



Læreres respons på syntaks i elevtekster

INGEBJØRG TONNE, PROFESSOR VED
MULTILING, SENTER FOR FLERSPRÅKLIGHET,
UNIVERSITETET I OSLO

Artikkelen er fagfellevurdert.

Lærerne gir mye effektiv respons på elevtekster i norsk skole. Men det kan se ut til at den mest vellykkede responsen de gir, ofte er knyttet til innhold, sjangerkrav eller rettskriving. Denne artikkelen handler om hvordan lærere gir respons på setningene til elevene, altså syntaktisk respons. Er denne responsen vellykket, i den forstand at mottakeren, altså eleven, forstår hva læreren mener i sin skriftlige respons, for eksempel med meldingen “Skriv kortere setninger”?

Lærerrespons på elevers skriving er flittig undersøkt og diskutert i faglitteraturen. Truscott (1996), for eksempel, mener at skriftlig, grammatisk orientert respons fra læreren kan være ødeleggende for språklæringen hos andrespråksinnlærere, fordi læreren ofte gir ukorrekt respons. Bueie (2017), på sin side, finner at læreren ofte lykkes med sin respons på globale forhold i elevtekstene, som innhold og sjanger, det vil si at elevene gjør de endringene de blir bedt om. Bennet (2011) fremholder at vellykketheten til respons avhenger av en rekke faktorer, blant annet av lærerens kunnskap på det relevante området. I en sosiokulturell kontekst kan vellykket respons på elevens skriving beskrives som samhandling og språklig oppmerksomhet i *den proksimale utviklingssonen* (Vygotsky, 1978) til elevene, ifølge Igland (2009):

Eit hovudformål med slik respons er å trekkje eleven inn i ei samhandling som kan resultere i språkleg merksemd kring styrke og problem i ein føreliggande tekst [...]. [B]earbeidinga av teksten [kan] gi signal om kva eleven kunne eller ville utføre på eiga hand,

kva han treng meir hjelp med i framtida, og kva som var for vanskeleg på det noverande utviklingsnivået, altså om soner for nær utvikling

(Igland, 2009, s. 28).

Igland (2009, s. 28) legger til: “Slik samanlikning gir dessutan lærarar eit godt grunnlag for å reflektere over korleis elevar oppfattar kommentarane deira”. I undersøkelsen jeg rapporterer fra her, har jeg for anledningen tatt på meg denne sammenligningsoppgaven; i et utvalg tekster sammenlikner jeg syntaktiske forhold i førsteutkastet med den bearbejdede teksten og studerer hvordan elevene ser ut til å ha oppfattet syntaktiske lærerkommentarer på førsteutkastet. Både tekstene og vurderingskriteriene er hentet fra *Normprosjektet* (2020).

Syntaks og skriving

Normprosjektet har hatt som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriving og opplæring av skriving i grunnskolen, der vurderingsprosessen er sett på som del av læringen. Man har i prosjektet utarbeidet kriterier, kalt normer, for alle sider ved skriving etter 4. trinn og etter 7. trinn. De normene som er valgt som bakteppe for min undersøkelse, er de av normene fra Normprosjektet som har å gjøre med syntaks. Disse er ferdighetsorienterte presiseringer av syntaktisk orienterte kompetansemål i læreplanen i norskfaget i grunnskolen. Den siste læreplanen i Norge, kalt *Kunnskapsløftet* (LK20, 2020), spesifiserer kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen. Planen er nylig grundig fornyet, med endringer som skal gjelde fra høsten 2020. Den uttrykker blant annet at elevene etter 7. trinn skal

mestres å “skrive tekster med tydelig struktur og mestres sentrale regler for [...] tegnsetting”. De skal videre kunne “gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster” og “bruke fagspråk og kunnskap om [...] setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster”. De syntaktisk orienterte normene i Normprosjektet for 7. trinn er mer konkrete, og noen av dem ser slik ut:

Etter 7. trinn skal skriveren:

- ▶ bruke varierte koblingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten
- ▶ bygge opp komplekse og varierte setninger
- ▶ bruke komma etter leddsetninger

Forskningsfokuset mitt i denne artikkelen ligger dermed på sider ved den syntaktiske utviklingen som har skjedd eller kunne skjedd mellom første- og andreutkastet i skrivingen til elevene. Jeg har undersøkt om læreren gav velvalgt respons, gitt de relevante normene, på setningsoppbygging og andre setningsrelaterte forhold i førsteutkastet, ut fra de syntaktisk relevante skrivenormene utarbeidet i Normprosjektet. Jeg har undersøkt 37 elevtekstpar med lærerrespons på førsteutkastet, koblet med andreutkastet til elevene (74 enkelttekster).¹ Tekstene er reflekterende tekster skrevet på norsk (bokmål) av elever på 7. trinn. Med utgangspunkt i elevtekster fra fire klasser har jeg valgt ut de tekstene der læreren har gitt syntaktisk relevant respons på førsteutkastet. Elevene går altså i fire ulike klasser, der tre av klassene er ved samme skole. Til sammen fire lærere har gitt respons.² Den ene skolen, som de fleste tekstene er hentet fra, har en høy andel minoritetsspråklige elever (75 %), men de fleste elevene er født i Norge og har relativt høy norskkompetanse i tillegg til kompetanse i ett eller flere andre språk. Den andre skolen har en lav andel minoritetsspråklige elever (under 10 %). Andrespråkstekster kan ha visse karakteristiske språktrekk, som går under betegnelsen “typiske innlærertrekk” ved utvikling av mellomspråk (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 72), men de fleste tekstene skrevet av andrespråkstalere av norsk i dette materialet³, skiller seg ikke fra førstespråkstalerens tekster, og språkbakgrunnen utgjør ikke en parameter i denne undersøkelsen. I omtalen av funnene vil jeg der lærerresponsen gjør det er

relevant, likevel trekke fram innlærertrekk fra noen av tekstene.

Syntaks og lærerkompetanse

For å forstå skrivenormene gitt ovenfor, for eksempel norm 3 (*bruke komma etter leddsetninger*), må man ha en del syntaktisk kunnskap og kompetanse, man må vite hva en leddsetning (bisetning) er og klare å kjenne igjen en slik når man ser den. I lærerutdanningen i Norge skal studentene etter de nasjonale retningslinjene ha bred kunnskap om språket som system og språket i bruk. Og allerede fra sin egen grunn- og videregående skolegang skal lærerstudentene ha med seg en del kompetanse i bagasjen, som de nevnte relevante punktene fra læreplanen LK20 antyder. Men flere undersøkelser har vist at man ikke kan regne med at lærerstudentene har med seg denne kunnskapen når de starter studiene, og heller ikke at de tar igjen det tapte gjennom studiene. Holmen (2014) avslører for eksempel en lav grammatisk forståelse hos lærerstudenter som skal forklare grammatiske forhold for innlærere av norsk. Studentene ser ut til å ha et svakt allment fagkunnskapsgrunnlag – fra sin egen skolegang – og klarer ikke å forstå den spesialiserte fagkunnskapen og bruke relevant kunnskap didaktisk når de skal forklare språklige eksempler. Matre og Solheim (2016) rapporterer om liknende funn. De undersøkte kollegasamtaler blant et utvalg erfarne barneskolelærere, og tok for seg metaspråket lærerne brukte når de skulle koble trekk ved elevtekstene med vurderingsnormene i Normprosjektet. De rapporterer at lærerne brukte en god del metaspråk, men det var bare én av de seks undersøkte lærerne som benyttet et faglig presist metaspråk om syntaktiske fenomen og trekk ved kohesjon på mikronivået (Matre & Solheim, 2016, s. 8). De ser denne mangelen som en hindring for at læreren skal se viktige kvaliteter i teksten og vurdere teksten på en relevant måte. Myhill, Jones og Watson (2013) viser hvordan både fagkunnskap og særlig fagdidaktisk kunnskap hos læreren er avgjørende for hvordan elevene lærer om skriving i klasserommet. Problemet er, som de viser, at det er liten kunnskap om grammatikk og grammatikdidaktikk, med dårlige resultater for skriveutviklingen til elevene som følge. Hvis resultatene fra den herværende undersøkelsen føyer seg inn i dette bildet om grammatikdidaktisk kompetanse hos

lærere, er det altså fare for at syntaktisk orienterte vurderingskriterier blir brukt uhensiktsmessig i responsen og i vurderingen av skrivearbeidene til elevene. Vi tar i det følgende først for oss noen generelle trekk ved skriftlig lærerrespons, før vi går inn i funnene i undersøkelsen.

Skriftlig lærerrespons

Det finnes ulike former for skriftlig respons, ifølge for eksempel Bitchener og Ferris (2012) og Simard, Guénette og Bergeron (2015). Man regner med *direkte respons*, der læreren har merket av en feil og i tillegg oppgitt rett form, og *indirekte respons*, der feilen er merket av, men rett form ikke er spesifisert. Som en tredje type regnes *generelle kommentarer*, som ikke er knyttet til et spesifikt sted i teksten, men som gjelder hele veien eller en større del av teksten. Et eksempel på en generell kommentar er "Husk komma mellom setningene dine".

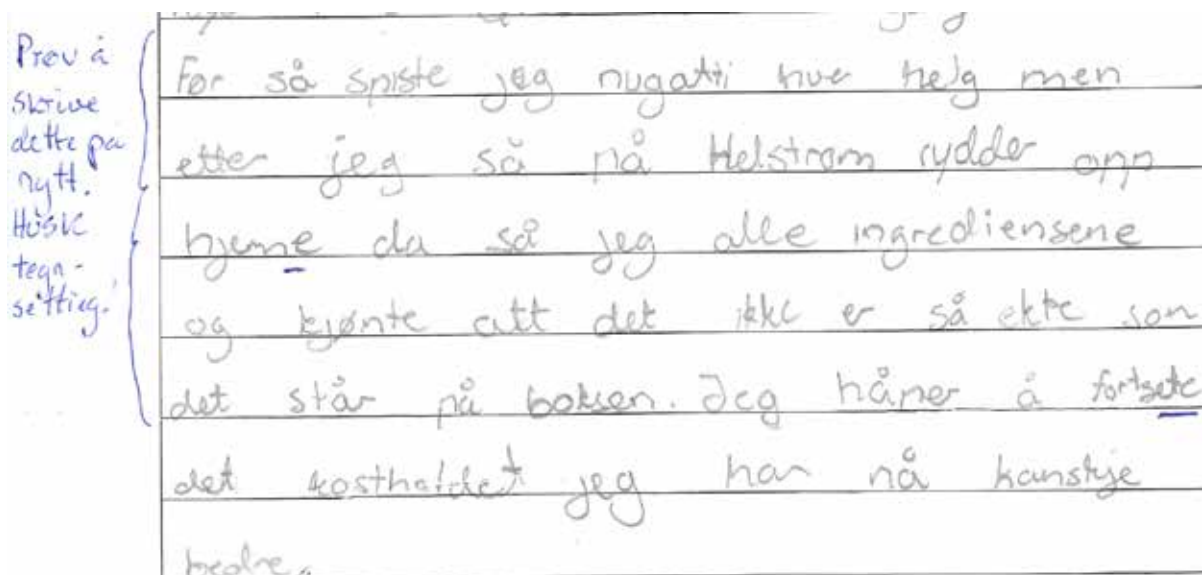
I skriftlig lærerrespons på elevtekster må læreren bruke sin allmenne og spesialiserte fagkunnskap sammen med kunnskap om eleven, undervisning, læreplaner, pensum og vurderingskriterier. Hun må koble alle disse for å kunne gjøre didaktiske vurderinger og velge hva og hvor mye som skal kommenteres i en tekst. Med utgangspunkt i en proksimal utviklingssone-tankegang kan det for eksempel være gode grunner til å unnlate å kommentere alle grammatiske feil og uheldige formuleringer i en tekst. Læreren kan også mene at det ligger mer læring for eleven i å finne noen av feilene selv, dersom et liknende avvik er markert tidligere i teksten. Det trenger altså ikke være dårlig fagkunnskap hos læreren som gjør at en feil eller mangel i en elevtekst ikke er kommentert. I respons på elevtekster er det viktig didaktisk arbeid som må ligge til grunn når læreren velger å (om-)formulere vurderingsnormene for en spesifikk kontekst og en gitt elev. Her gjør læreren mye som har effekt når det gjelder respons på globale forhold i teksten, som idéer, innhold, sjanger og overordnet struktur, slik som for eksempel Bueie (2017) viser, nevnt i innledningen. Men som også var nevnt i innledningen, har enkelte, som

Truscott (1996), dokumentert stort omfang av ukorrekt respons når det gjelder grammatiske forhold i teksten. Slik ukorrekt respons er dokumentert også av andre forskere på feltet, som Lee (2004), som fant at halvparten av responsen som ble gitt til innlærere av engelsk på en skole i Hong Kong, var feil.

Undersøkelsen: Den skriftlige lærerresponsen og elevenes reaksjon

I materialet i min undersøkelse er det omtrent en firedel av responsen som inneholder feil i form av grammatisk eksplisitt misforståtte ytringer eller avmerkinger; 9 av de 37 lærerresponsene inneholder en eller flere formuleringer som beskriver slike syntaktiske feil. Det gir ikke så mye mening å telle slike feil i seg selv. Man må ta for seg hver responsgiving og tolke den særskilt i sammenhengen. I det som følger går jeg gjennom noen av de klare, grammatiske misforståelsene jeg finner i materialet. Jeg ser også på tilfeller hvor eleven vil ha problemer med å forstå hva læreren mener, i og med at kommentaren er ufullstendig eller kanskje malplassert.

De fleste responsfeilene jeg finner, er knyttet til kommasetting. Læreren merker i noen tilfeller av at eleven bør sette komma et sted som ikke skal ha komma ifølge normene. Andre steder merker ikke læreren av hvor det skal være komma, noe som kan vitne om manglende forståelse av normene, men som også kan være utslag av at læreren mener at ikke alle feil skal merkes av (slike "mangler" er ikke regnet som feil i den nevnte opptellingen). Flere steder er det kommafeil i selve responssetningene til lærerne/elevne, for eksempel "Med så lange setninger, må du kunne kommareglene!"⁴ Når det gjelder lærerrettinger av tegnsetting inne i teksten, er de ofte merket av på uklart vis, og det kan se ut til at elevene blir forvirret av den delvise og noen ganger feilaktige opprettingen i teksten. Resultatet blir gjerne at elevene gjør endringer her og der, ofte med samme eller ytterligere feil tegnsetting, i andretkastet. Nedenfor ser vi utdrag av en elevtekst med en (i og for seg korrekt, men) meget generell lærerrespons om tegnsetting i margin:



Eleve tekst med lærerrespons i margen.

I andreutkastet har ikke eleven endret noe av tegnsettingen som læreren ber om i den generelle kommentaren i margen (i den utvalgte tekstdelen mangler tre kommaer både i første- og andreutkast). De to markerte feilene inne i teksten (det skal være dobbel konsonant i *hjemme* og *fortsette*) er derimot rettet opp i andreutkastet.

Noen ganger gjør læreren forsøk på å rette opp setningsoppbyggingen til eleven. En setning i førsteutkastet ser for eksempel slik ut etter overstryking fra læreren i responsen: "Snus: her er grunnen til at hvorfor du ikke skal ta snus". Læreren mener altså at eleven bør fjerne subjunksjonen *at*, slik: "Snus: her er grunnen til hvorfor du ikke skal ta snus", som er en ugrammatisk setning på norsk. I andreutkastet er ikke denne setningen rettet opp overhodet av eleven. Det er fremdeles liten bokstav på "her", både "at" og "hvorfor" er med, og setningen mangler fremdeles punktum.

Gjennom sammenligning mellom første- og andreutkastene til elevene finner jeg at elevene relativt ofte (i 25 av de 37 andreutkastene) retter opp det som er markert gjennom direkte respons i teksten. Elevene legger inn den formen eller endringen læreren har vist og gitt eksplisitt riktig form på. Elevene innarbeider i mindre grad det som er kommentert som indirekte respons (i 10 av de 37 andreutkastene). Indirekte respons gir

endring i andreutkastet bare der det er åpenbart i responsen hva som er rett form eller rett måte å gjøre det på, for eksempel med en strek under manglende dobbel konsonant som vi så i elevtekstutdraget over. Når det gjelder de generelle kommentarene i responsen (eksempel fra elevteksten over: "Prøv å skrive dette på nytt. Husk tegnsetting!"), finner jeg i datamaterialet at elevene slett ikke tar hensyn til dem i andreutkastet, de har ingen effekt. En generell kommentar som går igjen i responsen på førsteutkastet til elevene i materialet, er anmodningen "Skriv kortere setninger!" Man ser altså ikke noen effekt av denne anmodningen i andreutkastene til elevene. Videre er det slik at om ikke alle forekomster av en feil er merket av og rettet gjennom hele teksten, retter ikke eleven feilene på de umerkede stedene i teksten. Elevene kan altså i beste fall se ut til å legge merke til og rette opp en feil som læreren har pekt på og gitt rett form.

En overordnet observasjon fra materialet er at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, jo mer av (den korrekte) lærerresponsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet. Det er altså i de tekstene som i utgangspunktet er ganske gode syntaktisk sett – grammatiske, varierte og elaborerte – at de syntaktiske kommentarene fra læreren blir innarbeidet i andreutkastet.

En overordnet observasjon fra materialet er at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, jo mer av (den korrekte) lærerresponsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet.

I undersøkelsen min finner jeg veldig få tilfeller av at læreren kommenterer eller forklarer de normavvik som kan regnes som innlærertrekk, selv om det er en god del slike trekk i noen av tekstene. Ett av de få responstilfellene jeg finner knyttet til innlærertrekk, er en setning med en understreking gjort av læreren, dvs. et tilfelle av indirekte respons: “[...], men kanskje jeg synet mitt vill forandre seg [...]”. Denne blir skrevet slik i andreutkastet til eleven: “[...], men kanskje jeg sinet mitt vill forandre seg [...]”. Eleven tolker altså den feilplasserte eller uklare understrekingen fra læreren som at “y” skal skiftes ut med “i”, og skaper dermed en ny feil uten å fjerne “jeg” i den overfylte substantivfrasen. I og med at lærerne sjelden retter åpenbare grammatiske feil i dette datamaterialet, er det ikke mulig å si noe klart om lærerrespons på ugrammatisk setningsoppbygging blir tatt til følge av elevene i materialet. Men de få eksemplene som finnes av respons på innlærertrekk i tekstene, tyder ikke på at forsøkene på retting gir god effekt på andreutkastet.

Hva forteller dataene oss?

Ut fra datagrunnlaget i min lille undersøkelse kan man dermed si at det læreren har merket av, men ikke gitt korrekt form for, ikke blir gjort noe med av elevene i andreutkastet. Elevene ser enten ikke noen grunn til å gjøre endringene, eller de forstår ikke hva de skal gjøre. Med kommentaren “Skriv kortere setninger”, for eksempel, ser ikke elevene ut til å forstå hva de skal gjøre. Der læreren har gitt ukorrekt respons eller merket av noe på en veldig uklar måte, blir det ikke gjort noe fra elevens side. De noe nedslående funnene er kanskje ikke overraskende, gitt resultatene fra andre studier

av skriftlig lærerrespons om grammatiske forhold (Truscott, 1996; Lee, 2004) og undersøkelsene knyttet til generell grammatikkforståelse hos lærere og lærerstudenter, blant annet omtalt i Holmen (2014) og Martre og Solheim (2016).

Det viktige for effekten av skriftlig respons er om elevene forstår lærerens respons, og om de kan samhandle om denne forståelsen (Igland, 2009). Lærer og elev må ha en felles forståelse av hva som skal kommenteres og vurderes. Forståelse i denne konteksten er relatert til metaspråklig bevissthet (engelsk: *metalinguistic awareness*) der det å rette oppmerksomhet mot (eng: *notice*) noe er en forutsetning, men ikke tilstrekkelig for slik bevissthet. En må også *forstå* det man ser, på et eller annet nivå (se Simard, Guénette, & Bergeron, 2015). Schmidt (1990) definerer det å legge merke til noe som en privat, subjektiv opplevelse. Hvis elevene gjør den endringen læreren har bedt om i responsen, har nok eleven lagt merke til feilen. Men man vet ikke om eleven har forstått hva som er feil, eller hvorfor det er feil, den metaspråklige bevisstheten om fenomenet er bare oppfylt et lite stykke på vei. Selv om elevene noen ganger er i stand til å revidere tekstene sine på en korrekt måte, kan det se ut til at de ikke *forstår* begrunnelsen bak, og de endrer dermed ikke samme feil om den bare er merket av en gang. Eleven må *legge merke til* glipen mellom sin egen måte å skrive på og normen i språksamfunnet, altså hva de selv kan uttrykke på et gitt tidspunkt, hva de har som mål å uttrykke og hvordan de kan uttrykke det. Læreren kan bidra med å peke på hva som finnes i denne glipen, men for at eleven skal bruke den informasjonen videre, ser det ut til at eleven må ha en viss forståelse av hva den påpekningen betyr, i det minste hva forskjellen er mellom egen ytring og den ønskede, normerte. Da kan eleven kanskje se det samme i andre tilfeller, finne mønster og begynne å forstå stadig mer av hva som må til for å tette glipen.

Eleven må legge merke til glipen mellom sin egen måte å skrive på og normen i språksamfunnet.

Undersøkelsen min viste nettopp at jo bedre førsteutkastet er, vurdert ut fra de syntaktisk relaterte vurderingsnormene, dess mer av (den korrekte) responsen ser ut til å bli innarbeidet i andreutkastet. Jo mer eleven forstår fra før, jo lettere ser det ut til å være å forstå mer, også av lærerens respons. Dette stemmer godt med andres funn. Vederhus (2011) som undersøkte mappearbeid med lærerrespons, viser "at i A-gruppa [de med best endelig karakter] finn vi varierte, kritiske og sjølvstendige tilnærmingar til lærarkommentarane på mikronivå". Mens "F-gruppa [de som endte med å stryke] er dei som har fått mest spesifikke kommentarar på mikronivå og som har gjort minst ut av desse".

Metaspråklig bevissthet i den proksimale utviklingssonen

Man kan se for seg, i lys av hva som ligger i begrepet *den proksimale utviklingssonen*, at elever som har høyere metaspråklig bevissthet og for eksempel har en grunnleggende forståelse også av syntaktiske forhold, i tillegg til mer globale forhold som innhold og sjanger, er bedre i stand til å forstå en syntaktisk respons fra læreren. Ifølge Igland (2009) kan læreren dermed i større grad klare å:

trekkje eleven inn i ei samhandling som kan resultere i språkleg merksemd kring styrke og problem i ein føreliggjande tekst, og dessutan i oppdaging og løysing av problem som eleven truleg ikkje ville oppdage og løyse heilt på eiga hand

(Igland, 2009, s. 28).

Og dét gir grunn til en viss optimisme, fordi økt metaspråklig bevissthet og grunnleggende syntaktisk forståelse gjennom arbeid med språk og tekst er noe læreren selv kan bidra til, ved selv å lære mer og undersøke og undre seg over språk og språklige sammenhenger sammen med elevene. Med det kan det legges et felles fundament for språklig samhandling også når det gjelder syntaktisk respons og vurdering.

Referanser

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>

Bitchenor, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

Bueie, A. A., (2017). "Slike kommentarer er de som hjelper" Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Avhandling for graden Ph.d. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/63/2/97/440749?redirectedFrom=fulltext>

Holmen, S. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I: J. Amdam, Ø. Helgesen, & K.-W. Sæther (red.), *Det mangfoldige kvalitetsbegrepet. Fjordantologien 2013* (s. 83-100). Forlag1.

Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: M. Gundersen (il.), F. Hertzberg, L. S. Evensen, H. Otnes, & O. K. Haugaløkken (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Universitetsforlaget.

LK20 (2020). *Lærplanen kunnskapsløftet, Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Matre, S., & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>

Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teachers Education*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>

Normprosjektet (2020). *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. <http://norm.skrivesenteret.no>.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*,

11(2), 129-158. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/11/2/129/163482?redirected-From=fulltext>

Simard, D., Gu enette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>

Tekstlaboratoriet (2019). *Tekster fra Normprosjektet*. Lokaliseret i 2017 p a: <http://www.hf.uio.n a/iln/om/organisasjon/tekstlab/>

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

Vederhus, I. (2011). *Mappevurdering – tilfeldig, tileigna eller tilpassa l ering? Ein punktstudie. Akademiske tekstar ved nettstaden til Nynorsksenteret*. Lokaliseret i 2017 p a: <https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/120113-Vederhus-Mappevurdering.pdf>

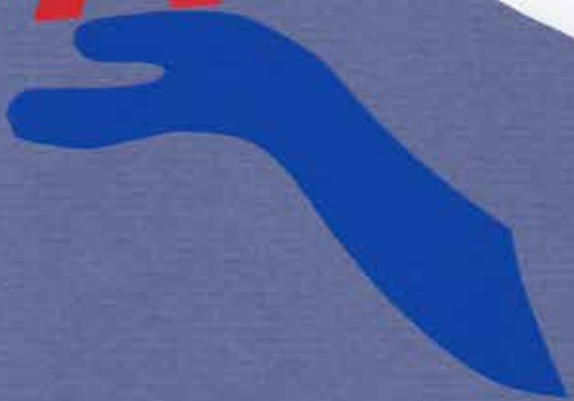
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (red.). Harvard University Press.

Noter

- 1 Elevtekstene som er undersøkt, er fra f or den pedagogiske intervensjonen p a skolene. Tekstene fra Normprosjektet er tilgjengelige og s okbare via Tekstlaboratoriets s okerressurser (se litteraturlista). I tillegg har jeg f att tilgang til papirversjoner av elevtekstene og l ererresponsen fra *Skrivesenteret* i Trondheim, deltaker i Normprosjektet.
- 2 L ererne er ikke skilt ut eller sammenlignet i denne unders okelsen.
- 3 Elevene har oppgitt om norsk er deres f orstespr ak.
- 4 Det skal ikke v ere komma etter preposisjonsfrasen "med s a lange setninger".



A



O

