



Leiðréttandi endurgjöf

Birtingarmynd þess í skólanámskrám íslenskra
grunnskóla

Hrafnhildur Júlía Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed-prófs
Deild faggreinakennslu



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

DEILD FAGGREINAKENNSLU

Leiðréttandi endurgjöf

Birtingarmynd þess í skólanámskrám íslenskra grunnskóla

Hrafnhildur Júlía Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed-prófs í Grunnskólakennslu með áherslu á erlend tungumál

Leiðbeinandi: Berglind Gísladóttir

Deild fagreinakennslu
Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Maí 2020

Leiðréttandi endurgjöf og birtingarmynd í skólanámskrám íslenskra
grunnskóla

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed-prófs
í Grunnskólakennslu með áherslu á erlend tungumál við deild
faggreinakennslu,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Hrafnhildur Júlía Guðjónsdóttir 2020

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfunda

Ágrip

Endurgjöf er vítt hugtak sem birtist í daglegu lífi og er skilgreind í íslenskri orðabók sem svörun. Endurgjöf í samhengi við kennslu fellst í leiðbeinandi upplýsingum frá kennara til nemanda sem færa nemandann nær skilningi á viðfangsefni. Leiðréttandi endurgjöf á helst við um skrifleg verk þar sem nemandi gefur rangt svar en fær upplýsingar í formi endurgjafar um hvert rétta svarið er. Endurgjöf getur verið af mörgum mismunandi gerðum. Í þessari umfjöllun er farið yfir jákvæða og neikvæða endurgjöf ásamt hinum mismunandi formum sem endurgjöf er veitt á. Hægt er að veita endurgjöf í skriflegu, munnlegu og tölvutengdu formi. Leiðréttandi endurgjöf er aðalviðfangsefni þessarar umfjöllunar. Farið er yfir kosti og galla ásamt mismunandi aðferðum. Einnig er tekið fyrir hvaða áhrif leiðréttandi endurgjöf frá mismunandi aðilum hefur. Í heildina litið er leiðréttandi endurgjöf vandmeðfarin gerð af endurgjöf. Hafa þarf í huga að sýna umhyggju samhliða þessari gerð endurgjafar þar sem hætta er á neikvæðum áhrifum á sjálfsálit nemanda. Skólanámskrár þriggja skóla voru valdar af handahófi og skoðaðar gaumgæfilega. Helstu áhersluatriði í skólanámskrám eru settar upp í töflu. Áherslur í endurgjöf eru sérstaklega teknar fyrir og í ljós kom skortur á nánari lýsingu varðandi notkun endurgjafar í grunnskólum. Í síðasta kafla er bent á þörf fyrir frekari rannsóknir varðandi viðfangsefni ritgerðarinnar, þá helst varðandi aðferðafræði leiðréttandi endurgjafar. Hægt er að nýta þessa umfjöllun til rökstuðnings á þörf fyrir frekari rannsóknir á þessu sviði

Efnisyfirlit

Ágrip	1
Töfluskrá	3
Formáli	4
1 Inngangur	5
2 Skilgreining á endurgjöf	6
3 Mismunandi endurgjöf í kennslu	7
3.1 Árangursrík og árangurslaus endurgjöf.....	7
3.2 Jákvæð og neikvæð endurgjöf	8
4 Leiðréttandi endurgjöf	10
4.1 Skrifleg leiðréttandi endurgjöf	10
4.2 Munnleg leiðréttandi endurgjöf.....	11
4.3 Tölvutengd leiðréttandi endurgjöf.....	12
5 Beiting leiðréttandi endurgjafar í skólastofum	14
5.1 Er þörf á leiðréttandi endurgjöf ?	14
5.2 Tímasetning leiðréttingar.....	15
5.3 Ákvörðunartaka um leiðréttingu.....	17
5.4 Aðferðir til að leiðrétta villur.....	18
5.5 Veitandi leiðréttandi endurgjafar	19
6 Endurgjöf í skólanámskrám	20
7 Umræður og niðurlag	23
Heimildarskrá	25

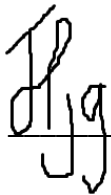
Töfluskra

Tafla 1 Tækni til að leiðrétta villur.....	12
Tafla 2 Samanburður skólanámskrár í þremur grunnskólum.....	21

Formáli

Þessi ritgerð er 10 eininga lokaverkefni til BA gráðu í kennarafræðum við Háskóla Íslands. Ritgerðin var unnin á vorönn 2020. Kærum þökkum vil ég skila til BerglindarGísladóttur fyrir góðan stuðning og leiðsögn á meðan ritgerðin var skrifuð. Fjölskyldu minni vil ég þakka fyrir mikinn og þarfan stuðning við gerð ritgerðarinnar og á meðan á náminu stóð. Lokaverkefnið er skrifað af mér undirritaðri og staðfest með undirskrift. Ég hef kynnt mér Siðareglur Háskóla Íslands (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og hef farið eftir þeim. Vísað er til allra heimilda sem notaðar voru við gerð ritgerðarinnar og ber ég ábyrgð á því sem kann að vera missagt.

Reykjavík, 18. Maí. 2020



1 Inngangur

Að skapa jákvætt og notalegt andrúmsloft í skólastofunni er eitt öflugasta og kannski besta tækið sem kennarar geta notað til að hvetja börn til náms og ekki síður til að koma í veg fyrir hegðunarvandamál. Viðbrögð kennara við hegðun barna og lausn vandamála sem koma upp geta hjálpað til við að setja tóninn í umhverfi skólastofunnar.

Kennari býr yfir mikilvægum tækjum til að stuðla að uppbyggilegu umhverfi í skólastofunni. Lof kennara getur haft góð áhrif og er ákveðið form af endurgjöf sem getur verið uppbyggilegt fyrir nemendur. Hafa verður í huga að endurgjöf getur verið af mörgum mismunandi gerðum. Þrátt fyrir að flestir kennarar noti nú þegar þessi kennslutæki í kennslustofum sínum hafa rannsóknir leitt í ljós að þau eru ekki alltaf notuð rétt og árangur mismunandi gerða misgóður. Farið verður yfir mismunandi form og gerðir endurgjafar í þessari umfjöllun. Leiðrétandi endurgjöf verður sérstaklega skoðuð í þessari umfjöllun, sú gerð fellst helst í því að leiðrétta villur nemanda með uppbyggilegum hætti. Skólanámskrár þriggja skóla voru skoðaðar með áherslur á endurgjöf til hliðsjónar.

2 Skilgreining á endurgjöf

Endurgjöf (e. *feedback*) er vítt hugtak, birtingarmynd þess getur verið ósjálfráð og huglæg. Sem dæmi mætti nefna þegar barn lærir að ganga þá á sér stað endurgjöf frá innra eyranu sem segir til um stöðu jafnvægisins og hverju mætti breyta til þess að barnið gangi betur (Cambridge dictionary, e.d.)

Endurgjöf birtist einnig í samtölum meðal manna, Þórunn Blöndal (2004) lagði fram þá skýringu um að endurgjöf sé orð eða líkamstjáning sem gefur til kynna áhuga á samræðu eða að viðmælandi megi halda orðinu enn um sinn. Ekki hefur mikið verið fjallað um hugtakið almennt á Íslandi. Íslenska orðbókin gefur stutta og hnitmiðaða skýringu á hugtakinu sem hljómar svo: Endurgjöf er svörun, t.d. frá kennara eða tölvu við gerð verkefnisins (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, e.d.). Útskýringin útilokar þá önnur form af endurgjöf, til dæmis munnleg samskipti og líffræðilega svörun.

Eins og nefnt er að ofan hefur hugtakið margvíslega merkingu og skilgreiningu. Endurgjöf er notuð í námi til þess að styðja og leiða nemandann. Kennarar leiða nemanda nær skilningi með upplýsingum, stuðningi og vísbendingum í formi endurgjafar (Bruno, I. og Santos, L., 2010). Ramaprasad (1983), þekktur fræðimaður innan menntavísindagreina, heldur því fram að endurgjöf sé í raun opinberar upplýsingar ætlaðar nemenda til þess að styrkja eða breyta nálgun í námi. Ásamt því að leiðbeina þeim á skilvirkari hátt til að ná námsmarkmiðum. Nánar tiltekið er hægt að lýsa endurgjöf á þann hátt að nemandi þarf að búa yfir ákveðinni þekkingu um það sem er ætlast til af honum. Þá er raunverulegur árangur borinn saman við það og með viðeigandi hætti, reynt að brúa bilið þar á milli.

Við samanburð á þessari skilgreiningu og skilgreiningu frá stofnun Árna Magnússonar kemur bersýnilega í ljós svipur þeirra á milli. Þær koma báðar inná það að með endurgjöf er hægt að koma upplýsingum áleiðis og leiða aðila áfram í verkum. Í þessari ritgerð verður hugtakið endurgjöf skoðað út frá uppbyggilegu sjónarhorni, stuðst verður við skilgreiningu Ramaprasad (1983) sem kom fram hér að ofan. Fjallað verður nánar um leiðréttandi endurgjöf sem er aðal viðfangsefni ritgerðarinnar, kannað verður hvort hugtakið endurgjöf er til staðar í Aðalnámskrá grunnskóla og hvernig henni er beitt í grunnskólum Íslands.

3 Mismunandi endurgjöf í kennslu

Til eru margskonar leiðir varðandi endurgjöf í kennslu sem þarf að hafa í huga. Endurgjöf getur verið á mismunandi formi. Ólíkar rannsóknir benda á að endurgjöf geti bæði verið skrifleg, munnleg og tölvutengd. Endurgjöf getur haft áhrif á námsframvindu nemanda óháð formi. Hattie og Timperley (2007) halda því fram að endurgjöf í kennslu sé einn áhrifamesti þátturinn í námi, ásamt því að hafa jafn mikil áhrif og gæði eða magn kennslu. Með það til hliðsjónar er hægt að draga þá ályktun að endurgjöf hafi mjög mikilvægt hlutverk í námi. Það er því sérstaklega áhugavert að kanna hvaða aðferðir innan endurgjafar geta eflt nám og hverjar eru ólíklegri til að gera það.

3.1 Árangursrík og árangurslaus endurgjöf

Í safngreiningu Hattie og Timperley (2007) kom fram að megintilgangur endurgjafar sé að draga úr misræmi milli núverandi skilnings, frammistöðu og markmiða. Árangursrík endurgjöf ætti að veita upplýsingar sem brúa bilið á milli frammistöðu og markmiða. Kluger og DeNisi (1996) gerðu safngreiningu á 131 rannsókn um árangur endurgjafar. Meirihluti þeirra rannsókna voru ekki framkvæmdar í kennslustofu. Þessi safngreining sýndi fram á að meirihluti inngripa í formi endurgjafar bættu árangur nemenda. Í ljós kom einnig að þriðjungur inngripanna höfðu ekki breytingar í för með sér. Í sama streng slógu Kluger og DeNisi þegar þeir lögðu fram kenningu sína um inngrip endurgjafar (*feedback intervention theory*). Þeir héldu því fram að áhrif endurgjafar minnki ef endurgjöfin leggur áherslu á persónu einkenni einstaklingsins. Sem dæmi má nefna ef nemenda er hrósað fyrir almennan dugnað. Þeir héldu því einnig fram að verkmiðuð endurgjöf væri áhrifaríkari. Til dæmis ef einstaklingi er hrósað fyrir dugnaði í tilteknu verki, það væri merki um að ná til nemanda á árangursríkari hátt. Hattie og Timperley lýstu því í sinni safngreiningu að endurgjöf sem beinist að persónunni sjálfri er minnst árangursríka tegund endurgjafar eins og ofar er rakið. Þeir komust einnig að þeirri niðurstöðu að endurgjöf um sjálfstýringu (*e. self-regulation*) þar sem nemendur sjálfir hafa yfirstjórn og vinnslu verkefnisins hafi fremur stuðlað að því að efla nám nemenda. Endurgjöf um verkefnið var árangursrík til að efla nám að því gefnu að upplýsingarnar séu gagnlegar. Mikilvægt er þó að huga að magni upplýsinga og nákvæmni þeirra, þegar endurgjöf er gefin sem dæmi er hrós árangurslaust við að efla nám þar sem að magn upplýsinga og nákvæmni þeirra skila sér oftast ekki til nemenda. Í safngreiningu Kluger

og DeNisi (1996) kom einnig fram að ónákvæm endurgjöf getur verið talin ónothæf af nemenda og þar af leiðandi letjandi til náms. Að sama skapi kom fram að of ýtarleg endurgjöf getur valdið því að nemandinn nær ekki að meðtaka leiðsögnina, þ.e.a.s. það veldur einskonar hugrænni ofhleðslu (*e. cognitive overload*) og gæti leitt til athyglisbrests. Með samantekt sinni sýndu Kluger og DeNisi því fram á ágæti þess að veita endurgjöf í viðráðanlegum en nákvæmum einingum. Niðurstöður ofangreindra fræðimanna gæti verið leiðarljós fyrir áframhaldandi rannsóknir varðandi endurgjöf og þar af leiðandi bætt árangur endurgjafar í framtíðinni.

3.2 Jákvæð og neikvæð endurgjöf

Endurgjöf gefur verið annað hvort jákvæð eða neikvæð. Skilgreining á jákvæðri endurgjöf fellst í því að hún sé veitt með stuðning og hvatningu í fyrirrúmi. Með neikvæðri endurgjöf fylgir vanþóknun. Neikvæð og jákvæð endurgjöf getur verið markviss eða ómarkviss. Markviss jákvæð endurgjöf er nákvæmari í lýsingu, nemandi fær útlistun á því sem hann gerði rétt. Ómarkviss jákvæð endurgjöf er ekki eins nákvæm og fellst frekar í almennum hrósi um unnið verk. Með neikvæðri markvissri endurgjöf fylgir lýsing á hvað nemandi gerði rangt en ómarkviss neikvæð endurgjöf væri ekki eins nákvæm og lýsandi (Voerman, Meijer, Korthagen og Simmons, 2012).

Í tungumálakennslu hefur mikið verið rætt um árangur neikvæðar endurgjafar í námi (t.d. Van Beuningen C. G, 2011; Kim, 2004). Í ljós hefur komið að neikvæð endurgjöf hefur lítil áhrif á tungumálanám og getur jafnvel haft skaðleg áhrif á nám og námshvatningu nemenda (Kim, 2004). Baumeister og Cairns (1992) komust að því í rannsókn sinni að neikvæð endurgjöf vakti skýr varnarviðbrögð hjá nemendum, allt frá því að forðast nánari útskýringu á endurgjöfinni yfir í neikvæðar hugsanir. Fræðimennirnir sýndu einnig fram á tengingu milli bættrar frammistöðu í námi og jákvæðrar endurgjafar, en aðeins í samblandi við neikvæða endurgjöf í litlu magni. Þeir töldu ástæðuna fyrir þessu vera að eftir jákvæða endurgjöf voru nemendur móttækilegri fyrir neikvæðri endurgjöf. Samkvæmt sömu höfundum hafði neikvæð endurgjöf verri áhrif á minni og sjálfsálit en jákvæð endurgjöf. Einstaka rannsóknir hafa þó sýnt fram á að neikvæð endurgjöf getur verið gagnleg fyrir nám barna. Til dæmis í rannsókn Van Beuningen C. G. (2011), niðurstöður hans sýndu að neikvæð endurgjöf hafði árangursrík áhrif á getu nemenda til að skrifa á öðru tungumáli.

Hattie og Timperley (2007) benda á í grein sinni að þegar nemendur eru staðráðnir og skilja til hvers er ætlast af þeim er líklegra að þeir læri betur við jákvæða endurgjöf. Dæmi um jákvæða endurgjöf er setning eins og „Þetta er umhugsunarverð spurning!“. Í grein þeirra kom fram að neikvæð endurgjöf getur virkað sem hvati til náms. Dæmi „Þú hefur skrifað þetta orð rangt.“ Þar af leiðandi getur neikvæð endurgjöf haft góð áhrif, en þeir vildu meina að þau áhrif væru til skamms tíma. Þeir sýndu fram á að bæði jákvæð og neikvæð endurgjöf getur verið gagnleg af því gefnu að endurgjöfin geymi nægar upplýsingar. Þetta er mikilvægt til þess að nemandinn skilji hvað er rétt og rangt í frammistöðu sinni og þekkingu á náminu.

Að lokum má segja að bæði jákvæð og neikvæð endurgjöf verður að vera gefin með markvissum hætti til þess að nemandi átti sig á hvers er ætlast til af honum. Kennslan þarf því að vera skýr og markmið kennslunnar þurfa að vera nemandanum ljós. Maður má með sanni segja að árangursrík endurgjöf er vandmeðfarin. Þetta er flókin aðferðafræði og ekki er öll endurgjöf af hinu góða. Hún getur virst sem tvíeggjað sverð þar sem að hún getur bæði aukið á námsárangur nemanda en um leið haft hamlandi áhrif ef ekki er vandað til verksins.

4 Leiðréttandi endurgjöf

Spurningin um hvernig eigi að leiðrétta villur nemenda hefur lengi verið til umfjöllunar, ekki aðeins meðal kennara heldur líka fræðimanna. Með leiðréttandi endurgjöf (*e. Corrective feedback*) er átt við orðalag sem bendir nemandanum á að afrakstur hans sé rangur á einhvern hátt. Chaudron (1988) kom með þá skilgreiningu að leiðréttandi endurgjöf sé hvaða viðbrögð kennari sýnir til að upplýsa nemenda um villu sem hann gerði. Þessi viðbrögð frá kennara geta annaðhvort leitt til þess að nemandi framkvæmir sjálfleiðréttingu eða villan er leiðrétt með aðstoð kennara. Til dæmis að kennari varpar fram staðhæfingu, sem leiðir nemandann í átt að réttu svári. Leiðréttandi endurgjöf er þáttur í kennslufræði sem er mikilvægur fyrir bæði kennara og nemenda. Kennarar kljást við hvernig er best að leiðrétta villur og hvenær það er viðeigandi. Það sem við vitum um leiðréttandi endurgjöf krefst þess að skoða bæði hvað reynslumiklir kennarar hafa að segja um efnið og hverju vísindamenn hafa komist að með rannsóknum sínum.

Hægt er að veita þessa endurgjöf bæði munnlega, skriflega og í gegnum tölvu til að bregðast við margvíslegum villum. Þetta getur átt við villur í málfari, innihaldi, skipulagi og jafnvel orðræðu og raunsæisvillum (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). Í neðan greindum köflum verður leiðréttandi endurgjöf kölluð LE. Í eftirfarandi köflum verður leitast við að varpa ljósi á mismunandi aðferðir til leiðréttandi endurgjafar.

4.1 Skrifleg leiðréttandi endurgjöf

Skrifleg endurgjöf er algengust og þekktasti flokkurinn innan LE. Þessi gerð endurgjafar er veitt af kennara með því að skrifa athugasemdir, leiðrétta stafsetningavillur og fleira (Farrokhi og Sattarpour, 2011; Razali og Jupri, 2014). Algengasta skilgreiningin er sú að skrifleg endurgjöf er vísbending sem kennarar gefa nemendum til þess að gera þeim ljóst að ritað verk þeirra innihaldi villur (Razali og Jupri, 2014). Samkvæmt fyrri rannsóknum er hægt að skipta þessari gerð af endurgjöf í tvo meginflokka, markviss (*e. Focused*) og ómarkviss (*e. Unfocused*). Sú fyrri vísar til leiðréttingar á tilteknum villum sem eru algengar hjá nemendum og kennarinn telur að gætu orðið alvarlegar eða endurteknar án leiðréttingar. Sú síðarnefnda varðar víðtækar almennar villur, kennarinn leiðréttir þá allar villur sem eru í verki nemenda. Farrokhi og Sattarpour (2011), fullyrða að markviss endurgjöf sé

árangursríkari vegna þess að nemendur geta einbeitt sér að einni villu í einu sem getur að lokum hjálpað þeim að forðast að gera sömu villuna aftur í framtíðinni.

4.2 Munnleg leiðréttandi endurgjöf

Kostir leiðréttandi munnlegrar endurgjafar hafa verið umdeildir meðal fræðimanna. Það sem virðist skipta höfuð máli er hvernig þetta form endurgjafar er notað. Samkvæmt rannsókn Pfanner (2015) er hægt að setja munnlega LE í nokkra flokka. Eðli endurgjafarinnar er það sem ræður flokkuninni. Skýr leiðrétting (e. Explicit correction), umorðun (e. *Recast*), skýringarbeiðni (e. Clarification Requests), vísbendingar (e. Metalinguistic Feedback or Clues), opin endurgjöf (e. Elicitation) og endurtekning villu (e. Repetition of errors). Skýr leiðrétting fellst í því að kennari veitir rétt svar og gefur þar með til kynna að nemandinn hafði rangt fyrir sér. Með endurgjöf í formi umorðunar endurtekur kennarinn svar nemanda en breytir því þannig að svarið verður rétt. Munnleg endurgjöf í formi skýringarbeiðni gefur til kynna að rangt svar hefur verið gefið og nemandi fær tækifæri til þess að endurskoða svarið. Endurgjöf veitt með vísbendingum fellst í því að nemandi er gefið til kynna að svarið sé rangt en með upplýsingum sem leiða nemandann í rétta átt. Með opinni endurgjöf er hægt að bjóða nemanda að fylla í eyður og þar með leiða að réttu svari. Munnleg endurgjöf þar sem villan er endurtekin fyrir nemana undirstrikar hvar villan hefur átt sér stað og þar með skýrir hvar nemandi getur leiðrétt sig. Hedge (2000) telur bestu aðferðina til þess að leiðrétta villu nemanda í munnlegum samskiptum vera umorðun.

Í rannsókn Pfanner (2015) þar sem notkun munnlegrar leiðréttandi endurgjafar var skoðuð í kennslustofu með 25 nemendum kom fram að stundum fellur munnleg endurgjöf undir fleiri en einn af ofan töldum flokkum. Munnleg leiðréttandi endurgjöf er mikið notuð í tengslum við tungumálakennslu en það er mikilvægt að hafa hugfast hversu vant með farið er að veita þetta form endurgjafar (Roothoof, 2014). Það eru til ýmsar aðferðir til að leiðrétta munnlegar villur. Bohlke (2014) lagði til að leiðrétting ætti að fela í sér tvö skref. Í fyrsta lagi gerir kennarinn nemanda viðvart um að hann hafi gert villu og í öðru lagi leiðréttir kennarinn nemandann. Bohlke kom einnig inná að kennari getur gert nemanda viðvart um villuna með líkamstjáningu og hreyfingum. Bæði Bohlke (2014) og Pfanner (2015) lögðu fram mismunandi aðferðir við að leiðrétta villur, þær voru skoðaðar og settar í fram í töflu 1.

Tafla 1 Aðferðir munnlegrar LE samkvæmt Bohlke (2014) og Pfanner (2015)

Tækni	Lýsing
Skýr leiðrétting	Kennari gefur til kynna rangt svar og veitir rétt svar
Endurtekning	Kennari biður nemanda um að endurtaka svarið
Bergmál	Kennarinn endurtekur það sem nemandinn sagði og leggur áherslu á villuna
Vísbending	Kennari gefur til kynna að rangt svar var gefið og gefur vísbendingu að réttu svari
Umorðun/endursögn	Kennari umorðar það sem nemandi sagði og kemur á framfæri réttu svari
Skýringarbeiðni	Kennari gefur til kynna að rangt svar var gefið og biður um útskýringar
Opin endurgjöf	Kennari býður nemanda að fyllga í eyður sem leiðir að réttu svari

4.3 Tölvutengd leiðréttandi endurgjöf

Tölvutengd kennsla hefur ýmsa kosti. Hún getur verið framkvæmd á rauntíma þar sem kennari og nemendur eiga samskipti samstundis í gegnum tölvubúnað sem býður uppá það. Kennsla í gegnum tölvu getur líka átt sér stað með seinkuðum hætti, þar sem annar aðilinn kemur upplýsingum áleiðis og hinn aðilinn svarar við tækifæri. Einnig getur tölvutengt

kennsla falist í því að nemandi fær gögn eða skilar gögnum án þess að kennslan krefjist samskipta. Sýnt hefur verið fram á gott notagildi og góðan árangur af því að nýta tölvutengda kennslu. Þetta kennsluform nýtist sérstaklega vel þegar námsefnið er að miklu leyti skriflegt (Hosseini, 2012). Að veita endurgjöf í tölvutengdu umhverfi býður upp á möguleikann að gefa sjálfvirka stigagjöf, til dæmis í vefverkefnum ásamt því að hægt er að veita tímanlega LE (Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., og Eggen, T. J., 2015). Hægt er að veita LE bæði í rauntíma og þegar nemandi hefur skilað. Þó er LE sem er framkvæmd eftir að nemandi hefur lokið verkefni talin æskilegri þar sem kennari hefur tíma til þess að bera kennsl á og útskýra villur á sínum eigin tíma (Nassaji, H. og Kartchava, E., 2017).

Tölvutengd leiðréttandi endurgjöf er tiltölulega ný innan LE. Fræðimennirnir Hiltz og Turoff (1993) kynntu hugtakið fyrst þegar þeir framkvæmdu rannsókn um nettengda tölvufundi sem samskiptatól. Barnes (2002) skilgreinir tölvutengda leiðréttandi endurgjöf sem fjölbreytt úrval af aðferðum innan tækninnar sem getur aðstoðað við samskipti og samspil milli manna. Ásamt því er aðferðin talin vera árangursrík leið til þess að deila upplýsingum á milli manna eins og tölvupóstur eða samskiptamiðla. Það sem virðist vera mikilvægast til þess að tryggja skilvirkni LE í tölvutengdu formi er að endurgjöfin sé nákvæm og lýsandi til þess að hámarka áhrif á nám (Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., og Eggen, T. J., 2015). LE í tölvutengdri kennslu er yfirleitt veitt með skriflegan texta. Í tölvutengdu formi er hægt að sýna með merkingum, athugasemdum eða litavali hvar villur eru staðsettar og gera þar með skýrt fyrir nemanda hver villan er. Ágæti LE í tölvutengdu formi hefur verið rannsakað og niðurstöður hafa bent til þess að nemendur séu ánægðir með endurgjöf og árangur í námi (AbuSeileek og Abualsha'r, 2014).

5 Beiting leiðréttandi endurgjafar í skólastofum

Aðferðin við LE hefur lengi verið til umræðu í kennarafræðum. Áhrif LE eru umdeild og birtingarmyndin breytileg eftir kennurum. Það sem hefur verið til umræðu varðandi LE er ekki bara hvernig eigi að beita henni heldur einnig hvort það eigi að gera það yfirhöfuð (Farrokhi og Sattapour, 2011). Fjöldi rannsókna hafa verið framkvæmdar um LE, niðurstöður þeirra hafa bent til þess að árangur LE fer af miklu leyti eftir hvaða aðferð við endurgjöf er notuð (Hattie og Timperley, 2007). Kennarar er því varkárir í notkun á LE vegna skaða sem hún getur leitt til tengt varnarviðbrögðum nemanda. Kennurum er umhugað að veita LE með aðgát og stuðningi í nærveru nemenda (Ur, 1996).

Samkvæmt Harmer (2007) er ekki þörf á LE þar sem nemandi les yfir sitt eigið verk og fær þar með heildarsýn yfir getu og fáir þar með endurgjöf frá sjálfum sér. Aðrir fræðimenn hafa verið ósammála þessari skoðun og styðja LE þar sem nemandi á rétt á og þarf endurgjöf fyrir unnin verk til þess að nýta námið til fullnustu (Farrokhi og Sattapour, 2011). Eins og fram hefur komið eru til mörg form af LE. Leiðbeiningar til kennara leggja oft áherslu á mikilvægi jákvæðrar endurgjafar. Nunan (1991), leggur meiri áherslu á jákvæða LE. Í grófum dráttum þarf að hafa í huga neðan greind fimm atriði þegar kemur að beitingu LE samkvæmt bókinni *Corrective feedback in second language teaching and learning* (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017):

1. Ætti að leiðrétta villur nemenda?
2. Hvenær ætti að leiðrétta villur nemenda?
3. Hvaða villur ætti að leiðrétta?
4. Hvernig ætti að leiðrétta villur?
5. Hverjir ættu að leiðrétta villur?

5.1 Er þörf á leiðréttandi endurgjöf ?

Eins og komið hefur fram er notkun á LE umdeild, nálgun aðferðarinnar er talin vera dómhörð og getur jafnvel haft verulegu neikvæð áhrif á sjálfsmynd nemenda (Nassaji og Kartchava, 2017). Framkvæmdar hafa verið fjöldmargar rannsóknir varðandi hvort LE beri nógu mikinn árangur til þess að aðferðin eigi rétt á sér (Russell og Spada, 2006; Li, 2010;

Lyster og Saito, 2010). Grein Gattegno (1972) lagði fram mikilvægi þess að nemendur fengju tækifæri til að prófa sig áfram og gera mistök í námi frekar en að fá alltaf leiðréttingar. Með því fengu nemendurnir að þroska sín eigin viðmið um hvað er rétt og hvað telst vera fullnægjandi árangur. Ur (1996) og Kumaradivelu (1994), viðurkenndu þörfina á LE en vörðu við áhættum í notkun. Þeirra niðurstöður benda til að leiðrétting eigi rétt á sér, en leggja áherslu á fyrirbyggingu þess að nemandi geri villur yfirhöfuð með skilvirkri kennslu. Hafa ber í huga að þær rannsóknir sem hafa verið framkvæmdar í kennslustofum virðast bera minni árangur en þær sem eru framkvæmdar á rannsóknarstofu þar sem nemandi er laus við truflun frá öðrum nemendum (Li, 2010). Það eru til ýmsar rannsóknir sem styðja við notkun LE í kennslu. Niðurstöður rannsakenda hafa sýnt fram á að beiting LE styður og stuðlar að skilvirki þekkingaröflun nemanda. Þegar nemandi gerir villur getur verið tækifæri fyrir aðra nemendur innan kennslustofunnar að læra af mistökum hans þegar nemandi er leiðréttur fyrir framan hina. Aðrir rannsakendur hafa bent á skaðlegar afleiðingar þess að leiðréttu ekki villur nemenda. Sérstaklega þegar villur nemanda eiga sér stað fyrir framan kennslustofuna, til dæmis í munnlegum samskiptum, því þá geta aðrir nemendur haldið að villan sé rétt ef hún er ekki leiðrétt.

Rannsókn Hedgcock og Lefkowitz (1994) varðandi LE kennara sýndi fram á að nemendur upplifðu frekar gagn af endurgjöf varðandi málfræðilegar villur og stafsetningarvillur en varðandi efnisinnihald og uppsetningu í ritverki. Í þessari sömu rannsókn lýstu nemendur yfir óánægju með notkun á rauðum pennum við leiðréttingu verkefna (Lee, 2004). Það ber að hafa í huga að viðhorf nemanda er ekki endilega alltaf neikvætt gagnvart LE. Ef nemandi er viljugur til þess að afla þekkingar og ná markmiðum sínum er hann líklegri til þess að þrá LE (Gómez Martínez, 2006). Þær rannsóknir sem hafa kannað hvaða villur ætti að leiðréttu hafa flestar komist að þeirri niðurstöðu að nemendur fagna leiðréttingu almennt (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). Það eru því skiptar skoðanir og ósamræmi í fræðum varðandi ágæti LE í kennslu. Umhyggja er talin vera lykilatriði í notkun á LE en án þess getur LE haft neikvæð áhrif á nemanda, til dæmis orðið til þess að hann vilji ekki tjá sig (Krashen og Terrel, 1983).

5.2 Tímasetning leiðréttingar

Tímasetning endurgjafar getur verið í rauntíma eða seinkuð. Endurgjöf sem veitt er í rauntíma fellst í því að leiðrétting fer fram um leið og nemandi hefur svarað. Seinkuð

endurgjöf flokkast sem öll sú endurgjöf sem er veitt seinna en í rauntíma. Dæmi um muninn á milli rauntíma og seinkaðar endurgjafar er að endurgjöf veitt í rauntíma er gefin á meðan nemandi er að vinna verkefni en seinkuð endurgjöf væri þegar verkefninu er lokið (Shute, 2008).

Árangursrík skrifleg LE hefur verið skilgreind sem endurgjöf veitt á réttum tíma. Skortur er á rannsóknum varðandi hvenær sú tímasetning er og hver tímalengd árangursríkrar LE ætti að vera. Það sem hefur verið undirstrikað er mikilvægi þess að nýta tímann sem LE er veitt vel og að endurgjöfin skili sér til nemanda eins fljótt og auðið er. Með því að veita endurgjöfina meðan verkefnið er ferskt í minni nemanda hefur sýnt fram á betri árangur í námi (Lee, 2013). Þær fáu rannsóknir sem hafa verið framkvæmdar á tímasetningu LE hafa hingað til beinst að því að lýsa og kanna áhrif endurgjafar sem er gefin í rauntíma. Li, Zhu og Ellis (2016) rannsökuðu samanburðaráhrif á rauntíma og seinkaðri LE í enskukennslu hjá kínverskum mennaskólanemendum. Í þessari rannsókn voru tveir samanburðarhópar, annar fékk rauntíma endurgjöf og hinn seinkaða endurgjöf. Tímasetning endurgjafar virtist ekki skipta miklu máli en endurgjöfin leiddi alltaf til betri árangurs. Rauntíma endurgjöf var þó aðeins árangursríkari. Það sem kom þó einnig í ljós og er áhugavert var að LE virtist ekki hafa áhrif á árangur varðandi munnleg próf. Gattegno (1972) leggur áherslu á að þegar um nákvæmni kennslu (e. *Accuracy teaching*) er að ræða eiga villur að vera leiðréttar strax svo að nemandinn fái tækifæri til að læra af mistökum sínum. Í grein um rauntíma og seinkaða LE í tölvutengdum samskiptum, lögðu Bower og Kawaguchi (2011) fram að seinkuð LE fremur en rauntíma leiðrétting væri æskilegri, vegna þess að hún gefur kennurum tíma til að bera kennsl á og útskýra villuna. Einnig fá nemendur þá nægan tíma til að huga að leiðréttingum af sínu framlagi.

Í ljósi þess að rauntíma LE er sú sem hefur helst verið rannsökuð er frekar mælt með að nota þá aðferð. Fræðimaðurinn Lightbrown (1998) lagði fram tilgátu sem leggur áherslu á mikilvægi rauntíma endurgjafar. Nemandi sem fær LE í rauntíma getur rifjað upp með sjálfum sér það sem hann hefur lært varðandi efnið og tengt við endurgjöfina sem honum er veitt. Nemandi getur þannig vofið saman sína þekkingu og endurgjöfina á sama tíma. Það sem hefur reynst mikilvægt er að tímarammi LE sé innan þess ramma svo nemandi fái fullnægjandi tækifæri til þess að melta verk sitt og er þar af leiðandi móttækilegri fyrir LE.

Skortur er á rannsóknum um tímasetningu LE og því er erfitt að móta og leggja fram fullnægjandi niðurstöðu varðandi hvenær best er að veita hana.

5.3 Ákvörðunartaka um leiðréttingu

Val milli þess hvaða villur eigi að leiðrétta er eitt af þeim atriðum sem ber að huga að við LE. Það hefur verið til umræðu hvort kennurum beri að leiðrétta allar villur nemandna. Ef bara sumar villur eru leiðréttar vaknar spurningin hvaða villum á að sleppa (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). Það er viss hættu á því að sjá ekki skóginn fyrir trjánun þegar það kemur að villum. Kennarar geta misst heildarsýn yfir verk nemandans þegar ljósinu er bara varpað á villurnar (Lee, 2004). Í rannsóknum þar sem hlutfall þeirra villna sem voru leiðréttar af kennurum var skoðað, kom í ljós að kennarar eru líklegir til þess að leiðrétta fleiri villur en færri (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017).

Fræðimenn hafa skilgreint mun milli þess sem er villa og mistök. Annars vegar eru mistök yfirleitt tengd misminni eða tímaskorti fremur en þekkingarleysi. Villur eru hins vegar tengdar þekkingarleysi. Það getur þó reynst vandasamt að gera greinamun á milli villu og mistaka. Villur í skriflegum texta má svo flokka í almennar villur (e. global errors) og staðbundnar villur (e. local errors). Með almennri villu er átt við villu í málfræði eða skipulagi setningar en staðbundin villa er til dæmis stafsetningarvilla. Ákveðnir fræðimenn hafa mælt til þess að leiðrétta almennar villur umfram staðbundnar villur á þeim grundvelli að almennar villur leiða frekar til þess að setning sé misskilin. Sumar villur eru ólíklegar til þess að leiða til misskilnings í samskiptum og það er því matsatriði að velja hvaða villur á að leiðrétta. Rannsakendurnir Bitchner og Ferris (2012) telja mikilvægt að bara villur séu leiðréttar en ekki mistök á þeim grundvelli að nemandi getur sjálfleiðrétt mistök (Lee, 2013). Vissir fræðimenn telja ekki ástæðu til þess að leiðrétta ákveðnar almennar villur vegna þess að ólíklegt er að nemandi komi til með að nýta sér leiðréttinguna (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). Rannsakendur hafa komist að því að það er einstaklingsbundið við nemandna hversu vel þeir meðtaka og nýta sér LE á ritverki. Þegar nemendur eru móttækilegir fyrir LE á ritverk virðist vera líklegra að þeir bæti sig næst (Lee, 2013).

Þó það séu ýmsar rannsóknir sem komast að mismunandi niðurstöðum um hvaða villur á að leiðrétta þá kemur sterkt fram í fræðunum að val á villum til leiðréttingar virðist vera mikilvægt.

5.4 Aðferðir til að leiðrétta villur

Eins og komið hefur fram í köflunum sem á undan fara eru til ýmsar aðferðir við að veita LE, hvort sem það á við munnleg, skrifleg eða tölvutengd verkefni. Komið hefur fram í niðurstöðum rannsókna mikilvægi þess að styðjast við margvíslegar aðferðir við LE (Hedge, 2000). Ýmsar aðferðir hafa verið lagðar fram sem voru taldar vera árangursríkar, sumar þeirra flóknari en aðrar. Það sem hefur komið í ljós í seinnitíð er að einföldun LE virðist bera mestan árangur (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). Scrivner (2005) kom inná í sinni grein að það sé betra fyrir námsárangur nemenda að þeir segi leiðréttinguna upphátt, til þess að þeir nái að tengja saman fyrri þekkingu og leiðréttinguna. Í því samhengi talaði hann um þá aðferð að taka villur nemenda fyrir uppá töflu. Þá fá aðrir nemendur tækifæri til þess að læra af villum samnemenda. Einkakennsla hefur verið talin besta form kennslu að því leyti að kennari getur veitt endurgjöf samstundis og án truflunar í kennslustofu. Kennari í einkakennslu getur veitt LE samfellt yfir kennslustund og þar með hámarkað skilvirkni. Þetta form kennslu er þó ekki alltaf raunhæft í skólum (Bloom, 1984). Aðrir rannsakendur hafa einnig nefnt mikilvægi þess að ræða villur upphátt við nemenda. Hedge (2000) nefndi að hægt væri að biðja nemenda um skýringu og þar af leiðandi ræðir hann villuna upphátt. Teymisvinna í lestri (e. PALS) er aðferð sem einkennist af samvinnu í námi, sem felst í því að nemendur lesa saman í pörum með ákveðnu fyrirkomulagi (Fuchs, Fuchs, Thompson o.fl., 2001). Nemendum er skipt í hópa eftir lestrargetu og skiptast á að lesa upphátt. Þeim er kennt að þegar samnemandi les rangt er hann stoppaður af, leiðréttur og gert að lesa setninguna aftur með leiðréttingunni (Anna-Lind Pétursdóttir og Kristín Helga Guðjónsdóttir, 2015).

Aðferð LE þarf að vera aðlöguð að einstaklingnum. Hafa þarf í huga fyrri þekkingu, aldurshóp og svo framvegis. Það eru því ólíkar aðferðir sem gætu átt við í hverju tilfalli og er það hlutverk kennara að meta það. Eins og komið hefur fram er vant með farið að veita LE. Það er lykilatriði að kennari beri aðgát og umhyggju þegar LE er veitt. Aðferðin þarf þó líka að innihalda fullnægjandi upplýsingar til þess að nemandi geti nýtt sér endurgjöfina. Eins og var nefnt í fyrri köflum er mikilvægt að endurgjöfin sé áreiðanleg, markviss og réttlát (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017).

5.5 Veitandi leiðréttandi endurgjafar

Margar rannsóknir hafa sýnt fram á að nemendur sem upplifa ábyrgð á eigin leiðréttingu og sjá sjálfir um hana, frekar en kennarinn, leiði til betri námsárangurs. Sama á við um ef nemandi fær aðstoð með leiðréttingu frá samnemanda (Hedge, 2000; Scrivener, 2005).

Það er þó ekki áhættulaust að nemendur sjái um að leiðréttu hvorn annan. Ur (1996) benti á að það gæti verið mjög tímafrekt að biðja einn nemanda að leiðréttu annan og getur hugsanlega haft neikvæð áhrif á þann nemanda sem er verið að leiðréttu. Rolin-lanziti (2010) framkvæmdi áhugaverða samanburðarrannsókn á seinkaðari endurgjöf í frönsku kennslu. Einn af kennurunum leiðrétti sjálfur villur nemenda, á meðan annar reyndi að kalla fram leiðréttingar frá nemendum og veitti aðeins leiðréttingu ef námsmenn gátu það ekki sjálfir. Rolin-lanzati komst að þeirri niðurstöðu að seinni aðferðin væri skilvirkari fyrir nám nemendans. Önnur samanburðarrannsókn sem var framkvæmd í enskum háskóla af AbuSeileek og Abualsha (2014), styður þessa niðurstöðu. Úrtak rannsóknarinnar voru 64 grunnnemar í skriflegum áfanga á vegum háskólans. Niðurstaða rannsóknarinnar sýndi fram á að nemendur sem fengu tölvutengda LE frá öðrum nemendum fengu mun hærra einkunn í verkefninu, heldur en hin hópurinn sem fékk ekki LE frá samnemendum.

Lakasti kosturinn í leiðréttingu villna nemenda er talin vera leiðrétting kennara, þó að þeir spili oftast stærsta hlutverkið í LE (Nassaji, H. Og Kartchava, E., 2017). En talið er mikilvægt að kennarinn sé með yfirumsjón með því að allir nemendur fái LE þar sem það er viðeigandi.

6 Endurgjöf í skólanámskrám

Samkvæmt 13.gr grunnskólalaga (nr. 91/2008) á sérhver nemandi rétt á menntun. Í þessu samhengi má einnig vísa í Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1 hluti/1989) gr. 28 og 29 sem fjalla um rétt barna til menntunar. Öll börn eiga rétt á vinnustað sem er í þessu samhengi þeirra grunnskóli. Þau eiga rétt á að fá kennslu við þeirra hæfi og að líða vel í skólanum. Grunnskólanum ber að haga störfum sínum þannig að nemendur upplifi sig örugga ásamt því að geta þróað sína hæfileika. Á Íslandi eru grunnskólar landsins byggðir á lögum frá Alþingi (nr. 91/2008) í 4.gr. og í þeim lögum kemur einnig fram að menntamálaráðherra setur grunnskólum aðalnámskrá. Grunnskólar landsins byggja sína skólanámskrár á aðalnámskrá grunnskóla en sú námskrá er ígildi reglugerða sem er samin af mennta- og menningarmálaráðuneyti. Aðalnámskrá grunnskóla er síðan ákveðin rammi þar sem skólar landsins geta sniðið sína eigin námskrá og aðlagð það að innra starfi skólans. Hlutverk Aðalnámskrár grunnskóla (2013) héraendis er í meginráttum að vera stjórnþæki til að fylgja eftir ákvæðum laga. Aðalnámskránni er ætlað að vera fyrirmæli yfirvalda um skólafestnu landsins og að markmiðin séu sameiginleg fyrir allt skólafest. Henni er einnig ætlað að tryggja rétt nemenda til lágmarksmentunar auk jafnréttis til náms. Hún inniheldur sameiginleg markmið í innviðum hvers skóla fyrir sig og er starfsrammi skólans. Hverjum grunnskóla er svo gert að þróa og móta skólanámskrá með aðalnámskrá til hliðsjónar. Skólastjóri skólans ber ábyrgð á skólanámskrá og uppfærslu hennar lögum samkvæmt. Til þess að nemandi fái að blómstra í skóla þarf skólinn að geta nýtt sér fjölbreyttar aðferðir til kennslu og námsmats. Hver nemandi er einstaklingur með einstakar þarfir sem grunnskólanum ber eftir bestu getu, að mæta. Námsumhverfi nemanda er fjölbreytilegt, kennsluaðferðir þurfa að taka mið af því ásamt því að vera hvetjandi og styrkjandi.

Leiðsagnarmat er mat sem fellst í endurgjöf nemenda varðandi námið sem þeim er kennt. Nemendur fá þá tækifæri til þess að skoða námið með eigin markmið til hliðsjónar undir leiðsögn kennara. Hægt er að nota ýmsar útfærslur verkefna til þess að nota leiðsagnarmat til dæmis einstaklings eða hópaverkefni með munnlegum eða skriflegum hætti. Með þessu móti er hægt að fá góða yfirsýn yfir framfarir og árangur nemanda (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Gert er ráð fyrir í Aðalnámskrá grunnskóla að í hverjum grunnskóla sé gerð eigin skólanámskrá eins og ofar er rakið. Skólar landsins hafa ákveðið svigrúm til að sniða innra starf skólans að eigin áhugasviði.

Í þessum hluta verða skólanámskrár frá þremur mismunandi skólum bornar saman þar með talið áherslur varðandi endurgjöf. Eins og fram hefur komið er skólum gert að hafa Aðalnámskrá grunnskóla til hliðsjónar við gerð á skólanámskrár. Hægt er að draga ályktun um það að hver skóli fyrir sig sé með mismunandi áherslur og túlkun. Skólar með aðgengilega skólanámskrá á netinu voru skoðaðir og þrír skólar valdir af handahófi. Skólarnir sem urðu fyrir valinu voru Heiðarskóli, Giljaskóli og Hörðuvallaskóli. Skólanámskrá hvers skóla var lesin gaumgæfilega og ákveðin áherslu atriði greind. Atriðin voru því næst mótuð og sett fram í töflu 2.

Tafla 2 Samanburður skólanámskrár í þremur grunnskólum

	Heiðarskóli	Giljaskóli	Hörðuvallaskóli
Fjölbreytt námsmat	X	X	X
Ábyrgð kennara	X	X	
Leiðsagnarmat	X	X	X
Leiðbeinandi endurgjöf	X	X	X
Markmið nemanda	X	X	X
Lokamat	X	X	X
Stöðugt námsmat		X	X
Einstaklingshæfð verkefni		X	
Aðlögun námsmats að námsþáttum			X

Í ljós kom að ákveðnir þættir voru sameiginlegir milli skólanna meðan aðrir þættir voru það ekki. Skólarnir lögðu allir áherslu á mikilvægi þess að hafa fjölbreytileika í námsmati. Í skólanámskrá Giljaskóla var lögð sérstök áhersla á aðlögun námsins að einstaklingnum sem kom ekki fram í skólanámskrá hinna skólanna. Allir skólarnir nefndu markmið nemanda í einhverri mynd. Áhersla var lögð á að nemandinn hefði tækifæri til þess að setja sér markmið og stefnu í námi. Ábyrgð kennara kom fram í öllum skólanámskrám. Leiðsagnarmat kom einnig fram í öllum þremur námskrám en lögð var mismikil áhersla á tilgang og útfærslu þess.

Í öllum þremur skólanámskrám kom fram að endurgjöf skyldi vera leiðbeinandi og uppbyggileg. Lítil áhersla var lögð á mikilvægi LE. Skólanámskrá Hörðuvallaskóla kom inná mikilvægi hlutverks kennara í endurgjöf og lögð var áhersla á hvatningu nemanda til að nýta hæfileika sína og styrki til fullnustu. Námskrá Giljaskóla nefndi tímanlega og lýsandi endurgjöf. Námskrá Heiðarskóla undirstrikaði aðeins mikilvægi endurgjafar. Skortur var á umfjöllun mismunandi gerða endurgjafar í skólanámskrá skólanna þriggja og leiðréttandi endurgjöf ekki nefnd í neinni skólanámskrá.

7 Umræður og niðurlag

Markmið þessarar umfjöllunar var að skilgreina endurgjöf, fara yfir mismunandi gerðir endurgjafar með áherslu á leiðréttandi endurgjöf og hvernig er best að veita hana. Einnig voru skólanámskrár þriggja skóla skoðaðar þá sérstaklega varðandi áherslur í endurgjöf.

Samkvæmt skilgreiningu Ramaprasad (1983) er endurgjöf opinberar upplýsingar ætlaðar nemanda til þess að styrkja og breyta nálgun í námi ásamt því að leiðbeina þeim á skilvirkan hátt til þess að ná markmiðum sínum. Til eru mismunandi gerðir endurgjafar sem eru misárangursríkar. Árangursrík endurgjöf á að veita brú milli frammistöðu og markmiða nemandans. Farið var yfir jákvæða og neikvæða endurgjöf sem getur verið annað hvort markviss eða ómarksviss. Ýmsar rannsóknir hafa verið framkvæmdir um jákvæða og neikvæða endurgjöf en það sem virðist veita mestan árangur er sambland jákvæðrar endurgjafar við lítið magn af neikvæðri endurgjöf. Það er talið vera af því nemandi er móttækilegri fyrir neikvæðri endurgjöf í kjölfar jákvæðrar endurgjafar. Endurgjöf getur verið munnleg, skrifleg og tölvutengd. Í sambandi við munnlega endurgjöf er umorðun (e. *recast*) talin vera besti kosturinn, þá umorðar kennari setningu nemanda og setur rétt svar í staðinn fyrir rangt. Skrifleg endurgjöf á helst að vera markviss og lögð sé áhersla á að leiðrétta aðeins þær villur sem verða til þess að setning sé misskilin. Tölvutengd endurgjöf er talin viðeigandi þegar námsefnið er af mestu leyti skriflegt og mikilvægt er að veita endurgjöfina tímanlega.

LE er ákveðin gerð endurgjafar sem fellst í því að kennari gerir nemanda viðvart um rangt svar og leiðir hann í átt að réttu svari í formi endurgjafar. LE er umdeild þar sem sumar rannsóknir hafa sýnt fram á að hún gæti haft áhrif á sjálfsálit nemanda. Rætt hefur verið í fræðunum hvort ástæða sé til þess að veita LE yfirhöfuð. Sumar rannsóknir hafa bent á ágæti LE en aðrar sýnt fram á neikvæða eiginleika. Almennt er LE talin góður kostur ef hún er notuð rétt. Árangursrík LE er veitt á réttum tíma en sá tími hefur verið lítið rannsakaður. Helst hafa rannsóknir beinst að rauntíma endurgjöf og því hefur verið mælt með því. Algengasta form LE er í skriflegt. Gerður hefur verið greinamunur á milli mistaka og villna í skriflegum texta. Mestan árangur virðist bera að leiðrétta villur frekar en mistök þar sem villur sýna fram á þekkingarleysi. Aðgát skal höfð í því að leiðrétta villur og huga þarf að því að leiðrétta ekki endilega allar villur. Veitandi endurgjafarinnar getur ýmist verið kennari,

samnemandi og nemandinn sjálfur. Það sem virðist bera mestan árangur er þegar nemandi áttar sig á villunni sjálfur og leiðréttir hana. LE veitt af kennara hefur sýnt fram á minnstan árangur samanborið við aðrar aðferðir og ætti að vera síðasti kosturinn.

Það sem ber að hafa í huga með LE og alla endurgjöf er að hún innihaldi nægar upplýsingar til þess að hún nýtist nemanda. Eins og komið hefur fram eru margir þættir sem ber að varast og LE er vandmeðfarin. Aðlaga þarf LE að nemanda og hafa í huga hans aldurshóp, þekkingu og svo framvegis. Árangur LE fer að miklu leyti eftir hvaða aðferðir eru notaðar og því þarf að vanda valið vel. Eitt það mikilvægasta sem þarf að fylgja LE er umhyggja, þetta er talið vinna á móti neikvæðum áhrifum LE á sjálfsálit nemanda. Þegar í heildina er litið er LE umdeild aðferð sem hefur sína kosti og galla en þegar hún er veitt rétt þá stuðlar hún að skilvirkri þekkingaröflun nemanda.

Skólanámskrár þriggja grunnskóla voru skoðaðar og birtingarmynd endurgjafar þá sérstaklega. Skólanámskrár grunnskóla eiga að vera byggðar á aðalnámskrá grunnskóla. Skólustjóri hvers skóla ber ábyrgð á skólanámskrá skólans. Skólanámskráin á að endurspeglar innra starfsemi skólans, hver skóli fyrir sig hefur ákveðið tækifæri til þess að aðlaga skólanámskrána að sínu áhugasviði. Skólanámskrár allra þriggja skólana nefndu endurgjöf í einhverri mynd en enginn af þeim nefndi LE. Áherslurnar voru aðallega á leiðbeinandi og lýsandi endurgjöf. Ásamt því að aðferðir endurgjafar ættu að vera fjölbreyttar og uppbyggilegar. Skortur var á nánari skilgreiningum um hverjar aðferðirnar ættu að vera. Almenn var lítil áhersla lögð á endurgjöf samanborið við önnur áhersluatriði. Að mati höfundar þyrfti að gera nákvæmari lýsingar á aðferðum endurgjafar, sérstaklega í ljósi þess hversu vandmeðfarin hún getur verið.

Skortur er á ýmsum rannsóknum varðandi endurgjöf og þá sérstaklega LE. Hægt er að nýta þessa umfjöllun til rökstuðnings á þörf fyrir frekari rannsóknir. Höfundur telur sérstaklega þörf á nánari rannsóknum varðandi hvernig hægt væri að bæta LE og koma í veg fyrir að LE veitt af kennara sé síðasti og árangur minnsti kosturinn. Miðað við skort á skilgreiningum um endurgjöf í skólanámskrám þeirra þriggja skóla sem skoðaðir voru er ástæða til þess að rannsaka skólanámskrár grunnskóla á Íslandi frekar með tilliti til skilgreininga á aðferðum endurgjafar og áherslur í notkun. Hafa þarf í huga að skekkja gæti verið á niðurstöðum varðandi birtingarmynd endurgjafar í skólanámskrám þar sem aðeins þrjár skólanámskrár voru skoðaðar.

Heimildarskrá

- AbuSeileek, A. og Abualsha'r, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.
- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013 /2013
- Anna Lind Pétursdóttir og Kristín Helga Guðjónsdóttir. (2015). Þör að læra saman í leikskóla Reynsla starfsfólks af K-PALS. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/005.pdf>
- Barnes, S. (2002). *Computer-Mediated Communication*. Boston, USA: Pearson Publication
- Baumeister, R.F. og Cairns, K.J. (1992). Repression and self-presentation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 851-862.
- Bitchener, J. og Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational researcher*, 13(6), 4-16.
- Bohlke, D. (2014). *Fluency-oriented second language teaching*. Boston: Heinle Cengage.
- Bower, J. og Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41–71.
- Bruno, I. og Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 111–120.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Cambridge dictionary. E.d. Sótt af <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/feedback>
- Handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell.
- Farrokhi, F. og Sattarpour, S. (2011). The effects of focused and unfocused written corrective feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1797-1803.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., ... Saenz, L. (2001). Peer-Assisted Learning Strategies in Reading. *Extensions for Kindergarten, First Grade, and High School. Remedial and Special Education*, 22(1), 15–21.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools*. New York: Educational Solutions.

- Giljaskóli. (e.d.). *Skólanámskrá Giljaskóla*. Sótt af <https://www.giljaskoli.is/is/skolinn/stodthjonusta/skolanamskra-giljaskola>
- Gómez Martínez, S. (2006). *Should we correct our students errors in L2 learning?*. Sótt af: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.5927&rep=rep1&type=pdf>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedgcock, J. og Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of second language writing*, 3(2), 141-163.
- Heiðarskóli. (2018). *Skólanámskrá Heiðarskóla 2018-2020*. Sótt af https://issuu.com/heidarskolibj/docs/sk_lan_mskr__hei_arsk_la_2018_-_202_56f86d043519f5
- Hiltz, S. R. og Turoff, M. (1993). *The Network Nation: Human Communication via Computer*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press.
- Hosseini, S. B. (2012). Asynchronous computer-mediated corrective feedback and the correct use of prepositions: Is it really effective?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 95-111.
- Hörðuvallarskóli. (e.d.). *Skólanámskrá Hörðuvallarskóla 2018*. Sótt af <https://www.horduvallaskoli.is/is/skolinn/skolanamskra>
- Kim, J.H. (2004) Issues of corrective feedback in second language acquisition. *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(4), 1-24.
- Kluger, A. N. og DeNisi, A. (1996). The effect of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Krashen, S. og Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kumaradivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of second language writing*, 13(4), 285-312.
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119.

- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Li, S., Zhu, Y. og Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276–295.
- Lyster, R. og Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Nassaji, H. og Kartchava, E. (2017). Corrective feedback in second language teaching and learning. *New York: Routledge Taylor & Francis Group*. doi, 10, 9781315621432.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall.
- Pfanner, N. (2015). Teacher corrective oral feedback in the classroom. *Journal of Language and Education*, 1(2), 46-55.
- Ramaprasad. A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural science*, 28(1), 4-13.
- Razali, R. og Jupri, R. (2014). Exploring teacher written feedback and student revisions on ESL students' writing. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(5), 63-70.
- Rolin-Ianziti, J. (2010). The organization of delayed second language correction. *Language Teaching Research*, 14(2), 183–206.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46(1), 65-79.
- Russell, J. og Spada, N. (2006). *The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins I hluti/1989.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (e.d.). Sótt af <https://malid.is/leit/endurgj%C3%B6f>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Van Beuningen, C. G. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Sótt af: <https://dare.uva.nl/search?identifier=3525c4f2-cc59-40c8-9a38-3ed16d2a3382>

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. og Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.

Pórunn Blöndal. (2004). Endurgjöf í samtölum. *Íslenskt mál og almenn málfraði*, 26(1), 123-145. Sótt af <https://timarit.is/page/5414600#page/n123/mode/2up>