

MASTEROPPGAVE

Skriftlig respons på mellomtrinnet: Hva gjør lærerne og hva synes SNO-elevene?

Mari Kirstine Frantzen Håkonsen

16.05.2022

Grunnskolelærerutdanning 1-7
Fakultet for lærerutdanning og språk

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er mellomtrinnslæreres skriftlige responspraksis og SNO-elevs tanker om respons. Jeg undersøker problemstillingen «Hvordan er læreres skriftlige responspraksis på tekster skrevet av SNO-elever på mellomtrinnet og hva tenker elevene selv om responsen?» gjennom to delstudier.

I den første delstudien undersøker jeg læreres responspraksis gjennom en analyse av skriftlig respons fra ti lærerinformanter gitt på to tekster skrevet av elever med vedtak om særskilt norskopplæring. I tillegg til responsen har lærerne skrevet et refleksjonsnotat om responsprosessen og hvilke avveininger de gjorde underveis. Dette er grunnlaget for å besvare det første forskningsspørsmålet: «hvordan ser lærerresponsen ut, og hvilke avveininger gjør lærerne?».

I den andre delstudien intervjuer jeg seks elever med vedtak om særskilt norskopplæring, om deres tanker og refleksjoner omkring skriftlig lærerrespons. Dette er grunnlaget for å besvare det andre forskningsspørsmålet: «hva tenker SNO-elever om respons, og hvordan forstår de den?».

Resultatene viser at ros er den mest dominerende responsformen blant lærerne, mens forslag er den nest mest brukte responsformen. Kritik er den minst brukte responsformen, og det virker som at lærerne heller benytter seg av ulike former for forslag for å adressere problematiske områder ved elevenes tekster. Lærernes tilbakemeldinger fokuserer i størst grad på innhold, staving og interpunksjon, og overraskende nok forekommer det ingen tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer. Resultatene viser også at elevene setter pris på å motta skriftlige tilbakemeldinger. Ros er med på å gjøre dem motiverte og glade, samtidig som at de også ønsker å få vite om sine forbedringspotensialer. Når det gjelder responsfokus liker de å få tilbakemeldinger kategorisert som forslag om både staving og interpunksjon, og innhold så lenge de ikke krever drastiske endringer i teksten.

Abstract

In this master thesis I study the research question “How is teachers written response practice on texts written by SNO-pupils and what do the pupils think about the response?” through two partial studies. In the first partial study I study the teachers response practice through an analysis of written feedback from ten teachers, given on two texts written by pupils in 5th grade who has Norwegian as their second language. In addition to the response, the teachers have written a reflection essay about the response process, and what they were emphasizing when they were writing the feedback. This is the material for answering the first part of the research question: “how does the teacher response look like, and what were they emphasizing when giving feedback?”.

In the second partial study I interview six pupils from primary level grade 5th-7th who has Norwegian as their second language, about their thoughts and reflections about written teacher response. This is the material for answering the second part of the research question “what do the “SNO”-pupils think about response, and how do they understand it?”.

The results from this study show that praise is the most dominant response form among the teachers, while suggestions are the second most used response form. Critical feedback is the least used response form, and it seems as if the teachers would rather make use of suggestions than critical feedback to address problematic aspects of the pupils texts. The teachers feedback mainly focus on the contents and ideas of the texts, spelling and interpunction. Surprisingly, none of the feedback focused on grammatical structures in the texts. The results also show that the pupils appreciate receiving written feedback. Praise makes them motivated and happy, while they also want to know what they need to improve. Regarding response focus, the pupils like to receive feedback formed as suggestions about both spelling and interpunction, and also about the content and ideas of their texts, as long as it does not require drastic changes of the texts.

Forord

Masteroppgaven er noe jeg har sett frem imot med skrekkblandet fryd de siste fem årene, og nå er dagen for innlevering her. Det har vært krevende, men også lærerikt og spennende å skrive masteroppgave som en avslutning på grunnskolelærerutdanningen. Erfaringer fra denne prosessen er noe jeg vil ta med meg videre i livet. Gjennom denne studien har jeg fått en dypere innsikt i responsgivning, både fra lærere og elevers perspektiv, som jeg vil dra nytte av når jeg nå skal tre inn i læreryrket for fullt. Målet mitt med masteroppgaven har hele tiden vært å sitte igjen med kunnskap jeg vil få bruk for som lærer, noe jeg er helt sikker på at jeg har oppnådd.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederne mine, Ida Larsson og Linda Evenstad Emilsen, for nyttige tilbakemeldinger underveis. Dere har fått meg til å se ting fra nye perspektiver, og hjulpet meg fremover i prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til lærere og elever som har stilt opp som informanter i studien, spesielt til de to lærerinformantene som har vært behjelpelige med å videreformidle kontakten mellom meg og andre informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen studie. Til slutt vil jeg takke alle medstudenter som jeg har delt de siste årene med, for mye latter og glede, og familien min for all støtte gjennom studieløpet.

Fredrikstad, mai 2022

Mari Kirstine Frantzen Håkonsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	4
Forord.....	5
Innholdsfortegnelse	6
Oversikt over tabeller	8
Oversikt over figurer	8
1. Innledning	9
1.1 Særskilt norskopplæring	10
1.2 Problemstilling.....	11
1.3 Avhandlingens struktur.....	12
2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	12
2.1 Respons	12
2.1.1 Respons og makt	13
2.2 Responspraksis.....	14
2.2.1 Tidligere forskning om responsform og responsfokus	17
2.2.2 Formildende strategier.....	18
2.3 Mellomspråk og feilretting	19
2.3.1 Mellomspråk.....	19
2.3.2 Feilrettingsdebatten.....	20
2.4 Elevenes perspektiver	23
2.5 Sammenfatning.....	25
3. Metode.....	26
3.1 Rekruttering av informanter	26
3.1.1 Lærerinformanter	27
3.1.2 Elevinformanter.....	27
3.2 Innsamling av respons og refleksjonsnotater.....	28
3.2.1 Gjennomføring av responsanalyse	29
3.2.2 Analyse av refleksjonsnotat	30
3.4 Intervju.....	30
3.4.1 Intervjuguide	30
3.4.2 Gjennomføring av intervjuer	31
3.4.3 Bearbeiding av intervjudata.....	33
3.5 Sammenfatning.....	33
4. Resultater: Lærernes responspraksis	34
4.1 Generell responspraksis	34
4.2 Ros.....	36
4.2.1 Spesifikk og generell ros	36
4.2.2 Lærernes refleksjoner	37
4.3 Kritikk	38
4.3.1 Formildende strategier.....	39
4.3.2 Lærernes refleksjoner.....	40
4.4 Forslag	41
4.4.1 Formildende strategier.....	42
4.4.2 Lærernes refleksjoner.....	43
4.5 Responsfokus	43
4.5.1 Lærernes refleksjoner	46

4.5.2 Feilretting av grammatiske strukturer	47
4.6 Direkte og indirekte, korrigerende tilbakemeldinger	49
4.6 Sammenfatning.....	50
5. Resultater: Elevenes tanker om respons	50
5.1 Hva synes elevene om å få tilbakemeldinger?.....	51
5.2 Ros.....	51
5.3 Kritikk	54
5.3.1 Paired act pattern.....	55
5.4 Forslag	57
5.4.1 Forslag om innhold	57
5.4.2 Forslag om interpunksjon og staving	60
5.5 Elevenes forståelse av tilbakemeldingene.....	62
5.6 Sammenfatning.....	64
6. Diskusjon.....	64
6.1 Skriftlig respons.....	64
6.2 Responsform	65
6.2.1 Forslag og kritikk	65
6.2.2 Formildende strategier.....	67
6.3 Responsfokus	68
6.3.1 Innhold	68
6.3.2 Feilretting og grammatiske strukturer.....	69
6.5 Makt	71
7. Konklusjon.....	72
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1: Elevtekst 1	77
Vedlegg 2: Elevtekst 2	80
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	81
Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærere	83
Vedlegg 5: Informasjonsskriv elever	85
Vedlegg 6: Samtykkeskjema intervju med elever.....	86
Vedlegg 7: Samtykke skjema elevtekst + vedlegg	89
<i>Forespørsel om å inkludere tekster i masteroppgave</i>	<i>91</i>
Vedlegg 8: Intervjuguide.....	92
<i>Del 1: Innledende spørsmål.....</i>	<i>92</i>
<i>Del 2: Tilbakemeldinger fra lærere.....</i>	<i>92</i>
Vedlegg 9: SkrIVERAMME	96

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Jakobsons (2019) responsanalysemodell	14
Tabell 2: Responsformkategorier med eksempler	29
Tabell 3: Responsfokuskategorier med eksempler	30
Tabell 4: Antall forekomster av hver kategori	34

Oversikt over figurer

Figur 1: Margkommentarer	49
--------------------------------	----

1. Innledning

Respons er en av de viktigste metodene som finnes for å påvirke læring (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Ifølge Hyland og Hyland (2006) er responsens viktigste rolle i skriveundervisningen å hjelpe mottakeren med å utvikle selvstendighet i skrivearbeidet, slik at man blir i stand til å være kritisk og forbedre sin egen skriving (s. 96). Lærerrespons er også viktig for at andrespråksskribenter skal utvikle språk og skriving (Matsuda, Ortmeier-Hooper og Matsuda, 2009, s. 464). Hyland og Hyland (2006) trekker frem at tilbakemeldinger lenge har blitt betraktet som essensielt for utvikling av skriveferdigheter på andrespråket, både på grunn av læringspotensialet det medbringer, men også fordi det påvirker elevenes motivasjon (s. 83). Respons er altså en viktig faktor for å utvikle seg som skribent på andrespråket. I denne studien undersøker jeg læreres skriftlige responspraksis på tekster skrevet av mellomtrinns elever med vedtak om særskilt norskopplæring, og hvilke tanker og refleksjoner elevene har om respons.

Skriving er som kjent en av de grunnleggende ferdighetene. Å kunne skrive vil si at man kan «ytte seg forståelig og på en hensiktsmessig måte», «kommunisere med andre» og bruke det som et «redskap for å utvikle egne tanker og egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skriving er altså en kompleks oppgave i seg selv, og enda mer kompleks når det gjøres på et andrespråk. Studier viser at andrespråksskribenters utfordringer dreier seg om å komponere tekster med tanke på planlegging, og å finne og benytte seg av et passende vokabular. I tillegg bruker de lengre tid og har flere skrivepauser enn førstespråksskrivere når de skriver tekster (Matsuda et al., 2009, s. 462). Et annet aspekt ved skriving er at normer og sjangre ofte er kulturelt bestemte, noe som kan være problematisk for andrespråksskrivere å forholde seg til (Matsuda et al., 2009, s. 462). Mange andrespråksskrivere har utfordringer med setningsstruktur, verbform og andre grammatiske aspekter når de skriver, som vil være vanskelig for dem å oppdage selv i tekstene sine. Det fører til at lærerne ofte eksplisitt må gi dem strategier for å identifisere disse utfordringene (Ferris, 2003, sitert i Matsuda et al. 2009, s. 462).

Tidligere forskning om respons og skriving på andrespråket har vært konsentrert rundt kvantitative forskningsmetoder, som ga resultater som var gyldige ovenfor større populasjoner av elever, studenter eller lærere (se oversikt i Goldstein 2016). Samtidig førte dette til at studiene ikke tok høyde for kompleksiteten en responssetting innebærer ovenfor lærere og elever (Goldstein, 2016, s. 422). En annen utfordring ved tidligere studier om

responsgiving til andrespråksskribenter er at studiene ofte fokuserte på ett og ett emne isolert, istedenfor å undersøke responssettingen som helhet. For eksempel kunne en studie undersøke studenters refleksjoner og holdninger til tilbakemeldinger de hadde mottatt, uten å undersøke selve tilbakemeldingen (Goldstein, 2016, s. 434). I denne studien forsøker jeg derfor å få et helhetlig bilde av hvordan lærerrespons faktisk ser ut, samt undersøke elevenes refleksjoner og forståelse av denne. Goldstein (2016) trekker frem flere spørsmål som trenger videre forskning innenfor temaet, blant annet hva lærere velger å kommentere og ikke, hvorfor de velger som de gjør, og hvordan responsform og -fokus påvirker hvordan andrespråksskribenter anvender lærerens tilbakemeldinger (s. 424). Hyland og Hyland (2006) trekker også frem spørsmål som trenger mer forskning, blant annet om respons faktisk gjør noen forskjell for skriving på andrespråket, og i så fall på hvilke områder, om hva som er den beste måten å gi tilbakemeldinger på, og om «feilretting» kan ha langtidsvirkende effekt på studentenes skriving (s. 83). Studier som for eksempel Jakobson (2019) viser også at andrespråksinnlærere, akkurat som andre skribenter, har preferanser når det kommer til responsform og -fokus, og det er derfor viktig å se andrespråksinnlæreres preferanser i sammenheng med responsen de mottar. Uten elevperspektivet vet man ikke hvordan elevene faktisk forholder seg til responsen.

I norsk sammenheng er respons på andrespråkselevs skriving et lite utforsket tema, og det finnes generelt lite forskning om respons gitt til andrespråkselever på grunnskolenivå. For å møte behovet om et helhetlig bilde av hvordan lærerrespons på tekster skrevet av andrespråkselever i grunnskolen og hva denne elevgruppen tenker om respons, er det relevant å undersøke elever som har vedtak om særskilt norskopplæring. Denne avhandlingen tar sikte på å gi informasjon om en mottakergruppe av respons som det ikke er forsket mye på når det gjelder responsforskning. I norsk sammenheng er det forsket lite på respons på andrespråkstekster, og forskningsfeltet generelt bærer preg av at det ikke gjøres mye forskning på de yngste mottakerne av respons, nemlig grunnskoleelever. Det er viktig å få innsikt i all variasjon lærere forholder seg til i klasserommet, og elever med vedtak om særskilt norskopplæring er en del av denne naturlige variasjonen. Andrespråkselever er en svært sammensatt gruppe, og for å gjøre et mest mulig homogent utvalg har jeg derfor valgt å undersøke elever med vedtak om særskilt norskopplæring i denne studien.

1.1 Særskilt norskopplæring

Tall fra GSI viser at det i skoleåret 2021/2022 er 39 725 elever ved norske skoler som har vedtak om særskilt språkopplæring, og 11 711 av disse er elever på mellomtrinnet

(Utdanningsdirektoratet, 2022a). Dette utgjør ca. 6% av alle elevene på mellomtrinnet. Særskilt norskopplæring er en del av det særskilte språkopplæringstilbudet i norsk grunnskole. Særskilt språkopplæring vil si at elever får tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og/eller særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 60). Tospråklig fagopplæring vil si at elevene får opplæring i et eller flere fag på sitt eget morsmål, i tillegg til norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Morsmålsopplæring vil si at eleven får opplæring i sitt eget morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Særskilt norskopplæring vil si «forsterket opplæring i norsk», hvor målet er at elevene skal tilegne seg gode nok norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022b). For at en elev skal ha rett til særskilt språkopplæring må han eller hun ha et annet morsmål enn norsk eller samisk. I tillegg må eleven vurderes til å ikke inneha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette er altså en variert elevgruppe som er satt sammen av individer som kan være født og oppvokst i Norge, men som likevel ikke har tilstrekkelige språklige ferdigheter til å følge ordinær undervisning, og av individer som er nyankomne til Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 21). Noen kan ha fulgt ordinær skolegang i hjemlandet, og kan både lese og skrive når de skal lære norsk som andrespråk, mens andre kanskje er oppvokst i en flyktningleir, og kan ikke engang lese eller skrive på morsmålet.

Det er stor variasjon mellom ulike skoler når det gjelder hvordan den særskilte norskopplæringen gis. Noen steder tas elever ut av ordinær undervisning og får undervisning i liten gruppe eller en-til-en med lærer. Andre steder foregår den særskilte språkopplæringen i ordinær undervisning, med ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 61). Det mest vanlige er å få særskilt norskopplæring i mindre grupper, hvor de aktuelle elevene tas ut av ordinær norskundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 61).

Elever med vedtak om særskilt norskopplæring vil heretter omtales under forkortelsen SNO-elever. Denne studien fokuserer særskilt på dem.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av de tidligere nevnte hullene i forskningsfeltet og den tidligere mangelen på kvalitative undersøkelser, vil jeg med denne avhandlingen bidra til en større innsikt i hvordan den skriftlige lærerresponsen på tekster skrevet av SNO-elever kan se ut, i tillegg til å undersøke denne elevgruppens tanker og refleksjoner rundt responsen. Undersøkelsen gjøres kvalitativt, for å få en dypere innsikt i temaet. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan er læreres skriftlige responspraksis på tekster skrevet av SNO-elever på mellomtrinnet og hva tenker elevene selv om responsen?

Problemstillingen vil besvares gjennom to delstudier med to tilhørende forskningsspørsmål. Delstudie 1 er en analyse av respons skrevet av 10 lærere på to tekster skrevet av SNO-elever, samt lærernes refleksjonsnotater. Den skal besvare det første forskningsspørsmålet: «hvordan ser lærerresponsen ut, og hvilke avveininger gjør lærerne?». Delstudie 2 består av intervjuer med seks mellomtrinns elever som har vedtak om særskilt norskopplæring, om deres tanker om og forståelse av respons. Dette skal besvare forskningsspørsmålet «hva tenker SNO-elever om respons, og hvordan forstår de den?».

1.3 Avhandlingens struktur

Denne masteravhandlingen starter med en gjennomgang av oppgavens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 1. Deretter vil jeg i kapittel 2 presentere teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er aktuell som bakteppe for problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg presentere de metodiske tilnærmingene som er gjort i forbindelse med datainnsamling og -analyse, før jeg presenterer resultatene fra delstudie 1 og 2 i henholdsvis kapittel 4 og 5. I kapittel 6 vil jeg diskutere funnene i lys av tidligere forskning, før jeg til slutt vil avslutte avhandlingen med en konklusjon i kapittel 7.

2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet trekker jeg frem tidligere forskning og teoretiske perspektiver som er særlig relevante for min studie. Aller først avklares hva som ligger i begrepet «respons». Deretter gjennomgår jeg tidligere forskning om responspraksis, før jeg presenterer det som omtales som *feilrettingsdebatten*. Til slutt diskuterer jeg tidligere forskning om elevenes perspektiver på respons.

2.1 Respons

Hattie og Timperley (2007) definerer «feedback», altså tilbakemelding, som informasjon gitt av en agent, for eksempel en lærer, om aspekter ved en persons prestasjon eller forståelse (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Tilbakemeldingen kan også gis av en medelev, forelder eller som egenvurdering, og den kan bli gitt som korrigerende informasjon, alternative strategier eller oppmuntring (s. 81). Målet med å gi tilbakemeldinger er å redusere mellomrommet mellom elevens nåværende forståelse og den kunnskapen som er ønskelig at eleven skal inneha (s. 86). Hattie og Timperley (2007) mener at for at tilbakemeldinger skal være effektive med tanke på å redusere rommet mellom nåværende forståelse og prestasjon,

og det fremtidige målet, må tilbakemeldingen gi svar på tre spørsmål: «Where am I going?», «How am i going?» og «Where to next?» (Hattie og Timperley, 2007, s. 86). Det første spørsmålet omhandler hva som er målet at eleven skal mestre. Det andre spørsmålet omhandler at læreren gir eleven informasjon om hvordan han eller hun ligger an i forhold til målet, og beskriver altså prestasjonen. Det siste spørsmålet omhandler at læreren gir eleven informasjon som skal føre til videre læring, for eksempel nye strategier, større utfordringer eller informasjon som gir en dypere forståelse (s. 89-90). De påpeker også viktigheten av at tilbakemeldingen treffer eleven på elevens kunnskapsnivå på det aktuelle tidspunktet (s. 86).

Ifølge Hyland og Hyland (2006) er skriftlige tilbakemeldinger fra lærere en stor del av undervisningen når man lærer å skrive på et andrespråk, selv om det også legges mer og mer vekt på muntlig respons og elevvurdering (s. 84). Hyland og Hyland (2006) mener at mange lærere gir skriftlig respons av flere grunner, blant annet for å gi studenten en mottakerreaksjon på innsatsen deres og for å hjelpe dem med å forbedre skrivingen sin (s. 84).

I denne avhandlingen brukes begrepene respons, tilbakemeldinger og kommentarer om det samme fenomenet, og utfra Hattie og Timperleys (2007) definisjon. Dette er altså de skriftlige tilbakemeldingene som lærerne har skrevet til elevene, som beskriver elevens prestasjon eller forståelse i tilknytning til den skrevne teksten, og informasjonen læreren gir som skal føre til videre læring.

2.1.1 Respons og makt

Ifølge Hyland og Hyland (2006) har noen andrespråksinnlærere kulturelle og sosiale hemninger når det kommer til autoritetspersoner, slik lærere er ovenfor sine elever (s. 89). Dette påvirker hvordan samspillet mellom lærer og elev er i en responsituasjon, for eksempel ved at en andrespråksinnlærer som har disse hemningene ikke vil stille spørsmål eller være kritisk ovenfor lærerens tilbakemeldinger. I en responsituasjon vil dette kunne resultere i at innlæreren tar til seg læreres respons passivt og uten å stille spørsmål ved den (s. 89). Dette kan påvirke andrespråksinnlæreren negativt, fordi studier viser at kun studenter som er aktive deltakere i å forhandle frem mening i responsen sammen med læreren, klarte å levere bedre revisjoner av tekstene sine (s. 89). I disse studiene Hyland og Hyland (2006) viser til er det snakk om muntlige responsituasjoner, men det kan tenkes at det er gjeldende for skriftlige responsituasjoner også. Skriftlig respons representerer også en ubalanse i maktforholdet mellom lærer og elever. Læreren inntar rollen som en som vurderer og bedømmer elevens arbeid, noe som påvirker både lærer og elever. I denne rollen har læreren makt over elevens

«læringsutbytte, selvbylde og fremtidige muligheter» (Evensen, 2009, s. 15) noe det er viktig at læreren er klar over.

2.2 Responspraksis

Responspraksis vil si hvordan lærerresponsen ser ut og kan beskrives. Det er vanlig å dele responspraksis inn i de to hovedområdene responsform og responsfokus (Jakobson, 2019, s. 51). Responsform vil si hvilken uttrykksform responsen har, for eksempel om den gis som ros, kritikk eller forslag. Responsfokus vil si hva responsen fokuserer på, for eksempel innhold eller språklig korrekthet (Jakobson, 2019, s. 51-52).

Det finnes flere ulike måter å kategorisere og analysere responspraksis på. Jakobson (2019) har utviklet en responsanalysemodell for å analysere både responsform og responsfokus på tilbakemeldinger gitt til nybegynnere i andrespråksinnlæringen, med mål om å få et helhetlig perspektiv av lærerresponsen. Modellen ble utviklet på bakgrunn av analyser av skriftlig lærerrespons gitt på tekster skrevet av personer som lærte svensk som andrespråk gjennom et nettbasert kurs. Personene tok kursnivå C, som vil si at de var nybegynnere i svensk som andrespråk, men at de hadde studieerfaring fra tidligere (Jakobson, 2019, s. 53). Utfra analysen av denne responsen konstruerte hun ulike underkategorier til hovedkategoriene responsform og responsfokus. Analysen ble gjort i flere omganger, helt til det oppstod metning og ingen nye kategorier fremkom i materialet. Til slutt stod hun igjen med responsanalysemodellen som gjengis i Tabell 1.

Responsform	Responsfokus
Underkategorier	Underkategorier
1. Informasjon 1a. Ren informasjon 1b. Forespørsel om innholdsinformasjon 2. Kritikk 3. Forslag 3a. Påstand 3b. Spørsmål 3c. Oppfordring 4. Ros 4a. Spesifikk ros 4b. Generell ros 5. Høflighetsfrase	1. Innhold 2. Organisering/struktur 3. Språklig korrekthet 3a. Grammatiske strukturer 3b. Ordvalg 3c. Staving 3d. Interpunksjon 3e. Språk generelt 4. Skrivning generelt 5. Henvisning til læreplan 6. Henvisning til læremiddel 7. Øvrig

Tabell 1: Jakobsons (2019) responsanalysemodell

I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av hver underkategori under responsform og responsfokus, da det er disse kategoriene jeg vil benytte meg av i min responsanalyse. I Jakobsons modell er den første responsformkategorien (kategori 1) informasjon. Den kan gis som ren informasjon (1a), som vil si forklarende eller beskrivende uttalelser som gir informasjon om den aktuelle teksten, og ikke om nye tekster. For eksempel er «Du skriver en

annonse som er delvis sammenhengende»¹ en tilbakemelding kategorisert som ren informasjon (Jakobson, 2019, s. 60). Informasjonen kan også gis som forespørsel om innholdsinformasjon (1b), som vil si at læreren forespør mer informasjon omkring innholdet i teksten, formulert som spørsmål, for eksempel «Hvilken størrelse bestilte du?» (Jakobson, 2019, s. 60). Sistnevnte underkategori kan kun fokusere på innhold.

Kategori 2 i Jakobsons (2019) modell er kritikk. Kritiske tilbakemeldinger vil si at læreren uttrykker at noe ved teksten er problematisk, for eksempel «Setningene dine er iblant veldig lange» (Jakobson, 2019, s. 61).

Kategori 3 er forslag, som vil si tilbakemeldinger som gir skribenten råd om fremtidige endringer. Det er opp til eleven selv å bestemme hva han eller hun skal gjøre med disse tilbakemeldingene (Jakobsson, 2019, s. 61). Forslag kan deles inn i flere underkategorier; forslag som gis som påstand (3a), forslag som gis som spørsmål (3b) og forslag som gis som oppfordring (3c). Forslag som gis som påstand (3a) vil si tilbakemeldinger som er forklarende eller beskrivende, og målet med disse tilbakemeldingene er å forbedre fremtidige, nye tekster, for eksempel «Dato og sted er også bra å ha med» (Jakobsson, 2019, s. 61). Forslag som gis som spørsmål (3b) er spørsmål som ikke søker mer innholdsinformasjon (slik 1b gjør), men som er ment å berøre generell forbedring, som for eksempel «Hvordan kan du variere setningene mer?» (Jakobsson, 2019, s. 61). Forslag som gis som oppfordring (3c) vil si en tilbakemelding som krever at det gjøres en endring i teksten eller en annen handling fra eleven, for eksempel «Skriv om slik at det blir mer variert!» (Jakobson, 2019, s. 61).

Kategori 4 under responsform er ros, som vil si positive tilbakemeldinger som skryter av eleven eller noe i elevens tekst. Den deles inn i spesifikk ros (4a) og generell ros (4b). Spesifikk ros vil si ros relatert til noe spesifikt læreren har fokusert på i tilbakemeldingen, for eksempel «Ordstillingen er korrekt og variert, bra jobbet!». Generell ros vil si en positiv tilbakemelding som ikke fokuserer på noe spesifikt, for eksempel «Bra jobbet!» (Jakobsson, 2019, s. 62).

Den siste responsformkategorien er høflighetsfraser (5), som vil si positive uttrykk med mål om å uttrykke respekt i kommunikasjonen. Disse uttrykkene har altså ikke noe med ros å gjøre, da målet ikke er å skryte av eleven eller teksten, men å opprettholde en god

¹Her og i fortsettelsen har jeg oversatt Jakobsons eksempler fra svensk til norsk.

kommunikasjon. Eksempler på dette er «Takk for teksten!» eller «Lykke til!». (Jakobsson, 2019, s. 62).

I det følgende vil jeg presentere de ulike responsfokuskategoriene, altså hva læreren fokuserer på i responsen. Kategori 1 er innhold, hvor tilbakemeldingen fokuserer på ideer og innhold i teksten, for eksempel «Du skriver et godt sammendrag av dagen din» (Jakobsson, 2019, s. 62).

Kategori 2 under responsfokus er organisering, hvor tilbakemeldingen fokuserer på tekstens struktur og oppbygning, for eksempel «Dette er en mail med god struktur» (Jakobsson, 2019, s. 62).

Kategori 3 er språklig korrekthet, som handler om språklige aspekter ved teksten. Den er delt inn i flere underkategorier. Grammatiske strukturer (3a) vil si tilbakemeldinger om ordstilling, verbtid eller bøyning av substantiv, for eksempel «Tenk på at når du begynner med tid eller sted kommer verbet før subjektet.» (Jakobsson, 2019, s. 62). Ordvalg (3b) vil si at tilbakemeldingen fokuserer på valg av ord i teksten, for eksempel «Du viser variasjon i ordforrådet» (Jakobsson, 2019, s. 62). Staving (3c) vil si tilbakemeldinger som fokuserer på hvordan ulike ord staves, for eksempel «Jobb med å ha riktig stavemåte!» (Jakobsson, 2019, s. 63). Interpunksjon (3d) vil si tilbakemeldinger om tegnsetting eller stor bokstav, for eksempel «Husk stor bokstav i begynnelsen av en setning» (Jakobsson, 2019, s. 63). Språk generelt (3e) vil si tilbakemeldinger som gir generelle tilbakemeldinger om språket i teksten, for eksempel «Språket er variert» (Jakobsson, 2019, s. 63).

Kategori 4 er skriving generelt, som vil si tilbakemeldinger om skriving som ikke innehar et spesifikt fokus, for eksempel «Skriv litt hver dag» (Jakobsson, 2019, s. 63).

Kategori 5 er henvisning til læreplan, som vil si at tilbakemeldingen viser til fagets eller oppgavens læringsmål, for eksempel «Målet med faget er at du skal kunne skrive tekster som er vanlige i hverdagslivet og som har med alle deler som trengs» (Jakobsson, 2019, s. 63).

Kategori 6 er henvisning til læremidler, som vil si at tilbakemeldingen henviser til ulike læremidler som kan være til hjelp for eleven, for eksempel «Du kan øve på grammatikk, ordforråd og mye mer på www.digitalasparet.se» (Jakobsson, 2019, s. 63).

Kategori 7 er øvrige kommentarer, som vil si tilbakemeldinger som ikke fokuserer på skriving eller teksten, for eksempel «Se mine tips lengre ned» (Jakobsson, 2019, s. 63).

Disse kategoriene er altså anvendbare for å analysere respons, fordi de både undersøker responsform og -fokus, og fordi de er detaljerte, og man kan derfor kategoriserer responsen mer nøyaktig.

2.2.1 Tidligere forskning om responsform og responsfokus

Det finnes ingen entydig responspraksis blant lærere i tidligere forskning. I Hyland og Hylands (2001) studie er ros den mest anvendte responsformen blant lærerne, og utgjorde 44% av tilbakemeldingene de undersøkte. Deres studie tok for seg skriftlige sluttkommentarer gitt av lærere til seks universitetsstudenter med forskjellige språklige bakgrunner, som hadde engelsk som andrespråk (s. 188). Tre av studentene var på et lavt til middels nivå, mens tre av de var på et middels til viderekomment nivå (s. 189). Hyland og Hyland (2001) sitt materiale består av analyse av lærerresponsen, lydopptak av lærernes tanker underveis i responsgivingen, samt intervjuer med lærere og studenter. Gjennom intervjuene med lærerne kom det frem at de hadde et bevisst forhold til effektene av både positive og negative tilbakemeldinger (s. 192). Begge lærerne de intervjuet vektla positive kommentarer, og mente at ros var spesielt viktig for andrespråksinnlærerne fordi denne gruppen ofte er usikre skribenter (s. 192). I Lengs (2014) studie derimot er kategorien «expressive-approval», som kan oversettes til ros, den lavest forekommende kategorien, og utgjorde kun 5% av tilbakemeldingene (s. 393). Leng undersøkte også lærerrespons på tekster skrevet av universitetsstudenter med engelsk som andrespråk, og intervjuer med studentene (s. 391). En vesentlig forskjell mellom Hyland og Hyland (2006) og Leng (2014) er konteksten studiene foregår i, og dette kan også ha påvirket resultatene. Leng (2014) undersøker akademisk skriving blant studenter med engelsk som andrespråk ved et universitet i Malaysia, mens Hyland og Hyland (2006) undersøker akademisk skriving blant andrespråksstudenter ved et ferdighetskurs i engelsk ved et universitet i New Zealand. Det kan derfor tenkes at det kan være kulturelle aspekter som ligger til grunn for forskjellene mellom lærernes bruk av responsformene.

Når det gjelder kritikk er det også forskjeller mellom resultatene av studiene. I Hyland og Hylands (2001) studie er kritiske kommentarer den nest mest anvendte responsformen, og utgjør 31% av tilbakemeldingene (s. 192). I intervjuene kommer det frem at lærerne prøvde å være forsiktige med bruken av kritiske kommentarer, men at de syntes det var viktig å presentere både det positive og det negative ved tekstene (s. 192). I Lengs (2014) studie er kategorien «expressive-disapproval» det samme som kritiske kommentarer, og utgjør 19% av

kommentarene til sammen (s. 393). Altså er det færre kritiske kommentarer i Lengs (2014) studie enn i Hyland og Hylands (2001) studie.

I Hyland og Hylands studie (2001) er forslag responsformen med færrest forekomster, og utgjør 25% av tilbakemeldingene (s. 192). I Lengs (2014) studie deles forslagskategoriene inn i «directive-instruction» og «directive-clarification», som vil si instruerende forslag og avklarende forslag. Likheten mellom Hyland og Hylands (2001) og Lengs (2014) forslagskategorier er at de krever at studenten gjør en handling i teksten eller at tilbakemeldingen er forklarende. I Lengs (2014) studie er det flest tilbakemeldinger av typen instruksjon (52% av alle tilbakemeldingene), deretter avklaring (24% av alle tilbakemeldingene). Det vil si at forslagskategorien i Lengs studie utgjør 76% av alle tilbakemeldingene. I Hyland og Hyland (2001) sine intervjuer med lærerne forklarer de at de alltid pleier å se etter noe positivt å gi tilbakemelding om, i tillegg til å finne det viktigste og mest generaliserbare problemet ved teksten og gi tilbakemelding om dette (s. 192).

2.2.2 Formildende strategier

Hyland og Hyland (2001) definerer fire ulike strategier for skadebegrensning (eng. *mitigation*) i lærerrespons. Disse strategiene anvendes for å mildne forslag og kritiske tilbakemeldinger, med hensikt om å minske den negative effekten forslagene og de kritiske tilbakemeldingene kan ha på forholdet mellom studenter og lærere (s. 194). De fire strategiene Hyland og Hyland (2001) fant var «paired act patterns», «hedging», «personlig attribusjon» og «interrogativ syntaks».

Paired act patterns vil si at lærerne kombinerer de kritiske kommentarene med enten ros, forslag eller begge deler. De kritiske kommentarene var kombinert med ros i 20% av forekomstene, med forslag i 15% av forekomstene og både ros og forslag i 9% av forekomstene (s. 194-195). Dette gjøres for at tilbakemeldingen skal bli balansert og fremstå som mildere og mindre negativ enn den ville gjort dersom den stod alene. Hedging var den andre av formildningsstrategiene Hyland og Hyland (2001) fant. Det vil si at lærerne bruker modale leksikalske enheter, ubestemte kvantifiserere og frekvensmarkører for å gjøre tilbakemeldingene mildere ovenfor eleven. Hedging brukes både i forslag og i kritiske kommentarer, men kan også brukes i rosende tilbakemeldinger (s. 197). Tilbakemeldinger som inneholder hedging oppfattes som mindre direkte og mer høflige enn direkte tilbakemeldinger (Baker og Bricker, 2010, s. 76). Den tredje strategien Hyland og Hyland (2001) definerer er personlig attribusjon (eng. *personal attribution*), som vil si at læreren mildner en kritisk kommentar ved å fremstille den som hans eller hennes personlige mening.

Dette lar lærerne fremstå som vanlige lesere når de reagerer på teksten, og ikke som den som vurderer eller personen med mest makt i det ubalanserte maktforholdet mellom lærer og student (Hyland og Hyland, 2001, s. 198). Den siste av de fire strategiene Hyland og Hyland (2001) definerer er interrogativ syntaks, som vil si å formulere kritiske tilbakemeldinger som spørsmål (s. 199). Dette gjøres for å mildne direktheten i en ytring (s. 199).

Strategiene ble brukt både hver for seg og i kombinasjon med hverandre i samme tilbakemelding (s. 195), og de var velbrukte i materialet. Av de kritiske kommentarene inneholdt 84,3% en av de formildende strategiene. Av forslagene inneholdt 71% en av de formildende strategiene (s. 195). På bakgrunn av lydopptakene lærerne spilte inn i forbindelse med responsgivingen og intervjuene undersøkte Hyland og Hyland (2001) hvorfor læreren benyttet seg av formildende strategier. Lærerne fortalte at de prøvde å velge ut det viktigste og mest generaliserbare problemet ved teksten og gi respons på dette, og var bevisste på at de ikke skulle kritisere alle problemene i teksten (s. 199). En av lærerne var også veldig bevisst hvilken leserrolle hun inntok når hun ga respons, og ønsket å gi respons fra et leserperspektiv, og ikke et allvitende lærerperspektiv (s. 200). Ved å benytte seg av forslag istedenfor kritikk har lærerne prøvd å unngå å demotivere studentene og å prøve å unngå at studentene skal føle at læreren overtar og bestemmer over tekstene deres (s. 200). Lærerne sa også at en annen årsak til å bruke formildende strategier var at dette hjalp dem til å utvikle og opprettholde et godt forhold til studentene sine (s. 201). De formildende strategiene har imidlertid ført til at studentene ofte ikke forstår hva læreren egentlig har ment i tilbakemeldingen (s. 202-203). Dette gjelder spesielt når det brukes formildende strategier på kritiske kommentarer (s. 206).

2.3 Mellomspråk og feilretting

Innen forskningsfeltet på responsgiving på andrespråkstekster har det vært en stor debatt angående retting av grammatiske feil. På engelsk anvendes termen *error correction* om dette. For å tydeliggjøre sammenhengen til det engelske begrepet vil jeg her kalle det feilretting eller korrigering av feil, selv om avvikene som gjøres i forbindelse med mellomspråk ikke kan karakteriseres som feil, men heller avvik fra målspråket.

2.3.1 Mellomspråk

Mellomspråk defineres som et «autonomt system uavhengig av og forskjellig fra morsmål og målspråk» (Nistov og Nordanger, 2018, s. 263). Mellomspråk ses altså på som et eget språkssystem, med egne grammatiske regler som ikke nødvendigvis sammenfaller med hverken målspråket eller morsmålet (Hammarberg, 2013, s. 29). Med Selinker (1972) begynte

man å ha et utviklingsperspektiv på innlærerspråket, hvor man så det som et eget språkssystem i utvikling, istedenfor i et kontrastivt perspektiv hvor det ble sammenlignet med målspråket (Hammarberg, 2013, s. 29). I et komparativt perspektiv kunne mellomspråkstrekkene bli ansett som «feil», når de ble sammenlignet med målspråket (Berggreen og Tenfjord, 2005, s. 36). Fra innlærernes perspektiv er imidlertid ytringene de gjør grammatisk korrekte, fordi de samsvarer med innlærerens internaliserte grammatikk på det aktuelle tidspunktet, selv om de avviker fra målspråket (Berggreen og Tenfjord, 2005, s. 36). I mellomspråksperspektivet anses altså innlærerspråket som et eget språkssystem som skiller seg fra både morsmålet og målspråket, og ikke bare som en «imperfekt versjon av målspråket med interferens fra morsmålet» (Nistov og Nordanger, 2018, s. 263).

Berggreen og Tenfjord (2005) definerer noen generelle trekk ved mellomspråk. De mener at mellomspråk er enkle, ustabile, variable, inneholder tverrspråklig innflytelse og består av forutsigbare utviklingssteg (s. 29-30). At mellomspråk oppfattes som enkle sammenlignet med målspråket, kommer av at ulike språklige nivåer forenkles, for eksempel ved at mellomspråket har enklere stavingsstruktur, innlæreren i større grad benytter verbets grunnform og liten grad av bøyingsmorfologi, negasjon foran verb, enklere setningsstruktur og bruk av approksimasjon i mangel på mer presise formuleringer (Berggreen og Tenfjord, 2005, s. 32-33). Det finnes få beskrivelser av norske mellomspråkstrekk, men en av dem er Gujord, Neteland og Selås (2018). De trekker frem at setningskonstruksjoner uten inversjon av verbet og subjektet, for eksempel «*I går jeg spilte fotball*» (konstruert eksempel), er et vanlig mellomspråkstrekk. De trekker også frem at manglende tempusbøying av verb, for eksempel «*Jeg gå nå*» (konstruert eksempel), og ubøyde substantiv, for eksempel «*Bil er blå*» (konstruert eksempel), er typiske mellomspråkstrekk. Preverbal negasjon er også et mellomspråkstrekk de omtaler, for eksempel «*Jeg ikke har sett den*» (konstruert eksempel). Emilsen og Søfteland (2018) trekker frem at mønstre som ofte observeres hos andrespråksinnlærere er utelatelse av samsvarsbøying, for eksempel «*Huset er blå*» (konstruert eksempel), og finitt som ikke er målspråkslikt ved at morfologiske markeringer er utelatt eller overbruk av infinitivform.

2.3.2 Feilrettingsdebatten

«The error correction debate» har vært stor innenfor responsforskningen på andrespråksfeltet. Den dreier seg omkring spørsmålet om lærere skal påpeke grammatiske avvik andrespråksskrivere gjør i tilbakemeldingene de gir til eleven, eller om man skal la disse stå ubemerket. Debatten er polarisert, mellom de som mener at slik feilretting ikke bør finne sted

fordi det ikke har noen effekt og at det kan være skadelig for eleven, og de som mener at alle feil bør påpekes for å forhindre fossilisering (Ferris, 2006, s. 81). Jeg vil ikke ta for meg hele debatten i denne avhandlingen, men trekke frem det viktigste i en forkortet versjon.

Truscott (1996) er en av de som har vært i spissen for den ene siden i denne debatten, og var også den som startet debatten. Han mener at det ikke finnes gyldig forskning som kan bevise at retting av grammatiske feil har noen forbedrende effekt på andrespråksinnlæreres rettskriving. Derimot mener han at det finnes forskning som kan bevise at dette ikke har noen effekt. Han mener også at retting av grammatiske feil er skadelig for andrespråksinnlærerne, fordi det påvirker motivasjonen deres negativt, i tillegg til at det fører til at skribentene forenkler og forkorter det de skriver for å unngå korreksjon (Truscott, 1996, s. 354-355).

Ferris (1999) mener, som motsvar til Truscott, at det er flere svakheter ved hans artikkel, blant annet at studiene han henviser til ikke er sammenlignbare, at han overvurderer funnene som tyder på at feilretting ikke har noen effekt, og at han ser bort fra studier som faktisk viser det har en effekt (s. 4). Hun vektlegger at dette emnet trenger mer forskning før man kan konkludere om feilretting er effektivt eller skadelig, fremlegger tre årsaker til at man derfor bør fortsette denne praksisen frem til det foreligger konkrete resultater for eller mot feilretting. Den ene er at spørreundersøkelser gjennomført blant andrespråksstudenter viser at de ønsker å motta tilbakemeldinger som angår retting av grammatiske feil, og at fravær av slike tilbakemeldinger vil frustrere studentene heller enn å motivere dem. Den andre er at det er en tendens blant noen engelskspråklige universitetsfakulteter at de er mindre tolerante ovenfor typiske andrespråksfeil, eller mellomspråkstrekk, enn typiske førstespråksfeil, og at dette påvirker vurderingen av studentene som skriver på andrespråket negativt. Den tredje er viktigheten av at andrespråksinnlærerne blir mer selvstendige i revisjonen av egne tekster, og at fravær av tilbakemeldinger vil gjøre at studentene ikke har hverken kunnskap eller strategier til å revidere (Ferris, 1999, s. 7-8). Ferris mente altså at man ikke kunne konkludere enda angående dette temaet, og at det trengs flere systematiske studier som er sammenlignbare, før man kan bestemme om retting av grammatiske feil er fordelaktig for andrespråksinnlærere eller ikke, og etterspør dermed flere studier som tar for seg dette.

Van Beuningen, De Jong og Kuikens (2012) studie er en av de som har besvart dette behovet. De studerte effekten av direkte og indirekte korrigerende tilbakemeldinger på andrespråksinnlæreres grad av grammatisk korrekthet ved fire videregående skoler i Nederland. Direkte tilbakemeldinger vil si at læreren indikerer at det er gjort en feil, i tillegg til å gi eleven den tilsvarende, korrekte formen av feilen som har blitt gjort. Indirekte

tilbakemeldinger indikerer bare at det er gjort en feil, og eleven må selv finne ut av hva som er den korrekte formen (s. 6-7). Elevene i studien ble delt inn i fire grupper på tvers av de opprinnelige klassene deres, og undersøkelsen strakk seg over fire undervisningsøkter. I første økt gjennomførte alle gruppene en ordforrådstest og en skriveoppgave. Deretter mottok gruppe en direkte korrigerende tilbakemeldinger på teksten, gruppe to indirekte korrigerende tilbakemeldinger, mens gruppe tre og fire ikke mottok respons i det hele tatt. I andre økt reviderte de to første gruppene tekstene sine på bakgrunn av tilbakemeldingene de hadde fått, gruppe tre reviderte teksten sin uten tilbakemeldinger, mens gruppe fire skrev en helt ny tekst om et nytt tema. I økt tre og fire gjennomførte alle gruppene to tester, henholdsvis en og fire uker etter den første skriveøkten, hvor alle gruppene skrev to nye tekster om nye temaer. Dette ble gjort for å undersøke korttids- og langtidseffekten av de korrigerende tilbakemeldingene. På de to testene som ble gjennomført i etterkant av skriveøktene har de to gruppene som mottok tilbakemeldinger (gruppe en og to) lavere feilrate enn de to som ikke fikk tilbakemeldinger (s. 22), som vil si at korrigerende respons hadde en positiv effekt. Kort oppsummert viste resultatene at direkte tilbakemeldinger hadde størst langtidseffekt når det gjaldt grammatiske feil, mens indirekte tilbakemeldinger hadde størst langtidseffekt når det gjaldt ikke-grammatiske feil (s. 30). Dette peker i retning av at Truscotts (1996) antakelser om at feilretting ikke har noen beviselig effekt på andrespråkselevs rettskriving, er feil. Van Beuningen et al. (2012) undersøkte også Truscotts (1996) antakelser om at feilretting fører til at elever forenkler og forkorter det de skriver for å unngå korreksjon. De fant ut av at elevene som mottok tilbakemeldinger (gruppe en og to) faktisk produserte mer strukturelt komplekse setninger enn elevene som ikke mottok noen form for tilbakemeldinger (gruppe fire) (s. 31). Dette peker også i retning av at Truscotts (1996) antakelser om at feilretting fører til at elever forenkler og forkorter det de skriver for å unngå korreksjon, ikke stemmer. Det finnes også flere studier som støtter Van Beuningen et al. (2012) sine funn om at feilretting hjelper andrespråksskriveres korrekthet (se for eksempel Ferris 2003 s. 64 for et sammendrag av noen studier).

Å påpeke ulike grammatiske feil i tilbakemeldingene som gis til studenter og elever som skriver på andrespråket er altså et omdiskutert tema. Forskere har ikke kommet frem til funn som peker i en entydig retning, blant annet fordi mange av studiene ikke er sammenlignbare når det gjelder grunnleggende parametere som fagkarakteristikk og gruppestørrelse, instruksjoner rundt oppgaver og formål, samt forskningsdesign (Ferris, 2003, s. 44-45). Likevel er det flest studier som peker i retning av at feilretting har en positiv effekt på

andrespråksinnlæreres skriftlige nøyaktighet, og at feilretting har en positiv forbedrende effekt over tid (se Ferris 2004 s. 51 for oversikt). Ferris (2004) anbefaler derfor at lærere gir respons som fokuserer på grammatiske avvik, i samspill med blant annet supplerende grammatikkundervisning og innlærernes revisjonsprosess, frem til det eventuelt foreligger studier som kan bevise at dette er skadelig (s. 59-60).

2.4 Elevenes perspektiver

De fleste studiene som tar for seg elevperspektivet av responsgiving på andrespråkstekster, er gjort med populasjoner på universitetsnivå, og er dermed ikke direkte overførbare til min studie. De er likevel relevante for å undersøke andrespråksperspektivet av responsgiving, fordi de gir en pekepinn mot hva man kan forvente seg når det gjelder respons på andrespråkstekster.

Jakobsons (2020) studie tar for seg hvordan nybegynnere i svensk som andrespråk rangerer og vurderer ulike responsform og responsfokuskategorier. Ved hjelp av Likertskala og rangordning vurderte 11 studenter de ulike responsform- og responsfokuskategoriene fra analysemodellen (se kap. 2.2), utfra hva de synes var viktig og mindre viktig når det gjaldt form og fokus (s. 10-11). Rangordning gir muligheten til å se hvordan studentene vurderer de ulike responsformene og -fokusene i forhold til hverandre, noe ikke mange andre studier gir mulighet til. Når det gjaldt responsfokuskategorier, var det tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer som flest studenter oppga at de la merke til og benyttet seg av i nye tekster. 10 av 11 studenter oppga at de benyttet seg av tilbakemeldinger som omhandlet grammatiske strukturer i nye tekster (s. 15). Jakobson tolker dette som at denne responsfokuskategorien er mest anvendbar for studentene, fordi det er disse kommentarene som hjelper dem til å utvikle skrivingen og språket mest (s. 16). Fem studenter oppga at de benyttet seg av kommentarer om ordvalg, fire oppga at de benyttet seg av kommentarer om språk generelt og tre oppga at de benyttet seg av kommentarer om innhold, organisering, staving og interpunksjon (s. 15). Når studentene skulle rangere responsfokuskategoriene bekreftes Jakobsons tolkning. Studentene bedømmer respons som fokuserer på grammatiske strukturer som viktigst, deretter respons som fokuserer på organisering, så ordvalg og staving og språk generelt (s. 17). Responsfokuskategoriene som studentene vurderer som minst viktig er innhold, henvisning til læreplan og interpunksjon (s. 18). Jakobson at tolker resultatet om at innhold vurderes som minst viktig har å gjøre med at studentene føler at de kan være ansvarlige for dette selv, eller fordi kommentarer om tekstenes innhold ikke er like overførbare til neste tekst som flere av de andre responsfokuskategoriene (s. 18).

Når det gjelder responsform tyder flere studier på at ros er noe andrespråksstudenter verdsetter å motta. I Jakobsons (2020) studie vurderes kategorien spesifikk ros som mest viktig blant de voksne nybegynnerstudentene i svensk som andrespråk (s. 21). Spesifikk kritikk vurderes nest høyest i den samme studien, og havner også innenfor responsformene studentene synes er mest viktig. Ulike typer forslag vurderes som nest viktigst av studentene (s. 23), mens generell ros og høflighetsfraser vurderes som minst viktig (s. 22).

I Lengs (2014) studie vurderes alle tilbakemeldingsformene som nyttige for studentene. Directive-instruction, altså instruerende tilbakemeldinger, ble vurdert som nyttige i studentens revisjon fordi tilbakemeldingen viste dem nøyaktig hva som måtte korrigeres (Leng, 2014, s. 393). Ved tilbakemeldinger formet som directive-clarification, altså avklarende tilbakemeldinger, forstod studentene hva læreren ønsket at de skulle gjøre (s. 394) og de var dermed også nyttige i revisjonen. Tilbakemeldinger utformet som expressive-disapproval, altså kritikk, ble ansett som verdifulle av studentene fordi det trekker frem det som var problematisk ved tekstene deres. De likte å få disse tilbakemeldingene fordi de var konstruktive og hjalp dem med å forbedre skrivingen sin. En av studentene sa for eksempel at disse tilbakemeldingene ikke påvirket henne negativt, fordi hun var sikker på at læreren hadde de beste intensjoner for henne når han skrev tilbakemeldinger, og hun var mer opptatt av hva læreren syntes om teksten. Studentene i denne studien hadde altså ikke noe imot å få kritiske tilbakemeldinger, så lenge de ikke var skrevet på «dømmende, harde eller autoritative» måter (s. 393, min oversettelse). Tilbakemeldinger formet som expressive-approval, altså ros, ble ansett som verdifulle av studentene fordi det ga dem motivasjon i revisjonsprosessen og gjorde det tydelig for dem hva som fungerte i teksten. En av studentene sa at hun tok med seg de positive kommentarene og anvendte de neste gang hun skulle skrive. Positive kommentarer økte selvtilliten og skrivegleden deres (s. 394).

I norsk sammenheng er Bueies (2016) studie en av få som har undersøkt hvordan elever forstår og vurderer tilbakemeldinger. Studien er ikke gjort med fokus på andrespråksinnlærere, men skiller seg ut ved at populasjonen er ungdomsskoleelever, og dermed yngre enn veldig mange andre studier. Hun gjennomførte en spørreundersøkelse blant ungdomsskoleelever for å undersøke hvilke tilbakemeldingsformer og -fokus de så på som nyttige og mindre nyttige. Elevene vurderte ulike tilbakemeldinger gitt av forskjellige lærere på samme tekst ved hjelp av en firegradert skala (s. 6). I tillegg hadde elevene mulighet til å skrive kommentarer og refleksjoner til hver tilbakemelding (s. 8). Denne studien anvender metoden Straub (1997) utviklet da han undersøkte college-studenters preferanser for respons.

Resultatene fra Bueies studie viser at ungdomsskoleelevene vurderte tilbakemeldinger som fokuserte på det globale tekstnivået som mer nyttige enn det lokale tekstnivået. Elevene begrunner dette med at tilbakemeldingene på globalt nivå er konkrete, gir informasjon om hva som er bra og hva som bør utvikles (s. 9). Når det gjelder tilbakemeldinger knyttet til det lokale tekstnivået, vurderes kommentarer som foreslår endring av ordvalg som mindre nyttige enn de som foreslår å presisere språket (s. 10). Årsaken kommer til uttrykk gjennom elevenes kommentarer, hvor flere skriver at de er uenige med lærerne eller at de synes lærerne også burde gitt konkrete eksempler på bedre ord (s. 10). Det var få tilbakemeldinger om rettskriving og tegnsetting i materialet. Kommentaren som fokuserer på rettskriving er blant de som vurderes som mindre nyttig og får lavest skår, mens kommentaren som fokuserer på tegnsetting skårer litt høyere (s. 10). Elevene begrunner dette med at kommentaren som fokuserer på tegnsetting er nyttig fordi det er viktig med riktig tegnsetting, mens kommentaren som fokuserer på rettskriving like gjerne kunne vært en slurvefeil (s. 10). Når det gjelder responsform kommer det tydelig frem at elevene setter pris på ros, og disse kommentarene skårer høyt. Kritiske kommentarer vurderes også som nyttige, trolig fordi de også er konkrete og gir råd for videre revisjon (s. 12). Råd vurderes som mer nyttige enn direktiver, og begrunnes av elevene med at rådene er forklarende i motsetning til direktivene (s. 12). Når det gjelder tilbakemeldinger formet som spørsmål, skårer spørsmål som omhandler innholdet høyt, mens spørsmål som omhandler ordvalg og rettskriving skårer lavt (s. 12). Hva elevene synes om å få tilbakemeldinger formulert som spørsmål er delt. Flertallet mener at spørsmål «får dem til å tenke gjennom det som blir kommentert» (s. 13). Noen sier imidlertid at de irriterer seg over kommentarer som er formet som spørsmål, eller «at de synes læreren uttrykker usikkerhet gjennom å stille spørsmål» (s. 13).

2.5 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg gjennomgått Jakobsons (2019) analysemodell, som jeg vil benytte meg av under responsanalysen. Jeg har vist at det er variasjoner mellom hvilke responsformer og ulike lærere benytter seg av, muligens av kulturelle årsaker. Jeg har også definert hva et mellomspråk er og gjort en kort gjennomgang av *feilrettingsdebatten* og presentert en studie som taler for at korrigerende tilbakemeldinger har en positiv effekt på elevenes skriveferdigheter. Jeg har også vist at det finnes variasjoner mellom hva ulike elevgrupper foretrekker når det gjelder responsform og -fokus.

3. Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for hvilke metodiske tilnærminger jeg har anvendt for å innhente og analysere datamaterialet som er grunnlaget for å besvare avhandlingens problemstilling. Som tidligere nevnt bærer mye tidligere forskning om respons på andrespråkstekster preg av å være kvantitative studier som ikke alltid hensyntar den komplekse situasjonen en responssituasjon er. For å få et mer helhetlig bilde av respons fra flere perspektiver har jeg benyttet metodetriangulering under datainnsamlingen. Metodene jeg har anvendt er innsamling av skriftlig lærerrespons gitt på tekster skrevet av SNO-elever, refleksjonsnotat fra de samme lærerne om deres underliggende tanker i responssituasjonen, og muntlige intervjuer med SNO-elever. Dette gir grunnlag for å undersøke lærernes responspraksis, deres underliggende tanker om respons og elevenes perspektiv på respons. Dette gjennomføres gjennom to delstudier, hvor den første omhandler lærerne, og den siste omhandler elevene. Delstudiene er kvalitative, som gir mulighet til å gå dypere inn i informantenes tanker og refleksjoner.

3.1 Rekruttering av informanter

Den første delstudien omhandler lærernes responspraksis og hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg når de gir skriftlig respons til SNO-elever. Lærerne har altså gitt respons på to elevtekster hver. De har også skrevet et refleksjonsnotat om hvilke tanker og refleksjoner de gjorde seg underveis i responsgivingen, og om det var noe de bevisst valgte eller ikke valgte å gi respons på. For å ha best forutsetninger for å sammenligne responsen mellom lærerne, ga alle lærerne respons på de samme elevtekstene. Tekstene ble innhentet via en bekjent som jobber som SNO-lærer. Jeg fikk til sammen tilgang til fem elevtekster, med samtykke fra elevene og elevenes foreldre til å inkludere tekstene i prosjektet. Av de fem tekstene valgte jeg ut to av dem, på grunnlag av at de begge var narrative tekster og krevde dermed ikke like mye bakgrunnskunnskap om oppgaven og skrivesettingen for lærerne. I tillegg var de tre resterende elevtekstene jeg fikk tilgang til veldig korte og skrevet i ulike sjangere, og sammenligningsgrunnlaget ville dermed vært dårligere. Elevtekst 1 (vedlegg 1) er skrevet av en gutt i 6. klasse som har bodd under ett år i Norge, mens elevtekst 2 (vedlegg 2) er skrevet av en gutt i 5. klasse som er født og oppvokst i Norge. Begge elevene har vedtak om særskilt norskopplæring. Jeg ba spesifikt om godkjennelse fra elevene og foreldrene om å inkludere de to elevtekstene som vedlegg til avhandlingen i etterkant, noe jeg fikk (vedlegg 7). Av hensyn til informantenes personvern vil ikke transkripsjoner fra intervjuene, lærernes respons eller refleksjonsnotater vedlegges, da de ikke ble eksplisitt forespurt om dette.

3.1.1 Lærerinformanter

Parallelt med innhenting av elevtekster forsøkte jeg å skaffe lærerinformanter. Jeg kontaktet 11 forskjellige by-skoler i tidligere Østfold, som kun resulterte i til sammen to informanter. Derfor måtte jeg også bruke eget nettverk for å komme i kontakt med aktuelle informanter. Gjennom tidligere praksislærere og bekjente som er lærere, i tillegg til de to som sa ja ved den generelle henvendelsen til ulike skoler, endte jeg til slutt opp med ti lærerinformanter.

Kriteriene til lærerinformantene var at de hadde erfaring med å undervise i norsk på mellomtrinnet. Årsaken til at jeg ikke spesifikt ba om at de skulle ha erfaring med å undervise SNO-elever var todelt. Den ene var at dette ville snevre inn antall kvalifiserte informanter i en prosess hvor det allerede var vanskelig å skaffe informanter. Den andre var med tanke på at SNO-elever både får særskilt opplæring i norsk og følger ordinær undervisning, har alle lærerne et ansvar for SNO-elevenes skriveutvikling, ikke bare SNO-læreren. Altså kan SNO-elevene komme i situasjoner hvor de får skriftlig respons fra andre lærere enn den som er ansvarlig for den særskilte norskopplæringen. Alle lærerinformantene har altså erfaring med å undervise i norsk på mellomtrinnet. De er fordelt mellom fem ulike skoler i tre forskjellige byer på Østlandet, og alle er kvinner.

3.1.2 Elevinformanter

Jeg kontaktet to av lærerinformantene med forespørsel om de kunne sette meg i kontakt med SNO-elever på mellomtrinnet på sine respektive skoler. Kriteriene til elevinformantene var at de skulle ha vedtak om særskilt norskopplæring i innværende skoleår, og at de var elever på mellomtrinnet. De to lærerinformantene jeg kontaktet videreformidlet forespørselen til sine elever og delte ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til de som ønsket å delta. Elevene fikk et informasjonsskriv som er tilpasset deres alder og språklige ferdigheter (vedlegg 5), med den viktigste informasjonen om hva intervjuet innebar. De fikk også et samtykkeskjema (vedlegg 6) som foreldrene deres skrev under på for å samtykke på elevenes vegne. Dette var nødvendig fordi elevene er under 15 år (NSD, u.å.). Til sammen var det seks elever som ønsket å delta i intervju, og som fikk samtykke av foreldrene til å delta.

Elevinformantene er fordelt mellom to skoler i to forskjellige byer i Viken. Det er tre gutter og tre jenter. Elev 4 og 5 går i 5. klasse, elev 1, 2 og 3 i 6. klasse og elev 6 i 7. klasse. I utgangspunktet ønsket jeg ikke å anvende noen av de to elevene som har skrevet elevtekstene som informanter i intervjuene. Dette fordi jeg ikke ønsket at det skulle påvirke eleven at tilbakemeldingene faktisk var rettet mot en tekst han hadde skrevet, og for å skåne eleven mot å motta tilbakemeldinger som var utvalgt på bakgrunn av å være kritiske eller forslag. Det er

mange etiske overveielser man står ovenfor i studier som involverer barn, og dette var en av de jeg stod ovenfor. Eleven som skrev elevtekst 1 hadde imidlertid et sterkt ønske om å delta, og jeg vurderte derfor om det ville være etisk problematisk å intervjuer han, av hensyn til hans opplevelse. På grunn av hans sterke ønske om å få delta valgte jeg derfor å likevel inkludere han i intervjuene også. Dette er elev 1.

På bakgrunn av denne avgjørelsen ble intervjuguiden (vedlegg 8) derfor endret slik at alle tilbakemeldingene som fokuserte på innhold som var hentet fra hans tekst, ble utelatt fra alle intervjuene. Jeg har derfor kun brukt tilbakemeldinger som fokuserer på innhold som er skrevet til elevtekst 2, altså ikke denne elevens tekst. Eleven som har skrevet elevtekst 1 visste derfor ikke at noen av tilbakemeldingene var skrevet til hans tekst, selv om noen av tilbakemeldingene som fokuserer på staving og interpunksjon var skrevet som respons til hans tekst, fordi dette ikke er synlig i tilbakemeldingen. Den eneste tilbakemeldingen han kan ha observert at var skrevet til hans tekst var tilbakemelding nr. 10 i intervjuguiden. Denne tilbakemeldingen viser deler av teksten hans fordi den er skrevet som margkommentar. Eleven sa aldri noe som tyder på at han visste at dette var skrevet til hans tekst, fordi det i de aller fleste tilbakemeldingene ikke fremgår hvilken tekst den er skrevet til. Jeg vurderte derfor at det ikke ville være problematisk å inkludere han som informant da han i prinsippet svarer på spørsmålene på samme grunnlag som de andre elevene, i tillegg til at det ikke ville medføre en belastning for han.

3.2 Innsamling av respons og refleksjonsnotater

Lærerinformantene fikk tilsendt de to elevtekstene via e-post, og sendte de så tilbake til meg med tilhørende respons og refleksjonsnotat. I tillegg til elevtekstene fikk de informasjon om hvor lenge elevene hadde oppholdt seg i Norge, de to skriveoppgavene elevene hadde fått med skriverammen (vedlegg 9) tilhørende elevtekst 1, samt hvor lang tid elevene hadde brukt på å skrive tekstene. Lærerne fikk i oppgave å skrive respons på elevtekstene på samme måte som de ville gjort dersom det var noen av deres egne SNO-elever som hadde skrevet tekstene. I tillegg fikk de beskjed om å skrive et refleksjonsnotat om hvilke avveininger de gjorde mens de skrev responsen, for eksempel om hva de bevisst valgte å kommentere og ikke kommentere.

En metodisk svakhet i studien er at jeg ikke undersøker en reell responssituasjon. Lærerne hadde begrensede bakgrunnskunnskaper om både elever og skrivesituasjon, noe som muligens har påvirket hvordan de ga respons. Dersom de hadde hatt bedre kjennskap til elevens styrker og svakheter, ville de kanskje gitt andre tilbakemeldinger. Det kan også ha

påvirket dem at de vet at responsen skal leses av andre enn eleven når de skriver den, slik at responsen ville ha sett annerledes ut i en reell responssituasjon. En fordel med metoden er at jeg kan undersøke hvordan ulike lærere gir respons på samme tekster, og dermed får et materiale med større sammenligningsgrunnlag enn jeg ville fått dersom de ga respons på ulike tekster.

3.2.1 Gjennomføring av responsanalyse

Aller først separerte jeg responsen fra hver lærer inn i mindre fragmenter, for at de skulle være mulige å analysere. En tilbakemeldingsenhet kunne dermed bestå av et helt avsnitt, en setning, en frase eller et ord. Kriteriet for at det skal regnes som en og samme tilbakemeldingsenhet er at den fokuserer på det/de samme aspektet i elevteksten, eller at det ikke gir mening å bryte de ned i flere deler. Dette gjør at flere av tilbakemeldingsenhetene faller innunder flere underkategorier under responsform og responsfokus, for eksempel ved at en setning inneholder både ros og kritikk, men er meningsbærende sammen. Jeg anvendte Jakobson (2019) sin analysemodell for responsform og responsfokus og tilhørende underkategorier for å kategorisere hver tilbakemeldingsenhet. Tabell 2 viser de ulike responsformkategoriene med eksempler, og Tabell 3 viser de ulike responsfokuskategoriene med eksempler. Alle eksemplene er konstruerte, men ligner typiske eksempler i de ulike kategoriene (Se kap. 2.2 for grundigere beskrivelse av hver kategori).

Responsform	Eksempel
Ren informasjon	Innledningen din inneholder mye informasjon.
Forespørsel om innholdsinformasjon	Hva skjedde med hovedpersonen til slutt?
Kritikk	Her mangler det noe.
Forslag utformet som påstand	Det hadde vært fint om du fortalte mer om dette, for da blir det lettere å forstå hva du mener.
Forslag utformet som spørsmål	Kanskje du kan skrive mer om hvorfor de gjorde det?
Forslag utformet som oppfordring	Skriv mer om hvorfor de gjorde det.
Spesifikk ros	Det er veldig fint at du husket stor forbokstav i hver setning.
Generell ros	Veldig bra jobbet.
Høflighetsfrase	Lykke til!

Tabell 2: Responsformkategorier med eksempler

Responsfokus	Eksempel
Innhold	Det var veldig spennende når hovedpersonen måtte flykte!
Organisering	Husk å dele fortellingen din inn i avsnitt, for da blir den lettere å lese.
Grammatiske strukturer	Husk at vi skriver «går» og ikke «gå» når man skal fortelle at dette er noe du gjør akkurat nå. F.eks. «Jeg går nå».
Ordvalg	Istedenfor «må» kan du skrive «burde».
Staving	«Ball» staves med dobbel konsonant.
Interpunksjon	Husk å ha stor forbokstav i begynnelsen av en ny setning.
Språk generelt	Du formulerer deg godt!
Skriving generelt	Du skriver godt!
Henvvisning til læreplan	I denne oppgaven var læringsmålet at du skulle følge strukturen fra eventyrsjangeren.
Henvvisning til læremiddel	Se på s. 34 i boken din, der står det en oppskrift du kan følge for oppbygning av fortellingen.
Øvrig	Hei!

Tabell 3: Responsfokuskategorier med eksempler

3.2.2 Analyse av refleksjonsnotat

Refleksjonsnotatene ble analysert på bakgrunn av hvordan lærerne forholder seg til ros, kritikk, forslag til videre arbeid og bevisst fokus i responsen. For å gjøre en kategorisering, undersøkte jeg hva hver enkelt lærer skrev om disse kategoriene i refleksjonsnotatene. Ros forstås her som positive bemerkninger til eleven, mens kritikk forstås som bemerkninger om hva eleven ikke mestrer. Forslag til videre arbeid henger sammen med forslagskategorien fra responsanalysen. Bevisst fokus omhandler hva lærerne bevisst valgte å fokusere på i responsen, og hva de bevisst valgte å ikke kommentere.

3.4 Intervju

Å intervju barn gir dem mulighet til å uttrykke sine egne opplevelser knyttet til et gitt tema (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 175). Det er nettopp dette som er formålet med delstudie 2, og hovedmålet var å ta del i elevenes egne tanker og erfaringer omkring respons. Intervju var derfor den best egnede metoden for å undersøke elevenes tanker og erfaringer omkring respons.

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 8). Den er inndelt i to hoveddeler. I del en er spørsmålene formulert med formål om å få en dypere innsikt i elevenes erfaringer og tanker om ulike responsformer og fokus. Del to av intervjuguiden er inspirert av Straub (1997) og Bueie (2016) sine studier, og undersøker elevenes syn på og forståelse av ulike, konkrete tilbakemeldinger. Den er basert på analysen av lærernes respons i delstudie 1. Elevene ble presentert 17 utvalgte tilbakemeldinger som lærerinformantene har skrevet, en

kommentar av gangen. Deretter ble elevene stilt et introduksjonsspørsmål av typen «hva ville du tenkt dersom du fikk denne tilbakemeldingen av læreren din?». Utfra elevenes svar ble de stilt oppfølgingsspørsmål for eksempel angående en eventuell revisjon og hva de tror læreren har ment med kommentaren. Elevene forteller altså om sine tanker om og tolkninger av de ulike tilbakemeldingene, styrt av mine hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på et av spørsmålene i del to er «Hva synes du om å få en slik type kommentar?», som ble eksemplifiserte med for eksempel en rosende lærerkommentar. Deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål til elevens svar, for eksempel «hva ville du gjort hvis du fikk den kommentaren?».

Tilbakemeldingene ble valgt på bakgrunn av responsanalysen, på grunnlag av å være typiske eksempler innenfor sin kategori. Man har begrenset tid med elevene i intervjuene og det var derfor mest hensiktsmessig å fokusere på det som dominerer lærerresponsen. I tillegg er kritikk inkludert fordi det representerer en motpol til rosende tilbakemeldinger, og dette rettferdiggjøres som viktig å undersøke av tidligere forskning. Det var mer hensiktsmessig å inkludere flere kommentarer av samme responsform eller -fokus, heller enn å bestrebe inkludering av eksempler fra alle kategoriene. Dette både av hensyn til elevenes konsentrasjon, da det ville blitt for mange tilbakemeldinger de skulle kommentere, og for å sikre at svarene deres ikke avhenger av den enkelte kommentaren eller dens plassering i intervjuet. Jeg valgte så ut tre rosende kommentarer, to kritiske kommentarer og åtte kommentarer i forslagskategoriene på bakgrunn av at de var typiske eksempler på sine kategorier, i tillegg til fire tilbakemeldinger utformet som paired act patterns. De utvalgte tilbakemeldingene fokuserer hovedsakelig på innhold, staving og interpunksjon, fordi disse fokuskategoriene dominerte responsanalysen.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene kan karakteriseres som fenomenologiske, fordi informantene forteller om sine erfaringer knyttet til fenomenet respons (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118).

Informantgruppen er homogen med tanke på de relevante aspektene, som er at de har vedtak om særskilt norskopplæring, er elever på mellomtrinnet, og har erfaring med å motta respons fra lærerne sine. Jeg vet derimot ikke noe om hvor lenge de har lært norsk som andrespråk eller på hvilket prestasjonsnivå elevene ligger, og dette er aspekter som kan påvirke hvordan de svarer på de ulike spørsmålene. Både Straub (1997) og Bueie (2016), som del 2 av intervjuguiden som nevnt er inspirert av, gjorde denne typen undersøkelse skriftlig ved hjelp av et spørreskjema med flere informanter enn jeg har tilgang til. Av hensyn til elevenes alder

og mulige språklige utfordringer, gjennomførte jeg dette som intervjuer, for å ha mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser angående spørsmålene. Dersom elevene misforstod selve tilbakemeldingen ble ikke dette oppklart i intervjuet, da hensikten blant annet var å undersøke elevenes forståelse av tilbakemeldingene.

Kvale og Brinkmann (2021) anbefaler at barn intervjues i sine naturlige omgivelser (s. 175). Elevene ble derfor intervjuet på sine respektive skoler, både av praktiske årsaker og for at det skulle være minst mulig inngripende for elevene, slik at de følte seg trygge. Ved skolen der flesteparten av informantene var elever, brukte vi et grupperom i nærheten av deres egne klasserom som intervjulokasjon. Dette gjorde at vi ikke ble forstyrret av andre underveis i intervjuene. Ved skolen hvor informant 2 og 3 var elever fantes ikke denne muligheten, og intervjulokasjonen var derfor i gangen utenfor klasserommet deres, gjemt bak en skjermvegg. Dette førte til at flere andre elever kom inn underveis i intervjuene av nysgjerrighet, noe som kan ha påvirket konsentrasjonen til de to informantene.

Intervjuene varte i ca. 30 minutter med hver elev. Vi startet uformelt ved at både lærer, elev og jeg var samlet i noen minutter for å trygge eleven, for eksempel ved at læreren hentet eleven i klasserommet mens jeg ventet utenfor, eller at læreren fulgte oss til intervjulokasjonen. I forkant av intervjuene ble elevene informert om at alt de sa ville bli anonymisert i etterkant, og at det bare ville være jeg som visste hva den enkelte elev hadde sagt. Vi snakket også om at det var viktig at elevene fortalte hva de selv tenkte, og ikke hva de trodde at jeg eller læreren deres forventet at de skulle svare. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) kan barn lett la seg lede av spørsmålene som stilles og dermed gi misvisende svar (s. 175). Det var derfor viktig at spørsmålene var åpent formulert, og at vi hadde den nevnte samtalen på forhånd slik at elevene var klar over at jeg var interessert i deres tanker og erfaringer. Jeg stilte også ofte det Kvale og Brinkmann (2021) omtaler som fortolkende spørsmål, som vil si at man omformulerer informantens svar til et spørsmål for å klargjøre det eleven har sagt, for eksempel gjennom «Du mener altså at...?» (s.167).

Utgangspunktet for intervjuene var intervjuguiden, men jeg var også åpen for at elevinformantene kunne introdusere temaer som ikke inngikk i intervjuguiden, og som jeg dermed ønsket å etterfølge. Rekkefølgen på spørsmålene i del 1 var ikke viktig, men ble introdusert ettersom de passet inn i samtalen. I del 2 av intervjuet forholdt jeg meg til rekkefølgen som fremkommer i intervjuguiden når det gjaldt presentasjonene av tilbakemeldingene. Dette var mest hensiktsmessig med tanke på muligheten til å sammenligne

elevinformantenes svar på en enkel måte. Det vil si at intervjuene kan karakteriseres som semi-strukturerte.

En metodisk svakhet ved gjennomføringen av intervjuene er at elevene ikke befinner seg i en reell responssituasjon. De setter seg inn i en fiktiv responssituasjon med en tekst de later som at de har skrevet selv, og skal så reagere på responsen. Dette gjør at resultatene kanskje kunne vært annerledes dersom de mottok reell respons på en tekst de faktisk har skrevet selv.

Likevel opplevde jeg at alle elevene levde seg inn i situasjonen og latet som at det var deres egne lærere som hadde skrevet tilbakemeldingene, utfra reaksjonene deres.

3.4.3 Bearbeiding av intervjudata

Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjusituasjonen. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg materialet. Intervjuene ble transkribert ordrett. Alle elever, lærere, språk og tidligere bosteder ble anonymisert i transkripsjonene. Hver elev fikk altså et tall mellom en og seks, slik at de ikke skal være gjenkjennbare i transkripsjonene eller sitater, mens navngitte lærere ble byttet ut med (lærer).

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet noen hovedkategorier på bakgrunn av tilbakemeldingene fra lærerne, som jeg også anvendte under kodingen av intervjutranskripsjonene. Disse kategoriene var spesifikk ros, kritikk og forslag, innhold og språklig korrekthet. Under analysen av intervjuene undersøkte jeg hva elevene sa om de ulike kategoriene, og plasserte utsagnene deretter. Jeg tolket også hva elevene svarte på direkte spørsmål i del 1 om for eksempel ros, i sammenheng med hva de svarte om de rosende tilbakemeldingene de fikk presentert i del 2.

3.5 Sammenfatning

Oppsummert har jeg benyttet meg av tre typer av datamateriale: lærerrespons, refleksjonsnotat fra lærere og intervju med elever. De to førstnevnte anvendes for å besvare forskningsspørsmål nr. 1, og sistnevnte anvendes for å besvare forskningsspørsmål nr. 2. Når det gjelder responsanalysen har jeg støttet meg til Jakobson (2019) sin analysemodell. Jeg har også utformet hovedkategorier som bakgrunn for analyse av refleksjonsnotatet, og sett responsen og refleksjonsnotatene i sammenheng med hverandre i delstudie 1. I delstudie 2 har jeg anvendt resultatene fra responsanalysen som bakgrunn for en intervjuguide, hvor elevene reflekterer over utvalgte tilbakemeldinger fra delstudie 1. I tillegg snakket vi mer fritt og generelt om ulike responsformer og -fokus, for å få et dypere innblikk i elevenes tanker og erfaringer.

4. Resultater: Lærernes responspraksis

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene av responsanalysen og analysen av lærernes refleksjonsnotater, som ble gjort for å undersøke det første forskningsspørsmålet: «hvordan ser lærerresponsen ut, og hvilke avveininger gjør lærerne?».

Lærernes responspraksis ble undersøkt ved hjelp av kategorisering av respons og refleksjonsnotater. Til sammen er det 163 tilbakemeldingsenheter i materialet. Ettersom flere tilbakemeldinger passer inn i flere kategorier, for eksempel dersom en tilbakemelding er både kritisk og rosende, eller dersom den fokuserer på både innhold og interpunksjon, består materialet totalt av 184 forekomster i kategorien responsform og 182 forekomster i kategorien responsfokus.

Responsform	Antall forekomster	Responsfokus	Antall forekomster
Informasjon	26	Innhold	81
Ren informasjon	17	Organisering	20
Forespørsel om innholdsinformasjon	9	Språklig korrekthet	52
Kritikk	7	Grammatiske strukturer	0
Forslag	67	Ordvalg	0
Forslag utformet som påstand	28	Staving	21
Forslag utformet som spørsmål	7	Interpunksjon	28
Forslag utformet som oppfordring	32	Språk generelt	3
Ros	73	Skriving generelt	16
Spesifikk ros	49	Henvisning til læringsmål	0
Generell ros	24	Henvisning til læremiddel	2
Høflighetsfrase	11	Øvrig	9
Responsform til sammen	184	Responsfokus til sammen	182

Tabell 4: Antall forekomster av hver kategori

I Tabell 4 presenteres fordelingen av antall forekomster innenfor de ulike responsform- og responsfokuskategoriene. Underkategoriene av hver kategori er markert med innrykk under de respektive kategoriene. På grunn av plassbegrensning vil jeg videre kun gå dypere inn på utvalgte kategorier.

4.1 Generell responspraksis

Alle lærerne, bortsett fra en, har valgt å kun skrive sluttkommentarer til elevtekstene, og ikke margkommentarer. Sluttkommentarene er plassert under elevtekstene. For å trekke frem spesifikke eksempler ved elevtekstene, har de valgt å skrive eksemplene som løpende tekst i tilbakemeldingen, slik eksemplene fra lærer 1 og 3 sin respons viser:

Lærer 1: «Du har for eksempel skrevet ord som: kjørte, gjennom og veldig. Dette er typiske norske ord som du må ha lært deg å skrive riktig. Flott jobba!».

Lærer 3: «Husk at man bare bruker stor forbokstav på egennavn og land på norsk. De fleste ordene skal ha liten forbokstav, f.eks. «rampete» (se i teksten din).».

De henviser altså til steder i elevtekstene i løpende tekst, istedenfor å for eksempel skrive margkommentarer på stedene de henviser til i elevteksten.

Sluttcommentarene varierer i lengde, fra 60 ord som den korteste (lærer 8 til elevtekst 2), og 213 som den lengste (lærer 1 til elevtekst 1). Noen av lærerne har valgt å anvende punktlistor i tilbakemeldingene. Lærer 9 har skrevet hele sluttcommentaren til elevtekst 2 som en liste med punkter. Lærer 2 og 8 har også anvendt kulepunkter for å beskrive hva eleven skal arbeide videre med. Lærer 5 har uttrykt hva hun ønsker at elevene skal jobbe videre med gjennom det hun kaller «stjerner og ønsker», og bruker kulepunkter for å ramse opp disse.

Lærer 8 har i tillegg til sluttcommentaren valgt å skrive to margkommentarer til elevtekst 1 (se Figur 1 i kap. 4.6). Margcommentarene trekker frem to av ordene som eleven ikke har stavet riktig. Lærer 8 har markert de to linjene disse ordene forekommer i med en «v» i venstre marg, og skrevet ordet med rett skrivemåte i høyre marg. Margcommentarene brukes i denne sammenhengen for å kommentere elevens stavefeil.

I lærernes refleksjonsnotater, skriver åtte av ti at de ville gitt en muntlig tilbakemelding eller gjennomgått tekstene muntlig med elevene, istedenfor eller i tillegg til de skriftlige tilbakemeldingene. Lærer 1 trekker for eksempel frem at elever med vedtak om særskilt norskopplæring ofte trenger tettere oppfølging rundt skriving, og at muntlige tilbakemeldinger fungerer bedre på grammatiske avvik. Lærer 3 sier at hun sjeldent gir skriftlige tilbakemeldinger til elevene med vedtak om særskilt norskundervisning som hun underviser. Hun trekker frem at det er enklere å gi tilbakemeldinger gjennom dialog med elevene, fordi hun da får vite med en gang hva de forstår og ikke forstår. Lærer 5 sin refleksjon kan tolkes som at tidspress er en årsak til at hun ofte velger bort skriftlige tilbakemeldinger:

Lærer 5: «Ofte ønsker man seg veldig mye bedre tid til å gi tilbakemeldinger på tekster. Med opptil 28 elever i klassen, må man velge ut det «første og beste» man legger merke til. Noen elever vil få en lang tilbakemelding fordi de alltid lærer mye av den og bruker den godt. Andre har ikke kapasitet til å forstå lange tilbakemeldinger og

får noen spesifikke ting å øve på, pluss skryt for god innsats og oppmuntring til å skrive videre.»

4.2 Ros

Det er 73 forekomster av ros i materialet, og ros utgjør 39,7% av alle forekomstene i responsformkategorien. Ros er altså responsformen med flest forekomster i materialet. Mange av de rosende tilbakemeldingene forekommer i «paired act patterns», og brukes altså for å gjøre kritiske tilbakemeldinger eller forslag mildere, noe jeg kommer tilbake til i kap. 4.3.1.

Elevtekst 1 har fått 40 rosende tilbakemeldinger, og elevtekst 2 har fått 33 rosende tilbakemeldinger. Elevtekst 1 har fått både det høyeste og laveste antall forekomster av rosende tilbakemeldinger fra én lærer, hvor laveste forekomst var 0 rosende tilbakemeldinger, og høyeste var 5 rosende tilbakemeldinger fra én lærer. I gjennomsnitt ga hver lærer 3,65 rosende tilbakemeldinger per tekst.

4.2.1 Spesifikk og generell ros

De rosende kommentarene deles inn i spesifikk ros (4a) og generell ros (4b). Spesifisiteten i på tilbakemeldingene kan sees på som et kontinuum, med generell og spesifikk ros som to ytterpunkter. Noen av kommentarene er dermed lett å kategorisere fordi de befinner seg nærme ytterpunktene, mens andre er vanskeligere å definere kategorisk, fordi de befinner seg midt på kontinuumet.

Lærer 2: «Flott at du husket stor bokstav i navn og etter punktum 😊»

Lærer 3: «Bra, du har fått til en god tekst»

Lærer 10: «Dette var en spennende fortelling om Karlson og Finn!»

Lærer 4: «Veldig bra jobba!»

Lærer 2 sin kommentar er kategorisert som spesifikk ros (4a), fordi den er positiv og fokuserer spesifikt på tekstenes interpunksjon. Lærer 4 sin kommentar er kategorisert som generell ros (4b), fordi den ikke roser noe spesifikt ved teksten eller eleven. Lærer 3 og 10 sine kommentarer befinner seg langs kontinuumet mellom de to ytterpunktene av kategori 4a spesifikk ros og 4b generell ros. Lærer 3 skryter av elevens tekst, men ikke noe spesifikt ved den. Lærer 10 uttrykker at fortellingen var spennende, men ikke spesifikt hva som var spennende. For å skille ut de tilbakemeldingene som virkelig tar for seg noe spesifikt ved teksten eller eleven, er tilbakemeldinger som disse to derfor kategorisert som generell ros (4b). Ofte henviser disse kommentarene til noe generelt om innholdet i teksten, slik de to

utvalgte eksemplene viser. Noen av tilbakemeldingene som er kategorisert som generell ros, for eksempel lærer 10 sin kommentar over, kunne også vært kategorisert som ren informasjon (1a), fordi de er beskrivende uttalelser om den aktuelle teksten. Disse tilbakemeldingene er likevel kategorisert som generell ros (4b) der det er tydelig at læreren har ment å uttrykke seg positivt ovenfor eleven. Et annet eksempel på dette er lærer 7 sin kommentar, hvor hun tydelig har ment å uttrykke noe positivt ved teksten ovenfor eleven, selv om hun ikke har brukt positivt ladede ord eller begreper.

Lærer 7 om elevtekst 2: «Det er spennende at fortellingen handler om en ond drage.»

49 av de 73 rosende kommentarer er kategorisert som spesifikk ros, mens 24 er kategorisert som generell ros. Det er altså overvekt av spesifikk ros, som utgjør 67% av de rosende tilbakemeldingene. Det er flest spesifikke rosende tilbakemeldinger som fokuserer på innhold, med 34 forekomster. Deretter kommer spesifikk ros som fokuserer på organisering med 14 forekomster, så spesifikk ros som fokuserer på interpunksjon med syv forekomster og til slutt staving og språk generelt med to forekomster hver. Av de generelle rosende tilbakemeldingene er 17 av dem kategorisert som innholdsfokuserte, og syv av dem fokuserer på skriving generelt. Disse er som sagt generelle, og fokuserer derfor på innholdet på et generelt plan, for eksempel lærer 10 sin kommentar «Dette var en spennende fortelling om Karlson og Finn!», eller skriving generelt, for eksempel lærer 4 sin kommentar «Veldig bra jobba!»

13 av 20 sluttkommentarer (10 lærere x 2 elevtekster) begynner med en generell rosende tilbakemelding. Dersom man ser bort fra lærer 10 sine høflighetsfraser «Hei x» i begge sluttkommentarene, starter 15 av 20 sluttkommentarer med generell ros. 11 av disse, eller 13 dersom man ser bort fra lærer 10 sine høflighetsfraser, etterfølges av spesifikk ros. Det kan dermed sies at det er et mønster blant lærerinformantene å innlede tilbakemeldingene sine med generell ros, etterfulgt av spesifikk ros. Lærer 6 sin tilbakemelding til elevtekst 2 er et typisk eksempel på dette:

Lærer 6 om elevtekst 2: «Dette var jammen en spennende historie! (4b) Jeg likte spesielt der barna fant ut at dragen ikke var snill allikevel.» (4a)

4.2.2 Lærernes refleksjoner

I lærernes refleksjonsnotater trekker samtlige lærere frem at de ønsker å vise elevene hva de har mestret i responsen. Flere av lærerne kommenterer hvordan de strukturerer tilbakemeldingene, og sier at de bevisst har valgt å begynne med en positiv tilbakemelding for

å vise elevene hva de har mestret, før de kommenterer forbedringspotensialer, for eksempel slik lærer 1, 2 og 3 sier:

Lærer 1 om elevtekst 2: «Avveininger jeg gjorde under denne tilbakemeldingen var å peke på noe positivt, og så nevne en ting å jobbe med videre med.»

Lærer 2 om elevtekst 2: «Gjennom tilbakemeldinger til denne eleven tenker jeg at det er lurt med positiv tilbakemelding da denne eleven sikkert har skrevet så godt som han kan. Starte med det som er bra fra teksten, deretter komme med konkrete punkter han må tenkte på neste gang han skal skrive en tekst»

Lærer 3: «Jeg prøvde å begynne med det positive først, dvs. ros og få frem det eleven mestret. Deretter prøvde jeg å gi tips om forbedring, altså det de kan jobbe med videre»

Lærerne bruker også ros aktivt som et verktøy for å beholde elevenes skriveglede og motivasjon, slik eksemplene til lærer 1 og 4 viser.

Lærer 1 om elevtekst 1: «Denne eleven har lært seg mye norsk til å ha vært i Norge i så kort tid. Dette ville jeg også få frem i tilbakemeldingen, slik at han/hun beholder skrivegleden.»

Lærer 4 om tekst 1: «Dette er en elev som har vært i Norge i kun et år og som har jobbet mye med denne teksten. Derfor ville jeg gi en mest mulig positiv vinklet tilbakemelding for å gi motivasjon til videre arbeid.»

Dette viser at lærerne er bevisste hvordan ros påvirker elevene og deres motivasjon. Sett i sammenheng med at ros er en av de dominerende responsformene i materialet, viser det at lærerne også utfører denne bevisstheten i praksis.

4.3 Kritikk

Det er lav forekomst av kritiske kommentarer blant lærernes tilbakemeldinger, med kun syv forekomstene totalt. Kritiske kommentarer utgjør da 3,8% av responsformforekomstene. De kritiske kommentarene er fordelt mellom responsfokuskategoriene innhold med tre forekomster, struktur med to forekomster, og staving og interpunksjon med en forekomst hver. De kritiske kommentarene er fordelt mellom fem lærere. Lærer 6 og 9 har skrevet to kritiske kommentarer hver, begge til elevtekst 2. Lærer 3, 4 og 5 har skrevet en kritisk kommentar hver, hvor lærer 3 og 5 har skrevet til elevtekst 1 og lærer 4 har skrevet til

elevtekst 2. Det vil si at elevtekst 1 har fått to kritiske kommentarer, og elevtekst 2 har fått fem kritiske kommentarer.

Alle de kritiske tilbakemeldingene inneholder formildende strategier, bortsett fra følgende tilbakemelding fra lærer 9:

Lærer 9: «Savner overskrift».

Læreren hverken forklarer den kritiske tilbakemeldingen mer inngående eller prøver å mildne den på noen som helst måte. Tilbakemeldingen er skrevet i listeform, hvor den kritiske kommentaren er et eget punkt.

4.3.1 Formildende strategier

Ved de resterende kritiske tilbakemeldingene forsøker lærerne, bevisst eller ubevisst, å mildne den kritiske responsen. Dette gjøres blant annet ved å ta i bruk andre responsformer enn kritikk, for eksempel ros eller forslag, enten før eller etter den kritiske tilbakemeldingen. De rosende kommentarene eller forslagene fungerer da som en formildende strategi ovenfor de kritiske kommentarene, når de opptrer som «paired act patterns».

Lærer 3: «Det er noen rettskrivingsfeil i teksten din, men ellers fint.»

Lærer 4: «Jeg savner en avslutning. Men du fikk kanskje ikke tid til å skrive den ferdig?»

Lærer 5: «Du har ikke skrevet om den mistenksomme damen på Akershus festning, men du har likevel gjort en god jobb!..»

Lærer 6: «På slutten blir jeg litt usikker... Var det moren til den lille dragen som kom? Hvem kjefte hun på?»

Lærer 6: «I avslutningen kunne du gjerne ha fortalt litt mer. Her forstod jeg ikke alt.»

Lærer 9: «Noen av setningene dine er litt lange. Det er lurt å lese de høyt for deg selv, og dele de opp der det er naturlig å ta en pause.»

Lærer 3 og 5 har for eksempel skrevet sine kritiske tilbakemeldinger, etterfulgt av en generell rosende (4b) kommentar. Lærer 4 og 9 følger opp sine kritiske tilbakemeldinger med forslag, henholdsvis utformet som spørsmål (3b) og påstand (3a). Lærer 6 følger opp sin første kritiske kommentar med to forespørsler om innholdsinformasjon (1b). Den andre begynner med et forslag utformet som en oppfordring (3c) om å skrive mer i avslutningen, før den avsluttes med den kritiske kommentaren om at læreren ikke forstod alt.

Både lærer 4 og 6 sine tilbakemeldinger er i tillegg eksempler på den formildende strategien «personlig attribusjon». Lærerne gir uttrykk for at dette er deres personlige meninger ved å formulere kommentarene som sine egne meninger ved å bruke «jeg», og legger dermed samtidig opp til at andre kan ha alternative tilbakemeldinger om temaet. For eksempel i lærer 6 sin kommentar sier hun eksplisitt at det er *hun* som ikke forstår alt i avslutningen. Implisitt legger hun opp til at dersom andre leser teksten kan de ha en annen mening, og muligens også forstå avslutningen.

Også hedging brukes for å mildne de kritiske kommentarene. Ordene lærerne bruker i dette materialet er *gjerne* (to forekomster), *noen* (to forekomster), *litt* (to forekomster) og *kunne* (en forekomst). *Litt* og *noen* er ubestemte kvantifiserere, og brukes for å gjøre tilbakemeldingene mindre spesifikke og direkte, ved å ikke gi eleven et nøyaktig antall. For eksempel gir ikke lærer 9 sin kritiske kommentar «*Noen* av setningene dine er *litt* lange.» noen konkrete eksempler på hvilke av setningene som er lange, eller hvor lange de skal være. Læreren bruker heller de ubestemte kvantifisererne for å uttrykke den kritiske kommentaren på en mildere måte, men dette gjør også kommentaren mindre konkret.

Det er altså kun en av lærernes tilbakemeldinger som er formulert som kritikk som det ikke er brukt formildende strategier på, nemlig lærer 9 sin «Savner overskrift».

4.3.2 Lærernes refleksjoner

Ingen av lærerne trekker spesifikt frem kritikk i refleksjonsnotatene sine, men flere nevner at de er bevisste på hva de velger å fokusere på i responsen og hva de velger å utelate, noe jeg kommer tilbake til i kap. 4.5. Lærer 2 forklarer også at hun er bevisst hvordan hun ordlegger seg, som kan tolkes som at hun er bevisst hvilken responsform hun anvender.

Lærer 2 om elevtekst 2: «(...) samtidig må man tenke på hvordan man ordlegger seg slik at det ikke tar fra han skriveglede.»

Igjen trekkes altså viktigheten av elevenes skriveglede frem i sammenheng med responsgivning. Dette viser at læreren er bevisst hvordan ulike responsformer påvirker elevenes mottakelse. Denne tolkningen bekreftes av lærer 4 sitt refleksjonsnotat.

Lærer 4 om elevtekst 1: «Rødblyant» over hele teksten er utrolig demotiverende, og noe av dette kan vi jobbe med uten at eleven får beskjed om at det er mye «feil» i teksten.»

At lærerne ikke har et bevisst forhold til kritikk som responsform kan være at de ikke ser på tilbakemeldingene de gir som kritiske. Kritikk er en av responsformene med lavest forekomst, noe som tilsier at lærerne heller ikke anvender denne responsformen i stor grad. Isteden benytter de seg i stor grad av ros og ulike former for forslag, og i refleksjonsnotatene vektlegger de at de responsen skal bestå av ros samt noe eleven kan jobbe videre med.

4.4 Forslag

Det er høy forekomst av forslag blant tilbakemeldingene. 67 av de 184 forekomstene i responsformkategorien er forslag, og kategorien utgjør derfor 36,4% av responsformforekomstene. Det varierer hvilke av underkategoriene for forslag som ble benyttet av lærerne. Av de 67 kommentarene som er kategorisert som forslag, er 28 av dem utformet som påstander (41,8%) (kategori 3a), 7 av dem utformet som spørsmål (10,5%) (kategori 3b) og 32 av dem utformet som oppfordringer (47,8%) (kategori 3c).

Noen lærere gir forslag som tydelig oppfordrer til revisjon av elevtekstene, mens andre gir forslag hvor det er usikkert om læreren mener at elevene skal gjøre noe med disse tekstene spesifikt, eller om de skal jobbe med det neste gang de skal skrive. For eksempel skriver lærer 3 «I tredje avsnitt må du sette flere punktum for å markere når en setning er ferdig.». I denne tilbakemeldingen virker det som at læreren forventer at eleven skal revidere teksten sin i etterkant. Lærer 1 skriver «Til neste gang skal du øve deg på å skrive punktum og stor bokstav, fordi det da vil bli lettere å lese.». Denne tilbakemeldingen sier ikke noe spesifikt om læreren mener at eleven skal revidere teksten sin, eller om hun mener at han skal øve på dette frem til neste gang han skal skrive en lignende tekst.

Det er flest forslag som fokuserer på interpunksjon (responsfokuskategori 3d) med 21 forekomster, deretter staving (responsfokuskategori 3c) med 20 forekomster, innhold (responsfokuskategori 1) med 16 forekomster og skriving generelt (responsfokuskategori 4) med tre forekomster. Til slutt med to forekomster var forslag som fokuserer på henvisning til læremiddel (responsfokuskategori 6) og øvrig (responsfokuskategori 7) med en forekomst.

Når det gjelder forslag utformet som spørsmål (3b), skiller disse seg fra forespørsler om innholdsinformasjon (1b). Tilbakemeldingene fra lærer 5 og 6 er begge utformet som spørsmål, men lærer 5 sin kommentar er kategorisert som forespørsel om innholdsinformasjon, mens lærer 6 sin kommentar er kategorisert som forslag utformet som spørsmål.

Lærer 5: «Hvorfor ble dragen større og større?»

Lærer 6: «Kanskje du kunne ha skrevet mer om hvordan barna oppdaget det?»

Forskjellen er at lærer 5 stiller et direkte spørsmål til tekstens innhold, og er derfor kategorisert som forespørsel om innholdsinformasjon, mens lærer 6 gir eleven et forslag til revisjon av teksten, og er dermed kategorisert som forslag utformet som spørsmål. Det vil si at i spørsmål hvor læreren gir forslag til eleven om en eventuell revisjon, er disse kategorisert som forslag utformet som spørsmål (3b) selv om de fokuserer på innholdet, mens spørsmål som kun søker innholdsinformasjon uten å aktivt oppfordre til revisjon er kategorisert som forespørsel om innholdsinformasjon (1b).

4.4.1 Formildende strategier

I likhet med de kritiske kommentarene, bruker lærerne også formildende strategier på forslagskategoriene for å gjøre tilbakemeldingene mildere. En av strategiene som anvendes på forslagene er hedging. Av de 67 kommentarene som er kategorisert som forslag, inneholder flere av dem hedging. Ordene som brukes for å dempe tilbakemeldingene kategorisert som forslag i materialet er *gjerne* (to forekomster), *kanskje* (to forekomster), *litt* (fire forekomster), *bør* (en forekomst) *kan* (en forekomst) og *kunne* (en forekomst), slik man ser av eksemplene:

Lærer 3: «Skriv *gjerne* *litt* mer og vær bevisst på dobbel konsonant og små forbokstaver»

Lærer 6: «*Kanskje* du kunne ha skrevet mer om hvordan barna oppdaget det?»

Den leksikalske demperen *kanskje* brukes ofte i sammenheng med underkategorien forslag utformet som spørsmål (3b), slik eksemplet fra lærer 6 viser. Disse forslagene antyder ofte at elevene bør skrive mer om ulike deler av innholdet eller tillegge mer handling i en eventuell revisjon av teksten. For å dempe disse forslagene skriver lærerne ofte at elevene *kanskje* kan skrive mer om noe, istedenfor å uttrykke dette på en mer direkte måte.

Forslag formulert som spørsmål er også en form for formildende strategi i seg selv, nemlig interrogativ syntaks. I Hyland og Hyland (2001) brukes denne strategien hovedsakelig for å mildne kritikk, men i min studie brukes den også for å mildne forslag.

Det er også flere forekomster av «paired act patterns» blant forslagene i materialet, slik disse eksemplene viser.

Lærer 6: «Jeg likte spesielt der barna fant ut at dragen ikke var snill allikevel. *Kanskje* du kunne ha skrevet mer om hvordan barna oppdaget det?»

Lærer 3: «For å gjøre teksten din mer oversiktlig, er det fint å dele den inn i flere avsnitt. Det er bra at du allerede lagde et nytt avsnitt etter innledningen din.»

Lærer 6 starter her tilbakemeldingen med spesifikk ros (4a), før hun legger til et forslag utformet som spørsmål (3b) om det samme fokusområdet. Dette mildner forslaget. Lærer 3 bruker også denne strategien, ved å starte tilbakemeldingen med et forslag utformet som påstand (3a), og følge det opp med spesifikk ros (4a) om det samme fokusområdet.

4.4.2 Lærernes refleksjoner

Lærerne reflekterer i liten grad over hvordan de gir forslag til revisjon eller videre arbeid. Noen av lærerne trekker frem at det er viktig å gi elevene konkrete eksempler fra teksten som de bør jobbe videre med, slik eksemplene til lærer 2 og 3 viser. Dette tyder på at de er opptatt av at forslagene skal være konkrete.

Lærer 2 om elevtekst 2: «Starte med det som er bra fra teksten, deretter komme med konkrete punkter han må tenke på neste gang han skal skrive en tekst»

Lærer 3 om elevtekst 1: «Jeg prøvde å komme med konkrete eksempler (f.eks.lekkeslange) fra teksten og gjøre oppmerksom på uttalen av ord»

Som nevnt i kap. 4.3.2 om lærernes refleksjoner rundt kritikk, vektlegger lærerne at responsen skal bestå av ros, samt noe eleven kan jobbe videre med, og de nevner ikke spesifikt noe om kritikk. Lærerne omtaler derimot forslagene i tilbakemeldingene sine som områder elevene skal «øve på», «jobbe videre med» eller «tenke på neste gang de skriver», når de tematiserer dette i refleksjonsnotatene. Dette tyder på at lærerne ikke bevisst benytter seg av kritikk som responsform, men heller bruker forslagene for å uttrykke problemer ved elevenes tekster. Det vil si at de formulerer kritikken som forslag, og dermed også bruker forslagskategorien som en formildende strategi i seg selv, ved å benytte seg av forslag istedenfor kritiske kommentarer for å påpeke problematiske områder ved elevenes tekster.

4.5 Responsfokus

Det er flest tilbakemeldinger som fokuserer på innhold (responsfokuskategori 1) i materialet, med 81 forekomster, som utgjør 44,5%. Dette tyder på at lærerne er opptatt av å gi respons som omhandler innholdet. En årsak til at det er så mange forekomster som fokuserer på innhold er at noen av lærerne har skrevet mange kommentarer som er utformet som kategori 1b forespørsel om innholdsinformasjon. Blant annet har lærer 10 skrevet fem slike tilbakemeldinger utformet som forespørsler om innholdsinformasjon på rad til elevtekst 2, som et forsøk på å gi eleven ideer han kan implementere i avslutningen sin:

Lærer 10 til elevtekst 2: «Neste gang kan du jobbe mer med avslutningen din. Hva skjedde med dragen etter at den ble jaget bort? Hva skjedde med de 3 guttene? Fikk de kos eller kjeft når de kom hjem? Kom de på tv siden de hadde møtt en drage? Så de dragen igjen? En avslutning peker fram i tid.»

Det er 20 forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på organisering (kategori 2), og kategorien utgjør 10,9% av responsfokusforekomstene. Disse tilbakemeldingene omhandler overskrifter og den strukturelle oppbygningen av fortellingene, slik eksemplene viser:

Lærer 2 til elevtekst 1: «Fint at du har overskrift.»

Lærer 3 til elevtekst 1: «Fint at du har delt inn i en liten innledning og kapitler. Det gjør teksten din oversiktlig med en gang.»

Det er ingen kommentarer som fokuserer på grammatiske strukturer (kategori 3a), ordvalg (kategori 3b) eller henvisning til læreplan (kategori 5). Når det gjelder de to sistnevnte kategoriene kan det være at disse ikke var så relevante i denne sammenhengen. Det er sjelden man henviser direkte til læreplan når elevene er så små, og kommentarer som fokuserer på ordvalg var heller kanskje ikke så aktuelle. Når det gjelder tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer kommer jeg tilbake til dette i kapittel 4.5.2.

Det er 21 forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på staving (kategori 3c), som utgjør 11,5% responsfokusforekomstene. De fleste av disse kommentarene omhandler dobbel konsonant, slik eksempelet til lærer 3 viser. De som ikke omhandler dobbel konsonant tar for seg staving av enkeltord, slik eksempelet til lærer 5 viser.

Lærer 3 til elevtekst 1: «Øv på dobbel konsonant (etter kort vokal), f.eks. i ordet «tull» (se i teksten din). Det skrives med to l fordi «u» uttales kort. «Lekeslange» (ikke lekkeslange) derimot skrives med bare en k fordi ordet uttales med lang e (Leeeeeekeslange).»

Lærer 5 til elevtekst 2: «- skrivemåten av ordene ‘mot’, ‘se’, ‘putte’, ‘skjære fri’ og ‘god’»

Det er 28 forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på interpunksjon (kategori 3d), som utgjør 15,4% av responsfokusforekomstene. Disse kommentarene omhandler enten stor forbokstav i navn og begynnelsen av en ny setning, slik lærer 6 sin kommentar viser, punktum i slutten av en setning, eller begge deler slik lærer 1 sin kommentar viser.

Lærer 6 til elevtekst 1: «Husk at du skal ha stor bokstav etter punktum og i navn 😊»

Lærer 1 til elevtekst 2: «Til neste gang skal du øve deg på å skrive punktum og stor bokstav, fordi det da vil bli lettere å lese.»

Det er tre forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på språk generelt (kategori 3e), slik tilbakemeldingen til lærer 5 viser. Kategorien utgjør 1,6% av responsfokusforekomstene.

Lærer 5: «Du formulerer deg godt»

Det er 16 forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på skriving generelt (kategori 4), og kategorien utgjør 8,8% av responsfokusforekomstene. Disse kommentarene omhandler skriveprosessen på et generelt nivå, slik eksemplene viser.

Lærer 1 til elevtekst 2: «Fortsett med å ha det hyggelig når du skriver, så kommer du til å bli veldig flink!»

Lærer 2 til elevtekst 1: «Du har jobbet bra med teksten.»

Det er to forekomster av tilbakemeldinger som fokuserer på henvisning til læremidler (kategori 6), som utgjør 1% av responsfokusforekomstene. Lærer 5 gir eleven en nettside han kan bruke til å øve mer, i forbindelse med en tilbakemelding som fokuserer på dobbel konsonant. Lærer 9 gir eleven et forslag utformet som oppfordring (3c) om å anvende skriverammen i revisjon av teksten.

Lærer 5 til elevtekst 1: «Du kan lese og øve på denne siden:

<https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99317>»

Lærer 9 til elevtekst 1: «Les spørsmålene til Innledning, Hoveddel og Avslutning i skriverammen. Sett kryss for det som du er ferdig med.»

I denne kategorien er det kun tatt med tilbakemeldinger som fokuserer direkte på læremidler. Det vil si at kommentarer som indirekte fokuserer på læremidler er utelatt, for eksempel den kritiske kommentaren «Du har ikke skrevet om den mistenksomme damen på Akershus festning, men du har likevel gjort en god jobb!», hvor lærer 5 indirekte henviser til skriverammen.

Det er ni forekomster av tilbakemeldinger kategorien øvrige kommentarer (kategori 7), som utgjør 5% av responsfokusforekomstene. Dette er kommentarer som havner under

responsformkategorien høflighetsfraser (5), som ikke omhandler selve teksten eller skriveprosessen, slik eksemplene viser.

Lærer 1 til elevtekst 1: «Jeg gleder meg til neste fortelling.»

Lærer 5 til begge elevtekstene: «Lykke til videre! 😊»

4.5.1 Lærernes refleksjoner

Refleksjonsnotatene viser at lærerne gjør bevisste valg når de velger ut hva de fokuserer på når de gir respons, og hva de bevisst velger å ikke kommentere. Lærer 3 valgte for eksempel å fokusere på staving (3c) i elevtekst 1, mens hun valgte å fokusere på interpunksjon (3d) i elevtekst 2.

Lærer 3 om elevtekst 1: «Jeg så at det var en del rettskrivingsfeil, men kommenterte bare de med dobbel/enkel konsonant, noe som gikk igjen her. Jeg prøvde å komme med konkrete eksempler (f.eks. lekkeslange) fra teksten og gjøre oppmerksom på uttalen av ord(som eleven kunne bruke som hjelp)»

Lærer 3 om elevtekst 2: «Når det gjelder den andre teksten, kommenterte jeg ikke alle rettskrivingsfeil. Her syntes jeg at det var viktigst å jobbe med tegnsetting (punktum).»

Selv om lærerne har fått den samme informasjonen om elevene, skrivesituasjonen og tekstene, er det likevel forskjeller mellom hva lærerne velger å fokusere på. Lærer 4 og 6 er for eksempel to motsetninger her, hvor lærer 6 har valgt å kommentere at eleven ikke har fulgt skriverammen, mens lærer 4 bevisst har valgt å ikke kommentere dette.

Lærer 4 om elevtekst 1: «Jeg har også valgt å se bort fra at det ser ut som denne fortellingen egentlig skulle handlet om en mistenksom dame på Akershus. Grunnen til det er at jeg ut fra erfaring med elevgruppen tenker at bare det at denne eleven faktisk har skrevet en god historie med en rød tråd er en seier.»

Lærer 6 om elevtekst 1: «Jeg ser at eleven har en del mangler relatert skriveramma og hoveddelen. Jeg velger å ramme inn for eleven at han må skrive mer om det som er essensen, den mistenksomme damen og ikke dra inn alle andre tanker som dukker opp.»

Lærernes refleksjoner tyder på at mottakerbevissthet og kommunikasjon er viktig når de gir respons. Det virker som de fleste bevisst har prioritert det de har opplevd som mest kritisk med tanke på at teksten skal være lesbar, slik lærer 5 og 7 oppgir i eksemplene:

Lærer 5 om elevtekst 2: «Jeg kunne også kommentert at eleven bør variere starten av setningene (istedenfor å starte med «Så»), men jeg valgte det jeg opplevde som mest i veien for kommunikasjonen.»

Lærer 7: «Selv om komma og stor forbokstav ikke var kriterier, syns jeg fortellingen ville bli lettere å lese for både forfatteren og leseren. Det vil også bli lettere for forfatteren å forbedre teksten etter det.»

4.5.2 Feilretting av grammatiske strukturer

Ingen av tilbakemeldingene i materialet fokuserer på retting av grammatiske strukturer (responsfokuskategori 3a) som kan forekomme som følge av utviklingen av mellomspråket. Det vil si at dersom dette var en reell responsituasjon, ville ikke elevene fått tilbakemeldinger som kunne hjulpet dem med å utvikle grammatikken i mellomspråket deres.

I elevtekst 1 finnes det for eksempel flere forekomster av at eleven har utelatt presensmarkering, og at verbet dermed har infinitivsform, for eksempel «elske aper», «hvorvor drikke du vann» og «dette gå ikke». I elevtekst 2 er det også eksempler på avvikende bøyingsmorfemer av verb, for eksempel «spruten så mase». I elevtekst 1 forekommer det topikalisering uten inversjon, for eksempel «første forrige gang faren din var astronaut». Denne eleven har også skrevet «en hytta», som er et eksempel på manglende samsvarsbøyning, og avvikende med tanke på genus og definitthet. Elevtekst 2 har også eksempler på manglende bøyingsmorfemer på substantiv, for eksempel «de tre gutten». Ingen av disse eksemplene er kommentert i lærernes respons til elevene. Likevel viser flere av lærerne en bevissthet rundt mellomspråkestrekk i refleksjonsnotatene sine. Lærer 10 gjør for eksempel en kort analyse av elevenes mellomspråk i refleksjonsnotatet, ved å bruke et kartleggingsverktøy utviklet på bakgrunn av Prosessbarhetsteorien². Hun trekker for eksempel frem at elevene ikke alltid anvender samsvarsbøyning for verb og substantiv. Det er likevel uklart i hvilken sammenheng hun benytter seg av dette, da hun ikke har benyttet noe av det hun påpeker i analysen når hun skriver respons til eleven. Dette er et uttrykk for at denne læreren er bevisst hva hun velger å fokusere på i tilbakemeldingene hun gir til eleven, og at hun dermed bevisst velger bort å gi tilbakemelding om de grammatiske strukturene hun påpeker som mellomspråkestrekk i analysen sin, til fordel for andre fokusområder. Lærer 4 og

² Kartleggingsverktøyet hun benyttet seg av er utviklet av Mattsson og Håkansson (2010), og baserer seg på Prosessbarhetsteoriens utviklingsstadier.

1 kommenterer også mellomspråkstrekk i refleksjonsnotatet, ved å trekke frem setningsoppbygging og verbbøying:

Lærer 4 om elevtekst 1: «Jeg tenker også at ordforrådet er veldig bra til å være en elev som har bodd i Norge i bare ett år. Uten at jeg vet noe om språklig bakgrunn tenker jeg også at eleven har god setningsoppbygging og egentlig god rettskriving også.»

Lærer 1 om elevtekst 2: «Etter å ha studert teksten så ser jeg jo at eleven har klart (...) å bøye flere verb i preteritum.»

Det kan være flere årsaker til at lærerne har valgt å ikke kommentere grammatiske mellomspråkstrekk i tilbakemeldingene til eleven. Lærer 8 skriver for eksempel i refleksjonsnotatet at hun heller ville brukt andre settinger enn skriveoppgaver til å jobbe med utvikling av mellomspråket til elevene, mens lærer 1 skriver at dette heller bør jobbes med muntlig:

Lærer 8: «(...) ville jeg jobbet med grammatikk i andre settinger enn skriving. Påpekes feil der kan glede og motivasjon drepes. Trene på verb og tider og annet – ikke i forbindelse med skriving»

Lærer 1 om elevtekst 1: «En elev som dette som har vært så kort tid i Norge må få tett oppfølging og gjerne muntlige tilbakemeldinger på grammatiske feil som han/hun har mulighet til å rette opp.»

Lærer 4 begrunner hennes valg av fokusområder i tilbakemeldingene med at oppgaveteksten fokuserer på innhold, og ikke grammatikk, og at hun derfor velger å fokusere responsen rundt nettopp dette. Det samme gjelder lærer 9, som også trekker frem opprettholdelse av skriveglede som en årsak til å fokusere på innhold.

Lærer 4 om elevtekst 1: «Men i og med at dette er en fortelling som er skrevet med en skriveramme hvor fokus er handling og ikke rettskriving/syntaks som hovedfokus er det formidlingen og lesbarheten jeg har hatt i fokus når jeg har gitt tilbakemeldingen».

Lærer 9 om 1: «I tilbakemeldingene til denne eleven blir det da å fokusere på innhold, og ikke så mye på form. Det er viktig i forhold til skriveglede, og her produserer eleven mye tekst.»

Både lærer 1 og 8 begrunner også sine valg av fokusområder med at det viktigste er å beholde elevens skriveglede og motivasjon, og at man som lærer må være bevisst angående hva man

fokuserer på i responsen. Lærer 1 påpeker at man ikke kan tilbakemelding om alt, men at man må velge ut det viktigste.

Lærer 1 om elevtekst 2: «Det er spesielt viktig å ta vare på skrivegleden som jeg synes jeg så i denne teksten, og da må man holde tilbake mye. Man må ikke bli for ivrig og rette opp alt. Det å bevare skrivegleden er absolutt det viktigste, selv for elever som har kommet opp på mellomtrinnet.»

Lærer 8 om elevtekst 1: «Jeg har bevisst ikke kommentert verbene og at det hoppes litt i tid. Synes det er viktig for eleven som har bodd et år og skriver så godt at motivasjonen holdes oppe.»

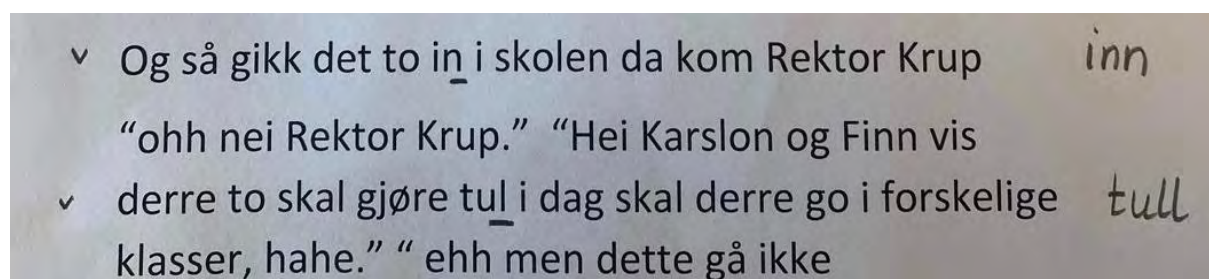
Lærer 1 begrunner sitt valg av fokus med at eleven må være «klar», altså moden nok språklig, til å forstå korrigeringen før man gir den. Det lærer 1 omtaler som ordstillingsfeil i denne kommentaren, er ikke egentlig avvikende syntaks, men avvikende bruk av refleksiv. Lærer 3 velger ut hvilke «feil» hun fokuserer på for å ikke forvirre eleven.

Lærer 1 om elevtekst 1: «Når det gjelder ordstillingsfeilene han/hun gjør så må dette kanskje ventes med. Eleven skriver for eksempel: «Ja jeg veit det hører seg lit rart ut». Det virker som det er slik eleven snakker, og det kan nok ennå være vanskelig å skrive dette riktig ennå. Kanskje eleven ikke er klar denne rettingen ennå.»

Lærer 3 om begge: «Jeg synes det er viktig å ikke kommentere alle feilene på en gang for å ikke forvirre eleven.»

4.6 Direkte og indirekte, korrigerende tilbakemeldinger

Som nevnt har alle lærerne skrevet kommentarene sine som sluttkommentarer. Lærer 8 har også skrevet to margkommentarer hvor hun korrigerer stavemåten i to spesifikke ord i elevtekst 1, slik man ser av Figur 1.



Figur 1: Margkommentarer

Disse to margkommentarene er tydelige eksempler på direkte, korrigerende respons, ettersom den korrekte stavemåten oppgis. Margkommentarene påpeker for eleven at ordene ikke har

rett skrivemåte både med et tegn i venstre marg og med en strek under ordet. I tillegg har lærer 8 skrevet den korrekte stavemåten for hvert ord i høyre marg. Dette gjør det tydelig for eleven hva som trenger korrigerings og hvor det må gjøres.

I margkommentarene er det ingen forekomst av indirekte, korrigerende respons, som vil si tilbakemeldinger som påpeker feil uten å oppgi den korrekte formen. I sluttkommentarene forekommer det eksempler av både indirekte og direkte respons. Lærer 5 har for eksempel kommentert hvilke ord i teksten eleven må se nærmere på, og samtidig oppgitt den korrekte stavemåten. Denne tilbakemeldingen er altså direkte. Lærer 2 har forklart eleven at han må se nærmere på dobbel konsonant, uten å hverken oppgi hvilke ord hun mener eller de korrekte stavemåtene for de aktuelle ordene. Den er dermed indirekte.

Lærer 5 til elevtekst 1: «Ord som vi uttaler med kort vokal, skriver vi med dobbel konsonant. For eksempel 'litt', 'tull', 'stoppe' og 'mann'»

Lærer 2 til elevtekst 1: «Neste gang ønsker jeg at du jobber med: dobbel konsonant.»

Direkte og indirekte tilbakemeldinger kan altså sees på som grader av konkrethet i tilbakemeldingene.

4.6 Sammenfatning

I dette kapittelet har jeg presentert resultatene fra delstudie 1, angående lærernes responspraksis og refleksjoner rundt dette. Ros er den mest anvendte responsformen blant lærerne, etterfulgt av ulike former for forslag. Kritikk er den minst anvendte responsformen, hvorav nesten alle inneholder en formildende strategi. Responsfokuskategorien som har høyest forekomst er innhold, deretter interpunksjon og staving. Det er verdt å merke seg at ingen av tilbakemeldingene fokuserer på grammatiske strukturer, selv om lærerne viser bevissthet rundt temaet i refleksjonsnotatene sine. Det virker ikke som at lærerne skiller mellom bruk av kritikk og forslag, men at de benytter seg av forslag som responsform for å fremheve problematiske deler av tekstene for elevene.

5. Resultater: Elevenes tanker om respons

I dette kapittelet presenterer jeg funnene knyttet til elevinformantenes (n=6) tanker og refleksjoner om lærerrespons. Der det refereres til tilbakemeldinger gjennom numre, for eksempel tilbakemelding nr. 2, representerer tallet hvilket nummer eksempelet har i intervjuguiden. Elevene ble forelagt en og en tilbakemelding, som de så ble spurt om hva de ville tenkt dersom de fikk den samme tilbakemeldingen av deres egen lærer. De ble også spurt

om hva de trodde læreren mente for å undersøke hvordan de forstod kommentaren, hva de eventuelt ville gjort dersom de fikk den samme kommentaren og om de trodde læreren hadde ment det som positivt eller negativt.

5.1 Hva synes elevene om å få tilbakemeldinger?

Elev 1, 2, 3, 4 og 5 forteller at de pleier å få skriftlige tilbakemeldinger av lærerne på tekster de har skrevet. Elev 6 forteller at hun får flest muntlige tilbakemeldinger, men at lærerne også skriver til henne. Alle elevinformantene gir uttrykk for at de liker å få respons fra lærerne sine, slik man ser av eksemplene under. Elevene vektlegger at det er positivt at de får vite hva de har gjort «bra», hva de har gjort «feil», og hva de kan «gjøre bedre» gjennom tilbakemeldingene fra lærerne. Flere av de sier også at de øver eller jobber videre med det lærerne gir tilbakemelding om.

Elev 1: «Jeg tenker faktisk positivt over det. Hvis jeg for eksempel skriver en fortelling og noen sier du kan gjøre det og det bedre, da tenker jeg okei, da merker jeg meg det for neste gang. Og hvis jeg tenker... Hvis det er sånn bra respons, da gleder jeg meg, da er det bra gjort.»

Elev 2: «Jeg synes det er bra for da kan jeg øve mer på det. (...) Det er jo det at jeg vet hva jeg skal øve på, liksom gjøre, hva jeg må øve mer på for å på en måte bli bedre på norsk da»

Elev 4: «Ja det er greit for da vet jeg hva jeg har skrevet feil og sånn og så kan jeg rette på det jeg gjorde feil. (...) Jeg tenker at dem hjelper, og at jeg prøver å få så flest mulig riktig og hvis det er feil så kan jeg øve på feilen jeg har gjort.»

5.2 Ros

Alle elevene gir uttrykk for at de liker å få ros av lærerne på tekster de har skrevet. Flere av dem forteller at de blir glade av rosende tilbakemeldinger. Elev 1 trekker frem at han blir motivert til å skrive bedre av å få rosende tilbakemeldinger. Dette nevner han flere ganger gjennom intervjuet.

Elev 1: «Egentlig bare jeg tenker sånn kult, jeg har gjort det bra, det er eneste jeg tenker egentlig. Det er jo aldri noe skadelig eller noe sånn, alltid fint. (...) Jeg tror kanskje det motiverer litt til å skrive litt bedre og sånn.»

Elev 2: «Det er jo moro. Men jeg må fortsatt øve mer på det for det kan jo hende jeg glemmer. (...) Da blir jeg jo glad da. Også sier jeg det til mamma og pappa.»

Elev 4: «Ja det er bra for da kan jeg vite at jeg kan det og trenger ikke å øve på det så mye. (...) Da sier jeg ja den har jeg sikkert øvd på da, siden jeg er god på det så har jeg sikkert øvd. Da føler jeg meg veldig glad.»

Elev 6: «Jeg synes det bare er bra. Det er hyggelig og snilt av læreren, å fortelle det som er riktig og ikke det som er feil. Blir glad.»

Elev 5 skiller seg litt ut blant informantene når det gjelder synet på rosende tilbakemeldinger. På spørsmål om hva han tenker når lærerne skriver hva han har gjort bra i fortellingen sin, svarer han at han ikke tenker så mye på dette: «Jeg tenker ikke på at jeg er bra eller sånn... Jeg vil bare bli ferdig med skolen.» Mot slutten av intervjuet forteller han likevel at han blir glad av tilbakemeldinger han får fra læreren, men nevner ikke spesifikt om dette henger sammen med rosende tilbakemeldinger.

Alle de tre rosende tilbakemeldingene som ble brukt som eksempler i intervjuene, tolkes som ros av elevene. På spørsmål om de tror læreren har ment kommentaren som «bra eller ikke så bra», altså som rosende eller kritisk, svarer alle elevene «bra» i en eller annen form. At alle elevene faktisk tolker de rosende tilbakemeldingene som ros viser at denne tilbakemeldingsformen er lett for elevene å forstå. På spørsmål om hva de tenker om tilbakemelding nr. 1 «Når jeg leser fortellingen din så blir jeg overrasket over hvor mange norske ord du har lært deg allerede. Du har for eksempel skrevet ord som: kjørte, gjennom og veldig. Dette er typiske norske ord som du må ha lært deg å skrive riktig. Flott jobba!», svarer alle elevene bortsett fra 5 at de ville blitt glade. Utsagnene til elev 1, 3 og 4 tyder på at dette også gir dem selvtillit i andrespråksinnlæringen.

Elev 1: «Jeg tenker yes, jeg klarte å lære videre og det er fordel for meg også når jeg bor i Norge. Ja. Det er bra.»

Elev 3: «Da hadde jeg tenkt meg at jeg jobbet lenge og hardt for å lære meg det ordet jeg ikke forstår og har skjønt.»

Elev 4: «Da hadde jeg blitt så glad og gått hjem og sagt til pappa «pappa jeg kan norsk» og så hadde han sagt sånn «bra du kan skrive vanskelige ord, så kult», ja da hadde jeg blitt glad.»

Elev 4 sier også at fordi hun hadde blitt så glad av den rosende kommentaren, ville hun husket ordene til neste gang hun skulle skrive. Elev 6 trekker frem at hun ville blitt veldig glad av å få tilbakemelding nr. 1. Hun sier også at dersom læreren ikke hadde uttrykt at hun hadde gjort en god jobb, ville hun blitt lei seg. Dette understreker hvor mye ros betyr for elevene og i hvor

stor grad det påvirker elevenes revisjon. I dette tilfellet sier elev 6 for eksempel at hun ville «pusset ut» hele teksten og skrevet den på nytt hvis læreren ikke hadde gitt henne en rosende tilbakemelding.

Elev 6: «Da hadde jeg blitt glad. Hvis hun ikke hadde skrevet «bra jobba» og sånn da hadde jeg selvfølgelig blitt lei meg. Da hadde jeg bare pussa alt og skrevet alt på nytt og sendt til læreren.»

At elevene verdsetter ros understrekes også av elev 4 om tilbakemelding nr. 2 «Det er flott at du har skrevet om drager og flammer, for da blir det skummelt med en gang». Om denne tilbakemeldingen sier elev 4 at hun ville blitt glad hvis hun selv fikk den tilbakemeldingen.

Elev 4: «Hvis han hadde skrevet det og jeg var den eleven, da hadde jeg blitt skikkelig glad.»

To av de utvalgte rosende tilbakemeldingene som ble brukt som eksempler i intervjuene, nr. 2 og 17, roser innholdet i tekstene. To av elevene hadde interessante refleksjoner rundt disse to tilbakemeldingene. Elev 1 og 4 fortalte at de synes det var bra med slike tilbakemeldinger, fordi de dermed fant ut av hva læreren likte å lese, slik at de kunne skrive flere lignende fortellinger, og dermed få flere gode tilbakemeldinger.

Elev 1 om tilbakemelding nr. 2: «Jeg tenker okei greit jeg klarte å finne ut av hva læreren liker liksom, litt sånn skumle og sånn.»

Elev 1 om tilbakemelding nr. 17: «(...) Da merker jeg også okei det er det læreren liker, og neste gang, hvis det er samme læreren, da kan jeg lage historie som ligner på. Hvis du tar at ho liker historien, og jeg har gjort noen feil, da er ho ikke så veldig nøye på det. Det jeg merka veldig tidlig er at hvis du finner ut hva læreren liker og skriver om det, da ser de ikke så nøye på hva du har gjort feil og riktig. Da er det sånn, du bruker det at hun liker det, da blir det bedre ide.»

Elev 4 om tilbakemelding nr. 2: «Da hadde jeg tenkt «så kult, nå vet jeg at læreren min kan elske drager så da kan jeg skrive om drager i alle fortellingene mine som han liker». Og jeg hadde noen ganger ikke skrevet om drager, men jeg hadde... Hvis han hadde skrevet det og jeg var den eleven, da hadde jeg blitt skikkelig glad»

For å bekrefte om jeg forstod elevene rett stilte jeg oppfølgingsspørsmål rundt dette, hvorpå begge to bekreftet at de skrev tekster utfra hva de trodde læreren likte at de skrev om. Begge trekker altså frem at de vil at tekstene skal ha innhold som læreren liker. Elev 1 forklarer dette

med at han har oppdaget at dersom han gjør dette, skriver ikke læreren hva han har gjort «feil», noe han er opptatt av. Dette tyder på at det eksisterer en slags misoppfatning blant noen elever om at de må skrive det de tror at læreren liker å lese om. Dette understreker lærernes makt i en responsituasjon, som jeg kommer tilbake til i kapittel 6.5.

5.3 Kritikk

Det kan se ut til at elevenes definisjon av kritikk ikke er lik den som brukes i kategoriseringen av kritiske kommentarer, og at elevene ikke skiller mellom kritikk og forslag. Dette gjelder for eksempel den kritiske tilbakemeldingen «Savner overskrift» (nr. 3 i intervjuguiden). På spørsmål om hva de ville gjort dersom de fikk denne tilbakemeldingen, svarer elev 1, 2, 4 og 5 at de ville skrevet overskrift til fortellingen sin, og altså gjort en endring i teksten, mens elev 3 svarer at hun ville husket dette til neste gang hun skulle skrive. At de ville gjort endringer i teksten sin på bakgrunn av denne tilbakemeldingen, tyder på at elevene tolker den som et forslag fra læreren.

Elevene fikk også spørsmål om de tror læreren har ment tilbakemeldingen som «bra eller ikke så bra», altså om læreren har ment den positivt eller negativt. Her svarte elev 1 og 3 at de tror læreren mente «midt mellom», 2 og 5 svarte at de tror læreren mente «litt dårlig» eller «ikke så bra», elev 4 svarte «vet ikke», mens elev 6 svarte «tror bra, vet ikke». Det er altså ikke et entydig svar blant elevene om de tror at læreren har ønsket å uttrykke noe positivt eller negativt ved teksten. Dette tyder på at denne kritiske kommentaren ikke egentlig skiller seg fra forslag i elevenes øyne, og at den heller ikke er negativt verdsatt av elevene. At nesten samtlige av elevene ville brukt tilbakemeldingen som grunnlag for å revidere teksten sin, tyder også på at de kanskje ikke skiller mellom kritikk og forslag.

Elev 1 sier at han ikke ser på tilbakemeldinger fra lærere som kritiske, men som uttrykk for hva han må jobbe mer med. Hans definisjon av kritiske kommentarer er at de er negative og at de presenteres som lærerens meninger:

Elev 1 om kommentar 3: «Jeg ser det egentlig bare som en tilbakemelding, ikke negativt, for jeg synes negativt er sånn «oj det var så dårlig, du gjorde alt feil» og sånn, det er mer negativt. Men hvis du sier sånn «jeg savner overskrift» da tenker jeg sånn «okei, det er feil fra meg, jeg har gjort feil». Negativt synes jeg er mer meninger som dem sier og synes om historien. Hvis de sier «du har gjort det og det feil» da ser jeg ikke som negativt, jeg ser det som jeg har gjort en feil og jeg skal forbedre det.»

Dette tyder også på at elevene ikke skiller mellom kritiske kommentarer og forslag fra læreren, og at de tolker kritikk mer som en oppfordring om å gjøre en endring fra læreren. En mulig årsak til dette kan være at de fleste av de kritiske kommentarene også forekommer i «paired act patterns», og følges av ros eller forslag. Likevel oppfattes den kritiske kommentaren «Savner overskrift» som forslag av elevene, selv om den ikke er utformet som «paired act pattern».

Elev 6 karakteriserer kritiske tilbakemeldinger som «dumme», som kan tolkes som den responsen eleven ser på som negativ. Hun sier også at lærerne ikke pleier å gi henne slike kommentarer.

Elev 6: «(...) men lærerne sier aldri sånn dumme kommentarer»

I: «Hva pleier de å si da?»

E: «De pleier å si sånn «bra jobba», at jeg har skrevet ting riktig og sånn»

Flere av elevene reagerer på den kritiske tilbakemeldingen «Savner overskrift» (nr. 3) Blant annet reflekterer elev 4 rundt ordlyden i denne tilbakemeldingen. Hun synes denne kommentaren var «rar», og sier at hun synes det hadde vært hyggeligere dersom læreren hadde skrevet et smilefjes i tilbakemeldingen:

Elev 4: «Men «savner overskrift» var litt rart, kanskje han kunne skrevet «du savner overskrift smiletegn». Det hadde vært litt hyggeligere.»

Dette tyder på at elevene har et forhold til hvordan tilbakemeldingene utformes, og at de formildende strategiene har en funksjon ovenfor elevene. Denne tilbakemeldingen er den eneste av de kritiske kommentarene som ikke inneholder noen formildende strategier, og er også den eneste noen av elevene reagerer på og bemerker som «rar», som for eksempel elev 4. En mulig årsak kan være at elevene synes det er uvant å motta en tilbakemelding som ikke inneholder en formildende strategi, fordi dette er så vanlig ellers i materialet.

5.3.1 Paired act pattern

Som nevnt tidligere kan det virke som at de formildende strategiene kan ha en funksjon ovenfor elevene. I intervjuene ble elevene presentert noen tilbakemeldinger som er utformet som paired act patterns, blant annet tilbakemeldingen «Det er noen rettskrivingsfeil i teksten din, men ellers fint» (nr. 11 i intervjuguiden), som er kategorisert som både kritikk og generell ros. Av de seks elevinformantene svarer fem av dem at de ville øvd mer eller revidert teksten

sin ved å rette opp i ordene som var skrevet feil, utfra denne tilbakemeldingen. Dette tyder også på at elevene forstår de kritiske tilbakemeldingene som forslag, som nevnt i kapittel 5.3.

På spørsmål om de tror læreren har ment tilbakemeldingen som noe positivt eller negativt ved teksten, svarer fem av seks at de tolker tilbakemeldingen som positiv, altså at læreren har ment å rose dem. For eksempel svarer elev 3 «Bra, jeg må bare bli flinkere», og elev 4 svarer «Læreren mener bra». Den eneste som karakteriserer den som «ikke så bra» er elev 5. Elev 1 karakteriserer den som nøytral først, som han gjør med veldig mange av tilbakemeldingene for å forklare at han ikke påvirkes av tilbakemeldinger på en negativ måte, men også han karakteriserer den som positiv til slutt:

Elev 1 «Den rettskrivingsfeil, hvis jeg hører det tenker jeg «okei nøytralt, noen saker jeg har gjort feil og jeg kan forbedre dem». Sånn «ellers fint», sånn «ellers er historien veldig fin», hvis de sier sånn, da er det jo positivt sagt og det motiverer jo litt til å forbedre. Det er akkurat det jeg mente med positive og negative saker, at hvordan du skriver det eller tar det ut. Da merker man veldig det er liksom positivt sagt»

Elev 4 om tilbakemelding nr. 11: ««Takk» hadde jeg tenkt, det var snill kommentar.

Jeg skal ta alle feilene jeg har fått og jeg skal lese gjennom teksten min en gang til.»

Elev 1 trekker eksplisitt frem det som kan tenkes å være lærerens mål ved å bruke paired act patterns, nemlig at det skal motivere eleven til å forbedre noe, og at måten noe uttrykkes på avgjør om mottakeren opplever det som positivt eller negativt. I eksemplene med paired act patterns i dette materialet forekommer kritikk ofte sammen med ros eller forslag, og forslag forekommer også ofte sammen med ros. Dette kan være fordi lærerne prøver å mildne de ulike utsagnene og uttrykke de på en positiv måte, bevisst eller ubevisst. Som man ser av funnene i denne studien opplever også elevene forslagene og de kritiske kommentarene som uttrykkes som paired act patterns sammen med ros, som positive. Dette viser at de formildende strategiene også har en funksjon ovenfor elevene ved å gjøre tilbakemeldingen mer motiverende, og at formildning dermed fungerer som motivasjon for eleven. Dette kommer for eksempel frem ved at flere av elevene reagerer på kommentaren «Savner overskrift» (nr. 3 i intervjuguiden), som er den eneste av de kritiske tilbakemeldingene som det ikke er benyttet en formildende strategi på. For eksempel omtaler elev 4 som nevnt denne kommentaren som «rar» og sier at læreren burde tegnet et smilefjes ved siden av. Det viser at elevene har en forventning om mildning av tilbakemeldingene.

5.4 Forslag

På spørsmål om hva elevene gjør hvis de får tilbakemelding av læreren om at de bør endre noe i tekstene sine, svarer samtlige elever at de ville endret tekstene sine utfra det læreren sier, slik eksemplene fra elev 2 og 3 viser.

Elev 2: «Da gjør jeg det de har sagt»

Elev 3: «Ja jeg endrer teksten. Sånn at lærerne bryr seg om det»

5.4.1 Forslag om innhold

Det viser seg likevel at det ikke nødvendigvis er slik at elevene tar imot alle forslagene lærerne gir. På spørsmål om hva de ville gjort dersom læreren deres hadde bedt de endre drastisk på innholdet i fortellingen, svarer elevene noe ulikt, men flesteparten motsetter seg innblanding fra læreren i større eller mindre grad. Elev 1, 3 og 6 blir spurt hva de ville gjort hvis læreren ba de om å skrive om jenter istedenfor gutter eller omvendt, elev 4 ble spurt hva hun ville gjort hvis læreren ba henne skrive om en katt istedenfor en hest, og elev 2 og 5 ble spurt hva de ville gjort dersom læreren foreslo å skrive om prinsesser istedenfor drager. Dette var drastiske endringsforslag til innholdet, som tilfeldigvis oppstod i intervjusituasjonen, og var ikke en del av intervjuguiden. Elev 3 og 4 svarte at de ville blandet lærerens forslag inn i egen tekst. Elev 3 legger vekt på at det er best å bestemme innholdet selv, mens elev 4 hadde blitt skuffet over å måtte «pusse ut» hele teksten.

Elev 3: «Jeg hadde tenkt en jente og en gutt istedenfor. (...) Men det er litt bedre å bestemme litt selv og læreren.»

Elev 4: «Jeg hadde tenkt okei, men jeg må få lov til å skrive sånn... Om de kan være i samme tekst. Jeg hadde ikke tenkt at jeg må pusse ut den for nå har (lærer) sagt at jeg må skrive om katter, det hadde jeg ikke tenkt, jeg hadde tenkt jeg kan også skrive om en katt fordi det hadde vært litt skuffende for meg å pusse ut hele teksten min.»

Elev 1, 2 og 6 svarer at de ikke ville fulgt lærerens forslag. Elev 2 sier eksplisitt at han ikke liker at læreren skal bestemme hva teksten hans skal handle om. Elev 6 har samme begrunnelse som elev 4, at de ikke ønsker å «pusse ut» hele teksten, men hun velger altså å ikke følge lærerens forslag i det hele tatt. Elev 1 antyder at han nesten synes det er frekt av læreren å foreslå en slik endring i teksten.

Elev 1: Hvis jeg har skrevet den og lærer leser helt gjennom og sier «å gutter nei du skal ha jenter» istedenfor, da skulle jeg faktisk... Jeg sier ikke det er frekt, men jeg

skulle ikke endre historien og sånn, den skulle bli som den er. (...) så da vil jeg la den være som den er. Gidder ikke å endre på. Vil bestemme selv.

Elev 2: Nei. Da sier jeg at hvis jeg ikke får lov til å skrive om drager, og jeg må skrive om prinsesser, da velger jeg heller å skrive om noe helt annet. Jeg liker ikke at de skal bestemme hva det skal handle om.

Elev 6: «(...) hvis hun sier det da bare bryr jeg meg ikke, for jeg vil ikke endre hele teksten og pusse alt som er der og skrive alt på nytt.»

Elev 5 skiller seg ut blant informantene, ved å ta lærerens forslag til etterfølge, og si at han ville endret teksten helt utfra det læreren foreslår.

Elev 5: «Da skulle jeg bare pusse litt bort også skrive teksten mer med prinsesser eller det han hadde sagt.»

Dette tyder på at informantene ikke liker at læreren gir forslag som omhandler tekstenes innhold. Dette kan være fordi elevene har et eieforhold til egen tekst, og de ønsker derfor ikke at andre skal bestemme over innholdet. Utfra lærerinformantenes responspraksis virker det heller ikke som at slike tilbakemeldinger som foreslår drastiske endringer av tekstens innhold er vanlig, og elevenes svar viser at de helst vil bestemme over innholdet selv.

Senere i intervjuene kommer det frem at noen av elevene likevel setter pris på å få forslag som fokuserer på innholdet i teksten, og at de vil endre teksten sin utfra lærerens kommentar. Noen av elevene omtaler dette som «tips», «hint» eller «eksempler» fra læreren om hva de bør skrive mer om. Det gjelder for eksempel kommentaren «(...) Kanskje du kunne skrevet mer om hvordan barna oppdaget det?» (nr. 15 i intervjuguiden) hvor elev 3 svarte at hun ville endret på fortellingen sin dersom hun fikk denne kommentaren, ved å skrive mer om hvordan dragen føler seg og om den er snill, glad eller sint. På spørsmål om hvorfor det er annerledes i dette eksempelet sammenlignet med da hun ble spurt om hva hun ville gjort dersom læreren sa at hun burde skrevet om gutter istedenfor jenter, svarer hun «Det går greit, da får jeg tips» om kommentar nr. 15. På samme spørsmål svarer elev 1 at det kommer an på om lærerens forslag passer inn i teksten hans eller ikke, om han vil endre den:

Elev 1: «Ja det har også med å gjøre åssen teksten er, hvis det passer imellom, hvis det passer med teksten og sånn, da kan jeg godt gjøre det, men hvis det er satt bra sammen og sånn, da gidder jeg ikke så særlig å gjøre det».

Elev 4 og 5 svarer også at de ville gjort endringer utfra denne tilbakemeldingen, og elev 4 forklarer også hvilke endringer hun ville gjort:

Elev 4: «Da hadde jeg sagt ja, for det blir mye mer spennende da. Da hadde jeg skrevet kanskje barna oppdaget det når den brente ned naboen dems. Ja, det hadde vært spennende.»

Om tilbakemeldingen «Klarer du å gjøre fortellingen din mer spennende?» (nr. 14 i intervjuguiden), svarer elev 2 «Ja hvis liksom lærerne gir meg et veldig godt hint, da kan jeg tenke på det veldig mye og så prøve å gjøre det litt mer spennende.». Videre i intervjuet forklarer han at han heller vil ha konkrete hint fra læreren enn kommentarer som nr. 14. Dette selv om elev 2 er en av de som sa de ikke ville fulgt lærerens forslag om å endre innholdet i teksten tidligere, i tillegg til at han eksplisitt uttrykker at han ikke liker at læreren bestemmer hva teksten hans skal handle om. Når han presenteres tilbakemelding nr. 15 som er et forslag utformet som spørsmål om eleven kan skrive mer om hvordan barna oppdaget at dragen ikke var snill likevel, svarer han «Jeg likte det hintet, det synes jeg egentlig var bra», og at han ville endret teksten sin utfra lærerens tilbakemelding.

Kommentar nr. 13 er også et forslag til innholdet i teksten: «I innledningen ville det vært fint å høre om stedet dere er på og når på dagen dette er». Til denne kommentaren svarer elev 3 at hun måtte huske på å beskrive stedet og været, mens elev 4 svarer «Da hadde jeg skrevet sånn for eksempel det var en sommerdag mellom ett og tre.»

På spørsmål om hvorfor de synes det er greit at læreren skriver dette sammenlignet med eksempelet om å endre fra jenter til gutter eller fra hest til katt svarer de:

Elev 3: «Ja da får jeg noe mer, sånn eksempler...».

Elev 4: «Ja men det er greit da, han må jo vite det da, fordi om det er en sommerdag, han må jo få vite tiden det var. Sånn på den andre så var det sånn at han bestemte at jeg må bytte litt på teksten min. For sånn her kan jeg bare skrive det inn i teksten, også kan du velge selv når på dagen det er. Sånn på den katten og hesten så kunne ikke jeg velge om jeg ville ha hest eller katt, da bestemte han at jeg måtte ha katt og det er ikke gøy. For da må jeg pusse ut alle hesteordene jeg har sagt og alt det hesten har gjort.»

Dette tyder på at de ser på kommentar nr. 13 som mer gjennomførbar, og derfor tar med seg den videre. Elev 4 sier at hun ville endret teksten sin fordi det er enklere for henne å gjøre noe med kommentar nr. 13, sammenlignet med det første eksempelet, hvor hun sier at hun måtte fjernet deler av teksten. Elev 4 trekker frem at hun får «noe mer» fra denne kommentaren,

som kan tolkes som at det er et mer konkret eksempel. Elev 1 sier at han hadde endret teksten dersom han hadde lyst, eller dersom læreren sier at han må gjøre det.

Elev 1: «Ja jeg ser det nøytralt, det ble skrevet opp med hva som er feil eller hva som kunne vært til, det ble ikke skrevet opp noen meninger eller negativt eller positive saker, det er vanlig. Det er sånn kanskje jeg ikke har lyst, kanskje jeg har lyst. Men hvis ho sier du må gjøre eller kan du gjøre vær så snill, da gjør jeg det»

Elev 2 og 5 svarer at de hadde endret på teksten sin utfra lærerens tilbakemelding, dersom de fikk kommentar nr. 13 på sin tekst.

Disse motstridende svarene fra de samme elevene gjør det vanskelig å trekke en konklusjon om hva de faktisk tenker om forslag om innhold til tekstene sine. Det kan tyde på at de liker å få konkrete forslag, som de omtaler som «tips, hint og eksempler» fra lærerne, og at de vil endre tekstene sine utfra disse forslagene. Det tyder også på elevene ikke liker at læreren foreslår store, drastiske endringer av innholdet i tekstene sine, i tillegg til at de ikke liker forslag som tilsier at de må fjerne noe av tekstene sine.

5.4.2 Forslag om interpunksjon og staving

Mange av tilbakemeldingene fra responsanalysen fokuserer på interpunksjon og staving, og dette var derfor også et tema i intervjuene. På spørsmål om hva de tenker om å få tilbakemelding fra læreren om å endre på eller jobbe videre med dobbel konsonant eller punktum, gir alle elevene uttrykk for at dette er respons de setter pris på. Som eksemplene viser er dette kommentarer som de uttrykker at de ville anvendt i revisjon av tekstene sine.

Elev 2: «Nei det synes jeg at er bra de sier da (...) for da kan jeg alltid huske det da og endre på det.»

Elev 3: «Jeg hadde hørt på læreren.»

Elev 4: «Da sier jeg okei for da *må* man gjøre det da, hvis man har glemt dobbel konsonant eller komma eller sånn da må du endre på det, men ikke hvis det er sånn det handler om. Hvis du har glemt dobbel konsonant eller komma må jo han si ifra da.»

Elev 4 sitt svar viser også at hun bevisst skiller mellom tilbakemeldinger som fokuserer på innhold og tilbakemeldinger som fokuserer på staving eller interpunksjon. Elev 5 svarer at han ville endret teksten sin utfra lærerens tilbakemeldinger, og for eksempel skrevet dobbel konsonant i ordene hvor dette hadde vært riktig. Han sier også at han ville «se hvor det passer» å sette punktum. På spørsmål om hva han ville gjort dersom han ikke synes det passet svarer han:

Elev 5: «Da skulle jeg pusse bort og skrive der læreren sa likevel.»

Dette viser at denne eleven stoler blindt på lærerens respons når det gjelder interpunksjon, og at han ville revidert teksten sin utfra lærerens forslag, selv om han ikke var enig eller selv mente at dette var riktig. Elev 2 svarer også noe lignende, når han blir spurt om hva han ville gjort dersom han ikke var enig med lærerens tilbakemelding om for eksempel interpunksjon:

Elev 2: «Jeg hadde på en måte gjort litt det som læreren sier fordi jeg har jo ikke alltid rett. (...) Hvis jeg synes det jeg skrev om var litt bedre da, hvis hun for eksempel ville at jeg skulle gjøre at barna fant det ut da, da ville jeg heller gjort det som jeg synes var best»

I: «Men hvis det handler om for eksempel punktum da?»

Elev 2: «Da hører jeg mest egentlig på læreren.»

Det viser at elev 2, i likhet med elev 4, bevisst skiller mellom tilbakemeldinger som fokuserer på innhold og tilbakemeldinger som fokuserer på interpunksjon, og at de ville tatt tilbakemeldingen som fokuserer på interpunksjon til etterretning, men ikke nødvendigvis tilbakemeldingen som fokuserer på innhold.

Det virker også som at elevene ønsker seg så konkrete forslag som mulig. I intervjuene ble elevene presentert tilbakemelding nr. 8, 9 og 10 i intervjuguiden hver for seg, før de deretter skulle velge ut hvilken av de tre de synes hadde vært den beste å få av læreren med tanke på videre arbeid med dobbel konsonant. De tre tilbakemeldingene omhandler alle dobbel konsonant, men de presenteres forskjellig. Nr. 8 er en direkte korrigerende tilbakemelding utformet som margkommentar (se Figur 1), nr. 9 er en direkte tilbakemelding utformet som sluttkommentar som oppgir korrekt stavemåte for noen ord med dobbel konsonant, mens nr. 10 er en indirekte tilbakemelding utformet som sluttkommentar, som oppfordrer eleven til å jobbe mer med dobbel konsonant uten å oppgi hvilke ord læreren mener. Tilbakemelding nr. 8 ble vurdert som best av elev 1 og 6, mens tilbakemelding nr. 9 ble vurdert som best av elev 2, 4 og 5. Kun elev 3 vurderte tilbakemelding nr. 10 som best. Elevene som valgte de to førstnevnte tilbakemeldingene, begrunner det med at de liker best at læreren forklarer nøyaktig hvilke ord som er skrevet feil slik at de kan øve mer på disse. Elev 5 svarer for eksempel dette på spørsmål om hvorfor han ikke valgte tilbakemelding nr. 10:

Elev 5: «Den sier bare at det er feil, ikke hva, bare dobbel konsonant, man vet ikke hvilke som er feil»

At flertallet vurderer de direkte tilbakemeldingene som best, tyder på at elevene foretrekker tilbakemeldinger som oppgir den korrekte stavemåten, i alle fall når tilbakemeldingene

fokuserer på staving. Dette tyder også på at elevene ønsker så konkrete tilbakemeldinger som mulig.

5.5 Elevenes forståelse av tilbakemeldingene

For at elevene skal få utbytte av responsen er det vesentlig at de forstår hva læreren mener i tilbakemeldingen og hva læreren forventer at eleven skal gjøre. I intervjuene undersøkte jeg hvordan elevene forstår og tolker noen utvalgte tilbakemeldinger, ved å presentere dem noen eksempler fra responsanalysen. Elevene forklarte deretter hvordan de tolket tilbakemeldingen, ved å fortelle hva de ville gjort med teksten sin dersom de fikk en slik kommentar, og hva de trodde læreren ville at de skulle gjøre. Alle elevene fortalte at de som regel alltid forstår hva læreren mener med ulike tilbakemeldinger, og ingen av de hadde opplevelser av å ikke ha forstått hva læreren har ment i reelle responssituasjoner. Likevel var det noen av tilbakemeldingene som skilte seg ut når det gjaldt elevenes tolkning.

Tilbakemeldingen «I avslutningen kunne du gjerne fortalt litt mer. Her forsto jeg ikke alt» (nr. 4 i intervjuguiden), som består av et forslag utformet som oppfordring og en kritisk kommentar, er en av tilbakemeldingene med varierende forståelse blant elevene. Alle elevene bortsett fra elev 4 tolker denne tilbakemeldingen dithen at læreren fokuserer på staving, selv om hun egentlig fokuserer på innholdet i avslutningen. På spørsmål om hva de hadde tenkt hvis de fikk den samme kommentaren av læreren sin svarer for eksempel elev 3 og 5:

Elev 3: «At jeg skrevet ord feil.»

Elev 5: «Jeg skulle sjekke og tenkt at alle ordene var så mange feil og kanskje se på google translate eller spørre.»

Elev 1, 2 og 6 svarer også at de tror læreren vil at de skal «rette opp» ord. Elev 1 og 2 svarer i tillegg at de tror læreren vil at de skal skrive mer på fortellingen. Den eneste som kun har tolket denne tilbakemeldingen til å omhandle innholdet i fortellingen er elev 4, som svarer at hun tror læreren har ment at «teksten burde handlet om mer» og at hun ville skrevet mer på avslutningen sin dersom hun fikk denne tilbakemeldingen. Dette tyder på at denne tilbakemeldingen er utformet på en måte som er utydelig for elevene, fordi flesteparten ikke forstår hva læreren har ment at de skal gjøre.

Når det gjelder tilbakemeldingen «I tredje avsnitt må du sette flere punktum for å markere når en setning er ferdig. Les gjerne teksten høyt for deg selv og hør etter hvor du tar en pause for å finne ut hvor punktum må stå» (nr. 5 i intervjuguiden), som er et forslag utformet som oppfordring, forstår alle elevene at læreren vil at de skal markere setningsslutt med punktum i

teksten. Alle forklarer grundig hva de ville gjort dersom de fikk denne kommentaren av læreren sin. Flere av elevene, blant annet elev 6, kommenterer at det var lett å forstå hva læreren mente fordi denne tilbakemeldingen er konkret når det gjelder hvor i teksten læreren mener:

Elev 6: «Det hadde vært bra for da sa hun hvor jeg skulle skrive punktum istedenfor å skrive «feil sted».»

Denne tilbakemeldingen inneholder en konkret beskrivelse av hvor i teksten læreren mener at det må foretas revisjon og nøyaktig hva eleven må gjøre. Dette gjør at alle elevene tolker den som en oppfordring om revisjon av teksten.

Tilbakemeldingen «Det er lurt å dele setningene med punktum, i stedet for komma» (nr. 16 i intervjuguiden) er et forslag utformet som påstand. Her tolker elev 1, 2, 3 og 5 tilbakemeldingen som en oppfordring, og sier at de ville revidert teksten sin utfra tilbakemeldingen, slik eksempelet fra elev 5 viser:

Elev 5: «At jeg setter inn punktum og ikke komma hvis det ikke passer.»

Elev 4 og 6 derimot misforstår hva læreren har ment med denne tilbakemeldingen. Elev 4 blir tydelig opprørt og mener at det læreren skriver er feil, og forklarer at hun ville snakket med læreren om dette. Elev 6 tolker tilbakemeldingen som ros, og på oppfølgingsspørsmål om hun tror læreren har ment at hun har skrevet riktig, svarer hun ja.

Elev 4: «Hæ, man må bruke begge! Så det vet jeg egentlig ikke, der har læreren tatt feil egentlig.»

Elev 6: «Jeg tror hun mener bra.»

Det virker ikke som at de formildende strategiene påvirker elevenes forståelse av tilbakemeldingene i nevneverdig grad. De to tilbakemeldingene (nr. 4 og nr. 16) som jeg her har presentert som utfordrende å forstå for noen av elevene har ingen fellestrekk som kan peke i retning av at det er responsform, responsfokus eller formildende strategier som gjør noen av elevene misforstår hva læreren har ment. Vedrørende de resterende tilbakemeldingene elevene ble presentert for, forstod samtlige elever hva læreren hadde ment at de skulle gjøre, i tillegg til at kritiske tilbakemeldinger ble forstått som forslag, uavhengig av utforming, fokus og formildende strategier.

5.6 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg presentert resultatene fra delstudie 2, angående elevenes refleksjoner om og forståelse av respons. Det viser seg at elevene setter pris på rosende tilbakemeldinger, og ros gjør dem glade og motiverte. Det virker ikke som at elevene skiller mellom forslag og kritikk, men at de også tolker kritiske tilbakemeldinger som forslag fra læreren. Elevene liker å motta forslag som fokuserer på innhold, så lenge det ikke innebærer drastiske endringer av tekstens innhold eller at de må fjerne noe fra tekstene sine. Likevel setter de også pris på at læreren gir dem «hint» og «eksempler» til hva de kan skrive mer om. Elevene setter pris på tilbakemeldinger som fokuserer på interpunksjon og staving, og reviderer tekstene sine ut fra disse tilbakemeldingene. De foretrekker at forslagene om staving er utformet som direkte korrigerende tilbakemeldinger. Det er ingenting i denne studien som tyder på at formildende strategier påvirker elevenes forståelse av tilbakemeldingene negativt.

6. Diskusjon

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan læreres skriftlige responspraksis på tekster skrevet av SNO-elever på mellomtrinnet kan se ut, og elevenes egne tanker og refleksjoner om respons. Jeg vil i dette kapitlet diskutere funnene i lys av resultater fra tidligere studier, og se resultatene fra de to delstudiene i sammenheng med hverandre.

6.1 Skriftlig respons

Åtte av ti lærere skriver i refleksjonsnotatene sine at de heller ville anvendt muntlige tilbakemeldinger, enten istedenfor eller i tillegg til den skriftlige responsen. Det er altså mulig at de reelle responssituasjonene ser noe annerledes ut sammenlignet med hvordan de fremkommer i min studie. Likevel viser resultatene fra denne avhandlingen hvordan lærernes responspraksis kan se ut i skriftlige tilbakemeldinger. Man kan samtidig observere at elevene oppgir at de pleier å motta skriftlige tilbakemeldinger fra lærerne sine. Dette vitner om at elevene og lærerne kanskje har forskjellige oppfattelser av hva en skriftlig eller muntlig respons situasjon innebærer, eller at lærerne selv føler at de benytter seg mer av muntlig respons.

At lærerne oppgir at de anvender muntlig respons til SNO-elevene er likevel et viktig funn. Det viser behovet for videre forskning som tar for seg både muntlige og skriftlige respons situasjoner i samme studie, og undersøker hele skriveprosess fra start til slutt.

6.2 Responsform

I denne studien er ros responsformen med flest forekomster. Dette stemmer overens med studien til Hyland og Hyland (2001), hvor ros også hadde høyest forekomst, og er en motsetning til Leng (2014), hvor ros var responsformen med lavest forekomst. At det er så store sprik mellom ulike studier tyder på at responspraksisen i stor grad påvirkes av den enkelte lærer.

Min studie tyder på at lærerne har et veldig bevisst forhold til responsformen ros, og vet hvilken effekt den har på elevene. I refleksjonsnotatene trekker de frem at ros er med på å opprettholde eller øke elevenes skriveglede og motivasjon, og understreker viktigheten av å rose elevene på det de mestrer. At dette er effektivt bekreftes også gjennom intervjuene med elevene, ved at de forteller at de blir motiverte og glade når læreren forteller dem hva de har mestret i fortellingene sine. Det bekreftes også ytterligere av at flere av elevene sier at de ville blitt lei seg hvis de ikke fikk ros av læreren. Det tyder på at elevene også forventer å få ros. Dette funnet bekrefter også Lengs (2014) studie, hvor det viser seg at ros øker studentenes selvtillit og skriveglede (s. 394).

Lærernes bevisste forhold til ros i denne studien er i tråd med Hyland og Hylands (2001) studie. Flere av lærerne i min studie sier faktisk også det samme som lærerne i Hyland og Hylands (2001) studie, blant annet om at de prøver å unngå å fokusere for mye på det problematiske ved elevenes tekster, men heller løfte frem det positive gjennom ros. At elevene i denne studien verdsetter ros høyt, er også i tråd med tidligere forskning. I Jakobsons (2019) studie rangeres spesifikk ros som den viktigste responsformkategorien blant de voksne nybegynnerstudentene i svensk som andrespråk (s. 21). Selv om jeg i min studie ikke har mulighet til å tallfeste elevenes rangering av responsformene, tyder utsagnene deres i intervjuene på at ros er noe de verdsetter høyt.

Både kritikk og forslag gjør at elevene reviderer tekstene sine eller tar i bruk kunnskapen neste gang de skal skrive. Om de faktisk gjør dette i en reell responssituasjon var ikke mulig å undersøke i min studie, men utfra deres selvrapportering sier de at de gjør det.

6.2.1 Forslag og kritikk

Resultatene fra min studie tyder på at hverken lærere eller SNO-elever i stor grad skiller mellom kritiske tilbakemeldinger og forslag. Lærerne benytter seg i liten grad av kritikk som responsform, og elevene tolker de få kritiske kommentarene de presenteres for som forslag til revisjon. Elevene definerer kritiske tilbakemeldinger som negative utsagn i form av å være «dumme», noe de sier at lærerne ikke gir. Dette kan være fordi de ikke er vant til å få kritiske

tilbakemeldinger. Det virker altså ikke som at kritikk er en utbredt responsform blant lærerne, og dersom lærerne anvender kritikk som responsform følges det som regel av ros eller forslag i form av paired act patterns. Elevene er derfor vant til å motta ros i mye større grad enn kritikk.

I Jakobsons (2020) studie vurderes spesifikk kritikk som den nest viktigste responsformen (s. 22), etter spesifikk ros. I min studie virker det som at elevene ikke oppfatter kommentarer som kritiske, men behandler dem som forslag. Dette henger sammen med at lærerne også i stor grad formulerer det de ønsker å problematisere i elevtekstene som forslag, eller benytter seg av formildende strategier. Dette er i tråd med Hyland og Hylands (2001) studie, hvor lærerne bevisst benytter seg av forslag istedenfor kritikk, for å unngå å demotivere studentene (s. 200). I min studie fremgår det ikke spesifikt at dette er et bevisst valg lærerne gjør, men det kan likevel tenkes at de har de samme underliggende tankene. For eksempel skriver lærerne at det er viktig å velge ut hva tilbakemeldingen fokuserer på, slik at elevene opprettholder motivasjon og skriveglede. Det virker nesten som det er utenkelig for elevene å skulle motta kritikk fra lærerne, fordi de mener at lærerne vil det beste for dem. Dette er i tråd med en av Lengs (2014) informanter, som sier at kritiske tilbakemeldinger ikke påvirker henne negativt fordi hun var sikker på at læreren hadde de beste intensjoner for henne når han skrev tilbakemeldinger. Både elever og lærere har et konstruktivt forhold til kritikk, ved at den skrives og tolkes som forslag av begge informantgruppene. Her spiller muligens også elevenes alder inn, ved at lærerne i denne studien kanskje fokuserer på det positive ved tekstene i større grad enn lærere som gir respons til voksne studenter, slik for eksempel forekomsten av ros sammenlignet med kritikk og forslag i Lengs (2014) studie viser.

I dette materialet er forslag kategorien med nest høyest forekomst, og kritikk kategorien med lavest forekomst. Dette er i motsetning til Hyland og Hyland (2001) hvor forslagskategorien hadde lavest forekomst og kritikk nest høyest, men i tråd med Leng (2014) hvor de to forslagskategoriene hadde høyest forekomst i materialet. Det kan være at jeg og Hyland og Hyland (2001) har kategorisert forslag og kritikk på ulike måter, og dratt grensen mellom kritikk og forslag på ulike steder ved de mindre tydelige tilfellene. Dette kan være noe av årsaken til forskjellene mellom resultatene våre, men det kan også være at resultatene faktisk er forskjellige, med tanke på at det er to ulike utdanningskontekster og informantgrupper.

At elever og lærere ikke skiller mellom kritikk (problematisering av deler av elevens tekst), og forslag, trenger ikke å være en negativ ting. Ifølge Hattie og Timperley (2007) gir godt utformet respons svar på spørsmålene «Where am I going?», «how am I going?» og «Where

to next?». Forslagene gir elevene svar på spørsmålet «where to next», ved å gi dem informasjon om hva neste skritt i læringsprosessen er eller andre strategier for å forbedre det som problematiseres i responsen. Det vil si at de kritiske kommentarene heller ikke er nødvendige for å gjøre de problematiske områdene av tekstene synlige for elevene. I Forskrift til Opplæringslova (2006) heter det angående undervisvurdering i §3-10 at elevene skal «forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei», «få vite kva dei meistarar» og «få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §3-10). Dette kan tyde på at ideer som minner om Hattie og Timperleys (2007) tanker om respons, i stor grad er inkorporert i responskulturen blant lærerne, fordi dette også inngår Opplæringslova, og at dette er årsaken til at kritikk er en lite anvendt responsform.

6.2.2 Formildende strategier

Lærerne virker å være bevisste at hvordan responsen utformes påvirker elevenes motivasjon. Dette kan være en årsak til at de benytter seg av formildende strategier i utformingen av respons, bevisst eller ubevisst. I denne studien er det flere eksempler på at lærerne benytter seg av de formildende strategiene paired act patterns, hedging, personlig attribusjon og interrogativ syntaks. Om dette er bevisst eller ikke fra lærernes side kommer ikke eksplisitt frem i refleksjonsnotatene deres. Likevel viser flere av dem at de er spesielt bevisste når det gjelder bruk av ros. Som nevnt tidligere bruker de ros som en strategi for å motivere elevene, og flere nevner at de bevisst gir en positiv bemerkning i begynnelsen av responsen, før de forklarer hva som trenger mer arbeid. Dette tyder på at bruken av paired act patterns er bevisst. Elevene på sin side tolker kommentarene som er utformet som paired act patterns som positive kommentarer. Ifølge Hyland og Hyland (2001) fører ofte de formildende strategiene til at andrespråksskrivere ikke forstår hva læreren faktisk mener med tilbakemeldingen. I min studie er det ingenting som tyder på formildende strategier påvirker elevenes forståelse.

Elevene forstod hva lærerne ønsket at de skulle gjøre med tilbakemeldingene som var utformet som forslag, bortsett fra tilbakemeldingen «I avslutningen kunne du gjerne fortalt litt mer. Her forstod jeg ikke alt», uavhengig av om de inneholdt hedging, personlig attribusjon eller om var formet som spørsmål. Årsaken kan være at tilbakemeldingene elevene i min studie ble presentert for kan ha vært mer konkrete enn tilbakemeldingene i Hyland og Hyland (2001) sin studie, og at det derfor var enklere for elevene i min studie å forstå hva lærerne ønsket at de gjorde, uavhengig av de formildende strategiene. Hvor konkrete

tilbakemeldingene i Hyland og Hylands (2001) studie var vet vi ikke, men dette kan ha vært en årsak. Da er det i så fall konkretiseringsgraden i tilbakemeldingene som gjør at andrespråkselevne har vanskeligheter med å forstå hva læreren ønsker at de skal gjøre med dem, og ikke de formildende strategiene.

6.3 Responsfokus

Resultatene fra mine undersøkelser viser at de mest brukte responsfokuskategoriene blant lærerne er innhold, staving og interpunksjon. Jeg vil videre diskutere disse funnene i lys av tidligere forskning.

6.3.1 Innhold

I Jakobsons (2020) studie er innhold blant de responsfokuskategoriene som studentene vurderer som minst viktige (s. 18). På den andre siden vurderes tilbakemeldinger som fokuserer på det globale tekstnivået, altså innhold og struktur, som viktigere enn tilbakemeldinger som fokuserer på det lokale tekstnivået i Bueie (2016). I min studie er det uklart om elevene foretrekker tilbakemeldinger som omhandler innholdet eller ikke, i alle fall når det gjelder tilbakemeldinger utformet som forslag. Elevene i min studie sier at de ville inkorporert lærernes forslag på en slik måte at de ikke måtte fjerne noe i deres egen tekst, eller at de ikke ville tatt forslagene til etterfølge i det hele tatt, dersom læreren ba dem om å gjøre drastiske endringer av innholdet i teksten. Likevel uttrykker de at de setter pris på tilbakemeldinger hvor læreren gir dem forslag som utfyller det allerede eksisterende innholdet i teksten deres. Dette tyder på at elevene i min studie setter pris på tilbakemeldinger som omhandler innholdet, så lenge de ikke krever at eleven må fjerne deler av det eksisterende innholdet i teksten.

Alder og skrivekompetanse kan påvirke hvilket responsfokus elevene foretrekker. I Jakobsons (2019) studie er studentene voksne andrespråksinnlærere med tidligere studiebakgrunn, som studerer svensk som andrespråk. De har muligens god skrivekompetanse på førstespråket og tar kurset for å lære svensk som andrespråk, og rangerer derfor respons som fokuserer på innhold og interpunksjon som mindre viktig enn for eksempel grammatiske strukturer. I min studie er elevene mye yngre, og skrivekompetansen deres på både første- og andrespråket er lavere enn Jakobsons (2019) informanter. Mine elevinformanter lærer norsk som andrespråk samtidig som de skal utvikle den generelle skrivekompetansen sin, og setter derfor muligens større pris på tilbakemeldinger som fokuserer på innhold, enn de som tar et andrespråkskurs kun for å lære språket. I min studie har ikke elevene rangert de ulike responsfokuskategoriene

i forhold til hverandre, kun gitt uttrykk for hva de har tenkt om dem, og vi vet derfor ikke hvordan elevene ser de ulike fokuseringene i forhold til hverandre.

6.3.2 Feilretting og grammatiske strukturer

I Jakobson (2020) sin studie var det tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer som flest studenter oppga at de la merke til og benyttet seg av i nye tekster.

Studentene bedømmer også respons som fokuserer på grammatiske strukturer som viktigst.

Dette er et viktig poeng med tanke på at for at respons skal ha en effekt på læring må eleven eller studenten vite hvordan de skal benytte seg av den. Jakobson tolker resultatene som at

denne responsfokuskategorien var mest anvendbar for studentene, fordi det er disse

kommentarene som hjelper dem til å utvikle skrivingen og språket mest (s. 16). I min studie gir ikke lærerne skriftlig respons som fokuserer på grammatiske strukturer til SNO-eleven.

Dette tyder på at lærerne, bevisst eller ubevisst, har tatt et standpunkt i debatten om retting av grammatiske feil blant andrespråksskrivere. For eksempel hevder lærer 1 og 8 at det er

viktigere å gi respons på en måte som bevarer elevenes skriveglede og motivasjon, enn å

«rette opp i alt». Her kan det trekkes paralleller til Truscott (1996) sin artikkel, hvor han

hevder at retting av grammatiske feil er skadelig for elevene, og det kan virke som at lærerne også har den samme innstillingen, om ikke like bastant som Truscott. Det kan også være at de

har valgt å gjøre slik en av lærerne i Hyland og Hylands (2001) studie har gjort: å finne det

viktigste og mest generaliserbare problemet ved teksten og gi tilbakemelding om dette, fordi

de vil balansere positive og negative tilbakemeldinger. Det vil i så fall si at lærerne så på for

eksempel interpunksjon og staving som viktigere og mer generaliserbart enn tilbakemeldinger

om grammatiske strukturer. Noen av lærerne sier også eksplisitt i refleksjonsnotatene sine at

de ikke ville brukt responssituasjonen til å arbeide med grammatiske strukturer, men heller

jobbet med dette muntlig eller gjennom andre oppgaver.

Det som er verdt å bemerke seg, er at lærerne har valgt å fokusere på staving, og i stor grad på dobbel konsonant. Dobbelt konsonant er noe av det som kan være vanskeligst for elever å lære

seg når det gjelder staving, og det gjelder også for førstespråksskrivere (se for eksempel

Nauc  r, 1998 om svensk). Lærerne er mest sannsynlig vant til å gi respons som fokuserer på

staving med tanke på at det er en vanlig utfordring blant førstespråksskrivere også, og tar

kanskje med seg dette når de gir respons til andrespråksskrivere. Dette tyder muligens på at

det kanskje ikke er så store forskjeller mellom hva lærere fokuserer på n  r de gir respons til

andrespråksskrivere sammenlignet med førstespråksskrivere. Lærerne nevner ikke dette

direkte i refleksjonsnotatene sine, men de nevner flere ting som kan tolkes som mulige

årsaker til at de prioriterer på den måten de gjør. Blant annet trekker det frem at de ville jobbet med grammatiske strukturer ved andre anledninger enn skriving og at de ville gitt tilbakemeldinger om grammatikk muntlig. De nevner også at fordi oppgaveteksten fokuserer på innhold prioriterer de å gi tilbakemelding om dette, at innholdsfokus i responsen gir skriveglede, og at man må velge ut det viktigste slik at man ikke overøser eleven med negative tilbakemeldinger. En lærer skriver også at hun har prioritert det hun syntes stod mest i veien for tekstens kommunikasjon. Det tyder altså på at lærerne ikke ser på tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer som det viktigste for kommunikasjonen i disse to elevtekstene. Responsen er åpenbart tekstavhengig, og det kan også hende at responsfokuset hadde sett annerledes ut dersom mellomspråkstrekkene var mer fremtredende i tekstene.

Som nevnt viser Van Beuningen, De Jong og Kuiken (2012) sin undersøkelse at direkte tilbakemeldinger er det som har størst effekt for å forbedre grammatiske strukturer i tekster, og at å ikke få respons om dette i det hele tatt ikke fører til forbedringer av de grammatiske strukturene. At lærerne likevel velger å ikke gi respons som fokuserer på grammatiske strukturer er derfor bemerkelsesverdig. Man kan ikke trekke noen konklusjon om lærerne gjør rett i å velge bort dette fokusområdet eller ikke, men det er likevel interessant, og det hadde vært interessant å undersøke hva som ligger bak disse avveiningene.

Elevene ble som nevnt ikke presentert for tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer. Med tanke på at de uttrykker at de setter pris på tilbakemeldinger som fokuserer på for eksempel staving og interpunksjon er det også nærliggende å tro at elevene også ville satt pris på tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer. Elevenes holdning til respons i intervjuene tyder på at de ønsker tilbakemeldinger om alt som kan bli bedre i tekstene deres, så lenge det ikke krever drastiske endringer av innholdet. De forventer altså tilbakemeldinger om både for eksempel interpunksjon og grammatiske strukturer, i den forstand at de forventer at læreren forteller dem hva de har gjort «feil» eller burde gjort annerledes. Elevene ønsker å vite hva de gjør «feil». Ferris (1999) trekker frem at studenter ønsker å motta tilbakemeldinger som angår retting av grammatiske avvik, og at fravær av slike tilbakemeldinger frustrerer studentene heller enn å motivere dem. Det er derfor nærliggende å tro at elevene i min studie også ønsker tilbakemeldinger om grammatiske strukturer, sett i sammenheng med at de ønsker tilbakemeldinger om alle sine forbedringspotensialer. Lærerne gjør sikkert rett i å ikke overøse elevene med tilbakemeldinger som påpeker alle avvik ved tekstene deres, men at de da velger å prioritere

avvik som ikke er med på å utvikle elevenes mellomspråk, er interessant og noe som bør studeres videre.

6.5 Makt

Maktforholdet mellom lærer og elever i responssituasjonen er i høy grad synlig gjennom denne studiens resultater. To av elevene trekker spesifikt frem at de blir fornøyde når de finner ut av hva de tror læreren liker at fortellingene deres handler om, slik at de kan skrive flere lignende fortellinger. En av elevene trekker også frem at han har lagt merke til at dersom han skriver om temaer som læreren liker, får han «færre feil». Det kan tenkes at det eksisterer en misoppfatning blant noen av elevene om at de må skrive det de tror læreren vil lese. Dette vitner om at elevene har mottakerbevissthet. Elevene ser ikke på læreren som hvilken som helst leser, men som målgruppen for teksten sin. Dette kommer tydelig frem i denne studien, ved at to av elevene eksplisitt sier at de ønsker å finne ut av hva læreren liker å lese, slik at de kan skrive tekster som omhandler dette. En av elevenes motivasjon for disse tankene ser ut til å være at læreren da gir han færre «feil» eller kritiske kommentarer. Dette vitner om at elevene ser på læreren som en bedømmer som har fasiten og at han ikke ønsker å motta det han ser på som negative kommentarer. At elevene også i stor grad ukritisk aksepterer lærernes forslag som angår for eksempel staving og interpunksjon, uavhengig av om de er enige eller uenige, vitner også om denne maktubalansen. Dette er i tråd med Hyland og Hyland (2006) mener angående andrespråksinnlæreres kulturelle og sosiale hemninger når det gjelder autoritetspersoner, hvor andrespråksinnlærere ofte ikke stiller spørsmål eller er kritiske ovenfor lærerens respons. Hyland og Hyland (2006) skriver her om muntlige tilbakemeldinger, men det kan også tenkes at det gjelder for skriftlige responssituasjoner. I denne situasjonen er det ikke nødvendigvis kulturelle eller sosiale hemninger på grunn av kultur og språk som er årsaken til at elevene er ukritiske. Det kan like gjerne være for eksempel fordi elevene ser på læreren som en autoritetsperson i kraft av at han eller hun er voksen. Likevel nyanseres dette litt av at elevene ikke er like mottakelige for drastiske endringer av for eksempel innholdet i tekstene sine. Selvrapporteringen tyder i alle fall på at elevene også kan være kritiske til lærernes respons, og ta egne selvstendige valg utfra tilbakemeldingene de får. Om de faktisk gjør det i en reell responssituasjon er et annet spørsmål, som ikke er mulig å besvare i denne undersøkelsen. Ubalansen i maktforholdet og elevenes ukritiske aksept av mange av lærerkommentarene, spesielt de som omhandler språklig korrekthet, er viktige å ha med seg når man som lærer vurderer elevenes tekster og

gir dem respons. Som Evensen (2009) også vektlegger, har responsgiveren makt over elevens «læringsutbytte, selvilde og fremtidige muligheter» (s. 15).

I denne studien kommer det klart frem at lærerne er spesielt bevisste at respons påvirker elevenes motivasjon og skriveglede, noe som vitner om at lærerne er bevisste denne maktubalansen når de gir tilbakemeldinger. De vet for eksempel at mange kritiske kommentarer kan påvirke dette på en negativ måte. Dette gjenspeiler seg i responspraksisen også, ved at det er få kritiske kommentarer i responsen, men en overvekt av positive, rosende kommentarer.

7. Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen «Hvordan er læreres skriftlige responspraksis på tekster skrevet av SNO-elever på mellomtrinnet, og hva tenker elevene selv om responsen?». Problemstillingen er delt inn i to delstudier som besvarer hvert sitt forskningsspørsmål, henholdsvis «hvordan ser responsen ut, og hvilke avveininger gjør lærerne?» og «hva tenker SNO-elever om respons, og hvordan forstår de den?». For å besvare forskningsspørsmålene har jeg samlet inn skriftlig respons og refleksjonsnotater fra ti lærere, og intervjuet seks elever med vedtak om særskilt norskopplæring.

Resultatene fra delstudie 1 viser at lærernes responspraksis i stor grad består av rosende tilbakemeldinger og forslag. Lærerne vektlegger skriveglede og motivasjon hos elevene når de gir respons, noe som kommer til uttrykk ved at ros er den mest brukte responsformen. Kritik er responsformen med lavest forekomst, og mye tyder på at lærerne heller benytter seg av forslag for å problematisere deler av elevtekstene i responsen. Lærerne fokuserer mest på innhold når de gir tilbakemeldinger, samt staving og interpunksjon. Noe overraskende er det ingen tilbakemeldinger som fokuserer på grammatiske strukturer, selv om studier som for eksempel Van Beuningen et al. (2012) tyder på at dette er nyttig for elevenes grammatiske korrekthet. Resultatene fra delstudie 2 viser at SNO-elevene setter pris på å motta respons fra lærerne. De sier at ros er motiverende og gjør dem glade, men de er også opptatt av at responsen skal fortelle dem hva de må jobbe mer med. De setter pris på forslag som fokuserer på staving og interpunksjon, og benytter seg av dette i senere tekster. De setter også pris på forslag som fokuserer på innhold, så lenge de ikke krever drastiske endringer i tekstene. Det virker ikke som at hverken elever eller lærere skiller mellom kritikk og forslag, muligens fordi kritikk er en lite utbredt responsform og fordi elevene tolker alle tilbakemeldinger i beste mening.

Lærerne er samstemte om det meste i denne studien, men det er også individuell variasjon mellom dem, for eksempel ved at ros er responsformen med høyest forekomst, samtidig som en av lærerne ikke har noen rosende tilbakemeldinger til den ene elevteksten. Elevene er også samstemte i hovedpoengene, men også her finnes det individuelle variasjoner. Det vil derfor også være interessant å se om det finnes ulike kulturer mellom ulike lærere og elever, på ulike skoler. Jeg har ikke undersøkt store informantgrupper, og derfor kan det finnes variasjoner som jeg ikke har oppdaget, men som større studier vil kunne avdekke.

Utfra min studie reiser det seg spesielt ett interessant og viktig spørsmål for videre forskning. Lærerne trekker frem muntlige respons som en mer brukt responsmetode enn skriftlige tilbakemeldinger. Noen av dem sier også at de ville gitt muntlige tilbakemeldinger om grammatiske strukturer i tekstene, eller at de ville jobbet med elevenes grammatikk på andre måter enn ved skriving. Sammenhengen mellom muntlig respons og arbeidet med elevenes grammatikk bør derfor undersøkes ytterligere, slik at man kan sette den skriftlige responsen i sammenheng med andre aktiviteter i klasserommet. På den måten kan man få et mer helhetlig bilde av hvordan lærere jobber med utviklingen av SNO-elevs skriveferdigheter på andrespråket. Min studie er et lite bidrag til dette, men det trengs altså mer forskning om temaet.

Litteraturliste

- Baker, W. & Bricker, R. H. (2010) The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System* (Linköping), 2010, Vol.38 (1), s.75-84 DOI: 10.1016/j.system.2009.12.007
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (2005) *Andrespråkslæring* (2. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bueie, A. A. (2016) Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, s. 1-28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Emilsen, L. E. og Søfteland, Å. (2020) L2 acquisition in a rich dialectal environment: Some methodological considerations when SLA meets dialectology. I Edmons, A., Leclercq, P. og Gudmestad, A. (Red.) *Interpreting language-learning data*. s. 9-38. Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.4032280
- Evensen, L. S. (2009) Vurdering av elevers skrivekompetanse. En kompleks utfordring. I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (Red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. (s. 15-23) Universitetsforlaget
- Ferris, D. (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, Vol. 8 (1) s. 1-11 [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2003) *Response to student writing: Implications for second language students*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410607201>
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>
- Ferris, D. (2006) Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. I Hyland, K. og Hyland, F. (Red.) *Feedback in second language writing: contexts and issues*. (s. 81-104) Cambridge University Press
- Forskrift til opplæringslova (2006) *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724) Lovdata <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Goldstein, L. M. (2016) Making use of teacher written feedback. I Manchón, R. M. og Matsuda, P. K. (Red.) *Handbook of Second and Foreign Language Writing Vol. Volume 11*. (s. 407-430) De Gruyter Inc.
- Gujord, A.-K. H., Neteland, R. og Selås, M. (2018) Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråksutvikling – ein longitudinell kasusstudie. *NOA - Norsk Som andrespråk*, (1-2). s. 93-127 <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1560>
- Hammarberg, B. (2013) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. og Lindberg, I. (Red.) *Svenska som andraspråk: - forskning, undervisning och samhälle*. (s. 27-84). Studentlitteratur
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, s. 81-112 DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hyland, F. og Hyland, K. (2001) Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback *Journal of Second Language Writing*, 10, (3) 185-212 DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Hyland, K. og Hyland, F. (2006) Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 2006-04, Vol. 39 (2) s. 83-101 DOI: 10.1017/S0261444806003399
- Jakobson, L. (2019) *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. Göteborgs Universitet
- Jakobson, L. (2020) Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (4), s. 1-32. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.4.1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Leng, K. T. P. (2014) An Analysis of Written Feedback on ESL Students' Writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014-03-20. Vol. 123, s. 389-397 DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1437>
- Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, C. og Matsuda, A. (2009) The Expansion of Second Language Writing. I Beard, R., Myhill, D. Riley, J. og Nystrand, M. (Red.) *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 457-471) Sage Publications
- Mattsson, A. F. og Håkansson, G. (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Studentlitteratur AB
- Naucmér, K. (1998). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden. I C. Sandqvist & U. T. eleman (Red.), *Språkutveckling under skoltiden* (s.197–216). Lund: Studentlitteratur.
- Nistov, I. og Nordanger, M. (2018) Kva er mellomspråk? I Gujord, A.-K. H. og Randen, G. T. (Red.) *Norsk som andrespråk: – perspektiver på læring og utvikling* (s. 261-288). Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- NSD (u.å) Barnehage- og skoleforskning <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, s. 67-92
- Straub, R. (1997) Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*. Vol. 31, No. 1 (Feb., 1997), s. 91-119 <https://www.jstor.org/stable/40171265>

Truscott, J. (1996) The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*. Vol. 46, nr. 2. S. 327-369 <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll management. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.

Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>

Utdanningsdirektoratet (2022a) *Grunnskolens Informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>

Utdanningsdirektoratet (2022b) *Særskilt språkopplæring i skolen*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. og Kuiken, F. (2012) Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language learning*, 2012-03, Vol. 62 (1), s. 1-41. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x

Karlson

Det var en gang meg, en rar Gutt som heter Karlson.

Jeg bor i Galsby og jeg går på Galgenskolen.

Ja jeg veit det hører seg lit rart ut, men jeg tror det

Er det også, Faktisk. Jeg har en liten søster som er gæren, en Far som er rar og en mor som er veldig

Kul. Jeg har en kul venn som elske aper og han heter

Finn. Finn og jeg er det kuleste venner i Galsby hvi

Er Gale, rare, kule og Rampete. YES nå veit dere så litt

Hva vi driver med i Galsby og jeg vill fortelle dere

hvordan jeg har det har i Galsby velkommen i fortelling

KARLSON.

Kapitel 1.

Karlson gikk på vei til Skolen, Med Finn. Da kom vi på en idee, han tok med en lekkeslange og en fiskerute, hvi faste den kroken på slangen og klatret på en hytta, opp gjerde og på hytta. På annen side var det en

Kvinne som gikk langs veien Finn kastet bort slangen.
“dette lærte jeg fra Faren min, Han er jo en Fisker.” “rat
første forrige gang faren din var astronaut.” “ Ja han
var det en gang.” “ok.” Karslon trodde på han “ å nå
skal vi skremme kvinnen.” det første kvinnen gjør er
å skrike. Hun løp bare bort og skrek. Og Karlson å Finn
lo så sterkt at dem fikk vond i magen “Nå går vi til
skolen Karlson det er nok.” “ ja ok, men hva skal vi to
Gjøre neste gang.” Og så gikk det to videre til skolen.

Kapitel.2

Karlson og Finn gå og plutselig så det to Karlsons lille
søster drikke vann fra en vannpytt “æsj, hvorvor
drikke du vann fra dette dritthullet.” ho så ond på
Karlson og Finn “jeg kjørte gjennom med
sparkesykkel , alle Bakterrier er døde!” “ ahh, dette
er Smart. Ehh ja, go Apetitt, Ha det.”

Og så gikk det to in i skolen da kom Rektor Krup
“ohh nei Rektor Krup.” “Hei Karslon og Finn vis
derre to skal gjøre tul i dag skal derre go i forskjellige
klasser, hahe.” “ ehh men dette gå ikke
Fordi vi ikke har A.B.C. og såne greier du er nøtt

Til å lære deg å bli smart og det er du ikke. ha det
Rektor Krup.” han så på oss. Han er en ond Man
Og en veldig dum også. “Bare la oss gå i klassen
Karlson Han skal aldri Stoper og bli en så slem
Man.” det var en Normal skole dag med tul
Og son er det alltid

(det er en litten Historie som jeg
Muligens skal skrive flere delle til)
Fra (navn)

Vedlegg 2: Elevtekst 2

Det var en gang tre gutter de het Jon Ole Peter Jon var 4 år Ole 6 år og Peter var 8 år .

De bodde i skogen med mor og far. En natt hørte de noe i skogen. så de tre guttene gikk i skogen så ser de en liten drage så kalte de dragen for bob men det var ikke en snill drage det var en ond drage Dragen sprutet flammer mott guttene og de løpte helt til de ikke kunne See dragen

Men dragen tok moren og faren og den lille dragen fløy til hulen sin og skule butte dem i ovnen så det tre guttene Jon sa hvordan skal vi få mor og far hjem jeg har en ide sier Peter ok vi løper og finer en spis stein sherer mor og far fre son jeg tror ikke det er en go ide så de løpte til hulen henta en spis stein og de løpte hjem det men dragen ble Støre og større helt til hulen ble ødelagt. Så fløy dragen og spruten så mase flammer at sola ikke kunne komme so kom moren til dragen og den store fikk kjeft av mor. Ho skrek og hylte og slo kom hjem din dume drage sa moren

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

657522

Prosjekttittel

Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linda Evenstad Emilsen, linda.e.emilsen@hiof.no, tlf: 90689152

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Håkonsen, mkhaakon@hiof.no, tlf: 41615989

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.09.2022

Vurdering (2)

30.03.2022 - Vurdert**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et utvalg lærerkommentarer gitt på en elevtekst som er skrevet av en mellomtrinns elev med norsk som andrespråk, i tillegg til å undersøke hva et utvalg elever synes om de ulike kommentarene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kartlegge et utvalg kommentarer som lærere gir på en elevtekst skrevet av elever på mellomtrinnet som har norsk som andrespråk, og å undersøke hvilke kommentarer elevene ser på som nyttige og ikke. Dette er en masteroppgave. Prosjektet vil være tosidig ved å både undersøke responspraksis og elevenes vurdering av denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer på mellomtrinnet for elever med norsk som andrespråk ved en skole som er valgt ut til å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du får tilsendt to elevtekster skrevet av elever med norsk som andrespråk. Deretter gir du tilbakemelding på teksten på samme måte som du ville gjort dersom det var en elev i din egen klasse som hadde skrevet teksten, og gir meg tilgang til tilbakemeldingen. Elevtekst og respons vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til materialet. Dersom du deltar vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. september 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold ved Mari Håkonsen: mkhaakon@hiof.no (student) eller Linda Evenstad Emilsen: linda.e.emilsen@hiof.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen: line.m.samuelsen@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda Evenstad Emilsen
(Forsker/veileder)

Mari Håkonsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å kommentere to elevtekster og dele tilbakemeldingene med prosjektansvarlige.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv elever

Intervju

Hei!

Jeg heter Mari, og studerer for å bli lærer. Jeg skriver en stor oppgave om hvordan lærere gir tilbakemeldinger på tekster som elever som kan flere språk enn norsk har skrevet. Derfor har jeg lyst til å snakke med deg om hva du tenker om å få tilbakemeldinger fra lærere. Intervjuene vil vare i ca. 20-30 minutter, og være på skolen din i skoletiden. Jeg kommer til å ta opp lyden, for å huske det vi snakker om bedre. Det er ingen som kommer til å kunne kjenne deg igjen i oppgaven min i etterkant, fordi jeg kommer ikke til å skrive navnet ditt noe sted, og det er ingen andre som skal høre på lydopptakene.

Håper du har lyst til å være med 😊

Hilsen Mari

Vedlegg 6: Samtykkeskjema intervju med elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerkommentarer gitt på tekster som er skrevet av mellomtrinns elever med norsk som andrespråk, i tillegg til å undersøke hva elevene tenker om de ulike kommentarene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kartlegge tilbakemeldinger som lærere har gitt på tekster skrevet av elever på mellomtrinnet som har norsk som andrespråk, og å undersøke hva elevene tenker om tilbakemeldinger. Dette er en masteroppgave. Prosjektet vil være tosidig ved å både undersøke responspraksis og elevenes vurdering av denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på mellomtrinnet ved en skole som er valgt ut til å delta i prosjektet, og fordi du har norsk som ditt andrespråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju på skolen i skoletiden. I intervjuet skal vi snakke om hva du synes om forskjellige typer tilbakemeldinger som lærere har skrevet, og hva du synes om å få tilbakemeldinger på tekster du har skrevet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som vil bli anonymisert når intervjuet er ferdig. Dersom foreldrene dine ønsker, kan de se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til materialet. Dersom du deltar vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. september 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold ved Mari Håkonsen: mkhaakon@hiof.no (student) eller Linda Evenstad Emilsen: linda.e.emilsen@hiof.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen: line.m.samuelsen@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda Evenstad Emilsen
(Forsker/veileder)

Mari Håkonsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- ☐ mitt barn deltar i intervju

Jeg samtykker til at mitt barn

_____ sine opplysninger
behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerkommentarer gitt på en tekst som er skrevet av en mellomtrinns elev med norsk som andrespråk, i tillegg til å undersøke hva et utvalg elever synes om de ulike kommentarene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kartlegge et utvalg kommentarer som lærere har gitt på en elevtekst skrevet av en elev på mellomtrinnet som har norsk som andrespråk, og å undersøke hvilke kommentarer et utvalg elever ser på som nyttige og ikke. Dette er en masteroppgave. Prosjektet vil være todelt, ved å både undersøke responspraksis og elevenes vurdering av denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på mellomtrinnet ved en skole som er valgt ut til å delta i prosjektet, og fordi du har lært norsk som ditt andrespråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du samtykker til at læreren din gir meg og et utvalg andre lærere tilgang til en tekst du har skrevet på skolen. Du vil være helt anonym for alle i prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til materialet. Dersom du deltar vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juli 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold ved Mari Håkonsen: mkhaakon@hiof.no (student) eller Linda Evenstad Emilsen: linda.e.emilsen@hiof.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen: line.m.samuelsen@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda Evenstad Emilsen
(Forsker/veileder)

Mari Håkonsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerrespons på tekster skrevet av flerspråklige elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- ☐ mitt barns tekst kan bli distribuert til lærere som deltar i prosjektet.

Jeg samtykker til at mitt barn

_____ sine opplysninger
behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Forespørsel om å inkludere tekster i masteroppgave

Jeg har tidligere fått tillatelse til å bruke en tekst ditt barn har skrevet i mitt masterprosjekt. I den forbindelse ønsker jeg å inkludere teksten jeg har fått tilgang til i den ferdige masteroppgaven. Det vil si at teksten ditt barn har skrevet medfølger i oppgaven som et vedlegg. Teksten er anonymisert og ingen av elevens personlige opplysninger vil være gjenkjennbare.

Jeg samtykker til at mitt barn _____ sin tekst kan vedlegges masteroppgaven.

Underskrift foresatt

Vedlegg 8: Intervjuguide

Del 1: Innledende spørsmål

Pleier lærerne dine å skrive kommentarer til tekster du har skrevet?

Hva synes du om å få tilbakemeldinger av læreren din på teksten du har skrevet?

- Får du flest muntlige eller skriftlige kommentarer på tekster du skriver?

Hva tenker du når du leser kommentarene?

Hva gjør du når du er ferdig med å lese kommentarene? Jobber du mer med teksten eller er du ferdig da?

Hva synes du om å få ros/at læreren din sier hva du har gjort bra? Gjør det deg bedre til å skrive?

Hva synes du om å få kritikk/at læreren din sier hva som ikke er så bra i teksten? Gjør det deg bedre til å skrive?

Hva synes du om at læreren din sier hva du bør endre på i teksten?

- Om dobbel konsonant
- Om stor bokstav og punktum
- Om hvordan du har bygd opp teksten din med innledning, hoveddel og avslutning
- Om det teksten din handler om

Gjør det deg bedre til å skrive?

Hva gjør du med det læreren din ber deg øve på? Husker du på det neste gang du skriver?

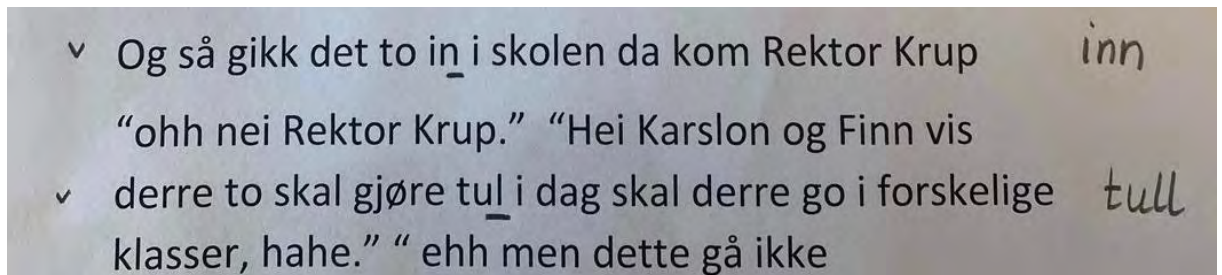
- Bruker du det neste gang du skriver? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Eller er teksten ferdig når du får tilbakemelding så du ikke gjør noe med den?

Forstår du alltid hva læreren har ment i kommentarene? Hva gjør du hvis du ikke forstår?

Del 2: Tilbakemeldinger fra lærere

1. Hva tenker du om å få en slik kommentar: «**Når jeg leser fortellingen din så blir jeg overrasket over hvor mange norske ord du har lært deg allerede. Du har for eksempel skrevet ord som: kjørte, gjennom og veldig. Dette er typiske norske ord som du må ha lært deg å skrive riktig. Flott jobba!**»
 - Hva tror du læreren mener med denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort med denne kommentaren videre? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
2. Hva tenker du om å få en slik kommentar? «**Det er flott at du har skrevet om drager og flammer, for da blir det skummelt med en gang.**»
 - Hva betyr denne kommentaren? Mener læreren at det er bra eller ikke så bra?
3. Hva tenker du om å få en slik kommentar? «**Savner overskrift**»

- Hva ville du gjort hvis du fikk en slik kommentar? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
 - Har læreren ment at det er bra eller ikke så bra?
4. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«I avslutningen kunne du gjerne ha fortalt litt mer. Her forsto jeg ikke alt.»**
- Hva ville du gjort hvis du fikk en slik kommentar? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
 - Mener læreren at det er bra eller ikke så bra?
5. Hva tenker du om å få en slik kommentar: **«I tredje avsnitt må du sette flere punktum for å markere når en setning er ferdig. Les gjerne teksten høyt for deg selv og hør etter hvor du tar en pause for å finne ut hvor punktum må stå.»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort med denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
 - Mener læreren at det er bra eller ikke så bra?
6. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Øv på dobbel konsonant (etter kort vokal), f.eks. i ordet «tull» (se i teksten din). Det skrives med to l fordi «u» uttales kort. «Lekeslange» (ikke *lekkeslange*) derimot skrives med bare en k fordi ordet uttales med lang e (Leeeeeekeslange).»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort med denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
7. Hva tenker du om å få en slik kommentar **«For å gjøre teksten din mer oversiktlig, er det fint å dele den inn i flere avsnitt. Det er bra at du allerede lagde et nytt avsnitt etter innledningen din.»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort med denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
8. Hva tenker du om å få en slik kommentar?



- Hva betyr denne kommentaren?
- Hva ville du gjort hvis du fikk denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?

9. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«ord som vi uttaler med kort vokal, skriver vi med dobbel konsonant. For eksempel ‘litt’, ‘tull’, ‘stoppe’ og ‘mann’»**
- Hva ville du gjort hvis du fikk denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?
10. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Neste gang ønsker jeg at du jobber med: dobbel konsonant.»**
- Hva ville du gjort hvis du fikk denne kommentaren? Hva tror du læreren vil at du skal gjøre?

Hva tenker du om de tre tilbakemeldingene? Er det best at læreren skriver i teksten hva som er riktig, at læreren skriver ordene og du leter etter de selv, eller at du må finne ut av hvilke ord læreren mener helt selv?

11. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Det er noen rettskrivingsfeil i teksten din, men ellers fint.»**
- Hva betyr denne kommentaren? Mener læreren at det er bra eller dårlig?
 - Hva ville du gjort dersom du fikk denne kommentaren?
12. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Jeg savner en avslutning. Men du fikk kanskje ikke tid til å skrive den ferdig?»**
- Hva betyr denne kommentaren? Mener læreren at det er bra eller dårlig?
 - Hva ville du gjort hvis du fikk denne kommentaren? Hva vil læreren at du skal gjøre?
13. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«I innledningen ville det vært fint å høre om stedet dere er på og når på dagen dette er.»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort hvis du fikk denne kommentaren? Hva vil læreren at du skal gjøre?
14. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Klarer du å gjøre fortellingen mer spennende?»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort hvis du fikk slik kommentar? Hva vil læreren at du skal gjøre?
15. Hva tenker du om å få en slik kommentar? **«Jeg likte spesielt der barna fant ut at dragen ikke var snill allikevel. Kanskje du kunne ha skrevet mer om hvordan barna oppdaget det?»**
- Hva betyr denne kommentaren?
 - Hva ville du gjort hvis du fikk en slik kommentar? Hva vil læreren at du skal gjøre?
 - Mener læreren at det er bra eller ikke så bra?

16. Hva tenker du om å få en slik kommentar? «**Det er lurt å dele setningene med punktum, i stedet for komma.**»
- Hva ville du gjort dersom du fikk en slik kommentar? Hva vil læreren at du skal gjøre?
17. Hva tenker du om å få en slik kommentar? «**Du skriver godt og har fantastiske ideer og replikker.**»
- Mener læreren at det er bra eller ikke så bra?

Vedlegg 9: Skriveramme

SKRIV SELV!

FORDYP DEG

9 Skriv en spennende fortelling om den mistenksomme damen på Akershus festning. Les Arnes råd til forfatterspirer og tips underveis i intervjuet. Planlegg godt og bruk skriverammen nedenfor.

INNLEDNING	• Hvordan skal fortellingen starte? • Hvem er du, og hvem er du sammen med? • Hvor gamle er dere, og hvordan ser dere ut? • Er dere gode på noe? Kampsport, tegnspråk, løping? • Hva har dere med dere? Lommelykt? • Hvor på festningen er du? • Når på døgnet er det, og hvordan er været? • Beskriv stedet, temperaturen, lukt og lyder. • Finnes det andre mennesker eller dyr i nærheten?
HOVEDDEL	• Hva handler fortellingen om? For eksempel noe skummelt eller svindel? • Hvorfor er du på festningen? • Har du hørt om noe mystisk som skjer der, eller noe dramatisk som har skjedd? • Hvem var offeret, og hva skjedde? • Finner dere spor, hører lyder eller ser noe skummelt? • Hva utløser spenningen? Hva dramatisk skjer som dere må løse opp i? En kamp? Må dere løpe? • Hvem står bak det som skjer? • Hvordan løser dere gåten?
AVSLUTNING	• Hvordan skal fortellingen slutte? • Hent inn elementer fra innledning og hoveddel og lag en lykkelig slutt. • Avsluttes fortellingen for godt, eller kommer det en fortsettelse? • Løser dere mysteriet, blir berømte og kommer på TV?

10 Lag en faktabok om en kjent forfatter. Bruk gjerne digitale hjelpemidler til å lage film eller ta lydopptak. Husk å bruke forskjellige virkemidler, som bilder, bildetekster, tegninger, piler og bokser.

11 Lag en tegneserie på fire eller seks ruter. Tegn deg selv sammen med Arne Svingen på Akershus festning. Husk tekstbobler og fine farger. Hva ville du spurt om?

MØT EN FORFATTER! 199

