



Grammatikk og feedback i lærerutdanningens skriveopplæring i engelsk

MICHEL ALEXANDRE CABOT, PH.D-STIPENDIAT,
UNIVERSITETET I OSLO OG HØGSKULEN PÅ
VESTLANDET, CAMPUS STORD

Sentralt i artikkelen står spørsmålet om hvordan kunnskap om både grammatikk og feedback kan bli meningsfull i lærerutdanningens skriveopplæring i engelsk ved å fokusere på to nivåer: på et overordnet nivå i forhold til tilbakemeldingsmodaliteter (feedback modes) og tilbakemeldingstyper (feedback types) og på et underordnet nivå i forhold til finjustert, metaspråklig og tekstgrammatisk tilbakemelding. Først vil jeg kartlegge noen generelle utfordringer med forståelsen og bruken av grammatikkfeedback. Deretter beskriver jeg meningsfull grammatikkfeedback på både overordnet og underordnet nivå. Avslutningsvis vender jeg tilbake til de mange mulighetene lærerutdannere har til å designe meningsfull feedback på forskjellige nivå.

Om å forstå og å bruke feedback på grammatikk

Grammatikkfeedback blir brukt i lærerutdanningen i Norge, særlig i skriveopplæringen i engelsk. Til tross for store og lange debatter rundt effekten (Truscott, 1996), tyder nyere forskning på at grammatikkfeedback kan fremme læring (Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Myhill, Jones, & Watson, 2013). Men dette forutsetter at studentene forstår og bruker tilbakemeldingene, noe både studentene og lærerne må samarbeide om.

For å forstå feedback på grammatikk, trengs metaspråklige kunnskaper. Det kan derfor være bekymringsfullt at internasjonale studier viser at

studentene har dårlige metaspråklige kunnskaper (Myhill et al., 2013; Borg, 2015a). For eksempel, hvis en student får kommentaren 'subject-verb agreement' i marginen, men ikke forstår hva et subjekt eller et verbal er, kan han eller hun ikke gjøre seg nytte av kommentaren. Forståelsen av feedback kan derfor knyttes opp mot studentenes grammatiske (innholds)forståelse.

Hvis grammatikkfeedback ikke forstås, kan dette delvis forklare hvorfor så mange studier viser at studentene i liten grad bruker feedbacken (Mackey, Gass, & McDonough, 2000). Men andre like viktige grunner kan være at læreren ikke legger nok vekt på pedagogiske strategier for at feedbacken skal komme til nytte, f. eks. kombinasjoner av skriftlig og muntlig feedback. Med andre ord, det Myhill (2013) kaller 'grammatical pedagogical content knowledge' står her helt sentralt (Myhill et al., 2013, s. 79).

Kombinasjoner av muntlig og skriftlig grammatikkfeedback

Det kan være et problem at lærerne i høyere utdanning i økende grad foretrekker skriftlig istedenfor muntlig grammatikkrespons, selv om forskningen påpeker flere ulemper med å legge for stor vekt på skriftlig respons (Black & McCormick, 2010). Generelt sett etterspør studentene mer muntlig feedback, eller kombinasjoner av skriftlig og etterfølgende muntlig feedback, dvs. såkalte 'writing conferences' (e.g., Bitchener, Young, & Cameron, 2005). Fordelen med slike lærer-student-sam-

taler, som ikke trenger å vare lenge (Bitchener et al., 2005 brukte bare 5 minutter), er at studentene faktisk bruker og reflekterer rundt feedbacken de har fått.

Denne situasjonen danner bakgrunnen for to kvalitative studier som er grunnlaget for denne artikkelen: I den første studien (Cabot & Kaldestad, 2019) har jeg analysert 18 tekster¹ skrevet av engelskstudenter på en norsk lærerutdanningsinstitusjon. Studentene fikk først skriftlig og to uker etterpå muntlig grammatikkfeedback. Feedback var hovedsakelig på norsk, studentenes morsmål, for at samtalen i utgangspunktet ikke skulle oppfattes som en testsituasjon. I den andre studien (Cabot, 2019) har tolv av de samme studentene blitt intervjuet etter å ha skrevet en ny tekst som studentene ikke fikk noen tilbakemelding på. Denne nye teksten ble brukt under intervjuet for å få studentene til å snakke om bruken av feedback.

I denne sistnevnte studien finner vi mange gode eksempler som kan illustrere verdien av kombinert skriftlig og muntlig feedback. For eksempel påpekte mange studenter at de var misfornøyde med skriftlig feedback som bare antydte hva som var feil. Følgende sitatet fra et intervju med informanten Eva (Cabot, 2019, s. 142) fremhever betydningen av muntlig feedback i denne sammenhengen:

Interviewer: Was there anything that you did not understand in the WCF [written corrective feedback] but understood first after the OCF [oral corrective feedback]?

Eva: There were these double-waved underlinings, for example, under the word 'becoming' here in the sentence, 'Malachy's storytelling inspired Frank to write stories himself, and to becoming an author'. Indirect feedback is not a good choice here in my opinion. In this case, it was absolutely essential for me to have oral conferencing because the teacher provided the correct form and explained in more detail why it was not possible to use the -ing form in this sentence.

Som vi kan se i sitatet ovenfor var den muntlige samtalen helt avgjørende for å kunne forstå hvorfor det ikke var mulig å bruke en -ing-form i denne setningen.

Kombinasjoner av flere ulike typer av feedback på grammatikk

Utgangspunktet for våre studier var Ellis' (2009) og Lyster og Ranta's (1997) taksonomier som skiller mellom følgende feedbacktyper:

Feedbacktyper	Beskrivelse	Grammatiske eksempler
Direkte feedback (Ellis, 2009)	Læreren gir rett svar til studenten.	Du må skrive <i>mice</i> , ikke <i>mouses</i> .
Indirekte feedback (Ellis, 2009)	Læreren gir ikke det rette svar, men bare påpeker feilen (f. eks., typografisk).	Vi sier ikke <i>mouses</i> på engelsk.
Metaspråklig feedback (Ellis, 2009)	Læreren bruker metaspråk for å beskrive feilene.	<i>Influence</i> er et substantiv. <i>Inflential</i> er et adjektiv.
Stimulerende feedback (Elicitations) (Lyster & Ranta, 1997)	Utfyllinger (Elicit completion moves).	<i>Carefully</i> er ikke et adjektiv. Men det er et _____?
	Spørsmål (Elicitative questions).	Hvordan bøyer vi <i>present continuous</i> på English?
	Reformuleringer (Reformulation requests).	Kan du si dette på en annen måte?

Tabell 1. Forskjellige typer av grammatikkfeedback (Cabot & Kaldestad, 2019, s. 6-7)

Som vi kan se i tabellen over, er det mange muligheter for å gi tilbakemeldinger på grammatiske feil. Disse forskjellige typene kan brukes både i skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Men det er avgjørende at man har kjennskap til alle disse forskjellige mulighetene. Ifølge Borg (2015b), har mange lærere aldri hørt om disse taksonomiene som ikke er bare relevant for engelskundervisningen i lærerutdanningen, men også for andre språkfag eller grunnskolelærerens praksis generelt. Lærerne bruker erfaringene de har utviklet gjennom årene. Er dette gapet mellom forskning og praksis fordelaktig for nyutdannede språklærere som vil utvikle en god vurderingspraksis?

Generelt sett har forskningen hittil gitt anbefalinger som går på å bruke mest mulig indirekte feedback (Ferris, 2014), selv om det også finnes mange studier som støtter direkte feedback (Sheen, 2007; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012). I denne sammenhengen kan det også nevnes at Sheen (2007) og Shintani og Ellis (2013) har funnet ut at kombinasjoner er læringsfremmende, for eksempel metaspråklig og direkte feedback istedenfor bare direkte feedback.

Som våre funn (Cabot & Kaldestad, 2019, s. 12) i tabell 2 viser, kan disse forskjellige typene av feedback variere, alt etter om de har blitt brukt i skriftlig eller muntlig feedback.

Som vi kan se i tabell 2, brukte læreren i denne studien generelt mer metaspråklig, stimulerende og direkte feedback i muntlig respons enn i skriftlig respons.² Dette ble også bekreftet i min andre studie. For eksempel likte informanten Tom at læreren spurte 'Is your subject in the plural or in the singular?' istedenfor å bare lese 'concord' i margin. Grace, en annen informant, beskriver verdien av slike muntlige responssituasjoner med følgende ord:

Interviewer: Is there something that you did not understand in the written feedback but that became much more understandable in the conversation you had with the teacher?

Grace: Yes, for example, the feedback 'incomplete sentence' – you see that the sentence is completely wrong. And I get the opportunity to reformulate the sentences and to check my suggested corrections with the teacher. We talked a lot about 'incomplete sentences' and 'missing verbals'. I understand now that this is very common in oral but not in written speech. We talked a lot about it (Cabot, 2019, s. 141).

Dette sitatet illustrerer alle tre fasene i Swain's (1998) output-hypotese samtidig, dvs. at studenten kan se at setningene faktisk er feil (*noticing the gap function*), kan reformulere setningene (*hypotheses testing*) og kan ha en metaspråklig samtale med læreren (*metalinguistic phase*). I tillegg til det viser sitatet også et fenomen som ofte blir omtalt som 'fine-tuned' eller 'finely-tuned feedback' (Doughty, 1994; Han, 2001) eller finjustert feedback på norsk. Dette skal vi nå se nærmere på.

Finjustert feedback

Han (2001) beskriver finjustert feedback som 'a process whereby the provider of corrective feedback tunes in to the true causal factors of an error and successfully brings the learner's attention to the learning problem' (Han, 2001, s. 584). Det å finne de ekte kausale grunnene til hver grammatikkfeil er trolig ambisiøst, men idéen i seg selv, som innebærer å justere sin feedback og å påpeke mulige grunner til hvorfor vi gjør feil, er etter mitt syn et viktig element som må utvikles i lærerutdanningen. Som vi kan se i sitatet over, påpeker læ-

Feedback	Direkte	Indirekte	Metaspråklige	Stimulerende
Skriftlig	42.5% (median)	44% (median)	12% (median)	2,5%
Muntlig	53.5% (median)	0% (median)	41.5% (median)	4,5%

Tabell 2. Sammenligning av tilbakemeldingstyper i skriftlig og muntlig feedback. [Lys baggrund]= lavere frekvens, [mørk baggrund]= høyere frekvens (WCF sammenlignet med OCF).

reren i den muntlige samtalen at vi ofte gjør feilen å bruke ufullstendige setninger i skriftlige tekster fordi vi lar oss påvirke av det muntlige.

Idéen i seg selv, som innebærer å justere sin feedback og å påpeke mulige grunner til hvorfor vi gjør feil, er etter mitt syn et viktig element som må utvikles i lærerutdanningen.

Et annet godt eksempel av finjustert feedback kommer fram i følgende sitatet av studenten Ruth:

Here, the teacher underlined the verb 'have' in my sentence 'Everybody have to take choices'. We have talked a lot about concord problems and the fact that we have to be even more careful in English because Norwegian does not have many verb endings. It is easy for my foreign boyfriend to learn jeg har, du har, han har...

(Cabot, 2019, s. 142)

Læreren nevnte i samtalen at vi nordmenn må passe enda mer på *concord*-feil (dansk: kongruensfeil; norsk: samsvarsfeil) fordi det norske språket ikke har ulike verbendelser som samsvarer med subjektet. Med andre ord, vedrørende verbbøyning er norsk et såkalt *low inflectional language*, noe som gjør det enkelt å lære presens av norske verb. Andre språk, som for eks. fransk '*j'ai, tu as, il a...*' eller engelsk '*I have, you have, he has...*' har derimot flere verbendelser, noe som gjør det vanskeligere å lære språket. I denne sammenhengen prøvde altså læreren å angi en mulig grunn til at studenten gjorde denne feilen. Studentene i denne studien satte stor pris på slik muntlig finjustert feedback. Denne måten å gi feedback på må etter mitt syn utvikles mer i lærerutdanningen. Selvfølgelig kan slik feedback ikke garantere at studenten ikke gjør samme feilen om igjen, men det kan fremme språkbevisstheten, noe som eventuelt kan føre til at studenten ikke gjør slike feil i framtiden. Dette er viktig siden lærerstudentene skal fungere som framtidig språklig rollemodell for elevene i klasserommet i grunnskolen.

Studentene i denne studien satte stor pris på slik muntlig finjustert feedback.

Metaspråklig feedback

Studentene i min andre studie (Cabot, 2019) satte stor pris på metaspråklige kommentarer, som etter deres mening førte til færre feil i tekst nr. 2. Metaspråket ble særlig synlig for studentene i slutt kommentarene som la vekt på tre typer feil.³ Som informanten Roger beskriver, kan slutt kommentarene brukes som en 'verktøykasse':

Interviewer: Are there any concrete grammatical explanations provided by your teacher you did use while writing the second essay?

Roger: Yes, I tried to avoid these incomplete sentences. I tried to make these sentences more complete, for example, by checking whether they had a subject and a verb. I think that the focused end comments have helped me to reduce the numbers of mistakes in the second essay. And it will help me in the future. It is like a 'tool kit' (Cabot, 2019, s. 145).

Forutsetningen for en effektiv bruk av en slik verktøykasse, er selvfølgelig at studenten forstår begrepene. Det ovennevnte begrepet 'incomplete sentence' ble for eksempel ofte kritisert i skriftlig feedback som et vagt begrep⁴ og først etter muntlig feedback forstått. Uten muntlig feedback satt studentene igjen med spørsmålet: Hva mangler i denne setningen?

Grammatikkfeedback på *global errors*

Som Saliu-Abdulah, Hellekjær, & Hertzberg, (2017) allerede har påpekt, legger lærerne ofte stor vekt på ordnivået, dvs. lokale feil eller tekstens mikronivå (local errors), som for eksempel *tredje persons-s, adjektiv vs. adverb, it vs. there*, og mindre på globale feil eller tekstens makronivå (*global errors*) (feil på tekstnivået). Jeg vil nødigg polarisere disse to tilbakemeldingstyper på grammatikk. Begge typene ser ut til å være viktige i lærerutdanningen,

men spørsmålet er om mange lærere (og studenter) er tjent med å legge så mye vekt på *local errors*, mens *global errors* ofte går i glemmeboken. Dette var også tilfellet i den ovennevnte studien hvor kommentarer utover setningsnivået var sjeldne.

Spørsmålet er om mange lærere (og studenter) er tjent med å legge så mye vekt på *local errors*, mens *global errors* ofte går i glemmeboken.

Det interessante er at feedback på slike *global errors* i grammatikk berørte to forhold som kan knyttes til tekstgrammatikk: kohesjon/sammenheng (*cohesion*) og inkonsekvente verbtider (*tense shift*). Vedrørende første forhold, skrev Faith følgende setning:

This makes the mother, Angela, stay in a state of constant desperation for finding some food for the children. Throughout the book he remembers some good things about him.

Faith fikk kommentaren 'Who is he?'. I den etterfølgende muntlige feedback-samtalen fikk læreren muligheten til å forklare fenomenet 'cohesion' og studenten forsto at pronomen som 'he' eller 'him' i entall hankjønn ikke kan peke tilbake til 'Angela' eller 'the children' i setningen før og at Faith derfor må presisere hvem 'he' eller 'him' er.

Vedrørende det andre eksempelet, dvs. *tense shift*, påpekte læreren i 3 av 18 tekster i den første studien at studentene skiftet fra nåtid til fortid i samme avsnitt, noe som gjorde forståelsen av teksten vanskelig. Denne formen for grammatikkfeedback er etter mitt syn av stor betydning fordi det berører det vi kaller 'kommunikasjonsdeleggende feil'.

To fluer i en smekk: innhold og pedagogikk i meningsfull feedback

Fra forskjellige hold hører man at god grammatikkfeedback i engelsk i lærerutdanningen er viktig fordi lærerstudentene er en spesiell gruppe. De slår to fluer i en smekk: tilbakemeldingen brukes

ofte ikke bare for egen skriveutvikling, men også som modell for mulige framtidige feedbacksituasjoner hvor de selv må gi feedback på skrevne elevtekster. Med andre ord, feedback er ikke bare relatert til innhold (f.eks. utvikling av språkkunnskaper og kunnskap om språk), men har også en viktig pedagogisk side, for den kan hjelpe studentene å utvikle et godt vurderingsrepertoar som kan være avgjørende for en vellykket framtidig yrkeskarriere i klasserommet i grunnskolen.

Feedback er ikke bare relatert til innhold (f.eks. utvikling av språkkunnskaper og kunnskap om språk), men har også en viktig pedagogisk side.

I denne sammenhengen kan det argumenteres for at de som gir grammatikkfeedback i lærerutdanningen har et stort ansvar for at den oppleves som meningsfull. Som vi har sett, finnes det mange muligheter til å designe grammatikkfeedback slik at den blir meningsfull for studentene, både på under- og overordnet nivå:

På overordnet nivå så vi i denne artikkelen at både tilbakemeldingsmodaliteter (f.eks. ikke bare skriftlig, men kombinert skriftlig/muntlig) og typer av feedback (f.eks., direkte eller indirekte kombinert med metaspråklig feedback) kan ha noe å si. På underordnet nivå kan det også være interessant å spørre om vi lærere gir nok finjustert grammatikkfeedback som diskuterer på et metaspråklig nivå mulige forklaringer på at studenten gjør akkurat disse feilene. Videre er det et viktig spørsmål om metaspråket vi bruker i feedbacken er forståelig nok.

Til syvende og sist er det et interessant spørsmål om vi i hovedsak retter på mikronivået til en tekst eller om vi i tilstrekkelig grad tar hensyn til feil som går på hele teksten og avsnittene i motsetning til enkeltord. Er det ikke nettopp i slike øyeblikk hvor grammatikk og forståelighet av en tekst er i krysningspunktet, at studentene kan forstå hvor viktig og meningsfullt det er med gode grammatikkunnskaper som kan hjelpe dem videre i skriveutviklingen og i profesjonen som engelsklærere?

Referanser

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 191-205.
- Black, P., & McCormick, R. (2010). Reflections and new directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 493-499.
- Borg, S. (2015a). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borg, S. (2015b, November 4). *Research Evidence and L2 Teaching*. <http://simon-borg.co.uk/research-evidence-and-l2-teaching>.
- Cabot, M. (2019). Unpacking Meaningful Grammar Feedback: An Analysis of EFL Student Teachers' Feedback Preferences and Learning Moments. *Journal of Linguistics and Language Teaching, 10*(2), 133-155.
- Cabot, M., & Kaldestad, A. (2019). The need to supplement written grammar feedback: A case study from English teacher education. *Moderna Språk, 113*(2), 1-19.
- Doughty, C. (1994). Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. I: Alatis, J. (red.) (1994), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Interdependence* (s. 96-108). Georgetown University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal 63*(2), 97-107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*(3), 353-371.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing 19*, 6-23.
- Han, Z. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals 34*(6), 582-599.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition 19*(1), 37-66.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition 22*(4), 471-497.
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education, 36*, 77-91.
- Saliu-Abdulah, D., Hellekjær, G. O., & Hertzberg, F. (2017). Teachers' (Formative) Feedback Practices in EFL Writing Classes in Norway. *Journal of Response to Writing, 3*(1), 31-55.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly, 41*(2), 255-283.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing, 22*(3), 286-306.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. I: C. Doughty, & J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 64-81). Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327-369.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning, 62*(1), 1-41.

Noter

- 1 Tekstene (750 til 1100 ord) omhandlet novellen *The Daughters of the Late Colonel*, romanene *Things Fall Apart*, *Angela's Ashes*, 1984 eller skuespillet *Macbeth*.
- 2 Læreren brukte indirekte feedback mindre i muntlig respons fordi det ble oppfattet som unaturlig å ikke gi eller bekrefte et rett svar.
- 3 Feedbacken omfattet tre av følgende åtte grammatiske feil som ble påpekt av læreren i sluttkommentarene av tekst 1: 'word classes, incomplete sentences, unclear sentences, run-ons, tense shift, apostrophes, prepositions, concord'.
- 4 Som påpekt av Myhill (2013, s. 79), så er en forenkling av begreper ikke nødvendigvis en løsning, men kan skape nye problemer. Begreper som 'doing-words' (gjøre-ord) som ofte blir brukt for å forenkle begrepet 'verb' blir feil fordi verbet 'to be' forbindes ikke med 'å gjøre' selv om 'to be' er et verb.

