne teksten videre? Vet du hvordan du skal rette opp?

Anne: Nei, jeg ville hatt mer kommentarer for å vite hva jeg skal jobbe med. Det er ikke alle rettingene jeg forstår.

Forsker: Tror du at du ville ha lært mer hvis du hadde måttet gjøre noe mer med teksten etter tilbakemeldingene?

Anne: Mmm...

Forsker: Hvorfor?

Anne: Da må jeg skrive en gang til og da lærer jeg mer

Forsker: Hvordan har du opplevd respons fra en medelev?

Anne: Greit, det er greit med respons både fra lærer og medelever.

Forsker: Hva ville medeleven ha sagt til deg om denne teksten?

Anne: Han ville sagt noe positivt.

Forsker: Ja! Er det sagt noe positivt om teksten din her?

Anne: Nei. Det står gut.

Forsker: Vet du hva som er bra i teksten?

Anne: Nei, men ville gjerne ha visst det. Jeg synes det er viktig at vi lærer oss å gi gode tilbakemeldinger som vi lærer av.

Her uttrykker Anne en klar frustrasjon over at hun ikke vet hva som er feil i teksten hennes og hva hun skal gjøre for at den skal bli bedre. Hun opplever ikke at responsen kan hjelpe henne innen hennes proksimale utviklingszone. Dette bekrefter et kjent problem i responsarbeidet og et fenomen som er grundig undersøkt i forskningen (Bludau, 2006; Goldstein, 2006; Sommers, 1982). Den rosende kommentaren gutt meddeler ikke til eleven hva som er bra. Som jeg viste i Delstudie 1, hjelper ikke innholdsløs ros elevene videre med egen skriveutvikling, noe også dette eksemplet indikerer. Dette kan antas å være et eksempel på en elevs forvirring når hun ikke vet hva som er viktig å gjøre i det videre arbeidet. Hun opplever ikke at læreren har sett det gode i teksten, og antyder at det er viktig at læreren gir gode framovermeldinger (Hattie & Timperley, 2007) til elevene, som utfordrer dem i deres nærmeste utviklingszone. Muligheten for å gi gradert assistanse (Aljaafreh & Lantolf, 1994) er ikke fulgt opp av læreren, og eleven opplever tilbakemeldingen som lite meningsfull. Likevel kan man tenke seg at læreren underforstått mente at elevene burde kjenne til de feilene hun har streket under i teksten (stor bokstav på substantiv, 1. og 3. form av verbet), fordi de har arbeidet grundig med dette den siste tiden. Dette understreker bare at det som ikke er tydelig og konkret, men som er innforstått for læreren, ikke alltid forstås av elevene, og at elevenes behov for assistanse er forskjellig (Aljaafreh & Lantolf, 1994).

Videre i skriveprosessen fortsetter arbeidet med "Meine Familie". Etter at de har brukt ulike tilnæringsmåter til hobbyer og yrker, mener læreren at det er på tide med en lærervurdering, denne gangen en sluttvurdering med karakter. Hun forteller meg at hun har laget vurderingskriterier for oppgaven og et vurderingsskjema med kjennetegn på måloppnåelse som hun skal bruke når hun vurderer elevene. Elevene er kjent med kriteriene på forhånd og skal kunne:

- skrive en tekst som kommuniserer
- skrive om alder, yrker og hobbyer
- skrive ordene riktig
- skrive substantiv med stor bokstav
- bøye verbene riktig

Disse vurderingskriteriene dreier seg i stor grad om det lingvistiske ferdighetsnivået og til dels om tekstkompetanse. Læreren har i tillegg prøvd å lage et kriterium som handler om tekstkommunikasjon, men det kan stilles spørsmål ved om elevene forstår en slik formulering, om den er tydelig nok. Kan det antas at hun mener at teksten skal være leselig og forståelig

for mottakeren? Jeg følger Annes arbeid videre med "Meine Familie". Dette er teksten hun skrev til slutt:

Anne/tekst 4/Meine Familie

Meine Familie

Ich heiße Anne. Ich bin dreizehn Jahre alt. Ich spiele gern Fußball. Ich bin Schülerin. Meine Mutter heiße Eva. Sie ist Kinderpflegerin. Meine Mutter ist gut und freundlich. Mein Vater heiße Leif. Er **fhart** mit dem Zug. Er ist gut und freundlich. Mein Bruder Martin ist fünfzehn Jahre alt. Er spielt gern Computer. Morten ist Schüler. Mein Bruder Viktor ist achtzehn Jahre alt. Er spielt gern Computer und hört gern Musik. Vidar ist Koch Auszubildende in Bergen.

Her viser eleven at teksten hun skrev om familien sin, tekst 3, kan utvikles videre i skrivearbeidet. Hun er klar over hva som er kriteriene for denne teksten, og bruker disse bevisst når hun skriver. Hun har skrevet om familiemedlemmenes yrker og hobbyer, og hun har også sagt noe om deres personlighet. Språklige feil som læreren mener kan endres på i videre skrivearbeid, har hun markert med understrekninger i teksten. I skjemaet for måloppnåelse har læreren krysset av i hvilken grad målene er nådd, og har brukt begrepene under middels, middels og over middels for si noe om graden av måloppnåelse. I tillegg har hun skrevet punktvis kommentarer under teksten og skrevet en karakter. For Annes tekst var skjemaet fylt ut på følgende måte:

Vurderingsskjema/*Meine Familie*/Anne

	Under middels	Middels	Over middels
Teksten kommuniserer			X
Ordene er riktig skrevet		X	
Substantivene har stor forbokstav			X
Riktig verbbygging		X	

- Fin tekst, Anne! Godt innhold og mye riktig
- Pass på verbbygginga
- Meine Mutter, meine Schwester

4+

Kommentarene er rettet mot både innholdsmessige og språklige elementer ved teksten. Læreren gir tilbakemelding om innhold og de språklige elementene eleven bør huske på i videre arbeid. Likevel kan man spørre seg om eleven vet hva som menes med de ulike gradene av måloppnåelse når læreren ikke har spesifisert dem. Læreren har prøvd å utdype disse gjennom kommentarene hun har skrevet under. Innholdskommentaren fra læreren viser at det kan være vanskelig å være konkret angående innhold, noe som på dette nivået er forståelig nok fordi det dreier seg om korte tekster og fordi elevene har et lite ordforråd. I intervjuer uttrykker Anne stor forståelse for lærerens tilbakemeldinger, og skjønner godt hva hun kan arbeide videre med i skriveprosessen. Dermed kan det tyde på at denne formen for summativ vurdering, der elevene blir vurdert etter på forhånd kjente kriterier, kan være læringsfremmende for eleven. Dette arbeidet med vurderingskriterier vitner om en lærer som prøver ut måter å arbeide på, ut fra en idé om at vurderingen skal være læringsfremmende for eleven, og det kan også fungere som et eksempel på en utviklingsprosess hos både lærer og elever som begge parter har et eierforhold til.

Dette delkapitlet har handlet om Annes opplevelse av en målorientert undervisning. Hun kommuniserer tydelig hvilken betydning tydelige mål og kriterier har for hennes læringsprosess, og det kan antas at denne formen for vurderingsarbeid oppleves læringsfremmende fordi hun hele tiden vet hva hun skal arbeide videre med (Chaudron, 2001). Dette viser at en målorientert undervisning gir Anne den hjelpen hun trenger for å

utvikle seg i det som er hennes nærmeste utviklingssone, det hun kan klare å arbeide med selv for å utvikle egen tekst.

Tor – selvregulering

Jeg vil vise enda et eksempel på hvordan mål og kriterier kan virke læringsfremmende. Tor er en svært dyktig elev som uttrykker at han lærer best ved å skrive og lese tysk. Samtidig har han tro på at det å lære seg grammatikk er svært viktig når man skal lære seg et nytt språk. I klasseromssituasjoner oppleves han som en dyktig elev som alltid er svært godt forberedt til timene, som følger med og alltid deltar aktivt i undervisningen. I intervjuer viser han et bevisst forhold til egen faglig utvikling, han reflekterer omkring egen læring og hva som skal til for å utvikle bedre skriveferdigheter. Han forteller også at de snakker en god del om språklæring i hjemmet. Dette er hans første tekst:

Tor/tekst 1/Ich

Ich
Ich heit Tor.
Ich bin dreizehn jahre alt.
Ich wohnst in Trondheim.
Mein hobbies is curling, foball und ski.

Tor fr også respons på teksten fra en medelev. I responsen peker medeleven på konkrete utfordringer ved teksten, og hun har oppgitt endringsforslag på de lingvistiske feilene. Hun framhever det at han har med alle innholdskriteriene som et positivt trekk ved teksten hans.

Responskjema/Liv til Tor/Ich

Nevn en ting som er bra: <i>Svarte på alle spørsmål</i>
Er alle ordene riktig skrevet? <i>Tre som er feil: heit = heie, wohnst = wohn, is = sind</i>
Har alle substantiv stor bokstav? <i>jahre = Jahre, curling = Curling, foball = Foball, ski = Ski</i>
Er alle punktene med i teksten? <i>Ja</i>

Det kan bemerkes at dette responskjemaet ikke skiller mellom ortografi og morfologi, men ber elevene se om alle ordene er riktig skrevet. Det er viktig å huske på at dette er deres første

tekst og at de er nybegynnere i tysk, og en slik forenkling gjør det kanskje enklere for alle 31 elever å kunne arbeide fornuftig med medelevvurdering på sitt nivå.

Intervjuene med Tor handler også om hans opplevelse av å få respons fra medelever og om hans opplevelse av det å jobbe med mål og kriterier. Mens Anne uttrykte at tydelige mål og kriterier er viktige hjelpemidler i hennes skriveutvikling, gir Tor et mer nyansert bilde av dette, selv om også han opplever at denne formen for vurdering er svært nyttig. Det følgende intervjuutdraget tydeliggjør dette:

Forsker: Her er utkastet til den første teksten. Her har du fått tilbakemeldinger, hva synes du om å få respons med konkrete tilbakemeldinger?

Tor: Det synes jeg er ganske bra.

Forsker: Hva synes du er bra? Er du fornøyd med teksten din?

Tor: Ja, men den er ikke så veldig lang, da.

Forsker: Hvorfor er den ikke lang, tror du?

Tor: Det er sikkert ikke meningen at den skal være så lang.

Forsker: Hadde du lært så mye, da?

Tor: Nei, det var den første teksten vi skrev.

Forsker: Men hvis du nå hadde fått i oppgave å gjøre denne teksten enda bedre, hva ville du gjort da?

Tor: Da ville jeg har skrevet hvor lenge jeg har gått på fotball og ski, og så kunne jeg sagt hvor jeg bor. Og så har jeg lært å fortelle om familien din, kanskje jeg kunne ha skrevet om det.

Forsker: Så jeg er opptatt av at en tekst aldri blir helt ferdig, for nå ser du hva du kunne gjort for at denne teksten kunne blitt bedre. Man kan tenke seg at man får i oppgave å skrive om teksten, og da kan du se på hvordan du starter alle setningene?

Tor: De starter med *ich*. Det blir kjedelig å lese i lengden hvis alle setningene starter med det samme.

Forsker: Ja, men det kunne du ikke gjøre noe med på første teksten. Kanskje du kan huske på det når du skal arbeide videre med teksten.

Samtalen med Tor dreier seg ikke så mye om tydelige mål og kriterier, men heller om tekstspesifikke elementer, som hvor lang teksten er og hva som skal til for at den skal bli bedre innholdsmessig. Han viser også evne til å reflektere over tekstens indre sammenheng, over hvordan han kan variere i forfeltet for å skape en mer dynamisk tekst. I dette intervjuet

viser han hvordan han reflekterer over egen skriveferdighet og hvordan han kan utvikle den videre. Sammenliknet med Anne har ikke Tor det samme behovet for stillasbygging i form av mål og kriterier. Han har i større grad utviklet evnen til å vurdere egen språkkompetanse, og det kan antas at hans evne til *selvregulering* har kommet lengre enn hos Anne. Jeg vil ta med Tors siste utkast⁵⁶ på teksten ”Meine Familie” for å illustrere hvordan hans skriveferdigheter utvikler seg og hvilken tilbakemelding han får fra læreren på denne teksten i vurderingsskjemaet. Læreren har også rettet litt i teksten, dette er markert med understrekninger, overstrekninger og kursiv.

Tor/tekst 4/Meine Familie

Meine Familie

Meine name ist Tor. Ich bin dreizehn Jahre alt. Meine Hobbies sind Fußball und Langlauf. Ich bin practisch. Meine eine Bruter heißt Svein und ist siebzehn Jahre alt. Er spielt gern Gitarre. Meine andere Bruter heißt Jonas. Er ist 19 Jahre alt und fährt gern.

Meine Mutter heißt Ingrid und ist 50 Jahre alt. Sie ist practisch und ist eine Lehrerin für Kinder mit Autisten. Sie mag das leben im freien und singen.

Meine Vater heißt Jan und ist 55 Jahre alt. Er arbeitet auf die Universität mit Statistik. Seine Hobbies ist Fußball auf ein niedrig Niveau.

Teksten viser en elev som innholdsmessig forholder seg til vurderingskriteriene for teksten. Han prøver seg på flertallsformer av verbet *zu sein*, og han prøver også å anvende preposisjoner i teksten sin, som *auf die Universität* og *auf ein niedrig Niveau*. Selv om konstruksjonene ikke er riktig grammatisk, retter ikke læreren dette. Å kunne bruke preposisjoner riktig på tysk er avansert, og det er ikke forventet at de skal kunne dette på et nybegynnernivå. Likevel viser dette noe av elevens ønske om å utfordre seg selv og prøve seg på syntaktiske konstruksjoner han ennå ikke har lært i undervisningen. Dette kan tyde på at eleven har en bevisst forståelse for hva som skal til for at han skal utvikle sin skrivekompetanse i tysk. Kan hende er dette også et eksempel på hvordan læreren har gitt ham individuell veiledning på hvordan slike formuleringer kan uttrykkes på tysk, og dermed

⁵⁶ Det betyr at jeg ikke viser alle tekstene i skriveprosessen, men bruker de tekstene som er mest relevante analysene mine.

også et eksempel på hvordan læreren kan gi gradert assistanse (Aljaafreh & Lantolf, 1994) tilpasset elevenes ulike behov. Dette kan også tjene som eksempel på hvordan lærerens vurderingskompetanse har utviklet seg til en større forståelse for hva en læringsfremmende vurdering innebærer for den enkelte eleven (Black & Wiliam, 2005). Også Tor får en sluttvurdering av læreren i vurderingsskjemaet:

Vurderingsskjema/Meine Familie/Tor

	Under middels	Middels	Over middels
Teksten kommuniserer			X
Ordene er riktig skrevet			X
Substantivene har stor forbokstav			X
Riktig verbøying			X

- Kjempefint innhold, Tor
- Lite språklige feil
- Husk stor forbokstav på alle substantiv
- *Mein Vater* – Vater er hankjønn
- To personer = flertall

5

Læreren gir konkrete tilbakemeldinger på skrivefeil i teksten, og hun vurderer den med kryss i skjemaet sitt før hun setter en karakter. Likevel viser det seg også her, som hos Anne, at læreren ikke gir konkrete tilbakemeldinger på tekstens innhold, men at hun nøyer seg med generelle kommentarer, som jeg i Delstudie 1 kalte normative tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger har liten effekt på elevenes læring (F. Hyland, 1998; Hyland & Hyland, 2001). I samtaler jeg har med læreren, snakker vi om dette, og hun sier at det på et så elementært nivå blir vanskelig å gi konkrete tilbakemeldinger på alt. Vi diskuterer også hva som er årsaken til at hun ikke har laget nøyaktige beskrivelser for hva som kjennetegner skriveferdighetene på de ulike nivåene. Hun argumenterer for måten hun har valgt å vurdere på med at det blir veldig arbeidskrevende og vanskelig å lage så konkrete beskrivelser på et så enkelt nivå, og at hun har tro på at ved å gi tilbakemelding i form av kommentarer nederst i skjemaet, vil hun også kommunisere til elevene hva de må jobbe videre med. Dermed blir også sluttvurderingen, eller den summative vurderingen, formativ (Black et al., 2003). Hun sier i samtaler med meg at dette føles som en riktig måte for henne, og at elevene i

vurderingssamtaler gir uttrykk for at de forstår tilbakemeldingene hennes. I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan dette forstås som at hun som lærer og en del av kunnskapskonstruksjonen i klasserommet er med på å utvikle de kulturelle verktøyene som skal skape en bedre vurderingskultur, og at disse verktøyene er forstått av både lærer og elever som læringsfremmende verktøy.⁵⁷

I dette delkapitlet har jeg analysert hvordan Tor opplever arbeidet med mål og kriterier. Han viser seg å være en mer reflekterende elev enn Anne, og viser at han har utviklet en større selvstendighet overfor egen læring, han er mer selvregulert. Det kan antas at hans *strategiske kompetanse* er høyere enn Annes, og det vises hans bevisste forhold til hva som skal til for at teksten skal bli bedre, ikke bare på det lingvistiske planet, men også på et tekstlig og diskursivt plan. Hva som kan være forklaringen på at Tor antas å ha høyere strategisk kompetanse enn for eksempel Anne, er vanskelig å si noe om, men det er nok ganske tydelig at internaliseringsprosessen (Vygotsky, 1978) har kommet lenger hos Tor enn hos Anne, at han i større grad er selvregulert i forhold egen læring.

Selma – stillas

Selma er en stille jente som sjelden sier noe høyt i klasserommet. Hun er ikke særlig aktiv i timene, og følger heller ikke opp leksearbeidet særlig godt. Likevel uttrykker hun i samtaler med meg at hun synes det er artig å lære tysk, og at hun valgte det fordi hun ønsker å lære seg et nytt språk og fordi hun hadde hørt at det liknet på norsk. I vår første samtale snakket vi blant annet om å arbeide med kriteriebasert vurdering:

Forsker: Så har du skrevet en tekst om deg selv. Hvis du skal få tilbakemelding på denne teksten nå, hvilken tilbakemelding ønsker du å få? Hva er det i teksten som du ønsker å få vite om er rett eller galt?

Selma: Detaljer er greit. Så kan jeg vite hva jeg skal jobbe med til senere.

Forsker: Så du kan lære av det? Så du ønsker en vurdering som gir deg tilbakemelding på det som er bra og det som kan bli enda bedre. Det skal ikke jeg gi deg nå. Enten skal Tone gjøre det eller så skal en medelev gjøre det. Da skal dere lære dere å vurdere hverandres tekster. Hva tror du om det?

Selma: Det høres lurt ut. Jeg tror det er lærerikt.

[...]

⁵⁷ Se nærmere analyse av vurderingskulturen i et aktivitetsteoretisk perspektiv i kapittel 6.1.

Selma er også litt tilbakeholden i intervjusituasjonene og forsiktig med å kommunisere sine tanker om vurdering. Det fører til at jeg som intervjuer kanskje blir litt ledende i mine spørsmål og formuleringer, og at jeg til tider får en opplevelse av at jeg legger ordene i hennes munn. Derfor kan det hende at intervjuene med Selma ikke gir det riktige inntrykket av henne. Jeg velger likevel å bruke intervjuene av henne også, om ikke annet for å vise variasjonen av elever i klassen og hvordan det som forsker er utfordrende å arbeide i dette feltet.⁵⁸ Selv om Selma ikke sier så mye i samtalene våre, gir hun, på samme måte som Anne, uttrykk for at hun opplever tydelige mål som nyttige for videre arbeid, og at disse godt kan være detaljerte. I arbeidet sitt viser hun også at konkrete tilbakemeldinger virker motiverende for hennes innsats i skrivearbeidet. Følgende tekst er Selmas andre tekst, som hun skrev etter å ha fått respons av en medelev. På den første teksten hadde hun fått tilbakemelding om at hun måtte huske stor bokstav på substantiv og at hun måtte skrive *wohnen* (*whohne* i den første teksten) riktig. Dette endret hun på og skrev teksten på nytt.

Selma/Tekst 2/*Ich*

Ich

Ich heiße Selma.

Ich bin dreizehn Jahre alt.

Ich wohne in Trondheim.

Ich tanze.

Jeg vil nå gå videre til teksten ”Meine Familie” som hun skrev etter at de hadde hatt undervisningsøkter om hobbyer og yrker og om hvordan bøye verbet riktig etter tall. Teksten er gjengitt med lærerens merknader,⁵⁹ og etter denne teksten følger lærerens sluttvurdering i vurderingsskjemaet. Det kan være verdt å merke seg at læreren ikke har kommentert alt i denne teksten som er grammatisk feil.

⁵⁸ Se nærmere problematisering av forskerrollen i kapittel 3.3.

⁵⁹ Jeg vil igjen minne om at lærerens ekstra merknader i teksten er gjengitt med kursiv. Understrekingene og overstrykningene har læreren gjort, den fete skriften har jeg satt inn for å markere tydeligere hvor læreren har vært inne og kommentert i teksten.

Selma/Tekst 4/Ich

Ich
Ich heiße Selma. Und ich wohnen in Trondheim mit meine familie. Meine familie bestehen aus Vater und Mutter: Da und wann eins von Schwester wohnen mit ons. Wir haben eins Hund und er name ist Sofus. Sofus ~~b~~ist fünf jahre im Dezember. Wir haben ein Auto, BMW das ist eine deutsch Auto. Ich habe achtzehn Geschwisterkinder, drei Mädchen und fünfzehn Jungen. Ich habe keine nicht Großeltern, das ist traurig. Mein Mutter mag malt? gern. Und mein Vater meckern verschiedene Auto. Meine Mutter arbeiten mit die Jugendliche auf Skog Skole. Mein Vater arbeiten auf Skog Skole.

Selmas tekst har et innhold der hun forteller mye om familien sin. Likevel er det ikke alt som er like enkelt  forstå. Dette har læreren streket under med en krllstrek. Syntaktisk har hun flere kongruensfeil, og hun skriver også flere substantiv med liten bokstav. Læreren har markert noe av dette i teksten, i tillegg til at hun har kommentert dette i vurderingsskjemaet:

Vurderingsskjema/Meine Familie/Selma

	Under middels	Middels	Over middels
Teksten kommuniserer		X	
Ordene er riktig skrevet		X	
Substantivene har stor forbokstav		X	
Riktig verbbying		X	

- Du skriver med stor iver – fortsett med det!
- Substantiv skal ha stor bokstav
- Vi må se på verbbyinga sammen

3 +

Når det gjelder de innholdsmessige kriteriene, har heller ikke læreren denne gangen gitt konkrete tilbakemeldinger, men kommenterer Selmas skriveglede og framhever det som noe positivt. Hun har konkret pekt på grammatiske elementer som eleven bør jobbe videre med.

Hun vurderer tekstens kommunikative aspekt med høyere måloppnåelse enn morfologiske og syntaktiske feil. Dette kan gi inntrykk av at læreren legger stor vekt på det innholdsmessige i elevenes tekster, selv om hun ikke kommuniserer dette tydelig til elevene. Selv om Selma nå har fått disse tilbakemeldingene, synes hun å være frustrert når vi snakker sammen. Hun vet ikke hva hun skal jobbe med videre, sier hun, for ”jeg skal jo ikke skrive denne teksten neste gang jeg skriver”. Dermed uttrykkes et dilemma ved den summative vurderingen. Ikke alle elever er i stand til å ta i bruk disse tilbakemeldingene i en annen kontekst, selv om de kan være svært konkrete. Mens de andre elevene har sagt at dette oppleves som nyttig, klarer ikke Selma å se det. Kanskje kan det skyldes at hun er misfornøyd med egen innsats og den karakteren hun fikk. Jeg spør henne om det, men det avviser hun. Hun sier at hun forstår godt hvorfor hun fikk den karakteren, det er bare det at hun skulle ønske hun kunne skrevet teksten en gang til for å gjøre den enda bedre. Hun mener at disse tilbakemeldingene burde kommet underveis i skriveprosessen. ”Da ville jeg hatt nytte av dem”, sier hun. Igjen bekrefter dette betydningen av kriteriebasert respons underveis i skriveprosessen, og hvordan det kan bidra til elevens faglige utvikling ved å utfordre dem i deres nærmeste utviklingszone (Bruner, 1984; Ferris, 1997).

Jeg vil komme nærmere tilbake til lærerens vurderingspraksis og hvordan hun arbeider med *underveisvurdering* i kapittel 5.3. Dette kapitlet handler i hovedsak om hvordan en målorientert undervisning også kan bidra til en mer læringsfremmende vurdering, og gjennom eksempler har jeg så langt vist hvordan tre elever gradvis utvikler teksten sin, der tydelige mål og kriterier fungerer som stillaser for deres skriveferdigheter. Dette er særlig tydelig hos Anne, som både sier og viser i tekstene sine at dette gir støtte for hennes læringsprosess. Selma uttrykker frustrasjon over å få vurdering av læreren *etter* at skriveprosessen er over, og føler at hun ikke får vist at hun kan forbedre seg når det gjøres på den måten. Dette understreker betydningen av at responsen må komme underveis i skriveprosessen, det er først da den fungerer som stillas for elevenes læring (Ferris, 1995, 1997; Igland, 2008). Tors tekster og refleksjoner viser en elev som i større grad er selvregulert og ikke viser slik avhengighet overfor de konkrete målene. For å få et inntrykk av hele klassens opplevelse av arbeidet med vurderingskriterier og respons, hadde jeg også et spørreskjema til elevene som de skulle fylle ut etter endt skoleår. Ved hjelp av åpne spørsmål har jeg ønsket å få et inntrykk av elevenes opplevelse av blant annet å ha klare vurderingskriterier i arbeidet med skriveferdigheter. Med åpne spørsmål vil jeg ikke ha muligheten til å styre elevenes svar i en bestemt retning, men vil få de svarene som de umiddelbart tenker på. Ved å bruke åpne spørsmål kan det også være en

fare for at alle bare vil svare ”greit” eller ”bra”, og da vil det ikke kunne si så mye om deres opplevelse av det jeg spør om. Likevel valgte jeg denne tilnærmingen, og resultatene av disse svarene vil følge underveis i analysene mine. Det vil i alle fall gi et inntrykk av elevenes opplevelser. Resultatet av disse svarene har jeg sortert i tre kategorier, men de kan ikke skilles tydelig fra hverandre, fordi alle tre kategoriene har et positivt innhold. Å sortere svarene på denne måten er bare ment som et hjelpemiddel til å se mønstre i elevenes opplevelse av vurderingsarbeidet.

Tabell 4. Mønstre i elevenes opplevelse av tydelige mål og kriterier

	Veldig nyttig	Lettere å vite hva man skal jobbe med	Bra
Hvordan oppleves det å ha klare vurderingskriterier for det skriftlige arbeidet?	3	11	9

Selv om det er mange som bare svarer ”bra”, som er et svar som ikke gir et meningsfullt inntrykk av elevenes opplevelse av målorientert vurdering, gir flertallet en mer konkret forklaring på hvorfor de mener det er bra: fordi de da vet bedre hva de skal jobbe med videre i læringsprosessen. På den måten fungerer tydelige mål som stillaser for elevenes læring, og svært mange av elevene opplever det som relevant fordi de vet hva de skal jobbe med videre. Slik fungerer også målene som hjelp til elevenes utvikling innen den nærmeste utviklingssonen. Dette understreker betydningen av Sadlers (1989) tre prinsipper for god vurderingspraksis: å ha forståelse for læringsmålene, å vite hvor egen prestasjon står i forhold til læringsmålene og å vite hva som skal til for å nå målene. Gjennom disse svarene og gjennom intervjuer av enkeltelever kan det synes som om elevene i stor grad har utviklet en forståelse for at mål og kriterier gjør læringsprosessen mer transparent for dem. Noen elever viser en større uavhengighet i forhold til disse målene, og det kan antas at selvregulerte elever ikke trenger slike stillaser i like stor grad som elever som ikke har kommet like langt i internaliseringsprosessen.

Jeg har i dette kapitlet analysert det jeg har kalt målorientert undervisning. Selv om jeg velger å avslutte dette kapitlet nå, betyr ikke det at det ikke ble arbeidet med mål og kriterier resten av skoleåret. Målorientert undervisning var et av fem andre karakteristiske trekk ved

klasseromskulturen i det jeg har valgt å kalle Delstudie 2. De andre aspektene utgjør de neste fire analysekapitlene i denne delstudien.

5.2 Meningsskapende undervisning

Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon på elevenes ferdigheter var den egentlige overskriften på dette delkapitlet, slik jeg adopterte den fra Wiliam og Thomson (2007) innledningsvis. Jeg har likevel valgt å kalle dette delkapitlet meningsskapende undervisning, fordi det som er meningsfullt for elevene ofte er det som er mest effektivt for deres læring. Dessuten rommer begrepet mening noe mer enn ordet effektivitet. Hvordan man skaper effektive diskusjoner i klassen avhenger av så mye, men at oppgavene og samtalene må være meningsfulle for eleven, er det ingen tvil om. En god språkundervisning handler i stor grad om å skape situasjoner der behovet for å uttrykke seg på det fremmede språket oppstår, og det er i en slik kontekst at gode diskusjoner og oppgaver kan skapes, som igjen kan bidra til en meningsskapende skriveopplæring. Læreren i dette forskningsprosjektet er opptatt av en slik tilnærming til språklæring, og hun uttrykte et behov for å legge vekk læreboka og gjøre ”noe annet”. Hun prøver ut ulike elevaktive undervisningsformer, og jeg vil spesielt trekke inn arbeidet med storyline som undervisningsmetode som eksempel på dette. Før jeg går inn i dette arbeidet, vil jeg kort skissere hva storyline er og hvordan denne metoden kan brukes i fremmedspråk-undervisningen. Analysekatagoriene i dette delkapitlet er sosial mediering og tolkningsfellesskap.

5.2.1 ”Da må vi lage kriterier for brevet, da”⁶⁰

Storyline som metode åpner muligheter for aktiv læring og tilpasset opplæring. Storyline tar utgangspunkt i elevenes kunnskaper og erfaringer og bygger videre på disse. Metoden dreier seg om tverrfaglige og problemorienterte undervisningsforløp der elevene ikke blir belært, men lærer gjennom selv å oppdage, reflektere og handle (J. Creswell, 1997; Harkness, 1997). Gjennom å lage en storyline, en slags temafortelling som lærer og elever lager i fellesskap, skapes det en fiktiv verden som befolkes med personer og eventuelt dyr som elevene kan

⁶⁰ Dette kapitlet bygger på en artikkel publisert i Språk og Språkundervisning 3/2010 (Sandvik, 2010).

identifisere seg med (Mitchell-Barrett, 2010). Storyline bruker elementer fra fortellingen – som fiksjon, roller og spenning – for å skape en meningsfull kontekst for elevenes læring med fokus på kreativitet. Dette gjøres for å få fram elevenes forståelse, erfaringer og undring i forbindelse med temaet (Kao & O'Neill, 1998; Mitchell-Barrett, 2010).

Storylinemetoden er en undervisningsmetode som er svært godt egnet til språkundervisning, fordi elevene stadig befinner seg i situasjoner der de er nødt til å bruke språket og med dette utvikle sine språkferdigheter. Storyline handler i stor grad om å skape andre arenaer for læring, som utfordrer både lærere og elever til å innta nye roller i læringsprosessen (Bell, 2006). Læreren i dette forskningsprosjektet gir uttrykk for et dilemma knyttet til elevaktive undervisningsformer og behovet for kontroll. Hun ønsker å ta i bruk elevaktive læringsformer for å få til en mer praktisk orientert undervisning, samtidig som kravene til god undervisningsvurdering må bli fulgt opp. Vi blir enige om å utarbeide et opplegg for storyline sammen. Jeg gir henne noen nyttige lenker og litt lesestoff om undervisningsmetoden. Temaet for denne storylinen blir bestemt av læreren. Overskriften er ”Sveits”, og ut fra en kontekst som elevene skal være med å skape, skal de få større kunnskap om språkområdet. De skal lese, skrive og samtale om personer, dagligliv og ulike opplevelser i det tyskspråklige området. Slik utformer læreren et overordnet spørsmål for denne storylinen: *Hvordan er det å bo i en sveitsisk by?* Dermed blir det lett å formulere andre spørsmål omkring temaet: *Hvordan er det å være ungdom i et tysktalende land? Hva er ungdom interessert i? Hvordan lever de som familie der? I hvilke land snakkes det tysk? Hva vet vi om disse landene?* Læreren ønsker å bruke kunnskapen som elevene allerede har om Sveits for å vekke deres interesse. Som anslag viser hun en bildecollage fra Sveits, og sammen har de en idémyldring omkring temaet. Dette viser seg å fungere utmerket. Idémyldringen blir gjort på norsk, og det viser seg at elevene sitter på mye forhåndskunnskap om landet. Så blir de fortalt at de nå skal lage seg sin egen landsby i Sveits, og det første de må enes om er hva byen skal hete og hvilke kriterier som skal til for at det skal kvalifisere til et bynavn i Sveits. Klassen blir organisert i grupper, som hver skal komme med et forslag til navn på landsbyen. Etter en avstemning blir navnet på landsbyen *Vreni*. I den *fiksjonskonteksten* de prøver å skape, skal så elevene innta roller i familier med flere familiemedlemmer i landsbyen *Vreni*. Det første nøkkelspørsmålet *Wer bist du?* skal hjelpe elevene i gang med dette arbeidet. Å kunne identifisere seg med andre og leve seg inn i en annen persons levesett og kultur er et viktig ledd i en storyline. Her ble elevene kjent med det å skape sin egen rolle ved hjelp av biografikort og å lage sin egen figur ved hjelp av ulike materialer. Målspråket blir brukt i

skriveprosessen, og slik blir også biografien som sjanger løftet fram som en fagsløyfe.⁶¹ Dette skal så vurderes både skriftlig og muntlig, i form av henholdsvis et biografikort og en muntlig presentasjon til medelever. Læreren har på forhånd laget kriteriene for biografikortet, der elevene skal kunne beskrive hvordan de ser ut, hva de liker og hva de tenker og føler. Hun kommer også med eksempel på hvordan et slikt biografikort kan se ut. Jeg sitter hele tiden bak i klasserommet og følger med på hvordan historien skrider fram i klasserommet. Elevene er entusiastiske og viser med både kroppsspråk og arbeidstrykk at dette er motiverende å arbeide med. Etter hvert dekorerer klasserommet med innbyggerne i Vreni og med ulike tegninger som viser husene de bor i og hvordan byen ser ut.

Et viktig dramaturgisk grep i storyline er *spenning* (Kao & O'Neill, 1998). Forløpet skal ikke være gitt for elevene, de skal overraskes, og nye momenter skal føre handlingen videre. I dette tilfellet velger læreren å overraske og utfordre innbyggerne i Vreni med en konkurranse som det tyske bandet Tokio Hotel inviterer til. Alle gruppene skal skrive en kjærlighetssang som bandet skal framføre på sin neste konsert. Læreren lager en folder med bilder og tekst, se figur 15, som presenterer konkurransen og kriteriene for sangen. Folderen ligger på pultene til elevene når de kommer inn i klasserommet til ny time. Fra før av har elevene arbeidet med sjangeren biografi i storylineløpet, og denne gangen skal de skrive et dikt på tysk. Dette viser at det er mulig å arbeide med sjanger allerede i begynneropplæringen og gjøre elevene bevisste på hva som kjennetegner de ulike sjangrene i en tyskspråklig kontekst. På den måten kan de også bli bevisst likheter og ulikheter mellom de ulike sjangrene på morsmålet og fremmedspråket. I et mer funksjonelt perspektiv kan dette arbeidet si noe om forholdet mellom de ulike skrivehandlingene og elevenes skrivekompetanse. De arbeider med ulike skrivehandlinger for å fortelle noe, for å uttrykke følelser og for å kommunisere med andre, og derigjennom utvikler elevene sin skrivekompetanse, som både handler om kunnskapsutvikling, refleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering.

⁶¹ En fagsløyfe er når klassen, eller deler av klassen, gjør en pause i selve fortellingen for å fordype seg i et fagemne som er relevant for historien (Bolstad, 2001).

Tokio Hotel braucht deine Hilfe! Gewinnen Sie eine Traumreise nach Berlin!



Das Band braucht jetzt deine Hilfe! Das Band sucht einen neuen Textverfasser! Tokio Hotel wünscht wieder das beste Band in der Welt zu werden!

Konkurrenz:
Schreibt ein Liebesgedicht gruppenweise!
Stichwörter:

- Was ist Liebe?
- Liebe und Farben
- Verschiedene Formen von Liebe

Mündliche Präsentation für das Band
Auswendig lernen
Laut sprechen
Blickkontakt

Kaum zu glauben:
Tokio Hotel wurden von der britischen Musikzeitschrift New Musical Express (NME) für die Wahl zur „schlechtesten Band“ nominiert!

Prämie!!!
Drei Tage Reise nach Berlin
Tokio Hotel Konzert mit Backstagepass

Figur 15. Konkurransfolder storyline

Elevene griper oppgaven med entusiasme, og særlig to av elevene, som i utgangspunktet ikke er særlig motiverte for tysk faget, tenner på denne oppgaven. De får bruke sine kreative og musikalske evner og lager en låt med tekst og melodi som de framfører for de andre elevene. Slik får elevene erfare ulike måter å nærme seg et faglig tema på, samtidig som de er satt i en kontekst der behovet for å uttrykke seg på fremmedspråket er til stede. Slik oppleves undervisningen meningsfull for elevene. Det er også et eksempel på hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres i en stor klasse. Mens noen elever lager sanger med flere vers og har teksten i fokus, velger andre å legge større vekt på musikken og får vise for klassen deres utmerkede måte å tilnærme seg det nye språket på.

Fokus er et dramaturgisk grep som er vesentlig i storyline. Uansett hvilke handlinger som skal gjennomføres, skal det foregå med et bestemt mål for øye. Nøkkel spørsmålene og

læreplanmålene legger føringer for målet med de ulike aktivitetene. Det ble lagt inne ulike skriftlige og muntlige oppgaver som skulle vurderes ved hjelp av ulike vurderingsverktøy.⁶²

5.2.2 Sosial mediering – tolkningsfellesskap

Etter at elevene hadde framført sine sanger og sendt inn sine bidrag til manager Andy Bolen i Tokio Hotel, fikk de så svar i brev form om at de alle sammen var invitert til konserten. Dette brevet hadde læreren med seg inn til timen, og brukte smartboard så alle fikk lese brevet. Oppglødde elever var enige i at de måtte dra, og at de måtte svare på brevet. Da rekker en elev opp og sier: ”Da må vi lage kriterier for brevet, da”. Dette kan sees som et vendepunkt for prosjektet. Før hadde læreren alltid laget kriteriene på forhånd, men denne gangen var dette noe som skjedde i klasserommet, med initiativ fra en av elevene. Denne eleven var en ellers ganske svak elev faglig sett, men gav hele tiden uttrykk for at han syntes tydelige mål og kriterier var til hjelp i læringsprosessen. Dette kan sees som nok et eksempel på hvordan tydelige mål og kriterier oppleves som stillasbyggende for elevenes læring, og at elevene er stand til å internalisere sin forståelse av vurdering. Slik kan formativ vurdering fungere som medierende artefakt (Vygotsky, 1978) for utvikling av et tolkningsfellesskap. Elevene deltok med entusiasme i dette arbeidet, og ble en aktiv del av kunnskapskonstruksjonen i klasserommet. Dialogen som følger mellom lærer og elever, viser hvordan de utviklet vurderingskriteriene i fellesskap, med brevet fra Andy Bolen som mønstertekst.

Episode 20/Vurderingskriterier brev

Lærer: Hva starter vi et brev med?

Elev 1: Vi starter med en overskrift.

Lærer: Ja. Se på brevet fra Andy Bolen, hva står det her øverst?

Elev 2: Adresse og dato. Tillegg til dato står det sted.

Lærer: Bra. I tillegg til dato står det noe mer?

Elev 3: En hilsen, kanskje.

Lærer: Ja, jeg kaller det en velkomsthilsen her. Hva heter det på tysk, da? Hva sier man på norsk?

⁶² Jeg vil i kapittel 5.3 komme nærmere inn på hvordan lærervurdering ble brukt som vurderingsverktøy i dette storylineforløpet.

Elev 3: Kjære osv.

Lærer: Kjære, ja (skriver på tysk på tavla). På tysk heter det Lieber Andy Bolen. Da har vi altså adresse, dato, sted og en høflig formulering i starten. Hva står på slutten av brevet?

Elev 4: En hilsen.

Lærer: Det kan vi kalle en slutthilsen. På tysk heter det *mit freundlichen Grüßen*. Er det andre ting da som må være med i brevet for at det skal være et bra brev?

Elev 5: Det må være litt innhold og sånn.

[latter fra de andre elevene]

Lærer: Veldig bra det, klart brevet må handle om noe.

Elev 5: Det må stå innhold på vurderingskriteriene, da.

Lærer: Når jeg skriver relevant innhold betyr det at det må være et innhold som har noe med saken å gjøre. Hvis dere skal skrive et brev og bekrefte at dere kommer, har det lite med saken å gjøre at det snør i Trondheim, liksom. Det må være innhold som passer til saken. En annen ting som må være med i dette brevet?

Elev 5: Vi må skrive at vi gleder oss til å komme.

Lærer: Det må dere, ja. Hva med språket da?

Elev 6: Vi må ha høflighetsfraser.

Lærer: Ja, det må vi, og det har vi vel på en måte her i og den grad... Vi kunne blitt ekstremt høflige og veldig korrekt her, men i og med at dere er tenåringer, og når tenåringer skriver til en platedirektør er man ikke overkorrekt. Så derfor synes jeg de to høflighetsformene som er her allerede holder denne gangen. Hva med språket, da? Er det viktig at det er riktig?

Elev 7: Skal vi bekrefte at *vi* kommer? Eller at *jeg* kommer?

Lærer: Du. OK. Oppgaven er altså slik: Skriv et takkebrev der du bekrefter at du kommer. Husk å takke for invitasjonen. Si noe om hva du synes om denne konkurransen og hva du gleder deg mest til å se i Berlin. Det er lov å skrive mer enn dette i brevet. Her har jeg lagt inn noen nyttige ord som dere kan få bruk for når dere skriver. Har alle her tilgang til fronter?

Elever: Ja.

Lærer: Dere finner brevet fra Andy Bolen, oppgaven og kriteriene på fronter, slik at dere finner all informasjon der. Når dere leverer brevet, får dere respons fra meg, så skal dere skrive brevet på nytt igjen etterpå. Så ikke vær redd for å prøve dere fram når dere skriver, dere får respons fra meg som dere skal bearbeide før dere får karakter.

Denne klasseromsdialogen er et eksempel på hvordan det skapes en effektiv og meningsfull samtale mellom lærere og elever omkring vurderingskriteriene. Det starter med én elevs initiativ som læreren følger opp og gjør til en situasjon der samtalen handler om kriterier for sjangeren brev. De ser på en mønstertekst sammen og blir i fellesskap enige om hva som kjennetegner et godt brev. De snakker om diskursrelaterte emner som hvordan man uttrykker høflighet på tysk og i hvor stor grad det bør gjøres i dette brevet. Læreren legger inn en

moderert høflighet i dette brevet, noe som kan forstås ut fra elevenes språklige ferdigheter, da de ikke har lært alle bøyningsformene til verbet ennå. Læreren tar også opp tekstrelaterte problemstillinger, som hva et takkebrev til denne manageren egentlig bør inneholde. Hun spør flere ganger hvilke språklige kriterier dette brevet bør ha, uten at hun får noen konkrete forslag fra elevene. De er mer opptatt av tekstlige kriterier. Én elev spør om hvilken person de skal bruke, jeg eller vi, noe som har betydning for verbets form. Læreren fører opp korrekt språk på lista over vurderingskriterier. Tausheten omkring lingvistiske kriterier kan bety at alle er innforstått med de språklige kriteriene og det ferdighetsnivået de er på, og at de språklige kriteriene ikke er de viktigste i dette skriveprosjektet. Det kan også bety at det er den kommunikative intensjonen bak skrivingen som står i fokus (Evensen, 2009). Læreren framhever også at hun vil kommentere språklige elementer når hun skal gi respons, slik at de kan prøve seg litt fram i skriveprosessen. Etter denne klasseromsdialogen ferdigstiller læreren et skjema med de vurderingskriteriene som hun mener bør være med i dette brevet.⁶³

I en samtale med læreren i etterkant av storylineprosjektet tar jeg opp forholdet mellom elevaktive undervisningsformer og faglig progresjon. Læreren uttrykker at den faglige progresjonen er godt ivaretatt i de ulike vurderingsoppgavene hun har laget underveis. Hun har for eksempel også hatt økter der hun har undervist i grammatiske fenomener, der det var et nødvendig verktøy for å kunne løse oppgaven. Likevel uttrykker hun en bekymring for de sterke elevene, og om de synes denne formen for undervisning blir for ”alternativ” for dem.⁶⁴ Dette storylineprosjektet og denne klasseromsdialogen er ment som eksempler på hvordan man kan skape kontekster for læring som oppleves som meningsfulle for elevene. Det å være i rolle, slik elevene var i dette storylineløpet, kan gjøre det lettere for elever å identifisere seg med andre og leve seg inn i en annen persons levesett og kultur. Samtidig var de ulike oppgavene underveis meningsfulle for elevene fordi de i fiksjonskonteksten hadde andre mottakere for sine muntlige og skriftlige arbeider enn ”bare” læreren. I arbeidet med å utvikle vurderingskriterier for brevet de skulle skrive, var de i et aktivitetsteoretisk perspektiv med på å lage reglene for skriveoppgaven, noe som nok bidro til at de fikk et større eierforhold til oppgaven som skulle gjøres. Det viser også hvordan de i fellesskap utviklet et

⁶³ Dette skjemaet vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.3.

⁶⁴ Et annet problem viste seg å være tidsbruken. I løpet av et skoleår er det mange dager som faller bort på grunn av ulike skolearrangementer, og dette storylineprosjektet ble skadelidende i så måte. Det trakk ut lenger i tid enn man kunne ha ønsket, men dette var noe læreren ikke kunne råde over med de rammebetingelsene som faget rent timestemessig har.

vurderingsverktøy, det kulturelle verktøyet, som skulle støtte læringsprosessen. Dette er igjen eksempel på hvordan vurderingsarbeid naturlig kan integreres i elevaktive undervisningsformer, og på den måten blir undervisningen meningsfull i dobbel betydning. En elevaktiv undervisningsform som storyline, som har fokus på kreativitet, kan bidra til å bygge bro mellom en målstyrt læreplan og målstyrt undervisning og det stadig voksende behovet for å utvikle kreativitet i en ukjent framtid (Mitchell-Barrett, 2010).

I spørreskjemaet jeg refererte til i kapittel 5.1.2, hadde jeg også spørsmål til elevene som gikk på hvordan de lærer tysk best og hva de mente de hadde hatt mest nytte av i tyskundervisningen i løpet av det året som var gått. Også disse spørsmålene var åpne spørsmål, det vil si at jeg ikke hadde laget svarkategorier for elevene. Dette gav flere svar per elev, og svarene har fordelt seg på følgende kategorier:

Tabell 5. Mønstre i elevenes tysklæring

	Storyline/kreativ læring	Skriving og lesing	Muntlig bruk av språket	Gloseprøver
Hvordan lærer du best tysk?	9	7	4	20
Hva har du hatt mest nytte av i tyskundervisningen?	11	7	1	9

Det kan synes som om de fleste elevene har en formening om at de lærer best hvis de har gloseprøver. Når de skal svare på hva de har hatt mest nytte av i tyskundervisningen, svarer derimot bare ni av elevene at gloseprøver har vært viktig. Elleve av elevene framhever storyline som nyttig for deres læring, mens syv framhever skriving og lesing som viktig. Bare én av elevene framhever det muntlige. Dette kan synes rart, siden læreren fra første stund har vært opptatt av at elevene skal bruke språket muntlig og lagt godt til rette for muntlige aktiviteter. En mulig forklaring på dette er at det er mange som framhever storyline som nyttig, og i en slik undervisningsmetode er trening av muntlige ferdigheter en naturlig del av tilnærmingen. Det som er interessant med denne tabellen, er at det er så mange elever som framhever storyline som viktig. Det kan bety at de opplever den type undervisning som mer interessant og motivasjonsfremmende enn en mer tradisjonell undervisning og understreker

dermed betydningen av å skape meningsfulle kontekster for elevenes læring. Som en elev sier i samtale med meg:

Du lærte flere ord på tysk, og det var morsomt å jobbe på en annen måte enn bare teori. Vi har tegnet og skrevet sanger, og laget en figur med en personlighet. Vi har lært å søke opp ting på internett. Vi har også lært noe om den virkelige verden.

Å skape gode vurderingsoppgaver var like viktig i storylineløpet som i den andre undervisningen, slik klasseromssituasjonen som ble gjengitt ovenfor viser. Å ta elevene med på dette arbeidet var noe læreren arbeidet mer systematisk med i løpet av året. I spørreskjemaet var dette et av temaene jeg berørte.

Tabell 6. Mønstre i elevenes opplevelse av medvirkning

	Lærer av å være med å lage målene	Bra	Lite nyttig/kjedelig
Hvordan oppleves det å være med å lage vurderingskriterier for det skriftlige arbeidet?	12	7	2

Flesteparten av elevene synes det er nyttig å være med å lage vurderingskriteriene. Særlig er det én elev som tydelig uttrykker hvorfor han synes det er nyttig:

Det er bedre enn bare å få dem foran deg, fordi du får være med å bestemme med det du kan fra før.

Dette viser at eleven kan reflektere over egen språklæring, og ser hvordan han kan ta i bruk det han allerede kan i andre språk når han skal lære seg et nytt språk. Det kan synes som hans strategiske kompetanse aktiveres og utvikles ved denne type arbeid. Det kan også sees om en del av en internaliseringsprosess, der arbeidet med å utvikle vurderingskriterier i fellesskap fungerer som dobbel stimulering (Vygotsky, 1978).

Dette delkapitlet har tatt for seg det jeg har valgt å kalle meningsskapende undervisning. Jeg har sett på hvordan elevaktive undervisningsformer, som i dette tilfellet storyline, oppleves som meningsfullt for elevenes språklæring. Ikke bare synes fiksjonskonteksten motiverende for elevene, men det at det også skapes et behov for å uttrykke seg skriftlig og muntlig for

andre enn læreren, virker meningsfullt og annerledes enn en mer tradisjonell undervisning (J. Creswell, 1997). Samtidig har jeg undersøkt hvordan vurderingskriterier kan integreres også i kreative undervisningsformer og hvordan dette virker meningsfullt for elevenes læring. Jeg har vist hvordan sosial mediering, der elever og lærere er gjensidige deltakere i kunnskapskonstruksjonen og skaper et tolkningsfellesskap, kan synes å øke elevenes strategiske kompetanse.

5.3 Lærervurdering

Å gi tilbakemelding som fremmer læring er begrepet som Wiliam og Thomson (2007) bruker om hvordan læreren arbeider med formativ vurdering. Det kunne like godt blitt kalt framovermeldinger⁶⁵. Med framovermeldinger forstås informasjonen eleven får om fokus for framtidig læring på bakgrunn av analyse av dokumentasjon om tidligere læring. Informasjonen blir brukt til å forme framtidig læring (Smith, 2009). Jeg velger likevel å kalle delkapitlet lærervurdering, fordi jeg analyserer hvordan lærerens arbeid med framovermeldinger oppleves for elevene og hvilken betydning det har for dere læringsprosess. Læringsteoretisk handler dette om sosial mediering. I Delstudie 1 var det lærerens arbeid med respons på elevtekster som var det sentrale punktet i min analyse, og som dannet grunnlaget for arbeidet med Delstudie 2. I dette kapitlet vil jeg på samme måte bruke lærerens responsarbeid på elevtekster som utgangspunkt for analysen, samtidig som jeg vil bruke intervjuer for å analysere hennes holdning til verdien av lærerrespons. I tillegg vil jeg se hvordan elevene bearbeider tekstene sine etter responsen og utvikler dem til det ferdige produktet som vurderes med karakter. Som det framgår av tabell 1, har i alt 20 elever i Delstudie 2 brevet som ble skrevet i forbindelse med storyline i mappa si, og det er et utvalg av disse brevene jeg nå vil forfølge videre for å anskueliggjøre lærerens tilbakemeldingspraksis og for å si noe om elevenes utvikling av skrivekompetanse. Jeg vil også bruke intervjuer med både lærer og elever for å kunne si noe om lærerens og elevenes holdninger til verdien av lærervurdering. Kategoriene jeg bruker i denne analysen er *refleksjon, den nærmeste utviklingssonen, selvregulering og stillas*.

⁶⁵ Se kapittel 2.5.2 om formativ vurdering.

5.3.1 Læreren – respons krever refleksjon

Å arbeide *målorientert* med skrijving er en del av vurderingsarbeidet i denne tyskklassen, slik jeg har vist i kapittel 5.1. Å arbeide *prossessorientert* er en like viktig del av dette arbeidet. Læreren forteller meg at hun har blandet erfaring med prossessorientert skrijving i norskfaget, og at hun er litt i tvil om elevene evner å ta til seg den responsen de får og bearbeide teksten sin. De har så langt bare arbeidet med medelevrespons i skriveprosessen, men vi blir enige om at hun også skal prøve ut hvordan det fungerer når læreren gir respons. I en samtale penser vi inn på responsens funksjon i skriveprosessen:

Lærer: Jeg tror elevene tar lærerresponsen mer alvorlig enn medelevrespons. Det viser seg også i norsk. De stoler ikke helt på medelevens respons.

Forsker: Hva kan gjøres for å få dem til å stole på andres respons?

Lærer: Alle elever er nok ikke i stand til å gi respons. Hvordan sette sammen gruppa, slik at alle får noe ut av responsen, synes jeg er vanskelig.

Forsker: Hva mener du er god en god tekstrespons?

Lærer: Når reponsmottakeren kan nyttiggjøre seg responsen i det videre skrivearbeidet. Nå har vi styrt responsen, men likevel ser vi at det er enkelte elever som ikke er i stand til å gi en fornuftig respons. En annen ting er at sterke elever føler at de gir bort ideene sine til andre elever. Det er et problem på et høyere nivå.

Lærer: De flinke elevene har god nytte av responsen, de svake ikke.

Forsker: Jeg håper inderlig at de svake kan komme godt ut av det med prosesskriving.

Lærer: Men det er faktisk noen som er så dårlig til å skrive/har dårlig selvbilde knyttet til det at de ikke tør å vise teksten til andre. Så har du de som aldri har med tekstene sine, det er et annet problem.

Forsker: Men jeg har tro på at alle kan løftes litt med respons, nå går vi veldig konkret til verks, kanskje kan det løfte den svake, at han får en god opplevelse av å mestre. Se at responsen nytter i skrijvinga.

Lærer: Å kunne gi respons krever engasjement, mener jeg, og det krever refleksjon, det er todelt. Men det må øves på. De har opp gjennom årene fått for lite beskjed om hva de skal se etter. Kanskje hjelper det å gi konkrete beskjeder, slik vi nå jobber. I går hadde vi elevsamtaler om tyskundervisningen og om responsen de hadde fått på brevet, og elevene sier at de lærer mest når de må skrive om teksten.

Læreren er opptatt av at de svake elevene ikke klarer å nyttiggjøre seg responsen, og at medelevrespons er ekstra utfordrende for disse elevene fordi de ikke stoler på hverandres

respons og ikke bidrar som stillaser for hverandres læring. Likevel uttrykker hun en forståelse for at en mer kriteriebasert tilbakemelding gjør det mulig for flere av elevene å ta til seg den responsen de får, slik at de får utviklet sin skrivekompetanse. Hennes skepsis kommer til uttrykk igjen litt senere etter at hun har vurdert alle brevene som elevene har skrevet en gang til:

Lærer: Jeg har gitt dem konkrete tilbakemeldinger på brevene og ser at det er som det alltid er: De svake jobber ikke videre med teksten, de sterke klarer å utvide teksten sin.

Jeg prøver i den samme samtalen å få snakket om hva som skal til for å utvikle skrivekompetanse i fremmedspråk, for å se om læreren reflekterer omkring forbindelsen mellom strategisk kompetanse og språkkompetanse.

Forsker: Hva anser du som viktigst for å lære å skrive på et fremmedspråk?

Lærer: Det er ulike ting. Mange elever viser skriveglede, det kan jeg ikke drepe med å rette for mange feil. Noen synes det er viktig at alt er rett og er svært opptatt av å få til alt riktig språklig sett. Mange er skuffende dårlig til å følge opp leksearbeidet. Hvordan skal jeg få til det bedre? Et dårlig system sånn det er i dag. Vi har tysktimene fordelt på onsdag og torsdag, og det er vanskelig å gi lekser fra en dag til den andre. Så blir det en hel uke til neste gang. Jeg klarer ikke alltid å følge opp godt nok. Og så har [elev]gruppene vært veldig tunge generelt på trinnet, med et stort sprik i faglige prestasjoner. Jeg vurderer om jeg skal lage en arbeidsplan til hvert tema som de får utdelt med en gang. Så vet de hva som skal gjøres av arbeidsoppgaver til hvert tema [...] Jeg opplever at mange elever ikke er i stand til å ta til seg veiledning, det er avhengig av hva de har lært tidligere. Å gi generelle tilbakemeldinger nytter ikke – det klarer de ikke å ta til seg. Det må være sjangerspesifikt og tekstlig.

Hun forteller at skriveglede er viktig for å lære å skrive på et fremmedspråk. Samtidig er det viktig å følge opp de som ønsker å lære av sine språkfeil, og hun viser at hun er opptatt av å følge opp hver enkelt og gi dem individuelle tilbakemeldinger tilpasset deres nivå. Samtalen dreier seg etter hvert om den praktiske organiseringen av undervisningen og leksearbeid, som skal gjøre det lettere å få til en progresjon hos elevene. Til slutt avrunder hun med å koble seg på vurderingsperspektivet igjen og påpeker at generelle tilbakemeldinger ikke hjelper for å utvikle skriveferdigheter, det må være "sjangerspesifikt og tekstlig". De siste uttalelsene kan tyde på at læreren har reflektert over hva som kjennetegner den gode responsen, og hun uttrykker det med å bruke fagterminologi som hun har utviklet et forhold til og gjort til sin egen. Det kan også være et tegn på hvordan samtalen med meg har fungert som dobbel stimulering i hennes internaliseringsprosess, der jeg ofte har tatt i bruk fagbegreper og fagterminologi i mine samtaler med henne. Hennes refleksjoner kan også sees på som en del av

hennes profesjonsfaglige utvikling, der det å reflektere over det som skjer i vurderingssituasjonen i etterkant bidrar til større forståelse for egen vurderingspraksis. Mot slutten av året har læreren planer om en årsprøve, som skal være en sluttvurdering av elevenes skrivekompetanse på det tidspunktet. Hun bestemmer seg for at oppgaven skal være tredelt og vil teste lytteforståelse, lingvistiske ferdigheter og generell skrivekompetanse. Hun forklarer elevene hva som er hensikten med oppgaven, hva de skal testes i og hvordan hun skal vurdere arbeidet. Hun beskriver også for elevene hva hun mener kjennetegner lav, middels og høy måloppnåelse. For selve vurderingsarbeidet har hun utviklet et eget skjema som hun bruker når hun gir tilbakemelding og karakter til elevene. I tillegg til å krysse av i skjemaet, har hun også skrevet kommentarer i kommentarfeltet. Jeg har lagt inn eksempler på kommentarer som hun har gitt til elevene for å illustrere dette.

Kjennetegn på måloppnåelse	Nokså godt	Godt	Svært godt	Kommentar
Lytteprøve <ul style="list-style-type: none"> Får med seg hvilket eventyr det snakkes om Får med seg den tyske tittelen 				
Grammatikk <ul style="list-style-type: none"> Kan klokka Kan regelrette verb i presens Rettskriving 				Se på verbfeil Det er bare substantivene som skrives med store bokstaver Husk at substantivene har stor bokstav på tysk Du må lære bøyning av zu sein Svarer ikke på klokkeoppgaven
Tekstkompetanse <ul style="list-style-type: none"> Flyt Innhold Teksten kommuniserer 				Det er litt vanskelig å forstå hva du mener

Karakter:

Figur 16. Vurderingsskjema sluttprøve

Dette skjemaet tydeliggjør hva hun ser etter i elevenes arbeid. Jeg konsentrerer meg om den delen som handler om grammatikk og tekstkompetanse. Hun lager tydelige kriterier for arbeidet, der hun forsøker å gjøre alle kriteriene beskrivende og fagspesifikke. Likevel kan det settes spørsmålsteget ved om elevene forstår hva hun mener med flyt og om dette er et

beskrivende kriterium for tekstkompetanse. Jeg spør henne hvorfor hun ikke har skrevet nøyaktige beskrivelser for hva som kjennetegner lav, middels og høy måloppnåelse. Hun forklarer det med at dette er begynneropplæring, og det blir vanskelig å spesifisere nøyaktig hva som kjennetegner de ulike gradene av måloppnåelse. Dessuten kan det bli for komplisert for elevene, mener hun. En sjekklister fungerer derimot som et godt verktøy både for henne og elevene, og så lenge hun har kommentarfeltet, føler hun at hun er i stand til å gi de tilbakemeldingene som hver enkelt elev trenger. Dette systemet gjør det enkelt for henne, og ikke minst enkelt for elevene å forstå, sier læreren. Når det gjelder det hun har kalt tekstkompetanse, viser det seg at kommentarene er generelle og at hun ikke bruker mye tid på å kommentere denne delen når hun vurderer tekstene til elevene. Det kan være ulike årsaker til dette. For det første er dette en sluttvurdering, der elevene skal få en karakter av læreren og ikke skal bearbeide teksten sin på nytt, og for det andre er det snakk om relativt korte begynnertekster, der det blir umulig å kreve så mye av teksten rent innholdsmessig. Derfor føler kanskje læreren ikke behov for å gi mer konkrete tilbakemeldinger enn gjennom dette skjemaet. Samtidig er dette et langt skritt i en retning av en annen vurderingspraksis enn den læreren praktiserte tidligere. I tillegg viser læreren evne til å reflektere selv, og til å prøve ut vurderingsverktøy som hun selv utvikler, noe som viser at hun er i en prosess mot en vurderingspraksis som har elevenes læring i fokus. Likevel er det tydelig at dette er en utvikling som ikke er fullendt, noe hun selv også reflekterer over i en e-post jeg mottar fra henne to år etter dette feltarbeidet:

Jeg har jo igjen startet opp med ny 8. klasse, og ser nå at jeg klarer å sette opp vurderingskriterier og samtidig si noe om hva som kjennetegner høy, middels og lav måloppnåelse. At jeg nå faktisk gjør det, viser bare nok en gang at det tar TID å endre praksis. Til å begynne med hadde jeg mer enn nok med å sette opp vurderingskriteriene, og synes det var vanskelig. Når kriteriene var satt opp, var hodet tomt, for å si det sånn. Nå som 2 år har gått, er det å sette opp kriterier lettere (men IKKE lett), og ergo er det tid, overskudd, krefter igjen til også å sette opp hva som kjennetegner de ulike nivåene. Dette kan du jo føye til i avhandlinga di?

Hun trekker fram flere viktige aspekter ved slike endringsprosesser, og peker særlig på tidsaspektet som vesentlig for hennes utvikling. Endringer tar tid, det skal modnes og forstås. Over tid har hun utviklet større forståelse for arbeidet med vurderingskriterier, og opplever ikke lenger å "gå tom" på samme måte som hun gjorde i startfasen. Dette viser at arbeidet med formativ vurdering ikke bare må modnes og trenes på for elevenes del, men også for

lærerens del er dette et viktig aspekt. Først over tid vil denne endringsprosessen oppleves som formativ for både elever og lærer.

5.3.2 Elevene – den nærmeste utviklingssonen, selvregulering, stillas

I dette delkapitlet skal det handle om elevenes opplevelse av lærervurdering. Jeg vil også her fokusere på de tre elevene som jeg presenterte i delkapittel 5.1.3. Først vil jeg imidlertid kort analysere elevenes samlede opplevelse av lærervurdering.

Elevene synes å ha skjønt betydningen av lærerrespons, særlig når de blir spurt om det i spørreskjemaet. Igjen vil jeg påpeke at jeg hadde laget åpne spørsmål, og har kategorisert svarene til elevene etter hvordan de selv har uttrykt opplevelsen. Derfor kan det være diffuse skiller mellom kategoriene, men de gir likevel inntrykk av at noen elever tydeligere kan uttrykke sine opplevelser og erfaringer enn andre.

Tabell 7. Mønstre i elevenes opplevelse av lærervurdering

	Nyttig og viktig	Skjønner hva jeg må jobbe med	Bra	Ekkelt av og til
Hvordan oppleves det å få respons av lærer på skriftlige arbeider i tysk?	7	4	11	1

De fleste elevene opplever at lærervurdering hjelper dem i det videre arbeidet i skriveprosessen. En elev peker på at han synes respons fra læreren er mer nyttig enn respons fra medelever. Flere av elevene uttrykker sin mening med ”bra”, som ikke sier så mye om hva de faktisk mener, og det kan kanskje tyde på at mange av elevene ikke har et bevisst forhold til hva det betyr for dem. En annen årsak til et slikt svar kan også være at de ikke bruker nok tid på å svare ordentlig på spørsmålene de har fått. Det er derimot ingen som er direkte negativ til denne formen for vurdering. Jeg spør så videre hva de gjør med lærervurderingen etter at de har fått den.

Tabell 8. Mønstre i elevenes arbeid med lærervurdering

	Forbedrer teksten min	Retter opp feilene	Ser over teksten	Setter den i mappa
Hva gjør du med det skriftlige arbeidet etter at du har fått respons fra læreren?	11	6	3	3

Igien kan det synes som om de fleste elevene har forstått hensikten med denne formen for vurderingsarbeid. De aller fleste svarer at de bruker responsen til å forbedre teksten sin, mens noen elever er mer spesifikke og sier de retter opp feil. Det er interessant å spørre seg om elevene i denne kategorien tar seg tid til å utvikle teksten innholdsmessig, eller om de bare fokuserer på skrivefeil. Enkelte elever har et noe vagere forhold til responsen de får, og skriver at de ser over og tar vare på teksten sin. Hvis jeg nå ser tilbake i tid og ser hva elevene i Delstudie 1 uttrykte angående lærerrespons, er det tydelig at de aller fleste elevene i Delstudie 2 har en større bevissthet rundt lærerresponsen som et verktøy for deres utvikling av skrivekompetanse. Elevene i Delstudie 1 uttrykte at responsen ikke var viktig for dem.

Så langt har jeg prøvd å gi et generelt inntrykk av hvordan elevene opplever lærerresponsen, men for å kunne gi et mer tydelig bilde på hvordan denne opplevelsen er, vil jeg gå mer spesifikt inn på noen av elevene og deres tekster. Jeg vil analysere elevenes opplevelse ut fra kategoriene den *nærmeste utviklingssonen*, *selvregulering* og *stillas*.

Selma – den nærmeste utviklingssonen

Selma er en av de elevene jeg har referert til tidligere og som jeg fulgte tett i løpet av det året jeg var i klassen. I kapittel 5.2 skrev jeg om storyline som en meningsskapende undervisningsform og viste hvordan elevene i samarbeid med læreren utviklet vurderingskriterier for et brev de skulle skrive. Disse kriteriene var tilgjengelige for elevene under hele skriveprosessen, og læreren brukte kriteriene da hun gav respons på elevenes tekster. Denne skriveprosessen vil nå være gjenstand for videre analyse.⁶⁶ Jeg begynner med Selmas brev. Selma hadde en litt negativ opplevelse med teksten "Meine Familie". Derfor

⁶⁶ Se kapittel 3.6.2 for oversikt over elevtekstmaterialet og begrunnelse for valg av tekster.

synes jeg det kan være interessant å følge opp hennes skriftlige arbeid ved å se på hvordan det går med brevet hun skal skrive.

Selma/Tekst 10/Brief

Andy Bolen Friedrichstrasse 33 D-10777 Berlin	Trondheim den, 19. Märs 2009
Bestätigung	
Liber Andy	
Ich will gern zum Konzert kommen. Ich freue mich auf das Konzert und die Stadt zu sehen. Ich hoffe das dein gut *Wetter wann ich kommen.	Bra setninger!
Mit freundlichen Grüßen	

Selma har skrevet et relativt kort brev som førsteutkast, men det har ikke mange formelle feil. Teksten til Selma blir ikke kommentert så grundig i teksten av læreren, hun gir henne en positiv kommentar på noen setningskonstruksjoner, og et direkte forslag til omformulering av en setning med *daß* som de ikke har lært ennå. Dette er den responsen hun får av læreren i vurderingsskjemaet:

Vurderingsskjema/Brief/Selma

Til hvem er brevet	OK
Sted, dato	OK, Trondheim?
Velkomsthilsen	Ja
Overskrift	Ja
Relevant innhold <ul style="list-style-type: none">• Takkebrev• Bekrefte at du kommer• Hva gleder du deg til• Hva synes du om konkurransen	Du mangler kanskje litt om hva du synes om konkurransen? Husk også å takke.
Korrekt språk	Du har tre flotte setninger her på starten. Siste setning må vi omformulere
Slutthilsen	Ja

I lærerresponsen skriver læreren et oppfølgingsspørsmål til teksten hennes og en påminnelse om hva som kan være med i brevet rent innholdsmessig for å gjøre det enda bedre. Hun gir henne ros for gode setninger og forklarer at den siste setningen må omformuleres. Hun sier ikke hvorfor – kanskje hun vurderer det som for krevende på dette nivået. Ferris (2002) deler tilbakemeldinger inn i to typer: direkte og indirekte. Med direkte tilbakemelding menes når læreren gir svaret på feilen. Dette er en form som passer til nybegynnere, som ofte har lite kunnskap om grammatiske systemer og funksjoner på fremmedspråket, ifølge Ferris. I dette tilfellet kan lærerens veiledning kategoriseres som direkte tilbakemelding, der læreren skriver det riktige svaret inn i teksten til eleven. En mer indirekte metode for skriftlig tilbakemelding innebærer et vidt spekter av tilbakemeldingsformer, fra bare å markere feilen til bruk av standardiserte rettetegn og mer eksplisitte kommentarer. Slike former for tilbakemelding er ifølge Ferris bedre egnet for viderekomne elever fordi disse elevene i større grad kan analysere egne feil og bruke denne kunnskapen til å utvikle egen skrivekompetanse. I dette tilfellet har læreren gitt Selma direkte tilbakemelding i teksten, og på den måten gir hun respons i forhold til elevens nærmeste utviklingszone. Selma sier følgende om responsen hun fikk:

Forsker: Hva tenker du om å få respons fra læreren?

Selma: Det oppleves som svært nyttig at jeg får muligheten til å skrive om teksten min. Det fikk vi ikke da vi skrev om familien. Jeg liker å få konkrete tilbakemeldinger.

Forsker: Hvorfor?

Selma: Da vet jeg hva jeg skal jobbe videre med.

[...]

Selma gir uttrykk for at hun ikke likte at hun bare fikk en sluttvurdering på teksten ”Meine Familie”. Hun klarte ikke å se hensikten med denne responsen sammenliknet med den responsen hun fikk underveis i skriveprosessen. Slik så Selmas tekst ut etter at hun hadde bearbeidet den. Det vitner om en elev som opplever tydelige kriterier og konkrete tilbakemeldinger som svært viktig i utviklingen av skrivekompetanse.

Selma/Tekst 11/Brief

Andy Bolen Friedrichstrasse 33 D-10777 Berlin	den, 19. März 2009 Berlin
Bestätigung	
Lieber Andy	
Ich will gern zum Konzert kommen. Ich hoffe daß es gutes Wetter wird. Ich freue mich auf hören Tokio Hotel. ... auf Tokio Hotel zu hören Ich finde das sangkonkurrans die Songwriterkonkurrenz spannend. Ich wirklich freue mich zum komst!	
Ich freue mich wirklich um zu kommen	
Mit freundlichen Grüßen	
Selma	Gut! 4

Denne teksten viser at Selma tar i bruk responsen fra læreren og utvider teksten sin innholdsmessig og korrigerer den språkmessig. Hun prøver seg på noen formuleringer som hun ikke helt får til, og da skriver læreren opp for henne hvordan det egentlig skal uttrykkes for at det skal bli riktig. Dette viser også hvordan lærerrespons underveis i skriveprosessen kan føre til utvikling hos den lærende, og at elevene opplever denne formen for tilbakemelding som svært motiverende for egen læringsprosess. Dette kan også fungere som

eksempel på hvordan elever oppmuntres til å arbeide videre når de får respons som er tilpasset det nivået de er på (Sommers, 1982; Zamel, 1985).

Tor – selvregulering

Jeg følger også Tor videre i skrivearbeidet. På samme måte som Selma har han skrevet et førsteutkast som han har fått respons på av læreren, før han skrev om teksten og leverte den til læreren på nytt.

Tor/Tekst 10/Brief

Andy Bolen Friedrichstrasse 33 D-10777 Berlin	Trondheim , den 19. März
Bestätigung	
<u>Liebe Andy Bolen</u>	
Herzlich dank für deine gemütlichen Invasion . Ich will gerne zu Tokio Hotels Konzert in Berlin kommen. Ich habe lange mit der Gesang gearbeitet. Ich bin sehr dankbar für ihren Wahl bra setning ☺. Es will wird ein H herzliches Erlebnis werden . Sowohl mit der Musik und mit die der Stimmung . Ich freue mich auf das Konzert zu kommen.	
Auf Wiedersehn	
Rigo Müller	

Også i teksten til Tor har læreren gått inn og kommentert og markert syntaktiske og morfologiske feil. Hun har også kommentert en setning som hun mente var veldig bra, selv om hun ikke sier hva som var bra med denne setningen. Det er tydelig at Tor prøver seg på andre, mer komplekse syntaktiske strukturer enn Selma, der han prøver å bruke avanserte preposisjonsuttrykk (mit der Musik) og verbformer (will wird). Også innholdsmessig er denne teksten fyldigere enn teksten til Selma. Dette er responsen han fikk fra læreren:

Vurderingsskjema/Brief/Tor

Til hvem er brevet	OK
Sted, dato	OK, Trondheim?
Velkomsthilsen	Ja
Overskrift	Ja
Relevant innhold <ul style="list-style-type: none">• Takkebrev• Bekrefte at du kommer• Hva gleder du deg til• Hva synes du om konkurransen	Flott innhold, Tor. Er det noe i Berlin du kan tenke deg å se?
Korrekt språk	Flott tysk. God verbføring. Det som jeg "retter" er stort sett ting du ikke har lært.
Slutthilsen	Flott, du husker riktig navn. ⁶⁷

Responser fra læreren er også denne gangen konkret og tydelig. Hun stiller et oppfølgende spørsmål til det innholdsmessige, slik at eleven kanskje får inspirasjon til å skrive enda mer. Hun forklarer også hvordan og hvorfor hun har kommentert feil i teksten, og at dette er noe de ikke har jobbet med i undervisningen ennå. Likevel er det klart at læreren her ser at Tor er en elev som ønsker språklige utfordringer, og gir derfor tilbakemelding på dette i teksten hans. Dette kommer også Tor inn på i samtaler vi har om tekstene hans:

Forsker: Kan du fortelle meg hva du tenkte da du skrev tekstene dine?

Tor: Jeg skrev først den her, så så jeg på responsen. Der sto det spørsmål om det var noe i Berlin jeg ville se, og da prøvde jeg å skrive litt mer om det. Setningene med feil, de ja...

Forsker: Har du forstått hva hun mener med feilene?

Tor: Jeg har ikke forstått alt, nei.

Forsker: Hvorfor var det vanskelig å forstå?

Tor: Vi har ikke lært det ennå.

Forsker: Syns du det var unødvendig at hun rettet det du ikke har lært?

Tor: Ja, vi lærer jo for det om vi ikke har lært det. Vi lærer småting hele tida, på verbene og sånn.

Forsker: Du skjønner hva tegnene hennes i teksten betyr, hva hun mente.

⁶⁷ Å bruke "riktig" navn er en kommentar i forhold til rollene elevene hadde skapt i forbindelse med storyline.

Tor: Ja, det gjorde jeg.

Forsker: Men hadde du syntes det var..., at du ikke ville hatt retting på grammatikk som du ikke har lært?

Tor: Nei, da lærer vi liksom hvordan det skal gjøres og plukker opp småting for det.

Forsker: Hva synes du om brevet ditt selv, det første utkastet?

Tor: Jeg synes det var et par setninger for kort. Ellers var det ganske greit, innholdet var greit.

Forsker: Så har du bearbeidet teksten din. Hvordan synes du det er å få tilbakemelding på et slikt skjema?

Tor: Det synes jeg er bra. Det er lett å vite hva du skal gjøre bedre neste gang.

Forsker: Du har også fått tilbakemeldinger fra medelever. Hvordan opplever du det i forhold til det å få fra læreren?

Tor: Jeg synes det er greiere å få fra læreren. Da er du mer trygg, læreren har mer kompetanse.

I samtalen forteller Tor at han synes det å få respons fra læreren er svært nyttig, og at han stoler mer på tilbakemeldinger fra læreren enn fra medelever. Han liker å bli veiledet på språklige elementer de ennå ikke har lært, han opplever det som nyttig fordi han plukker opp ”småting”. Jeg vet ikke hva han mener med det, og burde ha stilt et oppfølgingsspørsmål om hva han gjør med det språklige som han prøver seg på og får tilbakemelding på. Først da kunne jeg ha hatt mulighet for å si noe mer sikkert om hvordan han bearbeider disse tilbakemeldingene. Likevel virker det som at hans evne til å reflektere og forstå nytten av dette er svært høy. Det kan synes som om en elev som har utviklet høy strategisk kompetanse i større grad klarer å utnytte denne i utviklingen av språkkompetanse. Dermed er han ikke i samme grad avhengig av konkrete vurderingskriterier, og utfordrer egen skrivekompetanse på egen hånd i langt større grad. Igjen kan dette sees opp mot det selvmedierende aspektet hos Vygotsky (1978), der utviklingen av indre tale er viktig for utviklingen av selvregulering. Dette ble Tors tekst til slutt:

Tor/Tekst 11/Brief

Andy Bolen Friedrichstrasse 33 D-10777 Berlin	Vreni, den 19. März
Bestätigung	
<u>Liebe Andy Bolen</u>	
Herzlichen dank für deine gemütlichen Einladung. Ich will gerne zu Tokio Hotel Konzert in Berlin kommen. Gleichzeitig möchte ich Charlottenburg Schloss besuchen. Ein Heimspiel zu Herta Berlin hatte auch schön gewesen. Ich habe lange mit der Gesang arbeitet. Ich bin sehr dankbar für ihren Wahl. Es wird ein herzliches Erlebnis werden . Sowohl mit der Musik und mit der Stimmung.	
Ich freue mich auf das Konzert zu kommen.	
Auf Wiedersehn	
Rigo Müller	

Det eneste læreren har å utsette på denne teksten er velkomsthilsenen, der eleven har glemt å ta hensyn til kjønn og skrive *Lieber*. Ellers framstår teksten som et utmerket eksempel på en skriveprosess, der læreren har gitt kriteriebasert respons tilpasset elevens nivå, og der eleven har vist evne til å arbeide videre med responsen ved hjelp av teksten. Eleven viser også evne til å utfordre sin egen språkkompetanse ved å ta i bruk konstruksjoner han ennå ikke har lært i skolesammenheng. Å skrive en tekst på dette nivået krever selvsagt støtte fra en lærer eller andre. Samtidig observerte jeg Tor i skrivearbeidet, der han systematisk arbeidet med ulike hjelpemidler som ordbok og grammatikkbok for å ”finne ut av ting selv”, slik han uttrykker det. Det vitner om en svært selvregulert elev. Læreren gir bare *Super!* som sluttkommentar på denne teksten, som i likhet med kommentarene i Delstudie 1 bare er normativ og ikke sier noe om brevets kvaliteter som sådan. Men læreren mener i samtaler vi har om dette at hun har gitt responsen i prosessen, mens teksten blir til, og at det er der eleven behøver responsen. Igjen kan dette tyde på at læreren utvikler forståelse for responsens betydning underveis i dette prosjektet.

Anne – stillas

Anne uttrykker i sine kommentarer og viser ved sitt skrivearbeid at respons underveis i skriveprosessen er noe hun opplever som både motiverende og læringsfremmende. Jeg vil i det følgende undersøke hvordan Anne opplever og bearbeider lærerresponsen hun får i forbindelse med arbeidsoppgaven ”Brief”.

Anne/Tekst 10/Brief

Andy Bolen Friedrichstraße 33 D-10777 Berlin	Vreni Trondheim, den 19. märz
Bestätigung	
Lieber Andy	
will - viel betyr mange Ich viel gern zo zum konzert kommen. Ich freue mich auf das Konzert und die <u>stadt</u> zu sehen. Ich hoffen das schonem Wetter in Berlin.	daß das Wetter in Berlin schön wird
Meine	
<u>Danke könn</u>	
Mit freundlichen Grüßen	

Dette var Annes førsteutkast på brevet hun skulle skrive. Teksten er skrevet med lærerens kommentarer i teksten, og de er prøvd gjengitt så korrekt som mulig. I noen tilfeller er lærerkommentarene skrevet over setningene, mens jeg har skrevet dem under eller i setningene, av rent tekniske hensyn. Lærerens kommentarer er gjengitt i kursiv, og kommentarer og markeringer er gjengitt med uthevet skrift. Teksten bærer preg av ikke å være ferdig. Hun har ikke klart å fullføre den siste påbegynte setningen, og hun har skrevet to setninger om reisen til Berlin. Hun gjør en del ortografiske og syntaktiske feil som læreren

kommenterer i teksten. I tillegg til disse tekstkommentarene får hun kommentarer som læreren har skrevet inn i vurderingsskjemaet hun har utarbeidet til denne responsen.⁶⁸

Vurderingsskjema/Brief/Ane

Til hvem er brevet	Ja
Sted, dato	Ja, Trondheim? ⁶⁹ Husk stor bokstav på månedene
Velkomsthilsen	Ja
Overskrift	Ja
Relevant innhold <ul style="list-style-type: none">• Takkebrev• Bekrefte at du kommer• Hva gleder du deg til• Hva synes du om konkurransen	Hva mer gleder du deg til enn konserten? Hva synes du om konkurransen?
Korrekt språk	Den første setningen din er bra. Se på verbbygginga. Husk stor forbokstav på substantiv
Slutthilsen	Mangler

I dette vurderingsskjemaet gir læreren en kriteriebasert tilbakemelding på elevens tekst. Hun kommenterer hvorvidt de ulike sjangermessige elementene er til stede, og hun stiller spørsmål til tekstens innhold som kan gjøre det lett for eleven å bygge videre på teksten sin. I denne responsen har læreren vært tydelig og konkret på alle nivåer i responsen, både med tanke på tekstlige og diskursive elementer ved teksten. Til slutt kommenterer hun lingvistiske utfordringer hun ser eleven har i teksten. Dette er utgangspunktet når Ane skal bearbeide teksten sin på nytt.

⁶⁸ En nærmere diskusjon omkring de ulike vurderingskriteriene er gjennomført i kapittel 5.2.

⁶⁹ Dette blir kommentert fordi teksten ble til i fiksjonskonteksten landsbyen Vreni i Sveits, og har bare relevans for denne skrivekonteksten.

Anne/Tekst 11/Brief

Andy Bolen Friedrichstraße 33 D-10777 Berlin	Vreni, den 19. März
Bestätigung	
Lieber Andy	
Ich will gerne zum Konzert kommen. Ich freue mich auf das Konzert und die Stadt zu sehen. Ich hoffe daß das Wetter in Berlin schon wird. Ich freue mich zum zu hören im Musik sie <u>spieler</u> im Konzert. auf die Musik zu hören	
Ich finde die Konkurrenz sehr amüsan und aufregend.	
Mit Freundlichen Grüßen Anne	
Guter Inhalt und fast keine Verbfehler – prima!	4

Anne har gjort noe med de spørsmålene læreren stilte til teksten hennes, og utvidet brevet med mer innhold. Samtidig har hun rettet på mange av feilene som læreren pekte på. Til sammen gjør dette at teksten nå framstår som et godt brev som svarer på problemstillingen i større grad enn den første teksten. Også denne gangen har læreren gjort rettinger i teksten og skrevet en kort kommentar til teksten, og hun har skrevet en karakter på brevet. I samtale med Anne snakker vi om hvordan det er å arbeide prosessorientert og hvordan hun tenker når hun arbeider videre med teksten hun fikk respons på.

[...]

Forsker: Hva vil du si om første utkastet til teksten din?

Anne: Vet ikke jeg.

Forsker: Hadde du jobbet godt med det i utgangspunktet eller var det litt sånn fort gjort?

Anne: Begge deler. Jeg var nok litt sløv da jeg jobbet med teksten første gang.

Forsker: Hvilken tilbakemelding fikk du på teksten? Hva sa hun [læreren] om teksten din, da, hvis vi begynner øverst i teksten?

Anne: Hvem det var fra.

Forsker: Og det hadde du med?

Anne: Ja. Og sted og dato.

Forsker: Mmm.

Anne: Og så innholdet, da. Der fikk jeg noen spørsmål som jeg jobbet med. Hva jeg gleder meg til og hva jeg skal se når jeg er i Berlin.

Forsker. Og det språklige, da?

Anne: Første setningen var bra, og jeg hadde noen skrivefeil.

Forsker: Var de språklige tilbakemeldingene forståelige?

Anne: Ja.

Forsker: Og hva gjorde du så med de tilbakemeldingene du fikk?

Anne: Jeg så på dem og endret teksten min.

[...]

Forsker: Du har klart å utvide teksten og rettet opp masse som er feil. Du bruker gode beskrivelser.

Anne: Artig å se forandringen fra første utkast til neste.

Forsker: Hva synes du om å få slike konkrete tilbakemeldinger som du har fått her?

Anne: Veldig greit. Jeg har lært mye. Det er lærerikt. Hadde ikke lært så mye om jeg bare hadde putt det i sekken.

I denne samtalen viser Anne hvordan hun systematisk arbeider med responsen hun får. Hun tar tak i punkt for punkt og gjør endringer i teksten i sams var med kriteriene, dette er også synlig i de to tekstene hennes. Dette fungerer godt for hennes skriveutvikling, og det er tydelig at en slik lærervurdering med kriteriebasert respons er et godt medierende verktøy for henne, noe hun også uttrykker i slutten av samtalen. Responsen hun får, fungerer som stillas for hennes læringsprosess, og hun viser at disse tilbakemeldingene er til stor hjelp når hun bearbeider teksten sin videre.

Så langt har jeg fulgt Annes, Tors og Selmas arbeid med kriteriebasert vurdering. Disse elevene viser på hver sin måte hvordan man kan arbeide målbevisst med oppgavene på ulikt faglig nivå. Mens Tor viser en stor grad av selvregulering, har Anne og Selma stort utbytte den kriteriebaserte responsen som fungerer som stillaser i deres utviklingssone. Det viser også hvordan læreren tilpasser responsen sin til elevens ferdigheter, og slik sett kan det synes som om lærervurdering fungerer godt som medierende verktøy i denne sammenhengen. Sagt på en annen måte, kan framovermeldinger fungere som semiotisk verktøy (Vygotsky, 1978) for utvikling av skrivekompetanse i tysk.

5.4 Medelevvurdering

I kapittel 5.1, som hadde overskriften målorientert undervisning, analyserte jeg hvordan elevene gav respons til hverandre. Fokuset i det kapitlet var å se på hvordan tydelige kriterier fungerte som medierende artefakter for elevenes læring, og disse tekstene tjener som eksempler på hvordan elevene systematisk arbeidet med responsen de fikk av hverandre. Eksempelene viser hvordan tydelige kriterier for hva de skal se etter i hverandres tekster har betydning for deres evne til å gi konkret respons på hverandres tekster. Jeg vil i dette kapitlet komme med noen flere eksempler på hvordan elevene arbeider med denne type respons, men hovedfokuset i dette kapitlet vil være på elevenes *opplevelse* av medelevsrespons. Jeg vil også gi eksempler på hvordan elevene kommuniserer med hverandre når de arbeider sammen om hverandres tekster. Medelevvurdering kan i et læringsteoretisk perspektiv kategoriseres som sosial mediering.

Hvor nyttig det er å bruke medelevvurdering som medierende artefakt, er svært omdiskutert i forskningslitteraturen. Også den læreren jeg arbeidet sammen med dette året, uttrykker en viss skepsis til denne praksisen, særlig fordi hun har gjort seg erfaringer tidligere i norskfaget som tilsier at dette ikke er nyttig. Men samtidig er hun veldig klar over at hun nå, ved hjelp av helt konkrete kriterier som elevene er innforstått med, arbeider annerledes, og hun har større tro på at medelevvurdering kanskje vil komme mer til nytte når elevene trenes på å gi lingvistiske, tekstlige og sjangerspesifikke tilbakemeldinger. ”Å kunne gi respons”, sier læreren, ”krever engasjement, og det krever refleksjon, det er todelt. Men det må øves på. Tidligere har de fått litt for lite beskjed om hva de skal se etter. Kanskje hjelper det å gi konkrete beskjeder”. Hun mener at måten hun har jobbet med respons dette året kan bidra til at elevene i større grad lærer å gi respons på hverandres tekster. Samtidig framhever hun utfordringen med å sette sammen gode responspar. Hun har tidligere opplevd at det er de faglig sterke elevene som får noe igjen av responsarbeidet hvis de også har faglig sterke respondører. Et annet problem er at noen elever ikke vil vise teksten sin til andre fordi de er redd for å ”gi bort ideene” sine til andre.

Elevene har også gjort seg noen tanker omkring medelevvurdering i skjemaet der jeg hadde bedt om deres opplevelse av medelevvurdering. Det viste seg at flertallet synes at medelevvurdering er både nyttig og lærerikt, mens to av elevene mener de blir bedre av å få

respons fra læreren og at det avhenger av nivået til den eleven man får respons fra. Jeg vil igjen minne om at kategoriene er basert på elevenes svar på åpne spørsmål i spørreskjemaet.

Tabell 9. Mønstre i elevenes opplevelse av medelevvurdering

	Nyttig og lærerikt	OK	Bra, men lærer bedre med lærerrespons	Avhengig av nivået til medeleven
Hvordan oppleves det å få respons fra medelev på skriftlige arbeider i tysk?	10	11	2	2

På spørsmål om hva de gjør med responsen de får fra medelever, sier de aller fleste elevene at de prøver å forbedre teksten eller å rette opp feil, se tabell 10. Igjen er det to elever som kommenterer at dette avhenger av hvilken respons de får fra medeleven de samarbeider med.

Tabell 10. Mønstre i elevenes arbeid med medelevvurdering

	Prøver å forbedre teksten	Retter opp feil	Legger det i mappa	Forbedrer teksten, men avhengig av nivå til medeleven
Hva gjør du med det skriftlige arbeidet i tysk etter at du har fått respons fra medeleven?	12	8	2	2

En elev beskriver utbyttet med følgende utsagn: ”Prøver å følge responsen og dermed skrive bedre.” Alt i alt vitner dette om en elevgruppe som har et positivt og bevisst forhold til hva en slik medelevvurdering kan bidra med i deres læringsprosess. Det siste spørsmålet knyttet til dette temaet handler om hvordan de opplever å gi respons på andres tekster. Også her kan det synes som de fleste elevene opplever det som nyttig å lese andres tekster og å gi tilbakemelding til andre. De sier at det er lærerikt å se andres feil og at det er nyttig å lære andre. Det kan tyde på at elevene opplever at det å være eksperter i en vurderingssituasjon gir dem bedre forståelse for egen språkutvikling.

Tabell 11. Mønstre i elevens opplevelse av medelevvurdering

	Lærerikt å se andres feil	Nyttig å lære andre	Utfordrende	Greit
Hvordan oppleves det å gi respons på andres tekster?	9	6	2	6

5.4.1 Wer, wie, was – eksperter, feilretting og trygghet

Så langt har jeg gitt et inntrykk av hva elevene som gruppe synes om medelevvurdering. I dette delkapitlet analyserer jeg elevenes opplevelse av den sosiale medieringen og hvilken betydning det har for deres læringsprosess. I denne analysen er *eksperter, feilretting og trygghet* kategoriene jeg bruker. Tidligere har jeg vist hvordan elevene har arbeidet med ulike former for undervisningsvurdering på sjangre som fortellende tekst og brev. Siden undervisningsvurdering var en arbeidsform som skulle bli en integrert del av all undervisning og læring i klasserommet, ble det også arbeidet med kriteriebasert medelevvurdering når elevene skrev dikt i klassen. Diktene jeg vil komme med eksempler på her, ble til i en fase der elevene hadde arbeidet med spørreord med utgangspunkt i en sangtekst.⁷⁰ De hadde også arbeidet med farger, og hadde store plakater på veggene med nye ord som skulle læres. Elevene skulle gi respons på hverandres dikt ved hjelp av et vurderingsskjema. I eksemplene som følger, tar jeg ikke med elevenes endelige utkast. Det er flere årsaker til det. For det første er sang og dikt tekster i en sjanger som ikke nødvendigvis må utvides med mer innhold for å bli bedre, men der stemningen og uttrykket i seg selv gjør at teksten kommuniserer med leseren. For det andre framheves at hensikten med akkurat denne responsrunden er å trene elevene i å gi respons på hverandres tekster ut fra gitte kriterier, og at denne arbeidsformen skulle øves inn som en naturlig del av læringsprosessen. Derfor vil elevenes vurdering og medelevens opplevelse av denne vurderingen stå sentralt i denne delen av analysen.

⁷⁰ Teksten "wer, wie, was" var hentet fra Sesamstrasse, som er en kjent serie fra barne-TV. Elevene hørte sangen og lærte å synge den, de arbeidet med luketekst (dvs. at noen av ordene manglet) fra sangen, og til slutt skulle de skrive sin egen sang eller dikt, gjerne på grunnlag av teksten fra Sesamstrasse.

Ekspert

Tor arbeider mye sammen med en medelev som heter Liv, og de to har et godt og konstruktivt samarbeid. Jeg vil i dette underkapitlet undersøke hvordan de arbeider med medelevvurdering og hvordan de opplever dette arbeidet. Jeg starter med Tors tekst, som Liv gav respons på.

Tor/Tekst 5/Gedicht

<p>Lied</p> <p>Was ist das? Das ist Nacht. Was ist Nacht? Nacht ist schwarz. Was ist schwarz? Schwarz ist eine farbe.</p>
--

Kriteriene for teksten var å skrive et dikt eller en sang med minst ett spørsmål og med bruk av fargeadjektiv. Dette har Tor løst på en fin måte, og skriver en enkel sang med korrekt språk. Denne teksten skulle de så lese høyt for hverandre for å trene på uttale, og derfor fikk også kriterier for det muntlige plass i dette vurderingsskjemaet. Dette var responsen Tor fikk av medeleven:

Responskjema/Liv til Tor/Gedicht

Nevn en ting som er bra! <i>Meget original tekst! Bra rettskiving!</i>
Er alle ordene riktig skrevet? <i>Ja</i>
Har alle substantivene stor bokstav? <i>Alle bortsett fra farbe (skjerpings!!!)</i>
Er alle oppgavene gjort? (inneholder sangen et spørreord eller spørsmål?) <i>Ja</i>
Les teksten for hverandre. Lytt og korriger uttale <ul style="list-style-type: none">• Nevn en ting som er bra ved lesinga! <i>Tydlig og flott aksent, bra uttale på "cht"-ene!</i>• w uttales /v/• u uttales /o/• ei uttales /ai/

I denne responsen viser Liv at hun har evne til å se på teksten til Tor med et analytisk blikk. Hun responderer på det som etterspørres, og hun klarer å peke på elementer i teksten som er

positive. Denne gangen skulle de i tillegg lese teksten høyt for hverandre og gi tilbakemelding på uttale, og dette hadde fått egne kriterier i skjemaet. Liv gir Tor konkret tilbakemelding også på dette.

Forsker: Her er utkastet til den første teksten. Her har du fått tilbakemeldinger, hva synes du om å få respons fra en medelev?

Tor: Det synes jeg er ganske bra. Det er litt artigere å få av medeleven enn av læreren, og så lærer du hva som er feil i teksten din.

Forsker. Hvorfor er det artigere å få av en medelev?

Tor: Fordi den kjenner du bedre, og da er det tryggere.

Forsker: Synes du at du får konkrete nok tilbakemeldinger slik at du vet hva du skal gjøre for å forbedre teksten?

Tor: Ja, eller de blir kanskje ikke like konkret når eleven gir tilbakemelding som når læreren gjør det. Men jeg synes jeg har fått ganske konkrete tilbakemeldinger, egentlig.

[...]

I denne samtalen om medelevvurdering og Tors opplevelse av denne, sier han at det er trygt å få tilbakemelding fra noen han kjenner, og at han på den måten lærer av feilene han gjør. Samtidig sier han at læreren kanskje er flinkere til å gi konkret tilbakemelding, men at han nok synes at de tilbakemeldingene han har fått så langt er et godt utgangspunkt for videre arbeid. Han gir uttrykk for at det å skrive dikt var lærerikt. Særlig framhever han arbeidet med å finne nye ord og framføringen av diktet for en medelev som svært nyttig i læringsprosessen. Tor er en av elevene som sier han er avhengig av at medeleven er på samme faglige nivå for å nyttiggjøre seg responsen, og han er satt i par med Liv, som også er en faglig sterk elev. Hun gir Tor respons tilpasset hans nivå, og slik fungerer medelevvurdering som stillas for hans skriveutvikling. Tor gir også respons på Livs arbeid, og her følger Livs sang og Tors respons på dette arbeidet.

Liv/Tekst 5/Gedicht

Lied

Rot, grün, blau
Ich bin eine Frau
Lila, rosa, braun
Ich habe einen Zaun
Zusammen sind die Farben
eine Fest
Welcher farbe magst du best

Livs tekst viser en elev som lingvistisk sett prøver seg på formuleringer som er avanserte for en elev på dette nivået. Hun bruker med hell direkte objekt i akkusativ, og bøyer også verbene riktig i tall. Innholdsmessig viser hun selvstendighet og kreativitet og skaper en tekst med både rim og rytme. Dette er responsen hun fikk av Tor:

Responskjema/Tor til Liv/Gedicht

Nevn en ting som er bra! <i>Flotte rim, og en forholdsvis kreativ tekst</i>
Er alle ordene riktig skrevet? <i>Ja</i>
Har alle substantivene stor bokstav? <i>Alle bortsett fra farbe</i>
Er alle oppgavene gjort? (inneholder sangen et spørreord eller spørsmål?) <i>Ja</i>
Les teksten for hverandre. Lytt og korriger uttale <ul style="list-style-type: none">• Nevn en ting som er bra ved lesinga! <i>Meget flott uttale!</i>• w uttales /v/• u uttales /o/• ei uttales /ai/

Tor gir en respons på teksten som er forståelig for Liv, og på det innholdsmessige gir han også sjangerrelevante tilbakemeldinger. Liv uttrykker at hun synes medelevrespons både er morsomt og lærerikt, og at hun bruker denne responsen til å forbedre tekstene sine. Hun sier også at det å gi respons til andre er nyttig fordi hun ”lærer mye ved å finne feil”. Slik framstår responsarbeidet også for henne som relevant, og særlig synes det å veilede medeleven som lærerikt for egen læring. Å være eksperter for hverandres læring synes som et viktig element (Villamil & de Guerrero, 1996, 1998).

Dette er eksempler på hvordan elever med høy fagkompetanse fungerer som eksperter for hverandres læring, og hvordan de er i stand til å gi konkrete tilbakemeldinger både på innholdsmessige og lingvistiske aspekter ved teksten. Det kan også fungere som eksempel på elever som har forståelse for hvilke sjangermessige krav som stilles til dikt og som bruker denne forståelsen når de skriver og gir respons til hverandre. Både Tor og Liv uttrykker en høy tekst- og diskurskompetanse i samtaler jeg har med dem. De snakker om de ulike sjangrene med en selvfølgelighet og viser at de kan reflektere over disse sidene ved skrivekompetansen på lik linje med de lingvistiske ferdighetene.

Feilretting

Mens noen elever reflekterer over og arbeider med skrivekompetanse både på det lingvistiske, det tekstlige og det diskursive planet, stiller dette seg litt annerledes for andre elever. Jeg vil videre analysere Selmas samarbeid med en elev når de skriver dikt og responderer på hverandres tekster. Feilretting er kategorien i denne analysen, der jeg ser på hvordan elevene opplever det å rette hverandres feil er en god måte å lære på.

Selma/Tekst 5/Gedicht

Ein Gedicht

Mein Hund
ist bunt und
hat einen Mund.
Mein Hund
ist rot
und tot.

Selma har skrevet en tekst som rimer, hun har brukt fargeadjektiv og teksten har så godt som ingen lingvistiske feil. Hun har ikke brukt spørreord i teksten, men ellers har hun arbeidet godt etter kriteriene de hadde utarbeidet. Dette er responsen hun får fra medeleven:

Respons skjema/Ole til Selma/Gedicht

Nevn en ting som er bra! <i>Fin skrift</i>
Er alle ordene riktig skrevet? <i>Ja</i>
Har alle substantivene stor bokstav? <i>Ja</i>
Er alle oppgavene gjort? (inneholder sangen et spørreord eller spørsmål?) <i>Nei</i>
Les teksten for hverandre. Lytt og korriger uttale <ul style="list-style-type: none">• Nevn en ting som er bra ved lesinga! <i>Bra uttale</i>• w uttales /v/• u uttales /o/• ei uttales /ai/

I denne responsen fra Ole får Selma vite at hun har skrevet alle ordene riktig, og at hun har en bra uttale når hun leser opp diktet. Ole har kommentert håndskriften hennes og at hun ikke har skrevet et spørsmål, men han har ikke kommentert sjangermessige trekk ved diktet. Når jeg spør Selma hva hun synes om å få respons fra medelever, svarer hun at hun synes det er veldig greit fordi hun får vite hva som er feil i teksten. Ole sier det samme, og at det å skrive godt tysk betyr å skrive feilfritt. Han kan få hjelp til å skrive feilfritt ved å få respons fra medelevene, sier han. Selma og Ole er begge elever som har en middels måloppnåelse i faget, og de uttrykker at det er gjennom gloseprøver og retting av feil at de blir bedre i tysk. De framhever i mindre grad tekstkompetanse som et viktig element i det å bli en god skriver på tysk. Det kan synes som om elever som er faglig svakere enn Tor og Liv også har en tendens til å vurdere den lingvistiske kompetansen som den vesentlige i utviklingen av skrivekompetanse. De bruker et annet språk når de snakker om skriving enn hva som er tilfellet med de faglig sterkere elevene. Evnen til å vurdere teksten i et videre tekstperspektiv synes fraværende. Likevel er det verdt å merke seg at de opplever medelevvurdering som en god støtte for egen utvikling.

Trygghet

Den tredje analysen av medelevvurdering er av en litt annen karakter. I løpet av forskningsoppholdet observerte jeg flere ganger elevene mens de gav respons til hverandre, og i noen tilfeller filmet jeg dette arbeidet. De satt ofte sammen i par og arbeidet med respons, og slik kunne de samtale om tekstene mens de arbeidet. Den samtalen mellom to elever, Andreas og Eivind, som jeg vil komme inn på nå, handler om et dikt som den ene har skrevet

og som den andre gir respons på. Jeg sitter sammen med dem mens de holder på med responsarbeidet, og vi har en samtale sammen etter responsen om hvordan de opplever arbeidet med medelevvurdering.

Andreas/Tekst 5/Gedicht

Ein Gedicht

Eins Zwei Drei
Du bist frei
sechs fünf Vier
Bist du hier
Neun sieben acht
Bald ist nacht
Dann ist Zeit zum schlafen gehen

Forsker: Skal du gi respons til ham (Andreas) først på uttale?

Eivind: Du har bra uttale, kanskje litt problemer med å uttale schlafen. Ellers har du bra uttale. Du uttaler bra. Jeg synes det høres svært tysk ut da du leste. Du har tydelig uttale. Og du retter deg selv når du leser, det er bra.

Forsker: Bra. Har du skrevet det selv, Andreas? Har du laget det selv?

Andreas: Jeg tok noen ord fra boka. Jeg fant et rim og tok en del ord fra dette diktet.

Forsker: Jeg synes diktet er fint! Skal dere jobbe med respons på teksten?

Eivind: Jeg vet ikke om tallord er substantiv?

Forsker: Nei det er det ikke.

Eivind: Da skal det ikke ha stor bokstav. Ellers har du pen skrift, alle ordene er riktig skrevet, alle substantiv har stor bokstav, men alle oppgavene er ikke gjort fordi det ikke inneholder et spørreord. Nei, acht er feil. Bald er ikke riktig skrevet.

Forsker: (til Andreas) Vet du hva ordet betyr?

Andreas: Nei

Forsker: Det betyr snart. Snart er det natt.

[...]

Forsker: Du har skrevet et dikt etter et mønster. Hvordan er det å jobbe slik?

Andreas: Kanskje ikke riktig. Men jeg hadde ingen ideer og derfor valgte jeg å se etter en annen.

Forsker: Jeg tror det kan være lurt å velge denne strategien noen ganger når man skal lære seg å skrive på et annet språk. Men det kan kanskje være en fordel å lære seg de ordene man bruker. Å prøve å gjøre det til sitt eget.

[...]

Forsker: Nå har dere gitt respons på hverandre tekster, hvordan oppleves det?

Andreas: Det må jo rettes uansett, og man lærer sikkert av det også, å se etter ting i andres tekster.

Forsker: Hvis læreren hadde rettet – hvordan ville dere oppfattet den responsen? Ville dere tatt imot den responsen annerledes?

Eivind: Kanskje litt? Kanskje litt mer seriøst? Da bør det være bra, synes jeg, særlig hvis vi skal få karakter.

Forsker: Betyr det at du jobber mer med teksten din hvis læreren skal gi respons?

Eivind: Kanskje. Det er litt mer alvor da, liksom.

Andreas: Men jeg tror vi lærer av å se på hverandres feil. Og hvis man er trygg på den man skal få tilbakemelding fra, er det greit.

Eivind: Og når vi vet hva vi skal se etter når vi skal gi respons, er det greit, synes jeg.

[...]

Eivind og Andreas kjenner hverandre godt, og sier at det er et viktig kriterium for at medelevvurderingen skal fungere bra. I dette tilfellet viser de også hvordan de jobber med respons. Selv om min tilstedeværelse kanskje påvirker arbeidet de gjør, gir de uttrykk for at de ville jobbet slik hvis jeg ikke hadde vært der også fordi de kjenner hverandre så godt. Samtidig sier de at en respons fra læreren nok tas litt mer alvorlig og at de arbeider litt mer med teksten hvis det er læreren som gir respons. Andreas hadde valgt en mønstertekst da han skrev diktet sitt. Vi snakker litt om det i samtalen, og han er bekymret for at han ikke lærer så mye hvis han arbeider sånn. Han oppdager selv at det ikke er alle ordene i teksten han forstår. Jeg forklarer at en slik framgangsmåte kan være god når man skal arbeide med et nytt språk, samtidig som jeg framhever hvor viktig det er å gjøre teksten til sin egen når man arbeider på den måten. Andreas og Eivind sier også at de synes det å skrive dikt har vært veldig givende, og at de var litt forbauset over at de skulle skrive dikt på tysk så tidlig i opplæringen. De trodde ikke det var mulig så tidlig når man skulle lære et nytt språk. De synes også det har vært svært nyttig å lære å skrive om familien sin, siden de kan få bruk for det senere i livet. Vi snakker mer om ulike sjangre de tror de kommer til å prøve seg på i løpet av året. De framhever fortelling og brev som noen av sjangrene de nok vil møte på, og som de mener kan være fornuftige å beherske når de skal lære seg et nytt språk. Både Andreas og Eivind viser en forståelse for betydningen av respons i utviklingen av egen skrivekompetanse. De viser også

en bevissthet rundt egen språklæring, og er i stand til å reflektere over bruk av sjanger i tyskopplæringen.

I dette kapitlet har jeg ved hjelp av eksempler og intervjuer med elever vist hvordan elevene opplever betydningen av medelevvurdering. Det er særlig tre ting som framstår som vesentlige i denne sammenhengen. For det første er det viktig for elevene at de har klare kriterier for hvordan de skal gi tilbakemelding på hverandres tekster, og at de behersker disse. For det andre uttrykker de et behov for å komme i par med noen som er på samme faglige nivå som dem selv og som de er trygge på. Når disse to betingelsene er oppfylte, oppleves medelevvurdering som svært nyttig for elevene, ikke bare fordi de lærer av å få tilbakemelding, men også fordi det å lære andre, å være eksperter for hverandre, er av stor betydning for deres læringsprosess. Det viser seg at faglig sterke elever i større grad kan gi respons på et tekstlig og diskursivt nivå enn faglig svake elever. For det tredje uttrykker mange elever at de stoler mest på responsen de får av læreren, og at de arbeider grundigere med teksten når det er læreren som skal gi tilbakemelding.

5.5 Egenvurdering

Det siste punktet i denne analysedelen handler om *elevenes evne til å lære å lære*, som jeg i denne avhandlingen har valgt å gi overskriften egenvurdering. Med det forstår jeg evnen til å kunne sette seg mål for egen læring, til å kunne planlegge eget arbeid, til å kunne vurdere egne ferdigheter og til å gjennomføre de tiltakene som skal til for å nå de målene de har satt seg. Dette er ferdigheter som gjør elevene selvregulert (Holec, 1989; Lantolf & Thorne, 2006) i egen læringsprosess og er nøkkelferdighetene for læring i et vurderingsteoretisk perspektiv. Det er også det som kjennetegner den strategiske kompetansen i et skriveteoretisk perspektiv.⁷¹ Egenvurdering kategoriseres læringsteoretisk under begrepet selvmediering, og handler elevenes internaliseringsprosess (Vygotsky, 1978), og elevenes evne til å lære å lære analyseres ved hjelp av kategoriene *automatisering*, *autonomi* og *gjentakelse*. Dette kapitlet vil i hovedsak dreie seg om elevenes egenvurdering. I et sosiokulturelt perspektiv, der både elever og lærer er en del av kunnskapskonstruksjonen, vil det imidlertid også være naturlig å se på hvordan læreren reflekterer omkring egen vurderingskompetanse.

⁷¹ Se tidligere diskusjon omkring disse begrepene i kapittel 2.

5.5.1 Elevene – automatisering, autonomi, gjentakelse

Jeg vil følge Anne, Tor og Selma videre i deres refleksjoner rundt egen læring i forbindelse med teksten ”Meine Familie” og ”Brief”. Som jeg tidligere har vist gjennom mine analyser, har de ulik opplevelse av de forskjellige aspektene ved formativ vurdering. Disse ulikhetene kommer også til uttrykk i deres utvikling av skriveferdigheter. Dette delkapitlet handler om deres refleksjoner over egen læring og om deres evne til å lære å lære. Også her viser det seg at de har ulike refleksjoner og ulike måter å utvikle den strategiske kompetansen på.

Anne – automatisering

Anne synes, som jeg også tidligere har pekt på, at en målorientert undervisning med tydelige kriterier er læringsfremmende. Hun klarer å utvide teksten sin når hun får konkrete tilbakemeldinger på teksten sin. Ved hjelp av de kriteriene som ble utarbeidet i forbindelse med brevet de skrev,⁷² ber jeg henne vurdere brevet selv. Denne egenvurderingen foregår før hun har fått lærerens vurdering av den endelige teksten.

Forsker: Hvis du skal vurdere brevet ut fra de kriteriene som er laget, hvordan vil du vurdere brevet ditt? Vi starter på toppen.

Anne: Ja, jeg har med dato, sted og hvem brevet er til. Jeg har også med en overskrift.

Forsker: Hva med innholdet, da? Har du skrevet et takkebrev?

Anne: Jeg skriver at jeg kommer, hva jeg gleder meg til og hva jeg synes om konkurransen, så jeg har nok skrevet et takkebrev, ja.

Forsker: Og språket, har du oppfylt de språklige kriteriene?

Anne: Jeg er usikker.

Forsker: Du føler at du er trygg på innholdet men er utrygg på det språklige?

Anne: Ja, vet ikke helt om jeg fikk til alt.

Forsker: Men hvis du skal gi en totalvurdering, hva vil du si da? Vil du si at det er svært bra, middels bra eller under utvikling, som læreren kaller det?

Anne: Middels bra

Forsker: Du synes at det er middels bra. Ja. Hva er det som gjør at du synes det er middels bra? Hva er det som gjør at det er middels? At du havner der?

Anne: Jeg er usikker på språket, og tror det trekker ned.

⁷² Se kapittel 5.2.

I vurderingen Anne får fra læreren, viser det seg at læreren gir henne karakteren 4, som kategoriseres som middels, akkurat som Anne vurderte seg selv. Det kan synes som om tydelige kriterier gjør det enkelt for eleven å vurdere sin egen tekst og forstå lærerens vurderinger. En felles forståelse av hva som kjennetegner den gode teksten kan bidra til å gjøre læringsprosessen mer synlig for både elever og lærer. I mappa har også elevene ark med målene for hvert tema. Dette arket som er utformet som en sjekkliste, og er ment å skulle brukes til egenvurdering.⁷³ Denne sjekklisten tas fram med jevne mellomrom og brukes for å diskutere målene for de ulike temaene som skal gjennomgås. Anne anvender denne sjekklisten når vi snakker om hennes læringsprosess i tysk så langt. Hun viser at hun klarer å vurdere egne ferdigheter og hva hun bør jobbe videre med i tiden som kommer. Et lite utdrag fra samtalen arter seg slik:

Anne. Jeg kan dette, men føler at jeg må jobbe litt mer med verbene.

Forsker. Hva konkret ønsker du å jobbe mer med, Anne?

Anne: Jeg kan fortelle om meg selv, jeg kan skrive om meg selv og familien min, og jeg kan å bruke spørreord. Men jeg kan ikke verbene *haben* og *sein* godt nok.

Forsker: Hvorfor er det viktig å kunne å bøye *zu haben* og *zu sein*?

Anne: For eksempel på engelsk så har verbene ulik form når du sier enten *she* eller *I*. Det er det samme på tysk nesten. Hvis jeg ikke kan det, blir det alltid feil når jeg skriver. Det må bare bli automatisk i hodet.

Slik viser hun at hun ved hjelp av konkrete mål kan vurdere hvor hun står i læringsprosessen, og slik vet hun også hva hun skal arbeide med for å utvikle bedre ferdigheter i tysk. Samtidig sier hun noe om hvorfor hun bør lære seg de verbene hun snakker om – ”det må bli automatisk i hodet”. Det kan tyde på at hun reflekterer over hvordan automatisering er med på å utvikle hennes mellomspråk (Selinker, 1972) i tysk. Anne har gjennom ulike samtaler med meg gjennom dette skoleåret vist hvordan hun gradvis utvikler en større forståelse for egen læringsprosess. Hun tar aktivt i bruk de ulike vurderingsverktøyene, og anser dem for å være viktige hjelpemidler i hennes læringsprosess. Hun er likevel ikke særlig selvstendig i denne prosessen, og er avhengig av tydelige mål og konkrete tilbakemeldinger for å utvikle egen skrivekompetanse i tysk. Det kan synes som om hun har automatisert bruken av mål og kriterier, uten at hun har internalisert dem. De har ikke blitt en del av hennes indre tale (Vygotsky, 1978). Samtidig viser intervjuene med henne en gradvis utvikling, der hun

⁷³ Sjekklisterne ble presentert i kapittel 5.1. Sjekklisterne er utformet etter inspirasjon fra Språkpermens ”Can dos”, se vedlegg 6 og 7.

kommer med mer selvstendige refleksjoner i våre samtaler mot slutten av året enn hva hun gjorde i begynnelsen. Dette kan være tegn på en internaliseringsprosess (Vygotsky, 1978), samtidig som det er viktig å huske at Anne nok var mer utrygg på meg som intervjuer og forsker i starten av studien enn det hun var mot slutten.

Tor – autonomi

Tors utvikling kan sies å være av en annen karakter. Han viser seg å være en svært selvstendig elev, som har klare meninger om at han lærer best hvis han skriver og leser tysk, og at han er tryggere på tilbakemeldingene som kommer fra læreren fordi hun har best kompetanse til å gi tilbakemeldinger. Når vi samtaler om de ulike tekstene han har skrevet i løpet av året, er han klar på hva som burde vært med om teksten skulle blitt enda bedre, og er da i stand til å vurdere både lingvistiske og innholdsmessige komponenter i teksten. I løpet av året har elevene skrevet et intervju med en annen medelev.⁷⁴ I samtaler med meg kommenterer han hvordan han burde ha laget en bedre innledning og avslutning på intervjuet for å skape en bedre helhet i teksten. Han er selvstendig i sin vurdering av egen språkkompetanse, men uttrykker samtidig at tydelige kriterier er nyttig og lærerikt, da særlig i forkant av en skriveoppgave. I samtalen som følger, vurderer Tor sitt eget brev.

Forsker: Men hvis du skal vurdere teksten din i forhold til de kriteriene som står her, hvordan vil du beskrive den?

Tor: Skal jeg ta fra vurderingsskjemaet?

Forsker: Ja, så kan du kanskje vurdere i hvilken grad du har nådd målene?

Tor: Brevet er ganske greit, da, og så sted og dato, velkomsthilsen og overskrift er grei og så relevant innhold har jeg fått til ganske bra. Jeg takker for invitasjonen, og jeg så bekrefter jeg at jeg kommer. Skriver hva jeg gleder meg til. Og sier ikke hva jeg synes om konkurransen. Jeg synes at jeg har relevant innhold. Språket det synes jeg er greit så langt vi har kommet i tysken.

Forsker: Hva vil du si i forhold til graden av måloppnåelse.

Tor: Kanskje godt, ja, eller svært godt.

Forsker: Det synes jeg du har lov til å si, ja for du har nådd alle målene med høy grad av måloppnåelse.

Tor: Jeg kunne ha gjort det enda bedre, da.

Forsker: Hva kunne du ha gjort bedre, da?

Tor: Jeg vet ikke, men kanskje kunne jeg skrevet enda mer. Men jeg vil nok si det er svært bra.

⁷⁴ Se oversikt over de ulike elevtekstene i Tabell 1.

Forsker: Det synes jeg også

Tor: Det er passe lengde på et brev.

[...]

Når Tor får den endelige sluttvurderingen fra læreren på dette brevet, får han karakteren 6. Begge har altså vurdert teksten til å være svært god. Det kan være et signal på at klare kriterier gjør det tydelig for eleven hva som skal vurderes i teksten, og at eleven godt klarer å vurdere teksten sin selv ved hjelp av disse kriteriene. Det er utviklet et tolkningsfellesskap omkring vurdering Egenvurdering kategoriseres læringsteoretisk under begrepet selvmediering., som fungerer som en støtte for både lærer og elever. Ved å ta i bruk slike kriterier utvikles elevenes evne til egenvurdering i større grad (Black et al., 2003). Samtidig er det nok et annet aspekt som er sentralt hos Tor, Han er en faglig sterk elev, og det kan antas at elever som Tor har utviklet evne til å vurdere seg selv og er mer autonom som lærende på et generelt grunnlag. Denne skrivekompetansen som kan vise seg å være gyldig på tvers av skrivekontekster, kaller Evensen (2006) for en g-faktor i den skriftlige kompetansesstrukturen, der g-faktor betyr generell skrivekompetanse.

Selma – gjentakelse

Selma har tidligere gitt uttrykk for at hun har mest bruk for vurdering som kommer underveis i skriveprosessen, og det er også tekstene hennes et bevis på. Hun viser at hun kan arbeide med responsen hun får fra læreren og utvikle teksten sin videre når hun skriver. I denne samtalen snakker vi om hvordan hun vurderer brevet hun har skrevet.

[...]

Forsker: Hvis du til slutt skal vurdere teksten din ut fra de kriteriene som er laget, under utvikling, middels eller svært godt, for eksempel, i hvilken grad har du oppfylt kriteriene?

Selma: Jeg har jo skrevet hvem brevet er til, sted og dato. Jeg har velkomsthilsen og jeg har overskrift. Jeg har skrevet et takkebrev og bekreftet at jeg kommer og at jeg gleder meg til å oppleve Tokio Hotel. Språket er jeg ikke så fornøyd med. Jeg tuller litt med setningene.

Forsker: Hvordan vil du vurdere deg selv?

Selma: Godt. Ikke mer enn det. Jeg strever litt med setningene.

Forsker: Det er viktig å kunne vurdere seg selv og si hva man har gjort. Nå har du sett hva du har gjort og hvordan du har nådd de målene for oppgaven. Da synes jeg du skal være fornøyd med deg selv. Nå trenger egentlig ikke Tone gi deg karakter fordi du har vurdert deg selv. Synes du det er greit å være seg så bevisst hvor du er i din utvikling?

Selma: Veldig greit. Jeg ser at jeg må jobbe mer med språket for å bli bedre.

Forsker: Hva er ditt mål for den nærmeste tida i tysk?

Selma: Å lære mest mulig tysk og få bruk for det senere.

[...]

Selma vurderer brevet til å være *godt* ut fra de kriteriene som de hadde utformet, og hun får også karakteren 4 av læreren i etterkant. Hennes egen vurdering av egen ferdighet stemmer godt overens med lærerens vurdering. Hun sier selv at det er språklige ferdigheter hun strever med, og ser at det må på plass før hun kan bli bedre. Selma vurderer også seg selv opp mot sjekklistene som brukes,⁷⁵ og hun viser evne til å vurdere egen språkferdighet ut fra de gitte målene:

Forsker: La oss se på sjekklisten sammen og se om du kan vurdere hvor godt du kan de ulike tingene.

Selma: Mmm.

Forsker: Hva står det først?

Selma: Fortelle om meg selv.

Forsker: Synes du selv at du kan det nå?

Selma: Ja, litt kanskje. Kanskje bedre til å skrive om meg selv.

Forsker: Hvordan har du lært deg det?

Selma: I tysktimene. Har lært det meste her.

Forsker: Hvor godt mener du nå at du kan skrive om deg selv?

Selma: Ganske godt. På det neste punktet, hilse og ta avskjed, krysset jeg av meget godt, for det har vi lært og jobbet mye med.

Forsker: Og tallene fra en til tjue?

Selma: Ganske godt. Kunne en til ti fra før, så nå har jeg lært resten også veldig godt.

Forsker: Det neste punktet er å fortelle hvordan jeg kan reise til Tyskland fra Norge.

Selma: Det har vi ikke jobbet med ennå.

Forsker: Og det neste: Plassere noen tyske byer på kartet.

Selma: Det kan jeg litt fra før.

Forsker: Har dere lært å synge en tysk sang?

Selma: Litt. Men jeg har ikke sunget nok, føler jeg.

Forsker: Synes du det å vurdere seg selv er en grei måte å jobbe på?

Selma: Det er ok. Fordi det er liksom, vet ikke, greit. Jeg ser hva jeg har lært. Der er lurt, tror jeg.

Selma opplever disse sjekklistene som nyttige for å se hva hun har lært. På den måten holder hun oversikt over sin faglige progresjon. Det er selvsagt viktig å huske at denne egenvurderingen ble gjort i samarbeid med meg, og uten den støtten som jeg kunne gi henne, er det usikkert hvordan hun ville ha vurdert seg selv. Det å vurdere seg selv må elevene trenes opp i, og mitt bidrag i denne prosessen var å være en veileder som støttet henne i hennes nærmeste utviklingszone (Bruner, 1984). Å lære å vurdere seg selv og å forstå at dette er en

⁷⁵ Se vedlegg 6.

del av læringsprosessen, må gjentas og repeteres for elevene. Med Vygotskys terminologi og hans genetiske analyse kan denne gjentakelsen karakteriseres som dobbel stimulering (Vygotsky, 1978). Gjentakelse er med andre ord svært sentralt i en internaliseringsprosess.

Behovet for gjentakelse kommer til syne en stund etter dette intervjuet. Elevene har jobbet med eventyr, og har fått i oppgave å framføre eventyret om Rødhette og ulven gruppevis for resten av klassen.⁷⁶ Kriterier for framføringen er kjent på forhånd, og når jeg samtaler med gruppene etter framføringen, har de klart for seg hva en god framføring av eventyret innebærer: å snakke høyt og tydelig, å ha humor og innlevelse, å kunne ting utenat og å ha kontakt med publikum. Dermed får de i oppdrag av meg å vurdere egen presentasjon, og alle klarte da å vurdere egen innsats veldig godt. I etterkant av denne framføringen kommer Selma bort til meg:

Selma: Hvorfor fikk vi ikke tilbakemelding?

Forsker: Hva gjorde vi da vi gikk gjennom presentasjonene?

Selma: Vi diskuterte hva en god framføring er.

Forsker: Hva sa dere?

Selma: At kriteriene var å snakke fritt, vise innlevelse, snakke høyt og tydelig, ha humor, kunne ting utenat og ha kontakt med publikum.

Forsker: Hva fant du ut, da?

Selma: At jeg ikke hadde lært det utenat og at jeg burde ha snakket høyere.

Forsker: Er det en vurdering, synes du?

Selma: Men kan vi vurdere oss selv, da? Går det an?

Forsker: Det er det vi kaller egenvurdering. Hvordan opplever du å tenke sånn?

Selma: Annerledes, men jeg lærer. Jeg vet selv hva jeg skal jobbe med.

Denne spontane samtalen viser at Selma ikke helt har forstått at egenvurdering kan brukes som et læringsfremmende verktøy før vi snakker om det i etterkant. Å bli vurdert er forbundet med å få en karakter på en prestasjon, og denne oppfatningen om vurdering sitter dypt hos de fleste elevene, selv om de møter medelevvurdering og egenvurdering som vurderingsverktøy gjennom hele året. Når de blir møtt med andre vurderingsformer som faktisk sier hva de kan og hva de bør arbeide videre med, sier de likevel at dette er noe de foretrekker og lærer noe av. Samtidig viser dette eksemplet at tett oppfølging nok er viktig i en fase der elevene skal bli fortrolige med ny vurderingspraksis. Dessuten er tidsaspektet også sentralt i en slik prosess. Endringer tar tid, og elevene må lære å bli kjent med den nye tenkemåten for å kunne

⁷⁶ Episode 11 i observasjonsmaterialet.

internalisere den. Først da utvikler de en refleksiv praksis som kan gjøre elevene mer selvregulerte i læringsprosessen.

5.5.2 Lærerens refleksjoner

For å beskrive en lærers arbeid med formativ vurdering, kan de samme verbene som for elevenes egenvurdering anvendes: Det handler om å kunne *sette mål* for elevenes læring, om å kunne *planlegge* elevenes læring, om å kunne *gjennomføre* undervisning for elevenes læring og om å kunne *vurdere* elevenes læring. I et læringsteoretisk perspektiv handler dette om selvregulering. Jeg har i kapittel 5 så langt vist hvordan læreren har arbeidet med ulike vurderingsverktøy og ulike undervisningsopplegg i tråd med en slik tankegang. I starten av Delstudie 2 brukte vi mye tid på å diskutere og planlegge undervisning sammen ut fra prinsippene om å utarbeide tydelige mål og kriterier for elevenes læring. Etter som året gikk, tok hun mer ansvar for dette arbeidet selv, og samtalene våre dreide seg mer og mer om generelle spørsmål vedrørende vurdering og læring. Dette kan være et eksempel på lærerens internaliseringsprosess. Jeg har i kapittel 5.1 undersøkt hvordan hun arbeidet med tydelige mål og kriterier i forbindelse med elevenes skriving, og i kapittel 5.2 viste jeg hvordan hun arbeidet med gode klasseromsdialoger for å utarbeide mål og kriterier sammen med elevene. Hun viste selvstendighet i arbeidet med å utarbeide kriterier og et vurderingssystem som fungerte for henne. Når en lærer kan gjøre vurderingspraksisen til sin egen, handler dette om at hun har blitt *autonom som vurderer*. Hun kan selv vurdere hvilke vurderingsverktøy hun skal bruke, hun anvender dem på en fornuftig måte som elevene forstår, hun planlegger undervisning ut fra disse målene og hun gjennomfører undervisningen og vurderingsarbeidet slik hun har planlagt det. Selvsagt kan det dukke opp uforutsette hendelser i ulike sammenhenger som forstyrrer rutinene og opplegget, men slike forstyrrelser har jeg valgt å se bort fra i denne sammenhengen, fordi de faller utenom problemstillingen i dette prosjektet.

Jeg har også undersøkt hvordan læreren reflekterer rundt en prosessorientert skriveprosess, der både lærer og medelever gir tilbakemelding på elevenes tekster. Dette er en arbeidsform som læreren har vært innom tidligere i norskundervisningen, og hun har blandet erfaring med denne formen for vurdering fra dette faget. Men denne gangen er responsen langt mer konkret og kriteriebasert enn tidligere, og også læreren ser at dette er en arbeidsform som hjelper flere elever i skrivearbeidet. Jeg har også undersøkt hvordan hun gir tilbakemelding på elevenes

tekster i Delstudie 2, og ser at hun har endret vurderingspraksisen totalt fra Delstudie 1. Det kan tyde på at hun har endret holdning til hva som kjennetegner en god vurderingspraksis, og at dette gjenspeiles i hvordan hun tenker og handler i alle ledd i vurderingsarbeidet. Jeg vil minne om at Delstudie 2 var preget av et samarbeid mellom meg som forsker og denne læreren, der jeg gikk inn som veileder og samtalepartner, og at dette samarbeidet nok har påvirket hennes vurderingspraksis. Dette kan antyde hvor betydningsfullt det er for en lærer å ha et samarbeid med et kompetansemiljø i en utviklingsprosess. Dette er lærerens refleksjon mot slutten av prosjektet, der hun kommenterer vårt samarbeid og sin egen utvikling som lærer:

For meg har det utelukkende vært positivt. Jeg var allerede inne i vurderingsmåten du presenterte i norskfaget, men hadde ikke kommet i gang i tysk. Det at du kom inn, gav meg et spark bak til å komme i gang også her.

Det har også vært særdeles arbeidsbesparende for meg å ha deg med. Du har kommet med ideer og forslag som jeg kunne bruke. Å jobbe med storyline var VELDIG lærerikt ettersom jeg aldri hadde prøvd det før. Av den seansen der lærte vi mye både du og jeg, tror jeg.

[...]

Dine innhopp har også vært nyttig i forhold til å sette ord på hva det er som skal vurderes og hvorfor. Disse samtalene har nok gjort meg litt mer bevisst rundt hvordan jeg jobber med tyskfaget i min videre praksis.

I denne refleksjonen oppsummerer hun hvordan hun opplevde samarbeidet vi hadde. Hun legger vekt på hvordan hun fikk kommet i gang med en annen vurderingspraksis og hvordan min veiledning har økt hennes bevissthet om vurderingsformer i tyskfaget. Hun kan med Schöns (1987) begreper i større grad reflektere i praksis og reflektere over praksis enn det hun gjorde da vi startet dette prosjektet.

I kapittel 5 har jeg analysert datamaterialet i Delstudie 2 ut fra en forståelse av læring og undervisning bestående av tre nøkkelprosesser: målsetting, planlegging og diagnostisering. Jeg har videre delt analysen inn i fem hovedkategorier, med utgangspunkt i Black og Wiliam (2009) og Wiliam og Thomsons (2007) forståelse av formativ vurdering. Ved hjelp av disse hovedkategoriene har jeg svart på studiens tre første forskningsspørsmål. Læringsteoretiske kategorier som *semiotisk mediering*, *stillas*, *den nærmeste utviklingssonen*, *selvregulering* og *internalisering* har vært brukt for dypere analyser av de fem hovedkategoriene. I tillegg til disse teoridrevne kategoriene har jeg brukt empiridrevne kategorier i analysene. Jeg har analysert lærerens utviklingsprosess ved hjelp av kategoriene *stillas* og *refleksjon*. Elevenes egenvurdering har jeg analysert ved hjelp av kategoriene *automatisering*, *autonomi* og *gjentakelse*. Jeg har brukt kategoriene *eksperter*, *feilretting* og *trygghet* når jeg har analysert

elevenes opplevelse av medelevvurdering. Denne bruken av kategorier understreker hvordan analysene har blitt til i en stadig dialog mellom teori og empiri. Skriveteoretiske kategorier har vært brukt som et tillegg til de vurderingsteoretiske og læringsteoretiske kategoriene. Disse har ikke blitt gitt egne delkapitler, da jeg kommer tilbake til en skriveteoretisk analyse i delkapittel 6.2.

Særlig har jeg sett på hva som karakteriserer lærerens vurdering av elevtekstene når vurderingen er målorientert og kriteriebasert og hvilke holdninger hun har til de ulike vurderingsverktøyene som tas i bruk. Jeg har også undersøkt elevenes holdninger til disse vurderingsverktøyene. I tillegg har jeg undersøkt elevenes opplevelse av medelevvurdering og egenvurdering. I analyser av elevtekstene viser det seg at elevenes faglige forutsetninger kan ha betydning for hvordan de opplever de ulike vurderingsverktøyene og hvordan de faktisk nyttiggjør seg den responsen de får. Jeg har i tillegg undersøkt hvordan læreren legger opp til en målorientert og samtidig problembasert, undersøkende tyskundervisning, noe elevene opplever som en svært meningsfull tilnærming til språklæring. Dessuten har lærerens vurderingskompetanse vært gjenstand for min analyse. Jeg har gjennom intervjuer og observasjoner sett hvordan hun utvikler sin vurderingskompetanse, og indirekte også sett hvilken betydning denne kompetansen har for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk. I et mer helhetlig perspektiv viser kapittel 5 hvordan formativ vurdering fungerer som semiotisk verktøy for utvikling av vurderingskultur i tyskfaget.

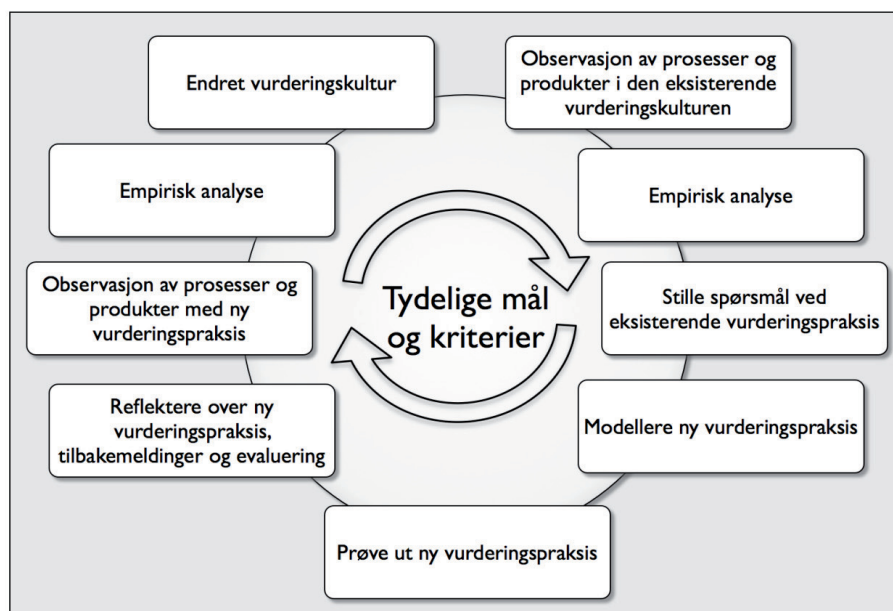
6. Kunnskapskonstruksjon

I dette kapitlet svarer jeg på studiens tredje forskningsspørsmål. I kapittel 3 redegjorde jeg for det metodologiske grunnlaget for denne studien, der det trippelhermeneutiske perspektivet er det bærende, noe som innebærer en forståelse av hvordan ulike synsvinkler og teorier reflekteres i hverandre og hvordan refleksjon oppstår når de ulike perspektivene konfronteres med hverandre. Dette er utgangspunktet når jeg nå i dette kapitlet analyserer kunnskapskonstruksjonen i studien. Begrepet kunnskapskonstruksjon innebærer utvikling på flere i nivåer. For det første handler det om elevenes individuelle utvikling av skrivekompetanse i tyskfaget. For det andre handler det om hvordan kunnskapskonstruksjonen påvirkes av den kulturen læringen foregår i. Også denne kulturen er i utvikling, og denne prosessen påvirkes av lærerens vurderingskompetanse. Lærerens utvikling er det dermed det tredje aspektet. Mens jeg i kapittel 5 analyserte det empiriske materialet ut fra et vurderingsteoretisk perspektiv, vil jeg i kapittel 6.1 analysere funnene i Delstudie 1 og 2 i et aktivitetsteoretisk perspektiv og se hvordan nye betingelser i vurderingskulturen kan bidra til utvikling og kunnskapskonstruksjon. I kapittel 6.2 vil jeg fra et skriveteoretisk perspektiv studere hvordan utvikling av skrivekompetanse fungerer i en endret vurderingskultur. Det fjerde og siste aspektet handler om denne studien som sådan, der jeg har forsket på et fenomen for å få ny innsikt og kunnskap omkring forholdet mellom skriving og vurdering. Dette siste punktet vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 7.

6.1 Utvikling av vurderingskulturen som aktivitetssystem

I Delstudie 1 foretok jeg en ståstedsanalyse av vurderingskulturen i lærerens klasserom i et aktivitetsteoretisk perspektiv, og fant at *vurdering som fagdidaktisk utfordring* utpekte seg som et element i vurderingskulturen som kunne utvikles og utfordres. Læreren drev i hovedsak med det jeg har kalt *normativ* vurdering, og elevene mente tilbakemeldingene de fikk på det skriftlige arbeidet ikke gagnet læringsprosessen deres. De opplevde responsen verken som tydelig eller konkret. Analysen indikerte noen aspekter ved vurderingskulturen som det var ønskelig å utvikle, og å fokusere på målorientering, diagnostisering og tiltak ble en måte å nærme seg en utvikling og forandring på, noe jeg har studert i kapittel 5. I dette arbeidet hadde jeg som forsker særlig fokus på å hjelpe læreren til å synliggjøre målene med

de ulike aktivitetene i klasserommet og å tydeliggjøre kriteriene for vurderingsoppgavene. Dessuten var det et behov i vurderingskulturen for å finne måter å gi tilbakemelding til elevene på der elevene i større grad ble delaktige i egen kunnskapsutvikling. I figur 17 har jeg visualisert utviklingsprosessen av vurderingskulturen, i et forsøk på å tydeliggjøre den interaktive prosessen i en mer praktisk klasseromsmodell. Det som særlig kjennetegnet hele prosessen, var det overordnede behovet for tydelige mål og kriterier. Mens dette var fraværende i Delstudie 1, ble dette det sentrale hjelpemiddelet i Delstudie 2. Derfor er tydelige mål og kriterier det naturlige midtpunktet i denne modellen.



Figur 17. Utvikling av ny vurderingskultur, modifisert etter Engeström (2001)

Modellen i figur 17 synliggjør at tydelige mål og kriterier er kjernen i klasseromsaktiviteten, der formativ vurdering er nøkkelen, det semiotiske verktøyet, for å utvikle en ny vurderingskultur. Samtidig er det viktig å framheve at dette er en dynamisk prosess som består av stadige observasjoner, refleksjoner og evalueringer, i tråd med Engeströms (2008) begrep formativ intervensjon. På den måten er tydelige mål og kriterier gjenstand for analyse og utvikling på flere nivåer. Mangelen på tydelige mål og kriterier utgjorde kjernen i funnene fra Delstudie 1, og dette ble utgangspunktet for samtalen mellom læreren og meg om å endre

vurderingspraksis. På klasseromsnivå bidro denne praksisen til en mer transparent pedagogisk aktivitet, slik Delstudie 2 har vist. Både elever og lærere tok del i utviklingen av vurderingskriterier, samtidig som lærerens forventninger til elevsamarbeid og egenarbeid var forankret i tydelige kriterier. Det ble skapt et tolkningsfellesskap i vurderingskulturen. Å synliggjøre praksisene for vurdering, samarbeid og egenutvikling synes å være svært viktig for å etablere en annen vurderingskultur i klasserommet. På den måten ”vet vi ikke bare hva vi skal gjøre, men hva som er målet med oppgaven” (Anne).

Min rolle som forsker i denne studien vil bli nærmere drøftet i kapittel 7.1,⁷⁷ men jeg vil likevel i denne sammenhengen peke på hvordan jeg i Delstudie 2 inntok en rolle som en intervenserende forsker. I tråd med aktivitetsteorien, som Engeström (1999) beskriver som en intervenserende metodologi for å støtte forandringer, hadde jeg med min støtte som samarbeidende og forskende til hensikt å bidra til utvikling av den eksisterende vurderingskulturen som beskrevet i kapittel 4.

Mens jeg i kapittel 5 analyserte det empiriske materialet ut fra et vurderingsteoretisk perspektiv og så hvordan formativ vurdering oppfattes og brukes på individnivå, vil jeg i dette delkapitlet, med et aktivitetsteoretisk perspektiv, se hvorvidt en endret vurderingspraksis kan ha implikasjoner for både regler, for det disiplinære fellesskapet mellom lærer og elever og for arbeidsfordelingen i vurderingsarbeidet. Dette gjøres i tre deler, der jeg først analyserer lærerens rolle i aktivitetssystemet og hvilken betydning denne rollen har for elevenes læringsprosess. Deretter vil jeg analysere forholdet mellom lærer og elev med spesielt fokus på hvilken rolle tilbakemeldinger har i læringsprosessen, før jeg til slutt ser på elevens rolle i egen læringsprosess.

⁷⁷ Se også tidligere diskusjoner omkring forskerens rolle i kapittel 3.3.

6.1.1 Lærerens rolle i vurderingskulturen

Jeg har sett hvordan aktiviteten i klasserommet er objektorientert og subjektavhengig. Aktiviteten skal resultere i et produkt, i dette tilfelle elevtekster og utvikling av skrivekompetanse i tysk (objektet), som subjektene (lærer og elever) konstruerer i samhandling. I denne studien har skriving og vurdering i tyskfaget vært den aktiviteten jeg har sett spesielt på, mens objektet har vært utvikling av elevenes skrivekompetanse. Hvordan objektet blir til, er avhengig av en dialogisk prosess mellom subjektet, den enkelte, og fellesskapet (Lantolf & Thorne, 2006). For å forstå læring og forandring i et slikt perspektiv, er det nødvendig å kunne forstå kompleksiteten mellom de sosiale strukturene og deltakernes handlinger og aktiviteter. Dette kaller Engeström (2001) aktivitetsteoriens fem prinsipper. Det første prinsippet handler om at en kollektiv artefaktmediert og objektorientert aktivitet er den primære analyseenheten i et aktivitetssystem. De individuelle og kollektive handlingene omkring denne aktiviteten kan bare forstås ved å analysere hele bakgrunnen for aktivitetssystemet. Ved å generere nye handlinger realiserer og reproducerer aktivitetssystemet seg selv (Engeström, 2001). I Delstudie 1 viste analysen tydelige utfordringer i vurderingskulturen, spesielt vedrørende lærerens handlinger og rolle, se figur 10. Det viste seg at det utelukkende var læreren som utøvde vurderingsarbeidet i alle ledd. Hun utviklet oppgavene, og det var hun som vurderte oppgavene summativt med kriterier som elevene ikke hadde kjennskap til på forhånd.

Lærerens vurderingsarbeid kan sees i sammenheng med flere faktorer, og det er ulike sosiohistoriske momenter som kan være med på å prege lærerens vurderingspraksis. Dette kaller Engeström aktivitetssystemets andre prinsipp (Engeström, 2001). Et aktivitetssystem er et fellesskap som er sammensatt av ulike oppfatninger, tradisjoner og interesser. I Delstudie 1 kom dette til syne i lærerens holdning til vurdering og elevenes opplevelse av lærerens respons, som igjen manifesterte seg i arbeidsdelingen mellom elevene og læreren i vurderingsarbeidet. De underforståtte reglene som gjaldt i Delstudie 1 for hvem som utøvde vurderingsarbeidet, kan knyttes opp mot tradisjonelle oppfatninger omkring vurdering som retting av ferdige tekster. Læreren i dette forskningsprosjektet rettet elevenes tekster og elevene gjorde ingenting med de tilbakemeldingene de fikk. Dette viser hvordan arbeidsdelingen i dette fellesskapet var: Læreren var ekspert, mens elevenes rolle besto i å skrive tekster som svar på lærerens oppgave. Elevene viste et lite bevisst forhold til egen språklæring og skriveferdighet. En mer ekstern faktor er den fremdeles rådende holdningen

blant både politikere, skoleledere og lærere om at fremmedspråk er et fag for de teoretisk flinke elevene, noe som gjenspeiles i politiske beslutninger om ikke å gi faget status som obligatorisk fag i grunnskolen. Dermed styres ikke lærerens innstilling til faget bare av hennes egen kompetanse som tysklærer og stivnede holdninger til vurderingsarbeid, men også av utenforliggende premisser. Disse faktorene har ikke vært vektlagt i denne studien, da jeg har definert aktivitetssystemet til å handle om vurderingskulturen og mer konkret sett på vurderingspraksis i forbindelse med elevtekster. Likevel er det verdt å kommentere at det er mange utenforliggende faktorer som kan påvirke aktivitetssystemet, noe også læreren i dette prosjektet har gjort seg tanker om. Dette viser at spenninger og konflikter i et aktivitetssystem påvirkes av flere komplekse forhold, som både er styrt av historiske og samfunnsmessige omstendigheter og av mer individuelle ferdigheter hos den enkelte deltaker i aktivitetssystemet. Engeström (2001) kaller dette for aktivitetssystemets tredje prinsipp. Aktivitetssystemet tar form og forandres over en lengre tidsperiode. Problemene og utfordringene kan forstås ut fra dets historie, og Engeström peker på nødvendigheten av å studere denne historien i seg selv og historien til den lokale aktiviteten og objektene, samtidig med en studie av de teoretiske ideene som har formet aktiviteten. I tråd med dette har jeg analysert skriving og vurdering som aktivitet i klasseromskonteksten, sett i lys av teoretiske perspektiver og faktiske handlinger i den konteksten jeg har valgt å forske på. Innen aktivitetsteorien er *motsetninger* og *forandringer* nøkkelord. Dette er aktivitetssystemets fjerde og femte prinsipp (Engeström, 2001). Med motsetninger menes de historisk akkumulerte strukturelle spenningene i og mellom aktivitetssystemer. Det primære motsetningsforholdet som ble identifisert i Delstudie 1, var forholdet mellom intensjonen læreren hadde med vurderingspraksisen, ”at de lærer av sine feil”, og den virkningen denne praksisen hadde på elevenes holdning til vurdering og til deres utvikling av skrivekompetanse.⁷⁸ Forandring er det femte prinsippet, og kan sees som en forlengelse av det fjerde prinsippet. Å ta inn nye elementer som et tiltak for å gjøre noe med motsetningene i aktivitetssystemet kan føre til nye motsetningsforhold, men også til endring og utvikling av aktivitetssystemet. I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å se hvordan formativ vurdering med klart formulerte mål og kriterier og bruk av ulike vurderingsverktøy som medierende artefakter kunne føre til en endring av aktivitetssystemet, og derigjennom til utvikling av objektet for aktiviteten – utvikling av skrivekompetanse i tysk. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapittel 6.2.

⁷⁸ Se analyse i kapittel 4.3.

Ut fra aktivitetssystemets fem prinsipper kan jeg sammenfattende si at lærerens rolle har stor betydning for hvordan en vurderingskultur fungerer og utvikles. I samtaler jeg hadde med læreren i Delstudie 1, uttrykte hun et ønske om å endre og utvikle egen vurderingspraksis, både fordi hun ikke opplevde den som læringsfremmende for elevene eller i tråd med retningslinjene om vurdering for læring. Dessuten hadde hun begynt med en annen vurderingspraksis i andre fag, og ønsket støtte til å utvikle en ny praksis i tyskfaget. Dette viser hvordan læreren har plukket opp ideer som hun ønsker støtte til å gjennomføre. Hennes motivasjon for å delta i dette prosjektet var dermed selvmotivert, noe som har stor betydning for at endring av vurderingspraksis skal skje (Black & Wiliam, 2006b; Gardner, Harlen, Hayward & Stobart, 2008). Gardner mfl. kaller dette en *bottom-up approach*, og mener det er lærerens motivasjon til å utvikle seg og foreta endringer i egen vurderingspraksis som er nøkkelen til suksess i slike utviklingsprosesser. De viser til utviklingsprosjekter i Storbritannia der denne tilnærmingen til endring av vurderingspraksis har vært vellykket. Dette er den motsatte strategien til det de kaller en *top-down approach*, der skoler og lærere blir pålagt å gjøre endringer fra nasjonale direktiver. Slike endringer har ofte en tendens til å tape terreng over tid og oppleves for lærernes del ikke overbevisende nok til å endre praksis (Gardner et al., 2008). Mappedvurdering er et eksempel på et vurderingsverktøy som over flere tiår har vært anbefalt både fra myndigheter og skriveforskere, men som ikke har slått rot i den norske vurderingspraksisen. Det kan være mange årsaker til det, men en forklaring kan være lærerens opplevelse at dette ikke bringer elevene videre i deres læring, altså at det ikke er effektivt nok. Kravet om *bevis* for at ting virker, at det har en effekt, kan synes som vesentlig for implementeringen av ny vurderingspraksis. Vurdering for læring som konsept er et eksempel på det. Metaundersøkelser (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) har lagt til grunn et forskningsbasert fundament for betydningen av formativ vurdering, noe som har hatt stor innvirkning på hvordan denne tenkningen omkring undervisning har funnet sin plass hos lærerutdannere og ikke minst hos lærere (Gardner, 2006). Dette viser hvor viktig forskningsbasert kunnskap som dokumenterer effekten av innovasjoner er for at forandringer skal tas på alvor blant lærere. Uansett om kravet om forandring er initiert fra statlige organer eller om det er selvmotivert, er det likevel viktig at omstillingsprosesser er støttet av et kompetansemiljø (Gardner et al., 2008). Kompetansemiljøet kan bidra til større bevisstgjøring omkring endringsprosessen og gjøre en direkte intervensjon der det er mest hensiktsmessig. I dette prosjektet var det i utgangspunktet jeg som forsker som ønsket å finne et klasserom der jeg kunne studere vurderingskulturen. Denne læreren, som jeg tok kontakt med, viste en egen motivasjon til å endre og utvikle egen praksis, noe som nok hadde stor betydning for hvordan

endringsprosessen tok form. En slik bottom-up-tilnærming reflekterer det synet at lærerens deltakelse i utarbeidelsen av ny tilnærming til undervisning er svært effektiv og stimulerer lærerens engasjement i endringsprosessen.

Læreren viste gjennom Delstudie 2 en utvikling i sin rolle i aktivitetssystemet, fra å tenke aktivitet – ”hva skal elevene gjøre” – til å tenke læring – ”hva skal elevene lære”. Denne endringen i lærerens rolle viser seg også i hvordan læreren planlegger og organiserer undervisningen sin. Hun lager undervisningsopplegg der læringsutbyttet er mer artikulert enn tidligere, samtidig som interaksjonen mellom lærer og elever forandrer seg. Læreren bruker i langt større grad klasseromsdialogen for å skape en felles forståelse for læringsutbyttet (Perrenoud, 1998), der målene tydeliggjøres, vurderingskriteriene diskuteres i fellesskap og elevene trenes i å vurdere hverandres prestasjoner.

6.1.2 Vurderingskulturen og interaksjonen lærer – elev

Så langt har jeg diskutert lærerens rolle i etableringen av en god vurderingskultur, og hvor sentral den er i interaksjonen mellom elev og lærer. Selve forholdet mellom elev og lærer og hvordan læreren gir tilbakemelding på elevenes tekster, er sentralt i studier som tar for seg respons og formativ vurdering. Det vurderingsteoretiske utgangspunktet for denne studien har blant annet vært Sadlers (1989) modell for formativ vurdering. Han påpeker betydningen av egenvurdering som verktøy for å forstå hva som skal til for å nå læringsmålene, der lærerens rolle blir å kommunisere tydelige mål for den lærende og å fremme egenvurdering som verktøy for å nå målene. I en slik prosess er forholdet mellom lærer og elever og dialogen i klasserommet av stor betydning. Jeg vil komme nærmere tilbake til elevens rolle i læringsprosessen i delkapittel 6.1.3. I dette delkapitlet vil jeg rette fokus mot de ulike vurderingspraksisene i Delstudie 1 og Delstudie 2 og se på hvilken betydning disse har for lærerens og elevenes roller og interaksjon i kunnskapskonstruksjonen.

I Delstudie 1 ble det identifisert noen utfordringer ved vurderingskulturen, knyttet til at lærerens tilbakemeldinger ikke ble opplevd som læringsfremmende for elevene, se figur 15. Det var læreren som laget reglene for vurderingsarbeidet og det var læreren som gjennomførte vurderingsarbeidet ved å rette feil i elevenes tekster. En slik arbeidsdeling, sett i et aktivitetsteoretisk perspektiv, fremmer ikke en vurderingspraksis der elevene er en aktiv del

av kunnskapskonstruksjonen. Torrance og Pryor (2001) viser hvordan makt fordeles annerledes i et klasserom der læreren stiller åpne spørsmål og veileder elevene i diskusjoner enn der læreren stiller lukkede spørsmål og i hovedsak underviser etter tradisjonelle metoder. I dette forskningsprosjektet har ikke makt som sådan vært gjenstand for analysen, men jeg har vært opptatt av hvordan vurderingsarbeidets roller har vært distribuert. Delstudie 2 viser hvordan læreren veileder elevene i å arbeide med tydelige mål og kriterier for skrivearbeidet sitt, der de trenes i å vurdere hverandres tekster og å vurdere egen tekst. Dessuten tas de gradvis med i utviklingen av vurderingskriterier. Alt dette viser hvordan makten i langt større grad distribueres blant elevene, noe som igjen bidrar til at de utvikler større forståelse for hensikten med de ulike oppgavene og for egen faglige utvikling. Slik tar elevene større del i egen kunnskapskonstruksjon. Særlig framstår klasseromssituasjonen beskrevet i kapittel 5.2 som et vendepunkt i maktfordelingen mellom lærer og elever, der elevene aktivt deltar i utviklingen av vurderingskriterier. I et vurderingsteoretisk perspektiv viser dette hvordan en god vurderingskultur, der tilbakemeldingene er kriteriebaserte og transparente, åpner for en mer effektiv og refleksiv vurderingspraksis for både lærer og elever (Lee, 2008). I et aktivitetsteoretisk perspektiv viser dette at formativ vurdering bidrar til at elevene kan ta del i egen kunnskapskonstruksjon.

6.1.3 Elevens rolle i vurderingskulturen

Elevene i dette prosjektet utvikler seg fra å være passive mottakere til å bli aktive lærende som i større grad evner å ta hånd om egen skriveutvikling på tysk. Selv om de to elevgruppene i denne studien ikke er sammenliknbare, kan jeg likevel antyde denne utviklingen som en del av en vurderingskultur med den samme læreren. I intervjuer gir elevene i Delstudie 2 uttrykk for at konkrete mål og tydelige kriterier er gode verktøy for egen refleksjon og utvikling. I et aktivitetsteoretisk perspektiv viser dette hvordan formativ vurdering fungerer som medierende artefakt for elevenes utvikling av skrivekompetanse, der strategisk kompetanse er en av nøkkelkompetansene. Denne utviklingen kan analyseres ut fra flere aspekter, og i dette delkapitlet er det særlig utviklingen av metakognitive ferdigheter i klasseromskonteksten som vil være i fokus. Med en slik tilnærming ønsker jeg å understreke det sosio-individuelle perspektivet som hele denne avhandlingen er fundert på, der jeg ikke setter opp det individuelle og det sosiale i en læringsprosess som dikotomier, men som deler av et hele. Jeg har vist hvordan læreren har gitt tilbakemeldinger til enkeltelever og hvordan

elevene har vurdert seg selv, men jeg har også vært opptatt av å analysere vurderingsarbeidet i par og hvordan klasseromssamtalene omkring vurdering har utviklet seg, slik at elevene i Delstudie 2 i stadig større grad har blitt deltakere i kunnskapskonstruksjonen enn det elevene i Delstudie 1 var.

Utviklingen av metakognitive ferdigheter står som et sentralt element i den norske læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2005). Dette konseptet om selvregulert læring kan føres tilbake til kognitivt funderte motivasjonsteorier (Schunk, 1996; Zimmerman & Schunk, 1989). I nasjonal og internasjonal språkdidaktisk forskning brukes begreper som innsikt i egen læring, elevautonomi, lære å lære, læringsstrategier, læringskompetanse og ansvar for egen læring om hverandre når man snakker om læringskompetanse. Jeg har basert meg på Holec's modell om læringskompetanse i begrepsavklaringen i delkapittel 2.1.3 (Holec, 1989, 1995). Holec skiller mellom det å lære, det å kunne lære og det å lære å lære. Med *å lære å lære* mener Holec selve prosessen der eleven lærer å lære, der eleven utvikler sin læringskompetanse samtidig som han lærer fag. Slik er målet for Holec en autonom elev som har lært å lære, som kan ta ansvar for aktiviteter som å definere mål, velge læremidler og oppgaver og å velge hensiktsmessige arbeidsmåter og evalueringsmåter med hensyn til læringsprosess og resultat. Hensikten med å lære å lære, sier Holec, er å utvikle metodologiske ferdigheter, å utvikle lingvistisk og pragmatisk bevissthet og å utvikle en ny læringskultur og nye lærer- og elevroller. Holec's begreper kan også sammenstilles med Vygotskys begreper om indre tale og internalisering og hvordan elevene gjennom refleksjon kan bevege seg fra hverdagslige forståelser til mer generaliserte og faglige forståelser. Delstudie 2 viser at formativ vurdering ikke bare handler om å legge til rette for læring og å kunne lære – det å lære å lære er like viktig. Flere elever kan i Delstudie 2 i større grad vurdere sin egen læring opp mot de gitte målene og kan planlegge og gjennomføre sin egen læring ut fra dem enn i Delstudie 1. Dermed kan det tenkes at formativ vurdering fremmer elevautonomi, og at dette igjen har betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Samtidig viser denne studien at de mest autonome elevene også er de som har utviklet høyest skrivekompetanse.

Little og Dam framhever betydningen av den *autonome læreren* i utviklingen av elevautonomi (Dam & Little, 1999; Little, 1989, 1999). Sammenhengen mellom autonomi og uavhengighet som bærende prinsipper for fremmedspråkundervisning på den ene siden og spesielle metoder for å implementere dem på den andre siden, leder inn mot en diskusjon om

hvilken rolle egenvurdering og egeninstruering skal ha i fremmedspråkundervisningen. I dette prosjektet viste det seg at lærerens rolle var avgjørende for elevenes læringsprosess. I Delstudie 1 oppfattet ikke elevene lærerens tilbakemeldinger som støttende for deres læring, og læreren uttrykte heller ikke en tydelig bevissthet rundt sammenhengen mellom skriving og vurdering. Samtidig uttrykte elevene liten bevissthet rundt egen læringsprosess. I Delstudie 2, derimot, der formativ vurdering var det bærende prinsippet for all undervisning, inntok læreren en annen rolle enn tidligere. Hun arbeidet bevisst for å utvikle sin egen vurderingskompetanse, og viste en stor villighet til å ta veiledning fra meg og selv å endre vurderingspraksis. Å veilede elevene i læringsprosess var en del av dette arbeidet. Hun hadde hele tiden fokus på å kommunisere læringens mål for elevene, hun arbeidet grundig med å diagnostisere elevenes læring, hun gjennomførte undervisningen med det mål for øye å ha en transparent læringsprosess for elevene og hun vurderte elevenes arbeid ut fra prinsippene om læringsfremmende vurdering. Elevene gav på sin side uttrykk for at lærerens arbeid hadde stor betydning for deres utvikling av skrivekompetanse. Slik kan denne studien være et eksempel på hvordan lærerens rolle har betydning for elevens utvikling av autonomi og hvordan formativ vurdering kan fungere som verktøy som aktivt involverer den lærende i utviklingen av autonomi.

6.1.4 Vurdering og semiotisk mediering

Så langt i delkapittel 6.1 har jeg analysert utvikling av vurderingskulturen på basis av samhandling og rollefordeling, som er sentrale elementer i en aktivitetsteoretisk analyse. Jeg vil i dette delkapitlet se nærmere på hvordan de medierende verktøyene spiller en rolle for elevenes mentale prosesser i deres utvikling av skrivekompetanse. Utvikling forstås i et sosiokulturelt perspektiv som hvordan individet tar i bruk de medierende verktøyene som er gjort tilgjengelig i samspill med andre for å forbedre sin mentale aktivitet (van Lier, 1996; Wells, 1999a).

Hvordan man skal gi tilbakemelding på elevtekster, og hvilken effekt det har på elevenes læring, er et komplekst fenomen som det kan være vanskelig å forstå og forske på. Likevel har visse elementer større betydning enn andre, og det at tilbakemeldingene til elevene må være så tydelige at elevene kan forstå dem og gjøre noe med dem, er viktig (Black & Wiliam, 2006b). For å få til dette må læreren forstå hvordan elevene tenker og hvordan de tar til seg

beskjedene, både på et generelt, et fagspesifikt og et individuelt nivå. Dette krever teorier omkring læring og mentale prosesser som både lærer og forsker kan se de observerte situasjonene i lys av. I dette forskningsprosjektet har jeg støttet meg til Vygotskys teori om læring for å kunne si noe om hvordan individuelle, kulturelle, institusjonelle og relasjonelle aspekter påvirker læringsprosessen hos den enkelte. Jeg har særlig vært opptatt av teorien om internalisering, der dobbel stimulering er viktig for utviklingen på et intrapersonalt nivå (Vygotsky, 1978). Samtidig har Sadlers (1989) fokus på elevenes egenvurdering og lærerens oppgave i læringsprosessen vært sentral. Læreren skal definere gapet mellom det den lærende kan få til uten hjelp og hva som kan oppnås med passende hjelp. Dette kan kobles til Vygotskys konsept om den proksimale utviklingssonen, der vurdering som, slik Sadler skisserer det, forholder seg til den proksimale utviklingssonen, vil gi et mye klarere bilde på elevenes faktiske ferdigheter og elevenes utviklingspotensial. *Gradert assistanse og betinget behov* er begreper som er utviklet av Aljaafreh og Lantolf (1994) for å beskrive denne aktiviteten mellom lærer og elev i læringsprosessen. For dette prosjektets vedkommende kan disse begrepene anvendes for å si noe om lærerens tilbakemeldinger på individnivå. Mens vurderingspraksisen i Delstudie 1 var preget av *normative tilbakemeldinger*, er vurderingspraksisen i Delstudie 2 *kriteriebasert og konkret*. Læreren viser hvordan hun tilpasser tilbakemeldingene til elevenes ulike faglige ferdigheter, hun gir dem gradert assistanse avhengig av elevenes ulike behov, og elevene gir også uttrykk for at de forstår og kan nyttiggjøre seg denne responsen i det videre skrivearbeidet.

Stillasbygging er et begrep som er nært knyttet til den proksimale utviklingssonen. Jeg har i Delstudie 2 vist hvordan medelevvurdering kan fungere som et vurderingsverktøy og hvordan elevene på den måten fungerer som stillaser for hverandres læring. Elevene i forskningsprosjektet opplever medelevrespons som svært nyttig, ikke minst med tanke på egen læringsprosess. Å øve seg på å se andres tekster i lys av tydelige vurderingskriterier kan bidra til en økt bevissthet om egen læring. Dermed kan denne interaksjonen med medelever og deres tekster sees som en del av elevenes utvikling av indre tale. Internaliseringsprosessen fram mot en selvregulert læring støttes på ulike måter av lærerens veiledning, av samarbeidet med medelever og av evnen til å vurdere egen læringsprosess.

Å forstå hva som kreves for å fylle ”gapet” hos elevene er svært komplekst, men teorien om den nærmeste utviklingssonen kan være et nyttig konsept for en praktisk tilnærming, slik

Delstudie 2 har vist.⁷⁹ Samtidig viser denne studien at tilnærmingens suksess avhenger av lærerens kompetanse og kapasitet til å forholde seg til enkeltelevens ulike ferdighetsnivåer. Framovermeldinger må med andre ord være individuelt tilpasset for å gi mening hos den enkelte. Selv om enkeltelevens utvikling står i sentrum i denne studien, skaper ikke det noe motsetningsforhold til læring i det sosiale fellesskapet. Sosial læring er, i et sosiokulturelt perspektiv, en viktig komponent i den intellektuelle utviklingen (Black & Wiliam, 2006b). I dette prosjektet har jeg sett hvordan ulike vurderingsverktøy fungerer som medierende artefakter for elevenes utvikling av skrivekompetanse i tysk, og jeg har vist hvordan elevene på forskjellige måter bruker tilbakemeldingene de får for å utvikle tekstene sine og til å reflektere over egen læringsprosess. Selvmediering, sosial mediering og medierende artefakter var tre kjernebegreper som jeg løftet fram i teorikapitlet. Jeg har vist hvordan formativ vurdering kan fungere som medierende artefakt. I Delstudie 2 har jeg vist hvordan formativ vurdering med fokus på prosesser som målsetting, planlegging, gjennomføring og vurdering kan bidra til elevenes utvikling av indre tale og internalisering, som igjen er koblet til selvregulering. Denne internaliseringsprosessen kan foregå gjennom selvmediering, egenvurdering, og gjennom sosial mediering, lærervurdering og medelevvurdering. Gjennom internaliseringsprosessen utvikler individet nye lingvistiske ressurser som kan tas i bruk for å mediere den mentale og sosiale aktiviteten som språklæring generelt og skrivning spesielt er (Lantolf & Thorne, 2006). Særlig gir de faglig svake elevene uttrykk for at disse verktøyene, sett i sammenheng med tydelige mål og kriterier, fungerer godt i deres læringsprosess. Likevel har jeg ikke godt nok grunnlag i dette prosjektet for å si noe om hvordan formativ vurdering kan brukes som differensierende verktøy, og for videre forskning på formativ vurdering i klasseromskontekster kan slike bidrag være svært nyttige. Slik kan man få en større forståelse for hvilken betydning formativ vurdering har for den kognitive utviklingen hos enkelteleven.

I dette prosjektet har lærerens rolle hatt avgjørende betydning for elevens evne til å utvikle metakognitive ferdigheter. I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan man si at lærerens vurderingskompetanse er avgjørende for hvilke regler som gjelder i vurderingskulturen og for hvilke roller læreren og elevene har i kunnskapskonstruksjonen. I Delstudie 2 utvikler læreren en forståelse av hvordan ulike vurderingsverktøy kan anvendes for å fremme elevenes språklæring, og hun utvikler et vurderingssystem hun selv kan anvende og som hun føler

⁷⁹ Se kapittel 2.1.2.

virker læringsfremmende på elevene. Slik bygger læreren gjennom formativ vurdering som medierende artefakt stillaser i læringsmiljøet for elevene, som gradvis blir internalisert hos elevene og en del av deres indre tale. Dette framhever lærerens betydningsfulle rolle i utviklingen av en mer aktiv elevrolle i en vurderingskultur. Samtidig viser dette hvordan internalisering er koblet til selvregulering. Det er først når eleven har internalisert tankegangen bak vurdering for læring at eleven blir selvregulert.

I det neste kapitlet, som tar for seg skriving i tyskfaget og hvordan formativ vurdering som medierende artefakt kan bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse, vil jeg følge opp det metakognitive aspektet som har blitt drøftet i dette delkapitlet, men samtidig vil jeg understreke min forståelse av skriving som en sosialt og kulturelt betinget handling.

6.2 Skriving som prosess

Innledningsvis i kapittel 5 sammenfattet jeg det skriveteoretiske utgangspunktet for denne avhandlingen, der skriving som prosess ble framhevet som et kjernebegrep. Med en slik forståelse av skriving poengteres ikke bare det kognitive aspektet ved skriving, men også det kontekstuelle ved skriveprosessen. Skrivekompetanse i fremmedspråk forstås i denne sammenheng som både språkkompetanse og strategisk kompetanse,⁸⁰ og i et aktivitetsteoretisk perspektiv har jeg koblet skriving til vurderingskulturen som sådan, for nettopp å understreke skrivingen som en kulturelt betinget handling. Analysene i kapittel 5 viser også hvordan utviklingen av skrivekompetanse støttes av en vurderingspraksis som er målorientert og konkret, der ulike vurderingsverktøy er semiotiske verktøy for utvikling av elevenes skrivekompetanse. I denne vurderingspraksisen er enkeltelevens utvikling avhengig av lærerens vurderingskompetanse, ettersom hun legger til rette for elevsamarbeid og elevens egen faglige utvikling. Jeg har videre i kapittel 6.1 vist hvordan lærerens og elevenes rolle i vurderingskulturen endres og utvikles når formativ vurdering er det bærende elementet i tyskundervisningen. For å se videre på hvordan skriving som prosess fungerer i denne vurderingskulturen jeg har undersøkt, vil jeg betrakte fenomenet i lys av de to aspektene som gjennomgående preger analysene; skriving som kognitiv aktivitet og skriving som sosialt og kulturelt betinget aktivitet.

⁸⁰ Se begrepsavklaring i kapittel 2.4.2.

6.2.1 Skrivning som kognitiv prosess

Skriving er *problemløsning*, skriving er *generativt*, skriving er *gjentakelse* og skriving er *utviklende* (K. Hyland, 2002, 2003). Disse kategoriene utgjør essensen av det kognitive aspektet ved et prosessorientert syn på skriving. Jeg har i kapittel 5.1 vist hvordan læreren laget tydelige mål og kriterier for elevenes skriving, en arbeidsmåte som elevene gradvis tok mer del i, og hvordan dette virket svært motiverende for elevenes skriveprosess. De arbeidet med tekstene sine i flere omganger. Slik utforsket de ikke bare nye ideer mens de skrev, men gjentakelsen gjorde at de også kunne arbeide med lingvistiske og strukturelle utfordringer i teksten sin. Samtalene jeg hadde med elevene, viste også at de gradvis utviklet en større forståelse for egen læringsprosess med en slik tilnærming til skriving.

I fremmedspråkdidaktisk forskning er det Flower og Hayes' skrivemodell (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) som har vært den mest innflytelsesrike, der *planlegging*, *skrivning* og *omskrivning* er kjernen i rammeverket, og svært sentrale elementer i den prosessorienterte skriveidaktikken (Dysthe, 2001; Hamp-Lyons, 2006; Hoel, 1995; Wolf, 1996; Zamel, 1985). Denne modellen betraktes som en ikke-lineær modell: "a non-linear, exploratory, and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning" (Zamel, 1985: 165). I Delstudie 2 var dette kjernen i de fleste skriveoppgavene, men siden skrivingen var på et begynnernivå, dreide omskrivingsfasen seg i stor grad om å forbedre lingvistiske feil. Likevel var det et sentralt element i lærerens respons å kunne gi læringsfremmende kommentarer også på innhold, slik at elevene kunne utfordres i å utvikle nye ideer i tekstene sine. Analysene mine viser at elevene i stor grad klarer å utvikle tekstene sine når de får slik støtte fra læreren.

Samtidig var dette prosjektet forankret i vurderingsteori, der *målsetting*, *vurdering*, *planlegging* og *gjennomføring* går igjen som svært sentrale elementer. Målsetting og vurdering har gjennom analysene mine vist seg å være nøkkelbegreper i alle ledd i en vurderingskultur der formativ vurdering står sentralt, og er dermed også svært relevant i en skrivemodell for fremmedspråk, slik jeg har beskrevet den i delkapittel 2.4.2. Å se den strategiske kompetansen som et bærende element i elevens utvikling av skrivekompetanse, på lik linje med språkkompetansen, kan bidra til å gi læreren i fremmedspråkundervisningen større forståelse for hvilke hjelpemidler hun kan ta i bruk i arbeidet med å assistere elevenes skriveutvikling. I dette prosjektet har lærervurdering, medelevvurdering og egenvurdering,

fundert i tydelige mål og kriterier, vært de bærende medierende artefaktene. Ved hjelp av disse verktøyene har elevene arbeidet med å utvikle sin skrivekompetanse, de har gradvis utviklet en indre tale om hva språkkompetanse i tysk er på deres ferdighetsnivå, og i den konstante dialogen mellom elevenes strategiske kompetanse og språkkompetanse utvikles deres skriveferdigheter i tysk.

Det er selvsagt ikke slik at alle elevene i denne klassen har opplevd den samme utviklingen i dette prosjektet; til det er de faglige og sosiale ambisjonene for forskjellige. Likevel har jeg prøvd å vise hvordan en faglig relativt svak elev kan oppleve en slik skriveprosess som svært nyttig for egen skriveutvikling, på lik linje med den faglig sterkere eleven. Samtidig antyder analysene mine at den faglig sterkere eleven har utviklet en større strategisk kompetanse, eller autonomi, enn den faglig svakere eleven, og at det kan antas å ha betydning for elevens utvikling av skrivekompetanse. Dette antyder på den annen side at en slik modell som jeg har foreslått har sine begrensninger fordi den ikke tar hensyn til kompleksiteten som ligger i det å beskrive kognitive prosesser hos enkeltindividet. Det lar seg ikke gjøre med den modellen jeg har utviklet. Bereiter og Scardmalia (1987) har forsøkt å anskueliggjøre denne kompleksiteten, og foreslått en todelt modell for å beskrive slike funn som jeg nettopp har skildret. Denne todelte modellen baserer seg på de ulike ferdighetene som erfarne og uerfarne skrivere nødvendigvis har. Den første modellen, som tar utgangspunkt i det faktum at uerfarne skrivere planlegger og omskriver mindre, kaller de for *a knowledge-telling model*. Målet for uerfarne skrivere er, ifølge Bereiter og Scardmalia, å skrive det de husker for å svare på oppgaven eller for å følge de sjangermessige kravene til den teksten de skal skrive. Den andre modellen, *a knowledge-transforming model*, synliggjør hvordan erfarne skrivere bruker selve skriveoppgaven til å lage seg mål og å analysere problemer. Slike skrivere er i stand til å reflektere over oppgavens kompleksitet og evner å løse problemer vedrørende innhold, form, struktur og mottakerbevissthet på en slik måte at det er en konstant interaksjon mellom det å utvikle kunnskap og det å utvikle tekst (Bereiter & Scardmalia, 1987). En slik måte å tenke skriveutvikling på kan bidra til å forstå hvordan man underviser i skriving på ulike nivåer, samtidig som denne modellen understreker betydningen av at elevene ikke bare får i oppgave å skrive fortellende tekster fordi de er uerfarne skrivere, men at de også utfordres til ulike kognitivt stimulerende skrivestrategier, skriveoppgaver og sjangre, slik at de utvikler sine ferdigheter. I dette prosjektet var alle elevene uerfarne skrivere på tysk. Likevel har elevene skrevet i mange år allerede idet de begynner med et fremmedspråk, og i mitt materiale fant jeg, slik jeg har beskrevet ovenfor, elever med ulik skrivekompetanse, noe som kom til

uttrykk i tekstene de skrev, hvordan de bearbejdet tekstene etter respons og hvordan de reflekterte over egen skriveutvikling. Bruk av Bereiter og Scardmalias modell anskueliggjør forskjellene i elevgruppa, der mange av elevene helt og holdent knytter seg til responsen de får, en respons som er tydelig forankret i konkrete mål og kriterier. Andre elever, derimot, viser en større evne til å ta i bruk sin strategiske kompetanse, og viser en større selvstendighet i egen skriveutvikling.

I en prosessorientert tilnærming til skriving er det for lærerens vedkommende særlig fokuset på elevens metakognitive utvikling som er viktig (K. Hyland, 1996). De trenes i å sette seg mål for egen skriving og å vurdere eget og andres arbeid, og dette er et arbeid som læreren veileder elevene i. Dessuten er lærerens respons på elevenes tekster kanskje den mest innflytelsesrike teksten i et prosessorientert klasserom, og denne studien viser hvilken betydning denne responsen kan ha på elevenes skriveutvikling.

Det kan være vanskelig å påvise at prosessorientert skriving produserer gode skrivere og å dokumentere hva som egentlig foregår hos den enkelte eleven i en skriveprosess. Likevel vil jeg hevde at en framgangsmåte som tydeliggjør målene og kriteriene for elevene i skriveprosessen, vil bidra til å utvikle deres skriveferdighet i en positiv retning, noe denne studien kan være med på å vise. Dessuten har en slik framgangsmåte bidratt til å øke lærerens bevissthet omkring sammenhengen mellom en god vurderingskultur og utvikling av skriveferdigheter. Prosessorientert skriving, slik det er praktisert i denne studien, viser hvordan den skrivendes erfaringer og bakgrunn knyttes sammen med skrivesituasjonen. De skrivende, situasjonene og oppgavene er alle forskjellige, og en enkel beskrivelse av prosessen hos den enkelte vil ikke være mulig. Likevel er dette prosjektet et forsøk på å beskrive gode prosedyrer for en god skriveprosess i en klasseromskontekst, fundert i teorier om læring, vurdering og skriving.

6.2.2 Skrivning som sosialt og kulturelt betinget prosess

Jeg har i delkapittel 6.2.1 drøftet hvordan metakognitive ferdigheter utvikles hos eleven i en vurderingskultur som tar i bruk formativ vurdering, noe som igjen kan bidra til å utvikle elevens skriveferdighet i tysk. Den siste kategorien som beskriver prosessorientert skrivning, er *samarbeid* (K. Hyland, 2002, 2003), der det handler om å forstå skrivning som situert og noe som foregår i en kontekst der både lærer og elever er ressurser for den enkeltes skriveutvikling. Det er nettopp større kunnskap om betydningen av konteksten der skrivehandlingen foregår i, som kan bidra til økt forståelse omkring sammenhengen mellom skrivning og vurdering i fremmedspråkundervisningen. Å koble kognitive teorier sammen med sosiokulturelle teorier kan gi et rikere bilde av skriveprosessen hos den enkelte.

I dette prosjektet har jeg samlet data i et klasserom gjennom halvannet år, og jeg har studert skrivning i mange ulike sjangre, med ulikt innhold, forskjellige former og bruksområder i løpet av denne tiden. Å se skrivning som aktivitet, handler i et sosiokulturelt syn på språk om å se skrivning som en del av en kontekst. Med en mer funksjonell påoppfatning av tekster og ytringer (Halliday, 1994) vil det være naturlig å spørre hva formålet med skrivningen er, sett i lys av en forståelse av skrivning som fokuserer på både formålet og eventuelle mottakere for skriveoppgavene og det endelige målet for skriveopplæringen (Smidt, 2010).⁸¹ En slik tilnærming fungerer godt for tyskfagets del. Ikke bare handler det om å se det overordnede målet med skriveopplæringen i fremmedspråk i et større perspektiv, men like mye handler det om å ha et kommunikativt, eller funksjonelt, syn på skrivningens funksjon. Å se elevteksten som handling handler om å se tekstens bruksdimensjon (Berge, 2005a, 2010). Hvilken hensikt skal teksten tjene? Skriver elevene bare for å lære seg nye ord og uttrykk på det fremmede språket eller skriver de tekster som har en mening utenom det rent språklige? Disse spørsmålene fører videre til spørsmålet om hvilke skriveoppgaver det er som skaper mening for elevene.

Ved å konkretisere målet med hver enkelt skriveoppgave blir det tydeligere for elevene hvilken hensikt teksten deres har. Dette var noe læreren i prosjektet arbeidet bevisst med til hver skriveoppgave. Hva skal vi lære med denne oppgaven? I en begynneropplæring i fremmedspråk vil det naturlig nok være helt enkle tekster som skrives i startfasen, men også

⁸¹ Se nærmere beskrivelse av det funksjonelle perspektivet og skrivehjulet i kapittel 2.4.2.

disse har en funksjon. Teksten ”Meine Familie”, som ble analysert i kapittel 5.1, har i et funksjonelt syn på skriving den hensikt å kunne presentere seg og sin familie på det fremmede språket. I et videre perspektiv handler en slik tekst om identitetsdanning, om å utvikle en større bevissthet om ens egen identitet i et norsk samfunn i motsetning til det å være ungdom i et tysk samfunn, for eksempel. ”Brief” tjener den funksjonen å holde kontakt med andre og å lære seg å beherske både situasjonsbestemte skriveformål og kulturelt bestemte skrivefunksjoner (Smidt, 2010). Slik lærer eleven hvordan brev skrives i en tysk tekstverden. Disse funksjonene kan også beskrives med begreper fra skrivemodellen for fremmedspråk som jeg har utviklet i dette prosjektet,⁸² og da vil diskurskompetanse, tekstkompetanse og lingvistisk kompetanse være de begrepene som brukes for å skildre hvilke formål og funksjoner eleven trenes i ved de ulike skriveoppgavene.

Det er ikke bare tekstens funksjon som er av betydning for at elevene skal oppleve skriveoppgaven som meningsfull – kanskje like viktig er konteksten oppgaven oppstår i. Jeg vil trekke fram arbeidet med ”Brief” som oppsto i en fiksjonskontekst, der elevene i et storylineløp hadde vært med på å skape en tyskspråklig verden som de var en del av.⁸³ I denne verdenen oppsto et behov for å skrive et brev, noe som virket svært motiverende på elevene. Teksten deres fikk mening fordi de skulle svare på et brev de hadde fått. Dette meningsaspektet strekker seg ut over selve tekstens funksjon, det handler om at aktiviteten skriving hadde en konkret mottaker. Dette meningsaspektet vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 7.2.2.

6.3 Skriving som syntese mellom hensikt, kontekst og prosess

Jeg har trukket fram ulike perspektiver ved skriving som aktivitet i dette tyskklasserommet, og jeg har prøvd å vise hvordan det kognitive og det kontekstuelle avhenger av hverandre i en skriveopplæring. Jeg vil oppsummere det jeg har sagt i den foregående teksten om skriving med ordene som har vært gjennomgående for denne analysen: *tydelige mål og kriterier*. Dette prosjektet har vist hvordan formativ vurdering som medierende artefakt har betydning for elevenes skriveprosess og for å framheve tekstens funksjon eller hensikt. Så lenge elevene har forståelse for målet med skrivingen og hensikten med de tilbakemeldingene de får i

⁸² Se kapittel 2.4.2.

⁸³ Se kapittel 5.2.

skriveprosessen, vil de også arbeide grundigere med teksten på alle nivåer i neste skrivefase. Et slikt arbeid utvikler også deres metakognitive ferdigheter, eller deres strategiske kompetanse. En felles forståelse av målene for skrivingen bidrar dessuten til at læringsprosessen blir mer transparent og åpner dermed opp for et bedre samarbeid mellom elevene i skriveprosessen. Samtidig viser denne studien at skriving som er situert i en kontekst med mottakere og med en kobling til sosiale strukturer i målspråklandet virker motiverende for elevene.

Dermed vender argumentasjonen tilbake til begrepet kommunikativ kompetanse og til hva som er hensikten med skriveopplæringen i fremmedspråk. Dette var også det viktigste poenget til læreren i dette prosjektet, noe hun presiserte fra dag én: teksten skal kommunisere. Dette oppsummerer også analysen av Delstudie 2. I denne analysen har jeg, forankret i læringsteori, vurderingsteori og skriveteori som på hver sin måte har hatt målsetting, vurdering, planlegging og gjennomføring som kjernebegreper, gitt et svar på tre av de forskningsspørsmålene jeg innledet avhandlingen med. Jeg har analysert hva som karakteriserer lærerens vurdering av elevenes tekster i begge studiene, og har funnet at en vurderingskultur som er fundert på formativ vurdering kan ha betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse på tysk. Jeg har også undersøkt hvilke holdninger elever og lærer har til verdien av vurdering. I Delstudie 2 viser elevene en langt større forståelse av vurdering som læringsfremmende verktøy enn det elevene i Delstudie 1 viste. Gjennom analysene har jeg sett på hvordan formativ vurdering fungerer som semiotisk verktøy i elevenes skriveutvikling, og har særlig funnet at formativ vurdering kan ha betydning for utviklingen av elevenes indre tale og internalisering. Sist, men ikke minst synes lærerens vurderingskompetanse å være svært sentral for elevenes utvikling av skriveferdighet i tysk. Læreren har gjennom dette prosjektet hatt vurdering for læring som bærende prinsipp for all undervisning, og hennes kompetanseutvikling viser seg å endre vurderingskulturen i klasserommet. Slik synes ikke bare skriving som en syntese mellom prosess, hensikt og kontekst, men hele vurderingskulturen i klasserommet synes å utvikles når tolkningsfellesskap mellom lærer og elever oppstår, der prosessen, hensikten og konteksten er tydelig og forståelig for alle deltakerne i kunnskapskonstruksjonen.

Del 3

Perspektiv på formativ vurdering i
meningsskapende tyskundervisning

7. Drøfting og konklusjon

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å bidra til en økt forståelse av sammenhengen mellom vurdering og skriving i grunnskolens tyskundervisning. For å få økt kunnskap om dette, har jeg forsket på vurderingspraksis hos en lærer i to ulike faser, der jeg i den første fasen kartla hennes vurderingspraksis. Den andre fasen, som strakte seg over et skoleår, var en intervensjonsfase, der jeg som forsker sammen med læreren arbeidet for å utvikle og endre vurderingskulturen i hennes tyskundervisning generelt og skriveundervisning spesielt. Jeg har brukt elevtekster som utgangspunkt for analysene av vurderingspraksis, mens intervjuer og observasjoner av lærer og elever har underbygget analysene. Fra et trippelhermeneutisk metodologisk perspektiv har jeg sett på tolkningsprosessen som en stadig dialog mellom fenomenet og den tolkende, og at det er i dette dynamiske samspillet at refleksjon oppstår. Etter hvert som fenomenet studeres, kaster tolkningene nye lys på den tolkendes forforståelse, og slik blir forståelsen mer omfattende mens forforståelsen stadig blir revidert (Gadamer, 1960/1990). Innledningsvis i denne avhandlingen presenterte jeg bakgrunnen for denne studien. Denne bakgrunnen representerer min forforståelse og utgangspunktet for de ulike teoretiske lagene og metodene jeg har undersøkt og tolket fenomenet ut fra, og det er med utgangspunkt i dette at jeg vil drøfte avhandlingens resultater. Samtidig har jeg igjen å besvare det siste forskningsspørsmålet i denne studien: Hvordan kan formativ vurdering skape meningsskapende skriveundervisning i tysk? Det er med dette spørsmålet i fokus jeg bygger opp mine refleksjoner og drøftinger i kapittel 7.2.

Jeg vil starte med en refleksjon omkring det metodologiske i denne studien, der jeg vil drøfte hvorvidt valget av forskningsmetode har bidratt til å fullføre den overgripende hensikten med dette prosjektet. Det er særlig min rolle som forsker som vil bli drøftet i en refleksjon over metodologiske valg.

7.1 Om metodologi

I dette delkapitlet sammenfatter jeg den metodologiske tilnærmingen i dette forskningsprosjektet, med særlig vekt på min rolle som forsker. Forskningen er gjort i en naturlig klasseromskontekst, med en etnografisk metodisk tilnærming. En slik tilnærming ble valgt for å kunne bruke en mangfoldig empiri, og denne innfallsvinkelen gjorde det mulig for meg som forsker å gå ut fra deltakernes opplevelse i tolkningen av datamaterialet, samtidig som det gav meg mulighet til å studere utvikling over tid. Slik imøtekommer denne studien behovet for forskning over tid på utviklingslinjer som direkte eller indirekte resultat av konkrete tiltak i skole og utdanning (Ongstad, 2006). Jeg har plassert denne studien inn i en hermeneutisk forskningstradisjon, med en tenkemåte som Alvesson og Sköldberg (2008) har kalt refleksiv empirisk, og har i tråd med det refleksive perspektivet arbeidet med tolkninger og refleksjoner i flere lag rundt de ulike observasjonene. Jeg har i tillegg brukt Engeströms (2008) formative intervensjoner som inngang for min studie, noe som har vært relevant for å synliggjøre utviklingsprosessen i dette prosjektet. I Delstudie 1 analyserte jeg, som et utgangspunkt i den formative intervensjonen, den eksisterende vurderingskulturen. I Delstudie 2 inntok jeg i tillegg en rolle som intervenserende forsker, der læreren og jeg i fellesskap hadde som mål å utvikle en annen vurderingspraksis knyttet til skriving i tyskfaget enn den som ble observert i Delstudie 1. Dette framhever det eksplorative ved denne studien og formative intervensjoner generelt, da utfallet av intervensjonen ikke er gitt på forhånd. Det dreier seg her om en gradvis utvikling og forandring med flere involverte deltakere, der utfallet kan sees som et resultat av en kompleks prosess mellom disse deltakerne. Dermed er kanskje prosessen viktigere enn resultatet. Min rolle som forsker handlet om hvordan jeg i tråd med van Liers modell, se figur 9, inntok en spørrende og handlende rolle (van Lier, 1988), og bidro med min kunnskap og refleksjon der det følte nødvendig for å utvikle praksis. Dette er også i tråd med Engeströms (2001) forståelse av hva en forskers rolle bør være, idet han påpeker at utvikling og endring av forskningsfeltet bør være forskningens mål. Vurderingsforskere snakker om hvordan en *bottom-up approach*, der endrings- og utviklingsprosesser er initiert av lærere, vil være de mest vellykkede prosessene (Gardner et al., 2008). Sammen med læreren i dette prosjektet arbeidet jeg for å utvikle og endre vurderingskulturen, der lærerens egen interesse og ønske om en annen vurderingspraksis var en viktig pådriver for prosjektet. I så måte kan prosjektet anses som vellykket. Dette kan også sees som et viktig funn i prosjektet, som støtter opp under antakelsene om at en *bottom-up*

approach er en velegnet tilnæringsmåte til utviklingsprosesser i skolen. Metodisk har jeg plassert dette prosjektet i et grenseområde mellom etnografi og aksjonsforskning. I et aksjonsforskningsperspektiv er endring og utvikling et viktig aspekt (Carr & Kemmis, 1986; Gudmundsdottir, 2001), slik det også har vært i denne studien. Likevel har jeg ikke brukt begrepet aksjonsforskning for å beskrive dette forskningsdesignet, selv om ønsket om å endre og utvikle praksisfeltet (Engeström & Miettinen, 1999) er vesentlig også i dette prosjektet. Det som nok skiller dette prosjektet fra aksjonsforskning, er rollene som forskningsdeltakerne og jeg hadde i prosjektet. Mens det i aksjonsforskning er klart at de ulike deltakerne er gjensidige deltakere i prosjektet, og kan delta i utformingen av forskningsspørsmål og problemstillinger, var denne delen av prosjektet min oppgave. Samtidig har jeg lagt Vygotskys genetiske analyse til grunn for min metode. Teorien om dobbel stimulering har inspirert Engeström i utformingen av formativ intervensjon som metodologi, og dette er en tilnærming som fungerer bedre som verktøy for min studie enn det aksjonsforskning ville gjort. I første fase av prosjektet, Delstudie 1, foretok jeg en ståstedsanalyse av vurderingskulturen i lærerens klasserom. Dette kaller Engeström for ”utgangspunktet”. Jeg har med en etnografisk tilnærming brukt ulike kilder for å kunne si noe om hvordan vurderingskulturen for elevtekster i det spesifikke klasserommet var (J.W. Creswell, 2007). Som forsker inntok jeg en observerende rolle (van Lier, 1988). I Delstudie 2 hadde jeg, som tidligere påpekt, en spørrende og handlende rolle, der jeg veiledet læreren gjennom et helt år. Til tider, og særlig i starten, veiledet jeg læreren helt på detaljnivå vedrørende arbeidet med formativ vurdering, og slik kan min rolle som forsker i disse tilfellene beskrives som kontrollerende, jf. van Liers modell (figur 9). Utvalget av informanter og elevtekster har også vært tilpasset mine forskningsspørsmål, og i så måte er graden av både intervensjon og seleksjon relativt høy. Siden min rolle som forsker endret seg i løpet av prosjektet, fra å være observerende til å være handlende og spørrende, har jeg valgt å forholde meg til van Liers modell, som gir en god illustrasjon på hvordan jeg som forsker handlet i løpet av det året jeg samlet datamateriale.

Et av spørsmålene som dukker opp i en slik tilnærming til forskning, er forholdet mellom det å forske på og i interaksjon med (Hammersley & Atkinson, 2004), og hvordan min rolle som forsker i feltet kan bidra til at funnene blir uvitenskapelige fordi jeg har påvirket utviklingsprosessen i feltet. Siden jeg har fundert studien i en hermeneutisk fenomenologisk forskningstradisjon der jeg studerer meningsskaping i en kulturell kontekst, blir en slik diskusjon om kravet til objektivitet og representativitet, slik jeg oppfatter det, ikke relevant.

Jeg har definert den metodologiske tilnærmingen ut fra en oppfatning om det studerte feltet som sosialt konstruert, der jeg som forsker tolker og reflekterer over de observasjonene og valgene jeg har gjort. I en reflekterende metodologi vil ulike varianter av metoder inngå i forskningen og omskrives og tolkes av forskeren (Alvesson & Sköldbberg, 2008). En slik tolkende etnografisk forskning støtter opp under et forske-*med*-perspektiv, der forskningen ikke bare er til for å øke kunnskap om feltet, men for å underbygge endringsprosesser. Dette framhever kjernen i det *refleksjonsbegrepet* som preger denne studien: Refleksjon handler ikke bare om den kritiske refleksjonen man gjør over seg selv som forsker, men det handler like mye om hvordan man sosialt konstruerer seg selv samtidig som man konstruerer objekter i den studerte verdenen (Steier, 1991). For dette prosjektets vedkommende var refleksjon et stikkord på flere nivåer, hos både forsker, lærer og elever, noe som illustrerer at *refleksjon* som forskningsbegrep handler om hvordan den ytre verdenen konstrueres.

I dette forskningsprosjektet har aktivitetssystemet vært et verktøy til hjelp for å analysere og tolke på ulike nivåer og har bidratt til å visualisere denne forskningens refleksivitet. Datamaterialet har blitt utsatt for ulike tolkninger gjennom flere stadier i forskningsprosessen, fra de første observasjonene der jeg dannet meg foreløpige bilder av det empiriske fenomenet jeg skulle studere, til de mer systematiske tolkningene som var styrt av ideer påvirket av vitenskapelige teorier. Samtidig må det understrekes hvordan forskerens tolkningsrepertoar (Alvesson & Sköldbberg, 2008) og de valgte teoretiske perspektivene er med på å styre tolkningsmulighetene i det materialet som det forskes på. En forutsetning for refleksjon i samspillet mellom empirisk materiale og tolkningene er bredden og variasjonen i tolkningsrepertoaret (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I dette forskningsprosjektet har jeg hatt en mangfoldig empiri som jeg har tolket gjennom flere lag av teorier, og slik sett har jeg argumentert for en rik empiri og stor bredde i tolkningsrepertoaret. Likevel har mine teorivalg vært styrt av tidligere forskning på feltet og min epistemologiske forforståelse av hva læring egentlig er. Jeg har valgt teorier jeg behersker og forstår og som har åpnet for ulike tolkningsmuligheter i materialet. Dette er i tråd med hermeneutikken, som understreker at tolkningen skjer innenfor en kontekst som allerede på forhånd gir oss oppskrifter på hvordan den tolkende skal betrakte fenomenet (Steinsholt, 1997). Likevel har ikke teorien ensidig styrt mine forskervalg – det har hele tiden vært en dialog mellom egen forståelse av den valgte teorien og en kunnskap om andre teorier som liksom vel kunne ha blitt anvendt i dette forskningsprosjektet. Det er tross dette verdt å merke seg at andre teorivalg ville gitt andre, og

kanskje vel så interessante, forskningsresultater enn hva denne studien har bidratt med.⁸⁴ Poenget med en refleksiv tolkning er, ifølge Alvesson og Sköldberg, nettopp å definere god forskning som et spørsmål om tolkning på ulike nivåer og refleksjon omkring forskningsarbeidet gjennom spørsmål og tema som oppstår i kontakten mellom de ulike nivåene. Ved en stadig kobling mellom empirien og den metateoretiske refleksjonen oppstår nye spørsmål og nye teorier som kan forsøkes besvares gjennom ny refleksjon. Gjennom disse analysene har jeg utfordret allerede eksisterende teorier om skriving og vurdering. Slik fungerer dette prosjektet som et bidrag til en klasseromsforskning på skriving og vurdering i fremmedspråk både nasjonalt og internasjonalt, og kan med sin hermeneutisk fenomenologiske innfallvinkel også generere ny teori og nye modeller omkring skriving og vurdering innen fremmedspråkdidaktikken. I kapittel 7.2 vil jeg drøfte de viktigste funnene i denne studien.

Det er imidlertid flere forskervalg som det kan settes spørsmålstegn ved, og det kan diskuteres hvorvidt en slikt bredt anlagt studie teoretisk sett har hindret meg som forsker i å kunne gi grundige, dype analyser av fenomenet jeg har studert. Jeg valgte aktivitetsteorien som utgangspunkt og verktøy for analyse av vurderingskulturen, og ved å ta et slikt valg, valgte jeg også en design som måtte ta mer hensyn til det kontekstuelle. Det finnes flere studier som bare har hatt fokus på elevtekster og lærerrespons, og slike studier har ofte hatt både et sosiokognitivt perspektiv (Bereiter & Scardmalia, 1987; Hillocks, 1987, 2002) og et sosiokulturelt perspektiv (Berge, 2005b; Hoel, 1995; Igland, 2008; Kronholm-Cederberg, 2009; Nystrand, 1997; Sommers, 1982). I disse studiene har elevteksten som sådan stått i fokus for analysene, i motsetning til denne studien, der vurderingskulturen og elevenes opplevelse av respons har vært like sentrale som elevteksternes kvalitet. Dette har begrenset muligheten til dype analyser av elevteksternes kvaliteter, og har hindret større innsikt i elevenes skriveutvikling på det rent tekstlige planet. En studie med en annen type fokus kunne gitt større forståelse for koblinger mellom respons på de ulike nivåene og elevenes skriveutvikling. I ettertid ser jeg at slike nærstudier av elevtekster kan være et svært nyttig bidrag til økt innsikt i skriveutvikling som sådan, og kanskje ville det også ha styrket denne studiens aktualitet med tanke på økt kunnskap om elevers skriveutvikling og mellomspråk i tysk. Når jeg nå likevel har valgt et bredere perspektiv, er det med den hensikt å gi et bilde av hvordan vurderingskulturen er med på å påvirke elevers forståelse og holdninger til skriving og vurdering. Også her kan jeg se åpninger for andre vinklinger og andre forskningsdesign. Å

⁸⁴ Se nærmere drøfting i kapittel 7.2.2.

studere selve interaksjonen i klasserommet kunne vært en interessant inngang til en annen forståelse av vurderingskulturen, og en mulighet i denne studien hadde vært å studere IRF/IRE-strukturer i klasseromsdialogen for å utvikle en større forståelse av klasseromsdialogen og maktforholdet mellom lærer og elever og hvordan den utvikler seg med en endret vurderingskultur. Dette kunne videre ha blitt diskutert i et diskursanalytisk perspektiv. En tredje mulighet hadde vært å undersøke intervjuene grundigere og ved hjelp av samtaleanalyse sett hvorvidt dialogen jeg har med elever og lærere domineres for mye av meg som forsker eller hvorvidt jeg lar elevenes og lærerens stemmer komme godt nok fram og får den plassen de fortjener. Med en slik vinkling hadde jeg i større grad kunnet drøfte forskerens rolle i utviklingsprosesser.

7.2 Om meningskaping

Innledningsvis løftet jeg i delkapittel 1.2.2 fram forskningsspørsmålene som jeg har søkt svar på gjennom dette prosjektet. Studiens tre første forskningsspørsmål har jeg svart på i kapittel 4, 5 og 6. Jeg vil særlig legge vekt på studiens siste spørsmål i denne drøftingen, nemlig hvordan formativ vurdering kan skape meningskapingende skriveundervisning i tysk. Gjennom dette meningsperspektivet vil jeg også reflektere over studiens funn.

Et sentralt resultat i denne studien, som jeg også har drøftet tidligere i kapittel 6, er hvilken betydning fokuset på tydelige mål og kriterier har i utviklingen av en vurderingskultur der både elever og lærer er aktive deltakere i kunnskapskonstruksjonen. Det viser seg i denne studien at formativ vurdering og bruk av ulike vurderingsverktøy skaper en større forståelse blant elevene for *meningen* med skriveopplæringen på ulike plan og for meningen med skriving generelt. Dette meningsperspektivet vil jeg drøfte nærmere, på basis av de didaktiske perspektivene som har vært utgangspunktet for denne studien: det vurderingsdidaktiske, det skrivedidaktiske og det tyskdidaktiske.

7.2.1 Å skape mening med vurdering

I denne studien har formativ vurdering som begrep vært forstått som ulike verktøy som kan bidra til en meningsfull, læringsfremmende og elevsentrert undervisningspraksis, og er med en slik forståelse et system for læring. Vurderingsforskeren Wiggins uttrykker dette slik:

An educative assessment system is designed to teach – to improve performance (of student and teacher) and evoke exemplary pedagogy. It is built on the bedrock of meaningful performance tasks that are credible and realistic (authentic), hence engaging students. (Wiggins, 1998: 12)

Jeg har vist hvordan lærer og elever bruker de ulike vurderingsverktøyene som stillaser for å kunne vurdere og å reflektere omkring sin egen læring og forståelse av læringsprosessen. Slik sett har formativ vurdering i dette prosjektet hatt to hensikter. For det første har formativ vurdering som semiotisk verktøy blitt utprøvd og utviklet for å forbedre lærerens undervisningspraksis. Det viser seg at lærerens forståelse av vurdering er avgjørende for å utvikle og endre vurderingskulturen. Et viktig funn er at det er etablert en vurderingskultur som er formativ også for læreren. For det andre har hensikten vært å skape en vurderingskultur der elevene i større grad blir veiledet på det nivået de er for å utvikle sine skriveferdigheter. Resultatene i denne studien viser at så lenge formativ vurdering forstås som et verktøy som er designet for å følge med progresjonen i læringsprosessen og når informasjonen som hentes ut fra vurderingen brukes til å utvikle god undervisning for å imøtekomme elevenes behov, blir vurdering både funksjonelt og konstruktivt. Da blir det mulig å etablere en vurderingskultur som er vellykket i form av å være læringsfremmende og meningsskapende. Dette er en kultur som bygger på enkeltelevens erfaringer og utfordringer og en forståelse fra lærerens side om hva som skal til for at den enkelte utvikler seg videre.

Å arbeide med tydelige mål og kriterier har vært ett av de viktigste grepene i dette arbeidet. Læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2005) er bygget opp rundt kompetansemål, som igjen er inspirert av Europarådets rammeverk for språk (Council of Europe, 2001). En viktig del av en lærers arbeid er å bryte ned disse kompetansemålene i delmål for å gjøre læringsprosessen mer transparent. En slik tilnærming til vurdering kan selvfølgelig diskuteres. Språk forklares her som en definert kompetanse, i den hensikt å kunne gi en objektiv og transparent beskrivelse av læringsmålene. Dermed har kompetansebegrepet i denne betydningen fokus på læringsutbyttet. Mange kritikere hevder at en slik aktørorientert

forståelse av begrepet kan oppleves begrensende overfor mer komplekse kompetanser for språklæring som for eksempel innebærer ”å kunne forstå og tolke...”. Slike formuleringer trenger en nærmere begrepsavklaring for å oppnå kravet om gjennomsiktighet. Hva innebærer det for eksempel å kunne ”forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangre”? Man kan for eksempel tenke seg at et delmål for dette kompetansemålet er å *identifisere* metaforer i tekst, men like viktig er det at elever forstår *hvordan* metaforer kan bidra til å skape mening i tekst. Å kunne forstå og anvende litterære teknikker i en kontekst er viktig hvis man skal utvikle skrivekyndighet, men å skape gode beskrivelser av denne kompetansen for at det skal kunne anvendes som et vurderingskriterium kan være utfordrende (Fleming, 2007). Terry Hyland (1997) trekker kritikken av kompetansebegrepet langt og sier at en slik måte å beskrive kunnskap og forståelse på i seg selv er behavioristisk, og at en slik tenkemåte bare har fokus på vurdering av prestasjoner og ikke på læring og utvikling. I videre forstand hevder Hyland at kompetansemål ikke kan tilpasses verken etiske eller epistemologiske perspektiver på profesjonell praksis. Det er særlig det individualistiske ved slike kompetansemodeller som kritiseres, ettersom de kollektive verdiene marginaliseres. Han argumenterer videre med at kompetanseorienterte undervisningskonsepter fungerer som argumenter for objektive og presise vurderingsordninger som kanskje ikke ivaretar demokratiske verdier og holdninger. Det kan derfor være en fare for at et kompetansebasert vurderingssystem ikke blir formativt, eller læringsfremmende, fordi det oppfattes og brukes som tester underveis i undervisningsløpet. Da oppnår man bare et nytt målingsparadigme, og ikke et nytt læringsparadigme (Fleming, 2007; T. Hyland, 1997). Likevel er det et viktig poeng, sier Fleming, at en slik dualistisk forestilling av forholdet mellom menneskelig atferd og menneskelig bevissthet kan føre til en misforstått oppfatning av hva det betyr å være menneskelig. Han tar til orde for en tolkning av kompetanse som et verktøy for å artikulere og forklare hva som menes med ferdigheter eller ekspertise innen et gitt felt (Fleming, 2007: 52). En behavioristisk forståelse av kompetanse innebærer et reduksjonistisk syn på menneskelige ferdigheter. Ved å tillegge kompetansebegrepet noe annet enn en statisk oppfattelse av virkeligheten og si at det handler om å forme et rammeverk for kommunikasjon med rom for forhandlinger innen et gitt samfunn, gir det en mulighet til å forenkle komplekse aktiviteter for å kunne snakke om dem, for å undervise i dem og for å vurdere dem. Dermed er ikke spørsmålet ifølge Fleming om kompetansebeskrivelser er reduksjonistiske, men om de er for reduksjonistiske i forhold til den kompetansen de skal beskrive. Andre forskere har vært opptatt av hvordan kompetansebeskrivelser i rammeverket legger til grunn et lineært

språksyn, og ikke tar hensyn til at språklæring er betinget av den sosiale og kulturelle konteksten den foregår i (Ongstad, 2006).

Et nøkkelkonsept i arbeidet med et kompetanserammeverk er ideen om eksemplifisering. I det ligger at kompetansebeskrivelsene følges av konkrete eksempler på hva de kan bety i praksis. I en kontekst som handler om å lære å skrive på et fremmed språk vil dette bety at ved å dele og forhandle gjennom eksempler fra praksis vil deltakerne i denne konteksten kunne komme til en felles forståelse, tolkningsfellesskap, av hva kompetanse på det gitte området innebærer. I dette forskningsprosjektet har forestillingen om et tolkningsfellesskap vært sentralt. Vurderingskriteriene har blitt til i en dialog mellom læreplanen, lærerens vurderingskompetanse og elevenes faktiske ferdigheter, og har i så måte oppstått i en dynamisk og sosial prosess mellom deltakerne i kunnskapskonstruksjonen. Mot en slik refleksiv forståelseshorisont viser denne studien at arbeidet med tydelige mål og kriterier blir meningsfullt, ikke bare for den enkelte, men også for den situerte praksisen der læringen finner sted.

7.2.2 Å skape mening med skriving

Den samme diskusjonen omkring kompetansebegrepet og det konseptuelle grunnlaget⁸⁵ for den gjeldende læreplanen i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2005), har det siste tiåret satt sitt preg på den språkdidaktiske diskursen i fremmedspråk, både med hensyn til utdanningspolitisk tenkning og praksis hva angår språkundervisning og vurdering. Kritikere peker på at den teoretiske forståelsen av skriftlighet som ligger til grunn for rammeverket er en oppfatning av skriftlighet som noe allerede gitt, som en definerbar og målbar språklig delferdighet med en predefinert progresjon (Holm, 2007; Ongstad, 2006; Street, 1984). Dessuten pekes det på at skriftlighet er definert som et fenomen med en samfunnsmessig nytteverdi og at de sjangrene som presenteres i rammeverket har karakter av å være kommunikasjonsverktøy i det offentlige rom (Holm, 2007; Risager, 2004). Slik ligger det implisitt sterke oppfatninger av hva skriftlighet er og hva den skriftlige progresjonen egentlig innebærer. Holm hevder at en slik forståelse av skriftlighet legger opp til at det konstrueres testformater som legger svært snevre rammer for hva skrivingens handlinger og formål skal være (Holm, 2007: 60). I et videre perspektiv kan man spørre seg om det å lære språk er en

⁸⁵ Dette grunnlaget er Europarådets rammeverk for språk (Council of Europe, 2001).

kompleks dynamisk og sosial prosess eller om det er noe som er lineært og gitt ut fra standardiseringer som i rammeverket. Er det å kunne skrive på et fremmedspråk noe som skal kunne beskrives i detalj på ulike nivåer, eller kan det sees som en kompleks dynamisk praksis som har betydning for identitetsutvikling og kunnskapsforståelse? Dette er viktige momenter å løfte fram i en diskusjon der standardiseringer og testing vektlegges langt mer enn før. Denne diskusjonen har også betydning for hvordan analysene i dette prosjektet kan forstås. Umiddelbart kan det synes som om det tydelige fokuset på mål og kriterier har overskygget målet om en undersøkende, utforskende, ufordrende og skapende skriveprosess. Ved å bryte ned skrivekompetanse i små biter, i delkompetanser, slik det er blitt gjort i dette prosjektet og slik det konsekvent er gjort i rammeverket på alle nivåer, vil man kanskje stå i fare for å redusere skriving til noe instrumentelt. I ytterste konsekvens kan et slikt språksyn begrense språkfagene til det rent språklige, med særlig fokus på den språklige output, der den estetiske dimensjonen ved og det sosiokulturelle synet på språklæring står i fare for å bli marginalisert (Risager, 2004).

Jeg hevder likevel at jeg gjennom dette prosjektet har vist at det ikke behøver å være en motsetning mellom det å arbeide målorientert og det å drive en språkundervisning der den estetiske dimensjonen, den kulturelle fantasien og det dialogiske perspektivet ved språkundervisning blir ivaretatt. Siden målene for hver enkelt skriveoppgave ble til i prosessen, der læreren bevisst arbeidet med å uttrykke hensikten med de ulike skriveoppgavene gjennom de vurderingskriteriene som til enhver tid ble utviklet, ble dette arbeidet en del av en refleksiv vurderingskultur og en del av en bevisstgjøringsprosess både hos lærer og elever. Det kan selvsagt diskuteres om kvaliteten på kriteriene var gode nok med hensyn til validitet og reliabilitet, og om vurderingskriteriene var presist nok formulert for å kunne vurdere elevenes skrivekompetanse, noe som også læreren har pekt på i ettertid da hun leste gjennom manuskriptet til denne avhandlingen. Hun mener selv at hun har blitt bedre til å utvikle gode vurderingskriterier for ulike vurderingsoppgaver, og at hun ser det første året der hun arbeidet bevisst med vurdering i tysk som et svært viktig skritt i en retning mot en annerledes vurderingstenkning. Da kvaliteten på kriteriene ikke har vært gjenstand for analyse i dette forskningsprosjektet, vil jeg avslutte denne diskusjonen nå, men peke på at dette er et svært viktig og relevant perspektiv innen skriveforskning i fremmedspråk, et perspektiv som burde løftes fram parallelt med annen aktuell forskning på vurdering og elevers skrivekompetanse innen skriveforskning (Evensen, 2010b).

Jeg har argumentert for at kompetansebegrepet, slik det er forstått i dette prosjektet, ikke virker begrensende for *meningsperspektivet* ved elevens skriveutvikling. Elevene fikk i Delstudie 2 muligheten til å uttrykke seg gjennom ulike skrivehandlinger (Smidt, 2009), der bevisstheten omkring tekstens kommunikative hensikt sto sentralt. Særlig de gangene det ble skapt situasjoner der mottakeren av teksten var en annen enn læreren, ble oppfattet som svært meningsfulle for elevene. Å være eksperter for hverandres skriveprosess viste seg å være viktig for elevene. Ikke bare opplevdes det meningsfullt å få hjelp av en medelev, men også det å lære seg å vurdere andres tekster opplevdes som positivt for egen skriveutvikling. I Delstudie 1 syntes det som om det var et fravær av mening for elevene i forbindelse med skriving. De var ikke tydelig involvert som skrivere i egen skriveutvikling, og elevene gav også uttrykk for at læreren ikke ble oppfattet som en relevant leser av teksten i den forstand at det gav mening for deres utvikling av skrivekompetanse at læreren leste teksten. I Delstudie 2, der læreren arbeidet annerledes i vurderingen av elevtekstene, uttrykte elevene at de opplevde læreren som svært sentral for deres skriveprosess.

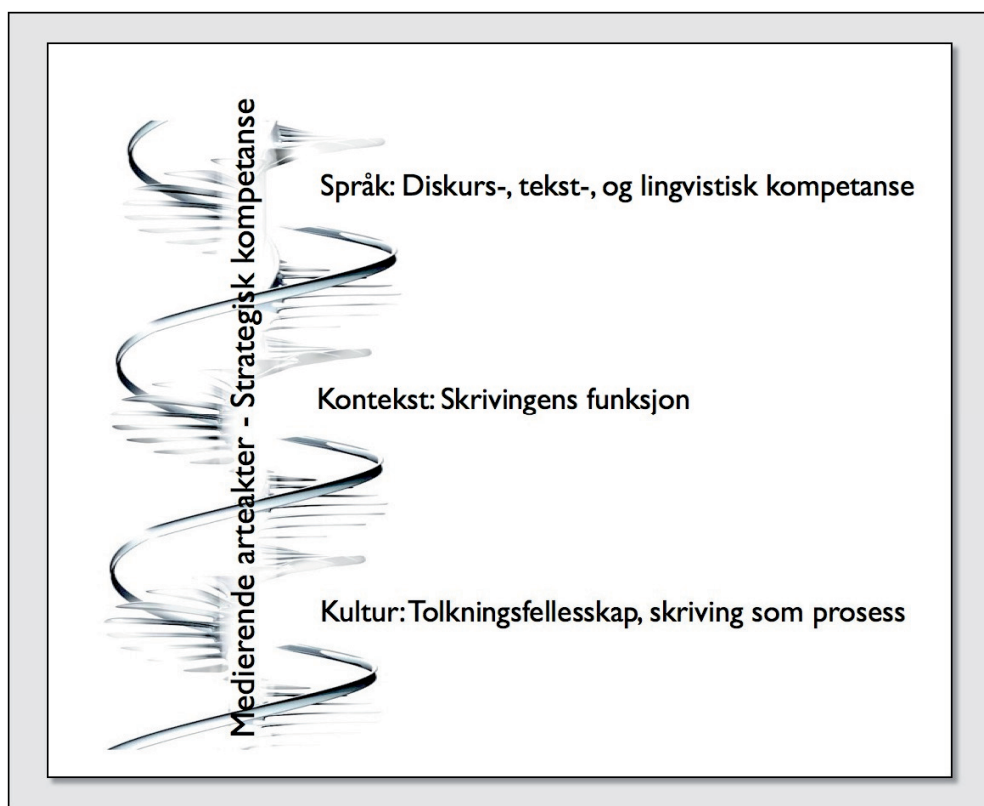
Et annet aspekt ved skriving som mening er de rådende oppfatninger om at det å lære å skrive på et fremmedspråk i stor grad handler om å skrive grammatisk riktig. Dermed står tekstens form i sentrum. Dette fokuset på form har tradisjonelt hatt en sentral plass i skriveopplæring i fremmedspråk, noe som kan ha bidratt til lite motivasjon hos elevene. Det å skape gode skrivesituasjoner som bidrar til skriveglede og konsentrasjon, synes som en stor utfordring i skriveopplæringen i fremmedspråk. Hvordan finne en balanse mellom innhold og form i elevenes skriveprosess? Og hva skal komme først i en skriveopplæring – å ha noe å kommunisere eller hvordan kommunisere? I Delstudie 2 ble det arbeidet prosessorientert fra første dag. Responsen bar også i dette prosjektet preg av å handle om den lingvistiske kompetansen. Likevel åpnet det prosessorienterte synet på skriving opp for en annen måte å se potensialet i elevenes tekster på, der tekstene utvikler seg i tråd med elevenes utvikling og der grammatikken fungerer som et verktøy for den gode kommunikasjonen i større grad enn i Delstudie 1. Å se elevtekstene som meningspotensial (Halliday, 1994), handler i et sosiosemiotisk perspektiv om å se meningsskaping som noe som skjer i det sosiale, mellom mennesker. Det er gjennom bruk at språket utvikler seg, hevder Halliday, og det er gjennom bruk av språket i ulike situasjoner at mening skapes. Dette kaller Halliday for skrivingens kulturkontekst. Denne kulturkonteksten realiseres i konkrete skrivesituasjoner, som Halliday kaller situasjonskontekst (Halliday, 1994; Smidt, 2009). Denne betraktningsmåten er videreført hos Ongstad (2004), som bruker en triadisk modell for å beskrive skrivingens

kommunikative natur, der innhold, form og bruk danner hjørnene i triaden. En slik tilnærming til tekstene i dette prosjektet ville gitt andre perspektiver på elevenes meningsskapning i skriveprosessen, med mye større vekt på det funksjonelle og kommunikative aspektet, enn de analyseverktøyene jeg har valgt å bruke.

En aktuell sosiosemiotisk tilnærming er representert ved kommunikasjonsforskeren Kress (2009), som diskuterer hvordan det tradisjonelle lingvistiske synet på skriving ikke er tilstrekkelig for å beskrive skriving ut fra nåtidens samfunn og kultursituasjon. Han hevder at en sosiosemiotisk forståelse av skriving, som tar hensyn til de mangfoldige ressursene som står til rådighet for å skape mening, vil gjøre det lettere å forstå meningsskapning i tekst. Mens jeg i dette prosjektet har forholdt meg til begrepet *kompetanse*, argumenterer Kress for bruk av begrepet *design*, som – i motsetning til kompetansebegrepet som Kress mener er knyttet opp mot forgangne behov og krav – fokuserer på hvordan individets nåtidige interesser realiseres og hvilken effekt dette har på deres framtidige verden. Slik er designbegrepet hos Kress mer fremadrettet. Det er ulike krefter som påvirker den semiotiske ressursen skriving, fortsetter Kress, og disse kreftene – det være seg sosiale, kulturelle, økonomiske, politiske og teknologiske – påvirker meningsskapningen mer enn noensinne. Dette bidrar til at det ikke lenger er det stabile og homogene som kjennetegner samfunnet som helhet, men heller det *temporære* og *mangfoldige* (Kress, 2009: 27). Dermed oppheves alle pålitelige konvensjoner for hva skriving er, noe som krever en annen tilnærming til kommunikasjon og læring, en *retorisk* tilnærming, sier Kress. I enhver form for interaksjon er det avgjørende å vurdere og å analysere de sosiale omgivelsene og relasjonene, og tilpasse kommunikasjonsformen etter disse betingelsene. Først da kan man finne ut hvilke *modaliteter* som er mest hensiktsmessige til det relevante publikumet og til den relevante sjangeren. Dermed er de retoriske elementene i omgivelsene avgjørende for hvilke valg den skrivende som designer tar. Å *velge* er for Kress den avgjørende kategorien, det er gjennom valg at identitet konstrueres. Summen av de valgene som man gjør, beskriver han som *stil*, og det er stilen som er gjenstand for vurdering ifølge Kress' teori, i tillegg til den estetiske dimensjonen, som er en svært viktig del av begrepet stil. Når en skrivende skaper en tekst for en mottaker, er det nettopp estetikk og stil som denne prosessen er rettet mot. Derfor er en skapende skriveprosess ifølge Kress både temporær og mangfoldig, og det er slik begrepet design kommer til uttrykk. Å analysere elevtekster og vurderingskulturen ut fra en slik oppfatning kan gi andre dimensjoner til skriving og vurdering, der tekst ikke lenger blir betraktet som en stabil enhet av lingvistiske realisasjoner, men som multimodal og semiotisk og i stadig forandring og utvikling. Å se på

skriveprosessen i dette prosjektet med slike briller, ville kunne gi andre bidrag til vurderingsdiskursen, bidrag som ville løfte fram meningsbegrepet i et større multimodalt perspektiv, der teksten som en del av en skapende prosess framheves i langt større grad. Å bruke begrepet design og stil i stedet for kompetanse og mål ville også ha framhevet det skapende og refleksive ved skriveutviklingen mer.

Så langt i dette delkapitlet har jeg drøftet hvordan meningsbegrepet i betydningen tekstskapning og skriveutvikling kan få nye forståelsesrammer ved å bruke andre teoretiske rammer for en analyse. Dette kan bidra til å gi kompetansebegrepet et nytt innhold og til å gi tekstbegrepet en annen mening enn det som jeg har forholdt meg til i denne avhandlingen. Fellesnevneren for disse teoriene er likevel at skriving er noe som er situert og kontekstuelt betinget, samtidig som det kognitive aspektet hos den enkelte skriver er avgjørende for skriveutviklingen. Dette ble synliggjort i den skrivemodellen som jeg presenterte i kapittel 2.4.2. I denne modellen tok jeg utgangspunkt i det aktivitetsteoretiske rammeverket som jeg analyserte vurderingskulturen ut fra. Gjennom analysene viste jeg hvordan elevenes strategiske kompetanse spilte en viktig rolle for deres utvikling av skriveferdighet, og jeg tydeliggjorde også hvordan denne selvregulerende kompetansen ble mediert gjennom formativ vurdering, en analyse forankret i sosiokulturelle teorier om skriving. Videre har jeg drøftet resultatene mine opp mot mer funksjonelt og multimodalt orienterte skriveteorier, noe som setter resultatene inn i andre forståelsesrammer, der vurdering og skriving tydelig orienteres inn mot en prosessorientert betydning, der prosessen er kontinuerlig og i dialog med tekstens forfatter og tekstens hensikt. Dermed vendes blikket mot avhandlingens hermeneutiske plattform, der læring forstås som en kontinuerlig dialog mellom del og helhet, i en syklisk spiral. Med et slikt perspektiv vil det være riktig å redesigne skrivemodellen til en slik forståelseshorisont, der sirkelen, eller spiralen, er grunnlaget for å forstå denne prosessen.



Figur 18. Modell for utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk

Modellen er tilsynelatende hierarkisk, ettersom de medierende artefaktene utgjør navet i utviklingen av skrivekompetanse. Det må likevel presiseres at i dette hierarkiske ligger også en avhengighet, der de ulike delene i den spiralformede modellen gjensidig påvirker hverandre i en syklisk prosess, der de kognitive ressursene hos individet, som fungerer som et nav i denne spiralen, virker inn på utviklingen. Samtidig understrekes betydningen av det kontekstuelle og det kulturelle i utviklingen av skrivekompetanse i fremmedspråk, der at alle delene bygger på og løftes av hverandre i en prosess. Når jeg har valgt å fortsette å bruke kompetansebegrepet, er det fordi jeg støtter meg på en teoretisk tradisjon der dette begrepet er innarbeidet og enkelt å forstå, samtidig som det er et begrep som anvendes i gjeldende læreplaner og styringsdokumenter. Likevel er det nødvendig å framheve at min forståelse av kompetansebegrepet forholder seg til Kress' temporære og mangfoldige oppfattelse av hva

tekst og skriving er, og med et hermeneutisk perspektiv der det refleksive i alle prosesser står sentralt, gir dette andre dimensjoner til kompetansebegrepet. Vurderingsarbeidet og skrivearbeidet som foregår i den klasseromskonteksten jeg har undersøkt, er ikke noe konstant og endelig, men en spiralformet dialogisk prosess som er avhengig av både det kontekstuelle og det individuelle for at det skal bli en meningsfull læringsprosess, der identitetsutvikling og kunnskapsforståelse står sentralt.

7.2.3 Å skape mening i tyskundervisningen

Tyskfagets utfordringer, både hva angår undervisningsformer og sosiopolitiske føringer, ble presentert i innledningkapitlet. Gjennom denne studien har jeg analysert og tolket disse utfordringene i spenningsfeltet mellom to vurderingspraksiser. Denne studien gir ny og mer omfattende forståelse av forholdet mellom skriving og vurdering i grunnskolens tyskundervisning. Jeg har studert elevtekster på tysk, og jeg har studert ulike vurderingspraksiser hos en og samme lærer og hvordan elevene opplever de ulike praksisene. Det er ingen tvil om at elevene opplever en vurderingskultur der tydelige mål og kriterier er utgangspunktet for både undervisningspraksis og vurderingspraksis, som læringsfremmende og dermed også meningsfull for deres utvikling av skrivekompetanse i tysk.⁸⁶

Et annet viktig perspektiv er hvordan elevene motiveres av elevaktive undervisningsformer og en mer problembasert tilnærming til språklæring (Dewey, 1993). Det skaper en mer praktisk, men samtidig også en mer reflekterende, innfallsvinkel til språklæring (Yancey, 1998).

Polanyi uttrykker *problemet* som en nøkkel til refleksjon slik:

To hit upon a problem is the first step to any discovery and indeed to any creative act. To see a problem is to see something hidden that may yet be accessible. The knowledge of a problem is, therefore, like knowing of unspecifiables, a knowing of more than you can tell. But our awareness of unspecifiable things, whether of particulars or of the coherence of particulars, is intensified here to an exciting intimation of their hidden presence. It is an engrossing possession of incipient knowledge which passionately strives to validate itself. Such is the heuristic power of a problem. (Polanyi, 1969: 131–132)

Å arbeide ut fra et problem innebærer ifølge Polanyi at den involverte føler eierskap til problemet, og at han opplever å kontrollere problemet. Dette oppleves som motiverende for

⁸⁶ Se nærmere drøfting i kapittel 7.2.1.

den involverte. I Delstudie 2 i dette prosjektet var storyline en av undervisningsmetodene som læreren tok i bruk for å prøve en mer problembasert tilnærming til språklæring. I dette undervisningsløpet var elevene aktive deltakere i problemløsningen, og jeg har framhevet en klasseromsdialog der læreren og elevene i fellesskap utarbeidet vurderingskriteriene for et brev de skulle skrive.⁸⁷ Denne dialogen framstår som et vendepunkt for både lærer og elever i vurderingskulturen, der de i fellesskap løser et problem de står overfor i læringsprosessen. Det er også et eksempel på hvordan det skapes et tolkningsfellesskap knyttet til vurderingskriteriene gjennom problembasert læring. Dette viser hvordan det å identifisere et problem og å planlegge hvordan man skal løse problemet er en nøkkel til refleksjon, slik Polanyi (1969) sier. Ved en problembasert undervisning skapes situasjoner der elevene føler et behov for å kunne uttrykke seg på fremmedspråket, noe som er med på å gjøre fremmedspråkundervisningen mer autentisk og dermed også mer meningsfull for elevene. Dette bekrefter Vygotskys (1978) forståelse av hva som skal til for å skape en meningsfull skriveundervisning. Han påpeker betydningen av en behovsorientert undervisning som er relevant for elevenes egne liv. Skriveundervisningen skal ha en egenverdi for elevene, sier han, og autentisk læring er et viktig skritt for å få til dette.

Et tredje perspektiv er hvordan refleksjon i seg selv er en nøkkel til å lære. Innledningsvis i denne avhandlingen presenterte jeg læreplankonteksten for fremmedspråkene i Norge,⁸⁸ der jeg spesielt framhevet hovedområdet *språklæring* og betydningen av refleksjon for elevenes læringsprosess. Jeg har i denne studien pekt på forholdet mellom refleksjon og formativ vurdering. Det kan synes som at utvikling av metakognitive ferdigheter fremmes ved en vurderingskultur der vurdering brukes som redskap for læring. Samtidig viser studien at elever som viser et høyt refleksjonsnivå omkring egen skriveutvikling også er de som har høyest skrivekompetanse. Disse elevene viser en større uavhengighet til det å arbeide etter tydelige mål og kriterier enn de elevene som har lavere skrivekompetanse. Dewey er opptatt av hvordan man lærer å reflektere, og sier følgende: "While we cannot learn or be taught to think, we do have to learn how to think well [...] especially how to acquire the general habit of reflecting" (Dewey, 1993: 34). Jeg vil stoppe litt opp ved dette økte fokuset på å lære å lære og spørre om det egentlig er selve innlæringen som er problemet. Det synes klart at selvregulering er viktig for en elevs utvikling. Det som har vist seg å være et problem, er skolens og lærerens tenkning omkring undervisning og læring. Jeg viste innledningsvis til

⁸⁷ Se nærmere beskrivelse av dette prosjektet i kapittel 5.2.

⁸⁸ Se kapittel 1.1.

undersøkelser gjort i Norge som påviste et behov for endrede elevsyn og læringsyn blant lærerne (Haug, 2003). Internasjonale undersøkelser viser også at de særskilte elevkodene og lærerkodene i klasserommet sjelden artikuleres og diskuteres (Holliday, 1994). Resultatet blir at man ikke snakker med hverandre om undervisningens mål og forventninger, noe som også Delstudie 1 viste. Jeg har i denne studien vist hvordan formativ vurdering, der det tas i bruk vurderingsverktøy som fremmer refleksjon omkring egen læring, kan være en måte å lære å reflektere omkring læring. Å lære å lære må ikke bli en rent teknisk strategi som kommer fra læreren. I stedet bør læringsstrategier betraktes som fleksible muligheter for å nå et mål. For å se dette gjennom dialogiske briller, med en forståelse av at mening skapes i interaksjonen, bør å lære å lære derfor være en gjensidig refleksjon som gjøres i fellesskap med de ulike aktørene i klasserommet.

Det er lett å akseptere argumentene om at lærerautonomi fremmer kritisk tenkende og selvstendige individer som kan ta ansvar for sitt eget liv. Men like enkelt er det ikke å akseptere fokuset på enkeltindividet og den enkeltes livsprosjekt framfor fellesskap og solidaritet. Autonomi kan komme til å stå i et motsetningsforhold til fellesskap og demokrati, og kan slik føre til en forskyvning fra demokrati i en mer kollektiv betydning mot demokrati i individualistisk mening. Dessuten kan bruken av begrepet også lede til en rekke paradokser, blant annet det at læreplanen *pålegger* selvstendighet og ansvar for egen læring. I et konstruktivistisk paradigme vil en argumentasjon om individuell læring være den styrende, slik den er i dagens styringsdokumenter for norsk skole. Dette skaper et spenningsfelt mellom individet og kollektivet, noe som skaper utfordringer for synet på undervisning og på elevrollen og lærerens rolle i det rommet der undervisningen foregår – i klasserommet. Særlig for fremmedspråkets del er det klart at individets læring står i spesielt sterkt fokus etter innføringen av den nye læreplanen. Utfordringene synes klare for et fag i endring, og midt i det står læreren som den utøvende part som skal forene disse utfordringene til god og motiverende undervisning.

Avslutningsvis vil jeg stille noen kritiske spørsmål ved å knytte språklæringskompetanse til en ensidig individsentrert pedagogikk: Hvilken kunnskap har verdi? Hvordan utvikles språklæringskompetanse? Hva menes med selvstendighet? Hvordan skape rom for den enkelte elevs interesser og behov i klasserommet som sosial institusjon? Hvordan utvikle fellesarenaer for læring samtidig som man ønsker å gi en basis for individuell læring? Dette er sentrale utfordringer som fremmedspråklæreren står overfor. Å kunne svare på alle disse

spørsmålene er ikke hensikten med denne refleksjonen, og en slik utgang ville dessuten stride mot det hermeneutiske prinsippet som denne studien er bygget på. Jeg ønsker heller å sette begrepene læringssyn, kommunikativ kompetanse og autonomi i et nytt lys. Å sette det gamle opp mot det nye, individualisering opp mot sosialisering og monolog opp mot dialog er dikotomier som i sin natur ikke kan falle inn under en hermeneutisk forståelsesfront. Prinsippet i Gadammers hermeneutikk er relasjonens dynamikk som det konkrete utgangspunktet for nye forståelseshorisonter. Med hermeneutikken som metaforisk forståelseshorison er all erkjennelse refleksiv og syklisk, og forstått på denne måten blir refleksjon et redskap for en form for vitenskapsteoretisk selvrefleksjon. Dette er noe som allerede inngår som en del av undervisningens grunnleggende virksomhet, i dialogen mellom teori og praksis. Dette blir dermed også et viktig prinsipp i utviklingen av nye fremmedspråkdidaktiske perspektiver, som tysk som fremmedspråk i skolen sårt trenger.

Denne avhandlingen kan sees som et bidrag til feltet klasseromsforskning og som et bidrag til en praksisnær forskning på formativ vurdering. Studiens resultater kan ha implikasjoner for både forskere, lærerutdannere og lærere som forsker på, underviser om og oppholder seg i dette feltet. Dessuten er den et bidrag til det skrive-didaktiske forskningsfeltet i fremmedspråk, der kognitive skriveteorier i lang tid har dominert forskningen. Denne studien setter det kognitive og det kontekstuelle i en sammenheng, der det selvregulerende aspektet har fått en sentral rolle i den skriftlige medieringen. Samtidig er det en klasseromsstudie av et fag som står overfor mange utfordringer. Denne studien kan bidra til ny innsikt i hvordan formativ vurdering kan medvirke til en meningsskapende tyskundervisning både for lærer og elever. Den viser at kunnskap kan konstrueres i spenningsfeltet mellom mål og mening.

8. Auftakt

To år etter at feltstudiene var avsluttet, møtes forskeren og læreren igjen til en refleksjon omkring læring, vurdering og skriving. Hun har fremdeles de samme elevene i tysk, de er i ferd med å avslutte 10. klasse, og jeg er i ferd med å avslutte min fortelling om hennes klasserom. Hun har lest analysene mine, og hun uttrykker en begeistring over å lese om egen vurderingspraksis. Ikke fordi hun nødvendigvis er så fornøyd med alt hun leser i Delstudie 2, men fordi hun ser at hun har utviklet seg siden den gang. ”Da vi jobbet sammen”, sier hun, ”var jeg svært opptatt av å lage vurderingsskjema.” Vurderingsskjemaene gjorde det tydelig for både henne og elevene hva som var målet med de ulike oppgavene. Slik fungerte skjemaene som stillaser for hennes utvikling som vurderer. Hun bruker fremdeles vurderingsskjema, kan hun fortelle, men hun har blitt mye mer pragmatisk angående hvilke oppgaver som krever et skjema og hvilke som ikke gjør det. Det kan tyde på at hun har blitt mye tryggere på hva hun kan bidra med i elevenes læringsprosess – hva som virker læringsfremmende på elevene. Én måte å se denne studiens bidrag på, er å se på lærerens utvikling i lys av Schöns perspektiver om den reflekterende praktiker. Denne tilnærmingen bidrar til å forstå hvordan lærere utvikler sin profesjonelle praksis ved hjelp av refleksjon. Det å ha profesjonell kompetanse er ifølge Schön (1987) knyttet til det å ha evne til å prøve ut nye metoder og det å ha evne til å reflektere omkring denne praksisen for å konstruere en ny forståelse av denne, som igjen kan bidra til ny kunnskap. Dette kaller Schön *reflection-in-action* og *reflection-on-action*. Læreren i dette prosjektet viste i begynnelsen liten evne til å reflektere omkring praksis og hvilken betydning hennes undervisning hadde for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Skriveundervisningen hennes var tydelig preget av reproduserende språkaktiviteter og mekaniske innøvinger av språkelementer, noe som virket abstraherende fra elevenes virkelighetsforståelse. Sagt med Ongstads ord var ikke skrivingen tilpasset skriverens meningsunivers (Ongstad, 2006).

Mezirows teori om transformativ læring (Mezirow, 1991) er en annen måte å forstå lærerens utvikling på. Særlig er hans begreper om meningsskjemaer og meningsperspektiver nyttige for å kunne forklare og fortolke disse endringene. Gjennom å reflektere over den etablerte forståelsen og definisjonen man som yrkesutøver har av et problem man står overfor, vil man kunne omdanne de meningsskjemaer man har om virkeligheten. Denne prosessen kaller Mezirow for perspektivomdannelse, noe som kan føre til en fordreining av

meningsperspektivene til den enkelte (Mezirow, 1991). I denne studien handler det om hvordan læreren i starten av prosjektet forklarer manglende motivasjon fra både lærer og elevs side ut fra utenforliggende årsaker. Hun peker på fagets status i skolen som en av grunnene til at det ikke prioriteres, noe som indirekte også kan forklare vurderingspraksisen i Delstudie 1. I løpet av studien kan jeg observere hvordan hun forandrer holdninger til faget og hvordan den etablerte forståelsen av hva som påvirker undervisningspraksisen hennes forandrer seg. Hun blir tryggere på at det er hun som kan gjøre noe med sin vurderingspraksis for å utvikle en mer læringsfremmende vurdering for elevene. I denne refleksjonen oppdager læreren utfordringer i egen praksis, som hun gjennom veiledning av meg får hjelp til å omdanne. Dermed skjer det en dreining i hennes meningsperspektiver mot en større innsikt og forståelse for hvordan hennes egen rolle som vurderer påvirker vurderingskulturen i klasserommet.

En tredje måte å forstå lærerens vurderingskompetanse på kan gjøres ved å bruke Ongstads triadiske modell (Ongstad, 2009) som jeg skisserte i kapittel 7.2.2. Denne modellen brukes for å analysere skrivehandlinger og skrivefunksjoner, men den kan også brukes til å analysere mer didaktiske perspektiver. Modellen har tre hjørner: *form*, *innhold* og *bruk*. I Delstudie 1 var *formen* en sluttvurdering, og *innholdet* i vurderingen var preget av feilretting og normative tilbakemeldinger.⁸⁹ Elevene *brakte* i svært liten grad responsen til å utvikle sin skrivekompetanse. I Delstudie 2 var det formativ vurdering som preget *vurderingens form*, og *innholdet i responsen* var i stor grad målorientert og kriteriebasert. Disse to elementene hadde konsekvenser for det tredje, nemlig *bruken av vurderingen*. Elevene oppfattet vurderingene som læringsfremmende, og det viste seg også at de hadde stor betydning for utviklingen av deres strategiske kompetanse. At læreren i sin undervisning tenker mer på vurderingens bruk, kan bidra til at hun i større grad betrakter formativ vurdering som meningsfulle framovermeldinger.

Et viktig perspektiv som dukker opp under samtalen vår, er betydningen av et tolkningsfellesskap. I denne studien har det å etablere et tolkningsfellesskap rundt vurdering og vurderingskriteriene vist seg å være en av nøkkelprosessene for en læringsfremmende vurderingskultur. Læreren forteller hvordan hun bevisst arbeider for å skape transparente læringsprosesser for elevene, der de er aktive deltakere i kunnskapskonstruksjonen. Men dette

⁸⁹ Se kapittel 4.

er fortellingen om en vurderingskultur på klassenivå. Noe annet er det når hun forteller om utfordringene knyttet til vurdering på skolenivå. Hun har et uttalt ønske om å samarbeide med de andre lærerne som underviser i fremmedspråk generelt og tysk spesielt, for å etablere et tolkningsfellesskap knyttet til vurderingskriterier og til synet på skriving. Hun har stor tro på at en felles forståelse av skriving og vurdering vil bidra til en mer helhetlig skriveopplæring i tyskfaget. Hennes første skritt for å få til dette har vært å foreslå å dele skriveoppgaver lærerne imellom, slik at de får en bevissthet omkring egen og andres praksis. Denne første tilnærmingen til å etablere en felles forståelse blant lærerne har vist seg å være svært problematisk. Der hun arbeider prosessorientert og legger vekt på skriveoppgaver som skal være behovsorienterte og relevante for elevene, arbeider fremdeles enkelte lærere konsekvent med grammatiske utfyllingsoppgaver, med en klar formening om at dette er den riktige måten å drive skriveopplæring på. Tone uttrykker sterk frustrasjon vedrørende dette, og hun vet ikke helt hva hun skal gjøre for å ta tak i situasjonen.

Denne historien illustrerer et problem som bekrefter det bildet av tyskundervisningen som jeg skisserte innledningsvis i denne studien. Å drive utviklingsarbeid på skolenivå krever ikke bare engasjerte lærere. Det krever også en skoleledelse som tar dette på alvor og ser betydningen av å knytte seg til et kompetansemiljø for å drive utviklingsprosesser over lengre tid. Min studie har vist at endring tar tid, og for å omdanne de menings skjemaene lærerne har, kreves det at lærerne våger å ha et refleksivt blikk på egen praksis. For å våge å gå inn i slike perspektivomdannende prosesser, kreves det også at det er et ønske fra læreren om å gjøre slike dreininger i meningsperspektivene.

Ikke bare handler lærerens refleksjon om egen vurderingskompetanse sett i forhold til en kollegial oppfatning av skriving og vurdering og om hvilken betydning formativ vurdering har for elevenes læringsprosess. Samtalen vi har, handler også mye om tid, om antall elever og om hvordan slike praktiske ordninger preger hennes vurderingspraksis. Den klassen vi arbeidet sammen i, har fortsatt svært mange elever. Dette innebærer at hun tenker annerledes omkring vurderingsarbeidet i denne klassen enn i den tyskklassen hun nå har som er på 8. trinn, som bare har 15 elever. Hun bruker i langt større grad vurderingsskjemaer i den større klassen enn i den mindre klassen. Ved hjelp av skjemaet kan hun her gi hver enkelt en skriftlig individuell tilbakemelding, mens hun i den andre klassen har mye større rom for å gi muntlige tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Hun gir uttrykk for at det læringsfremmende vurderingsarbeidet er enklere å få til i en mindre gruppe, og at hun i langt større grad rekker å

gi gode framovermeldinger når hun har bedre tid til hver enkelt. Dessuten er dette mulig å få til fordi tekstene de skriver på dette nivået er så korte at det er lett for en lærer å få oversikt over elevenes faglige nivå når hun kan gå rundt og veilede dem i timene.

Denne refleksjonen vitner om en lærer som langt på vei har blitt autonom som vurderer. Hun setter seg mål for eget arbeid, hun planlegger gjennomføringen, hun gjennomfører arbeidet og vurderer det i etterkant. Ikke minst tar hun hensyn til den sosiale konteksten der læringen skal finne sted. Hun har også utviklet en forståelse for betydningen av et tolkningsfellesskap utenfor klasserommet, men fortsatt innenfor skolekulturen. Dermed står refleksivitet igjen som det begrepet som kan være opptakten til ny kunnskap omkring vurdering, som bidrar til nye forståelseshorisonter for både elever, lærere og forskere.

Litteratur

- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: Om skriveopplæring i videregående skole* (Vol. LNU's skriftserie, nr 42). Oslo: Cappelen.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465–483.
- Allern, M. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappesvurdering i praktisk-pedagogisk utdanning* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø).
- Alver, B.G. (2001). Forskningsetiske retningslinjer i studiet av børnekultur. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomsskultur*, (43), 13–29.
- Alvesson, M., Hardy, C. & Harley, B. (2008). Reflecting on Reflexivity: Reflexive Textual Practices in Organization and Management Theory. *Journal of Management Studies*, 45(3).
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund Studentlitteratur.
- Antón, M. & Dıcamilla, F.J. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314–342.
- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bailey, K.M. & Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Education*. London: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bell, S. (2006). Introduction. I J. Letschert, B. Grabbe-Letschert & J. Greven (Red.), *Beyond Storyline*. Nederland: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Belz, J. (2002). Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. *Journal of Language, Identity and Education*, 1, 13–39.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. I P. Benson & P. Voller (Red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bereiter, C. & Scardmalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, E.C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215–241.
- Berge, K.L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. (2005b). Tekstkultur og tekstkvalitet. I K.L. Berge, Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole: faglig grunnlag, faglige strategier og praktiske erfaringer. I B.S. Faber, P. Fanø, S.H. Nielsen, Strøm & K. Nordentoft (Red.), *Fællesskrift 2010: Skriften på vegg* (s. 30–47). København: Dansklærerforeningen.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. I M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Red.), *Alternatives in assessment for achievement, learning processes and prior knowledge* (s. 3–29). Boston, MA: Kluwer.
- Birenbaum, M. (2003). New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. I M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Red.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (Vol. 1, s. 13–36): Springer Netherlands.
- Black, P. (1998). *Testing: Friend or foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. I CERI (Red.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Assessment for learning in the classroom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning: Theory, practice and policy* (s. 9–25). London: Sage Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 81–100). London: Sage Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bludau, M. (2006). Fertigkeit Schreiben. I W. Gehring (Red.), *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bolstad, B. (2001). *Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstadbekk ungdomsskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breen, M. (Red.). (2001). *Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom*. London: Routledge.
- Brewer, J.D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Brooks, F.B. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262–274.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development. The hidden agenda. I J.V. Wertsch & B. Rogoff, (Red.), *Childrens learning in the "zone of proximal development"* (s. 93–97). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bråthen, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on student's composition revisions. *RELC Journal*, 15(2), 1–15.
- Chaudron, C. (2001). Progress in Language Classroom Research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916–2000. *The Modern Language Journal*, 85(1), 57–76.
- Chomsky, N. (1985). *Syntactic Structures*. Berlin, New York, The Hague: Mouton.
- Cohen, A. (Red.). (1987). *Student processing of feedback on their compositions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Cole, M. (1999). Cultural psychology: some general principles and a concrete example. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 87–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coughlan, P. & Duff, P.A. (1994). Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective. I J.P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (s. 173–194). Westport, Connecticut; London: Ablex Publishing.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2004). European Language Portfolio. Hentet fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13348>
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning*. Portsmouth: Heinemann.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cumming, A. (2001). Learning to Write a Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1–23.
- Dale, E. L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2004). *Læringsmiljø og læringsresultater. Sluttrapport til forskningsprosjektet Sammenheng mellom eksamen og læring*. Oslo: LÆRINGSlaben.
- Dalen, M. (2006). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dam, L. & Little, D. (1999). Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory. Paper presentert på *The 24th JALT Conference*, Tokyo.
- de Guerrero, M.C.M. (1999). Inner speech as mental rehearsal: the case of advanced L2 learners. *Issues in Applied Linguistics*, 10, 27–55.
- de Guerrero, M.C.M. & Villamil, O.S. (2000). Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revisions. *The Modern Language Journal*, 84, 51–68.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.). (1998). *Entering the Field of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1993). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- Dingwall, R. (1997). Methodological Issues in Qualitative Research. Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.), *Context and Method in Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Donaldson, M. (1978). *Children's mind*. London: Fontana.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. I J.P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport, Connecticut; London.
- Donato, R. & McCormick, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453–464.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1993). Alternativ elevvurdering i norsk. I I. Moslett & Evensen L.S. (Red.), *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eikseth, E. (1988). Stilretting - fra ørkesløst ork til konkret hjelp. *Norsklæraren*, 12(2).

- Eisner, E. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellmin, R. (2000). *Mappemetodikk i skolen – som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual social transformation. I Y. Engeström, Miittinen, R. & Punamäki, R.-L. (Red.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualisation*. London: University of London: Institute of Education.
- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. I P. Kirschner, F. Prins, V. Jonker, & G. Kanselaar (Red). *Consumer Reports*, 1, 3–24. International Society of the Learning Sciences. Hentet fra <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1599814>.
- Engeström, Y. & Miittinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, Miittinen, R. & Punamäki, R.-L. (Red.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på skrivekompetanse? Som stadier, sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L.S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L.S. (2010a). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? ISmidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i norsk skole og yrkesliv* (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L.S. (2010b). ‘With a little help from my friends’? Theory of learning in applied linguistics and SLA. *Journal of Applied Linguistics, America*, 4, mar. 2010. Hentet fra <http://www.equinoxjournals.com/JAL/article/viewArticle/8410>
- Evensen, L.S., Halse, M.E., Hoel, T.L., Lorentzen, R.T., Moslet, I. & Smidt, J. (1991). Utvikling av skriftspråklig kompetanse: forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer. *Skrive-PUFF. Utvikling av skriftspråklig kompetanse* (Vol. Rapport 1). SESAM: Universitetet i Trondheim.
- Ferris, D.R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple- draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D.R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D.R. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165–193.
- Fettermann, D.M. (1998). *Ethnography Step by Step*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Figueras, N., North, B., Takala, S. Verhelst, N. & Avermaet, P.V. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. *Language Testing*, 22(3), 261–280.

- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Fleming, M.P. (2007). Use and Misuse of Competence Statements with Particular Reference to the Teaching of Literature. Paper presentert på *the Towards a common European framework of reference for language(s) of school education: proceedings of a conference*, Waldemar Martyniuk Poland.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Heile kapittel 3 endra ved forskrift 1 juli 2009 nr. 964 (i kraft 1. aug 2009) (Red.). Hentet fra <http://lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html>.
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och Pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), 219–229.
- Gadamer, H.G. (1960/1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gardner, J. (Red.). (2006). *Assessment and learning*. London: Sage Publications.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards*: Assessment Reform Group.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures*. London: Basic Books.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gillette, B. (1994). The Role of Learner Goals in L2 Success. I J.P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (s. 195–214). Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
- Gjørven, R. & Johansen, S. (2006). Elevautonomi og språklæringskompetanse. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørven, R. & Trebbi, T. (2004). Annet fremmedspråk i grunnskolen – fra stygg andunge til svane? *Bedre skole*, 2, 80–88.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher and student variables. I Hyland & Hyland, K. (Red.), *Feedback in Second Language Writing*: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- GSI. (2010). Grunnskolens Informasjonssystem 2010-2011. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I V. Richardson (Red.), *Fourth Handbook for Research on Teaching* (s. 226–240). New York: Macmillan.
- Gumperz, J.J. (Red.). (1981). *Conversational inference and classroom learning*. Norwood NJ: Ablex.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to Functional Grammar. Second Edition*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hamp-Lyons, L. (2006). Feedback in portfolio-based writing courses. I F. Hyland, Hyland, K. (Red.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and issues*: Cambridge University Press.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329–350.

- Harklau, L. (2005). Ethnography and Ethnographic Research on Second Language Teaching and Learning. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harkness, S. (1997). Prologue: The Storyline Method, How it all began. I J. Creswell (Red.), *Creating Worlds, Constructing Meaning*. Portsmouth: Heinemann.
- Harlen, W. & Winter, J. (2004). The development of assessment for learning: Learning from the case of science and mathematics. *Language Testing*, 21(3), 390–408.
- Hasselgreen, A. (2003). *Bergen "Can-do" Project*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haugstveit, T.B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse – Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 417–430.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. I C. M. & Ransdell Levy, S. (Red.), *The science of writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertzberg, F. (1990). Den prosessorienterte skrivepedagogikken. I C. Elbro mfl. (Red.), *Læring og skriving i sprogvitenskapelig perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of reserach on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Hillocks, G. (2002). *The testing trap: How state writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-Based Research*. New York: Routledge.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole* (Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim, Trondheim).
- Hoel, T.L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holec, H. (1989). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1995). "Qu'est-ce Qu'apprendre à apprendre". *Mélanges Pédagogiques*, 20, 75–87.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1995). Assessing language needs within an institutional context: An ethnographic approach. *English for Spesific Purposes*, 14(2), 115–126.
- Holm, L. (2007). Konstruktionen av en fælles europæisk skriftlighed. I S. Matre & T.L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 1. Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255–286.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185–212.
- Hyland, F. & Hyland, K. (Red.). (2006). *Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Reseaching Writing*. Essex: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (Red.). (1996). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.

- Hyland, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491–503.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I J.B. Pride & J. Homes (Red.), *Sociolinguistics* (s. 269–283). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hymes, D. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washinton, DC: Center for Applied Linguistics.
- Igländ, M. (2008). *Mens teksten blir til. En kasusstudie av lærarkommentarer til utkast* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo).
- Igländ, M. (2009). *Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kao, S. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: learning a second language through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex.
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294–305.
- Knoblauch, C. & Brannon, L. (1984). *Rhetorical traditions and the teaching of writing: the state of the art*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. I J. Arnold (Red.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2009). Writing in a world of provisionality. I G.Å. Vatn, I. Folkvord & Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapsamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Krogh, E. (2009). Vitenskapsretorik og skriveidaktikk. I E. Krogh (Red.), *Rapport om et forsknings- og utviklingsprosjekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium og Hf, Kongholm Gymnasium og Hfsamt Syddansk Universitet*. Undervisningsministeriet.
- Krogh, E. & Jensen, M.J. (2003). Portfolioevaluering – en rapport om den nye evaluering og arbeidsform. Undervisningsministeriet.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasiasters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen* (Doktoravhandling, Åbo Akademi, Åbo).
- Kroon, S. & Sturm, J. (2000). Comparative Case Study Research in Education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559–576.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2007–2008). *St.meld.nr. 23. Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. I B.A. Nardi (Red.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.
- Lantolf, J.P. (2004). Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. I K. og St. John. O. van Esch (Red.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Frawley, W. (1984). Second language performance and Vygotskyan psycholinguistics: implications for L2 instructions. I A. Manning, Martin, P. & McCalla, K. (Red.), *The Tenth LACUS Forum 1983*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press.
- Lantolf, J.P. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. I M. Breen (Red.), *Learner contributions to language learning*. London: Longman.

- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers*. NH: Heinemann Educational Books.
- Lemke, J.L. (1985). *Using Language in the Classroom*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Leontèv, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lindemann, B. & Speitz, H. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret". Status for fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Notodden: Telemarkforskning.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Little, D. (1989). *Autonomy and self-directed learning: an irish experiment*. Dublin: Authentik/CILT.
- Little, D. (1999). The European language portfolio and self-assessment. Strasbourg: Council of Europe.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2001). Innledning. I S. & Skorgen Lægred, T. (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Madsen, U.A. (2003). *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfeltet*. Århus: Forlaget Klim.
- McNamara, M. & Deane, D. (1995). Self-assessment activities: toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5(1), 17–21.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I J. Mezirow & Ass., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation* (Doktoravhandling, Durham University, Durham).
- Mittan, R. (1989). The peer review process: harnessing students' communicative power. I D. Johnson & D. Roen (Red.), *Richness in writing: empowering ESL students* (s. 207–219). New York: Longman.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organisation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nassaji, H. & Swain, M. . (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2; The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34–51.
- Nunan, D (Red.). (1990). *Action research in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Ney York: Teacher College Press.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk, norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2006). Noen skrivedidaktiske utfordringer for skole, lærerutdanning og forskning. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskningen i dag* (s. 86–95). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkeltelevnen i møte med skolens oppgavekultur. I O. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Parks, S. (2000). Same task, different activities: Issues of investment, identity and use of strategy. *TESL Canada Journal*, 17(2), 64–89.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 85–102.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning. Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsamarbeid*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13.
- Ramton, M.B.H. (1992). Scope for empowerment in Sociolinguistics? I D. Cameron, Frazer, E., Harvey, P., Ramton, M.B.H. & Richardson, K. (Red.), *Researching Language Issues for Power and Method* (s. 29–64). London: Routledge.
- Reichert, M. (2001). A Critical Review of Foreign Language Writing Research on Pedagogical Approaches *The Modern Language Journal*, 85(4), 578–598.
- Risager, K. (2004). Den fælles europæiske referanceramme for sprog: Et verktøj med begrænsninger. *Sprogforum*, 31.
- Rust, C., O'Donovan, B. & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231–240.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Sandvik, L.V. (2010). Vurderingsarbeid i elevaktive undervisningsformer. *Språk og Språkundervisning*, 3, 32–36.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359–438.
- Schön, D. (1987). *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10.
- Semke, H.D. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Simensen, A. M. (2005). Obligatorisk 2. fremmedspråk: En kjempeutfordring. *Uniped*, 1(28), 4–9.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skolverket. (1996). Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. Undervisningsprocessen i främmande språk. (Skolverkets rapport nr. 95). Stockholm: Skolverket.

- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I O. K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsklæraren*, 4, 18–24.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogperspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sommers, N. (1982). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Speitz, H. (2006). Den europeiske språkpermen (ELP/PEL) i Norge – et utviklingsprosjekt. Notodden: Telemarksforskning.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 435–454). California: Sage Publications.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 217–233.
- Steier, F. (Red.). (1991). *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23–55.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based language learning: the uses of first language use. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thorne, S.L. (1999). *An activity theoretical analysis of foreign language electronic discourse*. Ph.D, University of California, California.
- Thorne, S.L. (2004). Cultural historical activity theory and the object of innovation. I K. & St. John van Esch, O. (Red.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Tjora, A. (2006). Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. *Qualitative Research*, 6(4).
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom, using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 26(5), 615–631.
- Triggs, P., Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2000). The LEARN project: Phase 2; Developing assessment in the primary school project report *Report for the Qualifications and Curriculum Authority*: University of Bristol Graduate School of Education CLIO Centre for Assessment Studies.
- Truscott, J. (1999). The case for "the case against grammar correction in L2 writing classes." A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.
- Uhsakova, T.N. (1994). Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. I J. P. & Appel. G. Lantolf (Red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Hillsdale, N.J.: Ablex.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. Essex: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. I J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 247–262). Oxford: Oxford University Press.
- Villamil, O.S. & de Guerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51–75.
- Villamil, O.S. & de Guerrero, M.C.M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19, 491–514.
- Villamil, O.S. & de Guerrero, M.C.M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the socio-cognitive dimensions of peer-feedback. I K. Hyland & F. Hyland (Red.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. London, Cambridge: The MIT Press.
- Wardekker, W. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 259–272.
- Wartofsky, M. (1979). *Models*. Dordrecht: D. Reidel.
- Weeden, P. & Winter, J. (1999). The LEARN project: Learners' expectations of assessment for learning nationally. *Report for the Qualifications and Curriculum Authority: University of Bristol Graduate School of Education CLIO Centre for Assessment Studies*.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999a). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999b). Using L1 to Master L2: A Response to Antón and DiCamilla's 'Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom'. *The Modern Language Journal*, 83(2), 248–254. doi: 10.1111/0026-7902.00019
- Wertsch, J.V. (1981). The Concept of Activity in Soviet Psychology. An Introduction. I J. V. Wertsch (Red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (s. 3–36). Armonk: M.E. Sharp.
- Wertsch, J.V. (1994). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. I L.P. Steffe & J. Gale (Red.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, L., Spada, S., Lightbown, B.M. & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12(4), 71–91.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. & McThighe, J. (2005). *Understanding by Design*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- William, D. & Thomson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I C.A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Williams, J. (2002). Undergrade second language writers in the writing center. *Journal of Basic Writing*, 21(2), 73–91.
- Wolf, D.P. (Red.). (1996). *Portfolio Assessment: Sampling Student Work*. Illinois: IRI/SkyLight Traning and Publishing,.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wähäpassi, A. (1982). On the spesification of the domain of school writing. I A.C. Purves & S. Takala (Red.), *An international perspective on the evaluation of written composition*. Oxford: Pentagon.
- Yancey, K.B. (1998). *Reflection in the Writing Classroom*. Utah: Utah State University Press.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79–101.
- Zapata, G. & Jiménez-Jiménez, A. (2000). *Vygotskys zone of proximal development in e-mail and face-to-face L2 Spanish peer reviews*. Paper presentert på the Modern Language Association, Washington D.C.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Østern, A.-L. (2004). "My Language Tree": Young Finland-Swedish Adults Tell Us about their Linguistic and Cultural Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), 657–672.

Figurliste

Figur 1. Medieringsforholdet mellom individ og samfunn (etter Lantolf & Thorne, 2006: 62)	25
Figur 2. Aktivitetssystemet (Engeström, 1999).....	37
Figur 3. Pragmatisk funksjonell skrivemodell (modifisert etter Fix 2006: 26)	47
Figur 4. Skrivehjulet (modifisert etter Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005; Evensen, 2010a)..	48
Figur 5. Teksttrekanten (Hillock, 1987).....	50
Figur 6. Skrivemodell for fremmedspråk	52
Figur 7. Aspekter ved formativ vurdering (modifisert etter Wiliam & Thomson, 2007).....	64
Figur 8. Den aktuelle vurderingskulturen (basert på Engeströms modell, 1999).....	68
Figur 9. Parametere i forskningsdesign (etter van Lier, 1988).....	83
Figur 10. Analyse av vurderingskultur	103
Figur 11. Morten/Elevekst 11.....	110
Figur 12. Ragnhild/Elevekst 2.....	113
Figur 13. Terje/Elevtekst 6.....	114
Figur 14. Den eksisterende vurderingskulturen (basert på Engeströms modell, 1999).....	124
Figur 15. Konkurransefolder storyline	157
Figur 16. Vurderingsskjema sluttprøve	166
Figur 17. Utvikling av ny vurderingskultur, modifisert etter Engeström (2001)	202
Figur 18. Modell for utvikling av skrivekompetanse i fremmedspråk	236

Tabelliste

Tabell 1. Elevtekstutvalget i materialet (tall angir antall)	94
Tabell 2. Oversikt over observasjonsmateriale i Delstudie 2	98
Tabell 3. Distribusjon av lærerrespons	111
Tabell 4. Mønstre i elevenes opplevelse av tydelige mål og kriterier	153
Tabell 5. Mønstre i elevenes tysklæring	161
Tabell 6. Mønstre i elevenes opplevelse av medvirkning	162
Tabell 7. Mønstre i elevenes opplevelse av lærervurdering	168
Tabell 8. Mønstre i elevenes arbeid med lærervurdering	169
Tabell 9. Mønstre i elevenes opplevelse av medelevvurdering	182
Tabell 10. Mønstre i elevenes arbeid med medelevvurdering	182
Tabell 11. Mønstre i elevenes opplevelse av medelevvurdering	183

Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel til elever og foresatte

Til elever og foresatte

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Vurderingskultur i tyskklasserommet”

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt om hvilken betydning vurderingskulturen i klasserommet har for elevenes læringsprosess i tysk. Prosjektet vil bli utført av undertegnede i samarbeid med professor Anna-Lena Østern ved NTNU. Det vil også foregå et nært samarbeid med [REDACTED], lærer ved [REDACTED].

Bakgrunn for prosjektet

I lys av de internasjonale og nasjonale undersøkelsene som PISA, PIRLS og TIMSS⁹⁰ har vurdering i form av testing fått betydning som uttrykk for læringsutbytte for elevene og læringskvalitet på den enkelte skole, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på læring. Dette har ført til økte forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Skolene prøver nå å finne måter å møte disse kravene på. Det er særlig synet på elevens rolle i egen læringsprosess som vies oppmerksomhet i forskning og undervisning. Eleven skal ikke lenger reprodusere kunnskap, men de skal lære seg å lære, slik at de gradvis skal kunne ta hånd om egen læring. Forskning viser at vurderingspraksisen i norsk skole i for liten grad har hatt fokus på læringsfremmende undervisningsvurdering, og det er en tendens til at lærerne ikke stiller eksplisitte faglige krav til elevene. I tillegg kan undervisningen karakteriseres som en formidlingsorientert pedagogikk med sterk lærerstyring. Lærerstyrt og produktorientert undervisning kan sies å gjelde også for fremmedspråkenes del, noe som også har preget vurderingspraksisen i faget. Å vurdere, eller å gi respons og tilbakemelding, er en del av skrivekulturen i et klasserom, og dette er fokuset i denne studien. Når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevtekster, står hun overfor mange valg. Hvordan hun velger å respondere på tekstene, har betydning for hvordan eleven opplever sitt eget arbeid med å skape *mening* på et fremmedspråk og for hvordan forholdet mellom elev og lærer oppfattes.

Hensikten med prosjektet

Jeg går ut fra hypotesen om at en god vurderingskultur tyskundervisningen vil bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse i tysk. Hensikten med prosjektet er å bidra til økt kunnskap om responskultur i tyskklasserommet er ment og til økt forståelse omkring sammenhengen mellom vurdering og skriving i fremmedspråkundervisningen. Ut fra et skrivepedagogisk perspektiv er det ment å være et bidrag til forskning omkring betydningen av prosessorientert skriving i den fremmedspråklige skriveundervisningen.

⁹⁰ PISA, PIRLS og TIMSS er internasjonale elevundersøkelser som skal si noe om utviklingen i skoleelevers faglige kompetanse over tid.

Forskningsmateriale

Prosjektets empiriske materiale skal samles inn i feltstudier i et utvalgt klasserom. Det empiriske grunnlaget vil være intervjuer, observasjon og elevtekster. Deltakelse i prosjektet vil innebære observasjon av elevene i klasserommet. Observasjonene vil bli foretatt av undertegnede i form av tilstedeværelse og av videoopptak. Dette vil foregå over en periode på til sammen et år, med omtrent fem ukebesøk i løpet av perioden. Første observasjon vil bli foretatt våren 2008. Det vil også bli foretatt intervju/samtale med enkelte elever omkring egne tekster og vurdering av egen læringsprosess. Slik ønsker jeg å se hvordan elever reflekterer i forhold til sin tysklæring. Jeg vil også se på et utvalg elevtekster for å se hva som karakteriserer elevtekster i tysk. Samtaler med lærer vil dreie seg om lærerens vurderingskompetanse og hvilken responskultur hun ønsker å fremme.

Deltakelse

Det vil være helt frivillig å delta i prosjektet for elevene og de kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg og kreve personopplysningene som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvorvidt du velger å delta i prosjektet eller ikke, har ingen betydning for undervisningen i skolen. For elever som ikke ønsker å delta, vil personvernet ivaretas ved at en del av klasserommet ikke vil dekkes av kameraet som brukes til filming. Det er ingen andre min veileder og jeg som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Resultatene av studien vil bli publisert i en avhandling, der samtalene og fortellingene til elever og lærer vil få en sentral plass. Resultatene skal publiseres slik at identiteten til de inkluderte ikke kommer frem. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet våren 2011. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før utgangen av 2011. I så fall vil dere motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta.

Prosjektet søkes tilrådd av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Har dere spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen, kan du/dere gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen

Lise Vikan Sandvik
Stipendiat i fremmedspråkdidaktikk
NTNU, Program for lærerutdanning
Låven, Dragvoll Gård
7491 Trondheim

**Samtykkerklæring fra elev og foresatte til at deltar i
forskningsprosjektet "Vurderingskultur i tyskundervisningen":**

Vi har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til at deltar i
studien.

Sted/dato.....

Underskrift fra elev og foresatte:

.....

Vedlegg 2 Forespørsel til skoleledelse

██████████
██████████
██████████
██████████

Trondheim 04.02.2008

Lise Vikan Sandvik
Stipendiat
NTNU, Program for lærerutdanning
Låven, Dragvoll Gård
7491 Trondheim

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Vurderingskultur i tyskklasserommet”

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt om hvilken betydning vurderingskulturen i klasserommet har for elevenes læringsprosess i tysk. Prosjektet vil bli utført av undertegnede i samarbeid med professor Anna-Lena Østern ved NTNU. Det vil også foregå et nært samarbeid med ██████████, lærer ved ██████████.

Bakgrunn for prosjektet

I lys av de internasjonale og nasjonale undersøkelsene som PISA, PIRLS og TIMSS⁹¹ har vurdering i form av testing fått betydning som uttrykk for læringsutbytte for elevene og læringskvalitet på den enkelte skole, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på læring. Dette har ført til økte forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Skolene prøver nå å finne måter å møte disse kravene på. Det er særlig synet på elevens rolle i egen læringsprosess som vies oppmerksomhet i forskning og undervisning. Eleven skal ikke lenger reprodusere kunnskap, men de skal lære seg å lære, slik at de gradvis skal kunne ta hånd om egen læring. Forskning viser at vurderingspraksisen i norsk skole i for liten grad har hatt fokus på læringsfremmende undervisningsvurdering, og det er en tendens til at lærerne ikke stiller eksplisitte faglige krav til elevene. I tillegg kan undervisningen karakteriseres som en formidlingsorientert pedagogikk med sterk lærerstyring. Lærerstyrt og produktorientert undervisning kan sies å gjelde også for fremmedspråkernes del, noe som også har preget vurderingspraksisen i faget. Å vurdere, eller å gi respons og tilbakemelding, er en del av skrivekulturen i et klasserom, og dette er fokuset i denne studien. Når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevtekster, står hun overfor mange valg. Hvordan hun velger å respondere på tekstene, har betydning for hvordan eleven opplever sitt eget arbeid med å skape *mening* på et fremmedspråk og for hvordan forholdet mellom elev og lærer oppfattes.

⁹¹ PISA, PIRLS og TIMSS er internasjonale elevundersøkelser som skal si noe om utviklingen i skoleelevers faglige kompetanse over tid.

Hensikten med prosjektet

Jeg går ut fra hypotesen om at en god vurderingskultur tyskundervisningen vil bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse i tysk. Hensikten med prosjektet er å bidra til økt kunnskap om responskultur i tyskklasserommet er ment og til økt forståelse omkring sammenhengen mellom vurdering og skriving i fremmedspråkundervisningen. Ut fra et skrivepedagogisk perspektiv er det ment å være et bidrag til forskning omkring betydningen av prosessorientert skriving i den fremmedspråklige skriveundervisningen.

Forskningsmateriale

Prosjektets empiriske materiale skal samles inn i feltstudier i et utvalgt klasserom. Det empiriske grunnlaget vil være intervjuer, observasjon og elevtekster. Deltakelse i prosjektet vil innebære observasjon av elevene i klasserommet. Observasjonene vil bli foretatt av undertegnede i form av tilstedeværelse og av videoopptak. Dette vil foregå over en periode på til sammen et år, med omtrent fem ukebesøk i løpet av perioden. Første observasjon vil bli foretatt våren 2008. Det vil også bli foretatt intervju/samtale med enkelte elever omkring egne tekster og vurdering av egen læringsprosess. Slik ønsker jeg å se hvordan elever reflekterer i forhold til sin tysklæring. Jeg vil også se på et utvalg elevtekster for å se hva som karakteriserer elevtekster i tysk. Samtaler med lærer vil dreie seg om lærerens vurderingskompetanse og hvilken responskultur hun ønsker å fremme.

Det vil være helt frivillig å delta i prosjektet for elevene og de kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg og kreve personopplysningene som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvorvidt de velger å delta i prosjektet eller ikke, har ingen betydning for undervisningen i skolen. Det er ingen andre min veileder og jeg som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Resultatene av studien vil bli publisert i en avhandling, der samtalene og fortellingene til elever og lærer vil få en sentral plass. Resultatene skal publiseres slik at identiteten til de inkluderte ikke kommer frem. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet våren 2011. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før utgangen av 2011. I så fall vil Dere motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta.

Prosjektet søkes tilrådd av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper dette kan være av interesse for Dere. Jeg kommer gjerne på et møte for å informere mer om prosjektet. Jeg er også tilgjengelig på telefon [REDACTED].

Med vennlig hilsen

Lise Vikan Sandvik

Vedlegg 3 Spørreskjema Delstudie 1

Delstudie 1

Dette er et spørreskjema i forbindelse med et doktorgradsprosjekt om læring og vurdering i tyskfaget. Du kan lese mer om prosjektet i brevet om samtykke som du skal ta med hjem til foreldre/foresatte og returnere til meg med underskrift. Det første punktet du skal fylle ut handler litt om deg selv. Her har jeg bedt om at du skriver navnet ditt. Når jeg senere skal bruke opplysningene i skjemaet, kommer jeg til å slette alle opplysninger som kan føres tilbake til deg.

Det er fint om du tar deg god tid til å svare ordentlig på alle spørsmålene.

Takk for at du vil delta på dette prosjektet!

**Med vennlig hilsen
Lise Vikan Sandvik**

1. Hvem er du?

Hva heter du? (fornavn)

Hvor gammel er du?

Hvor bor jeg, hvor har jeg bodd tidligere?

Hvordan er familien din?

Hvilke hendelser og personer har påvirket meg mye eller hatt stor innflytelse på hvordan jeg er?

Hva er interessene dine?

Hva gjør du på fritiden?

Hva vil du med utdanningen din?

2. Å lære å lære

Skriv ned hva som gjør det lettere for deg å lære tysk, og hva som gjør det vanskeligere.
Hva gjør det lettere? Hva gjør det vanskeligere?

.....
.....
.....
.....

Hvor lærer du best tysk?

Hvordan lærer du best tysk?

Med *hvem* lærer du best tysk?

3. Vurdering

Hvilke tilbakemeldinger får du fra læreren på det skriftlige arbeidet i tysk (ikke prøver) du gjør i timene?

Hvilke tilbakemeldinger får du fra læreren på det skriftlige arbeidet i tysk (ikke prøver) som du gjør hjemme?

Hvilke tilbakemeldinger får du fra læreren på skriftlige prøver i tysk?

Hva gjør du med det skriftlige arbeidet i tysk etter at jeg har fått det tilbake fra læreren?

Hva har vært mest lærerikt i tyskundervisningen det siste halve året?

Hva har du hatt mest nytte av i tyskundervisningen?

Har du lyst til å fortsette med tysk på videregående skole?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor?

Vedlegg 4 Spørreskjema Delstudie 2

Delstudie 2

Dette er et spørreskjema i forbindelse med et doktorgradsprosjekt om læring og vurdering i tyskfaget. Du kan lese mer om prosjektet i brevet om samtykke som du skal ta med hjem til foreldre/foresatte og returnere til meg med underskrift. Det første punktet du skal fylle ut handler litt om deg selv. Her har jeg bedt om at du skriver navnet ditt. Når jeg senere skal bruke opplysningene i skjemaet, kommer jeg til å slette alle opplysninger som kan føres tilbake til deg.

Det er fint om du tar deg god tid til å svare ordentlig på alle spørsmålene.

Takk for at du vil delta på dette prosjektet!

**Med vennlig hilsen
Lise Vikan Sandvik**

1. Hvem er du?

Hva heter du? (fornavn)

Hvor gammel er du?

Hvor bor jeg, hvor har jeg bodd tidligere?

Hvordan er familien din?

Hvilke hendelser og personer har påvirket meg mye eller hatt stor innflytelse på hvordan jeg er?

Hva er interessene dine?

Hva gjør du på fritiden?

Hva vil du med utdanningen din?

2. Å lære å lære

Skriv ned hva som gjør det lettere for deg å lære tysk, og hva som gjør det vanskeligere.
Hva gjør det lettere? Hva gjør det vanskeligere?

.....
.....
.....
.....

Hvor lærer du best tysk?

Hvordan lærer du best tysk?

Med *hvem* lærer du best tysk?

3. Vurdering

Vi har jobbet mye med å gi respons og å bearbeide teksten dette året. Vi har også jobbet mye med å utvikle tydelige vurderingskriterier for arbeidet dere har gjort. Her kommer noen spørsmål om dette.

Hvordan oppleves det å få respons fra *medelev* på skriftlige arbeider i tysk?

Hva gjør du med det skriftlige arbeidet i tysk etter at du har fått respons fra *medeleven*?

Hvordan oppleves det å gi respons på andres tekster?

Hvordan oppleves det å få respons fra *lærer* på skriftlige arbeider i tysk?

Hva gjør du med det skriftlige arbeidet i tysk etter at du har fått respons fra *læreren*?

Hvordan oppleves det å ha klare vurderingskriterier for det skriftlige arbeidet (for eksempel kriterier for brev)?

Hvordan oppleves det å være med å lage vurderingskriterier for det skriftlige arbeidet?

Vi hadde også en muntlig prøve med vurderingskriterier som dere fikk på forhånd. Hvordan opplevde du på forhånd å vite hva du skulle bli vurdert etter? Hva kunne vært gjort annerledes?

Hva har vært mest lærerikt i tyskundervisninga?

Hva ville du hatt mer av?

Hva har du hatt mest nytte av i tyskundervisninga?

Vedlegg 5 Vurderingsrubrikk muntlige ferdigheter

Tema: Du und Ich

Kompetansemål i Kunnskapsløftet som er ment å skulle nås under dette temaet i muntlig samhandling og muntlig produksjon:

kommunisere med forståelig uttale
forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge

Disse har vi så brutt ned til delmål som ble uttrykt i arbeidsplanen for tema ”Du und Ich” og som delmål i undervisningsplanene:

Fortelle om meg selv – navn, alder, bosted, hobbyer
Bruke riktig person av verbet i de relevante språksituasjonene
Hilse og ta avskjed
kunne bruke spørreordene Wer?, Wie?, Was? Wo?/Woher i en enkel dialog eller tekst
Fortelle hvordan en kan reise til Tyskland fra Norge
Tallene 1- 20
Uttale følgende bokstaver og bokstavkombinasjoner på tysk: u, o, ü, ei, ie, au, v, ch, sch, au

Måloppnåelse for muntlig samhandling

Muntlig samhandling handler på dette nivået (A1) om å kunne samhandle delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg med å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til umiddelbare behov eller svært kjente emner.

Måloppnåelse for muntlig produksjon

Muntlig produksjon handler på dette nivået (A1) om å bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive enkle ting som for eksempel stedet der man bor eller mennesker man kjenner.

	Svært godt 5 – 6	Godt 3 – 4	Nokså godt 2 – 3
Forså samtalepartneren	Eleven forstår svært godt spørsmålene som blir stilt av en samtalepartner som snakker langsomt.	Eleven forstår stort sett spørsmålene som blir stilt av en samtalepartner som snakker langsomt.	Eleven forstår i liten grad spørsmålene som blir stilt av en samtalepartner som snakker langsomt.
Samtale	Eleven kan svare svært godt på enkle direkte spørsmål om personlige detaljer. Eleven kan stille enkle spørsmål til samtalepartnern som er forståelige.	Eleven kan stort sett svare på enkle direkte spørsmål om personlige detaljer. Eleven kan stort sett stille enkle spørsmål til samtalepartnern som er forståelige.	Eleven kan i liten grad svare på enkle direkte spørsmål om personlige detaljer. Eleven kan i liten grad stille enkle spørsmål til samtalepartnern som er forståelige.
Monolog	Eleven kan beskrive seg selv, hva han gjør og hvor han bor på en med enkle ord og uttrykk.	Eleven kan til en viss grad beskrive seg selv, hva han gjør og hvor han bor.	Eleven kan i liten grad beskrive seg selv, hva han gjør og hvor han bor.
Vokabular	Eleven har et godt register av ord og uttrykk som anvendes hensiktsmessig i forhold til tema.	Eleven har et begrenset register av ord og uttrykk som anvendes hensiktsmessig i forhold til tema.	Eleven har et svært begrenset register av ord og uttrykk som anvendes hensiktsmessig i forhold til tema.
Grammatikk	Eleven viser god kontroll over grammatiske strukturer og setningsmønstre som forventes lært (1. og 2. pers. av verbet, setn.ledd i HS og SS)	Eleven viser til en viss grad kontroll over grammatiske strukturer og setningsmønstre som forventes lært (1. og 2. pers. av verbet, setn.ledd i HS og SS)	Eleven viser i liten grad kontroll over grammatiske strukturer og setningsmønstre som forventes lært (1. og 2. pers. av verbet, setn.ledd i HS og SS)
Fonologi	Eleven viser god uttale av ord og uttrykk som forventes lært.	Eleven viser til en viss grad god uttale av ord og uttrykk som forventes lært.	Eleven viser i liten grad god uttale av ord og uttrykk som forventes lært.

Vedlegg 6 Sjekkliste

Sjekkliste Tema 1: Ich lerne Deutsch

Ich kann:	litt	ganske godt	veldig godt
Fortelle om meg selv – navn, alder, bosted, hobbyer			
Skrive litt om meg selv – navn, alder, bosted, hobbyer			
Stille og svare på enkle spørsmål			
Hilse og ta avskjed			
Tallene 1- 20			
Legge sammen tall på tysk			
Fortelle hvordan en kan reise til Tyskland fra Norge			
Beskrive det tyske flagget			
Plassere noen tyske byer på kartet			
Skrive et dikt om meg selv			
Synge en tysk sang			
Uttale følgende bokstaver og bokstavkombinasjoner på tysk: u, o, ü, ei, ie, au, v, ch, sch, au			
Se likheter mellom tysk og norsk (transparente ord)			

Vedlegg 7 Sjekkliste

Meine Familie

Ich kann	litt	ganske godt	veldig godt
Fortelle om min familie			
Skrive litt om min familie			
Navn på yrker			
Fakta om Hamburg			
Stille og svare på enkle spørsmål			
Bøye verbet <i>zu sein</i> i presens			
Den ubestemte og bestemte artikkelen			
Alfabetet			
Personlige pronomen			
Navn på ulike land og hovedsteder			
Bruke ss/ß			
Uttale følgende bokstaver og bokstavkombinasjoner på tysk: u, o, ü, ei, ie, au, v, ch, sch, au			
Se likheter mellom tysk og norsk (transparente ord)			

Vedlegg 8 Intervjuguide elev Delstudie 1

Intervjuguide elever Delstudie 1

Intro

Elevens navn

Læring

Fortell hvordan du har opplevd å lære tysk i tre år.

Hva er den beste måten å lære tysk på for deg?

Hvordan bruker du læringsstrategier du kjenner fra andre fag når du lærer tysk?

Fortell meg om noe du synes er spennende å jobbe med (i tyskfaget).

Hvordan jobber du da?

Beskriv hvordan du jobber du når du holder på med noe du liker.

Hvordan jobber du når du holder på med noe du ikke liker?

Hva skulle du ønske at læreren gjorde når du holder på med en vanskelig oppgave?

Hvordan liker du å jobbe alene i tyskfaget?

Hvordan liker du å jobbe sammen med andre i tyskfaget?

Hvem er det som planlegger hva dere skal lære i tyskfaget?

Skriving

Hvordan synes du det er å jobbe med skriving i tyskfaget?

- Skriver dere mye?

- Hva skriver dere/hvilke type tekster skriver dere?

Kan du beskrive hvordan du helst arbeider med en skriftlig oppgave?

- Hvordan planlegger du arbeidet?

- Hvordan velger du framgangsmåte? (tankekart, skrive direkte på tysk, skrive norsk og så oversette)

Hva er du spesielt flink til når du skriver tysk?

Hva gjør du for å bli bedre til å skrive tysk?

Hva gjør du når du står fast i en oppgave?

- Hvordan kommer du videre?

- Får du hjelp? Av hvem?

Hvem bestemmer hvilke tekster dere skal skrive?

Vurdering

Se på elevteksten. Fortell hvilke metoder du brukte da du skrev denne teksten og hva du er mest fornøyd med i teksten.

Hvordan synes du at du løste oppgaven som du fikk?

Hvordan vil du selv vurdere teksten?

Hva kunne du gjort annerledes for at teksten kunne blitt enda bedre?

Hvilke feil gjør du vanligvis når du skriver tysk?

Hvordan blir teksten vurdert? Hvilke tilbakemeldinger får du?

Fortell hvordan du opplever lærerens vurderinger.

Hva gjør du med tilbakemeldingene du får?

Når dere skriver tyskoppgaver, hvordan vet du hva som forventes av deg?

Hvordan er samtalen med lærer om hvordan du ligger an i faget og om hva som skal til for at du skal utvikle dine ferdigheter i tysk?

Fortell om hvordan dere jobber med respons på hverandres tekster i tyskfaget.

Vedlegg 9 Intervjuguide lærer Delstudie 1

Intervjuguide lærer Delstudie 1

Læring

Hvordan trives du med å være tysklærer?

Hva er spesielt positivt?

Hva er negativt?

Hvilke verdier og fordeler ved å lære språk prøver du å fremme til elevene, til foreldrene og andre?

Hvordan drar du nytte av elevenes kunnskap om språklæring som de måtte ha og hjelper dem til å bygge på den kunnskapen når de lærer seg tysk?

Hvordan hjelper teorier om språk, læring og kulturforståelse deg i din undervisning?

Hvordan vurderer du egen undervisning i forhold til erfaringer du gjør deg i klasserommet og responsen du får fra elevene? Hvordan tar du hensyn til denne vurderingen?

Hvordan vil du vurdere egen undervisning i forhold til teori?

Hvordan responderer du på tilbakemeldinger du får fra kolleger/ledere – hvis du får tilbakemeldinger?

Gir du tilbakemeldinger til dine kolleger i forhold til ulike metoder i deres undervisning?

Leser du aktuelle artikler og forskningsresultater som handler om ditt fagfelt?

Hvordan planlegger du en undervisningsperiode?

Hvilken rolle spiller elevene i planleggingen av undervisningen?

- Tilpasset undervisning?

- Er elevene med og planlegger undervisningen?

Skriving

Hvordan velger du aktiviteter i skriving?

- Tenker du på å velge oppgaver som motiverer elevene til å utvikle sitt kreative potensial i skriving?

Velger du ut meningsfulle skriveaktiviteter som hjelper elevene til å utvikle en bevissthet omkring ulike sjangre?

Hvordan vurderer du og velger ut strategier som stimulerer skriving?

Hvordan veileder du elevene i å samle og dele informasjon i skrivearbeidet?

Hvilke læringsstrategier bruker dere i skrivearbeidet?

Hvordan hjelper du elevene til å reflektere omkring egen skriving?

Hvordan vurderer elevene skrivingen/sin egen læringsprosess?

Hva gjør de for å forbedre skrivingen?

Vurdering

Se på noen av tekstene sammen med læreren. Samtale om vurdering av tekstene med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hva ser du etter når du vurderer elevenes skriving?

- i forbindelse med skriving i klasserommet?

- i forbindelse med skriftlige hjemmeoppgaver?

- i forbindelse med skriftlige prøver?

Hvilke vurderingsformer bruker du når du vurderer elevene?

Hva ser du som hensikten med vurderingsarbeidet du gjør i tysk skriving?

Hvordan formidler du til eleven hvordan han ligger an i faget/utviklingsområder?

- Elevsamtaler?

Hvordan oppfatter elevene tilbakemeldingene de får?

