



LUNA

Oda Espelund Vollan

## Masteroppgave

# En didaktisk studie av lærerrespons av elevtekster produsert av andrespråksskrivere

A didactic study of teacher response of student texts produced by second language speakers

MIKS

2019



Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Førord

Nå er punktum satt, og masteroppgaven er levert. Det har vært en arbeidsprosess jeg avslutter med blandede følelser. Det har vært tidkrevende, givende, åpnet en verden av ny kunnskap og til tider utløst mye frustrasjon. Samtidig er det en epoke jeg ikke hadde ønsket å være foruten. Jeg har lært mye, både om meg selv og mitt eget fag. Jeg er så heldig å få omgås flotte og kunnskapsrike elever og kollegaer hver dag, noe som har gitt meg motivasjon og drive til å fullføre denne masteren, og jeg ser hvor nyttig den er i mitt daglige virke som norsklærer i videregående opplæring.

Jeg er opptatt av å kunne gjøre en best mulig jobb for elevene mine, og i jobben som norsklærer møter jeg daglig elever med språklige ressurser. Det er elever som gjerne kan både ett, to og fem språk, i tillegg til norsk. Skolen er en sentral arena for å motvirke forskjeller, og jeg har lenge vært opptatt av hvordan respons tilpasses denne elevgruppen, da respons spiller en sentral rolle for å utvikle kompetente språkbrukere. Dette ble bakteppe for arbeidet med min masteroppgave om lærerespons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere. Tusen takk til verdifulle informanter – uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Jeg ønsker å takke min dyktige og tolmodige veileder, Gunhild Tveit Randen. Takk for god veiledning, og hyggelige stunder på hytta på Lemonsjøen. Videre vil jeg rette en stor takk til Pernille Stangenes, Fredrik Høye Jordet og Kaja Obreza for god hjelp i slutføringsfasen – dere er gull verdt.

Tusen takk til mamma og pappa som alltid er der når jeg trenger dere. Takk for god oppvekst og gode samtaler. Takk for at dere alle disse årene har lest korrektur på utallige semesteroppgaver, gitt meg troen på meg selv og valg jeg har tatt.

Til slutt vil jeg takke Bjørn – my rock. Du er alltid der for meg, og du støtter meg i alt jeg gjør. Takk for at du holder fortet når jeg må jobbe. Takk til lille Ingvild – nå får du endelig med deg mammaen din på tur igjen. Og velkommen til verden, lille Oskar! Du som var en liten mageboer når jeg jobbet som mest intenst med avhandlingen. Nå er du her, og jeg kan endelig gire ned tempoet og bare være mamma.

Oda Espelund Vollan  
Otta, mai 2019

## Innhold

Sammendrag.....	6
Abstract .....	8
1.0 Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn .....	10
1.2 Tema og problemstilling .....	10
1.3 Oppbygging av oppgave.....	11
2.0 Utdanningspolitisk bakgrunn.....	12
3.0 Teori og tidligere forskning.....	17
3.1 Respons .....	17
3.1.2 Respons .....	17
3.1.3 Opplevelse av respons .....	19
3.1.4 Formativ og summativ respons .....	20
3.1.5 Fem teser om funksjonell respons .....	21
3.1.6 Lærerrespons på andrespråkstekster .....	24
3.1.7 Elevenes oppfattelse av respons .....	26
3.1.8 Fokuset og ufokuset respons.....	28
3.1.9 Normprosjektet .....	29
3.2 Skrivning .....	30
3.2.1 Andrespråksskriveren og språklig form .....	30
3.2.2 Eleven som tekstprodusent .....	34
3.2.3 Skriveundervisning.....	35
3.2.4 Diskurs.....	36
3.2.5 Norsk ortografi .....	37
3.3 Andrespråksteorier .....	38
3.3.1 Andrespråk .....	38
3.3.2 Mellomspråk.....	39
3.3.3 Andrespråksortografi.....	42
3.3.4 Avvik.....	43
3.3.5 CUP, BICS og CALP .....	43
3.3.6 Sosiokulturelle læringsteorier.....	44
4.0 Metode:.....	46
4.1 Innledning.....	46
4.2 Oppgavens metodiske forankring – kvalitativ forskningsmetode .....	46

4.3 Valg av informanter.....	47
4.4 Datatriangulering .....	49
4.5 Innsamlingsmetode.....	49
4.5.1 Elevtekster og responsanalyse.....	49
4.5.2 Intervju .....	52
4.6 Reliabilitet, validitet og etiske prinsipper.....	54
4.6.1 Reliabilitet .....	54
4.6.2 Validitet .....	55
4.6.3 Etiske prinsipper.....	56
5.0 Resultat av responsanalyse og drøfting .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
5.1 Responsanalyse – elevtekst 1 (karakter 4).....	59
5.2 Responsanalyse – elevtekst 2 (karakter 5).....	71
5.3 Responsanalyse – elevtekst 3 (karakter 5).....	82
5.4 Responsanalyse – elevtekst 4 (karakter 2/1). .....	92
5.5 Responsanalyse – elevtekst 5 (karakter 5+). .....	103
5.6 Oppsummering og drøfting av responsanalysene.....	112
6.0 Sammendrag av drøfting .....	115
6.1.1. Kombinasjon av formativ og summativ respons .....	115
6.1.2 Konstruktiv respons.....	116
6.1.3 Margkommentarer og sluttkommentar .....	116
6.1.4. Fokuset og ufokuset respons.....	117
6.1.5 Balanse i kommentarene.....	121
6.1.6 Muntlig formidling av formativ respons .....	124
6.1.7 Kommentar som dialog mellom lærer og elev .....	125
6.1.8 Kommentarer - direktiver for revidering av avsluttet arbeid.....	126
6.1.9 Direkte tilbakemelding eller indirekte former .....	126
6.1.10 Kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråkighet.....	128

## Sammendrag

I denne didaktiske masteroppgaven har responsanalyse vært hovedstudieobjektet, og problemstillingen lyder som følger: *Hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråkelever, og hvordan opplever elevene denne responsen?* Problemstillingen vil bli besvart gjennom en kvalitativ nærkasusstudie, hvor datamaterialet omfatter analyse av fem elevtekster med tilhørende lærerrespons. Funnene drøftes så i lys av teori på området, samt ved hjelp av lærernes refleksjoner om egen responspraksis. Jeg har også fått innblikk i elevenes opplevelse av responsen, og viser til forskning også i disse tilfellene.

I min studie er elevtekstene produsert av elever med norsk som andrespråk som følger ordinær opplæring, og som ikke lenger har vedtak etter §3-12 i Opplæringsloven. I samtlige tekstproduksjoner ser man at elevene befinner seg i en mellomspråksfase, og i elevtekstproduksjonene finnes det spor av andrespråksortografi. Det interessante i den forbindelse er om lærerne gir respons som kan fremme læring hos elevene. Det viser seg å være motstridende funn på området *lærerrespons på andrespråkstekster*, og spesielt det som omhandler *tilbakemeldingstype*. Jeg har forsøkt å belyse ulike sider innen dette feltet. Både responsanalysen og intervjuene avdekker at samtlige lærere kombinerer formativ og summativ respons, de kommenterer besvarelsene med både margkommentarer og oppsummerende sluttkommentar med framovermelding. Responsanalysen viser imidlertid også at lærernes responspraksis domineres av det forskerne omtaler som ufokusert respons, som blir en motsetning til den fokuserte responsen. Her peker forskerne på at det er hensiktsmessig å velge ut noen spesifikke språklige trekk, for så å gi grundig respons på disse, fremfor å gi utilstrekkelig respons på et høyt antall avvik av ulik art. Samtidig har lærerne balanse i bruk av positive og negative kommentarer i responsen. Dette kan gi utslag både i å engasjere og motivere elevene til å innta en aktiv rolle i revideringsarbeidet, da responsen gir positiv effekt på motivasjon og holdning til skriving. Det er relativt mange rosende kommentarer, spesielt i sluttkommentarene, noe som har stor betydning for selvtillit i forhold til læringssituasjonen. Ellers er en stor prosent av kommentarene formulert som endringsforslag på form i tekstproduksjonen, og forskning viser at kommentarer som gir konstruktive råd, gjerne i form av forklaringer eller spørsmål, er de mest foretrukne. Dessverre avdekkes det at mange av kommentarene er direkte respons uten ytterligere henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen. Slik henvisning er noe elevene uttrykker at de setter pris på, og som forskning trekker fram som avgjørende for at margkommentarene og responsen skal fremstå

som konkret, relevant, oppklarende, motiverende og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011; Dysthe & Hertzberg, 2009; Hartberg, Dobson & Gran, 2013).

Videre viser responsanalysen en overvekt av kommentarer som er direktiver for revidering av avsluttet arbeid, og lærerintervjuene viser til en forventning om at elevene jobber videre med responsen i etterkant. Elevintervjuene viser at fire av fem informanter har en sterk indre motivasjon for å utvikle seg som skrivere, og uttrykker at de jobber godt med responsen i etterkant. De sier også at de opplever responsen fra sin lærer som læringsfremmende, tilstrekkelig og forståelig, og under intervjuet kommer ingen av dem på noe konkret læreren gjerne skulle ha endret på i sin responspraksis. Elevrefleksjonene må ses i lys av deres responserfaringer, samt at de ikke fremstår som anonyme for sine lærere. Funnene i undersøkelsen blir offentliggjort, og deltakerne kan lett identifisere seg selv og sin lærer i dataene. Samtidig er det bare elevene selv som kan uttrykke om de forstår responsen og hvor vidt den finnes tilstrekkelig og læringsfremmende for dem. Denne undersøkelsen har ikke tilgang til noe andreutkast, noe som kunne gitt en faglig vurdering av elevenes tolkning av responsen med grunnlag i revideringen.

## Abstract

The main study object of this didactic thesis is the Feedback-analysis with the following statement of the problem(s): What characterizes the feedback of a Norwegian language teacher on non-native pupil's texts, and how do the pupils experience this feedback? The statement of the problem(s) will be answered with the help of a qualitative case study, with the analysis-material consisting of five pupils' texts and followed by feedbacks of the teachers. The results are discussed under the theoretical aspects of the research field and with the help of the teachers own reflexions about their feedback-usage. As also the insight into the feedback-experiences of the pupils was gained will it be discussed as a part.

The case texts of my research are produced from pupils with Norwegian as a second language, following the ordinary education and who no longer are part of the §3-12 of the Education Act<sup>1</sup> of Norway. All texts are showing an intermediate language stage and the presence of a second language orthography. In affiliation to this, it is a very interesting question if the teachers are giving feedbacks which can contribute to the pupils' learning. The research field of a teachers' feedback on non-native texts, and especially this discussing the type of feedbacks is indicating conflicting findings. I tried to clarify the different sides of this area. Both feedbacks and the interviews denude that all teachers are using a combination of formative and summative feedback, with both edge comments, summary conclusion comments, and future instructions.

---

<sup>1</sup> Section 3-12. Adapted language education for pupils from language minorities

Pupils attending upper secondary education and training who have a mother tongue other than Norwegian or Sami have the right to adapted education in Norwegian until they are sufficiently proficient in Norwegian to follow the normal teaching of the school. If necessary, such pupils are also entitled to mother tongue instruction, bilingual subject teaching, or both.

The mother tongue instruction may be provided at a school other than that normally attended by the pupil.

When mother tongue instruction and bilingual subject teaching cannot be provided by suitable teaching staff, the county authority shall as far as possible provide for other instruction adapted to the pupils' requirements.

The county authority shall map what skills the pupils have in Norwegian before it is decided to provide adapted language education. Such mapping shall also be conducted during the education for pupils who receive adapted language education according to the regulations, in order to assess whether the pupils are sufficiently skilled in Norwegian to follow the normal school education.

For pupils who have recently arrived, the county authority may organize special educational facilities in separate groups, classes or schools. If some or all of the education is to take place in such a group, class or school, this must be stipulated in the decision to provide adapted language education. A decision for such education in specially organized facilities may only be made if it is considered in the pupil's best interest. Education in a specially organized facility may last for up to two years. A decision may only be made for one year at a time. The decision may for this period deviate from the curriculum for the pupil in question to the extent it is necessary in order to provide for the needs of the pupil. Decisions pursuant to this section require the consent of the pupil or his/her parents or guardians.

Added by Acts of 20 June 2008 no. 48 (in force 1 Aug 2008, pursuant to the Decree of 20 June 2008 no. 621) and amended by Acts of 19 June 2009 no. 94 (in force 1 August 2009, pursuant to the Decree of 19 June 2009 no. 675), 22 June 2012 no. 53 (in force 1 August 2012, pursuant to the Decree of 22 June 2012 no. 582).

In: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf> (12.5.2019).



Nevertheless, the Feedback-analysis is showing the dominance of a, what researchers are calling non-focused feedback, which is the opposite of the focused feedback. In the last researchers are pointing out the suitability of choosing some of the specific language aspects, for being able to give profoundly feedback on this, rather than giving inadequate feedback on a high amount divergencies of a different type. At the same time, teachers are having a balanced use of positive and negative comments in their feedbacks. This can give a rash both in engage and motivate pupils in taking an active role in editing since the feedback is giving a positive motivational and a positive attitude effect on writing. The many commendatory comments, especially those in the conclusion comment, are having major importance for the self-confidence in association with the learning process. Otherwise, a large percent of comments is formulated as amendments on the form under text production. Researches are indicating that comments with constructive advice, certainly in the form of explanations or questions, are preferred. Unfortunately, many of comments are revealed as direct feedback without supplementary reference to the actual writing-convention. Such reference is something pupils are expressing to appreciate, and researches are drawing as crucial for edge comments and the feedback to emerge concrete, relevant, explanatory, motivational and supportive for learning (Kvithyld and Aasen, 2011; Dysthe and Hertzberg, 2009; Hartberg, Dobson and Gran, 2013).

Furthermore, the Feedback-analysis is showing dominance of comments with instructions for amendment of a closed work. The interviews with the teachers are showing expectations on pupils to carry on working with the feedback retrospectively. The interviews with pupils are showing a strong inner motivation for developing their writing skills, and the pupils are expressing their retrospective work with teachers' feedbacks as positive. The pupils are also expressing their teachers' feedback as supportive in learning, adequate and understandable. Under the interview, none of the pupils has concrete amendment suggestions to the teachers' feedbacks. The pupils' reflections have to be seen in the context of their feedback-experience together with the fact that they are not anonymous for their teachers. At the same time, only the pupils are those who can express if they understand the feedback and how far this is adequate and supportive in learning for them. This analysis has no access to any other drafts, something which could give a professional valuation of the pupils' interpretation of the feedback with the basis in the amendment.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

Jeg jobber til daglig som norsklærer ved en videregående skole. Hver dag legger vi lærere til rette for læring og utvikling, noe som innebærer forberedelse, gjennomføring og respons med grunnlag i elevenes ambisjoner og mål i det enkelte fags læreplaner. Det er et krevende og komplekst yrke hvor vi daglig er i nærkontakt med ulike og unike elever. I løpet av et skoleår vurderer lærere et stort antall elevtekster, og i denne sammenhengen har hver elev krav på tilpasset respons for å oppnå økt læringsutbytte. Skolesektoren i Norge har, i takt med samfunnet ellers, blitt mer og mer flerkulturell siden 1970-årene, og elever med andre morsmål enn norsk og samisk utgjør et økende innslag i utdanningsinstitusjonene. Dette har ført til nye pedagogiske utfordringer som videre har økt behovet for kompetanse innen norsk som andrespråk og flerspråklighet i samtlige fag i den norske skolen, men spesielt innen norskfaget. Det er viktig at alle elever, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, sikres en systematisk og tilpasset norskopplæring, da dette spiller en sentral rolle for at det norske samfunnet skal få kompetente språkbrukere. Men for elever med norsk som andrespråk kan det ta lang tid å utvikle språket til et godt funksjonelt nivå for faglig tilegnelse. Det er her av stor betydning at norsklæreren utøver en tilpasset responspraksis som er relevant for andrespråksbrukeres behov. I min studie er elevtekstene produsert av andrespråksbrukere som følger ordinær opplæring, og som ikke lenger har vedtak etter §3-12 i Opplæringsloven (1998).

### 1.2 Tema og problemstilling

Med dette som bakteppe ønsker jeg i min oppgave å rette søkelys mot lærerrespons, hvor jeg undersøker respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere som følger ordinær opplæringsplan i norskundervisningen. Fokus i responsanalysen vil dreies mot bruken av formativ og summativ respons, hvordan den formative responsen blir utført, om lærerne tar i bruk margkommentarer og sluttkommentar, hvordan avvik i tekstproduksjonen blir korrigert, om responsen føres som en form for dialog og om det brukes fokusert eller ufokusert respons. Denne analysen vil jeg videre drøfte i lys av relevant teori, samt lærernes refleksjon rundt egen responspraksis, og elevenes opplevelse av lærerresponsen, som jeg har fått tilgang til gjennom intervju.

Problemstilling: Hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere, og hvordan opplever elevene responsen?

### 1.3 Oppbygging av oppgave

I kapittel 1 går jeg nærmere inn på bakgrunn for oppgaven, problemstillingen som er retningsgivende for avhandlingen og deretter oppbygging av oppgaven. Kapittel 2 omhandler utdanningspolitisk bakgrunn, hvor jeg tar for meg samtlige styringsdokumenter som spiller en sentral rolle for arbeidet med masteren min, slik som Opplæringsloven (1998), Læreplan for Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet, Norges offentlige utredninger, og til slutt Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, angående etiske prinsipper i forskning. Kapittel 3 er teoridelen, hvor jeg gjør rede for tidligere forskning og relevante teorier som er sentrale for min avhandling. Kapittel 4 er metodekapittelet, hvor jeg gjør rede for oppgavens metodiske forankring, valg av informanter, datatriangulering, datainnsamlingsmetode, gjennomføring og utfordringer, reliabilitet, validitet og etiske prinsipper. I kapittel 5 legger jeg fram responsanalysen, med tilhørende lærer- og elevrefleksjoner og drøfter disse opp mot teorien. I kapittel 6 foretar jeg en tematisk drøfting på overordnet- og individnivå. Kapittel 7 inneholder en avslutning med konklusjon av funnene.

## 2.0 Utdanningspolitisk bakgrunn

Jeg vil i denne delen ta for meg sentrale styringsdokumenter som regulerer opplæringen av minoritetsspråklige elever i videregående skole. Først vil jeg ta for meg Læreplan for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017) og skriving som grunnleggende ferdighet, og fokuset i den reviderte læreplanen. Så tar jeg for meg Opplæringsloven (1998) §3-1 om vurdering i videregående opplæring, før jeg går videre til §3-12, om rett til særskilt norskopplæring, samt krav om tilpasset opplæring i §1-3. Deretter tar jeg for meg behovet for samarbeid og felles forståelse hva gjelder læreplan og regelverket, i form av tolkningsfellesskap. Videre kan man lese om behovet for kompetanseutvikling av lærere innen området andrespråk og flerspråklighet, før det i siste del handler om etiske prinsipper. Formålet med dette er å skissere skolens rammer for opplæringen.

Med LK06 ble de fem grunnleggende ferdighetene innført. Disse innebærer at elevene skal lære å uttrykke seg muntlig og skriftlig, regne og lese, samt utvikle digitale ferdigheter i alle fag. De fungerer som verktøy for å nå kompetansemålene og er en del av kompetansen i det enkelte fag, med utgangspunkt i fagets formål og egenart. Ifølge St.meld. nr.30 «Kultur for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2004) er disse fem grunnleggende ferdighetene sentrale for elevenes allmenndannelse, og en forutsetning for deltakelse i et moderne arbeidsliv og demokratisk samfunn. Det blir utdypet at det ikke er snakk om ferdigheter på et elementært nivå, men om ferdigheter som er basale redskaper for læring i alle fag på alle trinn. I LK06 finner man konkretisering av hver av de fem grunnleggende ferdighetene i det enkelte fag. Lærere i alle fag har et felles ansvar for å jobbe med de fem grunnleggende ferdighetene i sine fag. Høsten 2013 ble i tillegg *Rammeverk for skriving som grunnleggende ferdighet* (Utdanningsdirektoratet, 2017) lansert. Her finner man ytterligere presiseringer om skriving som grunnleggende ferdighet.

I LK06 ser vi at elevene i den videregående opplæringen skal lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede, på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortellinger, dikt, dramatekst og kåseri (Utdanningsdirektoratet, 2017). Etter revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 er ikke spesifikke sjangrer lenger eksplisitt nevnt. Man ser at fokus i planen er mer dreid mot formålet med skrivingen, samt at tekstene skal tilpasses medium og mottaker. Om vi ser nærmere på to kompetansemål for skriftlig kommunikasjon etter Vg3, finner vi blant annet at elevene skal kunne: bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon, og

skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi ser her eksempel på at sjangerbenevnelsene erstattes av mer overordnede kategorier, og fokuset går fra sjanger til å sette selve skrivehandlingen i sentrum. Dette kan sies å bygge på en funksjonell forståelse av skriving, som legger vekt på at skrivekompetanse omhandler å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike formål og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Derfor er det viktig at fokus i skrivehandlingene blir tydeliggjort av lærer, da første- og andrespråksskrivere kan ha ulike språkferdigheter og intuisjon når det gjelder språket, de kan ha ulike læringserfaringer og forventninger knyttet til skriving, og ulike forhold til det å sette seg mål for skrivingen. Fokus på skrivehandlingen kan gi andrespråkelevne økt rom for å skape god flyt i skrivingen, noe forskning viser at de kan ha utfordringer med. Mange kan også ha utfordringer når det gjelder å utvikle god tekstkompetanse og gode tekstbindere for bedre kommunikasjon i tekstene (Berggreen, Sørland & Alver 2012, s. 51 - 52).

I Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* kan man i kapittel 3 *Vidaregåande opplæring* §3-12 lese at elever i videregående opplæring med annet morsmål enn norsk eller samisk, har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge ordinær opplæring i skolen. Disse elevene må ha kortere enn seks års botid på tidspunktet eleven går opp til eksamen. Samtlige av mine fem informanter har lengre botid enn seks år landet, og følger derfor ordinær læreplan i norsk. Skolesektoren i Norge har, i takt med samfunnet ellers, blitt mer og mer flerkulturelt, noe som har økt behovet for kompetanseutvikling innen feltet andrespråk og flerspråklighet.

Opplæringsloven (1998) §1-3 pålegger samtlige lærere å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som gjør tilpasset opplæring til et av de sterkeste prinsippene i den norske fellesskolen. Dette må for øvrig ikke forveksles med Opplæringsloven (1998) § 5-5 som omhandler spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP). Dette er planer spesielt tilrettelagt for elever som har rett til spesialundervisning, med eget faglig opplegg via pedagogisk-psykologisk tjeneste, mens formålet med IOP er at eleven skal jobbe mot egne mål fordi vedkommende ikke forventes å kunne nå målene i kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet opplyser om at tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter, i form av et individperspektiv og et systemperspektiv, som er en videreføring av det som kan kalles en smal og en bred forståelse av uttrykket. Den smale forståelsen, med fokus på individet, vektlegges en individuell undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Her

forstås læringsmessige eller sosiale problem i lys av definerte egenskaper hos den enkelte elev. Denne tilnærmingen vil lett innebære en ensidig vektlegging av individrelatert forståelse av ulike problemer i skolen. Skolens ideologi, som fremhever betydningen av at alle elever skal få god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen, vil stå i motsetning til en slik gjennomgående individualisert undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Om man derimot tar utgangspunkt i det kollektive og sosiale fellesskapet i skolen, får man en tilpasset opplæring som vektlegger systemperspektivet. Innenfor dette fellesskapet utvikler elevene sin læringsatferd, og man vil i undervisningssituasjonen finne en rekke forhold som vil påvirke elevenes læring og læringsatferd i positiv eller negativ retning. Det er opp til læreren å justere uheldige faktorer, basert på kjennskap til forhold som gjør seg gjeldende i egen undervisning, for å tilpasse opplæringen best mulig. Her spiller forhold som relasjon mellom lærer og elev, mellom elevene i gruppen, klassens læringsmiljø, klasseledelse, elevenes forutsetninger, reglement og konsekvenser, samt samarbeid mellom hjem og skole, en sentral og viktig rolle (Ibid.).

Utdanningsdirektoratet vektlegger også at en tilnærming gjennom et individ- eller et systemperspektiv ikke nødvendigvis utelukker hverandre, men at det alltid vil være klokt å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen, grunnet at systemperspektivet i stor grad omfatter individperspektivet. Det utdypes også at det er forskningsmessig godt dokumentert at en slik tilnærming til tilpasset opplæring gir det beste læringsutbyttet for elevene (Ibid.).

Inkludering står fram som et viktig moment innen tilpasset opplæring, hvor samtlige elever skal ta del i fellesskapet og ha tilhørighet til en klasse. Likeverd blir her sentralt i inkluderingsbegrepet, og tolkes ikke som at eleven skal behandles likt, men forskjellig ut ifra de behovene den enkelte har. Utviklingen av fellesskapet skal derfor skje uavhengig av faktorer som kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger (Ibid.).

Opplæringslovens (1998) kapittel 3 omhandler retten til individuell opplæring i grunnskolen og i videregående opplæring. Formålet med vurderingen er, ifølge §3-2, å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven både underveis og ved fagopplæringens avslutning. Dette omfatter god tilbakemelding og veiledning til eleven (Ibid.). I §3-3. *Grunnlaget for vurdering i fag*, står det at det er læreplanens kompetansemål, og vurderingskriteriene i det enkelte fag, som skal ligge til grunn for all vurdering.

Utdanningsdirektoratet (2015) viser til at tilbakemelding, eller respons, har stor betydning for læring, og at det i den forbindelse er helt avgjørende at læreren er bevisst på hva slags tilbakemelding som gis til den enkelte, samt tidspunktet for tilbakemeldingen. Respons er også avgjørende for at eleven skal kunne utvikle arbeidet og arbeidsprosessen, få hjelp til spesifikke problemer, samt forbedre seg i faget (Ibid.). I Forskrift til Opplæringslova (2006) §3-11 *Undervgsvurdering* og §3-13 *Halvårsvurdering* kan man lese at vurderingene skal brukes som et redskap i læringsprosessen, og som grunnlag for tilpasset opplæring, samt bidra til at eleven øker kompetansen sin i det enkelte fag. De skal også vise kompetansen til eleven opp mot kompetansemålene for det enkelte fag (Ibid.).

På Utdanningsdirektoratet (2016) sine sider kan man, under *Samarbeid og tolkningsfelleskap*, lese om at god vurderingspraksis bygger på god forståelse for læreplanen og regelverket, og at samarbeid og felles forståelse er nøkkelbegreper i så henseende. Grunnlaget for vurdering av elevens kompetanse må være kompetansemålene i læreplanen for det enkelte fag. Deretter må lærere og instruktører bruke sitt faglige skjønn i responsen. Det kreves drøfting og diskusjon mellom lærere for å utvikle faglig skjønn, god vurderingspraksis og felles forståelse av hvilke kompetanse som skal ses etter hos elevene, og hva de skal arbeide mot (Ibid.).

Det er viktig at undervisvurderingen er læringsfremmende og faglig relevant, da den skal bidra til at elevene øker kompetansen sin i fagene. Elever lærer i ulikt tempo og på ulike måter, noe som krever tilpasset opplæring. Skal det være realistisk at samtlige elever oppnår kompetansemålene, som utgjør vurderingsgrunnlaget, må opplæringen bygges opp rundt og lede mot disse målene. Responsen undervis må tilpasses den enkelte, og dette krever at den enkelte pedagog har god forståelse av hvor elevene skal og hva de bør gjøre for å nå målene.

I læreplanverket på Utdanningsdirektoratet (2016) sine nettsider, kan man, under *Prinsipp for opplæringen – Lærere og instruktører – kompetanse og rolle*, lese at læreres og instruktørers sin kompetanse er sammensatt av flere ulike komponenter. Her står det blant annet at lærere og instruktører må ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategier blant elevene (Ibid.). I Norges offentlige utredninger (2010, s. 7), som omhandler flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet, kan vi lese at utvalget har avdekket et behov for kompetanseutvikling i alle deler av opplæringsystemet. Utvalget foreslår blant annet at flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer førskole- og lærerutdanning, samt at det satses på etter- og videreutdanning av personalet i dagens opplæringsystem, både på eier, leder- og førskolelærer- og lærersiden. Det viser seg å være store kompetansebehov både i barnehagene, grunnskolen, i videregående opplæring og

voksenopplæring, og med store variasjoner mellom kommuner og innen kommuner (NOU 2010:7., 2010, s. 12).

Skrivekompetanse er knyttet opp mot faglig og personlig utvikling. Det er en slik forståelse av skrivekompetanse som ligger til grunn for de sentrale planene og dokumentene som er sentrale i norsk skolesammenheng, slik som Læreplan for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017), Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012) og Utvalgsprøven i skriving (Evensen 2010).

Det er viktig at forskeren forholder seg til etiske retningslinjer og redelighet i sin forskning. I Norge har vi tre nasjonale forskningsetiske komiteer, med utgangspunkt i *lov om behandling av etikk og redelighet i forskning* (Forskningsetikkloven, 2006) og *Forskrift om behandling av etikk og redelighet i forskning* (2007), hvor en av dem er *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. Innledningsvis er det opplyst om at forskeren må følge forskningsetiske normer, eller retningslinjer (Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2008, s. 8). Disse er rådgivende og veiledende, og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn, refleksjon, foreta velbegrunnede valg, være åpen om egen feilbarlighet, avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis. En annen viktig funksjon de har, er å forebygge vitenskapelig uredelighet (Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2008). I denne avhandlingen forsker jeg både på kolleger og en sårbar elevgruppe i form av andrespråkelever, som utgjør en minoritet i skolen jeg jobber på. Jeg har i den anledning sendt ut skriftlig samtykkeskjema til alle mine deltakere, hvor det informeres om studien og hva informasjonen skal brukes til, om frivillig deltakelse og absolutt anonymitet, samt at det er mulighet for å trekke seg dersom ønskelig. All informasjon behandles konfidensielt og presenteres i studien på en slik måte at deltakerne ikke kan identifiseres. Mer om dette i metoddelen *del 4.9 Etiske prinsipper*.



## 3.0 Teori og tidligere forskning

I denne oppgaven er lærerresponsen det mest sentrale studieobjektet. Jeg vil dermed først redegjøre for ulike teorier innen respons. Siden elevtekstene i denne studien er produsert av andrespråksskrivere, vil responsteorien være rettet inn mot denne gruppen. I neste del vil jeg ta for meg skriving. Det er i den anledning naturlig først å trekke inn generell teori om skriving, for så å spisse denne inn mot skriving blant elever med norsk som andrespråk. Til slutt vil jeg ta for meg ulike andrespråksteorier, da jeg i resultat- og drøftingsdelen vil vise til disse teoriene i behandlingen av de kommenterte avvikene.

### 3.1 Respons

I mitt forskningsspørsmål kan du se bruk av det komplekse uttrykket *tilpasset respons*, og jeg ser det nødvendig å operasjonalisere det, for å skape en felles forståelsesramme rundt bruken av det. Ifølge Kleiven (2011) er det å operasjonalisere å presisere eller beskrive observerbare indikatorer som stemmer med den teoretiske definisjonen vi har gitt begrepene. Tilpasset respons kan i første omgang defineres som respons eller tilbakemelding som er tilpasset den enkelte elev, og gir opplysning om hvor eleven befinner seg i læringsprosessen, samt hvordan eleven kan jobbe videre for å forbedre seg. For å definere uttrykket på en mest mulig ryddig måte, og få en tydeligere forståelse og presisering av innholdssiden, brytes uttrykket ned i to deler, for deretter å se dem i sammenheng i tredje og siste del. Jeg tar først for meg respons, før jeg går videre til uttrykket *tilpasset respons*.

#### 3.1.2 Respons

Til det latinske ordet respons, finner man synonymer som reaksjon, vurdering, gjenklang og tilbakemelding. Dette understreker betydningen av hvordan vi svarer, hvordan vi gjennom samtalen uttrykker verdsetting og stimulerer til fortsatt dialog (Lesesenteret, 2016). Som lærer består mye av jobben i å gi respons til elevene våre. Tilbakemelding, eller respons, har stor betydning for læring. I den forbindelse er det helt avgjørende at læreren er bevisst på hva slags tilbakemelding som gis til den enkelte. Dessuten er tidspunktet for tilbakemeldingen av stor betydning, jamfør Kvithyld & Aasen (2011), og deres teori om funksjonell respons. Det er avgjørende for at eleven skal kunne utvikle arbeidet og arbeidsprosessen, få hjelp til spesifikke problemer, og dermed forbedre seg i faget. Respons skal brukes som et redskap i læringsprosessen, og som grunnlag for tilpasset opplæring, samt bidra til at eleven øker kompetansen sin i det enkelte fag. Den skal også vise kompetansen til eleven opp mot kompetansemålene for det enkelte fag.

I *Feedback i skolen* definerer Hartberg, Dobson & Grans (2013) respons eller feedback, som all vurderingskommunikasjon mellom to parter. Dermed omfatter begrepet både responsen som ser bakover på det som er oppnådd, og den som ser fremover mot framtidige mål. De mener respons omfatter blant annet elevsamtalen, lærerens vurdering av eleven i klasserommet, og kommentarer læreren gir skriftlig og muntlig på innleveringer eller prøver (2013, s. 12). Jeg har i denne avhandlingen valgt å legge definisjonen til Hartberg, Dobson & Grans til grunn når jeg benytter uttrykket respons, fremfor definisjonen som finnes i forskriftene, da jeg finner den mer som et uttrykk for hva faglærer er pålagt, enn hva begrepet går ut på.

Jeg vil også trekke inn forskningen til Kvithyld & Aasen (2011), om funksjonell respons. Denne forskningen konkluderer med at responsen må gis underveis i skriveprosessen, responsen må være selektiv, responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver, responsen må motivere for revidering, og responsen må være forståelig og læringsfremmende. Hensikten med den funksjonelle responsen er at elevene utvikler revisjonskompetanse og blir kompetente skrivere (Ibid.). I boka *Vurdering for læring i klasserommet*, presiserer Trude Slemmen (2014) at dersom responsen skal kunne fremme læring hos elevene, må tilbakemeldingen si noe om hvor eleven er i læringsprosessen. Det er også helt avgjørende å ha et bevisst forhold til hensikten med feedbacken og hvordan den gis. Slemmen (2014, s. 115) siterer funn fra Black & William, som viser at den fortløpende responsen som er relatert til læringsmål hadde større effekt på læring enn karakteren hadde. Karakterer bidrar mest til å sortere, og har liten læringsfremmende funksjon alene. Dette forteller oss at responsen må være forankret i læringsmål, fortelle noe om hvor eleven er i læringsprosessen, motivere for videre revidering, samt komme i form av formativ respons, og ikke den summative alene, da i form av kun en karakter.

### *3.1.2.1 Tilpasset opplæring*

Inkludering står fram som et viktig moment innen tilpasset opplæring, hvor samtlige elever skal ta del i fellesskapet og ha tilhørighet til en klasse. Likeverd står sentralt i inkluderingsbegrepet, og tolkes ikke som at eleven skal behandles likt, men forskjellig ut ifra de behovene den enkelte har. Utviklingen av fellesskapet skal derfor skje uavhengig av faktorer som kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger (Hattie, 2009; Hattie & Yates, 2014). For å gi den enkelte elev tilpasset opplæring må det tas hensyn til en helhetlig prosess, hvor læreren må ta utgangspunkt både i et individperspektiv og et systemperspektiv, for å kunne ta hensyn til alle sider ved enkelteleven. Se del 2.0 Utdanningspolitisk bakgrunn.

Den norske pedagogforskeren Gunn Imsen vektlegger et systemperspektiv på tilpasset opplæring. Hun skriver som følger: *Skolen må ta hensyn til alle sider ved eleven, så som språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemmebakgrunn og verdier* (Imsen 2014, s. 245). Her ser vi at læreren ikke ene og alene må vektlegge elevens evner og intellekt i den tilpassede opplæringen, men alle sider ved individet.

Både Hattie (2009) og Hattie & Yates (2014) påpeker at en tilnærming gjennom et individ- eller systemperspektiv ikke nødvendigvis utelukker hverandre, men at det alltid vil være klokt å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen. De utdyper også at det er forskningsmessig godt dokumentert at en slik tilnærming til tilpasset opplæring gir det beste læringsutbyttet for elevene.

### 3.1.2.2 Tilpasset respons

Jeg skal nå se på hvordan tilpasset opplæring har konsekvenser for respons. I *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (Skjelbred, 2014, s. 25) kan man lese at man ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring, dersom man tilpasser responsen etter hvor eleven er i læringsprosessen. Man ser med dette hvor tett respons henger sammen med tilpasset opplæring. For at responsen skal virke læringsfremmende, er det viktig at den tar hensyn til elevens behov og forutsetninger. Dersom dette ikke tas med i prosessen, kan tilbakemeldingen gi en uheldig og uønsket effekt, i form av liten eller ingen faglig utvikling ved for lave krav, eller bortfall av motivasjon, dersom kravene blir for høye i forhold til elevens forutsetninger. Hvilke tilbakemeldinger som blir gitt, er også med på å påvirke læringsmiljøet. Mye og unødig bruk av karakterer, fører til at fokus på resultater og karakterer overskygger fokuset på elevens læringsbehov. Det er veldig synd dersom skolens responskultur preges av en belønningkultur fremfor fokus på måloppnåelse. Den tilpassede responsen bør ha måloppnåelse som fokus, hvor elevens læring er i sentrum, fremfor resultatene.

### 3.1.3 Opplevelse av respons

En viktig del av skriveopplæringen er som sagt å gi respons på elevtekster, og jeg er i den forbindelse interessert i å få innblikk i elevens opplevelse av responsen de får på sin tekstproduksjon. Det er avgjørende at elevene har en adekvat forståelse av lærernes kommentarer. For at elevene skal utvikle seg som skrivere er det av stor betydning at responsen oppleves som relevant og nyttig fra elevens side. Dette gir utslag på motivasjon og utgangspunkt for videre revidering av tekst og skriving. Både elevens opplevelse av responsen, samt evnen til å revidere med grunnlag i denne, kan gi læreren innsikt i hvor eleven trenger forklaring og korrigerende for at potensialet av veiledningen blir størst mulig. Innsikt og

kunnskap når det gjelder elevenes opplevelse av responsen kan bistå med å utvikle praksis for hvordan vi kommuniser, samt tilpasser denne sentrale delen av skriveopplæringen til det beste for eleven.

#### 3.1.4 Formativ og summativ respons

Jeg skal nå ta for meg formativ respons, også betegnet som respons for læring, og summativ respons. Formativ respons er, ifølge Kompetanse Norge (2009), den løpende vurderingen som skjer mellom læreren og den enkelte elev. Målet med denne vurderingsformen er å støtte læringen og få deltakeren til å se hvor vedkommende befinner seg i læringsløpet. Den formative responsen jeg skal behandle i denne masteroppgaven er lærercommentarene. Summativ respons er den formelle tilbakemeldingen eleven får på eksamen, prøver og innleveringer, og frigis etter avsluttet arbeid eller studieløp. Den inneholder sjelden noe forbedringspotensial eller kommentarer, og består gjerne av en poengsum eller karakter (Ibid.). I denne undersøkelsen ser du den summative responsen i form av karakter på produktet. Det er godt kjent at dersom man skal oppnå faglig utvikling, er det ikke tilstrekkelig å være tilskuer. Man må aktivt inn i prosessen, gjerne ved hjelp av respons fra noen som har mer kunnskap enn en selv på området. Forskning viser at formativ respons er enormt læringsproduktivt (Lizzio & Wilson, 2008). Dette vil i følge Kvithyld og Aasen (2011) og Lizzio og Wilson (2008) i stor grad avhenge av kvaliteten på responsen, da den må være forståelig og læringsfremmende for eleven.

Forskning viser at respons i form av karakter har lange tradisjoner i Norge, noe som også har preget skriveundervisningen. Dette kommer blant annet til uttrykk i en opplæring hvor responsen kommer etter avsluttet skrivearbeid, hvor skrivingen går ut på å *dokumentere* skrivekompetansen. Læreren *retter* ofte tekstene, og responsens funksjon fremstår mer som en argumentasjon for karakteren, enn som respons for læring. Utfordringen med denne responspraksisen er at det kan være krevende for eleven å ta med seg den spesifikke korrigeringen videre til neste tekst, og slik påvirke utviklingen av elevens generelle skriveutvikling. Overføringsverdien fremstår som lav når eleven mottar respons på et avsluttet arbeid, og ikke lenger befinner seg i *læringsmodus* (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Å *skrive, det er å omskrive*, skriver Kvithyld & Aasen (2011) og viser til at hensikten med funksjonell respons er å utvikle elevens revisjonskompetanse. De skriver at fellesfaktoren for de gode tekstene, er nettopp at de blir revidert, og gjerne i flere omganger. Internasjonale studier viser at kompetente skrivere kan revidere alle nivå i egen tekst, mens uerfarne skrivere ofte mangler denne revisjonsforståelsen (MacArthur, 2007). For å utvikle og stimulere denne

kompetansen, trenger eleven respons fra lærer. Hvordan - og når - responsen gis er avgjørende for elevens læring og kvaliteten på det de skriver (Kvithyld & Aasen, 2011).

Felles for de fleste skoletekster er at de mangler den autentiske kommunikative hensikten som man gjerne finner i tekster skrevet utenfor skolen. Det tradisjonelle fokuset på skoleskrivingen har vært rettet mot tekstens innhold og form, og ikke mot formål og bruksaspekt (Smidt, 2011). Et definert mål med den iscenesatte skrivesituasjonen ved elevteksten/skoleskrivingen er en forutsetning for at skriveprosessen skal være motiverende, meningsfullt og nyttig, og oppleves relevant og læringsfremmende. Målet med responsen er å gi eleven opplæring i varierte strategier for å oppøve mottakerbevissthet, fokus på formål, innhold, språk og tekstorganisering (Kvithyld & Aasen, 2011).

### 3.1.5 Fem teser om funksjonell respons

Tilbakemelding påvirker både kvaliteten på prestasjoner og læringsutbyttet, og kan gi både positiv og negativ innvirkning (Hattie & Timperley, 2007). Man må finne en balanse mellom ros og kritikk, og flere faktorer spiller inn på om responsen virker læringsfremmende eller ikke. Funksjonell respons kan deles inn i fem teser, ifølge Kvithyld & Aasen (2011): Respons må gis underveis i skriveprosessen, responsen må være selektiv, responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver, responsen må motivere for revidering, og responsen må være forståelig og læringsfremmende. Hensikten med den funksjonelle responsen er at elevene utvikler revisjonskompetanse og blir kompetente skrivere (Ibid. 2011).

Respons ses på som en integrert del av hele læringsforløpet, og er et sentralt prinsipp i nyere vurderingspedagogikk. Black og William (1998) legger vekt på at tilbakemeldingen må gis mens eleven er i læringsprosessen for at den skal ha en læringsfremmende effekt, i motsetning til om den gis på resultatet av læringsprosessen. Sammenlignet med formativ respons er det læringsfremmede aspektet ved summativ respons lite, med kontroll, ikke læring, som siktemål. Formativ respons gir eleven mulighet til å revidere teksten underveis i produksjonen, og med dette dra nytte av responsen. En forbedret tekst vil gi opplevelse av mestring, samt at eleven har jobbet aktivt med å øke sin skrivekompetanse, noe som kan tas med inn i neste skrivesituasjon (Kvithyld & Aasen, 2011). Forskning viser at de endringene som utføres på egenhånd av eleven er ubetydelige sammenlignet med revideringen som gjøres med grunnlag i responsen fra andre (Iglund 2008). Gjennom dette revideringsarbeidet utvikler eleven evnen til å innta et metaperspektiv på egen lærings- og utviklingsprosess, og dette innehar en høy læringsfremmende effekt, ifølge Hattie & Timperley (2007).

Det er viktig at responsen er selektiv. Selv om en elevtekst kan vurderes på mange nivå, er det viktig at læreren, som kvalifisert leser, ikke fokuserer på alle nivåene i teksten samtidig. Differensiert tilbakemelding etter det skriveutviklingsnivået eleven er på, samt etter formålet med den konkrete skriveoppgaven, er avgjørende for at eleven skal kunne nyttiggjøre seg responsen. Forventninger til aldersadekvat nivå må også tas hensyn til i responsen (Kvithyld & Aasen, 2011). Her vil Vygotskijs (1978) proksimale utviklingssone være sentral teori. Eleven skal oppmuntres, veiledes og støttes til å strekke seg mot et litt høyere nivå enn det eleven allerede mestrer (Bråten, 1996; Kringstad & Kvithyld, 2013).

Kvithyld og Aasen (2011) legger også vekt på at respons bør være en dialog mellom skriver og responsgiver. Elevens skriveutviklingsnivå blir materialisert gjennom elevteksten (Haugaløkken, 2009), men siden denne kompetansen er kompleks og sammensatt, vil samhandling mellom responsgiver og elev være formålstjenlig. Gode spørsmål rundt teksten, gjennom selvevaluering, vil gi lærer en forståelse av hvor eleven befinner seg, samt styrke elevens tekstkompetanse og forståelse for egen skriveutvikling (Kvithyld & Aasen, 2011). Responsforskeren Richard Straub (2000, s. 23) oppsummerer sin forskning i noen konkrete råd til responsgiveren, hvor han oppfordrer til å forme kommentarene som en konversasjon med eleven. Han legger vekt på betydningen av å hjelpe og tilrettelegge så eleven kan realisere sine hensikter med teksten.

Fokus i nest siste tese, er respons som motivasjon for revidering av egen tekstproduksjon. Responsen skal være en læringsfremmende aktivitet, men dersom den oppfattes som straff, viser effektstudier at den virker mot sin hensikt (Beach & Friedrich 2006, s. 227). Holdninger om skriving som prosess må etableres, og det må fokuseres på tekstrevisjon og revisjonskompetanse som en styrke. Kvalitetstrekk ved teksten må fremheves i responsen, for å skape motivasjon for revisjon (Kvithyld og Aasen, 2011). Distinksjonen mellom formativ og summativ respons må også innarbeides, og det er ikke heldig dersom lærer utfører disse vurderingene parallelt. Dette vil lett føre til at den summative responsen dominerer, og slik overskygge den formative (Krogh 2008, s. 66).

Siste tese tar for seg at respons må være forståelig og læringsfremmende. Flere studier (Kronholm-Cederberg, 2009) viser at lærerresponsen ikke nødvendigvis blir forstått. Noen av de komplekse utfordringene kan være at intensjonen bak, eller formuleringen av, lærerkommentarene kan være uklare, slik at eleven ikke klarer å nyttiggjøre seg responsen. En overordnet sluttkommentar vil slik sett være mer utfordrende å nyttiggjøre seg av, enn

margkommentaren, som er forankret i konkrete tekstpassasjer. Forutsetningen her er selvsagt at margkommentaren er tydelig og forståelig formulert, og tilpasset mottakeren (Kvithyld & Aasen, 2011). Studier viser også en tendens innen responskulturen som svært formalorientert. Læreren skal være en skriveveileder, ikke korrekturleser, hvor alle skrivefeil blir rettet i enhver tekst (Rosenberg 1997, s. 97). En slik responskultur er hverken hensiktsmessig eller læringsfremmende. Det er ikke effektiv respons å rette feil i teksten som ikke blir revidert. Alternativ strategi kan være at eleven selv markerer og reviderer formelle feil, hvor læreren utøver en forståelse for kunnskapsfeil kontra utføringsfeil fra elevens side (Kvithyld & Aasen, 2011). Nye effektstudier (Straub, 2000) viser at så lenge den læringsfremmende responsen er konkret og oppleves relevant i skrivesituasjonen, kan den gjerne være kritisk. Teoretisk skriveundervisning i klasserommet trekkes også fram som effektivt for å utvikle skriveferdigheter. Samtaler om tekst og skriving, samt tekstproduksjon og bruk av modelltekster, bidrar til utvikling av et felles metaspråk om tekst og språk. Dette blir trukket fram som en viktig essens i undervisningen til suksessrike skrivelærere (Pressley, 2006, s. 274 - 275).

Revisjonskompetanse omhandler evnen til å lese egne tekster kritisk, samt overvåke egen skriveutvikling. En kompetent og erfaren skiver har opparbeidet seg gode lesestrategier, og har en bevissthet rundt normer for tekstkvalitet. Den kritiske lesekompetansen må oppøves i et samspill mellom den generelle klasseromsdiskusjonen og den konkrete elevtekstproduksjonen, hvor skriveutviklingsnivået gjenspeiles (Kvithyld & Aasen, 2011).

Om vi ser på hvilke typer kommentarer som er mest lønnsomme og gir mest effekt, er Black og William (1998) sin metastudie sentral. Den viser til at responsen må komme på riktig tidspunkt, være forståelig for mottaker, relevant, knyttes opp mot kompetansemål, den må være konkret og ikke oppfattes som kritikk, men konstruktiv respons. Det er viktig å fokusere på styrkene ved tekstproduksjonen, samtidig som de områdene som har forbedringspotensial blir innlemmet i responsen. Skriver skal oppmuntres til å revidere med grunnlag i tilbakemeldingen, og det har større effekt med konkrete margkommentarer, enn en generell sluttkommentar (Dysthe & Hertzberg, 2009).

I boka *Språkdidaktikk for norsklæreren* skiver Hilditch & Aarsæther (2011, s. 14) i kapitlet om *Andrespråkseleven og målspråket* at målet med å foreta en mellomspråksanalyse i all hovedsak er å beskrive alle aspekter ved språket med tanke på å veilede mottakeren videre i arbeidet med å lære målspråket. Et av lærerens fokus i responsen bør være å gi tilbakemelding

på elementer som fungerer i teksten, samt trekke ut noen områder ved det tekniske i teksten som mottakeren bør jobbe videre med. Jamfør Vygotskij (1978) sin teori om den proksimale utviklingssone, som går ut på det samme som Bruner (1978) kaller scaffolding.

### 3.1.6 Lærerrespons på andrespråkstekster

Ingebjørg Tonne (2017) skriver om lærerrespons knyttet til forståelse, effekt og muligheter. Hun refererer i sin artikkel til en kvalitativ studie utført av Matre og Solheim (2016), der de undersøker læreres metaspråk i forbindelse med respons. De finner store mangler blant annet i forbindelse med å uttrykke syntaktiske fenomener og ved trekk som kohesjon på mikronivået. De trekker fram slike mangler som en mulig hindring for at læreren skal se viktige kvaliteter ved teksten og vurdere teksten på en relevant måte (Tonne 2017, s. 180). De påpeker videre at slik kompetanse er sentral for at vurderingskriterier for skriving generelt, og vurderingsnormene i normprosjektet, *jamfør del 3.1.9 Normprosjektet*, spesielt, blir forstått av læreren. Dette kan føre til ukorrekt bruk av disse i responsen og i vurderingen av skrivearbeidet til elevene (Ibid.). Tonne (2017) viser deretter til noen trekk ved skriftlig respons, hvor lærers allmenn og spesialisert fagkunnskap i kombinasjon med kjennskap og kunnskap til eleven, undervisning, læreplaner, pensum og vurderingskriterier danner grunnlaget. De didaktiske vurderingene må gjøres med utgangspunkt i de nevnte faktorene. Dette kan være seg hva og hvor mye som skal kommenteres i elevteksten. Det kan her være hensiktsmessig ikke å innlemme for mange grammatiske avvik og uheldige formuleringer, for at det ikke skal bli for overveldende for eleven. Enkelte ganger kan det også ligge mer læring at eleven identifisere feil på egenhånd, med bakgrunn i at lignende tilfeller allerede er markert tidligere i teksten (Ibid., s. 181). I min undersøkelse vil du kunne lese at flere av lærerne hevder å nytte denne metoden i responsen til mindre erfarne skrivere, hvor de markerer og kommenterer kun første og eventuelt andre avsnitt i teksten. Responsanalysen viser også at grammatiske avvik ofte blir markert en eller to ganger. Deretter er det opp til eleven selv å identifisere lignende avvik senere i teksten. Med grunnlag i dette ser vi at det må ligge viktig didaktisk arbeid til grunn når læreren formulerer vurderingsnormene for en elev og for en spesifikk kontekst (Ibid.). Tonne & Palm (2015, s. 181) viser til en todeling av den skriftlige responsen, som ofte kommer til uttrykk i form av *direkte-* eller *indirekte respons*. Den direkte responsen går ut på å merke, samt gi rett form på et avvik, mens ved indirekte respons gir ikke lærer rett form på avviket, men viser til at noe må endres. All respons som er undersøkt i Tonne (Ibid.) sin studie, er kategorisert ut ifra om den er direkte respons, indirekte respons eller metaspråklige kommentarer.



Det finnes ulike tilnærminger til inndelinger av respons, og jeg har i min studie benyttet ros, endringsforslag og kritikk, jamfør studien til Treglia (2008). I den forbindelse vil jeg understreke at valget av ordet *kritikk* kan fremstå noe uheldig, da det lett skaper assosiasjoner til noe negativt og krast. I denne studien er det ment å knyttes nært opp mot *konstruktiv* tilbakemelding, og ikke som *negativ* tilbakemelding.

Videre viser Tonne til diskusjoner knyttet til skriftlig lærerrespons, og trekker fram Truscott (1996), som mener at skriftlig respons fra lærer kan være ødeleggende for andrespråksinnlærerne (2017, s. 182). Årsaken til dette er studier som viser at lærere ofte gir ukorrekt respons. Dette dokumenteres også i forskningen til Lee (2009), som viser til at halvparten av responsen som ble gitt, var feil. Dette kan være seg feiltolking av grammatiske forhold i teksten (Guénette & Lyster, 2013). Det kritiske punktet i denne sammenhengen er ofte når læreren forsøker å forstå hva som kan være problemet i en tekst, for så å formidle denne innsikten videre til eleven (Tonne 2017, s. 182).

Når det kommer til Tonnes (2017) egen undersøkelse i forbindelse med korrekt og tilstrekkelig lærerrespons, finner hun at *bare* en firedel av responsen i materialet inneholder grammatiske misforståtte ytringer eller avmerkinger. Disse kan komme til uttrykk i form av markering av avvik som ikke er avvik, eller at lærer har gitt feil form som del av den direkte responsen. Et visst omfang av slike feil vil være et tegn på at lærer ikke forstår syntaktiske forhold, noe som kan resultere i mangelfull formidling av syntaktisk respons. Av feil og ufullstendig respons trekker tekstforfatteren fram blant annet at den direkte og den indirekte responsen i teksten ikke alltid korresponderer med den generelle kommentaren til slutt i samme respons. Dette kan være rettelse av *og/å*-feil, som til og med blir ukorrekt, samt at det vises til en forenklet og lite dekkende versjon av reglene knyttet til denne skriftkonvensjonen (Ibid., s. 182 - 183). Hun nevner også tegnsettingsavvik fra lærers side, både i de direkte kommentarene og i selve responssetningene til læreren, som vitner om manglende forståelse for normene. Hun viser til steder der lærer har indirekte merkinger i form av understrekinger uten forklaring, og generelle kommentarer i margen, der hun ser at det har oppstått misforståelser når eleven skulle tolke kommentarene og foreta korrigeringer. Videre kan man lese at noen av kommentarene går på at eleven må sette punktum oftere, eller skrive kortere setninger, og utgjør vage og svært generelle metakommentarer. Disse korresponderer ikke direkte med noen av vurderingskriteriene, som er mer orienterte mot kompleksitet enn enkelhet (Ibid., s. 185).

For å få et korrekt og dekkende bilde av hvorvidt den gitte responsen er tilstrekkelig, forståelig, effektiv og læringsfremmende, er man avhengig av å få tilgang til både et første- og andreutkast

av den aktuelle teksten, samt analysere begge eksemplarene med vekt på revideringen utført av eleven. I min undersøkelse har jeg dessverre bare tilgang til det ureviderte eksempelet til deltakerne, da produktet ikke var del av en prosessorientert skriving, og den formative responsen er gitt på en avsluttet skriveprosess.

### 3.1.7 Elevenes oppfattelse av respons

Responsen, eller tilbakemeldingene, henvender seg til elevene, men responsforskningen har i all hovedsak fokusert på lærernes tilbakemeldingspraksiser eller prinsipper for å karakterisere effektiv feedback (Huot & Perry, 2009; Lee, 2008). Om lærere kan kombinere disse teoriene med kunnskap til elevenes tilbakemeldingspreferanser, kan de være bedre rustet til å gi elevene den formen for respons som den enkelte finner relevant og nyttig. Dette kan igjen gi utslag på motivasjon og utgangspunkt for videre revidering av tekst og skriving for enkelteleven. Det kan også gi læreren innsikt i hvor elevene trenger veiledning for å best mulig kunne nyttiggjøre seg veiledningen. En slik innsikt og kunnskap kan bidra til å utvikle praksis for hvordan vi kommuniserer, samt tilpasser denne sentrale dele av skriveopplæringen til det beste for eleven og dens behov.

Jeg vil trekke fram to studier av tilbakemeldinger. Den ene (Lizzio & Wilson, 2008) har fokus på kvalitet og effektivitet. De australske studentene i undersøkelsen fant de utviklende tilbakemeldingene, med informasjon om hvordan vedkommende kan forbedre testen si, mest effektive. Undersøkelsen skiller mellom utviklende, oppmuntrende og rettferdige tilbakemeldinger. Den andre studien, som tar for seg lærerstudenters tilbakemeldingspreferanser (Ferguson, 2011), finner at studentene foretrekker kort, skriftlig feedback gjennom hele teksten, noe jeg i min undersøkelse omtaler som margkommentarer. Videre foretrekker de at responsen oppsummeres til slutt i oppgaven eller teksten. Undersøkelsen viser også til at studentene ikke finner bruk av karakter særlig nyttig i revideringsfasen. Videre foretrekkes tilbakemeldinger som går spesifikt inn på den aktuelle tekstens innhold, mens respons på detaljnivå, eller form, ble vurdert til mindre nyttig.

En gjentakende diskusjon i studiene av tilbakemeldingspreferanser er språket som nyttes, samt forholdet mellom kritikk og ros. Kommentarer av det kritiske slaget kan mildnes ned og avdempes, hvor dempende ord kan kombineres med ros og kritikk eller eventuelle endringsforslag (Treglia, 2008). Her finner man også ulike preferanser. En kasusstudie utført på australske andrespråksstudenter på universitetsnivå (Hyland & Hyland, 2001) viste at tilbakemeldinger som var indirekte formulert i kombinasjon med dempende ord, kunne føre til misforståelser og forvirring hos forsøkspersonene. En annen studie, utført på blant annet

andrespråksbrukere, viste at feedback med høflighet som ikke er forventet, lett kunne misforstås, og at andrespråksbrukere hadde lettere for å bli forvirret av høflige kommentarer, og med dette fant den slags tilbakemelding mer utfordrende. Samtidig finner en studie av morsmålsbrukere og andrespråksbrukere i høyere utdanning, at bruk av dempende ord har en sentral rolle for å engasjere og motivere mottakerne til å innta en aktiv rolle i revisjonsarbeidet (Treglia 2008). På tross av at formuleringer som virker dempende ikke har betydning for omfang og kvalitet i studenters revisjon (Ibid.), har den positive effekt på motivasjonen, samt holdninger til skriving (Ibid.). Flere undersøkelser viser til at responsmottakerne foretrekker en balanse mellom positiv og konstruktiv feedback, og at de generelt verdsetter positiv og rosende respons, med grunnlag i dens påvirkning på motivasjon og selvtillit (Ferguson, 2011; Lizzio, 2008; Treglia, 2008). Voerman (2014) og hennes medforfattere undersøker i sin studie hvilken betydning ros har for læring. De hevder i sin undersøkelse at ros kan skape positive følelser i forbindelse med å lære, samt bidra til å «booste» selvtilliten til mottakeren. I den andre enden kan negativ respons føre til negative følelser, og med dette bryte ned selvtilliten til mottakeren. Andre undersøkelser tar for seg motivasjon og selvregulering i høyere utdanning (Ekholm m.fl., 2015), og på sjette til tiende trinn i USA (Zumbrunn m.fl., 2015). De finner begge sammenheng mellom oppfatning av respons og selvregulering. Undersøkelsene viser også at det er store ulikheter mellom testpersonenes erfaringer med respons. De med negative erfaringer knyttet til respons uttrykte at de forsøkte å unngå å lese tilbakemeldinger, fordi det førte til negative følelser hos dem. Testpersonene med positive erfaringer tilknyttet respons hadde en positiv holdning til å motta tilbakemeldinger, og forbandt dette med positive følelser. En negativ konnotasjon til tilbakemeldingspraksis, vil i liten grad føre til læring, da dette kan føre til at mottakeren ikke får utbytte av responsen, og dermed ikke utvikler seg som skriver innenfor det Vygotskij (1978) kaller den proksimale utviklingszone<sup>2</sup>. En annen undersøkelse viser at responsmottakerne verdsetter både globale og lokale tekstnivåkommentarer likeverdig. Derimot ytres det skepsis mot kommentarer som tar kontroll over teksten, og som er negative til mottakernes egne ideer. Testpersonene liker både kritiske og rosende kommentarer, dersom de i tillegg er forklarende for hvorfor elementer er gode eller dårlige. Kommentarer som gir konstruktive råd, gjerne i form av forklaringer eller spørsmål, er de mest foretrukne (Straub, 1997).

Man finner ulike tilnærminger til lærerkommentarer i nordiske studier. En studie, utført på over 500 sjette- og sjuendeklassinger, og hvordan disse opplever lærerens feedback, (Helgetun,

---

<sup>2</sup> Les mer om dette i kapittel 2.8 Sosiokulturell læringsteori.

1982) viser at testpersonene ønsket en blanding av positive og konstruktive tilbakemeldinger. Studien viste også at testpersonene ofte hadde problemer med å forstå rettingen i teksten, og at dette problemet var størst i norskfaget. En hovedoppgave, som tar for seg hvordan lærerkommentarer ser ut, trekker fram at kommentarene er utformet som direktiver for bearbeiding, på tross av at de er tilbakemeldinger på avsluttede tekster. Denne studien viser også til at lærerne i stor grad fungerer som korrekturlesere, og at slett ikke all veiledningen er såkalt fremhjelpende (Rosenberg, 1997).

### 3.1.8 Fokusert og ufokusert respons

Det kan være individuelle faktorer som styrer hva den enkelte lærer legger til grunn for responsen av elevtekster. Det kan være basert på fokus i timene før innlevering av teksten (spesielle skriveregler, struktur, innhold, sjanger og så bortetter), eller det kan være med grunnlag i individuelle gjengangere hos eleven introduserer den fokuserte og den ufokuserte respons (Ferris, 2010). Den fokuserte metoden innbefatter en mer systematisk tilnærming til tekstens elementer, og fokuserer for eksempel på verb, bare samsvarbøying, bare syntaksfeil og lignende. Elevtekstanalysen viser at det er den ufokuserte metoden som er gjeldende i samtlige lærerresponsen i denne studien, og forskning viser også at dette er den mest utbredte metoden i fremmedspråksklasserommene (Sheen, 2009). Sheen understreker at den ufokuserte metoden kan være svært uheldig. Dersom læreren retter alt for mange avvik i teksten, kan dette overgå elevens evne til å bearbeide dem, samt å revidere dem i teksten (Ibid., s. 13). På en annen side gir læreren eleven nødvendig støtte for å lære den riktige formen eller strukturen. Avvikene gir læreren informasjon om hva eleven mestrer og ikke mestrer av formverket, og pedagogen kan med sin veiledning gi god drahjelp videre i innlæringen av målspråket. Dette kan være seg å finne den riktige bruken av regler på målspråket (Corder, 1981, s. 25). Det er med andre ord hensiktsmessig å velge ut noen spesifikke språklige trekk, for så å gi grundig respons på disse, fremfor å gi utilstrekkelig respons på et høyt antall avvik av ulik art.

Ifølge Corder (1981), er det viktig å skille mellom avvik som har opphav i at eleven ikke mestrer skriftkonvensjonen, og avvik som skyldes slurv. Sistnevnte kan forekomme ved gjetning eller slurv, og om eleven oppdager slike avvik, vil de kunne revideres på egenhånd. Om avvikene skyldes feil, og med dette mangel på beherskelse av den aktuelle skriftkonvensjonen, og reflekterer kompetansen eleven har i målspråket, er det viktig å gi god veiledning. Dette er avvik elevene sjelden mestrer å revidere på egenhånd. Dette er systematiske avvik, og gjerne med høy frekvens (Ibid., s. 10).

Når lærer skal velge fokus i responsprosessen med en andrespråkelevtekst, bør det dreie seg mot å korrigere uforståelige eller ugrammatikalske konstruksjoner. En tilnærmet systematisk framgangsmåte, hvor lærer tilpasser vurderingen og den tilpassede responsen til den enkelte, er her av sentral art. Dersom lærer er selektiv i utvelgelsen av hvilke avvik som får en sentral plass i responsen, er målet, som bør være at eleven effektivt tilegner seg de korrekte formene på målspråket, i stor grad realistisk (Corder, 1981, s. 16). Først når læreren har lokalisert alle tekstens avvik og mestringsområder, er tiden inne for å sortere og velge ut hvilken rettleiding og informasjon som skal videre til den enkelte elev, samt formen kommentaren skal formidles i (Ibid., s. 275).

### 3.1.9 Normprosjektet

Normprosjektet (*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*), lansert i 2012, er et landsomfattende samarbeidsprosjekt mellom forskere fra ulike fag og institusjoner, om skriving i alle fag i grunnskolen. Målet med prosjektet er å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving, og prøves ut som grunnlag for vurdering og skriveopplæring, jmfør *del 2.0 Utdanningspolitisk bakgrunn om tolkningsfellesskap*. Utvikling av skrivekompetanse hos elevene og vurderingskompetanse hos lærerne står sentralt. Forskergruppa samarbeider med 20 ulike grunnskoler i Norge, og vurderingskriteriene dannes med bakgrunn i elevers reelle skriveprestasjoner. Resultatene bidrar til en felles forståelse av hva som kan forventes som aldersadekvate skriveprestasjoner på ulike klassetrinn i grunnskolen (Smidt, 2012, s. 93). Normprosjektet er et resultat av at det ved innføringen av Kunnskapsløftet ble avgjort at samtlige elever på 5. og 8.trinn skulle delta ved nasjonale prøver i skriving. Dette vakte store motforestillinger blant flere sentrale skriveforskere i Norge, som uttalte at dersom resultatene fra en nasjonal prøve skulle være gyldige, var det behov for en felles responspraksis og en felles forståelse av skrivekompetanse hos de som skal vurdere prøvene (Berge 2005, s. 5). Gruppen som ble nedsatt utarbeidet en felles forståelse for hva som kjennetegner skriving som grunnleggende ferdighet, med utgangspunkt i konstruktivistisk teori og sosialsemiotisk forståelse av skriving. Resultatene fra den første nasjonale skriveprøven som ble gjennomført på landsbasis (Berge 2005, s. 18), viste at det fantes store ulikheter i vurderingspraksisen når det gjelder skriving blant lærere i skolen. Reliabiliteten til undersøkelsen ble med dette svekket, og bidro til en tydeliggjøring av at det var behov for videreutvikling av skriveprøver i den norske skolen (Berge, 2010, s. 12). Disse erfaringene resulterte i at nye skriveprøver ble organisert som utvalgsprøver i regi av *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* i Trondheim, med mål om å danne grunnlag for utviklingen av læringsstøttende skriveprøver. I likhet med Normprosjektet bygger begge disse

prosjektene på et utvidet tekstbegrep og en felles forståelse av det å skrive. De utfyller også hverandre når det kommer til utvikling av normer for vurdering og innsamling av materiale (Berge, 2010).

### 3.2 Skrivning

Skriftspråk blir ikke betegnet som språk i seg selv, men gjengivelse av språk. Talespråket er slik sett det primære språket, og skriftspråket det sekundære. Literacy, som på norsk kan dekkes av begrepet *skrivekyndighet*, eller skriftspråklig kompetanse, blir beskrevet som alle meningsskapende aktiviteter hvor vi konstruerer mening gjennom tekster. Begrepet dekker den påvirkningen skriftkyndighet har for vår måte å tenke på (Berge, 2005; Goody, 1986). Læreplanen kan tolkes som en literacy-reform når Kunnskapsløftets revidering vektlegger skrivning som en aktivitet som skjer både i og på tvers av fagene, og Stortingsreformen erklærer med dette skriftkyndighet som grunnlaget for avansert læring (Berge, 2005). Målet med utvikling av skrivekyndighet kan være å utvikle større bevissthet rundt språkbruken vi omgir oss med i samfunnet (Penne, 2010). I artikkelen *En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse* (Evensen, 2009), kan vi lese at skrivekompetanse omhandler å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike formål og situasjoner. Dette er basert på en funksjonell forståelse av skrivning og tar utgangspunkt i formålet med skrivningen. Når man skriver, utfører man en handling som oppfyller ett eller flere formål. Vi uttrykker oss skriftlig av ulike årsaker. Det kan være å samhandle med andre, for å reflektere, utforske, beskrive, for å forestille oss noe eller for å overbevise. Skrivning er et sentralt verktøy for samhandling, utvikling som selvstendige og reflekterende individ, skape vår personlige stemme i demokratiet, nå våre mål, samt for å innhente, behandle og utvikle ny kunnskap. Skrivekompetanse er slik sett sterkt knyttet opp mot faglig og personlig utvikling (Ibid.).

#### 3.2.1 Andrespråksskriveren og språklig form

Jølbo (2016) har en artikkel i magasinet *NOA - Norsk som andrespråk* som omhandler aktørskap i andrespråkstekster, og bygger på hennes doktorgradsarbeid om identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving. Aktørskap (‘agency’) blir ofte brukt for å studere dynamikken mellom sosiale og individuelle prosesser i andrespråkstilegnelse. I en analyse av aktørskap understrekes det at språkinnlærere er komplekse personer, og de individuelle erfaringene, følelsene og verdiene må dermed stå sentralt (Jølbo, 2016, s. 7). Den dialogiske prosessen, hvor språkinnlæreren skal forhandle om *sitt rom*, gjøres fra individets ståsted gjennom å posisjonere seg i et ideologisk landskap. Her er ikke hendelsene i seg selv, men individets tolkning av dem avgjørende, og på denne måten er aktørskap åpent for forhandling, både hva angår fortidige og

framtidige hendelser. Aktørskap er slik sett under kontinuerlig forhandling, og tolkningene av dette endrer seg i takt med omgivelsene og individets stadige endring og utvikling (Ibid., s. 8). Forestillinger om hva andrespråkseleven *er*, hva de *kan/ikke kan* er typer diskursive rammer som kan være relevante for å forstå andrespråkselevens skriving (Ibid., s. 14). Det henvises også til Gee (2000), som uttrykker at måten læreren tildeler eleven identitet på, også gir ulikt spillerom til hvordan identitet konstrueres i klasserommet. Dette viser at forventninger og antakelser kan bidra med å skape tilgjengelige identitetsmodeller i opplæringen (Jølbo 2016, s. 14). Det å bli en del av et nytt språkfelleskap er en meningsskapende og sosial prosess. Dette krever at en rekonstruerer en forståelse av seg selv, og gir indirekte konsekvenser for identitet og identitetsutviklingen (Ibid., s. 25).

Når jeg i denne oppgaven skal foreta en responsanalyse, er det nødvendig å støtte seg til teori om tekstgrammatikk. Dette er nødvendig for å få et faglig innblikk i hva som fungerer eller ikke fungerer i en tekst, og hvor eleven eventuelt har potensial til å utvikle seg til en mer kompetent skriver. I analysen skal jeg se nærmere på om de avvikene som er markert av lærer kan forklares ut fra et andrespråksperspektiv, eller om de er mer som alderstypiske avvik å regne. Jeg gjør rede for alle sentrale avvik i den enkelte analysen for den aktuelle elevteksten. Dette være seg syntaks, tempus, genus, dobbeltkonsonanter, tegnsetting, sammensatte ord og artikler. Berggreen, Sørland & Alver (2012) skriver at lærere som har andrespråkselever må ha blikk for elevens mestringsnivå, hvordan eleven beveger seg videre og hva som står for tur å lære. De trenger med dette kunnskap om hvordan elevene gjør fremgang i norsk, hva de strever med, og hva som faller lett. Det er her avgjørende at lærer har kjennskap til oppbyggingen av det norske språket og gjerne hvordan dette fremstår sammenlignet med andre språk (Ibid., s. 61). Videre skriver de om tekstens minste bestanddeler, nemlig elementnivået, som utgjør språklyder i tale og bokstaver i skrift. Til tidlig skriving i andrespråket ligger det en forventning om at fonologisk skrift er dominerende (Ibid., s. 64). Det er i denne sammenheng sentralt at lærer kjenner til særtrekk ved det norske språket, slik som det relativt store antallet vokaler, samt skille mellom lang og kort vokal. Det er også et særtrekk at det er tillatt med såpass mange konsonantkombinasjoner i en stavelse (KKKVKKKKKK) (Ibid., s. 69), noe som kan by på utfordringer for andrespråkbrukere. Vi baserer oss også på det ortofone prinsippet, altså tilnærmet lydrett språk. Utfordringen er at det finnes relativt mange unntak fra reglene. Vi har diftonger som er utfordrende å lære for andrespråksbrukere, slik som de fremre, rundete vokalene. Når vi først er innom vokaler, har norsk også noen vokallyder som er utfordrende, siden de er mindre forutsigbare i skrift enn mange andre lyder, slik som uttalen og skriftformen

av *flåte* og *flotte*. Det er mange avvik i tilknytning til ord som ikke blir skrevet lydrett (Ibid., s. 66). Når det gjelder læring av et andrespråk, viser Berggreen, Sørland og Alver til forskning som sier at jo større forskjellen er mellom lyder i morsmålet og målspråket, jo fortere blir de lagt merke til. Derfor er det mer sannsynlig at læring finner sted her enn der det er minimale forskjeller (Ibid., s. 68). Kort oppsummert angående elementnivået, eller de minste enhetene i tale og skrift, kan man se en tendens til utfordringer knyttet til enkelte vokal- og konsonantinventar, ulike diftonger, og enkelte stavelser i fremlyd og utlyd hva gjelder fonologisk skriving. Om vi ser på ortografisk skriving, er det ofte frekvente avvik som skyldes overgeneralisering ved ortografisk skriving, også der vi har unntak fra regler, samt avvik tilknyttet mindre frekvente lydstridige ord (Ibid., s. 72).

Ordene er sentrale for all språklæring, og her ligger det flere utfordringer for andrespråksskriveren. Dette kan gjelde ordenheten, og det å skille ord fra hverandre med mellomrom og skrift, som gjerne medfører sammenskriving og særskrivningsavvik. Det kan være ordtyper, som sammensatte ord og avledninger. Bøying er en klassisk utfordring, slik som tallbøying og bestemthet i tilknytning til substantiv, gradbøying og samsvarsbøying i forbindelse med adjektiv. Og til slutt grunnformer, presensformer, preteritumsformer og sammensatte verbtider. Videre ser vi utfordringer i tilknytning til ordtilfanget. Her finner mange andrespråksbrukere grammatiske ord som svært utfordrende, slik som preposisjoner, pronomen og bindeord. Det er også utfordringer knyttet til innholdsord som er mindre frekvente, samt bruksforhold. Sistnevnte kan føre til avvik som skyldes gjentakning og overekstensjon som er typiske strategier når ordene ikke strekker til (Ibid., s. 88).

Setningsnivå er neste utfordring vi skal ta for oss, og her er avvik knyttet til leddstilling, negasjon og utbygging av substantivfraser sentrale. Angående leddstilling kan man ofte finne avvik på regelen om inversjon, da i form av underinversjon. Innen negasjonshåndtering er det vanlig med eksternt- og preverbal nekting. Når det gjelder substantivfraser, kan det være utfordringer knyttet til ulike adledd foran og bak kjerne (Ibid., s. 106).

Andrespråkstekster kan ofte ha enkel binding, med manglende konjunksjoner og tidsordnere, eller at disse er av særlig enkel art og vitner om sporadisk bruk, slik som *og*, *men*, *når*, *da*, *så* i setningskoplinger. Om vi ser på referansekoplinger, kan man se mye bruk av gjentakning som koplingsteknikk. Det kan også være høyfrekvente forekomster av de vanligste pronomen, som *han*, *hun*, *de*. Det forekommer også uheldig kohesjon, eller referansebinding (Ibid., s. 120).

Blant forskere finnes det ulike syn på hva som blir ansett som god skriveopplæring. Det å studere og etterligne mønstertekster, er av flere forskere ansett som en god strategi for å lære å



skrive gode tekster. Gjennom mønstertekster kan man se hvordan andre formulerer seg, forholder seg til sjangerkrav og ulike skrivemåter, for deretter å etterligne dette. Elevene kan med dette nytte erfaringer fra egen lesing i sin egen tekstproduksjon. Det vil si at eleven, gjennom sin teksttolking og tekstskaping, støtter seg til tekstnormer. Gjennom elevens eksponering for forskjellige tekster, dannes en bakenforliggende forventning til tekstferd. Sjanger er i denne sammenheng et relevant begrep. Dette er ikke en låst størrelse, men kan endres i takt med tid, utvikling og behov (Skjelbred, 2014). Sjangerkunnskap er ikke et mål i seg selv, eller en betegnelse på om teksten er god eller dårlig, da det er teksthandlingene, og ikke tekstformen, som vektlegges, selv om tekstmønster er noe handlingen må realiseres gjennom (Skjelbred, 2014, s. 39 - 40). Sjangerkunnskap kan dermed forstås som et redskap for å tolke og skape tekster, og tekstens vurderingsgrunnlag må være kommunikasjonssituasjonen og teksthandlingen. På tross av at sjangerformalismen hadde mer fokus tidligere, har man likevel forskjellige forventninger til ulike typer tekster. Skjelbred utdyper dette med forventninger som er knyttet til sakprosaetekster, med en orientering innledningsvis, en avslutning på slutten etterfulgt av en konklusjon eller oppsummering. Vi har også visse forventninger til en indre sammenheng, som kan ses på mikronivå mellom enkelte ord og mellom de ulike setningene, og på makronivå mellom avsnitt og større tekstdeler (Ibid., s. 41 - 42).

Anne Håland (2013) har i sin doktorgradsavhandling *Bruk av modelltekster i sakprega skriving* undersøkt bruk av modelltekster i undervisningen. I analysen av elevtekstene kom det til syne mønster fra modelltekstene, noe som gir en sterk indikasjon på at eleven støttet seg til modelltekstene og erfaringene fra disse (Håland 2013, s. 265). Hun viser til ulike spor, slik som i større strukturer som komposisjonelle språklige trekk, men også i de mindre trekkene som setninger, enkeltord og uttrykk (Ibid., s. 289). Håland konkluderer med at modelltekster gir føringer for hvordan elevene kan skrive på fagenes premisser, fordi de har referanser til fagets tenke- og væremåte (Ibid., s. 273). Denne studien er med på å synliggjøre den positive effekten av bruk av modelltekster, som fungerer som en form for skriveramme, i undervisningen. Skjelbred drar en sammenligning mellom arkitekten og skriveren, hvor han poengterer at arkitekten ikke begynner på bar bakke hver gang han tegner et hus, men han har noen standarder eller mønster, eller normer om du vil, som han forholder seg til. Den som skriver og leser har, på samme måte som arkitekten, noen mønster som omfatter både sjangeren og de intertekstuelle forventningene vi har til tekster (Skjelbred, 2014, s. 46).

I forbindelse med Hålands forskning på modelltekster, er det naturlig også å trekke inn Jølbo (2015) sin artikkel om å finne sin egen stemme, som bygger på hennes doktorgrad om *Identitet, stemme og aktørskap i andrespråkskriving. En undersøkelse av skriving som meningsskapning blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritetspråklig ungdom* (2014). Artikkelen omhandler plagiering og polyfoni i andrespråkstekster, og ulike oppfatninger av årsak til dette fenomenet. Uansett oppfatning, viser forskning at plagiering i andrespråkstekster må forstås som sammensatt av en rekke forhold, blant annet språkutvikling, identitetskonstruksjoner, tekstkultur, sjangerkrav, tekstsyn, samt utvikling av elevens egen *stemme* på andrespråket. Spor av andre tekster i nye tekstproduksjoner er ikke noe nytt fenomen. Jølbo (2015) trekker inn den russiske litteraturviteren Bakhtins teori (Ibid., s. 129) om at språket er dialogisk. Dette er utgangspunktet for det vi i dag omtaler som intertekstualitet, som viser til at *alle* tekster, ifølge denne tradisjonen, bærer i seg ideer og språk fra andre tekster. Jølbo (Ibid.) skriver videre at gjennom bruk av modelltekster kan nye skrivere få innsikt i tekstnormer, og med dette få innblikk i hvordan kunnskap formidles og identitet forvaltes i en bestemt diskurs. Med dette kan man møte lesernes forventninger som er utfordrende å forklare og forstå eksplisitt. Hun understreker videre at det å lære seg å skrive på et andrespråk ikke bare omfatter ordlæring, grammatikk, siteringsteknikker på målspråket, men også å bli kjent med tekstkulturen og bestemte måter å formidle kunnskap og konstruere identitet i tekstene på, og plagiering eller *mønsterskriving* blir med dette viktig faktor i språkutviklingsprosessen (Jølbo, 2015, s. 127 - 135).

### 3.2.2 Eleven som tekstprodusent

Kvithyld (2011) uttrykker at skriveforskningen de siste tiårene i større grad har rettet fokus mot skriveprosessen fremfor det ferdige produktet, noe som har ført til større innsikt i hva vi faktisk gjør når vi skriver. Han skriver at gode tekster sjelden blir skrevet rett ned, men gjennomgår en viktig revideringsprosess, og at det i stor grad er de mer erfarne skriverne som benytter en slik skrivestrategi. Læreren må bistå elevene i å utvikle revisjonskompetanse, samt formidle at skriveprosessen består av ulike faser. Kvithyld (Ibid.) beskriver det kan kaller kaosskriveren og planleggeren, og tilføyer at man også kan befinne seg mellom disse ytterpunktene. Førstnevnte skrivestrategi går ut på å ikke klare å forestille seg hva teksten blir før den er skrevet, mens planleggeren er i stand til å utarbeide en disposisjon som følges i grove treff i utformingen av teksten. *The low road*-skrivere og *the high road*-skrivere, som Anne Håland refererer til, stammer opprinnelig fra en studie av Bereiter og Scandamalia (Håland 2013, s. 9 - 10). Her kan det trekkes paralleller mellom kaosskriveren og *the low road*-skriveren, samt mellom

planleggeren og *the high road*-skriveren. Førstnevnte er opptatt av å få tankene sine ned på papiret, og vise hva vedkommende har av kunnskap, mens sistnevnte er bevisst på hvordan han ønsker å formulere teksten, og planlegger i større grad utformingen av teksten i forkant av selve skrivefasen (Ibid., s. 9 - 10). Ifølge Håland (Ibid., s. 10). understreker Bereiter & Scandamalia at majoriteten av elevene befinner seg i kategorien kaosskrivere, eller *the low road*-skrivere.

«A low road»-skrivar	«A high road»-skrivar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er oppteken av å få jobben gjort</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenkjer over kva dei skriv</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenkjer på kva dei skal skriva setning for setning, «neste setning»-strategi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skrivning er å uttrykke meining, ikkje berre omsetja tankane dei får i hovudet til papiret</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppteken av mengde tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser på skrivning som kommunikasjon</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingen planar for komposisjon, teksten er springande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er oppteken av kven som er mottakar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les det dei har skriva fleire gonger i skriveprosessen i håp om å koma på noko å skriva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser på skrivning som læring og moglegheiter</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krava til tekst (mottakar, formål, organisering, koherens, stil etc.) vert sett på som hindringar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krava til tekst (mottakar, formål, organisering, koherens, stil etc.) vert sett på som moglegheiter</li> </ul>

(Håland, 2013, s. 10).

### 3.2.3 Skriveundervisning

Å skrive en tekst er, ifølge Berggren, Sørland og Alver (2012), en sammensatt aktivitet som stiller store krav både til språkferdighetene og evnen til å planlegge og revidere. Å utvikle seg til en bedre skriver krever tid og øving (Ibid., s. 177). Med andrespråksbrukere i klasserommet er det viktig at læreren er oppmerksom på utfordringer denne elevgruppen kan ha. Med utgangspunkt i utfordringene kan læreren komme med eksempler på språk i naturlige sammenhenger, og ikke nødvendigvis i form av eksplisitt grammatikkundervisning og isolerte språktrekk. Det handler i all hovedsak om å tilpasse grammatikkundervisningen (Ibid., s. 177). Forfatterne kommer med konkrete forslag til arbeidsmåter i skrivning der både innholdsstøtte og språkstøtte står sentralt, og påpeker at god språkundervisning generelt også er god undervisning for andrespråkslever. Men dette forutsetter at oppgaver og skriveprosesser til enhver tid kan tilpasses den enkelte elev og dens nivå. Her kan vi blant annet lese om stimulering av ordtilfang, som er sentralt både for morsmålsbrukere og andrespråksbrukere. Læreren må ha et øye for hvilke ord elevene har inne og hvilke nye ord skriveoppgaven kan kreve (Ibid., s. 178). Videre trekkes det fram småskrivning knyttet til en meningsfull kontekst. Her kan det fokuseres på eksplisitte språktrekk som bør øves. Man kan trekke inn bruk av modelltekster, som nevnt tidligere. Småskrivningen gir eleven trening i å prøve ut og bruke språkfunksjoner og strukturer som de får bruk for senere i skriveutviklingen (Ibid.:179 - 180). Forskerne skriver også om å produsere tekst ved felles tekstskaping, hvor klassen lager skrivemønster sammen. Dette gjør elevene oppmerksomme på skrivemønster både på mikro- og makronivå (Ibid., s. 182). Modelltekster er en annen arbeidsmåte hvor elevene jobber ut ifra sine forutsetninger. Det blir mye gjentakelser på en naturlig måte, og språk og skrivning utvikles i en meningssskapende og

helhetlig kontekst (Ibid., s. 183). Fagsamtale, i form av samtale i klassen i forkant av en skriveøkt, blir også påpekt som en produktiv arbeidsmåte. Økten kan tilpasses andrespråkelever på et tidlig nivå i språkutviklingen, med bruk av bildemateriell, gjenstander eller eksempler, for å konkretisere temaet ytterligere, jamfør Cummin (Ibid., s. 184) sin teori om CUP, BICS og CALP i *del 3.3.4*. Videre oppgis logg som en effektiv metode, da kravet om tilpasset opplæring ivaretas gjennom at samtlige elever skriver, eller reflekterer, ut ifra sine egne forutsetninger (Ibid., s. 185). Skrivning med utgangspunkt i lesing fremmes også som god arbeidsmåte, da dette gir eleven tilgang på tekstmønster som gir støtte når de selv skal skrive. Jo mer man leser, jo bedre fester tekstmønster seg. Det stimulerer i stor grad også ordforråd (Ibid., s. 189). Gjenfortelling og å dikte sin egen fortelling er også anbefalt, da dette er en internasjonal sjanger. De fleste kulturer har fabler og fortellinger som ligner, bare med lokale tilpasninger (Ibid., s. 189). Til slutt vil jeg nevne skrivning av biografier og selvportrett som også trekkes fram som velegnet sjanger. Teksttypen er fin ved at kronologien gir teksten en tydelig ramme som gjør den ryddig å skrive (Ibid., s. 190). Forfatterne henviser videre til Jon Smidts (2008) oppsummerte forutsetninger for god skrivning, som er like relevant for morsmålsbrukere som for andrespråksbrukere. Forutsetningene viser til viktighetene av å ha noe en kan og vil skrive om, å ha språk og mønster for det en vil uttrykke, å ha mottakere og formål med det som skrives og bevissthet om hvordan man når fram med det som skrives.

#### 3.2.4 Diskurs

En av lærernes sentrale rolle er å gi samtlige elever tilgang til en sekundærdiskurs, gjennom å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant for det enkelte fag. Elevene har allerede tilegnet seg primærdiskursen. Denne kan forklares som en sosial variant av språk og væremåte, lært gjennom foreldre, de nærmeste og ulike relasjoner vi føres inn i (Gee, 2014; Penne, 2010). Nye språklige og kommunikative møter utenfor hjem og nærmiljø trengs for å stimulere sekundærdiskursen. Det handler i stor grad om å forholde seg til andre og andres tanker. Undervisningen i skolen, som er basert på teori og forskning, skal føre elevene, med sine individuelle variasjoner, inn i en felles skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008). Om vi ser nærmere på diskursbegrepet, ser vi at det defineres ulikt i forskjellige disipliner. Man finner likevel en generell forståelse av begrepet, som sier at en diskurs beskriver én bestemt måte å fremstille eller formulere virkeligheten på (Jørgensen & Phillips 1999). Innen lingvistikkens verden viser uttrykket til strukturer som er større enn setningen og som ikke kan behandles innenfor rammene for grammatikkens regler. Berge (2005) skriver at man i skolen finner egne diskurser i ulike fag, i form av at ulike sjangre

kan være knyttet til bestemte fag. Her forstås diskurs som en grunnleggende forståelse innenfor bestemte fagområder når det gjelder hvordan man forholder seg til virkeligheten. Denne oppfattelsen påvirker både hvordan man bruker språket og hva som anses som adekvate tekster i det aktuelle faget (Hellspong m.fl., 1997, s. 51). Den spesifikke fagdiskursen får elevene opplæring og innsyn i via kompetente pedagoger. Innføringen av skriving som en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag legger til grunn en overbevisning om at man ikke behersker et fag om man ikke kan uttrykke seg skriftlig i henhold til fagets diskurs (Berge, 2005, s. 2). I *Ti teser om skriving i alle fag* skriver Smidt om hvordan skriving også er en tverrfaglig ferdighet, hvor beherskelse av blant annet skriftkonvensjonene i et språk vil være sentrale på tvers av fag for å opprettholde god kommunikasjon i fagtekster (Smidt, 2011, s. 10).

### 3.2.5 Norsk ortografi

Ortografi kan defineres som «[...] the standardized variety of a given, language-specific writing system», om vi tar utgangspunkt i Coulmas sin tolkning av begrepet (Coulmas, 2003, s. 35). En konvensjon defineres gjerne som *vedtatte eller alminnelige anerkjente retningslinjer* (Persvold, 2019)). Skriftkonvensjoner er, ifølge Mark Sebba (2007, s. 27), produktet av sosial praksis. Han poengterer med dette at de er konstruerte. Et gitt språk har altså sine gjeldende konvensjoner for hvordan og hvilke språktrekk som uttrykkes. Dette kan komme til uttrykk gjennom at uttaletrekk som finnes i forskjellige språk ikke blir representert på samme vis, eller at de ikke blir gjengitt i det hele tatt.

Ortografien i norsk har flere utfordringer å by på. Her skal vi ta en titt på noen av de skriftkonvensjonene som kan være krevende å tilegne seg for andrespråksbrukere. Dette kan være skriftkonvensjonen med dobbel og enkel konsonantgrafem, hvor det er betydningsforskjell/distinksjon mellom lang og kort vokal i uttale, samt at dette uttrykkes ortografisk i skriftspråket. Det uttrykkes indirekte ved at lang vokal etterfølges av enkelt konsonantgrafem og kort vokal etterfølges av dobbelt konsonantgrafem. Det er altså ikke vokalgrafemet som anviser vokalens lengde, men konsonantgrafemet/-ene. Det finnes her mange unntak fra konvensjonen, noe som kan by på utfordringer for andrespråksbrukere (Vigrestad, 2015, s. 64).

I norsk finner man også flere konsonantfonemer som staves forskjellig i ulike ord, og kan ofte uttales som ett fonem. Dette kalles polygrafemer. Benevnelsen digraf og trigraf kan også tas i bruk dersom polygrafemer representeres av henholdsvis to og tre grafemer. Noen av konsonantfonemene kan være ekstra utfordrende å tilegne seg, da det kan være flere mulige gjengivelser av samme fonem (Kinn & Kulbrandstad, 2016). Eksempel på dette kan være /jek/

(sjekk), /fɔrte/ (skjorte), /ʃi:ro/ (giro) og /ʃi/ (ski), og /çek/ (kjekk) og /çi:no/ (kino). Her ser vi også at /ç/ og /ʃ/ er lydsegmenter som endrer ordets mening, altså ulike fonemer. Vi ser her at korrespondansen mellom grafemer og fonemer i alfabetiske skriftsystem ikke nødvendigvis har en en-til-en korrespondanse.

Det er også vanlig med feil ved grafemer/polygrafemer som gjengir /t/, /d/, /l/, /ɲ/, /ʃ/, /ç/ og /ɲ/. Dette kan være seg utelatelse av <g> i «ballonen» for ballongen, og <r> i «stjena» for stjerna, samt bortfall av <r> i «ansvalige» for ansvarlige. Det grafemet som står igjen, er det som lydmessig ligner mest på fonemet som grafemene representerer, så denne feilen er godt forståelig. Disse retningslinjene og standardiserte variasjonene vil være avgjørende å lære seg ved andrespråkstilegnelse.

### 3.3 Andrespråksteorier

I denne avhandlingen er andrespråkseleven sentral. Det er i den anledning relevant å trekke inn hvem disse andrespråkselevne er, og teori om skrivingen til denne elevgruppen. Her vil mellomspråk, andrespråksortografi, avvik, observerbare fenomener, Cummins (2000) teori om CUP, BICS og CALP, samt sosiokulturelle læringsteorier være av sentral art.

#### 3.3.1 Andrespråk

I denne avhandlingen omtaler jeg den ene elevgruppen som elever med norsk som andrespråk, andrespråkselever og andrespråksbrukere, og Monsen & Randen (2017) sier at elever med norsk som andrespråk, eller flerspråklige elever, er elever som har med seg andre språklige ressurser enn elever som er født og oppvokst i Norge hos norske foreldre. Her ser man at det å inneha kompetanse om flere språk blir uttrykt som en ressurs disse elevene har. Jeg har valgt ikke å benytte termene fremmedspråkselever eller minoritetselever, da disse termene har konnotasjoner som kan være både stigmatiserende og underbygge stereotyper, og slik sett underbygger den sterke definisjonsmakten språket har. Uttrykkene bidrar med å underbygge det fremmede og fremhever forskjellene mellom *oss* og *dem*. Bruk av uttrykket *fremmedspråk* er også på mange måter en underkjennelse av elevenes språkkompetanse på morsmålet – de er jo ikke fremmede for sitt førstespråk. Minoritetsuttrykket underbygger også dikotomien i minoritet og majoritet som et maktforhold jeg ikke ønsker å innlemme. Dessuten er termen *fremmedspråk* opptatt. Dersom du som lærer underviser i fremmedspråk underviser du i spansk, tysk og fransk, og læreplanen i fremmedspråk dekker ikke norskopplæring i Norge. Jeg ønsker med dette å bruke min definisjonsmakt til å understreke at den aktuelle elevgruppen nettopp har språklige ressurser, samt vil jeg bidra til en positiv konnotasjon til uttrykket.

I denne avhandlingen kommer det til syne at andrespråkselevne tilhører en svært heterogen gruppe, når det gjelder kompetanse i målspråket. Når vi forsker på andrespråkselever er begrepet andrespråklæring sentralt, og dette begrepet har en sentral plass i oppgaven. Det er derfor nødvendig å definere dette ytterligere, for å skape en felles forståelse for hva som ligger i uttrykket. Her finnes litt ulike definisjoner. Berggreen, Sørland & Alver (2012 s. 18) definerer det på denne måten:

«Andrespråklæring i snever forstand – slik vi bruker begrepet – er opplæring (uformell og eventuelt formell) i et nytt språk der dette språket er samfunnets allmenne språk. «Andre» betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde etc. lærte språk, det vil si alle språk som blir lært etter førstespråklæringsperioden» .

En annen definisjon er Harald Berggreen & Kari Tenfjord (2011, s. 17) sin:

«Dersom ikke noe annet er spesifisert, regner vi andrespråklæring som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet etter at morsmålet er etablert, uavhengig av læringskonteksten for det nye språket» .

Her blir altså andrespråk sett på som et nytt språk om læres etter morsmålet. De utdyper også at når man lærer et språk som andrespråk i skolealder, skjer dette både i og utenfor klasserommet, gjennom mer eller mindre styrte læringsprosesser på skolen og i naturlig kommunikasjon på og utenfor skolen (Berggreen & Tenfjord, 1999).

I min masteroppgave tar jeg utgangspunkt i Berggreen, Sørland & Alver (2012) sin definisjon når jeg bruker uttrykket andrespråk og andrespråklæring. Dette grunnet at jeg finner den mer presis og konkret, og passer i den sammenhengen jeg bruker uttrykket.

### 3.3.2 Mellomspråk

I læringsperioden til andrespråksinnlæringen betegnes språket som et *mellomspråk* eller *innlærerspråk*. I denne avhandlingen kommer begge uttrykkene til å bli brukt om hverandre. Denne perioden, hvor individet forsøker å «rekonstruere» målspråket det blir eksponert for, kalles en mellomspråksperiode, som går ut på a) *den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to og/ eller b) innlærerens systematiske språklige viten om språk nummer to* (Berggreen & Tenfjord 2003, s. 373). A) omhandler den observerbare språkbruken,

og b) er den mentale størrelsen, da i form av den indre grammatikken som innlæreren konstruerer for det nye språket. I denne avhandlingen er det nettopp den observerbare språkbruken som er interessant. Dette blir omtalt som «mellomspråksytringer» og «mellomspråkstekster». Andrespråkslæring er innlærers systematiske uttesting av hypoteser vedkommende danner seg om målspråket. Dette har implikasjoner for synet på feil eleven gjør. Feil er et resultat av denne uttestingen, og er med dette et tegn på en konstruktiv læringsprosess, snarere enn tegn på mislykket læring (Monsen & Randen, 2017).

Dataene i denne avhandlingen er produsert av elever med norsk som andrespråk, og som følger ordinær norskundervisning ved videregående opplæring. På tross av at disse elevene har blitt vurdert til ikke lenger å ha behov for særskilt norskundervisning, vil språket være preget av å være et mellomspråk. Kunnskap om mellomspråk vil derfor være viktig for lærere som skal vurdere andrespråkstekster. Det er avgjørende at typiske kjennetegn ved innlærerspråket er kjent for pedagogen, da man kan møte konstruksjoner og avvik som man ikke vil finne i morsmålstekster. Om en lærer ikke har innsikt i andrespråksutvikling, og legger enspråklig norskutvikling til grunn for vurderingen, kan eleven bli vurdert til å ha spesialpedagogiske behov, samt være språklig svak. Om andrespråksutvikling legges til grunn, kan de samme avvikene være indisier på en kreativ elev som tør å utforske sine egne hypoteser om konstruksjonene til målspråket (Bøyesen, 2014). Her bør også nevnes at dette er en heterogen gruppe, og at man finner ulike typer andrespråksskrivere. Man har den risikovillige, som er kreativ, aktiv, spørrende og utprøvende, som gjerne gir seg i kast med prøving og feiling. Denne typen andrespråksskriver betegnes også som mottakelig for respons. Det andre ytterpunktet er unnvikeren, som gjerne holder seg til det trygge og det som allerede er lært. For denne eleven er det viktigere med rett språk enn godt språk (Eiesland, 2018). En stor elevgruppe befinner seg et sted mellom dette, og det er mange faktorer som påvirker hvor mye elevene tør å utfolde seg i ulike situasjoner, uten at disse går nærmere inn på her.

I mellomspråk vil en kunne finne en del generelle trekk som ofte blir trukket fram i studier. Disse kalles gjerne *de observerbare fenomenene ved andrespråksinnlæring* (Towell & Hawkins, 1994), og danner grunnlaget for gjetninger og hypoteser om andrespråkslæringen. Berggreen, Sørland og Alver (2012) velger å trekke fram fem signifikative trekk ved mellomspråket. Det første de trekker fram, er hvordan innlærerspråket på mange områder utvikler seg regelmessig. De utdyper at noe ved norsken er konstruert på en slik måte at en fast tilnærming, eller læringsløype, må finne sted for at individet skal lære fenomenet. Dette gjelder for eksempel korrekt plassering av negasjon i helsetninger og i underordnede setninger.



Læringsløyper som dette kan, ifølge tekstforfatterne, være identiske til dem vi finner når små barn lærer sitt førstespråk (Ibid.).

Det andre observerbare fenomenet forskerne tar for seg, er at mellomspråket går fra å være enkelt til mer komplekst. I starten kan man se at språket dekker primære kommunikasjonsbehov, og inneholder et fåtall konstruksjoner og uttryksmuligheter, samt begrenset vokabular. Her vil det være sentralt å kunne spørre eller anmode andre om å gjøre noe, og å benekte eller bekrefte. I prosessen fram til et mer komplekst språk, hvor språket utvikles kontinuerlig, vil en viktig mekanisme være vår evne til å generalisere. I mylderet av språkdata vil man søke etter å finne det regelbundne i form av et mønster og en logikk. Over tid vil man trekke slutninger om bøyingsformer og konstruksjoner. I tillegg til økning i kompleksitet utvikles også korrekthet og flyt i språkbruken. I skriftlige ferdigheter, som er sentralt i denne avhandlingen, vil det være sentralt å trekke inn fenomenet som skrivehastighet, teknisk utforming av ord (på tastatur eller med håndskrift), hvor lett en finner skriftordet og hvor automatisk man finner ordets skriftform, hvor uanstrengt og raskt man kan formulere og kombinere setninger (Berggreen m.fl., 2012).

Det tredje fenomenet tar for seg flerformer og feil. Det vil si at man, side om side, kan finne feilformer og mestring av fenomenet. Dette skyldes ofte at man arbeider med mange språklige konstruksjoner om gangen, og er et vanlig og positivt læringsfenomen. Det vitner om en viktig prosess hvor variasjonen viser at innlæreren jobber med å få fenomenet på plass. Slike naturlige utprøvinger viser elevens nåværende kompetanse. Berggreen m.fl. (2012) skriver at det finnes et skille mellom feiltyper når det kommer til konsekvenser for kommunikasjonen på norsk: a) feil som ikke forstyrrer forståeligheten og b) feil som forstyrrer. Type a) er den feilen som er mest utfordrende å bli kvitt, da denne sjelden resulterer i tilbakemelding om at noe er feil. Vedkommende vil bli forstått og fortsetter å kommunisere som tidligere. Feilene kan derfor utvikle seg til å bli *gjenstridige feil*, og følge eleven langt oppover i språkutviklingen. I type b) ligger det et læringspotensial, da slik type feilbruk i langt større grad vil generere tilbakemelding til språkbrukeren om at noe skurrer. Ofte medfører dette en korrigerende tilbakemelding til korrekt bruk, og innlærerkompetansen som feilen representerer kan endres og forbedres (Berggreen m.fl., 2012).

Det fjerde trekket er helhetslærte ord og fraser som innlærerne ofte memorerer. Dette er typisk ved en begynnersituasjon og kalles også formulariske enheter eller holistiske innslag. Dette kan være viktige ord som eleven trenger i kommunikasjon med andre, slik som: Tusen takk! Gå vekk! Vildiværemedmeg? Disse formularene er svært viktige på et tidspunkt, og vil over tid

utvikles og utvides av innlæreren. De kan brukes kreativt når brukeren litt etter litt avdekker konstituentene formularene består av. Flere forskere argumenterer for at språklige formularer og rutiner vil bidra til læring av et mer regelbasert og produktivt språk senere (Berggreen m.fl., 2012).

Det femte fenomenet de trekker fram er transfer (Berggreen, Sørland & Alver, 2012). Morsmålet vil alltid påvirke andrespråket da all tidligere erfaring tas med inn i ny erfaring, ifølge kognitiv forskning (Berggreen & Tenfjord, 1999). Påvirkningen tar ofte form som transfer eller overføring, og kan defineres slik: *Overføring av elementer eller regelmessigheter ved morsmålet til et språk under læring*» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 204). I *God nok i norsk* (Berggreen, Sørland & Alver, 2012) kan vi lese at personer med inngående kunnskaper om et bestemt morsmål til tider kan påpeke innflytelse fra det gitte morsmålet gjennom fenomener i innlærermorsken. Det må tas høyde for at dette også kan være utslag av ordinær utforskning av norsken. Det er i mange sammenhenger påvist at barn kan ha vansker med å vite hva som kan overføres fra førstespråket, mens eldre språkbrukere i langt større grad behersker slik overføring.

### 3.3.3 Andrespråksortografi

Jeg skal nå se nærmere på andrespråksortografi. Dette fenomenet forutsetter at det finnes noen felles trekk i måten man staver på i et andrespråk, uavhengig av hvilke skriftspråk som omtales. Det omhandler innlæreren tidligere språkkompetanse, skriftlig som muntlig, samt annen kunnskap som vil påvirke læring av et nytt skriftspråk. Dette kan være innflytelse fra morsmålet, som skriftkonvensjoner, fonem/grafem-forholdet, det fonologiske systemet og graden av ortofoni. I andrespråksortografi vil man også finne særegne innlærerspråkstrekk, som forenkling, overgeneralisering, variasjon, samt feil som omhandler å opprettholde et system, ifølge Vigrestad (2015, s. 53 - 66). Det vil også påvirkes av det aktuelle skriftspråket som skal læres, altså målspråket. Dette kan være fellesfaktorer i hva som oppleves som vanskelig i et skriftspråk, både for morsmåls-, og andrespråksbrukere. Fonologi, ortofoni, skriftkonvensjoner og transfer er slik sett emner som kan relateres til andrespråksortografi (Ibid., s. 53).

I en studie av Fred R. Eckman fra 1996, kan man lese om markerte eller sjeldne trekk i verdens språk, som han kaller markerthetshypotesen. Blant de markerte eller sjeldne språktrekkene i norsk finner man blant syntaktiske trekk ordstilling. Blant morfologiske trekk finner man kjønn, bestemthet og verbbygning, og i kategorien rettskriving finner man dobbel konsonant (Eckman, 1996, s. 197). Markerte trekk står som en motsetning til umarkerte, eller frekvente trekk i ulike språk (Ibid.). Slike avvik vil dermed kunne kategoriseres som andrespråksrelaterte avvik.

### 3.3.4 Avvik

I denne avhandlingen har rettskrivingsavvik, eller ukorrekte former, en sentral plass. Avvik kan ses på som noe som viker statistisk eller normativt fra normalen (Tjora, 2016). Sandøy (2003, s. 170) skriver at det er en kulturpolitisk handling å fastlegge hva som betegnes som *korrekte former*, og dermed hva som blir gitt status i samfunnet. Når vi leser en (norsk) tekst publisert i det offentlige rom som inneholder mange avvik fra den norske ortografien, oppleves dette som unødig støy som kan svekke troverdigheten til både tekst og avsender. Vi forventer at skriftbildet skal være nær en standardisert versjon av skriftnormalen. Sandøy (2003, s. 168 – 169) skriver at vi har en viss kultur for å latterliggjøre rettskrivingsfeil, noe som underbygger oppfatningen av at formelle feil er svakhetstegn, og at disse feilene trekker ned helhetsinntrykket og skygger for innholdet. Samtidig er det viktig å stille visse krav til offentlige tekster. Som nevnt i avsnittet om respons, ser vi at studier viser en formalorientert tendens innen responskulturen i skolen. Mange lærere fungerer ofte som korrekturlesere fremfor skriveveiledere, og retter alle skrivefeil i enhver tekst (Rosenberg, 1997, s. 97). Samtidig har utdanningsinstitusjonene en viktig rolle knyttet til det å (ut-) danne studenter og elever som siden må forholde seg til skriftlige tekster i det offentlige rom, samt selv kunne fremstille lignende tekster.

### 3.3.5 CUP, BICS og CALP

Cummins (2000) har en teori/ språkmodell han kaller *Common Underlying Proficiency Model* (CUP) for tospråklighet. Modellen beskriver den tospråklige situasjonen som et isfjell, der det finnes en felles basis for de to språkene under overflaten, mens det over overflaten er synlig to isfjell som representerer hver av de to språkene hos tospråklige. Dette viser at språkene har en felles bakenforliggende kognitiv mekanisme (felles tankekilde), som er aktiv ved bruk av begge språk. Modellen viser oss også at muntlig og skriftlig kommunikasjon, som lesing, skriving, lytting og snakking på første- eller andrespråket, er medvirkende til utvikling av hele det kognitive systemet. Systemet vil ikke virke optimalt dersom vedkommende må praktisere på et dårlig utviklet andrespråk. I et slikt tilfelle vil ikke språkene fungere tilfredsstillende, og det vil gi negative konsekvenser både for kognitiv funksjon og skoleprestasjoner (Engen m.fl., 2004).

«Basic Interpersonal Communicative Skills» (BICS), kan ses i sammenheng med CUP-modellen, hvor BICS er de ferdighetene man finner i de synlige isfjellene over overflaten. Egenskaper som kunnskap, forståelse og anvendelse, som rent språklig kommer til syne ved uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter. Dette blir også regnet som kontekstavhengig språkbruk, og er på flere måter lite krevende språkbruk hvor man kan søke

god støtte i situasjonen. Støtte kan være i form av konkrete gjenstander, visuelle gjenstander, gester, mimikk, samt intonasjon og uttrykksfylden. «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP), kan på den annen side ses som den delen av isfjellet som ligger skjult under overflaten. Her finner man egenskaper som analyse, syntese og vurderinger, som gir vedkommende dypere, nyanserte ferdigheter i forbindelse med meningsdanning og kreativ komposisjon. Dette blir regnet som et kontekstuaavhengig språk, og er langt mer kognitivt komplekst. Forståelsen avhenger helt og fullt av personens egen kompetanse til å håndtere selve språket (Ibid. 2004). Cummins (2000) retter et kritisk blikk på egen teori, og vektlegger at man ikke kan skille så statisk mellom to dimensjoner i en tospråksbrukers språkkunnskaper. Både BICS og CALP er veiledende og noe upresise, som videre kan resultere i at de blir overkategorisert og misbrukt i praksis. Dette kan gi utslag i stigmatisering av noen elevgrupper og enkeltelever, noe som ikke er hensikten. På tross av kritikken, kan også BICS og CALP tilføre teori som er nyttig for å forklare ulike praktiske problemer, slik som utdanningsinstitusjoners overvurdering eller undervurdering av elevers språkkompetanse (Engen m.fl., 2004). Elevene i denne studien er i videregående opplæring, og en sentral sjanger i så henseende er akademisk skriving. Dette er en sjanger som krever godt utviklet CALP for at man skal kunne tilfredsstille formelle krav.

### 3.3.6 Sosiokulturelle læringsteorier

Sosiokulturelle læringsteorier, med fokus på interaksjon og samhandling, er sentrale innen språkutvikling og læring hos andrespråkelever. Sentrale navn innen disse læringsperspektivene er, på den ene siden John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1868-1931) og på den annen side Lev S. Vygotskij (1886-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975). Innen det pragmatiske synet, hvor «learning by doing» står sentralt, er tanken at kunnskap konstrueres gjennom individuelle prosesser og praktisk aktivitet, men mest av alt der grupper av mennesker samhandler innen et kulturelt fellesskap (Dysthe, 1993). Det blir foretatt en fokusendring fra individet og til det sosiale fellesskapet. Det sosiokulturelle perspektivet fremstår som en retning som dels er alternativer til, og dels som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner. Individets mulighet til å delta i sosiale praksiser som praksisfellesskap, og evnen til å delta i læringsaktiviteten, er derfor av avgjørende betydning for å lære, da samhandling og interaksjon er grunnleggende i læringsprosessen (Dysthe, 2001).

Samhandling er ikke bare noe som oppstår mellom individer. I dagens samfunn beror det å lære og utvikle seg mye på å kunne utnytte ulike og stadig nye kulturelle redskaper. Innen sosiokulturell læringsteori henviser redskaper til de praktiske, fysiske og intellektuelle

ressursene vi mennesker har tilgang til. Det kan være bøker eller multimedia som medierer, eller overfører, læring. Mediering er et sentralt begrep innen pedagogisk tenkning og sosiokulturell teori, og utgjør på mange måter kjernen i studiet av læring og utvikling. Kontakten vi mennesker har med omverdenen er ikke direkte. Vi håndterer omverdenen med støtte av medierende midler i form av kulturelle redskaper (Dysthe, 2001).

*Den nærmeste utviklingssonen* og *stillasbygging* er to viktige teorier innen sosial mediering av individuell læring. Førstnevnte teori ble lansert av Vygotskij (Selinker, 1978), og omhandler balansegangen mellom potensialet for utvikling som ligger hos eleven og hva som kan læres ved assistanse fra pedagog eller andre som har kommet lenger enn seg selv i læringen. Stillasbygging innebærer at læreren former et midlertidig reisverk rundt eleven for å støtte ham i et tidsrom der nivået er for høyt for vedkommende. Lærerstøtten kan gradvis nedjusteres i takt med elevens kompetanseheving.

I denne avhandlingen kommer sosialt mediert støtte til syne gjennom lærerens skriftlige respons på elevteksten.

## 4.0 Metode:

### 4.1 Innledning

Jeg har valgt å ta et dypdykk inn i andrespråksdidaktikkens verden. Formålet med denne oppgaven er å se hvordan ulike norsklærere vurderer og gir tilpasset respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere. Denne elevgruppen er ingen homogen gruppe, men de har det til felles at mange vil kunne produsere avvik man ikke nødvendigvis finner hos morsmålsbrukere. Er responsen tilstrekkelig selv om lærerne ikke har formell kompetanse i norsk som andrespråk, og er den formulert og utført slik at mottakeren har utbytte av den? Dette er et stort felt, så det var viktig å avgrense oppgaven. Virkeligheten er såpass kompleks at det er umulig å studere denne i sin helhet (Searle, 1995). Det blir dermed mindre og mindre snakk om virkeligheten som helhet, men om fragmenter eller brokker av virkeligheten, for hver avgrensning man tar. Likevel disse fragmentene helt avgjørende for å kunne rette oppmerksomheten mot en bestemt tematikk innenfor helheten (Postholm m.fl., 2011). Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for hvilke nødvendige valg og avgrensninger jeg har foretatt i arbeidet med denne avhandlingen. Først kommer oppgavens metodiske forankring med teori om kvalitativ forskningsmetode. Videre kommer redegjørelse for valg av informanter som deltok i forskningsarbeidet. Så kommer kapittel om datatriangulering og datainnsamlingsmetode. Deretter tar jeg for meg den praktiske gjennomføringen, samt utfordringer jeg har møtt på underveis. Så kommer et stykke om reliabilitet, validitet og en operasjonalisering av begrepene. Til slutt avrunder jeg metodedelen med å si noe om etiske prinsipper som må tas hensyn til/ er relevante i en slik studie.

### 4.2 Oppgavens metodiske forankring – kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Dornyei (2007, s. 24) er en av de mest generelle og mest kjente avgrensningene innen forskningsmetodikk skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvantitativ forskningsmetode innebærer datainnsamlingsprosedyrer som primært resulterer i numeriske data som deretter analyseres primært ved statistiske metoder. Dette kan være undersøkelsesforskning ved hjelp av et spørreskjema analysert av statistisk programvare som SPSS. Kvalitativ forskningsmetode innebærer datainnsamlingsprosedyrer som primært resulterer i åpne, ikke-numeriske data som deretter analyseres primært av ikke-statistiske metoder. Dette kan være intervju, med transkriberte opptak analysert ved kvalitativ innholdsanalyse (Ibid., s. 24).

Jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode med grunnlag i at jeg er interessert i ord, tekster og tanker fra mine informanter. Man kan velge ulike metoder for datainnsamling, og disse vil alle ha sine fordeler og ulemper. En nærkasusstudie vil gi et verdifullt og genuint innblikk i lærerens

og elevens tanker og antakelser om hverandres praksis. Jeg er ikke interessert i statistikk og det store flertall i denne avhandlingen, men å få et innblikk i hva fem lærere med ulike tilnærminger til norsklæreryrket tenker om egen responspraksis, få et innblikk i hva de rettede dokumentene eller elevtekstene forteller oss, samt elevenes reaksjon på dette arbeidet.

Den kvalitative forskningsmetoden blir også beskrevet som en deduktiv tilnærming til praksis. Dette innebærer i grove trekk at forskeren har utarbeidet et sett av hypoteser og variabler som ikke nødvendigvis endres i løpet av forskningsarbeidet. Formålet med studien blir dermed å bekrefte eller avkrefte disse hypotesene eller antakelsene, og forskeren er med dette utstyrt med et slags filter som avgrenser fokuset. Hypotesene og antakelsene er retningsvisende for hvilke datamaterialer som blir samlet inn og fremstår med dette som en mer lukket tilnærming enn den induktive tilnærmingen. Ved en mer induktiv tilnærming vil forskeren i større grad «gå ut i feltet med et åpent sinn» eller en «tabula rasa», altså en tom tavle. Her er idealet at forskeren har færrest mulig forutinntatte holdninger i forkant. Man kan også kombinere disse to tilnærmingene, som resulterer i en mer pragmatisk tilnærming. Dette innebærer en interaksjon mellom det induktive og det deduktive. Her vil forskeren kunne ha noen antakelser, som kanskje blir bekreftet, eller kanskje ikke. Det kan også hende at noe forskeren ikke hadde forutsett, kommer til syne (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40 - 41). Jeg har valgt å kombinere induktiv og deduktiv tilnærming, altså en mer pragmatisk framgangsmåte, da jeg er opptatt av å kunne tilpasse spørsmålene til deltakerne, kunne gå i dybden hos den enkelte, samt kartlegge eller oppdage nye og ukjente fenomener som oppstår underveis. Det er dermed en fin innfallsvinkel med semistrukturert intervjumetode, som jeg har benyttet meg av.

#### 4.3 Valg av informanter

For å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt - *hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere, og hvordan elevene opplever responsen* – var jeg avhengig av å få respondenter som tilfredsstilte kravene, samt få nok informanter for at ikke utvalget skulle bli for snevert. I mitt arbeid med valg av informanter, oppdaget jeg at dette ikke var noen lett jobb. Jeg var i kontakt med flere videregående skoler, men måtte lokalt før jeg fikk tak i noen. Jeg ønsket primært å få kontakt med lærere utenom egen arbeidsplass, både for å få innblikk i om responspraksisen var ulik på andre skoler, for å få informanter fra en skole med større prosentandel andrespråksbrukere, og for at eventuelt kjennskap til informantene ikke skulle kunne påvirke resultatene i noen grad. Utvalget gjorde det også utfordrende å tilfredsstille de formelle kravene jeg hadde satt meg i starten av prosjektet. Jeg måtte derfor fire på de formelle kravene om at samtlige lærere skulle ha master i norsk, samt ha formell kompetanse i

norsk som andrespråk og flerspråklighet, noe som utelukker forhåpningen om å kunne beskrive en «best practice». Samtidig reflekterer dette en virkelighet rundt om i det norske skoleverket – det er stor mangel på lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet, både i barnehager, i grunnskolen og i videregående opplæring. Slik sett får jeg et reelt innblikk i den faktiske responspraksisen på dette feltet. De nye formelle kravene jeg stilte til mine informanter ble dermed justert til å ha formell kompetanse i norsk og undervise i dette faget i videregående opplæring. Vedkommende måtte også ha andrespråkselever i sin klasse som følger ordinær opplæring, og dermed ha lenger botid enn seks år i Norge. Lærer og elev måtte gi samtykke til å delta i studien gjennom et intervju, samt gi forskeren innblikk i en av sine rettede elevtekster, som senere blir anonymisert og publisert i masteroppgaven. Lokalt var det dessverre få lærere med andrespråkselever som følger ordinær undervisning, noe som gjorde det vanskelig å få tak i to elevtekster fra hver lærer. Jeg ønsket i første omgang å få innblikk i om lærere har ulik responspraksis på tekster produsert av erfarne og mindre erfarne skrivere. Men siden flere av lærerne bare har en elev representert i norskklassen som tilfredsstiller kravene, falt denne muligheten bort. Jeg endte til slutt opp med fem lærere og fem elever som tilfredsstilte de nye formelle kravene. Jeg kontaktet noen av informantene gjennom skoleledelsen, mens andre ble kontaktet direkte. Samtlige fikk informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. Studien var ikke meldepliktig hos NSD, da ingen gjenkjennbare personopplysninger skulle innhentes.

Jeg har valgt å omtale lærerne med nummer fra 1-5. Elevene har fått samme nummer som sin lærer, slik at lærer 1 er lærer til elev 1. Dette for å skape mest mulig oversikt i henvisningene, samt sikre lærere og elever total anonymitet, også med tanke på kjønn. Jeg benytter i den forbindelse det kjønnsnøytrale pronomenet *hen* alle steder hvor informantene er behandlet

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5
Utdanning:	Bachelor i samfunnsanalyse Årsstudium i økonomi Årsstudium i religion Årsstudium i norsk PPU	Mastergrad i nordisk litteratur Årsstudium historie Årsstudium religion PPU	Norsk grunnfag Allmenn litteratur som mellomfag mm.	Master i litteraturvitenskap	Master i nordisk. Årsstudium i historie
Formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet:	Nei	Nei	Nei	Nei, men 13 års praktisk erfaring fra undervisning i grunnleggende norsk.	Ja, enkeltemne fra UiO.
Underviser læreren i norsk i videregående opplæring:	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja



	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5
Botid i Norge når elevteksten ble produsert:	9 år	10 år	8 år	9 år	7 år
Deltakelse på grunnleggende norsk-kurs:	Ja	Ja, noen mnd. på b. skolen og noen ekstra timer på u. skolen	Ja	Ja.	Ja, ett år på b. skolen.
Følger ordinær opplæringsplan i norsk i videregående skole:	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

#### 4.4 Datatriangulering

I artikkelen *Why Triangulate?* kan vi lese at det er viktig å benytte flere metoder, datakilder og forskere for å forbedre gyldigheten av forskningsfunn, og at poenget med datatriangulering er å studere og forstå når og hvor det er forskjeller (Mathison, 1988). I denne avhandlingen har jeg valgt datatriangulering, for å kunne belyse virkeligheten gjennom flere ulike typer data. Formålet med dette er at de ulike dataene skal kunne utfylle hverandre, samt øke validiteten. Jeg har valgt responsanalyse som mitt hovedstudieobjekt og denne skal ses i lys av lærernes egne refleksjoner om respons, samt elevenes opplevelse av den. Vi kan lese at triangulering skal støtte et funn ved å vise at uavhengige tiltak er enige med det eller i det minste ikke motsetter seg det (Miles & Huberman, 1984). Utfordringen ved innhenting av kvalitative data kan, ifølge Dornyei, være at man ender opp med store mengder data, og det er krevende å sortere ut det man ser som det viktigste for å belyse oppgaveteksten best mulig. Her setter tidsaspektet visse begrensinger. Noen ganger kan alle dataene virke like viktige, og her er kunsten å velge. Samtidig må man ha respekt for hva man velger bort. Svarene i en kvalitativ forskning ligger i analyse og tolkning av innsamlede data, og det å velge bort essensielle elementer kan gi utslag på validiteten. Når man ender opp med store mengder data, reflekterer også dette den komplekse virkeligheten (Dornyei, 2007, s. 124 - 125).

#### 4.5 Innsamlingsmetode

##### 4.5.1 Elevtekster og responsanalyse

Mitt forskningsspørsmål - *hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere, og hvordan opplever elevene responsen* – gir en viss retning for datainnsamlingen. Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det innebærer også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Elevteksten er en unik arena for å få innblikk i elevens språkutvikling og

læring. Lærerne i min undersøkelse gav meg tilgang til en elevtekst hver, produsert av en andrespråkbruker. I tillegg fikk jeg tilgang til responsen læreren hadde gitt elevteksten. Dette bidro til at jeg kunne undersøke om informasjonen fra lærerne angående oppfattelse av egen praksis, stemte overens med det jeg fant i responsen på elevteksten. Elisabeth Selj (2015) skiver i boka *Norsk som andrespråk*, at det er verdt å huske at det i dag er minoritetspråklige på alle nivåer i norsk. Min avhandling representerer i hovedsak elever som er målspråksdominante. Dette gir muligens utslag i at de ikke i den grad som morsmålsdominante elever krever språk- og tekstbevisste lærere for å komme opp på et godt funksjonsnivå i skriftlige fagoppgaver på andrespråket (Selj, 2015, s. 163).

Jeg var avhengig av å få tilgang til elevtekster med lærerrespons for å kunne ta fatt på mitt hovedstudieobjekt – responsanalysen. En slik analyse gir meg nødvendig informasjon for å kunne undersøke videre om lærernes responspraksis støttes av forskning på området. Jeg skaffet meg overblikk over hvorvidt elevrespondentene var morsmålsdominante eller målspråksdominante, men mitt fokus er hvordan lærerne responderer på dette, og om de tilpasser sin responspraksis etter den aktuelle målgruppen - andrespråkelever. Før jeg foretok analysen var det viktig å ha klar de ulike kategoriene. Her var det avgjørende å ha grunnlag i teorien.

Jeg har utført en responsanalyse av de fem elevtekstene. Jeg har valgt ikke å ha fokus på sjanger, så elevtekstene er representert ved ulike sjangre og kvaliteter. De fleste tekstene er produsert under ulike forhold – les skoleskriving på henholdsvis to til seks timer, og hjemmearbeid med tidsramme på opptil en uke. Dette kan gi ulike utslag på arbeidet, noe jeg velger å se bort ifra i denne utredningen. I responsanalysen har jeg hatt fokus på hvordan responsen kommer til uttrykk i de ulike eksemplene. Jeg har undersøkt om lærerne bruker formativ og summativ respons, om de bruker margkommentarer og oppsummerende sluttkommentar, om de praktiserer fokusert eller ufokusert respons, om kommentarene er funksjonelle og i hvilken grad avvikene blir korrigert. I selve analysen har jeg brukt Excel når jeg har kategorisert de ulike kommentarene inn etter om de er rosende, endringsforslag eller kritikk, og om de retter seg mot form eller innhold i teksten. Jeg har også sett på om kritikken er formulert direkte eller indirekte, og om det er bruk av dempere eller ikke. Jeg har kategorisert avvikene inn i ulike kategorier, da også ved hjelp av Excel. Jeg har behandlet margkommentarene og sluttkommentarene i selvstendige kolonner. Dette for å skape bedre oversikt i dataene. Kategoriene består av ros av form eller innhold, endringsforslag av form eller innhold, og til slutt kritikk. Kritikken kan

formuleres direkte eller indirekte med bruk av dempere og rette seg mot form eller innhold i teksten. Se utsnitt av analyseskjema under:

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I. D (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)

Videre har jeg klassifisert avvikene inn i 22 ulike grammatiske kategorier. Kategoriene beskriver om avviket omhandler ukorrekt bruk av stor eller liten bokstav, om det er sammenskrivings- eller særskrivningsavvik, om det er overflødige-, bortfall- eller mangel på ord eller bokstaver, om det er misvisende eller ukorrekt ordvalg, om det er avvik i bruk av dobbel- eller enkel konsonant, om det er feil bruk av pronomeren, om vedkommende har fulgt det ortofone prinsippet, om det er avvik i tilknytning til bestemthet, om det er blanding av målformer, om det er avvik i syntaks, genusavvik, tegnsetningsavvik, ukorrekt referansekopling, ukorrekt verbbygning og ukorrekt bruk av tallord. Se utklipp under for et lite utvalg. Eksempelet er fra elevtekst 1:

Avvikstype	S/L bokstav	Sammenskr.	Overfl. ord	Ordvalg	Dobbel kon.	Bortf. av ord	Bortf. av m.	Bl. målform	Pers.pron.	Ortof.skr.m.	Bestemthet
------------	-------------	------------	-------------	---------	-------------	---------------	--------------	-------------	------------	--------------	------------

Under arbeidet med responsanalysene møtte jeg ulike utfordringer. Jeg ønsket å kategorisere de kommenterte avvikene etter om de var ros, endringsforslag, eller kritikk angående form eller innhold i teksten, samt om kritikken var formet indirekte eller direkte, og med eller uten bruk av dempere. Det kan til tider være svært krevende å bryte ord og meninger ned i skjematiske oversikter, da det lett kan oppstå misforhold mellom hensikten med kommentaren og tolkningen av den. Samtidig er dette et relevant spørsmål i den daglige responspraksisen. Elevene som skal tyde lærerens kommentarer er en sammensatt gruppe, med ulike konnotasjoner til respons, samt ulik bagasje når det gjelder å forstå lærerens tilbakemelding. Jeg understreker derfor at kategoriseringen av margkommentarene er utført med grunnlag i min tolkning av hensikt og formulering. Dette resulterer i at andre kan få ulike resultater ved analyse av samme respons. Dessverre vil slike misforhold være unngåelig, så sant ikke lærerne benytter forhåndsbestemte kategorier for de ulike avvikene. For å lette jobben med å få respondenter valgte jeg at lærerne skulle overlevere en valgfri elevtekst med tilhørende respons. Dersom samtlige lærere hadde gitt respons på to representerte elevtekster, samt fylt inn kommentarene i ferdige kategorier, ville resultatene blitt annerledes. Man hadde da også fått innblikk i hvorvidt det hadde eksistert et tolkningsfellesskap eller ei. Siden denne avhandlingen også undersøker elevenes opplevelse av responsen, var det nødvendig å ta utgangspunkt i autentiske tekster, og tekster elevene har fått igjen, da de skulle gjøre seg opp en mening om den aktuelle responsen.

Det dukket opp utfordringer også knyttet til kategoriseringen av avvik. Noen avvik, blant annet når det gjelder bortfall av bokstaver, kan kategoriseres som tydelige slurvfeil, jamfør Corder (1981). Samme feil kan skyldes at eleven har brukt en ortofon tilnærming til ordet. Derfor kan feil ha tilhørighet i flere kategorier samtidig. Det er også noen av kommentarene av avvik som ikke hører hjemme i en grammatisk oversikt over avvik. Et eksempel er manglende informasjon i innledningen, selv om dette kan kategoriseres som et andrespråksrelatert avvik, med grunnlag i utfordringer knyttet til å planlegge og sette seg mål for egen tekstproduksjon. Derfor understreker jeg igjen at kategoriseringen og sorteringen av avvik er utført med grunnlag i mine tolkninger. Disse har jeg grunnlagt i *del 4 Resultater* vedrørende hvorvidt avvikene er andrespråksrelaterte avvik eller av aldersadekvat art.

#### 4.5.2 Intervju

Jeg har behov for å få et innblikk i lærerens refleksjoner rundt respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere. Informasjonen jeg var interessert i, var noe generell, men også noe spesifikt rettet inn mot den aktuelle eleven som hadde produsert elevteksten. Det best egnede i denne sammenheng er individuelt intervju. Gjennom intervjuer kan man få frem kompleksitet og nyanser (Johannesen m.fl., 2010). Ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 44) er individuelt intervju en sterk metode når det gjelder å få fram hva enkeltmennesker mener og tror, men er betydelig svakere om det benyttes som metode for å få informasjon om hva mennesker gjør. Dette begrunnes i at folk ikke alltid gjør som de sier. Respondenten trekkes, i det individuelle intervjuet, ut av en sosial sammenheng, og kan dermed svare åpenhertig og ærlig. Deltakeren er også garantert anonymitet, slik at intervjuet skal gi så mye empirisk informasjon som mulig, uten begrensninger som ligger i at vedkommende kan bli indentifisert i etterkant. De genuine fortolkningene av virkeligheten er i fokus (Ibid., s. 65). Et annet alternativ, som jeg har valgt bort, er gruppeintervjuet. Her har man mulighet til å få fram, ikke bare enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men hvordan ulike oppfatninger utdypes og diskuteres i en gruppesamtale. I en slik setting kan mer utdypende informasjon komme fram, da man i samtale med flere ofte føler behov for å begrunne og forklare (Morgan, 1988). Ved å velge individuelt intervju, unngår man eventuelle uheldige gruppeprosesser, hvor for eksempel enkeltpersoner dominerer samtalen, og andre ikke kommer til orde (Postholm m.fl., 2011, s. 65).

I min studie har jeg valgt åpent intervju, noe som kan øke sjansen for å etablere en personlig relasjon mellom intervjuer og respondent. Dette kan føre til en mer åpen samtale, samt at terskelen for å komme med usann informasjon er høyere når man sitter ansikt-til-ansikt med intervjueren (Frey & Oishi, 1995). Denne intervjumetoden gir også mulighet til å observere

kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende, som kan bidra med en dypere forståelse av svarene (Postholm m.fl. 2011, s. 68).

Når man skal utføre intervju må man ta noen valg. Jeg vil nå skrive litt om fordeler og ulemper ved strukturerte versus semistrukturerte intervju. Fordelen med strukturerte intervjuer, hvor spørsmålsformuleringene er klart nedskrevet på forhånd, og eventuelt med definerte svaralternativer, er at de sikrer eksakt samme spørsmålsstilling hver gang, og informasjonen blir enkel å reprodusere i etterkant. Dette gir høy reliabilitet. Samtidig byr det strukturerte intervjuet på utfordringer når det kommer til å tilpasse spørsmålene til den enkelte deltaker, kunne gå i dybden hos den enkelte, samt kartlegge eller oppdage nye og ukjente fenomener som oppstår underveis. Det semistrukturerte intervjuet er typisk for den kvalitative forskningen. Det utføres som en samtale mellom respondenten og forskeren, hvor forskeren styrer samtalen. Man tar utgangspunkt i en intervjuguide, basert på problemstillingen, samtidig som man har muligheten til å tilpasse spørsmålene og ta tak i eventuelt uventede momenter som kommer fram (Dornyei, 2007, s. 135 - 136). Det åpne semistrukturerte intervjuet egner seg også godt ved en pragmatisk tilnærming, som jeg har valgt.

Fem informanter sa seg villig til å utføre individuelt, åpent, semistrukturert intervju, og jeg valgte å utføre disse gjennom aktive intervju. Dette for å holde samtalen i gang, samt kunne ta tak i spennende momenter som jeg ville ha utdypet, stille oppfølgingsspørsmål om noen momenter trengte ytterligere utdyping for å unngå misforståelser, eller innhente mer klargjørende informasjon (Postholm m.fl., 2011, s. 11). Kvale & Brinkman (2009) karakteriserte det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en *struktur* og et *formål*, hvor strukturen peker tilbake på rollefordelingen, der partene ofte ikke er likestilte (Johannesen m.fl. 2010).

Jeg har valgt å ta opp samtalen med lærerne på bånd, for å kunne ha fullt fokus på samtalen. Det er tidkrevende å skrive ned informasjonen informantene kommer med, det tar fokus vekk fra situasjonen, og kan påvirke flyten i samtalen. Jeg ville heller være en aktiv lytter, og en samtalepartner som forsøker å skape forståelse og mening i løpet av intervjuet (Gudmundsdottir 1997). I vedlegg 7 finnes intervjuene fortettet med fokus på innhold.

Jeg ønsket i all hovedsak å gjennomføre åpne, personlige, semistrukturerte intervju med samtlige lærere og elever som deltar i undersøkelsen. Dette var mulig å gjennomføre med lærerne, men med elevene bød dette på utfordringer. En av elevene befant seg i utlandet på det

aktuelle tidspunktet for intervjuet, så i dette tilfellet ble spørsmålene besvart elektronisk. En annen elev besvarte spørsmålene per telefon, grunnet avstand. Det er flere uheldige sider ved åpne telefonintervjuer. Det ene er at respondenten kan finne det kunstig å snakke åpent inn i et telefonrør til et fremmed menneske. Det andre er at intervjueren mister muligheten til observasjon, og relasjonen kan bli upersonlig og *kald*. Telefonintervju blir derfor betraktet av mange som noe man gjør i mangel på andre løsninger (Postholm m.fl. 2011, s. 69 - 70).

#### 4.6 Reliabilitet, validitet og etiske prinsipper

##### 4.6.1 Reliabilitet

Det er avgjørende at man vurderer og er kritisk til funn som er blitt gjort når man driver forskningsarbeid, og man må ha dekning for tolkninger og funn. Dette for at forskningen skal være så pålitelig og nøyaktig som mulig, og for at den skal ha relevans og bli ansett som troverdig (Postholm m.fl., 2011; Ringdal, 2007). Reliabilitet er området knyttet opp til datamaterialet, og i hvilke grad dataene er pålitelige og nøyaktige, samt om de kan etterprøves for å gi lignende resultater gjentatte ganger. (Brink & Wood, 1998; Polit & Beck, 2004). Jeg må i min undersøkelse se på reliabiliteten i den kvalitative analysen. Det er samtalen som styrer datainnsamlingen når man gjennomfører intervju, og det vil her kunne oppstå problemer med reliabiliteten. Det kan forekomme misforståelser mellom intervjuer og respondent, det kan være manglende kunnskap hos en av partene, det kan være at respondenten svarer på noe annet enn intervjuer er ute etter. Alle disse faktorene vil kunne påvirke reliabiliteten negativt (Østbye m.fl., 2003). Intervjuene er, som nevnt tidligere, ment for å høre hva lærerne og elevene mener og tror om blant annet lærernes responspraksis, mens elevtekstene og lærerresponsene er med på å underbygge eller svekke disse oppfatningene. Intervjuene blir i så tilfelle et tilskudd til andre kvalitative undersøkelser, da disse dataene kan være krevende å etterprøve, og dermed vektlegges lavere reliabilitet (Ibid.). "Because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed" (LeCompte & Goetz, 1982).

Pålitelighet omhandler forskerens håndverk og om dette er utført på en pålitelig måte i forbindelse med undersøkelsen. Slurv i datainnsamling, registrering og reinskriking, analyse eller fremstilling av funn, svekker påliteligheten. Dette kan aldri garanteres 100%, og det er derfor viktig at forskeren reflekterer over problemer som kan være knyttet til forskningen (Postholm m.fl., 2011, s. 129). Postholm & Jacobsen (2011, s. 129) viser i *Læreren med forskerblick* til Sharan Merriam og hennes liste over refleksjon rundt forskningens pålitelighet. Her nevnes at hensikten med studien må være klart formulert, hvor viktig problemet er, om

problemet er plassert i en teoretisk kontekst eller teoretisk rammeverk, at utvalgskriteriene må presenteres, beskrivelse av datainnsamlingsmetode, samt måten det er bearbeidet og analysert på, om det er en triangulering, om funnene understøttes av de presenterte dataene, og at implikasjoner for praksis og etiske prinsipper diskuteres.

#### 4.6.2 Validitet

Som nevnt tidligere, er det umulig å fremstille virkeligheten i en slik studie på grunn av dens kompleksitet, og resultatene jeg viser til gir jeg heller ikke verdi som *sannheten*. Det som representerer virkeligheten på et tidspunkt, kan like gjerne gi et feil bilde på et annet tidspunkt (Berger & Luckmann, 2000). Dette viser at det ikke finnes noen entydig kvalitetsstandard for hva som er godt eller dårlig arbeid, sier Postholm & Jacobsen (2011). Snarere tydeliggjør det viktigheten av *refleksivitet* (Postholm m.fl. 2011, s. 126; Hammersley & Atkinson, 2007). Dette innebærer åpen refleksjon fra forskeren, om styrker og svakheter knyttet til innsamling og behandling av informasjonen i studien (Postholm m.fl., 2011, s. 126).

Validitet, ofte omtalt som gyldighet, blir gjerne delt inn i indre og ytre validitet (Postholm m.fl. 2011, s. 126). Validitet går ut på om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater i studien, og slik sett viser det det hevder å vise (Ibid., s. 126). Man kan foreta et skille mellom *indre* og *ytre gyldighet* eller *validitet* (Jacobsen, 2005). *Indre validitet* viser til om vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning, altså kausale faktorer (Brewer, 2000). Det er her viktig at forskeren reflekterer kritisk til eventuelle samvariasjoner, da andre faktorer enn kausalitet kan spille inn (Postholm m.fl., 2011, s. 128). Indre validitet går også ut på om resultatene i en studie kan tillegges det undersøkelsen antar, og ikke andre ytre faktorer som forskeren ikke kan kontrollere (Grønmo, 2004). *Ytre validitet* går ut på om funnene kan generaliseres til en gruppe som vi ikke har utforsket (Brewer & Hunter, 2006). Postholm og Jacobsen (2011, s. 128) skriver at man i prinsippet bare kan generalisere fra et utvalg av populasjonen hvis utvalget er trukket på en tilfeldig måte, og er stort nok til å være representativt. De skriver videre at dette kravet sjelden tilfredsstilles i undersøkelser, og at man i praksis kun kan argumentere for at noe som gjelder i en undersøkelse også vil gjelde for andre. For å styrke en slik argumentasjon, må den være forankret i teori, eller i tidligere empiriske studier, også kalt teoretisk generalisering (Jacobsen, 2009). Jo bedre forankret argumentasjonen er i teori og tidligere forskning, desto sterkere vil argumentasjonen om generalisering stå (Ibid., s. 129). Et valid argument stilles krav om å være fornuftig velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). John Creswell (2013, s. 251) ser på validering i kvalitativ forskning som et forsøk på å vurdere funnenes nøyaktighet og at det er

forskeren og deltakerne i studien som kan beskrive dette best. Han bruker begrepet validitet til å fremheve en prosess fremfor å verifisere eller kontrollere.

For meg og min studie er det avgjørende å få fram at analysene og tolkningene er valide, ved å gjengi dataene på en mest mulig empirisk og riktig måte, samt forankre disse opp mot teori fra området. Jeg benytter meg i all hovedsak av direkte sitat i analysedelen min, når jeg gjengir svarene fra mine respondenter. Dette for at svarene skal bli så eksakte som mulig, og med dette bidra til å styrke analysens validitet. For variasjonen og flytens skyld, benytter jeg også parafrasering.

Mine informanter representerer to ulike videregående skoler. Den ene skolen er delt i tre avdelinger, hvor mine deltakere er fordelt over to av dem. Det optimale hadde nok vært å komme i kontakt med fem ulike videregående skoler rundt om i landet, men ulike faktorer satte begrensninger for dette. Se kapittel 3.6.2 Utfordringer. Mine funn kan dermed ikke generalisere et felles inntrykk på området, da informantene ikke kan representere eller gjenspeile alle norsklærere i landet. Ettersom det tok tid å få tak i alle informantene, måtte jeg gå bort fra noen av de kriteriene jeg hadde laget meg på forhånd. Dette gikk blant annet ut på at samtlige lærere skulle ha master i norsk og ha formell kompetanse i norsk som andrespråk. Disse bortfallene av kriterier, samt at det var utfordrende å få tak i nok informanter, kan ha påvirket studien min. Samtidig ser man at den tidligere forskningen som er foretatt, er i tråd med mange av mine funn. Dette øker validiteten i forskningen min.

Validitet omhandler også riktig valg av metode ut ifra formålet med undersøkelsen. (Se kapittel 4.2 som tar for seg oppgavens metodiske forankring).

#### 4.6.3 Etiske prinsipper

Det er viktig at forskeren forholder seg til etiske retningslinjer og redelighet i sin forskning. Dette er en studie som omhandler mennesker og deres handlinger, og jeg må derfor ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Jeg har i den anledning sendt ut skriftlig samtykkeskjema til alle mine deltakere, hvor det informeres om studien og hva informasjonen skal brukes til, om frivillig deltakelse og absolutt anonymitet, samt at det er mulighet for å trekke seg dersom ønskelig. All informasjon behandles konfidensielt og presenteres i studien på en slik måte at deltakerne ikke kan identifiseres. De etiske prinsippene er sentrale, og det er viktig at man, i tillegg til å behandle datamaterialet med forsiktighet, opprettholder gode relasjoner til respondentene. Et annet etisk prinsipp som er svært viktig, er å reflektere og drøfte alle funn, uavhengig av virkning på min problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). Som nevnt tidligere har jeg valgt en pragmatisk tilnærming for å stille åpent til nye og



overraskende momenter som måtte komme i løpet av arbeidet. Gjennom hele forskningsarbeidet er det som nevnt viktig å vise respekt for menneskeverdet, og forskeren har ansvar for at deltakerne ikke utsettes for belastninger. Samtidig er det viktig for redeligheten at forskeren formidler resultatene. Dette kan innebære et mulig forskningsetisk dilemma (Postholm & Moen, 2009, s. 76 - 77). I tillegg er dette en elevgruppe som i den offentlige debatten ofte omtales i et mangelperspektiv, ikke minst når det gjelder språk. Dette fordrer ekstra varsomhet.

## 5.0 Responsanalyse og drøfting

Sammen utgjør lærerresponsen med tilhørende klassifisering og analyse, elevtekstene og intervjuene store mengder data. Analyse er planen for hvordan man skal trekke ut essensen av all denne informasjonen, gjennomføringen av den, samt forskningen man legger til grunn. Analyse handler om å utvikle forståelse (Gadamer, 2010; Wolcott, 1990), og er ikke en prosess som trer i kraft etter at datainnsamlingen er avsluttet, men en kontinuerlig prosess som omfatter alt fra å lage problemstillingen, foreta datainnsamling og analysere funnene. Prosessene foregår side om side, og har en gjensidig påvirkning på hverandre (Postholm m.fl., 2011, s. 101). De foreløpige analysene som foregår hele tiden, vil påvirke datainnsamlingen i etterkant, i og med at forskeren utvikler sin forståelse underveis. Dette kan utspille seg i form av at nye spørsmål dukker opp underveis, og at andre spørsmål blir mindre relevante. Datainnsamling og dataanalyse står slik sett i et dynamisk forhold til hverandre (Ibid., s. 102). Tolkningen av datamaterialet er den delen av prosjektet hvor det tilføres mening fra forskeren (Ibid., s. 103), hvor forståelse og fortolkning er en viktig faktor (Flick, 2006).

For å kunne svare på forskningsspørsmålet – *Hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråksbrukere, og hvordan opplever elevene responsen?* analyserer og drøfter jeg resultatene fra responsanalysen min opp mot tidligere forskning og teori på områdene, som jeg har redegjort for tidligere i avhandlingen. Jeg trekker også inn lærer- og elevrefleksjonene for å belyse emnet fra ulike vinkler. En nærkasusstudie som denne avhandlingen gir et verdifullt og genuint innblikk i noen læreres- og elevers tanker og antakelser om egen og hverandres praksis. Prosjektet er nyttig for å få innblikk i om det er samsvar mellom antakelsene og praksis i disse utvalgte tilfellene, samt hva som karakteriserer lærernes responspraksis.

Teori er en betydelig bestanddel av all forskning og spiller en avgjørende rolle i hele forskningsprosessen. All tolkning bør derfor skje i lys av teori. Det er, ifølge Dalland (2007, s. 173), i analyse- og tolkningsdelen man finner ut hva dataene, i dette tilfellet intervjuene og responsen av elevtekstene, egentlig har å fortelle. Tolkningen skal vise oss betydningen av det vi har fått vite. Om vi tar for oss hermeneutikken, handler denne om å skildre hva forståelse og fortolkning er (Gilje & Grimen, 1995). En viktig grunntanke i denne disiplinen, er at all fortolkning og forståelse dannes med grunnlag i våre ideer og forventninger. Her spiller individuelle erfaringer, språk, religion og så bortetter, inn på vår forståelse (Ibid.). Når jeg skal analysere og tolke intervjuene og responsen av elevtekstene, samt drøfte resultatene i lys av teori, spiller også mine egne erfaringer en viktig rolle.

Jeg har delt kapittelet inn i fem deler, hvor elevtekstene vil bli presentert fortløpende fra 1.-5. Her ser man at trianguleringen av data kan bidra med å gi resultatene og drøftingen flere innfallsvinkler og perspektiver, og medvirke til en dypere forståelse og fortolkning av funnene. Jeg har valgt å fokusere kun på de markeringer og kommentarer som er utført av lærer.

Som nevnt under del 3.1 *Respons* kan det være individuelle faktorer som styrer hva den enkelte lærer legger til grunn for retting av elevtekster. Det kan være basert på fokus i timene før innlevering av teksten, eller det kan være med grunnlag i individuelle gjengangere hos eleven, og så videre. I del 1.2. *Tema og problemstilling* nevnte jeg at fokus, når det gjelder formativ og summativ respons, rettes mot disse elementene:

- 1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?
- 2) a) Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, og hvordan er lærerkommentaren formulert?  
b) Finnes det avvik i teksten som ikke er kommentert?
- 3) Hvilke type avvik er kommentert og forholder lærer seg til en fokusert eller ufokusert respons?
- 4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?
- 5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målspråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten?

Før jeg tar fatt på presentasjonen av responsanalysene vil jeg presisere at noen elementer er gjennomgående i samtlige responsanalyser. For å unngå for mye gjentakning har jeg valgt å presentere det spesifikke innen disse områdene i denne delen, og ofte med utklipp fra den konkrete elevteksten, mens det som er felles og gjennomgående i alle responsanalysene, redegjør jeg for i slutten av kapittelet. Dette vil også medføre at visse elementer blir gjentatt, men hensikten er å kunne ta tak i sentrale gjennomgående og gjentakende elementer i lærernes responspraksis, for så å drøfte disse i lys av teori, samt for å oppsummere funnene opp mot forskningsspørsmålet mitt.

#### 5.1 Responsanalyse – elevtekst 1 (karakter 4).

Elev 1 har produsert en novelleanalyse på hovedmål på 975 ord.

1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?

Responsen er uttrykt gjennom en kombinasjon av formativ og summativ respons, noe samtlige lærere i undersøkelsen sier at de benytter i sin responspraksis. Den formative responsen består av både margkommentarer og sluttkommentar. Margkommentarene varierer mellom å bli ført som merknader i tekstbokser i marginen, eller som røde markeringer direkte i teksten, som vist i utsnittet under:

Analyse av- «Bestemor søv»

«Bestemor søv» er en novelle skrevet av Gunnhild Øyehaug i 2004, fra samlingen «Knutar». Novellen handler om en bestemor som forteller om sine profetiske drømmer, og hva som skjer etter de drømmene. Vi får høre hvor enslig hun ble etter at mannen hennes døde, men at hennes sju barn og sine 19 barnebarn er der og besøker henne ofte. Men problemet er at hun føler det er bare for å lette deres samvittighet.

Novellen startet ikke med i medias res. Istedenfor så starter den med å fortelle litt om hovedpersonen som har fått grønn og grå stør tidlig i livet, og alltid har likt å hekle duker, med tulipaner og fugler på. Teksten er ikke skrevet kronologisk, siden vi går bak i tid midt i teksten for å høre de andre profetiske drømmene hun hadde før. Dette kalles retrospektiv, altså at det er noen tilbakeblikk i teksten for å fortelle hva som har hendt før. Vi får høre drømmen før hun gifter seg der det var en orm som hypnotiserte en fugl, og drømmen før mannen dør der hun så mannen fly ned fra himmelen med hvitt kåpe på. Spenningskurven i teksten finner vi på slutten, der Bestemoren sitter uten å røre på seg, mens ungene hennes står utenfor døren og banker på.

**Forfatter**  
Fin innledning, men du kunne kanskje ha skrevet noe mer om hvordan du har tolket, og tenkt å løse oppgaven.

**Forfatter**  
hovedpersonen

**Forfatter**  
Delvis riktig. Hendelser i fortida får konsekvenser i nåtida.

**Forfatter**  
Mener du vendepunktet?

**Forfatter**  
Skrives med liten bokstav.

Analysen viser at det er utført 20 korrigeringer på ulike elementer fortløpende i teksten, og kan ses på som et relativt overkommelig antall kommentarer med tanke på revideringsarbeidet i etterkant.

1							
2	Sum:	0	1 av 20	15 av 20	2 av 20	0	2 av 20
3							
4		Elevtekst 1 - Kommenterte avvik		Elevtekst 2	Elevtekst 3	Elevtekst 4	Elevtekst 5
							Elevtekst ...

Sluttkommentaren består av til sammen seks kommentarer, og fungerer som en oppsummering av innhold og rettskriving i elevteksten, samt den summative responsen i form av karakter som vist i de vedlagte utsnittene:

**Innhold:** Du skriver godt i den første delen av oppgaven din. Du gjør godt rede for en del av de ulike virkemidlene og hvilken funksjon de har i teksten. Du kunne ha sagt noe mer om hva teksten egentlig handler om, altså hva som er temaet. I den andre delen kunne du nok ha reflektert noe mer over dette.

**Rettskriving:** Du har enkelte skrivefeil. Se på ord som er markerte og prøv å unngå disse feilene neste gang.

**Karakter: 4**

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I. D (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 1		1	1				1	
						1	1	
				1				
Sum:	0	2 av 6	1 av 6	1	0	1 av 6	2 av 6	0

Mer om sluttkommentarens form i neste del.

### Lærerrefleksjoner

Intervjuet med lærer 1 viser at vedkommende stort sett alltid kombinerer formativ og summativ respons. Læreren sier for øvrig at flere av innleveringene blir gjennomført som prosessorientert skrijving i løpet av skoletimene, der elevene har anledning til få respons av lærer underveis i prosessen. Denne responsen blir da gitt som formativ respons i muntlig form. Ellers blir alle sluttprodukt returnert til eleven med en kombinasjon av responsformene. Vedkommende hevder aldri å ha benyttet kun summativ respons på elevarbeid i løpet av et skoleår, men kunne gjerne tenke seg at fokus i større grad kunne rettes mot den formative responsformen. Kravet om karaktergrunnlag fører dessverre til at den summative vurderingen alltid må inkluderes, da store klasser begrenser antall innleveringer i løpet av et skoleår, noe som gjør at samtlige responssituasjoner må gi avkastning som grunnlag for halvårs- og standpunkt karakteren. Læreren har også erfart at elevene trenger den summative responsen som del av motivasjonen for å utføre skriftlige innleveringer. Ellers responderer alltid læreren både med bruk av margkommentarer og sluttkommentar, men aldri bare den ene formen.

### Elevrefleksjoner

Elev 1 uttrykker i intervjuet at hen foretrekker en kombinasjonen av formativ og summativ respons. Vedkommende hevder alltid å jobbe godt med responsen i ettertid, på tross av at karakteren er satt, og at den formative responsen er gitt på et avsluttet produkt. Motivasjonen for å utvikle seg som skriver er i seg selv en sterk drivkraft hos eleven. Men eleven uttrykker at hen noen ganger savner en mer konkret og tydelig framovermelding, slik at vedkommende vet hva som kan gjøre for å heve seg ytterligere. Kombinasjonen av margkommentarer og sluttkommentar settes for øvrig pris på, da dette gjør responsen svært konkret, og de aktuelle avvikene blir markert og rettet opp.

- 2) a) **Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, hvordan er lærerkommentaren formulert, og fremstår den funksjonell?**

I del 3.3.3 **Andrespråksortografi**, var jeg innom markethetshypotenen til Eckman (1996), som omhandler de markerte og sjeldne trekkene i verdens språk, hvor han trekker fram syntaks, med

Kommentert [OEVI]: Kryssref.

ordstilling, morfologi, med kjønn, bestemthet og verbbøyning, samt dobbel konsonant hva gjelder rettskriving som markerte trekk ved det norske språk. Noen avvik kan enkelt kategoriseres som andrespråksrelaterte, mens andre befinner seg i gråsonen mellom å være andrespråksrelatert, slurv og aldersadekvate avvik. Jeg understreker at samtlige avvik kategoriseres med bakgrunn i min tolkning, samt at jeg forsøker å grunnegi mine antakelser i forskning. Det er likevel mulig at den enkelte elev hadde andre hensikter med avviket. For å få tilgang til denne informasjonen hadde det vært nødvendig å foreta analysen i samarbeid og dialog med eleven. Men dette forutsetter også at eleven har utviklet en velfungerende metalingvistisk kompetanse.

Første lærerkommentar tar for seg manglende informasjon i innledningen, noe som kan regnes som et aldersadekvat avvik. Av egen erfaring som lærer vet jeg at dette er avvik man også finner hos mindre skriveerfarne morsmåselever. På den annen side viser forskning til at andrespråkslever vil ha større utfordringer med å planlegge eller sette seg mål med teksten, enn det morsmåselever har, samt at avanserte andrespråksskrivere hindres mer av svak tekstkompetanse i skrivingen sin, enn av svake skriveferdigheter (Berggreen, Sørland & Alver 2012, s. 52). Dermed kan elementer som er forventet i en innledning ses på som andrespråksrelaterte avvik. Dette kan være elementer som kommer under tekstoppbygging og struktur, og avvik tilknyttet dette. Lærers markering er formulert som en direkte kommentar med ros og konkrete forslag til revideringen. Se vedlagt utklipp:

<p>«Bestemor søy» er en novelle skrevet av Gunnhild Øyehaug i 2004, fra samlingen «Knutar». Novellen handler om en bestemor som forteller om sine profetiske drømmer, og hva som skjer etter de drømmene. Vi får høre hvor enslig hun ble etter at mannen hennes døde, men at hennes sju barn og sine 19 barnebarn er der og besøker henne ofte. Men problemet er at hun føler det er bare for å lette deres samvittighet.</p>	<p><b>Forfatter</b> Fin innledning, men du kunne kanskje ha skrevet noe mer om hvordan du har tolket, og tenkt å løse oppgaven.</p>
--	---

Dette betrakter jeg som en funksjonell kommentar, da det er konkret formulert for eleven hva lærer etterlyser i innledningen.

Eleven sammenskriver adjektivet *personlig* og substantivet *synsvinkel* til *peronligsynsvinkel*, når det egentlig skal særskrives. Dette kan ha opphav i interferens eller transfer fra morsmålet, da førstespråket kan være av syntetisk art. Norsk regnes som svakt syntetisk. Verdens språk kan deles inn etter om de er syntetiske eller analytiske, hvor *syntetiske* innebærer at språket har en tendens til å ha mange morfemer i ordet, og jo mindre syntetisk et språk er, jo mer avhengig er det av fast ordstilling i setningen. Analytiske språk har få eller kanskje bare en betydningsbærende enhet i ordet (Ibid., s. 74). Denne sammenskrivingen kan kategoriseres som andrespråksrelatert avvik, med grunnlag i teorien over om syntetiske og analytiske språk og

transfer fra morsmål. Det kan også stamme fra at man på norsk kan danne nye ord ved hjelp av sammensetninger, og at dette er en regel under utprøving hos eleven, altså utprøving av hypoteser. Dette kommer under den grammatiske kategorien morfologi, som omhandler orddanning, og er et markert trekk ved norsk (Eckman, 1996). Men det er ikke et avvik av høy frekvens, dermed kan det også kategoriseres som slurvfeil, og da aldersadekvat avvik, **jamfør** Corder (1989, s. 10) sin teori om slurv. Her formulerer lærer kommentaren direkte med en konkret forklaring – *Skrives i to ord*, men det henvises ikke til den gjeldende skriftkonvensjonen hva gjelder særskrivning og samskriving. Se utklipp:

**Kommentert [OEV2]:** Legg inn kryssreferanse til Corder.

Novella er fortalt gjennom sansene, tankene og følelsene til hovedpersonen, derfor har novellen personligsynsvinkel. I tillegg til at vi ikke får høre noe om tankene eller følelsene til

**Forfatter**  
Skrives i to ord.

Jeg mener kommentaren ikke fremstår funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

I teksten ser vi at elev 1 har benyttet et upresist eller misvisende leksikalsk morfem ved tre ulike anledninger, i form av *retroperspektiv* i stedet for *retrospektiv*, *spenningskurve* i stedet for *vendepunktet*, *dårlig* i stedet for *lite*:

Dette kalles **retroperspektiv**,  
er hendt før. Vi får høre  
en fugl, og drømmen før  
kåpe på. **Spenningskurven**

**Forfatter**  
Delvis riktig. Hendelser i fortida får konsekvenser i nåtida.

**Forfatter**  
Mener du vendepunktet?

Novellen er skrevet i nynorsk med **dårlig** variasjon av ord,

**Forfatter**  
Mener du lite?

Dette kan komme av at eleven ikke har adekvat ordforråd til å formidle innholdet i teksten på en faglig presis måte, og manglende ordforråd hva gjelder skolespråk eller CALP, altså kontekstuavhengig språkbruk, er en typisk andrepråksrelatert utfordring. Jamfør Cummins (2000) teori om CUP, BICS og CALP i del 3.3.5. Kvaliteten på ordforrådet gir også utslag på kommunikasjonen i teksten (Fondevik, 2015, s. 36). Lærers kommentarer, som vist over, er begge uttrykt i dialogform, hvor den første er en nærmere forklaring til elevens redegjørelse av begrepet, uten at skrivefeilen generelt er kommentert, og den andre er et spørsmål rettet til eleven. Begge tekstboksene kan ses på som direkte kommentarer. Jeg mener kommentarene er funksjonelle i den forstand at de oppmuntrer til refleksjon hos eleven

Det er en forekomst av ukorrekt bruk av dobbel konsonant. Se tekstutklipp:

hun så mannen fly ned fra himmelen med **hvitt** kåpe på.

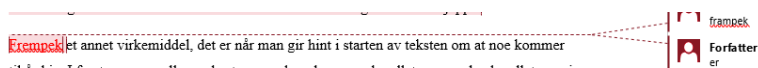
Avvik i forbindelse med dobbel konsonant er ikke av frekvent art hos denne eleven. Det er uansett viktig for andrespråksbrukere å lære seg hva som er forholdet mellom skriftbilde og

uttale. Hva som skal uttrykkes og ikke av uttaletrekk i skriftbildet, kan være en utfordring for denne elevgruppen. Her vil ulike språk ha sine gjeldende konvensjoner. Slik som i norsk er det betydningsforskjell mellom kort og lang vokal i uttale, og dette uttrykkes ortografisk i skriftspråket. Man uttrykker dette indirekte ved at kort vokal etterfølges av dobbelt konsonantgrafem og lang vokal etterfølges av enkelt konsonantgrafem, og det er med dette ikke vokalgrafemet, men konsonantgrafemet/-ene som viser vokalens lengde. Det finnes mange unntak fra regelen om hvordan kort og lang vokallyd uttrykkes, noe som byr på utfordringer for andrespråksbrukere (Vigrestad, 2015, s. 54 - 55). Dobbel konsonant, som kommer under kategorien rettskriving, blir av Eckman (1996) karakterisert som et markert trekk ved det norske språk. Samtidig må dette avviket ses i lys av hvor frekvent det er. Det er kun en forekomst, altså lav forekomst, noe som kan være en indikasjon på slurv, jamfør Corder (1989, s. 10). Her har lærer markert avviket med rød skrift, altså en indirekte respons uten noen form for henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen. Dette gir rom for tolkning og misforståelse mellom lærer og elev, da det ikke kommer fram at avviket gjelder brudd på regelen om markering av lang vokal. Jeg mener dermed at kommentaren ikke er funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Ved tre tilfeller har eleven fått kommentar på utelatelse av ord eller bokstaver. Den ene stedet mangler verbet *er*: «Frempek et annet virkemiddel, det er når man gir hint i starten av teksten om at noe kommer til å skje». Dette tilfellet kan ha opphav i ren slurv, og mangel på revidering av teksten i etterkant av produksjonen, noe som ofte forekommer i elevtekster produsert på skolen. Den aktuelle teksten er skrevet på en heldagsprøve. Det samme kan man si om mangelen av *h* i *har*: «Vi får også høre at hun ar et vindu og et bord i kjøkkenet og at hun sitter der ofte og ser ut vinduet og hekler duk» (Min understreking av det aktuelle ordet). Dette er avvik av lav frekvens, og forholdet mellom uttale og skriftbilde tilsier ikke at avviket er en naturlig konsekvens av misforhold mellom skriftbilde og uttaletrekk, jamfør Corder (1989, s. 10) sin teori om slurv. Om man ser på det siste eksempelet av bokstavbortfall, kan dette ha ulike årsaker av typisk andrespråksrelatert art. Man ser at lærer har markert den aktuelle posisjonen i setningen hvor verbet *er* mangler, og skrevet verbet i margkommentaren. Responsen kategoriseres med dette som en direkte kommentar. Det følger ingen nærmere forklaring til avviket. Den fremstår dermed ikke som funksjonell i den grad den kunne gjort, dersom vedkommende hadde innlemmet ytterligere forklaring. Men som Tonne (2017) utdyper, må responsen ses i lys av lærers kjennskap til eleven. Det kan godt være at eleven kan V2-regelen



i norsk, og at lærer er klar over dette. Dermed kan dette fremstå som funksjonell respons for den aktuelle eleven. Se utklipp:



Det komplekse preposisjonsuttrykket *i løpet av* er formulert *i løpe av*, og består av preposisjon + substantiv + preposisjon. Se tekstutklipp:

fem ganger **i løpe** av

Dette avviket kan ha utspring i nevnte teori, angående forhold mellom uttalettrekk og skriftbilde, da *t*-en i substantivet *løpet* ikke uttales. Her kan man tolke det som at eleven har en ortofon tilnærming til språket, og støtter seg til et lydrett skriftbilde. Suffiks er en selvstendig del av et ord som etterstilles, og kan bestemme ordklasse og/eller kjønn. Elevens utelatelse av suffiks endrer i dette tilfellet ordets ordklassetilhørighet, fra opprinnelig substantiv, til verb. Med bakgrunn i dette er jeg av den oppfatning at de to førstnevnte forekomstene av utelatelse av bokstaver, kan kategoriseres som slurv, mens sistnevnte avvik kan koples til ortofoni, og er karakteristisk for andrespråksortografi (Vigrestad, 2015, s. 55). Lærerens markering kommer til uttrykk gjennom rød markering av skriftbildet *løpe*, og kan tolkes som en indirekte kommentar, da den ikke kompletteres med den korrekte skrivemåten. Videre følger det ingen henvisning som kan forklare hvorfor dette er et brudd på norsk skriftkonvensjon. Responsen virker lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Det er ett tilfelle av nynorskslag i teksten som er markert, i form av verbet *gjekk*. Dette kan komme av at eleven har brukt *sitat* på nynorsk i samme avsnitt, men eleven bruker nynorskformen tre ganger i teksten, og aldri *gikk*. En mulig årsak er at eleven kommer fra en nynorsk kommune, og har hatt nynorsk som hovedmål tidligere. Feilen kan også komme av ren slurv. Blanding av målformer er avvik av høy frekvens hos morsmåselever, først og fremst når de skriver sidemålstekster. Teksten til elev 1 er en hovedmålstekst. Avviket kan også skyldes at dialekten i området hvor eleven bor, uttaler verbet på tilnærmet nynorsk. I dette tilfellet snakker eleven selv dialekt. Eleven kan ha en ortofon tilnærming til ordet, som nevnt i avsnittet over, og er karakteristisk for andrespråksortografi (Vigrestad 2015, s. 55). Lærer markerer også dette avviket med rød skriftfarge, men det følger ingen nærmere beskrivelse til responsen. Derfor klassifiserer jeg dette som en indirekte kommentar. Her er det rom for tolkningsavvik, dersom eleven ikke forstår at kommentaren går på blanding av målform, og tror det er en

generell skrivefeil. Jeg tolker dermed kommentaren som lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Det er ett tilfelle av feil bruk av personlig pronomen, hvor eleven har skrevet *dem*, i 3. person, flertall, avhengighetsform/ oblik form, i stedet for *hun*, i 3. person, entall, hunkjønn, subjektsform: «Og i første sitatet så sammenligner dem solen som gjekk ned fra himmelen, som om den sklei ned fra himmelen» (min understreking). Dette kan være tilfelle av utprøving, som er en typisk andrespråksrelatert tilnærming til språklige uttrykk vedkommende ikke har internalisert, men det kan også være transfer i form av at målspråket har bruk av høflig form. Om man søker i teksten, ser man at eleven har ett avvik i denne kategorien, mens 3. person, entall, hunkjønn, subjektsform er nyttet i hele 20 andre tilfeller i teksten, noe som indikerer at eleven har forstått bruken av personlig pronomen, og avviket kan stamme fra slurv. Variasjon, flerformer og feil blir trukket fram av blant annet Berggreen, Sørland og Alver (2012) som typisk andrespråksortografi. Det vil si at man, side om side, kan finne feilformer og mestrings av fenomen. I mellomspråk vil en kunne finne en del generelle trekk som ofte blir trukket fram i studier, og disse kalles gjerne *de observerbare fenomenene ved andrespråksinnlæring* (Towell & Hawkins, 1994), og danner grunnlaget for gjetninger og hypoteser om andrespråkslæringen. Flerformer og feil er ett av disse trekkene (Berggren m.fl., 2012). Her er også ordet markert med rød bokstavgfarge, i form av en indirekte respons, og uten nærmere beskrivelse, eller henvisning til skriftkonvensjonen. Jeg vurderer derfor kommentaren som lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Det er to forekomster av feil bestemthet, hvor eleven har feilet ved markering av entall og flertall, samt bunden og ubunden form av substantivene *forfatterne*, som skulle vært *forfatteren*, altså entall, bestemt form, og *hovedperson* i stedet for *hovedpersonen*, også i entall, bestemt form. Dette kommer inn under den grammatiske kategorien morfologi, og nærmere bestemt bøyingsmorfem og korrekt bruk av suffiks for å lage ulike former av substantiv. Bestemthet viser seg å være en svært utfordrende faktor for alle innlærere, uansett morsmål, og uttrykkes morfosyntaktisk i det norske språk. Betydningen er også mer abstrakt enn andre bøyingskategorier, og det blir fort utfordrende når det blir kombinasjon med mange betydninger (Budal m.fl., 2015; Golden, 2008). Dette er et typisk markert trekk i norsk språk, i motsetning til ubestemthet, noe som plasserer det i kategorien andrespråksrelaterte avvik, ifølge Eckman (1996). Lærer har markert ordet med rød skriftfarge, samt skrevet en kommentar med direkte respons med korrekt form. Det er ingen henvisning til skriftkonvensjonen om bruk av

bestemthet og markeringen av dette i det norske skriftspråket, og kommentaren fremstår for meg som lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Avvikene som omhandler ukorrekt bruk av store og små bokstaver, slik som *Bestemor* når substantivet skrives midt i en setning, og *det* når det uformelle subjektet står først i en setning, kan kategoriseres som slurvfeil i de aktuelle tilfellene, spesielt siden avvikene har lav frekvens, jmfør Corder (1989, s. 10) sin teori om slurv. Avviket i tilknytning til stor forbokstav i substantivet *bestemoren* kommenteres i marginen med teksten *skrives med liten bokstav*, og formuleres med dette som en direkte kommentar, men heller ikke her følger det med noen nærmere henvisning til bruk av store og små bokstaver. Dermed kan dette fremstå som funksjonell respons for eleven, selv om jeg vurderer den til å fremstå som lite funksjonell i et forståelses-, utviklings- og læringsperspektiv.

Ved ett tilfelle har lærer 1 kommentert en sidestilt form, *frempek* og rettet det til *frampek*. I følge Språkrådet er begge former tillatt på bokmål. Tonne (2017) trekker fram Truscotts (1996) perspektiv på skriftlig lærerespons som direkte ødeleggende for andrespråksinnlærere dersom responsen er ukorrekt (Tonne 2017, s. 182). I dette tilfellet er ikke lærercommentaren ukorrekt, men det burde eventuelt opplyses om at det er en valgfri form. Eleven, står fritt til å velge det som passer vedkommende best, så lenge man er konsekvent gjennom hele teksten. Ellers er kommentaren direkte, men fremstår som lite funksjonell, da begge former er tillatt.

Elev 1 har skrevet *Novellen startet ikke med in medias res*. Her er adverbet *med* overflødig i den aktuelle sammenhengen. Dette er et avvik jeg ofte ser hos morsmålsbrukere også. Lærer har kommentert i form av å markere *med* med rød skrift. Det følger ingen direkte kommentar eller nærmere beskrivelse av avviket. Den fremstår dermed som lite funksjonell, da det er rom for misforståelse angående det markerte ordet. Det fremgår ikke av en markering alene hva som er årsaken til at det markeres, og slik sett kan kommentaren tolkes i ulike retninger.

Det er en margkommentar som skiller seg ut med tanke graden av funksjonalitet. Siden kommentaren ikke er formulert som endringsforslag, og dermed ikke kan kategoriseres grammatisk, er den ikke en av de 15 kommentarene i den grammatiske oversikten. Jeg trekker den likevel fram, siden den utpeker seg i forbindelse med funksjonalitetsspørsmålet. Se utklipp:

«Det var liksom som om ho sklei på fjellet.» og «ormen som hadde reist seg fra bakken og stod stiv som ein kjeppje og heldt fuglen.» stod det i teksten. Dette er bruk av sammenligning, som betyr å sammenligne noe med noe annet. Og i første sitatet så sammenligner dem solen som gjekk ned fra himmelen, som om den sklei ned fra himmelen. I andre sitatet sammenligner forfatterne den stive ormen som skulle ta fuglen som en kjeppje.

**Forfatter**  
I dette avsnittet er du relativt upresis.

**Forfatter**

Denne kommentaren er formet som en vag og generell metaspråklig kommentar med indirekte respons rettet mot et avsnitt. Den fungerer som en oppsummering av lærers generelle oppfattelse av innholdet. Utsagnet *i dette avsnittet er du relativt upresis*, krever at eleven har et godt utviklet metaperspektiv på egen tekstproduksjon. Dersom det ikke er tilfelle, får eleven lite nytte av generelle metaspråklige kommentarer. For økt læringsutbytte i dette tilfellet, krever det at lærer kommer med konkrete eksempel på endringsforslag, for å heve det faglige innholdet i avsnittet. Dette er tidkrevende, men dersom lærer benytter seg av fokusert responsmetode, er kommentarene fokusert mot noen få og konkrete avvik. Læreren prioriterer annerledes med en slik responsmetode, og gir heller grundigere tilbakemelding på det som eleven kan ha spesiell nytte av å jobbe videre med.

Jeg vil også trekke fram sluttkommentaren i så henseende. Se utklipp:

**Innhold:** Du skriver godt i den første delen av oppgaven din. Du gjør godt rede for en del av de ulike virkemidlene og hvilken funksjon de har i teksten. Du kunne ha sagt noe mer om hva teksten egentlig handler om, altså hva som er temaet. I den andre delen kunne du nok ha reflektert noe mer over dette.

**Rettskriving:** Du har enkelte skrivefeil. Se på ord som er markerte og prøv å unngå disse feilene neste gang.

**Karakter: 4**

Her ser vi at første setning er formulert som en metaspråklig kommentar vedrørende de generelle skriveferdighetene til elev 1 i første del. Det fungerer som en oppmuntring for den videre skrivingen, uten konkrete eksempler. Videre ser vi en ny rosende kommentar formulert på metaspråklig nivå, angående redegjørelse av virkemidler og deres funksjon. Deretter kommer en oppfordring formulert som en direkte kommentar, da den inneholder konkrete forslag til elementer som kunne vært innlemmet i delen som omtales i forrige setning. Neste setning kommer i form av en metaspråklig kommentar – *I den andre delen kunne du nok ha reflektert noe mer over dette*. Denne kommentaren setter høye krav til elevens metaspråklige ferdigheter, og fremstår for meg som lite funksjonell med tanke på et utviklings- og læringsperspektiv.

**b. Finnes det grammatiske avvik i teksten som ikke er kommentert?**

Det finnes noen avvik i elevteksten som ikke er kommentert.

**3) Hvilke type avvik er kommentert, og forholder lærer seg til en fokusert eller ufokusert respons?**

Jeg har foretatt en kategorisering av de ulike kommenterte avvikene i elevtekst 1. Når man kategoriserer avvik, vil det alltid være avvik som kan tilhøre flere kategorier. Dette kan være avvik som bortfall av morfem i et ord, der samme avviket også kan skyldes en ortofon tilnærming til ordet. Her må man ta valg, og jeg understreker med dette at samtlige valg er tatt med grunnlag i det jeg vurderer som mest sannsynlig årsak til avviket. Responsanalysen viser at de kommenterte avvikene representerer elleve ulike kategorier. Se Excel-utklipp:

Avvikstype	S/L bokstav	Sammenskr.	Overfl. ord	Ordvalg	Dobbel kon.	Bortf. av ord	Bortf. av m.	Bl. målform	Pers.pron.	Ortografisk m.	Bestemthet
	1										
	1										
		1									
				1							
				1							
					1						
						1					
							1				
								1			
									1		
										1	
											1
Sum:	2 av 15	1 av 15	1 av 15	2 av 15	1 av 15	2 av 15	2 av 15	1 av 15	1 av 15	1 av 15	2 av 15

Forkortelsene står for ukorrekt bruk av stor eller liten bokstav, samskrivingsavvik, overflødig ord, ukorrekt eller feil ordvalg, avvik i tilknytning til enkel eller dobbel konsonant, bortfall av ord, bortfall av morfem, avvik som skyldes blanding av målform, feil pronomen, avvik som kan skyldes en ortofon tilnærming til ordet, avvik i tilknytning til markering av bestemthet.

Det er kun de 15 kommentarene som er formet som endringsforslag på form i lærerresponsen som kan kategoriseres grammatisk. Vi kan lese ut av oversikten at elev 1 har mellom en og to avvik i hver kategori. Responsanalysen viser at det finnes avvik i teksten som ikke er kommentert, men dette er stort sett gjengangere som lærer allerede har markert, slik som *gjekk* i stedet for *gikk*. Det høye antallet grammatiske kategorier sier oss at lærer ikke har fulgt en gjennomgående fokusert responsmetode, men at vedkommende tar tak i elementer av ulik art. Det er, som nevnt over, kun 15 av de 20 kommentarene som er formet som endringsforslag, og med dette kan plasseres i en konkret grammatisk kategori. Det kan dermed fremkomme avvik som er relatert til andre faktorer enn ukorrekt grammatikk, slik som ulike metaspråklige kommentarer. Disse trekkes fram i spørsmål 2 i hver responsanalyse av de ulike elevtekstene.

### Lærerrefleksjoner

I intervjuet med lærer 1 kommer det fram at vedkommende bruker litt ulik framgangsmåte, avhengig av om eleven er en uerfaren eller erfaren skriver, samt om det er morsmåselever eller andrespråksbrukere. Med andre ord mener læreren at responsen tilpasses den enkelte elev, ut ifra nivå, evner og forutsetninger. Når det gjelder hvor mange avvik som markeres i elevtekster, sier lærer 1 at det velger ut noen skrivefeil, for ikke å ta piffen ut av elevene. Det er usikkert

om dette gjelder både erfarne og uerfarne skrivere. Lærer 1 sier også at utprøving av fokusert respons ikke alltid kommer heldig ut. Ved noen anledninger har det oppstått misforhold mellom elevens forventning, med bakgrunn i responsen, og lærerens intensjon med den. Eleven hadde ikke forståelse for karaktergrunnlaget ved utføring av denne responsmetoden, da fokus i responsen kun lå på noen gjentakende feil. Eleven fikk en forestilling om at det ikke fantes andre avvik i teksten, siden disse ikke var markert. Når det kommer til om avvikene kun blir markert, eller om læreren oppgir med korrekt skrivemåte, svarer lærer 1 at hen kommenterer avvik med korrekt form, uavhengig av om det er morsmålsbrukere eller andrespråksbrukere. Dette kan bekreftes gjennom responsanalysen, da samtlige grammatikalske avvik kommenteres med endringsforslag på formelt plan. Det kommer ikke fram i intervjuet om lærer praktiserer bruk av nærmere forklaring, eller henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen, der eleven har gjentakende brudd på norsk ortografi.

#### **Elevrefleksjoner**

I intervjuet sier elev 1 at hen setter pris på at samtlige avvik blir markert og kommentert i tekstproduksjonen. Dette gjør det mer konkret når det jobbes med responsen i etterkant, siden vedkommende ikke greier å se alle avvik selv.

#### **4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold i teksten, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?**

Jeg har, som nevnt innledningsvis, foretatt en kategorisering av de nevnte kommentarformene. Tabellen viser oss at av de 20 margkommentarene, består 1 av dem av ros når det gjelder innhold i elevteksten. Videre er det 15 kommentarer formulert som endringsforslag angående form og to vedrørende innholdet i teksten. I responsen er det to kritiske kommentarer som er indirekte formulert ved bruk av dempere.

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I. D. (F)	K. I. D. (I)	K. D. (F)	K. D. (I)
		1		1				
			1					
			1					
						1		
			1					
			1					
			1					
			1					
				1				
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
Sum:	0	1 av 20	15 av 20	2 av 20		0	2 av 20	0

To av seks korrigeringer er formulert som ros av innhold, en som endringsforslag når det gjelder form, en kritisk kommentar indirekte formulert med bruk av dempere vedrørende form, og to kritiske kommentarer som er indirekte formulert på innholdet i den oppsummerende sluttkommentaren.

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I. D. (F)	K. I. D. (I)	K. D. (F)	K. D. (I)
Elev 1			1					
			1					
							1	
							1	
						1		
Sum:	0	2 av 6	1 av 6	1	0	1 av 6	2 av 6	0

**5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målpråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten?**

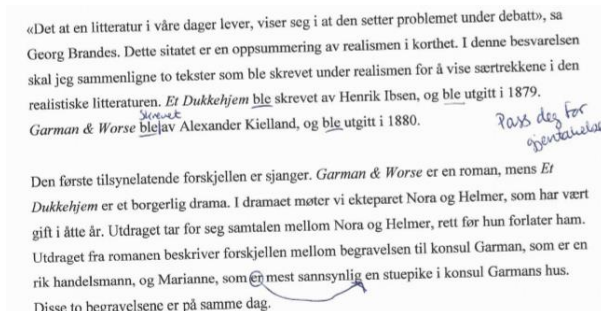
Det er ingen av de kommenterte avvikene som går på valg av leksikalske morfemer eller brudd på regler med tanke på syntaks, som kunne hindret kommunikasjonen i teksten.

**5.2 Responsanalyse – elevtekst 2 (karakter 5).**

Elev 2 har produsert en retorisk analyse i form av en korttekst, og en sammenligning av to tekstutdrag i form av en langtekst. Begge er skrevet på elevens hovedmål, og samlet lengde er 1139 ord.

**1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?**

Responserne er uttrykt gjennom en kombinasjon av formativ og summativ respons, jamfør 5.1 Responsanalyse – elevtekst 1. Den formative responsen består av både margkommentarer og sluttkommentar. Lærer 2 skriver alltid ut tekstene, for deretter å markere direkte i teksten med penn. Kommentarene får form som margkommentarer fortløpende i teksten:



Analysen viser at det er utført 26 korrigeringer på ulike avvik fortløpende i teksten, noe som ikke fremstår som uoverkommelig med tanke på revidering i etterkant:

Sum:	0	0	24 av 26	0	0	0	1 av 26	1 av 26
	<	>	Elevtekst 1 - Kommenterte avvik	<b>Elevtekst 2</b>	Elevtekst 3	Elevtekst 4	Elevtekst 5	Elevtekst 6

Det er til sammen ti kommentarer i sluttkommentaren. Her må nevnes at ti kommentarer ikke er det samme som ti setninger, da enkelte setninger kan inneholde mange kommentarer, og dermed også gi utslag i flere kategorier.

Elev 2	Sum:	0	5 av 10	1 av 10	0	0	4 av 10	0	0
--------	------	---	---------	---------	---	---	---------	---	---

### Lærerrefleksjoner

Intervjuet med lærer 2 viser at vedkommende alltid kombinerer formativ og summativ respons. Mange av refleksjonene samsvarer med lærer 1, med tanke på krav om vurderingsgrunnlag som til tider overskygger fokus på den formative responsen. Vedkommende melder om kombinert bruk av margkommentarer og sluttkommentar.

### Elevrefleksjoner

Intervjuet med elev 2 vitner om en elev med stor motivasjon for å utvikle seg som skriver. Vedkommende hevder også å jobbe godt med responsen i etterkant, selv om dette ikke kreves av lærer, og på tross av at den formative responsen gis på et avsluttet produkt. Karakteren gis bare som en indikasjon på hvor eleven befinner seg i læringsløpet. Dette kan gjøre veien videre



mer tydelig, i kombinasjon med sluttkommentaren med tilhørende framovermelding. Vedkommende setter pris på at læreren bruker både margkommentarer og sluttkommentar, da dette gjør responsen mer konkret å jobbe med i etterkant.

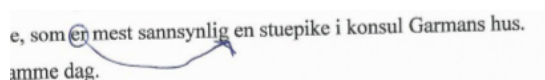
**2) a) Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, hvordan er lærercommentaren formulert, og fremstår den funksjonell?**

Det er to forekomster av formuleringen *et etterprøvnbar fakta*. Her har lærer kommentert at artikkelen er overflødig i denne sammenhengen, ved å sette en strek over den. Dette kan tyde på utprøving av hypotese (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 23 - 25, 39 - 40), samt en bevissthet rundt fenomenet tallord, for å vise til hvor mange etterprøvbare fakta organisasjonen innlemmer i informasjonen på plakaten. Dette kan kategoriseres som andrespråksrelatert avvik. Lærer kommenterer avviket i form av overstryking direkte i teksten. Markeringen fremstår som en indirekte kommentar, siden det ikke er formulert konkret i noen margkommentar at lærer vil at eleven skal slette ordet, eller inkluderer informasjon om at det er overflødig å innlemme artikkel i denne konteksten. Det kommer tydeligere fram at ordet skal slettes, enn der lærer markerer ordet med rødt, slik som det blant annet gjøres ved noen tilfeller i elevtekst 1. Ellers følger det ingen videre henvisning eller forklaring til hvorfor det ikke skal inkluderes artikkel eller tallord i dette tilfellet. Kommentaren kan fremstå funksjonell for den aktuelle eleven, selv om det gjennom en separat analyse vil fremstå som lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv. En viktig faktor som spiller inn i elevrespons, er lærers kjennskap til elevens kompetanse (Tonne, 2017), samt hvilke respons denne eleven er vant til å få av lærer. Som regel har den enkelte lærer faste måter å forme respons på. Dersom det er god kommunikasjon rundt respons og hvordan elevene skal tolke responsen, vil elevene kunne få bedre utbytte av responsen enn det en responsanalyse vil konkludere med.

Lærer har kommentert bruken av verbet *ble* fire ganger i løpet av to setninger i elevteksten, og gjør eleven oppmerksom på å passe seg for gjentakelser. Gjentakelse kan være et tegn på manglende adekvat ordforråd. Manglende vokabular regnes som typisk andrespråksrelatert avvik (Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 40). Lærer understreker samtlige verb som er gjentakende, og i kombinasjon med margkommentaren fremstår dette som en indirekte kommentar. Dette krever at eleven selv kan slå opp og finne synonymer eller omformulere setningene for å skape bedre flyt og variasjon i setningene. For å gjøre kommentaren til en direkte kommentar, må lærer finne alternative formuleringer som eleven kan benytte for å

erstatte *ble*. Kommentaren fremstår derfor funksjonell i den betydning at den stimulerer til refleksjon oss eleven, men jeg mener den ikke er funksjonell dersom eleven er mindre erfaren, og har et begrenset adekvat ordforråd. Her må det tas med i betraktningen det Tonne (2017), og for elev 2 kan slik type markering og tilhørende kommentar være tilstrekkelig for å skape en endring og utvikle skrivekompetansen.

Lærer har ved to tilfeller markert at setningsledd bør plasseres lenger bak i setningen, eller flyttes fram: «Utdraget fra romanen beskriver forskjellen mellom begravelsen til konsul Garman, som er en rik handelsmann, og Marianne, som er mest sannsynlig en stuepike i konsul Garmans hus» og «Denne sitaten oppsummerer hvilke problemer Ibsen setter under debatt i korthet». Her vil lærer flytte verbet *er* til etter modifieringsadverbet *sannsynlig*, i førstnevnte setning. I neste setning har lærer foreslått å flytte adverbet *i korthet* til etter verbet *oppsummerer*. Korrigeringenes hensikt er å få en mest mulig idiomatisk norsk syntaks. Dette kan kategoriseres som syntaksrelatert feil, som ifølge Eckman (1996) er et markert trekk ved norsk språk, og dermed som andrespråksrelaterede avvik å regne. Lærer markerer de aktuelle ordene ved å tegne en sirkel rundt dem, samt lage en strek med pil til den korrekte plasseringen i setningen. Se utklipp:

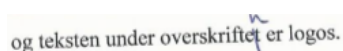


e, som er mest sannsynlig en stuepike i konsul Garmans hus.  
amme dag.

Dette kan tolkes som en direkte kommentar, da det ikke er tvil om hva lærer mener med markeringen, og den utføres som en visuell konkretisering. Ellers knyttes det ingen videre kommentar hva gjelder syntaksregler i tilknytning til negasjon i de norske skriftkonvensjonene. Syntaks ble spesifikt nevnt som fokusområde i lærerintervjuet. En kan derfor anta at reglene er kjent for eleven og at det dermed er en fokusert respons. Selv om teorien er kjent for eleven, er det muligens ikke internalisert hos vedkommende.

Eleven skriver *overskriftet* i stedet for *overskriften*. Vedkommende har også skrevet *Denne sitaten*, som lærer har korrigert til *Dette sitatet*, og *utdraget*, som lærer har rettet opp til *utdragene*. Læreren har også kommentert et tilfelle av bokstavbortfall, *klasseskille*, som har blitt rettet til *klasseskillet* ved hjelp av et *t-* suffiks. I feilskrivningen *overskriftet* har eleven møtt utfordringer i forbindelse med bestemthet, som er regnet som en av de store utfordringene for andrespråksbrukere med norsk som mål språk, uavhengig av morsmål. Avviket kan også knyttes til kjønn på substantiv, Dette er noen av de markerte trekkene i norsk, og avvikene kan kategoriseres som andrespråksrelaterede avvik. *Denne sitaten* er et avvik som kan relateres til

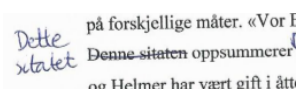
bruk av feil kjønn på substantiv. Utfordringen med substantiv er at kjønn må læres *eksemplarisk*. Det vil si at man må huske kjønn til hvert enkelt substantiv, da kjønnsfordelingen ikke har noen enkel logikk eller regelmessighet. Her kommer individets evne til å huske enkeltteksempler inn, som en viktig læringsmekanisme i språktilegnelse (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 23). Feil form av genus er et typisk andrespråksrelatert avvik (Eckman 1996). Man ser videre at eleven utfører samsvarsbøying av substantivet som hadde blitt korrekt dersom substantivet hadde vært hankjønn. Dette viser at eleven prøver ut en hypotese, men at det denne gangen førte til avvik. Lærer har kommentert avviket *overskriftet* i form av en overstryking av *t*-en direkte i teksten, og påført en *n* over overstrykingen. Dette kan ses på som en direkte kommentar, da det er liten tvil om hva lærer vil med markeringen. Den korrekte skrivemåten kommer frem, men det følger ingen videre forklaring eller henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen vedrørende markering av bestemthet i norsk språk. Se utklipp:



og teksten under overskriftet<sup>n</sup> er logos.

Jeg tolker denne kommentaren som lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Neste avvik – *Denne sitaten* – er markert i form av en overstryking og tilhørende kommentar i margin med korrekt form. Se utklipp:

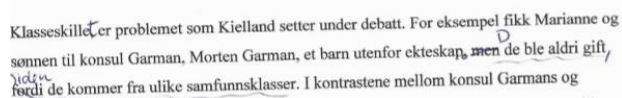


Dette sitatet på forskjellige måter. «Vor F Denne sitaten oppsummerer Helmer har vært gift i ått

Her formulerer lærer 2 kommentaren direkte, da det ikke er tvil om hensikten til kommentaren. Den korrekte formuleringen uttrykkes eksplisitt, men det følger ingen nærmere forklaring til avviket. Den er funksjonell i den forstand at eleven lett kan revidere feilskrivningen, men i lys av et læringsperspektiv kreves det, etter min mening, en nærmere redegjørelse fra lærer.

Lærer har kommentert feilskrivningen *Klasseskille* ved å tilføye en *t* direkte i teksten. Det er en direkte kommentar, men det mangler også her en nærmere beskrivelse av markering av bestemthet i norsk språk. Jeg ser den dermed som lite funksjonell i et læringsperspektiv dersom formålet er at eleven skal opparbeide økt metabevissthet rundt det norske språket, samt internalisere den aktuelle skriftkonvensjonen.

Eleven har ved to tilfeller avvik i tegnsettingen: «For eksempel fikk Marianne og sønnen til konsul Garman, Morten Garman, et barn utenfor ekteskap men de ble aldri gift fordi de kommer fra ulike samfunnsklasser». Her har lærer satt punktum etter substantivet *ekteskap*, og komma etter verbet *gift*. Tegnsetting kan være en utfordring for mange elever, uavhengig av om de er morsmåls- eller andrespråksbrukere. Variert setningsoppbygging og funksjonell tegnsetting er helt avgjørende for kvaliteten og nivået til en tekst. Tegnsetting blir generelt regnet som en utfordring i andrespråkslæring (Berggreen m.fl., 2012). Se utklipp:



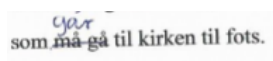
Klaseskille er problemet som Kielland setter under debatt. For eksempel fikk Marianne og sønnen til konsul Garman, Morten Garman, et barn utenfor ekteskap, ~~men~~ de ble aldri gift, <sup>D</sup> fordi de kommer fra ulike samfunnsklasser. I kontrastene mellom konsul Garmans og ...

Her ser man at lærer har direkte kommentar i form av markeringer av korrekt tegnsetting fortløpende i teksten. Markeringen etterfølges ikke av noen nærmere kommentar til avviket. Det er ikke tvil om hva lærer vil at eleven skal endre, men det kommer ikke fram hvorfor dette er nødvendig. Kommentaren fremstår for meg som lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

I sitatet og utklippet over har eleven skrevet adverbet *fordi*, noe læreren har korrigert til *siden*. Dette er to adverb med relativt lik innholdsside, og er begge et uttrykk for årsaksforhold. Avviket kommer under den grammatiske kategorien semantikk, og omhandler leksikalsk semantikk, altså ordenes betydning. For andrespråksbrukere er dette en stadig utfordring. Vokabular, som blir regnet som en sentral del av språkkunnskapen, er avgjørende for å kunne uttrykke seg mest mulig presist og adekvat. Manglende ordforråd er som andrespråksrelatert avvik å regne, og er brudd på det som karakteriseres som idiomatisk norsk (Fondevik 2015, s. 36). Lærer markerer ved en overstryking av det aktuelle ordet, samt en tilføyning av endringsalternativ. Det er ingen tvil om hva lærer vil at eleven skal korrigere, men det kommer ikke fram hvorfor dette må endres, da det ikke kommenteres ytterligere i noen margkommentar. Kommentaren fremstår dermed lite funksjonell etter mitt syn.

Eleven har brukt en form for forenklingsstrategi, hvor vedkommende har skrevet *må gå* i stedet for *går*. Denne forenklingsstrategien kan ramme alle deler av teksten. Den kan brukes som nødvendig strategi, eller brukes for å unngå feil og avvik fra målspråket. Det kan også bli en ubevisst uvane. Forenkling blir sett på som en strategi som er bremsende for utviklingen (Golden & Selj, 2015, s. 20). Eleven bruker verbet *måtte* i presensformen *må* før verbet *gå*. Dette er en forenklingsstrategi for å unngå ukorrekt verbbygning, og er et tegn på forenkling av

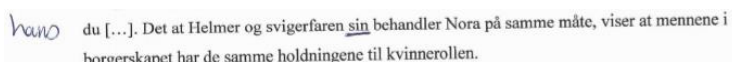
tempusform (Ibid.). Dette kan regnes som andrespråksrelatert avvik. Lærer har kommentert dette tilfellet ved hjelp av en overstryking direkte i teksten, og tilføyet et formuleringsalternativ over overstrykingen. Se utklipp:



eier  
som ~~må~~ gå til kirken til fots.

Kommentaren kan ses på som direkte, da det ikke er tvil om hva lærer vil frem til. Det er oppgitt korrekt verbform, men det er ikke utdypet noen årsak til hvorfor det er nødvendig med noen endring. Kommentaren fremstår derfor lite funksjonell.

Det er et kommentert tilfelle vedrørende bruk av det refleksive eiendomspronomenet *sin* i stedet for *hans*. Refleksive eiendomspronomen brukes når subjektet i den samme setningen *eier* objektet, og setningsenheten er det sentrale i denne sammenheng. Beherskelse av pronomen er nødvendig for å unngå lange og komplekse nomenfraser (Næss, 2011). I den aktuelle setningen: «Det at Helmer og svigerfaren *sin* behandler Nora på samme måte, viser at mennene i borgerskapet har de samme holdningene til kvinnerollen», ser vi at eiendomspronomenet *sin* er uttrykk for entall, 3. person, felleskjønn, mens *hans*, som læreren har korrigert avviket til, er et personlig pronomen i eieform, uttrykt i 3. person entall, hankjønn. Pronomen kan være en utfordring for andrespråksbrukere, og selv om alle språk sannsynligvis har en ordklasse som kan kalles pronomen, bruker ikke alle språk dem like aktivt (Næss, 2011). Beherskelse av pronomen kan derfor være en utfordring for andrespråksbrukere. Lærer kommenterer avviket i form av en understreking og en margkommentar med teksten *hans*. Se utklipp:



hans du [...]. Det at Helmer og svigerfaren sin behandler Nora på samme måte, viser at mennene i borgerskapet har de samme holdningene til kvinnerollen.

Denne kommentaren kan defineres som direkte, da det kommer fram hva lærer vil med markeringen med korrekt pronomen tilføyd i margin. Likevel er det mulighet for tolkning, samt at det ikke henvises til konvensjonen hva angår bruk av pronomen. Jeg vil si kommentaren er mindre funksjonell for å stimulere til læring hos eleven.

Det er et tilfelle der lærer har kommentert usikker referentkopling, hvor det er uklart hvem *dem* peker tilbake på: «Synsvinkelen i *Garman & Worse* er aural-refererende, mens fortellermåten i *Et dukkehjem* er subjektiv, og leseren får vite karakterenes standpunkt direkte fra dem». Det kan også leses som en kommentar på at eleven må være mer spesifikk i beskrivelsen, da det gjelder synsvinkel, og hvordan leseren får informasjon om karakterenes standpunkt. Uklare referanser kan gi utslag både på tekstflyten og argumentasjonens klarhet. Logiske-semantiske

relasjoner mellom setninger kan skape problemer for andrespråksbrukere (Taugbøl, 2015, s. 152). Dette avviket kan, gjennom ulike definisjoner, både ses på som andrespråks- og aldersadekvat avvik. Lærer har kommentert den usikre referansekoplingen i form av å sirkle inn det aktuelle ordet med penn, med en etterfølgende margkommentar med formuleringen – *Hvem?* Her kommer det ikke tydelig fram hva lærer vil at eleven skal endre, og det fremstår som en indirekte kommentar. Det er heller ingen kommentar som sier noe om hvorvidt lærer etterspør konkrete navn. Samtidig er kommentaren formet som en dialog, og kan fungere i form av å stimulere til refleksjon hos eleven. Likevel fremstår den, etter mitt syn, lite funksjonell i et læringsperspektiv.

Læreren kommenterer en feilplassering av negasjon i elevteksten: «Selv om synsvinklene er forskjellige og forfatterne deltar ikke i selve handlingen, kommer det tydelig fram hvilken holdning de har». Her vil lærer plassere negasjonen etter substantivet *forfatterne*. Det å kunne nekte et innhold er unikt for menneskelige språk og regnes som et universelt fenomen. Variasjonen i hvordan negasjonen kommer til uttrykk, er stor fra språk til språk (Lindstad, 2007, s.3). Dette gjør negasjoner til et markert trekk i norsk (Eckman, 1996), og plasseringen er en utfordring for andrespråksbrukere. Lærer korrigerer i form av en direkte kommentar, hvor vedkommende har sirklet inn negasjonen med penn direkte i teksten, og henviser videre til korrekt plassering i form av en pil. Dette fremstår som en direkte kommentar, da det ikke er tvil om hva lærer vil fram til ved korrigeringen, men det etterfølger ingen nærmere beskrivelse til konvensjonen om bruk og plassering av negasjon i det norske språk. Dermed fremstår ikke kommentaren som funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Lærer tilføyer et innholdsord, *skrevet*, som mangler i en setning: «*Garman & Worse* ble av Alexander Kielland, og ble utgitt i 1880». Dette kan komme av slurv grunnet tidspress, og kan regnes som aldersadekvat avvik, da teksten er produsert på skolen, Innen en viss tidsramme. Lærer markerer avviket ved sette en oppadgående strek på plasseringen til det manglende verbet, samt tilføyer det over denne plasseringen. Se utklipp:



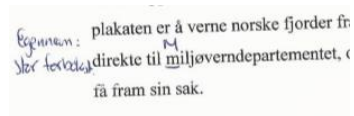
Garman & Worse <sup>skrevet</sup> ble av Alexander Kielland, og ble utgitt i 1880.

Dette er en direkte kommentar, da det ikke er tvil om hva lærer vil at eleven skal foreta seg i revideringen, samt at det manglende verbet tilføyes over markeringen i teksten. Det følger ingen nærmere forklaring til hvorfor dette er et avvik. Elev 2 er en relativt erfaren skriver, så kommentaren vil forhåpentligvis være funksjonell for vedkommende. For en mindre erfaren skriver vil kommentaren fremstå mer funksjonell ved en henvisning til bruken av hjelpeverb,

som er verb som vanligvis står sammen med et annet verb, hovedverb, i infinitiv eller partisipp, for å uttrykke grammatiske kategorier.

Læreren har kommentert et tilfelle der eleven har skrevet *smal* i stedet for *smak*. Dette kan komme av den enkle årsak at *l* og *k* er plassering ved siden av hverandre på tastaturet. Dette kunne ha vært som andrespråksrelatert avvik å regne, dersom *l* og *k* hadde hatt tilnærmet lik uttrykkside, men det er ikke tilfellet. Dermed velger jeg å betegne dette avviket som aldersadekvat avvik, eller slurvefeil. Lærer 2 har foretatt en understreking med penn direkte i teksten til eleven. Dette er en indirekte kommentar, da det ikke følger noen form for forklaring til avviket, eller konkret formulert hva læreren forventer at eleven skal revidere. Som nevnt tidligere har eleven og læreren hatt kjennskap til hverandre i alle de tre årene på videregående, og kjennskap og kunnskap til eleven må ligge til grunn for all respons. Det er grunn til å anta at denne læreren er fullt klar over hvilke nivå eleven ligger på, for å tilpasse responsen deretter.

Elev 2 har skrevet *miljødepartementet* med liten forbokstav. Dette avviket forekommer ved to tilfeller. Dette kan være et trekk ved norsk skriftkonvensjon som vedkommende ikke har internalisert, altså at substantiv som tilhører kategorien egennavn skal ha stor bokstav. Av erfaring er dette et avvik som også forekommer blant morsmålsbrukere. Lærer kommenterer at dette er et egennavn, og krever stor forbokstav. Markeringen kommer til uttrykk gjennom en understreking av første bokstav direkte i teksten, samt påføring av stor bokstav rett over den første bokstaven. Se utklipp:



Dette er en direkte kommentar, da det ikke er tvil om hva lærer forventer at eleven skal revidere. I tillegg opplyser lærer indirekte om den aktuelle skriftkonvensjonen gjennom å eksplisitt skrive at avviket gjelder egennavn. Her kan eleven enkelt finne fram til de aktuelle reglene i tilknytning til avviket. Slik sett vurderer jeg kommentaren som funksjonell.

Om vi tar en titt på sluttkommentaren er den første setningen rosende og metaspråklig. Den er funksjonell i den forstand at den er oppmuntrende og enkel å forholde seg til, siden den ikke krever noen revidering av tekstelementer, kun ros av det ferdige produktet. Neste setning er formet som en direkte kommentar, hvor lærer kommer med konkrete forslag til endringer, og er med dette funksjonell. Deretter følger en metaspråklig kommentar om korttekstens helhet. Videre ser vi kommentarer hva angår langsvaret. Først kommer en setning som kan tolkes som

en oppmuntring knyttet til en eksplisitt uttrykt bekymring fra elevens side, hvor lærer kommer med en metaspråklig kommentar på overordnet plan om tekstens høye kvalitet. Videre kommer en ny metaspråklig kommentar om innholdssiden til langsvarsoppgaven i rosende form. Deretter kommer en direkte kommentar hvor lærer kommer med konkrete tiltak til hvordan eleven kunne hevet deler av tekstoppassajene. Kommentaren fremstår som en funksjonell kommentar gjennom sin tydelighet. Neste kommentar fremstår noe mer metaspråklig og rosende, da den tar for seg mer overordnede faktorer ved formuleringene i forbindelse med inkluderingen av det nevnte sitatet. Neste kommentar er også av metaspråklig form, og avrundes med ros. Videre kommer en indirekte kommentar med en oppfordring om å se i det rettede dokumentet. Se utklipp:

Kortsvar: Godt kortsvar med perfekt lengde. Du kunne gjerne ha slått sammen avsnittene om appellformene til ett avsnitt, siden avsnittet om etos ble veldig kort. Ellers svarer du perfekt på det oppgaveteksten ber om.

Langsvar: Jeg skjønner ikke helt hva du mener med at dette ikke var bra? Dette var en super sammenligning av de to tekstene. Du kunne gjerne ha skrevet litt mer om Collett når du først drar inn sitatet hennes, siden det her på en måte blir litt blindarm. Det er veldig bra at du drar det inn, men det blir litt uforklart slik det står nå. Ellers er det ikke så mye å si, litt korte avsnitt her og der, ellers var dette veldig bra! Se i det rettede dokumentet for skrivefeil.

K:5+

Sluttkommentaren i sin helhet vil jeg si er funksjonell i den forstand at den oppmuntrer eleven ved bruk av ros. Den kommer også med konstruktive og konkrete tips til revideringen, som videre kan oppmuntre til refleksjon angående inkludering av sitat i en tekst. Det oppmuntres også til å jobbe videre med teksten, for at eleven skal utvikle seg som skriver. Dette gjør at deler av kommentarene fremstår som mer funksjonelle enn andre. Dersom kommentarene fortløpende i teksten hadde vært preget av henvisning til de aktuelle skriftkonvensjonene, linker til grammatikksider, eller linker til videoer, stilles det ikke like høye krav til funksjonalitet i den oppsummerende sluttkommentaren.

#### **b) Finnes det grammatiske avvik i teksten som ikke er kommentert?**

Det er bare noen få tegnsetningsavvik som ikke er kommentert i elevteksten.

#### **3) Hvilke type avvik er kommentert, og forholder lærer seg til en fokusert eller ufokusert respons?**

Responsanalysen viser at også elev 1 har avvik som dekker elleve ulike grammatikalske kategorier, men ikke de samme som elev 1. Man kan se at kategorien *ordvalg* som jeg også har omtalt om leksikalske morfem ellers i avhandlingen, skiller seg ut ved at syv av de 25 avvikene



hører til i denne kategorien. Dette er en kategori som er utfordrende å håndtere, da avvikene jeg har plassert her har svært ulik redegjørelse under spørsmål 2, hvor jeg går nærmere inn på opphavet til avvikene. Dette kan være gjentakelsen av *ble*, som lærer kommenterer fire steder. Disse har jeg tolket som feil ordvalg, selv om det er korrekt skrivemåte. Kommentarens hensikt fra lærerens side kan tolkes som en oppfordring om å variere ordforråd for bedre tekstflyt og for å øke bevisstheten rundt bruk av variert vokabular. Tabellen under tar for seg de 25 endringsforslagene på formelt plan:

Avvikstype	Overflørd.	S/L bokstav	Ordvalg	Bortf. av ord	Bortf. av m.	Pronomen	Saksammhet	Syntaks	Genus	Tegnsetting	Ref.kopling
	1										
			1								
			1								
			1								
			1								
								1			
								1			
					1					1	
									1		
										1	
											1
			1								
			1								
					1						
								1			
											1
			1								
			1								
Sum:	3 av 25	2 av 25	7 av 25	1 av 25	1 av 25	1 av 25	1 av 25	3 av 25	2 av 25	2 av 25	2 av 25

### Lærerrefleksjoner

I intervjuet uttrykker lærer 2 framgangsmåten ved retting av tekster avhenger av om eleven er en uerfaren eller erfaren skriver, samt om det er morsmåselever eller andrespråksbrukere. Med andre ord mener lærerne at de tilpasser responsen til den enkelte elev, ut ifra nivå, evner og forutsetninger. I tekster produsert av mer erfarne skrivere kommenteres samtlige avvik, mens det velges ut gjengangere hos mindre erfarne skrivere. Dette gjøres for at det ikke skal bli for mye på en gang. Når det gjelder elev 2 kommenterte lærer alltid samtlige avvik i 3. klasse, mens de foregående årene valgte vedkommende ut spesifikke avvik, slik som syntaks. Syntaksrelaterte avvik ble i løpet av de tre årene i stor grad borte fra skriftspråket.

### Elevrefleksjoner

I intervjuet uttrykker elev 2 at vedkommende setter pris på at gjentakende avvik blir kommentert i responsen.

- 4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold i teksten, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?

Responsanalysen av elevtekst 2 viser at summen av kommenterte avvik er 26, og at 24 av disse går på endringsforslag på formen. Videre er det to direkte formulerte kritiske kommentarer på henholdsvis form og innhold i teksten.

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Sum:	0	0	24 av 26	0	0	0	1 av 26	1 av 26

Sluttkommentaren består av ti kommentarer, hvor fem av dem er ros av innhold, en er endringsforslag av form, og fire kan tolkes som direkte formulert kritikk på innholdet i elevteksten.

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 2			1					
							1	
			1					
			1					
			1					
						1		
						1		
						1		
			1					
Elev 2	Sum:	0	5 av 10	1 av 10	0	0	4 av 10	0

- 5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målspråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten?

Ingen av kommentarene omhandler avvik som forstyrrer forståeligheten. Ingen av de kommenterte avvikene er av en slik art at de går på bekestning av kommunikasjonen i teksten.

### 5.3 Responsanalyse – elevtekst 3 (karakter 5).

Elev 3 har produsert en langsvarsoppgave på eleven sitt hovedmål. Besvarelsen er på ca.1500 ord.

- 1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?

Responser uttrykkes gjennom en kombinasjon av formativ og summativ respons, jamfør de andre responsanalysene. Lærer 3 har printet ut og rettet direkte i dokumentet i form av margkommentarer:

2. verdenskrig fikk mange ungdommer mulighet til å studere og ta høyere utdanning, noe som bidro til at de sosiale forskjellene mellom folk ble mindre i Norge. Likhets og likeverd ble en viktig ideal, noe som førte til at det ble mindre sosiolekter.

Et annet viktig element bak dialekt-endringene er radio, internett, TV, sosiale medium og mye bruk av mobiltelefon som gjør at folk kommer i kontakt med mange ulike dialekter og språkvarianter. En annen grunn kan også være at barna er mye mer på barnehage og skole i dag enn tidligere, noe som gjør at foreldrene ikke blir så viktige språklige forbilder som de

Analysen viser at det er utført 51 korrigeringer på ulike avvik fortløpende i teksten:

Sum:	0	0 49 av 51	2 av 51	0	0	0	0
	Elevttekst 1 - Kommenterte avvik		Elevttekst 2	Elevttekst 3	Elevttekst 4	...	

Responser avrundes med en oppsummerende sluttkommentar med tilhørende framovermelding, og består av seks kommentarer:

*Dette er grundig, oversiktlig, klart og påregnet. Mye et godt arbeid!*  
 5) Klart språk - se

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 3			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
				1				
Sum:	0	5 av 6	1 av 6		0	0	0	0

### Lærerrefleksjoner

Intervjuet med lærer 3 vitner om en lærer med samsvarende praksis som lærer 1 og 2, med bruk av kombinasjon av formativ og summativ respons. Vedkommende uttrykker at klassestørrelse begrenser antall innleveringer i løpet av et skoleår, noe som stiller krav til at karaktergrunnlaget må opprettholdes. Derfor vurderes innleveringene med en karakter i tillegg til den formative responsen. Læreren uttrykker ønske om at den formative respons gjerne skulle hatt økt fokus i løpet av året, jamfør lærer 1. Lærer 3 nevner, i likhet med lærer 1, også bruk av kun formativ

respons, dersom elever kommer i forkant av en innlevering for å få veiledning for den videre prosessen. Dette gjelder som regel noen få elever i hver klasse, og en sjelden gang, selv om samtlige elever har denne muligheten. Vedkommende benytter aldri kun summativ respons i sine tilbakemeldinger. Læreren forteller om bruk av både margkommentarer og sluttkommentar, men aldri bare den ene formen.

### **Elevrefleksjoner**

Elevintervjuet viser, i likhet med intervju av elev 1 og 2, en elev som har stor indre motivasjon for å utvikle egne skriveferdigheter. Eleven uttrykker positive holdninger til kombinasjonen av formativ og summativ respons, og uttrykker at responsen blir brukt aktivt i etterkant av innleveringer. Vedkommende setter pris på at læreren bruker både margkommentarer og sluttkommentar, da dette gjør responsen mer konkret å jobbe med.

#### **2) a) Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, hvordan er lærerkommentaren formulert, og fremstår den funksjonell?**

I alt er det 21 kommentarer som omhandler tegnsetningsavvik. De fleste avvikene oppstår i forbindelse med leddsetninger, som innledes av en underordnet konjunksjon. Det kan være at eleven ikke har internalisert regelen om at det skal være komma mellom setninger som er bundet sammen med konjunksjonene *og, eller, men, så, for*. Tegnsetting kan være en utfordring for mange elever, uavhengig av om de er morsmåls- eller andrespråksbrukere, og tegnsetting blir generelt regnet som en utfordring i andrespråkslæring (Berggreen m.fl., 2012). Lærer markerer avvikene med å sette inn komma direkte i teksten ved bruk av penn, men det følger ingen henvisning til kommareglene hverken ved første forekomst av dette avviket, eller senere. Responsen er derfor direkte, i den forstand at det ikke er tvil om hva lærer vil at eleven skal foreta seg i revideringen, samt at lærer har påført korrekt *form* eller *plassering*. For at eleven skal internalisere kommareglene er det nødvendig at eleven går inn og leser seg opp på disse. Lærer kan med fordel oppfordre til dette ved å henvise til den aktuelle skriftkonvensjonen, gjerne gjennom link til nettressurser til den aktuelle læreboka, eller link til grammatikkvideoer. Kommentarene er, etter min mening, lite funksjonelle i et utviklings- og læringsperspektiv.

Det er til sammen fire tilfeller av særskrivingsavvik, *dialekt skilnader, språk brukerne, landbruks samfunn* og *ord forhold*. Slike avvik tilhører den grammatiske kategorien morfologi. En sammensetning er et ord som består av to leksikalske morfemer, og er en vanlig måte å komponere nye ord på i det norske språket. I dette tilfellet har eleven særskrevet ordene. I *God*

*nok i norsk* (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 75) ser man at dette kan komme av at begynnerinnlærere behandler rotmorfemene som egne ord. Dette avviket kan også komme av at retteprogrammene på de fleste pc-er ikke godtar så mange sammensetninger, og at eleven har korrigert ordet ved å dele det opp, slik at retteprogrammet godtok ordet og den røde streken ble borte. Av egen erfaring som lærer, er særskrivingsavvik av hyppig forekomst i elevtekster produsert av elever med norsk som andrespråk, spesielt mindre erfarne skrivere. Ifølge Berggreen, Sørland og Alver er det et utbredt fenomen i all skriftlig norsk for tiden, og henger som regel sammen med sviktende språklig intuisjon og kunnskap om ordenheten (Ibid., s. 75). Det er lav frekvens av sammensetninger i teksten, noe som kan være en indikasjon på at eleven velger bruk av rotord fremfor å komponere nye. Dette kan være tegn på at eleven unngår konstruksjoner som oppleves som utfordrende, og unngåelse er en vanlig strategi blant andrespråksbrukere (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 214). Lærer har kommentert avvikene ved å tegne inn en bue under særskrivingsavvikene. Markeringen fremstår slik sett direkte, da det ikke er tvil om at ordene skal koples sammen, men det følger dessverre ingen henvisning til reglene for orddanning i det norske språk ved noen av tilfellene i elevteksten. Det kan være at dette er foretatt ved andre tekstproduksjoner med samme elev, men jeg må forholde meg til den aktuelle elevteksten. Jeg vil derfor si at den er Kommentarene fremstår derfor lite funksjonelle dersom eleven skal ta med seg kunnskapen inn i senere tekstproduksjon.

Det er en sammenskrivningsfeil, hvor elev 3 har skrevet *hverdag* i stedet for *hver dag*. Disse to ordene har ulik betydning. *Hver dag* defineres som hver eneste dag fra mandag til søndag, og *hverdag* defineres som en arbeidsdag, i motsetning til helg, og henviser til dagene fra mandag til fredag. Som nevnt tidligere, tilhører slike avvik den grammatiske kategorien morfologi. En sammensetning er et ord som består av to leksikalske morfemer, og er en vanlig måte å komponere nye ord på i det norske språket. I avsnittet over ser man for øvrig at eleven er usikker når det gjelder skriftkonvensjonen som omhandler orddanning. Det aktuelle avviket kan komme av at eleven har memorert uttrykk hen hører ofte. Slike memorerte fraser kalles formulariske enheter, eller holofraser. Dette er typiske trekk ved andrespråklæring på et tidlig stadium (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 26), noe denne eleven har passert. Siden eleven har en del avvik knyttet til sammenskriving, samt dette særskrivingsavviket, er det et tegn på at orddanningsstrategien vi har i norsk er en utfordring for denne eleven. Dette kommer under den grammatiske kategorien morfologi, som omhandler orddanning, og er et markert trekk ved norsk språk (Eckman, 1996), jamfør del 3.3.3 *Andrespråksortografi*, som omhandler Eckmans

markerthetshypotese. Lærer 3 har markert avvikene ved å tegne inn en skilletegn direkte i teksten. Se utklipp:

medier hverdag og der

Dette fremstår som en direkte kommentar, da det ikke er tvil om hva lærer vil at eleven skal foreta seg i revideringen, men det følger heller ikke her noen henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen om orddanning i det norske språket. Kommentaren utfyller, etter min mening, en lite funksjonell rolle i et lærings- og utviklingsperspektiv.

En kommentar går på bruk av feil kjønn, eller avvik i genus til substantiv: *en viktig ideal*. Genus uttrykkes gjennom bruk av artikkel og ending, som er en ordklasse som består av ord som normalt brukes sammen med substantiver. Artikkene gir informasjon om substantivets kjønn, samt skiller mellom bestemt og ubestemt form. Her har eleven nyttet feil kjønn, eller genus – *en* i stedet for *et*. Feil form av genus er et typisk andrespråksrelatert avvik (Eckman, 1996). Lærer markerer avviket ved å tegne inn en *t* over *n*-en. Se utklipp:

likeverd ble ~~en~~<sup>t</sup> viktig ideal,

Kommentaren er direkte i den forstand at det ikke er tvil om hva lærer vil at eleven skal foreta seg i revideringen, samt at korrekt fonem oppgis, men jeg mener den er lite funksjonell så lenge den ikke opplyser eller henviser til skriftkonvensjonene som omhandler genus.

Det er markert et avvik som går på feil preposisjon, hvor eleven har skrevet *på barnehagen*. Lærer har korrigeret til *i barnehagen*. For å kople et substantiv eller pronomener til et annet ord i en fullstendig setning, brukes en preposisjon, og forbindelsen viser forholdet mellom substantivet eller pronomener og et annet ord i setningen. De viser ofte en relativ plassering eller orientering av tid, og er en viktig del av den norske grammatikken. Det er ikke alltid like lett å fatte hvilke preposisjon som skal brukes, og det er ofte temmelig små forskjeller i betydningen mellom de ulike (enkeltords-) preposisjonene. I tillegg finnes det mange regler i tilknytning til bruken av dem, men dessverre også mange unntak. Dette gjør preposisjoner til en utfordrende grammatisk kategori på morsmål, men spesielt i et andrespråk. Preposisjoner regnes som et markert trekk i norsk språk, ifølge Anne Brautaset (2009, s. 177), og avviket kan med det kategoriseres som andrespråksrelatert avvik, selv om man også finner preposisjonsavvik i tekster produsert av morsmålsbrukere. Lærer har foretatt markeringen ved å tegne inn en bue under den ukorrekte preposisjonen i teksten, samt skrevet inn en *t* ved siden av preposisjonen. Se utklipp:

: mer på barnehage og skole i dag enn tidligere,

Kommentaren er direkte, i den forstand at det ligger et konkret forslag til revidering direkte i teksten, men det mangler dessverre her kompletterende informasjon om bruk av preposisjoner i det norske språk.

Det er et kommentert avvik hvor eleven skriver *lavstil*, i stedet for *lavstil*. Her brukes *t*-en omtrent som en fuge (jamfør fuge-s og fuge-e). Om man bryter opp sammensetningen, består den av adjektiv + substantiv. Substantivet er korrekt skrevet, men adjektivet er bøyd i entall, intetkjønn, mens det korrekte i denne konteksten er entall, hankjønn/hunkjønn, som blir *lav*. I dette avviket er det brukt ukorrekt bøyingsmorfem, som for øvrig ikke kan endre morfemets ordklasse, slik avledningsmorfem kan gjøre. Avviket kan kategoriseres som et andrespråksrelatert avvik, da det omhandler feil bruk av bøyning, i form av ukorrekt suffiks (Eckman, 1996). Lærer kommenterer ved hjelp av en inntegnet strek over *t*-en midt i sammenskrivningen, noe som kan ses på som en indirekte kommentar. Se utklipp:

i retning *lavstil*, altså

Det er her rom for misforståelse, da elev 3 ved flere anledninger har avvik i tilknytning til orddelingsavvik og særskrivningsavvik. Det følger heller ingen konkret henvisning til hvordan dette skal skrives eller hva avviket gjelder, og jeg vil kategorisere den som lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Det er ett tilfelle av ukorrekt verbbøyning, hvor eleven skriver infinitivsformen *huske* i stedet for presensformen *husker*. Verbbøyning er, ifølge Eckman (1996), et markert rekk i norsk språk. Lærer kommenterer avviket i form av en understreking av verbet, altså en indirekte kommentar, uten henvisning til hva avviket gjelder. Jeg vil derfor si den er lite funksjonell for at eleven kan ta med seg responsen videre i sin skriveutvikling.

Det er fire kommentarer som går på avvik i suffiks og/eller bestemthet, hvor eleven skriver *lik* i stedet for *like*, *forskjellig* i stedet for *forskjellige*, *dialekt* i stedet for *dialekten*. Bestemthet viser seg, som nevnt tidligere, å være en svært utfordrende faktor for alle innlærere, uansett morsmål, og uttrykkes morfosyntaktisk i det norske språk. Betydningen er også mer abstrakt enn andre bøyingskategorier, og det blir fort utfordrende når det blir kombinasjon med mange betydninger (Budal m.fl., 2015; Golden, 2008). Dette er et typisk markert trekk i norsk språk, i motsetning til ubestemthet, noe som plasserer det i kategorien andrespråksrelaterte avvik, ifølge

Eckman (1996). Her har lærer 3 markert avvikene ved direkte kommentar, da korrekt form er oppført over/ ved siden av avvikene, men det oppgis ingen videre forklaring til markering av bestemthet i norsk. Se utklipp:

mer lik hverandre. innenfor forskjellig skjønnte dialekt helt i starten,

Jeg mener kommentarene fremstår som lite funksjonell, da det er avgjørende for innlæreren å bli klar over, og kjent med, gjeldende skriftkonvensjoner på området.

Det er ett avvik i tilknytning til bruk av dobbel konsonant, hvor eleven har skrevet *enn* i stedet for *en* i setningen *Morsmål er noe som binder enn til*. Dobbelt konsonant blir regnet som et av de markerte trekkene i norsk språk (Eckman, 1996), og er med dette et typisk andrespråksrelatert avvik å regne. Læreren har markert avviket med en understreking med penn direkte i teksten. Se utklipp:

Morsmål er noe som binder enn til barndom, oppvekst og etnisk

Kommentaren er indirekte, da det ikke kommer tydelig fram gjennom noe konkret forslag til revidering av avviket, og det kan oppstå misforståelse om understrekingen gjelder feilstaving, overflødig morfem, eller feil ordvalg. Kommentaren fremstår for meg som lite funksjonell så lenge den ikke innehar noen form for henvisning til bruk av sammenligningskonstruksjoner eller bruk av pronomen for å henvise til uspesifisert person.

Det er ni kommentarer som går på feil eller upresist leksikalsk morfem i teksten. Elev 3 har skrevet *mindre* i stedet for *færre*, *utenlandsk* i stedet for *andre*, *utgitt* i stedet for *oppført*, *alfabetene* i stedet for *bokstavene*, *ord forhold* i stedet for *ordforråd*, *fordi* i stedet for *at*, *når* i stedet for *da*, *for* i stedet for *får* og *med* i stedet for *til*. *Fordi* er adverb som uttrykker årsak, og regelen: *Den gang da, alltid når*, kan være ukjent for eleven. Disse feilene skyldes trolig innlæring av skriftkonvensjoner i målspåket, og kan kategoriseres som andrespråksrelatert avvik, selv om dette er avvik av høy frekvens også hos morsmålsbrukere. Eleven bruker adverbet *for* i stedet for verbet *får*. Det kan tyde på at eleven har en ortofon tilnærming til ordet, og støtter seg til et lydrett skriftbilde. Ortofoni er et emne som kan relateres til andrespråksortografi (Golden & Selj, 2017). Ordforråd blir regnet som en av de synlige ferdighetene i Cummins teori om BICS (Ekman, 1996), som omhandler egenskaper som kunnskap, forståelse og anvendelse, og som rent språklig kommer til syne ved blant annet anvendt språkbruk. Disse avvikene kan komme av at eleven ikke har adekvat ordforråd til å formidle innholdet i teksten på en faglig presis måte, og manglende ordforråd hva gjelder



skolespråk eller CALP, altså kontekstuavhengig språkbruk, som er en typisk andrepråksrelatert utfordring, jamfør Cummins teori om CUP, BICS og CALP i del 3.3.5 (Ibid.). Kvaliteten på ordforrådet gir også utslag på kommunikasjonen i teksten (Fondevik, 2015, s. 36). Lærer markerer avviket ved å tegne inn en bølget linje under det aktuelle ordet. Se utklipp:

utgitt fra høyre til venstre,  
jeg måtte lære meg alfabetene æ, ø og å, noe jeg aldri hadde hørt før.

Kommentarene er indirekte, da den ikke gir eleven noe konkret endringsforslag. Det er også rom for misforståelser, da det ikke kommer tydelig fram om markeringen indikerer feil ordvalg, feilstaving, eller andre faktorer, og fremstår lite funksjonell med tanke på videre læring.

En av lærerkommentarene retter seg mot første avsnitt i teksten. Lærer har markert hele avsnittet med parentes. Neste kommentar er en pil. Dette kan indikere at første avsnitt er overflødig, og kan sløyfes. Forskning viser at andrespråkslever vil ha større utfordringer med å planlegge eller sette seg mål med teksten, enn det morsmålslever har, samt at avanserte andrespråksskrivere hindres mer av svak tekstkompetanse i skrivingen sin, enn av svake skriveferdigheter (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 52). I elevtekst 1 var det også en lærerkommentar som omhandlet manglende informasjon i innledningen. Elev 3 er en særdeles grundig elev, og lærer ytret i intervjuet at tekstene til vedkommende snarere kunne bli for grundige enn at de manglet elementer - noe denne innledningen delvis bekrefter. Lærer uttrykker dette gjennom en indirekte kommentar, hvor det er brukt tegn direkte i teksten, uten nærmere beskrivelse. Se utklipp:

Deltaker og tilskuer i norsk språkbruk/språkutvikling  
( Det norske talemålet er i utvikling hele tiden. Noen mener det er positivt, mens andre mener det er negativt. Ingen kan stoppe endringene i talemålet for folk gjør som de selv vil og snakker på sin egen måte. Man kan ikke bare si at de ikke får lov til å snakke på den måten de gjør, for de har friheten til å velge det selv. Jeg skal skrive en tekst der jeg forteller om norsk talemål i endring, og om mitt eget talemål i praksis. )  
→ Alle språk utvikler og endrer seg, og det er talemålet som styrer an, mens

Jeg vil dermed si at kommentaren fremstår lite funksjonell.

Det er markert et overflødig ord i teksten, *de minoritetsspråkene*, og et tilfelle av bortfall av ordet *at*. *De* er enten pronomen eller determinativ, og brukes i denne sammenhengen på ukorrekt måte. Om hun hadde formulert det som *de minoritetsspråklige*, hadde det derimot vært korrekt. *At* er en subjunksjon som innleder substantiviske leddsetninger. Det er et leksikalsk

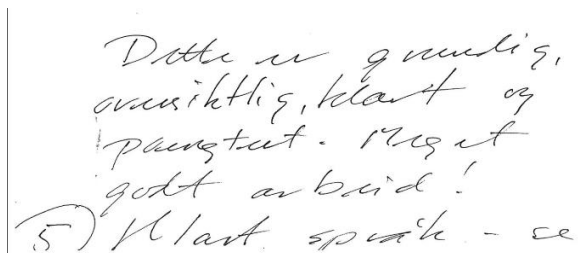
morfem som har betydning både for tekstflyt og sammenheng, og utfyller en viktig funksjon med å knytte leddsetninger og hovedsetninger sammen. Dette kan kategoriseres som slurvefeil, da eleven bruker subjunksjonen *at* ved flere anledninger ellers i elevteksten. Bruk av overflødige ord er ikke av høy frekvens, jamfør Corder (1989, s. 10). Læreren har i dette tilfellet markert avviket ved å sette et kryss over det overflødige ordet. Se utklipp:

en fra ~~de~~ minoritetsspråkene.

Det er ingen tvil om hva lærer vil at eleven skal foreta seg i revideringen, så kommentaren fremstår som direkte, men det følger ingen videre forklaring til hvorfor dette er et avvik. Jeg kategoriserer kommentaren som lite funksjonell, dersom responsen skal stimulere til læring og skriveutvikling hos eleven.

Eleven har formulert setningen: «Mens kult var et slangord med lavtstilt preg på 1950-tallet, er det et helt nøytralt ord nå på 2017-tallet. Her har lærer satt parentes rundt (2017-tallet), for å vise at informasjonen kan sløyfes. For bedre flyt kunne eleven valgt et annet leksikalsk morfem, som *til dags*. Det skal nyttes *-tallet* kun om århundrene, som til eksempel 1900-tallet, mens det skal brukes *-årene* om tiår, slik som 1950-årene. Dette avviket kan dermed kategoriseres som et andrespråksrelatert avvik, da dette er en skriftkonvensjon vedkommende ikke har tilegnet seg. Læreren har, som nevnt, markert avviket ved å tegne inn parenteser på hver side av formuleringen, og kommentaren uttrykkes indirekte. Det følger ingen nærmere beskrivelse av avviket, og årsaken til at lærer vil endre på formuleringen, og kommentaren fremstår med dette lite funksjonell for elevens skriveutvikling.

Sluttkommentaren er hovedsakelig metaspråklig, med en indirekte kommentar til slutt som inneholder en oppfordring om å se på markeringene i teksten/ lærerkommentarene. Se utklipp:



Dette er grundig,  
overaktelig, klart og  
presis. Meget  
godt arbeid!  
(5) Klart språk - se

Jeg vil si den er funksjonell i den forstand at den er svært rosende og oppmuntrende, noe som spiller inn på elevens motivasjon til revidering av teksten og å utvikle seg som skriver, men den er lite konkret i sin utforming. Som nevnt tidligere kan sluttkommentaren være generell og

oppsummerende. Dette forutsetter at de fortløpende kommentarene i elevteksten er direkte og funksjonelle, hvor den fokuserte responsmetoden benyttes. I tillegg må det henvises til de konkrete og aktuelle skriftkonvensjonene, enten gjennom kort forklaring i margkommentaren, eller linker til videoer eller grammatikknetsider.

#### **b. Finnes det avvik i teksten som ikke er kommentert?**

Det finnes noen få gjentakende feil som har blitt kommentert av lærer.

#### **3) Hvilke type avvik er kommentert, og forholder lærer seg til en fokusert eller ufokusert respons?**

Responsanalysen viser at elevtekst 3 også inneholder elleve ulike grammatikalske avvikskategorier, men heller ikke her er det de samme kategoriene som de to andre elevene. Tegnsettingsavvik skiller seg ut med hele 21 av 51 avvik i denne kategorien. Videre ser vi at kategorien ordvalg, som kan forstås som misvisende valg av leksikalsk morfem, rommer hele ti av 51 avvik. Ellers varierer de andre kategoriene med en representasjon på en til fire per kategori.

Avvikstype	Overfl.m.	Tegnsetting	Sammenskr.	Særskr.av.	Ordvalg	Dobbel kon.	Verbb.	Preposisjon	Bestemthet	Genus	Overfl.ord
Sum:	1 av 51	21 av 51	1 av 51	4 av 51	10 av 51	1 av 51	1 av 51	1 av 51	4 av 51	1 av 51	1 av 51

◀ ... | Elevtekst 5 | Elevtekst 1 - Avvik | Elevtekst 2 - Avvik | **Elevtekst 3 - Avvik** | ... ▶

#### **Lærerrefleksjoner**

I intervjuet uttrykker lærer 3, i likhet med lærer 1 og 2, at vedkommende har noe ulik framgangsmåte avhengig av om eleven er en uerfaren eller erfaren skriver, samt om det er morsmåselever eller andrespråksbrukere. Med andre ord mener læreren at responsen tilpasses den enkelte elev, ut ifra nivå, evner og forutsetninger. Lærer 3 sier at samtlige avvik kommenteres i tekstene til elev 3, da dette er en relativt erfaren skriver med få avvik. Når det gjelder mindre erfarne skrivere markerer læreren grove brudd på skriftkonvensjonene, samt gjengangerfeil.

#### **Elevrefleksjoner**

Elev 3 uttrykker i intervjuet at hen foretrekker at samtlige avvik blir markert og kommentert.

#### **4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold i teksten, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?**

Responsanalysen viser at samtlige av de 51 kommenterte avvik kan plasseres under kategorien endringsforslag. Om vi deler dem ytterligere inn, ser man at 49 av kommentarene går på form, mens to av dem går på innholdet i teksten.

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Sum:	0	0 49 av 51	2 av 51	0	0	0	0	0

I den oppsummerende sluttkommentaren er fem av i alt seks kommentarer i rosende form, hvor samtlige går på det innholdsmessige i teksten. Den sjette kommentaren er endringsforslag, formulert som en oppfordring vedrørende form. Ingen av kommentarene er formulert som kritikk. Tabellen under viser kategoriseringen av kommentarene i sluttresponsen:

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 3		1	1					
		1						
		1						
		1						
		1						
		1		1				
Sum:	0	5 av 6	1 av 6	1	0	0	0	0

**5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målspråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten?**

Ingen av lærerkommentarene inneholder informasjon som tilsier at valg av leksikalske morfemer, syntaks, tegnsætning, eller andre avvik påvirker kommunikasjonen i teksten.

**5.4 Responsanalyse – elevtekst 4 (karakter 2/1).**

Elev 4 har produsert et kåseri på 985 ord.

**1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?**

Lærer 4 har kombinert bruk av formativ og summativ respons i sin respons. Vedkommende har videre kommentert fortløpende i teksten i form av tekstbokser i marginen, samt røde og gule markeringer i teksten. Se utdrag under:

For (i side) ant, jeg har ALDRI for den «kule kidzen», men jeg var (i) den «kule kidzen». Jeg kan si en ting: (i) en av dem «kule kidzen»! Er ikke den beste ting jeg har gjort i livet. For (i) dem er dem personer vil bruke deg fram dem får det dem ønsker fra deg også kaste deg (i) gjennom mitt (i) vesj erfaring. DU BØR UNNGÅ DET «KULE KIDZ». Skal jeg si en hemmelighet. Det «kule kidz» er utrolig usikker på seg selv. Dem bryr seg om hva andre synes om (i) deg. Det er kanskje på toppen av kongedømme på skolen, men dem er utrolig ensomhet dem vil ha folk rundt seg (i) hele tiden. Hvis noen fra skolen hadde sagt han Petter er (i) ensomhet da hadde den kule kidz sitt liv (i) ødelagt.

Kommentert (AS9): Å si det  
 Kommentert (AS10): svart  
 Kommentert (AS11): Måke try velting  
 Kommentert (AS12): dekke setninga må du omskrive og gjøre forståelig  
 Kommentert (AS13): Omskriv  
 Kommentert (AS14): seg  
 Kommentert (AS15): Omskriv. Skriv et ålese  
 Kommentert (AS16): avsom  
 Kommentert (AS17): litt

Responsanalysen viser at det alt i alt er 97 lærerkommentarer på ulike former for avvik i den fortløpende teksten:

Sum:	0	0 79 av 97	0	0	0 13 av 97	5 av 97
		Elevtekst 1 - Kommenterte avvik	Elevtekst 2	Elevtekst 3	Elevtekst 4	

Responsen avrundes med en oppsummerende sluttkommentar med framovermelding, som består av til sammen tolv kommentarer:

Sum:	1 av 12	2 av 12	2 av 12	0	0	0 5 av 12	2 av 12
Elev 4							

### Lærerrefleksjoner

Intervjuet med lærer 4 viser til en lærer som, i likhet med de tre foregående lærerne, alltid kombinerer formativ og summativ respons. Vedkommende forsøker, så sant det lar seg gjøre, å friggi karakteren i etterkant av den formative responsen, slik at elevene først og fremst kan konsentrere seg om den formative. Vedkommende benytter aldri kun karakter på noe elevprodukt. Læreren bruker både margkommentarer og sluttkommentar, men aldri bare den ene formen.

### Elevrefleksjoner

Elevintervjuet viser, i motsetning til de andre elevene, en elev som gjerne kunne tenke seg økt fokus på den formative responsen. Eleven mener det til tider blir for mange karakterer i løpet av et skoleår. Dette er en elev som uttrykker at fokus ble rettet mot den formative responsen kun rett før eksamen dette skoleåret. Vedkommende setter pris på at læreren bruker både margkommentarer og sluttkommentar, da dette gjør responsen mer konkret.

- 2) a) Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, hvordan er lærerkommentaren formulert, og fremstår den funksjonell?

14 lærerkommentarer går på ukorrekt verbbygning, da spesielt høy frekvens av verbet *vare* for *å være*. Verbbygning, som hører til i den grammatiske kategorien morfologi, er blant de markerte trekkene ved norsk språk (Eckman, 1996, s. 197). Lærer 4 har kommentert disse avvikene med en kombinasjon av rød utheving over verbet og kommentar i margen. Se utklipp:

vare] ute vil heller **vare** inne og sitte på mobilen 24/7 enn **vare** ute og finne på noe. Hvis ikke vi har mobilen i nærheten da går vi i panikk modus. **Det er viktig at du skriver riktig ord du bruker mye som «å være».**

Læreren tilføyer også rød skrift fortløpende i elevteksten med innholdet *Det er viktig at du skriver riktig ord du bruker mye som «å være»*. Markeringene tar derfor form som direkte kommentarer, da lærer tilføyer korrekt form på verbet, samt oppfordringen om å skrive høyfrekvente ord korrekt. Her gjøres også elev 4 oppmerksom på at dette er et gjentakende avvik i elevteksten. Samtidig er dette en lite erfaren skriver som kanskje kan bli påminnet at avviket tilhører den grammatiske kategorien verb, og at det er lurt å se nærmere på verbbygning. Kommentarene angående dette høyfrekvente avviket fremstår for meg som funksjonelt, i den forstand at det følger en nærmere kommentar vedrørende hvorfor det markeres, men på den annen side er den lite funksjonell med tanke på at lærer kunne ha opplyst om de ulike verbtidene, samt bøyd verbet ved første tilfelle av avviket. En annen mulighet er å henvise til nettressurser, eller videoer med grammatikkgjennomgang.

Videre er det 19 kommentarer som omhandler bortfall av leksikalske morfemer, slik som *med*, *man*, *er*, *jeg*, *de selv*, *av*, *at*, *på at*, *en*, *det*, *et*, *om* og *mot å*. Se utklipp:

veldig lenge. Jeg tror ikke det minste **på at** dette kommer å stoppe heller. For skolen tar tiltak, men disse tiltakene kommer etter **at** noen tar livet sitt. **Sette plakater som vi vet etter et måned eller to blir fjernet.** Det mange som foreslår **at** kanskje skolene skulle gå med

Ordklassene kan deles inn i tre hovedgrupper: Innholdsord, som refererer til noe utenfor språket, og har et selvstendig betydningsinnhold. Funksjonsord, som hovedsakelig har grammatisk funksjon, og er en lukket ordklasse. Til slutt har vi interjeksjoner, som skiller seg fra de andre ordklassene, ved at de ikke inngår som setningsledd, men vanligvis danner ytringer alene (Budal, 2015). Om vi ser på hvilke leksikalske morfemer som er utelatt i elevteksten, ser man en tendens til at funksjonsord er overrepresentert i forekomst. Faktisk er hele 13 av 14 tilfeller av funksjonell art. Funksjonsordene er viktige, da de fungerer som *limet* i teksten, men bortfall av dem er ikke nødvendigvis avgjørende for forståelsen, eller kommunikasjonen i teksten. Det er i stor grad innholdsordene som gir mening til språkhandlingene våre. Derfor kan det også være enklere å lære seg disse fremfor funksjonsordene. Bortfall av ord kommer under

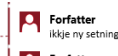
kategorien syntaks, som er ett av de markerte trekkene ved det norske språket (Eckman, 1996, s. 197). Lærer velger å kommentere avvikene ved å fylle inn de manglende ordene fortløpende i teksten. Se utklipp:

alle som digger deg. Jeg tror at dette er ikke nytt for noen. Tror mor og far min har opplevd dette samme. Dette er et spørsmål stiller jeg ofte: Hvordan har den «kule kidz» det egentlig?

Markeringene fremstår med dette som direkte kommentarer, men det følger ingen videre henvisning til bruk av innholds- og funksjonsord, og deres sentrale rolle for sammenheng og flyt i teksten. Jeg vurderer kommentarene som lite funksjonelle dersom eleven skal kunne utvikle seg som skriver.

Det er elleve kommentarer som går på tegnsetningsavvik i elevteksten. Ved flere anledninger setter elev 4 punktum midt i en setning, slik at den en eller begge setningene blir ufullstendige. Tegnsetting kan være en utfordring for mange elever, uavhengig av om de er morsmåls- eller andrespråksbrukere. Likevel blir tegnsetting blir generelt regnet som en utfordring i andrespråklæring (Berggreen m.fl., 2012). Lærer markerer avvikene ved å sette inn manglende tegnsetting, markere passasjene og tilføre ytterligere kommentar i margen, eller ved å tilføre egne kommentarer med rød skrift fortløpende i teksten. Se utklipp:

For å side sånt, jeg har ALDRI var den «kule kidzen», men jeg var inne den gjengen. Jeg Kan si en ting: var en av dem «kule kidzen» Er ikke dem beste ting jeg har gjort i livet. For dem



Hvis vi kommer tilbake til min mor og far sitt tide, ikke skriv ny setning her. Denne setninga henger sammen med den før. Så tror jeg dem ble mobbet ganske mye. Mobbing har var her veldig lenge. Jeg tror ikke det minste på at dette kommer å stoppe heller. For skolen tar

Lærerkommentarene er direkte, da lærer tilfører korrekt tegnsetting, samt kommenterer ytterligere i margkommentarene og fortløpende i teksten. Jeg mener kommentarene fremstår som funksjonelle i de tilfellene hvor lærer 4 kommer med konkrete opplysninger angående hvorfor tegnsettingen avviker fra normene. Det er viktig at eleven blir oppfordret til å lese seg opp eller ta kontakt med lærer for å ta en gjennomgang av tegnsettingsregler.

To av lærerkommentarene omhandler avvik i genus, i form av *en skummelt sted* og *en tips*. Som nevnt tidligere, uttrykkes genus gjennom bruk av artikkel. Dette er en ordklasse som består av ord som normalt brukes sammen med substantiver, og gir informasjon om substantivets kjønn, samt skiller mellom bestemt og ubestemt form. Her har eleven nyttet feil kjønn, eller genus –

*en* i stedet for *et*. Feil form av genus er et typisk andrespråksrelatert avvik (Eckman, 1996). Lærer markerer de ulike avvikene med en margkommentar med korrekt form. Se utklipp:

Verden er en skummel sted, men vi må ta sjanser. Som gjør vi vokser opp Et skummelt

Kommentaren er direkte i form, men den henviser ikke til at avviket gjelder ukorrekt bruk av artikkel. Derfor mener jeg kommentaren kan være lite funksjonell i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Det er to forekomster av avvik i bruk av dobbel konsonant (*helle* for *hele* og *nytt* for *nyt*), som lærer kommenterer. Som nevnt tidligere er det viktig for andrespråksbrukere å lære seg forholdet mellom skriftbilde og uttale. Hva som skal uttrykkes og ikke av uttaletrekk i skriftbildet, kan være en utfordring for andrespråksbrukere. Her vil ulike språk ha sine gjeldende konvensjoner. Det finnes mange unntak fra regelen om hvordan kort og lang vokallyd uttrykkes, noe som byr på utfordringer for andrespråksbrukere (Vigrestad, 2015, s. 54 - 55). Dobbelt konsonant, som kommer under kategorien rettskriving, blir av Eckman karakterisert som et markert trekk ved det norske språk (Eckman, 1996). Lærer markerer de overflødige konsonantene med rød overstrekning. Se utklipp:

skapninger i helle verden.

bare nytt livet.

Dette er indirekte kommentarer, da det er rom for tvil angående hva lærer vil med markeringen. Det følger ingen margkommentar som utdyper hva avviket går ut på, eller henvisning til skriftkonvensjonen hva gjelder markering av kort og lang vokal i norsk språk. Jeg mener derfor kommentaren fremstår som lite funksjonell dersom eleven skal kunne ta med seg korreksjonen til neste gang vedkommende støter på samme skriftkonvensjon.

Det er fire kommentarer som går på avvik av bestemthet i elevteksten. Bestemthet uttrykkes morfosyntaktisk i det norske språk, og viser seg å være en svært utfordrende faktor for innlærere. Betydningen er også mer abstrakt enn andre bøyningkategorier, og det blir fort utfordrende når det blir kombinasjon med mange betydninger (Budal m.fl., 2015; Golden, 2008). Dette er et typisk markert trekk i norsk språk, i motsetning til ubestemthet, noe som plasserer det i kategorien andrespråksrelaterte avvik, ifølge Eckman (1996). Det varierer hvordan lærer markerer avvikene. Noen steder markeres det for så å kommenteres i tekstboks i



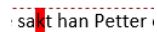
marken, mens det andre steder kun markeres med rød skrift som tilføyes det aktuelle avviket. Se utklipp:



### foreslår

Kommentarene er direkte, men det tilføyes ingen nærmere forklaring til hvorfor valgte form avviker fra normen. Jeg vil derfor si den er lite funksjonelle, da det kun veileder til rask revisjon for eleven, men ikke stimulerer til forståelse i et langtidsperspektiv.

Lærer kommenterer tre avvik som kan kategoriseres som ortofone avvik, i form av *for å side sånt*, denne formen oppstår ved to tilfeller, og *sakt for sagt*. Her kan man tolke det som at eleven har en ortofon tilnærming til språket, og støtter seg til et lydrett skriftbilde. Dette avviket kan også ses i sammenheng med utfordringer med å finne de riktige ordgrensene, som kan gi utslag både i sammenskrivingsfeil, som i dette tilfellet, og særskrivningsfeil. Slike avvik er karakteristisk for andrespråklæring- og ortografi (Vigrestad, 2015, s. 60). Lærer kommenterer disse avvikene ved å foreta en rød overstrykning direkte i teksten. Se utklipp:



Svarer er ja. For å **side** sånt, barn og ungdom er

Det er brukt indirekte kommentarer, da det ikke kommer tydelig frem hva avvikene gjelder. Det tilføyes heller ingen nærmere forklaring til hvorfor det er avvik, og funksjonaliteten fremstår dermed som lav.

Det er elleve kommenterte avvik som er syntaksrelaterte, og hvor det i kommentarene kommer fram at frasene eller setningene må omformuleres, da de hindrer kommunikasjonen i teksten og meningen ikke kommer tydelig fram. Avvikene går på punktum midt i en setning, slik at det oppstår brudd på V2-regelen. Man finner også overflødige, eventuelt bortfall av, funksjons- og innholdsord, ukorrekt, eller misvisende leksikalsk morfem, avvik innen verbøying, bestemthet og leksikalsk morfem i samme frase. Alle avvikene utfordrer kommunikasjonen og budskapsformidlingen i teksten. Avvik som er syntaksrelaterte blir av Eckman (1996, s. 198), regnet som markerte trekk ved det norske språk. Tonje Vigrestad (2015) knytter denne type utfordringer til andrespråklæring. Vi kan kategorisere syntaksrelaterte avvik som typiske andrespråksavvik. Lærer kommenterer de ulike avvikene ved å streke over de aktuelle

setningene med gult, samt tilføyne en kommentar i marginen. Noen steder markeres bare noen sekvenser i setningen, med tilhørende margkommentar. Se utklipp:

si en ting: **hans** en av dem «KULE KIDZ» Er ikke dem beste ting jeg har gjort i livet. **For dem**  
**er dem personer vil bruke deg fram dem får det dem ønsker fra deg også kaste deg ut**  
**Gjennom mitt livers erfaring. DU BØR UNNGÅ DET «KULE KIDZ».** Skal jeg si en hemmelighet.

**Forfatter**  
denne setninga må du omskrive og gjøre forståelig

**Forfatter**  
Omskriv

var unge. For alle vil bli den «KULE KIDZ» som passer inn. Har mange venner **og være med**, og  
alle som digger deg. Jeg tror **at** dette er ikke nytt for noen. Tror mor og far min har opplevd  
dette samme. Dette er **et spørsmål stiller jeg ofte**: Hvordan har den «kule kidz» **det**

**Forfatter**  
gjør om på ordstillinga: Dette er et spørsmål eg ofte stiller.

**Forfatter**  
Å. et. et. et.

Det «kule kidz» er utrolig usikker på seg selv. Dem bryr seg **om** hva andre synes om **deg**. **Det**  
**er kanskje på toppen av kongedømme på skolen, men dem er utrolig ensomhet dem vil ha**  
**folk rundt seg hele tiden**. Hvis noen fra skolen hadde **sa** t han Petter er **ensomhet** da hadde

**Forfatter**  
seg

**Forfatter**  
Omskriv. Skriv [enklere](#)

Om man ser nærmere på margkommentaren, er disse av ulike kvaliteter. Av de tre utklippene, er utklipp en og tre av typen metaspråklige kommentarer, hvor det krever relativt godt utviklet språklig kompetanse av eleven for å få utbytte av kommentaren. I utklipp to kommer lærer med et konkret endringsforslag til reformulering av det opprinnelige utsagnet. Med tilføyningen av margkommentaren fremstår dette som direkte kommentarer, men funksjonaliteten er relativt lav, da kommentaren i seg selv ikke virker oppklarende på forståelsen av hva som er korrekt syntaks, god kohesjon og koherens i en tekst.

Det er ett kommentert tilfelle av særskrivningsfeil, i form av *ensomhet følelsen*. Her er fuge-s eller sammensetnings-s, som ofte brukes når to substantiver bindes sammen for å danne et nytt ord, slik som utelatt. Eckman (1996) fremhever kategorien morfologi, som omhandler orddanning, som et markert trekk ved norsk. Lærer kommenterer avviket ved å markere det og tilføyne korrekt informasjon i margkommentaren, som gjør dette til en direkte kommentar. Se utklipp:

**ensomhet følelsen** har ikke kommet nå i 2017. Bare «bang bang» hvem er det? Ensomheten.

**Forfatter**  
*ensomhetsfølelsen*

Det henvises ikke til skriftkonvensjonen hva angår orddanning i norsk språk, og kommentaren fremstår for meg som lite funksjonell dersom målet er at eleven skal tilegne seg reglene for orddanning i norsk språk.

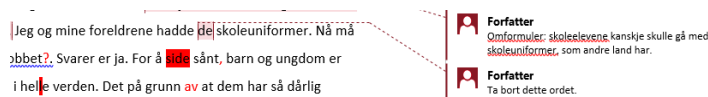
Det er ett kommentert tilfelle av feil valg leksikalsk morfem. Eleven har skrevet *tilbakestående*, noe som blir misvisende i konteksten. Dette kan komme av at eleven ikke har adekvat ordforråd til å formidle innholdet i teksten på en faglig presis måte, og manglende ordforråd hva gjelder skolespråk eller CALP, altså kontekststuvhengig språkbruk, er en typisk andrepråksrelatert

utfordring (Jømfør Cummins (2000) teori om CUP, BICS og CALP i del 3.3.5). Kvaliteten på ordforrådet gir også utslag på kommunikasjonen i teksten (Fondevik, 2015, s. 36). Se utklipp:



Kommentaren er indirekte, da lærer ikke kommer med korrekt form i tekstboksen eller fortløpende i teksten. Den er funksjonell i den forstand at det aktuelle ordet blir forklart, noe som kan øke bevisstheten rundt bruken av akkurat dette ordet. For å hjelpe eleven på vei, kunne lærer ha kommet med synonymer som passer inn i den konkrete setningen.

En lærerkommentar går på overflødig ord i teksten, da i form av *de skoleuniformer*. Her har elevene introdusert substantivet med pronomenet *de* som står i 3. person flertall, subjektform, muligens for å vise tilbake til subjektene som nevnes tidligere i setningen: *Jeg og mine foreldrene som hadde de skoleuniformer*. Dette går på forståelse og betydning av leksikalske morfemer, innen området semantikk. For andrespråksbrukere er dette en stadig utfordring, og ordforråd eller vokabular, som blir regnet som en sentral del av språkkunnskapen, er avgjørende for å kunne uttrykke seg mest mulig presist og adekvat. Manglende ordforråd er av andrespråksrelatert avvik å regne (Golden & Selj, 2015 og Berggreen, Sørland & Alver, 2012), og det aktuelle tilfellet er brudd både på det som karakteriseres som idiomatisk norsk og på norske skriftkonvensjoner. Dette er typiske trekk ved mellomspråk (Fondevik 2015, s. 36). Pronomenen kan være en utfordring for andrespråksbrukere, og selv om alle språk sannsynligvis har en ordklasse som kan kalles pronomen, bruker ikke alle språk dem like aktivt (Næss, 2011). Beherskelse av pronomenen kan derfor være en utfordring for andrespråksbrukere. Lærer markerer avviket og tilføyer ytterligere forklaring i margkommentaren. Se utklipp:



Det er en direkte kommentar, da det uttrykkes eksplisitt i tekstboksen at ordet skal tas vekk, men det beskrives ikke nærmere hvorfor det er overflødig. Jeg mener kommentaren er lite funksjonell, dersom målet er at regler og unntak skal internaliseres hos eleven.

Sluttkommentaren har en todeling etter elementer eleven har gjort bra, og hva som bør jobbes med. Se utklipp:

+ Du har delt inn teksten din i avsnitt og du kan en del ord på norsk. Du skriver også en del setninger som kommuniserer; det vil si at meninga di kommer tydelig fram.

- Det er veldig mange språkfeil i teksten din. Det er setninger der det mangler et verbal eller et subjekt og da blir det ofte slik at meninga ikke kommer tydelig fram. Du bruker også feil ord flere steder og da også er det vanskelig å skjønne hva du vil skrive. Det er derfor veldig viktig at du jobber med norsken din framover, om du skal bestå på en eksamen. Mitt tips er at du jobber med grammatikkoppgaver på nettet; gjerne på Signatur sin hjemmeside. Du setter også punktum for ofte og deler to setninger som egentlig hører sammen. Det er viktig at du lærer deg til å bruke ordboka mye, for å slå opp på skrivemåten eller bøyinga til ord. Du skriver f.eks. «være», men det skal skrives «være». Slike feil kan du ikke ha på en eksamen, om du skal bestå.

Kommentaren starter med det som er positivt, i form av to metaspråklige kommentarer om avsnitt og ordforråd, etterfulgt av litt ros angående kommunikasjonen i deler av teksten. Deretter kommer en metaspråklig kommentar vedrørende språkfeil i teksten. Neste setning inneholder er også en metaspråklig kommentar, hvor det opplyses konkret hva eleven mangler i noen ytringer, men det er ikke trukket fram konkrete eksempler fra teksten. Siden eleven ikke mestrer de konkrete skriftkonvensjonene, og det ikke er vist til eksempler som kan hjelpe eleven på vei, er det svært utfordrende for eleven å få noe ut av slike kommentarer. Neste kommentar, som omhandler ordvalg, er også formulert metaspråklig, da den ikke inneholder konkrete eksempler fra elevteksten. Oppfordringen om å jobbe med norsken, er også formulert såpass uspesifikt at det krever høyt utviklet metaspråklig kompetanse for at eleven skal få utbytte av slik type formulering. Neste setning inneholder en oppfordring om å jobbe med grammatikkoppgaver på nett, med dette er også en metaspråklig kommentar, da den omfavner et stort område. Deretter følger to nye metaspråklige kommentarer vedrørende tegnsetting, men det er ikke lett for eleven å trekke ut noe konkret. I neste setning trekker lærer inn det konkrete eksempelet med verbet *å være*, som er et gjentakende avvik i elevteksten. Jeg mener kommentaren er funksjonell, da den viser til riktig form av verbet. Eleven har dermed noe konkret å jobbe ut ifra.

#### **b. Finnes det avvik i teksten som ikke er kommentert?**

Det er mange avvik som ikke er kommentert av læreren i elevteksten, blant annet gjentakende avvik, misvisende leksikalske morfem som gir utslag på kommunikasjonen, ukorrekt tegnsetting, bestemthetsavvik, bøyingsavvik, overflødige- og bortfall av leksikalske morfem, brudd på syntaks og ufullstendige setninger, med brudd på V2-regelen.

### 3) Hvilke type avvik er kommentert, og forholder lærer seg til en fokusert eller ufokusert respons?

Responsanalysen viser at lærer 4 har 79 kommentarer som går på endringsforslag på form i teksten, og elev 4 har avvik som kan kategoriseres i 13 ulike grammatiske kategorier. Det varierer hvor frekvente de ulike avvikstypene er, og man ser at verbbygning, bortfall av morfem, tegnsetting og syntaksavvik er av de kategoriene med hyppigst forekomst. Deretter ser man kategorier med lav frekvens, slik som avvik i genus, dobbel konsonant, ortofon tilnærming, særskrivning, ordvalg, overflødige ord, bestemthet og pronomen. Samtidig er dette avvik av høy frekvens generelt i elevteksten, men samtlige avvik er ikke kommentert av lærer. Her må man også se kritisk på inndelingen og fordelingen av avvik i de ulike kategoriene, da dette er en svært subjektiv handling. Jeg har foretatt denne fordelingen med bakgrunn i mine antakelser om avvikets diagnose. Det vil si at jeg i inndelingen ser at et ord mangler et morfem, mens det i spørsmål 2, hvor jeg gjennomgår avvikene i dybden, ser at årsaken til morfembortfallet kan være avvik i bestemthet. Eller det kan være at jeg vektlegger avviket som en særskrivningsfeil i denne inndelingen, men at ordet også mangler fuge-s, og dermed bortfall av morfem, slik som *ensomhet følelsen*, som med dette kan høre til to ulike kategorier. Fordelingen kan dermed få andre resultater med andre øyne. Hensikten med inndelingen er i all hovedsak å få et visst overblikk og oversikt over de mest frekvente avvikene, samt hvor mange ulike grammatikalske kategorier som innlemmes i responsen. Se utklipp fra Excel for oversikt av grammatikalske kategorier og antall avvik:

Avvikstype	Verbb.	Bortf.av.ord	Genus	Tegnsetting	Dobbel kon.	Bestemthet	Ortofon skr.	Syntaks	Særskr.	Ordvalg	Overfl.ord	Bestemthet	Pronomen
Sum:	14 av 79	19 av 79	4 av 79	11 av 79	2 av 79	4 av 79	3 av 79	11 av 79	1 av 79	4 av 79	1 av 79	1 av 79	4 av 79

◀ ... Elevekst 2 - Avvik Elevekst 3 - Avvik **Elevekst 4 - Avvik** Elevekst 5 - ... ▶

I intervjuet med lærer 4 kommer det fram at vedkommende har noe ulik framgangsmåte avhengig av om eleven er en uerfaren eller erfaren skriver, samt om det er morsmåselever eller andrespråksbrukere. Med andre ord mener læreren at responsen tilpasses den enkelte elev, ut ifra nivå, evner og forutsetninger. Lærer 4, som også underviser i grunnleggende norsk, uttrykker at avvik kun kommenteres i første og eventuelt andre avsnitt, eller velger ut gjengangerfeil, spesielt om eleven har bodd i Norge kortere tid enn seks år. Når det gjelder morsmålsbrukere, kommenteres en større del avvik av ulik art, og lærer bekrefter at hen har litt ulik praksis ut ifra hvilke elevgruppe det gjelder. Vedkommende tilføyer at hos morsmåselever som er mindre skriveerfarne rettes ikke alle avvik, men det fokuseres på de groveste. Læreren

mener at det kanskje kommenteres for mange avvik. Angående elev 4 uttrykker lærer 4 at vedkommende har en del avvik og at hen nok kommenter en stor del av dem. Det er stort sprik i avvikene, men hen forsøker å fokusere på gjengangere, og avvik som forstyrrer kommunikasjon i teksten. Hen sier også at når det gjelder elev 4 kommenteres en stor andel av avvikene i en tekst, mens det ved neste innlevering fokuseres mer på noen få gjengangere. Læreren understreker at kommentarene som gis andrespråksbrukere bør formuleres kort og presist uten avanserte ord, samt tilpasses den enkelte. Lærer 4 uttrykker at ved første tilfelle av et gjentakende avvik, skrives korrekt skrivemåte, mens avviket deretter stort sett kun markeres. Dette gjelder både morsmåls- og andrespråksbrukere. Som nevnt i responsanalyse 1, har også lærer 4 forsøkt fokusert respons med blandede erfaringer. Hen nevner, som lærer 1, at det oppsto et tydelig misforhold mellom elevens forventninger til samsvar mellom markeringer og karakter. Da markeringene var få, viste eleven ingen forståelse for lav måloppnåelse. Derfor tar dessverre ofte den formative responsen, med alle sine margkommentarer form som en begrunnelse for karakteren.

I elevintervjuet uttrykker elev 4 at vedkommende liker at samtlige avvik blir markert og kommentert i tekstproduksjonen.

**4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold i teksten, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?**

Analysen viser at det også i denne responsen er overvekt av endringsforslag når det gjelder form på teksten, da hele 79 av 97 kommentarer. Videre skiller denne responsen seg ut ved andelen kommentarer formet som kritikk, med 13 på form og fem på innhold. Samtlige kritiske kommentarer er direkte formulert og uten bruk av dempere.

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Sum:	0	0 79 av 97	0	0	0 13 av 97	5 av 97		

◀ ▶ | Elevantekst 1 - Kommenterte avvik | Elevantekst 2 | Elevantekst 3 | **Elevantekst 4** | ... + | ◀ ▶

Sluttkommentaren består av tolv kommentarer, hvor to av dem er formet som ros av innhold, og en som ros vedrørende form. Deretter er det to kommentarer formulert som endringsforslag vedrørende form. Til slutt kommer det sju kommentarer i form av direkte formulert kritikk, hvor fem av dem går på form og to på innhold. Se det vedlagte Excel-utklippet:

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I.D. (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 4		1	1					
			1					
							1	
								1
							1	
				1				
							1	
				1				
Sum:	1 av 12	2 av 12	2 av 12	0	0	0	5 av 12	2 av 12

**5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målspråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten?**

Av de 97 kommentarene er det åtte margkommentarer som kommenterer at syntaks, valg av leksikalske morfem, tegnsetting og bortfall av ord gir konsekvenser for kommunikasjonen og påvirker forståeligheten i elevteksten. Lærer 4 uttrykker i intervjuet at hen i stor grad vektlegger at en tekst må kommunisere, og at vokabular og grammatikk spiller en sentral rolle i så henseende.

**5.5 Responsanalyse – elevtekst 5 (karakter 5+).**

Elev 5 har skrevet en novelle på 1027 ord.

**1) Er det brukt formativ eller summativ respons av elevteksten, og består eventuelt den formative responsen av margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding?**

Lærer 5 kombinerer formativ og summativ respons i sin respons av elevtekst 5. Vedkommende kommenterte i intervjuet at hen tidligere alltid gav respons i form av margkommentarer, men at denne funksjonen nå er tatt bort når man vurderer dokumenter direkte i Fronter. Hen markerer avvikene med farge, både i form av grønn og rød skrift direkte i teksten, samt gule markeringer og sorte understrekinger. Se vedlagt utklipp fra elevtekst 5:

Tankene mine lander på første gangen jeg møtte henne. Den eneste gangen vi sluttet å le, var for å puste den dagen. **Flott skildring!** Full av liv var hun og hadde alltid noe morsomt å fortelle. Hun er fra Japan, derfor heter hun **Kiko**, men ble fraktet til USA. Mange som har smakt på henne **er stort sett** (har stort sett blitt) forelsket. Hun er som Sake, den vinen jeg ble **avhenge** av uten å være klar over det selv. Både **Sake** og **Kiko** er usunne for meg, faktisk er de som gift. Hemmer meg, men **Jeg** liker å drikke giften. **Fin sammenligning!** Jeg vil ha en kur som kan ta vekk avhengigheten min. Disse dagene vil jeg ikke våkne opp hvis hun ikke ligger ved siden av meg. Jeg ler ironisk mens jeg stiller bartenderen et spørsmål, bare for at jeg skal

Kommentarene utgjør til sammen 24 korrigeringer på ulike former for avvik i elevtekst 5.

Sum:	0 3 av 24	21 av 24	0	0	0	0	0
...	Elevtekst 2	Elevtekst 3	Elevtekst 4	<b>Elevtekst 5</b>	Elevtekst 1 - Avvik	...	+

Lærer oppsummerer de kommenterte elementene i en sluttkommentar, med en oppfordring om å se på form i teksten. Sluttkommentaren består av til sammen åtte kommentarer.

Sum:	1 av 8	5 av 8	1 av 8	0	1 av 8	0	0	0
Elev 5								

### Lærerrefleksjoner

Lærerintervjuet viser også her til en lærer som kombinerer formativ og summativ respons, men forsøker å prosessorientere noen av skriveoppgavene i løpet av året. Ved disse tilfellene får elevene kun formativ respons på utkastene, og karakteren gis på sluttproduktet. Vedkommende benytter seg, i likhet med de andre lærerne, aldri kun av karakter i sin elevresponspraksis. Læreren forteller om bruk av både margkommentarer og sluttkommentar, men aldri bare den ene formen.

### Elevrefleksjoner

Elevintervjuet viser en elev med stor indre motivasjon til å bedre sine kommunikative ferdigheter, og eleven hevder å jobbe godt med responsen i etterkant av en innlevering. Dette samsvarer med lærers inntrykk av vedkommende. Denne eleven hevder også, i likhet med elev 1, 2 og 3, at den summative responsen ikke overskygger motivasjonen til å jobbe med den formative responsen, til tross for at det er respons på en avsluttet prosess. Vedkommende setter pris på at læreren bruker både margkommentarer og sluttkommentar, da dette gjør responsen mer konkret å jobbe med i etterkant.

- 2) a) **Kan de kommenterte elementene kategoriseres som andrespråksrelaterte-, eller aldersadekvate avvik, hvordan er lærerkommentaren formulert, og fremstår den funksjonell?**

I teksten til elev 5 er det to kommenterte avvik som er syntaksrelatert. Se utklipp:

den. Han er den eneste som vil faktisk (faktisk vil) høre på hva jeg har å si. Det jeg har alltid (alltid har) likt ved han, er skjegget hans. Kanskje fordi jeg ikke klarer å gro skjegg selv. Jeg

Brudd på syntaks regnes som andrespråksrelaterte avvik, jmfør Eckman (1996) sin markerthetshypotese i del 3.3.3. *Andrespråksortografi*. Lærer 5 markerer avvikene ved å gule dem ut, samt tilføre korrekt rekkefølge på utsagnet med rød skrift fortløpende i teksten. Se tekstutdraget over. Dette er en direkte kommentar, da lærer eksplisitt uttrykker korrekt syntaks, men det følger ingen nærmere henvisning eller forklaring til hva som kjennetegner norsk syntaks. Det uttrykkes eksplisitt i lærerintervjuet at syntaks har vært et fokusområde i responsen



mellom læreren og elev 5. Dermed kan det ses på som overflødig å repetere for hver elevrespons. Jeg forholder meg til den aktuelle elevteksten med lærerrespons, isolert sett. For at responsen skal fremstå som funksjonell, bør slik informasjon inkluderes ved første tilfelle av brudd på syntaksregler i den aktuelle elevproduksjonen, og videre i teksten henvises til denne margkommentaren.

Eleven har en del særskrivningsavvik i teksten, som kan plasseres i den grammatiske kategorien morfologi. Se utklipp:

Jeg hører **favoritt bandet** (ett ord) mitt spille på høyttalerne, derfor slutter jeg å snakke.

En sammensetning er et ord som består av to leksikalske morfemer, og er en vanlig måte å komponere nye ord på i det norske språket. I dette tilfellet har eleven særskrevet ordene. I *God nok i norsk* (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 75) ser man at dette kan komme av at begynnerinnlærere behandler rotmorfemene som egne ord. Men dette avviket kan også komme av at retteprogrammene på de fleste pc-er ikke godtar så mange sammensetninger, og at eleven har korrigeret ordet ved å dele det opp, slik at retteprogrammet godtok ordet og den røde streken ble borte. Av egen erfaring som lærer, er særskrivingsfeil et avvik av hyppig forekomst i elevtekster produsert av morsmålsbrukere, da spesielt mindre erfarne skrivere, og ifølge Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 75) er det også et utbredt fenomen i all skriftlig norsk for tiden, og henger som regel sammen med sviktende språklig intuisjon og kunnskap om ordenheten. Det er lav frekvens av sammensetninger i teksten, noe som kan være en indikasjon på at eleven velger bruk av rotord fremfor å komponere nye. Dette kan være tegn på at eleven unngår konstruksjoner som oppleves som utfordrende, og unngåelse er en vanlig strategi blant andrespråksbrukere (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 214). Lærer markerer avviket ved å gule det ut, samt tilføye korrekt skrivemåte med rød skrift fortløpende i teksten. Dette er en direkte kommentar, da lærer opplyser om korrekt skrivemåte, men den er ikke funksjonell i den forstand at det ikke inkluderes noen form for henvisning til regler rundt orddanning i norsk språk. Dette kan enkelt gjøres ved å legge ved link til nettsider, ressursider til den aktuelle læreboka, eller link til grammatikkvideoer som tar for seg særskrivning og sammenskriving, og orddanning i norsk språk. Hovedprinsippet for funksjonell respons er at eleven skal utvikle seg som skriver. Da er det svært sentralt at det opplyses om hvilke hovedområdet avviket er et brudd på. Da kan eleven lese seg opp på, eller få en innføring i den aktuelle skriftkonvensjonen for å få utbytte av responsen i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Vi skal se nærmere på avviket hvor elev 5 har et upresist eller feil valg av leksikalsk morfem, med *utløst* i stedet for *utgitt*. Se utklipp:

. Sangen ble **utløst** sammen med et album I 2007.

Dette kan være et tilfelle av overekstensjon, noe som er svært vanlig hos andrespråksbrukere. Overekstensjon vil si at et ord blir brukt som erstatning for et annet, i mangel på riktig ordvalg (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 37, 88). Samtidig er dette en typisk strategi på et tidlig stadium, noe som ikke stemmer med inntrykket av elev 5. Menneskets språkutvikling er en relativt langvarig prosess, og selv om vokabularet er stort, lærer vi stadig nye ord (Graves, 2006). Feil ordvalg, grunnet manglende adekvat ordforråd, er vanlige avvik i andrespråkstekster (Fondevik, 2015, s. 36), selv om det også kan forekomme hos morsmålsbrukere. Lærer markerer avviket med gult, men kommer ikke med endringsforslag, noe som kunne bidratt til å stimulere ordforrådet til eleven. Jeg mener kommentaren fremstår lite funksjonell, da det heller ikke opplyses om at det gjelder ukorrekt ordvalg.

Det er et tilfelle av feil bruk av tallord, som uttrykker en bestemt mengde. Se utklipp:

Det er **en** kvarter til.

Avviket kan også ses i sammenheng med avvik i genus. Dette uttrykkes gjennom bruk av artikkel. Her har eleven nyttet feil kjønn, eller genus – *en* i stedet for *et*. Læreren markerer avviket med gul, men det tilføyes ingen nærmere beskrivelse av hva avviket gjelder. Det er med dette en indirekte kommentar, og siden det heller ikke følger noen nærmere forklaring, link til nettressurser eller lignende, mener jeg kommentaren kan kategoriseres som lite funksjonell med tanke på at eleven skal utvikle seg som skriver.

Eleven har brukt preteritumsformen *er skammet* av verbet *å skamme*. Se utklipp:

Jeg skammer meg over meg selv og måten jeg er på. Til og med foreldrene mine **er skammet** (skammer seg) over meg. De er altfor kristne til å akseptere meg. Kiko er ikke kristen, men

Her kunne eleven ha valgt å bruke adjektivet *skamfull*, som kunne gitt formuleringen *er skamfulle over meg*, eller verbet, men i presensform - *skammer seg over meg*. Dette kommer under den grammatiske kategorien semantikk, med valg av feil eller misvisende leksikalsk morfem, og er brudd på det som karakteriseres som idiomatisk norsk. Det kan også være et tilfelle av overekstensjon, som nevnt over, noe som er svært vanlig hos andrespråksbrukere (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 37, 88). Ved en relativ bred forståelse kan vokabular

eller ordforråd beskrives som summen av ordene vi forstår og bruker (Lyster, Horn & Rygvold, 2010). Feil ordvalg, grunnet manglende adekvat ordforråd, er vanlige avvik i andrespråkstekster (Fondevik, 2015, s. 36), selv om det også kan forekomme hos morsmålsbrukere. Læreren har markert avviket ved å gule det ut, samt påføre korrekte alternativ til skrivemåten med rød skrift i parentes fortløpende i teksten. Dette er en direkte kommentar, da lærer tilfører et korrekt endringsforslag, men så lenge det ikke tas opp hva som avviker fra skriftkonvensjonene, mener jeg kommentaren er lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Det er et avvik med bruk av feil preposisjon. Se utklipp:

Jeg hører favoritt bandet (ett ord) mitt spille på høyttalerne, derfor slutter jeg å snakke. I stedet snur jeg meg med (på) den høye stolen jeg sitter på for å observere hvor full jeg er.

Her har lærer 5 gullet ut *med* og korrigert til *på*. For å kople et substantiv eller pronomen til et annet ord i en fullstendig setning, brukes en preposisjon, og forbindelsen viser forholdet mellom substantivet eller pronomenet og et annet ord i setningen. De viser ofte en relativ plassering eller orientering av tid, og er en viktig del av den norske grammatikken. Det er ikke alltid like lett å fatte hvilke preposisjon som skal brukes, og det er ofte temmelig små forskjeller i betydningen mellom de ulike (enkeltords-) preposisjonene. Dette gjør preposisjoner til en utfordrende grammatisk kategori både i et morsmål, men spesielt i et fremmedspråk. På norsk finner man også flerordsuttrykk, i form av komplekse, eller sammensatte preposisjoner, som består av to eller flere ord. Dette kan være *i løpet av*, *på grunn av* og *ved siden av*. Angående bruk av preposisjoner finnes det regler, men også mange unntak, og preposisjoner regnes som et markert trekk i norsk språk, ifølge Anne Brautaset (2009, s. 177), og kan med det kategoriseres som andrespråksrelatert avvik, selv om man også finner preposisjonsavvik også i tekster produsert av morsmålsbrukere. Læreren har markert avviket ved å gule det ut, samt påføre korrekte alternativ til skrivemåten med rød skrift i parentes fortløpende i teksten. Dette er en direkte kommentar, da lærer tilfører et endringsforslag, men så lenge det ikke tas opp hva som avviker fra skriftkonvensjonene, mener jeg kommentaren er lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Eleven har skrevet *den slev* i stedet for *det selv*. Se utklipp:

ved siden av meg. Jeg ler ironisk mens jeg stiller bartenderen et spørsmål, bare for at jeg skal svare på den slev. «Visste du at mennesker som har alt tenker på selvmord mer enn

Her har eleven nyttet personlig pronomen i 3. person entall, felleskjønn i subjektsform – *den*, i stedet for intetkjønn - *det*. *Den* peker her tilbake på substantivet *spørsmål*, og avviket kan

stamme fra avvik i genus, i form av at eleven tolker substantivet som et hankjønn, i stedet for intetkjønn. *Slev* velger jeg å kategorisere som slurvefeil, og er ikke andrespråksrelatert avvik. Læreren har markert avviket ved å gule det ut, og vi får med dette en indirekte kommentar, da det ikke oppgis noen alternative endringsforslag. Det tas heller ikke opp hva som avviker fra skriftkonvensjonene, dermed mener jeg kommentaren er lite funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Eleven har skrevet *avhenge* i stedet for *avhengig*. Se utklipp:

smakt på henne **er stort sett** (har stort sett blitt) forelsket. Hun er som Sake, den vinen jeg ble **avhenge** av uten å være klar over det selv. Både **sake** og Kiko er usunne for meg, faktisk er de

Her kommer man inn på teorien om rotord og suffiks, altså den grammatikalske kategorien morfologi, som er språkets minste meningsbærende enheter (Høygård, 2006; Hagtvedt, 2004; Scott & Nagy, 2000). Den aller minste meningsbærende enheten kalles for morfem (Høygård, 2006; Hagtvedt, 2004; Kulbrandstad 2005). Morfemene kan videre deles inn i to, rot-, og grammatiske morfem. Elev 5 har rotmorfemet på plass. Rotmorfem gir alene betydning, i motsetningen til grammatiske morfem. Vedkommende har avvik i det grammatiske morfemet. Dette er morfemer som alene ikke gir mening, men har en viktig funksjon med å gi rotmorfemene nye betydninger i form av tid eller grad (Hagtvedt, 2004; Høygård, 2006). De grammatiske morfemene kan videre deles i bøyingsmorfem og avledningsmorfem, som er ulike versjoner av de grammatiske morfemene (Hagtvedt, 2004). Bøyingsmorfemer kan ikke endre ordets opprinnelige betydning, men moderer i form av antall og modalitet (Graves, 2006). Avledningsmorfemene, derimot, kan være med på å danne nye ord eller endre ordets opprinnelige betydning, og kan med dette endre ordets klasse (Ibid.). Disse består av prefiks og suffiks, og plasseres henholdsvis før eller etter ordets rotmorfem. Prefiks er en forstavelse og suffiks er en endelse. Prefikser er med på å endre ordets betydning, men ikke ordklassetilhørighet. Suffikser er med på å endre ordets mening, og endrer også ordklassetilhørigheten (Graves, 2006). I dette tilfellet har eleven tilføyd rotordet (avheng) suffikset (+e), og dannet et verb, mens det mest korrekte valget av leksikalsk morfem i denne konteksten hadde vært substantivet *avhengig*. Dette kan kategoriseres som et andrespråksrelatert avvik, da det omhandler bruk av avledning, i form av ukorrekt suffiks (Eckman, 1996). Læreren har også her markert avviket ved å gule det ut, og vi får med dette en indirekte kommentar, da det ikke oppgis noen alternative endringsforslag. Det tas ikke opp hva

som avviker fra skriftkonvensjonene, og jeg mener dette gjør kommentaren lite funksjonell for å stimulere til varig læring.

I teksten er det også et avvik hvor eleven har skrevet *er stort sett*, i stedet for *har stort sett blitt*.

Se utklipp:

fortelle. Hun er fra Japan, derfor heter hun *Kiko*, men ble fraktet til USA. Mange som har smakt på henne *er stort sett* (*har stort sett blitt*) forelsket. Hun er som Sake, den vinen jeg ble

Her har lærer 5 gule ut det understrekede ordet, samt korrigert det til *har stort sett blitt*. Her er det bøyingsrelatert avvik av verbet *å være*. Dette kommer under den grammatiske kategorien morfologi, og er et andrespråksrelatert avvik. Det er også utelatelse av verbet *blitt*. Lærer markerer avviket ved å gule det ut, samt påføre et endringsforslag med rød skrift fortløpende i teksten. Kommentaren er med dette direkte, men det tilføyes ingen informasjon om hvilke type avvik det er, og hvorfor det må endres. Derfor mener jeg kommentaren fremstår lite funksjonell dersom målet med responsen er at eleven skal kunne videreføre kommentarene til senere tekstproduksjon.

Tegnsettingsavvik, som det finnes fire kommenterte eksempel av, med henholdsvis bortfall av komma før konjunksjonen *men*, kan like godt være typisk aldersadekvate avvik. Se utklipp:

Søt og ren fordi den ikke prøver å se bedårende ut engang, den bare er tiltrekkende. Sake har fire bokstaver, men det har navnet hennes også. Bra!

Det samme med bortfall av stor bokstav etter punktum, og forekomst av stor bokstav i personlig pronomen og i substantivet *Sake*. Se utklipp:

*avhenge* av uten å være klar over det selv. Både *sake* og *Kiko* er usunne for meg, faktisk er de som gift. Hemmer meg, men *Jeg* liker å drikke giften. *Fin sammenligning!* Jeg vil ha en kur

Siden alle de kommenterte tegnsettingsavvikene er i forbindelse med konjunksjonen *men*, kan det også være at eleven ikke har lært regelen om at konjunksjoner innleder til leddsetning, og krever komma. Tegnsetting kan være en utfordring for mange elever, uavhengig av om de er morsmåls- eller andrespråksbrukere. Likevel blir tegnsetting generelt regnet som en utfordring i andrespråkslæring (Berggreen m.fl., 2012). Lærer markerer avvikene ved å gule dem ut, ev. påføre korrekt tegnsetting med rød skrift fortløpende i teksten. Den røde påføringen av korrekt tegnsetting er direkte kommentarer, og de gule markeringene er indirekte, da det i sistnevnte ikke kommer fram noen konkrete endringsforslag. Det tilføyes ingen nærmere kommentar til noen av avvikene, og kommentarene fremstår med dette lite funksjonelle etter mitt syn.

Elev 5 har ved ett tilfelle avvik i tilknytning til klokkeslett, hvor vedkommende skriver 10 i stedet for 22, om tidspunkt på kveldstid. Se utklipp:

Vaskedamene sa at de skulle være ferdig med å rydde huset mitt klokken 10.(22 hvis det er på kvelden, noe jeg regner med det er?) Det er en kvarter til.

Dette kan kategoriseres som aldersrelatert avvik, eller slurvefeil, jamfør Corder (1989, s. 10). Samtidig kan det være en overføring fra engelsk, hvor man benytter 12-timersklokken og ikke 24-timersklokken, slik som i Norge. Denne eleven snakker like mye engelsk som norsk på fritiden, og dette kan være en medvirkende årsak til avviket. Lærer markerer avviket med gul overstrekning, og tilføyer korrekt endringsforslag, samt en dialog med rød skrift fortløpende i teksten. Denne lærercommentaren oppfordrer til refleksjon hos eleven, hvor vedkommende må ta stilling til om det er om morgenen eller kvelden, og at disse tidene uttrykkes på ulike måter. Kommentaren mener jeg derfor er direkte og funksjonell i et utviklings- og læringsperspektiv.

Det er ett kommentert tilfelle av skrivemåten *gråe* i stedet for *grå*. Ifølge Språkrådet er dette tillatt i norsk rettskriving, da det er valgfri bøyingsform i bunden form (små/e) og flertall (de grå/e klokkene) av adjektivet. Lærer markerer avviket med gul overstrekning, men det tilføyes ingen nærmere beskrivelse av avviket. Jeg mener derfor kommentaren er indirekte og lite funksjonell dersom eleven skal kunne videreføre korreksjonen til en senere anledning.

Når jeg tar en nærmere titt på den oppsummerende sluttcommentaren finner jeg at samtlige kommentarer er metaspråklige, med unntak av en oppfordring om å se retting i teksten. Denne kommentaren kan tolkes som en oppfordring om å revidere teksten i etterkant, og at revisjonen skal utføres med utgangspunkt i rettingen utført av lærer. Se utklipp:

Dette er en svært god novelle. Innholdsmessig holder novellen et svært høyt nivå. Du bruker flere gode virkemidler og har svært gode skildringer. Du oppfyller også sjangerkravene for novellesjangeren. Språket ditt er godt, men noen skrivefeil er det. Se retting i teksten. Dette er virkelig en tekst å være stolt av!

Metaspråklige kommentarer kan fungere fint i en sluttcommentar, men det avhenger av at margcommentarene er dekkende for å veilede eleven i det videre arbeidet med språket i etterkant av oppgaven. Metaspråklige kommentarer fordrer at eleven har kommet relativt langt i sin språklige bevissthet. Det kan være utfordrende for elever å jobbe med elementer i teksten der det ikke kommer tydelig fram hva som er avviket, gjerne ut ifra indirekte kommentarer. Det er heller ikke lett å jobbe med avvik når eleven ikke blir gjort oppmerksom på hva som er



eleven. Ellers kommenterer vedkommende samtlige avvik i elevtekster produsert av erfarne skrivere med få avvik i teksten, slik som elev 5.

Elev 5 uttrykker i intervjuet et ønske om at samtlige avvik markeres og rettes i responsen.

**4) Hvordan er balansen mellom ros, kritikk og endringsforslag i kommentarene, er den rettet mot form eller innhold i teksten, er kritikken direkte eller indirekte formulert, og er det med eller uten bruk av dempere?**

Responsanalysen viser at kommentarene i all hovedsak inneholder endringsforslag når det gjelder form i teksten. Hele 21 av i alt 24 kommentarer kommer under denne kategorien. Samtidig ser man at 3 av kommentarene er ros av innhold i elevbesvarelsen. Se utklippet under spørsmål 1. Vedlagt er Excel-skjema med oversikt over de ulike kommenterte avvikene i den fortløpende teksten:

Margkom.:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Sum:	0	3 av 24	21 av 24	0	0	0	0	0

Sluttkommentaren består av åtte kommentarer hvor seks av dem er rosende når det gjelder innhold (fem) og form (en) i teksten. Deretter følger en kommentar formet som et endringsforslag angående form, og en som indirekte formulert kritikk på form, ved bruk av dempere. Se utklipp for oversikt:

Sluttkommentar:	Ros (F)	Ros (I)	EF (F)	EF (I)	K. I.D. (F)	K. I. D (I)	K. D (F)	K. D (I)
Elev 5			1					
			1					
			1					
			1					
			1					
		1						
					1			
Sum:	1 av 8	5 av 8	1 av 8	1	0 1 av 8	0	0	0

**5) Er det fokusert på om avvikene får konsekvens for kommunikasjonen på målspråket, eller om det er avvik som ikke forstyrrer forståeligheten.**

Det er ingen kommentarer som går på om syntaks, valg av leksikalske morfemer eller tegnsetting påvirker kommunikasjonen i teksten.

**5.6 Oppsummering og drøfting av responsanalysene**

I denne oppsummeringen vil jeg blant annet se litt på hvordan de ulike lærerne former kommentarene sine, og om det er overvekt av den ene eller den andre formen. Responsanalysen viser at lærer 1 hovedsakelig formulerer kommentarene som direkte respons, hvor det oppgis



et konkret endringsalternativ for eleven. Det er svært lav forekomst av kommentarer hvor lærer tilføyer en nærmere beskrivelse av avviket. Slike nærmere forklaringer kunne ført til at revideringsprosessen ikke bare blir preget av å fylle inn korrekte endringer, men at eleven kan gå inn i de ulike elementene det er brudd på. Deretter kan eleven jobbe med den aktuelle skriftkonvensjonen, slik at denne kan internaliseres over tid. Det forekommer noen metaspråklige kommentarer, som fordrer at eleven har kommet relativt langt i sin språkutvikling. Lærer 2 følger samme tendens, med overvekt av direkte kommentarer, og høy forekomst av kommentarer som fremstår lite funksjonelle i et lærings- og utviklingsperspektiv. Lærer 3 har omtrent likevekt mellom bruk av direkte og indirekte kommentarer, men ingen av kommentarene gir eleven ekstra støtte i å gå i dybden på de ulike avvikene, med tanke på hvilken skriftkonvensjon det er et brudd på. Kommentarene fremstår for meg lite funksjonelle i et utviklings- og læringsperspektiv. Lærer 4 benytter stort sett direkte kommentarer, men disse fremstår også lite funksjonelle uten nærmere henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen. Lærer 5 har også omtrent likevekt mellom bruk av direkte og indirekte kommentarer. Her er det også overvekt av lite funksjonelle kommentarer, men to av dem fremstår som funksjonelle. Se utklipp:

Lærer 1:	Direkte kommentarer:	8	Funksjonelle:	3
	Indirekte kommentarer:	5	Lite funksjonelle:	10
	Metaspråklige kommentarer:	1		
Lærer 2:	Direkte kommentarer:	10	Funksjonelle:	2
	Indirekte kommentarer:	4	Lite funksjonelle:	12
	Metaspråklige kommentarer:			
Lærer 3:	Direkte kommentarer:	7	Funksjonelle:	
	Indirekte kommentarer:	6	Lite funksjonelle:	12
	Metaspråklige kommentarer:			
Lærer 4:	Direkte kommentarer:	9	Funksjonelle:	1
	Indirekte kommentarer:	3	Lite funksjonelle:	12
	Metaspråklige kommentarer:	1		
Lærer 5:	Direkte kommentarer:	6	Funksjonelle:	2
	Indirekte kommentarer:	6	Lite funksjonelle:	10
	Metaspråklige kommentarer:			

I denne responsanalysen finner jeg overvekt av lite funksjonelle kommentarer. Som Tonne (2017) skriver, kan responsen likevel fremstå som funksjonell for eleven, dersom læreren har utført den med grunnlag i kjennskap til eleven og dens utviklingsnivå. Dette må tas med i betraktningen. Som man kan lese ut av elevintervjuene, er elevene tilfreds med responsen fra sin lærer. Samtidig må dette ses i lys av at eleven ikke har kjennskap til responsforskning, samt har lite sammenligningsgrunnlag.

Når det kommer til inndelingen av direkte-, indirekte-, og metaspråklige kommentarer, er disse gjort med grunnlag i inndelingen i spørsmål 2, hvor jeg har samlet alle kommentarene som

omhandler samme type avvik fra elevteksten i felles avsnitt. Eksempel på dette kan være elevtekst 4, hvor jeg har samlet alle kommentarer som går på avvik i verb hos eleven. Deretter ser jeg etter hvilken tendens læreren har for hvordan disse avvikene blir kommentert. Jeg har tidligere nevnt at dersom en elev har gjentakende avvik vedrørende samme grammatiske avvik, slik som verb, er det tilstrekkelig dersom man ved første kommentar henviser til den aktuelle skriftkonvensjonen, og at man senere viser til denne kommentaren. Dermed fremstår de andre kommentarene på tilsvarende avvik funksjonelle, selv om de kommer til uttrykk som indirekte kommentarer.

Sluttkommentarene er preget av metaspråklig respons, hvor funksjonaliteten avhenger av om margkommentarene ellers i elevtekstene fremstår som funksjonelle, noe jeg dessverre finner få eksempler på. Metaspråklige kommentarer krever også at elevene har kommet relativt langt i språkinnlæringen, i tillegg til at de må ha utviklet et metaspråklig perspektiv på egen tekstproduksjon.

## 6.0 Tematisk drøfting – overordnet og på individnivå


### 6.1.1. Kombinasjon av formativ og summativ respons

Lærerintervjuene viser at samtlige av de fem lærerne kombinerer formativ respons og karakter i sin responspraksis. Ved enkelte anledninger nevnes det at det gis formativ respons flere ganger til en og samme tekst, i form av en muntlig tilbakemelding på produktet underveis i prosessen. Ellers er det ingen av informantene som har benyttet seg av kun å gi karakter i sin respons av elevtekster. Dette praksisen støttes av Utdanningsdirektoratet (2016), som legger vekt på at mye og unødig bruk av karakterer, fører til at fokus på resultater og karakterer overskygger fokuset på elevenes læringsbehov. Dette bygger opp om en belønningskultur fremfor fokus på måloppnåelse, hvor elevenes læringsbehov er i sentrum, ikke resultatene. Elev 4 uttrykker i intervjuet at vedkommende synes det fort blir for mange karakterer i løpet av et år, og eleven kunne tenke seg flere responssituasjoner som kun har fokus på det formative. Min gjennomgang av de fem vedlagte elevtekstene viser at det er samsvar mellom det lærerne sier og det den tilpassede responsen av elevtekstene viser, da samtlige elevtekster har fått både formativ respons og karakter. Elevintervjuene viser også at samtlige elever setter pris på kombinasjonen av responsformene, og fire av fem uttrykker at de jobber godt med den formative responsen selv om karakteren blir frigjort samtidig. Forskning viser for øvrig at distinksjonen mellom formativ og summativ respons må innarbeides, og at det ikke er heldig dersom lærere utfører disse responsformene parallelt. Det vil, ifølge Krogh (2008, s. 66), lett føre til at den summative responsen dominerer, og slik overskygger den formative. Intervjuene viser at noen av lærerne forsøker å skape et lite tidsrom mellom utgivelsen av de to responsformene, slik at den summative ikke skal ta all effekt fra den formative. Som en motvekt til Krogh, finner man nyere forskning som viser til at dersom eleven skal få innsikt i hvordan vedkommende skal komme videre i læringsarbeidet, gjennom den formative responsen, er det nødvendig å være klar over hvor man er i læringsprosessen, i form av karakter. Dette viser at den formative og den summative respons kan bidra til å utfylle hverandre på en kontinuitetsskala, i stedet for å agere som dikotomier (Bennett, 2011). Slemmen (2014, s. 115) siterer funn fra Black & William (1998), og skriver at det kan være fornuftig å kombinere formativ og summativ respons. Black og William (1998) legger samtidig vekt på at tilbakemeldingen må gis mens eleven er i læringsprosessen for at den skal ha en læringsfremmende effekt, i motsetning til om den gis på resultatet av læringsprosessen.

### 6.1.2 Konstruktiv respons

I min undersøkelse er det mange eksempler på god, rett og klar respons, både i form av direkte- og indirekte respons. Jeg ser også mange tilfeller av respons som har potensial til å skape misforståelse og usikkerhet til hvordan avvik skal bearbeides og korrigeres. Dette skyldes kommentarer som er uklare, ufullstendige og i noen tilfeller ukorrekte. Mye av forskningslitteraturen påpeker behovet for å forme konkrete og oppklarende kommentarer eller direktiver, gjerne med henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen det er brudd på i avviket. Dette er også noe elevene i min undersøkelse uttrykker at de setter stor pris på. Jeg finner dessverre ingen eksempler på kommentarer som inneholder henvisning til den aktuelle skriftkonvensjonen i mine data, men mange eksempler på direkte respons, som vist i utklippet under:

Novellen startet ikke **med** in medias res. I stedet for så starter den med å fortelle litt om **hovedpersonen** som har fått grunn og grå **stær** tidlig i livet, og alltid har likt å hekle duker, med



Forfatter  
hovedpersonen

Her er det eksempel på hvordan lærer 1 gir respons på overflødig ord ved å merke det med rødt. Det er ingen ytterligere forklaring til denne korrigeringen, men dersom dette er en praksis lærer bruker konsekvent, vil det være kjent informasjon for eleven. Den andre markeringen er eksempel på direkte respons, hvor lærer opplyser om rett form i margkommentaren. Ved fokusert respons, jamfør *del 3.1.8 Fokusert og ufokusert respons*, hvor lærer velger ut noen fokusområder, er det hensiktsmessig og gjennomførbart å gå ytterligere i dybden på de aktuelle avvikene. Her kan man i større grad gå inn i skriftkonvensjonene og henvise til de konkrete regler for avviket.

### 6.1.3 Margkommentarer og sluttkommentar

Samtlige lærere opplyser i intervjuene at de bruker en form for margkommentarer, samt at de oppsummerer funn og helheten av teksten i en sluttkommentar med tilhørende framovermelding. Ingen av dem bruker kun margkommentarer, eller kun sluttkommentar. Studier av responsene bekrefter at samtlige av lærerne kommenterer både i form av margkommentarer og oppsummerende sluttkommentar med tilhørende framovermelding. Den ene studien jeg viste til i teoridelen, tar for seg lærerstudenters tilbakemeldingspreferanser (Ferguson, 2011), og finner at studentene foretrekker kort, skriftlig feedback gjennom hele teksten, noe jeg i min undersøkelse omtaler som margkommentarer. Responsanalysen i min undersøkelse viser at samtlige av kommentarene tilfredsstiller dette idealet. Studentene likte at kommentarene ble oppsummert i slutten av teksten, noe samtlige lærere i min studie har gjort. I intervjuene uttrykker elevene at de setter pris på den formative responsen i form av

margkommentarer, samt at elementene oppsummeres i sluttkommentaren. Kvithyld & Aasen (2011) skriver at som følge av vanskeligheter med å forstå lærerresponsen er det muligens ikke vanskelig å forestille seg at margkommentarene fremstår som mer effektive enn sluttkommentarer. Margkommentarene er tross alt forankret i konkrete tekstpassasjer på leksikalske morfemer, eller setnings- eller frasenivå, og de er lettere å forstå enn sluttkommentaren, som ofte sier noe om teksten som helhet eller på mer overordnet plan. Det kan fort oppstå misforståelser dersom kommentaren er for generell, selv om den er forankret i et spesifikt avsnitt. Selv om margkommentarene blir fremhevet som effektive er det en forutsetning at de blir formulert så konkret som mulig, slik at eleven har mulighet til å revidere teksten med bakgrunn i disse. Kvithyld & Aasen (2011) påpeker at eleven skal ha kommet relativt langt i sin skiveutvikling for å ha utbytte av respons hvor margkommentaren formuleres som *dårlig flyt* eller *uklart resonnement* og forankres til slutten av et avsnitt. Når responsen brukes som verktøy for å vise til konkrete elementer den enkelte elev trenger å jobbe med, samt forberede dem til neste responsituasjon, bruker lærerne responsen på en svært motiverende måte, ifølge Hartberg, Dobson & Gran (2013). Denne tilnærmingen fremmer i større grad læring, enn om man hadde felles gjennomgang av avvik fra tekstene i plenum, viser deres forskning (Ibid., s. 23). Studentene i Ferguson (2011) sin undersøkelse uttrykte at de ville ha tilbakemeldinger på tekstens innhold, ikke detaljnivå, eller form, da de så dette som mindre nyttig. De er, i likhet med mine informanter, andrespråksbrukere. Her skiller lærerkommentarene og elevene sine ønsker i min studie seg ut. Det er absolutt flest kommentarer på form i tekstene, noe elevene uttrykte at de satte pris på i intervjuet. Noe av årsaken her kan være at mine informanter er elever ved videregående opplæring, og ennå ikke er trygge på de norske skriftkonvensjonene, mens Fergusons informanter var studenter. Man kan dermed anta at disse er mer erfarne skrivere enn elevene i min undersøkelse. I Berggreen, Sørland og Alver (2012) kan man lese at avanserte andrespråksskrivere hindres mer i skrivingen sin av svak tekstskapingskompetanse enn av mangel på språkkompetanse. De skriver også at andrespråksskrivere noen ganger overfører skrivestrategier fra førstespråksskriving (Ibid., s. 52).

#### 6.1.4. Fokuset og ufokuset respons

I elevtekstanalysen kommer det fram at lærere retter store deler av avvikene i elevteksten, noe som bekrefter at lærere i stor grad fungerer som korrekturlesere. Rosenberg legger i sin forskning vekt på at all veiledning ikke alltid er fremhjelpende (Rosenberg, 1997). I intervjuene kommer det fram at lærer 1 og lærer 4 har prøvd ut en fokusert respons, men at denne har fått blandet mottakelse hos målgruppen. De har begge vært i kontakt med elever som ikke ser

sammenhengen ved lav måloppnåelse, når læreren kun har markert noen få avvik. Her ser man at det kan oppstå avvik mellom elevens og lærerens mål med responsen. Her er det avgjørende å ha en god dialog med elevgruppen, slik at elever og lærer har samsvarende forventninger til responspraksisen, eller et tolkningsfellesskap i klassen.

Når det gjelder hvor mange avvik som markeres i elevtekster, uttrykker lærerne i min undersøkelse en form for systematisk framgangsmåte, hvor de retter stort sett alle avvik i elevtekstene til erfarne skrivere. Når det gjelder mine erfarne skrivere, velger de ut grove avvik som gir konsekvenser for kommunikasjonen, samt gjengangere i elevtekstene til de mindre erfarne skrivers. Dette grunnis blant annet i at markeringene ikke skal bli for overveldende. Fokus sentrerer med andre ord rundt form, og da spesielt språkavvik og kommunikasjon. Lærer 1 sa i intervjuet at hen velger ut noen skrivefeil, men nevnte ikke om dette gjelder erfarne eller mindre erfarne skrivere. Om vi går inn i elevtekstanalysen til elev 1, ser vi at det er 20 kommenterte avvik i elevteksten, og kun noen få avvik som ikke er kommentert. Excelframstillingen av grammatikalske avvikkategorier viser at det er markert avvik som fordeler seg over elleve ulike kategorier. Den fokuserte responsen omhandler blant annet at man skal gå systematisk til verks i sin tilnærming til tekstens elementer, og rette fokus mot for eksempel verb, bare samsvarsbøying, bare syntaksavvik og lignende (Ferris, 2010). Dette viser at det ikke er helt samsvar mellom lærerens antakelser om egen praksis, og det man ser i responsen. Om vi sammenligner med elev 4 er dette en tekst med relativt få avvik, noe som ikke gjør summen av kommentarer overveldende. Dette er også en elev som setter pris på at samtlige avvik blir kommentert, noe jeg går ut ifra at lærer er informert om. Dermed er den formative responsen i samsvar med elevens ønsker, og tilfredsstillende med dette kravet om tilpasset respons. Lærer 2 uttrykker at hen velger ut noen gjengangere, samt grove avvik, i elevtekster produsert av mindre erfarne skrivere. Når det gjelder mer erfarne skrivere, slik som elev 2, retter hen samtlige avvik. Dette kan bekreftes i responsen, da kun noen få tegnsetningsavvik ikke er kommentert i elevteksten. Elev 2 uttrykker i intervjuet at hen liker at gjentakende avvik blir kommentert. Samtidig sier lærer 2 at dette var strategien hen benytta når elev 4 gikk i Vg1 og Vg2, og at de markerte feilene, slik som avvik i syntaks, gradvis ble borte. Dette er også en erfaren skriver, og den vedlagte elevteksten fikk karakter 5. Lærer 3 sier at samtlige avvik blir kommentert i teksten til elev 3, noe responsanalysen kan bekrefte. Dette er også noe som samsvarer med elev 3 sitt ønske om respons ut ifra intervjumaterialet. Lærer 4 påpeker at hen vurderer tekster annerledes i grunnleggende norskklasser enn med elever som følger ordinær undervisning. I de grunnleggende norskklassene velger hun ut noen gjengangere i teksten, eventuelt at samtlige

avvik i første og andre avsnitt blir kommentert. Eleven blir oppfordret til å jobbe grundig med disse avvikene. Når det gjelder morsmålsbrukere går lærer 4 inn og retter langt flere avvik. Vedkommende sier også at ikke alle avvik kommenteres i tekster produsert av mindre erfarne skrivere, men utdyper at det til tider blir rettet for mange. Forskning viser også at lærere i stor grad agerer som korrekturlesere, noe som fører til en tendens innen responskulturen som svært formalorientert. Læreren skal være en skriveveileder, ikke korrekturleser, hvor alle skrivefeil blir rettet i enhver tekst (Rosenberg, 1997, s. 97). En slik responskultur er hverken hensiktsmessig eller læringsfremmende. Det er ikke effektiv respons å rette feil i en tekst som ikke blir revidert. En alternativ strategi kan være at eleven selv markerer og reviderer formelle feil, og at læreren utøver en forståelse for kunnskapsfeil kontra utføringsfeil fra elevens side (Kvithyld & Aasen, 2011). Lærer 4 skiller seg også ut ved bruk av kommentarer formet som kritikk, og at disse er uttrykt direkte og uten dempere. Nye effektstudier viser at så lenge den læringsfremmende responsen er konkret og oppleves relevant i skrivesituasjonen, kan den gjerne være kritisk (Straub, 2000). Hyland & Hyland (2001) viser i sin forskning til at indirekte formuleringer og bruk av dempere lett kan misforstås og skape forvirring hos andrespråksbrukere. Samtidig utdyper lærer 4 at kommentarene som gis til elever med norsk som andrespråk formuleres svært konkret og lettfattelig. Dette kan bekreftes gjennom responsen. Man ser i elevtekstanalysen at lærer 4 fokuserer mye på språket og kommunikasjonen, og disse elementene er svært avhengig av hverandre. Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 52) viser til forskning som sier at for elevene som er i en tidlig fase av andrespråkutviklingen er språket det største hindret i skrivearbeid. Dette kommer til uttrykk i elevtekst 4. De sier videre at dersom man fokuserer på språket i responsen, kan man bistå andrespråkslever til å utvikle språket og dermed oppnå bedre kommunikasjon i teksten. Dette understreker at fokus bør rettes mot språket for å videreutvikle og bedre kommunikasjonen i andrespråkstekster. Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 52) viser videre til forskning av Hyland som viser at det nødvendigvis ikke er språket alene som hindrer kommunikasjonen i en andrespråkstekst, men at andrespråkslever vil ha større utfordringer knyttet til det å planlegge og sette seg mål for teksten, enn hva morsmålsbrukere har. Dette viser at det er viktig at ikke språket får fokus alene, men at det også jobbes med tekstens struktur. Ved kun å fokusere på formelle trekk ved språket, vil viktige momenter i responsen bli utelatt. Disse momentene er viktige for at eleven, gjennom Vygotskijs (1978) proksimale utviklingssone, skal støttes og strekkes mot progresjon for å nå et høyere nivå enn det eleven allerede mestrer. Dette viser også til et annet sentralt punkt, nemlig at responsen og veiledningen ikke bør gis etter avsluttet produkt, dersom eleven skal kunne oppnå utvikling, noe som støttes både av Kvithyld & Aasens

(2011) *fem teser om formativ respons*, samt Hartberg, Dobson & Gran (2013). Sistnevnte (Ibid., s. 35) utdyper at responsen bør gir underveis i læringsprosessen, siden dette gir eleven mulighet til å trene og justere seg når de befinner seg i læringssonen. Lærer 5 uttrykker i intervjuet at hen kommenterer første og eventuelt andre avsnitt i elevtekster produsert av mindre erfarne skrivere, for ikke å ødelegge motivasjonen. Hos mer erfarne skrivere kommenterer hen flere avvik. Elev 5 er en relativt erfaren skriver, og elevtekstanalysen viser at stort sett alle feil er kommentert. Elevintervjuet bekrefter at eleven setter pris på at samtlige avvik blir kommentert. Det kan også bekreftes at lærer 5 skriver korrekt svar dersom det er skrivefeil. Det utdypes i intervjuet at skrivefeil blir korrigeret til korrekt skrivemåte hos andrespråkselever og hos mindre erfarne skrivere. Elevtekstanalysen viser at en svært stor andel av avvikene i tekstene blir kommentert, og at dette også samsvarer med elevenes ønske for responsen. På den annen side legger Kvithyld & Aasen i *fem teser om funksjonell respons* (2011) vekt på at det er viktig at responsen er selektiv. Selv om en elevtekst kan vurderes på mange nivå, er det viktig at læreren, som kvalifisert leser, ikke fokuserer på alle nivåene i teksten samtidig. Differensiert tilbakemelding etter det skriveutviklingsnivået eleven er på, samt etter formålet med den konkrete skriveoppgaven, er avgjørende for at eleven skal kunne nyttiggjøre seg responsen. Forventninger til aldersadekvat nivå må også tas hensyn til i responsen (Kvithyld & Aasen, 2011). Her vil Vygotskijs (1978) proksimale utviklingszone være sentral teori. Eleven skal oppmuntres, veiledes og støttes til å strekke seg for å komme på et litt høyere nivå enn det eleven allerede mestrer (Bråten, 1996; Kringstad & Kvithyld, 2013). Når lærer skal velge fokus i responsprosessen med en andrespråkselevtekst bør den dreie seg mot å korrigere uforståelige eller ugrammatikalske konstruksjoner. En tilnærmet systematisk framgangsmåte, hvor lærer tilpasser vurderingen og den tilpassede responsen til den enkelte, er her av sentral art. Dersom lærer er selektiv i utvelgelsen av hvilke avvik som får en sentral plass i responsen, er målet, som bør være at eleven effektivt tilegner seg de korrekte formene på målspråket, i stor grad realistisk (Corder, 1981, s. 16). Først når læreren har lokalisert alle tekstens avvik, er tiden inne for å sortere og velge ut hvilke rettleiding og informasjon som skal videre til den enkelte elev, samt formen kommentaren skal formidles i (Ibid., s. 275). Sheen (2009, s. 13) viser til at den ufokuserte metoden kan være svært uheldig, da for mange fokus i en tekst kan overgå elevens evne til å bearbeide dem, samt revidere dem i teksten, noe som er hensikten med responsen. På en annen side gjør læreren eleven oppmerksom på avvik, samt gir støtte i hvordan disse ordene skal skrives, noe som kan gi god veiledning og bistand videre i innlæringen av språket. Undersøkelsen min viser at fire av fem elever jobber godt med responsen i etterkant, og gjør dette uoppfordret, på tross av avsluttet arbeid og på tross av forskning som viser at karakteren



i stor grad overskygger effekten av den formative responsen. Lærer 5 uttrykker i intervjuet at hennes inntrykk er at samtlige andrespråkselever hen har hatt, har jobbet svært godt med responsen, uavhengig av om det videre arbeidet har blitt kontrollert. Mange elever tar eget initiativ for å utvikle seg som skrivere, med utgangspunkt i den formative responsen fra lærer.

#### 6.1.5 Balanse i kommentarene

I studien til Treglia (2008) kan man lese at det er viktig med balanse mellom ros, kritikk og endringsforslag i lærerkommentarene. Ifølge Hattie & Timperley (2007) påvirker tilbakemelding både kvaliteten på prestasjoner og læringsutbyttet, og kan gi både positiv og negativ innvirkning. Kvithylid og Aasen (2011) understreker hvor betydningsfullt det er at læreren finner en balanse mellom ros og kritikk, og viser i *fem teser om funksjonell respons* til at hensikten med den funksjonelle responsen er at elevene skal utvikle revisjonskompetanse og bli kompetente skrivere.

Om vi tar en titt på formen på kommentarene til de fem elevtekstene, ser vi at det fortløpende i elevtekst 1 er overvekt av endringsforslag (17 av 20). Forslagene går stort sett på form i teksten. Det er en rosende kommentar og to kritiske kommentarer når det gjelder innhold. Sluttkommentaren består av til sammen seks kommentarer, der to er rosende, en er endringsforslag, en er kritikk, indirekte formulert med bruk av dempere angående form, og to er kritikk, indirekte formulert med bruk av dempere av innhold.

Elev 2 har fått 24 endringsforslag som går på form, av de i alt 26 kommentarer. To kommentar er formulert som kritikk på en indirekte måte og ved bruk av dempere. Sluttkommentaren består av i alt ti kommentarer, hvor fem er ros av innhold, en er endringsforslag av form og de resterende fire er kritikk, indirekte formulert med bruk av dempere på innholdet i teksten.

Elev 3 har fått samtlige 51 kommentarer som endringsforslag, hvor 49 går på form og to på innholdet i teksten. Sluttkommentaren består av i alt seks kommentarer, hvor fem er ros av innhold og en er endringsforslag på form i produksjonen.

Elev 4 har fått 97 kommentarer, hvor 79 er endringsforslag når det gjelder form, 13 er direkte formulert kritikk på form, og fem er direkte formulert kritikk på innholdet i produksjonen. Sluttkommentaren består i alt av tolv kommentarer, hvor fem er direkte formulert kritikk av form, to er kritikk av innhold, to er endringsforslag på form, to er ros av innhold og den siste er ros av form av elevteksten.

Elev 5 har fått 24 kommentarer, hvor 21 endringsforslag på form, og tre er rosende kommentarer av innhold. Videre består sluttkommentaren av åtte kommentarer, hvor en er kritikk, indirekte

formulert ved bruk av dempere av form, en er endringsforslag av form, en er rosende av form og de fem siste er rosende kommentarer av innholdet i elevteksten.

Fordelingen over sier oss at det er overvekt av kommentarer formet som endringsforslag i margkommentarene i samtlige tekster, med hele 88.07%, hvor 86.24% alene retter seg mot form, og de resterende 1.83% går på innhold. Videre ser vi at bruken av kommentarer formet som kritikk er nest mest brukte form for kommentar. Her varierer det, som vist i oversikten under, om kritikken er indirekte eller direkte formulert og hvorvidt det er brukt dempere. Videre varierer det om kommentaren retter seg mot form eller innhold i produktet. Om vi ser videre på sluttkommentarene er fordelingen noe ulik. Her er det rosende kommentarer som er mest brukt, da hele 50% av samtlige sluttkommentarer har denne formen. Her ser vi også at 45.24% av i alt 50% går på innhold i teksten. Kritiske kommentarer utgjør samlet 35.71% av sluttkommentarene og kommer på 2. plass, men innad i denne gruppen er det stor variasjon når det gjelder formuleringer, som nevnt under margkommentarer. Enkelte er formulert mer direkte, mens andre er indirekte formulert ved bruk av dempere. Noe av kritikken retter seg mot form, mens andre tar for seg innhold i produktet. Ellers utgjør endringsforslag når det gjelder form 14.29% av sluttkommentarene.

Margk.	Antall 218		Plassering
EF (F)	188 =	86.24%	1
EF (I)	4 =	1.83%	4
Ros (I)	4 =	1.83%	4
K. D (F)	14 =	6.42%	2
K. D (I)	6 =	2.75%	3
K. I. D (I)	2 =	0.92%	5
Sluttkomm.	Antall 42		Plassering
EF (F)	6 =	14.29%	3
Ros (F)	2 =	4.76%	4
Ros (I)	19 =	45.24%	1
K. D (F)	9 =	21.43%	2
K. D (I)	2 =	4.76%	4
K. I. D (F)	2 =	4.76%	4
K. I. D (I)	2 =	4.76%	4

I Straub (1997) sin studie kommer det fram at studentene liker både kritiske og rosende kommentarer, dersom de i tillegg er forklarende når det gjelder hvorfor elementer er gode eller dårlige. Kommentarer som gir konstruktive råd, gjerne i form av forklaringer eller spørsmål, er de mest foretrukne. Treglia (2008) vektlegger at de kritiske kommentarene kan mildnes, men Hyland & Hyland (2001) hevder indirekte formuleringer i kombinasjon med dempere lett kan misforstås av andrespråksbrukere. Treglia (2008) understreker at dempende ord har en sentral rolle for å engasjere og motivere mottakerne til å innta en aktiv rolle i revideringsarbeidet, da

slik formulering har positiv effekt på motivasjon og holdning til skriving. Andre studier viser også til viktigheten av balanse mellom positiv og negativ feedback, spesielt med vekt på de positive, grunnet deres effekt på motivasjon og selvtillit (Ferguson, 2011; Lizzio, 2008; Treglia, 2008). En undersøkelse viser også at ros har stor betydning for læring, da dette skaper positive forbindelser med lærings situasjonen, mens negativ respons kan føre til negative følelser, og med dette bryte ned selvtilliten (Voerman m.fl., 2014). Oppfatning av respons og selvregulering har også stor innvirkning på hverandre (Ekholm m.fl., 2015; Zumbrunn m.fl., 2015). Disse undersøkelsene viser også til at det er store differanser mellom testpersonenes erfaring med respons. Her kommer det fram at de med negativ erfaring med respons forsøkte å unngå å lese den, samt at de hadde negative følelser i tilknytning til tilbakemeldinger, mens de med positiv erfaring med respons hadde positive holdninger til å motta nye tilbakemeldinger. En negativ konnotasjon til tilbakemeldings praksis vil i liten grad føre til læring, da vedkommende i liten grad vil benytte responsen i sitt videre arbeid. Dette vil føre til at mottakeren ikke utvikler seg som skriver innenfor det Vygotskij (1978) kaller den proksimale utviklings sone. Man kan anta at elev 1, 2, 3 og 5 har positive erfaringer med respons, siden de viser ønske om formativ respons og har motivasjon for å jobbe med å utvikle seg som skrivere. Elev 4 har muligens andre erfaringer med respons, siden arbeidet med formativ respons utsettes til rett før eksamen. Visere seg vi at elev 4 har fått hele 97 margkommentarer i teksten sin, noe som ligger langt høyere enn hos de andre elevene i undersøkelsen. Responsanalysen viser samtidig at det faktisk er lavere prosent av avvikene som er kommentert i denne elevteksten enn i de andre. Likevel kan antall kommentarer fremstå overveldende for eleven. Dette kan påvirke motivasjonen for revidering, samt stimulere til en negativ konnotasjon til respons, og derav resultere i lavere selvfølelse knyttet opp mot mestring i norskfaget. Videre ser vi at lærer 4 formulerer kritikken uten bruk av dempere, noe som støttes av Hyland og Hyland (2001), mens de andre lærerne stort sett formulerer kritikken indirekte ved bruk av dempere. Treglia (2008) understreker at dempende ord har en sentral rolle for å engasjere og motivere mottakerne til å innta en aktiv rolle i revideringsarbeidet, og at dette har positiv effekt på motivasjon og holdning til skriving. Responsen til elevtekst 5 utmerker seg med bruk av ros i kommentarene, både i margkommentarene og i sluttcommentaren. Dette er med på å bidra til å opprettholde revideringsiveren som denne eleven uttrykker i intervjuet, samt bidra med påfyll av positive konnotasjoner til forholdet vedkommende har til respons. I Excel-oversikten har jeg summert samtlige kommentarer lærerne har foretatt fortløpende i elevtekstene. Formålet med å se prosentene er for å få en oversikt over hver og en av elevtekstene, for å se tydeligere hvilken vektlegging som ligger bak kommentarene til hver lærer. Dette med grunnlag i nevnte studier

som viser til viktigheten av balanse mellom positiv og negativ feedback, spesielt med vekt på de positive, grunnet deres effekt på motivasjon og selvtillit (Ferguson, 2011; Lizzio, 2008; Treglia, 2008). Responsanalysen viser at lærer 1, 2, 4 og 5 har alle brukt både ros, endringsforslag og kritikk i sine kommentarer, mens lærer 3 har variert mellom ros og endringsforslag. Dette viser at samtlige lærere varierer mellom positive og negative kommentarer i sin responspraksis hvis materialet jeg har fått til undersøkelsen er representativt. Samtlige elever uttrykker tilfredshet når det gjelder responspraksis hos sin lærer. Noen utdyper at de spesielt setter pris på de tilfellene der lærer forklarer den eventuelle skriftkonvensjonen som eleven ikke ennå har internalisert, med bakgrunn i et konkret avvik i elevtekstproduksjonen. Jeg finner ingen slike eksempler i mitt elevtekstmateriale, men det kan være dette er informasjon som blir formidlet under den muntlige kommunikasjonen rundt elevteksten. Mer om dette i del 6.1.5 *Balanse i kommentarene*. Detaljert forklaring til ulike skriftkonvensjoner er mer tidkrevende enn kun å korrigere et avvik med endringsforslag, og samtlige lærere oppgir tidsaspektet som en negativ faktor i tilknytning til deres responspraksis. I Berggreen, Sørland og Alver (2012) legges det vekt på at det er viktig å holde fast på den positive betydningen av språklige feil, da dette er uttrykk for elevens kunnskapstilstand. Avvikene er logiske og konsekvente følger av elevens nåværende kompetanse, og disse feilene er en læringsvei for eleven (Ibid., s. 25).

#### 6.1.6 Muntlig formidling av formativ respons

For at responsen skal være læringsfremmende, er det avgjørende at elevene forstår tilbakemeldingen slik at de kan nyttiggjøre seg den. Når jeg intervjuet lærerne, var det flere som nevnte at de kunne tenke seg økt bruk av muntlig overlevering av den formative responsen, men at klassestørrelse og tidsbruk dessverre blir en utfordring. De får til en viss grad utført dette i undervisningen, men da mer av sporadisk enn systematisk art. Elev 3 opplyser i intervjuet at hen ofte tok kontakt før hun skulle levere en tekst, for å få muntlig tilbakemelding på produktet vedrørende eventuelle revideringer, elev 4 tar av og til kontakt med faglærer, mens elev 5 kun gjør dette ved ekstra krevende tekster. Når teksten blir utgitt i rettet utgave, er det kun elev 2 som tar kontakt med sin lærer for muntlig tilbakemelding. Lærer 2 sier blant annet at muntlig respons, i tillegg til den skriftlige, gir større innblikk i elevens holdning til skriving i faget, samt elevens ønsker i tilknytning til tilpasset respons. Utdanningsdirektoratet (2015) viser til at respons har stor betydning for læring, og at det i den forbindelse er helt avgjørende at læreren er bevisst på hva slags tilbakemelding som gis til den enkelte og tidspunktet for tilbakemeldingen, jmfør Kvithyld & Aasen (2011) og deres teori om funksjonell respons. Kvithyld og Aasen (2011) påpeker også viktigheten av at responsen må være forståelig og

læringsfremmende. Respons gjennom samtale og dialog gir begge parter mulighet til å ytre sine meninger. Dersom lærer sanser at eleven ikke forstår responsen, kan denne tilpasses den enkelte. Det kan også gjennom samtalen kartlegges hvilke behov og ønsker den aktuelle eleven har, ut ifra hvor vedkommende er i læringsprosessen. På denne måten kan lærer og elev legge et godt grunnlag for den kommende responsen på senere elevarbeid. Dette støttes av Opplæringsloven (1998) §1-3 som pålegger samtlige lærere å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. I *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (Skjelbred, 2014, s. 25) kan man lese at man ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring, dersom man tilpasser responsen etter hvor eleven er i læringsprosessen. En studie utført av Helgetun (1982) viste at testpersonene ofte hadde problemer med å forstå rettingen i teksten, og at dette problemet var størst i norskfaget. Ved økt bruk av muntlig respons av elevtekster vil man kunne fange opp disse misforholdene i større grad enn ved kun skriftlige responssituasjoner. Berggreen, Sørland og Alver (2012) viser også til at andrespråkselever har særlig nytte av å få tydelige tilbakemeldinger på sine tekster for å utvikle språket gjennom respons fra lærer. Bruk av muntlig tilbakemelding, spesielt til andrespråkselever støttes både av Hyland og Hyland (2006) og av Vygotskijs (Gibbons, 2006) teori om språket som middel for læring. Hyland og Hyland (2006, s. 206) skriver at ved muntlig kommunikasjon trenger ikke andrespråkseleven å tolke den skriftlige tilbakemeldingen alene, og sentrale momenter kan bli grundigere gjennomgått. Vygotskij på sin side hevdet at språket er avgjørende for at individet skulle tilegne seg ny lærdom (Gibbons, 2006, s. 28).. Språket er avgjørende i kommunikasjon mellom lærer og elev, for å kunne støtte dem i læringsprosessen.

#### 6.1.7 Kommentar som dialog mellom lærer og elev

Når det kommer til hvorvidt lærerne former noen av kommentarer som en dialog mellom vedkommende og eleven, svarer samtlige lærere bekreftende på dette. Dette gjøres hovedsakelig der det er uklarheter vedrørende innholdet i utsagn eller valg av leksikalsk morfem og så bortetter. Kvithyld & Aasen (2011) trekker inn at responsen bør føres som en dialog mellom skriver og responsgiver. Responsforskeren Richard Straub oppsummerer sin forskning (Straub, 2000, s. 23) i noen konkrete råd til responsgiveren. Han oppfordrer til å forme kommentarene som en konversasjon med eleven. Han legger vekt på betydningen av å hjelpe og tilrettelegge, slik at eleven kan realisere sine hensikter med teksten. Sistenevnte forutsetter i stor grad at responsen gir underveis i skriveprosessen. Kommentarer i dialogform kan også gi en følelse av samtale mellom lærer og elev, og gi en nærere relasjon mellom de to partene. Det kan også bidra til økt refleksjon, da de fleste kommentarene som er ført i dialogform også er formet som spørsmål til eleven, som regel på det overordnede tekstplanet.

Dette kan også bidra til tydeliggjøring når det gjelder hvor eleven er i læringsprosessen, og hva som kan gjøres for å komme videre. Eleven blir også tatt mer aktivt inn i den faglige tilbakemeldingen, når det er tydelig at læreren vil inn i en form for diskusjon eller refleksjon angående de aktuelle tekstelementene, og kan også stimulere til selvregulering under senere skriveoppgaver. Min studie avdekker liten bruk av kommentarer i dialogform, på tross av at lærerne forholder seg positive til en slik responspraksis.

#### 6.1.8 Kommentarer - direktiver for revidering av avsluttet arbeid

En studie av Rosenberg (1997) viser at de fleste kommentarer i elevtekster er formet som direktiver for bearbeiding, til tross for at det er på et avsluttet elevarbeid. Responsanalysen viser at dette er gjeldende også for lærerresponsen i min studie. I intervjuene ser vi at lærerne uttrykker en forventning om at elevene skal jobbe videre med responsen i etterkant av den avsluttede skriveprosessen, noe som Kvithyld og Aasen (2011) påpeker er lite læringsfremmende. Videre uttrykker lærer 1, 2, 3 og 5 at de opplever at deres elever jobber aktivt med responsen i etterkant, noe som bekreftes i elevintervjuene. Lærer 4 uttrykker at elev 4 gjerne kunne ha jobbet mer aktivt med den formative responsen, og elev 4 uttrykker i intervjuet at den formative responsen ble jobbet aktivt med rett før eksamen. Her kan man se en sammenheng mellom arbeidsinnsats og holdning til den formative responsen, og resultatene på elevtekstene. Intervjuene viste, som nevnt tidligere, at elev 1, 2, 3 og 5 jobber godt med responsen i etterkant av det avsluttede arbeidet. Dette gjør at responsen til disse elevene, i teorien, ikke blir utført på en avsluttet arbeidsprosess, men at de aktuelle elevene ennå er i læringsmodus og motiverte for å revidere arbeidet. Dermed utfyller responsen til disse elevene den verdifulle rollen den skal utfylle, nemlig å motivere og bidra til å utvikle mottakeren til å bli en bedre skriver, jamfør Vygotskijs (1978) teori om stillasbygging og den proksimale utviklingszone. Lærer 5 uttrykker i intervjuet at hen har en oppfatning av at andrespråkelever ofte har mer motivasjon for å jobbe med responsen i etterkant, noe som både Bakken (2003) og Rydland (2007) kan bekrefte gjennom sine studier av minoritetsspråklige elever. De fant at denne elevgruppen har høyere arbeidsinnsats og motivasjon i forhold til skolearbeid enn sine jamaldringer, samt at denne gruppen leser mer og har et større mobiliseringspress fra foreldrene.

#### 6.1.9 Direkte tilbakemelding eller indirekte former

Når det gjelder lærernes responspraksis med fokus på hvordan de går fram når de retter tekster, viser det seg at de har litt ulik framgangsmåte avhengig av om eleven er en uerfaren eller erfaren skriver, samt om det er morsmålslever eller andrespråksbrukere. Med andre ord mener lærerne at de tilpasser responsen til den enkelte elev, ut ifra nivå, evner og forutsetninger. En slik praksis

støttes av Opplæringsloven (1998) §1-3, som pålegger samtlige lærere å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Elevtekstanalysen viser at samtlige lærere kommenterer avvik med endringsforslag, eller direkte tilbakemelding, hvor lærer utfører en eksplisitt korreksjon på avviket. Det uttrykkes at direkte tilbakemelding i størst grad nyttes i forbindelse med respons på andrespråkstekster. På tekster produsert av morsmålsbrukere hevder lærerne å gi respons i form av indirekte former, hvor det kun indikeres at det er avvik ved hjelp av understrekinger, fargekoder, sirkler og så bortetter. Indirekte avviksmarkering hevdes av Lalande (Hyland & Hyland, 2006, s. 85), i større grad enn direkte tilbakemelding, å oppmuntre og stimulere til elevrefleksjon og selvredigering. Det samme hevdes av Black & William (2014 sine metastudier. På den annen side påpekes det i studien til Ferris & Hedgcock (Hyland & Hyland, 2006, s. 85) at mindre erfarne skrivere vil ha problemer med å identifisere og korrigere avvik selv når disse er markert av lærer. Det hevdes videre i Hyland & Hyland (Ibid., s. 85) at funn når det gjelder tilbakemeldingstype har vært motstridende. Enkelte studier oppgir reduksjon av avvik ved indirekte tilbakemelding, mens andre oppdaget minimale langsiktige gevinster i nøyaktighet sammenlignet med direkte tilbakemelding. Enkelte studier viser til en positiv utvikling i revideringskompetanse og internalisering av skriftkonvensjoner over tid, ved bruk av indirekte respons (Ibid., s. 85). Haken ved longitudinelle studier er at de sjelden overskrider tidsrom på ett semester, noe som er et relativt kort tidsrom for å se langsiktig utvikling i skriveferdigheter. Kort oppsummert viser det seg å være respons som er relatert til instruksjon, i tillegg til bruk av indirekte tilbakemeldingsteknikker som er det mest effektive innen respons (Ibid., s. 85). Sistnevnte punkt kan sies å være en sterk strategi med tanke på respons av andrespråkstekster, da dette krever at mottakerne må investere mer innsats i å behandle innspillene og blir tvunget til å legge merke til avvik i eget arbeid, samt jobbe med mønster de prøver å internalisere (Ibid., s. 86). En annen studie som tar for seg effekten av feilretting (Ferris, 2014) konkluderer med at dersom andrespråkslevener ikke mottar veiledning på avvikene sine, kan mellomspråket forsteines, og den språklige utviklingen kan stagnere. Dersom avvik blir korrigert, vil disse elevene i større grad kunne korrigere de aktuelle avvikene, enn om de ikke ble gjort oppmerksom på dem. Studien viser også at elevene i stor grad setter pris på tilbakemeldinger på avvik, noe som samsvarer med mine elevinformanter. Kommentarene motiverer dem til å korrigere egne avvik, og til å jobbe hardere for å forbedre mellomspråket sitt. Manglende retting kan på den annen side føre til misnøye og påvirke motivasjonen i negativ retning, samt påvirke tilliten til faglærer (Ibid., s. 56).

#### 6.1.10 Kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet

Av de fem lærerne har lærer 4 13 års praktisk erfaring med undervisning av andrespråkelever i grunnleggende norskklasser, mens lærer 5 har formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet, med et enkeltmenne i norsk som andrespråk fra UiO. De andre lærerne har den praktiske tilnærmingen til denne elevgruppen gjennom sin fartstid som lærere i videregående opplæring. Min avhandling representerer i hovedsak elever som er målpråksdominante, hvor fire av fem elever ligger på middels og over middels måloppnåelse med karakterer fra 4-5+. En av elevene er morsmålsdominant, og ligger på lav måloppnåelse, med karakter 2/1. De fire førstnevnte elevene trenger trolig i mindre grad lærere med spesiell kompetanse i norsk som andrespråk for å komme opp på et godt funksjonsnivå i skriftlige fagoppgaver på andrespråket (Selj, 2015, s. 163). Dette kan tolkes som at responsen oppleves tilstrekkelig for disse elevene, på tross av manglende kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet hos lærerne. Man ser at ingen av endringsforslagene innehar ytterligere forklaring til en eventuell årsak til avviket, eller henvisning til den konkrete skrivekonvensjonen. Flere av lærerne informerer i intervjuet om at de sporadisk har muntlig gjennomgang av den formative responsen. Lærer 2, 3 og 5 sier også at de har valgt fokusert respons i henholdsvis Vg1 og Vg2 (lærer 2), Vg1 (lærer 3), og tidligere på året (lærer 5), og at dette har gitt resultater i tekstproduksjonen ved at spesifikke avvik gradvis har blitt forbedret og regler har blitt internalisert hos eleven. Elev 4 hadde bodd i Norge i 9 år da teksten ble produsert. Likevel viser en gjennomgang av elevtekst og respons at eleven er uerfaren som tekstprodusent og befinner seg i en tydelig mellomspråksfase. De andre elevene i undersøkelsen produserer også tekster som bærer preg av mellomspråk, men de er på et høyere nivå, og har kommet lengre i den språklige prosessen enn elev 4, hvor teksten skiller seg ut med tanke på kommunikative ferdigheter. Ifølge Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 18 - 19) kan man dele mellomspråket i to kategorier: den observerbare språkbruken, som omhandler tale og skrift, og den «indre» grammatikken, som er en mental størrelse. Typiske trekk, som man også finner i elevtekst 4, er overekstensjon, enkelt språk og misvisende ordvalg (Ibid., s. 18 - 19). Om vi ser over til Fondevik (2015), mener han det er viktig ikke å ha et ensidig fokus på norskutviklingen i teksten, men at man også ser på andre områder i andrespråkteksten. Han sier at feilene som oppstår i mellomspråket er en naturlig del av læringsprosessen for disse elevene, noe som indikerer at de er i gang med å lære språket (Ibid., s. 36). Om læreren hadde innlemmet dette i sluttcommentaren til elev 4, kunne dette virket som en motiverende faktor for videre arbeid med språk og kommunikasjon, men dette forutsetter teoretisk kunnskap på området norsk som andrespråk og flerspråklighet. Ellers viser funnene fra elevtekstanalysen at lærerne er konkrete og individrettet i kommentarene. De viser både til



styrker og svakheter ved tekstproduksjonen, de oppfordrer eleven til å korrigere produksjonen basert på den formative responsen og gir stort sett konkrete råd om hvordan eleven skal komme videre i læringen. Dette samsvarer både med lærernes refleksjoner rundt egen praksis, elevintervjuene og deres forventninger og ønsker til responsen fra lærer. I tillegg stemmer praksisen med forskning utført av Black & William (1998) og Hattie & Timperley (2007), om hvordan respons kan fremme læring. Som nevnt tidligere hevder Corder (1981) at det er viktig å skille mellom avvik som har opphav i at eleven ikke mestrer skriftkonvensjonen, og avvik som skyldes slurv. Om eleven oppdager slike avvik, vil de kunne revideres på egenhånd. Det samme gjelder ikke dersom avvikene skyldes feil grunnet manglende beherskelse av den aktuelle skriftkonvensjonen, og reflekterer kompetansen eleven har i målspråket. Dette er også avvik som vil ha høy frekvens, og være systematiske (Corder, 1981, s. 10). Læreren kan i sluttkommentaren tilføye hvilke avvik elevteksten innehar, for å vise at de har forståelse for at avvik har ulik opprinnelse. Det kan være en trygghet for eleven, dersom lærer anerkjenner skillet mellom avvik som skyldes slurv og avvik som skyldes manglende internalisering av skriftkonvensjoner. Dette kan også gjøre det enklere å finne fokus i responsen til eleven, da det her er mest effektivt å følge en fokusert respons for å stimulere til økt læringsutbytte hos eleven, samt tilpasse responsen til den enkelte.

## 7.0 Avslutning

Jeg har gjennom denne didaktiske masteroppgaven sett på hva som kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråkselever, samt hvordan elevene opplever denne responsen. Siden det er en kvalitativ nærkasusstudie, har jeg, som nevnt tidligere, møtt på utfordringer knyttet til å holde nede sidetallet. For å skape nærhet til dataene har jeg hatt behov for å innlemme mange eksempler både fra tekst og respons, og håper kvaliteten dette gir kan veie opp for overskridelsen.

### 7.1 Hva kjennetegner norsklæreres respons på elevtekster produsert av andrespråkselever?

Funnene i min studie viser at samtlige lærere benytter en kombinasjon av formativ og summativ tilbakemelding i sin responspraksis, noe som støttes av Utdanningsdirektoratets retningslinjer. Forskning på området viser både til heldige og uheldige sider ved en slik responspraksis. Parallell utgivelse av de to responsformene kan føre til at den summative overskygger den formative. På den annen side kan de utfylle hverandre på en kontinuitetsskala, i stedet for å agere som dikotomier. En viktig faktor her er at tilbakemeldingen må gis mens eleven er i læringsprosessen for at den skal virke læringsfremmende, noe den ikke er i disse tilfellene.

Jeg har sett på i hvilke grad lærerresponsen er konstruktiv, og finner mange eksempler på god, rett og klar respons, både i form av direkte- og indirekte respons. Men dessverre har mye av responsen potensial til å skape misforståelse og usikkerhet knyttet til hvordan avvik skal bearbeides og korrigeres. Dette skyldes kommentarer som er uklare, ufullstendige og i noen tilfeller ukorrekte. Etter min vurdering er det svært få av lærercommentarene som fremstår funksjonelle i et utviklings- og læringsperspektiv. Her må man ta i betraktning at jeg er en utenforstående forsker, og eleven, som responsen er rettet mot, kjenner læreren og har mottatt respons fra vedkommende tidligere.

Samtlige lærere benytter seg av margkommentarer eller markeringer direkte i teksten, og sluttkommentar. Margkommentarer er de mest effektive med tanke på videre læring og utvikling av revisjonskompetanse, da de som regel er forankret i konkrete tekstpassasjer. Det er her avgjørende at margkommentarene er konkrete. Mine funn viser overvekt av kommentarer på form i tekstene.

Når det kommer til om responsen er fokusert eller ufokusert, viser jeg til excel-framstillingen av grammatikalske avvikskategorier som avdekker at avviksmarkeringene fordeler seg over alt fra 11 til 13 ulike kategorier. Dette viser at lærerne følger en ufokusert responspraksis.

Lærerresponsen er hovedsakelig formulert som endringsforslag

I mitt materiale var det overvekt av endringsforslag i responsen, hvor lærer utfører en eksplisitt korreksjon av avviket, men det finnes også eksempel på ros og kritikk.

Lærerne i min studie uttrykker ønske om å gi sine elever mer muntlig formativ respons, men grunnet klassestørrelse og tidsbruk blir dette dessverre utført av mer sporadisk enn systematisk art. Som et alternativ til dette, kan man føre responsen som en dialog med eleven. Selv om mine lærerinformanter forholder seg positive til dette finner jeg svært få eksempel på det i mitt materiale.

Forskning viser at de fleste kommentarer er formet som direktiver for bearbeiding, til tross for at elevarbeidet er avsluttet og eleven ikke lenger er i læringsprosessen. Responsanalysen viser at dette er gjeldende også for lærerresponsen i min studie. Intervjuene avdekker en forventning fra lærernes side om at elevene skal revidere responsen etter avsluttet skriveprosess, selv om studier påpeker dette som lite læringsfremmende.

Av de fem lærerne har lærer 4 13 års praktisk erfaring med undervisning av andrespråkelever i grunnleggende norskklasser, mens lærer 5 har formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet, med et enkeltemne i norsk som andrespråk fra UiO. De andre lærerne har den praktiske tilnærmingen til denne elevgruppen gjennom sin fartstid som lærere i videregående opplæring. Min avhandling representerer i hovedsak elever som er målspråksdominante, og fire av de fem elevene trenger trolig i mindre grad lærere med spesiell kompetanse i norsk som andrespråk for å komme opp på et godt funksjonsnivå i skriftlige fagoppgaver på andrespråket da de er relativt erfarne skrivere, samt har stor egenmotivasjon for å utvikle seg som skrivere. Responsen kan dermed oppleves tilstrekkelig for disse elevene, på tross av manglende kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet hos lærerne. Funnene fra elevtekstanalysen viser at lærerne stort sett er konkrete og individrettet i kommentarene. De viser både til styrker og svakheter ved tekstproduksjonen, de oppfordrer eleven til å korrigere produksjonen basert på den formative responsen og gir stort sett konkrete råd om hvordan eleven skal komme videre i læringen. Dette samsvarer både med lærernes refleksjoner rundt egen praksis, elevintervjuene og deres forventninger og ønsker til responsen fra lærer. I tillegg stemmer praksisen med forskning om hvordan respons kan fremme læring. Elev 4 hadde bodd i Norge i 9 år da teksten ble produsert. Likevel viser en gjennomgang av elevtekst og respons at eleven er uerfaren som tekstprodusent og befinner seg i en tydelig mellomspråksfase, hvor teksten skiller seg ut med tanke på kommunikative ferdigheter. De andre elevene i undersøkelsen produserer også tekster som bærer preg av mellomspråk, men de er på et høyere nivå, og har kommet lengre i den språklige prosessen. Denne eleven kunne dermed hatt større

utbytte av lærer med formell kompetanse i norsk som andrespråk enn de andre elevene. Samtidig har vedkommende lærer med 13 års erfaring med undervisning av andrespråkselever i grunnleggende norskklasser, og lærer uttrykker at eleven får muntlig respons i timene. Denne eleven uttrykker ønske om at samtlige avvik i teksten kommenteres av lærer, samtidig som hen uttrykker mindre revisjonsmotivasjon enn de andre elevene.

### 7.2 Hvordan opplever elevene denne responsen?

Elevene i min undersøkelse ytrer at de setter pris på kombinasjon av formativ og summativ vurdering, og fire av fem uttrykker at det motiverer til revidering av teksten i etterkant, selv om den er gitt etter endt skriveprosess.

Selv om mye av responsen er svært god, finner jeg mange eksempel på at responsen kan skape misforståelse og usikkerhet knyttet til hvordan avvik skal bearbeides og korrigeres. Jeg vurderer mange av kommentarene som lite funksjonelle i et utviklings- og læringsperspektiv, men på tross av dette viser elevintervjuene at de setter pris på kommentarene. Siden min studie ikke innlemmer noe andreutkast, kan jeg ikke avgjøre om elevene faktisk har utbytte av dem eller ikke. Her må jeg sette min lit til deres vurdering av eget læringsutbytte.

Mine elevinformanter uttrykker at de liker lærerens korte, skriftlig feedback gjennom hele teksten, avrundet med en sluttkommentar. Kommentarene tar hovedsakelig for seg form i tekstene, noe informantene mine setter pris på.

I tilknytning til lærernes ufokuserte respons, ytrer elevene i min studie at de foretrekker lærerens markering av samtlige avvik. Nivået på mine informanter er svært ulikt. Fire av fem kategoriserer jeg som erfarne skrivere, mens den femte siste er mindre erfaren. Elevintervjuene avdekker, i likhet med forskning, at de mer erfarne skriverne har større motivasjon for å revidere tekst i etterkant av avsluttet skriveprosess. I så henseende kunne den mindre erfarne skriveren i denne studien nyttiggjort seg bedre av responsen dersom den ikke hadde vært så omfangsrik. Her vil det også oppstå sprik mellom tidsbruken den aktuelle læreren bruker på responsen, og elevens utbytte av den. Her kunne både lærer og elev hatt større utbytte av fokusert respons for å optimalisere og balansere tidsforbruk og utbytte.

Selv om det kommer frem at det er ubalanse i lærerkommentarene hva gjelder fordeling av ros, kritikk og endringsforslag, uttrykker samtlige elever tilfredshet når det gjelder responspraksis hos sin lærer.

Min studie viser at fire av fem elever jobber aktivt med revidering, selv om arbeidet er avsluttet, med motivasjon i egenutvikling. Dermed utfyller responsen til disse elevene den verdifulle

rollen den skal utfylle, nemlig å motivere og bidra til å utvikle mottakeren til å bli en bedre skriver. En av lærerne oppfatter dette som typisk for mange elever med minoritetspråklig bakgrunn, noe studier kan bekrefte. De fant at denne elevgruppen har høyere arbeidsinnsats og motivasjon i forhold til skolearbeid enn sine jamaldringer, samt at denne gruppen leser mer og har et større mobiliseringspress fra foreldrene.

## 8.0 Litteraturliste

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinl rning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askeland, N., Otnes H., Skjelbred D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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*, 38(1), s. 7584.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosialmobilitet?* (2003:15) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.): *Det nye norskfaget*, s. 161–187. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berggreen, H. og K. Tenfjord (2003). *Andrespråkslæring* (2. utg.) Oslo: Gyldendal
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J.M. Levelt (Red.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) – hvor står vi nå? I *Norsklæreren*, 2010(4), s.12-16.
- Berger, P. L & T. Luckmann. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2003): *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (2008). *The Handbook of Bilingualism*. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd
- Black, P. J. & William, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 7-74, DOI: [10.1080/0969595980050102](https://doi.org/10.1080/0969595980050102)

- Brewer, M. (2000). Research Design and Issues of Validity. I H. Reis, H. & C. Judd. (Red.). *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, J. & Hunter, M. (2006). *Foundation of Multimethods Research: Synthesizing Styles*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brink, P.J. & Wood, M.J. (1998). *Advanced design in nursing research* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications
- Bråten, I. og A.C. Thurmann-Moe (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, (Red), *Vygotsky i pedagogikken*. (1996). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Budal, I. B, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne. (2015). *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bøyese, Liv. 2014. Undervisvurdering. En norsk tekst av en flerspråklig elev. I T. Kringstad og T. Kvithyld (Red.). *Vurdering av skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Collier, V & Thomas, W. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulmas, F. (2003) *Writing Systems. An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Cummins, J. (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I O.K. Haugaløkken mfl. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckman, F. R. (1996). A Functional- Typological Approach to Second Language Acquisition Theory. I R. William & T. K. Bhatia (Red.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), s. 197 - 207.
- Engen, T. O & L. A Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse». I: J. Smidt, I. Folkvord og J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir forlag.
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), s. 51 - 62.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3.utg.). London: Sage.
- Fondevik, B. (2015). Kartlegging og vurdering av skriveferdigheter på ungdomssteget. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 35-51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frey, J. H. & Oishi, S. M. (1995). *How to Conduct Interviews by Telephone and in Person*. London: Sage Publications
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education. Principles. Policy & Practice*, 20(2), s.150 - 169.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (3. utg.). New York: Routledge
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Ariadne
- Golden, A. & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (2008). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir & S. Hopmann (Red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt
- Hagtvet, B. E. (2004) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hammers, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2013). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R. E. Mayer & P. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249 – 271). New York: Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Haugaløkken, O. K., Evensen L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (2009) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgetun, O. (1982). *Synsvinklar på evaluering i grunnskolen, og ei undersøkjing om elevane sitt syn på formell og uformell evaluering* (Upublisert hovedoppgave). Universitetet i Trondheim, Trondheim
- Hellspong, L. P., Ledin. (1997). *Vägar Genom Texten: Handbok I Brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, Learning and Development. I M. Slowey, & D. Watson (Red.), *Higher Education and the Lifecourse* (s. 67-78). Buckingham: SRHE & Open University Press
- Huot, B., & Perry, J. (2009). Toward a New Understanding for Classroom Writing. I R. Beard, D. Myhil, J. Riley & M. Nystrand (Red.) *The SAGE handbook of writing development* (s. 423 – 435), London: Sage Publication Ltd.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), s. 185 - 212
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press

- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Igland, M. A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2009). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Jølbo, I. D. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I Golden, A. & Selj, E. (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 127-138). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2016). "Å skrive seg et rom" En studie av aktørskap i andrespråkstekster. [NOA. Norsk som andrespråk](#). 32. s. 5-30.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiisters beretninger om lærerens skriftlige respons på oppsatsen*. (Doktoravhandling), Åbo Akademi, Åbo
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T. (2011). Etterord - Hva er det vi gjør når vi skriver? Hva er hensikten med de ulike skriveoppgavene vi gir i skolen? I T. Kvithyld og T. L. Smedbråten (Red.) *I skrivende stund - Praktiske aktiviteter i arbeidet med lese- og skrivestrategier* (s. 27 – 30) Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons i elevtekster. *Viden om læsning*, 9. Hentet 20. april 2018 fra [www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve\\_Kvithyld\\_Arne\\_Johannes\\_Aasen1.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf)
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), s. 144 - 164.

- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1). s. 31 – 60. Hentet 16 juni 2018 fra <https://pdfs.semanticscholar.org/7253/c6cd672281576a96db1037f135ce3e78fe41.pdf>
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), s. 263 - 275.
- Lyster, S.A.H., Horn, E., & Rygvold, A-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk*, 75(9), s. 35-43.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate?. *Educational Researcher*, 17(2). s. 13 - 17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. (2. Utg). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition: parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, 7(1), s. 79 - 90.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film. Del 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2004) *Nursing Research Principles and methods* (7. Utg.). Philadelphia: Lippencott W. & Wilkins.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: *En metodebok for lærere, studenter og forskere* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enheter og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. I M. Barrett (Red.). *The development of language*. (s. 251-275). Hove: Psychology Press.

- Rosenberg, A. T. (1997). *Ret rimeligt! - om skriftlige kommentarer til danske stile*. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empiriskforskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1). s. 1 - 21
- Sandøy, H. (2003b). Den norske normeringssirkelen. I Omdal, H. & Røsstad, R. (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Scott, J. A. & Nagy, W. E. (2004) Developing Word Consciousness. I J.F. Baumann & E.J. Kame Ęnui (Red.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (s. 201-217). New York: Guilford
- Searle J. (1995). *The Social Construction of Reality*. New York: Free Press.
- Sebba, M. (2007) *Spelling and Society. The Culture and Politics of Orthography around the World*. Cambridge: Cambridge University Press
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. I Richards, J. C., *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (s. 31-54). London: Longman
- Selj, E. (2015). Elevttekster, teksttyper og skriveopplæring i yrkesfag. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 163-182). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. & Ryen, E. (2011). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Smidt, Jon. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk – skriveforskning – skrivedidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad. (Red.), *Nordisk morsm lsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1) s. 91-119.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1). s. 23 - 55.

Teigbøl, S. B. (2015). Funksjonell respons på analyserende og drøftende elevtekster. I A. Golden & E. Selj, (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 143-162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Treglia, M. O. (2006). *A Study of Teacher-written Commentary in Relation to Student Revisions and Perceptions in College Writing Classes*. New York: New York University, School of Education.

Treglia, M. O. (2008). Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary. *Journal of Basic Writing*, 27(1), s. 105 - 137.

Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og muligheter. I Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Kapittel 9. s.35-51. Samlaget.

Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 310-349. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>

Towell, R. & Hawkins R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters

Kinn, T. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Språkets mønstre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

van Dijk, T. A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Erlbaum

Vigrestad, T. (2015). Andrespråklæring og ortografi. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 53 – 68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Voerman, L., Korthagen, F. A., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, s. 91 - 98.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wolcott, H.F. (1990). *On seeking – and rejecting – validity in qualitative research*. I E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York: Columbia University, Teachers Collage Press.

Zumbrunn, S., Marrs, S., & Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: A mixed methods study. *Reading and Writing*, 29(2) s. 349 - 370.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Østbye, Helge m.fl. (2013). *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Nettkilder:

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve ideologi og strategier. Hentet 16. april 2018 fra: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>

Eiesland, E. A. (2018) Skrivning på andrespråket. Hentet 12. mai 2019 fra <https://www.usn.no/getfile.php/13494586-1534243437/usn.no/aktuelt/Aktiviteter/Skriving%20p%C3%A5%20andrespr%C3%A5ket%20profesjonskonferanse%202017%20Eli%20Anne%20Eiesland.pdf>

Evensen, L.S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. Hentet 25. mai 2018 fra: [https://www.researchgate.net/publication/288843139\\_Vurdering\\_av\\_skrivekompetanse\\_en\\_kompleks\\_utfordring](https://www.researchgate.net/publication/288843139_Vurdering_av_skrivekompetanse_en_kompleks_utfordring)

Forskningsetikkloven. (2006). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning (LOV-2006-06-30-56). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2006-06-30-56>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Forskrift om behandling av etikk i forskning. (2007). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning (FOR-2007-06-08-593). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2007-06-08-593>

Helle, L. (2014). Vurdering - pedagogikk. Hentet 15. juni 2018 fra [https://snl.no/vurdering\\_-\\_pedagogikk](https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk)

Kompetanse Norge. (2009, 19. februar). Vurdering – Vurdering for læring. Et eksempel på formativ praksis ved Johannes Læringscenter i Stavanger. Hentet 9. juni 2018 fra: [https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Vurdering/#Formativvurdering\\_3](https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Vurdering/#Formativvurdering_3)

Kunnskapsdepartementet. (2004). Kultur for læring (Meld. St. nr 030 (2003 – 2004)). Hentet 12. mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. Hentet 25. juni 2018 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_lik\\_everdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik_everdig_opplaering2_07.pdf)

Lesesenteret (2016). Respons. Hentet 2. april 2018 fra <http://lesesenteret.uis.no/respons/?categoryID=14072>

Barne- og familiedepartementet (2012). En helhetlig integreringspolitikk (Meld. St. nr. 6 (2012 - 2013)). Hentet 25. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2008). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, jus og teologi. Hentet 16.

juni 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>

NOU 2010: 7. (2010) *Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet 20. juni 2018 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persvold, A. Z. (2019) Konvensjon. Hentet 12. mai 2019 fra <https://snl.no/konvensjon>

Tjora, A. (2016). Avvik. Hentet 15. mai 2018 fra <https://snl.no/avvik>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for skriving som grunnleggende ferdighet. Hentet 13. april 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet 26. mai 2018 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-kompetuttrinnet2012-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap: To perspektiver på tilpasset opplæring. Hentet 10. juli 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet 10. juli 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03). Hentet 19. mai 2018 fra <https://www.udir.no/k106/NOR9-03>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05) Hentet 5. mai 2018 fra <https://www.udir.no/k106/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Prinsipper for opplæringen. Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle. Hentet 5. mai 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/lararar-og-instruktorar--kompetanse-og-rolle/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Samarbeid og tolkningsfellesskap -Felles forståelse av vurderingsgrunnlaget. Hentet 6. juni 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Veileder - Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet 1. juli 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Vurderingspraksis – Vurdering for læring. Hentet 6. juni 2018 fra <https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>



## 9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Elevtekst 1 med respons:

# Analyse av- «Bestemor søv»

«Bestemor søv» er en novelle skrevet av Gunnhild Øyehaug i 2004, fra samlingen «Knutar». Novellen handler om en bestemor som forteller om sine profetiske drømmer, og hva som skjer etter de drømmene. Vi får høre hvor enslig hun ble etter at mannen hennes døde, men at hennes sju barn og sine 19 barnebarn er der og besøker henne ofte. Men problemet er at hun føler det er bare for å lette deres samvittighet.

Novellen startet ikke med in medias res. Istedenfor så starter den med å fortelle litt om hovedpersonen som har fått grønn og grå stær tidlig i livet, og alltid har likt å hekle duker, med tulipaner og fugler på. Teksten er ikke skrevet kronologisk, siden vi går bak i tid midt i teksten for å høre de andre profetiske drømmene hun hadde før. Dette kalles retroperspektiv, altså at det er noen tilbakeblikk i teksten for å fortelle hva som har hendt før. Vi får høre drømmen før hun gifter seg der det var en orm som hypnotiserte en fugl, og drømmen før mannen dør der hun så mannen fly ned fra himmelen med hvitt kåpe på. Spenningskurven i teksten finner vi på slutten, der Bestemoren sitter uten å røre på seg, imens ungene hennes står utenfor døren og banker på.

Denne novellen er skrevet i tredjeperson siden hovedpersonen blir kalt hun og ikke jeg. Novella er fortalt gjennom sansene, tankene og følelsene til hovedpersonen, derfor har novellen personligsynsvinkel. I tillegg til at vi ikke får høre noe om tankene eller følelsene til de andre karakterene i novellen. Novellen er skrevet i nynorsk med dårlig variasjon av ord, ordene i teksten gjentar seg gjennom hele teksten. Setningene i teksten er lange med flere komma i så det blir litt vanskelig å skjønne, men på slutten av novellen begynner setningene å bli så stutte som «Ho røre seg ikkje. Det ringer på.» (Øyehauger, 2004)

I teksten er det brukt flere litterære virkemiddel som gjentakelser, kontrast, besjeling, sammenligning, og frempek. Gjentakelser er når en setning, eller en hendelse blir gjentatt flere ganger i løpe av teksten. I novellen får vi høre at solen sklei sakte, fem ganger i løpe av teksten, og at bestemoren har sju barn og 19 barnebarn minst tre ganger.

**Kommentert [A3]:** Fin innledning, men du kunne kanskje ha skrevet noe mer om hvordan du har tolket, og tenkt å løse oppgaven.

**Kommentert [A4]:** hovedpersonen

**Kommentert [A5]:** Delvis riktig. Hendelser i fortida får konsekvenser i nåtida.

**Kommentert [A6]:** Mener du vendepunktet?

**Kommentert [A7]:** Skrives med liten bokstav.

**Kommentert [A8]:** Skrives i to ord.

**Kommentert [A9]:** Mener du lite?

**Kommentert [A10]:** Hvorfor skriver hun på den måten tror du? Hva slags funksjon har det?

Kontrast er når har noe som står i kontrast mot hverandre, for eksempel «hun var kald og varm samtidig» der kald og varm er kontrastene. I teksten får vi høre at hun er glad for å ha familien på besøk, men samtidig så følte hun seg til bry. Der har vi to kontraster som står mot hverandre siden hun liker det, men liker det ikke samtidig. Et annet eksempel er når hun forteller at ungene har det travelt mens hun sitter bare der og har det rolig om dagen. Her har vi å ha det travelt og å ha godt å rolig som kontraster.

Besjeling er et annet virkemiddel fra teksten, og det er når vi gir konkrete ting som for eksempel dyr, planter eller naturen, menneskelige egenskaper. I teksten hører vi «ho sklei langs fjella, så langt nede, for å skikke inn til henne, gjennom kjøkkenvinduet». (Øyehauger, 2004), her så står *ho* for solen, og solen kan ikke gå eller se som vil si at den fikk menneskelige egenskaper.

«det var liksom som om ho sklei på fjellet.» og «ormen som hadde reist seg fra bakken og stod stiv som ein kjepp og heldt fuglen.» stod det i teksten. Dette er bruk av sammenligning, som betyr å sammenligne noe med noe annet. Og i første sitatet så sammenligner **dem** solen som **gjekk** ned fra himmelen, som om den sklei ned fra himmelen. I andre sitatet sammenligner **forfatterne** den stive ormen som skulle ta fuglen som en kjepp.

Kommentert [A11]: Stor bokstav

Kommentert [A12]: I dette avsnittet er du relativt upresis.

**Frempek** et annet virkemiddel, det er når man gir hint i starten av teksten om at noe kommer til å skje. I første av novellen sa bestemoren hva drømmen handlet om, og den handlet om ei sol som gikk sakte bort langs fjellet, mens bestemoren satt utenfor kjøkkenvinduet. Ho mente at det var en profetisk drøm, og siden etter alle de andre profetiske drømmene skjedde det noe så ville det nok skje noe nå også. Siden solen er en viktig del av livet, er det kanskje et symbol på liv. Men side den gikk bort i drømmen, så vil kanskje noen dø. Dette frempeket er litt vanskelig å skjønne siden man må tenke grundig gjennom hva solen symbolisere og hva det menes med drømmen.

Kommentert [A13]: frampek

Kommentert [A14]: er

I novellen hører vi at det er stille siden bestemoren lever alene og er ensom. Det er bare hun og tankene som er der. Vi får også høre at hun **ar** et vindu og et bord i kjøkkenet og at hun sitter der ofte og ser ut vinduet og hekler duk. Dette er personskildring. I teksten har vi også personskildring, indirekte og direkte samtidig. Vi får høre at hun er 90 år gammel, har dårlig syn og er gammel. Vi får ikke høre hvordan egenskapene er eller hvordan hun ser ut, men det finner vi ut selv gjennom oppførselen og tankene hennes. Hun mener at hun er til å bry, som vil kanskje si at hun er beskjeden.

Kommentert [A15]: har

Novellen slutter kort, men tankefullt. Den slutter med at ungene hennes banker og røsker i døren, men bestemoren svarer ikke, for hun vil være alene. Man må tenke litt på slutten for å finne ut hva som har hendt med bestemoren. På slutten står det «ho skimtar kor det mørknar av folk utanfor vindauget.»

Motivet i teksten er hvordan det er å være ensom når man er gammel. Tema er refleksjon over livet, for gjennom teksten reflekterer hovedpersonen rundt om hennes liv har vært til nå. Jeg mener novellen var et godt eksempel på hvordan de eldre kan ha det i dagens samfunn og hva ensomhet er.

Kilder:

### Referanser

Øyehauger, G. (2004). *Bestemor søv*.

[https://no.wikipedia.org/wiki/Litter%C3%A6re\\_virkemidler](https://no.wikipedia.org/wiki/Litter%C3%A6re_virkemidler) (24.11.17)

<https://intertekst.portfolio.no/read/aafba3d8-20e8-47ef-a8df-b9acfe449b8f> (24.11.17)

**Innhold:** Du skriver godt i den første delen av oppgaven din. Du gjør godt rede for en del av de ulike virkemidlene og hvilken funksjon de har i teksten. Du kunne ha sagt noe mer om hva teksten egentlig handler om, altså hva som er temaet. I den andre delen kunne du nok ha reflektert noe mer over dette.

**Rettskriving:** Du har enkelte skrivefeil. Se på ord som er markerte og prøv å unngå disse feilene neste gang.

**Karakter: 4**

## Vedlegg 2: Elevtekst 2 med respons:

### Del A: Kortsvarsoppgave

#### Vern norske fjorder

«Shit happens» er en plakat fra Natur og ungdom, som ble laget i 2012. Formålet med plakaten er å verne norske fjorder fra å bli brukt som avfallsplasser. Plakaten henvender seg direkte til miljøverndepartementet, og organisasjonen bruker de retoriske appellformene for å få fram sin sak.

Natur og ungdom har naturlig etos, ettersom organisasjonen har spesialisert seg i miljøvern og har mye kunnskap om miljøet.

Plakaten er en sammensatt tekst, der det er et samspill mellom patos og logos. Bildet og overskriften er patos, og teksten under overskriften er logos. Bildet er nasjonalromantisk. Det viser den norske naturen på sitt vakreste, noe som vekker nasjonalromantiske følelser. «Shit happens» er et uttrykk som brukes når noe dårlig har skjedd, og man ikke tar det alvorlig. I dette tilfellet blir det brukt som ironi. Organisasjonen ønsker at miljøverndepartementet skal bruke føre-var-prinsippet, og hindre ødeleggelsen av norske fjorder før folk rekker å si «shit happens».

Organisasjonen bruker logos effektivt, selv om teksten er kort og konsis. Etter underoverskriften «Norske fjorder er truga!», skriver organisasjonen et etterprøvbart fakta. De skriver at «Gruveselskapet Nordic Mining vil bruke Førdefjorden som avfallsplass». De skriver også at selskapet «vil dumpe gruveavfall i fjorden tilsvarende eit lastebillast i minuttet, kvar dag i 50 år». Dette er ikke et etterprøvbart fakta, men det er et argument som vil få miljøverndepartementet til å handle raskt.

Plakaten er vellykka, ettersom Natur og ungdom setter mottakeren i rampelyset, og bruker appellformene på en oversiktlig måte for å få fram sitt budskap.

#### Kilde

«Shit happens», plakat fra Natur og ungdom, 2012

## Langsvarsoppgave

### Oppgave 2

#### Det typiske for den realistiske litteraturen

«Det at en litteratur i våre dager lever, viser seg i at den setter problemet under debatt», sa Georg Brandes. Dette sitatet er en oppsummering av realismen i korthet. I denne besvarelsen skal jeg sammenligne to tekster som ble skrevet under realismen for å vise særtrekkene i den realistiske litteraturen. *Et Dukkehjem* ble skrevet av Henrik Ibsen, og ble utgitt i 1879. *Garman & Worse* ble <sup>skrevet</sup> av Alexander Kielland, og ble utgitt i 1880.

Ras deg for  
opptakelsen

Den første tilsynelatende forskjellen er sjanger. *Garman & Worse* er en roman, mens *Et Dukkehjem* er et borgerlig drama. I dramaet møter vi ekteparet Nora og Helmer, som har vært gift i åtte år. Utdraget tar for seg samtalen mellom Nora og Helmer, rett før hun forlater ham. Utdraget fra romanen beskriver forskjellen mellom begravelsen til konsul Garman, som er en rik handelsmann, og Marianne, som er mest sannsynlig en stuepike i konsul Garmans hus. Disse to begravelsene er på samme dag.

Et viktig kjennetegn ved realistiske samtidsdrama er at handlingen utspiller seg i en borgerlig familie. I motsetning til *Et Dukkehjem*, utspiller handlingen i *Garman & Worse* seg både i et fattig og et rikt miljø. Selv om handlingen i dramaet utspiller seg bare i ett miljø, mens handlingen i romanen utspiller seg i to, er formålet å beskrive virkeligheten sånn som den er.

Både Kielland og Ibsen setter problemer under debatt og er samfunnskritiske, men problemene er forskjellige. I tillegg setter romanen og dramaet disse problemene under debatt på forskjellige måter. «Vor Bestemmelse er at giftes, ikke blive lykkelige», (Collett, 1855). *Dette sitatet* Denne ~~sitatet~~ oppsummerer hvilket problem Ibsen setter under debatt i korthet. Selv om Nora og Helmer har vært gift i åtte år, er det i dette utdraget Nora innser at hun aldri har vært lykkelig i ekteskapet. Nora bruker metaforen «dukke» for å beskrive sin oppdragelse og «dukkehjem» for å beskrive sin rolle i ekteskapet. I *Et Dukkehjem* kritiserer Ibsen oppdragelsen av kvinner. Kvinner i samtida ble oppdratt til å behage sine menn, og måtte undertrykke både sine følelser og meninger. Dette ønsker Ibsen å endre på.

Klasseskillet er problemet som Kielland setter under debatt. For eksempel fikk Marianne og sønnen til konsul Garman, Morten Garman, et barn utenfor ekteskap, <sup>D</sup>men de ble aldri gift, <sup>viden</sup>fordi de kommer fra ulike samfunnsklasser. I kontrastene mellom konsul Garmans og Mariannes begravelse kommer det også tydelig fram hvilken rolle samfunnsklasser spiller. Kielland bruker måten kupéene på jernbanen er organisert på for å beskrive ordningen av begravelser i samfunnet. Konsul Garmans kiste blir kjørt i «1. klasse med englehoder og sølvsirater», mens Mariannes kiste må bli båret av unge sjømenn, som <sup>sjøer</sup>må gå til kirken til fots. I tillegg får de unge sjømennene ikke lov til å bruke den samme veien som konsul Garmans begravelsesfølge. Konsul Garmans familie er heller ikke begeistret over at Garmans begravelse er på samme dagen som Mariannes, men det er en trøst at det skal «bare være jordpåkastelse – ikke liktale» når hun begravnes. Dette viser at Mariannes begravelse blir sett på som mindreverdig. Metoden Kielland bruker for kritikk, er sammenligning. Han sammenligner forholdene til de fattige og rike, og kritiserer måten de fattige blir behandlet på.

I den realistiske litteraturen var ikke karakterene individuelle, men typer som representerte ulike folkegrupper og holdninger i samfunnet. I begge utdragene er karakterene typer. Nora i *Et Dukkehjem* representerer kvinnenens rolle i samfunnet og følelsene deres. Hun føler at hun ikke har gjort noe meningsfullt med livet sitt på grunn av mannen og faren sin. «[...] Da jeg var hjemme hos pappa, så fortalte han meg alle sine meninger, og så jeg hadde de samme meninger; og hvis jeg hadde andre, så skjulte jeg dem». Den samme tendensen fortsetter når hun gifter seg. «[...] Du innrettet all ting etter din smak, og så fikk jeg den samme smal som du [...]». Det at Helmer og svigerfaren sin behandler Nora på samme måte, viser at mennene i borgerskapet har de samme holdningene til kvinnerollen.

hans

Karakterene fra den rike familien representerer de rike familiene i samfunnet, og Marianne representerer de fattige og svake i samfunnet. I utdraget blir Anders Bekmann nevnt, men leseren får bare vite at han jobber for konsul Garman. Bekmann får ikke lov ikke til å være med i Mariannes begravelsesfølge, ettersom han må være med i sjefens begravelsesfølge og har ingen valg. Denne karakteren representerer tanken om at skjebnen til folk fra lavere samfunnsklasser er bestemt av arv og miljø, og de kan ikke gjøre noe for å forandre situasjonen.

Utdraget fra romanen har noen detaljer om omgivelsene og flere karakterer, mens i utdraget fra dramaet er det ingen detaljer om omgivelsene og leseren får ikke vite mye om karakterene.

Dette kan være på grunn av synsvinkelen. Synsvinkelen i *Garman & Worse* er autoral-refererende, mens fortellermåten i *Et Dukkehjem* er subjektiv, og leseren får vite karakterenes standpunkt direkte fra dem. Den subjektive fortellermåten gir mer rom for å tolke innholdet, enn når synsvinkelen er autoral-refererende. Selv om synsvinklene er forskjellige og forfatterne deltar i selve handlingen, kommer det tydelig fram hvilken holdning de har.

Hev?

Utdraget fra *Et Dukkehjem* og *Garman & Worse* får fram det viktigste i realismen. Begge er samfunnskritiske, setter problemer under debatt, beskriver virkeligheten sånn som den er og får tydelig fram hvilke holdninger forfatterne har til problemene de setter under debatt.

## Kilder

Brandes, Georg: *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur*, 1872

Ibsen, Henrik: *Et Dukkehjem* 1879

Kielland, Alexander: *Garman & Worse*, 1880

Grimnes, Ole Kristian et al. (2009): *Tidlinjer 2: Verden og Norge | Historie Vg3*. Oslo: Aschehoug

Dahl, Helene Berit et al. (2007): *Grip teksten Norsk Vg2 Studieforbereende Utdanningsprogram* Skien: Aschehoug

---

Kortsvar: Godt kortsvar med perfekt lengde. Du kunne gjerne ha slått sammen avsnittene om appellformene til ett avsnitt, siden avsnittet om etos ble veldig kort. Ellers svarer du perfekt på det oppgaveteksten ber om.

Langsvar: Jeg skjønner ikke helt hva du mener med at dette ikke var bra? Dette var en super sammenligning av de to tekstene. Du kunne gjerne ha skrevet litt mer om Collett når du først drar inn sitatet hennes, siden det her på en måte blir litt blindtarm. Det er veldig bra at du drar det inn, men det blir litt uforklart slik det står nå. Ellers er det ikke så mye å si, litt korte avsnitt her og der, ellers var dette veldig bra! Se i det rettede dokumentet for skrivefeil.

K:5+



### Vedlegg 3: Elevtekst 3 med respons:

#### Deltaker og tilskuer i norsk språkbruk/språkutvikling

Det norske talemålet er i utvikling hele tiden. Noen mener det er positivt, mens andre mener det er negativt. Ingen kan stoppe endringene i talemålet, for folk gjør som de selv vil og snakker på sin egen måte. Man kan ikke bare si at de ikke får lov til å snakke på den måten de gjør, for de har friheten til å velge det selv. Jeg skal skrive en tekst der jeg forteller om norsk talemål i endring, og om mitt eget talemål i praksis.

Alle språk utvikler og endrer seg, og det er talemålet som styrer an, mens skriftspråket følger etter. Norsk talemål har endret seg mye i det siste, og er stadig i endring. Det er lett å vise til noen bestemte trekk i talemålet som blir borte og nye særdrag og ord som kommer inn. Generelt kan man si at det i dag skjer ei utjevning av dialekt skilnader. Årsaken til at talemålet har utviklet seg mye i det siste, finner vi oftest i den moderne samfunnsutviklingen. Den viktigste grunnen for utviklingen i det norske samfunnet etter 2. verdenskrig er at det har skjedd store endringer i bosetningsmønsteret. Før i tida var det slik at nordmenn flest i ei bygd eller en by var født og oppvokst der, og der ble de hele livet. Ofte fant de både ektefelle og arbeidsplass i nærheten. I dag er det ikke slik, nå drar mange unge ut for å få seg utdanning, og mange velger å ta arbeid og bosetter seg der. I dag flytter folk mye, og mange bosetter seg i byer og i tettbygde strøk. Dette fører til at mennesker med forskjellig talemål blir boende i samme området og påvirker hverandre sosialt og språklig. Etter

2. verdenskrig fikk mange ungdommer mulighet til å studere og ta høyere utdanning, noe som bidro til at de sosiale forskjellene mellom folk ble mindre i Norge. Likhet og likeverd ble en viktig ideal, noe som førte til at det ble mindre sosiolekter.

Et annet viktig element bak dialekt-endringene er radio, internett, TV, sosiale medium og mye bruk av mobiltelefon som gjør at folk kommer i kontakt med mange ulike dialekter og språkvarianter. En annen grunn kan også være at barna er mye mer på barnehage og skole i dag enn tidligere, noe som gjør at foreldrene ikke blir så viktige språklige forbilder som de

var før, og de får ikke tilbringe mye tid sammen med foreldrene sine. I et samfunn preget av stor sosial mobilitet vil det komme fram nye sosiale mønster og grupper som språk brukerne kan identifisere seg med, og tilpasse talemålet til. Her er det viktig å nevne framveksten av isolerte ungdomsmiljø. I dagens norske samfunn utgjør ungdommene ofte et sterkt gruppemiljø med sosiale bindinger imellom. I slike ungdomsgrupper vil språklige nydannelser og dialekt endringer få grunnlag, noen ganger i form av språkvarianter som kalles slang. Slang er ikke en dialekt og er ikke begrenset til et bestemt geografisk område slik som en dialekt er. Slang kan bestemmes som avvik fra normalspråket i retning lavtstil, altså i retning mer uformelt språk. Hva som skal bestemmes som uformelt språk er et relativt fenomen og vil endre seg over tid. Mens kult var et slangord med lavtstilt preg på 1950-tallet, er det et helt nøytralt ord nå (på 2017-tallet). Generelt kan vi si at talemålene rundt de store byene er i ferd med å bli borte. Bymålet brer seg i takt med sentraliseringen og urbaniseringen som påvirker det norske samfunnet i dag. Dette ser vi spesielt i Oslo-området. Nært lignende bygdemål blir etter hvert bestandig mer lik hverandre. I Oppland kan man i dag kjøre på halvtimen fra bygd til bygd, en reise som tidligere kunne ta en hel dag.

Utviklingen har også stor påvirkning utenfra. De siste årene har vi fått minoritetsgrupper i landet vårt, spesielt i Oslo og Akershus-området. Dette har ført til at nye etnolekter har dukket opp, og at det norske talemålet har fått en del nye ord og uttrykk. Globaliseringen av kulturlivet og næringslivet gjør at talemålet i større forhold er påvirket av det engelske språket. Norge har gått fra å være et landbruks samfunn til et mer multikulturelt industriland. Alt kjøp med andre land foregår i dag på engelsk, og nordmenn snakker mer engelsk i dag enn tidligere. Mange er urolige for at utenlandsk språk påvirker det norske talemålet, særlig fordi slik påvirkning kan true eksistensen til talemål. Denne faren har først og fremst vært knyttet til påvirkningen fra engelsk, men mange er heller ikke spesielt glade for den språklige impulsen fra de minoritetsspråkene.

Årsaken kan være at de er redde for at det norske talemålet skal forandre seg for mye, eller at det skal forsvinne. Den språklige påvirkningen fra andre språk er knyttet til maktforhold og statusforhold.

Minoritetsspråkene vil derfor verken på kort eller lang sikt ha spesielt stor påvirkningskraft på det norske talemålet. Folk som bruker disse språkene, er små grupper med nokså liten innvirkning på det norske samfunnet.

Likevel setter disse innvandrerspråkene spor etter seg innenfor forskjellige sektorer, for eksempel når det gjelder mat og klær. Mange nye matretter, fremmede ord og uttrykk har slått gjennom for lenge siden for eksempel tandoori, kebab, hijab, burka og pizza. Dagens ungdom bruker mer engelsk daglig enn tidligere, de er på sosiale medier hver dag og der kommer de i kontakt med mange engelske ord og tekster. Nye ord kommer inn, og oftest dekker de nye navn på nye ting og omgrep som for eksempel snowboard, overhedd, harddisk, display, iPhone og Foundation. Det hender også at nye ord tar over for gamle som for eksempel en bag istedenfor ei veske, jeans istedenfor ei olabukse og boots istedenfor støvletter. Endringen på norsk talemål i dag er for eksempel at Sj- og kj-lyden faller sammen. Mange ungdommer uttaler i dag ordet kino med sj-lyd – altså sjino. De voksne oppfatter slike lydendringer ofte som en talefeil. En annen forandring en kan merke, er at flere og flere bruker skarre-r, og grunnen kan være at skarre-r er lettere å uttale enn rulle-r for ungdommer i dag. En annen årsak kan også være at bymålet påvirker talemålet i omliggende områder.

Jeg har en ganske variert og annerledes språkhistorie. Når jeg ser tilbake på det som har hendt meg, så kan jeg huske godt at språk var en viktig del av livet mitt. Grunnen til det er fordi jeg kommer opprinnelig fra Afghanistan og er oppvokst med en afghansk familie. Jeg ble født i Afghanistan og språket, kulturen og miljøet der er veldig annerledes enn i Norge. Morsmålet mitt er dari, og dari skrives fremfor alt med det arabiske alfabetet, men det er gjort noen forandringer. Morsmålet mitt er et SOV-språk, det vil si at setningene tar til med subjekt (S), ender med verb (V)

og har objekt (O) og andre ledd imellom. For eksempel leddet nedenfor er utgitt fra høyre til venstre, slik det arabiske alfabetet blir skrevet.

Verb:	Objekt:	subjekt:			
مهاخيم	لكابل	بي	تكتيت	لكي	نم
Mëxāhom	Kabul	ba	tiket	ya	man
Ønsker	Kabul	til	billett	en	jeg

Man yak tiket ba Kābol mëxāhom: Jeg vil ha en billett til Kabul.

Leddet ovenfor betyr, jeg vil ha en billett til Kabul, og som sagt kommer subjektet før objektet, som så er plassert før verbalet. Jeg husker jeg hadde vanskeligheter med å få til rett ordstilling i norsk, siden norsk hører til SVO-språk og ikke SOV-språk.

*Da* Når jeg var 9 år gammel, flyttet vi til Tjøme som ligger i Vestfold i Norge. Jeg huske fortsatt godt at norsk var veldig annerledes enn dari. Alfabetene og skrivemåten var veldig annerledes. Jeg husker nøyaktig at jeg måtte lære meg alfabetene æ, ø og å, noe jeg aldri hadde hørt før. Jeg husker også at jeg lærte meg norske ord og tall enten på skolen av læreren eller hjemme av pappa. Læreren min sa at jeg var flink og at jeg lærte meg norsk fort, grunnen til det kan være at jeg og familien min snakket mye norsk hjemme. Pappa kjøpte barnebøker for meg og lillebror og ba oss om å lese og oversette det for han. I tillegg så vi på norske barnefilmer og lærte oss mye norsk derfra. Som 12-åring flyttet jeg og familien til Ringebu, og her snakket alle dialekt og ikke bokmål. Når jeg ser tilbake, så husker jeg at jeg ikke skjønnte dialekt helt i starten, men lærte meg fort å skjønne det. Grunnen kan være at jeg var mye med vennene mine, og alle vennene mine snakket dialekt. Jeg husker jeg begynte å si "ho" i stedet for "hun", "e" i stedet for jeg og "itte" framfor ikke. Dialekt var en utfordring for meg og brødrene mine, fordi hjemme måtte vi snakke bokmål og dari med foreldrene våre, mens på skolen og med vennene våre måtte vi snakke dialekt. Når jeg tenker på kulturen min i dag, så har

ikke den særlig stor effekt på talemålet mitt. Kulturen min har blitt blandet med den norske kulturen og når det kommer til talemålet hjemme er norsken mer brukt i dag enn morsmålet mitt. Det kan være vår families mindre bruk av morsmålet som blir blandet av norsk. Det er både en fordel og en ulempe. Fordelen er at vi lever i et land der vi må bruke norsk for å kommunisere med andre mennesker. Ulempen er at hvis vi reiser tilbake til hjemlandet, så glemmer vi enkelte ord og for et veldig dårlig ord forhold, og det blir vanskelig å kommunisere med andre mennesker fra Afghanistan. Språk er en stor del av enkeltpersoner, og det er med på å forme identitet og selvkjennelse. Språk er en del av de få tingene som ikke kan tas ifra oss, noe man har med seg hele livet. Morsmål er noe som binder enn til barndom, oppvekst og etnisk bakgrunn. Jeg synes det er viktig å kunne snakke morsmålet sitt og kunne litt om kulturen sin selv om man ikke bor der.

Jeg er en person som snakker høflig og ordentlig. Det er kanskje kulturen min og den norske kulturen som har fått den innflytelsen på talemålet mitt. Jeg er fra en kultur der man bruker DE til en fremmed person og ikke DU slik som man gjør i Norge. Man kan ikke bruke all slags talemål i alle sammenhenger, så talemålet mitt er mer av den høflige typen. I dag snakker jeg mer flytende norsk enn det jeg gjorde for 4 år siden. Venner jeg har hengt med har også hatt mye påvirkning på talemålet mitt. Jeg har mange norske venner, det å ha norske venner hjelper mye med å forbedre språket. Selv i dag hender det at jeg får kommentarer fra venner, dette er jo ikke for å være slem, men det er tross alt noe jeg kan ta lærdom av.

Dette er grundig,  
oversiktlig, klart og  
punktat. Meget  
godt arbeid!

5) Klart språk - se

#### Vedlegg 4: Elevtekst 4 med respons:

### Livets vennskap

Hvordan har foreldrene mine **har oppvokst**? Har dem hatt noe utfordringene med å finne venner? Hvordan er **å være** den populære ungen på skolen? Har den noe **utfordringer**?

**Kommentert [A16]:** vokst opp

**Kommentert [A17]:** å være

**Kommentert [A18]:** utfordringer

Ved min foreldre generasjon var det sånt **at** alle kjente folka som bodde i nabolaget. Dem gikk som oftest på samme skole eller samme klasse til og **meg**, dem var som oftest ute og var fra kl. 9-23 **var** med venner, men hva ser vi nå. Vår generasjon **en** er veldig allergisk **mot å være** ute vil heller **være** inne og sitte på mobilen 24/7 enn **være** ute og finne på noe. Hvis ikke vi har mobilen i nærheten da går vi i panikk modus. **Det er viktig at du skriver riktig ord du bruker mye som «å være».**

**Kommentert [A19]:** med

**Kommentert [A20]:** være

For mobilen er livet vår. Der har vi ALLE vennene våre. Både dem som vi henger sammen eller dem som vi har egentlig ingen interesse av, men må ha det for **være** «kule kidz» må ha dem overalt. «Snap, insta, fb». Jeg tror den «kule kidz»-greie var også når mor og far min var unge. For alle vil bli den «KULE KIDZ» som passer inn. Har mange venner **og være** med, og alle som digger deg. Jeg tror **at** dette er ikke nytt for noen. Tror mor og far min har opplevd **dette** samme. Dette er **et** spørsmål **stiller** jeg ofte: Hvordan har den «kule kidz» **det** egentlig?

**Kommentert [A21]:** å være

**Kommentert [A22]:** å være

**Kommentert [A23]:** gjør om på ordstillinga: Dette er et spørsmål eg ofte stiller.

For **å side** sånt, jeg har ALDRI **var** den «kule kidzen», men jeg var **inne den gjengen**. Jeg Kan si en ting: **være** en av dem «kule kidzen»|| Er ikke dem beste ting jeg har gjort i livet. **For dem er dem personer vil bruke deg fram dem får det dem ønsker fra deg også kaste deg ut.** Gjennom mitt **lives erfaring**. DU BØR UNNGÅ DET «KULE KIDZ». Skal jeg si en hemmelighet. Det «kule kidz» er utrolig usikker på seg selv. Dem bryr seg **om** hva andre synes om **deg**. **Det er kanskje på toppen av kongedømme på skolen, men dem er utrolig ensomhet dem vil ha folk rundt seg** heletiden. Hvis noen fra skolen hadde sagt han Petter er **ensomhet** da hadde den kule kidz sitt liv **er** ødelagt.

**Kommentert [A24]:** Å si det

**Kommentert [A25]:** vært

**Kommentert [A26]:** ikkje ny setning

**Kommentert [A27]:** denne setninga må du omskrive og gjøre forståelig

**Kommentert [A28]:** Omskriv

**Kommentert [A29]:** seg

**Kommentert [A30]:** Omskriv. Skriv enklere

**Kommentert [A31]:** ensom

**Kommentert [A32]:** blitt

Ensomhet er jo et stort problem, men det er så få som snakker om det. Jeg tror ikke mor og far min viste hva som er ensomhet var på når dem var yngre. For mange med ensomheten at du har ingen venner eller du har ingen å henge meg. Det er jo ikke det tru om meg. Ved ensomheten vil si du følger ingen bryr seg om deg. Du følger at alt du gjør er helt feil. Hvis jeg skal si noe.: Jeg tror ved den tiden mine foreldre levde dem fulgte ensomhet uansett venne deis var i nærheten, men dem visste ikke hva ensomheten var. For jeg tror ikke ensomhet følelsen har ikke kommet nå i 2017. Bare «bang bang» hvem er det? Ensomheten. Dette er jo stor problem før, men ingen som har snakket om det. Når man er ensom så har man ofte føre til at du får lågere selvbilde enn andre. Det kan føre til at du blir en mobber.

**Kommentert [A33]:** ensomhet var, da de var yngre

**Kommentert [A34]:** For mange som er ensomme, er det slik at de ikkje har noen venner eller noen å « henge med».

**Kommentert [A35]:** følger

**Kommentert [A36]:** Kva mener du her?

**Kommentert [A37]:** deres

**Kommentert [A38]:** ensomhetsfølelsen

**Kommentert [A39]:** var

**Kommentert [A40]:** Skriv om setninga: Når man er ensom fører det ofte til at man får et lavere selvbilde enn andre.

Hvis vi kommer tilbake til min mor og far sitt tide. Ikke skriv ny setning her. Denne setninga henger sammen med den før. Så tror jeg dem ble mobbet ganske mye. Mobbing har var her veldig lenge. Jeg tror ikke det minste på at dette kommer å stoppe heller. For skolen tar tiltak, men disse tiltakene kommer etter at noen tar livet sitt. Sette plakater som vi vet etter et måned eller to blir fjernet. Det mange som foreslår at kanskje skolene skulle gå med skoleuniformer som andre lang har. Jeg og mine foreldrene hadde de skoleuniformer. Nå må du prøve å gjette: tror du jeg ble mobbet?. Svarer er ja. For å side sånt, barn og ungdom er kanskje den slemmeste skapninger i helle verden. Det på grunn av at dem har så dårlig selvbilde. Dem tror at ved å mobbe deg så får de selv bedre selvbilde. Jeg Kan si en ting: det er ikke sånt selvbilde funker lille venn, men når du er ung må du teste den teorien. Det er ikke rart mange sier » ung og dum».

**Kommentert [A41]:** Sin tid

**Kommentert [A42]:** har vært

**Kommentert [A43]:** Kva mener du her? Omskriv setninga di, slik at den blir forstått.

**Kommentert [A44]:** Omformuler: skoleelevene kanskje skulle gå med skoleuniformer, som andre land har.

**Kommentert [A45]:** Ta bort dette ordet.

Når årene går så lærer du fort ut hvem som er ekte venn din hvem er fake. Når man starter i barnehage/barneskolen så er du venn med alle, men når man starter på ungdomskolen. Ikke begynn ny setning. Denne hører sammen med den før. Da blir alt annerledes. Man Blir veldig usikker på alt. Ikke ny setning På grunn av puberteten. Koppen blir helt annerledes enn det var før. Folk blir utrolig usikker og sårbare personer. Ved min livserfaring var har jeg opplevd at mine «bestevenner» baksnakket meg og sa stygge ting til meg helle tiden. Speilet rikter

**Kommentert [A46]:** Omskriv: og hvem som er « fake».

**Kommentert [A47]:** den

**Kommentert [A48]:** Omformuler: Ut i fra min erfaring,...

**Kommentert [A49]:** Hva mener du her?

gikk du er «hore», men har ikke tatt en gang i helle livet ditt. Etter hver finner du dem personer som kommer til å være der vare for deg uansett hva. Jeg tror ikke du som er «kule kidz» tenker over at når du blir eldre det folka du har knytte til dem kommer å forlatte deg. Du blir alene. Så hvis du tror fortsatt du som 18 åring blir «kule kidz» for alltid du tar feil lille venn. Jeg kan gi deg en tips. For deg som kanskje er vart i denne «kule kidz» gjengen velg det personer som er tilbakestående. For dem er beste folka var med. Dem kommer vare alltid for deg uansett hva.

Kommentert [A50]: et

Kommentert [A51]: har vært

Kommentert [A52]: På norsk betyr dette en person som er psykisk utviklingshemmet.

Jeg tror vennskap er mest viktigste ting vi har i livet. Ved f.eks. velge feil gruppe å henge med feil personer så lærer oss neste gang ikke skal velge dem. Uansett om du tror dette er verdens undergang ved å velge feil gruppe henge meg. Så finnes du fort ut hvem vil du henge etterpå. Verden er en skummel sted, men vi må ta sjanser. Som gjør vi vokser opp med det feilene. Foreldrene våre har på en måte opplevd det samme tingen som oss. Bare helt annerledes kanskje ved å bli mobbet eller ved å henge med feil gruppe med venner, men se på dem nå. Dem lever lykkelig med dem venner dem har nå. Så ikke stress med det bare nyt livet.

Kommentert [A53]: Gradbøy adjektivet rett: viktigste

Kommentert [A54]: Omskriv

Kommentert [A55]: Et skummelt

Kommentert [A56]: den

+ Du har delt inn teksten din i avsnitt og du kan en del ord på norsk. Du skriver også en del setninger som kommuniserer; det vil si at meninga di kommer tydelig fram.

- Det er veldig mange språkfeil i teksten din. Det er setninger der det mangler et verbal eller et subjekt og da blir det ofte slik at meninga ikke kommer tydelig fram. Du bruker også feil ord flere steder og da også er det vanskelig å skjønne hva du vil skrive. Det er derfor veldig viktig at du jobber med norsken din framover, om du skal bestå på en eksamen. Mitt tips er at du jobber med grammatikkoppgaver på nettet; gjerne på Signatur sin hjemmeside. Du setter også punktum for ofte og deler to setninger som egentlig hører sammen. Det er viktig at du lærer deg til å bruke ordboka mye, for å slå opp på skrivemåten eller bøyinga til ord. Du skriver f.eks. « vare», men det skal skrives « være». Slike feil kan du ikke ha på en eksamen, om du skal bestå.



Kilde

Vedlegg 6: «*Den eldre Edda*», hentet fra oppgavesettet Heildagsprøve i norsk hovedmål.

Andressen, Øyvind (2013), Signatur 3, studiebok

Vedlegg 5: Elevtekst 5 med respons:

## Kiko

Jeg svelger ned glasset fullt med Sake. Det er ingen overraskelse for bartenderen at jeg bestiller meg denne japanske vinen. Faktisk har jeg og han blitt gode venner nå. Hver gang jeg er her har vi lange samtaler om den japanske vinen, tross alt liker han å høre fakta om den. Han er den eneste som vil faktisk (faktisk vil) høre på hva jeg har å si. Det jeg har alltid (alltid har) likt ved han, er skjegget hans. Kanskje fordi jeg ikke klarer å gro skjegg selv. Jeg forteller han at rådet han ga meg ikke funket. Han hadde overtalt meg til å formidle følelsene mine. Men jeg var dum som trodde det kunne fungere mellom oss.

Tankene mine lander på første gangen jeg møtte henne. Den eneste gangen vi sluttet å le, var for å puste den dagen. Flott skildring! Full av liv var hun og hadde alltid noe morsomt å fortelle. Hun er fra Japan, derfor heter hun Kiko, men ble fraktet til USA. Mange som har smakt på henne er stort sett (har stort sett blitt) forelsket. Hun er som Sake, den vinen jeg ble avhenge av uten å være klar over det selv. Både sake og Kiko er usunne for meg, faktisk er de som gift. Hemmer meg, men jeg liker å drikke giften. Fin sammenligning! Jeg vil ha en kur som kan ta vekk avhengigheten min. Disse dagene vil jeg ikke våkne opp hvis hun ikke ligger ved siden av meg. Jeg ler ironisk mens jeg stiller bartenderen et spørsmål, bare for at jeg skal svare på den selv. «visste du at mennesker som har alt tenker på selvmord mer enn mennesker som har ingenting? Det gjør meg litt skeptisk på hva å ha alt egentlig betyr». Han ignorerer disse to setningene og sier at jeg skal fortelle mer om Sake.

Sake har få ingredienser som er da ris, vann, mugg og gjær. Hvordan klarer vi å lage noe så deilig med bare fire elementer? Sake er ofte kledd i grønt og hvit. Disse enkle fargene er naturlig pene og de komplementerer den smale midjen til vinen. Drikken er ren, søt, men tørr. Søt og ren fordi den ikke prøver å se bedårende ut engang, den bare er tiltrekkende. Sake har fire bokstaver, men det har navnet hennes også. Bra!

Jeg hører favoritt bandet (ett ord) mitt spille på høyttalerne, derfor slutter jeg å snakke. I stedet snur jeg meg med (på) den høye stolen jeg sitter på for å observere hvor full jeg er. Ansiktene rundt meg er ikke slørete enda. Som alle andre barer serverer denne hamburger. Stolene er røde og matcher perfekt med de korte sofaene, plassert inntil veggen. Lyset rundt

er det eneste som gjør denne baren moderne. Jeg har aldri forstått hvorfor duften inne her er hovedsakelig av røyk og alkohol.

For det første er det ikke lov å røyke inne her og uansett, de fleste kommer hit for å spise hamburger. Utseende til denne baren er ikke langt fra en italiensk restaurant. Det eneste som gjør den til en bar er det lange bordet som bartenderne står bak i. Jeg er en av de få menneskene som sitter i en av disse høye stolene. I bakgrunnen spiller «Fluorescent Adolescent» av Arctic Monkeys. Sangen ble utløst sammen med et album i 2007. Et år senere er jeg like glad i den som jeg var første gangen jeg hørte den.

Jeg snur meg tilbake for å drikke mer. Tenker på alle gangene jeg ikke sa noe til henne. Hun var pratsom, men det var ikke jeg. Tidligere opplevelser har lært meg at det å være stille gjør at andre automatisk vil snakke. Når to fremmede sitter ved siden av hverandre, fungerer stillheten som en støvsuger for å suge ordene ut. I alle tilfeller har jeg vært støvsugeren. Nydelig sammenligning! Jeg er pratsom men bare når jeg drikker. Det er ikke positivt fordi jeg trekker fra alle «problemene mine». Mange anbefaler å snakke om problemene sine, på den måten blir det lettere å løse dem. Men jeg har ikke problemer fordi jeg er en person som har alt. Uansett: som jeg sa, mennesker som har alt tenker på selvmord mer enn mennesker som har ingenting.

Bartenderen fyller et glass til. Jeg er lei av å tenke på henne. Derfor vil jeg bare snakke om noe annet. Men det føles ut som at jeg sammenligner henne med alt. Bartenderen vifter hånda under øynene mine. «Du stirrer ned altfor mye. Slutt å syns synd på deg selv. Som amerikanere sier, det er mange fisk i havet. Tror du det er nok for en dag eller vil du snakke mer om Sake.» jeg ser ned på den gråe Rolexen min, det er ikke på tide å reise hjem enda. Vaskedamene sa at de skulle være ferdig med å rydde huset mitt klokken 10. (22 hvis det er på kvelden, noe jeg regner med det er?) Det er en kvarter til.

Jeg sukker litt før jeg svarer på spørsmålet hans. «Noe du kanskje ikke visste om Sake er at det kan drikkes både varmt og kaldt. På varme dager når du vil bare kose deg ut i sola kan du lage en cocktail med den. Dager der det er kaldt vil du finne Sake best varm. Du kan til og med lage mat med den. Med andre ord, du finner alt du trenger i en spesifikk drikke.» Han svarer meg med et seriøst blikk. «Jeg skjønner det, men du må nesten være takknemlig med

det du har. Mange hadde drept for å være i din posisjon.» Jeg nikker for å vise forståelse. Men jeg argumenterer uansett. «Det gjør veldig vondt å leve med denne følelsen. Det å ha gull er ikke mer verdifullt enn å ha noe å leve for. Men nå har jeg bare gull og ikke henne. Jeg mente virkelig at hun skulle være mer annerledes enn resten av samfunnet.»

Jeg skammer meg over meg selv og måten jeg er på. Til og med foreldrene mine **er skammet** (skammer seg) over meg. De er altfor kristne til å akseptere meg. Kiko er ikke kristen, men hun fikk panikk når jeg fortalte henne hva jeg følte. Rådet bartenderen ga meg funket absolutt ikke. Kiko liker gutter og menn, ikke meg. Men jeg var dum som trodde det kunne fungere mellom oss.

Dette er en svært god novelle. Innholdsmessig holder novellen et svært høyt nivå. Du bruker flere gode virkemidler og har svært gode skildringer. Du oppfyller også sjangerkravene for novellesjangeren. Språket ditt er godt, men noen skrivefeil er det. Se retting i teksten. Dette er virkelig en tekst å være stolt av!

## Spørsmål til lærerintervjuene:

### Introduksjonsspørsmål:

1. Hva slags faglig bakgrunn har du?
2. Har du fordypning i norsk?
3. Har du kompetanse i norsk som andrespråk eller flerspråklighet?

### Nøkkelspørsmål:

1. Hvilke tanker har du rundt responskriving eller prosesskriving?
2. Hvilke taker har du rundt formativ og summativ respons, samt forskjellen mellom disse? (Formativ=forklarer responsen gjennom tilbakemeldinger. Summativ= karakter eller poeng)
3. Hvilken form for respons bruker du i arbeidet med elevtekster?
  - 3.1 Hvilken form bruker du mest? Hvorfor?
  - 3.2 Hvilken form bruker du minst? Hvorfor?
4. I hvilken grad gir du respons på tekster, hvor ofte og hvordan?
5. Hvilke elementer ser du etter når du skal vurdere en elevtekst skrevet av en andrespråkelev (innhold – sjanger, form, struktur, oppbygging – Språk: ortografi, morfologi, syntaks)?
  - 5.1 Hvorfor mener du disse elementene er viktige?
6. Blir denne gitt skriftlig eller muntlig?
7. I hvilken grad syns du elevene klarer å nyttiggjøre seg av responsen/ Opplever du at elevene har utbytte av responsen de får?
8. Hva er det som eventuelt hindrer eleven i å nyttiggjøre seg av responsen?
9. Hva hindrer deg eventuelt i å gi respons i den grad du måtte ønske?
10. Hva mener du er viktigst for elevenes skriveutvikling?
11. I hvilken grad mener du dialog er viktig i språklig utvikling hos andrespråkeleven?
12. Hva mener du er elevenes største utfordringer i å utvikle seg og får høyere måloppnåelse?
13. Har du et bevisst forhold ovenfor andrespråkelever når du skal vurdere elevtekstene deres?
14. Hvordan bruker du responsen videre i arbeidet?
15. Hvordan vurderer du denne måten å jobbe med elevtekster på?

16. Hva opplever du som utfordrende og/eller mindre utfordrende?

Samtalen blir tatt opp på bånd, for at den kan gjengis mest mulig autentisk i etterarbeidet.

Lydbåndet blir slettet ved innlevering av masteroppgaven.

## Lærerintervjuene:

### 1. Hvilke tanker har du rundt responsskriving eller prosessorientert skriving?

**Lærer 1:** Det bruker jeg ganske mye. Da spesielt prosessorientert skriving, ikke like mye responsskriving. Og da særlig på Vg1. Da bruker vi god tid på oppgaver, og de får tid til å få hjelp, både med tanke på struktur, rettskriving, innhold – alt mulig. Da kan elevene både bruke hverandre og faglærer. Det er i varierende grad hvor mye de benytter seg av det, men jeg synes det er viktig at de i alle fall har muligheten til det. Men med 30 elever er det vanskelig å kunne hjelpe alle, og få med alle til enhver tid, men jeg tror de fleste synes dette er en grei måte å jobbe på. Tilbakemeldingene tyder på det.

**Lærer 2:** Jeg har prøvd det kun en gang, og det virket ikke helt som om elevene forstod konseptet. På videregående kommer de jo fra ulike ungdomsskoler, så det er stor forskjell på hva de er vant til. Jeg ser absolutt nytteverdien av det, men jeg synes det er veldig tidkrevende. Det er også en utfordring når elever får høyere måloppnåelse enn det de i realiteten mestrer på egenhånd, dersom de ikke får karakteren før på sluttproduktet. Det er absolutt en utfordring med denne måten å jobbe på.

**Lærer 3:** Det er fruktbart, konstruktivt, men det er et spørsmål om kapasitet og tid. Det kommer veldig an på hvor mange elever man har, men ideelt sett er det bra. Jeg bruker å tilby elevene å levere inn etter eget ønske, dersom de vil at jeg skal lese noe som er underveis, for å få råd på dette. Det har hendt at elev 3 har benyttet seg av dette tilbudet. Jeg har ikke gjort dette systematisk på grunn av kapasitet, da jeg har omtrent 30 elever i klassen, og flere klasser i tillegg.

**Lærer 4:** Jeg tror dette er svært bra for elevene, men jeg benytter ikke dette når det er store klasser, da dette krever mye arbeid og merarbeid. Det er lettere å få gjennomført dette når man er to lærere på en klasse. Det er fullt gjennomførbart dersom man gjennomfører det på kortsvarsoppgaver, fremfor langsvarsoppgaver. Prosessorientert skriving fungerer nok bra for en god del elever, og i klassen hvor elev 4 er elev, har nok mange hatt stort utbytte og mer utvikling gjennom en slik arbeidsform.

**Lærer 5:** Jeg har benyttet meg av denne arbeidsformen, og tenker at det er bra, men veldig tidkrevende. Så dette er en arbeidsform jeg hele tiden ønsker å få inn mer av i planene, men det

tar en del tid, dersom man har store klasser. Fordelen med det er at elevene får responsen før de får karakteren, og erfaringsmessig blir jo sluttproduktet av høyere kvalitet. I klassen til elev 5 skulle de skrive artikkel gjennom prosessorientert skriving. De skrev ferdig innledningen, og disposisjon på resten av teksten, leverte utkastet, hvor samtlige fikk en ganske grundig tilbakemelding. Da ble sluttproduktene ganske bra, siden jeg fikk kvalitetssikret at de var på riktig spor og at de ikke bommet på oppgaven. Det var ingen karakter inne i bildet ved første respons, og da leste de tilbakemeldingen veldig nøye, for de visste at de faktisk måtte ta det til seg for å få et bra produkt. Så jeg liker å jobbe på denne måten, men det er ikke mulig å gjøre dette på alle innleveringer. Men om man først gjør dette, trenger man jo ikke gi like grundig tilbakemelding når man gir karakteren.

## **2. Hvilke taker har du rundt formativ og summativ respons, samt forskjellen mellom disse?**

**Lærer 1:** Jeg synes det er viktig med god formativ respons, men elevene vil jo gjerne ha begge deler. Det samme føler jeg at jeg må, med dette jaget etter vurderingsgrunnlag. Det er sjelden elevene har motivasjon til å skrive bare for å skrive, de trenger motivasjonen det ligger i å få en karakter på det ferdige produktet. Jeg, for min del, kunne gjerne tenke meg flere responssituasjoner kun med formativ respons. Jeg kunne gjerne tenke meg mer skriving bare for skrivingen sin del. Men for elevene er denne tallkarakteren veldig viktig.

**Lærer 2:** Jeg retter alltid på papir, selv om elevene leverer elektronisk. Jeg har derfor alltid formativ respons, også på de tekstene hvor elevene sier at de ikke trenger det, for de de ikke ser på annet enn den summative. Jeg gjør det for min egen del, for å være sikrere når jeg setter karakteren. Jeg bruker derfor alltid en kombinasjon av formativ og summativ respons, aldri summativ alene.

**Lærer 3:** Begge deler hører med, og jeg mener at evaluering av et arbeid med råd og påpekning av er også en evaluering av videre arbeid, så skillet der er kanskje litt firkantet. All respons vi gjør mens elevene er elever her er jo en evaluering for læring. Formativt altså. Vi må jo rette, påpeke og kommenter det arbeidet som ligger på bordet, men samtidig også gi råd på hva som er viktig å legge vekt på og være oppmerksom på i arbeidet videre når det gjelder form, språk, innhold og oppgaveforståelse. Så det bruker jeg alltid å skrive på, så kan det jo tas opp i samtale dersom eleven spør, og så videre.

**Lærer 4:** Jeg bruker formativ respons i mine klasser når de har skriftlig innlevering av tekster, eller muntlige framføringer. Ofte benytter jeg skriftlig tilbakemelding på skriftlig arbeid og



mundlig tilbakemelding på muntlig arbeid, og dette synes jeg fungerer veldig bra. Jeg tror nok det er en forskjell på hvor mye elevene leser de skriftlige tilbakemeldingene. I klassen til elev 4, tror jeg en stor andel faktisk gjør det. Jeg kombinerer stort sett alltid den formative og summative responsen, men jeg legger alltid ut den formative responsen fortløpende, for deretter å frigi karakteren når alle tekstene er rettet. På denne måten er det mange av elevene som leser responsen før de har muligheten til å se karakteren.

**Lærer 5:** Elevene er stort sett mest opptatt av den summative responsen, eller karakteren, og det er nok ikke alle som leser like godt responsen de får på teksten. Det viser jo forskning også til. Når elevene får en karakter, sammen med den formative responsen, er det karakteren som er mest interessant for de aller fleste. De er ikke så interessert i tilbakemeldingen nå det er på et avsluttet produkt, for da kna de ikke få endret den aktuelle teksten uansett. Noen få jobber nok med responsen selv om karakteren er frigjort, og selv om det er et avsluttet produkt, men det er bare de med ekstra høy motivasjon for videre læring, og de mest erfarne skriverne. Men det er heller ikke alltid denne elevgruppen jobber aktivt med responsen.

### **3. Hvilken form for respons bruker du i arbeidet med elevtekster?**

#### **3.1 Hvilken form bruker du mest? Hvorfor?**

#### **3.2 Hvilken form bruker du minst? Hvorfor?**

**Lærer 1:** Jeg kombinerer alltid formativ og summativ responsen, hvor jeg kommenterer fortløpende i teksten i form av margkommentarer. Jeg oppsummerer også i form av en sluttkommentar, med en eventuell framovermelding. Her ligger det en forventning fra meg om at de går inn og jobber med responsen på egenhånd i etterkant. Noen klasser er gode på dette, men det varierer ofte fra klasse til klasse. Jeg har hatt klasser som kun bryr seg om den summative responsen.

**Lærer 2:** Alltid en kombinasjon av formativ og summativ respons.

**Lærer 3:** Først og fremst leser jeg det ferdige arbeidet, kommenterer, gir råd og setter karakter, slik jeg har nevnt tidligere. Men elever kan også levere arbeid som er uferdig og få råd underveis. Det er veldig bra. Jeg bruker som regel en kombinasjon av formativ og summativ respons i min responspraksis. Den skriftlige responsen vil jo alltid ligge der, men jeg gir respons både skriftlig og muntlig. Jeg snakker med elevene når de får tilbake et produkt, og når de jobber med det, dersom dette skjer på skolen. Det muntlige vil variere etter hvor mye som trengs og hvor eleven er.

**Lærer 4:** Jeg kombinerer stort sett alltid formativ og summativ respons, men som nevnt over får de som regel frigjort den summative responsen kort tid etter den formative. Men ofte kommer den ulike responsen samtidig ut til eleven. Dette varierer litt med tid og anledning. Jeg bruker aldri bare summativ respons.

**Lærer 5:** Jeg bruker en blanding av formativ og summativ respons, for man kan jo ikke bare sette en karakter. Ofte blir nok responsens funksjon en begrunnelse for karakteren. Om vi har prosessorientert skrivning, får de jo flere formative responser før den summative. Det hender de har arbeid uten karakter, bare godkjent/ikke godkjent, og da får de kun formativ respons. Ellers så hender det at de har oppgaver de bare skal svare på og jobbe med, uten noen form for respons også. Der hender det jo at de skal skrive en innledning til en novelle etc., og da får de ikke karakter, bare skrivetrening og en kort kommentar på noen elementer ved teksten.

#### **4. I hvilken grad gir du respons på tekster, hvor ofte og hvordan?**

**Lærer 1:** Jeg retter samtlige innleveringer når jeg har fire timers kurs, for da er det begrenset hvor mange innleveringer de har. Jeg retter skrivefeil første gang, men ikke samme feil gjennom hele teksten. Da blir det bare fryktelig mange markeringer, og det blir veldig uoversiktlig. Det hender jeg også bare retter første avsnitt, dersom det er veldig mange avvik. Det kommer selvsagt an på hvor lang teksten er. Er det kort svar, så retter jeg det meste, men er det en tekst på fire sider, så retter jeg ikke alt. Når de jobber prosessorientert, jobber de i flere faser. I første fase retter jeg og gir tips når jeg går rundt i klasserommet. Når teksten er levert inn, får de respons på det ferdige produktet. Jeg har prosessorientert, men prosessen skjer i klasserommet, for tiden setter begrensninger på at de eventuelt leverer et første, andre og tredjeutkast. Jeg bruker margkommentarer, og kommenterer i en framovermelding hva som må gjøres for å heve den karakteren de får på produktet/ teksten. Det varierer litt, men når det gjelder skrivefeil, skriver jeg i margen hvordan ordet skal skrives. Om det er uklarheter, skriver jeg margkommentaren som et spørsmål – hvordan kunne du formulert dette mer presist, hva mener du her, eller lignende. Jeg velger også ut noen skrivefeil, for ikke å ta piffen ut av elevene. Noen elever skjønner ikke hvordan de kan få en to-er når det ikke er så mange markerte, feil, så de har nok en forventning om at alle feil blir rettet. Da forklarer jeg hvorfor til den eleven det gjelder. Jeg kunne tenke meg å hatt mer muntlige tilbakemeldinger, men dette er vanskelig i såpass store klasser. Derfor får de stort sett skriftlig tilbakemelding på sine produkter.

**Lærer 2:** Jeg retter alltid i teksten, samt skriver margkommentar og sluttkommentar med framovermedling. Jeg retter alle tekstene, siden de kun har et visst antall innleveringer når de skal ha respons i både hovedmål, sidemål og muntlig. Jeg bruker ikke fargekoder, men blyant eller penn i teksten. Jeg leverer derfor ut teksten i papirform, siden jeg alltid skriver dem ut. Da har jeg dem jo ikke lagret i rettet versjon på nett, men jeg skanner de tekstene jeg tror det kan komme klage på, eller der det kan være tvilstilfelle, slik at jeg har dem. Dersom de leverer kortsvar, kan det hende jeg gir responsen muntlig i tillegg til skriftlig, og jeg har alltid muntlig tilbakemelding på en tekst i forbindelse med fagsamtale. Jeg velger som regel ut noen gjengangere på elevtekster produsert av mindre erfarne skrivere. Ellers blir det alt for mye på en gang. De mer erfarne skriverne får rettet alt i teksten. Jeg ser alltid an eleven. Når det gjelder elev 2 rettet jeg alltid skrivefeil til riktig skrivemåte. Jeg visste at hun forsto hvorfor det var feil, selv om vi ikke jobbet med det på tomannshånd. Hadde det vært en mindre erfaren skriver, hadde jeg nok forklart litt mer, samt jobbet mer med avvikene. Det var ikke nødvendig i dette tilfellet. Syntaksfeilene, blant annet, ble jo borte. Ellers retter jeg alltid etter en tredeling, hvor språk, innhold og struktur er elementer jeg fokuserer på.

**Lærer 3:** Vi har stort sett fire store innleveringer hver termin, og så kan det være kortere tekster i tillegg, når elevene har både hovedmål og sidemål. Da må vi ha minst to arbeid i hver målform. Disse får alle grundig respons. Jeg gir respons både skriftlig og muntlig. Jeg snakker med elevene når de får tilbake et produkt, og når de jobber med det, dersom dette skjer på skolen. Det muntlige vil variere etter hvor mye som trengs og hvor eleven er. Når jeg gir tilbakemelding på tekstene til elev 3, retter jeg nok alle avvik, da hun er en relativt erfaren skriver med få avvik. Men dersom det er elever som har en jungel av avvik, så har det ikke noe hensikt å holde på å pirke og markere alle feil, men man må markere det som går igjen og det som er viktig. Jeg forsøker å gi eksempel og råd og øvelsesoppgaver for eksempel, på grunnlag av typiske feil og gjengangere. Dersom det som går igjen er setningsoppbygging og det å skrive idiomatisk norsk, kan det være aktuelt å markere setninger, sekvenser eller avsnitt, som deretter må skrives om. Da får eleven øve seg på å skrive om det til en enklere og klarere norsk. Kanskje ved eksempel som vi går gjennom sammen, for deretter å ta resten av de som er markert på samme måte. Så det er en måte å gjøre det på for elever som trenger det. Jeg ser også en annen type feil hos elever med norsk som andrespråk. Det går ofte på syntaks, og da spesielt på plassering av verbal, og generelt på formverket. Bøying, bestemt form. Det er jo en interferens her, da, fra deres morsmål. Det er nettopp det som er utfordringen her, for det er ikke deres morsmål uansett hvor

lenge de har vært her. Mange av disse eleven snakker jo både to, tre og fire andre språk, i tillegg til norsk, så uansett om de ikke bruker morsmålet daglig, er det likevel til stede.

**Lærer 4:** Når det gjelder fremmedspråkelever, bruker jeg å rette kun første eller andre avsnitt, eller at jeg velger noen gjengangere som eleven blir oppfordret til å fokusere på å jobbe med. Når det gjelder morsmålsbrukere går jeg nok inn og kommenterer mange ulike typer feil. Så her har jeg nok litt ulik praksis ut ifra elevgruppe. Hos mindre erfarne skrivere blant morsmålselevne retter jeg ikke alle avvik, men muligens litt for mange. Da fokuserer jeg på de groveste avvikene, og de som er viktigst å få luket bort. Jeg trekker også fram noen eksempelsetninger som eleven kan forbedre, for å få bedre flyt i teksten. Det gjør jeg både hos flerspråklige- og hos morsmålselever. Det kan være seg at jeg tar en setning fra ulike elevers tekster, ti til sammen, og bruker som eksempel på tavla/kopi, som elevene skal jobbe med i plenum. Da tar jeg setninger som inneholder ulike språklige avvik, og alle får prøve seg på å rette setninger, som de selv eller medelever har skrevet. Dette bidrar forhåpentlig vis til at de blir mer bevisst på slike typer feil. Jeg har fått positive tilbakemeldinger på denne type øving av språket. Elev 4 produserer en del avvik i sine tekster, og her har jeg en tendens til å gå inn og rette ganske mange feil i teksten. Det er stort sprik i hvilke avvik hun har, men jeg kommenterer spesifikt gjengangere i teksten. Disse forsøker jeg å kommentere så hun skal forstå hvorfor de avviker fra den norske ortografien. Disse avvikene kommenterer jeg som regel i sluttkommentaren og der jeg har framovermeldingen. Når jeg retter tekster til elev 4 kan det være at jeg retter mange avvik i en tekst, men tar lettere på det i en annen tekst, for da å bare fokusere på enkelte typer avvik. Det som da kan være bakdelen, slik generelt hos elever, er at eleven får en oppfatning av at det nesten ikke er avvik i teksten, fordi disse ikke er markert, og at eleven ikke fatter hvorfor teksten har fått eksempelvis karakter 2 eller lav måloppnåelse. Derfor blir også rettingen i teksten litt for å forsvare den gitte karakteren, eller nivået på teksten. Klassen til elev 4 går et forholdsvis intensivt løp, og der liker også elevene godt å vite hvor de ligger faglig, så der retter jeg alle tekster. I alle fall langsvarstekstene de leverer inn. De har som regel to større innleveringer i hver målform hvert semester, og siden klassen er såpass stor er det begrenset hvor mange tekster man kan gi dem respons på. De hender de leverer kortere tekster, som bare skrives for skrivetreningens skyld, og disse rettes ikke. Om det er mindre klasser, og klasser jeg følger over flere år, har vi mer kreativ skriving og skriver mer for at det skal være moro, enn for å få en karakter. Det kommer også an på klassesdynamikken, og hvor engasjerte elevene er. Mange elever ser ikke poenget med skriveoppgaver dersom de ikke får karakter på det ferdige produktet. All respons til andrespråkelever skal være enkelt formulert,

eller tilpasset elevens nivå. Jeg forsøker å formulere meg i korte og presise setninger, og ikke bruke for avanserte ord. Når jeg gir muntlig tilbakemelding til andrespråkslever, bruker jeg også gjerne tilnærmet bokmål, og unngår brei dialekt, for at budskapet skal komme tydelig fram og for å forhindre misforståelser. Dette er i klassene med grunnleggende norsk. I ordinære klasser bruker jeg alltid dialekt. Jeg føler ofte at mange av andrespråksbrukerne skulle hatt mer undervisning i grunnleggende norsk før de starter opp i ordinære klasser med for eksempel norskundervisning. Jeg opplever omtrent hvert år at det er elever som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning, selv om de har botid på over seks år.

**Lærer 5:** De får alltid en kombinasjon av formativ og summativ respons. De får utlevert vurderingskriteriene på forhånd, som vi tar en gjennomgang av i plenum. Jeg markerer deretter i dette vurderingsskjemaet med bakgrunn i elevteksten, i tillegg til at jeg retter direkte i elevteksten. De får også en god begrunnelse for karakteren som er satt. Jeg åpner alltid for at de kan stille spørsmål til responsen eller karakteren, dersom det er noe de lurer på. Det jeg kanskje kan bli bedre på er å sørge for at de leser responsen de har fått, og at vi legger dette inn i undervisningsøkta, slik at den blir jobbet med. Det har jeg ofte tenkt at jeg må bli flinkt til å sette av tid, men så er det tidsbruken. Elev 5 går i en yrkesfagklasse, og da er norsk et totimersfag. Dette setter visse tidsbegrensninger, dessverre. Det er derfor man ofte forventer at de skal ta dette arbeidet på egenhånd. Men det blir nok dessverre ikke gjort. Jeg retter alle langsvartekstene de levere inn, men jeg har nok noe ulik framgangsmåte på de ulike tekstene. Tekstene til mindre erfarne skrivere, som inneholder veldig mange avvik, så retter jeg eksempelvis alt i første og ev. andre avsnitt, for ikke å ødelegge motivasjonen til vedkommende. Dessuten spiller tidsbruken inn. Det er svært tidkrevende å markere alle feil i en slik tekst, dessuten er det poenngløst å markere femti og/å-feil etc. Dersom jeg markerer feil med gult, ville jo hele teksten blitt dekorert. Dessverre er margkommentarfunksjonen borte, dersom man retter teksten direkte i Fronter, og dette var en funksjon jeg alltid brukte før. Nå får jeg bare markert ordene. Jeg fører også en form for dialog med eleven i kommentarene i teksten. Dersom et ord er skrevet feil, markerer jeg det, og så varierer det om jeg skriver ordet på riktig måte, eller om jeg sier at de må slå det opp. Jeg ser an eleven, og hvilke nivå de er på. Til de mest skriveerfarne, markerer jeg bare ordet, så finner de selv fram til riktig skrivemåte. Hos de mindre skriveerfarne, skriver jeg ordet korrekt. Det samme gjør jeg med elever med norsk som andrespråk. Jeg hjelper dem nok litt mer på vei. Om jeg retter en tekst til en elev med norsk som andrespråk, og ser avvik som gjentar seg, forsøker jeg å sette meg ned og hjelpe vedkommende og forklare hvorfor det er feil. Dette gjør jeg til tider med morsmålslevne også.

Mitt inntrykk er kanskje litt stigmatiserende, men jeg føler at elever med norsk som andrespråk ofte jobber mye mer med responsen og med faget enn mange morsmålsbrukere. De vil jobbe med språket, og de vil bli bedre. Årsaken til at jeg jobber så grundig med responsen, er at jeg vil at de skal få luket vekk avvik, samt heve skrivenivået sitt. Elev 5 hadde en tendens til å bytte om på og glemme noen småord, men etter at disse ble markert i alle tekster, ble det gradvis mindre forekomst av disse avvikene. Jeg synes det er viktig å markere slike feil, for de hører dem ofte ikke selv, slik morsmålsbrukere ville gjort, dersom de hadde lest teksten høyt.

## **5. Hvilke elementer ser du etter når du skal vurdere en elevtekst skrevet av en andrespråkselev?**

### **5.1 Hvorfor mener du disse elementene er viktige?**

**Lærer 1:** Man ser jo ofte en annen type ordstilling, eller syntaks hos andrespråkselevne. Det forekommer også feil ordvalg, men dette ser jeg også hos morsmålsbrukere. Man finner også avvik i verbbygning, som morsmålsbrukere kunne luket vekk dersom man har lest teksten høyt, men som andrespråkselever kanskje ikke reagerer på.

**Lærer 2:** Elev 2 har jeg fulgt i tre år. I første klasse jobbet vi en del med syntaks. Hun hadde blant annet ikke helt inne V2 regelen. Slike avvik fikk vi da luket ut. Hun hadde også avvik som gikk på ordvalg. Men hun ville gjerne at alle avvik skulle rettes, for dette er en erfaren skriver med stor faglig motivasjon. Hun jobbet veldig godt med tekstene sine. Leverte alltid sist, fordi hun leste over egen tekst flere ganger før innlevering. Hun korrigerer mye sine egne tekster. Ellers vurderer jeg jo alle de andre elementene også, slik som innhold, med sjanger, form og struktur. Dette er den eneste andrespråkseleven jeg hat hatt, og dette er jo en meget erfaren skriver, så det hadde kanskje utartet seg ulikt om hun hadde vært en mindre erfaren skriver med flere avvik.

**Lærer 3:** De elevene som følger ordinær undervisning og følger ordinær plan skal jo vurderes etter samme kompetansemål som de andre elevene. det er det som er mye av utfordringen. Selv om du har vært her lenger enn seks år, er det noen som har genuint fremmedspråksproblematikk, og som kanskje ideelt sett skulle gått etter en annen plan, som for eksempel gir en annen evaluering til eksamen. Noen vil jo ryke ut på eksamen dersom de er tung på labben, og senior sitter og leser det som en helt ordinær morsmålsbesvarelse, som bryter med den idiomatiske norsken. Selv om vi forstår teksten og teksten slik sett kommuniserer, og vi skjønner hva eleven

har tenkt selv om det kan være klossete uttrykt, så blir det straffet, og særlig til eksamen. Og der er det noen som kunne vært berget dersom de hadde gått etter en annen plan, tror jeg. om målet er at eleven skal skrive idiomatisk norsk og ha minst mulig friksjon i teksten sin, så er syntaks ett område de må jobbe med. Men vi forstår jo gjerne det som står der, selv om det kanskje kan være brudd i syntaksen, så sånn sett så kan en tekst kommunisere selv med litt motstand, da. Det er jo gjerne denne friksjonen vi skal overvinne eller redusere.

**Lærer 4:** Det første jeg ser etter er om teksten kommuniserer. Det er det absolutt viktigste. For at den skal kommunisere er det avgjørende å ha et relativt godt ordforråd. Om man da har feil kjønn på et substantiv, er ikke det så viktig for om jeg skal forstå teksten. Det er om teksten har veldig mange kommunikasjonsforstyrrende avvik, slik som feil ordvalg, at man må stoppe opp. Det jeg anbefaler elevene er ikke å bruke oversettelsesprogram, men å streve litt selv med å forme setninger, samt ta ordboka i bruk. Det kommer også an på hvilke nivå eleven befinner seg på. Dersom andrespråksbrukeren er en erfaren skriver, og mestrer målspråket godt, kan man i større grad begynne å fokusere på avvik som ikke nødvendigvis forstyrrer forståelsen av teksten. Før eleven er på denne nivået, gjelder det å gå gradene, og gradvis luke ut feil som er viktig å få bort, for å bedre kommunikasjon og flyt i teksten. Jeg har også de elevene som etterspør retting av samtlige avvik, og da gjør jeg det. Men når jeg retter skiller jeg mellom kommunikasjonsforstyrrende feil og ikke. Det varierer om jeg retter en feil, om jeg bare markerer den, eller om jeg markerer den og skriver at eleven må slå den opp i ordboka. Jeg veksler på hva jeg gjør. Om det er rettskrivingsfeil har jeg nok lett for å skrive inn det korrekte ordet, men dersom det ikke er komma foran med, skriver jeg som regel reglene din bruk av komma foran konjunksjoner, eller alltid komma foran men. Om det er to k-er i nok, skriver jeg nok med en k i nok. Dette kan forhåpentligvis hjelpe dem å huske slike rettskrivingsregler. I tekster til andrespråksbrukere er det ofte jeg bare setter en strek under ordet som ikke er korrekt skrevet, og andre ganger sitter jeg ved siden av eleven, og da får jeg jo tatt en muntlig gjennomgang, samt forklart ytterligere årsaken til avvikene, eller reglene rundt denne skrivemåten. Da får jeg tilpasset responsen godt ut ifra den aktuelle elevens utfordringer og nivå. Dette gjelder da i grunnleggende norsk klasser, hvor man har få elever. Dette er jeg sjelden tid til i større klasser, dessverre. Jeg synes at ordforråd er av sentral karakter, at man må ha lært seg en del ord for å kunne uttrykke egne tanker. Om man da mangler stor bokstav etter punktum, er ikke det av så stor betydning. Det er ikke det første du bør jobbe med. Ergo kommenterer og markerer jeg ordvalg, og oppfordrer til stimulering av vokabular, for at teksten skal kommunisere. Deretter kan man ta for seg setningsstruktur, slik at verbene er korrekt plassert i

forhold til V2-regelen og at norsk er et SVO-språk, for dette har jo en del å si i det muntlige også. Men dette kommer også etter hvert. Det er slettes ikke det første man kommenterer.

**Lærer 5:** Syntaksen synes jeg er viktig for å få idiomatisk norsk og for å bli bedre skrivere. Jeg markerer alltid om rekkefølgen på ord blir byttet om. Brudd på V2 regelen etc. Norsk er jo et SVO-språk. Dersom de ikke blir gjort oppmerksomme på typiske avvik på idiomatisk norsk, er dette feil de vil dra med seg videre. Jeg gjør dem også oppmerksomme på feil ordvalg, dersom dette forekommer. Ordet kan gjerne være riktig skrevet, men ha feil betydning i den aktuelle sammenhengen. Da forklarer jeg også hva det aktuelle ordet betyr, og hvilke annet ord som hadde passet bedre i den sammenhengen. Her kommer også dialogen inn igjen. Orddelingsfeil og bøyingsfeil er også noe som forekommer, men dette ser man jo hos de fleste elever, uansett morsmål. Det viktigste er uansett at teksten kommuniserer, så det første jeg gjør er alltid å lese over hele teksten i sin helhet, for å skaffe meg et helhetsinntrykk. Om det er alt for mange avvik, vil jo heller ikke teksten kommunisere så godt. Det blir mye støy som forstyrrer for leseren. Jeg retter alltid i en tredeling, hvor struktur (som blant annet går på avsnittsinndeling, med innledning, hoveddel og avslutning), kommunikasjon og språk. Ofte blir språket, da med eventuelle avvik fra den norske ortografien, fokus i arbeidet. Jeg ser etter disse elementene, siden det er dette som utgjør et tekst. Og dette må man beherske dersom man skal bli en kompetent språkbruker. Hos elev 5 kan jeg også se avvik som jeg vil tro er transfer fra hennes morsmål, eller ett av de andre språkene hun behersker. Hun kan i alt fire språk, og man ser at hun tar norsk veldig kjapt.

#### **6. I hvilken grad synes du elevene klarer å nyttiggjøre seg av responsen/ Opplever du at elevene har utbytte av responsen de får?**

**Lærer 1:** Noen elever er jo flinke til å gå inn på Fronter og lese og jobbe med responsen i etterkant, men dette varierer nok stort. De som gjør dette får mye mer læring ut av det, enn de som ikke jobber med den, og ikke leser den. Den klassen jeg har nå har vært flinke til å bruke responsen. De går inn og ser over tidligere tekster, og tar kontakt for å høre hva de kan gjøre for å prestere bedre. Det er veldig bra! Det er et par andrespråkelever jeg har som er veldig frempå for å få mer konkret ut av responsen, men det varierer hvem som gjør det. Her spiller nok kultur mye inn på forholdet til skolen. Jeg hadde en gang en klasse hvor nesten ingen leste og brukte responsen. Da hendte det seg at jeg testet dem, litt på gøy, for å se om de faktisk leste responsen, hvor jeg la inn blant annet Tommy og Tigeren-tegneseriestripe etter responsen, men



ingen reaksjon. Det er jo litt synd, da. Det viser jo at de bare ser på karakteren, uten å bry seg om den formative responsen.

**Lærer 2:** Elev 2 tok til seg alt hun fikk kommentar på i responsen, og jobbet nok godt med den i etterkant. Man så at avvikene gradvis ble luket bort, så hun hadde godt utbytte av responsen. Hun leverte nok aldri en tekst som stod til en ren toppkarakter, men hun lå alltid i øverste sjiktet. Muntlig derimot fikk hun seks. Hun var utrolig dyktig.

**Lærer 3:** Det er litt synd, men en elev som er systematiker, som arbeider og er dyktig, vil faktisk lettere kunne bruke og dra nytte av de råd og retninger som kommer i responsen, enn en elev som befinner seg i et tornekratt av feil. For der kan det fort bli en rundgang. Så det er synd, men det er vanskelig å påpeke i hvor stor grad en mindre erfaren skribent kan nyttiggjøre seg retting og råd. Det som kanskje kunne være mer matnyttig for de mindre skriveferne elevene, kunne være å bruke mer tid på spesifikk øving, slik man gjør i småskolen, hvor man øver fram skriveferdighetene. Grammatikk og så bortetter. Jeg kan til en viss grad kjenne igjen at mer erfarne skrivere er mer opptatt av å jobbe med responsen enn de mindre erfarne skrivers. Jeg skal ikke si generelt hvordan det mønsteret er, men det kan være noe i det.

**Lærer 4:** Det har hendt at elev 4 har kontaktet meg for å gå gjennom responsen på teksten, og jeg har inntrykk av at hun vil ha rettet de fleste avvik i tekstene hun produserer. Hun virker som hun vil bli oppmerksom på hvilke avvik hun har og hvordan hun kan bli bedre. Men jeg kunne nok ønske at denne eleven hadde vært enda mer ivrig i å jobbe med avvikene sine, samt tatt kontakt for å gå gjennom responsen, for det kan absolutt gi positive utslag på skriveutviklingen til eleven. I klassen til elev 4 er det en temmelig stor andel elever som er opptatt av å lese responsen de får, og som også uoppfordret jobber med denne i etterkant. Her ser man også flere elever som har hatt en positiv utvikling i løpet av året, noe som kan være en indikasjon på at de har utbytte av den responsen de får.

**Lærer 5:** Når elever kontakter meg og mener jeg er litt streng med tanke på karakteren de har fått, spør jeg alltid om de har lest tilbakemeldingen. Når de leser denne, får de en annen forståelse for egen tekst, og skjønner i større grad hvorfor jeg har gitt den aktuelle karakteren. Dette viser jo også at mange ikke automatisk leser tilbakemeldingen/ responsen på tekstene sine. Noen vet engang ikke hvor de finner responsen, selv om vi har gått gjennom dette flere ganger. Så når responsen ikke leses, får de heller ikke noe utbytte av den. Det har hendt at elev

5 har tatt kontakt angående responsen, men aldri vært uenig. Da er det for å få en grundigere forklaring, dersom det er noe hun ikke har oppfattet. Hun er alltid veldig ydmyk, og kan til og med takke når hun får tilbake et produkt, eller for en god time. Det har også hendt at hun har sendt inn en tekst på forhånd, for å få en rask tilbakemelding på om teksten er på riktig spor, og om det er noe hun må gjøre annerledes. Hun gjorde det blant annet på den elevteksten som ligger ved, men da rakk jeg ikke å gi henne tilbakemeldingen før den skulle leveres inn i Fronter. Men dette viser jo at det er en elev som er opptatt av å gjøre det bra, og har høye forventninger til seg selv og sine skolefaglige prestasjoner. Hun viser alltid engasjement, og hun vil så gjerne lykkes. Når det gjelder den generelle elev, er det veldig varierende om de har utbytte av responsen eller ikke. Du har de elevene som aldri leser tilbakemeldingene, og så har du elever som elev 5, som jeg har inntrykk av leser alle tilbakemeldinger og jobber med disse i etterkant. Jeg ser blant annet dette i form av at avvikene blir færre og færre. Hun er jo av dem jeg har sett en progresjon hos i løpet av året. Når hun skal skrive i en sjanger hun synes er utfordrende, tar hun ekstra kontakt med lærer. Jeg kunne se i teksten i etterkant at hun tok til seg de rådene jeg gav henne. Den aktuelle teksten var en novelle, hvor hun fikk med mange sentrale virkemiddel og sjangertrekk, som å skrive mellom linjene og ha en åpen slutt, selv om hun ikke hadde noen erfaring med denne sjangeren fra før. Det var virkelig imponerende. Hun liker litt utfordringer og er opptatt av å utvikle seg som skriver. Hun er generelt opptatt av språk og leser mye på fritiden.

#### **7. Hva er det som eventuelt hindrer eleven i å nyttiggjøre seg av responsen?**

**Lærer 1:** De har hatt norsk i ti år før de kommer på videregående. Så det er nok litt manglende motivasjon i å jobbe med noe for å utvikle seg. Noen får ikke denne motivasjonen før de kommer til Vg3, og ser at de trenger den og den karakteren for å komme inn på ønsket studie. Men da er det ofte litt sent å ta tak i ting, midt i russetid og eksamenstid.

**Lærer 2:** Hun snakket nok norsk bare på skolen, og hun var nok litt redd for å spørre opp igjen, i frykt for at det skulle gå ut over karakteren. Hun hadde veldig høy respekt for lærere. Jeg merket at hun ikke hadde helt inne idiomatiske ord og uttrykk, men det var jo den mest skriveerfarne eleven i den klassen, i alle fall en av dem. Det var aldri noe behov for ekstra oppfølging av denne eleven.

**Lærer 3:** For de mindre erfarne skriverne kan oppgitthet være en faktor som spiller inn i hvor stor grad vedkommende nyttiggjør seg responsen. At det blir for mye å ta tak i, så der er noe som tilsier at vi ikke må holde på å rette alt, for eksempel. Heller velge ut visse ting og øve på det. Det er klart at det kan være frustrerende å holde på, dersom man ikke merker noen fremgang, eller fremgangen er liten og knapt merkbar. Og det er demotiverende. Det er heller ikke så lett for oss lærere å knipse med fingrene for å få vekk feilene heller. **Om vi går inn på elev 3, merker du at hun har hatt fremgang?** Elev 3 har jeg fulgt i to år, og hun var dyktig allerede i utgangspunktet. Det som hun kanskje trenger å øve på er oppgavetakling, for hun kan faktisk til tider bli for omstendelig. Det blir ofte for omfattende. For grundig. Overgrundig. Så hun må stramme inn. Det blir omtrent små avhandlinger. Hun er såpass god skriftlig. Hun var jo allerede det i starten, det har liksom ikke vært noe vi har vært nødt til å jobbe med, bare videreføre og stabilisere den skriveferdigheten som er der, og så modnes det.

**Lærer 4:** Det som eventuelt hindrer elev 4 i å nyttiggjøre seg av responsen, kan være at hun tar lite initiativ til å få ekstra veiledning og jobbe aktivt med den responsen hun får. Man ser jo at mange av de samme avvikene gjentar seg. En annen faktor kan være ikke å ville skille seg ut ved å ta kontakt, slik at de andre ser det. Kanskje det ligger en usikkerhet der ved det å skulle skille seg ut. Dersom denne eleven hadde vært i mindre gruppe, hadde nok denne terskelen vært mye lavere, og man hadde fått bedre tid til å veilede og korrigere skrivingen. Så hun er nok absolutt av dem som kunne hatt utbytte av mer undervisning i grunnleggende norsk, og i mindre gruppe. Klassen hun går i nå er relativt stor, og det er stor variasjon i nivå. Jeg tror også jeg kunne gitt en annen type tilbakemelding til denne eleven, som kan karakteriseres som en mindre kompetent språkbruker, dersom jeg hadde hatt mer formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerspråklighet. Samtidig har jeg jo den praktiske tilnærmingen til dette feltet, gjennom flere tiårs erfaring fra undervisning i klasser med grunnleggende norsk. Samtidig kan jeg dra inn min egen erfaring som fremmedspråklærer i tysk, men jeg savner noen teoretiske knagger for denne elevgruppen.

**Lærer 5:** Det som kan indre elevene i å nyttiggjøre seg av responsen er jo for det første dersom de ikke leser den. Det andre er om responsen blir for negativ og overveldende, slik at den blir oppfattet som ren kritikk. Den formative responsen blir fort litt negativ, dersom teksten holder til lav måloppnåelse. En annen faktor er at den formative responsen ikke blir viktig for dem når den blir gitt i kombinasjon med summativ, da dette blir regnet som en avsluttet tekst fra elevens side. Det er derfor avgjørende at lærer skriver framovermelding i tillegg til margkommentarer

og ev. sluttkommentar, for å motivere elevene og for å bidra til å sette konkrete mål for det videre arbeidet.

#### **8. Hva hindrer deg eventuelt i å gi respons i den grad du måtte ønske?**

**Lærer 1:** Det har litt å si med klassestørrelse når man har 30 elever. Det setter i alle fall begrensninger for den muntlige responsen, da den er noe mer tidkrevende. Det er en betydelig jobb å gi formativ og summativ respons både i hovedmål, sidemål og muntlig, når man har så store klasser. Så både tid og klassestørrelse setter noe begrensninger.

**Lærer 2:** Med elev 2 var det ingen ting som hindret meg i å gi tilstrekkelig tilbakemelding, men når det gjelder mindre erfarne skrivere, spiller nok tiden et avgjørende spørsmål. Da må man velge ut noen feil, som eleven skal fokusere på. Både for lærers og elevens vedkommende.

**Lærer 3:** Det er et spørsmål om kapasitet, vilje og energi. Vi kunne alltid brukt mer tid og satt oss ned med de mindre erfarne skrivers og hjulpet til med øvelser, men da er man i grenseland for hva som er min kapasitet og styring av tid og spillerom. Men ideelt sett kunne man gjort det. Men det er også et spørsmål om stillingsressurs.

**Lærer 4:** I store klasser kunne jeg gjerne tenke meg å gi responsen muntlig til andrespråkelevnene, men de er ofte i mindretall, slik som i klassen til elev 4. og da blir det rammene rundt som eventuelt hindrer meg i å gi respons i den grad jeg måtte ønske. Jeg tror nok ikke den skriftlige responsen kommer like godt fram, slik som en eventuell muntlig tilbakemelding. Så tid og klassestørrelse og gruppe spiller inn på responsen og hvordan den gis. Den muntlige kommunikasjonen har den fordel at dersom det er noe eleven ikke forstår, så kan man oppklare det der og da. Det står ikke igjen som et ubesvart spørsmål.

**Lærer 5:** Jeg føler i stor grad jeg får gitt den responsen jeg ønsker, men jeg skulle ønske jeg hadde hatt bedre tid i etterkant, slik at vi kunne satt av tid til å jobbe med responsen i timene i etterkant.

#### **9. Hva mener du er viktigst for elevenes skriveutvikling?**

**Lærer 1:** Elevens indre motivasjon eller drivkraft har jo mye å si for elevens skriveutvikling. Skrivetrening er også viktig, i tillegg til det å bruke aktivt responsen de får på innleveringer. Lesing er også svært sentralt for å utvikle egen skriving.

**Lærer 2:** Skrive og lese. Det er helt avgjørende. Elev 2 hadde problemer med å lese nynorsk, men hadde fritak. Hun brukte lydbok dersom vi skulle gjennom tunge nynorsktekster, slik som Gunlaug Ormstunge. Jeg oppfordret elevene til å skrive innenfor et visst antall ord til eksamen, og det syntes denne eleven var veldig mye, men tekstene hennes var alltid veldig faglig tette. Hun fikk sagt mye på få ord.

**Lærer 3:** Øving og gode mønstertekster. Lesing, skriving og øving, sammen med veiledning, som allerede er beskrevet. Det som kanskje er et poeng er å ha mer øving i kortere format. Det trenger ikke alltid være lange innleveringer. Man kunne hatt flere med kortere svar. Jeg bruker jo som regel å supplere langsvar med kortsvarsoppgaver, for det er jo også med i eksamensoppgaven, men det kunne vi kanskje benyttet mer av slik at vi hadde fått tettere skriving, men kortere format.

**Lærer 4:** For å stimulere elevens skriveutvikling er det helt avgjørende å lese. For andrespråkelever er det viktig å «bade i språket». Man skal omgi seg med språket hele tiden, og da både lese det, høre det (for eksempel gjennom musikk og TV) og bruke det i samtaler. Det er viktig ikke bare å få det gjennom en kanal, men gjennom flere former, for å få stimulert det maksimalt. Alle lærer jo forskjellig, så her er det viktig at eleven blir kjent med seg selv og sine egne læringsstrategier. De som har mange jevnaldrende venner som snakker norsk får nok i større grad stimulert språket aktivt enn de som bare snakker målspråket på skolen eller i undervisningen. Jeg har også vært kontaktlærer til en utvekslingselev som bodde hos en vertsfamilie, og vedkommende lærte seg norsk i løpet av tre måneder. Da hadde hun omtrent idiomatisk norsk uten noen spesielle feil, kun aksent. Hun var jo kanskje over snittet interessert i språk, men der ser man hvor viktig det er med språkbud og riktig motivasjon. Elev 4 har også muligens andre utfordringer enn bare andrespråksproblematikk, da hun uttrykker vansker for å lære engelsk, samt rettskriving på eget morsmål.

**Lærer 5:** Jeg mener det er utrolig viktig å lese mye for å bli en kompetent språkbruker. Det er også viktig å skrive mye, men det er naturlig at man leser mer enn man skriver. Dette for å få stimulert ordforråd, og mye lærdom om målspråket kommer da inn gratis. Og selvsagt at de leser de tilbakemeldingene de får fra lærer på egen tekstproduksjon på skolen.

## **10. I hvilken grad mener du dialog er viktig i språklig utvikling hos andrespråks eleven?**

**Lærer 1:** Dialog og det muntlige er jo veldig sentralt for faglig utvikling. Det er viktig for å kunne forstå tekstoppgaven, men også for å kunne snakke med eleven om responsen og faglig utvikling. Jeg fører jo også til en viss grad en dialog i responsen på elevtekstene.

**Lærer 2:** Jeg skriver ofte margkommentarene som en dialog til eleven. Ellers var elev 2 en svært stille elev når hun var i klasserommet. Hun var nok livredd for å si noe som var feil, eller som kunne trekke henne ned. Det var ikke før i Vg3 hun virkelig kom på banen muntlig. Det var ikke fordi hun ville, men for å kunne ha grunnlag for en god muntlig karakter. Hun var veldig innstilt på å gå ut med et godt vitnemål.

**Lærer 3:** Det er klart den muntlige dialogen er viktig. Jeg fører jo også en form for dialog i kommentarene elevene får på teksten, uansett elev. Det kan jo være interessante ideer eller spørsmål fra elevens side, som er et poeng å kommentere.

**Lærer 4:** Hos de aller fleste er det jo det muntlige og da dialogen som kommer på plass først, så dialog er absolutt avgjørende for språklig utvikling hos denne elevgruppen.

**Lærer 5:** Jeg tenker det er veldig viktig med dialog for å utvikle språket hos andrespråksbrukere. Spesielt hos dem som har kort botid, og som sliter med språket. Å snakke og det å utvikle seg språklig henger jo sammen. Elev 5 er ikke noen tilbakeholden eller skjenert elev, og det tror jeg hun har hatt mye igjen for. Det å bruke målspråket aktivt i hverdagen er viktig.

## **11. Hva mener du er eleven/es største utfordringer i å utvikle seg og få høyere måloppnåelse?**

**Lærer 1:** De fleste elevene mangler motivasjon dersom de ikke får karakter på det ferdige produktet. Dette gjør at hver innlevering blir veldig tidkrevende for meg i etterkant. Dersom vi kunne hatt mer skriving bare for skriveøvelsen, ville nok mange kunne utvikle seg mer og få høyere måloppnåelse. Skrivning handler jo om øvelse. Den indre motivasjonen spiller også en viktig rolle her. Lesing er også en sentral faktor. De trenger å lese litt mer enn bare sosiale medier og snakke om det de gjør i det daglige, for å kunne heve det faglige nivået sitt. Det er veldig synd når man har en klasse der ingen liker å lese.

**Lærer 2:** Å tørre mer. Å tørre å bryte den barrieren med å eksponere seg mer for klassen. Det var jo aldri noen problemer med denne eleven her, for å si det slik.

**Lærer 3:** Her er det en kombinasjon av forutsetning og motivasjon, og derav drivkraft. Det ligger jo mye i det vi har sagt også, at det vil være et forhold mellom elevens utgangspunkt, hvor du skal møte eleven, og når du ser elevens motivasjon og arbeidsvilje. Det er vanskelig å svare mer spesifikt enn det.

**Lærer 4:** Her spiller nok eget initiativ og motivasjon en stor rolle. Hun stagnerer muligens litt, siden hun gjør seg forstått og ikke har noen særlig form for aksent, og da gir hun ikke seg selv store nok utfordringer. Hun snakker dialekt, kommuniserer godt og gjør seg tydelig forstått i det daglige. Det kan også bli overveldende, siden hun har en del avvik i tekstene sine. Når man går på skolen er det så mye annet man også skal beherske, så språket er nok ikke førsteprioritet hos denne eleven. Jeg har nok heller ikke inntrykk av at hun jobber veldig mye med responsen i etterkant, dessverre. Så potensialet her er nok stort.

**Lærer 5:** Dersom en elev er sjenert og føler det er en barriere å snakke og bruke språket aktivt, vil nok være en stor utfordring for å få høyere måloppnåelse. Det å tørre å snakke og gjøre feil underveis. Elev 5 er veldig muntlig aktiv og interessert i å lære av sine egne feil, samt å jobbe målrettet for å oppnå gode resultater og få ny lærdom. Det er også viktig at de har venner som snakker norsk, og at de generelt har et nettverk rundt seg, både for å trives på skole, og få stimulert språket.

**12. Har du et bevisst forhold ovenfor andrespråkselever når du skal vurdere elevtekstene deres?**

**Lærer 1:** De skal jo vurderes på lik linje med de andre i klassen, og etter samme kompetansemål, så jeg bruker samme mal som for morsmålsbrukerne. Men jeg har jo i bakhodet at de har en annen språkbakgrunn. Dette ser man jo også ofte på tekstene deres.

**Lærer 2:** Ja, man ser jo en viss syntaksfeil som man ikke finner hos morsmålsbrukere. Disse hørte hun nok nødvendigvis ikke selv, slik som morsmålsbrukere ville gjort dersom noen leste teksten høyt. Ellers skulle hun jo vurderes på lik linje med de andre elevene.

**Lærer 3:** De går etter samme læreplan og samme kompetansemål som de andre elevene. Når jeg retter elevtekstene med formativ og summativ respons, så tar jeg nok litt høyde for at det kan forekomme litt syntaksfeil og så bortetter, som du kanskje hadde vurdert på en annen måte om det ikke hadde vært en andrespråksbruker. Vi tar nok litt høyde for det i evalueringen, altså at vi så kallet er litt snillere med det, da. Men under eksamen er det jo ingen nåde. Så der kommer det ofte utslag. Jeg sitter jo med sensur selv, og da forholder vi oss kun til teksten på bordet. Vi skjønner jo ofte om det er skrevet av en andrespråksbruker, men da tar vi ikke samme høyde for det, slik som ofte gjøres i klasserommet. Man knytter seg jo til mennesker, og blir glad i dem. Selv om de går under samme plan, og graden av måloppnåelse og målene er de sammen som morsmålsbrukerne.

**Lærer 4:** Ja, det har jeg. Jeg ser jo at disse elevene produserer litt andre typer feil enn morsmålsbrukere.

**Lærer 5:** Litt som nevnt over, men jeg retter jo tekstene deres stort sett på samme måte som majoritetselevenenes tekster. De skal jo vurderes etter samme læreplan og samme kompetansemål.

### 13. Hvordan bruker du responsen videre i arbeidet?

**Lærer 1:** Det er begrenset hvor mye jeg bruker tidligere gitt respons når jeg gir respons på en ny tekst, men jeg håper elevene bruker den aktivt i sitt arbeid. Dette har mye med tidsbruk å gjøre, når man har relativt store klasser.

**Lærer 2:** Jeg går alltid tilbake for å se hva de fikk respons på på forrige tekst, men her spiller klassestørrelse og tid inn. Jeg ser for eksempel etter gjengangere som har blitt kommentert tidligere etc. Jeg sier også at de er nødt til å se over responsen eller responsen de får.

**Lærer 3:** Det ligger jo i kortene at det kan være gjengangere. En motivert og seriøs elev tar jo vare på arbeidene sine, så slik som elev 3, tar nok bare en tekst fra arkivet sitt og bruker denne aktivt i sin videre tekstproduksjon. Det må jo ligge et egenansvar her, ta ansvar for egen læring. Vi lærere kan jo ikke gjøre alt. De må også gå på sine egne bein, men vi kan peke ut veien, for å si det sånn.



**Lærer 4:** Jeg har ofte den forrige teksten foran meg, slik at jeg kan se om det har vært noe utvikling. Da ser jeg også etter om det er noen gjengangeravvik, som er verdt å kommentere. Det er bare på enkelte tekster, og det kommer veldig an på klassestørrelse. Jeg bruker responsen fra tidligere tekster mye mer aktivt når jeg har elever i mindre grupper enn i store ordinære klasser. Da har jeg ikke mulighet for å gjøre dette på alle elevene, grunnet tidsbruk etc. Da kan jeg eventuelt tittle litt på framovermeldingen for å se om de har fulgt rådene, for så å kommentere dette.

**Lærer 5:** Jeg forsøker å ta litt utgangspunkt i andre innleveringer for å se om det er elementer som går igjen.

#### **14. Hvordan vurderer du denne måten å jobbe med elevtekster på?**

**Lærer 1:** Den fungerer fint, men jeg skulle som sagt gjerne hatt mer tid til den muntlige tilbakemeldingen. Det er også litt leit når mange elever kun bryr seg om den summative responsen, og ikke en gang leser den formative.

**Lærer 2:** For at jeg skal få oversikt over nivået på elevteksten, må jeg rette og skrive en horvelig fyldig kommentar til hver tekst. Så jeg er nødt til å jobbe slik med tekstene, for å bli trygg på hvilke nivå den aktuelle teksten holder. Jeg liker nok denne måten, ja. Jeg får jo også tilbakemelding fra elever, og ser på elevtekster, at de har utbytte av at jeg jobber på denne måten.

**Lærer 3:** Man bruker jo som regel samme måte å vurdere på. Det meste er jo likt fra år til år, og så tar vi jo visse hensyn, eller visse grep eller handlinger, slik som jeg allerede har beskrevet. Men et hovedpoeng hos meg her nå, vil være at jeg tror det ideelle, en sterkere og mer intensiv læringsprosess, skriftlig sådan, vil være å ha flere arbeid, eller innleveringer, men kortere med prosessorientert skiving, slik ideelt sett. Da kan man være mer nærgående og det er ok det som ytterligere kan få fram potensialet. Det er litt et kapasitetsspørsmål for lærer også, selv om det ikke bare kan avfeies med det, altså.

**Lærer 4:** Det er utfordringer med store klasser, både når det gjelder å gi god respons på ønskelig måte, samt å bruke responsen aktivt videre i arbeidet og som utgangspunkt for neste respons til den enkelte elev. Dette går på tidsbruk og kapasitet.

**Lærer 5:** Man kan jo i større grad gjøre det muntlig, ved å bruke screencast-o-matic, hvor man leser opp tilbakemeldingen til elevene. Om man blir vant med denne måten formen for tilbakemelding, vil man kanskje spare litt tid, samtidig om man får en ytterligere dialogform på responsen. Men ellers liker jeg godt den måten jeg bruker i dag.

#### **15. Hva opplever du som utfordrende og/eller mindre utfordrende?**

**Lærer 1:** Tiden er alltid en utfordring, samt store klasser. Det er også utfordrende når man har klasser med veldig umotiverte elever.

**Lærer 2:** Elev 2 ville gjerne lære, så hun var jo en drømmeelev. Jeg så også at hun hadde god progresjon fra vg1, men det er jo en elev som virkelig jobber.

**Lærer 3:** Det som kan være mer utfordrende enn med elev 3, kan være at eleven skal skjønne det som er sagt, skrevet og gitt av råd, og selv se poenget. Slik som elev 3, dersom jeg påpeker ordstillingsfeil, så ser hun poenget, men det kan være en elev som ikke oppfatter, eller ser poenget. Selv om jeg påpeker ordstillingsfeil eller lignende, og jeg leser opp to setninger, hvor den ene er idiomatisk norsk, mens den andre ikke er det, og eleven tilsynelatende oppfatter dette og ser at her er det en forskjell, trenger det ikke bli internalisert, eller erkjent. Så det er en kommunikativ eller kognitiv utfordring der med visse elever som er mindre erfarne skrivere. Disse skaper nok mer utfordringer.

**Lærer 4:** Klassestørrelse er en utfordring. Jeg skulle gjerne hatt mer tid til samtaler med hver enkelt elev. Jeg tror nok de muntlige samtaler er mer utslagsgivende enn å bare gi skriftlig respons på arbeider. Du får da også bedre kontakt med elevene, og dialogen her er viktig.

**Lærer 5:** Slik generelt er det utfordrende å ha mange elever på ulike nivåer. Jeg har ikke hatt velig mange andrespråkelever, men samtlige andrespråkelever jeg har hatt i mine klasser, har vært på samme nivå eller nivå over de beste i klassen, så jeg har ikke følt på noen spesielle utfordringer i tilknytning til det å ha norsk som andrespråkelever i klasserommet. Så denne gruppen har absolutt ikke vært noen utfordring for meg med tanke på språket etc. da er det også mye enklere å vurdere dem på lik linje som de andre elevene, side de skal vurderes etter samme kompetansemål. Andrespråkskompetanse har derfor ikke vært noe hinder for meg når det kommer til det å gi respons på elevtekster etc.

#### Vedlegg 8: Spørsmål til elevintervjuene

## Spørsmål til elevintervjuene:

1. Når dere får en ny skriveoppgave:
  - a) Spør du læreren om tilleggsinformasjon før du starter å skrive?
  - b) Kontakter du lærer for å gå gjennom teksten før du leverer?
  - c) Kontakter du lærer for å gå gjennom responsen på teksten etter at du har fått den tilbake?
2. Får dere utlevert vurderingskriteriene før dere skal skrive en ny oppgave/ ligger disse tilgjengelig på Fronter?
3. Føler du at du drar nytte av responsen. Er den nyttig for at du skal kunne utvikle deg som skriver?
4. Savne du noe ved tilbakemeldingen/ responsen på teksten, slik at du kan heve kvaliteten på teksten din?
5. Jobber du med responsen i etterkant av en innlevering/ skriveoppgave?
6. Vet du noe konkret du trenger å jobbe med for å heve deg skriftlig?
7. Er det noen spesielle deler av språket du synes er viktig for deg at du får på plass når du skal skrive tekster?
8. Hvilke forhold har du til formativ og summativ respons? Hva synes du om å få begge responsformene samtidig?
9. Liker du at alle avvik blir rettet i hele teksten, kun i første avsnitt eller at faglærer velger ut noen få feil, men som gjentar seg i denne og andre tekster du har skrevet?
10. Har du fått en annen type respons tidligere som du satte pris på/ en annen måte å gi respons på?

## Elevintervju:

### 1. Når dere får en ny skriveoppgave:

#### a) Spør du læreren om tilleggsinformasjon før du starter å skrive?

Her svarer **elev 1 og 2** at de tar ekstra kontakt med faglærer for å forsikre seg om at de har forstått oppgaven riktig, mens **elev 3, 4 og 5** svarer nei.

#### b) Kontakter du lærer for å gå gjennom teksten før du leverer?

Her er svarene litt variert, men **elev 1** bruker ikke faglærer, men en venninne til å lese over teksten før hun leverer. **Elev 2** svarer nei, **elev 3** kontakter ofte faglærer før hun leverer inn det ferdige produktet, **elev 4** svarer at hun gjør det av og til, men sjelden, og **elev 5** gjør det kun ved ekstra krevende tekster.

#### c) Kontakter du lærer for å gå gjennom responsen på teksten etter at du har fått den tilbake?

Her svarer **elev 1** klart nei, **elev 2** ja, **elev 3** gjør ikke det, da hun synes responsen er utfyllende nok, **elev 4** svarer det hender, men sjelden og **elev 5** nei.

### 2. Får dere utlevert vurderingskriteriene før dere skal skrive en ny oppgave/ ligger disse tilgjengelig på Fronter?

Her svarer samtlige elever at vurderingskriteriene er tilgjengelige på Fronter, eller at de eventuelt også får dem utlevert som kopi sammen med oppgaveteksten.

### 3. Føler du at du drar nytte av responsen. Er den nyttig for at du skal kunne utvikle deg som skriver?

Her svarer samtlige at de føler at de drar nytte av responsen, og at den i stor grad er nyttig for at de skal utvikle seg som skrivere. **Elev 1** sier også at hun jobber aktivt med den, og ser på den når hun skal skrive neste tekst. **Elev 4** sier også at hun liker godt at det både er margkommentarer og sluttkommentar med framovermelding, og at alle avvik i teksten blir rettet eller kommentert.

**4. Savne du noe ved tilbakemeldingen/ responsen på teksten, slik at du kan heve kvaliteten på teksten din?**

**Elev 1** sier at hun savner litt en mer tydelig og konkret framovermelding, slik at hun vet hva hun kan gjøre for å heve seg ytterligere. Mens dette er det **elev 2** er veldig fornøyd med nettopp framovermeldingen fra sin lærer. **Elev 3, 4 og 5** savner ikke noe, og sier at den i stor grad er tilstrekkelig.

**5. Jobber du med responsen i etterkant av en innlevering/ skriveoppgave?**

Her ser man at **elev 1, 2, 3 og 5** jobber godt med responsen sin i etterkant av en innlevering. De jobber med svakhetene sine, og de ønsker en forbedring. Flere nevner nynorsk, med verbbygning i svake og sterke verb som noe de jobber målrettet med, fordi de finner det utfordrende. De noterer seg eventuelle tips for den videre skrivingen. **Elev 4** jobber ikke i noen særlig grad med responsen i det daglige, men jobbet litt med den rett før eksamen.

**6. Vet du noe konkret du trenger å jobbe med for å heve deg skriftlig?**

Her nevner både **elev 1, 3 og 5** nynorsk som et felt de trenger å jobbe spesifikt med for å heve seg skriftlig. Ellers oppgir **elev 1** artikler, samt svake og sterke verb som noe hun trenger å jobbe med. **Elev 2** påpeker tegnsetting og ikke å formulere så lange setninger. **Elev 3** skriver at hun har fått tips om å lese måltekster, og elev 4 og 5 sier generelt grammatikk.

**7. Er det noen spesielle deler av språket du synes er viktig for deg at du får på plass når du skal skrive tekster?**

Her nevner **elev 1** setningsoppbygging, oppbygging av oppgaven, innhold, grammatikk og bøyning.

**Elev 2** nevner setningsoppbygging.

**Elev 3** oppgir verbbygning på nynorsk, kjenne forskjellen på svake og sterke verb.

**Elev 4** sier rettskriving, og korrekt og godt innhold.

**Elev 5** legger vekt på tegnsetting, avsnitt og innhold.

**8. Hvilke forhold har du til formativ og summativ respons? Hva synes du om å få begge vurderingsformene samtidig?**

**Elev 1, 2, 3 og 5** liker godt kombinasjon av formativ og summativ respons, mens elev 4 sier at hun synes det blir alt for mange karakterer i løpet av et år. Hun mener det hadde vært tilstrekkelig med summativ respons kun på heldager, og kun formativ respons på alle andre innleveringer i

løpet av året. De andre elevene sier at de ikke blir påvirket av om det er kommentar på en avsluttet læringsprosess, da de uansett jobber med responsen i etterkant, for å bedre neste tekst. De liker kombinasjonen fordi det forteller nivået på den aktuelle teksten, i tillegg til at de får tips til videre arbeid.

**9. Liker du at alle avvik blir rettet i hele teksten, kun i første avsnitt eller at faglærer velger ut noen få feil, men som gjentar seg i denne og andre tekster du har skrevet?**

Her svarer **elev 1, 3, 4 og 5** at de liker at alle feil blir rettet, mens **elev 2** liker at noen feil blir valgt ut, og da de feilene som gjentar seg. Alle liker at ev. gjengangere blir oppsummert i sluttkommentaren, slik at de har et konkret mål for sin videre skriving.

**10. Har du fått en annen type respons tidligere som du satte pris på/ en annen måte å gi respons på?**

**Elev 1** svarer at hun hadde en lærer som drev med fargenivådelte retting, hvor gul var de feilene som forekom sjelden, rød var feil som gjentok seg ofte. Da så hun godt hva hun måtte jobbe mer med.

**Elev 2** sier at hun en gang fikk muntlig tilbakemelding på en tekst, på tomannshånd med lærer. Dette likte eleven godt. Det ble ikke nevnt om det også fulgte med en skriftlig tilbakemelding.

**Elev 3** sier at en lærer hun har alltid gir dem et skjema hvor de selv skal fylle ut hvilke nivå de mener den aktuelle teksten holder, og hva som er målet etter endt kurs. De fleste elevene ble etter hvert veldig gode på å vurdere sin egen tekst med karakter. Karakteren ble aldri frigjort før neste undervisningstime. Da jobbet de fleste godt med responsen sin i etterkant, for å kunne tolke hvilke nivå den var på. Dette ble gjort i naturfag, der de ofte hadde prøver med poeng.

**Elev 4** har vært borti samme skjema, der elevene skulle regne seg fram til poeng og skrive hvilke karakter dette gav, men det var ikke alltid dette stemte med det de fikk, og da ble mange litt oppgitt og skuffet, fordi forventningene ble litt for høye. Lærer og elev vektla ulikt hvor mange poeng de ulike svarene gav. Hun likte ikke denne måten å jobbe med responsen på.

**Elev 5** har også jobbet med slike skjema i etterkant av en innlevering, men likte det ikke, da hun er veldig selvkritisk, og synes det er vanskelig å vurdere egne prestasjoner. Hun synes det blir ubehagelig og liker derfor ikke egenverdinger så godt.

Vedlegg 10: Forkortelser i Excel-oversikter:

Margkom.:	Margkommentarer.
Ros (F)	Rosende kommentar av form.
Ros (I)	Rosende kommentar på innhold i teksten.
EF (F)	Endringsforslag av form.
EF (I)	Endringsforslag på innholdet i teksten.
K. I. D (F)	Kritikk som er indirekte formulert med bruk av dempere av form.
K. I. D (I)	Kritikk som er indirekte formulert med bruk av dempere på innholdet i teksten.
K. D (F)	Kritikk som er direkte formulert (uten bruk av dempere) på form.
K. D (I)	Kritikk som er direkte formulert (uten bruk av dempere) på innholdet i teksten.

S/L bokstav	Stor eller liten bokstav
Særskr.	Særskrivingsavvik
Sammenskr.	Sammenskrivingsavvik
Overfl.ord	Overflødig ord
Overfl.m	Overflødig morfem
Ordvalg	Ordvalg
Dobbel kon.	Dobbel konsonant
Bortf. av ord	Bortfall av ord
Bortf. av m.	Bortfall av morfem
Bl.målform	Blandet målform
Pronomen	Pronomen
Ortofon skr.	Ortofon skrivemåte
Bestemthet	Bestemthet
Ref.kopling	Referansekopling

## Samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### Bakgrunn og formål

Jeg heter Oda Espelund Vollan, og er student ved Høgskolen i Innlandet (HINN). Jeg tar master i kultur og språkfagenes didaktikk, med lingvistikk og norsk som andrespråk som fokusområde. Formålet med masteroppgaven min er å se nærmere på lærerrespons av elevtekster skrevet av elever med norsk som andrespråk med botid i Norge utover seks år. Utvalget av deltakere til studien (lærere) foretas med utgangspunkt i lærernes fagområde og kompetanse. Du har fått forespørsel om å bidra i denne studien da du tilfredsstiller de formelle kravene til deltakelse.

#### Hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer

Om du velger å delta i forskningsprosjektet samtykker du i å dele en anonymisert elevtekst produsert av en andrespråksbruker med botid i Norge utover seks år. Mitt hovedstudieobjekt vil være lærerresponsen av denne elevteksten. Jeg vil også utføre et kort intervju med respons som tema. Jeg vil med dette få et lite innblikk i dine erfaringer og refleksjoner rundt dette emnet. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, for å sikre at dataene blir riktig gjengitt i etterkant. Jeg har fått bekreftelse fra NSD Personvernombudet for forskning, om at det ikke er nødvendig å melde studien opp hos dem, da jeg ikke trenger sensitiv informasjon fra mine deltakere.

#### Hva skjer med informasjonen jeg får om og fra deg som deltaker

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. Det vil bare være undertegnede som vil kunne identifisere deltakerne i datamaterialet, og i publikasjonen av masteroppgaven vil alle deltakere være anonymisert. Alle papirer og lydbånd vil bli forsvarlig lagret under prosessen, og slettet/makulert etter prosjektets slutt 1. september 2018.

#### Det er frivillig deltakelse i studien

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du står fritt i å trekke ditt samtykke når du måtte ønske. Det er ikke krav om å oppgi forklaring for dette, og all informasjon fra deg vil umiddelbart bli slettet/ makulert. Ønsker du å delta i studien eller har du spørsmål knyttet til deltakelsen, så ta kontakt:

#### Kontaktinformasjon

Oda Espelund Vollan



Mobil: 41657383.

Mail: [oda\\_wollan@hotmail.com](mailto:oda_wollan@hotmail.com)

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og ønsker å delta

---

(Signeres av prosjektdeltaker med fullt navn og dato for signatur).









