

Fagfelleleurdert

Åpne oppgaver i engelsk og fremmedspråk

Psykologi i kommunen nr. 5 2019. Temanummer: Aktive læringsformer i utdanning



Foto: Shutterstock.com

Av: Ingrid Hekneby Braseth

Ingrid J. T. Skaar

Publisert: 15.10.2019 kl 21:10

Ingress

Artikkelen handler om et pågående studie om innovative arbeidsmåter innenfor tilpasset opplæring i engelsk og fremmedspråk. Dette utprøves og utvikles gjennom en pilotstudie innenfor fremmedspråksdidaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (PPU A) ved Nord universitet. Målet med studien er å sette i gang prosesser innenfor fremmedspråksdidaktikk for å fremme god læring, utvikling og dannelse. I artikkelen beskrives og drøftes erfaringer fra et undervisningsopplegg som først ble presentert for studentene, og som de deretter testet ut i egen praksisperiode. Studien baseres på et sosiokulturelt læringsperspektiv og knyttes til perspektiver fra det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR), samt til fagfornyelsen. Artikkelenes faglige forankring er en syntese av didaktiske, psykologiske og metodiske overveielser.

Innledning

Å undervise i engelsk og fremmedspråk handler mye om å legge til rette for kommunikasjon, og aller helst en kommunikasjon som er autentisk og oppleves som relevant og motiverende for elever, der samhandling med andre og forståelse for ulike perspektiver er sentrale. Det er derfor viktig for språklærere å søke mot å utarbeide undervisningsopplegg som støtter en slik communicative language teaching/CLT (Siemensen, 2007), og en bevisstgjøring av nødvendigheten av å tilpasse språkundervisningen til den enkelte elev og den enkelte klasse (Haug, 2013).

Artikkelen tar utgangspunkt i undervisningen i fremmedspråksdidaktikk innenfor praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (PPU A) ved Nord universitet, og på hvordan studentene kan forberedes på utfordringer de vil møte som fremtidige engelsk -og fremmedspråklærere i ungdomsskolen og i videregående skole. Utgangspunktet er å ha en innovativ tilnærming til språkundervisningen, med et blikk for alle, og der kommunikasjon er essensiell.

Tema og problemstilling

Hensikten med denne artikkelen er å vise at åpne oppgaver kan bidra til god læring for alle elever i engelsk og fremmedspråk. Dette redegjøres for gjennom teoretisk forankring og analyse av studenters praksisoppgaver, med refleksjonsnotater og modulplaner. Praksisoppgaven de fikk ble utviklet med bakgrunn i mine egne erfaringer som lærer og min teoretiske forståelse for undervisning av språk. Lindseth (2015) viser til at vi trenger «kunnskap som er virksom i praksis, og som er noe annet enn en velbegrunnet antagelse, hypotese eller teori» (s.54), og at en slik praktisk kunnskap mange ganger forutsetter «kjennskap til vitenskapelige teorier» (s.54).

Undervisning i forttrinnsvis engelsk i grunnskolen og videregående skole, har gitt meg innsyn i områder relatert til utfordringer og muligheter i engelskfaget. Utfordringene har i stor grad vært knyttet til elevenes ulike grader av motivasjon for faget, de muntlige ferdighetene og tilpasset undervisning for alle. Muligheten har blant annet vært utviklingen og tilgjengeligheten av digitale læringsplattformer og hjelpemidler, samt fokus på økt tverrfaglighet der engelsk kan være en bidragsyter til å videreutvikle kunnskap om seg selv og den verden vi lever i. Erfaringsutveksling med andre språklærere har vist at disse utfordringene og mulighetene også gjelder for fremmedspråksundervisningen.

Som i alle andre fag er det også i språkfaget store individuelle forskjeller på elevene hva angår læringspotensialet. I tillegg bærer en del elevers kunnskaper knyttet til kompetansemålene innenfor kultur og samfunn ofte preg av overflatelæring, til tross for at det har vært del av undervisningen deres gjentatte ganger. Hvordan kan vi så få elever til å FAKTISK lære om og forstå kultur og samfunn i et fremmedspråklig land? Og hvordan kan vi utforme oppgaver som kan tilpasses de ulike ferdighets- og kunnskapsnivåer samt behov elever har? Muligens kan noe av svaret være å utarbeide modelltekster og åpne oppgaver som favner flest mulig elever, og som har en høy grad av relevans og medvirkning.

Med utgangspunkt i dette blir forskningsspørsmålet denne artikkelen problematiserer følgende:

Hvordan kan åpne oppgaver bidra til tilpasset opplæring i engelsk og fremmedspråk?

Teoretiske perspektiv

For å imøtekomme kravet til tilpasset opplæring må språklærere ta hensyn til mange utfordringer. I engelsk for eksempel, som er et gjennomgående fag i grunnskolen og tidligst avsluttes 1.året ved studiespesialiserende eller 2.året innenfor yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2006), er det store individuelle forskjeller på elevene. Allerede på ungdomstrinnet har noen kunnskaper, ferdigheter og kompetanser i faget på et avansert nivå, og tilegner seg språket på et andrespråksnivå (Monsen & Randen, 2017, s. 10 - 12), andre er på et middels nivå, og mestrer engelskfaget relativt godt, mens det også finnes elever som strever med å lære engelsk av ulike årsaker. I tillegg har flere elever med en flerspråklig bakgrunn hatt lite eller ingen opplæring i engelsk i det landet de er vokst opp i. Likevel følger de ofte vanlig undervisning i klassen, og med de samme kompetansemålene etter endt videregående skolegang som de andre elevene. Det er derfor nødvendig å kartlegge kunnskaps- og ferdighetsnivået til elevene i engelskfaget.

OM FORFATTEREN

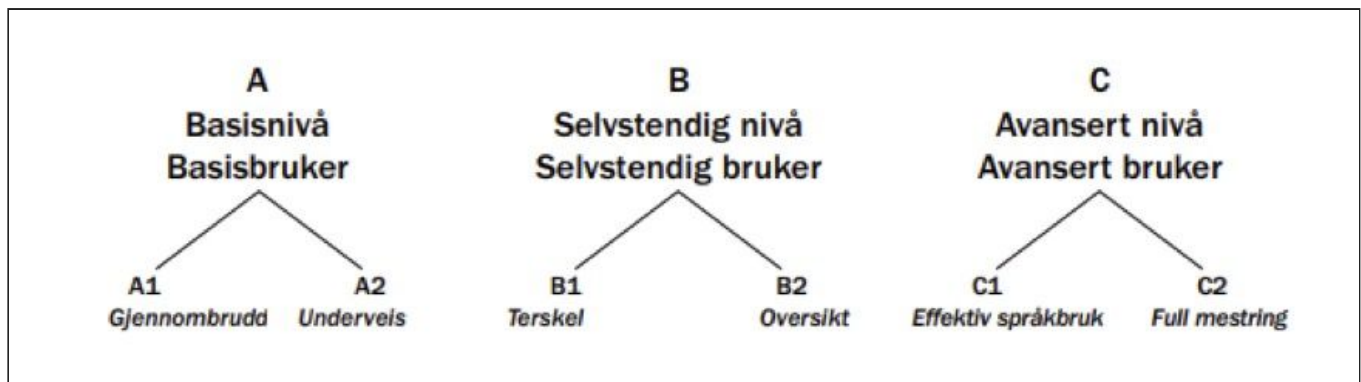
Ingrid Hekneby Braseth er universitetslektor i engelsk ved Nord universitet, og underviser i fremmedspråksdidaktikk på Praktisk-pedagogisk utdanning allmennfag. Hun har lærerutdanning fra Tromsø lærerhøgskole, hovedfag i engelsk fra NTNU, og hun har undervist i grunnskole og videregående skole gjennom mange år.

Fra 8.trinn kan elever i norsk skole velge et 2.fremmedspråk. Hvilket språk dette er varierer ut i fra det skolen har å tilby, men de vanligste språkene de kan velge er tysk, fransk eller spansk. De elevene som velger fremmedspråk på 8.trinn, følger undervisning i fremmedspråket i alle tre årene på ungdomsskolen. Når de starter i videregående skole kan de velge å fortsette med det samme fremmedspråket på nivå 2 eller velge et nytt fremmedspråk på nivå 1. Elever som ikke har hatt fremmedspråk de tre årene på ungdomsskolen starter på nivå 1 dersom de velger studiespesialiserende. Også i fremmedspråk er elevenes forutsetninger for å lære språket meget ulike, og innebærer at læreren må ha inngående kunnskap om eleven for å kunne tilpasse undervisningen.

Det felles europeiske rammeverket for språk

«I likhet med læreplanene for videregående opplæring fra 1994 (R94) og grunnskolen fra 1997 (L97) er læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06) knyttet til felles europeisk tenkning» (Speitz, 2018, S. 36). Det felles europeiske rammeverket for språk (The Common European Framework of Reference for Languages/CEFR) er utarbeidet av Europarådet, og har hatt stor innvirkning på hvordan kompetansemålene i engelsk og fremmedspråk fremstår i dag. CEFR setter språkeleven i sentrum, og ferdighetene eleven har i de ulike språkene innenfor de fem områdene lytte, lese, tale, samtale, og skriving (Council of Europe, 2001; Drew & Sørheim, 2016; Speitz, 2018). Det vises til elevens «jeg kan» - kompetanse innenfor disse fem ferdighetene i språkfagene. Videre er det delt inn i nivå fra A1 til C2. A1 er det laveste nivået som beskriver et «gjennombrudd» (Utdanningsdirektoratet, 2011), der eleven har oppnådd et visst nivå av ferdigheter. C2 er det høyeste nivået og viser til «full mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Full mestring er ikke det samme som å ha et nivå tilsvarende en morsmålsbruker av språket, men innebærer en høy grad av akademisk forståelse for og anvendelse av språket (Council of Europe, 2001), et nivå som ikke nødvendigvis innehas av alle som har språket som morsmål (Speitz, 2018).

Følgende modell viser inndelingen av de tre nivåene:



Figur 1 (Council of Europe, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2011)

Hvordan kan skolen få til en god tilpasset opplæring i engelsk og fremmedspråk og en utvikling av ferdighetsnivået slik det er beskrevet av CEFR, når elevenes nivå er så vidt forskjellige? Muligens kan åpne oppgaver som kan tilpasses hver enkelt hjelpe oss i dette arbeidet. Hvilket innebærer at vi må kjenne til elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå. Ulike kartleggingsverktøy kan hjelpe oss med dette, også Den europeiske språkpermen (2008a, 2008b), som er et didaktisk språklæringsverktøy. I Norge benyttes to versjoner av denne, én for elever fra 6 - 12 år (2008a) og én for 13 - 18 år (2008b). Disse permene bygger på CEFR og ferdighetsbeskrivelsene på de seks nivåene innenfor A1-C2 (Speitz, 2018), og skal kunne hjelpe eleven i arbeidet med å vurdere sin egen språklæring, og gi et godt utgangspunkt for læringssamtaler og vurdering for læring.

På samme måte som elevene skal vurdere sin egen framgang og utvikling i engelsk og fremmedspråk, bør også språklærerstudenter reflektere over hva de kan, hva de har lært og hva de bør kunne, og selv benytte i fremtidig arbeid som språklærer (Haukås, 2018). Et godt hjelpemiddel her er European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) (ECML, 2007), som også er utarbeidet av Europarådet. I likhet med Den europeiske språkpermen er EPOSTL bygd opp av «Jeg kan»- påstander eller «I can», ettersom EPOSTL enda ikke er oversatt til norsk. Eksempler på slike påstander er "I can design language courses around the requirements of the national and local curricula", og "I can design learning materials and activities appropriate for my learners", som begge er relevante for undervisningsopplegget studentene skulle lage, gjennomføre og reflektere over.

Undervisningsplanlegging og åpne oppgaver

Baklengs planlegging (Wiggins & Mc Tighe, 2005) innebærer at læreren designer undervisningen med utgangspunkt i å identifisere de kompetansemålene elevene skal nå, deretter bestemmer man seg for hvordan elevene skal dokumentere det

de har lært, og hvordan dette skal vurderes. Når dette er gjort kan man starte med steg 3, som er å planlegge undervisningen og læringsaktivitetene. Modulplaner (Fjørtoft, 2014) kan være et nyttig hjelpemiddel i arbeide med å designe undervisningen ut fra prinsippene for baklengs planlegging. En modulplan som i tillegg synliggjør hvilke former for formativ vurdering det legges opp til (Utdanningsdirektoratet, 2016; Wiliam, 2011), og hvordan opplæringen tilpasses den enkelte, vil kunne fungere som utgangspunkt for stillasbygging (Bruner, 1986) for elevene. Stillasbyggingen skal gi nødvendig støtte og veiledning til elevene, slik at de kan løse oppgaver de blir gitt. Dette kan forsterkes ved at læreren lager en god eksempeloppgave som elevene kan starte sitt arbeid ut fra. Her vises en mulig løsning av oppgaven. Snarere enn en fasit, er denne ment som inspirasjon til arbeidet med oppgaven. Eksempelen kan enten presenteres for elevene i undervisningen (Monsen & Randen, 2017) eller som Omvendt undervisning (Bergman & Sams, 2012), der elevene kan forberede seg til undervisningen hjemme ved å se på en film læreren har laget. I denne artikkelen vises det til en slik måte å benytte seg av omvendt undervisning på.

Åpne oppgaver «kan løses på ulike nivåer og på ulike måter og gir således et naturlig rom for differensiering» (Vold, 2018, s. 278), og støtter dermed artikkelens tema, som er å få til en god tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015) for alle i språkfaget. Åpne oppgaver av den formen som presenteres i denne artikkelen kan relateres til både prosessorientert læring, prosjektarbeid og oppgavebasert læring (Drew & Sørheim, 2016), der prosessen og veien mot målet er viktig, så vel som resultatet. Utgangspunktet er at læringsaktiviteten skal være meningsfull for den enkelte og relatert til virkeligheten. Elevenes medvirkning og aktive rolle i egen læring blir lagt vekt på. Ut fra eksempeloppgaven de blir vist, og tema de får presentert, foretar de valg om hvordan de skal nå læringsmålene. Dette skaper et eierforhold til oppgaven, og kan dermed øke læringspotensialet for den enkelte. Utfordringer med åpne oppgaver kan imidlertid være at de blir for åpne og gir for stort handlingsrom for elevene. Det er derfor viktig å lage tydelige rammer for slike læringsaktiviteter, slik at elevene vet hva de faktisk skal gjøre og hvorfor. En variasjon av klassesamtaler, gruppesamtaler og individuelt arbeid er hensiktsmessig, så vel som veiledning og oppfølging av hver enkelt elev.

Kommunikasjon og samhandling

Kommunikasjon er naturligvis sentral i kommunikativ språklæring/ CLT (Siemensen, 2007) og i kompetansemålene i læreplanene i engelsk- og fremmedspråk. Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringssyn legger vekt på at mennesker har en subjektiv oppfattelse av verden, og at denne skapes gjennom sosial og fysisk interaksjon med andre. Kommunikasjon og språk (Vygotsky, 2012) er viktige faktorer i læringsprosessen, og for å komme videre fra et nivå til et annet. I det Vygotsky (1978) kaller den proksimale læringssone er individet avhengig av samhandling og hjelp fra andre som kan mer enn det han eller hun selv kan. Denne kunnskapen finnes ikke bare hos læreren, men hos medelever også. Det er derfor viktig å legge til rette for samhandling og gruppeprosesser i undervisningen.

Den proksimale læringssone kan sammenlignes med Krashen (1982) sin Input hypotese, også forkortet til $i+1$, som viser til at for å lære et fremmedspråk må elevene møte et lærestoff som ligger et nivå over det de kan fra før. $I+1$ er en av fem hypoteser Krashen (1982) presenterte i sin Monitor teori. Disse teoriene om hvordan individer lærer fremmedspråk har i mer enn 30 år hatt stor påvirkning på hvordan språkundervisningen blir lagt opp i Norge. Krashen legger vekt på at for å kunne lære et fremmedspråk må individet motta det han kaller forståelig input, og han skiller mellom det han kaller tilegnelse (aquisition) og læring (learning), der den første er en ubevisst prosess, og den viktigste for å lære seg et nytt språk. Pugging av glosser og grammatiske strukturer hører til bevisst læring, og bør, ifølge Krashen (1982) ikke ha for stort fokus i fremmedspråkopplæringen. Videre har Ausubel (2012) og hans distinksjon mellom meningsfull læring og utenatlæring påvirket hvordan vi underviser i fremmedspråk innenfor skolen i dag, der meningsfull læring bør overstige utenatlæring. Dette betyr imidlertid ikke at vi ikke skal jobbe med bevisst læring (Krashen, 1982) og utenatlæring (Ausubel, 2012), slik tendensen var en tid i skolen. Disse aspektene ved læring har også sin funksjon i et variert, vitalt, lekende og kreativt fremmedspråksklasserom. Men dette vil ikke bli diskutert i denne artikkelen.

Metodologiske perspektiver - tekstanalyse

Datagrunnlaget for artikkelen baserer seg på studentenes praksisoppgaver, med modulplaner og refleksjonsnotater. I den innledende fasen ble modulplanene og refleksjonsnotatene til alle studentene i årskullet gjennomlest. Dette ga et hovedinntrykk som dannet forarbeidet til videre kategorisering og analyse. Deretter ble et tilfeldig, men representativt utvalg av fire av oppgavene nærmere studert. Gjennom åpen coding og analyse av empiri har disse 5 kategoriene fremkommet: Tid, Frihet, Tilpasset opplæring, Vurdering av og for læring, EPOSTL og Den europeiske språkpermen. De to første begrepene har forskerne selv kommet frem til (Postholm, 2010) etter hvert i kodingsprosessen. De tre andre begrepene fremsto som viktige kategorier tidlig i prosessen, og dette forsterket seg underveis i analysearbeidet.

I arbeidet med studentens tekster har det vært viktig å søke mot en horisontsammensmelting (Gadamer, 2010), der formålet ble å forstå studentenes horisont slik den var på det tidspunktet de skrev teksten. Studentene har med seg en forforståelse og forventning til hva god språklæring er (Krashen, 1982; Ausubel, 2012), og dette vil ha innvirkning på teksten de skriver. Videre vil egen forforståelse og forventning som forsker påvirke hvordan tekstene leses og tolkes. Dette er derimot en forutsetning for å kunne fortolke tekstene (Hovdenak, 2006) og gir «det beste grunnlaget for en

helhetsbeskrivelse» (Brekke, 2006, s. 24). Ettersom det forskes på egne studenter har det imidlertid vært viktig å ha en kritisk distanse til tekstmaterialet. For å oppnå denne distansen og for å skape en dybdeforståelse (Postholm, 2010) av det som ble studert, har studentenes tekster derfor blitt lest, analysert og tolket flere ganger. I denne prosessen oppstod det enkelte forventningsbrudd (Brekke, 2006, s. 20). Slike brudd er interessante, da de kan være kilder til å utvikle ny forståelse og kunnskap.

Presentasjon av empiri - Studentenes modulplaner og refleksjonsnotater

Våren 2019 ble det gjennomført en pilotstudie av undervisningsopplegget «Been There - Done That». I studien ble språklærerstudentene på praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (PPU A) ved Nord universitet presentert for en praksisoppgave som hadde som mål å gi alle elever god læring og mestringsopplevelse. Gjennom omvendt undervisning fikk studentene se et eksempel på hvordan oppgaven kan løses. I eksempeloppgaven hadde faglærer benyttet seg av Photoshop og manipulert seg selv inn i et bilde som deltaker i en opptreden av Haka, en tradisjonell Maoridans fra New Zealand, og ut fra dette etablert et alter ego, Kiri, som kunne fortelle hva hun gjorde på bildet, hvem hun var og hvilken tilhørighet hun hadde til Haka, Maorier og New Zealand.

Eksempeloppgaven kan fungere som stillas (Bruner, 1986), og søker å nå alle elever på deres nivå og innenfor deres proksimale sone (Vygotsky, 1978), der både de som har vansker i faget kan føle mestring, og der de som har høyt læringspotensial kan få utfordringer på sitt nivå. Opplegget er storyline-inspirert, og utfordrer til digital lek og en kontekstuell, utforskende læringsprosess, der elevene selv konstruerer sine egne historier i en valgt kontekst ut fra gitte rammer. Ved hjelp av Photoshop eller annet bilderedigeringsprogram redigerer de seg selv inn i et bilde fra det landet de har valgt. Deretter skaper de et alter ego som de utvikler historien til og inkluderer kulturelle og samfunnsmessige temaer som viser kunnskaper om det landet og det området de har valgt. Historien presenteres gjennom en bildefortelling som elevene kan velge å levere digitalt eller legge fram muntlig for lærer og eventuelt medelever.

Med utgangspunkt i denne elevoppgaven utformet språklærerstudentene sin egen versjon av oppgaven. Denne kreative digitale bildefortellingen, med lyd og bilde, skulle presenteres til den aktuelle elevgruppen de hadde i praksisperioden. Studentene utarbeidet også en modulplan (Fjørtoft, 2014), som blant annet synliggjorde hvordan tilpasset opplæring og vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016; Wiliam, 2011) skulle fremkomme i undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget ble så prøvd i ut i praksis, og etter gjennomført praksis skrev studentene et refleksjonsnotat i tilknytning til undervisningsopplegget. I sine refleksjonsnotater beskriver studentene erfaringer med arbeidet med denne åpne oppgaven i praksisklassene. Ved hjelp av utvalgte punkter fra EPOSTL (2007) vurderer de også sin egen kompetanse som kommende språklærere.

Tid

Tid er en viktig faktor å ta hensyn til i planleggingen og gjennomføringen av et undervisningsopplegg. En student trekker fram at det i praksisperioden ikke ble tid til å gjennomføre de muntlige presentasjonene og elevenes egenvurdering, og at prosjektet derfor måtte fullføres av praksislærer. En av grunnene til at det tok lengre tid enn forventet var blant annet at elevene var mest motiverte for selve bilderedigeringsoppgaven og la ned mye tid og arbeid i denne delen. En annen av studentene legger på sin side vekt på at en suksessfaktor var at det ble satt av mye tid til oppgaven. Dette åpnet opp for ulike og varierte læringsaktiviteter i hel klasse, arbeid i grupper med diskusjoner og hverandrevurdering der elevene ga hverandre tilbakemeldinger i form av gitte vurderingskriterier, samt godt med tid til individuelt arbeid.

Frihet

I refleksjonene vises det til at denne oppgaven åpner opp for kreative måter å jobbe med fagstoff på, og at elevene blir mer selvstendige og medvirkende i sitt arbeid med språket. Studentene hadde imidlertid ulike erfaringer når det gjaldt hvordan elevene forholdt seg til friheten og handlingsrommet den åpne oppgaven ga dem, her illustrert ved sitat fra tre av dem:

«Mye frihet er ikke alltid synonymt med kreativitet»

«Mye frihet under ansvar fungerte godt i denne klassen»

«Undervisningsopplegget fungerte svært bra for de aller fleste elevene. De var positive fra første sekund, jobbet engasjert og ivrig, og levde seg inn i sitt alterego. De fikk med mye fakta om landet, presentasjonene ble varierte, kreative og interessante»

I refleksjonene kommer det videre fram at slike åpne oppgaver må ha klare rammer og være prosessstyrt for at de skal fremme læring, det blir også lagt vekt på viktigheten av å kjenne til elevenes faglige ståsted og koble ny - og eksisterende kunnskap til den åpne oppgaven.

Tilpasset opplæring

Intensjonen med den åpne oppgaven var at studentene skulle kunne finne sin måte å løse den på, og skreddersy den til de elevgruppene de skulle møte i praksis. Dette resulterte i ulike løsninger. For det første lagde studentene sin egen oversetting av tittelen «Been There - Done That» tilpasset sitt fremmedspråk. På tysk ble dette til «War dort - habe es getan» mens tittelen ble «Estado allí, hecho eso» på spansk. Dernest var variasjonene i temaer store, med alt fra å vise vide kunnskaper om språket og landet, til mer konkrete læringsmål som å kunne studere byggeteknikker i engelskspråklige land eller å utforske temaer som mobbing og rasisme i barne- og ungdomslitteraturen.

I modulplanen (Fjørtoft, 2014) ble studentene oppfordret til å inkludere hvordan de tenkte at oppgaven skulle tilpasses til den enkelte elev samt å skrive om hvilke utfordringer som kunne oppstå for elevene. To av de utvalgte studentene la opp til at oppgaven skulle løses i grupper, der elevene jobbet sammen mot et felles mål, og der klasseleder ga veiledning og støtte. En av studentene var også tydelig på at gruppeinndelingen samt hvilket tema gruppen skulle ha var bestemt av praksislærer og lærerstudent på forhånd. Dette ble gjort for å kunne tilpasse omfanget av oppgaven til hver enkelt gruppe, og spesielt med hensyn til dem som hadde utfordringer med oppgaven.

Elevgruppene til de to andre studentene jobbet også sammen i grupper og mottok veiledning og støtte fra hverandre og lærerstudenten, men disse elevene jobbet med hvert sitt individuelle produkt. Videre tok en av disse studentene også hensyn til at elever med høyt læringspotensial skulle nåes, og tilpasset derfor oppgaven i samarbeid med de elevene som ønsket større utfordringer.

Til tross for nøye planlegging og tilpasninger til den enkelte gruppe og hver enkelt elev, erfarte, som tidligere nevnt, flere av studentene at elevene var veldig motiverte for bilderedigeringsoppgaven, men at det var utfordrende å få elevene til å gjøre seg ferdig med denne delen og gå over til å arbeide sitt alter ego inn i teksten og vise kunnskaper om landet de hadde valgt eller fått tildelt. I refleksjonene knytter en av studentene dette opp mot prosessen, og at læreren i dialogen med elevene må få fram hvorfor de skal jobbe med denne oppgaven og hvilket resultat de skal jobbe mot. Her ser vi en klar sammenheng mellom tilpasset opplæring og vurdering av og for læring.

Vurdering for og av læring

At tilpasset opplæring henger nøye sammen med vurdering av og for læring fremkommer også i følgende sitater:

«Elevene er delaktige i utviklingen av vurderingskriteriene, og kjennetegnene på lav, middels og høy måloppnåelse. Slik kan elevene vurdere selv hvilket nivå de ønsker å sikte seg inn på.»

«Etter gjennomført økt kan det rapporteres at den største utfordringen har vært angsten ved å holde en presentasjon framfor klassekameratene.»

Elevene skal lære å lære (Udir, 2015), og ha en aktiv rolle i hva som skal vurderes og hvordan. I modulplanen (Fjørtoft, 2014) blir dermed undervisningsplanlegger oppfordret til å planlegge hvordan de skal jobbe med formativ og summativ vurdering sammen med elevene. I modulplanene og refleksjonsnotatene til studentene fremkommer det hvordan ulike aktiviteter i ulike gruppesammensetninger har betydning for vurdering for læring, og at arbeidet med oppgaven er en prosess. Følgende eksempel er hentet fra en student som gjorde et omfattende arbeid med formativ vurdering:

«Opplegget med grupperapporter som ble gjennomført i to av fredagstimene fungerte også godt. De gav elevene mulighet til å oppsummerer for seg selv og i en mindre gruppe hvor langt de var kommet, samtidig som det gav meg som lærer innsyn i om noen av elevene hadde utfordringer de ikke visste hvordan de skulle løse.»

Videre er hver undervisningsøkt nøye beskrevet i modulplanen til studenten, og viser til mange ulike former for vurdering for læring, blant annet klassesamtaler, gruppesamtaler, hverandrevurdering, egenvurdering og veiledning fra lærerstudent.

Når det gjelder vurderingskriterier lagde en av studentene disse sammen med elevene, men erfarte at dette ikke fungerte så godt, og reflekterer rundt hvordan dette kan lykkes bedre neste gang.

Komparativt hadde to av studentene i den utvalgte gruppa laget tydelige vurderingskriterier på forhånd og gikk igjennom disse med elevene, slik at de visste hva de ville bli vurdert på. En av disse studentene nevner likevel at arbeidet med vurderingskriteriene til denne oppgaven burde vært gjort i samarbeid med elevene. Den siste av studentene viser til at den summative vurderingen er tilpasset oppgaven, at det er helheten og evnen til å kommuniserer som blir vektlagt i sluttvurderingen. Denne studenten brukte også Den europeiske språkpermen som en kilde i arbeidet med summativ vurdering.

EPOSTL og Den europeiske språkpermen

Et moment i praksisoppgaven var at studentene skulle velge 5 punkter fra EPOSTL (2007) for å beskrive og diskutere sin egen utvikling som kommende lærer i språkfaget. Utvalgte punkter fra EPOSTL skulle vise til både områder de føler de mestrer godt, og punkter som beskriver områder de trenger å utvikle seg på. Her gjorde samtlige studenter et nøye og relevant utvalg, og diskuterte punktene inngående.

Til sammenligning har Den europeiske språkpermen generelt fått liten plass i modulplanene, og kun to av studentene i den utvalgte gruppen diskuterer denne opp mot undervisningsopplegget og vurdering for og av læring. I denne diskusjonen trekkes det fram at bruk av Den europeiske språkpermen kan være utfordrende. Det påpekes at dette kan ha sammenheng med at verktøyet er for omfattende til å kun introduseres i en praksisklasse over en kort periode. Samtidig meldes det om at Den europeiske språkpermen benyttes i liten grad i skolene de har hatt praksis i. Dette gjenspeiles også i samtaler vi har hatt i studentgruppen.

Drøfting

Når det gjelder tilpasset opplæring fremkommer det tydelig av modulplanene og refleksjonsnotatene at undervisningsopplegget tar hensyn til elevens faglige og sosiale ståsted. Oppgavene er tilpasset de ulike elevgruppene, og det legges vekt på at elevene skal få hjelp av hverandre og faglærer i prosessen (Vygotsky, 1978), en prosess der kommunikativ språklæring (Siemensen, 2007) står i sentrum på veien mot en summativ muntlig vurdering i språkfaget.

Det er imidlertid ikke helt klart om eksempeloppgavene har fungert som stillas (Bruner, 1986) for elevene, slik at de vet hvordan oppgaven kan løses. Det oppstod her et forventningsbrudd (Brekke, 2006, s. 20) ettersom flere av studentene kunne melde om at inngangen til oppgaven med bilderedigering opplevdes så aktiverende og morsom av elevene at den ble tidkrevende, og at det var utfordrende å få elevene til å gå videre til neste steg med oppgaven. En årsak til dette kan muligens være at forarbeidet med oppgaven ikke hadde lyktes helt, og at elevene ikke så hvilken relevans og verdi det hadde å fortsette arbeidet med sitt alter ego. En måte å løse dette på kan være en grundigere tydeliggjøring av prosessen overfor elevene, og ta dem med inn i arbeidet med planleggingen av undervisningsopplegget, med utvalg av kompetansemål, vurderingsformer og vurderingskriterier. Dette gjør at undervisningsopplegget oppleves som mer relevant for elevene, og tilpasset dem slik at de kan jobbe i sin proksimale utviklingssone og øke sin kompetanse i språkfaget til et nivå høyere (Krashen, 1982) enn det opprinnelige kunnskapsnivået. Når læringsaktivitetene også oppleves som meningsfulle (Ausubel, 2012) blir mulighetene til å tilegne (Krashen, 1982) seg språket større.

En annen årsak til at elevene ble «sittende fast» i bilderedigeringsoppgaven kan imidlertid være at de fikk for stort handlingsrom (Vold, 2018), og dermed valgte å bruke mye tid på det som var mest gøy. Åpne oppgaver bør følgelig være prosessstyrt med stadig hånd fra underviserens side, med klare rammer, forventninger og tidsfrister, og med fokus på læringsaktiviteter som hjelper elevene å lære å lære (Udir, 2015), både individuelt og i samspill med andre (Vygotsky, 1978). Her kommer vi også inn på området vurdering av og for læring. Av funnene i studien ser vi at aktiviteter som støtter læringsprosessen og hjelper elevene å følge sin egen kompetanseutvikling er viktig. Ved at de involveres i planleggingsfasen så vel som i utviklingen av vurderingskriteriene som skal vise at de har lært, og hva de har lært, får elevene et større eierskap til egen kunnskapsutvikling. Dette krever imidlertid en stadig hånd fra klasseleder. Som i andre sammenhenger må det likevel være rom for å prøve og feile. Dersom elevene ikke ble tatt med i utviklingen av vurderingskriteriene i første omgang, kan dette gjøres neste gang undervisningsopplegget gjennomføres. Det samme gjelder hvis lærer velger å utvikle vurderingskriteriene sammen med elevene, og dette ikke får ønsket resultat. Øvelse gjør mester, og elever og lærere kan på denne måten lære sammen. Kanskje kunne det være en ide og la elevene være med på å utarbeide en hel modulplan sammen med læreren etter hvert som de har fått trening i å utarbeide vurderingskriterier? Dette vil i så fall kreve tid, og sammenfatter med funnene om at en suksessfaktor i arbeidet med åpne oppgaver er å ha satt av nok tid til å jobbe med dem.

Et annet forventningsbrudd (Brekke, 2006) oppsto i forbindelse med kategorien EPOSTL og Den europeiske språkpermen. Her ble det forventet å finne en nær sammenheng mellom bruk av studentenes egenvurdering basert på EPOSTL og elevenes egenvurdering ved hjelp av Den europeiske språkpermen. Samtidig som studentene benyttet EPOSTL aktivt og reflektert til å vurdere sin egen fremgang som språklærer, kom ikke arbeidet med Den europeiske språkpermen til elevene like tydelig fram. CEFRs (Council of Europe, 2001) innvirkning på kompetansemålene i engelsk og fremmedspråk gjenspeiles i Den europeiske språkpermen, og er et viktig didaktisk språklæringsverktøy. Ved systematisk bruk synliggjør denne permen både for lærer, elev og foresatte hvilket ferdighetsnivå eleven har oppnådd i språkfaget når det gjelder ferdighetene: lytte, lese, tale, samtale og skriving. Dermed kan dette bli et viktig bidrag til å oppnå tilpasset opplæring for den enkelte. Et drømmescenario ville være dersom elevene kunne startet med denne permen allerede i 1.klasse, for så å følge dem gjennom alle 10 årene i grunnskolen og videre opp i videregående skole. Det kan imidlertid virke som at Den europeiske språkpermen kan benyttes bedre enn den gjør i dag. Her har både lærerutdanningen og skolen et ansvar. Studentene har rett i at innføringen av Den europeiske språkpermen som verktøy er krevende, og at det trengs mer tid enn

noen uker i praksis for at elever og lærer skal kunne oppleve nytteverdien av den. Men et sted må man begynne, og da er lærerutdanningen et godt utgangspunkt for oppstart, der studentene kan se sammenhengen mellom hvordan de evaluerer seg selv ved hjelp av EPOSTL og hvordan elevene kan foreta egenvurdering ved hjelp av Den europeiske språkpermen.

Konklusjon

Forskningsspørsmålet i denne studien er: Hvordan kan åpne oppgaver bidra til tilpasset opplæring i engelsk og fremmedspråk? Funnene viser at studentene jobbet godt med å tilpasse læringen til de ulike elevgruppene og den enkelte elev. Oppgaven ble mottatt positivt av elevene. Likevel opplevde flere av studentene at det var utfordrende å få alle elevene til å stå løpet ut og gjøre en god jobb med alle læringsaspektene av oppgaven, ikke bare bilderedigeringen. Åpne oppgaver krever, som alle andre undervisningsopplegg og læringsaktiviteter, nøye planlegging og oppfølging gjennom hele prosessen. Et stadig tilbakevendende fokus på tilpasset opplæring og vurdering for læring er nødvendig. Dette innebærer med andre ord en balansegang mellom struktur og kontroll fra lærerens side og elevens medvirkning på den andre side.

I det videre arbeidet med språklærerstudenter blir det nødvendig å forbedre den aktuelle praksisoppgaven, samt å utvikle andre åpne oppgaver til bruk i engelsk- og fremmedspråkundervisningen. Målet er å gjøre kommende språklærere bevisste på hvor viktige kreative arbeidsformer og åpne oppgaver kan være for å nå flest mulig elever og tilpasse oppgaven til den enkelte. Der elevene blir aktive aktører i sin egen ferdighets- og kunnskapsutvikling, og der det å lære språk blir en opplevelse nært knyttet til de 7 prinsippene for tilpasset opplæring: inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning (Udir, 2015). I dette arbeidet blir det også viktig å legge vekt på Den europeiske språkpermens betydning. Slik vil forhåpentligvis studentene bli viktige brikker i en bedre forståelse for og bruk av denne i norsk skole.

Litteratur:

Ausubel, D. (2012). Læringstyper og meningsfull læring - et kognitivt perspektiv. I K. Illeris (Red.), 49 tekster om læring (s. 79 - 86). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bergman, J. & Sams, A. (2012). Flip your Classroom: Reach every Student in every Class every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Strasbourg, France: Council of Europe.

Det europeiske språksenteret (ECML). (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education (EPOSTL). Hentet fra <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-EN.pdf?ver=2018-03-22-164301-450>

Fjørtoft, H. (2014). Norskdidaktikk. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi. Bergen: Fagbokforlaget.

Haukås, Å. (2018). Metakognisjon og språklæringsstrategier. I H. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Red.). Fremmedspråksdidaktikk. (s. 65 - 79). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon - hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.). Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Bergen: Fagbokforlaget.

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). Andrespråksdidaktikk - en innføring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen. (2008a). Europeisk språkperm 6 - 12. Hentet fra <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=25cd03cbaff75bbb07a2543970710549>

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen. (2008b). Europeisk språkperm 13 - 18. Hentet fra <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=80cfaab096a9a8ee4531ca749f2399a7>

Siemensen, A. M. (2007). Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures (2nd ed). Bergen: Fagbokforlaget.

Speitz, H. (2018). Nasjonale læreplaner og internasjonale perspektiver. I H. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Red.). Fremmedspråksdidaktikk. (s. 33 - 47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Speitz, H. (2018). National Curricula and International Perspectives. I H. Bøhn, M. Dypedahl & G. - A. Myklevold (Red). Teaching and Learning English. (s. 38 - 50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>

Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Vold, E. T. (2018). Tilpasset opplæring i fremmedspråk. I C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Red), Fremmedspråksdidaktikk. 2.utg (s. 233 - 251). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Weigele, S. C. (2008). Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. Studies in Educational Evaluation 37 (2011), 3-14.