



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Mastergradsoppgave i undervisning med fordypning i
norsk

Høstsemesteret 2016

Ut med pennen, inn med stemmen:

om videorespons som formativ vurdering

Gro Midtbø

Forord

Dette har vært en lang videreutdanning. Fire års studier ble til fem og et halvt, mye fordi på veien ble en til fire! Det føles godt å være i mål.

Masterstudiet har vært en spennende reise og jeg har lært mye! Spesielt var kurset «Norsk fagdidaktikk for master i undervisning» viktig for meg. Det ga meg ny innsikt i hvordan man jobber med skriving i klasserommet og inspirasjon til tema for masteroppgaven.

Det er flere som må takkes. Takk til Oslo Lærerinnelags Fond for stipend, det kom godt med i forbindelse med mange reiser fra Oslo til Bergen. Takk til Ragnhild Lie Anderson ved LLE, Universitetet i Bergen, for god veiledning. Takk til kollega og medstudent Bjørn Atle, som ga meg ideen til oppgaven! Takk til elevene som har bidratt med tekster, tanker og samtaler. Til mamma for barnepass i innspurten, slik at jeg kunne jobbe litt lenger enn en liten gutts formiddagslur. Takk til Hans Ole for grundig korrekturlesing, og takk for at du og de to andre gjorde at dette tok litt lengre tid. Det var det verdt.

Oslo, november 2016

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	6
1 Innledning	8
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Videorespons.....	11
1.4.1 Utfordringer i arbeidet med videorespons	12
1.5 Begrepsavklaring	13
1.6 Videre lesing	13
2 Teori	14
2.1 Hva er vurdering?	14
2.1.1 Vurdering i opplæringsloven.....	14
2.1.2 Vurdering i Kunnskapsløftet	15
2.1.3 Ulike begrep om vurdering	16
2.1.4 Formativ vurdering.....	16
2.1.5 Oppsummering.....	19
2.2 Skriveutvikling	20
2.2.1 Skriveforskning i Norge	20
2.2.2 Kognitiv skriveteori.....	21
2.2.3 Sosiokulturell skriveteori.....	23
2.2.4 Proessorientert skriving.....	24
2.2.5 Skrivestrategier	26
2.3 Respons	28
2.3.1 Tilbakemeldingens kraft	28
2.3.1 Responsteori.....	31
2.3.3 Oppsummering.....	34

2.4	Motivasjonsteori	34
2.4.1	Selvbestemmelsesteori	35
2.4.2	Grunnleggende psykiske behov	35
2.4.3	Teorien om kognitiv evaluering	36
2.4.4	Selvbestemmelsesteori i skolesammenheng	36
2.4.5	Vurdering og motivasjon	38
3	Metode	41
3.1	Valget av kvalitativ metode	42
3.2	Semistrukturerte intervju	43
3.2.1	Intervjusituasjonen	43
3.2.2	Valg av informanter	44
3.2.3	Utfordringer ved bruk av semistrukturerte intervju	45
3.3	Etiske perspektiv	45
3.3.1	Forsker i eget klasserom – kan det svekke reliabiliteten?	46
3.4	Innsamling av skriftlig materiale	48
3.5	Oppsummering	49
4	Funn	51
4.0	Innledning	51
4.1	Funn fra intervjuene	51
4.1.1	Andre runde med intervjuer	54
4.2	Forskningsspørsmål 2: «Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?»	55
4.2.1	Oppsummering	56
4.3	Funn – elevtekstene	56
4.3.1	Analyse av elevtekster som har fått skriftlig respons på dramatekst	57
4.3.2	Analyse av elevtekster som har fått videorespons på dramatekst	62
4.3.3	Oppsummering – analyse av tekstene	66

4.3.4 Analyse av tekster i andre runde med videorespons	67
4.3.5 Oppsummering andre runde med videorespons.....	69
5 Drøfting.....	70
5.0 Innledning.....	70
5.1 Hvorfor er elevene positive til videoresponsen?	70
5.2 Er det lettere for elever å nyttiggjøre seg av muntlig respons enn den tradisjonelle skriftlige tilbakemeldingen?.....	77
5.3 Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?	78
5.4 Oppsummering	80
6 Avsluttende refleksjoner.....	81
6.2 Videre forskning.....	82
6.3 Ved veis ende	82
Litteraturliste	83
Figurliste	88
Vedlegg 1: Informasjonsbrev.....	89
Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD.....	91
Vedlegg 3 Intervjuguide	94
Vedlegg 4 Transkribert intervju	95
Vedlegg 5 Elevtekst med skriftlig respons	131
Vedlegg 6 Elevtekst	142
Vedlegg 7 Transkribert videorespons.....	161

Sammendrag

Vurdering av skriftlige tekster er en viktig og svært tidkrevende jobb for norsklæreren. De siste årene har det vært mye fokus på formativ vurdering. Denne masterstudien tar for seg videorespons som arbeidsmetode for å gi respons på skriftlige tekster. Målet med studien er å undersøke hvordan videorespons som formativ vurdering kan utvikle elevers skrivekompetanse.

Undersøkelsen er kvalitativ og den undersøker hvordan tolv elever i ungdomsskolen opplever å få videorespons som formativ vurdering på skriftlige tekster. Disse er intervjuet individuelt og i grupper. I tillegg analyseres til sammen 18 tekster for å sammenligne skriftlig respons med videorespons. I analysen ser jeg på endringer som er gjort på globale nivå på bakgrunn av responsen. Masterstudien ser også på hvilke elever som har mest nytte av en slik arbeidsmetode.

Mine funn viser at elevene opplever at videoresponsen føles personlig. Elevene opplever at de får mer detaljert og utfyllende respons, og de har lettere for å forstå tilbakemeldingene. Dette kan føre til at det blir lettere å revidere egen tekst, noe som kan gi økt revisjonskompetanse. Å øke revisjonskompetansen vil føre til økt skrivekompetanse. Prosjektet gir ikke grunnlag for å konkludere med at videorespons er mer effektivt enn skriftlig respons. Det er likevel en svak antydning i dette materialet til at de svake elevene som får videorespons, gjør flere endringer enn de som får skriftlig respons.

Summary

Providing feedback on student's written work is a very important and time-consuming part of a teacher's job. In recent years, there has been an increased focus on formative assessment.

This master thesis explores video feedback as a tool for teacher feedback on written assignments. The primary goal of the study is to examine how video feedback used in formative assessments can develop students' writing skills.

The qualitative study examines how nine pupils in secondary school experience receiving video feedback on their written texts. The pupils are interviewed individually and in groups. In addition, 18 texts are analyzed to compare written feedback with video feedback. The master thesis also considers who among the students that benefit the most from this type of working methodology.

My findings show that the pupils find the video feedback personal. They feel that they receive a more detailed and comprehensive response, and they are more likely to understand the feedback they receive. Thus, the pupils may find it easier to revise their own texts, which may improve their revision skills. Enhanced revision skills may in turn lead to improved writing skills.

The project does not provide sufficient basis to conclude that video feedback is more effective in a formative assessment than a written response. However, the material indicates that less-qualified writers who receive video feedback make more revisions to their texts than the ones who receive written feedback.

1 Innledning

Vurdering er kanskje den aller vanskeligste jobben min som norsklærer. Jeg begynner å bli ganske god til å skille en treer fra en firer, eller til og med en femmer fra en sekser. Selve den summative vurderingen er altså ikke det verste. Den største utfordringa er tilbakemeldingen jeg skal gi eleven. Jeg skal ikke bare gi en tilbakemelding på en konkret tekst, men en tilbakemelding som skal gjøre eleven i stand til å utvikle skrivekompetanse, og som skal legge grunnlaget for videre opplæring. Hvordan skal dette gjøres? Om jeg skriver, «du må beskrive mer neste gang», kan det være med å gjøre eleven min til en bedre skriver? Kanskje, men hva vil det si å beskrive mer, hvor mye er det, og når er neste gang? Beskrive hva mer? Hvis jeg retter alle kommafeil, lærer eleven kommareglene av det? I det hele tatt kan det være vanskelig å gi presise tilbakemeldinger, og kanskje er de bare forståelige for de aller flinkeste elevene?

Vurdering for læring er et begrep som kan sies å ha vært i vinden de siste åra. Jeg ble interessert i dette feltet gjennom fagdidaktikkurset vi hadde på UiB i masterprogrammet. Der var fokuset hvordan vurdering for læring kunne føre til bedre skriveopplæring. Dette var nærmest en oppvåkning for meg, og i etterkant av dette forandret vi mye av norskundervisningen på vår skole. Jeg så med egne øyne hvor nyttig det var å jobbe med lærerrespons, elevrespons, egenvurdering og flerutkastskrivning, og følte at elevene hadde stort læringsutbytte av denne måten å jobbe på. Fra 2010 har det vært en nasjonal satsing på vurdering for læring. Det overordnede målet for satsingen er «at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2009). I 2013 kom det i tillegg en revidert versjon av læreplanen i norsk som la mer vekt på omskriving og revidering.

Jeg er altså ikke i tvil om at denne arbeidsmåten er effektiv. Men på samme tid er det en krevende og utfordrende metode for norsklæreren. En kan ikke bare sette en karakter og noen kommentarer om hva som var bra, og hva eleven bør gjøre neste gang. Vi må gi en tilbakemelding som gjør at eleven kan endre teksten sin, kanskje flere ganger. Hvordan skal man gjøre dette på best mulig måte har jeg spurt meg selv mange ganger. I min søken etter mer effektive og formative vurderingsmåter kom jeg over videorespons på skrivesenteret sin nettside, og dermed hadde jeg et verktøy som jeg ville undersøke nærmere. Videorespons handler om å gi respons på elevene sine tekster muntlig, via et lyd- og skjermopptak. Jeg har

ofte tenkt at jeg gjerne skulle gitt responsen muntlig, men har funnet det vanskelig å få til med en klasse på 30 elever. Kan videorespons være et godt alternativ?

1.2 Tidligere forskning

Jeg skal kort presentere noen forskningsprosjekter som jeg finner relevante i sammenheng med mitt prosjekt.

I Norge har Agnete Bueie forsket på hvordan elever på ungdomsskolenivå forstår lærerkommentarer, og hvordan disse brukes når de skal bearbeide tekstene. Hun finner at de stort sett forstår kommentarene, og at de bruker dem til å revidere tekstene sine. I all hovedsak er revisjonen de gjør basert på lærerens respons (Bueie, 2014). Bueie (2016) har også forsket på hvilke lærerkommentarer elevene opplever som nyttige og mindre nyttige. Elevene foretrekker kommentarer på globale tekstnivå og kommentarer som tydelig påpeker hva elevene bør gjøre og hvorfor (Bueie, 2016). I Sverige har Kronholm-Cederberg (2009) undersøkt ungdomsskoleelever og deres forståelse av lærerkommentarer. Hun finner at elevene ofte ikke forstår kommentarene de får. I begge disse prosjektene er det snakk om skriftlige kommentarer.

Det finnes flere andre forskningsprosjekter som omhandler videorespons spesielt, jeg skal kort komme inn på noen av dem.

Macgregor, Spiers og Taylor (2011) utførte et forskningsprosjekt ved Liverpool John Moores University. De ville evaluere hvor effektiv lydtilbakemelding¹ er som formativ vurdering, og oppnå en bedre forståelse av hvordan elever bruker tilbakemeldingen når de har fått den. Deres hypoteser var at lydtilbakemelding bedre oppfyller kravene til god formativ vurdering, og slik gir bedre tilbakemelding. En annen hypotese var at lydtilbakemelding var en mer effektiv arbeidsmetode enn skriftlig tilbakemelding, og at teknologien kan forenkle arbeidet med å gi tilbakemelding til elevene (Macgregor, Spiers og Taylor, 2011). Utvalget var 24 elever som var førsteårsstudenter ved «Business Management and Information» ved Liverpool John Moores University (Macgregor, Spiers og Taylor, 2011).

Det er flere andre prosjekter som rapporterer om funn som gjelder elevers opplevelse av å få tilbakemelding på lyd. Lunt and Curran (2010) ville finne ut i hvilken grad elektronisk lydtilbakemelding var en forbedring i forhold til den skriftlige når det gjaldt effektivitet og

¹ Dette er min oversettelse, de bruker begrepet «audio feedback» i artikkelen

opplevd kvalitet. Undersøkelsen ble gjennomført med universitetsstudenter. De sammenlignet lyd og skriftlig tilbakemelding og hvor lang tid det tok å gi den, og hvor praktisk det var. I tillegg hadde de en elektronisk spørreundersøkelse som ble sendt til studentene, og som skulle si noe om studentenes syn på lydtilbakemelding (Lunt og Curran, 2010).

Merry og Orsmond (2008) gjennomførte en studie der femten elever fikk lydfiler som tilbakemelding på skriftlige arbeider og ble deretter intervjuet om hvordan de brukte denne tilbakemeldingen. Tolv av tekstene ble kommentert skriftlig, og disse kommentarene ble sammenlignet med lydtilbakemeldingen i forhold til kvantitet. Studentene var elever på universitetsnivå, og de studerte «Biological Science». Tekstene elevene skrev, var essays, deler av avhandlinger og skriftlige refleksjoner (Merry og Orsmond, 2008). Her brukte lærerne lydprogrammet Audacity.

Her i Norge er det gjort noe forskning på dette temaet. Peter Mathisen har gjennomført en undersøkelse ved universitetet i Agder. Undersøkelsen gikk ut på å studere hvor stor betydning videorespons kan ha for å sikre og gjerne øke kvaliteten på tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver. Utvalget var studenter ved universitetet i Agder, fra flere forskjellige fag. Alt fra ingeniørstudier, IT-studenter, språkstudenter til lærerstudenter deltok (Mathisen, 2012).

Det er altså gjort en del forskning på videorespons og opplevelsen og/eller effekt av den type respons, men det meste er på universitetsnivå og i utlandet. Jeg vil komme inn på resultatene fra denne forskningen i kapittel fem. Det er altså ikke gjort noen undersøkelser om bruk av videorespons som formativ vurdering i norskfaget på ungdomsskolenivå i Norge.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for oppgaven min er formativ vurdering, altså tilbakemeldinger som er knytta til underveisvurderingen. For å kunne gi gode formative vurderinger til elevene, er vi som norsklærere nødt til å finne effektive metoder for å gjøre dette arbeidet. Videorespons er en arbeidsmetode jeg tror kan være en slik metode. En overordna problemstilling i denne oppgava er derfor:

❖ Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?

Forskningsspørsmål jeg vil prøve å få svar på i oppgava er:

- *Hvordan opplever elevene å få videorespons?*

Videorespons kan brukes som formativ vurdering, men også som summativ vurdering på prøver, og som verktøy når vurderingsarbeid skal dokumenteres². Det er et enkelt verktøy å komme i gang med, det er gratis og det trengs ikke ekstra utstyr. Programmet kan enkelt lastes ned på datamaskinen.

1.4.1 utfordringer i arbeidet med videorespons

En utfordring med verktøyet Jing som jeg fort støtte på, var at det har en opptaksgrense på fem minutter. Dette kan løses ved å bruke andre tilsvarende programmer, men jeg mener at responsen uansett ikke bør vare lenger enn fem minutter. Sjansen er da stor for at elevene ikke hører på hele om det blir lenger. Jeg fokuserte derfor på å være effektiv. Det gjorde at jeg måtte planlegge litt på forhånd.

For å spare tid fant jeg ut at det var lurt å markere punkter i oppgaven som jeg ville ta opp i responsen på forhånd. I begynnelsen kunne jeg heller ikke bare lese teksten en gang, og deretter begynne rett på opptaket. Jeg måtte lese teksten og kort notere meg:

- Hvor er eleven? Hva har han klart, hva mestrer han i teksten?
- Hvor skal eleven? Hva må bedres for at teksten skal bli bedre?

Elevene fikk tidlig i arbeidet informasjon om «Hvor skal jeg?», ved at vi hadde definert læringsmålene tydelig og formulert tydelige vurderingskriterier. Dette tok jeg derfor ikke opp i videoresponsen, men fokuserte på hva de kunne endre for å gjøre teksten bedre. Elevene skulle skrive en dramatekst med en tydelig handling og spenningsoppbygging. Dette var en helt ny sjanger for elevene, og derfor ble oppbygging og oppsett viktig å gi respons på. Rettskriving, planlegging og språk var også en del av vurderingskriteriene, men jeg ga elevene beskjed om at fokuset for responsen var handling, oppbygging og spenningsoppbygging.

Selve responsarbeidet gikk greit. Det var noen tekniske startproblemer, men etter at de var overkommet, gikk responsarbeidet bra. Jeg brukte kortere tid enn jeg gjorde på de skriftlige tilbakemeldingene. Etter at jeg var ferdig, var jeg usikker på om elevene fikk «nok» tilbakemelding, og om de fikk den samme som de som fikk skriftlig tilbakemelding.

² Her er et eksempel på bruk av programmet: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/videorespons/>

Selv om jeg måtte forberede meg litt på forhånd, lese teksten et par ganger og notere noen stikkord om hva jeg skulle si, følte jeg at dette var en effektiv måte å gi respons på. Ett spørsmål jeg satt igjen med etter at jeg var ferdig med responsarbeidet, var hvorvidt jeg klarte å være forståelig. Jeg følte at elevene fikk mindre respons enn det klassen som fikk skriftlig tilbakemelding fikk.

1.5 Begrepsavklaring

Man kan fort gå seg vill i jungelen av begreper som handler om det å gi en formativ vurdering av en oppgave/tekst/aktivitet. Ord som respons, tilbakemelding, feedback, framovermelding, lærerkommentar og vurdering blir ofte brukt. I denne oppgaven brukes mange av begrepene om hverandre, derfor vil jeg kort avklare hvordan begrepene brukes. Jeg bruker begrepet videorespons og respons om den meldingen jeg har gitt elevene. I analysen vil man derimot se at jeg har brukt begrepet framovermelding. En framovermelding skal peke framover for å tydeliggjøre læringsmål og hva eleven må gjøre for å nå dem (Engh, 2011. s. 67). Dette begrepet har jeg brukt tidligere i arbeidet med elevene, de er altså vant til dette begrepet.

I teorien om formativ vurdering brukes begrepet «feedback». Det har jeg oversatt til tilbakemelding. Sadler definerer feedback som den informasjonen en trenger for å minske avstand mellom oppnådd nivå og målet (Sadler, 1989, s. 121).

På norsk blir begrepet respons brukt ofte. Dette begrepet kommer fra den prosessorienterte skrivepedagogikken og har blitt brukt synonymt med tilbakemelding. Da betyr det «å reagere, kommentere, stille spørsmål og gi uttrykk for synspunkt på en tekst» (Dysthe, 1999, s.145).

1.6 Videre lesing

I neste kapittel vil jeg presentere teorien som oppgaven bygger på. I kapittel tre presenterer jeg metoden som er brukt og hvilke etiske utfordringer jeg har stått ovenfor. Deretter tar jeg for meg funn fra intervjuene og tekstene. Disse funnene drøfter jeg i neste kapittel i lys av problemstillingen min og tidligere forskning, samt i lys av teorien jeg skrev om i kapittel to. Oppgaven avsluttes med noen refleksjoner rundt svarene på problemstillingen min.

2 Teori

Teorikapittelet er delt inn i fire hoveddeler. I første del vil jeg ta for meg teori om vurdering og hvordan synet på vurdering er forankret i læreplaner og opplæringsloven. Hovedvekten vil handle om formativ vurdering, og hvilken rolle denne type vurdering har fått i dagens vurderingssyn. I del to vil jeg komme inn på teori om skriving og del tre tar for seg respons og hva slags tilbakemeldinger som er effektive for læring. I fjerde og siste del vil jeg se på teori om motivasjon og spesielt Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori, fordi denne er relevant når det kommer til elevers motivasjon, som igjen er relevant i sammenheng med vurdering for læring.

2.1 Hva er vurdering?

Vurdering blir i ordboka definert som «verdsette, bedømme, dømme om» («Vurdering» 2016). Kari Smith har denne definisjonen: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte» (Smith, 2009, s. 24). Dette er en nyttig definisjon på den vurderinga som blir gjort i skolen. Når vi snakker om vurdering i skolesammenheng, skiller vi mellom to overordna former for vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering blir definert som all vurdering som blir gitt i løpet av opplæringa. Sluttvurdering omfatter eksamen og standpunktkarakterer som kommer på slutten av grunnskoleopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.1.1 Vurdering i opplæringsloven

I forskriften til opplæringsloven heter det i paragraf 3-1 at vurdering er en rettighet, og at denne vurderinga innebærer både underveisvurdering og sluttvurdering, og dokumentasjon av denne. Formålet med vurderinga er: «å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane» (Forskrift til opplæringslova, 2006, paragraf 3-2).

I tillegg kom det en endring i 2007, som igjen ble revidert i 2009, der det er et enda større fokus på begrepet underveisvurdering. I paragraf 3-11 står det blant annet:

«Undervegs vurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006). Her er vekten på formativ vurdering, eller underveisvurdering som er begrepet som brukes i forskriften, så tydelig at det har betydning

for undervisningen i alle fag (Engh, 2011, s. 45). Forskriften er tydelig på hvordan lærere skal gjennomføre vurdering, og er slik et grunnlagsdokument for vurderingsaktiviteten i alle fag (Engh, 2011, s. 45). En slik endring er likevel ikke nok til å endre praksis i skolen, men den skal bidra til å videreutvikle vurderingspraksis, vurderingskultur og læringskultur i opplæringa. Derfor må lærerne utvikle den kompetansen som trengs for å gjennomføre en slik vurderingspraksis (Engh, 2011, s. 45).

Hvorfor kom denne endringen? Stortingsmelding nr. 16” ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (2006-2007), peker på at det er en manglende vurderingskultur i norsk skole, og at dette har ført til at oppfølging av elever ikke har vært god nok og til og med har redusert faglige utviklingsmuligheter for elever. Det blir derfor vektlagt at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling, må ha større fokus i grunnskoleopplæringa (Stort.melding nr.16 (2006-2007)). På bakgrunn av dette satte Utdanningsdirektoratet i gang en utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Formålet med prosjektet” Betre vurderingspraksis” har vært å teste ut om felles kjennetegn på måloppnåelse kan gi en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse. I sluttrapporten oppfordrer Utdanningsdirektoratet til at det blir satsa mer på feltet vurdering og læring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Derfor ble prosjektet” Vurdering for læring” en oppfølger av” Betre vurderingspraksis”, et prosjekt som varte fra 2010 til 2014. Målet var å videreutvikle lærernes vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen bygger på forskning og erfaring fra flere land (Utdanningsdirektoratet, 2014-2017). Denne satsingen har igjen blitt videreført helt til 2017. Dette har altså vært et satsingsprosjekt helt fra 2006 da den nye læreplanen kom, og det er tydelig at det er et område det satses på. Siden oppstarten har hele 300 kommuner deltatt i satsingen, samt 78 privatskoler og alle fylkeskommunene (Utdanningsdirektoratet, 2014-2017). «Ungdomstrinn i utvikling» er en annen nasjonal satsing som tilbyr støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, lesing, regning og skriving. Her er også vurdering for læring et av seks satsingsområder. Alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om å delta i denne satsingen, som varer fram til 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.1.2 Vurdering i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet har vært gjeldende læreplan siden 2006. I ettertid har det kommet en del endringer i noen av læreplanene. Norsk ble revidert i 2013. I den reviderte læreplanen har vi

fått inn følgende kompetansemål i norsk, under skriftlig kommunikasjon, kompetansemål etter 10.trinn; «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I den tidligere læreplanen sto det «vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi ser av dette at det innebærer et betydelig større fokus på skriveprosessen og egenvurdering av tekst, enn tidligere. At det å omarbeide egne tekster har kommet inn, kan ha en sammenheng med et ønske om større fokus på formativ vurdering.

2.1.3 Ulike begrep om vurdering

Vurdering for og av læring brukes gjerne på samme måte som formativ og summativ vurdering. Vurdering for læring skal gi informasjon som kan brukes til å fremme læring og videre opplæring, mens vurdering av læring sier noe om elevenes kompetanse på et spesielt tidspunkt (Engh, 2011). Summativ vurdering og formativ vurdering er altså ikke to forskjellige vurderingstyper, men de refererer til tolkninger av informasjon på to ulike tidspunkt. Enten gjør man tolkninger som kan føre til en endring av faget, undervisningen, kurset eller lignende, eller så fører informasjonen til en uttalelse om oppnådd læring ved avslutningen av et fag, kurs eller lignende (Hattie, 2003, s. 5). Agnete Bueie forsker på heldagsprøven i norsk og hvordan den fungerer både som en formativ og en summativ vurdering. Karakteren eleven får er en summativ vurdering og den sier noe om elevens kompetanse der og da. Samtidig får eleven skriftlige kommentarer på heldagsprøven sin, og dette er noe eleven skal ha med seg videre. Bueie undersøker om slik vurdering kan fungere formativt (Bueie, 2015).

Harlen (2006) påpeker at all vurdering, både formativ og summativ, skal forbedre undervisning og læring, og at man bør se på vurdering for og av læring som dimensjoner heller enn motsetninger (Harlen, 2006, s. 87). Det er mange diskusjoner rundt disse begrepene, og hvorvidt tilbakemeldinger både kan være summative og formative (Harlen, 2006, Hattie, 2003, Bueie, 2015). I denne oppgaven er det uansett det formative perspektivet på vurdering som er relevant og som oppgaven konsentrerer seg om.

2.1.4 Formativ vurdering

Begrepet dukka først opp i en bok fra 1971, av Bloom, Hastings og Madaus «Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Lear». De definerte først summativ evaluering som tester som skulle gradere elevene, eller vurdere effektiviteten av et pensum.

De så dette i motsetning til en annen type evaluering der alle de involverte, studenter og lærere, så nytte av den, fordi denne evalueringen kunne hjelpe elever til å forbedre det de ønsket å forbedre. Om dette brukte de begrepet formativ evaluering (Black and William, 1998).

Black og William bruker i sin artikkel «Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment» begrepet vurdering om alle aktiviteter der læreren vurderer og der eleven vurderer seg selv, og som gir informasjon som kan brukes for å tilpasse aktivitetene til elevenes nivå. Vurderingen er formativ når informasjon faktisk blir brukt til dette. De hevder at dette ikke er noe nytt, men peker på at for å heve kvaliteten i skolen, er det nødvendig å forbedre den formative vurderinga. Her viser de til omfattende forskning som har handlet om å styrke den formative vurderinga, og denne viser at formativ vurdering har stor effekt for læringsutbyttet til elevene. Disse studiene omhandler aldersgrupper fra femåringer til universitetsstudenter, de handler om forskjellige fag og er utført i flere land (Black og William, 1998, s. 140).

En annen veldig viktig faktor i denne forskningen er at dette læringsutbyttet ser ut til å være størst for de svakeste elevene (Black og William, 1998, s. 141). Et av forsøkene de viser til, er en studie som tok for seg lavt presterende elever og elever med læringsvansker. Denne viste at hyppig vurderingsfeedback hjalp begge gruppene (Black og William, 1998, s. 141). Et annet forsøk viser til et prosjekt der undervisningen i en klasse ble lagt om. I prosjektet fokuserte en klasse bare på å reflektere over kvaliteten på eget og medelevers arbeid. Denne klassen presterte absolutt best. En forklaring på at de svakeste elevene har mest utbytte av dette, er at evnen til refleksjon hos disse elevene ikke er godt nok utviklet. Når de jobber bevisst med kriterier og mål for læringen, øker egen evne til refleksjon, og derfor har svake elever størst utbytte av denne formen for vurdering. Økt fokus på formativ vurdering kan derfor føre til færre forskjeller mellom elevene, og til at prestasjonene til alle elevene blir bedre. Det er altså en situasjon der alle vinner.

Black og William peker på at mange av rapportene de har studert har konkludert med at bruk av formativ vurdering krever store endringer i hvordan lærere underviser og gir tilbakemelding. Det krever at elevene er aktivt involvert. Resultatene av tilbakemelding må bli brukt til å justere undervisning og læring og man må se på hvordan vurdering kan påvirke motivasjon og selvtillit hos elevene (Black og William, 1998, s. 141).

David Boud skriver i sin artikkel «Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society» (2000) at formativ vurdering trenger et fornyet fokus. Formativ vurdering har blitt forsømt til fordel for summativ vurdering, som har dominert i utdanningssammenheng og samfunnsdebatten. Han peker på at formativ vurdering av høy kvalitet er en forutsetning for livslang læring. En viktig del av formativ vurdering er at elevene får feedback, altså tilbakemelding. For å få vite noe om læringsutbyttet av tilbakemeldingen, må elevene følge opp tilbakemeldingen de får. Boud mener at dette er det mest glemte aspektet ved formativ vurdering. Hvis ikke elevene får mulighet til å forbedre arbeidet sitt, eller gjøre det om igjen, vil verken eleven eller læreren få vite noe om læringsutbyttet. Han peker på at det er urealistisk at elevene alltid skal få mulighet til å forbedre eller levere på nytt, men slik som det er nå får de alt for få sjanser til dette, og derfor blir læringen redusert (Boud, 2000).

Dette pekte Richard Sadler på allerede i 1989. Han definerer begrepet feedback som avstanden eller gapet mellom elevens oppnådde nivå og ønsket nivå i en skolefaglig sammenheng. Feedback er den informasjonen man trenger for å lukke eller minske avstanden mellom oppnådd nivå og målet (Sadler, 1989, s.121). Han presenterer tre viktige områder som må oppfylles om vi skal kalle en vurdering for formativ. For det første må elevene vite hva som er kvalitet, for eksempel hva som kjennetegner en god tekst. Dette vet ikke eleven og det er derfor kunnskap som læreren må overføre. Det kan gjøres ved å beskrive hva en slik tekst bør inneholde, eller man kan bruke modelltekster (Sadler, 1989, s. 128). Deretter må eleven kunne sammenligne sin egen prestasjon med kriteriene for det som blir karakterisert som høy kvalitet. Til slutt må han/hun gjøre det som skal til for å minske gapet mellom sitt nivå og målet. Lærerens tilbakemelding skal kunne gjøre eleven i stand til dette.

Formativ vurdering handler ikke bare om vurdering, men også om undervisningspraksis. En god del av vurderingen skjer i klasserommet, i en prosess der både lærer og elev deltar, og derfor er vurderingen en del av lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid (Engh, 2011, s. 60). «The Assessment Reform Group» er en gruppe med britiske akademikere, som nevnte Black og William har vært en del av. De har gjennomført omfattende forskning på ulike vurderingsformer og vurderingspraksis. De har kommet fram til sju faktorer som karakteriserer vurdering som fremmer læring:

- Den er innbakt i læring og undervisning, og blir sett på som en viktig del av all læring og undervisning
- Den handler om å dele læringsmål med elevene

- Den har som mål å hjelpe elever til å forstå og kjenne igjen standarder for måloppnåelse
- Elevene er involvert i egenvurdering
- Den gir tilbakemelding som fører til at elevene forstår hva som er neste skritt og hvordan han skal ta dem
- Den har tro på at alle elever kan forbedre seg
- Den involverer både lærerens og elevens vurdering og reflektering rundt vurderingsinformasjonen
(Broadfoot et al, 1999, s. 7) (egen oversettelse)

De foretrekker begrepet *Assessment for Learning* framfor formativ vurdering. *Assessment for Learning* definerer de som prosessen med å finne og tolke bevis til bruk for elevene og lærerne deres, for å bestemme hvor elevene er i sin læring, hva som er målet, og hvordan de best kan oppnå dette målet (Broadfoot et al, 2002).

Hvordan er situasjonen når det gjelder vurderingspraksis i norsk skole i dag? Satsingen «Vurdering for læring» viser at dette er et tema det satses på. I grunnlagsdokumentet definerer de *Vurdering for læring* på denne måten:

Vurdering for læring handler om at informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Dette krever at lærere systematisk innhenter, analyserer og bruker vurderingsinformasjon om elevene med det formål å se - hvor de er i læringen - hvor de skal - hvordan de best kan nå målene sine. (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 3).

Det er altså tydelig at de baserer dette på forskningen til Black og William og Assessment Reform Group (Engl, 2011, s. 19). Bakgrunnen for at prosjektet ble forlenget, var imidlertid at selv om de så resultater av satsingen, viser undersøkelser at det fortsatt var ulik praksis på skoler i Norge (Sandvik og Buland, 2013). Den samme sluttrapporten sier spesifikt om norskfaget: «Undervisningen i skriving på ungdomstrinnet og videregående er flere steder preget av en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen» (Fjørtoft, 2013, s.109).

Lærere som er intervjuet i undersøkelsen sier at de kjenner til Proessorientert skriving, og mener at det er en læringsfremmende arbeidsmåte. Proessorientert skriving er blir nevnt fordi det på mange måter er synonymt med formativ vurdering (se kap. 2.2.4). Det er likevel ikke en arbeidsmetode som benyttes fordi det blir sett på som for krevende (Fjørtoft, 2013, s.109).

2.1.5 Oppsummering

I vurderingssammenheng i norsk skole har det de siste årene vært et betydelig større fokus på vurdering for læring. Forskning (Black og William, 1998) har vist at formativ vurdering har stor effekt på læringsutbytte til elevene. Derfor må lærere i større grad ta i bruk formativ

vurdering og forbedre den, for å øke læringsutbyttet til elevene. Ulike satsingsprosjekter viser at dette er et satsingsområde i skolepolitikken. Hvis det faktisk er slik at læringsutbyttet øker mest for de svakeste elevene, vil dette ha mye å si for å utjevne forskjellene i norsk skole.

2.2 Skriveutvikling

Elevene går fra å sette sammen bokstaver til ord til å skrive tidvis kompliserte tekster på ungdomsskolenivå. Hvordan skjer denne utviklingen? Hva skal til for at elever skal utvikle skrivekompetansen sin? For å belyse dette vil jeg gjøre rede for kognitive og sosiokulturelle skriveteorier. Begge disse retningene er viktige for hvordan vi underviser i skriving. Deretter vil jeg se nærmere på prosessorientert skriving. Dette er en arbeidsmetode som på mange måter kan sies å være synonym med formativ vurdering, og viktig å ta med her. I prosessorientert skriving er respons fra lærer, medelev eller en selv viktig og derfor vil jeg se nærmere på teori om respons. Innledningsvis gir jeg et kort overblikk over skriveforskning i Norge, fordi det belyser hvorfor temaet i denne oppgaven er relevant for norsk skriveforskning.

2.2.1 Skriveforskning i Norge

Skriveforskninga i Norge har ikke lange tradisjoner, og kom ikke ordentlig i gang før på 1980-tallet. Da kom elevteksten i sentrum for interessen, og elevskriveren ble en interessant rolle (Smidt, 2012, s.80). Dette la grunnlaget for den skriverorienterte didaktikken som kom med den prosessorienterte skrivepedagogikken på 1990-tallet. Her blir man for alvor opptatt av elevens skriveutvikling. Skriveutvikling ses på som et samspill mellom tekststruktur/sjanger, skriveprosessen og den pedagogiske konteksten. Man var opptatt av å forstå elevers skriveprosjekt, skriveprosesser og skrivestrategier og den pedagogiske konteksten de blir skapt i (Smidt, 2012, s. 82). Dette forutsatte en ny og sterkere tekstkompetanse hos læreren som både skulle veilede og gi respons underveis, samt evaluere det ferdige produktet (Smidt, 2012, s. 85).

Norsk skriveforskning i første halvdel av 90-tallet var opptatt av skriving som en sosial praksis. Senere skiftes fokus noe, og man blir mer opptatt av skriving i andre situasjoner, i andre fag enn norsk og i andre sosiale sammenhenger i samfunnet. På 2000-tallet rettes fokus mer mot spørsmål knyttet til grunnlaget for veiledning og vurdering.

På 2000-tallet dominerer to aspekter: vurdering og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det var naturlig med tanke på læreplanen som ble innført i 2006, der de fem

grunnleggende ferdighetene ble innført i alle fag. Smidt hevder at vurdering er det skolepolitiske temaet som har fått mest oppmerksomhet det siste tiåret (Smidt, 2012, s. 93) Det viser de forskjellige utviklingsprosjektene som foregår i norsk skole, «Vurdering for læring» (jf. kap. 2.1.1) «Ungdomstrinn i utvikling» der *Vurdering for læring* er en av seks satsningsområder og Norm-prosjektet. Norm-prosjektet er et prosjekt som har som mål å finne fram til normer for elevers skriving på ulike nivå og trinn og prøve ut disse som grunnlag for skriveopplæring og vurdering. Her er fokus både på elevenes utvikling av skrivekompetanse og lærerens vurderingskompetanse. Prosjektet ble avsluttet våren 2016.

Et felles utgangspunkt for mange av de involverte i norsk skriveforskning er sosiokulturelle teorier og et syn på skriving som en sosial praksis. Jeg vil derfor gå nærmere inn på denne teorien om skriving. Deretter vil jeg ta for meg kognitiv skriveteori, som har hatt innflytelse når det gjelder skriveutvikling. Skriveteorier er relevant i denne oppgaven fordi mitt prosjekt handler om både det å gi tilbakemelding, og om utvikling av skrivekompetanse. Formålet i prosjektet mitt er at elevene skal utvikle skrivekompetanse. Derfor kommer jeg inn på teorier om skriving og læring.

2.2.2 Kognitiv skriveteori

Kognitivbasert skriveforskning fokuserer på de kognitive prosessene vi går inn i når vi skriver. Disse kognitive teoriene fokuserer på den individuelle skriveren, og hans evne til å håndtere sammensatte kognitive operasjoner (Fjørtoft, 2014, s. 154).

Linda Flower og John Hayes utvikla en kognitiv prosessmodell for skriving. Deres teori tar utgangspunkt i fire påstander om skriving (Flower og Hayes, 1991, s. 103). 1) Skriving som prosess kan forstås som et sett av tankeprosesser som skriveren organiserer mens han skriver. 2) Prosessene er hierarkiske og sammenvevde, og en prosess kan ligge innebygd i en hvilken som helst annen prosess. 3) Skrivearbeidet er en målstyrt tankeprosess, styrt av skriverens mål. 4) Den som skriver, skaper sine egne mål ved å generere både overordnede mål og delmål som uttrykker arbeidets hensikt, og av og til ved å endre de overordnede målene eller sette helt nye mål ut fra det en har lært under skrivearbeidet (Flower og Hayes, 1991, s. 103).

Flower og Hayes peker deretter på tre hovedelementer ved skriving; skrivesituasjonen, langtidsmminnet og de kognitive prosessene som er involvert i tenkning og skriving. I skrivesituasjonen etableres det retoriske problemet, for eksempel ved at eleven får en oppgave med et gitt emne, en mottaker og krav til teksten. Eleven vil forsøke å løse det

retoriske problemet ved å skrive noe. Med langtidsmindet mener Flower og Hayes det lageret av kunnskap eleven har om emnet, om leseren og om skrivestrategier og tanker om hvordan han skal løse det retoriske problemet. Problemet med langtidsmindet i skrivesituasjonen, er at det kan være vanskelig å tilpasse denne informasjonen til det retoriske problemet, eller det kan være vanskelig å finne et stikkord i oppgaven eller teksten som kan hjelpe skriveren å hente ut riktig informasjon fra hukommelsen (Fjørtoft, 2014, s.157). I skrivesituasjonen trenger eleven kunnskap om hvordan han kan kombinere arbeidet med det retoriske problem, og omskape informasjonen han allerede har. Ved hjelp av førskrivingsaktiviteter kan det være lettere å koble disse to. En førskrivingsaktivitet kan for eksempel være å skrive ned alt du kan om et tema i et tankekart eller lignende.

De kognitive prosessene; planlegging, oversettelse og gjennomsyn er prosesser som kan overlappe og gripe inn i hverandre og kan foregå samtidig i hele skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 158). Planlegging handler om å finne ideer eller informasjon fra langtidshukommelsen og avgjøre hvordan informasjonen skal komme fram i teksten. Planlegging handler om å sette seg mål for skrivingen. I skriveprosessen kan det hele tiden oppstå nye mål, eller komme til nye. Oversettelse handler om å sette ord på tankene sine. Det vil si at for eksempel følelser eller mentale bilder blir satt ord på (Flower og Hayes, 1989, s. 112). Denne prosessen krever at den som skriver kan håndtere de forskjellige kravene til skriftspråket. Dette kan være vanskelig for barn og lite erfarne skrivere fordi de bruker for mye krefter på rettskriving og grammatikk. Dette kan gripe inn i prosessen med å planlegge hva en vil si (Flower og Hayes, 1989, s. 112).

Den siste prosessen er gjennomsynsfasen, og her er vurdering og revidering to underprosesser. Vurderingen/revideringen kan være helt bevisst og føre til nye runder med planlegging og oversetting, eller det kan være spontant og utløses av at eleven vurderer sin egen tekst (Fjørtoft, 2014, s. 160).

Den kognitivbaserte skriveforskninga er viktig fordi den har gitt oss kunnskap om det mentale som skjer når vi skriver (Løkenstgard Hoel, 1997, s. 14). Kunnskapen om skriveprosessen og de kognitive prosessene er nyttig fordi det gjør at man kan sammenligne skrivestrategier hos gode og dårlige skrivere (Flower og Hayes, 1989, s. 105). Dette er aktuelt for mitt prosjekt, da jeg blant annet prøver å finne ut hvem som har mest nytte av videoresponsen. Er det de sterke eller de svake skriversene? Forskning på de kognitive prosessene viser at det er store forskjeller mellom skrivere, og det sier oss at kanskje ikke alle elever kan jobbe med en tekst

på samme måte. Derfor må eleven få hjelp til å reflektere over egen skriveprosess, og over språkkunnskap og læringsprosess (Dysthe, 1999, s. 53). Dette kan gjøres i norskundervisningen, i skrivekonferanse med eleven, eller som en tilbakemelding der man fokuserer på prosessen og ikke produktet.

Kognitiv skriveteori er altså aktuell i dag, men selve modellen til Flower og Hayes har blitt noe oppdatert. Hayes peker på at motivasjon er viktig i skriveprosessen. Blant annet fordi hvorvidt elevene skriver, hvor langt de skriver og hvor opptatt de er av kvaliteten på det de skriver, er avhengig av motivasjon. Derfor har han blant annet inkludert motivasjon som en komponent i den kognitive skrivemodellen (Hayes, 2012). Likevel har kognitive skriveteorier mest fokus på den individuelle skriveren, og ikke skrivingens kontekst og det sosiale fellesskapet.

2.2.3 Sosiokulturell skriveteori

Dette fokuset finner vi i sosiokulturell skriveteori. Med sosiokulturell teori ser vi på læring som noe som skjer i samhandling med andre og i en kulturell kontekst. Det var Lev Vygotsky som introduserte teorien, som ofte blir sitert i pedagogisk sammenheng. Et sentralt element i teorien er at all intellektuell utvikling og tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet, og den individuelle, selvstendige tenkinga er et resultat av et sosialt samspill. Det sosiale kommer først og deretter det individuelle (Dysthe, 1999, s. 53).

Skriving i et sosiokulturelt perspektiv ser på skriving og skriveren i en sosial og kulturell kontekst. Dette synet var en reaksjon på en kognitiv og individfokusert skriveforskning som hadde vært rådende. En av årsakene til denne reaksjonen var at man mente de kognitive prosessene ikke var generelle, de var avhengige av sosiale, kulturelle og historiske faktorer (Hoel, 1997, s.14). Vygotsky var opptatt av at språket er viktig i tenking og problemløsning. Et barn bruker språket for å finne ut hvordan han/hun kan løse et problem (Vygotsky, 1978, s. 20). For å forstå alle mentale funksjoner og språklige prosesser, må man gå til kulturen og det sosiale rommet barnet er en del av (Vygotsky, 1978, s.89). Vygotsky så på språklæring som en interaktiv prosess og sosial samhandling (Vygotsky, 1978). Dette synet har konsekvenser for hvordan man underviser i skriving. Språklig forståelse og læring skjer når for eksempel lærer og elev har en samtale om hvordan en oppgave eller en aktivitet skal utføres, og eleven får indirekte og direkte rettleiding. Eleven får deretter en tilbakemelding på hvordan oppgaven har blitt gjort (Hoel, 1997). Elev og lærer er i dialog.

Vygotsky var opptatt av elevens nærmeste utviklingssone, altså mellom det nåværende utviklingsnivået og et mulig utviklingsnivå. Denne kalte han den proksimale utviklingssone. Læring og utvikling skjer i denne sonen (Vygotsky, 1978, s.86). Derfor må veiledningen læreren gir være innenfor denne sonen, slik at eleven ved hjelp av veiledning fra lærer, kan nå sin proksimale utviklingssone. Skrivning er ikke noe eleven gjør alene, men i samarbeid med lærer og andre elever. Dette er den teoretiske bakgrunnen for prosessorientert skrivning, men òg for arbeidet med lærerrespons på utkast som vi skal drive med i dette prosjektet.

Bakhtin er også en viktig representant for den sosiokulturelle skriveteorien. Mens Vygotsky var mest opptatt av samhandling med voksne og mennesker i barns nærhet, ser Bakhtin på hele konteksten rundt et individ (Bakhtin, 1986). Bakhtin ser på språket som et sosialt fenomen og et dialogisk forhold mellom taler og lytter/skriver og leser. Hver gang vi ytrer oss, enten i tale eller skrift, går vi inn i et dialogisk forhold med andre personer og med tidligere og framtidige ytringer (Bakhtin, 1986). Igland bruker i sin artikkel Bakhtins teori for å vise at for eksempel lærerkommentarer på tekstutkast kan være dialogiske (Igland, 2009 s. 29). Lærerkommentarene viser både tilbake til førsteutkastet og samtidig framover mot framtidige utkast.

Det sosiale er som sagt viktig i den sosiokulturelle teorien, og skrivning i norskfaget er sosialt når man jobber prosessuelt med å skrive tekster og får tilbakemelding. Da er det to eller flere deltakere, og ikke bare en individuell oppgave (Igland, 2009, s. 29). Eleven som skriver bytter mellom å være leser og skriver og får på den måten et dialogisk forhold til sin egen tekst (Igland, 2009, s.29). Dette byttet mellom å være leser og skriver er svært viktig for å utvikle evnen til å revidere egen tekst. En elev må trene på å være leser av egen tekst, ikke bare skriver. Det er derfor viktig å jobbe med og skrive flere utkast i norskfaget.

Både kognitive skriveteorier og det sosiokulturelle perspektivet ser på skrivning som en prosess, og er enige om at den ikke er lineær. Fokuset er på prosessen, ikke produktet. Tilbakemeldingen som gis på en tekst må derfor være retta mot hva en skal gjøre videre i skrivinga, og ikke ses på som en tilbakemelding på et ferdig produkt. Av den grunn er det viktig at det meste av vurderinga vi gjør i norskfaget, er formativ.

2.2.4 Prosessorientert skrivning

Prossessorientert skrivning ble introdusert for lærere i Norge i 1985 og denne pedagogikken ble fort et nytt alternativ i skriveopplæringa (Fjørtoft, 2016, s. 163). Prosessorientert-skriveopplæring bygger på et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn (Dysthe, 1993, s.

26). Læreren har en forståelse av at elevene utvikler kunnskap om tekst og tekstskaping og gjør denne til sin egen gjennom arbeid med tekst og egen tekstproduksjon. I prosessorientert skriving er samarbeid viktig. Dette kan være samarbeid både mellom elever og mellom lærer og elev. Å skrive anses å være både en individuell og en sosial aktivitet, og det må skriveundervisning ta hensyn til (Dysthe, 1993, s.27). Prosessorientert skriving bygger både på kognitive og sosiokulturelle teorier om skriveutvikling.

I en prosessorientert skriveopplæring er det viktig at eleven får et bevisst forhold til egen læring og til hvordan han jobber med skriving. Ved å vurdere eget arbeid og analysere egen skriveutvikling får han et ansvar for sin egen læring. Eleven er en aktiv deltaker og et subjekt i egen læringsprosess, og ikke bare et objekt for undervisning. Læreren må hele tiden være bevisst på hva eleven trenger av støtte, for eksempel i et konkret tekstutkast, men og på lengre sikt, for elevens språklige utvikling generelt. Læreren jobber mot elevens nærmeste utviklingszone, området mellom det eleven kan få til alene, og det eleven kan få til med støtte fra en mer kompetent person (Dysthe, 1993, s.28).

Denne hjelpen kan blant annet komme i form av respons fra lærer. I prosess-skriving brukes begrepet respons synonymt med tilbakemelding (Dysthe, 1993, s. 144). Respons kan skje på flere tidspunkt i skriveprosessen, den kan være både muntlig og skriftlig, og den kan komme fra både medelever og lærer. Responsen skal være til hjelp for eleven i elevens videre arbeid med teksten. Dysthe nevner tre forskjellige responsamtaler: leserdominert, skriverdominert og dialogisk. Den leserdominerte handler om tilbakemelding til skriveren og hva slags kommentarer og reaksjoner den som leser har til tekstutkastet. I den skriverdominerte forteller den som skriver om sitt skriveprosjekt, her skal leserens spørsmål og kommentarer fremme skriverens egen refleksjon. Den dialogiske responsamtalen kan handle om selve emnet eller tekstspesifikke sider som sjangerkrav eller oppbygging. Dysthe poengterer at i en individuell skrivekonferanse mellom lærer og elev, bør alle de tre responsamtalene være med. Hun er tydelig på at det er eleven som skal revidere og rette, ikke læreren (Dysthe, 1993, s. 152). Likevel er det mange norsklærer som ofte snakker om å rette tekster, og bruker ordet respons langt sjeldnere. Henning Fjørtoft har skrevet boka *Norskdiraktikk*, en oppdatert innføring i fagdidaktikk for norskfaget. Han har deltatt i flere forsknings- og utviklingsprosjekter i skolen (Fjørtoft, 2016). Han peker på at lærerens funksjon som dialogpartner i elevenes skriveprosesser bør være tydeligere, og at norsklærerne bør bruke mindre tid på korrekturlesing av tekster (Fjørtoft, 2016, s. 166).

En annen viktig fase i den prosessorienterte skrivinga, er bearbeiding av tekst. Dysthe viser til amerikanske undersøkelser som har funnet at elever generelt har en snever oppfatning av hvordan en kan bearbeide tekst, og hva det kan brukes til (Dysthe, 1993, s. 192). Slike holdninger er det nok også her i Norge. Det er vanlig for elevene å få tilbake en tekst som er rettet og med en sluttkommentar, eventuelt en karakter. Få elever følger opp dette, så lenge teksten er avsluttet og de har fått en karakter. Hvis forholdene ligger til rette for at elevene kan bearbeide utkastene sine, og de får hjelp til å se styrker og utfordringer i egen tekst, vil elevene bearbeide utkastene sine. Dette er helt i tråd med hva teorien om formativ vurdering sier, jamfør f.eks. Boud kapittel 2.1.5. Sadler (1989) refererer til prosessorientert skriving som en måte å jobbe på som støtter hans teori om formativ vurdering.

Uansett tjener omskriving flere mål. Å forbedre en konkret tekst, samtidig som arbeidet i seg selv vil føre til en språklig utvikling og bevisstgjøring. Selv om ikke den konkrete teksten blir forbedret, kan likevel arbeidet ha stor betydning for elevens skriveutvikling. Prosessorientert skriving er fortsatt en aktuell undervisningspraksis. Omtrent to av tre norsklærere i grunnskole og videregående opplæring oppgir at de jobber med en eller annen form for prosesskriving i klasserommet (Dysthe og Hertzberg, 2014).

2.2.5 Skrivestrategier

Hvilke faktorer har effekt på elevers skriveutvikling? De siste årene har skriveforskere samlet kvantitative studier av elevers skriving for å finne ut hva som har størst effekt på elevenes skriveutvikling. Mye av denne forskingen bygger både på elementer fra kognitive og sosiokulturelle syn på skriveundervisning. (Fjørtoft, 2014, s. 178)

Steve Graham og Dolores Perin (2007) har skrevet en rapport der de presenterer elleve faktorer for å forbedre elevers skriving. De elleve faktorene er: skrivestrategier, å skrive resyme, samarbeidende skriving, spesifikke produktmål, ordbearbeiding, setningsoppbygging, førskriving, undersøkelses/granskingsaktiviteter, prosessorientert skriving, studier av modelltekster og innholdsskriving³. Disse faktorene er listet opp etter hva som har mest effekt, fra høy til lav effekt. Graham og Perin (2007) har kommet fram til disse

³ Min oversetting av de elleve faktorene

faktorene ved å samle, kategorisere og analysere eksperimentell og kvasi-eksperimentell⁴ forskning på ungdommers skriveopplæring for å prøve å bestemme hvilke eksisterende arbeidsmetoder som er rapportert å være effektive. En slik metode kalles meta-analyse, og den måler effekt ved hjelp av statistikk på effektstørrelser. De har kommet fram til disse elleve faktorene ved hjelp av disse effektstørrelsene (Graham og Perin, 2007, s.11). Faktoren som hadde høyest effekt, skrivestrategier, hadde effektstørrelsen 0.82. De faktorene som hadde minst effekt lå på 0.23 og 0.25, det var ganske store forskjeller (Graham og Perin, 2007, s.13).

Jeg skal ta for meg to av faktorene som er relevante for mitt prosjekt; skrivestrategier og prosessorientert skriving. Den første, og den som er målt til å ha best effekt på elevers skriving, er skrivestrategier. Skrivestrategier blir definert som strategier for å planlegge, revidere og redigere tekst. Å lære og bruke disse strategiene har vist seg å ha stor effekt på kvaliteten i elevers tekster. Dette innebærer en tydelig og systematisk opplæring i hvordan man kan planlegge og revidere og/eller redigere tekst. Målet er at elever kan lære å bruke disse helt selvstendig. Undervisning i skrivestrategier har vist seg å være spesielt effektivt for elever som er svake i skriving. Her viser de til elleve studier med svake elever og ni studier med elever som representerte normal variasjon. Effektstørrelsen for studiene med svake elever var større enn gjennomsnittlig effektstørrelse for elever gjennom hele spekteret (Graham og Perin, 2007, s.15). For å bli god til å revidere og redigere tekst er formativ vurdering og tilbakemelding fra læreren essensielt.

Den andre faktoren er prosessorientert skriving som er nummer ni på listen (mer om prosessorientert skriving i kap. 2.2.4). Den samlede effekten prosessorientert skriving har på elevers skrivekompetanse var liten til moderat, men den var tydelig.

En viktig fase i prosessorientert skriving er som sagt bearbeiding av utkast. Det er en kognitiv prosess som foregår hele tiden mens man skriver. Når eleven skal ha en formativ vurdering, eller han jobber prosessorientert, blir dialogen med læreren om teksten viktig. Hvordan og hva slags tilbakemeldinger bør en elev få, for å kunne klare å utvikle skrivekompetansen sin?

⁴ Med kvasi-eksperimentell forskning menes undersøkelser der utvalget ikke har vært randomisert, altså tilfeldig utvalgt

2.3 Respons

Skriveteorier har gitt oss informasjon om hva som skjer i skriveprosessen, og det kan si oss noe om hvordan skrivekompetansen utvikles. Men hva er vår rolle som lærere i skriveprosessen? Hvordan skal vi hjelpe eleven til å nå sin proksimale utviklingszone, hvordan kan vi hjelpe han med å reflektere over egen læringsprosess, hvordan kan vi lukke gapet mellom det han kan og det nivået han skal nå? I dette kapittelet vil jeg komme inn på hva som er effektive tilbakemeldinger. Deretter går jeg nærmere inn på responsteori, som er tydeligere retta mot skrijving.

2.3.1 Tilbakemeldingens kraft

Tilbakemeldinger kan være mye. Det kan være en kort, muntlig beskjed mens elevene skriver i klasserommet. Det kan være en kommentar på en læringsplattform om en oppgave, skriftlige tilbakemeldinger på en oppgave eller en karakter. Kort sagt; alle kommentarer som blir gitt til et arbeid som er utført. Det er forsket mye på hvordan effektiv tilbakemelding bør være, og hva slags tilbakemelding som er mest effektiv for læring og for utvikling av skrivekompetanse.

Først og fremst må tilbakemeldingene elevene får, være forståelige. Ulike studier av lærerrespons har vist at elevene ofte ikke forstår tilbakemeldingene de får (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 297). Som lærer har jeg selv opplevd dette. Det viser seg at de ikke forstår tilbakemeldingen fordi de ikke oppfatter intensjonen. Dette handler om at eleven ikke har utviklet seg til en kritisk leser av sin egen tekst (Kvithyld og Aasen, 2014, s. 14).

Hattie og Timperley har utført en stor metastudie der tilbakemelding er fokus. De bruker begrepet ”feedback” som kan oversettes til ”tilbakemelding”. De har blant annet funnet ut at den tilbakemeldingen som er mest effektiv, er tilbakemelding som gir informasjon som er relatert til en oppgave eller en læringsprosess, og som fyller et gap mellom det eleven har forstått og det eleven enda ikke har forstått (Hattie og Timperley, 2007, s. 84). Dette kjenner vi igjen fra Sadler og hans definisjon av feedback (se kap. 2.1.4). Undersøkelser viser at den tilbakemeldingen som er absolutt mest effektiv, er den som gir tilbakemelding på en oppgave og peker på hvordan *oppgaven kan gjøres bedre* (Hattie og Timperley, 2007 s. 88-90)

Andre kjennetegn ved effektive tilbakemeldinger er at de gir elevene stikkord om hva som kan forbedres, de kan være i form av video, audio eller databaserte og veiledningen er relatert til spesifikke mål (Hattie og Timperley, 2007, s. 91) En tilbakemelding er effektiv når den gir svar på spørsmålene; Hvor skal jeg? Hvordan gjør jeg det? Hvor skal jeg videre? Her bruker

Hattie og Timperley uttrykkene;” Feed up, feed back, feed forward”.” Hvor skal jeg?” handler om informasjon som blir gitt til elevene om læringsmålet for oppgaven eller prosessen. Her er det viktig at tilbakemelding blir gitt i forhold til det som er satt som mål (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Hvis målet er å lære å skrive en novelle, kan ikke tilbakemeldingen handle om rettskriving og tegnsetting.

For å svare på spørsmålet om hvordan en gjør det, «feed back», må lærer, medelev, foreldre eller en selv være involvert. De kan gi informasjon som handler om oppgaven eller målet. Kanskje har man vurderingskriterier å se til, oppgaver man tidligere har gjort, eller man får informasjon om hvilke deler av oppgaven man har lykket eller mislykket med. Tilbakemelding som er effektiv på dette tidspunktet, er tilbakemelding som gir informasjon om framgangen og hvordan eleven skal gå videre (Hattie og Timperley, 2007, s.91). Mange norske skriveforskere mener at eleven bør få tilbakemelding på ferdigheter der eleven er på vei. Når det gjelder skrivekompetanse, kan det å gjøre feil være et forsøk på å mestre for eksempel en sjanger man ikke har mestret tidligere. Da er det viktig å gi tilbakemelding på akkurat dette området, i stedet for å gi tilbakemelding på områder der eleven er langt unna å nå dette målet (Kvithyld og Åsen, 2014, s.12).

Man kan gi tilbakemelding på flere nivå og Hattie og Timperley skiller mellom oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og selvnivå.

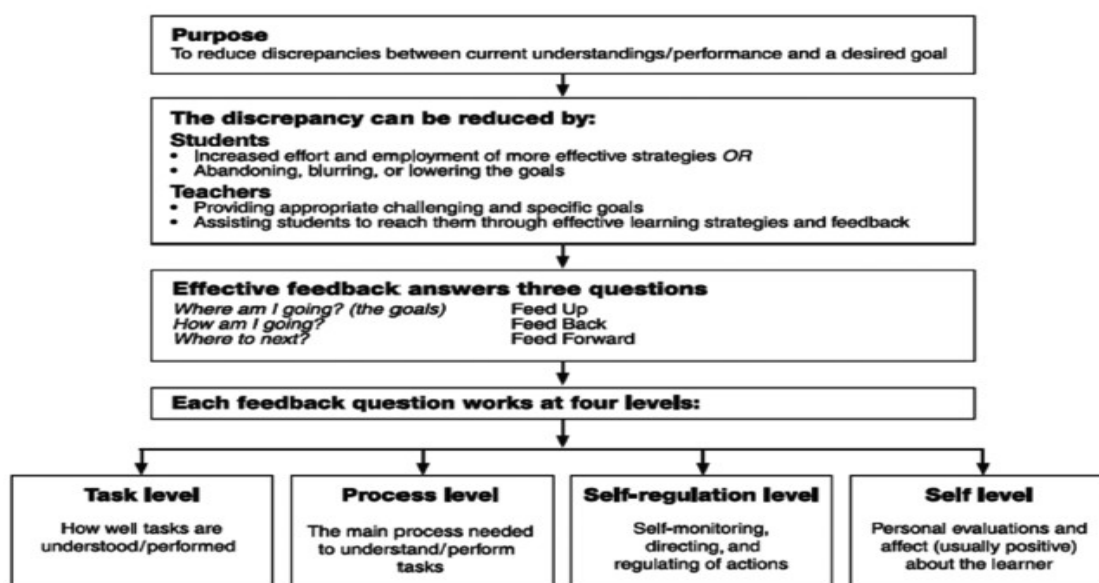


Fig. 2: Hattie og Timperley's modell av nivåer (Hattie og Timperley, 2007)

Jeg skal kort ta for meg de ulike nivåene. På oppgavenivå er fokuset på oppgaven og hvor godt oppgaven er løst eller utformet. Det kan være å skille mellom riktige og gale svar eller be om at eleven finner mer informasjon og lignende. Dette er den mest vanlige tilbakemeldingen og blir ofte kalla korreksjonstilbakemelding. Tilbakemelding på dette nivået kan være virkningsfullt, men ofte kan man ikke generalisere slik tilbakemelding til den neste oppgaven som skal utføres (Hattie og Timperley, 2007, s. 91).

Tilbakemelding på prosessnivå relaterer seg mer mot selve oppgaveprosessen. For at tilbakemelding skal være læringsfremmende, må eleven være motivert til å gjøre noe med tilbakemeldingen, for eksempel bruke den til å revidere teksten sin. I en prosess der elevene skriver første- og andreutkast, kan man tenke seg at elevene blir mer motiverte for dette. Innholdet i tilbakemeldingene er viktige. Hvis eleven skal bli motivert til å endre og forbedre teksten, må kommentarene han får peke på kvalitetstrekk ved teksten (Kvithyld og Åsen, 2014, s.13). Det er på prosessnivå mine elever får tilbakemeldinger i denne undersøkelsen.

Selvregulering handler om hvordan elevene overvåker sin egen læringsprosess. Her er egenvurdering en viktig selvregulerende kompetanse (Hattie og Timperley, 2007, s. 94). Når læreren skal gi tilbakemelding, må det være som en dialog med eleven. I en egenvurdering kan eleven eksempelvis svare på spørsmål av typen;” hva er jeg fornøyd med i teksten? hva synes jeg var vanskelig? hvilke deler av teksten er jeg ikke fornøyd med?”. Dette vil utvikle elevens selvinnsett og samtidig gi informasjon om hvor eleven står.

Det siste nivået handler om tilbakemelding som blir gitt om eleven selv, en personlig tilbakemelding. Hattie og Timperley nevner denne, ikke fordi den er effektiv, men fordi slik tilbakemelding ofte blir gitt, i stedet for tilbakemelding på de andre nivåene.

Det er imidlertid verdt å merke seg at når Hattie og Timperley snakker om tilbakemeldinger, er det på et generelt grunnlag og ikke om skriving spesielt (Igland, 2009, s. 24). Jeg mener at mye kan overføres til tilbakemeldinger som en norsklærer gir på tekster. Likevel vil jeg komme mer inn på tilbakemeldinger som er tydelig retta mot tekster. For å gi en god formativ vurdering av skriving i norskfaget, er respons en vanlig måte å gjøre det på. Derfor vil jeg nå ta for meg teori om respons og hvordan den kan bli mest mulig effektiv.

2.3.1 Responsteori

Når det gjelder norskfaget spesielt, er det en type vurdering som går igjen; vurdering av tekster. En måte å gi formativ vurdering på i norskfaget, er å gi lærerrespons på tekster i prosess. Hvordan man gir respons og hvor effektiv den er, har vært gjenstand for mye forskning.

Richard Straub er en av dem som har forsket på lærerrespons og utviklet en responsteori. Forskning på skriveprosessen viser at elevene leser og gjør seg nytte av lærerkommentarene, og at gode lærerkommentarer kan hjelpe elevene til å utvikle seg som skrivere (Straub, 1997). På bakgrunn av forskning på respons, har det blitt utviklet et sett med retningslinjer for hvordan lærerresponsen bør være. Læreren må gå ut av rollen som kritiker og dommer og heller innta rollen som leser, trener, mentor og guide (Straub, 1997). Kommentarene læreren gir bør være samtalepreget, en dialog med eleven og ikke en mulighet til å redigere eller rette en oppgave (Straub, 1997). Fokuset bør være på å hjelpe eleven med å uttrykke sine meninger/tanker, og lede han tilbake til teksten for å revidere. Kommentarene bør fokusere på innhold, fokus, organisering og hensikt i første omgang (Straub, 1997), de globale nivåene (mer om dette i kapittel 2.3.1.2). De bør uttrykke hvordan læreren leser teksten, de bør inneholde ros og spørsmål og komme med forklaringer og instruksjoner. Dette er prinsipper som lærere og forskere har identifisert som fundamentet for effektiv respons.

Moderne responsteori har kommet fram til sju generelle prinsipper for respons, og jeg nevner disse kort før jeg kommer nærmere inn på noen av dem. 1) Lag en samtale av kommentarene dine 2) Ikke ta kontroll over elevens tekst 3) Prioriter globale nivå først 4) Begrens lengden og mengden av kommentarer 5) Velg fokus utfra hvilken fase skrivingen er i 6) Styr kommentarene mot den individuelle eleven 7) Bruk ros ofte (Straub, 2000).

Vi skal se nærmere på det første prinsippet; lag en samtale av kommentarene. Med dette menes at læreren bør skape en følelse av en samtale ansikt-til-ansikt gjennom kommentarene i teksten. Dette prinsippet er basert på forståelsen av at den beste måten å gi tilbakemelding på, er ved å snakke direkte med den som har skrevet teksten (Straub, 2000, s.29). Dette innebærer at man snakker til eleven på en mer dagligdags og mindre autoritativ måte. En konsekvens er at man unngår å bruke språk som er karakteristisk for retting av tekster og unngår abstrakt, teknisk språk og forkortelser (Straub, 2000).

Hva er det som karakteriserer slike samtalepregede kommentarer? Kommentarene bør være tekstspesifikke og knyttes til elevens eget språk i teksten. Kommentarene kan gjerne være

kritiske, men disse er satt inn i en større sammenheng av hjelp og veiledning. Læreren kan komme med forslag til elevens revisjon, men må ikke ta kontroll over skrivingen eller lage en plan for revisjonen (Straub, 1996, s. 390).

Å se på respons som en samtale handler om at kommentarene i seg selv er en kommunikasjon. Når en er opptatt av at eleven må ta hensyn til hensikt og hvem som skal lese teksten (publikum), må også læreren ta hensyn til sitt publikum. Det er viktig at en tar elevens skriving seriøst og ser på dialogen om teksten som en intellektuell diskusjon (Straub, 1996).

Straub kaller disse strategiene en moderne responsteori (2000). Dette er det imidlertid ikke enighet om. Igland (2009, s. 25) mener at dette bygger på en konvensjonell responsoppfatning som er altfor snever og instrumentell til å kunne kalles responsteori. Hun mener at Straub og andre forskere bare framstiller respons som skriving og ser bort fra at respons henger sammen med tekstlesing og teksttolkning (Igland, 2009, s.26). Igland viser her til Phelps, som står for et annet syn på responsteori som er mer innenfor en hermeneutisk tradisjon. Phelps mener at den tradisjonelle responsforskningen er for opptatt av lærerens kommentarer. Hun mener at ved å rette oppmerksomheten mot en annen tekst (lærerens kommentarer), og en annen skriver (læreren), blir elevens tekst og elevskriveren skjøvet ut av syne (Phelps, 2000, s. 94). Hun er kritisk til det å skrive kommentarer som en pedagogisk handling. Hun mener at det er mange andre undervisningsmetoder man bruker som respons på elevs skriving, men som ikke blir synlig i denne forskningen, for eksempel det som blir gjort i klasserommet som en felles respons.

Jeg er enig i at fokuset ikke bare kan være på lærerens kommentarer, og at lesningen av teksten er viktig. Likevel mener jeg at Straubs teori om samtalepreget respons, presenterer gode praktiske råd om hvordan man bør gi respons.

2.3.1.2 Revisjon

Hva er det viktig å vektlegge i responsen? Hillocks (1987) og Hoel (2000b) peker på viktigheten av å legge vekt på globale tekstnivå for å utvikle skriveferdigheten. Hillocks sin teksttrekant viser hvordan en tekst kan deles inn i ulike nivåer, fra globale overordnede nivå til mer lokale og tekstspesifikke nivå. Hoel (2000b) har overført dette til hvordan man kan gi respons på ulike tekstnivå. Figuren under gir en oversikt over nivåene.

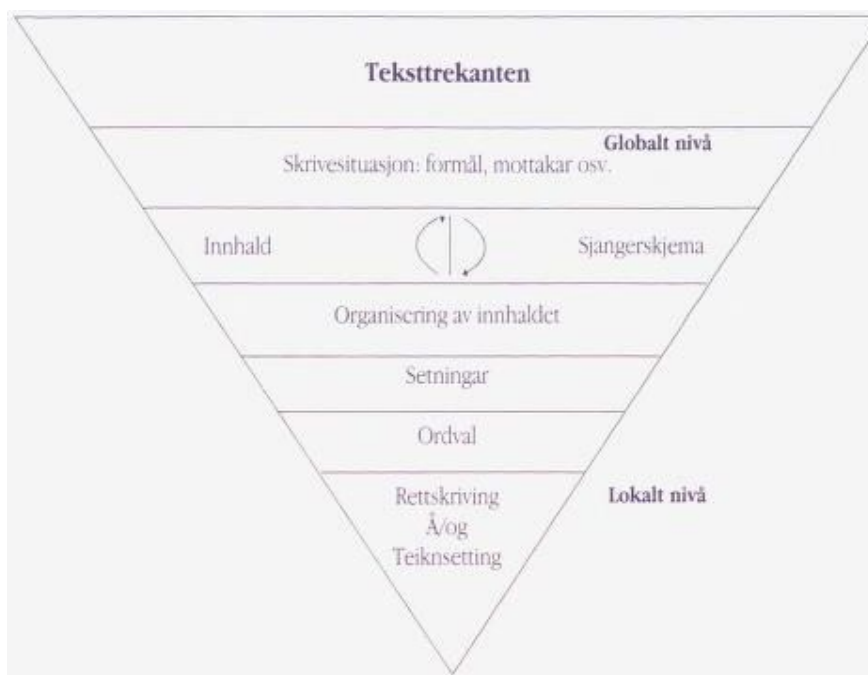


Fig. 3: Tekst- og responstrekanter – basert på Hillocks (1987), videreutviklet av Hoel (2000b)

Når vi skriver veksler vi mellom lokale og globale nivå. De forskjellige nivåene har ulik vanskegrad. Lokale nivå er konkrete mens de globale nivåene er mer abstrakte. I prosessorientert skriving har det vært vanlig å legge vekt på respons på globale nivå tidlig i skrivingen, for å fokusere på feilretting helt til slutt (Bueie, 2014). Det samme synet fant vi igjen i responsteorien til Straub (jf. kap 2.3.1).

Hoel (2000b) nevner at svake skrivere ofte opplever en «nedoverskliing». Når vi som skrivere eller lesere er konsentrert om lokalt nivå, kan de høyere nivåene gli ut av syne. Hun peker på at i responsgrupper vil elevene fort finne en løsning på problemer på ord- eller setningsnivå, mens problemer som handler om meningsinnhold ofte må gjennom flere prosesser før de eventuelt blir løst. Slik er det når man skal revidere en tekst. Endring i rettskriving har få konsekvenser for hele teksten, mens endringer som gjelder tekststruktur eller form kan få store konsekvenser for hele teksten. Svake eller mindre erfarne skrivere har større problemer med å få overblikk og planlegge på det globale tekstnivået. Erfarne skrivere mestrer de lokale nivåene godt og kan dermed konsentrere seg om de globale.

Globale nivåer er som sagt mer komplekse både å gi respons på, og å omarbeide enn lokale nivåer. Det kan derfor bli en overfokusering på lokale nivå, både for skriver og den som gir respons. Undersøkelser har vist at elevene gjør endringer basert på lærerens respons (Bueie, 2014), hvis denne stort sett har fokus på lokale nivå, vil elevene stort sett bare gjøre endringer

på lokale nivå (Bueie, 2014, s. 125). Dette viser at når elevene bare svarer på lærerens respons, er det et behov for å utvikle bedre revisjonskompetanse, slik at eleven kan bli bedre i stand til å vurdere sin egen tekst og se andre revisjonsmuligheter enn de som lærerresponsen foreslår (Bueie, 2014, s. 126).

Kvithyld og Aasen introduserer i «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» (2011) begrepet revisjonskompetanse. For å revidere en tekst må skriveren gå ut av sin skriverolle og inn i en leserolle. Å gi respons på elevtekster kan være en måte å modellere revisjon for elevene. Gjennom lærerstyrt respons vil elevene få en forståelse av hvordan de selv kan revidere og vurdere sine egne tekster (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 22). Formålet med respons og revisjon av elevenes tekster er altså ikke bare å forbedre den konkrete teksten, men å utvikle elevenes evne til å lese sine egne tekster med et blikk for hva som bør forandres. Når elevene bearbeider tekster etter å ha fått respons, utvikler de revisjonskompetanse. Dette er en vesentlig del av det å kunne skrive.

Sadler (1989) peker på noe av det samme når han snakker om den formative vurderingen. For at elevene skal kunne sammenligne sitt arbeid med en type standard, og finne ut hva som skal til for å minske gapet mellom sitt arbeid og standarden, må de ha noe av den samme vurderingskunnskapen som læreren har. Lærerstyrt respons kan dermed hjelpe elevene til å få denne kunnskapen.

2.3.3 Oppsummering

Vi har nå sett på hva vurdering har å si for elevers læring, teori om hvordan skriving utvikles, hva som gjør elevers tekster bedre, og hvordan vi skal gi tilbakemelding og respons for at eleven skal lukke gapet mellom det han kan og det som er målet. Hva er det som mangler her? Uansett hvor mye vi som lærere gjør av dette foregående, er eleven selv viktig. Eleven må være motivert til å jobbe med skrivingen! I all type skolearbeid spiller motivasjon en stor rolle. Skal læring finne sted, må det finnes motivasjon.

2.4 Motivasjonsteori

Jeg skal kort ta for meg Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori og skissere hva den går ut på. Jeg har valgt denne teorien fordi den er mye brukt når man snakker om motivasjon og læring. Den er derfor relevant i pedagogisk praksis (Danielsen, 2010). Et viktig aspekt her er sammenhengen mellom vurdering og motivasjon. En formativ vurdering krever også noe fra elevene, ikke bare fra læreren.

2.4.1 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er en teori om motivasjon som brukes for å forstå motivasjon innenfor arbeidsliv, i læring og skole, helse og toppidrett. Teorien representerer et rammeverk for studiet av menneskelig motivasjon og personlighet. Det er en formell teori som definerer indre og forskjellige ytre kilder for motivasjon. Den beskriver hvilken rolle indre og ytre motivasjon spiller i både kognitiv og sosial utvikling. Teorien sier videre noe om hvordan sosiale og kulturelle faktorer kan undergrave menneskets følelse av fri vilje og initiativ, samt påvirke hvordan vi oppfører oss. Forhold som støtter menneskets følelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet hevder å framme den mest frivillige/viljebestemte motivasjonen. Teorien hevder at ved å støtte eller hindre disse behovene, kan man påvirke et individ i positiv eller negativ retning (Ryan og Deci, 2002, s.6). Dette er viktig i norskfaget, fordi vi vil at elevene skal være motivert for å jobbe med faget, med tekstene sine og være motivert for å utvikle sine ferdigheter og sin kompetanse.

Selvbestemmelsesteorien består av seks miniteorier. Disse er: «Basic Needs theory», «Cognitive Evaluation Theory», «Organismic Integration Theory», «Causality Orientation Theory», «Goal Contents theory» og «Relationships Motivation Theory» (Ryan og Deci, 2002). Jeg skal kort komme inn på to av de jeg ser som mest relevante; «Basic Needs theory» oversatt til «Grunnleggende psykiske behov», og «Cognitive Evaluation Theory» oversatt til «Teorien om kognitiv evaluering».

2.4.2 Grunnleggende psykiske behov

Selvbestemmelsesteorien peker på tre grunnleggende behov som er viktige for å oppnå en selvstendig motivasjon, nemlig kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan og Deci, 2002, s.7). Behovet for kompetanse handler om å føle at en mestrer i samhandling med det sosiale miljøet og følelsen av å praktisere og uttrykke kompetansen sin. Dette behovet gjør at vi mennesker vil søke utfordringer og stadig prøve å øke ferdighetene våre (Ryan og Deci, 2002, s. 7). Slik er det i skolen. Alle elever har behov for å føle mestring, og ved å oppleve mestring vil de prøve å øke ferdighetene sine. Tilhørighet handler om å føle tilhørighet med andre, å bry seg om og oppleve at andre bryr seg, samt å ha en følelse av å høre til, både med andre individer og i et miljø (Ryan og Deci, 2002, s. 7). Det handler om relasjoner. Derfor er læringsmiljøet i klassen/skolen viktig.

Med autonomi mener de at mennesket har behov for å handle ut fra interesse og verdier. En autonom handling utføres av fri vilje og med en følelse av valgfrihet. Det motsatte vil være at

det er krefter utenfor en selv som styrer ens handlinger (Ryan og Deci, 2002, s.8). Dette er ikke lett å få til i skolen, fordi de fleste elever antakeligvis gjør lite av fri vilje, eller med en følelse av valgfrihet. En måte å oppnå dette, kan være å gi oppgaver og aktiviteter som er interessante for elevene.

2.4.3 Teorien om kognitiv evaluering

Teorien om kognitiv evaluering beskriver effekten den sosiale konteksten har på menneskers indre motivasjon. Her beskrives indre og ytre motivasjon. Indre motiverte handlinger er handlinger der motivasjonen er basert på en indre tilfredsstillelse. Indre motivasjon er en typisk selvbestemmelsesaktivitet. Når man er indre motivert, vil man engasjere seg i aktiviteter frivillig over tid fordi man opplever at det gir glede (Ryan og Deci, 2002, s. 10). Det er selvsagt slik type motivasjon vi ønsker at alle elever skal ha!

Ytre motivasjon er avhengig av utfallet av en handling. Skillet mellom ytre og indre motivasjon la grunnlaget for de første forsøkene på dette feltet. Forskningen handlet om hvordan ytre belønninger ville påvirke folks indre motivasjon for en interessant aktivitet. Man fant ut at konkrete belønninger, som penger o.l., reduserte den indre motivasjonen. Men, de fant at positiv tilbakemelding økte heller enn undergravde den indre motivasjonen. (Ryan og Deci, 2002, s. 10).

Ryan og Deci peker på to viktige kognitive prosesser der forhold rundt oss påvirker indre motivasjon. Den ene, forandring av oppfattet kompetanse, er spesielt viktig i skolen. Når en handling øker forventet kompetanse, vil den indre motivasjonen øke, mens hvis en handling reduserer oppfattet kompetanse, blir den indre motivasjonen undergravd (Ryan og Deci, 2002, s. 11). Dette er relevant i norskfaget fordi vi kan tenke oss at en elev endrer en tekst på bakgrunn av tilbakemeldinger eleven har fått, og slik oppnår en bedre tekst. Dette vil øke elevens motivasjon for å jobbe med teksten, og for å jobbe med tekster på denne måten senere. Hvis tilbakemeldingene bare handler om hva eleven ikke har fått til, vil motivasjonen for å gjøre teksten bedre, og sannsynligvis skrive i det hele tatt, bli undergravd.

2.4.4 Selvbestemmelsesteori i skolesammenheng

Hva slags betydning har selvbestemmelsesteori i skolesammenheng? Johnmarshall Reeve hevder at SDT⁵ er viktig fordi kvaliteten på en elevs motivasjon delvis kan forklare hvorfor

⁵ SDT = Selvbestemmelsesteori

han gjør det bra, liker seg på skolen, foretrekker utfordringer og bidrar med kreative produkter. Den andre grunnen er at elever har nytte av at læreren støtter deres autonomi. Hvor god elevs motivasjon er, avhenger delvis av kvaliteten på elev-lærer relasjonen. Dette betyr at elever får gode resultat og blir på skolen delvis fordi læreren deres støtter deres autonomi heller enn å kontrollere deres oppførsel (Reeves, 2006). Hva vil det si å støtte en elevs autonomi? Reeves hevder at en slik lærer må være lyttende, støttende, fleksibel og han må motivere gjennom interesse (Reeves, 2006, s. 228.).

Ifølge selvbestemmelsesteorien oppstår indre motivasjon fra behovet for selv-bestemmelse og kompetanse (Deci og Ryan, 2002). Reeves forsket på dette og fant at elever rapporterte om høyere oppfatning av både selv-bestemmelse og kompetanse når læreren lyttet mer, oppmuntret til samtale, la til rette for tid til selvstendig arbeid og ikke hadde for mye læringsmateriell. I norskfaget kan dette være viktig i forhold til hvordan man jobber med både lesing og skriving.

Reeves kommer inn på betydningen av elevs relasjon til læreren, nærmere bestemt hvordan lærerens relasjon til elevene påvirker engasjement, læring og mestring. Denne figuren identifiserer fire gode måter å forholde seg til elever på. Disse overlapper hverandre, men forskningen hans viser at hver karakteristikk bidrar til elevenes mestring (Reeves, 2006, s. 232).

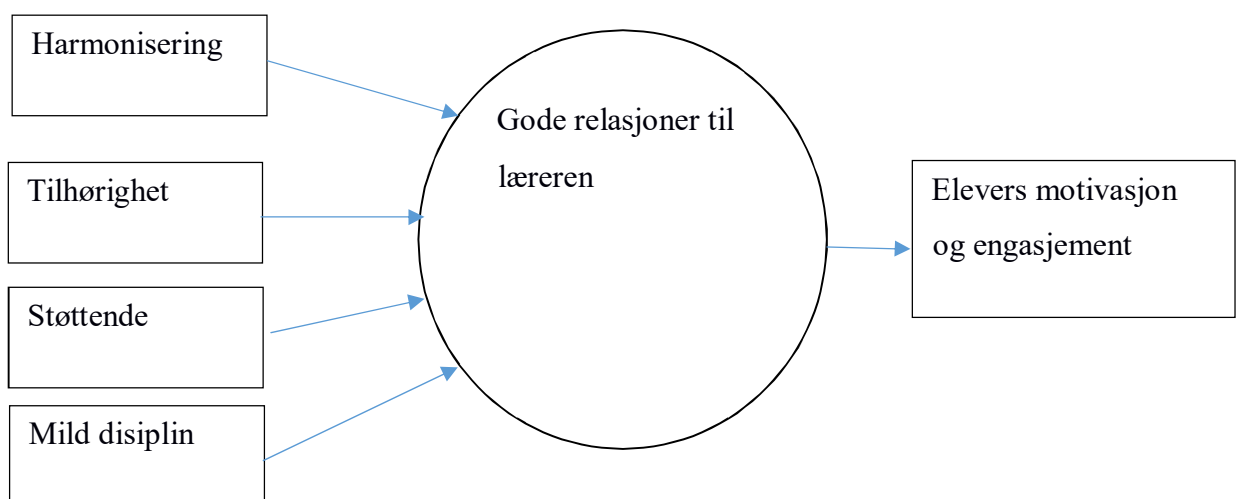


Fig. 4: Lærer-elev relasjon (Reeves, 2006 s. 233) (min oversettelse)

Jeg skal kort ta for meg de forskjellige karakteristikkene. Reeves begrep «Attunement» har jeg valgt å oversette til harmonisering. En slik relasjon oppstår når læreren leser eleven og kan merke hvordan eleven har det, og tilpasse instruksjoner til det. Når en lærer harmoniserer

med sine elever, vet han hva elevene tenker og føler, hvor engasjert de er i en læringsaktivitet, og om de forstår eller ikke forstår det som foregår. En slik lærer vet disse tingene fordi han lytter til elevene og gjør en innsats for å være klar over hva de vil ha, og hva de trenger (Reeves, 2006). For en norsklærer vil spesielt punktet om å oppfatte hva elevene forstår eller ikke forstår, være spesielt viktig.

Tilhørighet handler om en følelse av å være nær en annen person, det oppstår når en lærer skaper forhold som gjør at eleven føler seg spesiell og viktig for læreren. Det dreier seg om at læreren sørger for en følelse av varme, følelser og anerkjenner eleven. Når en elev føler at han har en relasjon til læreren, viser han mindre negative følelser og større klasseromsengasjement (Reeves, 2006.).

Å være støttende handler om at læreren bekrefter elevens evne til selv-dirigering. Når man støtter dette, aksepterer læreren elevene som de er, oppmuntrer og hjelper dem å nå målene sine. Dette er viktig for elevens suksess på skolen, fordi jo mer støttende læreren er, jo mer kompetent føler eleven seg, desto mer kreativ blir han og føler en større kontroll over læringen sin. Dermed blir han mer engasjert i læringsaktivitetene.

Til slutt nevner Reeves «gentle discipline», som jeg her har oversatt til mild disiplin. Her mener Reeves at mild disiplin er en støttende sosialiseringstrategi som forklarer hvorfor en måte å tenke eller oppføre seg på er rett og en annen er feil. Det motsatte av dette vil være maktutøvelse, en kontrollerende sosialiseringstrategi som involverer kommandoer og en oppfordring om at elever skal gi etter for lærerens spørsmål eller krav.

2.4.5 Vurdering og motivasjon

Hvordan kan vurdering både gagne og skade motivasjon for læring? Motivasjon for å lære er ikke bare noe elevene trenger i løpet av skolegangen, men er viktig for hele livsløpet. Derfor er det viktig at vi i skolen er bevisst på hva som kan styrke eller svekke motivasjonen for læring. Vurdering er her en nøkkelfaktor (Harlen, 2012). Flere undersøkelser viser at summativ vurdering kan virke hemmende på motivasjon for læring. Men forskningen peker på hvordan man kan minke den negative påvirkningen og øke den positive (Harlen, 2012). Når vurdering er brukt for å eksaminere eller kontrollere og er viktig for eleven, har de en sterk grunn for å gjøre en innsats. Men, for de aller fleste handler det om å stå/få godkjent for å oppnå en belønning. Elevene er da ytre motivert og ser på målet de har nådd som en prestasjon, heller enn læring. De som ser målene på denne måten, bruker passive heller enn aktive læringsstrategier og unngår utfordringer (Harlen, 2012). Måten en lærer introduserer en

oppgave på, kan ha noe å si for om elevene oppfatter målet med oppgaven, som en prestasjon eller som læring. Å ha mange tester gir et signal til elevene om at det er prestasjonen som teller.

Forskning viser at tilbakemelding til elever spiller en viktig rolle i elevenes mestringstro, følelsen av å være i stand til å lære og takle klasseromsaktiviteter og oppgaver (Harlen, 2012, s.177). Tilbakemelding kan komme fra læreren, en selv eller medelever. Når det gjelder lærers tilbakemelding, viser det seg at i et klima som er dominert av tester, er lærerens tilbakemelding i stor grad dømmende og sjelden formativ. Måten man får tilbakemelding på har noe å si for elevens inntrykk av lærerens hjelpsomhet og interesse i dem (Harlen, 2012, s.177) Et forsøk rapporterte fra en skole som jobbet med høy grad av støtte for elevene. De klarte å øke innsats og testresultater hos veldig svake og misfornøyde elever i mye større grad enn en sammenlignbar skole som hadde lav støtte for samme type elever. På den første skolen klarte de å skape et miljø som var støttende både i miljø og læring. Det ble jobbet hardt for å øke elevenes følelse av mestring, det var fokus på læringsrelaterte mål, man hadde eksplisitte mål, brukte vurdering for å hjelpe elever til å lykkes og lagde kognitive kart som viste framgang. I tillegg viste lærerne ved skolen stor grad av ansvarsfølelse overfor elevene. Motsetningen til dette var lærere som anså målene som uoppnåelige, de hadde ikke meningsfylte aktiviteter, anerkjente ikke forandring og motivasjon på elevens vegne, og opprettet ikke personlig tilknytning til elevens læringsmål (Harlen, 2012, s.177)

Det er viktig at lærere som jobber med vurdering sørger for at vurderingen ikke hemmer motivasjonen for læring. En måte å gjøre det på, er å sørge for at oppgaven som gjennomføres er innenfor elevenes rekkevidde, deres utviklingszone. I tillegg må læreren hele tiden være oppmerksom på framgangen eleven gjør og sørge for at de ikke sammenligner seg med andre i forhold til nivå eller skår de har oppnådd (Harlen, 2012). Da er igjen tilbakemelding viktig. Butler (1988) viste i sin forskning at tilbakemelding som inkluderte poengsum/karakter førte til motivasjon for å oppnå høyere karakterer neste gang, heller enn å øke interessen for oppgaven. Når det ble gitt oppgaverrelaterte kommentarer og ingen karakterer, økte både interessen og prestasjonen til elevene. I norskfaget vil det ofte være en fordel å gi kommentarer/tilbakemelding, og ikke karakter. Det gjør vi når vi jobber prosessorientert, selv om kanskje sluttresultatet får en karakter. Men, kvaliteten på tilbakemeldingen er viktig da, jamfør kapittel 2.3.1. Det er gjort forsøk som motbeviser denne forskningen, men da var tilbakemeldingene som ble gitt veldig generelle, av typen «prøv hardere neste gang» (Harlen, 2012).

Det er en viktig sammenheng mellom vurdering og motivasjon, og det er viktig at vurdering øker og ikke hemmer motivasjon for læring. Derfor er vurderingen vi gjør i norskfaget viktig, og det er viktig at den er formativ, fordi den kan bygge opp under elevens motivasjon for å skrive tekster og for å revidere dem.

3 Metode

Problemstillingen min er: *Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?* Dette skal jeg forsøke å få svar på gjennom disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever elevene å få videorespons?
2. Hvordan nyttiggjør elevene seg av den muntlige responsen? Skiller den seg noe fra den skriftlige?
3. Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?

For å svare på disse fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Jeg vil komme inn på hvorfor jeg har tatt det valget, og jeg skal gjøre rede for hvordan dataene mine er samlet inn, samt diskutere etiske aspekter ved disse valgene. Først en kort beskrivelse av selve prosjektet.

Prosjektet ble gjennomført med to niendeklasser på en ungdomsskole i Akershus. De fikk i oppgave å skrive en dramatekst. En klasse fikk videorespons på førsteutkastet sitt. Den andre klassen fikk skriftlig tilbakemelding i form av kommentarer i marginen og en framovermelding i slutten av dokumentet. Elevene leverte deretter et andreutkast av dramateksten. I etterkant gjennomførte jeg individuelle intervju med ni av elevene som hadde fått videorespons.

Tekstene ble deretter analysert. Jeg analyserte seks tekster som fikk videorespons og seks tekster som fikk skriftlig tilbakemelding. I analysen har jeg sett på endringer som er gjennomført på globale nivå.

Senere på året ble det gjennomført en fase to. Elevene skrev en tentamenstekst. Det var kun en klasse som var med i denne fasen, og det var den klassen som i første fase fikk videorespons. Det fikk de denne gangen og. I etterkant ble det gjennomført gruppeintervju av de samme ni elevene som ble intervjuet individuelt i første fase. Jeg analyserte deretter seks av tekstene til de samme elevene som i forrige runde. Her har jeg også sett på endringer som er gjennomført på globale nivå.

Figuren nedenfor gir en oversikt over forskningsspørsmålene og empirien som er knyttet til de enkelte forskningsspørsmålene, samt den teoretiske bakgrunnen prosjektet bygger på.

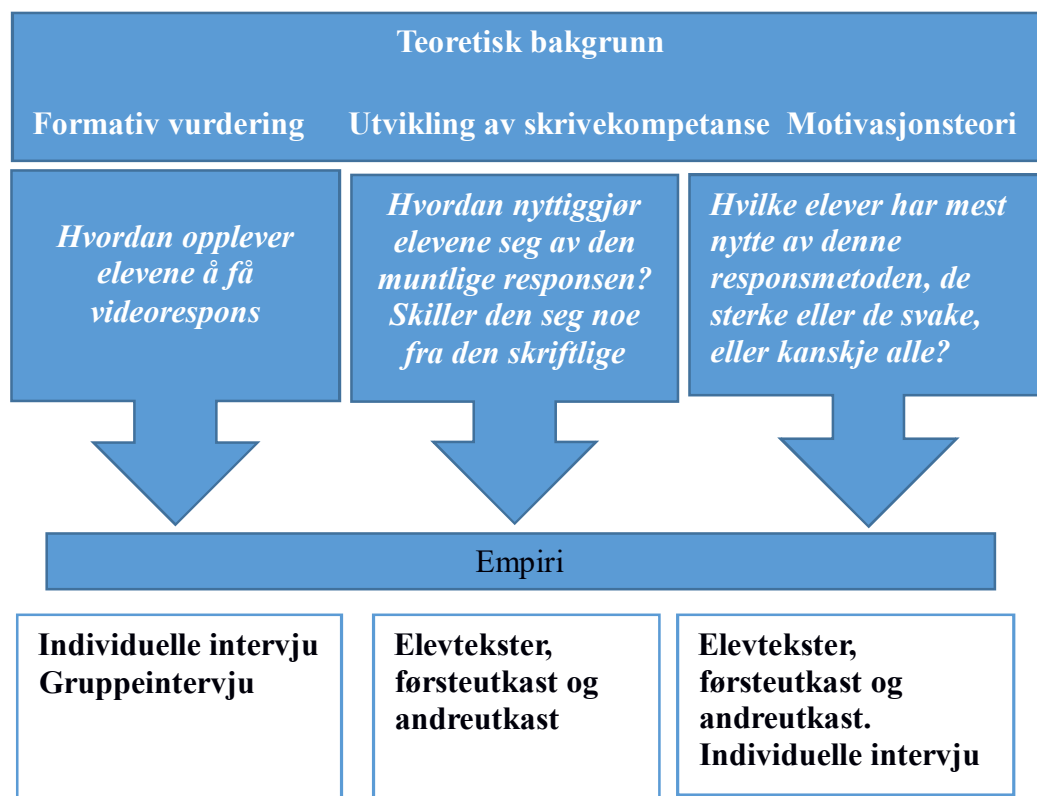


Fig. 5: Oversikt over teori og empiri i oppgaven

3.1 Valget av kvalitativ metode

Valget av kvalitativ eller kvantitativ metode tas ut fra hva som passer best for den aktuelle problemstillingen og forskningsspørsmålene i en undersøkelse. I dette prosjektet er jeg først og fremst ute etter å undersøke elevenes erfaring med bruk av en type respons.

Forskingsintervjuet bygger på en ikke-positivistisk forskningstradisjon, og det vil si at jeg ikke kan finne endelige svar på spørsmålene jeg tar opp, eller komme med generaliseringer basert på statistiske metoder. Denne metoden kan likevel være en metode for å utforske et tema og prøve å finne ny informasjon eller nye innfallsvinkler (Sollid, 2013, s. 126). I dette prosjektet er det det som er målet. Vi vet fra forskning at tilbakemelding er effektiv for læring (Black og William, 1998, Hattie og Timperley, 2007). En ny innfallsvinkel er da om videorespons er en god metode i dette arbeidet.

3.2. Semistrukturerte intervju

For å finne ut hvordan eleven nyttiggjør seg av responsen de får, vil jeg bruke forskningsintervjuet. Et forskningsintervju skal få fram hvordan de som blir intervjuet forstår verden. Målet er at intervjuet skal få fram folk sine erfaringer og avdekke hvordan de ser på verden (Kvale og Brinkmann, 2009). I et kvalitativt forskningsintervju blir kunnskapen produsert i samhandling mellom intervjueren og de som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er i intervjuene jeg får kunnskap som jeg kan bruke for å svare på problemstillingen.

Et semistrukturert forskningsintervju fokuserer på informantens opplevelse av et emne. I intervjuene ville jeg avdekke informantenes opplevelse av å få videorespons, kontra skriftlig respons som de har fått tidligere. Et semistrukturert livsverdenintervju er hensiktsmessig når tema fra hverdagslivet skal belyses ut fra informantenes egne perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47). Her kan man si at skolen og vurdering er en del av dagliglivet for elevene. Intervjuformen prøver å hente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og spesielt hvordan de tolker meningen med fenomener som blir beskrevet. Det ligner en vanlig samtale, men er likevel et profesjonelt intervju med et formål. At det er semistrukturert, betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Man har en intervjuguide som retter seg mot visse tema, og som kan inneholde forslag til tema. Intervjuet blir deretter transkribert og utgjør materialet som senere blir analysert (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.2.1 Intervjusituasjonen

De individuelle intervjuene varte fra ti til tretti minutter, alt ettersom hvor pratsom og engasjert eleven var i temaet. Her er det stor forskjell på ungdomsskoleelever, og selv om jeg fikk svar fra alle, var det ulikt hvor utfyllende svarene var. Gruppeintervjuene varte fra 30 til 45 minutt på hver gruppe. Intervjuene foregikk i et eget kontor/grupperom på skolen.

Jeg hadde en intervjuguide som i stor grad ble fulgt, og jeg holdt meg i ganske stor grad til spørsmålene som var foreslått der (Vedlegg 3). Antageligvis vil det i en intervjusituasjon med elever/ungdom/barn bli færre digresjoner fra informantenes side, kanskje på grunn av det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant. Jeg kommer nærmere inn på dette under delen om etiske perspektiv. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Intervjuene ble transkribert kort tid etter at de ble gjennomført (Vedlegg 4). I etterkant ser jeg at intervjuene

ble veldig lange, og at mange av spørsmålene jeg stilte ikke var nødvendige for det jeg skulle undersøke.

3.2.2 Valg av informanter

Som tidligere nevnt bruker man intervju som forskningsmetode når målet ikke er et endelig svar på et spørsmål eller statistiske generaliseringer, men å finne ut noe om noe i samfunnet. Hvor mange informanter trenger man egentlig da? Et generelt råd som blir gitt, er å intervju så mange som nødvendig for å få svar på det en undersøker (Brekke og Tiller, 2013, s. 131). Jeg måtte ha med informanter som kunne representere hele skalaen i forhold til kompetanse i skriving, jamfør forskningsspørsmålet om hvem som har mest nytte av slik type respons (se kap. 1.3). Jeg intervjuet derfor et utvalg elever som kunne klassifiseres ut fra om de hadde høy, middels eller lav skrivekompetanse. Intervjuer er tidkrevende, og jeg fant det derfor ikke hensiktsmessig å intervju alle elevene, men valgte ut ni elever. Av samme grunn intervjuet jeg bare de elevene som fikk videorespons, og ikke de elevene som fikk skriftlig respons. Dette ble gjort fordi det er opplevelsen og effekten av videoresponsen som undersøkes i dette prosjektet. Elevene ble intervjuet individuelt i første runde og i grupper i andre runde.

Informantene er ni elever fra en niende klasse på en ungdomsskole i Akershus. Elevene har forskjellig kompetanse i norsk, og karakterene varierer fra to til fem. Intervjuene fant sted på et eget kontor ved skolen. Alle elevene som ble intervjuet, hadde samtykket til å delta. Det var stor variasjon i lengden på intervjuene, blant annet fordi noen av elevene hadde mye å si om skriving, norskfaget og respons, og noen lite.

Informantene er elever jeg selv var norsklærer og kontaktlærer for. Det var det både faglige og praktiske grunner til dette. En faglig vurdering som lå til grunn, er at jeg allerede kjenner elevene og deres skrivekompetanse. I formativ vurdering er dette essensielt, for å vite hvordan elevene skal kunne utvikle seg. Jeg kommer tilbake til utfordringene knyttet til å være både lærer og forsker i klasserommet (jf. kap 3.3.1). En praktisk grunn handlet om at jeg var i full jobb og ikke hadde kapasitet til å ta på meg responsarbeidet til en ekstra klasse. Dette prosjektet skulle vi gjennomføre på trinnet vårt uansett, og derfor ble det ikke ekstraarbeid.

Underveis i prosjektet så jeg det som nødvendig å gjennomføre en runde til med videorespons fordi jeg ville unngå den såkalte «halo-effekten», altså at elevene er positive mest fordi det er noe nytt og spennende (Lunt og Curran, 2010). Av praktiske hensyn gjennomførte jeg denne gangen gruppeintervjuer i stedet for individuelle intervjuer. Dette kan være problematisk,

kanskje særlig når det gjelder intervju av ungdom, fordi det kan oppstå et press på å mene det samme, eller frykt for å uttale seg annerledes enn kameraten eller lignende. På en annen siden er ikke temaet spesielt sensitivt, og derfor valgte jeg likevel gruppeintervju. Det var tre elever i hver gruppe.

3.2.3 utfordringer ved bruk av semistrukturerte intervju

En utfordring ved bruk av forskningsintervjuet, er at denne metoden kan favorisere dem som er gode til å formulere seg muntlig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 27). Dette så jeg særlig da jeg gjennomførte gruppeintervju i andre runde. De som vanligvis ikke formulerer seg mest eller best i klasserommet, ble i gruppeintervjuet de som snakket minst. En feilkilde her kan være at disse elevene ikke uttrykte sin mening, men heller samtykket med dem som snakket mest. En annen at de bare ikke slapp til med sin mening i gruppa. Jeg var derfor påpasselig med at alle fikk anledning til å si noe. På en annen side hadde jeg tilgang til de individuelle intervjuene fra første runde, slik at jeg kunne gå gjennom for å se om noen helt hadde skiftet mening. Det var ikke tilfelle, så selv om dette kan være en potensiell feilkilde, mener jeg at den ikke er stor.

3.3 Etiske perspektiv

I denne undersøkelsen er det flere dilemmaer av etisk karakter. Jeg vil diskutere noen etiske dilemmaer knyttet til innhenting og utvalg av informanter, og det faktum at jeg er norsklærer i begge klassene og samtidig forsker i denne undersøkelsen.

Det er et etisk dilemma knyttet til informert samtykke. I dette tilfellet måtte dette komme fra foreldrene, da elevene ikke er myndige. Det var understreket i mitt informasjonsbrev at deltakelse var helt frivillig (Vedlegg 1). Likevel kan det være noen sa ja selv om de ikke ønsket å delta, siden forskeren i dette tilfellet også er elevenes norsklærer. Foreldrene kan ha bestemt på vegne av eleven, fordi jeg er læreren deres. Elevene kan ha valgt å svare ja fordi de ville hjelpe meg, eller kanskje fordi de så sitt snitt til å slippe unna en skoletime. Dette betyr ikke nødvendigvis at intervjuets kvalitet blir dårligere, men det er viktig å være oppmerksom på dette i analysearbeidet (Sollid, 2013, s. 127).

Et etisk perspektiv knyttet til valg av informanter handler om hvem som ble valgt ut. I og med at jeg er både forsker og lærer ligger det en potensiell feilkilde i at jeg bevisst eller ubevisst har valgt ut elever som ville gi et fordelaktig resultat (Hoel, 2000a). Dette hadde jeg imidlertid ikke mulighet til, fordi jeg måtte velge elevene som hadde levert informert

samtykke til å bli intervjuet og til å få bruke tekstene. Deretter måtte jeg velge ut elever basert på nivå. Her valgte jeg ut fra karakterer i faget og fant det hensiktsmessig å ha tre elever fra hvert nivå (lavt, middels, høyt).

Et annet dilemma gjelder det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant. Fordi jeg er læreren til informantene, er maktforholdene asymmetriske. Elevene er i et avhengighetsforhold til meg, samtidig som jeg har en omsorgs- og ansvarsfunksjon overfor dem (Hoel, 2000a, s. 162). Hoel påpeker at i slike tilfeller må lærerens forpliktelser ha første prioritet, og at forskerens interesse må komme i andre rekke. Det vil si at man må tenke over hva som er til elevens beste. I intervjuene i dette prosjektet er det lite som kan kvalifisere som sensitivt, eller som på en måte kan skade elevene.

Alle elevene er anonymisert, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne elever. Et etisk usikkerhetsområde når det gjelder konfidensialitet, er relatert til at anonymitet kan beskytte deltakeren og slik være etisk krav. Det kan bli en måte for forskeren å tolke deltakernes utsagn uten å bli sagt imot (Kvale og Brinkmann, 2012, s.90). Det kan hende at jeg noen ganger har tolket informantene feil, og at de ikke har hatt mulighet til å rette opp dette.

Elevene ble som sagt klassifisert ut fra om de hadde høy, middels eller lav skrivekompetanse. Her brukte jeg karakterene i faget. De som oppnådde karakter fem og seks, karakteriserte jeg som høy kompetanse, tre og fire som middels kompetanse og en og to som lav kompetanse. Elevene er anonymisert og vil ikke selv få vite hvor jeg har plassert dem. Dette kan være problematisk etisk sett. Det er en mulighet for at om de leser oppgaven i ettertid, vil de kunne gjenkjenne sitat fra sin egen tekst, og slik få vite hvordan jeg har klassifisert deres kompetanse. På en annen side er dette noe de er fullt klar over fra før, i og med at de vet hvilken karakter de har i faget, og at den karakteren vanligvis tilsvarer lav, middels eller høy kompetanse.

Alt i alt vil risikoen for deltakeren i dette prosjektet være svært lav. Det vil heller være en fordel for dem, fordi det å snakke og reflektere over hvordan vi lærer og hva de gjør for å forbedre seg, neppe kan være ufordelaktig for elevene som var med på intervjuene.

3.3.1 Forsker i eget klasserom – kan det svekke reliabiliteten?

Som sagt er jeg i dette prosjektet både lærer og forsker. Å forske på egne elever er ikke noe nytt. Læreren som forsker blir ofte knyttet til Lawrence Stenhouse, som var opptatt av den store avstanden mellom tradisjonell pedagogisk forskning og læreres hverdag (Stenhouse,

1983). Stenhouse oppfattet læreren som forsker i eget klasserom som en måte å gjøre praksiserfaringer tilgjengelige på og noe som styrket lærerens kompetanse (Stenhouse, 1983). Flere andre forskere har forsket på egne elever, f.eks. Torlaug Løkensgard Hoel⁶ og Richard Straub (2000). Straub har forsket mye på respons og han forsket blant annet på egne elever og sine egne kommentarer til deres tekster.

Likevel er det knyttet flere problemstillinger til forskning på egne elever. Et sentralt spørsmål handler om hvorvidt det er mulig å ha en utenfraposisjon når man har et innenfraperspektiv (Hoel, 2000a, s. 162). En lærerposisjon vil kunne gi kunnskap og innsikt som en utenfra ikke vil ha (Hoel, 2000a, s. 162). I dette tilfellet vil det være kunnskap om elevenes skrivekompetanse og evne til revisjon av tekst. Denne kunnskapen er viktig å ha for å kunne si noe om hvorvidt de nyttiggjør seg av responsen. Det er også viktig fordi når man jobber med formativ vurdering, er det hensiktsmessig å kjenne elevene. En lærer må kjenne til elevens framgang og vanskeligheter slik at han kan tilpasse sitt arbeid til å møte elevenes behov (Black og William, 1998, s. 140).

Hvis jeg skal kunne gi effektiv tilbakemelding, er det en stor fordel å kjenne elevene og hva de har skrevet før. Formålet med vurdering er ifølge Opplæringsloven: «å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære Kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære Kandidatane» (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-2).

For å gi en slik god tilbakemelding og veiledning mener jeg at det å kjenne elevene og ha en relasjon til dem, gjør det lettere å gi god underveisvurdering. Vi vet at det for elevens motivasjon er viktig med en god relasjon til læreren (Reeves, 2006). Engh (2011, s. 24) skriver om individrelatert vurdering:

Siden elevene har ulike kompetanse, ulike forutsetninger for faglig utvikling og ulike erfaringer med læringsstrategier, må god vurdering tilpasses individet. I en individrelatert vurdering skal individuelle forutsetninger være en rettesnor for lærerens vurdering. Jo bedre læreren kjenner eleven, jo større sannsynlighet er det for at hun kan respondere på elevens faglige arbeid på en måte som skaper motivasjon og økt læringsutbytte. (Engh, 2011, s. 24)

Derfor er det i denne sammenhengen et poeng at jeg forsker på egne elever.

⁶ Torlaug Løkensgard Hoel *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfelleskap*. Der skriver hun blant annet om sine egne lærerfaringer med responsgrupper

Likevel er det potensielle feilkilder knyttet til denne forskningen. Det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant blir i dette tilfellet enda tydeligere, i og med at jeg er både lærer og forsker. En konsekvens av dette kan være at elevene svarer det de tror jeg vil at de skal svare, muligens for å oppnå «goodwill» hos læreren sin, eller fordi de ikke tør å kritisere, fordi de er redde for lærerens reaksjon. På en annen side er ikke spørsmålene i intervjuet knyttet til læreren som person, eller oppfatning av faget, men om en arbeidsmetode i faget. Dermed skulle en tro at uttalelsene ikke er for mye farget av dette asymmetriske maktforholdet.

En annen utfordring knyttet til denne dobbeltrollen handler om lærerens tolkningsposisjon i forhold til elever, klasserom og undervisning (Hoel, 2000a s.162). Antageligvis vil mine tolkninger av elevenes uttalelser i intervjuene, men også av tekstene deres, være farget av at jeg har en innenfraposisjon og en relasjon til elevene. Det er altså et forskningsetisk spørsmål om i hvor stor grad min innenfrakunnskap farger tolkningene. Det vil den nok gjøre, fordi det er vanskelig å tolke både uttalelser og tekster helt objektivt.

Kort oppsummert vil jeg si at reliabiliteten kan være svekket fordi jeg forsker på egne elever. Likevel tror jeg det er mulig å si noe om disse elevenes opplevelse av videoresponsen.

3.4 Innsamling av skriftlig materiale

I tillegg til forskningsintervju skal jeg studere tekstene elevene skriver etter at de har fått respons. Tekstmaterialet består av første- og andreutkast av dramatekster. Jeg ser på tolv tekster til sammen, seks tekster som har fått skriftlig respons og seks tekster som har fått muntlig respons⁷. I tillegg gjennomførte jeg en runde to med videorespons. I denne runden analyserte jeg seks av tekstene. Disse tekstene var i forskjellige sjangre fordi det var tekster som ble levert inn på en tentamensdag. Elevene visste med andre ord ikke at de skulle få tilbakemelding og mulighet til å revidere tekstene.

Når det gjelder de seks tekstene som har fått videorespons, er dette tekstene til seks av elevene jeg har intervjuet. Elevene som fikk skriftlig respons er ikke intervjuet, og tekstene er tilfeldig utvalgt blant de som hadde levert informert samtykke. Tekstene har jeg delt inn i kategorier etter kompetanse; lav, middels og høy kompetanse. Her vil jeg se etter hvilke

⁷ Eksempel på elevtekster med respons finnes i vedlegg 5, 6 og 7

endringer elevene har gjort. Et av forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på er: «Hvordan nyttiggjør elevene seg av den muntlige responsen? Skiller den seg noe fra den skriftlige?». I tillegg til materialet fra intervjuene, vil jeg se om det er noen forskjell på tekstene som har fått muntlig respons og de som har fått skriftlig respons med tanke på hvorvidt de endrer tekstene sine, og hvor mye de endrer.

Materialet er systematisert ved å registrere antall endringer de gjør. Det er endring på globale nivå jeg registrerer. Det vil si at jeg ser på antall endringer de har gjort som er knyttet til handling, sjanger og form (jf. kap 2.3.1.2). Jeg sammenligner antall endringer videoresponselevne har gjort med antall endringer elevene som fikk skriftlig respons har gjort.

Analysen av endringer er overflattisk, men jeg mener det er nok til å se hvorvidt videoresponsen er mer effektiv som responsmetode enn den skriftlige. Dette er selvsagt ikke nok til at en kan generalisere, men jeg mener at resultatet kan vise en tendens. Her må jeg selvsagt ta høyde for at elevene har ulik skrivekompetanse, og at jeg derfor ikke kan trekke noen sikre konklusjoner, men resultatet her og empirien fra intervjuene kan likevel si noe om elevenes utbytte av denne arbeidsmåten.

Det skriftlige materialet blir også brukt for å belyse det siste forskningsspørsmålet: «Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?». Tekstene til elevene som er kategorisert på lavt nivå sammenlignes med endringer som er gjort i de to gruppene. I tillegg kan data fra intervjuene si noe om hvordan de svake elevene opplever å få videorespons.

3.5 Oppsummering

Jeg har her redegjort for mitt valg av metode og hvordan jeg har gått fram for å samle inn data. Videre har jeg sett på etiske utfordringer knyttet til prosjektet og potensielle feilkilder. Når det gjelder etiske utfordringer knyttet til personvern og konfidensialitet, har jeg kommet til at det å delta i dette prosjektet ikke kan skade elevene. Alle elevene er anonyme, det er innhentet informert samtykke og prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 2). Jeg har pekt på potensielle feilkilder i materialet mitt. Det har ikke vært en objektiv forsker i dette prosjektet, men det er heller ikke mulig når man har med mennesker å gjøre og deres opplevelse av noe. Elevenes uttalelser i intervjuene blir tolket, og tekstene de skriver og endringene de gjør, blir

tolket. «Kunnskap, innsikt og forståelse er ikke et endelig produkt man når fram til, det er en kontinuerlig prosess» (Hoel, 2000a, s.169).

Uansett har det i dette arbeidet vært en fordel at jeg har en relasjon til elevene, fordi vi jobber med formativ vurdering og skriveutvikling og da er denne relasjonen en viktig forutsetning for å lykkes.

4 Funn

4.0 Innledning

Elevene som er intervjuet har gjennomgått to runder med videorespons. Det er ni elever på niende trinn som er intervjuet. Tidligere har de fått både skriftlig respons fra lærer, og skriftlig og muntlig elevrespons. Elevene har jobbet med dette siden åttende klasse. Elevene er imidlertid veldig tydelige på at det er responsen fra lærer som er best. Flere uttrykker at de har dårlige erfaringer med elevrespons. De uttrykker at de har stort læringsutbytte av å få respons fra lærer.

I første runde var det individuelle intervju, og i andre runde var det gruppeintervjuer. De ni elevene er kategorisert i gruppene lav, middels og høy kompetanse i skriftlig norsk.

For å gi en oversikt over funnene mine, velger jeg å presentere dem i sammenheng med forskningsspørsmålene, som bygger på problemstillingen i oppgaven; «Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?». Jeg har valgt å trekke ut noen utsagn fra elevene og si noe om en generell tendens blant utvalget.

4.1 Funn fra intervjuene

Forskingsspørsmål 1: *Hvordan opplever elevene å få videorespons?*

I første runde med videorespons uttrykker elevene at de er positive til å få videorespons. Dette er kvalitative intervju og ikke-standardiserte spørsmål, men for å skissere en tendens har jeg sammenfattet svarene om opplevelse av responsen og hvorvidt den var negativ, nøytral eller positiv i en figur.

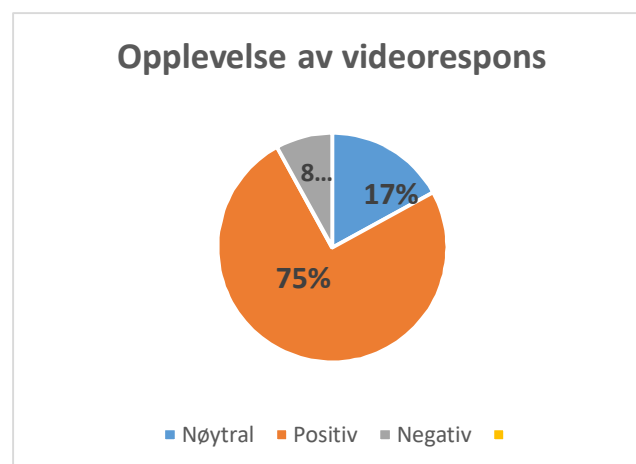


Fig.6: Opplevelse av videorespons

Av figur 6 ser vi at 75 % er positive, 17 % er nøytrale og 8 % er negative til videorespons. Med nøytrale mener jeg elever som var fornøyde med å få videorespons, men som svarer at de like gjerne kan få skriftlig respons, og at det for dem ikke spiller noen stor rolle.

Mange opplever videoresponsen som positiv. Hvorfor er så mange positive, og hvordan opplever de videoresponsen helt konkret? Jeg vil nå gå nærmere inn på hva informantene uttrykker i intervjuene. I første omgang vil jeg se på uttalelser fra de som var positive til å få videorespons. Sitatene under uttrykker to interessante ting, nemlig at videoresponsen er mer personlig, og at den gir mer tilbakemelding enn skriftlig.

Hmm, det blei jo litt mer personlig, jeg tenkte at du kanskje tok litt mere tak i det. Syns det var ganske mye (høy)⁸

Hm, det var litt bedre egentlig syns jeg. Siden det var muntlig. Jeg liksom skjønnte litt mer hvor det var og, ja, enklere. Så følte jeg at vi fikk litt mer, mer respons (høy)

Mm, faktisk så syns jeg det var litt bedre, fordi det føltes som du snakket til meg og så var det jo fortsatt merket med gult og de feltene og sånn, mens når det er skriftlig så må man på en måte lese det og da er det ikke alltid man får med alt heller (middels)

Den var litt mer utfyllende (høy)

En annen grunn til at de er positive til videorespons, er at de oppfatter den som enklere og lettere å forstå.

Eh, det var litt lettere med lyd, fordi det er ikke alltid jeg gadd å lese så veldig nøye igjennom hva, det som har blitt skrivd da (lav)

Eh, det var veldig greit da, fordi da får du kanskje litt mer sånn direkte beskjed, altså jeg, jeg har ikke noe problem med å lese heller, men eh, det var jo litt deilig å få det litt sånn direkte da, så slapp jeg liksom lese og prøve å tolke det (middels)

Da forstår man kanskje litt mer (lav)

8

Her viser det som står i parentes til hvilken kategori jeg har plassert eleven i, se kapittel 3.2.2 «Valg av informanter»

Også, var det litt lettere, istedenfor å måtte lese gjennom alt hele tida (lav)

De elevene som er positive til å få videorespons, ser ut til å være det fordi den oppleves mer personlig, de føler de får mer respons og det føles lettere.

Hva da med de som er negative eller nøytrale? De som er kategorisert som nøytrale, er de som uttrykker at det er det samme for dem, de opplever det som ganske likt å få respons via video versus skriftlig. Det er bare én som uttrykker noe negativt ved det å få videorespons. Eleven sier:

Det var jo ganske greit. Bortsett fra at da må jeg liksom spole tilbake hele tiden, hvis jeg, hvis det er noe jeg må høre flere ganger i stedet for å bare «ja, der er det», da leser jeg den en gang til (lav)

Eleven er ikke svært negativ, og har heller ikke en klar mening om hvorfor han er negativ.

Jeg spurte elevene hvilken responsmetode de nå ville foretrekke, i valget mellom skriftlig respons og videorespons. Her fordelte de seg ganske likt som opplevelsen av videoresponsen.

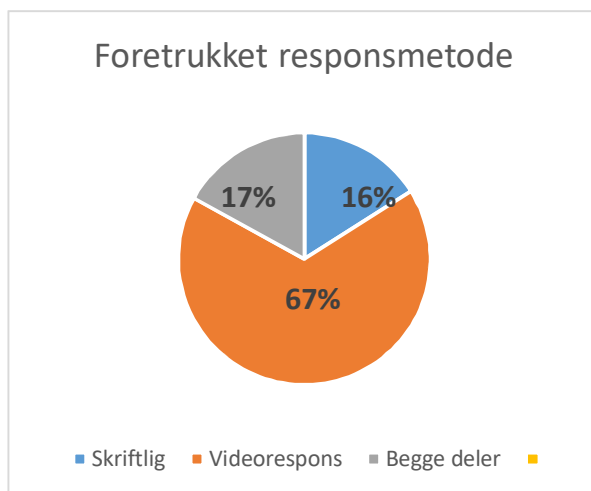


Fig. 7: Foretrukket responsmetode

Her svarer 67 % av elevene at de vil fortsette med videorespons etter første intervjurunde. Det er 16% av elevene som foretrekker begge deler, kanskje de samme som har forholdt seg nøytrale til videoresponsen. Det er 16% som heller foretrekker skriftlig respons.

Som tidligere nevnt gjennomførte jeg to runder med intervjuer. Dette var fordi jeg ville unngå den såkalte «Halo-effekten», at elevene var positive bare fordi dette var noe nytt (Lunt and Curran, 2010).

4.1.1 Andre runde med intervjuer

I andre runde gjennomførte jeg gruppeintervju. Jeg har redegjort for hvorfor det ble gruppeintervju i kapittel 3.2.2. Det er de samme elevene som ble intervjuet individuelt, som er samlet i grupper på tre. Disse gruppene er satt sammen helt tilfeldig av bekvemmelighetshensyn. Elevene måtte tas ut av timene for å gjennomføre intervjuene, og da valgte jeg elevene ut fra hva som passet der og da.

Gruppen jeg starter med er denne gangen litt usikre på hvor positive de er til videoresponsen. Noe av grunnen er at de følte seg ferdig med teksten, og slik sett ikke var motiverte til å jobbe med den responsen de fikk. Derfor syns de at responsen ble vanskeligere. Denne gruppa konkluderer med at de vil bytte på å ha skriftlig og videorespons videre. Likevel har de mye positivt å si om videorespons denne gangen også:

At det er lettere å forholde seg til.

Det er positivt å få se teksten sin liksom, mens man hører responsen.

Det positive med videorespons er at det går på en måte, det går en stund da, det går flere minutter med ting man kan endre på.

Det kommer fram noe negativt med videorespons, nemlig at det tar lenger tid. Dette er noe som kan være negativt for elevene, men fra læreren sitt ståsted er det kanskje positivt, fordi det betyr at de jobber mer med teksten.

Neste gruppe er samstemte i sin positivitet og foretrekker videorespons. Her går de samme sitatene igjen; de føler de får mer respons, det er lettere og mer detaljert. En av dem sier:

Jeg jobber ikke i nærheten like bra med skriftlig, da blir det nesten ikke noe forskjell

Mer forklaring med video

Når jeg spør spesifikt om noe negativt, nevner de at det kan være tungvint å gå fram og tilbake mellom tekst og video.

Siste gruppa er fortsatt positive og kommer fort inn på at det er lettere:

Det var lettere da, fordi du fikk på en måte mer forstå hva som egentlig var feil, i istedenfor å bare skrive det, da er det ikke så lett å skjønne hva som egentlig er feil

Ja, det er lettere å høre og så at du viser på teksten, istedenfor å bare skrive det

Nei, jeg synes fortsatt det er bedre enn å skrive det, altså, det blir nesten som om du skulle snakke til oss direkte og vist det

Denne gruppa konkluderer med at de foretrekker videorespons, tre av dem svarer kontant video, mens den siste sier at begge deler fungerer godt. I andre runde er det egentlig ingen som er negative, og de som ikke er utelukkende positive, mener at de gjerne vil ha begge deler. Det er ingen som er direkte negative til videoresponsen, selv om det ikke opplevdes like bra denne gangen, antakeligvis fordi de fikk respons på en tekst de følte seg ferdig med.

4.2 Forskningsspørsmål 2: «Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?»

I utvalget var elever fra hele karakterskalaen representert. Det var tre elever som vanligvis lå på svak/grunnleggende måloppnåelse, tre som normalt lå på middels måloppnåelse og tre som ofte oppnådde høy måloppnåelse. Det er etter denne «skalaen» jeg har definert om de er svake eller sterke skrivere, jamfør kapittel 3.2.2 «Valg av informanter».

Elevene som er karakterisert som svake skrivere, er jevnt over positive til videorespons. Begrunnelsen som går igjen, er at de slipper å lese, og det er lettere å forstå responsen. Elevene som er karakterisert som svake skrivere, er i dette tilfellet også svake lesere, og dermed er det forståelig at de ser det som gunstig å slippe og lese. To av de svake elevene har diagnosen dysleksi. En elev kommenterer at det var lettere når læreren snakka, og han samtidig fikk se hva/hvor i teksten jeg kommenterte.

Det ser mye mindre ut når det bare er en ting du skal trykke på også når du ser, og når du har skrivd ned masse punkter og sånn, da kan det føles som at du har fått litt veldig mye, når det egentlig ikke er så mye du pirker på

Her er det en elev som peker på at det føles mer overkommelig å lytte til responsen, og at han ikke blir så nedtrykt av å lese alt som han må endre på. En annen påpeker at muntlig er best fordi: «da forstår man kanskje litt mer». Det er vel rimelig å anta at han snakker om seg selv. Han påpeker at når han hører ting, husker han det bedre enn når han leser. Av de elevene jeg har intervjuet som er svake skrivere, er alle positive til videorespons og mener at det er lettere for dem.

En av de sterke skriverne synes ikke det var stor forskjell, og at det kanskje ble vanskeligere å få med seg alt læreren sa. Derfor foretrakk denne eleven skriftlige kommentarer i marginen. Han mener likevel at videoresponsen var mer detaljert enn den vanlige skriftlige de har fått,

men at den skriftlige er lettere å få med seg. Flere av de sterke skriverne kommenterer at det for dem fungerer både med skriftlig og muntlig respons, men at de tror at de som er svakere, har god nytte av den muntlige responsen. Det er ganske interessant at de ser dette perspektivet.

Etter gruppeintervjuene i andre runde svarer de mye av det samme. Men svarene bærer preg av at de synes det var mye vanskeligere denne gangen. Dette er nok fordi de i andre runde fikk respons på en tentamenstekst, en tekst de i utgangspunktet skrev ferdig og følte seg ferdig med. Dermed ble det vanskeligere å jobbe med responsen de fikk. Dette gjaldt for både de sterke, middels gode og svake skriverne.

4.2.1 Oppsummering

Elevene opplever i stor grad at det å få videorespons er positivt, fordi de opplever at de får mer respons, og at den er mer personlig og direkte. Et flertall synes at det er lettere å jobbe med tilbakemeldingen de får når den kommer som videorespons. De svake skriverne understreker at den muntlige responsen er lettere å forstå, og at de slipper å lese.

4.3 Funn – elevtekstene

Elevene skrev dramatekster som de fikk videorespons på og som de deretter jobbet videre med og leverte for å få en summativ vurdering. I den andre runden fikk de videorespons på en tentamenstekst, som de fikk mulighet til å levere en gang til. Dette var ikke drama, men forskjellige sjangre. Jeg skal i første omgang ta for meg dramatekstene. Deretter vil jeg se på funn fra tekstene i lys av forskningsspørsmålene jeg har stilt.

«Hvordan nyttiggjør elevene seg av den muntlige responsen? Skiller den seg noe fra den skriftlige?»

For å finne svaret på dette har jeg tatt for meg tekstene til seks elever som har fått videorespons og seks tekster som har fått skriftlig respons. Kan man se noen forskjell på hvordan de nyttiggjør seg av responsen? Er det mulig å se om de som har fått videorespons gjør flere endringer enn de som har fått skriftlig?

«Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?» Dette forskningsspørsmålet fikk jeg svar på i intervjuene, men kan jeg se spor av dette i tekstene? Endrer de svake elevene som får videorespons mer eller mindre enn de svake som får skriftlig respons? Dette skal jeg ta for meg i neste kapittel.

4.3.1 Analyse av elevtekster som har fått skriftlig respons på dramatekst

Jeg har plukket ut seks tekster fra den klassen som fikk skriftlig respons, og har valgt ut to tekster på lavt nivå, to på middels og to på høyt nivå. Disse er valgt ut tilfeldig blant elevene som hadde levert informert samtykke.

Elevene har fått skriftlige kommentarer i margin, samt tre-fire framovermeldinger skrevet inn på Its Learning. I tillegg er noen skrivefeil markert med gult. I min lærerrespons har jeg valgt å fokusere på tre-fire områder, fordi eleven skal ha mulighet til å mestre disse tilbakemeldingene, og de må være innenfor hans/hennes utviklingssone. Dermed er det ikke hensiktsmessig og ha med flere forslag til endringer. I noen tilfeller er det heller ikke nødvendig.

I analysen viser jeg til tilbakemeldingene hver tekst har fått. Jeg peker på hvilke endringer som er gjort, og hva som eventuelt ikke er gjort noe med. Et eksempel på en elevtekst med kommentarer kan ses i Vedlegg 5. Endringene jeg ser på er først og fremst endringer som er utført på globale tekstnivå. Det er fordi elevene fikk beskjed om at det var dette som var hovedfokuset for min respons denne gangen (jf. kap. 1.4.1).

På lokalt nivå har jeg som sagt markert skrivefeil med gult, og satt setninger som fungerer dårlig i kursiv, slik at de har mulighet til å rette opp dette selv. Dette tar jeg ikke med i analysen, fordi jeg i denne sammenhengen ikke ser det som relevant, samt at det ville blitt for omfattende. Elevene har fått noen kommentarer i margin som er konkretiseringer av tilbakemeldingene som står til slutt.

Det jeg vil prøve å få svar på er hvordan de nyttiggjør seg av responsen. Hvorvidt de gjør noe med tilbakemeldingene de får, kan si noe om de nyttiggjør seg av responsen og forstår den. Gjør elevene mange endringer basert på tilbakemeldingene og kommentarene, viser de evne til å revidere tekst, noe som vil utvikle skrivekompetansen til elevene. Derfor ser jeg det som nyttig å se på antall endringer de har gjort på globale nivå i tekstene sine. Jeg mener dette er et mål på om de nyttiggjør seg av responsen.⁹

⁹ Når jeg siterer elevenes tekster, siterer jeg ordrett, også med skrivefeil, ekstra ord o.l.

Elev 1 (lav kompetanse)

Hovedtilbakemeldingen fra læreren handler om at eleven har fått til replikker og noen scenehenvisninger. Hun har fått tre framovermeldinger. To av dem handler om innholdet, nemlig at det ikke er en tydelig konflikt i stykket, og at personligheten til personene i stykket bør komme tydeligere fram. En framovermelding handler om form, at scenehenvisningene skal være mer detaljerte, slik at skuespillerne vet hvordan de skal si replikkene, hva slags stemning det er og så videre.

T1...det er bare Sara som sitter det og lukter en sur lukt av bananskal som ligger på gulvet og bussmannen som lukter svette.

Eleven har fått en kommentar som handler om at beskrivelser som dette må skrives som replikker for at de skal komme fram, samt tips om hvordan scenehenvisninger kan skrives og hva som bør være med i dem. Dette er ikke gjort noe med i andreutkastet.

Antall framovermeldinger: 3 Antall endringer forsøkt gjennomført: 0

Elev 4 (lav kompetanse)

Hovedtilbakemeldingen handler om innhold og form. Blant annet har han fått et forslag til hvordan han kan gjøre avslutningen bedre. Han oppfordres til å skrive flere scenehenvisninger og til å få fram personligheten i karakterene.

Innledningen til dramastykket:

T1: Bob, Tor og Per skal på kino og er på vei til bussen. Bob hadde pynta seg han har aldri vært på kino før. Tor og Per derimot hadde på seg stygge hullete joggebukser de hadde vært på kino mange ganger før. De skulle se på den nye Batman-filmen som nettopp hadde kommet ut, de gledet seg veldig til å se den.

Her har jeg kommentert i marginen:

K: Hvordan skal dette spilles? Husk at alt som står i scenehenvisningene skal spilles av skuespillerne. Scenehenvisningene må skrives i presens og være detaljerte. Det er bare gjennom hva skuespillerne sier og gjør at vi får vite noe om hva de føler og tenker.

Denne kommentaren er ikke tatt hensyn til og innledningen er helt lik i andreutkastet. Det er knyttet en kommentar til avslutningen. Her er det kommentert:

Jeg tror dramateksten blir bedre om du faktisk slutter med at han drømte, og at han blir kjempeflau over at han ropte og sånn. Prøv å gjøre den situasjonen litt humoristisk, så blir det en bedre avslutning tror jeg. Det blir litt ulogisk at det plutselig skjer i virkeligheten rett etterpå.

Eleven har heller ikke tatt hensyn til denne kommentaren, men har latt avslutningen være som i førsteutkastet. Mulig han likte den slik selv, eller det ble for vanskelig å endre.

Antall framovermeldinger: 4 Antall endringer forsøkt gjennomført: 0

Elev 2 (middels kompetanse)

Framovermeldingene til eleven handler om at det innholdsmessig er for tynt, for lite handling rett og slett. I tillegg får hun to framovermeldinger som handler om form, knyttet til scenehenvisninger og replikker. Framovermeldingene er konkretisert med kommentarer i teksten.

Første kommentaren handler om starten på teksten.

T1: Marthe, Trine og Emilie, er alene på hytten til Emilie som ligger i Hafjell.

K: Hvordan er stemninga? Husk at skuespillerne må vite hva de skal gjøre når stykket begynner, skal de bare sitte der? Hvilket humør skal de være i, osv.

I andreutkastet er dette rettet til:

T2: Marthe, Trine og Emilie, er alene på hytten til Emilie som ligger i Hafjell. De har nettopp sett på skrekkfilm og sitter sammenkrøpet med hvert sitt pledd.

Her er en konkret endring av innholdet på grunn av responsen. De andre framovermeldingene har hun løst slik:

Framovermelding 1: *Dette blir veldig kort, det vil kun ta et par minutt å spille. Dette kunne vært akt 1 f.eks, så må du bygge ut resten av stykket. Dette kunne jo vært et slags forvarsel for mye annet skummelt som skjer utover i stykket.*

Dette har hun fulgt opp ved å endre fra at de ble skremt fordi en av de tre hadde gått på do uten å si fra, til at de forstår at det er noen uvedkommende rundt hytta. Slik har hun klart å gjøre det mer spennende og stykket har blitt lengre.

Vekstpunkt 2: **I en dramatekst så kan vi ikke beskrive miljø, steder og stemninger. Derfor må dette komme fram i scenehenviisningene. Skuespillerne må hele tiden vite HVA de skal gjøre, HVORDAN de skal si ting, hvilket humør de skal være i, hva slags kroppsspråk de skal bruke.**

T1: Trine: Nei, venter bare her jeg. T2: Trine: (overlegen) Nei, venter bare her jeg, orker ikke være med ut.

Her er det ikke snakk om store endringen, men hun prøver å få fram noe mer humør og personlighet hos karakteren Trine. Hun har prøvd å gjøre noe med alle punktene.

Antall framovermeldinger: 3 Antall gjennomført: 3

Elev 6 (middels kompetanse)

Framovermeldingene handler om at det ikke er en tydelig konflikt i stykket, og heller ingen spenningstopp. Han har fått et forslag til hvordan han kan få til en tydeligere konflikt.

Dette er forsøkt gjort, for han har endret noe slik at det er en slags konflikt, men klarer ikke bygge opp spenningen rundt denne konflikten.

I tillegg har han fått tilbakemeldinger som går på form, som handler om hvordan han har skrevet scenehenviisninger og replikker. Her ser vi et eksempel på at han har prøvd å få til endringer i scenehenviisningene.

T1: Kennet og Arne går ned til mega idet de prater om hva de skal gjøre der nede. Arne føler seg usikker på det de skal gjøre.

K: Følelser må vises av skuespillerne, eller komme fram i replikkene, de kan ikke fortelles.

T2: Kenneth og Arne går ned til mega idet de prater om hva de skal gjøre der nede. Sola er fortsatt så vidt oppe og det er ikke en så lang vei.

Arne: (usikker) Tror du han skal vise noe nytt han har kjøpt? Kanskje en t-skjorte eller no?

Alt i alt har han forsøkt å gjøre noe med alle kommentarene, men en er ikke gjort noe med i det hele tatt.

Antall framovermeldinger: 3 Antall gjennomført: 2

Elev 3 (høy kompetanse)

Hovedtilbakemeldingen til eleven handler om å få til en tydeligere konflikt, få fram kontrastene mellom personene bedre og å bygge opp spenningen mer. Her er det vanskelig å vise eksempler, fordi eleven har endret ganske mye. For eksempel blir en person i stykket introdusert tidligere. Dette er en konkret endring på grunn av responsen, og gjør konflikten i stykket tydeligere. Eleven har fått til å bygge opp spenningen mer. Personene har blitt tydeligere, noe som er en konkret endring på bakgrunn av responsen.

Antall forslag til endringer: 3

Antall endret: 3

Elev 5 (høy kompetanse)

Hovedtilbakemeldingen til denne eleven handler om konflikten, replikker og scenhenvisinger. Dette er konkretisert ved kommentarer i marginen, for eksempel:

T1: Guttene har kommet halvveis på hjemreisen. Quinto, en eks barneforbryter, kommer luskende opp bak dem. Han har et lite smil om munnen idet han tar dem igjen De er midt ute på åpen gate.

Kommentar: Hvordan skal publikum få vite dette? Det er jo ingen som leser scenhenvisingene. Alle slike beskrivelser må komme fram i replikkene.

2. utkast: Guttene har kommet halvveis på hjemreisen. De stopper opp da de ser en plakat liggende i veikanten.

Pablo: (nysgjerrig) Oi, se der! En etterlysningsplakat (mer oppspilt nå) Jeg har alltid hatt lyst til å lese en sånn en!

Fernando: (Smittes av pablos engasjement) Ja! Vi kan bruke det vi lærte på skolen for å lese den.

Pablo: (seriøs) Okei...Etterlyst! Quinto Seka, 33 år etterlyset etter at han rømte fra Brasilia fengsel. Han var dømt til 15 års fengsel for drap og seksuell mishandling av barn. Det vil bli en belønning på 1000 real til han som klarer å bringe Quinto tilbake, død eller levende!

Her ser vi at det er blitt gjort en ganske stor endring, som får fram hvem denne personen er. Videre er det en scenehenvisning som kommenteres:

T: Guttene vinker. Soldaten lukker igjen døra, og så drar bilen. De er nå hjemme igjen. De er begge slitne.

K: Dette må vises gjennom ting de gjør; det kan ikke fortelles.

Denne kommentaren er ikke tatt hensyn til. Men mange av de andre scenehenvisningene er endret. Når det gjelder framovermeldinger er alle forsøkt gjort noe med.

Antall forslag til endringer: 3

Antall gjennomført: 3

4.3.2 Analyse av elevtekster som har fått videorespons på dramatekst

Her har jeg også valgt ut seks tekster, to med lav måloppnåelse, to med middels måloppnåelse og to med høy måloppnåelse. Selv om responsen nå var muntlig, har jeg forsøkt å gjøre det på samme måte som den skriftlige, altså tre-fire framovermeldinger til hver tekst. Jeg har markert feil og dårlig språkbruk på forhånd (markert ved gul skrift) og jeg konkretiserer framovermeldingene med muntlige kommentarer underveis¹⁰. I denne analysen konsentrerer jeg meg også om framovermeldinger på globale nivå.

Elev 3 (lav kompetanse)

Denne teksten har fått følgende framovermeldinger: Få til en konflikt i stykket, få fram personlighet hos personene og prøv å få fram motsetningene mellom dem, flere og mer detaljerte scenehenvisninger, og en oppfordring til å bruke riktige begreper som scene og akt.

Innholdsmessig har eleven endret handlingsgangen og fått til en slags konflikt, slik at tekstens innhold har blitt bedre. Han har forsøkt å få fram noe mer personlighet hos personene i stykket. Det har han ikke lykket helt med, men det er tydelig at han har prøvd. Når det gjelder form har han endret i teksten, slik at sjangeren blir tydeligere. Han har i liten grad gjort scenehenvisningene mer detaljerte.

Antall framovermeldinger: 4

Antall gjennomført: 3

¹⁰ Eksempel på videoresponsen som er gitt finnes transkribert i vedlegg 6

Elev 5 (lav kompetanse)

Denne eleven har skrevet et stykke som har en interessant ramme, men som mangler en tydelig konflikt og spenningsoppbygging. Han blir oppfordret til å ha mer detaljerte scenehenvisninger, spesielt knyttet til personer og steder. Når det gjelder form, har han fått tilbakemelding om at sjangerkravene for drama må oppfylles bedre.

Teksten handler om en mann som er fengslet i Kuwait for å ha utført et drap han ikke husker, og han blir dømt til døden for dette. Det er dermed ikke så mye spenning i stykket. Dette får eleven beskjed om at bør endres, med et forslag om at mannen kanskje kan være uskyldig, og slik få til en tydeligere konflikt. Eleven følger opp dette på en god måte. Mannen er uskyldig, og det viser seg til slutt at han har blitt sviktet av vennen sin og derfor havnet opp i denne uheldige situasjonen. Slik har eleven klart å få til en tydelig konflikt og en mye bedre spenningsoppbygging.

Eleven har flere beskrivelser av personer og steder. I tillegg er formen endret slik at det er mer likt et dramastykke.

Antall framovermeldinger: 4 Antall gjennomført: 4

Elev 4 (middels kompetanse)

Hovedtilbakemeldingen til eleven handler om å få til en konflikt og en tydeligere spenningsoppbygging i stykket. Hun blir oppfordret til å endre avslutningen. Når det gjelder formen mangler det mye i scenehenvisningene, de er lite detaljerte og det er ikke tenkt over hvordan de skal kunne spilles på en scene. Dette har hun blant annet løst slik:

T1: Wenda sitter hjemme og er klar for å gå på skolen. Hun ringer venninnne sine og spør om de vil gå sammen med henne til skolen.

T2: Wenda sitter hjemme og er klar for å gå på skolen. Hun tar opp telefonen sin.

Wenda: hei Arya lurte på om du ville gå til skolen sammen med meg i dag?

Arya. Ja

Slik har eleven skjønt poenget med at alt som skal komme fram på scenen må komme i replikker.

Når det gjelder avslutningen, var den i førsteutkastet slik:

T1: Arya: Vi må skynde oss. Vi kommer for sent til skolen (er rolig igjen).

Sarma: Du har rett. Vi har matte i første time og vi må vise leksene våre eller mine.

Begge børster av seg støv og jord. Så går de videre mot skolen. Begge har roet seg.

Her har jeg kommentert at slutten er litt merkelig, disse jentene har akkurat vært i et bombeangrep og venninnen deres har blitt drept, men de virker helt uberørt av hendelsen.

T2: Begge børster av seg støv og jord. Så går de videre mot skolen. Begge har roet seg, men de har tomme blikk og går sakte. Sarma snur seg i ett sekund, men går videre.

Her har hun endret noe, til det bedre syns jeg, personene virker litt mindre uanfektet her, og det blir mer troverdig.

Antall framovermeldinger: 4 Antall gjennomført: 3

Elev 6 (middels kompetanse)

Denne teksten har fått følgende framovermeldinger; mer detaljerte scenehenvisninger, tydeligere konflikt i stykket, mer naturlige replikker og forslag om å endre avslutningen (henger sammen med endring av konflikt). Et eksempel:

T1: Dommerne kommer tilbake, og det er helt stille i en spenningsfull atmosfære. Anna sitter å biter negler av nervøsiteten.

T2: Dommerne kommer med raske steg tilbake. Alle er tilbake på plassen sin, og Anna er tilbake der hun satt først. Anna sitter å biter negler av nervøsiteten. Advokaten sitter og stirrer rett på dommeren, aktoren ser mot Anna.

Her har eleven fått til mer detaljerte og naturlige scenehenvisninger. En annen framovermelding handler om å få fram personligheten til karakterene, men dette lykkes ikke eleven helt med. Det ble foreslått å endre avslutningen, som er tatt til etterretning, og teksten fikk en bedre avslutning.

Antall forslag til endringer: 4 Antall gjennomført: 3

Elev 1 (høy kompetanse)

Framovermeldingene denne eleven har fått handler om bygge opp spenningen mer og gjøre konflikten tydeligere gjennom å få fram motsetningene mellom hovedpersonene i stykket.

Eleven får et forslag om å endre avslutningen, som ikke er god. Teksten trenger flere og mer detaljerte scenehenvisninger.

Her er et eksempel hvor dette med scenehenvisninger er konkretisert.

T1: Den jødiske familien til Liam står i gangen og gjør seg klar til å flykte til Sverige, med tog. De har dårlig tid og må dra med en gang. Det er desember 1939 og tyskerne har begynt å ta over togtrafikken i Norge.

K: Scenehenvisningen kan ikke være fortellende, må få fram dette ved hjelp av replikker.

T2: I en gang står en jødisk familie, de har mange koffertene. Hele resten av leiligheten er mørk. De har dårlig tid og må reise med en gang. De står å tar på seg yttertøy.

Her ser vi at eleven har droppet dette med at det er år 1939 og tyskerne har tatt over togtrafikken.

En annen kommentar oppfordrer til å få fram motsetninger mellom personene i stykket. En av hovedpersonene, Sofie, introduseres slik i førsteutkastet:

T1: (Samtidig står den etnisk-norsk familien til Sofie, kun en etasje over. De skal også til Sverige på det samme toget, i håp om at det venter en bedre framtid der).

Sofie: Hvorfor må vi egentlig dra til Sverige skal vi egentlig?

Faren til Sofie: Jeg vet ikke, vi må bare håpe at det er bedre tider der. (De slukker lysene og låser døren).

I andreutkastet er det endret til dette:

T2: (Samtidig står den etnisk-norske familien, en etasje over. De står i gangen og har mange koffertene. De står å tar på seg yttertøy.) Sofie: Hvorfor må vi egentlig dra til Sverige skal vi egentlig? (Moren til Sofie sukker oppgitt og sier) Moren til Sofie: Det vet du Sofie, vi må dra til Sverige, og håpe at det er en bedre framtid der. (Sofie rynker pannen og legger armene over kors). Sofie: Men burde vi ikke heller bli her og hjelpe landet og de som blir undertrykt?

Videre blir det utdypet mer om Sofies personlighet, for å få fram at hun er opptatt av rettferdighet og vil hjelpe andre. Det er lagt til en scene for å få fram dette, som har blitt en vellykka endring. Alt i alt har eleven gjort noe med alle framovermeldingene.

Antall forslag til endringer: 5 Antall gjennomført: 5

Elev 2 (høy kompetanse)

Framovermeldingen denne eleven har fått handler om å skrive mer ufyllende og detaljerte scenehenvisninger, som kan si noe om hva skuespillerne skal gjøre og hvordan scenen skal se ut. Et eksempel:

T1: Venninnene Isabell og Vendela møtes i korridoren på skolen. Det er fredag og de er klare for å dra hjem.

T2: Venninnene Isabell og Vendela møtes i korridoren på skolen. Korridoren er tom for folk, bare de står der. Veggene er enkle og tomme, bortsett fra et bilde som henger på en av veggene.

Scene 1. Isabell: Åh jeg er så klar for fredag og helg nå, endelig litt fri fra skole ...

Slik har eleven løst dette, og fått fram at det er fredag ved å bruke replikker i stedet. Scenehenvisningene er forholdsvis enkelt og endre på, og eleven har gjort denne endringen gjennom hele teksten. En annen framovermelding eleven har fått, handler om å gjøre motsetningene mellom de to hovedpersonene enda tydeligere, en endring som kan være en litt vanskeligere. Dette har ikke eleven fått til i like stor grad, noe som ikke er rart i og med at det var motsetning mellom de to fra før, og da kan det kanskje føles som at alt må endres for å få det tydeligere.

Antall forslag til endringer: 3 Antall gjennomført: 2

4.3.3 Oppsummering – analyse av tekstene

Vi ser at elevene som har høy og middels måloppnåelse i stor grad har endret på førsteutkastet sitt, uavhengig om de har fått skriftlig eller videorespons på teksten sin. De aller fleste framovermeldingene er jobbet med og det har blitt gjort endringer, slik at teksten har blitt bedre.

Av elevene som har lav måloppnåelse er det en større forskjell på de som har fått skriftlig versus de som har fått muntlig respons. Elevene som har fått videorespons har gjort noe med nesten alle framovermeldingene sine, mens de som fikk skriftlig respons ikke har gjort noen endringer basert på framovermeldingene.

4.3.4 Analyse av tekster i andre runde med videorespons

Jeg nevnte tidligere at elevene som fikk videorespons, fikk det i to omganger. Dette var fordi jeg ville unngå den såkalte «Halo-effekten» (Lunt and Curran, 2010), at elevene var spesielt entusiastiske fordi videorespons var noe nytt. I intervjuene (jf. kap. 4.1.1) var elevene ganske tydelige på at de fortsatt var positive til å få videorespons, selv om de opplevde det som vanskeligere denne gangen.

Jeg vil nå se på endringer som er gjort denne runden, er det mulig å si noe om graden av endringer er tilsvarende som i første runde? Av plasshensyn vil jeg ikke gå like grundig inn på hver enkelt tekst, men prøve å summere opp hva elevene har gjort med framovermeldingen de har fått, for å se om de har nyttiggjort seg av responsen.

På denne tentamensoppgaven var det to deler, og det var bare den ene delen de fikk respons på. Responsen fra lærer ble denne gangen litt annerledes i og med at dette handlet om en tentamenstekst. Det ble derfor nødvendig å kommentere «alt», ikke bare ta utgangspunkt i f.eks. innhold og form. I dette prosjektet derimot måler jeg på samme måte som sist, altså endringer på globale nivå. Elevene hadde blitt introdusert for begrepet skrivehandlinger, i tråd med de nye eksamensoppgavene.

Elev 3 (lav)

Denne eleven har skrevet en reflekterende tekst om ytringsfrihet/menneskerettigheter i Kina. Han har fått en framovermelding knyttet til innhold. Den handlet om hvordan han hadde forstått oppgaven, og temaet han skrev om. Eleven har endret lite i teksten sin, kun et par konkrete ting som ble vist til i responsen. Det er i liten grad gjort endringer basert på framovermeldingene.

Antall framovermeldinger: 1 Antall endret: 0

Elev 5 (lav)

Eleven har skrevet en dramatekst, og har fått to framovermeldinger knyttet til form. Det handler om oppsett av replikker og scenhenvvisninger, samt en oppfordring til å bruke sjangerbegreper som akter og scener. En framovermelding handler om innholdet, eleven har ikke svart helt på det oppgaven spør om, og i responsen blir han bedt om å fokusere mer på oppgavebestillingen og spisse teksten etter den.

Framovermeldingene knyttet til form har han delvis gjort noe med. I andreutkastet deler han teksten inn i akter, noe som gjør det tydeligere at det er en dramatekst. Oppsett av replikkene har han stort sett ikke gjort noe med, kun noen få tekniske endringer. Framovermeldingen som handlet om innhold er ikke tatt hensyn til.

Antall framovermeldinger: 3 Antall endringer: 1

Elev 4 (middels)

Eleven har skrevet en fortellende tekst. Eleven har ikke fått så mange framovermeldinger, men de han har fått er ganske omfattende. Eleven har ikke svart på oppgavebestillingen, og må endre mye for å få til dette. Handlingen var uoversiktlig og veldig voldsom og hang ikke godt sammen med plottet i teksten. I tillegg var det lite sammenheng i teksten og vanskelig for leseren å følge med.

Her har eleven klart å gjøre store endringer i innholdet, slik at det er et bedre svar på oppgaven og handlingen ble tydeligere og mer troverdig. Sammenhengen ble bedre.

Antall framovermeldinger: 3 Antall endringer: 3

Elev 6 (middels)

Elev seks har skrevet en fortellende tekst. Det er en mangel på spenning i teksten, mye fordi konflikten ikke er tydelig. Teksten er ganske kort, og leseren sitter igjen med at her var det mye som ikke ble fortalt, som kanskje var nødvendig for plottet.

Det er gjort en del endringer i andreutkastet som har gjort at konflikten blir tydeligere og spenningsoppbyggingen bedre.

Antall framovermeldinger: 2 Antall endret: 2

Elev 1 (høy)

Eleven har skrevet en reflekterende tekst. Framovermeldingene til eleven handlet om å endre noe på innledningen, skrive om noe som var misforstått i et avsnitt og utdype noen punkter. Dette var alt i alt en veldig god tekst. Alle framovermeldingene er tatt hensyn til og teksten er endret på bakgrunn av disse.

Antall framovermeldinger: 3 Antall endret: 3

Elev 2 (høy)

Denne eleven har skrevet en reflekterende tekst. Det er en god tekst. I og med at dette er en reflekterende tekst, ble eleven oppfordret til å være noe mer personlig, fordi teksten har mye argumentasjon og trenger noen personlige innslag for å bli mer reflekterende. Når det gjelder innhold handler framovermeldingen om å fokusere mindre på et tema og mer på et annet tema i teksten, som henger bedre sammen med oppgavebestillingen. Dette er ikke blitt tatt hensyn til i like stor grad.

Antall framovermeldinger: 2 Antall endret: 1

4.3.5 Oppsummering andre runde med videorespons

Alle elevene har gjort noen endringer basert på framovermeldingene de har fått. Det er en generell tendens til at de jobbet mindre med responsen denne gangen, på grunn av omstendighetene og tidspunktet for responsen. Elevene med lav måloppnåelse har denne gangen endret noe mindre enn de andre elevene.

Hva kan disse funnene si oss om hvordan videorespons fungerer som formativ vurdering?

5 Drøfting

5.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene ut i fra oppgavens problemstilling *Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?* og se denne i lys av teorien om formativ vurdering (Sadler, 1989, Black og William, 1998, Boud, 2000), teori om utvikling av skrivekompetanse (Graham og Perin, 2011, Kvithyld og Aasen, 2011, Hattie og Timperley, 2007) responsteori (Straub, 1997, 2000) og motivasjonsteori (Ryan og Deci, 2002, Reeves, 2006). Jeg skal også drøfte mine funn opp mot tidligere forskning på dette området.

5.1 Hvorfor er elevene positive til videoresponsen?

Elevene er i stor grad positive til videoresponsen. De oppfatter den som lettere, mer detaljert og mer personlig. På bakgrunn av funnene mine og teorien som er grunnlaget for prosjektet, har jeg formulert noen påstander for hvorfor de oppfatter det slik. Noen av påstandene dreier seg om respons generelt, mens noen vil gjelde for videoresponsen spesielt. Jeg må ta med det generelle for å si noe om effekten av videoresponsen. Tilbakemeldingen har også en effekt, ikke bare at den er på lyd. De første påstandene gjelder tilbakemelding generelt.

Videoresponsen utvikler elevenes skrivekompetanse fordi det er en tilbakemelding som skal brukes

I Hattie og Timperley's metastudie fant de at den tilbakemeldingen som er mest effektiv, er den som gir tilbakemelding på en oppgave eller en læringsprosess, og peker på hvordan oppgaven kan gjøres bedre. Elevene får tilbakemelding på prosessnivå (Hattie og Timperley, 2007). Det samme kommer fram i teorien om formativ vurdering. Boud skriver blant annet at det å gjøre noe med tilbakemeldingen man får, er det mest glemte aspektet ved formativ vurdering. Hvis ikke eleven får muligheten til forbedre arbeidet sitt, blir det umulig å si noe om læringsutbyttet (Boud, 2000). Forskning på vurdering viser at respons som blir gitt underveis i en skriveprosess, gir større utbytte og bedre skriveutvikling, enn respons som blir gitt på et ferdig produkt (Black og William, 1998, Hattie og Timperley, 2007).

Sadler (1989) definerte som sagt formativ vurdering som gapet mellom elevens oppnådde nivå og ønsket nivå. I norskfaget bør tilbakemeldingen eleven får på en tekst handle om hvordan de skal tette dette gapet, og det bør gjøres med en gang og på samme oppgave, og ikke neste gang eleven skriver. Her er det mye å ta tak i for norsklæreren. Veldig ofte blir det

gitt tilbakemelding som skal gjelde for neste gang eleven skriver. Dette er lite hensiktsmessig i og med at neste gang er det antakeligvis en annen type tekst de skal skrive, og tilbakemeldingen de får er ikke nødvendigvis overførbart til alle tekster. Det blir for lite konkret for elevene.

Bueie (2015) har undersøkt hvordan tilbakemeldinger på heldagsprøven i norsk kan fungere formativt. Hun finner at tilbakemeldingene har en god summativ funksjon, men en svakere formativ funksjon, fordi de ikke brukes videre i skrivearbeidet. Her er det en stor utfordring i norskfaget. Norskarakteren settes ofte på grunnlag av karakteren på heldagsprøven, fordi den viser elevens kompetanse på det tidspunktet. Men denne vurderingen er i de fleste tilfeller kun summativ. Eleven får ikke mulighet til å forbedre arbeidet sitt. Dette bør endres også for at vi skal oppfylle kravene til underveisvurdering som forskriften stiller (jf. kap.2.1.1). Flere skoler undersøker mulighetene for å gjøre heldagsprøven mer formativ. Et eksempel er en ungdomsskole i Lillesand som har valgt å gi elevene muntlig respons underveis i heldagsprøven¹¹. En mulighet vi har prøvd ut på vår skole er å gjennomføre elevrespons i grupper i løpet av heldagsprøven. Jo mer elevene blir vant til å få respons på tekster, dess flinkere blir de til å bruke responsen for å revidere tekstene sine.

Tidspunktet for responsen er altså viktig. Respons på en tekst som en elev føler seg ferdig med, er lite effektiv (Kvithyld og Aasen, 2011). Det forklarer at elevene i andre runde kan sies å være en anelse mindre positive, fordi de denne gangen fikk respons på en tekst som de trodde de var ferdig med, i og med at den var levert inn på en tentamensdag (jf. kap 4.3.4). Dette understreker hvor viktig tidspunktet er.

I arbeidet med videoresponsen får elevene mulighet til å forbedre teksten sin. De må være en leser av sin egen tekst, og slik vil de øke skrivekompetansen sin. Å lære seg og bruke skrivestrategier er den faktoren som er viktigst for å øke skrivekompetansen (Graham og Perin, 2007). Med skrivestrategier menes det å planlegge, redigere og revidere egen tekst. Ved å jobbe på denne måten utvikler elevene disse strategiene. Kvithyld og Aasen (2011) peker på at lærerstyrt respons er en måte å modellere revisjon for elevene. Dermed er tilbakemeldingen ikke bare et verktøy for å forbedre en tekst, men en måte å gjøre elevene mer kompetente i

¹¹ For mer informasjon om dette prosjektet, se: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/organisering-av-tentamen-i-norsk-ved-en-skole-pa-srlandet/>

disse skrivestrategiene. Videoresponsen har en fordel her, fordi elevene opplever den som lettere å forstå (jf. kap. 4.1), og dermed kan den være lettere å bruke som modell for revisjon.

Videorespons er lettere å forstå for elevene

Respsen må være forståelig og læringsfremmende. Dette kommer blant annet fram i Hattie og Timperley sin metastudie (2007). Responsstudier viser at mange ikke forstår kommentarene de får. Det kan være fordi håndskriften er vanskelig å lese, eller at eleven ikke forstår intensjonen i kommentaren (Hattie og Timperley, 2007, s 94). Andre studier viser at mye av responsarbeidet er svært formalorientert. En studie viser til at i 65 % av de kommenterte stilene, er alle kommafeil rettet, og nesten alle skrivefeil er rettet opp i 95 % av tekstene (Rosenberg referert i Igland, 2009, s.41). Bueie finner imidlertid at elevene stort sett forstår responsen, men at den i stor grad er basert på lokale tekstnivå (Bueie, 2014).

Med globale nivå menes ideer, innhold, sjanger og struktur og lokale nivå er syntaks, ordforråd og rettskriving og tegnsetting (se kap 2.3.1.2). En fordel med videorespsen er at fokuset på lokale nivå blir nedtonet, og det er lettere å fokusere på globale tekstnivå. Dette går nærmest av seg selv, fordi det er unaturlig å ramse opp feil på lokale nivå når en snakker om teksten. Det er enkelt å markere feil på lokalt nivå i teksten og konsentrere seg om globalt nivå i den muntlige tilbakemeldingen. Mange elever foretrekker tilbakemelding på globale nivå (Bueie, 2016), og de foretrekker konkrete, detaljerte kommentarer som er utformet som råd eller veiledning. De minst nyttige kommentarene er vage og uten slik veiledning (Bueie, 2016). Jeg tror at muntlige tilbakemeldinger i mindre grad er vage og udetaljerte enn skriftlige, og det er en grunn til at videorespsen er lettere å forstå. Min egen erfaring når jeg ga videoresps, var at det var lettere å gi muntlig veiledning til hvordan de kunne gjøre teksten bedre enn skriftlig.

Elevene i dette utvalget mener at videorespsen er lettere å forstå:

Eh, det var veldig greit da, fordi da får du kanskje litt mer sånn direkte beskjed, altså jeg, jeg har ikke noe problem med å lese heller, men eh, det var jo litt deilig å få det litt sånn direkte da, så slapp jeg liksom lese og prøve å tolke det (middels)

Da forstår man kanskje litt mer (lav)

Også, var det litt lettere, istedenfor å måtte lese gjennom alt hele tida (lav)

Den muntlige videoresponsen oppleves muligens som lettere å forstå fordi læreren ordlegger seg på en annen måte når han snakker enn når han skriver. I tale er man mer direkte og unngår i større grad vanskelige ord og uttrykk. Dette samsvarer med Straubs forskning på effektiv respons, der han understreker at responsen bør ha et hverdagslig språk (Straub, 2000).

Andre undersøkelser har også kommet fram til at videorespons er mer tilgjengelig for elevene. En svensk masteroppgave (Ruthenberg, 2014) ser på bruk av videorespons på skriftlige arbeider i høyere utdanning, blant annet hos lærerstudenter. Resultatene viser at studentene opplever at de får en bedre forståelse av responsen de har fått med bruk av videorespons. Responsen opplevdes som mer nyanserik, noe også lærerne kommenterte. Studentene oppga at de opplevde responsen mer personlig, og at de følte en nærhet til læreren som de ikke hadde opplevd før og som de oppfattet som en kvalitetsfremmende effekt i kommunikasjonen mellom lærer-elev (Ruthenberg, 2014, s.19). Flere studenter sa at når de hørte lærerens kommentarer, forsto de bedre innholdet enn når de leste skriftlige kommentarer. Dette er noe spesielt de svake elevene har kommentert i mitt utvalg.

Videorespons er en god responsmetode fordi den er dialogisk

I intervjuene uttaler elevene at responsen føles direkte og personlig. «God respons må være en dialog mellom skriver og respons giver» (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 92). Det bør ligge et dialogisk prinsipp til grunn for tilbakemeldingen. Samtalebasert respons handler om å skape en dialog med eleven i teksten og prøve å tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere det han prøver på (Straub, 2000). Denne strategien er basert på antakelsen om at den beste måten å gi tilbakemelding på er å snakke direkte med eleven om teksten. Samtalebasert respons handler om å snakke med elevene på en mer hverdagslig og mindre autoritær måte (Straub, 2000). Dette er mulig å få til i videoresponsen, fordi med videorespons har man mulighet til å snakke til eleven, og derfor er dette en enda bedre måte å få til en samtalebasert respons på. Fordi man snakker er det lettere å bruke et hverdagslig språk, og man blir automatisk mindre autoritær. Dette er synlig i svarene til elevene. De påpeker at de opplever videoresponsen som mer personlig og direkte.

Mm, faktisk så syns jeg det var litt bedre, fordi det føltes som du snakket til meg og så var det jo fortsatt merket med gult og de feltene og sånn, mens når det er skriftlig så må man på en måte lese det, og da er det ikke alltid man får med alt heller.

At det blir en tydeligere dialog, kan føre til at eleven blir mer motivert til å gjøre endringer. Her kommer Vygotskys syn på språk og læring inn. Han mente at språklig forståelse og læring skjer når for eksempel læreren og eleven har en dialog om hvordan en oppgave eller aktivitet skal gjøres, og eleven får direkte eller indirekte veiledning (Vygotsky, 1978). Denne dialogen blir tydeligere i videoresponsen enn i vanlig, skriftlig tilbakemelding. Et viktig budskap hos Dysthe er at elevene er den som skal rette, ikke læreren. Fjørtoft hevder at læreren for sjeldent fungerer som en dialogpartner med eleven om skriveprosessen (Fjørtoft, 2016, s. 166). Det er lettere for læreren å være en dialogpartner i elevenes skriveprosesser når man gir videorespons, og det blir mindre fokus på korrekturlesing.

Videoresponsen kan altså ses som en dialog mellom skriver (eleven) og leseren (læreren). Kanskje kan denne dialogen gjøre elevene bedre i stand til å innta leserrollen selv og gå i dialog om teksten med seg selv? Dette vil gjøre eleven bedre i stand til å revidere egen tekst og dermed utvikle sin skrivekompetanse.

Videorespons øker elevenes motivasjon for å revidere teksten

Ryan og Deci (2002) peker på at vi mennesker har tre grunnleggende behov som må oppfylles for å oppnå en selvstendig motivasjon. Dette er kompetanse, autonomi og relasjoner til andre. Alle disse behovene blir oppfylt når eleven får videorespons.

Behovet for kompetanse handler om å føle at en mestrer i samhandling med andre og følelsen av å praktisere og uttrykke kompetansen sin. Når eleven får en tilbakemelding der både det som fungerer godt er vektlagt, og tilbakemeldingen peker på hva som kan gjøres bedre, vil han oppleve mestring. Ved å oppleve mestring vil han stadig prøve å utvikle ferdighetene sine (Ryan og Deci, 2002, s.7). Autonomi handler om å utføre en handling av fri vilje og en følelse av valgfrihet (Ryan og Deci, 2002, s.8). En kan tenke seg at det å revidere en tekst på bakgrunn av videoresponsen er en handling basert på fri vilje fordi eleven selv blir motivert og får lyst til å gjøre teksten bedre. Elevene peker på at de opplever videoresponsen som mer personlig og direkte, og de opplever tilhørighet med læreren. En slik tilhørighet er viktig fordi tilhørighet er relatert til motivasjon og læring. Forskning viser at elever som føler stor grad av tilhørighet viser større innsats, utholdenhet og engasjement i skolearbeidet (Furrer og Skinner, 2003).

Ryan og Deci (2002) fant at konkrete belønninger reduserte den indre motivasjonen, men positiv tilbakemelding økte indre motivasjon. Derfor er det viktig at tilbakemeldingen

påpeker det som er positivt med oppgaven, i tillegg til det som kan forbedres. Ryan og Deci (2002) peker også på en kognitiv prosess som handler om forandring av oppfattet kompetanse. Når en handling øker forventet kompetanse, vil den indre motivasjonen øke.

At tilbakemeldingen sier noe om hva som skal til for å gjøre teksten bedre, legger opp til at elevene må gjøre en innsats for å forbedre teksten. I motivasjonsteorien fokuseres det på at elevene som er innsatsorienterte, har fokus på læring og gjerne vil utvikle seg gjennom å gjøre en innsats. Disse elevene har lettere for å ta utfordringer som bidrar til videre utvikling, og de ser på feil som noe de kan lære av (Trondsen, 2011). En av elevene i dette prosjektet kommer inn på dette når han skal si hvorvidt han foretrekker muntlig eller skriftlig respons. Han peker nemlig på at videorespons er mer omfattende, og derfor mer arbeidsomt, enn den skriftlige. Han vet med andre ord at han må gjøre en større innsats. Flere av elevene kommenterte at de fikk mer tilbakemelding enn vanlig (altså ved skriftlige kommentarer). Dette er interessant i og med at jeg selv i arbeidet med responsen var usikker på om elevene fikk nok tilbakemelding i og med at jeg bare hadde fem minutter per tilbakemelding. Å snakke i fem minutter tilsvarer ganske mye tekst. I følge Lunt og Curran (2010) sin undersøkelse tilsvarte et minutt med lydtilbakemelding seks minutter med skriving. Dette støtter elevenes inntrykk av at de fikk mer tilbakemelding.

Tilbakemeldinger som fokuserer på hva eleven kan gjøre bedre, kan påvirke elevens tro på egen mestring (Trondsen, 2011). Når de får denne tilbakemeldingen, mottar de et signal om at læreren har tro på at han eller hun kan forbedre teksten sin. Dette kan styrke elevens mestringsforventning (Trondsen, 2011). At læreren har tro på eleven sin, er et viktig element for å utvikle en god elev-lærerrelasjon (Reeves, 2006).

Merry og Orsmond (2008) konkluderte også med at studentene var svært positive til denne arbeidsmetoden. Hele 75 % sa at lydfeedback var mer detaljert, og de kommenterte at den var mer personlig. Dette er helt i tråd med hva elevene i dette utvalget sier om sin opplevelse av å få videorespons, og det forsterker mine funn om elevenes opplevelse. I og med at flere andre undersøkelser viser det samme, er det ikke sannsynlig at elevene i dette utvalget er positive bare fordi det er noe nytt (jf. kap 4.1.1). Det som skiller Merry og Orsmond's prosjekt fra mitt, er at det dreier seg om elever på et høyere nivå og innen et helt annet fag. Men de fikk tilbakemelding på tekster, blant annet essays, og dermed er det ikke helt ulikt. I deres prosjekt brukte de et lydprogram som heter Audacity. Det vil si at studentene bare fikk lydfiler og ikke

skjermopptak av teksten. Ved å bruke Jing, som jeg har gjort i dette prosjektet, får elevene både høre mine kommentarer og se sin egen tekst. Det tror jeg er en fordel.

En god elev-lærer relasjon har som sagt mye å si for elevers motivasjon. Reeves (2006) peker på at lærerens relasjon til eleven påvirker engasjement, læring og mestring, og at når en elev opplever en god relasjon, viser han større engasjement i klasserommet. Her mener jeg at videoresponsen har et fortrinn. Mange av utsagnene i intervjuene fokuserte på nettopp dette, elevene oppfattet det å få videorespons som noe personlig og direkte. En personlig dialog om elevenes tekster er vanskelig å få til ansikt til ansikt i klasserom med rundt 25 elever. Ved å bruke videorespons får man denne muligheten, uten at det tar lengre tid. Lunt og Curran (2010) tar for seg dette i sin studie der de brukte lydfiler både i summativ og formativ vurdering. Fokuset i denne undersøkelsen var på tidsbruk. Mange studenter følte ikke at responsen var nyttig, fordi den kom altfor sent. De ser da på hvordan den nye teknologien kan forbedre dette. Lunt og Curran (2010) mener at hvordan man gir tilbakemelding, kvaliteten og frekvensen av den, har en positiv innvirkning på studenters erfaring med høyere utdanning og deres læring (Lunt og Curran, 2010, s.760). Undersøkelsen deres tar for seg både veileders og studenters erfaring med lydtilbakemelding. De sammenlignet skriftlig tilbakemelding og lydtilbakemelding i forhold til tidsbruk og praktiske hensyn, samt studentenes opplevelse av å få lydtilbakemelding.

Resultatene viste at veilederne brukte mye kortere tid på lydtilbakemeldingen.

Gjennomsnittlig brukte de fem minutter på en 2000 ords tekst, mens de vanligvis trengte rundt 30 minutter på å skrive kommentarer. Tommelfingerregelen var at et minutt lydtilbakemelding tilsvarte seks minutt med skriving. De opplevde at det var mulig å gi mer detaljert og målrettet tilbakemelding til studentene. Studentene i undersøkelsen var svært positive, fordi de følte at response var personlig: 'It was a personal address to me and my coursework, quite like sitting in John's office and getting him to explain what I need to do» (Lunt og Curran, 2010, s. 764). Hele 75 % av studentene mente at lydtilbakemeldingen var mer detaljert enn skriftlige kommentarer. Disse resultatene er i stor grad samsvarende med resultatene i mitt utvalg, og det er interessant å se at enkelte kommentarer går igjen, som dette med at det føles mer personlig. Når elevene opplever at de får en mer personlig elev-lærer relasjon, vil dette kunne føre til at eleven blir mer motivert for både faget og oppgaven (Reeves, 2000).

5.2 Er det lettere for elever å nyttiggjøre seg av muntlig respons enn den tradisjonelle skriftlige tilbakemeldingen?

I følge informantene er det lettere. Disse uttalelsene er fra runde to, slik at vi kan si at «førstegangseilkilden» er unngått.

Jeg jobber ikke i nærheten like bra med skriftlig, da blir det nesten ikke noe forskjell

Mer forklaring med video

Den siste uttalelsen tyder på at eleven føler at videoresponsen forklarer mer, eller er mer detaljert, som også andre elever i dette materialet har kommentert (jf. kap 4.1). Dette kom fram i Lunt og Curran's (2010) undersøkelse også. Ved å sammenligne den skriftlig responsen som ble gitt, og videoresponsen som ble transkribert (se Vedlegg 5 og 7), er det lett å se at videoresponsen er mer innholdsrik enn den skriftlige. Det er ikke nødvendigvis flere framovermeldinger, men de er forklart bedre og bruker eksempler fra teksten. Dermed kan det være lettere for eleven å bruke tilbakemeldingen til å revidere teksten.

I analysen av tekstene kan jeg ikke si at jeg finner tilsvarende resultater. Jeg kan se at i dette utvalget har de svakeste elevene hatt godt utbytte av videorespons. Men fordi det er et lite utvalg, kan det være at de svake elevene som fikk videorespons bare er noe mer arbeidsomme enn de svake elevene som fikk skriftlig respons. At responsen er forståelig, er kanskje det viktigste for de svake elevene, og jeg mener at dette blir lettere når de får den som videorespons.

I analysen ser vi at de som har fått skriftlig tilbakemelding også gjør mange endringer. Jeg mener at ut i fra tekstene og hvordan de er endret, kan man ikke konkludere med at det er lettere for elevene å nyttiggjøre seg av den muntlige responsen. Undersøkelsen til Macgregor, Spiers og Tyler (2011) kommer fram til noe av det samme. De ville finne ut hvor effektiv lydtilbakemelding var sammenlignet med skriftlig tilbakemelding. I prosjektet får en gruppe elever lydtilbakemelding og en gruppe får skriftlig respons. I etterkant gjennomgikk begge gruppene en summativ evaluering. Her skårer de som har fått skriftlig respons bedre, og dermed må de forkaste hypotesen om at lydtilbakemelding har større effekt enn skriftlig. Det er verdt å merke seg at disse elevene jobbet med helt andre typer oppgaver. Det var ikke skriving som i dette prosjektet. Studentene var førsteårsstudenter ved universitetet.

Likevel rapporterte elevene i Macgregor, Spiers og Tyler's undersøkelse om at lydtilbakemeldingen var lettere å forstå, mer personlig og mer detaljert. Dessuten fant de at

denne måten å jobbe på var svært tidsbesparende. Dette var et funn som ble sett på som svært positivt, fordi det støtter synet på at lydtilbakemelding gir bedre muligheter for god pedagogisk praksis ved bedre å legge til rette for formativ vurdering i faget. Dette er viktig, fordi en av grunnene til at mange lærere ikke jobber på denne måten, spesielt i norskfaget, er at det er svært arbeidskrevende. Studien *Forskning på individuell vurdering i skolen* viser at i norskfaget på ungdomstrinnet bruker man lite tid på å jobbe med å revidere tekster. Lærerne i studien sier at prosessorientert skriving brukes mindre enn tidligere, fordi det er for tidkrevende (Fjørtoft, 2013). Et eksempel på hvor tidkrevende det kan være finner vi i tallene fra Lunt og Curran sin undersøkelse, der de kom fram til at de vanligvis brukte 30 minutter på å kommentere en tekst på ca. 2000 ord skriftlig, mens med lyd brukt de gjennomsnittlig fem minutter (Lunt og Curran, 2010). Videoresponsen er derfor et verktøy som kan gjøre det mindre arbeidskrevende å gi formativ vurdering.

Petter Mathisen (2012) har gjennomført en undersøkelse ved universitetet i Agder. Informantene var hentet fra forskjellige fag ved universitetet. Her er det også brukt Jing som verktøy for videoresponsen. Undersøkelsen gikk ut på å studere hvor stor betydning videorespons kan ha for å sikre og gjerne øke kvaliteten på tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver. Mathisen oppsummerer med at videorespons oppfattes mer presis og nyansert enn skriftlig tilbakemelding, og det gir studentene mer inspirasjon og motivasjon i arbeidet. Læringsutbyttet øker, samt mulighetene for å gi tilbakemelding. Studentene la vekt på at de opplevde et tettere forhold til læreren. Lærerne i undersøkelsen har de samme erfaringene og legger vekt på at arbeidsformen forenkler og effektiviserer tilbakemeldingsarbeidet, samtidig som det gir mulighet til å oppnå økt presisjons og kvalitetsnivå (Mathisen, 2012, s.112). Det finnes således andre undersøkelser som støtter hypotesen om at det er lettere å nyttiggjøre seg av videorespons, selv om jeg ikke kan utlede dette av tekstene i min undersøkelse. Derimot bekrefter elevenes opplevelse denne hypotesen (jf. kap 4.1).

5.3 Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?

Ut fra teorien kan vi si at svake elever har størst utbytte av denne måten å jobbe på. Formativ vurdering generelt viser nemlig størst utbytte hos de svake elevene (Black og William, 1998). Black og William begrunner dette med at de svakeste elevene ikke har utvikla god nok evne til refleksjon. Ved å jobbe på denne måten øker evnen til refleksjon og derfor får de svakeste elevene størst utbytte (Black og William, 1998). Det er likevel et utbytte for alle elevene.

Harlen (2012) viser til et forsøk der de klarte å øke innsats og testresultater hos veldig svake og misfornøyde elever, ved å skape et miljø som var støttende og blant annet brukte vurdering for å hjelpe elever til å lykkes. Den personlige relasjonen eleven opplever når han får videorespons, kan være med på å øke innsatsen til de svake elevene.

Studier av elevers bruk av lærerkommentarer viser blant annet at de svake elevene gjør færre endringer og hovedsakelig på lokale nivå. Det er en vanlig oppfatning at svake skrivere har en smal oppfatning av revisjon, og at revisjon kun innebærer å rette opp feil. Slik er det hos Bueie, som finner at de svakeste elevene i all hovedsak bare retter opp feilene sine (Bueie, 2016). Hun påpeker derimot at det ofte har sammenheng med at mye av lærerens respons handler om de lokale nivåene. Igjen ser vi fordelene av at videorespons som arbeidsmåte gjør det lettere å fokusere på globale nivå.

Graham og Perin (2007) undersøkte hvilke faktorer som hadde størst betydning for å forbedre elevers skriving. Den viktigste faktoren var bruk av skrivestrategier, som innebar strategier for å planlegge, redigere og revidere tekst. De svakeste elevene var de som hadde størst utbytte av å lære disse skrivestrategiene (Graham og Perin, 2007). Ved å bruke videorespons som formativ vurdering blir elevene øvd i disse skrivestrategiene, og dette gir størst utbytte for de svakeste elevene. På en annen side ville disse elevene få like god øving i skrivestrategiene ved hjelp av skriftlig tilbakemelding, men videoresponsen gjør det sannsynligvis mer forståelig for dem.

Det som skiller seg ut i materialet mitt, er at de svake skriverne som har fått skriftlig tilbakemelding, knapt gjør noen endringer. Dette er ikke tilfellet med de svake skriverne som har fått videorespons. Det er som sagt flere feilkilder knyttet til dette, det kan handle om hvilke elever som er plukket ut, motivasjon og lignende. Likevel sier de svake skriverne at de opplevde videoresponsen som lettere og mer forståelig, og det kan være en grunn til at de klarer å endre mer når de får den muntlig (jf. kap. 4.1). Black og William understreker at for at de svake elevene skal ha et læringsutbytte, må tilbakemeldingene de får, være forståelige (Black og William, 1998). Der tror jeg videoresponsen kan bidra i positiv retning, nettopp fordi den muntlige formen gjør responsen mer tilgjengelig. I dette utvalget var de svake skriverne også relativt svake lesere, og uttalte i intervjuene at de ble glad når de slapp å lese.

De svake elevene trenger i større grad en personlig relasjon til læreren, og derfor er det ikke urimelig å si at de svakeste elevene har god nytte av denne typen tilbakemelding.

5.4 Oppsummering

Problemstillingen jeg ville ha svar på var: *Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?* Her har jeg argumentert for at formativ vurdering generelt er en god måte å jobbe på for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Videoresponsen fungerer godt først og fremst fordi elevene opplever at den er lett å forstå og personlig. Dette viser også annen forskning på området, både i USA og Norge (Merry og Osmond, 2008, Lunt og Curran, 2010, Mathiesen, 2012, Ruthenberg, 2014). At den er personlig, kan øke elevenes motivasjon for å revidere teksten sin.

Det er ikke grunnlag for å si at videorespons gjør at elevene endrer mer enn når de får skriftlig respons. Dette viser også undersøkelsen til Macgregor, Spiers og Tyler (2011). Hvem som har mest nytte av denne metoden, er heller ikke lett å gi et klart svar på, men mye tyder på at svake skrivere har god nytte av arbeidsmetoden.

Det er heller ikke til å stikke under en stol at det er en arbeidsmåte som er tidsbesparende for læreren, det er både min personlige erfaring og det kommer fram i annen forskning (Lunt og Curran, 2010, Merry og Osmond, 2008).

6 Avsluttende refleksjoner

Det er vanskelig å konkludere om utbyttet av videorespons er større enn ved skriftlig tilbakemelding. Til det er resultatene for lite tydelige. Vi ser at både elevene som får skriftlig respons og elevene som får videorespons, gjør endringer i tekstene sine. Vi kan konkludere med at elevene opplever videorespons som noe positivt, lettere å forstå og mer personlig. Dette alene mener jeg gir god grunn til å fortsette å gi respons på denne måten.

Det er en liten antydning til at de svake elevene som får skriftlig respons gjør færre endringer enn de svake som får videorespons. Det er imidlertid vanskelig å konkludere fordi utvalget er lite, og det kan være mange andre grunner til at disse elevene ikke gjør noen endringer. Det er likevel en tendens som viser at de svake elevene har godt utbytte av arbeidsmetoden.

Forskningsspørsmålet mitt «hvem har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake, eller kanskje alle?» er det vanskelig å gi et tydelig svar på, i alle fall ut i fra analysen av tekstene. Ut fra elevenes svar ser vi at de svake elevene er svært positive til å få videorespons, mens noen av de sterke er mer nøytrale, og mener at begge deler fungerer godt.

Hva skal jeg da svare på problemstillingen min; *Hvordan kan bruk videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?*

Jo; videorespons som formativ vurdering kan utvikle elevene skrivekompetanse i aller høyeste grad. Å si at all formativ vurdering kan utvikle elevenes kompetanse vil absolutt være i tråd med dagens læringssyn. Hvordan og hvorfor er videorespons spesielt gunstig? Her har jeg kommet fram til flere svar.

Elevene opplever en bedre relasjon med lærer fordi videoresponsen føles personlig. Da øker motivasjonen for å jobbe med å revidere teksten sin.

Elevene opplever at de får mer detaljert og utfyllende respons, noe som gjør det lettere å forbedre en tekst.

Elevene har lettere for å forstå tilbakemeldingene de får. De vil da lettere kunne revidere teksten sin, noe som fører til at de får økt sin revisjonskompetanse. Å øke revisjonskompetansen vil føre til økt skrivekompetanse.

Videoresponsen oppleves som mer effektiv for læreren (støttes av andre prosjekter som Lunt og Curran, 2010 og Mathisen, 2012), og det vil være lettere å jobbe mer med formativ vurdering eller prosessorientert i norskfaget når man bruker dette verktøyet. Satsingen

«Vurdering for læring» i skolen jobber mot et forbedret fokus på formativ vurdering, mens rapporter og undersøkelser viser at her trengs det fortsatt mye arbeid i norske klasserom (Fjørtoft, 2014). Her mener jeg at videorespons er løsningen!

6.2 Videre forskning

Som sagt opplevde jeg det å gi videorespons som langt mer effektivt enn skriftlig, og jeg har fortsatt med å bruke videorespons i mitt virke som norsklærer. Flere av kollegaene mine har tatt i bruk arbeidsmetoden. Det kunne vært interessant å finne ut om det er en allmenn oppfatning at det er mer effektivt enn å gi skriftlig respons, og hva slags erfaringer lærere har med arbeidsmetoden

I dette prosjektet var det som sagt vanskelig å si noe om effekten av videoresponsen, sammenlignet med den skriftlige. Det har det også vært i annen forskning (Macgregor, Spiers og Tyler, 2011). I Norge finnes det en del forskning på hvordan elever forstår skriftlige lærerkommentar. Et interessant prosjekt ville vært og sett på forståelse av videorespons og en mer utdypende analyse av hvordan elevene reviderer tekstene sine. Det kunne vært interessant og sett hvordan dette utviklet seg over tid, for eksempel gjennom et helt ungdomsskoleløp.

Et annet aspekt som kunne vært gjenstand for mer forskning er hvorvidt denne arbeidsmetoden er ekstra godt egnet for svake elever. Forskingen viser at formativ vurdering generelt har størst utbytte for de svakeste elevene (Black og Willam, 1998, s. 141). Det ville vært spennende og nyttig og sett på effekten av videorespons versus skriftlig respons blant de svake elevene.

6.3 Ved veis ende

Jeg derimot er ved veis ende. Vurdering er fortsatt den vanskeligste, og morsomste, jobben min som norsklærer. Å jobbe med denne oppgaven har likevel gitt meg bedre vurderingskompetanse, og ikke minst et svært godt og nyttig verktøy i responsarbeidet mitt. Nå er det stemmen som gjelder!

Litteraturliste

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20439383>
- Black, P. (2003). Formative and Summative Interpretations of Assessment Information. University of Auckland, New Zealand. Hentet fra [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-(2003).pdf)
- Bakhtin, M. M. (1987). Speech Genres and Other Late Essays. Austin, US: University of Texas Press. Hentet fra https://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167, doi: [org/10.1080/713695728](https://doi.org/10.1080/713695728)
- Bueie, A. (2014). Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde': Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I red. A. Skaftun, P. Uppstad, A. Aasen (red) *Skriv! Les! 2*. (s. 109-131). Bergen: Fagbokforl.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt–elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4, 21 sider. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300>
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2 (1). 1-28. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/188>
- Butler, Ruth. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14, doi: [10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x)/epdf
- Broadfoot, P.M. et al. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education. Hentet fra <https://www.aiaa.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-Beyond-the-Black-Box.pdf>
- Broadfoot, P.M. , Daugherty, R., Gardner, C.V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education. Hentet fra <https://www.aiaa.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Danielsen, A. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 462-475. Hentet fra <https://www-iddunn-no.pva.uib.no/npt/2010/06/art09>
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press

- Dysthe, O., Igland, M., & Sønderland, L. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. Sandvik og T. Buland (red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) (s. 99-118)* Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen
- Flower, L. og Hayes, J. (1991). En teori om skriving som kognitiv prosess. I Bjørkvold, E. og Penne, S. (red) *Skriveteori* (s. 102-143). Oslo: LNU
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. I *Journal of Educational Psychology*, 95(1). 148–162. Hentet fra: <http://psycnet.apa.org/pva.uib.no/journals/edu/95/1/148.pdf>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Hentet fra https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. I J. Gardner. (Red). *Assessment and Learning* (s.87-102). London: SAGE Publications, doi: [org/10.4135/9781446250808.n6](https://doi.org/10.4135/9781446250808.n6)
- Harlen, W. (2012). The role of assessment in developing motivation for learning. I J. Gardner (Red.). *Assessment and learning* (s. 171-184). London: SAGE Publications Ltd. doi.org/10.4135/9781446250808.n11
- Hattie, J. (2003). Formative and Summative Interpretations of Assessment Information. Hentet fra [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-(2003).pdf)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Hayes, John R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. Hentet fra <http://wcx.sagepub.com/pva.uib.no/content/29/3/369>
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. Hentet fra http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198705_hillocks.pdf
- Hoel, T. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I Evensen, L.S og Hoel, T.L (red.) *Skriveteorier og skolepraksis* (s.3- 44) Oslo: Landslaget for norskundervisning

- Hoel, T. (2000a). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodisk dilemma av etisk karakter *Nordisk pedagogik, vol 20, NR 3.* 160-170
- Hoel, T. (2000b). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfelleskap.* Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009011404055
- Igland, M (2008). *Mens teksten blir til: ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast.* Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitet i Oslo
- Igland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Haugaløkken, O.K, Evensen L.S, Hertzberg, F. og Otnes, H. (red). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-32). Oslo: Universitetsforl.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009) *Skolans respons kultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen.* Åbo: Åbo Akademis Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplan i norsk. (NOR1-01). Oslo. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* St.meld. nr. 16. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk.* (NOR1-05). Oslo. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju.* 2.utg, Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvithyld, T. og Aasen, A.J (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I *Tidsskriftet viden om læsning.* 9, 10-16. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf
- Lunt, T. & Curran, J. (2010) Are you listening please? The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:7, 759-769, doi: org.pva.uib.no/10.1080/02602930902977772
- Macgregor, G. Spiers, A. & Taylor, C. (2011). Exploratory Evaluation of Audio Email Technology in Formative Assessment Feedback. *Research in Learning Technology*, 19(1), 39-59, doi: org/10.3402/rlt.v19i1.17119
- Mathisen, P. (2012) Video Feedback in Higher Education – a contribution to Improving the Quality of Written Feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 7, 02. 97-113 Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2012/02/video_feedback_in_higher_education_-_a_contribution_to_impr
- Merry, S., & Orsmond, P. (2008). Students' Attitudes to and Usage of Academic Feedback Provided Via Audio Files. *Bioscience Education*, 11(1), 1-11. Hentet fra https://www.reading.ac.uk/web/FILES/EngageinFeedback/Students_attitudes_to_podcasts.pdf

- Phelps, L. Cyrano's nose: Variations on the theme of response, *Assessing Writing, Volume 7, Issue 1*, 91-110, doi: [org/10.1016/S1075-2935\(00\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00018-0)
- Reeves, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal* Vol. 106, No. 3. 225-236. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/10.1086/501484>
- Ruthenberg, T. (2014). Videorespons på skriftlige inlämningsarbeten. Ett metod att utveckla handledning och bedömning inom högre utbildning (Masteroppgave). Institutionen for pedagogik, Högskolan i Borås. Hentet fra <http://bada.hb.se/bitstream/2320/13621/1/Ruhtenberg140227.pdf>
- Sadler, D. R.. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/23369143>
- Sandvik og Buland (red.) (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser: Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) (s. 99-118)* Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Smidt, J. (2012). *Skrivepedagogikk - skriveforskning - skrivedidaktikk: Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag*. Nordisk morsmålsdidaktikk Oslo: Novus
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith. (Red.) *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (1.utg. s. 23-39) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M. og Tiller, T. (red) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. S.124-137. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1983). The Relevance of Practice to Theory. *Theory Into Practice*, 22(3), 211-215. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1476895>
- Straub, R. (1996). Teacher Response as Conversation: More than Casual Talk, an Exploration. *Rhetoric Review*, 14(2), 374-399. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/465862>
- Straub, R. (1997). Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40171265>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23-55, doi: [org.pva.uib.no/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)
- Thronsen, I. (2011) Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon I: *Nordic Studies in Education 03 / 2011* Vol. 31, 165-179. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/np/2011/03/art02>
- Utdanningsdirektoratet (2009). Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrappo_rt_til_kd.pdf

- Utdanningsdirektoratet (2016). Ungdomstrinn i utvikling. Hentet 15.november fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vurdere. (2016). I. Nynorskordboka og Bokmålsordboka. Hentet 20. november fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+vurdere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Vygotsky, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Hentet fra <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? I *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14, doi: org.pva.uib.no/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Figurliste

Fig. 1: Skjermopptak ved bruk av Jing	s. 11
Fig. 2: Hattie og Timperleys modell av nivåer (Hattie og Timperley, 2007)	s. 29
Fig. 3: Tekst- og responstrekanten – basert på Hillocks (1987) videreutviklet av Hoel (2000)	s. 33
Fig. 4 Lærer-elev relasjon (min oversettelse) (Reeves 2006)	s. 37
Fig. 5: Forskningsspørsmål og empiri	s. 42
Fig. 6: Opplevelse av videorespons	s. 51
Fig. 7: Foretrukket responsmetode	s. 53

Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Til foresatte og elever:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Bruk av videorespons i formativ vurdering»

Bakgrunn og formål

I tillegg til lærerjobben tar jeg en Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk ved Universitetet i Bergen, institutt for lingvistiske, litterære og estetiske fag. Nå skal jeg i gang med selve masteroppgaven. Masteroppgaven min handler om formativ vurdering, og formålet med prosjektet er å finne ut om videorespons er en effektiv metode for å gi formativ vurdering. Med formativ vurdering mener man vurdering som skal hjelpe elevene videre, en underveisvurdering som har til hensikt å se hva eleven kan og hva som skal til for at eleven skal utvikle seg videre. Videorespons er en måte å gi tilbakemelding på, hvor læreren både kan markere i teksten, flytte elementer, utheve avsnitt/setninger osv., samtidig som læreren snakker og forklarer eleven hva som kan/bør endres.

Problemstillingen lyder: *Hvordan kan bruk av formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?*

Forskningsspørsmål jeg skal forsøke å finne svar på er:

- Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse? - Er det lettere for elever å nyttiggjøre seg av muntlig respons enn den tradisjonelle skriftlige tilbakemeldingen?
- Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake elevene, eller kanskje alle?

I undersøkelsen ønsker jeg å bruke tekster fra 9C og 9D, som jeg er norsklærer for. I dette prosjektet er det nyttig å bruke elever jeg kjenner, fordi for å gi god formativ vurdering bør en kjenne til elevers tidligere prestasjoner, utfordringer og utvikling. Det er selvsagt også hensiktsmessig fordi vi uansett skal gjennomføre dette skriveopplegget i klassen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Alle elevene leverer tekster på Its Learning. Dette er en del av skolearbeidet, og de skulle ha gjennomført denne oppgaven uansett, det er altså ingen ekstraoppgave. Disse tekstene ønsker

jeg og analysere, for å se hvilke endringer som blir gjort etter at elevene har fått en formativ vurdering. I tillegg ber jeg om å intervju et utvalg av elevene. Spørsmålene vil handle om hvordan de opplevde å få tilbakemelding i form av videorespons, og svarene registreres ved at jeg skriver notater og tar opp intervjuene med lydopptaker.

Ta kontakt om dere er interessert i å se intervjuguiden eller har andre spørsmål til prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som har tilgang til personopplysninger, altså navn på elevene og tekstene deres. I oppgaven vil alle elevene som deltar være anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne elever i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2015. Alle personopplysninger, notater og opptak jeg har gjort, vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du trekker deg, har det ingenting å si for norskundervisningen, vurdering eller relasjonen til skolen. Rektor ved skolen har godkjent prosjektet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gro Midtbø, 99 62 49 63, gro.midtbo@nittedal.kommune.no. Daglig ansvarlig for studien (veileder) er Ragnhild Anderson, ragnhild.anderson@nor.uib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien:

Vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker i at vårt barn er med på studien:

(Signert av foresatt, dato)

Jeg samtykker til at vårt barn **kan delta i intervju**

Jeg samtykker til at teksten hans/hennes, kan innhentes fra faglærer

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
rsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ragnhild Anderson

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen

Sydnesplassen 7

5007 BERGEN

Vår dato: 17.02.2014

Vår ref: 37379 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37379

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Bruk av videorespons i undervisvurderingen

Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder

Ragnhild Anderson

Gro Midtbo

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37379

Det legges til grunn at det foreligger godkjenning fra den aktuelle skolens ledelse/ректор.

Personvernombudet finner revidert skriv til elever og foresatte mottatt 12.02.14 tilfredsstillende utformet.

Prosjektslutt er 31.08.15. Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes.

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 01.09.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.08.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54

Epost: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 81 80](tel:+4755588180)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 06.09.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Audun Løvlie - Tlf: 55 58 23 07

Epost: audun.lovlie@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 81 80](tel:+4755588180)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Forsknings spørsmål: Er det lettere for elever å nyttiggjøre seg av muntlig respons, enn den tradisjonelle skriftlige tilbakemeldinga?

Intervjuguide:

Hva pleier du å gjøre når du får tilbake en oppgave som læreren har gitt respons på?

Hva syns du om å få tilbakemelding på tekster du skriver?

Hva var annerledes med å få respons denne gangen? Gjorde du noe annerledes denne gangen?

Hva syns du om å få muntlig videorespons?

Hvordan vil du aller helst få tilbakemelding?

Forsknings spørsmål: Hvilke elever har mest nytte av denne responsmetoden, de sterke eller de svake elevene, eller kanskje alle?

Intervjuguide:

Hva syns du om norskfaget?

Er det et fag du mestrer godt, eller syns du det er vanskelig?

Hva syns du om å skrive tekster?

Hva er det vanskeligste med å skrive tekster?

Hvis du kunne bestemme, hvordan ville du jobbet med å skrive tekster?

Forsknings spørsmål: Hvordan kan bruk av videorespons som formativ vurdering utvikle elevenes skrivekompetanse?

Intervjuguide:

Hvordan har du blitt flinkere til å skrive, tror du?

Hva lærer du av når det gjelder å skrive tekster?

Hvilken responsmetode syns du er aller best?

Vedlegg 4 Transkribert intervju

Elev 1

Intervjuer: Sånn, eh, så da begynner vi litt med å si, hva syns du egentlig om norskfaget?

Elev: Ja, eh, syns det egentlig er litt kjedelig, eh

Int: Litt kjedelig, ja, hva er det som er kjedelig?

E: Eh, mye oppgaver, og ja, ikke så interessante ting

Int: Nei, hvilke type oppgaver er det som er kjedelig da?

E: alt mulig egentlig, he he

I: alle, ja, så skriveoppgaver også

E: ja

I: ja. Eh, syns du det er et fag du mestrer godt eller, syns du det er vanskelig?

E: syns det er greit

I: det er greit

E: ikke så vanskelig

I: så det er ikke fordi, det er ikke kjedelig fordi du ikke får det til?

E: nei

I: Nei. Det er bare typen oppgaver og sånn?

E: Ja

I: Ja. Mer konkret, å skrive tekster da, hvordan liker du det?

E: jeg syns det er ganske kjedelig i norsken

I: Mm. Men, du sier i norsk,

E: I samfunnsfag og sånn, da er det bedre

I: Så du liker best å skrive faktatekster? Eller?

E: Ja, debattartikler, det er greit

I: Det er greitt.

E: Ja, men sånn fortellinger og sånn, det, drama, det er ganske kjedelig

I: Ja, he he. Det er jo ikke så uvanlig. Det er ofte litt sånn at gutter liker bedre å skrive fakta og debatttekster og ikke er så glad i sånn fiksjonstekster da. Mens jenter ofte liker det veldig godt. Så

E: Hakke fantasi så

I: Nei, he he, ja, det er litt forskjell på folk der. Eh, hva syns du er det letteste da, med å skrive tekst?

E: kanskje når du har kommet i gang da, begynne på hoveddelen, alltid vanskelig å starte og avslutte.

I: Ja, , mens midten er grei liksom?

E: Ja

I: Ja. For da var det neste spørsmålet, hva er det vanskeligste?

E: Det er vel da å starte og avslutte

I: Mmm. Liker du best hvis du kan finne på helt selv, eller er det best om man får oppgaver?

E: Det varierer litt på hva det er man skal skrive

I: ja

E: så, skrive fortelling så kan det være greit å finne på selv da

I: ja

E: for da har du tankene i hodet

I: Ja. Hvis du kunne bestemme helt selv hvordan vi skulle jobbe med å skrive tekster, hvordan ville du har gjort det da?

E: bestemme helt selv, det vet jeg egentlig ikke. Kanskje tatt en og en del.

I: JA

E: istedenfor å skrive alt sammenhengende

I: hm, det er jo ikke så dumt. Eh, når du får sånne oppgaver som du får tilbakemelding av læreren på, hva pleier du å gjøre da?

E: da prøver jeg å rette opp det jeg får av tilbakemelding og bruke den responsen

I: hm, hva var det som var annerledes med å få respons denne gangen her?

E: Det var at du prata

I: Ja. Hva syns du om det?

E: Det gikk egentlig like greit. Ikke så stor forskjell egentlig.

I: Nei. Ikke så stor forskjell

E: viste i teksten og sånn

I: Hm. Var det sånn at du hadde din egen tekst oppe mens du hørte på eller?

E: Jeg har ikke satt meg ned og jobba med den ennå

I: Nei

E: Har bare hørt gjennom en gang

I: Ja. Eh, hva syns du om å få det muntlig da?

E: Var kanskje litt vanskelig å få med seg alt.

I: Hm

E: gikk egentlig ganske greit

I: Hm

E: så kan det hende jeg må se den flere ganger da

I: ja

I: Eh, hvis du kunne velge, hvordan ville du helst fått sånn tilbakemelding?

E: kanskje det første vi hadde, sånn du skrev i margen.

I: I margen ja, hm. SKriflig i margen skriver jeg da.

I: Hm, hvis du tenker på at fra du gikk på barneskolen da eller fra du begynte på skolen og fram til nå, så har du jo blitt flinkere til å skrive, vil eg tro, regner jeg jo med, eller det har du jo. Men, hvordan tenker du at du har blitt flinkere til å skrive?

E: kanskje jobba mer med det nå. Kan ikke huske at vi har skrevet noe særlig tekster på barneskolen egentlig

I: Nei

E: det var først her på ungdomsskolen at vi begynte å skrive andre tekster

I: Ja, så dere pleide ikke å skrive lange tekster på barneskolen?

E: Nei

I: Nei

E: Har kanskje lært meg det mye mer da, hvordan man bygger opp og, mer detaljert

I: hva tenker du er det beste, altså hva lærer DU av når det gjelder å skrive tekster?

E: lærer jo hvordan de forskjellige tekstene skal skrives da

I: Hmm

E: og, hva de skal inneholde og hvordan de er bygd opp

I: så det er fint og på en måte se et eksempel

E: Ja, det er veldig bra

I: først?

E: Ja, da lærer jeg mye bedre

I: Ja

E: dramateksten kunne jeg ikke visst hvordan var skrivet hvis jeg ikke hadde sett teksten i boka

I: Nei, for det er ikke sånne tekster man ser noe særlig ellers. Eh, vi har jo hatt både litt sånn elevrespons og lærerrespons, nå både skriftlig og muntlig. Hva syns du er best?

E: Helt klart lærerrespons.

I: Ja,

E: elevrespons får man ofte dårlig

I: Ja. Hvorfor blir den ofte dårlig? Tror du?

E: usaklige greier da. Ting som ikke er så viktig å vite

I: ja. Klarer ikke peke på det som man kan endre liksom?

E: Ja

I: Hm. Eh, tror du det er forskjell på, tror du du lærer mer når du får respons eller har det ikke noe å si? I forhold til å ikke få respons?

E: tror jeg lærer mye mer ja, da vet jeg hva jeg har gjort feil første gangen, og kan rette opp det

I: Jobba dere noe sånn av og til, eller har du, har dere gjort noe sånn på barneskolen, at dere fikk tilbakemelding på noe dere gjorde og så fikk gjøre det på nytt?

E: Nei

I: nei

I: Hva tenker du er hovedforskjellen mellom den videoresponsen som du fikk nå og vanlig skriftlig respons?

E: kanskje at det var mye mer detaljert da når du prata

I: Ja

E: fortelle mye mer om istedenfor å skrive det mest nødvendige

I: Hm

I: er det noen andre ting du kommer på som du ville sagt, som var positivt eller negativt med sånn videoresponns?

E: var litt vanskelig å få den opp da

I: Ja, du fikk jo litt.

E: og lyden var litt problem med

I: ja

E: litt skurrete

I: Ja

E: men det kan være pc`en og da

I: Ja, men det er jo en ting som gjør at det blir vanskeligere hvis teknikken ikke fungerer eller at det blir dårlig lyd ,så blir det på en måte vanskeligere å få med seg, men du syns ikke det er vanskeligere å få med deg informasjonen? Når den blir sagt i forhold til hvis den står skriftlig?

E: ser gjennom, kanskje lettere å få med seg når det er skriftlig, kanskje mer detaljert da når det er muntlig

I: Ja

E: men da må man kanskje se gjennom flere ganger

I: ja. Skal vi se. Ja, eg tror det er greit, hvis ikkje du har noe mer du ville tilføye?

E: Nei

I: Nei, da sier eg tusen takk, det var kjempefint, da rakk du fint tilbake

Elev 2

I: skal vi se, okey, eh, kan du bare aller først si litt om hva du syns om norskfaget?

E: om norskfaget eh, det er greit , noen ganger kan det være veldig kjedelig

I: Ja, hvis det er kjedelig, hvordan er det da?

E: Nei, da blir det liksom mye av det samme, du gjentar det, skal på en måte gjøre samma mattestykket flere ganger

I: Ja, som om det var et mattestykke, liksom

E: Ja

I: Hm. Hvis det er greit da, hvordan er det da?

E: Nei, da gjør man litt sånn forskjellig ting og sånn nye ting, interessante ting, ikke bare sitter og skriver

I: Hmm. Hva tenker du på en måte er nye og interessant ting?

E: ja, for eksempel da nå lærer vi oss på en måte drama og sånn , da lærer man på en måte nye skrivemåter på en måte da

I: Ja, og det syns du er greit?

E: Jaa

I: ja, eh, hva tenker du, føler du selv at norsk er et fag du mestrer godt? Eller er det et fag du synes er vanskelig?

E: Det kan være litt sånn begge deler.

I: Ja

E: mestrer sånn greit

I: Hva synes du om å skrive tekster da?

E: Tekster, det kan være lett og noen ganger kan, hvis man kan gjøre litt selv da, men det kan også blir litt vanskelig når det er visse tema

I: så du synes det er lettere hvis du får velge oppgave selv?

E: ja

I: Ja

E: for meg så, det tar ikke så lang tid for meg og bare starte en tekst, så er det enkelt for meg å , hvis det kommer noen oppgaver som du må gjøre, skrive ut fra, da er det litt vanskeligere.

I: ja

I: Så hvis jeg for eksempel du hadde fått oppgave skriv om det og det, så er det litt vanskeligere?

E: Ja, for da må du liksom, da må du starte helt fra begynnelsen liksom. For jeg har jo alltid en ide i hodet liksom

I: ja

E: så, ja

I: alltid en ide i hodet , ja, det var en fin måte å si det på

E: ja

I: hva synes du er det letteste med å skrive tekster da?

E: det letteste med å skrive tekster det er vel egentlig det at det går veldig framover, eh, har man, i hvert fall de gangene man har liksom veldig mye å skrive, så går det fort.

I: Hm

E: og da, da blir det gøy

I: hm

E: å skrive

I: hva er det vanskeligste da?

E: det vanskeligste er nok at man plutselig kan glemme litt ting, som har skjedd litt tidligere.

I: HM

E: så, må du, har du liksom, at teksten ikke henger helt sammen, det er litt sånn dumt noen ganger

I: Hm

I: hvis du kunne bestemme helt selv, hvordan ville du jobba med å skrive en tekst?

E: eh, skrive en tekst?

I: Hm

E: bare helt vanlig?

I: Helt vanlig.

E: hvordan jeg ville skrivd?

I: ja

E: Jeg ville bare skrivd på en måte en ting som jeg var, interesserte meg litt, men også noen ganger så liker jeg å skrive litt fakta og, det syns jeg er greit.

I: Hm

E: fordi jeg liker mest å skrive fakta, eller lese om fakta og skrive om det fakta

I: HM, eh, hvis du da får tilbake en tekst med tilbakemelding fra læreren, eller en som lærern har gitt respons på,

E: Ja

I: Hva pleier du å gjøre med den teksten?

E: eh, først da så pleier jeg å gå rett på rettskrivinga , det syns jeg er det viktigste

I: Hm

E: Eh, og så hvis hun, eller hvis lærern skriver noen ting som hun ikke syns var så bra, så bestemmer jeg litt selv om jeg vil fikse på det. Fordi, jeg syns det er litt viktig at det er mitt særpreg over teksten jeg lager. Ellers så prøver jeg å ta til meg så teksten blir bedre, prøver å få den så god som mulig.

I: Eh, hva, var det noe annerledes med å få respons den gangen her? På dramateksten?

E: Lyden, Eh, det var litt lettere med lyd, fordi det er ikke alltid jeg gadd å lese så veldig nøye igjennom hva, det som har blitt skrivd da

I: Hm

E: så du syns det var litt allright at det var lyd?

I: Ja, det, fordi, lyd det ser mye mindre ut når det bare er en ting du skal trykke på også når du ser, og når du har skrivd ned masse punkter og sånn, da kan det føles som at du har fått litt veldig mye, når det egentlig ikke er så mye du pirker på.

I: Hva hvis du kunne velge da, hvordan ville du aller helst få tilbakemelding, av alle på en måte måter å få tilbakemelding på?

E: Hm, jeg syns lyd er ganske greit, og så ja, syns jeg det er ganske, ja, jeg syns det er ganske greit med lyd jeg, tilbakemelding på lyd

I: Ja

I: Eh, hvis du tenker, du har jo utvikla deg i forhold til fra da du gikk på barneskolen og fram til nå, i forhold til skrijving, og hvordan tror du at du har blitt flinkere til å skrive?

E: flinkere til å skrive, egentlig så har jeg alltid hatt en veldig livlig fantasi, så det har ikke vært noe sånn vanskelig for meg å skrive,

I: Hm

E: det er bare det at noen ganger så kan, er det ikke så veldig sammenhengende. Men, det føler jeg at jeg har blitt bedre på nå.

I: Ja. Er det noe du har gjort som gjør at sammenheng og sånn har blitt bedre, er det noen spesielle triks du har lært eller?

E: det er vel egentlig det at jeg nesten har tenkt meg ut mesteparten av ting som skal skje. Så prøver jeg å holde meg til det og ikke forandre altfor mye på det. Klart det kommer alltid forandringer når du skriver, men skal prøve å holde meg til de viktigste tingene og ikke skjære helt ut.

I: Så du tenker at du har blitt flinkere til å planlegge alt på forhånd?

E: Ja,

I Hm

E: så klart, jeg er ikke sånn som planlegger sånn skikkelig detaljert først, men jeg bare setter meg på en måte tre-fire punkter om ting som skal skje, i begynnelsen, midten og og så slutten og sånn.

I: Hm. Hva føler du at du lærer av? Når det gjelder å skrive tekster og

E: eh, det jeg føler jeg lærer av er rettskrivingen, og hvordan, hvor du skal putte punktene, eller tegnene

I: ja, tegnsetting og sånn?

E: Ja, og så litt med voksen skriving, ikke alltid, på en måte, letteste måten å skrive på. Ikke så barnslig måte å skrive på.

I: Hm. Men, hva tenker du at er viktigst at læreren gjør for at du skal bli flinkere til å skrive?

E: Eh, læreren må jo introdusere hva man skal gjøre da, så hvis du ikke har fått med hva sånn veldig god gjennomgang av det du skal skrive så er det vanskelig å skrive da Hvis du, man trenger som regel noen timer på seg for å kunne være i stand til å skrive eh, en tekst på en ny måte.

I: Hmm, og underveis da, hva tenker du er viktig at læreren gjør underveis når du skriver?

E: Hun, man bør jo følge opp littegranne og se på en måte hvordan eleven skriver underveis kanskje.

I: Hm

I: Hva tenker du sånn i forhold til, vi har jo prøvd å både få respons fra læreren og fra medelever og sånn. Syns du det er en metode, og på en måte, som er bra når man skal lære seg å skrive?

E: Hm, lærerne er nok den som på en måte tenker mer på, eh, på en måte rettskriving og sånn, og så elever pleier som regel å se litt mer på hvordan teksten var. Om teksten var dårlig, da er det det eneste dem tenker på, det handler bare om den er bra eller dårlig, så dem tenker ikke så mye på rettskriving.

I: Hva er best da, å få da syns du, lærer eller elevrespons?

E: På en måte så er det lærer fordi eh, så klart det er jo bra hvis teksten er bra og, men i et norskfag så er vel det viktigste å bare bli vurdert på det skriftlige

I: HM

E: Syns jeg da.

I: Hm. Eh, nå har du sagt litt allerede da, men, eh, hva var det du syns var bra med å få videorespons?

E: Eh, jo, det jeg sa i stad om at det føltes mye mindre ut, og det føltes ikke så på en måte at du fikk sånn skikkelig hard kritikk som på en måte sparker deg litt tilbake. Eh, det syns jeg var veldig deilig.

I: Hm,

E: Også, var det litt lettere, istedenfor å måtte lese gjennom alt hele tida, det

I: var det greit å på en måte kunne, måtte du høre på det flere ganger for å huske hva du skulle rette opp og sånn eller

E: eh, nei, jeg tror ikke jeg hørte på den mer enn en, to, tre ganger.

I: hadde du teksten din oppe samtidig som du så på den eller?

E: Ja, jeg har jo ikke retta enda da, men, jeg bare så litt på en måte hvor forbedringspotensiale var da.

I: HM

E: og sånn

I: Så hvilken av responsmetodene kunne du tenkt deg at vi skulle brukt sånn i framtida?

E: Eh, jeg syns, jeg syns egentlig ganske greit med, på en måte kan være bra med begge deler, men da trenger du ikke skrive så detaljert, du kan skrive f.eks tre eller fem viktige punkter da, som er ganske greit. , på en måte de hovedtingene som kan løfte teksten din veldig, også kan du heller på en måte si det, ja

I: Hm, Så du tenkte at da kunne det fortsatt vært både skriftlig og videorespons? Ja, bytte på det liksom?

E: Ja

I: Ja, eh, ja, er det noe annet du har lyst til å si som du har tenkt på i forhold, når det gjelder skriving og respons og det å bli bedre og skrive og sånn

E: eh, egentlig ikke. Egentlig skriving tar tid da, så, man må liksom være fokusert hele tida når man skal skrive en tekst, så hvis du tenker seg bort på noe annet, så er det jo vanskelig å på en måte og sette seg helt inn i det.

I: Hm

E: Og så bør man egentlig tenke på det litt hele tida da. Det er i allefall det jeg syns er litt spesielt, hvis du tenker på teksten din hele tida, så finner du alltid på noe, på en måte hva du skal skrive om. Ja

I: tenker du at eh, det å få, hvis du ikke hadde fått respons i det hele tatt, hva tenker du om forskjellen på det, hvorfor syns du at det er nyttig å få respons. Eller ville du helst ikke hatt det?

E: Det som er nyttig med respons er at du, det er liksom sånn at du får liksom muligheten til å få en mye bedre tekst. Alle kan jo levere dårlige ting, når man leverer det en gang, og da er det jo mye lettere og på en måte, for å gjøre, ja, få en mye bedre karakter og sånn

I: Føler du at du lærer mer hvis du får respons, enn om du ikke hadde fått det?

E: Jeg føler at man lærer litt mer, for man må faktisk rette tingene sine, man må faktisk se tilbake på det man har gjort.

I: Hm

E: Det er ikke ofte man gjør det i fagene nå.

I: Nei, det er godt poeng. Ja, kjempefint

Elev 3

I: Først så lurte eg litt på om du hadde lyst å si litt om hva du syns om norskfaget?

E: Ehmm, egentlig så har jeg alltid likt norsk, jeg har ikke syns det er no kjedelig fag sånn egentlig

I: Nei, så du syns det er greit? Tenker du at det er et fag som du mestrer godt, eller syns du det er vanskelig?

E: Hm, jeg syns jeg kan mestre det, det er ikke så vanskelig

I: Hm, ikke så vanskelig. Hvordan, hva syns du om å skrive tekster da?

E: Eh, jeg syns sånne debattartikler og sånn er mye vanskeligere enn å skrive fortelling, men jeg syns også novelle og sånn er vanskelig. Dramatekst var kanskje litt enklere enn novelle da.

I: Hm. Hva er det som er lettest med å skrive tekster syns du?

E: Hva som er lettest?

I: Hm

E: Hm, det er jo bare det å ha en idè da.

I: HM

E: og, det er også litt vanskelig å bygge opp teksten, sånn spesielt i debattartikler, og få en innledning da som fenger interesse og sånn, men det er som er, eh, lettest, det må, det trur jeg må være liksom eh, hoveddelen med vendepunkt og sånn, eller egentlig er vendepunkt litt vanskelig og, he he, men hvis man har en idè så går det bra.

I: Hm. Så hvis man har en idè så er alt egentlig lett?

E: Ja,

E: Men, når jeg ikke har idè, da, går det helt forferdelig, sånn som på nynorsktentamen!

I: Hm.

E: men, det løser seg jo da.

I: Ja, for det det neste spørsmålet er egentlig hva du synes er vanskelig med å skrive tekster?

E: Ja, eh, vendepunkt, og, å finne ideer egentlig.

I: synes du det er best å finne på ideer selv, eller er det best når man får en oppgave?

E: Hmm, jeg tror det kommer litt an på oppgaven, for hvis det er en litt mer konkret oppgave, da kan det jo bli enklere, men hvis det er sånn du må tenke deg til litt selv, eller bruke andre tekster så synes jeg det er vanskeligere, enn å finne på selv.

I: Hmm. Eh, hvis du kunne bestemme da, hvordan man skulle jobbe når man skulle skrive en tekst. Hvordan ville du jobba med det?

E: Hmm, nei, jeg tror kanskje jeg ville funnet på ide selv, og så hatt noe responsgrupper eller noe lignende.

I: Eh, når, hvis du har skrevet en oppgave som du har fått respons av lærern på. Uansett åssen respons det er, hva pleier du å gjøre da?

E: Ta det til meg, (ler litt)

I: (ler litt) Hmm.

E: Eh, jeg må jo gjøre noe med det. Hvis det er veldig store endringer så, det ble jo litt stor endring på novella tror jeg det var, og da jeg prøvde å få det bedre, jeg synes ikke den ble så veldig bra selv, men i forhold til responsen så blei den jo bedre.

I: Hm. Hadde du forandra på noe selv om du hadde vært uenig i det? Hvis du ikke var enig med den responsen du fikk?

E: Ja, det tror jeg, tror jeg ville endra på det for det. Men, kanskje ikke alt da.

I: Hm.

E: hvis jeg synes det blei helt rart.

I: Hva var det som var annerledes med å få respons den gangen her?

E: Det var jo på video, ler, eller på opptak,

I: Hvordan synes du det var?

E: Hmm, det blei jo litt mer personlig, jeg tenkte at du kanskje tok litt mere tak i det. Synes det var ganske mye.

I: Hmm

E: Å, jeg prøvde å rette på alt.

I: hmm. Så du følte at du fikk mer tilbakemelding?

E: Ja,

I: Nå

E: Ja

I: Hvis du kunne velge mellom skriftlig respons, videorespons eller elevrespons, hva ville du valgt da?

E: Video.

I: Men, når du fikk den, hvordan jobba du med responsen?

E: Eh, jeg hørte på den, flere ganger, eller når jeg først hørte på den, så begynte jeg ikke å jobbe med teksten med en gang, men andre gangen når jeg jobba med den i timen, så skrev jeg ned alt du sa først, og så spurte jeg om det jeg lurte på, og så begynte jeg bare fra toppen egentlig.

I: Hadde du på en måte både teksten din og videoen oppe på likt?

E: ja

I: Eh, fra liksom du begynte å skrive tekster da, på barneskolen og fram til nå, eh, hvordan tenker du at du har blitt flinkere til å skrive?

E: Eh, jeg husker at jeg skrev veldig mye på barneskolen, men da visste jeg ikke hvordan man bygde opp en tekst, sånn med innledning, hoveddel og avslutning, så jeg tror jeg har blitt bedre på sånne ting

I: Hm

E: Og ikke bare masse, bare masse hopp og sånne ting og så har jeg også prøvd å skjønne dette med vendepunkt

I: Hm

I: Hva lærer du mest av når du skal skrive tekster?

E: Hva jeg lærer mest av?

I: Ja, hvis du tenker at du skal jo lære noe når du skriver tekster, og hvordan lærer du best å bli bedre til å skrive på en måte?

E: eh, ler

I: er ikke så lett spørsmål

E: eh, hvordan jeg lærer å bli bedre,

I: Ja, for du har jo blitt bedre, hvordan har du lært det?

E: fulgt med i timen (ler)

I: (ler) ja

E: ehmm, vi har jo skrevet veldig mye da, har skrevet mange forskjellige stiler, man lærer jo av det og.

E: Sånn det er jo litt forskjell, jeg føler at det er jo mange flere måter å skrive en innledning på når det er en skjønnlitterær tekst, enn når det er saktekst

I: Det er det absolutt. Eh, tenker du at, hvis du skal lære en helt ny sjanger da, en helt ny sånn skrivetekst på en måte, hvordan er det best å lære det? Sånn som dramatekst da, det hadde vi ikke skrevet før. Hvordan er det på en måte best å lære sånn?

E: å gjennomgå det først.

I: Hm

E: Ja

I; da tenker du på gjennomgå oppbygging og sånn?

E: Ja, og så kanskje lese, ja lese noen eksempler, forskjellige typer

I: Hm. Du svarte jo litt på det allerede men, hva slags responsmetode synes du funker aller best?

E: Hmm, på tentamen går det jo ikke an med video egentlig da, så hvis vi skulle hatt respons på tentamen så synes jeg kanskje elevrespons, hvis man kan velge selv hvem man kan være på gruppe med, som man vet kan gi deg respons som du føler deg litt mer trygg med da kanskje.

I: Og ellers da?

E: eh, video.

I: hm. Det sier seg jo litt selv da, men kan du på en måte si litt mer om hva som var annerledes med videoresponsen enn den skriftlige?

E: Hmmm, jeg nevnte det litt i stad, jeg synes det ble litt mer personlig, og da så jeg liksom at du bladde i teksten og viste meg også hvor du mente det, i stedet for å skrive det for det virker mye vanskeligere å skrive hvor det er du mener.

I: Hm. Tror du det kan funke på alle typer tekster? Og ha sånn videorespons? Eller er det noen som passer bedre enn andre?

E: Hmmm, kanskje det beste er video på fagtekster, siden det syns jeg er vanskeligst, og hvis jeg mener at video er den beste metoden da må jo det funke best på, hvis det går an å gi noe ok respons på det da.

I: Men jeg tenker at når, syns du at det ble på en måte mer fokus på innholdet enn språket og sånn når du fikk den videoresponsen?

E: Ja,

I Hm

E: Ja,

I: For det var kanskje ikke så mye fokus på rettskriving f.eks.?

E: Nei, det var det ikke.

I: Men, hva tenker du at det er best å få tilbakemelding på?

E: Innhold. Jeg tenker at jeg tror ikke jeg har så mange skrivefeil, så da vil jeg heller ha mere fokus på innholdet, siden det sliter jeg mer med.

I: Hm, ok. Er det noe annet du har lyst å si, om det å skrive tekster eller respons eller norskfaget eller?

E: Hmmm, neeee, trur ikke det.

I: tusen takk.

Elev 4

I: Da lurte eg litt først på om du kan si litt hva du syns om norskfaget?

E: Eh, jeg syns det er litt vanskelig egentlig, jeg syns det er vanskelig å få bra karakter. Eh, jeg syns ikke det er sånn veldig kjedelig fag

I: Mmm, hva syns du, på en måte, føler du at det er et fag du mestrer, selv om du syns det er vanskelig, eller føler du at du ikke mestrer det i det hele tatt?

E: Midt på treet egentlig.

I: Ja. Er det noen ting du føler du er bedre på enn andre ting, i faget?

E: Hm, ikke noe jeg kommer på nå.

I: Nei, eh, hva syns du om å skrive tekster da?

E: Eh, det er gøy hvis jeg får det til.

I: Hm

E: men, hvis jeg står fast er det jo ikke, så gøy (ler)

I: (ler) hva er det som skal til for at du får det til da?

E: hvis jeg har masse ideer og, har en bra tekst da, jeg vet ikke

I: Hva er det letteste med å skrive en tekst?

E: Eh, når du har kommet i gang. Og vet liksom, hvis jeg har et godt utgangspunkt.

I: Da er det lett?

E: Ja.

I: Hva er det vanskeligste med å skrive tekster da?

E: å komme i gang (ler)

I: å komme i gang (ler)

I: Hvorfor er det vanskelig å komme i gang egentlig liksom?

E: det er ofte jeg står fast og ikke har noen ideer, til hva jeg skal skrive om.

I: men syns du da det er bedre hvis du får en oppgave som du må skrive, eller er det bedre å finne på selv?

E: Eh, hvertfall ha noen eksempler på hva du kan skrive om, men at man ikke MÅ skrive om det da.

I: Hvis du kunne bestemme hvordan man skulle jobbe med å skrive tekster, i norskfaget, hvordan ville du ha gjort det?

E: Mmm, jeg syns vi har det ganske bra nå, gå gjennom i timen og ha først en innlevering hjemme.

I: så du syns den måten er grei å gjøre det på?

E: Ja

I: Hm, eh, hvis du får tilbake en oppgave da, som læreren har gitt respons på

E: ja

I: Hva pleier du å gjøre da?

E: Eh, jeg pleier å jobbe med den.

I: Hm. Hva skjer hvis du er uenig med det læreren skriver?

E: Jeg har ikke vært det, så det vet jeg ikke.

I: HVIS du hadde vært det, hadde du latt være å endra på det eller hadde du endra likevel?

E: Jeg tror jeg hadde endra.

I: hm, eh, men hvordan jobber du med den tilbakemeldinga du får da?

på en måte, hva gjør du liksom?

E: Jeg går, jeg vet ikke jeg (ler) eeh, jeg spør ofte mamma og pappa, eh også kjæresten til broren min er ganske flink på tekster og sånn, så noen ganger sender jeg inn til henne og, for å få respons.

Eh, også, vet ikke jeg, jobber med responsen (ler).

I: Hender det at du ikke forstår den responsen du får?

E: Nei.

I: Nei, du pleier å forstå den?

E: ja.

I: Hva var det som var annerledes med responsen denne gangen?

E: Hm, det var litt bedre egentlig syns jeg. Siden det var muntlig. Jeg liksom skjønnte litt mer hvor det var og, ja, enklere. Så følte jeg at vi fikk litt mer, mer respons.

I: Hm. Du følte at det ble mer når det var på video, enn når det var skriftlig?

E: Mm.

I: Eh, gjorde du noe annerledes når du jobba med den nå?

E: Nei, ja, eh, når du retta den?

I: Ja, når du fikk videorespons liksom?

E: Eh, nei, egentlig ikke.

I: Hørte du den en gang, eller flere ganger, eller hvordan gjorde du det liksom konkret?

E: Flere ganger. Jeg hørte liksom, først så hørte jeg gjennom videoen en gang, og så tok jeg og hørte fra starten, på det første, og så retta jeg på det, og så neste, og så

I: Så du brukte pause?

E: Ja

I: Og hadde begge dokumentene oppe liksom?

E: Mm.

I: Hvis du kunne velge respons fra læreren da, hva ville du valgt?

E: Muntlig.

I: Muntlig?

E: Ja.

I: Men, hvis du kunne velge mellom eh, skriftlig og muntlig på video, eller muntlig sånn at vi to snakka sammen. Hva ville du valgt da?

E: Muntlig på video egentlig,

I: Hvorfor det?

E: Da kan jeg jobbe med det hjemme og, ja

I: Eh, skal vi se, eh, fra du gikk på barneskolen da, og fram til nå, så har du jo blitt mye flinkere til å skrive,

E: Ja

I: og, hvordan har du blitt flinkere til å skrive, hva er det som gjør at du har blitt flinkere tror du?

E: Hmm, jeg har fått et bedre ordforråd, hm, og lest mer, flere tekster.

I: Hm

E: ja

I: hva føler du at du lærer best av? Når du skal skrive tekst?

E: undervisning

I: hm. Hva tenker du på da?

E: at du går gjennom liksom hvordan man skal gjøre det.

I: Hm, og når du sier hvordan man skal gjøre det, hva mener du da?

E: innledning og hvordan du får det spennende, og topppunkt og sånn

I: Hm, er det noe annet du tenker at du lærer av, når du skal lære en helt ny sjanger f.eks?

E: det er videoer, på nettet

I: Hm, hender det at du finner sånne selv?

E: Av og til, jeg ser ofte når du legger det ut på Its learning og sånn

I: Hva med å liksom lese tekster, tenker du at det er lurt?

E: Ja, men jeg synes det er enklere, liker bedre å liksom ta det muntlig da.

I: Hm, ja sånn med gjennomgang i klassen?

E: Ja

I: Eh, hvordan synes du det er med å få elevrespons i forhold til lærerrespons?

E: Hm, de gangene vi har hatt det har det funka ganske dårlig egentlig

I: Hvorfor funker det dårlig?

E: Fordi, jeg tror ikke folk tør å si dumme ting, eller at de ikke finner det. At vi i allefall burde jobbe litt mer med det da.

I: Hm. Men, hvis det var sånn at du ikke kunne få lærerrespons?

E: Hm

I: ville du valgt elevrespons da, eller ingenting?

E: Elevrespons

I: Ja. Så det er bedre enn ikke noe liksom?

E: Ja

I: Ja

E: og det spørs litt hvem du kommer på gruppe med og

I: Hvem er det på en måte best å komme på gruppe med liksom, hvilken type?

E: Hvis jeg skal nevne personer på en måte?

I: Ja, eller på en måte, trenger ikke nevne navn men sånn, hvem, hva slags type elever?

E: De som sier ting rett ut

I: ja, som er ærlige?

E: Ja

I: Har det noe å si om du oppfatter de som flinke, eller?

E: Ja, det har jo det. Hvis de er gode i norsk, så finner de jo sikkert litt bedre ting.

I: Hva synes du er liksom, du har jo allerede sagt litt om det da, men hva er på en måte forskjellene mellom sånn videorespons som du fikk nå, og sånn skriftlig respons som du har hatt før?

E: Det er jo det jeg har sagt, at det er lettere å jobbe med hjemme, at jeg føler at jeg fikk mer ut av det. Og at det var deilig å bare høre på video istedenfor å lese om igjen

I: synes du at innholdet i responsen var litt forskjellig?

E: Hm, nei, jeg tror det var litt mer bare, eller det kan jo hende jeg gjorde mer feil nå da men

I: Men, følte du at det var mye fokus på rettskriving og språk denne gangen?

E: Nei, ikke for mye?

I: nei,

E: Nei

I: For jeg tenker at det kanskje blir litt sånn med videorespons at da blir det litt mer fokus på innhold, og ikke like mye fokus på rettskriving.

E: Ja

I: Men, hva synes du om det eventuelt, er det dumt, eller er det greit?

E: Det er greit, du sier vel i fra når det er noen veldig store skrivefeil

I: Hm

E: hvis ikke så går jeg jo gjennom det på slutten

I: Hm. Ok. Skal vi se. Noe jeg har glemt da? Nei, er det noe annet du har lyst å si? Sånn om respons eller om norskfaget eller å skrive tekster eller et eller annet?

E: Nei,

I: Nei, men, da tror jeg det holder jeg, takk skal du ha!

Elev 5

I: Ok, eh, først så tenkte jeg jeg bare skulle spørre, eller først skal jeg si at nå må du tenke at jeg ikke er norsklæreren din og ikke læreren din, tenke at jeg bare er en helt vanlig person

E: ja

I: også ikke være redd for å si akkurat det du mener

E: ok

I: Ja, eh, kan du først si litt om hva du synes om norskfaget?

E: Hva jeg syns om norsk? Eh, det er vanskeligere enn i fjor, å få gode karakterer i hvertfall

I: HM

E: Generelt så liker jeg norsk ganske godt.

I: MM, føler du at det er et fag du mestrer?

E: Ja, mer eller mindre

I: Mm, hva syns du om å skrive tekster da, som vi gjør mye i norsken?

E: Mmm, spør litt hvordan type tekster, jeg er glad i å skrive sånn fantasy type ting, men sånn saktekst greier, det er jeg ikke så veldig god på så, det er ikke like gøy liksom.

I: nei, så du liker best de skjønnlitterære sjangerne?

E: Ja

I: Ja, eh, når du skal skrive en tekst, hva syns du er lettest med å skrive tekst?

E: Eh, ideen egentlig, for jeg har vanligvis ganske mange ideer, eller hvis jeg skriver skjønnlitterær da, så har jeg vanligvis ganske mange ideer om hva jeg skal skrive om.

I: Hm

E: så

I: Liker du best da å finne på helt selv, eller å få en oppgave?

E: Hm, det spør litt på oppgaven, men altså hvis jeg ikke liker oppgaven så syns jeg det er litt vanskelig å skrive på den ,fordi da er det sånn, jeg må egentlig like noe for at jeg kunne eh, ville se over teksten og sånn, så. Da liker jeg vel egentlig helst å finne på selv.

I: Mm,

E: Jeg kan jo ha noen rammer, men ikke sånn at det er konkrete oppgaver

I: Nei, eh, hva er det vanskeligste med å skrive tekster da?

E: Hmm, og gidde å se over egentlig, fordi (ler) jeg er litt sånn lat når det gjelder det, så

I: Hvorfor er du, tenker du at du er lat? Når det gjelder

E: Det er litt sånn at så, når jeg først har skrevet en tekst, så er jeg sånn, ah, endelig ferdig og da er det sånn da orker jeg ikke og liksom sitte og se over seks ganger for å se om det er no skrivefeil og så ser jeg det liksom ikke alle gangene heller da, så det er sånn, åh, ork (ler)

I: så du er litt sånn at når du har skrevet den ferdig, så føler du at da er du ferdig med den.

E: Ja, egentlig, men (...)

I: Ja, (blir avbrutt av noen som kommer inn i rommet og skal hente noe)

I: Eh, hvis du kunne bestemme da, hvordan ville du ha jobba med å skrive tekster? Sånn på skolen?

E: Eh, det vet jeg ikke helt. Eh, bare sånn, det der jo nesten det samme som jeg ville gjort hjemme da, jeg ville først begynt sånn og funnet ut akkurat hva jeg ville skrevet om, og så ville jeg bare prøve å skrive noe først, eh, bare for å se om liksom ideen min funker da.

I: Mm, hvis det var en helt ny sjanger dere skulle skrive da? Hvordan er det best å lære det?

E: Eh, og kanskje ha en presentasjon som vi lærer litt av, sånn at vi liksom vet hva det kreves for å skrive den sjangeren da.

I: Mm,

E: Og så bare prøve å skrive selv og sånn

I: Mmm, eh, når du får tilbake en oppgave som læreren har gitt respons på?

E: mm

I: Hva pleier du å gjøre da?

E: Jeg ser jo over responsen da,

I: Mmm

E: og så ser jeg vanligvis om jeg er enig eller ikke da, altså jeg er liksom, hvis, hvis jeg liker det jeg har skrevet og sånn, og føler at det er mest riktig sånn jeg har skrevet det, så tror jeg kanskje ikke jeg endrer det, det kan hende jeg endrer noe, men. Men, sånn skrivefeil og sånn, det sjekker jeg selvfølgelig over da.

I: hm

E: hvis jeg ikke har giddet å sjekke over det

I: så hvis det er noe på innholdet som du får eh, kommentar på som du ikke er enig i, så lar du vær og endre det?

E: Ja,

I: Ja,

I: Hva syns du om å få sånn tilbakemelding på tekster? Når du skriver?

E: Det er veldig greit da, fordi man trenger ofte noen andre, sånn utenfra for å se teksten din, fordi eh, det er jo ofte at jeg tenker noe og så tenker jeg at folk nødvendigvis skjønner det da, men det er jo ikke alltid tilfelle da, så da, kan det være greit at noen andre ser over da.

I: Hva syns du er best av, å få tilbakemelding fra lærer eller fra andre elever?

E: Eh, begge deler egentlig, eh, eller, de andre liksom de er litt mer sånn forsiktige når det gjelder det, de er litt sånn, åh jeg syns teksten din var kjempebra og sånn, mens læreren er litt sånn konkret på, det her, må du endre og sånn, så det er vel litt begge deler og da

I: Mm, så du kunne på en måte tenkt deg at man ofte kan ha begge deler egentlig?

E: Ja

I: Mm, eh, hva var annerledes med å få respons på, denne gangen, på dramateksten?

E: Mm, ja, hva var annerledes? Eh, vi fikk jo på video da så, det var jo litt skummelt egentlig, jeg satt på rommet mitt og så bare plutselig så hører jeg stemmen din, og så sånn hæ, (ler)

I: (ler) så det var litt skummelt faktisk?

I: ja, hva syns du om det da, å få sånn videorespons?

E: eh, det var veldig greit da, fordi da får du kanskje litt mer sånn direkte beskjed, altså jeg, jeg har ikke noe problem med å lese heller, men eh, det var jo litt deilig å få det litt sånn direkte da, så slapp jeg liksom lese og prøve å tolke det.

I: Mm

E: så

I: hender det at du, uansett hvilken respons det er da, om det er video eller skriftlig, hender det at det er vanskelig å forstå, hva som er ment med responsen?

E: Neeei, noen ganger, det kommer jo litt an på da, eh, men jeg skjønner vanligvis hva de mener så

I: Hvis du ikke hadde skjønt det, hva hadde du gjort da?

E: Spurt mamma eller noe

I: du hadde ikke spurt læreren?

E: Jo, begge deler. Jeg hadde først spurt mamma da, fordi hun er jo sannsynligvis hjemme så

I: Eh, hvis du kunne velge type tilbakemelding da, lærerespons, skriftlig eller muntlig, samtale med læreren, eller elevrespons bare, altså, hvis du kunne velge helt fritt, hva ville du valgt=

E: Hm, ja, da jeg ville egentlig begge deler, sånn elevrespons og lærerespons

I: MM

E: Men, eh, tror det er greit å få begge deler egentlig

I: Mm, fordi du tenker at den, viser på en måte to forskjellige sider?

E: Det er jo ofte elevene, de er jo jevnaldrende, så de ser jo kanskje litt mer hvordan *jeg* ville følt det og sånn, også, en lærer ser det kanskje litt mer sånn fra dems synspunkt da.

I: Mm, hvis du tenker på fra liksom du begynte å skrive da, på barneskolen? Og fram til nå, hvordan har du på en måte blitt flinkere til å skrive? Tror du?

E: eh, (ler) jeg vet ikke, jeg håper jo selvfølgelig jeg har blitt flinkere

I: Du har jo blitt flinkere, men hvordan har du blitt det tror du?

E: Jeg vet ikke jeg, jeg lærer jo, altså på barneskolen så var det jo mer sånn, eh, f.eks du forteller om, en person forteller om seg, liksom jeg heter det og det, det var sånn historiene mine var. Eh, og vi har, nå har vi lært sånn at du skal liksom bare flette det inn da, sånn at man blir kjent mer personen f.eks, det er jo sånne ting, og så er det jo rett og slett oppbygging av, at jeg vet hvordan man skal oppbygge en tekst liksom, sånn, vi gjorde vel kanskje det på barneskolen og men ikke i samme grad liksom.

I: Hva syns du at du lærer mest av? Når du skal lære og skrive en tekst?

E: Eh, hmm, hva jeg lærer mest av? Eh, jeg vet ikke, eh, sånn tenker du på respons eller tenker du på?

I: Ja, enten respons eller undervisning eller, hva funker best når du skal lære noe, en ny måte å skrive på?

E: eh, først så vil jeg vel lære om stoffet liksom, for eksempel ha en presentasjon, og sånn, og så kanskje lese litt om det i boka, jeg pleier bare å sjekke over at jeg har skjønt alt sammen, og så bare begynner jeg å skrive liksom

I: Mm, føler du at du lærer noe av å lese eksempler på sånn type tekster som du skal skrive?

E: Ja, selvfølgelig

I: Eh, hva syns, du har sagt litt om det allerede da, men, hva syns du var mest annerledes med videorespons i forhold til vanlig skriftlig respons, som dere har fått før?

E: Det er vel litt mer direkte når du snakker da, fordi da, når du skriver så har du et litt annet språk liksom.

I: Mm

E: Eh, mens når du snakker så er det litt mer sånn, dagligdags på en måte

I: Følte du at du fikk mest, eh, følte du at det var mer fokus på, eller hva følte du det var mest fokus på i responsen, var det mest fokus på språk og oppbygging eller innholdet?

E: I dramateksten?

I: hm

E: Eh, ja, nå har jeg ikke sett på den på en stund,

I: nei,

E: Men, eh det var vel mer slutten jeg skulle endre i allefall, eh, også var det jo skrivefeil og sånn, ja det var vel det egentlig

I: husker du hvordan du jobba med det underveis liksom? Når du skulle endre, hvordan gjorde du det, sånn praktisk?

E: eh, først så så jeg jo over teksten min da, og så fant jeg ut at jeg måtte eh, utfylle noe litt her og litt der, eh, ganske mye egentlig, eh, jeg måtte skrive de scenhenvisingene helt på nytt og sånn, så det var det jeg først gjorde. Og så endra jeg slutten min, og bare jobba nedover da. Det var ikke noe sånn systematisk, jeg bare

I: Så du liksom på videoen flere ganger? Eller stoppa du bare litt sånn opp og?

E: Jeg så på den et par ganger, sånn bare hele videoen, så huska jeg hva jeg måtte jobbe med da så, ja.

I: For deg så er det litt sånn, du føler at det, eh, det er litt det samme om du får muntlig respons eller om det er skriftlig?

E: Ja, asså, for meg så gjør det ikke så mye, men jeg tenker at for andre som kanskje syns det er litt vanskelig å lese eller tungt og liksom skjønne akkurat hva du mener, så er det kanskje lettere for dem og få videorespons da, så

I: Ok, eh, er det noe annet du har lyst til å kommentere, som handler om å skrive tekster, eller respons eller norskfaget eller et eller annet?

E: Hm, nei, nå er det sånn igjen, nå har jeg ikke tenkt på det (ler), så nei, jeg vet ikke, altså det er jo egentlig det jeg har sagt da, at vi liksom først får en presentasjon liksom, blir litt kjent med tema og så får vi bare noen eksempler, og så får vi prøve litt og skrive selv da, så det er vel egentlig den framgangsmåten som fungerer best for meg i hvert fall, så

I: Mm, Hva syns du egentlig sånn generelt om å få respons? Tenker du at det kunne vært bedre og sluppet det?

E: Eh, nei, det er jo veldig greit å få respons da, fordi da vet du jo akkurat hva du må jobbe med, særlig fra lærerne, men det er jo greit å få respons så

I: så du føler at du lærer av å få respons?

E: Ja, ja

I: Det er bra, ok, det var egentlig det jeg lurte på

E: Ja.

I: Tusen takk skal du ha.

E: Bare hyggelig!

Elev 6

I: Så da lurte eg litt først på om du har lyst til å si noe om hva du syns om norskfaget?

E: vanskelig

I: Vanskelig? Ja. Hvorfor er norskfaget vanskelig da?

E: Klarer det ikke.

I: Hva er det du føler at du ikke klarer?

E: jeg vet ikke jeg, jeg får bare dårlige karakter i det. Det er det og engelsk som er verst trur jeg.

I: Faget sånn ellers, eller på en måte, er det noen ting i faget som er bedre enn andre ting?

E: Ja, det derre dramatekstgreiene var jo litt artig da

I: Mm, så det er noe som er gøy?

E: Ja, ja

E: Det er jo også litt artig å skrive fortellinger og sånn

I: Ja, det er bra.

I: Hva syns du om å skrive tekster da? Generelt?

E: Sånn på PC eller hånd?

I: ja, på PC

E: PC er mye bedre enn hånd for jeg føler at jeg får litt vondt i hånda etter hvert når jeg skriver

I: Mm, så skrive tekster på pc sånn på tentamen og sånn, det syns du er greit?

E: Ja

I: hva syns du er det letteste med å skrive sånne tekster?

E: (ler) Det er vel å komme opp med alt jeg bare kommer opp i hue

I: hmm, komme med ideer

E: Ja

I: hva er vanskeligst da?

E: Starte

I: Starte. Hvorfor er det vanskelig å starte egentlig?

E: Jeg får det bare ikke i gang.

I: Men, selv om du har ideer så kommer du ikke i gang?

E: Hmm, jeg får bare ikke noe startsetning eller noe sånn, det var det som var vanskelig med å skrive dramatekst, jeg kom aldri på noe å starte med.

I: Nei, du føler på en måte at du trenger en startsetning?

E: Mmm,

I: Ja, det var egentlig litt smart. Kanskje det er noe vi kan jobbe med sånn når vi skal ha et skriveprosjekt, at jeg kan hjelpe deg med å gi deg en startsetning rett og slett, for det var jo egentlig ganske smart, så hvis du har det så er det lettere å komme i gang.

E: Jeg bruker, det jeg bruker mest tid på når jeg skriver tekster det er jo den. Jeg bare, hva skal jeg skrive nå? Også stopper jeg sånn i ti minutter og tenker på en startsetning, så bare, det gjør jeg, også bare nei, den var ikke noe bra, da tenker jeg i ti minutter til

I: Ja, og så kommer du nesten aldri i gang

E: Hm

I: Hvis du kunne bestemme da, hvordan syns du det hadde vært best å komme med tekster, når man skal liksom skrive tekster.

E: Jeg vet ikke jeg.

I: Vet ikke? Ikke tenkt på noe sånn at det hadde vært mye bedre hvis vi gjorde sånn eller

E: Nei.

I: Nei, eh, men hvis du da får en oppgave tilbake, som læreren har gitt respons på, hva pleier du å gjøre da?

E: Prøver jo å fikse det, bortsett fra den aller aller første jeg gjorde, da skjønte jeg ikke vitsen med å gå på skolen eller noe sånn, så da bare dreit jeg i det, dro på fotballbanen i stedet, det var den aller første i åttende.

I: Å ja

E: Det husker jeg veldig godt, jeg hadde fått tilbakemeldinger og sånn, også bare sendte jeg den tilbake, akkurat sånn den var

I: den samme? Men, hvorfor gjorde du ikke det da?

E: Nei, eh, jeg brydde meg ikke så mye om skolen, jeg bare dro på fotballbanen i stedet, men sånn anmerkninger og sånn har jeg brydd meg veldig mye om hele tiden da.

I: Ja, men ikke resultater så mye?

E: Nei, det gjorde jeg ikke i starten.

I: Nå gjør du det?

E: Ja, nå prøver jeg å få mye bedre.

I: Ja, så hva gjør du nå da, når du får respons?

E: Nå prøver jeg å gjøre så mye som mulig.

I: Hm

E: Nå gjorde jeg nesten hele dramateksten min om, etter jeg fikk tilbake.

I: Mm. Hva var det som var annerledes denne gangen da? Med å få respons? Eller var det noe annerledes?

E: Typen du ga den i? Sånn der snakke?

I: Ja,

E: Det var annerledes.

I: Hva syns du om det egentlig?

E: Det var jo ganske greit. Bortsett fra at da må jeg liksom spole tilbake hele tiden, hvis jeg, hvis det er noe jeg må høre flere ganger i stedet for å bare «ja, der er det», da leser jeg den en gang til

I: Hm, så du syns det var mer tungvint?

E: Ja, det var bittelitt mer tungvint.

I: Gjorde du noe annerledes da, den gangen her, når du fikk sånn muntlig videorespons?

E: Nei, jeg tror ikke det

I: Hvordan jobba du med det liksom?

E: Hm?

I: Hvordan jobba du med det? Hadde du liksom den lydfila oppe, samtidig som teksten og sånn eller?

E: Ja, jeg dreiv og hørte på den i bakgrunnen mens jeg skreiv

I: Ja,

E: så det er jo litt lettere enn hvis det bare står tekst der

I: Mmm. Hvis du kunne, hvis det var sånn i framtida at du kunne velge da mellom skriftlig respons og sånn videorespons, hva ville du valgt da?

E: bytta på

I: du ville ha bytta på?

E: Ja, for da kunne jeg lest først og hørt den i bakgrunnen etterpå

I: ja, så du vil ha begge deler egentlig?

E: Ja

I: Mm, hvis du tenker i forhold til når du gikk på barneskolen da. Eh, hvordan har du på en måte blitt, utvikla deg som en som skriver tekster? For du har jo blitt flinkere til å skrive tekster fra barneskolen og fram til nå? Hvordan tror du at du har blitt flinkere?

E: Eh, jeg tror det har blitt litt mindre fantasi i tekstene altså, for før var det sånn derre det skjedde noe hele tiden etter hvert, alltid skjedde det noe, gjorde man det så blei det enda verre, og gjorde man det så blei det fortsatt enda verre og alt blei verre uansett

I: Og, nå føler du at du har fått mindre fantasi?

E: Ja, jeg føler at jeg bruker litt mindre nå ja.

I: Er det bra eller dårlig tenker du?

E: Jeg tror det er bra for det blei veldig mye før. Men det er jo også sånn i filmer når jeg ser, da vil jeg jo at det skal skje, jeg liker å se på skrekk og da liker jeg at det skjer noe hele tiden.

I: Mmm

E: For jeg orker liksom ikke vente på at det skal skje noen spennende

I: (Ler) Prøver du på en måte å overføre det til tekstene dine da?

E: Ja, jeg tror det var det jeg gjorde før. Veldig mye ja.

I: Hvordan tror du da du har lært deg å kutte ned på det tror du?

E: Hmm, det er jo blitt sagt veldig mange ganger til meg da, at jeg har hatt for mye fantasi i ting jeg gjør.

I: Hva syns du du lærer best da. Hvis du skulle en ny måte å skrive på da, ny sånn sjanger liksom, hva syns du , hvordan er det best å lære seg den, hvordan lærer du best da?

E: Jeg ville lese noen tekster først og så gå gjennom noen skriveøvelser.

I: Mmm.

E: Om hvor, om hvordan man gjør sånt.

I: Mmm. VI har jo hatt litt sånn elevrespons også. Hva syns du om det?

E: Det er jo både litt sånn flaut og hjelper jo en del, for hvis noen, det er jo noen flau ting som plutselig kommer og da er det litt flaut å lese opp for andre medelever.

I: Hmm. Men du syns også at det hjelper en del å få det?

E: Ja det hjelper, ja.

I: Hmm. Hva hvis du kunne velge mellom å få elevrespons og lærerrespons da, hva ville du helst hatt da?

E: Tipper det blir lærer.

I:MM, hvorfor det?

E: De følger kanskje enda litt mer med og, og gir en mye bedre respons

I: Mm

E: Enn liksom hvis en medelev hadde gjort det, bare «Ja dette var jo veldig bra». For dem vil jo helst ikke si «nei dette var dårlig».

I: Hmm. Føler du at du lærer av å få respons?

E: Jaa, eh, jeg får jo ganske, skrivd om teksten sånn at den blir litt bedre. Jeg så jo etter at jeg hadde fått tilbake responsen forrige gang så jeg plutselig, oi shit, det var en skikkelig skrivefeil, og det er jo helt rart at jeg skreiv det.

I: Mm, så da føler du på en måte at du lærer litt av det? Når du skriver om?

E: Ja

I: Du har sagt det allerede da men, i forhold til hva du likte med videoprespons så var det litt at du kunne høre på den i bakgrunnen mens du skreiv, at det var litt kjekt, mens at det var litt negativt at du måtte spole tilbake, i stedetfor å bare kunne gå tilbake og lese.

E: Ja

I: Hvis du også kunne fått valget mellom videorespons, skriftlig, sånn som vi hadde før, eller at vi to hadde en samtale om teksten?

E: Kanskje en samtale.

I: Samtale, hvorfor det tenker du?

E: Jeg tror det hadde vært enda litt lettere, bare hørt det face to face.

I: HMm, hender det at du ikke forstår den responsen du får?

E: Neee, det kan jo hende. Hvis det kommer noe jeg ikke, helt sånn derre, hvis det er noen ord jeg ikke skjønner så ødelegger jo det hele greia da, liksom, da tenker jeg jo på det resten, mens den snakker i bakgrunnen. Tenker jeg på det, og da følger jeg jo ikke med på det derre andre delen. Og da blir jo alt borte.

I: Men, hvis det skjer da, at det er noe i responsen du ikke skjønner. Hva gjør du da?

E: Søker opp på google eller spør mamma.

I: Ja, du spør ikke lærern?

E: Nei, ikke hvis det er hjemme, og det er

I: Nei, men hvis det hadde vært på skolen da?

E: Ja da tipper jeg at jeg hadde spørt

I: Ja, eh,

E: Men jeg tipper først sidemann da

I: Du spør først sidemann? Ja, ok. Hvis lærern sier noe i responsen som du er uenig i da?

Hva gjør du da?

E: Hmm, da tipper jeg at jeg hadde spørt på skolen neste dag.

I: Ja, på en måte spørt om å utdype mer kanskje?

E: Ja, eller spørt hva du mente med det.

I: Ja. For det er jo ikke alltid man trenger å være enig i, hvis man foreslår endringer f.eks, så må man, det er jo ikke meninga, av og til må man jo tenke at det skal liksom være din tekst også.

E: Mm.

I: Hvis valget var mellom bare levere en tekst og så få karakter med en gang eller å få respons, og så få lov til å levere ny. Hva vil du helst gjøre?

E: Jeg vet ikke. Jeg ville jo helst ha karakteren så fort som mulig tilbake, men jeg vil også ha respons for å få endre bedre karakter.

I: Ja

E: Så jeg tipper det blir respons, for det er bedre med bedre karakter enn og bare få en tilbake, og – jess nå får vi karakterne tilbake, nei den var dårlig

I: mm, ler, for det blir jo litt ekstra jobb når man får respons. Man må gjøre en ekstra innsats? Men så får man jo kanskje uttelling i form av bedre karakter da.

E: Hmm

I: Ja, er det noe annet du har lyst til å tilføye som du har tenkt på i forhold til å skrive tekster, eller respons eller norskfaget eller?

E: Nei, trur ikke det

I: Nei, da sier jeg tusen takk til deg.

Elev 7

I: Ja, ok, ... har du først lyst til å si litt om hva du syns om norskfaget ?

E: Jeg syns det egentlig er, det kan være litt kjedelig noen ganger. Men, det kan være morsomt også. Sånn at dramatekstene syns jeg var ganske morsomt.

I: Ja, hva er det som er kjedelig da syns du?

E: Eh, sitte og skrive sånn skikkelig mye, i timen og sånt. Gjøre skikkelig mye oppgaver og sånn.

I: ja, eh, føler du at det er et fag du mestrer godt, eller er det et fag du syns er vanskelig?

E: det er kanskje middels

I: middels, ja. Eh, når det gjelder, nå sa du jo litt men da tenkte du jo litt på oppgaver og, men det å skrive tekster, som å skrive drama, debattartikkel, novelle. Hva syns du om det?

E: Det er ikke så veldig morsomt, men det går jo.

I: Hva syns du er det letteste med å skrive sånn tekster?

E: Finne på hva jeg skal skrive.

I: Mm, så det er enkelt?

E: Ja

I: Er det uansett hva slags tekst det er? OM det er sånn faktatekst eller om det er sånn fortelling?

E: Ja

I: Ja. Hva er det vanskeligste da?

E: Det er å skrive selve teksten.

I: Mm, hvilke tekster liker du best å skrive?

E: Eh, faktatekster

I: fakta?

E: Ja.

I: Er det da sånn at du helst vil finne på noe å skrive om sjøl, eller er det greit å få oppgaver?

E: Nei, det går greit å få oppgaver.

I: Hmm, hvorfor syns du at faktatekst er lettest? Eller hvorfor liker du det best?

E: Nei, jeg bare, jeg bare liker det egentlig.

I: Du vet ikke hvorfor?

E: Nei,

I: hvis du på en måte, hvis du var lærern da , og kunne bestemme. Hvordan ville du jobba med det å skrive tekster?

E: Nei, det vet jeg ikke.

I: Vet du ikke?

E: Nei.

I: det er kanskje ikke sånt du har tenkt så mye på?

E: Nei, jeg har ikke det.

I: (ler)Når du får tilbake en oppgave som du har fått respons på

E: Ja

I: Hva pleier du å gjøre da?

E: Jeg pleier å gjøre det som står der. Også får jeg litt hjelp, pleier å spørre.

I: Mmm, hvem får du hjelp av da?

E: Mamma

I: Mmm. Hender det at du ikke skjønner helt hva som er i responsen? Eller hva som..

E: Ja, men det er ikke ofte

I: Nei

E: Det er bare noen ganger

I: Hva var det som var annerledes med å få respons denne gangen her da?

E: Det var vel kanskje, nei det, hva som var annerledes?

I: Ja, enn når du har fått det før?

E: Dramatekster så skal man jo skrive replikker, det er jo kanskje litt lettere da.

I: Mm. Nå tenkte jeg mest på det at dere fikk det sånn muntlig, eller som videofil.

E: Ja, muntlig, det var egentlig ganske greit.

I: Ja, for det lurte jeg på, hva syns du om det?

E: Nei, det syns jeg var helt greit egentlig.

I: Mm, var det bedre enn å få det skriftlig?

E: ja

I: hvorfor det?

E: da forstår man kanskje litt mer.

I: Mm

E: da kan man høre på det flere ganger i stedet for å sitte og lese teksten hele tiden.

I: Ja, og det syns du er bedre?

E: ja

I: Ja, eh, så hvis du kunne velge mellom å få muntlig videorespons eller skriftlig

E: Mm

I: Hva ville du valgt da?

E: jeg vil ha muntlig

I: Da ville du hatt muntlig?

E: Ja

I: Så du håper at vi kan gjøre det igjen?

E: Ja

I: Eh, hva, eh hva syns du om, vi har jo hatt sånn elevrespons også

E: Ja

I: hva syns du om det

E: Det er vel egentlig helt greit

I: Hmm, syns du det har fungert?

E: Ja

I: syns du det er lett å gi respons til andre?

E: ja, nei, sånn passe egentlig

I: Hvorfor er det bare sånn passe, hva kan være vanskelig?

E: fordi jeg vet jo ikke helt åssen, eller hvor bra de tekstene, som de ordentlige skriver det.

I: nei, det er vanskelig å vite om det er bra eller ikke?

E: Ja

I: Men, hvis du tenker nå fra, nå har du jo gått på skolen i ni år, og du har jo utvikla deg som på en måte skriver da, i løpet av de åra. Eh, hvordan tror du at du har blitt flinkere til å skrive?

E: Det er vel og klare og skrive lenger tekster og få liksom få ibedre innhold da, enn det jeg har hatt før.

I: Hmm, men hvordan har du lært det tror du?

E: Det har jeg lært på å følge med i timen.

I: (ler) og hva syns du er best når du skal lære, f.eks en ny sjanger da, sånn som dramatekst nå da, hva lærer du mest av, når du skal jobbe med å lære noe nytt?

E: Jeg syns sånn fysisk. I stedet for å bare sitte stille, så syns jeg det er mye bedre og drive med noe, f.eks ha sånn hva heter det da, ordlek eller noe.

I: Hmm, men hvordan kan man gjøre det hvis man da skal lære seg f.eks da å skrive, si novelle da.

E: Nei, da kan man jo skrive på sånn lapp og så kan man ta den man tror er novelle eller noe, bare skrive en sånn kort tekst.

I: og etter det da, hvordan skulle man gjort det hvis man på en måte skulle lært seg å skrive da en sånn novelle

E: Nei, det, det vet jeg ikke

I: Du vet ikke?

E: Nei

I: ER det, syns du det hjelper å lese eksempel på sånne teskter, som du skal lære?

E: Ja, det gjør det.

I: Er det å få respons, enten fra læreren eller elevene, er det en måte å lære på?

E: Ja, det er det.

I: Hvorfor tenker du at det er det?

E: fordi da får man vite hva man burde bli bedre til

I: eh, hvis du da kunne velge mellom elevrespons, videorespons, lærerrespons eller at du hadde en samtale sånn ansikt til ansikt med lærern.

E: da ville jeg hatt video

I: Du har sagt det litt allerede men, hva var på en måte hovedforskjellen mellom sånn videorespons og sånn skriftlig respons?

E: det er vel mye lettere da syns jeg

I: Hvorfor syns du det ble mye lettere?

E: Fordi når jeg hører ting, så husker jeg det mye bedre, enn at jeg sitter og leser det.

I: Ja. Det var jo en god forklaring på det egentlig. Er det noe annet du har lyst å si om norskfaget, eller om å skrive tekster eller om respons eller noe sånn

E: Nei, egentlig ikke

I: Nei, tusen takk _____

Elev 8

I: Da lurte jeg på først om du kan si litt om hva du syns om norskfaget?

E: Eh, norskfaget, eh, eh, jeg syns norskfaget er greit, men det er ikke, noen ganger kan det være litt kjedelig, fordi har egentlig aldri likt sånn språk og så veldig godt, og skrive stiler og sånt, det er jo gøy sånn som når vi dramatiserer og sånn, men jeg liker egentlig ikke å skrive noe, selv om det er nesten det det er mye av i norsken, så ja

I: Ja for det, men føler du at det er et fag du mestrer eller syns du det er vanskelig?

E: Eh, det spørs jo helt hva vi har om i norsk da, jeg føler egentlig at det ikke er et av mine sterkeste fag.

I: nei, ikke det sterkeste?

E: Nei

I: Hvorfor føler du det egentlig?

E: Det er vel fordi når vi skriver og sånn, fortellinger og sånn, så føler jeg at jeg ikke klarer det egentlig, har aldri klart å skrive fortelling og sånn, jeg bare føler at jeg ikke mestrer norsk i det hele tatt.

I: Men, hva, nå har du jo allerede vært litt inn på det, men hva syns du da om å skrive tekster?

E: altså noen, jeg syns egentlig tekster er veldig vanskelig og ... ser alle feil og sånn, jeg ser over det mange ganger, men jeg syns egentlig det er litt komplisert.

I: Mm, er det noen typer tekster som er mer kompliserte enn andre?

E: Jeg syns debattartikler er verst egentlig

I: Ja, så hvis du skal si på en måte hva som er best, hva er på en måte lettest da, av skjønnlitterære og saktekster? Eller hva er van

E: Hmm, det er noen sjangre trur jeg, ... eller sjangre jeg liker bedre, det er klart noen saktekster, sånn faktaartikler og sånn liker jeg bedre, men skjønnlitterære, novelle, så syns jeg egentlig det er ganske likt, til sammen sånn summen av det.

I: Hva er det letteste med å skrive tekster da? Er det noe lett med det?

E: Jeg syns starten pleier å gå ganske greit egentlig, innledningen i alle fall.

I: Hva er da det vanskeligste?

E: Å kanskje bygge opp spenningen og utvide handlingen og, ja, og eller når det er faktating så er det vanskelig, å komme på masse argumenter og sånn, og utdype dem rett og slett

I: Mm, eh, hvis du kunne bestemme hvordan vi skulle jobbe med å skrive tekster, hvordan ville du ha jobba da?

E: Hmm, det er jo litt vanskelig spørsmål, antageligvis så ville jeg bare skrevet tekster, helt vanlig.

I: bare skrevet rett og slett

E: Ja

I: eh, hvis du får tilbake en oppgave da, som du har fått respons på, hva pleier du å gjøre da?

E: Jeg pleier å se på den, også pleier jeg å se på det som er blitt markert med gult, og så leser jeg tilbakemeldingen og så prøver jeg å rette på det meste og særlig de gule feltene som oftest, og så hvis det f.eks. står at jeg må bygge opp spenningen eller endre på slutten og sånn så pleier jeg å gjøre det.

I: Ja, hvis du skulle vært uenig med den responsen du får da? Du føler på en måte at den gjør noe med innholdet som du på en måte ikke er enig i. Hva gjør du da?

E: Hm, da tror jeg at jeg hadde sagt fra kanskje, antageligvis

I: Du ville snakka med læreren om det?

E: Ja

I: eh, hva var annerledes med å gå respons den gangen her da?

E: Mm, faktisk så syns jeg det var litt bedre, fordi det følte som du snakket til meg og så var det jo fortsatt merket med gult og de feltene og sånn, mens når det er skriftlig så må man på en måte lese det og da er det ikke alltid man får med alt heller.

I: Så du er positiv til å få sånn videorespons?

E: Ja

I: Ja. Gjorde du noen annerledes når du fikk, når du jobba med det, når det var videorespons?

E: Altså, på videoresponsen var det sånn at det starta fra starten og gikk ned, så da ble det jo mer sånn at jeg først forandra jeg på starten og så midten, i rekkefølge da, men før så endra jeg på en måte litt her og der egentlig.

I: Så du følte at du jobba litt mer sånn systematisk?

E: Ja

I: Var det positivt eller negativt syns du?

E: Jeg syns det var positivt, jeg føler at det er bedre å jobbe systematisk enn at det blir så rotete, fordi da kan det hende at man glemmer noe her og der og, da blir det jo kanskje litt bra

I: Hmm. SÅ hvis du da kunne velge mellom å få skriftlig respons og videorespons, hva ville du valgt da?

E: video

I: Hvis det også var et valg å kunne få muntlig respons i en samtale med læreren?

E: Hm, jeg tror jeg kanskje ville valgt video, fordi da kan man jo se på den om igjen, så er det ikke skriftlig heller, det er liksom en blanding så da ville jeg valgt videorespons.

I: Vi har jo jobba litt med elevrespons også

E: Ja

I: Hva er din erfaring med det?

E: MM, jeg blir jo mer obs på de tingene elevene forteller, så blir man jo bedre til å se hva som er galt med andre tekster da, så jeg syns egentlig at det er ganske greit.

I: så du føler på en måte at det er et utbytte av å gi og få elevrespons?

E: Ja, det spørs jo og hvem man er på gruppe med da, hvis man er på gruppe med noen andre som ikke tar det seriøst så blir det jo litt dumt.

I: Så hvis det var sånn at man ikke kunne få lærerrespons, ville du da syns det var best å ha elevrespons eller ingenting?

E: Elevrespons

I: Hvis du kunne velge mellom elevrespons og lærerrespons da?

E: Da ville jeg valgt lærer.

I: Hvorfor det?

E: Fordi altså, elever er jo elever, læreren, jeg tror jeg vil si at jeg stoler mer på læreren enn elevene, at elevene kanskje ikke ser alt, sånn som læreren gjør da.

I: Ja, eh, hvis du tenker på liksom fra du begynte på barneskolen og fram til nå. Så har du jo blitt mye flinkere til å skrive tekster. Hvordan tror du at du har blitt det?

E: Hmm, jeg har jo kanskje jobbet litt mer med det. Sånn som på barneskolen så fikk vi velge helt fritt og vi bare skrev tekster uten å ha noe sånn ordentlig opplæring i det følte jeg, og nå som vi har drevet med de forskjellige sjangrene, så har vi jo hatt sånne oppgaver i det, sånne småoppgaver i timen ... da føler jeg at det på en måte blir litt mer grundig, egentlig. Da får man jo mer erfaring med det og.

I: Men, sånn i løpet av barneskolen også så utviklet du jo deg, hvordan tror du man blir på en måte flinkere til å skrive?

E: Altså, jeg tror det ofte har noe med at man blir eldre så ser du kanskje ting fra et annet perspektiv enn det barn gjør, også leser man jo mer også, og så kanskje man leser aviser eller ser på nyheter og litt sånn forskjellig og da får man jo mer ting ut av det, enn barn som ikke gjør alt det da.

I: ja, ikke sant. Hva syns du du lærer mest av når det gjelder å skrive tekster? Når du skal lære å skrive en ny tekst f.eks.? HV

E: Hm, jeg trur jeg lærer mest av å lese noen tekster, også se på og kanskje følge en mal fra start, på starten i hvert fall sånn som med brev liksom, så syns jeg det er bra når man følger en mal, så noveller og sånn så er det greit å lese noveller som et eksempel for å se hvordan man kan gjøre det da.

I: Hmm, eksempeltekster?

E: Ja

I: Eh, hva tenker du om, tror du at u lærer mer når du får, jobber sånn med å få respons, eller har ikke det noe å si, kunne du bare levert og så vært ferdig med det?

E: Jeg tror man lærer mer av å få respons, fordi da blir man da ser man jo mer sine egne feil, enn hvis man bare hadde levert, så hadde man kanskje ikke tenkt noe mer over det, sånn skrivefeil f.eks. så er det ikke alltid man tenker over de skrivefeilene man har, og hvis man får respons så kanskje man ikke gjør de samme feilene neste gang.

I: Når du får respons, syns du det er viktigst å få respons på rettskriving og sånn eller innhold?

E: MM, det spørs jo hvilken type tekst det er da, hvis det hadde vært litt sånn viktig, sånn cv og sånn så ville kanskje vært viktigst med sånn ord og sånn, rettskriving, mens på noveller og faktatekster og sånn så syns jeg det er viktig med innhold

I: eh, kan du si, du har sagt litt om det allerede da men, hva mener du på en måte er hovedforskjellen mellom å få sånn videorespons og den skriftlig responsen dere har fått før?

E: Skriftlig, da er det jo skriftlig og man bare leser gjennom det egentlig, uten å tenke så mye over det trur jeg, mens videorespons så hører man det jo , og så er det jo mer systematisk også som jeg sa, hm, mens det skriftlig, men hvis det bare hadde vært videorespons uten noe bilder så hadde det vært vanskelig, men siden det er bilde på den, så er jo de gule feltene markert og så blir det jo sagt hva som man bør jobbe litt med på starten og sånn så jeg tror det er forskjellen da, på skriftlig så er det bare, hva var det jeg skulle si der da, så skriftlig så er det

ikke like systematisk, men på muntlig så er det mer sånn at det går steg etter steg etter steg, og så får man kanskje mer med også i tillegg, for hvis man skriver så blir det kanskje veldig mye etter hvert også

I: Eh, hender det at du får respons som du ikke forstår helt?

E: Mm, de fleste responsene har jeg forstått, det er ikke alltid jeg klarer å gjøre noe med det helt men, men jeg forstå responsen

I: Hvis du ikke hadde forstått det, hva hadde du gjort da?

E: Antageligvis så hadde jeg spurt læreren eller kanskje mamma og pappa eller en eller annen... og hvis ikke mamma eller pappa hadde skjønnet det så hadde jeg spurt læreren.

I: Hmm, har det hendt at du på en måte tenker at, åh, hvorfor må vi ha respons og det er så mye og at du tenker på at det er så mye ekstra jobb og sånn at du av og til kunne tenke deg at det ikke var respons?

E: Ikke på respons, men eh, noen ganger når vi skriver tekster så tenker jeg sånn, men ikke på selve responsen da, da syns jeg egentlig det er greit, for selve teksten da må man jo skrive hele teksten, også på respons så må man jo egentlig bare rette opp, så jeg syns egentlig det er veldig greit.

I: Selv om det evt er mye du må rette på?

E: Ja I: Ja

E: Jeg syns egentlig det er bedre å ha respons

I: Ja, eh, er det noe annet du kunne tenke deg å si om å skrive tekster, eller respons eller norskfaget eller et eller annet

E: HM, nei jeg tror egentlig ikke det.

I: Nei, da sier jeg tusen takk.

Elev 9

I: Da lurte jeg på først om du kan si litt om hva du syns om norskfaget?

E: Norsk er, det kommer helt an på hva vi har i norsk, noe er veldig kjedelig, noe kan være gøy

I: Hva er kjedelig?

E: Nynorsk, grammatikk

I: Hva kan være gøy da?

E: Skuespillet vi hadde var gøy

I: Eh, hva syns du om å skrive tekster da?

E: det er egentlig greit

I: Er det på en måte, hva slags type tekster liker du best å skrive?

E: fortelling kanskje, hvor jeg kan finne opp alt

I: sånn generelt er norsk et fag du syns du mestrer godt, eller syns du det er vanskelig?

E: det er greit

I: Mm, når det gjelder da å skrive tekster så sa du at du syns det var greit, eh, liker du best å få ferdig oppgaver eller liker du best å finne på helt selv?

E: Liker å få oppgaver men ikke sånn helt strengt liksom, bare ha litt frie tøylar, men ikke helt

I: Så litt åpen oppgaver på en måte?

E: Ja

I: Eh, hva syns du er det letteste med å skrive tekster da?

E: Letteste med å skrive tekster må være å finne på hva du skal skrive om kanskje.

I: Hm, og det vanskeligste?

E: Å få det ned på papiret riktig, så det ser sånn greit ut.

I: Mmm. Eh, hvis du kunne bestemme hvordan vi skulle jobbe med å skrive tekster, hvordan ville du ha jobba da?

E: sånn som vi har gjort, sånn fått respons og få jobbe med den.

I: Ok, når du får igjen en oppgave da, som du har fått respons på, hva pleier du å gjøre da?

E: Da pleier jeg å la det gå til fristen nesten er gått ut (ler)

I: (ler)

E: Også pleier jeg å jobbe med det.

I: Da pleier du å jobbe med det? Hvordan jobber du med responsen da på en måte?

E: jeg går litt fram og tilbake mellom teksten og responsen og så ser jeg liksom skrivefeilene og prøver å rette opp

I: hvis at du hadde vært uenig med noe av responsen, sånn at du mente at det liksom ødela teksten din, hva hadde du gjort da?

E: jeg hadde bare ikke gjort det, hvis det hadde vært veldig ille så hadde jeg kanskje sagt i fra

I: Hm, eh, hva var annerledes med responsen denne gangen her?

E: enn?

I: enn vanlig, den dere fikk på dramateksten?

E: å ja, den som video?

I: Mm,

E: Den var litt mer utfyllende

I: jobba du på en annen måte når du fikk det på videoen tror du?

E: Nei, jeg jobba ikke på noen annen måte, men jeg jobba grundigere trur jeg.

I: Hvorfor tror du at du jobba grundigere?

E: fikk mer å jobba med

I: eh, syns du det var bedre enn å få skriftlig respons eller ville du heller hatt vanlig skriftlig?

E: Jeg trur heller jeg ville hatt skriftlig. Det er ikke så stor forskjell.

I: Nei, hvorfor tror du at du heller ville hatt skriftlig?

E: Det er litt lettere å forholde seg til, og gå fram og tilbake og sjekke hva som sto og sånn

I: Eh, så, hvis du da kunne velge mellom å få muntlig videorespons, skriftlig respons eller ha en samtale med læreren

E: Da ville jeg valgt skriftlig

I: Vi har jo jobba litt med elevrespons også, hva syns du om det?

E: Kommer helt an på hvilken gruppe du er på. Hvis du får en bra gruppe så kan det funke ganske bra, men hvis ikke så er det ikke så mye hjelp

I: nei, er det likevel sånn, eller hvis dere visste at dere ikke fikk noe lærerrespons, ville du likevel fått elevrespons eller ville du bare droppa det?

E: Hvis jeg ikke hadde hatt lærerrespons så ville jeg hatt elevrespons.

I: Ja. Men hvis du kunne velge mellom elev og lærerrespons?

E: Da ville jeg hatt lærer

I: Ja. Hvis du tenker sånn fra du gikk på barneskolen og fram til nå. Så har du jo blitt ganske mye flinkere til å skrive. Hva føler du, hvordan har du blitt flinkere til å skrive?

E: blitt litt ryddigere kanskje

I: hm E: også visst litt hvordan man skal gjøre det.

I: Hvordan har du lært det tror du?

E: nei, det, norsktimene? Jeg vet ikke.

I: Hvis du tenker utenom skolen, hva kan ha vært med på å gjøre deg til en flinkere skriver?

E: Lese kanskje.

I: Ja, når du skal lære deg å skrive en ny tekst da, hvordan lærer du best da, hvordan syns du det er best å gjøre det?

E: tavleundervisning. Sånn med eksempler på hvordan det skal gjøres.

I: Hm. Det syns du du lærer mest av?

E: Ja

I: eh, hvilken responsmetode syns du er aller best?

E: Skriftlig, det er litt utfyllende

I: Ja, du har jo egentlig sagt litt om det

I: er det noe annet du kunne tenke deg å si om å skrive tekster, eller respons eller norskfaget eller?

Hvis vi skulle fortsatt, sånn framover da, med respons og sånn, så ville du helst fortsatt med å ha skriftlig?

E: Ja

I: greit. Syns du alltid det er bra å få respons. Kan det være at du av og til tenker at det er mye jobb også?

E: ja, hvis jeg føler liksom at jeg har gjort mitt beste og fått en bra tekst også får jeg masse å rette på, da kan det være litt irriterende

I: Da kan det være litt demotiverende?

E: Ja, men det pleier vanligvis å være bra

I: så du syns det er en arbeidsmåte som man lærer av?

E: Ja

I: Ok, det var bare det, takk skal du ha!

RUNDE 2

Gruppeintervju

Gruppe 1

I: Jeg bare lurte på, hvis dere kunne si litt sånn en og en først, hvordan var det å få respons nå også på tentamen?

E1: Tenker du på hovedmål eller nynorsk?

I: Hovedmål, dere fikk bare på hovedmål.

E1: å ja, sånn ja, eh, jeg syns det var ganske vanskelig egentlig, å gjøre noe med det, fordi på tentamen har jeg på en måte sittet og følt at «ok, det er her bra, nå er jeg fornøyd», og så er det litt vanskelig å gå inn i teksten og endre noe, og så syns jeg kanskje responsen var litt, det var litt vanskelig å skjønne på hvordan jeg skulle endre på den responsen jeg fikk da. Men, eh, jeg tror, noe av det jeg klarte å endre på, ble jo bedre, sånn sett er det positivt.

I: Hmm, hva syns du [redacted]?

E2: Eh, jo, det var litt det samme, at jeg trodde teksten var veldig bra, men så var det sånn at det var litt mer feil enn det jeg hadde håpet på og da vet man ikke helt hvor man skal begynne og sånn...[noe utydelig hva som sies videre]

I: Det var litt lite motivasjon?

E2: ja

I: [REDACTED]?

E3: jeg syns det var lettere nå faktisk

I: Ja, hvorfor det?

E3: Jeg fikk sånn eksempler i teksten på en måte, på hva jeg gjorde feil, du sa liksom akkurat hva det var for noe, ikke bare sånn generelt.

I: ja, hva syns du da [REDACTED]?

E4: Jeg syns det var både/og, ehm, på videoresponsen så sa du liksom hva vi trengte å gjøre bedre og kanskje burde endre, men det ble på en måte aldri sagt hvordan vi kunne endre det. Hvordan vi kunne på en måte gjøre ting enda bedre da, enda mer interessant for leseren.

I: Hmm

E4: Så på en side er det jo litt mer effektivt det vi fikk i år med videorespons, men det hadde også kanskje vært litt bedre med bedre forklaringer i responsen.

I: Ok. Nå var det jo litt sånn uvanlig, eller på en måte ikke sånn som det pleier å være at dere får det på tentamen, for det vil jo ikke skje igjen, for det er jo sånn som, det er jo en tekst som dere på en måte har skrevet ferdig. Det er jo ikke et utkast, så det var jo litt annerledes nå, og det var jo bare fordi at vi skulle ha en runde til med sånn videorespons, fordi at dere hadde det en gang, og da er det jo ofte litt sånn at første gang man har noe så tenker man, åh, det her var greit, det var bedre enn skriftlig og sånn. Men, så er det greit og da ha gjort det en gang til, for å finne ut, syns dere fortsatt det var greit å få videorespons. Så, nå, når dere gjorde det andre gangen, hva tenkte dere da om selve det å få videorespons, denne gangen, når det ikke liksom var første gangen?

E3: Jeg syns det var lettere

I: Du syns det var lettere?

E3: Ja

I: Du ville ha fortsatt å ha videorespons? Eller ville du heller hatt skriftlig?

E3: Jeg tror jeg ville hatt litt begge deler

I: Ja. Hvorfor tenker du at begge deler er greit?

E3: du får variert litt, slik at det ikke blir det samme hel tida

I: Hva syns du [REDACTED]?

E2: litt variasjon og begge deler kanskje

I: [REDACTED]?

E3: Mm, jeg syns at videorespons er ganske bra, fordi da får du på en måte sett teksten mens du får respons, men jeg vet ikke om det var tilfeldig at jeg syns responsen kanskje var litt vanskelig å jobbe med, men ellers så syns jeg at videopresons er ganske bra men, jeg er litt enig med [REDACTED] i at det kanskje bør være litt variasjon.

I: Hmm, hva syns du da [REDACTED]?

E4: Jeg syns vi burde egentlig ha variert, for hvis vi bare får videorespons så vender vi oss liksom til at vi blir forklart hva vi skal endre hele tiden, istedenfor eksempelet hvorfor vi trenger å endre det, å da blir det sånn forventning at jeg får vite hva jeg skal gjøre, jeg får vite hva jeg kan endre, men når det er skriftlig så er det mere, «ja, du burde kanskje gjort bedre sånn og sånn» og så pleier det å komme litt sånn hvordan [...]

I: Ok, så konklusjonen er at videre så ville dere hatt en blanding av både videorespons og vanlig skriftlig respons? Vil dere si at det er konklusjonen deres?

Alle: Ja

I: Ok, kan dere da en siste gang bare si hva, kort, hva som er positivt med videorespons og hva som er negativt?

E3: Det positive er at du får vite akkurat hva du skal jobbe med. At det er lettere å forholde seg til. Det vanskelige er at det tar kanskje litt lenger tid.

E1: Og så er det også positivt at man får se teksten sin liksom mens man hører responsen.

I: Har du noe positivt og negativt [redacted]?

E2: Nei, ikke så mye mer å si

E4: Det positive med videorespons er at det går på en måte, det går en stund da, det går flere minutter med ting man kan endre på

I: At du får mer liksom?

E4: Ja, den dårlige tingen med videorespons tror jeg er, nei jeg er ikke helt sikker jeg

I: du vet ikke helt?

E4: Nei

I: Ok, er det noe annet dere har lyst til å si, om respons eller videorespons?

E1: Nei, egentlig ikke.

Gruppe 2

I: vi skal snakke litt om, nå fikk dere jo, på tentamen så fikk dere jo mulighet til å levere 2. utkast, så fikk dere videorespons på tentamen. Så da lurte jeg først litt på hva, om dere kan si hva dere synes om det?

E1: Greit

I: Greit, hvorfor var det greit?

E1: Eh, lettere

E2: da har vi flere sjanser til å forbedre oss. Vi lærer jo mer av å rette sin egen tekst.

I: MM, hva synes du [redacted]

E3: Det var jo ganske greit da, da fikk jeg liksom se hva jeg gjorde dårlig.

E2: og så var det, hvis du ikke kan rette etterpå, så gidder jeg ofte ikke se gjennom hva jeg har gjort feil da.

I: Hva retta dere mest på når dere fikk respons nå?

E2: Hm? Vi retta [resten?]

I: Ja, liksom, hva jobba dere mest med etter å ha fått responsen på en måte?

E3: Det du sa jeg gjorde feil, også det at du sa at i dette avsnittet så var det litt for kjede, eller ja, noe i dette avsnittet burde du gjøre annerledes da. Også i det avsnittet f.eks sa du liksom en av de setningene da. Da følte jeg de du sa jeg måtte gjøre om

E2: konkret

I: Du gjorde mest på det konkrete?

E2 og 3: Ja

I: Men, nå er det sånn at vi har hatt videorespons en gang før, og det her var andre gangen vi hadde videorespons, eh, hvordan synes dere at det var å ha det nå?

E2: Jeg synes videorespons er bedre enn vanlig.

E3: det er i alle fall bedre enn [hører ikke]

E2: istedenfor å sitte og lese

E1: da kan du forklare mer hva du har gjort

E2 og 3: ja

E2: vise fra teksten og sånn

E3: Og hvis elevene skal gi respons så er det sånn, «Ja det var bra, bra tekst»

I: Føler du at du får lite ut av det?

E3: Ja

I: Så at det er sånn på video, det syns dere var greit?

Alle: hmm

I: Gjorde dere noe annerledes denne gangen her, når dere jobba med teksten? Enn dere gjorde sist?

E2: tror ikke det. Kanskje litt mer nøye, siden vi fikk jo litt mer respons,

I: Følte du at du fikk mer?

E2: Hmm, det kan jo hende at jeg har gjort det dårligere også.

I: Dramateksten fikk dere på forrige gang? Men, du følte at det var mer nå?

E2: Det var i alle fall mer detaljert da.

E1: mer arbeid på drama [tror jeg]

I: Mer arbeid på dramateksten

I: Det kommer jo også litt an på hva dere har gjort sjøl. Men, hva, eh, hvis dere da, eh, nå har dere jo hatt, de to siste gangene vi har hatt respons, så har dere fått det da på video, eh, er det da sånn at dere syns det er bedre å ha det på video eller kunne det lik så godt vært skriftlig.

E3: nei, video

E2: Video er ganske mye bedre.

I: Hvorfor det?

E3: jeg vet ikke, jeg bare jobber ikke i nærheten like bra med skriftlig, da blir det det nesten ikke noe forskjell.

E1: mer detaljert da. Bedre

E2: ja, mye bedre, mer behagelig. Du slipper å lese hele tida.

I: Hmm. Så dere føler at dere får mere tilbakemelding på video

E2: på video

E1: mer forklaring

I: Er det noe kan være negativt da med videoresponsen?

E2: Egentlig ikke

E1: det kan være litt vanskelig å gå fram og tilbake fra teksten og videoen

I: Veksle mellom dem?

E3: jeg pleier å ha videoen i bakgrunnen jeg, så hører jeg på i bakgrunnen

I: Mens du har teksten oppe?

E3: Mmm

I: Dere har ikke hatt noe tekniske problemer f.eks. som gjør det tungvint?

E3: nei

I: Det har vært greit å åpne filene?

Alle: ja

I: Noe annet dere har lyst til å si om respons eller videorespons?

Alle: nei

I: Men, dere ville fortsatt foretrukket å ha det, istedenfor skriftlig?

Alle: Ja

I: OK, takk til dere

Gruppe 3

I: Ok, så kan dere bare snakke litt sånn, det er fint om alle sier noe, og bare snakk litt sånn i munnen på hverandre, i dag er det lov, ha ha

E: kan vi det?

I: dere kan det ja☺ Eh, nå har vi jo hatt, dere fikk jo muligheten til å levere 2. utkast på tentamen, eh, og da fikk dere jo respons. Kan dere si litt kort hver og en hva dere synes om den responsen på tentamen?

E1: Jeg synes det var greit.

I: Det var greit, hvorfor var det greit?

E1: da vet vi hva vi kan gjøre bedre til neste tentamen f.eks.

E2: jeg fikk ikke åpna den da men

I: nei, det stemmer

E2: Det var sikkert bra da..

E3: Hvorfor ikke?

E2: Det var noe som var gærent med pc`en jeg hadde

E4: Jeg synes også det var bra, men også var det så, det var så dumt, eller altså responsen var så mye og rette på, jeg følte at jeg måtte gjøre om alt. Og, vi hadde jo jobba med elevbedriften hele uka, så jeg hadde helt glemt det, så jeg måtte gjøre det siste dagen

E3: Ja, jeg og

E4: så, det var, jeg fikk ikke gjort så veldig nøye

I: Hva tenkte du [redacted]?

E3: Det var fint å få respons og få retta det, men som sagt så var det litt sånn stress og få gjort det ferdig og sånn

I: Ok, nå er det jo, jeg husker ikke akkurat hva dere sa sist, men kan dere prøve å huske tilbake og si litt kort om, hva synes dere da om når dere fikk videorespons den første gangen, husker dere hvordan dere synes det var?

E3: Det var skummelt☺ Jeg skvatt. Satt alene på rommet mitt og så plutselig så hørte jeg stemmen din.

I: Fordi jeg plutselig snakka

E3: Ja

E1: Det var litt merkelig egentlig

I: Ja, merkelig hvordan da?

E1: Nei, jeg visste ikke at det gikk an jeg

I: nei sånn ja

E2: Det var lettere da, fordi du fikk på en måte mer forstå hva som egentlig var feil, istedenfor å bare skrive det, da er det ikke så lett å skjønne hva det egentlig er feil.

Elev 3 nikker

I: Syns du også det?

E3: Ja, det er lettere å høre og så at du viser det på teksten, istedenfor å bare skrive det.

I: For da lurere jeg jo litt på, fordi, dere hadde jo da, det var første gangen, og så er det jo litt sånn alltid at når det er noe som er nytt så tenker man jo ofte at det er allright. Så derfor lurer jeg litt på hva dere syns nå andre gangen, syns dere fortsatt at det var bra å få sånn videorespons?

E4: hadde jeg hatt bedre tid så hadde jeg virkelig gått inn for det trur jeg. Nå fikk jeg ikke gjort det så nøye, og, men det er fortsatt like bra

E3: Ja, det syns jeg og

E1: helt enig jeg

I: Kan dere komme på noe som kan være negativt med sånn videorespons da?

E2: vanskelig å få opp, eller er ikke alle som klarer

I: Ja, tekniske problemer.

E4: Nei, jeg syns fortsatt det er bedre enn å skrive det, altså, det blir nesten som om du skulle snakka til oss direkte og vist det. Ja

I: Så sånn i framtiden, hvis dere kunne velge, hva slags type respons ville dere hatt da?

E1: Sånn som vi har nå

E3: Jeg liker begge deler jeg, men jeg kan godt få videorespons og

E4: er det bare de som er alternativene eller?

I: Ja, hvis det er liksom mellom vanlig skriftlig eller video

E4: Da er video best

E3: Jeg har ikke noe problem med å forstå noen av dem, så videorespons er litt mer direkte enn når du skriver så

I: Så du er litt sånn at begge deler er greit?

E3: Ja

E4: Ja, jeg også egentlig, men det er jo, ja, sa det,

I: Hva ville du helst da [REDACTED]?

E2: Jeg ville helst hatt video

E1: Video

I: Kan dere bare si kort hvorfor dere helst vil ha video?

E1: fordi det er mye lettere og skjønnere syns jeg

E2: du skjønner mye mer hva som er feil, enn å bare skrive det så veit du ikke helt hva du skal rette på

E4: Jeg tenker at det kan være lettere for deg også, hvis det er mye den eleven har å rette på, så er det mye fortere å si det enn å skrive sånn masse, også blir det bare, så kanskje man blir, ikke gidder å gjøre det fordi det står så mye der.

E1: eller misforstår

E4: Ja, det kan også skje

I: Ja, eh, gjorde dere noe annerledes nå andre gangen, når dere fikk den videoresponsen?

E4: Gjorde annerledes, hva da?

I: Når dere fikk videorespons nå, andre gangen, jobba dere med den på samme måten som sist, eller gjorde dere

noe annerledes?

E4: Nå var det mye mer å rette på, så nå hadde jeg den oppe hele tiden og så hørte jeg på det samme mange ganger, det du hadde sagt, fordi det, jeg kunne jo ikke se det stå skrevet der, og det er kanskje litt en ulempe med det, at ikke ser det for seg, eller ser alt som du sier, men jeg har ikke noe problem med å spille av det samme hele tiden. Det var sånn jeg gjorde det.

I: Ja,

E4: Også skrev jeg underveis

I: Hva gjorde du [REDACTED]?

E3: Jeg så den vel egentlig bare et par ganger og så huska jeg det og så bare ...Jeg så egentlig mine egne feil uansett da så

I: Ja, gjorde du noe annerledes denne gangen [REDACTED]?

E1: Nei, jeg bare så ferdig hele jeg og så bare gjorde jeg det som var feil, det var det

I: Så du den en gang eller så du den flere?

E1: Nei, jeg så den to ganger

I: Og du fikk jo ikke sett den, [REDACTED], men hva gjorde du istedenfor, for du leverte jo et 2. utkast

E1: Ja, jeg prøvde bare å gå gjennom og fikk pappa til å se hva han mente var feil da, så prøvde jeg å rette på det.

I: Ja, det var jo lurt. Ok, er det noe annet dere har lyst til å si om respons eller videorespons eller noe sånt?

E3: Det er bra å få.

I: Det er bra å få, selv om det er litt stress og blir litt ekstra å gjøre?

E3: Ja, men hvis jeg får bedre karakter av det så gjør jeg det selvfølgelig

E4: ja, det var bedre å få respons, eller vi hadde jo respons på tentamen i åttende klasse, hadde vi ikke det da?

I: Jo

E4: Og det var bare stress syns jeg, og da fikk vi ikke velge grupper selv heller, så da visste vi ikke hvem som, da var det ikke sikkert at vi kunne få respons av den personen, at den ikke turte å uttrykke seg liksom, så det var bedre å få av deg etterpå

E2: Mye vanskeligere, og folk sier kanskje ting

E3: De tør liksom ikke være kritiske

E2: De tør på en måte ikke si noe negativt

I: Nei; det er det vanskeligste med sånn elevrespons, at man er litt redd for å såre hverandre, så man sier kanskje bare at det er bra, så får man ikke noe konstruktivt å jobbe med da. Ja, da sier jeg takk til dere!

Vedlegg 5 Elevtekst med skriftlig respons

Førsteutkast

Raneren i Brasil

Akt 1

Scene 1

Pablo og moren er i huset. Moren ligger i sengen, mens Pablo sitter på en slitt stol. Mørkt og varmt i hytta. Pablo blir tydelig irritert etterhvert.

Mama: Pablo! Du må gå ut å finne litt mat til oss. Det er 4 timer siden vi spiste sist.

Pablo: Men Mama! Jeg vil gå ut og leke!

Mama: Du kan ikke det Pablo, nå som jeg er syk må du ta deg av denne oppgaven.

Pablo: Ingen av de andre barna henter mat selv! Hvorfor må jeg gjøre voksne ting allerede? Jeg er jo bare 10 år mama.

Mama: Jeg er lei for det Pablo. Nå, gå å hent Fernando. Dere kan hente mat sammen, og passe på hverandre.

Pablo: Men Mama!

Mama: Gå nå Pablo. Det tar bare en halv time, så kan du gå å leke etter at vi har spist.

Pablo: Okei da.

Scene 2

Pablo går ut i garden for å hente Fernando. Fernando står utenfor huset sitt og spiller fotball alene, og er tydelig glad for å se Pablo.

Fernando: Pablo! Vil du være med å spille litt fotball? Vi kan leke «partido de futbol» hvis du vil.

Pablo: Ikke nå, kanskje etterpå? Nå må jeg gå og finne litt mat til meg og Mama. Vil du hjelpe meg? Du kan hente mat til familien din med det samme!

Fernando: Okei Pablo, hvi du lover at vi skal spille fotball etterpå.

Pablo: Jeg lover, Fernando.

Fernando: Greit, jeg må bare si ifra til mamma at jeg går ut.

Fernando går inn i huset (blir borte fra scenen) Pablo tar ballen og begynner å trikse litt. Fernando roper i det fjerne.

Fernando: Mamma, jeg blir med Pablo og finner litt mat.

Pablo bommer på ballen, og Fernando kommer ut på scenen igjen.

Pablo: Er du klar til å gå?

Fernando: Jeg er klar, la oss gå.

Hvordan skal dette spilles?
Husk at scenehvisningene skal være instruksjoner til skuespilleme!
Ukjent forfatter
06.02.2014 13:43

Husk at skuespilleme må vite HVA de skal si, HVORDAN de skal si det. HVA de skal gjøre når de sier det og hva slags tonefall de skal ha. Ikke nødvendigvis i hver replikk, men det er viktig at de får instruksjoner.
Ukjent forfatter
06.02.2014 13:44

Akt 2

Scene 1

Pablo og Fernando her kommet seg ned til elven, hvor den henter vann og planter til mat. Fernando har også fått tak i en rotte til hver av dem. Det er trangt ved elvebredden, mange folk henter mat. Begge guttene er litt ansente.

Fernando: Det er veldig mange folk her idag, Pablo. Får håpe det er nok vann til alle!

Guttene ler litt

Pablo: Vi får håpe det ja!

Folk strømmer til, det blir trangere og trangere

Pablo: Det kommer så mange folk nå. Skal vi ikke bare komme oss hjemover igjen?

Fernando: Jo, det er nok lurt. Vil ikke at de hjemme skal bli bekymret for meg.

Pablo: Enig, vi har nok mat nå uansett.

Scene 2

Guttene har kommet halvveis på hjemreisen. Quinto, en eks barneforbryter, kommer luskende opp bak dem. Han har et lite smil om munnen idet han tar dem igjen. De er midt ute på åpen gate.

Quinto: Hei små gutter, vil dere ha hjelp med alle de tunge tingene.

Pablo: Nei takk, det trengs ikke. Det er ikke langt hjem nå.

Quinto: Neivell, men jeg vil ha den maten der, enten du vil gi den til meg eller ikke.

Guttene blir redde. Quinto prøver å ta tak i maten deres, men guttene er kjappere de løper vekk fra Quinto. Quinto følger etter. Guttene stopper på et hjørne. De er tydelig redde og de puster tungt.

Pablo: Vi kommer til å bli ranet! Tenk om vi kommer til å bli drept! Hvordan kommer Mama til å takle livet da? Hun kan jo ikke finne mat selv engang!

Fernando: Og hva med familien min. De kommer til å sørge over meg for alltid!

Pablo: Men jeg tror vi fikk ristet han av oss. Jeg ser han ikke noe sted.

Fernando: Kanskje han har gått opp?

Pablo: Jeg håper det.

Fernando: Kom, la oss finne veien hjem nå. De begynner sikkert å bli bekymret.

Bak dem har Quinto sneket seg opp veien, og står nå bare et par meter bak dem. Når guttene skal begynne og gå, hopper han foran dem, og tvinger dem inn i et smug. Guttene Skriker!

Pablo: Vær så snill, ikke skad oss! Vi er for unge til å dø nå!

Quinto: Ikke vær redde, små gutter. Jeg skal bare ha maten deres, så kan dere gå.

Husk at stykket skal kunne settes opp, her, med de ressursene vi har. Det er ikke alt i dette stykket som lar seg gjøre.
Ukjent forfatter
06.02.2014 13:46

Hvordan skal publikum få vite dette? Det er jo ingen som leser scenehenvisningene. Alle slike beskrivelser må komme frem i replikkene.
Ukjent forfatter
06.02.2014 13:46

Fernando: Aldri! Sånne som deg fortjener å råtne i fengsel. Ikke være her ute å rane små gutter.

Pablo: Uansett, så er vi 2 mot 1, så VI kommer til å rane DEG. Det er ikke du som er sterkst her. Det er oss.

Quinto: Skal vi se på det?

Akt 3

Scene 1

Quinto drar frem en kniv. Kniven er ikke særlig skarp, heller en smørkniv, men det er nok til å skremme guttene. De beveger seg sakte mot veggen i andre enden av smuget.

Quinto: Nå, (*Kunstpause*) skal dere gi meg maten deres eller ikke? *Quinto er selvsikker*

Pablo: Aldri! Du får heller gå ned til elven for å finne maten din selv. Min får du ikke!

Quinto: Neivell. Da har jeg ikke noe annet valg enn å drepe dere da? Noen siste ord?

Fernando: Hvordan klarer du å rane barm? Jeg mener, du raner noen som har jobbet for maten sin, som har hentet den helt lovlig? Og samtidig, vi er bare 10 år!

Quinto: For å si det sånn, jeg liker å ta godterier fra små barn

Quinto ler høyt og selvsikkert. Ungene presses lenger og lenger inn mot veggen i smuget. De blir reddere og reddere.

Quinto: Siste sjanse gutter. Gi meg maten deres, ellers vil jeg drepe dere begge to. Jeg skal slå dere til dere ikke orker å snakke. Så skal jeg skjere dere opp levende, og gi innmaten til småfuglene. Sikker på at dere ikke bare skal gi den til meg?

Pablo: Kan du ikke bare la oss være i fred da? Vær så snill.

Quinto: Sorry gutter, men dere har brukt opp min tålmodighet nå. Jeg er redd for at jeg må ta maten deres med makt.

Quinto kommer helt opp i fjeset til guttene. Han er ikke blid lenger, han heller.

Scene 2

Fernando har fått øye på noe. I åpningen av smuget står en FN'soldat. Han ser en mulighet.

Fernando: HJEEEEEEEEELPPPPPPPPPP, HJEEEEEEELLLLPPPP!!!!

FN'soldaten snur seg mot dem, fortsatt et stykke unna. Han kommer mot dem, med et tydelig forskrekket ansiktsuttrykk. Guttene blir glade. Quinto begynner å bli flau.

FN'soldat: Hva er det som skjer her da?

Quinto: Eh.. ehmm.. vi bare.. eh.. snakker litt. Dette er barna mine skjønner du.

FN'soldat: Jaså, men da er det vel ingen fare? Bare ta det litt rolig nå, dere skremmer folk

FN'soldaten snur seg for å gå, men akkurat da reagerer Pablo. Quinto blir rasende.

Pablo: Nei! Ikke gå, denne mannen prøver å rane oss. Vi skulle bare hente litt mat til familiene våre, men så kommer han og prøver å ta den fra oss. Hjelp oss!

FN'soldat: Er dette sant? Prøver du å rane dem?

Quinto: Aldeles ikke, de tror bare det. Jeg lånte litt mat av dem bare.

Fernando: Kan du ta oss med hjem, jeg savner mamma.

Pablo: Jeg og!

FN'soldat: Greit gutter, jeg skal kjøre dere hjem. Og deg (*Peker på Quinto, morsk i stemmen*) Du skal ikke røre disse, eller noen andre gutter igjen! Forstått?

Quinto mumler lavt

FN'soldat: Forstått, spurte jeg!

Quinto: Greit.

Scene 3

De sitter i et militært kjøretøy på vei hjem. Guttene er glade, og ikke minst nysgjerrige. De hadde aldri sittet inne i en ordentlig bil før. De småprater litt. Samtidig som de snakker, kikker guttene seg rundt.

Pablo: Jeg kan ikke få takket deg nok for at du hjalp oss vekk fra den tyven der.

Fernando: Ja, han truet oss med kniv, så jeg ble ganske redd.

FN'soldaten: Jeg skjønner det gutter. Neste gang burde dere kanskje gå med en voksen. Det er jo så mange skumle fyrer i gatene nå for tiden.

Blir en liten pause. Guttene skikker seg fortsatt ivrige rundt. Soldaten ser ut av vinduet.

FN'soldaten: Hvor skal jeg slippe dere av?

Pablo: Du kan sette oss av her borte du!

FN'soldaten: Den er grei. **Soldaten roper til mannen som kjører bilen.** Hey, Aragon! Vislipper av guttene her borte!

Bilen stopper og guttene reiser seg for å gå ut. FN'soldaten stopper dem i døråpningen.

FN'soldaten: Vent litt. Jeg hørte at dere ikke hadde så mye penger?

Fernando: Det er riktig, ingen av oss har noe penger i det hele tatt.

Pablo: Moren min er syk, så hun kan ikke jobbe. Derfor tjener vi ingenting lenger.

FN'soldat: Her! **Gir guttene en 100-lapp hver.** Nå kan dere gå og kjøpe dere litt mat.

Pablo: Tusen takk for alt!

Fernando: Ja, tusen takk!

Husk at replikkene skal være mest mulig naturlige.

Ukjent forfatter
06.02.2014 13:48

FN'soldaten: Bare hyggelig. Men nå må jeg gå. Vi ses da gutter.

Fernando: Hade!

Guttene vinker. Soldaten lukker igjen døra, og så drar bilen. De er nå hjemme igjen. De er begge slite.

Dette må vises gjennom ting de gjør, det kan ikke fortelles.

Ukjent forfatter
06.02.2014 13:49

Fernando: Jeg skal gå å gi pengene og maten til mamma jeg. Skal vi spille fotball etter det?

Pablo: Okei. Jeg går inn til mama og forteller alt som har skjedd i dag. Det er egentlig helt sprøtt, tenk at dette virkelig kunne skje oss!

Fernando: Ja, jeg kommer til deg når jeg er klar jeg!

Guttene går hver til sitt hus.

Pablo: Hei mama, jeg er hjemme.

Mama: Hei gutten min, du var lenge borte synes jeg!

Pablo: Ja, det skjedde noe helt utrolig!

Mama: Hva da gutten min? Har det skjedd deg noe?

Pablo: Ja mama, men akkurat nå vil jeg bare ha litt mat. Jeg skal fortelle hele historien til deg etterpå!

Det begynner å bli mørkere ute. Men midt på gata kommer Quinto luskende. Han hadde fulgt etter bilen hele veien. Han ler selvsikkert for seg selv!

Quinto: Jeg skal ta dere. Uansett hvor lang tid det tar, så skal jeg ta dere.

Han ler igjen, denne gangen enda høyere.

Her har du et godt utgangspunkt en ok oppbygging og oppsett med scenerhvisninger og replikken.

Det er noen ting du bør jobbe videre med:

- det må være flere og mer detaljerte scenerhvisninger. I et dramastykket så kan vi ikke beskrive miljø og steder, det er derfor scenerhvisningene må være så nøyaktige, slik at skuespillere og de som gjør i stand scenen, skal vite hvordan det skal være.
- replikkene må få frem hvem personene er. Du kan ikke beskrive hvordan en person er, derfor må du få det frem i replikkene.
- konflikten her er ikke så tydelig, fordi det er jo tilfeldig at de utsettes for dette.

I vurderingskriteriene står det:

"Konflikten i stykket samt de forskjellige rollenes personlighet og motsetningene mellom dem kommer tydelig fram og bærer handlingen". - dette må du jobbe mer med, for slik det er nå så syns jeg ikke konflikten eller motsetningene mellom rollenes personlighet, kommer tydelig frem og

bærer handlingen. Kanskje kan du få til dette ved at de vet hvem denne Quinto er, kanskje er det noe som har skjedd tidligere som gjør at de er i en konflikt.

husk at det skal være mulig å sette opp dette stykket på en scene, det er ikke en film. Da må du tenke over hva som er mulig å få til ift bakgrunner og rekvisitter.

Andreutkast

Raneren i Brasil

Akt 1

Scene 1

Pablo og moren er i huset. Moren ligger og slapper av, mens Pablo sitter på en stol. Mørkt i hytta. Pablo blir tydelig irritert og lei etterhvert.

Mama: Pablo! Du må gå ut å finne litt mat til oss. Det er 4 timer siden vi spiste sist.

Pablo: Men Mama! Jeg vil gå ut og leke!

Mama: Du kan ikke det Pablo, nå som jeg er syk må du ta deg av denne oppgaven.

Pablo: Ingen av de andre barna henter mat selv! Hvorfor må jeg gjøre voksne ting allerede? Jeg er jo bare 10 år mama.

Mama: Jeg er lei for det Pablo. Nå, gå å hent Fernando. Dere kan hente mat sammen, og passe på hverandre.

Pablo: *(oppgitt)* Men Mama!

Mama: Gå nå Pablo. Det tar bare en halv time, så kan du gå å leke etter at vi har spist.

Pablo: *(sukker lett)* Okei da.

Scene 2

Pablo går ut i gaten for å hente Fernando. Fernando står utenfor huset sitt og spiller fotball alene, og er tydelig glad for å se Pablo.

Fernando: Pablo! Vil du være med å spille litt fotball? Vi kan leke «partido de futbol» hvis du vil.

Pablo: Ikke nå, kanskje etterpå? Nå må jeg gå og finne litt mat til meg og Mama. Vil du hjelpe meg? Du kan hente mat til familien din med det samme!

Fernando: Okei Pablo, hvi du lover at vi skal spille fotball etterpå.

Pablo: *(lettet over å ha noen å gå med)* Jeg lover, Fernando.

Fernando: Greit, jeg må bare si mamma til mamma at jeg går ut.

Fernando går inn i huset (blir borte fra scenen) Pablo tar ballen og begynner å trikse litt. Fernando roper i det fjerne.

Fernando: Mamma, jeg blir med Pablo og finner litt mat.

Akt 2

Scene 1

Pablo og Fernando har kommet seg ned til elven, hvor de henter vann og mat. Fernando har også fått tak i en rotte til hver av dem. Det pleier å være trangt ved elvebredden, men i dag har de klart å komme tidlig. Bare en gammel dame sitter fyller vann. Begge guttene har lyst til å komme seg av gårde før «rushen» begynner.

Fernando: (*litt stressa*) Vi må kjappe oss, Pablo. Om 10 minutter er det fullt her!

Guttene ser bekymret mot veien inn til byen.

Pablo: (*leker irritert*) Jada, jeg er ferdig nå!

Pablo: Det kommer så mange folk nå. Skal vi ikke bare komme oss hjemover igjen?

Fernando: Jo, det er nok lurt. Vil ikke at de hjemme skal bli bekymret for meg.

Pablo: Enig, vi har nok mat nå uansett.

Scene 2

Guttene har kommet halvveis på hjemreisen. De stopper opp da de ser en plakat liggende i veikanten.

Pablo: (*nysgjerrig*) Oi, se der! En etterlysningsplakat. (*mer oppspilt nå*) Jeg har alltid hatt lyst til å lese en sånn en!

Fernando: (*Smittes av pablos engasjement*) Ja! Vi kan bruke det vi lærte på skolen for å lese den!

Pablo: (*seriøs*) Okei... Etterlyst! Quinto Seka, 33 år etterlyses etter at han rømte fra Brasilia fengsel. Han var dømt til 15 års fengsel for drap og seksuell mishandling av barn. Det vil bli en belønning på 1000 real til han som klarer å bringe Quinto tilbake, død eller levende!

Fernando: Wow, tenk å ha 1000 real, det er mye penger!

Pablo ser opp mot himmelen.

Pablo: (*drømmende*) Ja, tenk det!

Mens guttene har lest plakaten, har Quinto listet seg opp i ryggen deres. Guttene skvetter litt når han begynner å snakke

Quinto: (*litt barnslig stemme*) Hei små gutter, vil dere ha hjelp til å lese den der?

Pablo: (*vennlig*) Nei takk, det trengs ikke. Vi har lest den ferdig nå.

Quinto: Neivell, men jeg ser dere har litt mat der, kanskje vi skal gå å spise den sammen?

Fernando: (*litt irritert nå*) Nei, denne maten er til familiene våre, ikke til deg.

Pablo: Kom fernando, la oss gå hjem.

Guttene begynner å gå, men når de merker at Quinto går etter dem, løper de vekk fra Quinto. Guttene stopper på et hjørne. De er tydelig redde og de puster tungt.

Pablo: *(skremt)* Vi kommer til å bli ranet! Tenk om vi kommer til å bli drept! Hvordan kommer Mama til å takle livet da? Hun kan jo ikke finne mat selv engang!

Fernando: Og hva med familien min. De kommer til å sørge over meg for alltid!

Pablo: Men jeg tror vi fikk ristet han av oss. Jeg ser han ikke noe sted.

Fernando: Kanskje han har gitt opp?

Pablo: Jeg håper det.

Fernando: Kom, la oss finne veien hjem nå. De begynner sikkert å bli bekymret.

Bak dem har Quinto sneket seg opp veien, og står nå bare et par meter bak dem. Når guttene skal begynne og gå, hopper han foran dem, og tvinger dem inn i mot en vegg. Guttene Skriker!

Pablo: Vær så snill, ikke skad oss! Vi er for unge til å dø nå!

Quinto: Ikke vær redde, små gutter. Jeg skal bare ha maten deres, så kan dere gå.'

Fernando: *(modig innstilling)* Aldri! Sånne som deg fortjener å råtne i fengsel, hele livet sitt!

Pablo: *(legge trykk på VI og DEG)* Uansett, så er vi 2 mot 1, så VI kommer til å rane DEG. Det er ikke du som er sterkest her. Det er oss.

Quinto: Skal vi se på det?

Akt 3

Scene 1

Quinto drar frem en kniv. Kniven er ikke særlig skarp, heller en smørkniv, men det er nok til å skremme guttene. De beveger seg sakte mot veggen.

Quinto: Nå, *(Kunstpause)* skal dere gi meg maten deres eller ikke? **Quinto er selvsikker**

Pablo: Aldri! Du får heller gå ned til elven for å finne maten din selv. Min får du ikke!

Quinto: *(forholder seg veldig rolig)* Neivell. Da har jeg ikke noe annet valg enn å drepe dere da? Noen siste ord?

Fernando: *(siste håpefulle tale til skurken)* Hvordan klarer du å rane barm? Jeg mener, du raner noen som har jobbet for maten sin, som har hentet den helt lovlig? Og samtidig, vi er bare 10 år!

Quinto: For å si det sånn, jeg liker å ta godterier fra små barn

Quinto ler høyt og selvsikkert. Ungene presses lenger og lenger inn mot veggen. De blir reddere og reddere.

Quinto: Siste sjanse gutter. Gi meg maten deres, ellers vil jeg drepe dere begge to. Jeg skal slå dere til dere ikke orker å snakke. Så skal jeg skjære dere opp levende, og gi innmaten til småfuglene. Sikker på at dere ikke bare skal gi den til meg?

Pablo: **(ber så fint han kan)** Kan du ikke bare la oss være i fred da? Vær så snill.

Quinto: Sorry gutter, men dere har brukt opp min tålmodighet nå. Jeg er redd for at jeg må ta maten deres med makt.

Quinto kommer helt opp i fjeset til guttene. Han er ikke blid lenger, han heller.

Scene 2

Fernando har fått øye på noe. I åpningen av smuget står en FN'soldat. Han ser en mulighet.

Fernando: HJEEEEEEEEELPPPPPPPPPP, HJEEEEEEEELLLLPPPP!!!!

FN'soldaten snur seg mot dem, fortsatt et stykke unna. Han kommer mot dem, med et tydelig forskrekket ansiktsuttrykk. Guttene blir glade. Quinto begynner å bli flau.

FN'soldat: **(profesjonelt)** Hva er det som skjer her da?

Quinto: Eh.. ehmm.. vi bare.. eh.. snakker litt. Dette er barna mine skjønner du.

FN'soldat: Jaså, men da er det vel ingen fare? Bare ta det litt rolig nå, dere skremmer folk

FN'soldaten snur seg for å gå, men akkurat da reagerer Pablo. Quinto blir rasende.

Pablo: Nei! Ikke gå, denne mannen prøver å rane oss. Vi skulle bare hente litt mat til familiene våre, men så kommer han og prøver å ta den fra oss. Hjelp oss!

FN'soldat: Er dette sant? Prøver du å rane dem?

Quinto: Aldeles ikke, de tror bare det. Jeg lånte litt mat av dem bare.

Fernando: Kan du ta oss med hjem, jeg savner mamma.

Pablo: Jeg og!

FN'soldat: Greit gutter, jeg skal kjøre dere hjem. Og deg **(Peker på Quinto, morsk i stemmen)** Du skal ikke røre disse, eller noen andre gutter igjen! Fordi du skal i fengsel med en eneste gang! Er det forstått?

Quinto mumler lavt

FN'soldat: Forstått, spurte jeg!

Quinto: Greit.

Scene 3

De har gått hjemover, Quinto var tatt hånd om av en annen soldat. De har akkurat kommet hjem, og guttene er slite.

Pablo: **(sliten og glad)** Jeg kan ikke få takket deg nok for at du hjalp oss vekk fra han der!

Fernando: Ja, han truet oss med kniv, så jeg ble ganske redd.

FN'soldaten: Jeg skjønner det gutter. Neste gang burde dere kanskje gå med en voksen. Det er jo så mange

skumle fyrer i gatene nå for tiden.

Blir en liten pause. Guttene skikker seg fortsatt ivrige rundt. Soldaten mot vinduet til Fernando.

FN'soldaten: Hvor bor dere?

Pablo: Vi bor rett her borte!

FN'soldaten: Den er grei.

FN'soldaten stopper opp utenfor husene deres. Tar en rask kikk på dem.

FN'soldaten: Vent litt. Jeg hørte at dere ikke hadde så mye penger?

Fernando: Det er riktig, ingen av oss har noe penger i det hele tatt.

Pablo: (*trist*) Moren min er syk, så hun kan ikke jobbe. Derfor tjener vi ingenting lenger.

FN'soldat: Her! (*Gir guttene en 10-er hver*). Nå kan dere gå og kjøpe dere litt mat.

Pablo: (*utrolig glad*) Tusen takk for alt!

Fernando: (*utrolig glad han og*) Ja, tusen takk!

Soldaten smiler til dem

FN'soldaten: Bare hyggelig. Men nå må jeg gå. Vi ses da gutter.

Fernando: Hade!

Guttene vinker. Soldaten lukker igjen døra, og så drar bilen. De er nå hjemme igjen. De er begge slitne.

Fernando: Jeg skal gå å gi pengene og maten til mamma jeg. Skal vi spille fotball etter det?

Pablo: (*spent*) Okei. Jeg går inn til mama og forteller alt som har skjedd i dag. Det er egentlig helt sprøtt, tenk at dette virkelig kunne skje oss!

Fernando: Ja, jeg kommer til deg når jeg er klar jeg!

Guttene går hver til sitt hus.

Pablo: Hei mama, jeg er hjemme.

Mama: Hei gutten min, du var lenge borte synes jeg!

Pablo: Ja, det skjedde noe helt utrolig!

Mama: Hva da gutten min? Har det skjedd deg noe?

Pablo: Ja mama, men akkurat nå vil jeg bare ha litt mat. Jeg skal fortelle hele historien til deg etterpå!

Det begynner å bli mørkere ute. Men midt på gata kommer Quinto luskende.

Quinto: Når jeg kan rømme fra en soldat, klarer jeg å ta dere også. Uansett hvor lang tid det tar, så skal jeg ta dere.

Han ler igjen, denne gangen enda høyere.

Vedlegg 6 Elevtekst

Førsteutkast

Dramatekst

1 AKT:

Vennene Isabell og Vendela møtes i korridoren på skolen. Det er fredag og de er klare for å dra hjem.

Scene 1.

Isabell: Du vet den festen til Fanny i kveld?

Vendela: Ja? - *med spørrende stemme*

Isabell: Ja, hun spurte meg om jeg ville komme da, bare plutselig liksom. - *med trykk på meg og jeg, overasket.*

Vendela: Gjorde hun? Svarte du ja? - *litt missunnelig, overasket, men prøver å skjule det.*

Isabell: Nei, selvfølgelig ikke, (*sier med grimase*) jeg vil jo mye heller være med deg!

Vi kan ha jentekveld, med pizza og film?

Vendela: Ja, hadde jeg og svart, ingen av oss passer inn der liksom. Jentekveld er mye koseligere, hos deg? - *litt skuffet over å ikke ha blitt invitert på festen.*

Isabell: Ja, kom til meg i syv-tiden du, gleder meg, ses.

Vendela: Ok, ses.

Klemmer og går hvert til sitt- Isabell går til venstre, Vendela til høyre. Vendela møter på Fanny som skal holde festen og blir litt overrasket.

Vendela: Hei. *Med usikker stemme*

Fanny: Hei Vendela, du, jeg hadde faktisk tenkt til å spørre deg om noe jeg. Jeg sakal ha en fest i kved, og, du er faktisk invitert. *Sier hun, nesten uten å se på vendela, som om det presses ut av henne, litt frekt.*

Vendela blir stående litt stiv.

Vendela: Skal du ha fest? Hmm, ja, kan sikkert komme jeg. *Prøver å holde seg «calm.»*

Fanny: *Litt overrasket over måten Vendela responderer på. Fint, ses.*

Scene 2.

Vendela er hjemme på rommet sitt, frustrert over å ha lagt to planer samme kveld, og må velge om hun skal være med bestevenninnen eller den populære Fanny. Hun går litt urolig rundt på gulvet.

Vendela: Isabell er bestevenninnen min, jeg kan jo ikke ditche henne, vi planla jo først. Samtidig må jeg på den festen, det er once in a lifetime, jenekvelder er jo hver helg. *Snakker til seg selv. Det tikker inn en melding, fra Fanny.*

Melding fra Fanny: «Du kommer vel i kveld Vendela?»

Vendela leser den høyt opp, og løfter blikket.

Vendela svarer på melding: «selvfølgelig, har ikke noe annet å gjøre» leser høyt.

Vendela *Til seg selv*: Åh, hva gjør jeg nå da, hva hvis Isabell finner ut at jeg drar på festen og ikke er med henne. *Urolig, men får en ide.*

Vendela: Jeg bare skriver en melding om at jeg må passe på lillebror som er syk. *Tar opp mobilen og mumler det hun skriver.*

Vendela *til seg selv*: Send.

Det piper inn en ny meding fra Fanny.

Vendela: Melding fra Fanny! «*fint, vi ses*»

Smiler. Vendela begynner å prøve noen klær. Tar på seg noe hun syntes er fint, ser seg fornøyd i speglet og drar til festen til Fanny.

Scene 3.

Vendela ankommer Fannys hus, ringer på. Fanny sin venn åpner døren, og ser overrasket ut.

Fannys venn: Fanny, det Vendela som ringer på, skal jeg slippe henne inn? *Roper inn i huset.*

Fanny kommer.

Fanny: Hei, Vendela, kom inn. *Sier hun ganske uintresert.*

Vendela går inn i huset, Fanny og veninnen blir stående å se på henne kle av seg ytterklærne.

Fannys venn: Så fin du er. *Med ironisk stemme. Fanny og Venn fniser.*

Vendela: Takk. *Skjønner at det er ironi, blir litt trist.*

Fanny: Bare ta noe å drikke, det er øl på kjøkkenet.

Vendela: Takk.

Fanny og veninne går, Vendela går inn på kjøkkenet. Hun ser usikkert på drikkevarene, tar først opp noe med alkohol, men ombestemmer seg og velger en brusflaske.

Scene 4.

Vendela går ut i stua og setter seg i sofaen. Hun ser usikkert på alle de som danser på gulvet, men smiler. Tar en slurk av drikken. Fanny kommer bort.

Fanny: Du valgte brus ja, haha, kjøpte den egentlig bare til deg, så ta så mye du vil. Vi andre drikker øl vi. *Sier hun med litt nedverdiggende stemme, som om Vendela er et lite barn.*

Vendela: Jeg liker øl og asså, tar bare litt brus først, da blir man ikke like påvirket av alkoholen.

Fanny: Jeg bryr meg ikke om du drikker brus asså, det jo ikke alle som liker de litt voksne smakene.

Vendela bare smiler og trekker litt på skuldrene.

Fanny: Bli med ut på dansegulvet da, du er sikkert rå tl å danse.

Fanny går til en gruppe med folk som danser, bla Fannys venn. Vendela følger etter.

De danser til musikken, Vendela danser litt annerledes enn de andre, ikke like «bra.»

Fanny : Du danser så bra Vendela, kan ikke jeg ta et bilde av det og legge det ut på Instagram? Det blir så kult!

Vendela lyser opp.

Vendela: Syntes du?

Fanny: Ja, kom igjen!

Vendela: Ok, greit for meg.

Fanny, tar opp mobilen og knipser et bilde av Vendela, mens hun danser.

Fanny ler og viser bildet til en Veninnen, de ser på hverandre og fniser.

Fanny : Sånn nå har jeg lagt det ut, du kommer til å få så mange likes, alle kommer til å se det! *Fanny putter mobilen i lomma*

AKT 2.

Scene 4. *Vendela stivner til og blir hvit i ansiktet. Hun går litt bort fra gjengen som danser, oppfatter hva som har skjedd og at Isabell nå kanskje kommer til å se bildet og bli sur.*

Vendela: Hva har jeg gjort? Isabell kommer til å se bildet å bli jemppe lei seg for at jeg droppet henne for å være med Fanny, jeg passer ikke inn her en gang. *Vendela blir trist i ansiktet.* Vendela: Jeg må få slettet det bildet.

Vendela går bort til Fanny som står i gruppen som danser.

Vendela: Fanny, kan jeg låne mobilen din, jeg må bare sende en melding?

Fanny: Eh, har du ikke egen mobil? *Spør hun Vendela frekt.*

Vendela: Jo, men.. *Fanny avbryter*

Fanny: Men du kan ikke sende meldinger med den? *Hever øyenbrynene. Folkene som danser overhører og ler med Fanny.*

Vendela: Bare glem det.

Scene 5.

Vendela går inn på kjøkkenet. Opgitt og stressa.

Vendela: *Sukker.* Hva gjør jeg nå? Tenkt om Isabell allerede har sett bildet. *Hun tar seg litt mer brus. Fanny kommer inn på kjøkkenet for å hente drikke. Sier ikke noe, bare tar med drikke, legger fra seg mobilen og gjør ut igjen. Vendela ser lenge på mobilen som blir liggende på kjøkkenet. Hun ser etter om Fanny er ute av kjøkkenet, og går bort til mobilen.*

Tar den opp og begynner febrilsk å prøve koden til mobilen.

Vendela: Søren og, kode! *Sukker, er stresset, prøver.*

Samtidig hører vi Fannys veninne si hun skal hente noe å drikke. Hun kommer inn på kjøkkenet. Hun kommr bakfra, Vendela hører henne ikke og skvetter til da hun begynner å prate.

Fannys venn: Vendela, hva er du driver med? Snoker du på Fannys mobil? *Skjærer grimase, snakker frekt.*

Vendela: Nei jeg, jeg skulle bare.. *stresset, flakker med blikket*

Fannys venn avbryter.

Fannys venn: Jeg driter i hva du skulle! Du snoker, og jeg er 100 prosent sikker på at Fanny ikke har gitt deg tillatelse, hun gir bare det til de nærmeste, beste vennene liksom. Hvorfor er du her egentlig. *Snakker fort og høyt med frekk stemme.*

Vendela begynner å gråte og løper ut av kjøkkenet.

Fannys venn: Begynn å grin a. *Roper etter henne.*

Scene 6.

Vendela er et lite stykke unna folkemengden. Hun holder seg i kinnene, tørker vekk tårer og prøver å samle seg. Ser veldig stressa ut.

Vendela: Jeg vil hjem, jeg vil hjem, jeg burde vært hos Isabell, jeg hører ikke til, men jeg kan ikke dra, bildet, og åhhh..

går frem og tilbake. Hvordan skal jeg få slettet bildet? Legger ansiktet i hendene.

I bakgrunnen prøver Fanny og noen venner å ta et bilde. Det blir ikke fordøyd.

Fanny: Åh, nei, det går ikke, noen må ta bilde av oss.

Fannys venn: Ja, men vi vil jo ha med alle..

Fanny: *sukker, og ser bort på Vendela.* Vendela! Du kan ta bilde av oss.

Vendela snur seg mot Fanny.

Vendela: Hæ? *Fikk ikke med seg det som ble sagt*

Fanny: Ta bilde av oss! *Opgitt*

Vendela blir litt forbauset med går bort.

Fanny: På instagram. *Kommanderende- gir tlf til Vendela.*

Vendela blir med ett litt «sjokkert» skjønner at dette er hennes sjanse til å få slettet bildet.

Tar imot mobilen. Fanny og vennene poserer. Vendela fikler med mobilen. Er stresset i kropsspråket, hun prøver å slette bildet.

Vendela til seg selv: Der er bildet, hvem har likt, Mikkel, Ina, Martin. *Mumler flere navn.*

Isabell har ikke likt. Da har hun sikkert ikke sett det. *Stresset i stemmen, Fanny og vennene venter.*

Fanny: Vendela hva er det du driver med! Herregud du er håpløs, vi kan gjøre det selv.

Fanny tar mobilen ut av Vendelas hender. Vendela sperrer opp øynene og strekker seg etter mobilen.

Vendela: Nei vent! Jeg tok et bilde, men måtte bare slett det, det var ikke så bra, la meg ta et nytt. *Tar mobilen tilbake fra Fanny.*

Fanny: Javel, takk, men kom igjen da. *Stiller seg tilbake i pose.*

Vendela: slett, lavt, til seg selv, puster lettet ut, smiler. *Tar et bilde. Sånn, det ble bra. Gir tilbake tlf til Fanny.*

AKT 3.

Scene 7.

Vendela går mot ytterdøra. Hun river med seg jakken sin fra gangen.

Vendela: Nå skal jeg søren med dra herifra. *Smeller døra bak seg, sier ikke hade.*

Scene 8.

Vendela er på vei hjem, tar opp mobilen og ringer Isabell.

Det ringer en stund, Isabell svarer i andre enden.

Isabell: Hei Vendela.

Vendela: Isabell! Hei. Har du vært på instagram i kveld eller? Fanny har lagt ut bilder fra festen, det ser ikke noe gøy ut egentlig.

Isabell: Nei, jeg har egentlig lagt bort mobilen for kvelden jeg, bare sett på film og sånt.

Vendela puster lettet ut, smiler.

Vendela: Åh, skjønner.

Isabell: Er du ute Vendela?

Vendela: Nei, ja, eller, jeg er ute med søpla bare, men du? Mormor har kommet over for å passe Sebastian. Det er ennå litt igjen av kvelden, kan jeg komme bort til deg? Trenger å ha det litt gøy, denne kvelden har vært så ille og kjedelig.

Isabell: Så bra! Ja, kom over hit, jeg kan poppe popcorn.

Vendela: Jeg kommer om ti, see you, min aller beste venn, en kveld med deg kan ingenting erstatte.

Isabell: Haha, ok, du trenger virkelig en pause fra sykepass. See you. *Ler.*

De legger på. Vendela stopper, smiler med hele ansiktet, hinker/løper videre.

Andreutkast:

1 AKT:

Venninnene Isabell og Vendela møtes i korridoren på skolen. Korridoren er tom for folk, bare de står der. Veggene er enkle og tomme, bortsett fra et bilde som henger på en av veggene.

Scene 1.

Isabell: Åh jeg er så klar for fredag og helg nå, endelig litt fri fra skole, men du? Du vet den festen til Fanny i kveld?

Vendela: med spørrende stemme Ja?

Isabell: med trykk på meg og jeg, overasket Ja, hun spurte meg om jeg ville komme da, bare plutselig liksom.

Vendela: litt misunnelig, overasket, men prøver å skjule det. Gjorde hun? Svarte du ja?

Isabell: («Nei» med grimase) Nei, selvfølgelig ikke, jeg vil jo mye heller være med deg! Vi kan ha jentekveld, med pizza og film?

Vendela: trykk på «der.» Ja, hadde jeg og svart, ingen av oss passer inn der liksom. Ikke overbevisende om at hun heller vil ha jentekveld
Jentekveld er mye koseligere, hos deg!

Isabell: Ja, kom til meg i syv-tiden du, gleder meg, ses.

Vendela: Ok, ses.

De klemmer og går hvert til sitt- Isabell går til venstre, Vendela til høyre.

Vendela møter på Fanny og blir litt overasket/ stivner til.

Vendela: Med usikker stemme Hei!

Fanny: Nesten uten å se på Vendela, som om det må presses ut av henne, litt frekt Hei Vendela, du, jeg hadde faktisk tenkt til å spørre deg om noe jeg. Jeg skal ha en fest i kveld, og, du er faktisk invitert..

Vendela blir stående litt stiv.

Vendela: Prøver å holde seg rolig og virke uinteressert. Skal du ha fest?

Hm, ja, kan sikkert komme jeg.

Fanny: Litt overrasket over måten Vendela responderer på. Fint, ses.

Scene 2.

Vendela er på rommet sitt, det er et lite rom typisk innredet for en tenåring, med plakater over en seng som står langs veggen ovenfor døren inn til rommet. På den ene siden av døren er det et speil, på den andre et klesskap.

Vendela: Snakker høyt for seg selv, går urolig rundt på gulvet, sukker oppgitt mens hun sier «åh.» Åh, hva gjør jeg nå da, jeg er så sinnssykt dum som har lagt to planer på samme kveld, nå må jeg velge. Isabell er bestevenninnen min, jeg vil jo ikke ditche henne for noen, vi planla egentlig først også. Samtidig må jeg på Vendelas fest, det er «once in a lifetime» å bli invitert dit, jentekvelder er hver helg

Meldingslyd kommer fra en mobil på sengen, Vendela går bort til mobilen og ser på skjermen.

Melding fra Fanny: Vendela leser den høyt opp

.«Du kommer vel i kveld Vendela?» løfter blikket og tenker seg litt om. Vendela svarer på melding, leser høyt det hun skriver.: « Ja, var egentlig invitert til noen andre fester og, men jeg dropper dem, vi ses.»

Vendela: til seg selv, smilende, ja, det er fint, nå virker jeg litt kostbar, kort pause, tenker litt.

Vendela: Send!

2
Vendela *Til seg selv: Urolig men hva gjør jeg med Isabell nå?*

Hvis hun finner ut at jeg drar på festen og ikke er med henne blir hun kjempe lei seg, sint også. *Får en ide.*

Vendela: Ja! Jeg bare skriver en melding om at lillebror er syk og at jeg må passe han fordi mamma og pappa skal bort. *Tar opp mobilen og mumler det hun skriver.*

Vendela *til seg selv: Send.*

Vendela har mobilen i hånden. Ny meldingslyd,

Vendela: Melding fra Fanny! *Vendela leser høyt opp « fint, det blir gøy, vi ses i kveld»*

Smiler. Vendela begynner å prøve noen klær fra skapet ved siden av døren. Poserer og prøver litt foran speilet, ser fornøyd ut og går ut døren.

Scene 3.

Vendela står på en trapp utenfor et hus, man kan høre støy og musikk innenifra. Hun ringer på, ringeklokkelyd kommer. Fannys venninne åpner døren, og ser overrasket ut.

Fannys venninne: Roper inn i huset. Fanny, det Vendela som ringer på, skal jeg slippe henne inn?

Fanny kommer til døren, Vendela står fortsatt på trappen.

Fanny: Sier ganske uinteressert. Åh, Vendela, ja, slipp henne inn.

Vendela går varsomt inn i huset, og begynner å kle av seg ytterklærne hun har på. Fanny og venninnen blir stående å se på henne kle av seg ytterklærne.

Fannys venninne: Med ironisk lys stemme. Så fin du er. Fanny begynner

å fnise, venninnen henger seg på

Vendela: Skjønner at det er ironi, ser trist ned, sier med lav stemme.

Takk. Smiler blygt.

De går videre inn i huset, rundt dem er det folk som danser, og på et bord står det mange flasker alkohol. Fannys veninne går bort til folkene som danser.

Fanny til Vendela: Bare ta noe å drikke, det er øl på kjøkkenet. Fanny går inn i folkemengden etter venninden

Vendela: Takk, smiler forsiktig

Vendela går inn på kjøkkenet som er ovenfor inngangsdøren/ gangen de kom fra. Hun ser usikkert på drikkevarene som står på en kjøkkenbenk, tar først opp en flaske alkohol, men setter den ned og tar opp en flaske brus som står litt lengre bort.

Scene 4.

Vendela tar med flasken, går ut i stua og setter seg i en sofa. Hun ser usikkert på alle de som danser på gulvet. Tar en slurk av drikken, ser litt sammensunket og utilpass ut. Fanny kommer bort.

Fanny: Sier med litt nedverdiggende stemme, som om Vendela er et lite barn. Du valgte brus ja, heh, den er egentlig til småsøsknene mine, har bare kjøpt inn alkohol til festen. Vi andre drikker øl vi.

Vendela: Jeg liker øl og alstå, tar bare litt brus først.

Fanny: Jeg bryr meg ikke om du drikker brus, det jo ikke alle som liker de litt voksne smakene, men prøv å ha det litt gøy da..

Vendela smiler og trekker på skuldrene.

Fanny: Kan du ikke bli med ut på dansegulvet, du er sikkert rå til å danse.

Fanny går til en gruppe med folk som danser, bla Fannys venn. Vendela følger etter.

De danser til musikken, Vendela danser litt annerledes enn de andre, ikke like «bra.»

Fanny til Vendela: Du danser så bra Vendela, kan ikke jeg ta en video av deg og legge den ut på Instagram? Det blir kult!

Vendela lyser opp.

Vendela: *Smilende* Syntes du?

Fanny: Ja, kom igjen, la meg ta et bilde!

Vendela: Ok, greit for meg.

Fanny tar opp en mobil fra lomma si og begynner å filme Vendela mens hun danser.

Fanny ler og dultet bortie veninnen som danser og viser viser filmen/ mobilen til henne.

De ser på hverandre og fniser.

Fanny til Vendela: Sånn nå har jeg lagt det ut, du kommer til å få så mange likes, alle kommer til å se det! *Fanny legger mobilen tilbake i sin egen lomme.*

AKT 2.

Scene 4. *Vendela stivner til og blir hvit i ansiktet. Hun går litt bort fra gjengen som danser.*

Vendela: Hva har jeg gjort? Isabell kommer til å se bildet å bli kjempe lei seg for at jeg droppet henne for å være med Fanny, jeg passer ikke inn

her en gang. *Vendela blir trist i ansiktet.*

Vendela: *bestemt.* Jeg må få slettet det bildet!

Vendela går bort til Fanny som står i gruppen som danser.

Vendela: Fanny, kan jeg låne mobilen din, jeg må bare sende en melding?

Fanny: *frekt, rynker øyenbrynene.* Eh, har du ikke din egen mobil?

Vendela: Jo, men.. *Fanny avbryter henne*

Fanny: Men du kan ikke sende meldinger med den? *Hever øyenbrynene og ser spørrende på Vendela. Folkene som danser overhører og ler med Fanny.*

Vendela: *Sier oppgitt.* Bare glem det. *Sukker.*

Scene 5.

Vendela går inn på kjøkkenet. Hun ser stresset og oppgitt ut, tar seg til pannen og går litt rundt seg selv.

Vendela: *Sukker.* Hva gjør jeg nå? Tenkt om Isabell allerede har sett bildet. *Fanny kommer inn på kjøkkenet. Oppfører seg som om hun nå er litt beruset. Overser Vendela (som bare står stille i en krok av kjøkkenet,) mumler litt og går rett bort til kjøkkenbenken med drikkevarer. Hun tar en flaske alkohol. Deretter legger hun fra seg mobilen på kjøkkenbenken og subber ut av kjøkkenet igjen. Vendela ser lenge på mobilen som blir liggende på benken. Hun titter etter Fanny som er ute av kjøkkenet, og går bort til mobilen.*

Hun tar den opp og begynner febrilsk å fikle med mobilen.

Vendela: *Sukker, ser stresset ut, titter en siste gang ut i stua. Søren og, kode!*

2

Samtidig hører man Fannys venninne si hun skal hente noe å drikke. Hun kommer inn på kjøkkenet fra stua. Vendela står med ryggen til hører henne ikke og skvetter til da hun begynner å prate.

Fannys venn: frekt, rynker brynene og riter på hodet. Vendela, hva er du driver med? Snoker du på Fannys mobil?

Vendela.: Stresset, flakker med blikket Nei jeg, jeg skulle bare..

Fannys venninne avbryter.

Fannys venn: Snakker fort og høyt med frekk stemme. Jeg driter i hva du skulle! Du snoker, og jeg er 100 prosent sikker på at Fanny ikke har gitt deg tillatelse, hun gir bare det til de nærmeste, beeeste vennene liksom. Hvorfor er du her egentlig.

Vendela begynner å gråte og løper ut av kjøkkenet.

Fannys venn: Roper etter henne. Begynn å grin a

Scene 6.

Vendela er et lite stykke unna folkemengden som stå og prater og tuller. Hun holder seg litt på pannen tørker vekk tårer.

Vendela: Jeg vil hjem, jeg vil hjem, jeg burde vært hos Isabell, jeg hører ikke til, men jeg kan ikke dra, bildet, og åhhh.. rister litt på kroppen (samlar seg igjen.)

går frem og tilbake. Ser fortvilet ut. Hvordan skal jeg få slettet bildet?

I bakgrunnen høres knipselyder fra et mobilkamera. Fanny og noen venner holder en mobil opp foran seg og smiler/poserer. De ser den på mobilen og skjærer grimaser, og sukker.

Fanny: Åh, nei, det går ikke, noen må ta bilde av oss.

Fannys venn: Ja, men hvem? Vi vil jo ha med alle..

Fanny: *sukker, og ser bort på Vendela. Vendela! Du kan ta bilde av oss.*

Vendela snur seg mot Fanny.

Vendela: *Får ikke med seg det som blir sagt. Hæ?*

Fanny: *Oppgitt. Ta bilde av oss!*

Vendela skynder seg bort til Fanny.

Fanny: *Kommanderende- gir tlf til Vendela og sier: På Instagram!*

Vendela ser sjokkert ut idet Fanny sier «Instagram.»

Hun tar imot mobilen som Fanny holder strakt mot henne. Fanny og vennene begynner å poser. Vendela fikler med mobilen. Er stresset i kroppsspråket.

Vendela til seg selv: *Nå er sjansen min! ser febrilsk ut. Der er bildet, hvem har likt? Mikkell, Ina, Martin. Mumler flere navn.*

Vendela: *Med lettet stemme. Isabell har ikke likt. Da har hun sikkert ikke sett videoen som ble lagt ut av meg, nå må jeg bare slette den så det aldri skjer heller. Fanny og vennene stopper å gjøre seg til for kameraet.*

Fanny: *Vendela hva er det du driver med! Herregud du er håpløs, vi kan gjøre det selv.*

Fanny tar mobilen ut av Vendelas hender. Vendela sperrer opp øynene og strekker seg etter mobilen.

Vendela: *Nei vent! Jeg tok et bilde, men måtte bare slett det, det var ikke så bra, la meg ta et nytt. Tar mobilen tilbake fra Fanny.*

Fanny: *Javel, men kom igjen da. Stiller seg tilbake i posisjon.*

Vendela: *Der er det, ooog slett, yes! (Fanny og vennene hører ikke dette)*

Smiler fornøyd. En knipselyd kommer. Sånn, dette bildet ble bra. Gir tilbake tlf til Fanny som tar den i mot og vender ryggen til Vendela.

AKT 3.

Scene 7.

Vendela løper mot ytterdøra, similende og litt stresset. Hun river med seg jakken sin fra en knagg i gangen.

Vendela: Besstemmt. Nå skal jeg søren med vekk herifra! Smeller døra bak seg, sier ikke hade. Fanny og vennene enser ikke at hun drar.

Scene 8.

Vendela er ute på en vei, hun tar opp en mobil og taster på skjermen, hun holder deretter mobilen opp mot øret og venter. Pipelyd høres. Det ringer en stund, en lys jentestemme i andre enden. (Her ser vi Isabell sitte med tlf på andre siden av scenen, hun er på et eget rom, udetaljert.)

Isabell: blidt. Hei Vendela!

Vendela: Isabell! Hei. Har du vært på instagram i kveld eller? Fanny har lagt ut bilder fra festen, det ser ikke noe gøy ut egentlig.

Isabell: Nei, jeg har lagt bort mobilen for kvelden jeg, bare sett på film og sånt.

Vendela puster lettet ut, smiler.

Vendela: Åh, skjønner.

Isabell: Spørrende. Er du ute Vendela?

Vendela: Nei, ja, eller, jeg er ute med søpla bare, men du? Mormor har

2

kommet over for å passe Sebastian. Det er ennå litt igjen av kvelden, kan jeg komme bort til deg? Trenger å ha det litt gøy, denne kvelden har vært så ille og kjedelig.

Isabell: *Smilende.* Så bra at hun kunne ta over sykepassingen! Ja, bare kom over hit kom over hit, jeg kan poppe Poppcorn!

Vendela: Jeg kommer om ti min, see you bestfriend, en kveld med deg kan ingenting erstatte.

Isabell: *ler av Vendela* ok, du trenger virkelig en pause fra sykepass. See you. *Ler igjen.*

De legger på. Vendela smiler med hele ansiktet, hinker/løper videre, ut av scenen.

Vedlegg 7 Transkribert videorespons

Hei [REDACTED]¹²

Da skal du få litt tilbakemelding på dramateksten din, jeg syns du har fått til en veldig god tekst, du har god oppbygning, det er en god konflikt og du klarer å bygge opp spenninga til en spenningstopp og du har også fått med vendepunkt og avslutning. Så det syns jeg du har gjort veldig bra.

Eh, oppsettet er også greit i forhold til akter, scener og replikker. Og så er det noe jeg syns du kan jobbe litt mer med.

Eh, det første er scenehenvisninger. Du bør tenke litt på at scenehenvisningene, det er på en måte instruksjer til skuespillerne og de som på en måte skal lage til scena og hvordan det skal se ut. At de møtes i korridoren på skolen er jo greit, men hvordan kan vi se på scena at det er fredag og at de er klare for å dra hjem? Sant, det må vi jo få fram i replikker, for det kan vi ikke se. Sånn generelt så bør scenehenvisningene være enda tydeligere og mer detaljerte. F.eks. «Vendela er hjemme på rommet sitt, frustrert over å ha lagt to planer på samme kveld». Det kan ikke spilles, og at hun må velge, ikke sant? Men, det at hun går urolig rundt på gulvet, det er greit, også snakker hun med seg selv, det er også i orden. Men, du må, scenehenvisningene må være enda tydeligere på hvordan det ser ut der de er, hvordan er miljøet, fordi, i en novelle så hadde du jo beskrevet hvordan det var, hvordan miljøet var og stemninger og alt mulig sånt. Det kan du ikke i en dramatekst, og da må du ha det med i scenehenvisningene.

Det samme gjelder replikkene, det gjør du ganske mye, men det er viktig for skuespillerne at de vet hvordan de skal si noe, hva de skal si, ehh, hva slags kroppsspråk de skal bruke når de sier det, og det må være gode instruksjoner til skuespillerne, så det kan du også gå gjennom og se om du føler at du har det med. Det som jeg syns er bra i teksten din, er at du har ganske, det er motsetninger mellom personene, og du får jo fram at Isabell og Vendela er to litt ulike personligheter, og kanskje, for å gjøre konflikten enda tydeligere, og også på en måte budskapet litt tydeligere, så kunne du kanskje fått fram enda mer den kontrasten mellom Isabell og Vendela. Isabell som tør på en måte å være den hun er, mens Vendela er mer sånn vinglete, og vil være med de populære. Det kan du kanskje få fram enda mer, og jeg syns at måten du fremstiller Fanny og vennene på har du gjort bra, en får veldig tydelig inntrykk av at de ikke er spesielt hyggelige, eh, personer. Eh, her har jeg markert med rødt for her ble jeg plutselig litt usikker på, det var litt sånn uklart, fordi, hun tekster med Fanny, men så sier du at hun tekster til Vendela, nei til Isabell, og så ja, her blir det bare litt sånn uklart hvem som skrev, hvem som skrev hva. Det kunne kanskje vært litt tydeligere.

Så, for å oppsummere, så syns jeg du skal jobbe litt mer med scenehenvisninger, slik at de blir enda mer detaljerte, de må være i presens, så det skal være instruksjoner både til skuespillerne om hvordan de skal stå og hva de skal gjøre, men også til de som skal på en måte lage scenen. Hvis du får til enda tydeligere motsetninger mellom personene, så er det kjempebra, fordi det bærer stykket veldig godt. Og, det gjør at det blir mye mer interessant. I tillegg så må du gå over språket her, her ser du jo at det er marker en del røde streker som er sånn mest slurvefeil, men det er greit å gå over det. Og her har jeg også markert med gul, og det er litt fordi det står «hun går bort fra gjengen som danser, oppfatter hva som har skjedd og at Isabell nå kanskje

¹² Ord som er uthevet er uthevet fordi det er lagt trykk på ordene.

kommer til å se bildet og bli sur». Det her må jo spilles, for det her er ikke en tydelig instruks om hva som skjer på scena. Så, jobb litt mer med disse tingene.

Skjerm bilde av teksten i programmet Jing.

Scene 2.

Vendela er hjemme på rommet sitt, frustrert over å ha lagt to planer samme kveld, og må velge om hun skal være med bestevenninnen eller den populære Fanny. Hun går litt urolig rundt på gulvet.

Vendela: Isabell er bestevenninnen min jeg kan jo ikke ditche henne, vi planla jo først. Samtidig må jeg på den festen, det er once in a lifetime. Jenekvelder er jo hver helg. *Snakker til seg selv. Det tikker inn en melding, fra Fanny.*

Melding fra Fanny: «Du kommer vel i kveld Vendela?»

Vendela leser den høyt opp, og løfter blikket.

Vendela svarer på melding: «selvfølgelig, har ikke noe annet å gjøre» leser høyt.

Vendela *Til seg selv:* Åh, hva gjør jeg nå da, hva hvis Isabell finner ut at jeg drar på festen og ikke er med henne. *Urolig, men får en ide.*

Vendela: Jeg bare skriver en melding om at jeg må passe på lillebror som er syk. *Tar opp mobilen og mumler det hun skriver.*

Vendela *til seg selv:* Send

1:52 / 4:51