

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
1 Bakgrunn og formål med oppgaven.....	7
1.1 Aktualisering av valgt tema.....	7
1.2 Problemstilling.....	8
2 Teori.....	9
2.1 Symbolsk interaksjonisme og læringsmiljø.....	9
2.2 Relasjonelle mellomrom i flerkulturelt fellesskap.....	11
2.3 Tilbakemeldinger.....	14
2.3.1 Praksis for tilbakemeldinger.....	16
3 Metode.....	23
3.1 Innsamling og behandling av datamaterial.....	23
3.2 Fenomenologisk vitenskapssyn og valg av metode.....	24
3.3 Reliabilitet, validitet, og etiske aspekter.....	25
4 Analyse.....	27
4.1 Relasjonelle mellomrom i flerkulturelle fellesskap.....	27
4.1.1 Samarbeid i et relasjonelt mellomrom i flerkulturelt fellesskap.....	29
4.1.2 Skape trygghet i et relasjonelt mellomrom i flerkulturelt fellesskap.....	31
4.2 Funksjonalitet eller korrekthet – to sider av språket.....	33
4.3 Oppfølging av tilbakemeldinger.....	39
5 To mønster i lærernes praksis.....	41
6 Mulige videreføringer av studien.....	43
7 Referanseliste.....	45
Vedlegg.....	47
Bakgrunn og formål.....	48
Hva innebærer deltakelse i studien?.....	48



## Forord

Temavalget er motivert av egne erfaringer både som språklærer og L2-lærende av det norske språket. De framgangsmåtene som jeg opplevde på norskkurs, vekket min interesse samt ønsket om bedre å forstå den norske praksisen for muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråksundervisningen.

Akkurat slik som i selve oppgaven spilte innholdssiden og formsiden av språket en nøkkelrolle også i skriveprosessen. Norsk er mitt fjerde fremmedspråk, og det var en prestasjon å uttrykke seg på norsk, å finne det passende ordet og uttrykket som kan gjengi de tankene som jeg ønsket å formidle om muntlige korrektive tilbakemeldinger.

Ved slutten av skriveprosessen følte jeg at jeg kunne oppnå mitt mål med å ta en mastergrad på norsk og ikke bare beskrive fenomener i voksnes læring som karakteriserer andrespråksundervisningen i Norge, men også få en dypere forståelse av dem.

Derfor retter jeg en stor takk til Marit Rismark, som har veiledet meg gjennom dette arbeidet fra start til mål, for inspirerende samtaler og gode råd. Jeg vil også takke de fem lærerne som stilte opp som informanter i denne studien og delte sine erfaringer, tanker og synspunkter. Til slutt en takk til Egil Albertsen for korrekturlesing av oppgaven og kontroll av intervjutranskripsjonene.



## Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser læreres praksis med hensyn til bruk av muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråksundervisningen. Målet er å undersøke om det finnes mønster i bruk av tilbakemeldinger, og om lærere følger opp hvordan kursdeltakere oppfatter tilbakemeldinger.

For å kunne samle inn datamaterial til analysen, intervjuet jeg fem norsklærere som jobber i voksenopplæringa, om deres praksis med å gi muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråksundervisningen.

I analysen av intervjuene fant jeg at et gjennomgående trekk er at lærerne er støttende når de gir tilbakemeldinger i andrespråkundervisningen. Informantene foretrakk å kommentere når kursdeltakerne deres sa noe riktig og ga positive tilbakemeldinger på oppgavenivå eller på personlig nivå. Tilbakemeldinger på prosessnivå ble gitt sporadisk. De ble gitt i fellesskap når det angikk hele klassen, og individuelt hvis det angikk én eller noen få. Tilbakemeldinger ble noen ganger gitt «anonymt i fellesskap», som vil si at den eller de få det angikk, ikke ble nevnt ved navn eller på annen måte identifisert foran klassen. Som en mulig grunn konkluderte jeg med at lærerne prioriterer positive tilbakemeldinger fordi de er opptatt av å skape et trygt læringsmiljø hvor kursdeltakerne deres tør å bruke språket, tør å feile, samtidig som de lærer både å jobbe og å le med hverandre.



# 1 Bakgrunn og formål med oppgaven

## 1.1 Aktualisering av valgt tema

Vår tid kjennetegnes av mobilitet, enten på grunn av økonomiske eller politiske omveltninger, naturkatastrofer eller av behov for forandring. Mange flytter f.eks. til et annet land i voksen alder for å skape en ny eksistens eller for å bo der som pensjonister. Å lære språket i det nye landet en kommer til, er avgjørende for den enkeltes livskvalitet og for samfunnets ambisjon om integrering.

I denne oppgaven ser jeg nærmere på læreres syn på og tanker rundt muntlige korrektive tilbakemeldinger på kursdeltakeres språklige uttrykk i fremmedspråkundervisning. Hvordan bruker lærerne tilbakemeldinger for å fremme læring i klasserommet? Jeg vil undersøke deres praksis mht. muntlige korrektive tilbakemeldinger, 1) dvs. om lærerne har et bevisst forhold til og eventuelt en bestemt framgangsmåte for å rette feil, og 2) om de følger opp kursdeltakerne og forsikrer seg om at de har oppfattet tilbakemeldingene.

Denne tematikken har nær tilknytning til voksnes læring. Med hensiktsmessige tilbakemeldinger kan lærere ikke bare formidle informasjon om hva som var feil, men også oppnå en dialog med de lærende, hvor de lærende også blir aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Læring blir dermed en interpersonell samspillsprosess, som vil si at de lærende kan reflektere over sine egne måter å lære på. Tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringsnivå kan fremme dybdelæringen. Med tilbakemeldinger som fremmer refleksjon kan en unngå at voksne utvikler motstand mot læring.

### Studiens bidrag

I norsk sammenheng finnes det en begrenset mengde med forskning på tilbakemeldinger. Sandvik (2011) skriver om skriftlig tilbakemelding på skolen, og da er det evaluering og vurdering som i hovedsak får oppmerksomhet, ikke muntlige korrektive tilbakemeldinger. Internasjonal forskning om muntlig korrektiv tilbakemelding framhever interaksjonen mellom læreren og den lærende, noe som skaper mulighet for dybdelæring, blant andre Ajjawi og Boud (2015), Boud (2015), Boud og Molloy (2013) og Hattie og Timperley (2007).

Undersøkelsen har som målsetting å få innsikt i læreres framgangsmåter når de gir muntlig korrektiv tilbakemelding. Samt å beskrive ulike praksiser for korrektiv tilbakemelding og gi innsikt i de lærendes aktive deltakelse i tilbakemeldingsprosesser.

## 1.2 Problemstilling

Hvilken praksis har lærere for å gi muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråksundervisning?

Delspørsmål:

- 1) Hvilke mønstre finnes i læreres muntlige korrektive feedback?
- 2) Hvordan følger lærere opp kursdeltakernes oppfattelse av tilbakemeldinger?



## 2 Teori

For å utdype problemstillingen velger jeg symbolsk interaksjonisme som overordnet perspektiv i undersøkelsen. Undervisningssituasjonen oppfattes her som en sosial virkelighet med lærere og kursdeltakere som aktører. For å analysere temaet belyser jeg begrepene læringsmiljø, relasjon og tilbakemeldinger.

### 2.1 Symbolsk interaksjonisme og læringsmiljø

Symbolsk interaksjonisme kan brukes for å analysere den sosiale virkeligheten. Levin & Trost (1996) beskriver fem aspekter som kan belyses i analysen:

1. definisjon av situasjonen
2. sosial interaksjon
3. vi interagerer ved hjelp av symboler
4. mennesket er aktivt
5. vi handler, oppfører oss og befinner oss i nået

Hvert menneske oppfatter eller definerer en gitt situasjon som det befinner seg i, og denne definisjonen vil bestemme videre atferd. Selve definisjonen er ikke fastsatt en gang for alle, noe som vil si at den kan endres underveis; vi kan definere en situasjon på et senere tidspunkt annerledes, og denne endringen kan også føre til endring i atferd. (Levin & Trost, 1996)

Sosial interaksjon foregår når vi interagerer med omgivelsene våre, og den kan skje gjennom tale og kroppsspråk. Selv når man ikke gjør noe når det er forventet at man gjør noe, gjelder det som interaksjon. Levin og Trost (1996) påpeker at selv når vi ikke snakker høyt, men bare tenker, snakker vi med oss selv, og dette teller også som sosial interaksjon. De understreker også at språket får en tydelig rolle i denne prosessen – uten språk kan vi ikke tenke. Videre er det språkkunnskapene våre som bestemmer hvor nyansert vi kan uttrykke oss. Har man f.eks. et begrenset ordforråd på et fremmedspråk eller snakker med grammatiske feil og med utenlandsk aksent, kan en oppfattes som mindre kompetent eller intelligent. Ordene som vi bruker for å interagere, blir dermed symboler, som vil si at både taleren og omgivelsene hennes/hans legger det samme i et bestemt ord.

I andrespråkundervisningen trer disse forholdene fram fordi aktørene, dvs. lærere og kursdeltakere, ofte har ulikt morsmål, og de kan kanskje heller ikke noe annet språk som kunne være felles språk. Når de interagerer med hverandre, er de i en sårbar situasjon. Forstår

de alt som blir sagt, og blir de selv forstått? Fører feil til misforståelser og videre til feillæring? I tillegg har språket dobbelt funksjon i språkundervisningen: Det er middel og mål samtidig. Aktørene i denne læringssituasjonen strever med å tilegne seg et gitt språk, mens de bruker det samme språket for å oppnå dette målet.

Når barn begynner på skolen, har de allerede tilegnet seg kognitive og språklige ferdigheter på avansert nivå. Deres læring har fram til da skjedd i dagligdagse interaksjoner hjemme, i uformell sosialisering. Prosessen har foregått uten at noen av deltakerne har hatt noe bevisst mål om å formidle kunnskap. Ut fra denne erkjennelsen trengs det bare undervisning gjennom assistert interaksjon for å kunne utvikle og internalisere ferdigheter og funksjoner. (Tharp & Gallimore, 1988)

Når undervisningen foregår i et annet land og i en annen kultur enn der man har vokst opp, kan kursdeltakerne fort bli konfrontert med at det som fungerte godt tidligere, i det som var hjemlandet deres, ikke fungerer på samme måte i undervisningen i det nye landet. I den nye situasjonen kan assistert interaksjon i form av tilbakemeldinger få en nøkkelrolle, siden lærerne kan introdusere til dels ukjente samhandlingsmønstre nettopp ved hjelp av disse, f.eks. stille spørsmål, henvende seg til læreren uten å være uhøflig og gjennom samarbeid med andre kursdeltakere konstruere kunnskap.

Et godt læringsmiljø er av betydning for at deltakere skal kunne lære gjennom assistert interaksjon og tilbakemeldinger. Samspillet mellom de kulturelle, fysiske og relasjonelle forholdene i klasserommet betegnes som læringsmiljø, som skal gi trygge rammer i undervisningen slik at elevene tør å stille spørsmål hvis det er noe som er uklart, eller å prøve noe nytt og eventuelt gjøre feil. Et godt læringsmiljø i andrespråkundervisningen påvirker læringsprosessen positivt og fremmer den. I dette har lærerne med sin kompetanse en nøkkelrolle: De skal veilede læringsarbeidet, og deres relasjoner til kursdeltakerne, deres faglige og fagdidaktiske kompetanse blir grunnlag for læring og utvikling. (Lyngsnes & Rismark, 2017)

Andrespråkundervisningens særtrekk er at det språket som kursdeltakernes har som mål å lære seg, samtidig blir brukt til å formidle informasjon om selve språket. Aktørene i denne situasjonen, både kursdeltakere og lærere, bruker da det samme språket, men på ulikt nivå. Lærere behersker ikke bare faglig innhold; de skal ha et veldig solid fagdidaktisk grunnlag for

å kunne etablere trygghet i undervisningen, slik at kursdeltakerne tør å stille spørsmål på et språk som de akkurat er i ferd med å lære seg. Slik er de i en veldig sårbar situasjon, ettersom de ikke i det hele tatt eller bare delvis har forutsetninger for å kunne formulere spørsmål eller be om utfyllende forklaringer. Her skal lærere ha en bred forståelse av situasjonen for å kunne etablere og opprettholde et trygt læringsmiljø.

Dette vises også i en metaanalyse utført av Hattie i 2009, hvor han konkluderer med at kursdeltakernes læringsutbytte i stor grad er avhengig av lærerne, og han lister opp fire forhold som er avgjørende i læringsprosessen (ibid., s. 43):

1. relasjonen mellom elev og lærer
2. forventninger og støtte til elevene
3. direkte instruksjoner og anvendelse av regler
4. lærernes evne til å lede klasser og håndheve regler

Disse forholdene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. De to første viser til lærernes relasjoner til kursdeltakerne, mens den tredje og fjerde kan knyttes til lederrollen.

Muntlige korrektive tilbakemeldinger kan ha direkte betydning for relasjonen mellom lærer og kursdeltaker. Å rette noens feil – tenkt som læringsfremmende fra lærerens side – kan mottas på en uheldig måte av de lærende og dermed kanskje virke demotiverende og hemme læringen. Det er derfor viktig å belyse hvordan lærere og kursdeltakere håndterer sine roller i undervisningssituasjonen.

## 2.2 Relasjonelle mellomrom i flerkulturelt fellesskap

Relasjonen mellom læreren og eleven har betydning for læringen. Er forholdet dårlig, kan det virke hemmende på læringsprosessen. Hvis læreren klarer å etablere en relasjon som bygger på tillit, kan denne bidra positivt til selvtillit, motivasjon og læringsutbytte. Forskning på motivasjon viser at sosial støtte fra læreren kombinert med individuell veiledning fremmer motivasjonen (Moen, 2016a). Å bygge opp deltakernes tillit krever at læreren har en bevisst framgangsmåte. Kursdeltakerne er ulike, og de har behov som man må ta hensyn til. Det er derfor essensielt at læreren har kunnskap om disse fenomenene, og at læreren tilrettelegger for og regulerer kursdeltakernes samspill og oppretter et godt sosialt miljø i klassen. Moen beskriver dette som *relasjonelle mellomrom*, som kan tolkes fysisk, men som også kan

beskrive kommunikasjonen og interaksjonen blant elevene og lærerne (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 45).

En kommunikatív andrespråkundervisning er karakterisert av mange muntlige ytringer mellom deltakerne og læreren, noe som forutsetter at deltakerne føler seg trygge nok til å prøve å snakke på et fremmedspråk uten å frykte å bli latterliggjort eller skille seg ut på en eller annen måte. Læreren har ansvar for å skape og opprettholde dette relasjonelle mellomrommet gjennom oppmerksomhet, refleksjon og handling (ibid.).

Muntlige tilbakemeldinger er en del av lærerens handlingsrepertoar og har umiddelbar virkning på mottakeren. De kan både fremme og hemme læringen. Det er derfor av betydning å belyse hvilken praksis lærere har når det gjelder muntlige korrektive tilbakemeldinger, hvordan de opplever læringsmiljøet i klassene sine, hva de syns om sine relasjoner til kursdeltakerne, og hvordan kursdeltakerne interagerer med hverandre i ulike læringsaktiviteter.

Voksne i elevrollen opptrer annerledes enn barn og unge, hvis hovedbeskjeftigelse er skolen. I en klasseromssituasjon stilles det klare og definerte forventninger til barna. Det er læreren som bestemmer dagsordenen og undervisningsforløpet, og det er også læreren som leverer faktakunnskap som barn tar imot. Denne *asymmetriske* relasjonen mellom elev og lærer er det ikke naturlig å ha med vokseleven. Voksne har andre forpliktelser: De skal være foreldre, arbeidstakere, eller de kan være involvert i andre sammenhenger, så elevrollen blir ikke lenger hovedrollen for de voksne. I tillegg har voksne allerede samlet en del *erfaringer* som de kan bygge på i den videre læringsprosessen, og kan ha innvendinger mot lærerens framgangsmåte eller opplæringsens organisering og innhold. Videre er voksne *målrettede*, som vil si at de har konkrete planer med opplæringsen, så den bør oppfattes som nyttig for måloppnåelsen (Rismark, 2000).

I en slik situasjon er lærerens tilbakemeldinger avgjørende; deres vurderinger av hvilke ytringer som skal rettes, og når det passer seg å rette, kan få følger for hele læringsprosessen. Det er derfor av betydning å belyse når lærerne bestemmer seg for å ikke gi noen korrektive tilbakemeldinger og hvorfor. For å kunne få mer kunnskap om dette er det nødvendig å utdype hvilke forhold lærerne tar hensyn til når de retter ytringene til kursdeltakerne sine.

Det å kunne ta i bruk det relasjonelle mellomrommet (Moen 2017) handler om at læreren tenker over kursdeltakernes ulike kulturelle bakgrunn, og hvordan denne kan ha betydning for samhandlingen i klassen. Forståelse av andre kulturer er grunnlag for tilrettelegging av et

fremmende læringsmiljø. Spernes (2017) bruker kultur-begrepet i Bruners og Eriksens tolkning: Kultur står for leve- og tenkemåten som menneskene bygger sin virkelighet på, og uten gjensidig forståelse av andres levemåte er det ikke mulig å kommunisere med hverandre. Individets kultur bygges på erfaringene og formes kontinuerlig gjennom sosialisering i hjem og samfunn (Spernes, 2017).

Ved utforming av et læringsmiljø i andrespråkundervisningen har språk svært mye å si, og forskjeller i språksosialisering kan føre til misforståelser. Spernes (2017) påpeker ulikheter mellom individuell og kollektiv kulturforståelse. I det norske samfunnet, som bærer preg av individuell kulturforståelse, blir barn oppfordret til å stille spørsmål hvis det er noe som de vil vite, eller å spørre videre og ikke bare akseptere det som har blitt sagt, og de fremstår som individer. I kollektiv kulturforståelse er det uhøflig hvis barn stiller spørsmål til voksne og dermed tvinger en overordnet til å svare. Elevene stiller heller ikke spørsmål til læreren fordi det kunne tyde på at læreren har forklart stoffet dårlig. Denne karakteristikken varierer individuelt og kan påvirke relasjonen i undervisningen. Derfor er lærerens oppmerksomhet på kursdeltakernes forskjellige kulturelle bakgrunner av betydning for å kunne etablere et læringsfremmende miljø i klassen (ibid.).

Mange aktiviteter i klasserommet er språkbasert, og språket er et sentralt verktøy i undervisningen. Vygotsky hevder at språk er et redskap som gjør mennesker i stand til å tenke og til å verbalisere disse tankene til hverandre, som vil si kommunisere med hverandre (Moen, 2016b). Det er derfor av betydning å få innsikt i lærernes kommunikasjonspraksis i undervisningen, hvordan de overvinner språkbarrierer i kognitiv utvikling. Denne utviklingen karakteriseres av å komme fra *det aktuelle utviklingsnivået* (Vygotsky, 1978 gjengitt i Moen, 2016b) videre til det potensielle utviklingsnivået. Vygotsky (1978) skaper begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, som han beskriver slik: De lærende får hjelp av en mer kompetent person, og slik kan de utvikle seg videre (ibid.). Korrektive muntlige tilbakemeldinger fra læreren kan være et nødvendig bidrag som støtter kursdeltakernes utvikling. Hvis læreren gir en korrektiv tilbakemelding på muntlige ytringer fra kursdeltakerne sine, kan dette fremme læring.

## 2. 3 Tilbakemeldinger

Uttrykket ”korrektiv tilbakemelding” kan spores tilbake til den industrielle revolusjonen (Boud & Molloy, 2013). Uttrykket ble brukt i sammenheng med utvikling av dampmaskiner og andre mekaniske innretninger hvor at undersøkelser av systemet ga opplysninger som kunne brukes til å justere det for å forbedre dets ytelse. Historisk sett har lærere alltid rettet arbeidene til studentene sine uten at de alltid har tenkt på historien bak korrektiv tilbakemelding. Studentene har blitt informert om sine framskritt for at de skulle jobbe hardere hvis de ikke presterte godt nok. På 50-tallet dukket begrepet igjen opp i sammenheng med kybernetikk, regulering av systemer. I utdanningen brukes uttrykket på begynnelsen av 80-tallet synonymt med ”fortelling”, som enveis overlevering av informasjon fra læreren til de lærende uten at sistnevnte ble involvert i prosessen. Man antok at det var nok at lærende fikk vite hva de skulle gjøre, og så ville endringene eller forbedringene komme (ibid).

Boud og Molloy (2013) prøver å definere hva som kjennetegner en god tilbakemeldingspraksis ut fra teknologimodellen. Den vesentlige siden ved modellen er at lærende får opplysninger om den aktuelle oppgaven for å kunne påvirke kvaliteten av den påfølgende oppgaven. Hvis det er faktisk snakk om tilbakemelding og ikke bare enkle opplysninger, må det være mulig å etterprøve om det finnes en utvikling i den ønskede retningen – med andre ord skal tilbakemeldingssirkelen fullføres. Hvis det ikke finnes målbar effekt, kan ikke noen tilbakemelding ha funnet sted. Dette betyr at ansvaret for å gjøre noe som utløser en læringseffekt, og for å oppdage denne, faller på *læreren*. Forutsetningen for tilbakemelding er en oppgave som viser hva den lærende kan og ikke kan, og en påfølgende oppgave som kan vise en endring i prestasjonen. Da må i hvert fall (resultatene av) deler av den andre oppgaven være sammenlignbare med den første. Oppgavene må bygge på hverandre, for ikke sammenhengende oppgaver minsker muligheten til å gi læringsfremmende tilbakemelding. Mellom de ulike oppgavene må det være nok tid til at tilbakemeldingene kan forberedes av læreren og tas imot og bearbeides av de lærende. Det kan bli nødvendig med flere runder med tilbakemeldinger for å oppnå det ønskede resultatet. Antall gjentakelser er avhengig av målet, men hvis man trenger mer enn hva kurssets varighet tillater, må en spørre om målsettingen var realistisk. Hvis den lærende ikke kan oppnå målet, må en også å forsikre seg om at lærerens råd var passende. I denne modellen blir opplysninger om de lærendes prestasjoner brukt til å endre videre informasjon til de lærende, og dette medfører at læreren faktisk også lærer selv, gjennom å gjøre kvaliteten av tilbakemeldingene bedre. I denne modellen er tilbakemeldinger

en eksplisitt del av kursopplegget og ikke bare en implisitt del av vurderingen (ibid.). Det er derfor av betydning å utvikle kunnskap om det finnes noen bestemte typer oppgaver der lærerne gir korrektive tilbakemeldinger, og om de ser det som en del av opplegget å rette feil, eller om det bare skjer spontant.

Boud og Molloy (2013) anvender en definisjon av tilbakemelding som sier at tilbakemelding er informasjon om kløften mellom det aktuelle nivået og referansenivået av et system og bidrar til å stenge den. De utvider definisjonen med Sadlers tre forutsetninger for en effektiv tilbakemelding: (1) den lærende må ha kunnskap om de normene som skal anvendes, (2) sammenligning av disse normene med den lærendes arbeid og (3) den lærendes tiltak for å lukke kløften mellom de to. Både den andre og den tredje forutsetningen krever at den lærende engasjerer seg i tilbakemeldingsprosessen og har kunnskap om hvordan hun/han skal ta tak i de diagnostiske opplysningene om arbeidet sitt. Dette er ofte bare antatt, men faktisk er ikke den lærende forberedt på hvordan hun/han kan ta imot disse opplysningene, og selv om modellen har en god pedagogisk oppbygning, kan den ikke omsettes helhetlig i praksis (Boud & Molloy, 2013).

Boud og Molloy foreslår en endring av modellen slik at den blir holdbar og brukbar i realistiske undervisningskontekster. De ser begrensningen til modellen i det at den forutsetter at en annen person enn den lærende identifiserer og leverer informasjon, som vil si at læringen blir drevet av andre. Dermed får den lærende lavere status med lite viljekraft i læringsprosessen og blir avhengig av lærere eller læringssystemer. Så snart den aktive rollen til den lærende blir godkjent, blir tilbakemeldingens konsept ikke lenger en mekanisk prosess, men en prosess som bygger på gjensidighet, og hvor man godkjenner at den lærende skaper sin egen forståelse. Tilbakemeldingen blir ikke en kontrollmekanisme som er laget av andre for å begrense de lærende, men en prosess hvor de lærende kan fasilitere sin egen læring (Boud & Molloy, 2013). Denne ideen av gjensidighet finnes også i Ajjawi og Bouds (2015) tanke om at tilbakemelding skal bygge på dialog og hjelpe studentene med å undersøke, evaluere og regulere læringen sin. De refererer til tidligere forskning som framhever at studentene klager på tilbakemeldinger som de oppfatter som ubeleilige og unyttige. Ajjawi og Boud prøver å få mer kunnskap om tilbakemeldinger på den måten at de analyserer dem i prosessen der de gis, for å kunne identifisere deres effekt. De ser dem ikke lenger som ensidige kommentarer, men som sosiale handlinger og dialoger. Tilbakemeldinger har positiv påvirkning på studenter hvis de er regelmessige og bygger på dialog (Ajjawi & Boud, 2015).

Gamlem (2017) definerer også tilbakemeldingene som midler som læreren kan benytte for å gi elevene støtte til læring. Hun framhever tilbakemeldingens store potensial idet den påvirker både kognitive forhold og motivasjonen samtidig. Kognitive forhold innebærer at kursdeltakerne får informasjon om hvor de er i læringsprosessen, hva de skal gjøre og hvorfor. De kan altså få en forståelse av sin egen læring og kontroll over den, noe som øker motivasjonen deres. Derfor er det viktig at tilbakemeldinger ikke bare begrenser seg til en beskrivelse av det nåværende ferdighetsnivået eller en oppsummering av hva som skiller det nåværende nivået fra målnivået; tilbakemeldingene skal derimot tette gapet mellom dem og fremme læringsprosessen (Gamlem, 2017).

Kontakt, kommunikasjon og interaksjon mellom de lærende og læreren skjer i et relasjonelt mellomrom, hvor enkelte lærende blir synliggjort når læreren påpeker eller retter en feil i en av ytringene deres. Klasserommet er en offentlig arena, og tilbakemeldinger adressert til én elev blir også hørt av alle andre i klassen. Her er trygghet et nøkkelbegrep. Aktørene i dette rommet skal føle seg trygge for å kunne bidra og delta aktivt i timen (Moen, 2016c). Det ligger i lærerens verbale og nonverbale handlingsrepertoar å skape trygghet i mellomrommet. Dette skjer gjennom lærerens anerkjennelse av kursdeltakerne sine og deres opplevelser. For å utdype begrepet 'anerkjennelse' referer Tveit til Schibbyes (2009) kategorier som *lytte, forstå, akseptere, tolerere* og *bekreft* (Tveit, 2016).

Å *lytte* innebærer at læreren åpner seg for kursdeltakernes tanker og opplevelser. I et flerkulturelt relasjonelt mellomrom forutsetter dette at læreren har kunnskap om den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene sine for å kunne *forstå* bedre deres synspunkter. Å *akseptere* og å *tolerere* innebærer at læreren kan skille mellom hvem elevene er, og hva de gjør. Her er det viktig å nevne lærerens mulighet til å rettlede elevene, slik at de kan endre atferd eller oppfatningen av seg selv (ibid.). Korrektive tilbakemeldinger kan oppfylle denne funksjonen hvis de blir gitt på passende tidspunkt og på en adekvat måte.

### 2.3.1 Praksis for tilbakemeldinger

Det er tre forhold i tilbakemeldingspraksisen som kan belyses. Det første er timing, som vil si på hvilket tidspunkt i undervisningen læreren gir tilbakemelding. Om det gis tilbakemelding, kan det undersøkes om den referer til oppgaven, til kursdeltakeren eller til læringsprosessen.



Og som et tredje aspekt er oppfølging av tilbakemeldingene som læreren har gitt, med andre ord kan det også analyseres om de har blitt tatt imot og forstått.

Læringsfremmende tilbakemeldinger skal gi informasjon om *hvor* i læringsprosessen kursdeltakerne står, *hva* de må gjøre for å komme videre og *hvorfor*. Hvis de har kunnskap om hva, hvordan og hvorfor, får de kontroll over oppgavene sine og vet hvilken innsats som vil kreves for å kunne løse dem. Tilbakemeldinger som gis underveis i læringsprosessen, fremmer læringen fordi de kan bidra til å endre og justere kursdeltakernes læringsstrategier, i motsetning til tilbakemeldinger som kommer etter at oppgavene er løst, når de lærende ikke lenger har mulighet til å endre på noe (Gamlem, 2017).

Det finnes ulike typer av tilbakemeldinger. Hattie og Timperley (2007) skiller mellom fire typer av tilbakemeldinger på grunnlag av hva tilbakemeldingene relateres til. Tilbakemelding på oppgavenivå gir opplysninger til elevene om hva som er feil eller riktig i en gitt oppgave, de er altså korrigerende tilbakemeldinger. Denne typen av tilbakemelding er den mest kjente; 90% av lærernes muntlige tilbakemeldinger i klasserommet gir informasjon på dette nivået. I utgangspunkt kan disse tilbakemeldingene være effektive siden å få den korrekte informasjonen er grunnmuren i prosessen og selvreguleringen. Tilbakemeldinger på oppgaver virker best hvis de referer til feiltolkning og ikke mangel på informasjon. Hvis den lærende mangler den nødvendige kunnskapen, gir det mer mening å gi rettledning enn å gi tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldinger er hensiktsmessige hvis de har overføringsverdi utover oppgaven, som vil si at de også kan anvendes på det neste nivået, som er prosessnivå. Her får elevene vite om strategier og framgangsmåter som kan brukes for å løse en oppgave. Den tredje typen tilbakemelding er tilbakemelding på selvreguleringsnivå, som innebærer opplysninger om hvordan elevene kan påvirke sin egen læringsprosess. Til slutt nevnes tilbakemeldinger på personnivå, som ikke har noe faglig innhold; de sier noe om individet som utfører oppgaven og blir sett som lite effektive sammenlignet med de tre andre nivåene (Hattie & Timperley, 2007).

En tredje aspekt er hvordan kursdeltakerne tar imot tilbakemeldinger, og om lærerne følger opp om kursdeltakerne har tatt mot tilbakemeldinger. Hattie og Timperley understreker at forholdet mellom lærer og lærende påvirker sterkt den tilbakemeldingen som gis ansikt til ansikt, og det kan enten fremme eller hemme læringen. Hvis den lærende har tro på at læreren vil det beste for henne/ham, og at læreren er respektfull og ærlig, er tilbakemeldingsprosessen

transparent og derfor forutsigbar, og det oppstår en atmosfære som støtter læringen (Hattie & Timperley, 2007). Ajjawi og Boud deler dette synet og påpeker at kvaliteten av forholdet mellom lærere og studenter påvirker oppfatningen av tilbakemeldinger. Hvis studentene mangler tillit til sine lærere, er sjansen større at de avviser eller forkaster deres tilbakemeldinger. Dette viser at de individuelle og sosiale prosessene i kunnskapskonstruksjonen henger sammen og er avhengige av hverandre. Læring som er basert på en dialogisk tilnærming, gjør at kunnskapsproduksjonen oppstår gjennom diskusjoner, og slik oppnår de lærende et høyere nivå av forståelse. Dialogiske tilbakemeldinger skaper rom for utforskning av kunnskap og bygger på samarbeid mellom læreren og den lærende. Når begge parter deltar aktivt i prosessen, kan de lettere unngå misforståelser (Ajjawi & Boud, 2015). Samarbeid gjennom dialog er nødvendig for tilbakemelding av høy kvalitet. Læreren og den lærende jobber sammen etter en individuelt tilpasset handlingsplan som hjelper den lærende til å utvikle seg. Ved tilbakemeldinger handler det om mer enn bare to separate bidrag, og tilbakemelding ansikt til ansikt er en enestående anledning til direkte, umiddelbar og fleksibel interaksjon: lete etter videre opplysninger, klargjøre det som har blitt sagt, og drøfte ulike perspektiver (Hattie & Timperley, 2007).

Den lærende bør ha et klart syn på det ferdighetsnivået som hun/han har som mål å oppnå, og på sitt eget, nåværende nivå samt se forskjellen mellom dem. Videre bør hun/han ha kunnskap om praktiske tiltak som kan iverksettes for å heve nivået av den påfølgende prestasjonen. Dette krever av den lærende å kunne tolke lærerens kommentarer, sammenligne den nye informasjonen med den foregående problemløsningen og minske nivåforskjellen mellom dem. Den lærende bør skape sin egen forståelse, læreren kan ikke levere den «ferdiglaget». Informasjonsmengde av er også avgjørende. Lærende kan bare jobbe med én eller to endringer om gangen, så derfor er det anbefalt å prioritere det mest relevante avviket. Den primære hensikten med den lærendes egenvurdering er å utvikle hennes/hans vurderingsevne og fremme selvregulerings-ferdigheten. Målet er at hun/han tar ansvar for egen læring. Så snart den lærende blir tilskrevet en aktiv rolle i tilbakemeldingsprosessen, kan læreren sette i gang prosessen der hun/han tar i bruk kunnskapen sin for å skaffe oversikt over de lærendes framgangsmåte, oppklarer misforståelser, hjelper til med å løse problemer og veileder de lærende i forbedringsprosessen (ibid.).

Tilbakemelding av høy kvalitet fremmer den lærendes indre motivasjon og kompetanseutvikling, og samtidig tar hensyn til hans/hennes autonomi. Dette innebærer at

den lærende selv bestemmer hva hun/han skal endre (hvis noe i det hele tatt skal endres), og hvordan dette skal gjøres. Dette bygger på erkjennelsen at tilbakemeldinger bare blir effektive hvis den lærende bestemmer seg for å gjennomføre dem. En forutsetning for dette er at den lærende stoler på at lærerens kommentarer er korrekte og rettferdige, og at de hjelper henne/ham til å oppnå sitt personelle mål. Dette er mest sannsynlig hvis lærerens kommentarer bygger på bestemte førstehåndsobservasjoner, for disse danner grunnlaget for en fordomsfri samtale med den lærende om hennes/hans grunner for valget sitt og fremmer identifikasjonen av den lærendes behov. Tilbakemeldinger som går direkte på den lærendes framgangsmåte for å løse en oppgave, er mer effektive enn tilbakemeldinger som i bunn og grunn er en karakteristikk av den lærende – ”Riktig! Nå var du flink.” er ikke så nyttig som ”Riktig! Nå brukte du bestemt form av ordet.” Personlige kommentarer, dvs. tilbakemeldinger knyttet til den lærende selv (i stedet for til selve oppgaven) kan provosere og føre til sterke defensive reaksjoner, og det forbedrer ikke gjennomføringen av oppgaven. For å oppmuntre den lærende og øke hennes/hans intrinsiske motivasjon skal læreren unngå å gi rettleiding som den lærende kan, og skal, følge uten å reflektere over hva hun/han gjør, men heller bidra med anbefaling og hjelp, gjerne med begrunnelse, og veilede den lærende til å kunne utvikle en handlingsplan med mål og prioriteringer (Hattie & Timperley, 2007).

I Norge har den individuelle prestasjonen lange tradisjoner – oppgavene rettes, og vurderinger gis individuelt. Det samme gjelder muntlige tilbakemeldinger som gis underveis i en klasseromssituasjon. Samtidig er det viktig å understreke at det finnes kulturer hvor det ikke er naturlig å stå frem med eget arbeid foran en klasse, og det kan oppfattes ubehagelig for noen av elevene. Videre forventes det innen noen kulturer at kvinner skal være mer passive og ikke selv ta initiativ, men overlate det til menn. Et annet forhold som påvirker kommunikasjonen i klasserommet, er at det finnes forskjeller i hvordan man uttrykker at man viser oppmerksomhet og respekt. Det finnes kulturer hvor det ikke er naturlig å se på den som snakker, men å se en annen vei (Rismark, 2000). Disse rammebetingelsene er eksempel på at samtale- og tilbakemeldingskulturen i Norge kan være annerledes enn det de voksne kursdeltakerne er vant til fra før, og derfor kan tilbakemeldingene oppfattes på en annen måte enn det som var lærerens hensikt.

Det finnes imidlertid to motstridende retninger når det gjelder å gi korrektive tilbakemeldinger. De fleste undersøkelser støtter praksisen med å gi korrektive tilbakemeldinger og mener å ha grunnlag for å hevde at disse fremmer læringsprosessen, men

så finnes det også teorier som sier at tilbakemeldinger hemmer læringen. Disse teoriene bygger på at det å få en tilbakemelding om at man har gjort noe på feil måte, kan føre til en defensiv holdning. Truscott (1999, 2007) går så langt som å si at slike tilbakemeldinger kan være utløsere av traumatiske opplevelser og virke demotiverende på de lærende, og Truscott vil derfor utelukke korrektive tilbakemeldinger fra klasserommet fullstendig (De Dios Martínez, 2014).

Med denne holdningen kan korrektive tilbakemeldinger tolkes som straff heller enn positive signaler som de lærende stadig trenger i løpet av hele læringsprosessen for å kunne fortsette å lære. Et viktig aspekt av tilbakemeldingsprosessen er altså de lærendes individuelle egenskaper, som vil si hvordan de tar imot korrektive tilbakemeldinger, og hvor mye de tåler av dem. Hvis de føler at det blir for mye, kan det faktisk virke demotiverende på de lærende og hindre læringen, selv om de lærende selv synes at det er nyttig å bli rettet og faktisk også ønsker det. Et annet forhold som også må tas i betraktning, er at ved muntlig korrektiv tilbakemelding i en klasseromssituasjon er man ikke alene med læreren, men den lærende blir rettet foran de andre i gruppen, noe som kan føles ubehagelig. Derfor foreslår De Dios Martínez å ta i betraktning både de kognitive aspektene av rettingen og de psykologiske egenskapene til den enkelte lærende når man som lærer skal gi muntlig korrektiv tilbakemelding i undervisningen. Det som fungerer godt for én lærende i en bestemt setting, vil ikke nødvendigvis virke for en med andre kognitive og affektive behov i en annen sammenheng (De Dios Martínez, 2014). Dette støtter Lyster og Ranta (1997) ved å referere til en undersøkelse som ble gjennomført og analysert av DeKeyser i 1993. Her ble to grupper observert i løpet av et skoleår, og mens den ene læreren måtte rette feil så ofte som mulig i kommunikative aktiviteter, skulle den andre læreren unngå å rette feil i lignende aktiviteter. For å kunne måle effekten ble det gjennomført en ferdighetstest i målspråket (L2) både ved begynnelsen og ved slutten av skoleåret. I tillegg ble det målt ulike variabler som lærendes evner i læring av fremmedspråket, den ytre motivasjonen og frykt for undervisningen. Funnene viste at korrektive tilbakemeldinger ikke hadde noe helhetseffekt på de lærendes ferdigheter i L2, men påvirket noen av variablene. For eksempel var lærende med lav ytre motivasjon bedre i muntlige oppgaver etter at feilene var blitt korrigeret, mens lærende med høy ytre motivasjon ble bedre i muntlige oppgaver uten korrektur. Denne undersøkelsen understreker også at korrektive tilbakemeldinger står i en kompleks sammenheng med både de lærendes personlige egenskaper og kontekstuelle elementer (Lyster & Ranta, 1997).

Evalueringen av Reform 97 viste at lærernes tilbakemeldinger sjelden inneholdt faglige korrigerende opplysninger som kunne fremme videre læring, og at de ofte ga positive tilbakemeldinger uten grunn (Haug, 2004). Videre undersøkelser har framhevet at i utdanningsløpet, fra grunnskole til videregående skole, gis det stadig færre tilbakemeldinger. Fra 2006 legger Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet større vekt på lærerens tilbakemeldingsprosesser (St. meld. nr. 16 2006-2007), og i 2010 startet utviklingsarbeidet «vurdering for læring». Dette beskriver faktorene som fremmer læringen: elevene lærer best når de forstår hva som skal læres, og hva forventes av dem; tilbakemeldinger som inneholder opplysninger om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen; forslag til forbedring; involvering i egen læringsprosess, egenvurdering (Gamlem, 2017).



### 3 Metode

#### 3.1 Innsamling og behandling av datamaterial

For å belyse problemstillingen valgte jeg å intervjuere lærere som underviser norsk som andrespråk. Intervju som metode egner seg godt for å belyse hvordan lærere tenker om tilbakemeldingsprosessen i andrespråksundervisningen. Utvalget er fem lærere som stilte frivillig til intervju. Informantene hadde fra ett til ni års undervisningserfaring i norsk som andrespråk. Bare én av de fem hadde både fullført PPU og 60 studiepoeng i norsk som andrespråk, hvilket er et formelt krav flere sammenhenger, bl.a. i skolen. De andre fire var på intervjuetidspunktet i gang med å ta emner i norsk som andrespråk ved NTNU for å oppfylle dette kravet. Lærerne hadde undervist bl.a. arbeidsinnvandrere fra Øst-Europa og flyktninger fra Asia.

Alle fem lærerne sa med en gang ja til å være med i undersøkelsen og syntes at temaet var veldig aktuelt og interessant og verdt å undersøke for å få mer kunnskap om tilbakemeldingspraksis i andrespråksundervisningen. Alle spurte også om de kunne få lese den ferdige oppgaven for å lese om funnene. Dette viser engasjement for temaet, og jeg opplevde også i løpet av intervjuene at alle svarte på spørsmålene etter beste evne.

Intervjuene er semistrukturert, med spørsmål om undervisningspraksis og spesielt om bruk av muntlige tilbakemeldinger. Det var også med spørsmål om læringsmiljø og samarbeid i klassene for å få mest mulig innsikt i samspillet mellom de enkelte kursdeltakere og også mellom kursdeltakerne og læreren.

Intervjuene ble gjennomført på en kafé i byen eller i et ledig undervisningsrom på Dragvoll. Tanken var at det å være på et kjent sted skulle gjøre at samtalsituasjonen føltes trygg. Samtalene varte i 30-60 minutter og ble tatt opp med diktafon og ble transkribert i etterkant.

Analyse av praksis om tilbakemeldinger i undervisningen kunne blitt belyst også med andre undersøkelsesmetoder som observasjon eller intervju med kursdeltakerne i stedet for lærerne. I denne undersøkelsen valgte jeg lærere som informanter for å belyse deres praksis ut fra deres erfaringer og fortellinger. Det er en mulighet til å utdype forskningen om temaet med andre utvalg av informanter. Kursdeltakernes syn kan belyse andre sider av forholdene i undervisningen. Observasjon kunne ha egnet seg også til undersøkelser i klasserommet for å få førstehånds innblikk i interaksjonen mellom lærerne og kursdeltakerne og deres praksis med å gi tilbakemeldinger.

### 3.2 Fenomenologisk vitenskapssyn og valg av metode

Tilnærmingen symbolsk interaksjonisme egner seg godt for studier som analyserer hvordan personer samhandler med hverandre. Målet med undersøkelsen er å belyse handlingene i klasserommet og få innsikt i lærernes sosiale realitet og hvordan de forstår og fortolker sin sosiale virkelighet. For symbolsk interaksjonisme ligger et fenomenologisk vitenskapssyn til grunn. Utgangspunktet for fenomenologien er den subjektive opplevelsen. Fenomenologien «søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen.» (Thagaard, 2013, s. 40) Dette er også i tilfelle i undersøkelsen. Mine personlige erfaringer som språklærer fra utlandet fikk meg til å tenke over tilbakemeldingspraksis i Norge. Jeg har opplevd selv og også hørt fra andre at «læreren retter meg ikke». Undersøkelsen skal ta for seg fenomenet muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråkundervisningen. I løpet av dette arbeidet var det viktig å legge bort min personlige oppfatning som praktiserende språklærer og være åpen for erfaringene til de fem informantene. Derfor prøver jeg i analysen å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til informantene som underviser norsk som andrespråk for voksne lærende i Norge, og beskrive deres praksis slik som de opplever den. Siden dette er en fenomenologisk studie, prøver jeg å beskrive de trekk som er felles hos informantene når de gir korrektiv muntlig tilbakemelding. Deres erfaringer gir et grunnlag, og jeg håper å kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet i analysen.

Et semistrukturert intervju gjorde det mulig at jeg kunne stille de samme spørsmålene til informantene, men samtidig kunne jeg også utdype og følge opp svarene individuelt. Målet var at intervjusituasjonen skulle bli som en samtale eller meningsutveksling mellom (likeverdige) fagfeller der partene kan uttrykke sine synspunkter på faglig grunnlag og/eller basert på egen undervisningserfaring. I intervjusituasjonen gjaldt det at informantene ikke skulle oppfatte situasjonen som en form for utspørring der jeg var ute etter å avdekke feil og svakheter ved deres undervisningsmetoder, slik at de blir defensive og unnvikende. Jeg forsøkte å forhindre at de føler en forventning om å svare "riktig" på spørsmålene, men heller at de forteller om sin undervisningspraksis i hverdagen.



### 3.3 Reliabilitet, validitet, og etiske aspekter

Reliabilitet i forskning betyr at man får det samme resultatet med de samme metodene uavhengig av forskere (Thagaard, 2013). I undersøkelsen belyser jeg lærernes praksis på grunnlag av ytringene til de fem informantene. De underviser alle norsk for innvandrere, både arbeidsinnvandrere og flyktninger. Informantene har ulik arbeidsplass og ulike erfaringer som lærer i norsk som andrespråk. Fire av de fem informantene var jeg ikke kjent med fra før; vi hadde bare noen emner i norsk som andrespråk sammen på universitetet. Alle sa med en gang ja til å stille som informant til undersøkelsen og var åpne om sine erfaringer i undervisningen. De var også veldig engasjerte og ga uttrykk for at de synes at forskningstemaet var relevant for deres arbeidshverdag. Det var ingen spørsmål som noen ikke ville svare på. Under intervjuene brukte jeg egen bakgrunn som språklærer og arbeidsinnvandrere i Norge, både når jeg formulerte og utdypet spørsmålene. Egen tilknytning til miljøet var et grunnlag for å forstå fenomenet som ble studert, men samtidig hadde jeg også en viss avstand til feltet siden jeg ikke har lærerutdanning fra Norge og ikke jobber som lærer i norsk som andrespråk. Da jeg tolket dataene fra informantene i analysen, støttet jeg meg på det teoretiske grunnlaget som er beskrevet i kapittel 2 i dette arbeidet. I analysen markerte jeg entydig hva som er primærdata fra informantene, og hva som er egen tolkning med teorien som grunnlag.

Videre vil jeg gjøre rede for validiteten av undersøkelsen. Validitet står i sammenheng med tolkning av data i analysen og relateres til «spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 204). Validiteten ble styrket i forskningen min av gjennomsiktighet, som vil si at det ble argumentert for fortolkningene og konklusjonene.

Å diskutere egne undervisningsmetoder med andre kan også være noe som noen lærere ikke gjør så gjerne, nettopp fordi metodene er «deres egne», utviklet og tilpasset i løpet av flere år. Derfor prøvde jeg å etterspørre så mye at det ikke skulle oppfattes som for detaljert, og be om videre utdypning bare når jeg følte at det er viktig for å belyse problemstillingen.

Forskningen er meldt til NSD. I analysen behandler jeg opplysningene fra intervjuene slik at de ikke kan knyttes hverken direkte eller indirekte til en enkeltperson (opplysninger om arbeidsplass, grupper eller kursdeltakere).



## 4 Analyse

I undersøkelsen av hvilken praksis lærerne har for bruk av muntlige korrektive tilbakemeldinger overfor voksne kursdeltakere i andrespråkundervisning, analyserte jeg fem intervjuer med lærere som underviser voksne lærende i norsk som andrespråk. På forhånd hadde jeg formulert to delspørsmål som hjalp meg med å avgrense temaene og belyse lærerens praksis i undervisningen. Jeg ville utforske om de systematisk retter feil, om det er mulig å finne bestemte mønster i lærernes muntlige korrektive feedback, og hvordan de følger opp kursdeltakernes oppfattelse av tilbakemeldinger.

Symbolisk interaksjonisme er overordnet perspektiv i undersøkelsen, og analysen startet derfor med å fange inn undervisningssituasjonen, læringsmiljøet og relasjonen mellom aktørene som sosial virkelighet.

### 4.1 Relasjonelle mellomrom i flerkulturelle fellesskap

I andrespråkundervisningen finnes det to måter å betrakte språket som fenomen på. Vygotsky (1978) definerer språk som et redskap som gjør mennesker i stand til å tenke og til å verbalisere disse tankene til hverandre, som vil si å kommunisere med hverandre. Samtidig er språket også målet som skal oppnås. Hensikten med språkkurs er at deltakere skal lære seg å bruke dette redskapet godt nok til å kunne uttrykke seg forståelig med det. Det finnes altså et potensielt hinder allerede i begynnelsen av læringsprosessen i det at læreren og kursdeltakerne ikke alltid har et felles språk som de kan kommunisere med hverandre på. Ajjawi og Boud (2015) påpeker at tilbakemeldinger som er basert på en dialogisk tilnærming, gjør at kunnskapsproduksjon oppstår gjennom diskusjoner, og slik oppnår lærende et høyere nivå av forståelse. Hvordan kan så lærere gi tilbakemeldinger uten å benytte seg av et språk som alle i lærings situasjonen behersker? En lærer fra undersøkelsen som var i nettopp denne situasjonen, sier:

«... det var vanskelig å kommunisere fordi de som var stille, de snakket ikke engelsk, og kanskje litt tysk, men ikke så mye, og da ble det: ‘Hvor mye tid skal jeg bruke av timen til å oversette, på å få poeng til å komme gjennom?’» (Informant 2).

Utsagnet viser at læreren prøver å finne en balansegang mellom språket som redskap for å kunne formidle informasjon og språket som det målet som skal oppnås gjennom

undervisningen. På grunn av kursets tidsramme må hun prioritere vektleggingen av disse to forholdene. Læreren merker at mangelen på et felles språk utfordrer læringen:

«... jeg kjenner at jeg ikke har så mye kunnskap om andre språk, på en måte. Det skulle jeg gjerne hatt. Skulle ønske jeg kunne polsk, for da kunne jeg hjulpet mer den gruppa, liksom, men [jeg] har ikke så mye kunnskap om det.» (Informant 2).

Sitatet viser lærerens ønske om å ha et felles språk som kunne lette læringen. Som en mulig løsning forteller hun om kursdeltakere som hun har et felles språk med, og som kan oversette lærerens forklaringer for de andre deltakerne:

«Ja, men da hjalp det veldig å kunne ha noen som kunne oversette. Så det ... det redder det litt, da, at man har noen som kan godt engelsk og godt polsk eller fransk.» (Informant 2).

Tilsvarende situasjon belyses i følgende utsagn:

«Men en av de elevene fra Eritrea snakker arabisk, så de er to elever som snakker arabisk, og så han fra Eritrea som snakker arabisk, han snakker også tigrinja, så han blir jo på en måte et sånt bindeledd mellom elevene, og den gruppen er jo veldig, kjempeflink til å hjelpe hverandre.» (Informant 3).

Utsagnet illustrerer at de som har noe felles, i dette tilfellet et felles språk, kan støtte hverandre, og læreren kaller denne personen et «bindeledd» mellom seg selv og de andre kursdeltakerne, som hun ellers ikke ville kunnet kommunisere budskapet til. Hvis noen ikke forstår læreren, kan de heller ikke henge med i undervisningen og komme videre i læringen.

En annen lærer beskriver en lignende opplevelse:

«Så det merker jeg, at i veldig mange klasser så er engelsk er [sic] ikke noe dominerende språk, egentlig. Men i én klasse jeg har, der er det en som er veldig flink i engelsk, han er fra Syria, og han bruker alltid å si ordet på engelsk. Og da må jeg si: «Ja, det er riktig. Da har du skjønt ordet», for da sier han det på engelsk, så det ... da bruker jeg å hjelpe til, da. Og da kan han forklare det på arabisk til andre hvis det er ... vi står helt fast, da.» (Informant 5).

En kursdeltaker kunne altså engelsk, og ved hjelp av engelsken kunne læreren bekrefte overfor ham at han hadde «skjønt» ordet. Dette fenomenet omtaler Levin og Trost (1996); de sier at uten språk kan vi ikke tenke, vi – som læreren sier det – «står helt fast». Ved hjelp av arabisk kunne også de andre deltakerne på kurset forstå hva læreren ville formidle til dem.

En av de lærerne snakker positivt om opplevelsen av at hun og kursdeltakerne hennes oppdager noe som er likt i deres morsmål og i norsk:

«Men jeg liker veldig godt at hvis ... veldig ofte så sier elevene: ‘Å, sånn er det på latvisk!’ ‘Ja, så bra!’ Vi tar vare på de tingene hvor det er det samme. ‘Ja, husk det! Det er det samme.’, vi liker det.» (Informant 2).

Utsagnet uttrykker at læreren løfter fram fellestrekk i kursdeltakernes morsmål og målspåket, dvs. norsk, fordi det er noe som hjelper læreren med å formidle kunnskap i undervisningen.

To av lærerne påpekte at det å kunne fortelle eller forklare noe til andre, er læringsfremmende:

«[...] da kunne han forklare den ‘basic’-grammatikken, til en på et lavt nivå, sånn at han også lærte den. Den beste måten å lære [på] er å forklare.» (Informant 2).

Det samme konkluderte også en annen lærer med:

«Så det tenker jeg at læreren må, på en måte, tørre å gi litt sånn slipp på kontrollen, da, og, på en måte, oppmuntre elevene til å undervise eller å lære av hverandre, og det tror jeg at man er flink til i andrespråksundervisninga, for det at man, på en måte, ser sin begrensning som lærer. Du kan ikke morsmålet, så du ... de må liksom forklare og lære av hverandre. Så det tror jeg de lærer mye av, ...» (Informant 3).

De to sitatene viser at lærerne vender utfordringen til læringens fordel og oppmuntrer deltakerne sine til å bruke morsmål for å skape forståelse i gruppen og fremme dybdelæringen.

#### 4. 1.1 Samarbeid i et relasjonelt mellomrom i flerkulturelt fellesskap

Utover læring av språket er lærerne også opptatt av samarbeid i undervisningen:

«... , og så har de støtte i hverandre, som snakker samme ... eller i hvert fall ... de snakker to forskjellige kurdiske språk de her da, men de får nå hjelp av hverandre, liksom. Så de er flinke til å bruke hverandre, og det tenker jeg at er viktig som ... særlig viktig når du underviser i norsk som andrespråk, at du oppmuntrer elevene til å hjelpe hverandre, da, for de har jo veldig god støtte i hverandre, og du må ... [Det er] helt annerledes, liksom, å tillate at elevene snakker sammen, for man kan ikke være så opptatt av disiplin, at det skal være rolig.» (Informant 3).

Sitatet tyder på at læreren ved siden av språkkunnskaper også prøver å introdusere kunnskap om norske verdier og arbeidsmåter for undervisning og læring. Disse bygger på utveksling av idéer gjennom kommunikasjon. Samtidig ser vi også at informanten skiller klart mellom undervisning med barn og ungdom og undervisning med voksne, og hun prøver å unngå å etablere en *asymmetrisk* relasjon mellom kursdeltaker og lærer, hun er opptatt av flyt i timen

og det å bygge kunnskap sammen. Det følgende sitatet understreker lærernes ønske om å konstruere kunnskap sammen gjennom samarbeid:

«For det er noe man lærer veldig mye når man går på lærerutdannelsen i Norge, da, hvor viktig det er ... man lærer veldig godt i samarbeid med andre. Det er da [der?] man egentlig kan oppfatte ting og ... det er egentlig ... den beste [arbeidsformen], det er å jobbe i grupper, så derfor blir det så selvfølgelig at man gjør det, men det er kanskje det at man burde gjøre det mer tydelig for elevene at det er derfor vi gjør det.» (Informant 2).

En lærer formulerer den samme tanke på følgende måte:

«Ikke alle ... ikke alle kommer fra kultur eller skolebakgrunn der de har lært seg å samarbeide, ikke alle ser poenget med å samarbeide, noe som vi kanskje er vant med i Norge, så det er ofte en prosess der du må jobbe litt og snakke om: «Hvorfor jobber vi sammen?». (Informant 1).

Begge utsagnene viser at lærerne er opptatt av å formidle kunnskap også om det norske samfunnet, på en indirekte måte, de inviterer kursdeltakerne til å samarbeide med hverandre. Til grunn for dette ligger at læreren reflekterer over mulige forskjeller mellom norsk kultur og deltakernes kulturelle bakgrunn for å kunne finne og ta i bruk det relasjonelle mellomrommet (Moen 2017). Å skape forståelse av andre kulturer er grunnlag for tilrettelegging av et fremmede læringsmiljø. En lærer formulerer dette slik:

«Men det bruker jeg ... jeg bruker å ... å prate veldig mye med dem for å få dem til å fortelle sjøl: «Hvordan er det i ditt land? Hvordan hadde du det på skolen? Det må du si litt om. Hvor ... Hva synes du ... Hvordan synes du det er å gå [bo?] her?» og ... Jeg prøver liksom sånn at jeg får litt sånn kjennskap til bakgrunnen, da. Det ... det har jeg ... synes jeg, for det er jeg litt nysgjerrig på sjøl.» (Informant 5).

Sitatet viser lærernes ønske om å forstå sine deltakeres tenkemåte, som de bygger sin virkelighet på, og som er en forutsetning for kommunikasjon. Spernes (2017) understreker at individets kultur er bygd på erfaringer og formes kontinuerlig gjennom sosialisering i hjem og samfunn, noe som også skjer med innvandrere som kommer til Norge og blir introdusert for norske normer og tradisjoner allerede i andrespråksundervisningen.

I undervisningen merker kursdeltakerne også at ikke alt fungerer på samme måte som i hjemlandet deres. Her i Norge kan lærerens assisterende interaksjon i form av tilbakemeldinger bidra til å introdusere til dels ukjente samhandlingsmønstre. En av lærerne var spesielt opptatt av å stille spørsmål i undervisningen. Hun formulerte seg slik:

«..., og jeg er opptatt av å si at de skal stille spørsmål, og jeg tror at jeg åpen på det og ... jeg bruker jo, som jeg sa, liksom, å si at «Det er fint at du spør!», «Så bra spørsmål!» og

«Ja, veldig fint at du spør om det!», og så svarer jeg jo på spørsmålene, liksom. Og så prøver jeg jo, hvis at ... å si at «Dere må bare spørre.», liksom. Men jeg ... det jeg tror jeg og handler om, på en måte, om hvor trygge elevene er på seg selv, hvor trygge de er på gruppa, og i gruppa, og hvor trygge de er på læreren. Og så handler det litt om kultur også, fordi at det er noen kulturer, særlig f.eks. i Eritrea og sånn, så har det vært litt sånn ... de er jo vant til at hvis at de spør spørsmål, kan de få slag, f.eks. Sånn at det er mange av dem som er redde for å stille spørsmål, rett og slett, fordi at de er vant til fysisk avstraffelse, eller at det å stille spørsmål, er å kritisere læreren. Så det er mange som ikke gjør det på grunn av det. Så det er ekstra viktig å, på en måte, følge opp om de, særlig de fra Eritrea, f.eks., da, om de har skjönt det du underviser, og s[å] «Har dere spørsmål?», «Forstår dere det her?», liksom, det er viktig å være bevisst på det, da.» (Informant 3).

Utsagnet viser at læreren skaffet seg god forståelse av deltakernes kulturelle bakgrunn og hjalp dem til å oppdage nye samhandlingsmønstre i omgang med hverandre i undervisningen. Et annet eksempel på en slik assisterende holdning er når læreren prøver å introdusere et mønster som ikke bygger på autoritet:

«[...] jeg liker jo egentlig at folk ikke rekker opp hånda, de bare snakker. [latter] Så det er veldig ... det er kanskje en veldig sånn ... vet ikke, litt norsk måte å undervise på, det er ingen sånn ... så veldig mye autoriteter mer. Vi har ... vi samarbeider om å lære språket. [...] Så det er veldig sjelden at jeg får folk til å rekke opp hånda, det er, på en måte, bare: Jeg stiller et spørsmål, og kanskje tre-fire svarer samtidig [...]» (Informant 2).

#### 4.1.2 Skape trygghet i et relasjonelt mellomrom i flerkulturelt fellesskap

For at kursdeltakere skal kunne ta i bruk nye måter å lære på og øve seg på, slik at de skal tørre å stille spørsmål eller å gjøre feil, trenger de trygge rammer i klasserommet. Når man har oppnådd det, har man også etablert et læringsmiljø som fremmer læring. Lærerens oppgave er å skape trygghet i klasserommet, noe som kan være utfordrende helt fra begynnelsen om læreren og kursdeltakeren ikke har noe felles, hverken kulturell bakgrunn eller språk, som kunne skape sikkerhet. Som en av lærerne uttrykker det:

«Når det gjelder samspeillet og sånn ... jeg prøver jo å legge opp til fra starten, da, at de blir godt kjent, og at det skal bli et godt læringsmiljø i gruppa. Det der med trygghet, altså det [?] å ikke være redd for å si feil, f.eks., sånne ting. Og nå vil det selvfølgelig alltid være forskjell på, hva skal jeg si, personligheten til folk, noen har mye lettere for å

snakke i forsamlinga, andre er stillere, osv., men uansett så syns jeg det er viktig å få til et godt læringsmiljø i klassen, da.» (Informant 4).

Utsagnet tyder på at læreren er klar over utfordringene i et flerkulturelt klasserom og opptatt av å skape trygghet rett fra begynnelsen. En av måtene å skape trygghet i klasserommet på, er å ufarliggjøre situasjonen. En lærer har dette å si i den sammenheng:

«Jeg er ganske ufarlig, [jeg] tror jeg framstår [som] ganske ufarlig.» (Informant 1).

Og videre:

«... det er viktig at alle kan dumme seg ut. Hvis man skal lære språk, så må du prøve og feile, og hvis læringsmiljøet da er altfor strengt og altfor rigid, og de føler at det blir vanskelig å gjøre feil, så vil de ikke prøve.» (Informant 1).

Det å feile, å vise seg fra en svak side, er mulig bare så lenge kursdeltakerne føler seg trygge, og den samme læreren oppnår dette slik:

«Jeg har nå av og til også prøvd og sagt [= prøvd å si] ting på deres morsmål, for å vise at det er vanskelig for meg, men at jeg kan prøve det, og vi kan le av det, og ha det litt morsomt. [...] Så hvis jeg kan gjøre det, hvis jeg kan vise at jeg ikke gjør det perfekt, så ser de at det går an å gjøre det samme på norsk, uten at det blir et problem, og uten at det blir feil. Det er noe med å le med hverandre og ikke av hverandre.» (Informant 1).

Sitatet viser at læreren bryr seg om å formidle sitt budskap, å skape et trygt relasjonelt mellomrom, og dette gjør hun ved å prøve å si noe på morsmålet til deltakerne sine for tydeliggjøre hvordan det å si noe feil, ikke er farlig. Det å prøve og så prøve igjen, det er nettopp slik man øver seg og lærer. Læreren illustrerer med sine egne eksempler hvordan det er å gjøre feil, og at det ikke er noe problem; man skal kunne ha et helt avslappet forhold til det. En annen lærer snakker om noe lignende:

«Og da har jeg kjempeproblemer med å, liksom, si akkurat [det], så da, ja, og så skulle jeg si «Ahmed» /'axmed/ – nei, nei, nei, det var ikke /'ax/ men /'ah/, «Ahmed» /'ahmed/. ikke /x/, men /h/, liksom. Og da: «Å, ja!» Så da trente jeg, og da syntes de det var kjempeartig, men til slutt: «Ja, nå fikk du det til!», liksom. Så de, på en måte, de ser at jeg og strever veldig når jeg skal lære deres språk. Så jeg prøver liksom ... ja, ja, [Her svarer hun på noe jeg sier.] jeg prøver, på en måte, å få inn litt sånne ting, da.» (Informant 5).

Utsagnet viser at læreren ikke bare er opptatt av det å gjøre feil og å vise at det er en naturlig del av læringsprosessen, men trekker også fram den andre siden av saken, nemlig resultatet som man kan oppnå gjennom øvelse, at alle disse feilene vil føre til læring til slutt. En tredje lærer snakker også om det å gjøre feil i undervisningen:



«Altså, det skjer veldig ofte at jeg skriver feil på tavla, og det gjør meg ingenting. Det syns jeg bare ... 'Ok, da ser de at jeg skriver feil, så fint.» [latter] 'Oi, der stavet jeg feil. Ja, ja.'» (Informant 2).

Læreren viser her at det er helt naturlig å gjøre feil også for henne, og til og med på sitt eget morsmål, og at det ikke får noen konsekvenser. Videre i analysen ser jeg på hvordan lærerne håndterer feil i deltakernes ytringer.

#### 4.2 Funksjonalitet eller korrekthet – to sider av språket

I undervisningen av fremmedspråk kommer skillet mellom språkets «innholdsside» og språkets «formside» tydeligere fram enn i undervisning av andre fag. Innholdssiden er språkets funksjon, det å kunne uttrykke tanker, og formsiden har med korrekthet å gjøre, dvs. de grammatikk- og uttalereglene som gjelder for det fremmedspråket som skal læres.

Det er sammenheng mellom de to sidene. Formsiden har betydning for innholdet, for velger man feil bøyingsform eller uttaler et ord feil, kan det føre til misforståelser, eller at mottakeren ikke i det hele tatt forstår hva avsenderen prøver å si. Når en kursdeltaker sier noe feil, står lærere overfor valget mellom å prioritere funksjonalitet, å støtte den lærende og bidra til å bygge opp hennes/hans selvtillit på den ene siden, og å følge opp språkets formside tettere og rette grammatikk- eller uttalefeilen i ytringen på den andre.

Etter å ha gjennomgått intervjuene har jeg inntrykk av at lærerne kun sporadisk gir korrektive tilbakemeldinger på formsiden, og at de er mye mer opptatt av støttende tiltak i undervisningen som formidling av positive tilbakemeldinger.

En av de lærerne sier:

«Jeg syns ... det er jo litt ubehagelig for lærere også å rette, for du vil ... du vil ikke at de skal bli lei seg for at de har gjort en feil, ikke sant?» (Informant 2).

Og videre:

«Så jeg tror det er bedre å fokusere på positiv tilbakemelding, enn nødvendigvis retting hele tida.» (Informant 2).

Sitatene viser at selv om læreren registrer feil på formsiden i ytringene til kursdeltakerne sine, velger hun bevisst å ikke rette dem fordi hun ser for seg at de kan bli lei seg.

I det neste sitatet ser vi at selv om læreren bestemmer seg for å ikke rette, er dilemmaet fortsatt der:

«Så det er jo ei sånn vurdering du må gjøre, da, men samtidig så er det vanskelig å ikke rette og, fordi at du vil jo at de skal lære det riktig, og så det er noe med hva ... hva

ønsker elevene og, men de ønsker jo som regel at du skal rette alt. Ja, så det er litt sånn vanskelig, syns jeg, da.» (Informant 3).

For å unngå en slik spenning, fortalte en annen lærer at hun forklarer disse to sidene for deltakerne og skaper forståelse av det:

«I utgangspunktet så er det jo viktig, tenker jeg, å gi klassen en forståelse for hva som er målet med aktiviteten, om det viktigste er å prøve å uttale seg med flyt og få fram budskapet, eller om man skal se på detaljene, for å si det sånn, at man kan ha fokus på forskjellige ting, og ikke alt på en gang.» (Informant 4).

Utsagnet tyder på at læreren bruker dialog for å oppnå høyere forståelse av undervisningsmetoden i timen. Dette forutsetter at læreren kan kommunisere med klassen, at de har et felles språk som de kan bruke, og at begge parter kan delta aktivt i prosessen og diskutere. Samarbeid gjennom dialog er nødvendig for tilbakemelding av høy kvalitet. Men ofte har ikke læreren og kursdeltakerne noe felles språk, og da er ikke denne muligheten til å oppnå høyere nivå av forståelse gjennom kunnskapsproduksjon til stede. For å kompensere for dette fokuserer de på innholdssiden av språket og oppmuntrer kursdeltakerne til å snakke. En lærer sier dette:

«Bare snakk uten å tenke så mye. Ikke være redd for å bruke språket.» (Informant 2).

Sitatet viser at læreren forsøker å flytte oppmerksomheten over på innholdssiden av språket og motivere kursdeltakerne til å bruke språket, til å tørre å snakke. For å forsterke dette bruker lærere positive tilbakemeldinger. En av lærerne sier:

«Jeg tror jeg er ganske flink til å påpeke når de gjør ting riktig. [Oppfølgingsspørsmål: «Hva sier du da?») Ja, det var noen som sa at jeg sa ikke så mye, men at jeg sto og hoppet litt opp og ned i klasserommet og smilte. [latter] Jeg håp... Jeg håper at jeg ikke gjør det hver gang. [latter] Men ... Ja, jeg tror jeg har en evne til å, i alle fall, gi tilbakemelding.» (Informant 1).

Utsagnet viser at positive tilbakemeldinger også kan være ikke-verbale, som letter forståelsen i det flerkulturelle relasjonelle mellomrommet uten et felles språk. En annen lærer forteller om hvordan hun gir positive tilbakemeldinger:

«Jeg reagerer ofte hvis de sier noe riktig. Hvis jeg hører at de sier noe riktig, så sier jeg: ‘Ja! Kjempebra, det er helt riktig!’» (Informant 2).

Hun argumenterer videre:

«Jeg tror du ... jeg tror de får mer ... mer igjen hvis du gi... sier noe positivt når de sier noe helt riktig. ‘Oi, nå høres ut som en trønder! Kjempekult!’ eller ‘Wow! Alle klarer riktig i-lyd! Kjempebra!’» (Informant 2).

Sitatene viser at læreren satser på motivasjon, hun gir positive tilbakemeldinger for å forsterke riktig bruk av lyder eller grammatikk i stedet for å rette feil eller avvik.

Positive tilbakemeldinger fra læreren er ikke bare relatert til språklige ytringer, men kan også komme i sammenheng med andre undervisningsrelaterte handlinger som dette sitatet viser:

«Nei, men det er noe som jeg er sånn, veldig bevisst på, å ikke, på en måte, ha fokus på negative tilbakemeldinger. Og hvis de kom for sent, så i stedet for å si: ‘Ja, du kommer for sent.’, så er det sånn: ‘Så bra at du kommer.’ liksom, ikke sant? ‘Så fint at du kommer.’ og ...» (Informant 3).

Læreren roser kursdeltakeren gjennom positiv tilbakemelding og prøver å opprettholde et godt forhold som kan fremme læringen. Den samme læreren prøver å beskrive hvordan kursdeltakerne oppfatter henne som lærer:

«[Det er] Mange som sier at de syns at jeg er en god lærer, men jeg vet ikke om det handler om, egentlig, at jeg er ... om jeg ... jeg tror ikke det nødvendigvis handler om at jeg er så god lærer, men jeg tror det handler om at jeg er en person som ser dem, tror jeg, og som bryr meg om dem, og som ... som gir dem tilbakemeldinger, og er ... og jeg tror jeg er en sånn positiv og engasjert lærer, da, som viser at jeg, liksom, synes at det er artig å være der, at jeg liker dem, og at ... at jeg trives, og jeg bryr meg det jeg holder på med. Så kan en alltid ... nå har jeg jo ikke PPU, jeg har jo ikke lærerutdanning på plass, liksom, men ...» (Informant 3).

Sitatet viser at læreren gjør seg tanker omkring det å være en god lærer, og hun konkluderer med at mange syns om henne at hun er en god lærer på grunnlag av hennes måte å omgås kursdeltakerne på, og ikke på grunnlag av hennes faglige utdanning, som ikke ennå er på plass. Kursdeltakere vet at hun respekterer dem, tar hensyn til deres ønsker og bryr seg om dem. Hun bruker positive tilbakemeldinger for å vise sin omsorg for kursdeltakerne sine.

Selv om lærere legger vekt på positive tilbakemeldinger i andrespråkundervisningen, bruker de også korrektive tilbakemeldinger for å rette ytringene til kursdeltakerne sine. Da jeg søkte etter et mønster beskrivelsene til de fem lærerne om hvordan de gir korrektive tilbakemeldinger, fant jeg at de hovedsakelig gir tilbakemeldinger individuelt, eller anonymt i felleskap. En lærer sier det på denne måten:

«Det jeg ofte har gjort da, det er å ikke ... ikke gripe tak i det der og da, i felles ... eller i plenum, men å kanskje ta det på tomannshånd etterpå, eller i en pause, og si at: ‘Ja, kanskje kan du prøve litt. Kanskje kan du prøve sånn og sånn.’, snakke med

vedkommende om en strategi, hvordan vi kan gjøre det, men ikke nødvendigvis presse mer i plenum.» (Informant 1).

Samme lærer forteller også at:

«Jeg prøver ofte, hvis ... altså hvis det er noe som gjelder for hele gruppa, så kan jeg ta det felles. Ellers så er jeg litt opptatt av at ting kan ... jeg prøver å ta det litt mer individuelt, fordi at det ... jeg er ikke sikker på om det er riktig strategi, men det er noe at da slipper du å få [kritikk?] foran hele [klassen?].» (Informant 1).

Sitatet viser at læreren foretrekker å tilpasse tilbakemeldingen individuelt, og slik får hun mulighet til å gi tilbakemelding på prosessnivå, «snakke med vedkommende om en strategi» som er hensiktsmessig og har overføringsverdi utover oppgaven, fordi kursdeltakerne får vite om framgangsmåter som kan brukes til å løse oppgaver i framtiden. En annen lærer forteller dette om sin praksis i undervisningen:

«[Som svar på et spørsmål om hun hjalp en elev som ikke kunne engelsk og norsk så godt, i undervisningen:] Av og til i undervisningen; som oftest så kom jeg bort til henne, og så gjorde det bare med henne – ikke nødvendigvis: «Nå skal vi ta deg som et eksempel og så vise på tavla hvorfor du gjør feil.» Det ... sånne eksempler har jeg ikke lyst til å ha. Jeg vil helst ordne opp bare vi to, og så ... i stedet for at det blir veldig tydelig hvem som ikke er så veldig flink i klassen.» (Informant 2).

Og:

«Da blir det, på en måte, mellom oss istedenfor ... [jeg] vil jo absolutt ikke henge ut eleven som ... «Du sier noe feil», det vil jeg ikke oppnå, men kanskje heller ha en samtale om hvorfor er det sånn.» (Informant 2).

Utsagnet tyder på at læreren ønsker å unngå at kursdeltakeren det er snakk om i sitatet, og som har gjort en feil, skal rettes foran klassen, så hun tar heller opp saken med deltakeren på tomannshånd og lar den bli mellom dem. Informanten bruker ordet «å ordne» opp, og dette kan indikere at hun gir tilbakemelding ikke bare på oppgavenivå, men også på prosessnivå. Hattie og Timperley (2007) påpeker at 90% av lærernes muntlige tilbakemeldinger i klasserommet gis på oppgavenivå og ikke på prosessnivå. En lærer forteller følgende om hvordan hun bruker muntlige tilbakemeldinger:

«Ja, nei fordi at ... det var en annen ting, og, jeg tenkte, kanskje sånn når det gjelder muntlig tilbakemelding, fordi at det er veldig ofte når jeg har innleveringer, enten de skriver bare en tekst som jeg korrigerer, eller at vi har noen sånne oppsummeringer fra forskjellige kapitler med innlevering, og gjerne i forbindelse med tekstene, sånn at når jeg da deler det ut, så syns jeg ofte at fordi det er jo så forskjellige ting de gjør feil, at da

bruker jeg ofte også å – parallelt med det – ha en gruppeaktivitet, sånn at jeg går rundt og så deler ut individuelt og så snakker med dem, individuelt.» (Informant 4).

Sitatet viser at hun bruker muntlige tilbakemeldinger i kombinasjon med skriftlige, hun oppsøker muligheten til å sitte alene sammen med en deltaker og forklare sin korrektur på oppgavenivå, og dermed gir hun samtidig tilbakemelding på prosessnivå. Denne koblingen av korrigerende på overflate- og prosessnivå kan fremme deltakeres dybdelæring (Hattie & Timperley, 2007).

Ved siden av individuelle tilbakemeldinger bruker lærere også øvelser i felleskap hvor deltakerne er anonymisert:

«Eneste gangen jeg egentlig bruker elevproduksjon som eksempel på noe galt, det gjør jeg hvis vi har hatt skriftlige oppgaver, så tar jeg setninger og skriver dem på tavla – men ingen vet hvem det er – og så forklarer jeg setningene. Det synes jeg er en bedre måte å gjøre det på.» (Informant 2).

Utsagnet viser at læreren ikke ønsker å navngi kursdeltakeren som hadde noe feil, men samtidig føler hun at alle kan lære av feilene, derfor tar hun det opp med hele klassen. En annen lærer gjør uttaleøvelser i fellesskap:

«Når det er helt nybegynnerkurs, når vi starter fra starten av, så satser jeg gjerne mer på at vi har veldig mye sånn lytt og gjenta i kor, og at de bare blir vant med lydbildet, rett og slett, og når vi snakker i kor, så trenger ikke de å være redde for at andre hører, osv.» (Informant 4).

Fra utsagnet kommer det fram at læreren ufarliggjør lærings situasjonen ved å få alle til å uttale ord sammen, og slik trenger ikke hver enkelt å være redd for å uttale noe feil foran resten av klassen. En annen lærer velger å gi individuelle positive tilbakemeldinger foran hele klassen. Hun forteller om en kursdeltaker som hadde større utfordringer med å lære norsk enn de andre i klassen ved kursoppstart:

«Jeg kan gjøre det direkte, liksom, med en gang hvis noen sier noe bra, så sier jeg ‘Ja, kjempebra, det var veldig bra spørsmål!’ eller ‘Fint sett!’ eller ‘Wow, at du fikk til det!’, for at jeg tenker at det er bra å rose foran klassen, og, sånn fordi at ... ja, sånn at du anerkjenner f.eks. svake elever, da, sånn som i en klasse jeg hadde, der det var ei som var veldig svak, den svakeste av alle, liksom, men så hun ... da hun var den eneste som klarte å si et ord helt riktig, f.eks., da var det sånn: ‘Wow, så bra!’, ikke sant? At hun liksom klarte det – sånn at de andre og ser at hun er god på noe. Og så kan jeg også, på en måte, avs... f.eks. avslutningsvis, eller underveis og, si at: ‘Vet du, nå jobber dere så bra, dere

har vært så flinke, og jeg er imponert over dere.’ og, ja ... Jeg liker, hvis jeg får det til, så liker jeg, på en måte, å prøve å avslutte dagen, da, eller timen, hvis det er det, med å si at ... gi dem en positiv tilbakemelding.» (Informant 3).

Dette utsagnet viser også lærerens innstilling til ros og positive tilbakemeldinger. Hun tror at det kan være med og styrke selvtilliten til de enkelte deltakerne hvis de får bekreftelse foran hele klassen, slik at alle kan se at vedkommende har klart å løse en oppgave riktig.

I datamaterialet viser det seg at lærerne har følgende tilbakemeldingspraksis i andrespråkundervisningen: De er støttende, og de er veldig opptatt av å gi positive tilbakemeldinger, ofte på personlig nivå og oppgavenivå: ‘Dokker var så flinke.’ ‘Wow, at du fikk til det!’. Korrektive tilbakemeldinger er sporadiske, og når lærerne gir dem, gjør de det på prosessnivå individuelt eller anonymisert i felleskap. En mulig forklaring på dette at de er mer interessert i å motivere kursdeltakere til å ta i bruk språket og kommunisere på det (funksjonalitet, innholdside) enn at de skal formulere ytringene korrekt (korrekthet, formside). En av lærerne forklarer hvorfor hun velger denne framgangsmåten slik:

«Det er noe som, på en måte ... kanskje de må bare leve med det [= ordstillingsfeil i norsken sin], i hvert fall ... og så er det det at det er veldig mange som ... som, når du spør dem, liksom, «Hvilke framtidsplaner?» og «Hva er det dere tenker på videre i Norge?» og sånn, så skal alle hjem en gang, skjønner du. Så jeg vet ikke om de, liksom, bryr seg så mye om å få det 100 prosent korrekt, men ... for de vil, på en måte, ha norsk og ... inn i jobb og sånn, men alle skal hjem, eller i hvert fall veldig mange. Og nå, sånn som det er i Syria nå, så ser jeg ikke for meg at de noen gang kan komme hjem, da, for nå er det jo bare ... så, men, liksom, det er i hodet deres. Han ene, han sku... han er kokk, og skal hjem og åpne restaurant, og ... Så, liksom, drømmen er, på en måte, å komme hjem, da. Og da vet jeg ikke om de, på en måte ... om det er så innmari farlig om, liksom, verbet eller subjektet kommer først, liksom. Skjønner du hva jeg mener?» (Informant 5).

Sitatet tyder på at læreren satte seg inn i deltakernes livssituasjon og var klar over at voksne er involvert i flere sammenhenger enn bare språkopplæring, så elevrollen er ikke den største rollen i deres hverdag. De er *målrettede* ved at de har konkrete planer med opplæringen, så den bør oppfattes som nyttig for måloppnåelsen (Rismark, 2000). Når læreren sier at «det er liksom i hodet deres» viser hun forståelse for hvordan voksne lærer og at hun prøver å tilpasse opplegget sitt for å kunne fremme læringen best mulig for at deltakerne skal kunne nå sitt mål.

### 4.3 Oppfølging av tilbakemeldinger

For å få et helhetlig bilde av lærernes tilbakemeldingspraksis undersøkte jeg hvordan lærerne følger opp kursdeltakernes oppfatning av tilbakemeldinger. Det viste seg at lærerne ofte stiller spørsmål til deltakerne om at de har forstått det som har blitt sagt:

«Så spør ... spør [jeg] jo ofte om de forstår, eller «Hva var det jeg sa nå?», på en måte, litt sånn [liksom?] sånne ting, for å sjekke. Forsøker jo også å ha en dialog på sånne ting.» (Informant 2).

Sitatet viser at læreren prøver å oppnå en dialog og et høyere nivå av forståelse gjennom samtalen. Dette forutsetter at kursdeltakerne inngår en samtale med læreren og ev. sier fra om de ikke forstår. En annen lærer påpeker også at det er viktig å stille spørsmål, og samtidig sier hun at hvorvidt det fører til en dialog eller ikke, er avhengig av svaret til kursdeltakeren:

«Og samtidig så bør man jo, på en måte, være bevisst på å spørre, da, og det prøver jeg, da, når jeg vet at de som er, på en måte, svakest, så sier jeg: ‘Skjønner du hva jeg mener nå?’, liksom, [...] ‘Forstår du dette her?’, og så [altså?]: ‘Ja, nei’ og så ... så er det jo opp til dem selv, selvfølgelig, om de vil si ja eller nei, da.» (Informant 3).

Utsagnet tyder på at det er kursdeltakerne som bestemmer om de vil fortelle det om det er noe de ikke har forstått. Den samme læreren har en følelse av at de ikke alltid forstår det som har blitt sagt, selv om de svarer at de forstår det:

«For det at det er mange som er så høflige og sier: ‘Ja, ja. Ja, vi forstår.’ Så gjør de egentlig ikke det.» (Informant 3).

Læreren tolker deltakernes reaksjon som høflighet, de vil ikke skuffe henne ved å si at de ikke har forstått henne. En tredje lærer har lignende erfaringer, og hun snakker også om strategien sin:

«De later som de forstår, men da bruker jeg å si om igjen, og om igjen og om igjen: ‘Dere må ikke være redde! Dere må si om dere ikke forstår.’ Så av og til så tar jeg dagen etter, så hører jeg med dem om de ordene som vi gikk gjennom dagen før.» (Informant 5).

Sitatet viser at læreren er forberedt på at hun ikke alltid får reelle svar på spørsmålet sitt, og hennes løsningsforslag er å gjenta det litt senere for å kunne repetere, og slik kan alle få med seg hva det handler seg om. Denne typen situasjon kjenner også en fjerde lærer til, hun prøver å tolke mimikken og gestene til elevene sine for å finne ut om de faktisk har forstått henne:

«Det er klart at det er en slags, skal vi si, tolkning, egentlig, da, av både ansikt og kroppsspråk og sånne ting, men ... men det er klart, det er jo kanskje ikke alltid at man tolker rett. Det kan jo ... det kan jo hende at noen sier ja uten å ha forstått, det ... det er

det, sånn at den endelige bekreftelsen, kanskje, da, det ville vel [være] om jeg ser noen forskjell, på en måte, i ... i akkurat det ... det feltet som har vært korrigeret, f.eks.» (Informant 4).

Dette utsagnet støtter også praksisen med å gjenta temaet som er behandlet i timen, flere ganger slik at alle kan få det med seg. Denne læreren satser også på repetisjon:

«Så kanskje hvis en ... et senere tidspunkt eller en annen time, hvor de gjør samme feil igjen, da går vi gjennom det på nytt på tavla, på en måte. [latter] Så det kan være at det tas opp igjen på et senere tidspunkt, men ikke direkte.» (Informant 2).

Hun velger å gå gjennom materialet på nytt, å repetere det på et senere tidspunkt. Hun påpeker at hun foretrekker å ikke be om direkte bekreftelser av kursdeltakerne for å sjekke om de har forstått henne:

«[...] Jeg ber ikke om de skal gi meg et nytt eksempel, for det kan jo også være litt skummelt. Tenk at de sier feil igjen. Så nei, [jeg] gjør vel egentlig ikke det. [Jeg] syns det er litt vanskelig å finne rom for det uten at det blir skummelt, på en måte. Jeg kommer til dem, du vet [?], og bare: 'Okay, nå skal du si det her, nå skal jeg teste deg', det er sånn ...» (Informant 2).

Sitatet viser at læreren vil helst unngå å konfrontere kursdeltakeren med eventuelle feil i det hun/han sier, og vil også hindre at vedkommende produserer en ukorrekt form igjen og får følelsen at læreren vil teste eller henne/ham. Den samme læreren fortsetter:

«Når... så hvis jeg ser at ... hvis jeg gir tilbakemelding på uttale eller en feil, og de blir litt sånn redde, da har jeg ikke lyst til å gjøre det igjen så veldig of... med en gang. Da er [det] litt mer sporadisk. Så jeg prøver å se på hva de er komfortable med.» (Informant 2).

Utsagnet tyder på at læreren er opptatt med å opprettholde følelsen av trygghet i klasserommet slik at deltakerne tør å snakke og ikke blir redde for at læreren står der og bare venter på at de gjør en feil og kan rette dem med en gang.

Når det gjelder oppfølging av tilbakemeldingene, er et gjennomgående trekk at lærerne stiller spørsmål, men samtidig er de forberedt på at de ikke alltid får reelle svar på det. Derfor bygger de inn flere repetisjoner i løpet av kurset hvor alle kan få med seg det viktigste gjennom gjentakelser, eller de prøver å tolke kroppsspråk og ansikt for å oppnå en bedre forståelse av kursdeltakerne sine.



## 5 To mønster i lærernes praksis

Analysen har belyst læreres praksis for bruk av muntlige korrektive tilbakemeldinger i andrespråkundervisning. Målet var å finne mønster i anvendelse av tilbakemeldinger og se om lærerne fulgte opp kursdeltakernes oppfattelse av tilbakemeldinger.

Analysen av lærernes praksis i språkopplæringen, viste at et gjennomgående trekk er at lærerne er støttende når de gir tilbakemeldinger i andrespråkundervisningen. De foretrekker å kommentere når kursdeltakerne deres sier noe riktig og gir positive tilbakemeldinger på oppgavenivå eller på personlig nivå. Tilbakemeldinger på prosessnivå gis sporadisk og enten individuelt eller anonymt i plenum.

Analysen av lærernes praksis på dette området viste at det ikke handler om at lærerne er prinsipielt mot å rette feil i ytringene til deltakerne deres, men at de er mye mer opptatt av å prøve å skape et trygt læringsmiljø hvor kursdeltakerne tør å snakke uten å måtte være redde for å gjøre feil. Lærerne står hver gang foran valget om de skal prioritere formsiden av språket og rette feil i grammatikk eller i uttale, og dermed stoppe flyten i talestrømmen, eller om de skal la kursdeltakerne sine snakke og øve seg på å uttrykke seg, som forstås her som innholdssiden av språket.

To mønster ble tydelige i materialet. Mønster 1 er at å kunne gi tilbakemeldinger på prosessnivå som er basert på dialog, forutsetter at læreren og kursdeltakeren kan kommunisere, at de har et felles språk som de kan ha en dialog på. Jeg fikk høre fra noen av lærerne at de ofte ikke har noe felles språk i nybegynnergruppene, for ofte snakker ikke kursdeltakere engelsk, bare sitt morsmål, og den eneste muligheten å kommunisere med hverandre på, blir da å finne noen i gruppen som kan oversette og fungere som et bindeledd mellom lærer og kursdeltaker. I tillegg er det snakk om et relasjonelt mellomrom i flerkulturelt fellesskap hvor aktørene har ulik kulturell bakgrunn, noe som innebærer ulike forestillinger om arbeidsformer i undervisningen (f.eks. samarbeid, lære med hverandre eller stille spørsmål). Ajjawi og Boud (2015) påpeker at tilbakemelding skal bygge på dialog og hjelpe studentene med å undersøke, evaluere og regulere læringen sin. De ser ikke lenger tilbakemeldinger som ensidige kommentarer, men som sosiale handlinger og dialoger (Ajjawi & Boud, 2015). Da er det utfordrende for lærere å komme med korrigerende tilbakemeldinger når de ikke kan forklares og begrunnes, og derfor kan lærere føle at slike tilbakemeldinger heller vil hemme enn fremme læringen, og føre til at deltakerne oppfatter dem som kritikk, og

det trygge læringsmiljøet kan være truet. For å kompensere for mangel på et felles språk eller kulturell bakgrunn satser lærere på positive tilbakemeldinger, både verbale og nonverbale.

For å kunne belyse funnene videre, kunne en framtidig studie gjennomføres med lærere som jobber med klasser med deltakere som har samme kulturelle bakgrunn som læreren i tillegg til at partene har et felles språk, og undersøke deres holdning til korrektive muntlige tilbakemeldinger i fremmedspåksundervisningen. Om tolkningene skulle bli bekreftet ytterligere, ville det bety at disse lærerne jevnt over korrigerer ytringene til sine kursdeltakere oftere, og at de gir flere tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringsnivå.

Mønster 2 henger sammen med lærernes målsetting for undervisningen. Voksne kursdeltakere er *målrettede* ved at de har konkrete planer med opplæringen, så den bør oppfattes som nyttig for måloppnåelsen (Rismark, 2000). Lærerne er klar over at deltakerne deres er voksne personer som ikke lenger har den typiske elevrollen og de samme mulighetene til å lære seg et nytt språk. Samtidig er de involvert i flere sammenhenger hvor de er nødt til å bruke språket så fort som mulig og så godt de kan. Derfor er lærernes fokus ikke på korrekthet (språkets forside), men på funksjonalitet (språkets innholdsside), slik at kursdeltakerne deres kan ta i bruk språket og tør å snakke.

Denne tanken fant jeg i midlertid kun hos én av de fem informantene, som var den siste jeg hadde intervju med. Om jeg hadde intervjuet denne informanten først, kunne jeg ev. belyst dette poenget gjennom de fire andre intervjuene.

## 6 Mulige videreføring av studien

Spørsmål om lærernes praksis for korrektive muntlige tilbakemeldinger kan belyses fra ulike sider. I denne masteroppgaven utgjorde intervjuer med fem norsklærere datamaterialet, og på grunnlag av dette konkluderte jeg med at lærere som jobber i et flerkulturelt læringsmiljø, er opptatt av å skape trygge rammer i undervisningen og å oppmuntre deltakerne å ta i bruk språket. Dette oppnår de med positive, både verbale og nonverbale, tilbakemeldinger på personlig nivå og oppgavenivå. Korrektive tilbakemeldinger gis sporadisk, og individuelt eller anonymt i fellesskap.

Man kan tenke seg ulike oppfølgingsstudier i etterkant av prosjektet, En mulig oppfølgingsstudie kunne f.eks. gjennomføre undersøkelser med lærerne som snakker felles språk med kursdeltakerne sine og har den samme kulturelle bakgrunnen. Videre ville det være relevant å undersøke hvordan kursdeltakerne opplever situasjonen, og hva de tenker om muntlige korrektive tilbakemeldinger. Ønsker de å bli korrigeret så ofte som mulig og lære de riktige formene, eller ønsker de å lære å snakke flytende uten å bli avbrutt? Hva de syns om trygghet i et flerkulturelt læringsmiljø, og hvordan de opplever korrektive tilbakemeldinger.

En annen mulig oppfølgingsstudie vil kunne belyse læreres praksis for korrektive muntlige tilbakemeldinger med et annet teoretisk utgangspunkt. En språkdidaktisk tilnærming, f.eks., vil kunne belyse andre forhold og bidra til bedre forståelse av muntlige korrektive tilbakemeldinger, idet den vil fokusere på kognitive aspekter av språklæringsprosessen og kursdeltakernes læringsutbytte.

Gjennom funnene av slike oppfølgingsundersøkelser kunne vi oppnå bredere forståelse som kunne brukes i didaktisk tilrettelegging av praksisen i andrespråksundervisningen.



## 7 Referanseliste

- Ajjawi R. & Boud D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 252-265.  
Hentet 28 oktober, 2017, fra  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698-712.  
Hentet 28 oktober, 2017, fra  
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- De Dios Martínez, J. (2014). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15, 265-278.  
Hentet 19 september, 2017, fra  
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a08>
- Gamlem, S. M. (2017). Lærerens tilbakemeldingspraksis i klasserommet. I Lyngsnes K. & Rismark, M. (Ed.), *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (s. 171-190). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I *Review of Educational Research* 77. 81-112.  
Hentet på den 3. februar 2018  
[http://www.jstor.org/stable/4624888?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4624888?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 248-263.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) ... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. (St. meld.nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
Hentet på den 7. april 2018  
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1?q=og%20ingen%20sto%20igjen#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1?q=og%20ingen%20sto%20igjen#match_0)
- Levin, I. & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen: Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Oslo: TANO.
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I: Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori – et fundament for å forstå lærer-elev-relasjoner. I: Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2016c). Det usynlige blir synlig. I: Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rismark, M. (2000). *Klasseromsstudie fra B-løp innenfor norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir.

Spernes, K. (2017). Kulturelt mangfold i skolen. I Lyngsnes K. & Rismark, M. (Ed.), *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (s. 119-138). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I: Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes K. & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø, relasjonsbygging og klasseledelse. I Lyngsnes K. & Rismark, M. (Ed.), *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (s. 41-52). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Intervjuguide

- 1) Hvor lenge har du undervist norsk som andrespråk?  
Har du undervisningserfaring i andre fag også?
- 2) Kan du beskrive de gruppene som du har nå eller har hatt?  
Hvordan opplever du samspillet mellom kursdeltakerne?
- 3) Hva synes du om læringsmiljøet?  
Syns du det er et godt læringsmiljø?  
Hva synes du fungerer godt, og hva kunne være bedre?  
Er det behov for at du gjør bestemte tiltak for læringsmiljøet?
- 4) Hvilken relasjon har du til kursdeltakerne dine?
- 5) Hvilke arbeidsmåter bruker du? Hva er viktig for deg i undervisningen?  
Hva tenker du om muntlig samtale i undervisningen?  
Hva synes du er utfordrende?
- 6) Hvordan jobber du med grammatikken i undervisningen?  
Har du lagt merke til om det er noen typiske feil som kursdeltakerne dine gjør? Hvis ja, hvilke?
- 7) Er det mulig å ta hensyn til deltakerens morsmål?  
Hvordan?
- 8) Når retter du? Korrigerer, justerer du i samtale, tar du det umiddelbart at en feil skjer?  
Hvordan gjør du det? Merker du sånne ting? Hvilken plass har det i din undervisning
- 9) Gir du tilbakemelding mens dere jobber med oppgaver, underveis?
- 10) Hva tror du er mest effektivt? Best læring for deltakerne? Hvilken type støtter læringen best?
- 11) Følger du opp hvordan elevene tar imot tilbakemeldingene dine? Har du eksempel (på det)? Hva du legger mest vekt på?
- 12) Gir du individuelle tilbakemeldinger eller oppsummerende til hele gruppen?
- 13) Får du tilbakemelding av kursdeltakerne?
- 14) Hvor ofte stiller kursdeltakerne spørsmål hvis det er noe de ikke forstår?
- 15) Har du utdanning i norsk som andrespråk?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Korrektive muntlige tilbakemeldinger i fremmedspråkundervisningen”

#### Bakgrunn og formål

Forskningsarbeidet skal brukes i en masteroppgave som har som hensikt å belyse læreres syn på og tanker rundt muntlige korrektive tilbakemeldinger på kursdeltakernes språklige uttrykk i fremmedspråkundervisning. Gjennom forskningsarbeidet skal jeg undersøke hvordan lærerne bruker tilbakemeldinger til å fremme læringen i klasserommet. I forskningen konsentrerer jeg meg hovedsakelig om lærere som underviser voksne fremmedspråklige i norsk. Jeg vil belyse deres praksis rundt muntlige korrektive tilbakemeldinger, dvs. om lærerne har en praksis, om det er mulig å avdekke og se om jeg kan finne et bestemt mønster i lærernes muntlige korrektive feedback, og om de følger opp kursdeltakernes oppfatning av tilbakemeldingen.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

For å få inn relevant datamateriell ønsker jeg å intervjuere norsklærere i voksenopplæringen. Spørsmålene vil omhandle lærerens praksis når det gjelder å gi muntlige korrektive tilbakemeldinger på kursdeltakernes ytringer i fremmedspråkundervisningen. I intervjuet ønsker jeg å benytte diktafon for å kunne gi en detaljert transkripsjon i oppgaven.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du som informant vil bli anonymisert, så du vil ikke kunne identifiseres på grunnlag av opplysninger jeg tar med i oppgaven. Lydopptakene vil bli oppbevart på en sikker plass som kun jeg har tilgang til. Disse opptakene vil bli slettet når masteroppgaven er levert, på den 15. mai 2018. Selve transkripsjonene vil imidlertid bli beholdt i ett år etter oppgaven er levert for å forhindre plagiering.

#### Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Gizella Apjok (telefon: 969 12 811) eller veileder Marit Rismark (telefon: 735 92 856).

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

#### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





Marit Rismark

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.02.2018

Vår ref: 59102 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

59102	<i>Korrektive muntlige tilbakemeldinger overfor voksne lærende i fremmedspråkundervisningen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Rismark</i>
Student	<i>Gizella Apjok</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemmet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemmet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*