



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium*

NORMAU650

Mastergradsoppgåve

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med

fordjuping i norsk

Hausten 2016

## **MEDELEVRESPONS**

*"Men vi er ikkje gode nok til å gi skikkeleg respons"*

Ingunn Vikum Viken

## **Samandrag**

Masteroppgåva handlar om medelevrespons som del av undervegsvurdering av elevtekst. I denne oppgåva skildrar og analyserer eg kva som skjer i ei gruppe som utfører medelevrespons.

Oppgåva byggjer på eit sosiokulturelt syn på læring, og teoridelen omfattar også skriveteori og forskning omkring respons. Tidlegare forskning viser at formativ vurdering påverkar læring positivt og at elevmedverknad kan bidra til å auke skrivekompetansen til elevane (Sadler, Wiliam, Black, Hattie).

Den overordna problemstillinga er: Bidreg medelevrespons til meir medvitne skrivarar? For å belyse dette har eg formulert følgjande to forskingsspørsmål: Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane kvarandre respons? Kva seier elevane om ulike aspekt om respons?

Metoden som er brukt er observasjon, kvalitative intervju og analyse av elevutsegner om ulike aspekt omkring respons. Ved å gjere videoopptak av ei responsøkt kunne eg sjå på kommentarane dei gav, i tillegg til å sjå på omgrep dei brukte og kva læringssituasjonar eg kunne sjå undervegs. Gjennom intervju med elevane fekk eg høyre korleis dei opplever ulike former av respons og kor nyttig dei opplever medelevrespons er.

Responsgruppa denne gongen hadde ei overvekt av positive, generelle kommentarar som truleg ikkje gir mykje hjelp til å utvikle den gjeldande teksten. Refleksjonen som elevane kom med gir likevel grunnlag for å tru at elevrespons over tid kan vere med på å gjere elevane til meir medvitne skrivarar ved at dei internaliserer skrivegrep. I granskinga viste det seg vidare at kommentarar på overordna tekststruktur var merkbart fleire i tal og viste betre kvalitet enn kommentarar som gjaldt mikronivået i teksten. Elevane kunne sjølve forklare dette med at oppbygging av tekst var noko dei hadde gått gjennom mange gonger, og det indikerer at ein blir betre på det ein øver mest på.

Generelt ser mange av elevane medelevrespons som ein metode dei har nytte av å bruke. Der er vidare ei eintydig oppfatning av at "scaffolding" i form av responsark er nyttig. Det viser seg at utforminga av responsarka har innverknad på prosessen.

## **Abstract**

This master thesis deals with peer assessment as part of formative assessment of pupils' texts. In this thesis I describe and analyse the activity in a group performing assessment.

The thesis is based on a sociocultural view on learning, and the theory part includes writing theory and research about feedback. Previous research shows that formative assessment affects learning positively and that peer assessment may contribute to increase the pupils' writing skills (Sadler, Wiliam, Black, Hattie).

The main research question is: Does peer assessment contribute to pupils becoming more skilled writers? To shed light on this question I have phrased two research questions: How and at what level in the text places the pupils their feedback? What are the pupils' reflections on different aspect of feedback?

The methods used are observation, qualitative interview and analysis of pupils' statements on various aspects of feedback. By video recording an assessment session I studied the pupils' comments, as well as the vocabulary they possessed and what learning processes I could notice during the process. I interviewed the pupils about their experience on various forms of feedback and their usefulness.

The peer group this time had mainly comments of a positive, general art that probably did not provide much help to develop the current text. Although, the pupils reflections suggest that peer assessment seems to contribute to make pupils more conscious as writers as they over time internalize writing skills. The research showed that the comments on the text structure were better than on the lower levels of the text. The pupils themselves were able to explain this because the structure of a text had repeatedly been taught in the class. This indicates that practise builds skills.

In general, many pupils regard peer assessment as a method they benefit from. Another distinguished result is that the "scaffolding" in terms of the criteria sheet is helpful. It turns out that the design of criteria sheet does have an impact on the process.

# Forord

Proessen med å skrive masteroppgåva kan samanliknast med ein tur på fjellet på Vestlandet; det er som regel langt til målet, og for å komme dit er det mange motbakkar og elvar å forsere. Men til gjengjeld er det godt å komme heim når turen er tilbakelagt. Slik kjennes det med oppgåva.

Etter å ha arbeidd mange år som norsklærer i ungdomsskulen, har det vore ei glede og ei utfordring å starte på eit masterstudie – og å fullføre det. Å arbeide med elevane sine tekstar og vidareutvikle dei saman med elevane har lenge vore eit aspekt i norskfaget som har interessert meg. Mogelegheita til å kunne fordjupe meg både i teori og undersøkingar i feltet og få desse til å smelte saman, har vore eit steg vidare i utviklinga mi som lærar.

Eg er audmjuk og takksam over å få teke del i ein kollega si undervisning, og for at elevane eg har snakka med var villige til å stille opp. Eg møtte stor velvilje og openheit frå alle aktørane, noko eg var heilt avhengig av for å kunne gjennomføre mitt arbeid. Eg sender ei stor takk til lærar og elevar.

Eg må takke rettleiar Endre Brunstad ved UiB. Kollegane mine Eli, Jorunn og Helge skal ha takk for å ha komme med sine bidrag. Eg vil takke Anny for velvillig utlån av det som etter kvart blei kalla «hybelen min». Sist, men ikkje minst takkar eg familien, spesielt mannen min, Magne, for god støtte, teknisk hjelp og mykje venting.

Og dei erfaringane eg sit med no, skulle eg ynskje eg hadde hatt då eg starta med oppgåva. No er eg eigentleg klar til å begynne.

Viksdalen 15.10.16

Ingunn Vikum Viken

## **Forord II**

Denne utgåva har eg retta korrektur på, men oppgåva elles er identisk med den som vart levert inn.

Viksdalen 21.02.17

Ingunn Vikum Viken

Samandrag.....	1
Abstract .....	2
Forord .....	3
Forord .....	4
1.0. Innleiing .....	8
1.1 Tema og forskingsspørsmål .....	9
1.2 Formålet med oppgåva .....	9
1.3 Presentasjon av studien .....	10
1.3.1 Forskingsstad, informantar og oppgåve.....	10
1.3.2 Datamateriale .....	10
1.4 Oppbygging av oppgåva .....	11
2.0 Rammeverk, teori og responsforskning .....	13
2.1 Sentrale dokument om skulen og framtidsskulen .....	13
2.1.1 Vurdering – for læring .....	13
2.1.2 Elevmedverknad .....	16
2.1.3 Ei kritisk røyst mot for snever vurdering .....	18
2.2 Ulike syn på læring .....	19
2.2.1 Behavioristisk perspektiv på læring .....	19
2.2.2 Kognitiv forståing .....	19
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori .....	21
2.3 Sosiokulturell skriveteori .....	24
2.4 Skrivetrekanten .....	25
2.5 Metakognisjon .....	26
2.6 Ulike aspekt om respons .....	28
2.6.1 Omgrepsavklaring .....	28
2.6.2 Kva er respons? Definisjonar og utvikling .....	29
2.6.3 Byggesteinane i responstenking .....	31
2.6.4 Kva er effektiv respons? .....	34
2.6.5 Forsking om verdien av respons i POS og tekstproduksjon .....	37
2.6.6 Kriteriefokus og lesarfokus i vurdering .....	38
2.6.7 Responsskjema og ulike former for respons .....	41
2.6.8 Respons og språk .....	42
2.6.9 Forholdet mellom eigenvurdering og medelevrespons – på veg mot sjølvregulert læring .....	43
2.6.10 Instrumentalisme eller undervisningskunst?.....	46
3.0 Metode .....	49
3.1 Val av metode .....	49
3.1.1 Kvalitativ tilnærming, kunnskapsproduksjon og metode .....	49
3.1.2 Kvalitative intervju .....	50
3.1.3 Gruppeintervju som metode .....	51
3.1.4 Observasjon .....	53
3.1.5 Loggskjema .....	53
3.2 Tilgang til feltet .....	53
3.2.1 Kontakt med skulen .....	53
3.2.2 Val av informantar .....	54
3.2.3 Elevoppgåva og responskjemaet.....	56
3.3 Førebuing .....	58
3.3.1 Intervjuguide .....	58
3.3.2 Video som verktøy .....	59
3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	59

3.4.1	Observasjon i klasse ved oppstart.....	60
3.4.2	Gjennomføring av responsøkt .....	60
3.4.3	Gjennomføring av gruppeintervju .....	61
3.4.4	Loggskjema .....	61
3.4.5	Transkripsjon .....	62
3.5	Analyseprosessen .....	62
3.5.1	Responskommentarane .....	62
3.5.2	Loggskjemaet og gruppeintervjuet.....	63
3.6	Oppgåva sin validitet, reliabilitet og generalisering .....	64
3.7	Etiske refleksjonar .....	67
4.0	Presentasjon av empiri .....	69
4.1	Presentasjon av tekstane .. .....	69
4.2	På kva nivå i teksten gir elevane respons på i responsgruppa? .....	70
4.2.1	Oppsummering .....	74
4.2.2	Om dialogen på gruppa .....	75
4.3	Kva omgrep brukar dei? .....	77
4.4	Funn 2: Kva seier klassen om ulike aspekt om respons? .....	79
4.4.1	Responsskjema.....	79
4.4.2	Å få – å gi respons .....	80
4.4.3	Elevrespons – lærarrespons .....	81
4.4.4	Læring av respons .....	82
4.5	Funn 2: Kva seier elevane om ulike aspekt om respons i intervjuet? .....	84
4.5.1	Relasjon .....	84
4.5.2	Respons generelt .....	84
4.5.3	Utvikling av tanken, døme på dialogar .....	85
4.5.4	Skriftleg – munnleg respons .....	86
4.5.5	Responsskjema .....	87
4.5.6	Å få – å gi respons .....	87
4.5.7	Elevrespons – lærarrespons .....	88
4.5.8	Læring av medelevrespons .....	89
5.0	Drøfting .....	91
5.1	Svar på forskingsspørsmålet: Kva konkret respons gir elevane kvarandre? .....	91
5.1.1	Svar på forskingsspørsmålet: Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane respons? .....	91
5.1.2	Svar på forskingsspørsmålet: Kva omgrep brukar elevane? .....	92
5.1.3	Svar på forskingsspørsmålet: Kva døme på læringsprosess kan ein finne undervegs? .....	93
5.2	Svar på forskingsspørsmålet: Kva seier elevane om ulike aspekt om respons? .....	99
5.2.1	Forskjellen på å få og å gi respons .....	99
5.2.2	Elevrespons og lærarrespons .....	100
5.2.3	Responsskjema - "Garantert" viktig .....	100
5.2.4	Korleis opplever elevane nytten av respons? Forventing og utbyte.....	103
5.2.5	Lesarbasert – kriteriebasert .....	107
5.3	Svar på problemstilling: Er medelevrespons som undervegsvurdering eit nyttig verktøy for å utvikle (meir) medvitne skrivarar? .....	107
5.4	Framtida for medelevrespons .....	110
6.0	Konklusjon .....	113
	Litteraturliste .....	115
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	119

Vedlegg 2: Responsskjema .....	121
Vedlegg 3: Informasjonsbrev .....	122
Vedlegg 4: Melding om godkjenning frå NSD .....	123



## 1.0 INNLEIING

Som skriveleiar på ungdomstrinnet var det lett val å velje eit masterprosjekt som kunne gi meg auka kunnskap om korleis eg kan bidra til gode læringsprosessar når elevane skriv tekstar, eit området eg finn det spesielt interessant å jobbe med. Eg har valt å studere eit av verktøya som det har vore mindre fokus på dei siste åra, men som eg meiner vil gi god læring på sikt, nemleg medelevrespons. Medelevrespons er eit komplekst fenomen som ein kan studere utifrå fleire innfallsvinklar, t.d. gjennom relasjonsforskning eller som eit danningssjektiv. Mitt utgangspunkt er skriveteoretisk perspektiv.

Respons kan vere lærarrespons, eller lærarrespons i kombinasjon med at elevane også gir kvarandre respons. Elevrespons som arbeidsmåte fekk auka aktualitet i Norge då det blei innført som eksamensordning i 2002, og kravet om bruk av elevrespons på eksamen medførte mest truleg at det også vart lagt opp til bruk av elevrespons i undervisninga. I 2007 kom det igjen endringar i eksamensordninga, og elevrespons var frå 2007 ikkje lenger ein del av eksamen. Det er sannsynleg at omfanget av bruken i den daglege norskundervisninga også minka, noko ein del skriveforskarar seier er "gal vei å gå", som Dysthe og Hertzberg skriv (2009, s. 42). Dei meiner at det er viktig å halde trykket på å involvere elevane i vurderingsarbeidet, og at det ligg store uutnytta ressursar i å la lærarar og elevar opptre aktivt i rolla som responsgivarar for kvarandre.

I 2013 kom det endringar i eksamensordninga i norsk, både på ungdomstrinnet og i vidaregåande, og omfanget av kva ein elev er forventa å kunne prestere, auka merkbart, ved bl.a. at elevane skal skrive fleire tekstar. Dette gir eit auka fokus på skriving, ikkje berre i norskfaget, men i alle fag. Eit av orda som har kome inn i norsk skulekvardag i denne samanhengen, er sjølvregulering, ein måte å setje elevane i stand til å takle endringar på som dei vil oppleve som vaksne. Det ser til at å gjere elevane "sjølvgåande", for å setje dei i stand til å møte eit aukande "literacy"-kompetansebasert samfunn er ei oppgåve mange peikar på blir viktig (Segers, Toppings, mfl.). Eg meiner medelevrespons er ein arbeidsmetode som kan vere med på å utvikle desse kompetansane hjå elevane. I denne samanhengen er det er verdt å merke seg Utdanningsdirektoratet si satsing *Vurdering for læring* som peikar på dette med at elevane sjølve skal vere involvert i å vurdere sitt eige arbeid er eit viktig prinsipp.

### 1.1 Tema og forskingsspørsmål

Det overordna forskingsspørsmålet er: Bidreg medeleverrespons som undervegsvurdering til meir medvitne skrivarar? Å vere medvitne skrivarar handlar blant anna om kva kunnskap

elevane har om kva som utgjer kvalitet på produktet dei arbeider med, om vegen som fører fram til produktet og evne til å kunne vurdere eigne og andre sin prosess. For å belyse ulike sider av å vere ein medviten skrivar, deler eg det overordna spørsmålet opp i to delar: For det første ser eg på kva elevane faktisk seier til kvarandre om tekstane. Vidare ynskjer eg vite noko om på kva nivå i teksten responsen er innretta, og eg ser etter døme på læringsprosessar. Dette gir meg innsikt i den konkrete prosessen som går føre seg mellom elevane, kva kunnskap elevane sit inne med om tekst og om responskompetanse. Det andre er å sjå på ulike aspekt som verkar inn på medelevrespons. Det handlar om korleis ulike former for respons fungerer og kva nytte elevane meiner det har. Dette kan gi meg innsikt i forhold som ligg rundt sjølve handlinga, t.d. tilrettelegging. Forskingsspørsmåla blir:

1. Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane kvarandre respons?
  - a. Kva omgrep brukar dei?
  - b. Kva døme på læring kan ein sjå undervegs?
2. Kva seier elevane om ulike aspekt om respons?
  - a. Korleis opplever elevane forskjellen på ulike former av respons?
  - b. Korleis opplever elevane nytten av medelevrespons?

Oppgåva vil dra inn fire ulike teoriaspekt ved skriveprosessen som er aktuelle for problemstillinga: læringsteori, vurdering, skriveteori og forskning om respons.

## **1.2 Formålet med oppgåva**

Oppgåva er avgrensa til å gjelde kommentarane på ein gitt tekst i ein klasse undervegs i ein skriveprosess. Eg ynskjer å studere ei responsøkt og høyre korleis elevane reflekterer i etterkant om det som skjedde og om respons som metode. Formålet er å kunne identifisere kva elevane gir respons på og å peike på ulike former medeelevrespons kan ha og som påverkar kvaliteten på responsen. Forsking hevdar at det er små marginar mellom vellukka og mislukka respons (Hattie og Timperley, Toppings). Difor kan det vere vesentleg å finne meir ut om kva detaljar som påverkar medeelevrespons i ulike retningar. Oppgåva vil ikkje vurdere sjølve teksten som ferdig produkt, og lærarrespons er ikkje i fokus. Medelevrespons er ein del av ein lengre skriveprosess, og det er naturleg å sjå på dei andre delane der det er naturleg, t.d. innføringsfasen.

## **1.3 Presentasjon av studien**

### **1.3.1 Forskingsstad, informantar og elevoppgåve**

Skulen eg hentar datamateriale frå er ein større ungdomsskule på Vestlandet og blei gjennomført våren 2016 i ein 9. klasse. Ein føresetnad for studien min er at elevane har jobba med elevrespons tidlegare. Gjennom nettverket mitt av kollegaer fekk eg kontakt med ein lærar som var villig til å stille opp. Informantane framstod som ei gruppe trivelege og reflekterte ungdommar, og dei tok oppgåva alvorleg. Klassen arbeidde etter prinsippa i prosessorientert skrivning, noko dei var vande med. Elevane fekk som oppgåve å skrive ein argumenterande tekst der dei skulle ta stilling til problemstillinga om elevane bør få bruke mobiltelefonane sine fritt på skulen eller ikkje. Dei fekk innføring i oppbygging og argument før dei skreiv førsteutkastet, deretter blei dei delte i grupper og gav kvarandre respons på førsteutkastet.

For å legge til rette for at elevane hadde føresetnader for å kunne gi respons, ynskte eg at dei skulle skrive ein type tekst/sjanger som dei hadde skrive før slik at sjangeren var kjend. Eg rekna med at i 9. klasse hadde elevane erfaring både med saktekst og skjønnlitterære tekstar. Eg valde å føreslå at elevane skulle skrive ein saktekst. Håpet var at det denne type skrivning ville kunne legge til rette for konkrete tilbakemeldingar. Eg meiner slett ikkje at det ikkje også gjeld for skjønnlitterære tekstar, likevel er det delar av elevgruppa som synes det kan vere vanskeleg å forstå t.d. dette med å "skrive mellom linjene". For lærar Liv passa det godt inn i opplegget at elevane skreiv ein argumentarande tekst, for dette var noko dei hadde behov for å øve på. Eg presenterer informantane og elevoppgåva meir i punkt 3.2.

### **1.3.2 Datamateriale**

Materialet er eit videoopptak av ei av responsgruppene på tre elevar, Emma, Henrik og Lisa. Det elevane i gruppa og klassen skreiv på respons skjema er ein del av materialet. Vidare gjorde eg opptak av eit gruppeintervju med seks elevar, der tre av dei var dei tre elevane frå responsgruppa, i tillegg til Hanne, Daniel og Nina. Til slutt skreiv heile klassen ein sluttlogg. Denne loggen inneheld mange av dei same spørsmåla som gruppa på seks elevar fekk. Med loggen fekk eg eit inntrykk frå heile klassen, og data eg kunne samanlikne gruppa med. I tillegg observerte eg innføringstimen.

Kjernemateriale i denne studien består såleis av:

- Eigne observasjonar av innføringstimen

- Transkribert opptak av responsøkt med tre elevar
- Skriftlege responskjema frå heile klassen
- Transkribert intervju av seks elevar
- Sluttlogg frå heile klassen

Eg har også tilgang på dei ferdige tekstane dei seks informantane skreiv og intervju med lærar Liv, men desse vil ikkje verte vektlagt i særleg grad, då fokuset er på prosessen for elevane.

## **1.4 Oppgåva si oppbygging**

Oppgåva har i alt seks kapittel. I dette første kapitlet har eg gjort greie for val av tema, problemstilling og forskingsspørsmål, samt presentert skulen der forskinga går føre seg. Omgrepsavklaring kjem i kapittel to.

I kapittel to blir relevant teori og tidlegare forskning presentert. Innleiingsvis startar eg med å vise til relevante føringar i Læreplanverket og Opplæringslova. Oppgåva er nært knytt til skriveteori og det er ein naturleg del av teoridelen. Når det gjeld respons, vil ulike sider av denne bli presentert. Her presenterer eg kort nokre av dei forskarane som eg bygger på i oppgåva mi. Dette er forskarar som har bidrege med litteratur om vurdering og respons. Det gjeld først nokre av dei utanlandske forskarane, og deretter to norske som har arbeidd med prosessorientert skrivepedagogikk i vårt land.

Royce Sadler, ein australsk professor, har jobba med og forska på formativ vurdering i høgare utdanning. Fokuset hans har vore ulike vurderingsaspekt. Han har skriva mange artiklar om bl.a. testing, vurdering som har læring som mål og samanhengen mellom kriterium og vurdering. Ein av hans tidlege artiklar frå 1989 handlar om feedback, *Formative assessment and the design of instructional systems*.

Paul Black og Dylan Wiliam er to britiske forskarar som i 1998 gjennomførde ei grundig metaundersøking av 250 forskingsstudiar som handla om formativ vurdering. Denne metastudien har fått stor merksemd i Storbritannia, og den er bl.a. vist til i styringsdokumenta i vårt land. På oppdrag av dei britiske myndigheitene gav Black og Wiliam ut artikkelen *Assessment and classroom learning* i 1998 og seinare kom "Inside the black box".

John Hattie er ein australsk skuleforskar som blei kjend for eit stort publikum for boka "Visible learning" i 2009 og seinare andre bøker med liknande titlar som denne første. Han har saman med Helen Timperley gitt ut artikkelen *The power of feedback*, publisert i 2007.

I Norge har bl.a. Olga Dyste skrive om prosessorientert skrivning og respons. Ho gav i 1987 ut boka "Ord på nye spor", ei innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. Boka er basert på Dysthe sine observasjonar i amerikanske klasserom og skildrar skrivning som prosessar. Frå denne tidlege innføringa i prosessorientert skrivning har ho publisert fleire bøker og artiklar åleine og saman med andre, t.d. Frøydis Hertzberg.

Torlaug Løkensgard Hoel si bok "Skrive og samtale" er basert på doktorgradsavhandlinga hennar frå 1995 "Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis". Det er ein studie med responsgrupper over tre år i vidaregåande skule. Ho tek opp bruk av responsgrupper, teori, etablering og gjennomføring av respons i grupper og ulike moment ein treng å vurdere. Ho nemner bl.a. ulike sider med bruk av responsark.

Kapittel tre inneheld metodeskildringar og tek for seg viktige moment i planlegging, gjennomføring og analyse. Her blir lesaren meir kjent med forskingsstaden og elevoppgåva. Validitet og reliabilitet i ulike delar av prosessen blir omtala, samt etiske tankar omkring prosjektet.

Kapittel fire presenterer funn som er gjort. Først ser eg på den konkrete responsen elevane gir og kva omgrep dei sit inne med. Deretter presenterer eg utsegner frå heile klassen om ulike aspekt av respons før eg går til funn gjorde i gruppeintervju med seks elevar, der det kjem fram fleire detaljar omkring respons.

I kapittel fem prøver eg å svare på forskingsspørsmåla og fokuserer på interessante funn og diskuterer desse nærare. I siste kapittelet konkluderer eg og gjer meg tankar om framtida når det gjeld vidareføringa av prinsipp som ligg til grunn for respons og for føringar styresmaktene har gitt for framtidsskulen.

## 2.0 TEORI, RAMMEVERK OG SKRIVEFORSKING

I denne delen av oppgåva tek eg først føre meg ulike bakgrunnsdokument som seier noko om eller belyser fokuset i oppgåva. Deretter ser eg på ulike teoretiske syn på læring, teori som har konsekvensar for korleis ein vurderer. Til slutt går eg nærare inn på forskning om respons.

### 2.1 Sentrale dokument om skulen og framtidsskulen

Styringsdokumenta skulen er underlagt, set krav til opplæringa. Eg skal sjå nærare på kva krav som er sett til vurdering i opplæringa. Det vedkjem temaet i oppgåva mi.

Opplæringslova, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 13) og to Stortingsmeldingar nemner vurdering og seier noko om kva utfordringar ein ser skulen har og kva retning ein meiner utviklinga bør gå i. Som ei følgje av forskning legg sentrale styringsdokument vekt på to moment som er no er nedfelt ganske tydeleg i læreplanen. Det eine er *vurdering* og det andre er understrekinga av at elevane skal bli meir aktive i både i vurderingsarbeidet og heile læringsprosessen, under samleomgrepet *elevmedverknad*. I det heile er fokuset på vurdering forsterka, skriv Dysthe og Hertzberg (2012, s. 66). Eit omgrep som dukkar opp i samband med den auka merksemda på vurdering, er *vurdering for læring*.

#### 2.1.1 Vurdering - for læring

I forskrifta til Opplæringslova brukar ein omgrepa *undervegsvurdering* og *sluttvurdering*. I kapittel 3 står det:

Undervegsvurdering i alle fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, [...] aukar kompetansen sin i fag. [...]. Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven [...] og gi rettleiing om korleis eleven kan utvikle kompetansen sin i faget.  
(Opplæringslova, 1998).

Undervegsvurdering SKAL brukast, står det. Det er altså ikkje ei tilråding, men eit pålegg. Vidare blir det i Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) "...og ingen stod igjen og hang. Tidleg innsats for livslang læring" peika på utfordringar ved den norske skulen. Det heiter bl.a.: "Evalueringen av Reform 97 tyder på at norsk grunnskole i for stor grad er preget av manglende systematikk og sammenheng i læringsarbeidet (s. 30). På same side står det ei setning om kva som må til i form av undervegsvurdering: "Raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet er en forutsetning for at læreprosessen skal være fruktbar". Understrekinga av både *raske*, *konstruktive* og *undervegs* peikar i retning av større

vekt på arbeidsmetodar der ulike former for skriveprosessar blir ein del av opplæringa, noko eg les som ei motsetning til tilbakemelding etter at eit produkt er avslutta frå eleven si side.

LK 13 snakkar om undervegsvurdering og sluttvurdering, andre omgrep ein møter er formativ og summativ vurdering. Desse omgrepa kan i utgangspunktet verke enkle å halde frå kvarandre, men bildet er samansett. Slemmen (2010) definerer desse omgrepa slik: omgrepa formativ vurdering og undervegsvurdering kan brukast til å skildre den vurderinga som fremjar læring undervegs i læringsprosessen. Dette gir grunnlag for tilpassa opplæring og ho kallar dette for vurdering for læring. Sluttvurdering er summativ, men ei summativ vurdering kan brukast både om den avsluttande vurderinga av grunnskuleopplæringa og om lokale former for summative prøver som blir gitt som ein del av undervegsvurderinga for å kartlegge elevane si læring. Ho set ikkje likskapsteikn mellom sluttvurdering og summativ vurdering. Ho understrekar at det er formålet med vurderinga, om det er vurdering FOR eller AV læring, som avgjer om det er summativ eller formativ (2010, s. 60). Dette er eit syn ho deler med Dysthe (2008, s. 17). Medelevrespons vil såleis ha element av summativ vurdering, men formålet er utelukkande formativt. Den summative kan formelt berre utførast av lærar, men elevar kan gjennom heile prosessen vere delaktig i undervegsvurderinga, både i sine egne og andre sine tekstar, også summativt. Det kan t.d. vere at elevar blir utfordra på å gi karakter på eigen tekst som ein del av undervegsvurdering og som oppøving av eigenvurderingskompetanse.

Det er naturleg også å sjå på kva norskplanen seier om undervegsvurdering og elevmedverknad. Norskfaget blei revidert i 2013, altså sju år etter at Kunnskapsløftet 2006 avløyste L97. Høines har i si masteroppgåve "På jakt etter formativ vurderingspraksis" (2014) sett på utviklinga frå 2006 til 2013 og har funne at det har skjedd ei dreining. I LK 06 stod det under "Skriftlege tekstar" etter 7. årstrinn: "Vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster". I LK 13 er vurderinga av seg sjølv og andre gjort meir tydeleg under avsnittet "Skriftlig kommunikasjon": "Gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger". Formuleringa "faglige kriterier" gir eit tydeleg signal om at tilbakemeldingane skal gjevast ut ifrå ein standard, kjende kriterier, noko som er ei meir presis formulering enn "sterke og svake sider". Går ein til kompetansemåla etter 10. årstrinn i LK 13 står det at elevane skal vere med å "planlegge, utforme og bearbeide egne tekster [...] og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst". Høines skriv at dette med prosessarbeid ikkje var like tydeleg i

LK 06 som det er presisert med understrekinga i *prosessen* i LK 13. Prosessen er understreka, og i tillegg er det krav om eigenvurdering i norskfaget. Det eg legg merke til her er at i LK 13 etter 7. årstrinn står "egne og andres tekster", medan det etter 10. årstrinn berre står "egne tekster". Heller ikkje i måla i vidaregåande skule står det noko om å vurdere andre sine tekstar, fokuset er på eigne tekstar (med unntak av å "gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster" på Vg1 Studieførebuande program og Vg2 Yrkesfagleg program).

Går eg til LK 13, "Prinsipper for opplæringen" er det der eit eige avsnitt om elevmedverknad. Elevmedverknad er her nemnt i samband med sosiale relasjonar, som motivasjon for læring, og for å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar. Det er ikkje presisert noko om korleis det skal skje, det er avhengig av alder og utviklingsnivå, står det. Slik sett er det tydeleg at å vurdere *andre* sine tekstar ikkje har same fokus etter 7. årstrinn i LK 13. Det er likevel ikkje heilt borte, men ein må leite litt for å finne noko om å vurdere kvarandre. I "Norsk – veiledning til læreplan" står det lista opp 11 praktiske eksempel på undervisningsopplegg. Eksempel 11 er tenkt på Vg3 som eit døme på eksamensførebuande skriving, og her finn eg følgjande delprosess skildra slik: "Elevene gir hverandre respons underveis i skriveprosessen ved hjelp av lærerens spørsmålsark og skjemaet med kjennetegn på måloppnåelse. Klassen og læreren kan velge å ha ett eller noen få av kriteriene i fokus for underveisvurderinga". Her dukkar altså medelevrespons opp som eit døme på undervisningspraksis rett før eksamen på Vg 3. Dette er utan at medeleverrespons i noka form er spesifikt nemnt i læreplanane sidan 7. årstrinn. Når rettleiinga til læreplanen nemner det som eit praksiseksempel, viser det at det ikkje er gløymt, men ein må leite litt for å finne det. Som eit isolert døme på eksamenstrening, vil ein kunne stille spørsmål ved kor nyttig medelevrespons vil vere i praksis. Det kan vere utfordrande å bruke medelevrespons som metode i eksamenstrening om elevane ikkje har trena på dette tidlegare.

Prosessen er vektlagt i planane, men metodane er eit friare val lærar må gjere sjølv. Dysthe og Hertzberg seier nettopp dette om LK 06, at det er ein plan som gir stor metodefridom (2012, s. 66). Høines skriv rett nok at metodefridommen er spesifisert noko i LK 13 i og med at kompetansemåla i større grad peikar på skrivestrategiar og omarbeiding av tekst (2014, s. 34). Det at medelevrespons ikkje er nemnt spesifikt i LK 13, betyr ikkje at det ikkje er mogeleg å bruke. Med metodefridom står lærarar fritt til å velje å bruke medeleverrespons.



Ynsket om å dyrke det systematiske arbeidet med undervegsvurdering gjorde at Utdanningsdirektoratet sette i gang bl.a. prosjektet *Vurdering for læring* i 2010. I grunnlagsdokumentet for satsinga blir det vist til internasjonale studiar som hevdar at vurdering for læring er ein av dei mest effektive måtane å styrke den enkelte elev sitt utbytte av opplæringa på. Det blir presisert i dokumentet at vurdering for læring er ein måte å tenkje og handle på, altså ein vurderingskultur, det handlar ikkje om spesielle teknikkar (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). Det står vidare i grunnlagsdokumentet at satsinga "Vurdering for læring" tek utgangspunkt i omgrepet undervegsvurdering slik det er definert i Opplæringslova og skal brukast som ein reiskap for læring. Omgrepet "vurdering for læring" blir altså brukt for å understreke at undervegsvurdering har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). I praksis skal satsinga legge til rette for at elevane får kommentarar undervegs på det konkrete arbeidet dei gjer. Det er i satsinga lagt vekt på eigenvurdering, og i ein artikkel kalla *Involver elever og lærlinger* vist til på Utdanningsdirektoratet sine sider finn ein også eit avsnitt om "hverandrevurdering".

En del lærere planlegger at elever skal vurdere hverandres faglige arbeid.

Hverandrevurdering er ikke et forskriftsfestet krav, men kan være nyttig og læringsfremmende for elevene. Metoden forutsetter et godt og trygt læringsmiljø med tydelige faglige kriterier hvor tilbakemeldingene utelukkende baseres på faglige prestasjoner." (2015, s. 2)

Her ser ein at medelevrespons ikkje er ein prioritert arbeidsmåte, men "kan være nyttig og læringsfremmende" som det står, og bruken av metoden er knytt opp til faglege og sosiale føresetnader. Desse føresetnadene kan ein diskutere. Kan ein berre bruke medelevrespons i ein klasse som allereie har "et godt og trygt læringsmiljø"? Når veit ein ev. om når miljøet er godt og trygt nok? Og kva bør nivået på "tydelige faglige kriterier" vere? Kan ein tenkje seg at dette kan utviklast saman med elevane? Og er det berre "utelukkende [...] faglige prestasjoner" som gjeld? Kva då med lesarbaserte tilbakemeldingar? Eg kjem tilbake til kriteriefokusert og lesarfokusert respons i punkt 2.6.6.

### **2.1.2 Elevmedverknad**

Eg har vore inne på elevmedverknad i førre avsnitt, og eg skal sjå litt meir på styringsdokumenta og kva det står om det i dei. I Opplæringslova står det allereie i §1.1 at elevane skal ha medansvar og rett til medverknad. Forskrift til Opplæringslova (2015) har eit eige ledd om eigenvurdering:

Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (§3.12).

Elevane skal delta i avgjerer om læring, om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa, altså på alle delane i eit undervisningsløp. Eigenvurdering er såleis sterkt understreka, og eigenvurdering og medelevvurdering har fellestrekk og vil gjensidig kunne påverke kvarandre. Dette kjem eg tilbake til i punkt 2.6.9.

NOU 2015:8, populært referert til som Ludvigsenutvalet sin rapport, handlar om framtidsskulen. Den har ikkje status som styringsdokument, men er interessant som peikepinn på tendensar i tida. Utvalet skildrar å *kunne lære* som ein av fire kompetanseområde ein bør legge vekt på, der dei bl.a. nemner dette med å planlegge, gjennomføre og vurdere eigne lærings- og arbeidsprosessar, saman med lærar og medelevar, som ein del av det. Her står det tydeleg uttykt *saman med medelevar. Metakognisjon og sjølvregulert læring* er omgrep som er brukte, og som rapporten ser på som føresetnader for å lære. Det same er det å *kommunisere, samhandle og delta aktivt*, som er eit anna av dei fire kompetanseområda utvalet legg opp til. Ein vektlegg også å vidareutvikle vurderingspraksis, og undervegsvurdering bør integrerast som ein del av undervisningspraksis i faga med eleven som ein aktiv medspelar. Det er understreka at undervegsvurdering er eit viktig verkemiddel for å fremje læring. Det er såleis fleire moment i denne NOU-rapporten som legg grunnlaget for å tenkje respons i ulike former som ei arbeidsform i framtidsskulen.

Ludvigsenutvalet sin rapport vart eit viktig grunnlagsdokument til Stortingsmelding nr 28, "Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet". Her har metakognisjon fått eit eige punkt kalla *Læringsstrategier og refleksjon over egen læring*. Metakognisjon blir omtala som ein læringsstrategi som inneber både refleksjon over eiga læring og bruk av ulike strategiar for å tileigne seg stoff, i tillegg til evne til å gjere kritiske vurderingar og velje eigna strategiar for å løyse eit problem i ulike fag (Stortingsmelding nr 28, 2016, s. 37).

Kunnskapsdepartementet ynskjer å styrke omtalen om at skulen har ansvar for at elevane utviklar relevante læringsstrategiar i alle fag, og at det i undervisning og vurdering blir lagt til rette for at elevane er aktivt involvert og forstår eigne læringsprosessar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Eg kjem tilbake til metakognisjon i punkt 2.5.

Stortingsmelding nr. 28 understrekar undervegsvurdering som grunnlag for at elevane skal lære. Her står det at elevane skal involverast blant anna ved å vurdere sine egne produkt og si eiga utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). Medelevvurdering er ikkje spesifikt nemnt i dette punktet.

### **2.1.3 Ei kritisk røyst mot for snever vurdering**

I Stortingsmelding nr 31 "Kvalitet i skolen" heiter det: "I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter", og litt seinare: "Vurdering, tilbakemelding og målretta oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høgere i heile grunnopplæringa" (Kunnskapsforlaget, 2008, s. 77). Kunnskapsdepartementet skriv at skulane har ein svak kultur for å vurdere i kva grad dei når måla for skulen si verksemd, men at det i løpet av dei siste åra "er [...] utviklet verktøy på nasjonalt nivå (nasjonale prøver, kartleggingsprøver og diagnostiske prøver) som er godt egnet til dette" (side 77).

Stortingsmeldinga viser til forskning av Black og Wiliam, to kjende forskarar som eg skal gjere greie for seinare. Nokre stemmer innafor skulen og utdanning problematiserer dette med å bruke nasjonale prøvar, kartleggingsprøvar og diagnostiske prøvar som eit måleverktøy. Dysthe skriv i artikkelen "Klasseromsvurdering og læring" at alle land må ha eit system som gir informasjon om utdanninga, men slike system har ikkje læring som primært formål. Ho viser også til Black & Wiliam mfl. som peikar på at det er samspelet mellom lærar og elev og den kontinuerlege vurderinga lærarane gir som ein integrert del av ordinær undervisning som gir læring. "Nettopp derfor er det verdt å vere på vakt mot ein internasjonal tendens som går på å innføre ein vurderingsreiskap i klasserommet som er modellert etter dei internasjonale testane. [...] Etter mitt syn er vi ikkje tente med at klasseromsvurderinga blir invadert av tenkinga i eit testregime", hevdar Dysthe (Dysthe, 2008, s. 16).

Hartberg, Dobson og Gran støttar dette synet. Dei skriv at ei ureflektert haldning til mål kan gjere elevane usjølvstendige og initiativlause, og gjere dei avhengige av oppskrifter (Hartberg, 2012). Dysthe skriv at det som gir best utteljing på elevprestasjonar over tid, er det produktive samspelet mellom lærar og elev og den kontinuerlege vurderinga lærarane gir som ein integrert del av ordinær undervisning. Skal klasseromsvurdering ha noko som helst sjanse til å

gi seg utslag i form av forbetra læring og betre elevprestasjonar, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering frå første stund (2008, s. 23).

## **2.2 Ulike syn på læring**

Kva arbeidsmetodar ein lærar vel å bruke, botnar i kva teoretisk syn læraren har på kunnskap og læring, anten dette er uttalte og bevisste val eller ligg der som ei "kjensle" bak vala ein gjer i undervisningssamanheng. I denne delen vil eg kort gjere greie for nokre av ideane i dei viktigaste læringssyna som har gjort seg gjeldande opp til no.

### **2.2.1 Behavioristisk perspektiv på læring**

Behaviorismen sitt syn på kunnskap er at den er uavhengig av individet si læring, kunnskapen er gitt og det er mogeleg å bryte den ned og tileigne seg den og vurdere den i mindre einingar (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 14). Den klassiske behavioristiske tenkinga er at eit menneske reagerer på eit stimulus og responderer på det. Dermed kan alle teoretisk sett lære seg alt når kunnskapen blir delt opp i mindre delar. Kunnskapen finst altså utanfor menneske, og læraren sin jobb er å overføre kunnskap til eleven. Vurdering utifrå denne tenkemåten om læring vil t.d. vere testing av om eleven kan den kunnskapen og dei dugleikane lærar har gått gjennom, bit for bit. Spørsmålet handlar om kor mykje ein elev kan i eit fag, slik ein kjenner frå tradisjonelle prøvar (Dysthe, 2008, s. 17).

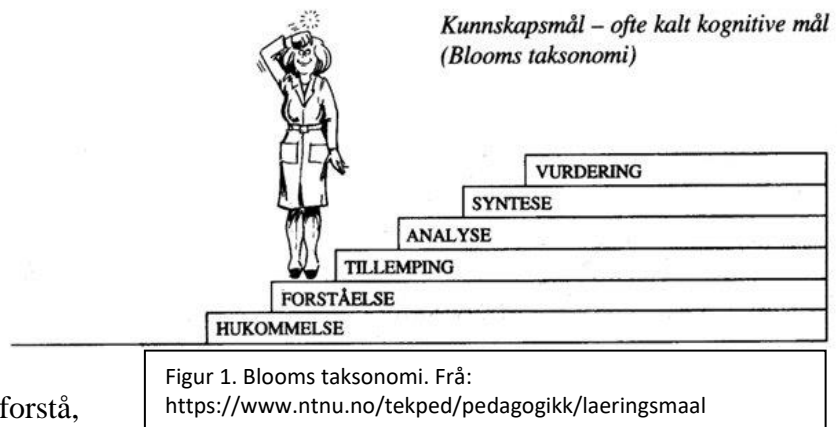
### **2.2.2 Kognitiv forståing av læring**

Kognitiv psykologi blei utvikla som eit motstykke til behaviorismen og rettar merksemda på dei intellektuelle funksjonane, som læring, minne, tenking og problemløysing, akkurat det som behaviorismen meinte vi ikkje kunne vite noko om. Kognitiv konstruktivisme tek utgangspunkt i at kunnskap er noko som finst i menneska, og som tenkande vesen konstruerer vi menneske vår eigen kunnskap ut i frå våre erfaringar. Piaget (1896-1980) var ein sentral bidragsytar til kognitiv teori. Ein grunnleggande ide er at menneske tolkar og vurderer ytre stimuli og prøver å skape meining og samanheng i tilværet, der tilværet vårt må vere i *likevekt*. Når ein elev blir utsett for ein stimulus, assimilerer eller akkommoderer han/ho den nye stimulusen til det som allereie ligg lagra i skjemma hans/hennar for å opprette likevekt igjen (Imsen, 2014, ss. 151, 154). Kognitivt orienterte teoriar kastar lys over fleire typar læring og læringsprosessar som observasjonslæring, sjølvregulert læring, metakognisjon, læringsstrategiar og strukturering (Imsen, 2014, s. 105). Innafor pedagogikk og undervisning var Jerome Bruner og David Ausubel viktige bidragsytarar og omgrepa induktiv og deduktiv

(oppdagings- og meningsfylt læring) kjem frå dei. I eit kognitivt perspektiv er strategiar heller enn ferdigheiter eit mål. Andre forhold som påverkar elevane si læring er intellektuell kapasitet, og kognitive prosessar som merksemd, oppfatningar og haldingar, inkludert motivasjon og sjølvoppfatning (Ogden, 2004, s. 155).

Eit moment frå kognitiv tenking som har innverknad på elevane som skrivarar og lesarar, er ideen om at vi lagrar, byggjer opp og brukar lagra erfaringar og impulsar i skjema. Austad skriv at Bartlett (1932) truleg var den første som knytte skjemateorien til Piaget til forståing av tekstar. Hjernen lagrar impulsar i ulike minnesystem på ein fleksibel og dynamisk måte. Eit skjema er eit abstrakt og generalisert minnesystem. Etter kvart blir det indre lageret bygd ut med stadig nye skjema, samtidig som skjema blir endra og modifisert. Når vi får nye inntrykk, som å lese ein tekst, hentar vi fram abstrakte skjema og tolkar teksten utifrå det. Manglar vi skjema for det teksten inneheld, vil vi vere ute av stand til å forstå teksten eller vi må tilpasse og bygge ny kunnskap. Dette gjer at både skriving og lesing blir sett på som aktive, skapande og konstruktive prosessar. Skjematenking gjer at vi forstår meir enn det som står i teksten, det å kunne lese inn i teksten moment som ikkje står der (Austad, 1993, ss. 237,238). Det ligg i denne teorien at slike skjema peikar ut over det individuelle og til eit bakanforliggende kulturfelt, slik at elevane har med forventningar til t.d. sjanger før dei gir respons (Hoel, 2000, s. 35).

Vurdering bør ifølgje denne teorien skje utifrå kunnskapshierarki, t.d. Blooms taksonomi, (sjå illustrasjon), der ein finn vurderingsnivå uttrykt i ulike mestringsnivå, frå det enklaste: å kunne hugse, forstå, vidare til å kunne bruke kunnskap, analysere, formulere syntese og til slutt evaluere. Dysthe skriv at vurderingsformene utifrå eit kognitivt syn må legges til rette for at elevane får vise evna si til å forstå, resonnerer og løyse problem. Ho hevdar at det er eit problem i norsk skule at vurderingsformene frå behavioristisk perspektiv lever vidare sjølv om nye læringsteoriar pregar arbeidsmåten i skulen no (2008, s. 17). Bloom sin taksonomi, skriv Hartberg, Dobson og Gran, er eit godt hjelpemiddel til å gi nyansert feedback som kan knytast til



kompetansemål. Bloom sin kunnskapstaksonomi er revidert og vidareutvikla av t.d. Kratwold (2002), og det er utvikla taksonomiar for ferdigheiter og haldningar. Ei vanleg haldning i Norge har vore at elevar som "gjengir" noko får ein dårlegare karakter enn ein som "drøftar". Forskarar har på peika at dette kan vere litt for enkelt (Thronsen, 2009, s. 38). Dei har føreslege ein alternativ taksonomi som bygger på at PISA sine grunnkompetansar (å finne, å forstå, å tolke, å reflektere og å vurdere) høyrer til på alle nivå, og at det som skil nivåa, er graden av kompleksitet i dei oppgåvene elevane møter. Spørsmålet som blir avgjerande her er kva som inneber auka kvalitet i kvar oppgåve (Hartberg, 2012, ss. 28,29).

Frå 1970- og 1980-talet blei det ei endring frå å fokusere på produktet i skrivinga til å stadig meir fokus på sjølve skriveprosessen, dvs. dei kognitive prosessane som gjekk føre seg i elevane sitt arbeid med å forme tekstar. Eit viktig bidrag er lingvisten Linda Flower og psykologen John R. Hayes sine arbeid (1980). Å skrive ein tekst kan delast i fleire prosessar: førebuing før skrivinga startar, prøveskriving, respons, revisjon.

### **2.2.3 Sosiokulturell læringsteori**

Eit sosiokulturelt læringsyn tek utgangspunkt i konstruktivisme, men legg i tillegg vekt på at læring blir konstruert i samhandling med andre. Den vaks fram i opposisjon til det fleire hevda var eit dekontekstualisert individfokus i kognitivismen (Dysthe, 2009, s. 41). Dysthe klargjer ein skilnad mellom kognitiv og sosiokulturell teori. Kognitivismen legg vekt på individet og er spesielt oppteken av det som skjer inne i hovudet på den einskilde. Piaget kategoriserte utviklingstrinn som det einskilde barn gjekk gjennom, og desse er ein del av kognitivistisk tenking. Sosiokulturell teori drar inn eit breiare sosialt og kulturelt perspektiv og legg vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. Dysthe har valt ut seks sentrale aspekt i synet på læring utifrå eit sosiokulturelt syn (2001, ss. 42-50):

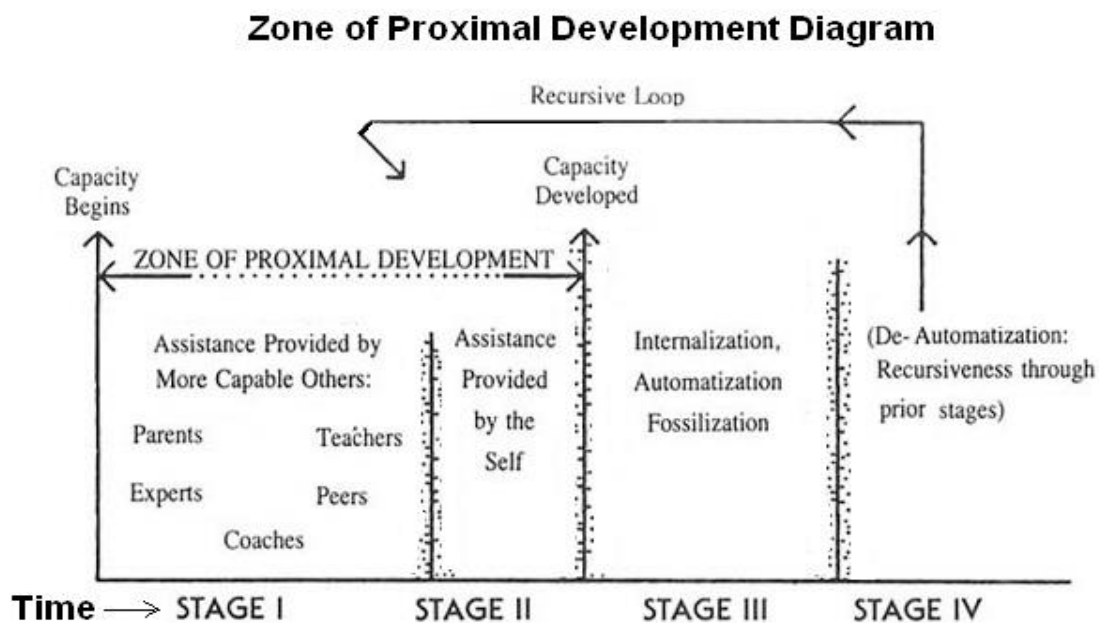
1. Læring er situert. Dei fysiske og sosiale kontekstane er ein integrert del av aktiviteten, og aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer.
2. Læring er grunnleggjande sosial. "Sosial" har minst to tydingar; den historiske og kulturelle samanhengen og relasjon og interaksjon mellom menneske. I dei ulike diskurssamfunna individ tar del i, t.d. klasserommet som ein av dei, finn individa dei kognitive reiskapane, ideane, teoriane og omgrepa som dei gjer til sine egne gjennom sitt personlege strev for å skape mening i det dei opplever.

3. Læring er distribuert. Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing.
4. Læring er mediert. Mediering, eller formidling, er eit av omgrepa Vygotskij har bringa inn i pedagogisk tenking og som blir brukt om alle typar støtte eller hjelp i læringsprosessen, anten det er av personar eller reiskapar i vid forstand ("artefaktar"). Reiskapar medierer læring på mange vis, og i sosiokulturell læringsteori er ein oppteken av det ofte kompliserte samspelet mellom reiskap og den lærande og kva nye reiskapar gjer med læringskulturen.
5. Språket er sentralt i læringsprosessane. Språket har fleire funksjonar. Det er utpeikande, der vi namngir fenomen. Vidare er det semiotisk eller semantisk, det som dreiar seg om det fleksible forholdet mellom det språklege uttrykket og den røyndommen det refererer til. Og så er det den retoriske funksjonen, som handlar om korleis vi brukar språket for å oppnå ulike formål. Kommunikative prosessar, som ofte skjer gjennom ein kombinasjon av språkleg og praktisk interaksjon t.d. i spel og leik, er heilt sentrale i menneskeleg læring og utvikling. Språket er ikkje eit middel for læring, men sjølv grunnlaget for at læring og tenking skjer. Vi brukar språket til å forstå og tenkje for oss sjølv og for å uttykke det vi forstår til andre. Vygotskij har understreka denne doble funksjonen som språket har, gjennom sin påstand om at alle høgare funksjonar i eit barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet. Dette synet får konsekvensar for korleis ein organiserer samspelet mellom dei som skal lære, og kva vekt ein legg på trening i konstruktive interaksjonsprosessar.
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap.

Vurdering utifrå sosiokulturell tenking vil inkludere kognitive ferdigheiter, som å forstå, resonnerer og løyse problem. I tillegg hevdar bl.a. Dysthe at det er eit sentralt poeng at elevane ikkje berre er objekt for vurdering, men at dei også blir deltakarar i ulike sider ved vurdering. Her skil vurdering seg etter sosiokulturell tenking nokså klart frå vurdering i følge behavioristisk læringsteori. Ho skriv at utifrå eit kognitivt og sosiokulturelt syn på kunnskap vil smale testar og prøver berre måle avgrensa delar av det som er viktig i skulen. Ho knyter vurdering tett til læringsprosessen der vurdering er noko som skjer undervegs og regelmessig som ein integrert del av undervisninga (Dysthe, 2009, ss. 37, 47).

Dersom elevane blir overlatne til å lære på eiga hand, kan det bli lite effektivt. Men dersom eleven får støtte via spørsmål, hint og forklaringar som passar til det nivået eleven er på, kan eleven lære og utvikle seg. Vygotskij la m.a. vekt på kva barnet kan klare å strekke seg mot. Han introduserte eit omgrep som er mykje referert til, "zone of proximal development" eller "den næraste utviklingssona" på norsk. Det han såg for seg var at læring skjer gjennom dialog og samhandling med nokon som kan meir enn eleven; vaksen, lærar, andre elevar. Dysthe hevdar at denne sosiale stillasbygginga består av to kritiske delar: aktiv kunnskapskonstruksjon ved hjelp av problemløysing, rettleiing, modellering, oppmuntring og tilbakemelding på den eine sida, og internasjonalisering på den andre. Korleis hjelpe eleven til å utvikle seg, er avgjerande for læringa. Karakteristiske trekk for effektive "tutors" er: intensiv interaksjon, rask tilbakemelding, personleg og situasjonstilpassa rettleiing, oppmuntring og det å få den lærande til å forklare og reflektere og foreslå løysingar, i staden for å presentere svar og rette feil (Dysthe, 2001, s. 51).

R.G. Tharp og R. Gallimore laga i 1988 ei oversikt over korleis progresjonen i utviklingssona kan gå føre seg. Her ser fire stadium der ein går frå å få assistanse til å utvikle seg til at det ein øver på blir automatisert.



Figur 2. Zone of proximal development. Tharp and Gallimore. Henta frå: <http://www.buzzle.com/article/1>  
<http://www.buzzle.com/articles/zone-of-proximal-development.html>

Igland skriv at stillasbyggings-tanken gir konsekvensar for undervisninga: "[...] god undervisning legg til rette for læring som opnar opp for og set i gang utviklingsprosessar. [...] Undervisninga må [...] stille krav som går utover det som eleven allereie kan utføre på eiga



hand" (Igland, 2008, s. 63). Det vil seie at dersom ein ynskjer å utnytte *sona for nær utvikling* må lærar vite kva kvar elev kan klare på eiga hand og så stille krav som pushar eleven vidare innafør det ein trur han/ho kan klare. Det er eit poeng at krava ein vil setje til eleven ikkje kjem for seint i prosessen, det er for å unngå at eleven skal føle at oppgåva blir uoverkommeleg, det er ikkje meininga.

Hoel skriv at Jerome Bruner vidareutvikla denne tanken til ein bygningsmetafor, stillasbygging eller "scaffolding" (Hoel, 2000, s. 103). Det dreier seg om å bygge eit stillas for eleven, der eleven kan vekse og utvikle seg, og for kvar utviklingssone eleven når, kan stillaset fjernast, og det kan fokuserast på nye mål. Følgjande seks kjenneteikn er ein annan måte å presisere kva som ligg i stillasbygging: (Rogoff 1990 i Langseth, 2010, s.92): 1. vekke interesse for oppgåva; 2. forenkla oppgåva slik at eleven kan handtere den; 3. halde ved like målet gjennom motivering og styring av aktivitet; 4. markere kva som skil barnet sitt produkt frå den ideelle løysinga; 5. kontroll av frustrasjon og risiko; 6. demonstrere ei idealisert utgåve av den handlinga som skal utførast. Læraren har kontroll på dei første punkta, medan elevane sin kontroll gradvis aukar (Bråten, 1996, s. 132).

### **2.3 Sosiokulturell skriveteori**

Eg held i dette avsnittet fram med å presentere sosiokulturell tenking, no meir direkte på korleis ein tenkjer rundt tekstproduksjon. Eg vel å bruke Dysthe si tolking av Bakhtin i høve til skriving, den er interessant å bruke for å setje skrivinga mine informantar gjer inn i eit større perspektiv (1997). Bakhtin sjølv skreiv ikkje noko om pedagogisk praksis, så dette er ei tolking av hans tankar inn i skriveteori.

Bakhtin sitt dialogomgrep inneber eit vidt syn på kva som kommunikasjon. Han tenkte seg heile tilværet vårt som grunnleggande dialogisk. "Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere ueinig, osv." (Dysthe, 1997, s. 49). Vi kan altså ikkje "vere" utan å vere i dialog, med verda rundt og i oss sjølve. Dette synet påverkar korleis vi ser på mennesket, på læring og på det språklege samspelet.

Tekstar, eller "ytringar" ifølgje Bakhtin, blir til i eit komplisert samspel mellom fleire faktorar, og alle desse set sine spor i teksten. Ei ytring kan vere alt frå ein kort replikk i ei samtale til ein tekst som kommuniserer med andre fordi den inngår i ei større kommunikasjonskjede. Bak ytringa er det ei stemme som er påverka av det miljøet den kjem frå. Dysthe har laga ein illustrasjon som ho kallar "ein dialogisk diskursmodell basert på

Bakhtin" som viser dette samspelet. Illustrasjonen viser at tekstproduksjonen blir påverka av seks ulike relasjonar som alle inngår i teksten:

1. Skrivar – emne.
2. Skrivar – lesar.
3. Skrivar – andre tekstar.
4. Lesar – andre tekstar.
5. Emne – andre tekstar.
6. Lesar – emne.

Som ein ser, gjeld dei tre første skrivaren direkte. I skulen har relasjonen mellom elev og lærar hatt sine ulike karakteristika opp gjennom historia. Dysthe skriv om relasjonen mellom skrivar og emne at sjølv om skrivaren skriv individuelt, er skrivaren påverka av dei sosiale, kulturelle og historiske forholda som omgir skrivaren. I tillegg kjem personlege forhold som kjønn, alder, innstilling til emnet, osv. Når ein elev skriv, har han både tanken på mottakar og innstillinga til emnet i hovudet, og begge deler vil påverke skriveprosessen. I skulesamanheng høyrer ein av og til eleven seie at dei skriv slik dei trur læraren vil like. I slike tilfelle har mottakar fått sær stor innverknad på skrivaren. Bakhtin legg stor vekt på at adressat og skrivar må samarbeide for å skape mening. Ein tekst er alltid ein lekk i ei tekstkjede, aldri eit isolert fenomen (Dysthe, 1997, s. 53).

## **2.4 Skrivetrekanten**

Ein tekst har mange nivå som responsen kan omhandle. Hoel (2000) presenterer (med utgangspunkt i George Hillock sin figur) ei oversikt der ho har isolert fem ulike nivå, kalla skrivetrekanten. Denne oversikta er eit hjelpemiddel som kan brukast både i skrivefasen og vurderingsfasen. Eg brukar seinare denne oversikta i analysen.

Ei språkhandling kan gå føre seg i primær tilknytning til eit globalt eller eit lokalt nivå, eller noko i mellom desse. Nivåa er systematisk relaterte til kvarandre. Ein tekst, både som avslutta produkt og undervegs i prosessen, inneheld ulike abstraksjonsnivå. Globalt nivå omfattar fenomen som ligg på eit meir overordna og abstrakt nivå, medan lokale nivå omfattar vanlegvis informasjon om fenomen som er konkrete, meir spesifikke og høyrer til ei ein trongare kontekst. Dei fem ulike nivå representerer ulike nivå i eit kognitivt hierarki. Desto høgare opp i nivåa ein kjem, jo meir omfattande, komplekst og uoversiktleg blir fenomen. Tilsvarende blir det meir krevjande mentalt å engasjere seg i ein tekst oppover i trekanten.

"Nedoverskliding" er eit fenomen som skildrar at skrivarar og lesarar konsentrerer merksemda om ord- og setningsnivå, med fare for at dei høgare tekstnivåa glir ut av syne. Svake skrivarar vil ofte ha problem med

å få overblikk det globale nivået. Dette gjeld særleg i argumenterande tekstar der ein ikkje kan følgje eit kronologisk organiseringsprinsipp. Desto meir kontroll ein elev har på dei lågare, lokale nivåa, til meir energi kan eleven frigjere til å bruke på dei høgare nivåa (Hoel,

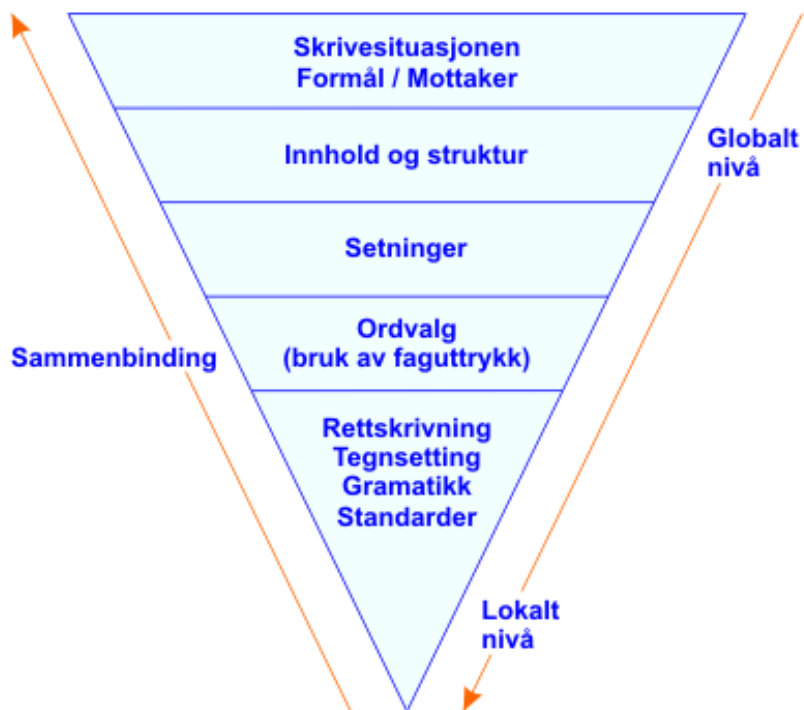
2000, ss. 33-35). Denne nivådeling finst ein igjen i eksamensvurderingsskjemaet

Utdanningsdirektoratet har utarbeidd for bruk til sensur av eksamen i norsk, om enn litt omarbeidd. Kor ein startar i skjemaet, vil avhenge av kva som er målet med vurderinga. Eksamensskjemaet ber først om eit heilskapsinntrykk av vurderingsteksten, så startar ein på globalt nivå og går nedover til detaljar. Denne type vurdering skal ende opp med ein summativ karakter og treng såleis å fokusere på heilskapen og kva som fungerer i teksten.

## 2.5 Metakognisjon

Endringane eg har vist til i LK 13 kan forklarast utifrå eit ynskje om å møte endringar i samfunnet, som set nye krav til kunnskap. Metakognisjon er eit kognitivt omgrep som har gått inn i det pedagogiske vokabularet og som ofte blir nemnt som ein av desse nye kunnskapane, (som tidlegare nemnt i 2.1.2.) I NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole", heiter det bl.a.:

I mye av litteraturen om kompetanser for det 21. århundre understrekes det at samfunnet endres raskere. Evne til faglig fornyelse, omstilling og livslang læring er begreper som går igjen i mange av prosjektene. Metakognisjon, å lære å lære, og



Figur 3. Teksttrekanten. Hoel. Henta frå: <http://www.skriftlig.info/teori/skriveprosess.htm>

lignende begreper, beskrives som bevissthet rundt egne læringsstrategier og metoder. Disse kompetansene knyttes videre til det å kunne arbeide selvstendig, være bevisst sine egne læringsstrategier, balansere kortsiktige og langsiktige mål og å ha god utholdenhet, konsentrasjon og gjennomføringsevne, samt å være nysgjerrig og å utfordre seg selv (NOU 2014:6, 2014, s. 128).

Studentar må utvikle evna til å bli "lifelong learners" og må ha evne til å tenkje kritisk, analysere og trekke slutningar. Segers, Dochy og Cascallar hevdar at for å hjelpe studentar til å utvikle desse evnene, må ein endre vurderingskulturen på alle nivå i utdanningsløpet. Vitskapen om vurdering er i ein tidleg fase og mykje kjem til å skje innafor dette området (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003, s. 1 og 11). Ludvigsenutvalet vidarefører mykje det same som NOU 2014:7 gav innspel på:

Utvalget fremhever at når opplæringen stimulerer elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulering, bidrar det til elevenes læring i fagene. Fordi det å kunne lære er avgjørende i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet ellers, vil metakognisjon og selvregulering være viktig kompetanse for elevene å utvikle. I læringssammenheng betyr begrepet selvregulert læring at elevene lærer å ta initiativer i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene. Selvregulert læring foregår i samspill med andre (s. 20).

Kva er så metakognisjon? Det er eit komplekst omgrep og vanskeleg å definere. Veldig enkelt kan ein seie at det er evne til å reflektere over si eiga tenking, forståing og læring og bli medviten om korleis ein best lærer. Mange har erfart at denne typen refleksjon fremmar læring. Det blir etter kvart bygt inn i undervisningssekvensar, til dømes i form av loggskrivning, refleksjonsnotat og eigenvurdering (Dysthe, 2001, s. 39). Valdermo og Eilertsen skisserer to hovudkomponentar i metakognisjon som samsvarar med det psykolog og kognitivist Flavell innførte for nokre tiår sidan. Den første komponenten går på kunnskap og bevisstheit, der kunnskapsdelen inneheld kunnskap om tre områder: kunnskap om seg sjølv som person og lærande, kunnskap om oppgåvetypen og kunnskap om ulike strategiar for å oppnå læring. Den andre komponenten er å ha strategiar for å kontrollere eiga forståing (2002, ss. 30-33). Metakognisjon inneber altså to sider: å ha kunnskap om korleis ein skal løyse ei bestemt oppgåve og å ha kunnskap om å kontrollere den. Begge desse gjer seg gjeldande i skriveprosess og respons.

Haukås skriv i ein artikkel om metakognisjon, sett utifrå eit framandspråksperspektiv, at forskning viser at bevisstheit om eigne tankar og kunnskap gjer eleven flinkare til å lære og til å endre seg. Den metakognitive aktive eleven er betre i stand til å vurdere kva som skal til for å meistre ein læringssituasjon og ta i bruk strategiar som er tilpassa oppgåva (2014, s. 2). Haukås skriv om metakognisjon knytt til språk og språklæring, og deler kognisjon i denne samanhengen i metalingvistisk bevisstheit og språklæringsstrategiar. Ho viser til at det er generell einigheit om at elevar som reflekterer omkring eiga språklæring og som veit kva strategiar som er eigna i ulike situasjonar, oppnår betre læringsresultat enn elevar som i mindre grad tenkjer over si eiga læring. Det er også dokumentert gjennom studiar at undervisningstid brukt på refleksjon om og utprøving av læringsstrategiar har positiv effekt, om enn i varierende grad (2014, s. 6). Medelevrespons er ein arbeidsmåte som i stor grad inneber at forholda blir lagt til rette for aktiv metakognisjon, åleine og saman med andre.

Det står igjen å sjå kor mykje og korleis desse nye tankane kjem til å gjere seg gjeldande i styringsdokumenta for norsk skule. Stikkorda som går igjen er bl.a. metakognisjon og sjølvregulering. I Ludvigsenutvalet er det understreka at dette føregår i *samspel* med andre. Eg vil etter kvart komme inn på at medelevrespons er ein arbeidsmåte som kan bidra til å utvikle både metakognisjon og sjølvregulering. Dermed vil det kunne vere ein arbeidsmåte som tek i vare noko av den nye kunnskapen skulepolitikarar og -forskarar ser for seg kan verte ein del av framtida.

## **2.6 Ulike aspekt om respons**

### **2.6.1 Omgrepsavklaring**

Eit omgrep som kom med innføringa av prosessorientert skriving på 70-talet var *respons*, brukt både som *lærarrespons* og *elevrespons* (Dysthe, 1989). Etterkvart som responsarbeidet utvikla og endra seg, fekk aktiviteten fleire namn og variantar. I informasjonsheftet "Elevvurdering" frå Pedlex blir det brukt omgrep som *hverandrevurdering*, *peer assesement*, *medstudentvurdering*, *vennevurdering* og *kameratvurdering*. Dysthe og Hertzberg brukar omgrepa *kameratrespons* (*medelevrespons*) (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 29). Eg unngår å bruke ordet *vurdering* om arbeidet elevane skal gjere med andre elevar sine tekstar for å skilje det frå den kompetansebaserte vurderinga som lærar gjer. Ordet *vennevurdering* syns eg gjev feil signal, å "vurdere" venner er ikkje greitt som ein arbeidsmåte i skulen. Ordet *medelev* er etter mitt syn meir rett i denne samanhengen sidan det famnar om heile klassen utan noko form for gradering. Eg vel å difor bruke *medelevrespons* på aktiviteten elevane gjer.

Når det gjeld det elevane seier til kvarandre, finnes det også mange omgrep. På Utdanningsdirektoratet sine sider om vurdering brukar ein ordet *tilbakemelding*. Hattie og Timberley, som ofte blir referert til om dette temaet, brukar omgrepa *feed up*, *feed back* og *feed forward*, og desse orda inneheld ulike nyansar på innhaldet i det som blir sagt. Dei norske omgrepa, *tilbakemelding* (feed back) og *framovermelding* (feed forward) eller *vekstpunkt* dekkjer noko av nyansane i dei engelske omgrepa. Dysthe og Hertzberg oppfattar *respons* og *tilbakemelding* som synonyme i prosesskriving og presiserer at dei omfattar det å reagere, kommentere og stille spørsmål til ein tekst (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 25). Dysthe og Hertzberg skil mellom omgrepa *respons* og *retteiing*, der *respons* er noko fleire aktørar kan vere involvert, medan *retteiing* er det læraren gjer i kraft av sin kompetanse. I denne oppgåva nyttar eg *respons* og *tilbakemelding* synonymt på det elevane seier til kvarandre. Når andre omgrep vert nytta, er det i direkte sitat/tilknytning til sitat. Omgrepa *vurdering for læring* og *vurdering av læring* og *summativ* og *formativ* vurdering gjort kort greie for i punkt 2.1.1.

### **2.6.2 Kva er respons? Definisjon, utvikling og formål**

Eit forsøk på å definere respons blei gjort av A. Ramaprasad i 1983. Hans definisjon kom seinare til å bli eit av grunnlaga for andre forskarar, også innafor pedagogikk og skriving, bl.a. Black og Williams, Sadler, Boud. Ramaprasad, med bakgrunn frå administrasjon og leiing, forma denne definisjonen: "The information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way" (Ramaprasad, 1983, s. 3). Når han snakkar om å fylle "the gap", må dette gapet ha sine definerte grenser skal det vere mogelege å vite om det som blir gitt som "feedback" fyller gapet eller ikkje. "Feedback" blir her brukt i vid forstand. Følgjeleg set Ramaprasad opp tre føresetnader for at noko skal kunne fungere som "feedback". Ein må for det første ha kunnskap om det ein skal gi respons på, den parameteren som er sett under lupa. For elevane eg skal arbeide med i denne oppgåva betyr det at dei må ha kunnskap om kva som kjenneteiknar kvaliteten på den type tekst dei skal skrive. Vidare må ein ha evne til å kunne oppfatte sjølv respons teksten, eller "the actual level", som er Ramaprasad sine ord. Den siste føresetnaden er å ha kunnskap til å kunne samanlikne gapet mellom dei to nivåa for å kunne seie noko om korleis ein kan nærme seg "the reference level". Dette er eit utgangspunkt for respons. Eg kjem tilbake til meir utførleg skildring i punkt 2.6.3.

For å kunne vite om noko fungerer bra, må ein vite noko om kva ein ynskjer å oppnå. Respons kan ha ulike mål og det er ein føresetnad å vite formålet med arbeidet ein gjer. Kva

som er god, nyttig og effektiv tilbakemelding, heng saman både med korleis tilbakemelding blir definert, med det overordna teoretiske perspektiv som ligg til grunn og meir spesifikt med kva slags læringssyn den byggjer på (Dysthe & Hertzberg, 2009). Målet med responsarbeidet som vurderingspraksis er at det skal vise igjen i auka læring på fleire område. Dysthe og Hertzberg (2015, s. 29) set opp tre formål med å la elevane skrive tekstar og praktisere medelevrespons:

- 1) å bygge opp tekstkompetanse hos elevane
- 2) å utvikle eigenvurderingskompetanse
- 3) å gi forbettringshjelp ved å vere autentiske lesarar

Desse formåla går i stor grad ut på eiga læring og utvikling og å utvikle evna til refleksjon hjå eleven, det som går under omgrepet metakognisjon. Det ideelle er at dette blir gjort på ein slik måte at det blir ein vane frå eleven si side. For å få dette til, må ein sjå vurdering som eit element av læring der elevar treng å vere aktive sjølve i vurderingsprosessen (Black & Wiliam, 1998a, s. 20). Eit overbyggande mål er å setje elevane i stand til å møte framtida, ei verd som krev nye kunnskapar og nye ferdigheiter og trongen til å bli "life-long learners" (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003, s. 1), noko også styringsdokumenta nemner. Sadler meiner eit mål med respons er å gjere elevane "self-monitoring", altså i stand til å vurdere egne prestasjonar undervegs og gjere seg uavhengige av lærar. Ein premiss for å få dette oppfylt er å involvere elevane aktivt i prosessen med undervegsvurdering, skriv han.

Lindemann formulerer det same slik:

Students who become conscious of what they're doing by explaining their decisions to other students also learn new strategies for solving writing problems. And because students should become progressively more independent and self-confident as writers, they need to evaluate each other's work and their own frequently, a practice which teaches constructive criticism, close reading, and rewriting". (Lindemann, 1982, s.234 i Sadler, 1989, s.140.)

Formåla med respons viser litt av det komplekse og omfattande, frå konkrete punkt i det aktuelle produktet til langt meir langsiktige mål; sjølvregulering og "lifelong learners". Hovudformålet med respons har samanheng med formativ og summativ vurdering og korleis ein definerer desse. Formåla med medelevrespons som er lista opp over her, har utelukkande læring som mål. Undervegs i prosessen må ein gjennomføre summative vurderingar for å

kunne klassifisere kor teksten står i forhold til referansenivået, men formålet med medeleverrespons er formativ vurdering.

### 2.6.3 Byggesteinane i responstenking

Royce Sadler, ein anerkjend, australsk professor som har jobba med og forska mykje på vurdering, gav i 1989 ut ein mykje sitert artikkel: *Formative assessment and the design of instructional systems*. Han peikar på tre moment som bør vere med, og desse er dei same som Ramaprasad presenterte. Eg tek med nokre utfyllande kommentarar frå Sadler for kvart punkt sidan dette er blitt ståande som ein slags grunnmur om vurdering, så langt:

1. Kunnskap om kvaliteten på det eleven arbeider mot (1989, s. 126).

For det første må eleven vite noko om kva som er god kvalitet på det produktet eleven arbeider med. Lærar kan formidle ein del kriterium som kjenneteiknar ein god tekst. I tillegg vil læraren ifølgje Sadler sitte inne med ein taus kunnskap, ein slags x-faktor, som er ei utfordring å kommunisere ut til elevane. Sadler kallar det for læraren sine "in-the-head standards" (1989, s. 126). Læraren har gjerne ein ide om kva som er god kvalitet, t.d. på ein tekst, men det kan vere vanskeleg å vere konkret nok slik at elevane forstår det. Han nemner i alle fall to måtar ein lærar kan tydeleggjere denne kunnskapen på, nemleg gjennom det han kallar "descriptive statements" og eksempel/modellar. Kor konkret målet ein arbeider mot er, vil spele ei rolle for kor effektivt det er å vise ein modell. Sadler understrekar at desse eksempla ikkje er nok i seg sjølv, ein bør kombinere verbale skildringar og eksempel. Han skil mellom "hard goals" og "do one's-best goals". "Hard goals" er preg av å vere spesifikke, utfordrande og fokuserte og har god innverknad på produktet, medan "do one's-best goals" ofte ikkje er meir verdt enn ingen mål i det heile (ibid, s.129). Kor vellukka responsen blir opplevd av mine informantar, vil altså ifølgje Sadler vere påverka av kor godt dei får skildra kvaliteten på den teksten dei skal skrive. Det kan gjerast på fleire måtar, og korleis måla blir formulert og kommunisert, inkludert x-faktoren, blir ein del av det som vil vise seg på kvaliteten på arbeidet elevane gjer.

2. Kunnskap om å samanlikne sitt eige nivå opp mot standarden gitt i punkt 1 (1989, s. 130). For det andre bør elevane gjerast i stand til å samanlikne deira nivå med den standarden som er definert som god kvalitet og som eit mål å arbeide mot. Dette momentet krev at elevane er i stand til å distansere seg frå eige produkt og jobbe med ein viss grad av objektivitet og å kunne lausrive seg frå eige produkt. Dette veit vi er krevjande for ein elev, og det krev ei viss



grad av modning og abstrakt tenking. Denne type kunnskap får elevane gjennom erfaring med vurdering, det kan ein ikkje få gjennom definisjonar. Det å lage definisjonar som passar til alle lærings situasjonar er utfordrande og komplisert. Noko kan ein dekke godt gjennom klare, utvitydige kriterium, andre gonger er det mange moglege løysingar. Ulike skjema med slike definisjonar eller kriterium kan vere eit nyttig verktøy for å klargjere måla tydeleg for eleven. Likevel er det svært vanskeleg å fange opp alle moment som kan passe på ei slik liste. For ein tekst, som er eit komplekst produkt, vil det vere vanskeleg å finne ei utømmeleg liste. Nokre kriterium grip inn i kvarandre og overlappar. Ein del av ein tekst vil kunne bestå av nettopp ein x-faktor som ligg mellom linjene, ei kjensle. Slike kriterium er vanskeleg å setje i skjema, og det å bruke "the whole set for a particular assessment would be unmanageable", skriv Sadler (s. 131). Han tek også opp dilemmaet med at desse "criteria sheets", sjølv om dei er til hjelp, også kan føre til frustrasjon fordi dei blir opplevd som lite fleksible. Ein måte å unngå dette på, er å bruke "manifest and latent criteria" (s.134). "Manifest" kriterium er kriterium som ein bevisst arbeider med undervegs i ein prosess, medan "latent" er kriterium som ligg i ein slags "bank" og kan takast fram ettersom det er behov for dei. Det vil vere oppgåva til ein erfaren lærar å ta fram "latent" kriterium og gjere dei "manifest", og sidan vil nett denne prosessen vere som Sadler skriv: "[...] the type of knowledge which must be developed within the students if they are to be able to monitor their own performances with a reasonable degree of sophistication" (s. 134). Kor omfattande og korleis måla og kriteria er tilpassa oppgåva og elevane, vil påverke i kva grad informantane mine vil greie å gi kvarandre adekvate råd om å fylle "the gap".

### 3. Kunnskap om strategiar for å nærme seg målet (s. 138).

Sadler sitt tredje moment er at elevane bør ha eit utval av strategiar å velje mellom for å utvikle produktet sitt og nærme seg målet. Sadler skil mellom at elevar på den eine sida kan vere i stand til å vurdere andre og forstå kva andre har gjort. På den andre sida er ikkje det einstyddande med at eleven klarar å produsere det same sjølv. Han brukar som eksempel at ein elev kan sjå kva temaet i ei novelle er når det blir fortalt, men vil ha problem med å finne det ut sjølv. Dette fenomenet, å kunne kjenne igjen, men ikkje konstruere sjølv, er ikkje berre knytt til utdanningssektoren, men er ein type generell, menneskeleg veremåte. Om mangelen ein elev skal fylle inn for å nærme seg "the reference level" er ein mangel som har mange valmoglegheiter, jo mindre sannsynleg er det at informasjonen om mangelen er nok til å sjå kva løysingar som finst. Forslag må komme frå andre og ulike val frå moglege løysingar gjort tilgjengeleg for eleven. Ein måte å auke tilgangen til moglege løysingar, er å la elevane

arbeide saman, under føresetnad av at relasjonane ikkje skapar problem. Fordelen med at elevane arbeider saman, er at dei a) har samarbeidd om same oppgåva, b) elevane kjem saman ansikt til ansikt med fleire løysingar og utvidar repertoaret sitt gjennom det, c) elevane får sjå og bryne seg på ulike typar manglar og d) eit godt samarbeidsklima gjer at elevane blir opnare for forslag og mindre i forsvarsposisjon når det gjeld sine egne tekstar, skriv Sadler. Her ser Sadler for seg at medelevrespons er ein måte å hjelpe elevane med "the gaps". I tillegg skriv han at medelevrespons som "a practical spin-off" også er tidssparande for lærarar og lettar rettebyrden.

Paul Black og Dylan Wiliam gav i 1998 ut artikkelen *Assessment and classroom learning* på oppdrag av dei britiske utdanningsmyndigheitene. Denne artikkelen er mykje referert til både i Norge og internasjonalt. Det hadde ved utgivinga av studien deira vore eit skifte i vurderingsforskning til å fokusere meir på samanhengen mellom vurdering og læring i klasserommet, med håp om at eit slikt skifte ville føre til meir læring. Forfattarane bygger på same tankar om vurdering som Sadler presenterte. Black og Wiliam sin artikkel er ein gjennomgang av 250 studie, der dei slår fast at formativ vurdering vil kunne "lead to significant learning gains", som dei skriv (1998, s. 9). Dei peikar, som Sadler, på at rolla eleven sjølv spelar i vurderinga, er ein viktig faktor for suksess.

Black og Wiliam spreidde mykje kunnskap om formativ vurdering, og dei gav vidare ut "Inside the Black Box" i 1998, følgde bl.a. opp med *Assessment for learning. Putting it into practice* i 2003 og *Assessment FOR learning in the classroom* i 2006. Dei tok, som titlane tilseier, dette med vurdering ned til praksisplanet og inn i klasserommet. "Inside the Black Box" stiller tre spørsmål: 1. Is there evidence that improving formative assessment raises standards? 2. Is there evidence that there is room for improvement? 3. Is there evidence about how to improve formative assessment? (Black & Wiliam, 1998b, s. 2). Forfattarane svarar eit tydeleg JA på alle desse spørsmåla. På det første spørsmålet, om vurdering kan påverke læringa, skildrar dei store læringsgevinstar, elevar kan auke læringsutbytte med ein til to karakterar. Mest effekt seier dei det vil ha for elevar med lågt læringsutbytte. Om behovet for forbetring seier dei at det er naudsynt bl.a. for å unngå overflatisk test-læring og for å unngå at systemet aukar konkurransen mellom elevar, noko som kan føre til at fleire elevar opplever kjensla av å ikkje lukkast. Og til det tredje, om korleis kan ein endre praksis, nemner forfattarane tre moment: auke sjølvkjensla til elevane, praktisere eigenvurdering og utvikle ei effektiv undervisning der vurdering går inn som ein naturleg del. Dei to siste punkta kjem eg tilbake til.

Forskarane John Hattie og Helen Timberley har dei seinare åra publisert og fått mykje merksemd for sine tankar, spesielt er artikkelen *The power of feedback* svært mykje referert til. Opningssetninga deira i artikkelen er kjend for mange: "Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but his impact can be either positive or negative" (2007, s. 1). Dei definerer respons som "information provided by an agent [...] regarding aspects of one's performance or understanding", ein slags konsekvens av noko. Dei understrekar at respons ikkje går føre seg i eit vakuum, ein må sjå på heile samanhengen det går føre seg i, noko både Sadler og Black og Wiliams også understrekar. Tilbakemeldingar har mest effekt når den "addresses faulty interpretations, not a total lack of understanding" (2007, s. 81). For å klargjere omgrepet kontrasterer dei det med den behavioristiske tanken om input – output. Respons er ikkje for ein input å rekne, respons initierer ikkje ei handling i seg sjølv, responsen kan bli akseptert, modifisert eller avslått av mottakar gjennom ei bevisst handling, ikkje ein refleks. Ein kan kjenne igjen utgangspunktet til Sadler også i Hattie og Timperley sine tankar.

#### **2.6.4 Kva er effektiv respons?**

For å kunne seie noko om kvaliteten og verknaden av responsen som blir gitt i responsgruppa, er det nødvendig å vite noko om kva type respons som gir læring. Det er få pedagogiske forskingsresultat som så eintydig peikar på at tilbakemeldingar er svært viktig for læring i alle fag, slår Dysthe og Hertzberg fast (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 24). Dei viser til kjende forskarar som ofte blir sitert om dette temaet: Black og Wiliams 1998, Hattie og Timberley 2007, Hattie 2009. Dei er alle ganske så einige om eit par generelle punkt. Det er ikkje likegyldig korleis responsen blir gitt, den kan verke både positivt og negativt inn på produktet. Dei viktigaste fellespunkta er at respons:

- Bør bli gitt undervegs og kort tid etter innlevering
- Bør vere konkret (både på ros og kritikk)
- Bør vere retta mot nokre få moment kvar gong
- Bør vere basert på tydelege kriterium

(Hattie og Timperley 2007; Shute 2008 i Dyste og Hertzberg 2015, s. 25).

Her kan det vere små marginar som skil suksess og fiasko, og forskarane er også einige om at dette ikkje er noko som elevar beherskar sånn utan vidare, det trengs opplæring og tolmod, både av elevar og lærarar. Når lærarar snakkar om negative erfaringar med medelevrespons, kan grunnen til at ein opplever at det ikkje fungerer, vere at ein har starta for ambisiøst eller gitt opp for tidleg. Dette kjenner eg igjen sjølv frå tida då ein øvde elevane i medelevrespons

til eksamen, då starta eg med for lite kunnskap om emnet og resultatet var at eg følte at det var svært elevavhengig om det kunne karakteriserast som vellukka eller ikkje. Sterke elevar syntest å ha meir nytte av å sitje ilag og diskutere tekstar om gruppa var nokolunde homogen. Svake elevar hadde mindre å bidra med, og følte at aktiviteten ikkje gav dei noko særleg utbyte. Ofte vart ein sterk elev sett saman med svakare elevar for å vere ein slags mentor. Kor vellukka dette var, blei veldig avhengig av personlege kvalitetar og relasjonen mellom elevane. I ettertid er det lett å sjå at eg hadde for lite kunnskap om respons. I tillegg er det slik at i ein travel kvardag vil oppnå resultat kjapt, og ein misser ein litt syn for det "langsame", det som må utviklast over tid. Dermed følte eg nok ofte at arbeidet ikkje kunne kronast som nokon stor suksess.

Hattie og Timperley (2007) si forskning er gjort på lærarrespons. Det vil ikkje kunne vere forventa at elevar skal kunne gi den same type kvalitet på sin medelevrespons. Eg meiner likevel det er eit poeng å ha ei oversikt over kva som blir sett på som effektiv respons for å vite kva type respons ein bør styre mot og kva type som ikkje gir sær god effekt i form av læring. Ei oversikt over dette gir rom for å utvise undervisningskunst (sjå punkt 2.6.10). Hattie og Timperley er nesten legendarisk kjende for sine tre spørsmål som grunnlag for å kunne gi effektiv respons:

- Where am I going?
- How am I going?
- Where to next?

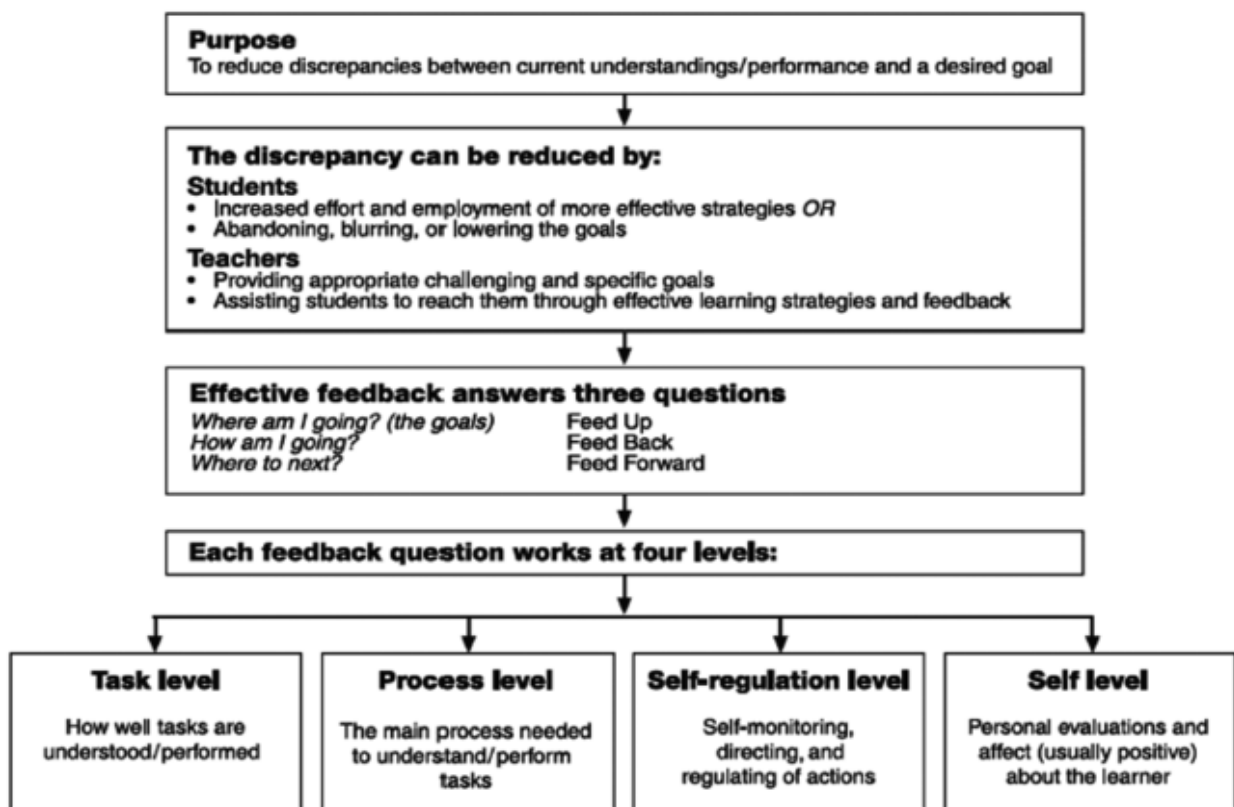
Desse tre spørsmåla kan brukast på fire nivå, der effektiviteten på responsen vil avhenge av kva nivå ein gir respons på. Desse nivåa gjeld:

- oppgåva, prosessen, sjølvregulering og personnivå.

Det første som gjeld sjølve oppgåva, utdjupar Gamlem med at det handlar om kor godt ei handling er utført. Ho problematiserer at mange tilbakemeldingar på oppgåvenivå kan oppmuntre til stort fokus på resultatet på det konkrete produktet, ikkje den langsiktige læringa (Gamlem, 2014a). Undersøkingar viser at dei fleste tilbakemeldingar frå lærarar har dette fokuset (Harris, Harnett & Brown, 2013, i Gamlem 2014, s. 42). Hattie og Timperley hevdar at tilbakemeldingar som gjeld feiltolkingar av noko er meir kraftfulle enn tilbakemeldingar om at det manglar informasjon i teksten. Dette forklarar dei med at det siste fokuset ofte ikkje har overføringseffekt til andre oppgåver.

Det andre går på respons på sjølve prosessen. Elevane kan sjølv konstruere kunnskap når dei søker ei djupare innsikt i innhaldet. Det kan vere at dei går frå å referere og gjengi informasjon til å setje saman informasjon i meir komplekse tekst/tekstdelar. Målet er å gi elevane ei forståing av eiga læring og å kunne finne strategiar for å komme vidare for å auke kvaliteten på arbeidet. Forfattarane skriv at slike tilbakemeldingar bør vere som spørsmål, hint, val, noko som elevane sjølve tek stilling til korleis dei vil bruke.

Det tredje punktet går på sjølvregulering, t.d. å be eleven om å sjekke noko ein ser han/ho beherskar og som er utført tilfredsstillande i alle avsnitt. Merksemda er retta mot autonomi, sjølvkontroll og sjølvdisiplin. På dette nivået er det grunnleggande at eleven har evne til eigenvurdering og evne til å søkje informasjon om eige arbeid. Eit vesentleg punkt om denne type tilbakemeldingar skal ha noko verknad, er kva forhold elev og lærar har. Skjematisk set forfattarane dette opp som i figuren under:



Figur 4. Hattie og Timperley. Henta frå: [https://www.google.no/search?q=hattie+og+timperley+a+model+of+feedback+to+enhance+learning&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiHvYr397PLAhVkj3IKHQJ6DCUQ\\_AUIBygB&biw=1183&bih=623#imgrc=uqqREfc9ZU64yM%3A](https://www.google.no/search?q=hattie+og+timperley+a+model+of+feedback+to+enhance+learning&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiHvYr397PLAhVkj3IKHQJ6DCUQ_AUIBygB&biw=1183&bih=623#imgrc=uqqREfc9ZU64yM%3A).

Det siste fokusområdet dei nemner, er personlege tilbakemeldingar, eit fokus som spelar lita rolle i forhold til læring. Det er likevel teke med i modellen fordi det er ein type

tilbakemelding som lærar gir ofte, t.d. om at ein elev er flink. Hattie og Timberley er av den oppfatninga at tilbakemeldingar bør ha som mål å flytte elevane frå oppgåva til prosess og deretter frå prosess til sjølvregulering for å gi mest mogeleg læring.

### **2.6.5 Forsking om verdien av respons i POS og tekstproduksjon**

I ein artikkel frå 2012 skriv Dysthe og Hertzberg at i USA skildra skriveforskarar prosess-skriving som "the conventional wisdom" allereie i 1992. Forfattarane diskuterer kva vi veit om utfallet av prosess-skrivinga. Det er få undersøkingar å bygge på, spesielt i Norge, og dei effektstudiane som har vorte gjennomførde t.d. i USA, har møtt fleire generelle utfordringar som gjer at det er vanskeleg å seie noko sikkert om dette. Dysthe og Hertzberg viser til ein effektstudie gjennomført av National Writing Project (NWP) i 2010. Studien gjekk kort sagt ut på å kontrastere elevprestasjonar frå klassar med og utan NWP-lærarar der ein målte elevane si skriveutvikling utifrå eit sjudelt kriteriesett ved inngangen og utgangen av skuleåret. Dysthe og Hertzberg problematiserer studiane, men seier likevel at dei har tillit til resultatet: elevar som på ulike måtar jobbar prosess-orientert, scorar gjennomgåande betre på alle sju kriterier. Dysthe og Hertzberg skriv at det er vanskeleg å måle effekten av ein metode som er så samansett som prosess-skriving, og det finst lite norsk forskning her. Dei refererer til tre internasjonale studiar frå USA og Storbritannia som samanfatta viser at ulike former for skriveprosess-aktivitetar og lærar sin kompetanse har ein merkbar effekt (Applebee og Langer 2006, Andrews m.fl.2009, Pritchard og Honeycutt 2006). I Andrews sine studiar var det ein føresetnad at elevane hadde arbeidd etter ein klassisk prosess-skrivingsmodell, der bl.a. samarbeid var vanleg. Som eit overordna moment er det verdt å merke seg at det internasjonalt er stor semje om at elevar må å bli undervist og trenast i korleis ein skal arbeide med ein tekst frå ide til produkt. Dette gjeld ikkje minst medelevrespons, der suksessfaktorane for å få dette til er avhengig av at kor overtydd læraren er over nytten av elevrespons og over kor lang tid elevane får trene seg (Dysthe & Hertzberg, 2015, ss. 14, 15). Responsen på ein tekst her og no vil kanskje vere meir effektiv jo meir konkret den er og meir forståeleg for eleven, men for å bygge opp skrivekompetansen på langt sikt må ein også tenke på korleis eleven kan generalisere og dra lærdom av responsen til neste tekst (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 41).

Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg (2015) spør om prosessorientert skriving er avleggs. For å svare på om nyttig respons i POS er, refererer dei til tre surveystudiar gjorde mellom 2006 og 2010 som viser at ca 2/3 av norsklærarane i grunnskulen og vidaregåande skule brukte ei eller

anna form for prosess-skriving. Dei har funne at når lærarar seier at dette var noko dei gjorde "før", så heng det ofte saman med ordninga med responsgrupper på eksamensdagen som var normalordning i Norge frå 2002 – 2007. Responsgrupper på denne måten er berre ein liten del prosess-skriving, og det viser seg altså at fleirtalet av lærarar framleis brukar ei eller anna form for prosesstenking i undervisninga. Spørsmålet blir om prosessorientert er ein metode som utviklar elevane og gjev læringsutbyte for dei? Sidan det syner seg at mange lærarar framleis driv med ulike former for prosessorientering, skulle ein kunne dra den slutninga at lærarar finn at det er nyttig.

Hoel tek også opp spørsmålet om elevane blir betre til å skrive av å få respons. Etter å ha svart at det er det vanskeleg å svare på, bl.a. fordi det er så mange faktorar som spelar inn, skriv ho at spørsmålet viser eit smalt perspektiv på skriving. Ho isolerer ikkje EI handling i ein skriveprosess, men ser både skriving og respons som integrerte delar av skrivehandlinga, sett utifrå eit sosiointeraktivt perspektiv. Skriveutvikling blir ein kontinuerleg dialog mellom skrivarar, tekstar og lesarar, og dialogen blir ein prosess der elevane saman skapar mening og byggjer opp kunnskap. Responsgrupper blir ein av desse delane i prosessen (Hoel, 2000, s. 25). Ein forskar som har tankar om korleis samanhengen er mellom skrivar og lesar som integrerte einingar i prosessen, Nystrand, gjer eg greie for under.

### **2.6.6 Kriteriefokus og lesarfokus i vurdering**

Formåla for respons er som nemnt tidlegare: å bygge opp tekstkompetanse hos elevane, å utvikle eigenvurderingskompetanse og å gi forbettringshjelp ved å vere autentiske lesarar av kvarandre sine tekstar. Når det gjeld dei to første, vil slik respons ofte vere bygt på kriterier om referansenivået elevane jobbar mot. Det siste vil vere basert på lesaren sine egne opplevingar av leseteksten, altså lesarbasert. Hoel meiner at skilnaden mellom lesarfokusert og kriteriefokusert respons i praksis vil vere uklar då dei utfyller kvarandre, og ein vil ofte veksle mellom dei på ulike nivå og gjennom ein syklisk prosess (Hoel, 2000, s. 119). Eg er einig i dette er eit kunstig skilje. Eg skil likevel no mellom kriteriebasert og lesarbaseert i det følgjande for å gjere det meir oversikteleg.

Det eg til no har skrive om definisjonen og utviklinga av respons, vil vere kriteriebasert, der kriteria fortel og definerer kjennemerke på kvaliteten i det aktuelle arbeidet elevane jobbar med. Black og Wiliam m.fl. baserer seg på kriteriebasert vurdering, der prestasjonar blir vurdert opp mot kriterium som er bestemte og gjort kjende på førehand. LK 13 gjer det same når den viser til kompetansemål. Kor detaljert måla er formulerte for eit konkret arbeid, vil ha

innverknad på kor lett det er å gi og få respons. Hjelpark, slik Sadler føreslår, gjer det lettare å gi andre respons og fungerer som hjelp til sjølvregulering på ulike nivå. Fjørtoft har skrivne eit hefte som eit verktøy for lærarar. Her går han nærare inn på korleis ein kan utarbeide kriterielister og gir konkrete eksempel. Han skil mellom sjekklister (som eit verktøy for kjapp sjekk med oppnådd/ikkje oppnådd-struktur) og rubrikkar som eit meir avansert og fleksibelt verktøy. Rubrikkane deler han i generelle, oppgåvespesifikke, poengbaserte, holistiske og analytiske. Desse måler ulike aspekt som læraren kan tilpasse til læringsstoffet (Fjørtoft, 2009, s. 63). Hoel diskuterer ulike dilemma med kriteriebasert responsgjeving og kor sterk responsgjevinga bør styrast. Fleire understrekar at kjennskap til tekstkriterium og vurderingskriterium er grunnleggjande dersom elevrespons skal fungere (t.d. Fitzgerald og Stamm 1990, Walker og Elias 1987) og som tidlegare skissert i oppgåva (Hoel, 2000, s. 228), (Dysthe, Hertzberg).

Responshjelp fungerer på den eine sida som hjelp, men kan også opplevast hemmande og lite fagleg tilfredstillande fordi dei er blir lite fleksible (Sadler, 1989, s. 134). Om kriteria er repeterande og pulveriserer målformuleringane, misser ein perspektiv. Sjølv om kriteria er oppfylte, kan det vere ei viss grad av "maximum deficit" på kvart kriterium. Om det er fleire kriterium som møter kravet på eit minimumsnivå av det som er mogeleg, vil det totale produktet ha såpass stor gjeld at det påverkar resultatet. Ein tekst har mange, komplekse kriterier, og det er dermed fleire høve til at gjeld kan bygge seg opp. Dette kan det vere vanskeleg å forklare for lærar og vanskeleg å forstå for elevar (Sadler, 1989, s. 136).

Lesarfokusert vurdering vil seie at fokuset skiftar frå teksten og over på lesaren. Det handlar om å vere ein observant lesar, og det handlar om å kommunisere det ein opplever. Hoel skriv at lesarbasert respons tek utgangspunkt i spørsmålet "Korleis reagerer eg som lesar på teksten?" Interaksjonen mellom lesar og tekst er viktig (Hoel, 2000, s. 119). Martin Nystrand er ein amerikansk forskar på bl.a. skiving ved universitet i Wisconsin-Madison og som internasjonalt er ein av pionerane i arbeidet med medstudent-rettleiing. Han gjorde ein studie med "intensiv peer review" for førsteårsstudentar på eit amerikansk universitet (Nystrand, 1997). Grupper på fire –fem studentar møttest ofte i ein periode for å diskutere tekstar. Dei fekk få eller ingen oppgåver eller leietrådar av lærar, men måtte stille med tekstar eller revisjonar på kvart møte. Desse gruppene såg etter kvart på revisjon og responsarbeid meir som samarbeid og diskusjon om utvikling av tekstane sine, "deconceptualization" som er ordet Nystrand brukar om det. Ei kontrollgruppe fungerte meir som ein redigeringsstasjon.



Dei såg ikkje lenger på at teksten skulle bli vurdert og dømt av dei andre, men såg på teksten "as the functional means and their best chance for balancing their own purposes as writers with the expectations of their readers" (Nystrand, 1986, s. 185). Her ser ein at studentane er opptekne av formål og mottakarbevisstheit på eit globalt nivå i teksten. Nystrand viser til Gere and Stevens (1985) som kjem til same konklusjon. Gere og Stevens hevdar at "group response is aimed at an actual text, one which communicates the meaning students find inherent in the text presented", medan lærarrespons er meir oppteken av "an ideal text one which possess certain abstract features of writing quite independently of any meaning" (Nystrand, 1986, s. 186). Han tenkjer seg at skrivar og lesar tek med seg sine idear inn i teksten, og kvar av dei tek omsyn til det ein antar om den andre. "Teksten er det stedet hvor forfatter og lesar finner hverandre; lesing skjer i det øyeblikket da disse begynner å dele på teksten" (Nystrand, 1997, s. 134). Både skrivar og lesar organiserer skrivinga og lesinga si utifrå det dei trur om den andre. Nystrand skriv at dette betyr at ein bør tenke på å tilpasse teksten slik at den ikkje ekskluderer bestemte typar lesar, heller enn å tilpasse teksten til ei bestemt gruppe. Dette er ikkje alltid tilfelle i skuleskriving, der ein kan finne nettopp det at elevlar tilpassar teksten slik dei trur lærar vi ha den. Han meiner at for å forstå kva unge skrivarar gjer, må ein sjå på kva dei gjer som lesarar, kva dei forventar av lesarane sine, ein må studere skrivaren i sin fulle sosiale kontekst. Ein av dei store fordelane med medelevrespons hevdar han er nettopp det at dei skriv for verkelege lesarar som aukar skrivaren si merksemd mot den balansen tekstane må uttrykke mellom egne intensjonar og lesarane sine forventningar. Gjennom ei type loggskrivning der elevane får skrive om tema som opptek dei og får respons frå autentiske lesarar (som ikkje sit med eit fasitsvar på teksten), blir merksemda retta mot lesaren si oppfatning og reaksjonar på stader i teksten der noko er uklart eller vanskeleg. Samtalene mellom lesarane utviklar og påverkar skrivaren. Dette oppnår ein ikkje på same måte når ein skriv for ein lærar som i større grad, i tradisjonelle skriveprosessar, blir opplevd som ein dommar.

I studien til Nystrand var studentane eldre enn norske ungdomsskule-elevar. Det ligg fleire ulike føresetnader i botn, som studentane sitt utviklingsnivå, motivasjon, kontekst og undervisningskunst. Dette er vesentlege variablar, og resultatane kan ein ikkje utan vidare overføre til andre grupper. Ein måte å sjå dette på som likevel gjer det relevant for min studie, er at studien til Nystrand viser noko av det som er målet i framtida for responsarbeidet, målet om å gjere elevane etter kvart meir sjølvregulerte.

### 2.6.7 Responsskjema og ulike former for respons

Hoel tek i boka "Skribe og samtale" (2000) for seg ulike former for respons og skriv at desse responskjemaa er midlertidige stillas som hjelper elevane å bygge opp eigen skrive- og responskompetanse, men som dei kan frigjere seg frå etter kvart som kunnskapen blir internalisert. Ho skriv at responskjemaa fyller fleire funksjonar. Det er ein måte å konkretisere kriteria på, og punkta kan vere meir eller mindre spesifikke og detaljerte, noko som samsvarar med det Sadler skriv om *fuzzy* og *sharp* kriterium. Eit *sharp* kriterium kan ein vurdere som feil eller rett, medan eit *fuzzy* kriterium kan graderast i ulike grader. Når ein skriv tekstar, brukar ein mange *fuzzy* kriterium, t.d. at teksten *kommuniserer*, viser *fagleg kunnskap*, har *tekstbinding*<sup>1</sup>. For at ein elev skal forstå eit kriterium fullt ut, må eleven forstå kva dette betyr i praksis, (Sadler, 1989, s. 124). Hoel skriv at kriteria kan styre elevane mot globale nivå, som innhaldsutvikling og komposisjon eller mot lokale nivå som syntaks og rettskriving.

Responsark kan hjelpe elevane til å oppdage sterke sider og problem i teksten, noko som er første føresetnad for i det heile å kunne gi fornuftig respons, skriv Hoel. Slik hjelp kan hjelpe både med å gi konkret og spesifikk respons, og det kan hjelpe til å halde fokuset på lokale nivå og globale nivå, eller det nivået ein vel særskilt ut. Responsarka bidreg til å halde strukturen på sjølve responsamtala ved at elevane som regel følgjer punkta på arket. Hoel skriv vidare at responskjema gir svake elevar god støtte til å kunne bidra, og det bidreg til alle elevar, også sterke, kan auke medvitnet om eit metaperspektiv på skrivning og tekstar (Hoel 2000, s. 228,229).

Eit anna interessant aspekt som Hoel snakkar om, er forma responsen blir gitt på. Det kan vere auditiv, visuell, spontan, førebudd og kombinasjonar av desse. Den som blir mest omtala, er den munnlege responsen som blir gitt til tekst som blir lese opp, auditiv respons.

Responsituasjonar der responsen blir gitt på basis av å lytte til at den andre eleven les opp teksten eller av å lese teksten det gjeld sjølv på papir/skjerm, inneber to ulike situasjonar og byr på store skilnader. Det munnlege ordet er flyktig, det må fangast her og no. Om elevane får med seg heile teksten, vil avhenge av konsentrasjon og fokus til elevane. Det gjeld både den som gir og den som tek imot respons. Hoel skriv: "Lytting der responsgivning er formålet, set elevane under større press enn ved vanleg lytting sidan dei må ha tre aspekt inne i medvitnet samtidig: responsteksten, tilbakemeldinga dei skal gi, og korleis dei skal formulere denne.

---

<sup>1</sup> Desse omgrepa er henta frå vurderingsskjemaet for eksamen i 10.klasse, 2015. Dette er utarbeidd for sensorar og lærarar, men elevane skal vite og forstå kva dei blir vurdert på.

"Kopi av responsteksten, tid til å fordjupe seg i den og til å tenke ut og formulere responsen, gir eit heilt anna grunnlag for og resultat av responsarbeid" (Hoel 2000, s 233). Hoel har sett i sitt arbeid at det er stor kvalitetsskilnaden i tilbakemeldinga i visuell, førebudd respons i høve til nedskriven respons på eine sida samanlikna med auditiv og spontan respons på den andre sida. Det at givaren skriv ned responsen sin, gjer at det gir større læringsverdi også for givaren i og med at han/ho må skjerpe sin eigen språkbruk og ordlegge seg presist og tydeleg. Hoel understrekar at sjølvve samtala rundt teksten er viktig, uansett form, for å oppklare, supplere og utvikle tankar saman. Det som kan vere positivt ved at elevane les opp teksten sin, er at lesaren høyrer undervegs om noko er uklart eller ikkje stemmer. Hoel skriv at nedskriven, førebudd respons gir betre tilbakemelding til skrivaren, og gir også større læringsverdi for givaren.

### **2.6.8 Respons og språk**

Eit av momenta eg ynskjer å sjå på er kva omgrep elevane tek i bruk i responsen og å prøve å eit inntrykk av kor internaliserte omgrepa er. Hoel gir i boka "Skrive og samtale" ei samla framstilling av mange moment som spelar ei rolle i bruk av responsgrupper. Eit av momenta hennar gjeld språkfunksjonen i ei responsgruppe. Når konteksten i klasserommet endrar seg, spelar endringane inn på interaksjon og språkbruk. Til samanlikning med klasseromsforumet blir språket til elevane meir nyansert, meir festa til personleg røynsle, elevane prøver og utviklar tanken saman i ei veksling mellom å vere ekspert og lærling. Omgrep og fagterminologi blir viktige arbeidsreiskapar, noko Hoel skriv samsvarar med anna forskning (Gere 1987).

Ein studie viste at elevane som hadde delteke i små samtalegrupper undervegs i skrivinga skreiv signifikant betre argumenterande tekstar enn t.d. elevane som hadde høyrte på lærarforedrag (Sweigart 1991). Hoel presiserer at det ikkje er nok å setje saman elevane og "be dei snakke om det" (Hoel, 2000, s. 88). Elevane som forklarar andre noko, ser ut til å lære meir sjølvve enn den som blir forklart for. Når det gjeld å ta imot hjelp, viser studien til Hoel at det er mest effektivt om hjelpa er ein reaksjon på behov mottakaren har som han/ho får ei forklaring på, ikkje berre eit konkret forslag til løysing på. Altså har ein forklaringsorientert diskurs tilsynelatande høg læringsverdi. Elevane som står fast i eit problem, kan ha ei betre forståing av stoffet. Grunnen kan vere at når ein har funne eit mogeleg svar, har ein kome lengre i tenking og problemløysing og treng andre mogelege svar. I ei responsgruppe er det i hovudsak to tekstar som er i fokus, den skriftlege teksten som er utgangspunktet for samtala

og sjølve samtaleteksten. Det elevane samtalar om kan dei til ei viss grad internalisere og bruke i seinare skrivning, det internaliserte språket blir re-internalisert i den skrivne teksten.

Eit anna aspekt når det gjeld språk og respons, er innverknaden av den sosiale relasjonen partane imellom, slik som t.d. Hartberg, Dobsen og Gran skildrar. Det eksistensielle forholdet mellom menneske er ein føresetnad for den språklege responsen. Om dette grunnlaget ikkje er tilstade, blir respons vanskeleg. Forfattarane omtalar respons på to nivå: eit eksistensielt nivå og eit nivå som er språkleg. Dette er ein tanke som ikkje er ny, forfattarane viser til Rousseau som allereie på 1700-talet snakka bl.a. om mennesket som er på jakt etter sosial anerkjenning, og der underkjenning kan vere konsekvensen av å ikkje bli anerkjend. Respons har altså ein eksistensiell komponent som uttrykkjer anerkjenning eller underkjenning, t.d. gjennom kroppsspråk, stemning eller blick. Om språkbruken er for sakleg, vil det kunne tolkast som ei markering av avstand. Kor grensa går mellom personleg og sakleg, er i stor grad bestemt av kulturen i skulen, hevdar forfattarane (Hartberg, 2012, ss. 22,27).

### **2.6.9 Forholdet mellom eigenvurdering og medelevrespons – på veg mot sjølvregulert læring**

Vil medelevrespons verke inn på elevane si evne til også å kunne auke kunnskap om produkt og evna til eigenvurdering? Går påverknaden begge vegar? Eg presenterer nokre studiar og artiklar som seier noko om dette.

I ein artikkel om elevmedverknad dreg Knut Roald Eng opp ei historisk linje der elevaktivitet lenge har vore eit meir eller mindre vellukka prinsipp i norsk skule. Han skriv at elevmerknad skal kunne gi ei mengd positive effektar, bl.a. at det kan føre til fagleg vekst og utvikling og at det kan styrke deira identitet som lærande. Han referer til eit prosjekt av Black (2006) der den eine konklusjonen er av interesse for oppgåva mi, nemleg det som gjeld å vere aktiv i eiga vurdering. Han skriv at medelevrespons blei sett på som uvurderleg i konklusjonen i prosjektet, ettersom jamalderspråk og det at elevane var sosialt jambyrdige resulterte i at dei i større grad opna seg for kritikk, enn om tilsvarande hadde komme frå læraren (Engh, 2007, s. 111). Dette samsvarar med det Dysthe og Hertzberg seier når dei skriv at reaksjonar frå medelevar oftast er på same nivået og kommenterer det dei ikkje forstår eller synest er bra ut ifrå seg sjølv. Reaksjonar frå slike "autentiske" lesarar kan bidra til å kommunisere betre (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 25). Hartberg, Dobson og Gran formulerer det slik at elevane

har likare referanseramme enn det eleven og læraren har, dei veit "kor skoen" trykkjer (Hartberg, 2012, s. 63).

Segers, Dochy og Cascallar skriv om dette: "Self and peer assessment are not dichotomous alternatives one can lead to and inform the other. Both can offer valuable triangulation in the assessment process and both can have measurable formative effects on learning" (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003, s. 6). Keith Toppings set søkelyset på tidlegare forskning om eigenvurdering og "peer assessment". Han seier vidare at eigenvurdering ideelt sett er med på engasjere elevane som aktive deltakarar i læring og skal øve opp evne til refleksjon om læringsprosessar, form og resultat. "Consequently, self-assessment is often seen as a continuous longitudinal process" (Topping, 2003, s. 58). Han understrekar likevel at undersøkingar gjort på læringseffekt med eigenvurdering viser både positive og negative resultat, og at det her trengs meir utforsking. Han diskuterer også reliabiliteten og validiteten ved eigen- og medelevvurdering i forskinga, noko som varierer, men tendensen er at det er like stor eller større reliabilitet og validitet i medelevvurdering samanlikna med eigenvurdering (Topping, 2003, s. 77).

Hartberg, Dobson og Gran skriv også at elevar må lære å vurdere seg sjølv. Det skjer med same utgangspunkt som for lærarar, at dei må vite og forstå læringsmåla. Når elevane skjønner kvar dei skal i arbeida sine, vil dei ha gode føresetnader for å medverke i læreprosessane på ein måte som fremjar læring. Elevmedverknad kan bidra til å aktivisere metakognitive perspektiv hjå elevane, og kan vere med på å gjere elevane betre i stand til å kunne arbeide strukturert og målbevisst for å oppnå effektiv læring. Det ser ut til at det kan vere ein samanheng mellom evna til å reflektere rundt eigne arbeid og å gjere gode prestasjonar. Det er ei oppfatning blant nokre lærarar at det er dei flinke elevane som klarar å vurdere seg sjølv. Dette er på ein måte litt sjølvmotseiande; dei flinke er flinke nettopp fordi dei har evna til metakognisjon og sjølvvurdering. Då blir det eit poeng at alle elevane gjer dette, nettopp for å gjere dei flinke (Hartberg, 2012, s. 55). Forfattarane formulerer veldig klart at medelevrespons har stor verdi også for den som gir respons, ved at ein blir meir bevisst på kvalitetar og forbettringspotensiale i eigne prestasjonar gjennom å samanlikne erfaringar. Det blir ein slags dobbel effekt i læringsarbeidet (Hartberg, 2012, s. 63). Dale og Wærness skriv at vurdering i ein elevaktiv skule er ein viktig sosial reiskap for å skape sjølvforståing gjennom interaksjon, og for at elevar kan bygge opp sjølvbilde og utvikle ein identitet som lærande (Dale, 2006, s. 153).

Topping har undersøkt effekten av "peer assessment", og ulike undersøkingar viser sprikande resultat. Det som likevel er verdt å merke seg, er at han er meir tydeleg på dei positive effektane på medelevrespons når det gjeld spesifikt *skrivning*. Fleire forsøk har vist at elevar som deltek i medelevrespons på tekstar, gjer det betre enn elevar som berre fekk lærarrespons. Nokre undersøkingar viste at medelevrespons var meir effektiv enn lærarrespons (Olsen 1986, 1990 i Toppings 2003, side 71). Liknande resultat står også Rijlaarsdam (i Toppings 2003, side 71) inne for.

Ein studie over tre år ved fleire universitet som Simmons, University of Massachusetts, utførde, viser korleis studentane gjennom øving endra responsvanane sine. Forfattaren listar opp fire typar utbyte elevane sat igjen med. Dei hadde ei kjensle av å vere forfattarar, utvikla større mottakarmedvit, utvikla ein indre monitor og auka evna si til å vurdere eiga skrivning (Simmons, 2003). Denne studien er gjort med amerikanske studentane og resultatane kan ikkje utan vidare overførast til norske forhold, verken med tanke på alder, modning eller kontekst. Det har likevel interessert i eit utviklingsperspektiv. Denne studien viser det same som Nystrand (sjå punkt 2.4.7) er inne på. Studentane som arbeidde mest med å løyse problem som involverte "emotional content of texts", score høgere enn dei som hadde jobba mest med språk, ide og organisering. Elevane sa sjølve at dei forbetra eiga skrivning ved å fokusere på lesaren sine behov, ikkje berre på kjenneteikn på teksten. Dette ligg på det globale nivået i teksten og viser at elevane har utvikla seg og heva seg til eit kognitivt høgt nivå.

Erfaringa til ein engelsk-professor om "peer-response groups", Gillam (1990), gjorde at ho er overtydd om at dette arbeidsmåten gir like mykje utbytte til den som gir respons som den som får respons. Gjennom opplæring og mykje øving lærde studentar gjennom medelevrespons å skrive, snakke og tenkje om skrivning meir modent og sofistikert (Gillam, 1990). Det er igjen viktig å understreke at forskning på eldre elevar ikkje utan vidare kan overførast til yngre elevar med tanke på at dei er på ulike nivå i den kognitive utviklinga. Denne studien viser noko av den langsiktige effekten medelevrespons kan gi, noko det er viktig å vere klar over også når ein arbeider med elevar på lågare alderstrinn.

Ludvigsenutvalet og Stortingsmelding nr 28 omtalar sjølvregulering som ein viktig kompetanse å lære elevane. Ludvigsenutvalet skriv at sjølvregulært læring inneber at elevane lærer å ta initiativ i eigen læringsprosess og å arbeide målretta i faga. Dette går føre seg i

samspel med andre, og det inneber konkret å ta kontroll over egne handlingar, kjensler og tenking, kunne motstå distraksjonar, tilpasse seg i samhandling med andre og opptre påliteleg, (St.meld. 28, (2015-2016), 2016, s. 20). Stortingsmelding nr 28 vidarefører tanken om at metakognisjon og sjølvregulert er viktig for å lære, og omtalar desse omgrepa som viktige læringsstrategiar elevane må utvikle. Ein måte å få utvikle desse strategiane på er å gjere læringsstrategiar og refleksjon synleg for elevene, blant anna ved å gi tilbakemeldingar og rettleiing som fremjar eleven sin refleksjon over læringsarbeidet sitt, og å la elevene få vurdere eiga læring (ibid, s. 40).

Eg starta dette avsnittet med spørsmål om eigenvurdering og medelevrespons kan utvikle kvarandre, og om det kan føre til at elevane blir meir sjølvregulerte. Ein peikepinn på svaret til det ser ut til å vere eit samband mellom eigenvurdering og medelevrespons, at desse påverkar og utviklar kvarandre gjensidig. Det aukar evna til kritisk tenking, og det har eit langsiktig perspektiv. Ein må ta omsyn til det direkte utslaget respons har på ein tekst kontra det langsiktige perspektivet. Det som er interessant sett frå mitt fokus er at refleksjon over egne produkt, gjerne saman med andre, er stikkord som går igjen her. Departementet varslar at det kan komme vurderingskriterium i fag som vil omhandle læringsstrategiar, noko som vil innebære ei stor endring. Det vil kunne verke inn ikkje berre på vurderinga, men også på arbeidsmetodar.

#### **2.6.10 Instrumentalisme eller undervisningskunst?**

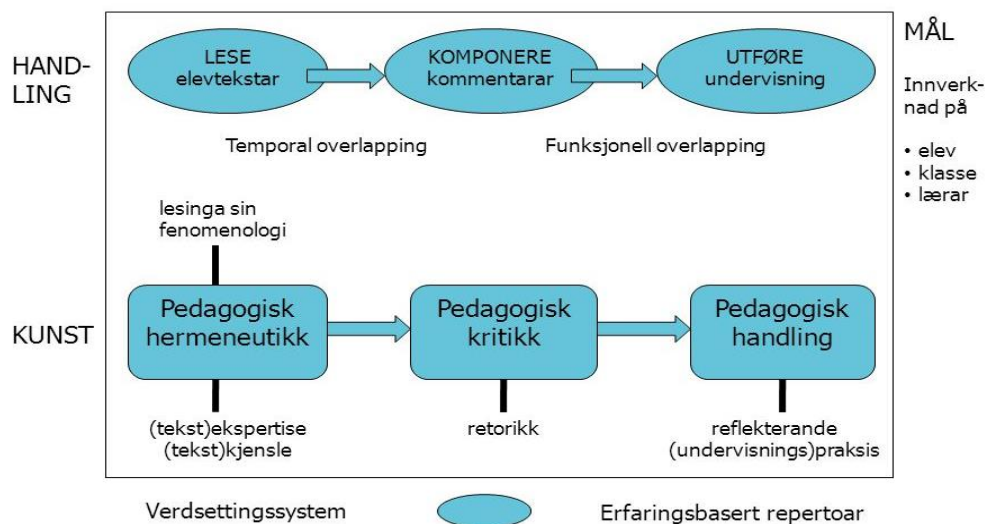
Det eg har presentert så langt om hovudideane i responsarbeidet, er det stor einigheit om. Eg ynskjer å nyansere bildet og vise litt av kompleksiteten i arbeidet med respons. Mary Ann Igland kastar eit kritisk blick på ei konvensjonell responsoppfatning i artikkelen *Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons* (2009). Ho er kritisk til skriveforskaren Straub (2000) sine generelle og snevre strategiar i det han kallar "contemporary response theory", som han summerer opp i ei rekke direktiv, jf. sitat:

Turn your comments into conversation. Create a dialogue with the student on the page. Do not take control over the text: instead of projecting your agenda on student writing and being directive, be facilitative and help students realize their own purposes. Limit the scope of your comments. Limit the number of comments you present. Give priority to global concerns of content, context, and organization before getting (overly)

involved with style and correctness. Focus your comments according to the stage of drafting and the relative maturity of the text. Make frequent use of praise. Tie your comments to the larger classroom conversation. (Straub 2000,s.23-24 i Igland 2009, s. 35.)

Igland hevdar at med dei generelle og instrumentelle råd som ligg her, til tross for at dei er fornuftige, ikkje blir nyttige for ein lærar utan at læraren tilpassar dei til dei høgst varierende skrivesituasjonane ein til til ei kvar tid står overfor. Igland hevdar at Straub byggjer på ei konvensjonell responsoppfatning som er for snever og instrumentell, og Igland går så langt at ho ikkje vil ikkje kalle det responsteori sidan den m.a. ikkje tek opp i seg kompleksiteten i responshandlinga. Ho held fram kritikken sin med at Straub og andre ser for einsidig på den pedagogiske kommentarhandlinga som ei skrivehandling og utelet at det å gi respons i stor grad inneber både tekstlesing og teksttolking. Denne retninga gir autoritative og effektive strategiar for å gi respons utifrå ein normativ, evidensbasert tradisjon, og ein ynskjer å legge vekt på å finne og formidle allmenngyldige prinsipp for effektiv respons. Igland er einig med Louise W. Phelps når Phelps seier at denne retninga innafor responsforskninga er sterkt influert av ein retorisk meir enn ein hermeneutisk tradisjon. Ho vil heller ha ein forståingsorientert, humanistisk tradisjon som legg vekt på å sjå på lærarkommentarar som relasjonelle einingar i ein større heilskap i undervisninga. Phelps "beviser" dette med at ei responsrunde i klassen kan medføre at ein lærar kan endre heile undervisninga for kortare eller lengre tid, og gode lærarkommentarar kan skrive seg inn i ein klasseromskontekst som er felles for heile klassen. Då går responsen ikkje berre til einskildelevar, men dei går inn i ein større kontekst i den aktuelle klassen. Dermed snakkar Phelps om ein høgst situasjonsavhengig og radikalt open form for undervisningskunst. Som ein ser av figuren hennar under, involverer respons mange moment som heng saman på ulike måtar. I øvre del av figuren er handlingane lese, skrive og utføre undervisning. Den nedre delen set namn på kvar sin didaktiske kunst. Ordet kunst, eller "art", er brukt i dobbeltydinga disiplin og utøving, og kvar av desse korresponderer med kvar si responshandling. Under ramma har Phelps inkludert verdsettingssystem og erfaringsbasert repertoar som hjelper læraren. Til høgre for ramma har ho lista opp formålet med lærarrespons, framstilt som påverknad på og av alle involverte.





Figur 5: Pedagogisk respons, Phelps (2000), i Igland, (2009, s. 97).

Ein konklusjon fleire forskarar kjem til når det gjeld respons, slik Phelps sterkt understrekar her, er at lærarar også må søke å lære av respons for at det skal vere til nytte for både elevar og lærarar, både på kort og lang sikt. Black og Wiliams tenkjer at læraren har eit ansvar for å vere merksam og aktiv ved å kunne utvikle tolking og forståing av formativ vurdering. Slik vil det også bli eit klasseromsperspektiv på vurderinga, for å treffe nivået på elevane (Black & Wiliam, *Assessment and Classroom learning*, 1998, s. 26). Dysthe og Hertzberg refererer til tre nivå: mikronivå (mellom lærar og elev), meso-nivå (klasse, skule) og makronivå (fagleg, pedagogisk og kulturell kontekst). Dei skriv at tradisjonelt har tilbakemeldingsforskning konsentrert seg om mikronivået. Denne er ikkje heilt samanfallande med Phelps sin modell, men dei har det til felles at dei ser på respons som noko meir enn ei isolert handling mellom elev og lærar (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 36). Illustrasjonen til Phelps tek ikkje høgde for medelevrespons, og Igland sitt utgangspunkt i denne artikkelen er lærarkommentarar. Som lærar er det likevel nyttig å vere klar over nyansane som Igland tek opp. Det får fram noko av kompleksiteten i arbeidet med respons sett utifrå læraren sin ståstad. Det peikar på at i møtet med dei aktuelle elevane/klassen ein arbeider med, må omsynet til dei vere sentralt.

## 3.0 METODE

I denne delen vil eg gå gjennom stega og framgangsmåtane eg har brukt i forskingsprosessen og dra inn metodeteori. Eg vil også klargjere val som er gjorde og gi grunnar for desse.

### 3.1 Val av metode

#### 3.1.1 Kvalitativ tilnærming, kunnskapsproduksjon og metode

Eg ynskjer å få vite noko om elevane sine opplevingar av og tankar om det som er denne forskingsoppgåva sin kjerne: medelevrespons. Av det følgjer det at eg må oppsøke elevar som jobbar med medelevrespons i deira kvardag. Medelevrespons er ein liten del av elevane si "kvardagsverkelegheit" som Christoffersen og Johannesen kallar det (2012, s. 21), og eg vil ikkje kunne få eit fullstendig bilde av denne verkelegheita, eg vil berre få innsikt i delar av den. Eg ynskjer å få fram nyansar og ulike perspektiv frå elevane si side, og eg må difor få dei til å fortelje meg om sine tankar. Ein kvalitativ metode gir høve til fleksibilitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar, relasjonen er mindre formell og informantane har høve til å gi utfyllande svar (2012, s. 17). Dette høve godt til mitt formål og kvalitativ metode blir difor min inngang til studien.

Ei fenomenologisk tilnærming inneber ei interesse for å forstå "sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene [...]"

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Christoffersen og Johannesen seier det slik:

"Fenomenologisk filosofi [er] læren om "det som viser seg", det vil si tingene eller begivenhetene slik de "viser seg" eller "framstår" for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene" (2012, s. 99). Dette høver godt med det som er min tankegang i denne oppgåva. Eg ynskjer å få tilgang til ein del av elevane si livsverd som er mindre tilgjengeleg i kvardagen som lærar, der tida ikkje gir høve til djupdykk. Målet er ikkje å få objektiv kunnskap, men heller å setje ord på og forstå fenomenet medelevrespons utifrå kva elevane opplever i si subjektive verkelegheit. I neste omgang kan innsikta eg får frå elevane få konsekvens for eiga og andre si undervisning ved at ein justerer undervisninga.

Undervisning har ofte følgjande scenario: Ein lærar set i gang eit undervisningsopplegg og har sine mål og intensjonar om kva han/ho ynskjer å oppnå med dei vala som blir gjort med omsyn til arbeidsmåte og innhald. Elevane har sine opplevingar av læraren sine mål og dei oppgåvene dei blir presentert for. Det er ikkje alltid det er samsvar mellom intensjonen til læraren og det elevane erfarer og opplever. Det kan oppstå eit spenningsfelt mellom læraren

og elevane, med ein skuffa lærarar som opplever at undervisninga mislukkast utan at han/ho ser kva som eventuelt ikkje fungerte. Eg ynskjer å få fram kva elevane seier er deira oppleving av eit undervisningsopplegg med medeleverespons for å kunne seie noko tilbake til lærarar om korleis undervisninga vår blir opplevd av dei vi underviser. Det kan bidra til å forklare noko om kvifor t.d. medelevrespons nokre gonger blir vellukka, andre gonger ikkje. Kunnskapen eg søker ligg altså på elevsida, i elevane sine opplevingar. For å gjennomføre dette prosjektet, må eg ha tru på at kunnskap om deira oppleving vil vere tilgjengeleg for meg. Kvale og Brinkmann skriv at "kunnskap befinner seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden" (s. 71). Ifølgje dette synet blir kunnskapen eg leitar etter bygd i samspelet mellom elevane og meg, eg må vere førebudd og ta omsyn til at dei ikkje nødvendigvis har alle svara klare på førehand, og det legg føringar for korleis mi rolle blir.

### **3.1.2 Kvalitative intervju**

Ulike typar samtalar og intervju tener ulike formål for kunnskapsinnsamling. Synet på korleis kunnskap blir utvikla, får konsekvensar for korleis ein skaffar seg kunnskapen. Å oppsøke elevane i deira verd betyr å samtale med dei ved å bruke intervju som metode. Valet mitt fell på ei intervjuform som tek utgangspunkt i spørsmål utifrå temaet vi skal snakke om. Denne type intervju seier Kvale og Brinkmann blir brukt til å søkje skildringar av intervjupersonane sitt daglegliv, og særleg fortolkingar av meininga med fenomenet som blir skildra (s. 47). Eg skal bruke intervjuet til å innhente skildringar av korleis elevane opplever medelevrespons, og det blir mi oppgåve å gjere det mogeleg for elevane å ta meg med inn i deira perspektiv og oppleving i deira livsverd. Spørsmåla i intervjuet har som funksjon å halde fokus, men situasjonen skal vere slik at det er rom for å la samtala følgje opp elevane sine ytringar undervegs. Dermed blir intervjuet ein type semistrukturert intervju.

Kvale og Brinkmann definerer sju hovudtrekk ved det kvalitative intervjuet som kunnskapskjelde: kunnskapen er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språkleg, narrativ og pragmatisk (2009, s. 72). Alle desse vil spele ei rolle for oppgåva mi, eg skal sjå nærare på tre av dei som vil vere særskilt vesentlege: kunnskap er produsert, kontekstuell og pragmatisk.

Intervjusituasjonen er, som eg så vidt har vore inne på, ein "byggeplass for kunnskap" (2009, s. 72). Det er ikkje noko elevane kan førebu på førehand og legge fram som "ferdig" uttrykt ein gong for alle. Samspelet i notid med dei andre og meg vil spele ei rolle ved at vi utviklar

kunnskapen saman. Dersom elevane hadde svart skriftleg på spørsmåla individuelt, ville dei også komme med innspel, men å høyre på andre sine synspunkt kan føre til at ein nyanserer og utviklar ei tankerekke vidare. Ettersom eg etterspør elevane si oppleving, må eg også ha tru på at dei kan bidra med kunnskap om det, og at dei kan formidle den til meg. Kvar elev blir følgjeleg behandla som sjølvstendige individ, som erkjennande subjekt. Produksjonsprosessen held fram gjennom transkripsjon, analyse og rapportering (2009, s. 72).

Det andre momentet er at kunnskapen er kontekstuell, og følgjeleg kan ikkje kunnskapen henta frå ein situasjon automatisk overførast til andre situasjonar utan vidare (2009, s. 73). Elevrespons er komplekst, og eg må ta mange atterhald om kva kontekstuelle moment som spelar med i kunnskapen eg får og som kan vere plausible forklaringar på det som skjer og dei funna eg kjem fram til. Det som kjem fram, gjeld desse elevane, desse timane, denne oppgåva.

Det tredje er at kunnskap er pragmatisk. Pragmatismen insisterer på at tankar får sin legitimitet når dei set oss i stand til å meistre verda vi er i (2009, s. 74). For å setje oss i stand til å meistre verda, ser ein på kva nytte vi har av ulike fenomen og ting. Det er lett for ein pragmatisk lærar som meg å snakke om nytten eller verdien av medelevrespons. Eg ikkje vil ha stort nok grunnlag for å seie noko om verdien av medelevrespons ut frå mine data, då måtte eg ha føreteke ei mykje større undersøking over tid. Likevel er det slik at det som gjeld for ein elev, også kan gjelde for andre. Slik sett vil mine funn kunne gi interessante perspektiv om medelevrespons som vil kunne ha overføringsverdi til andre.

### **3.1.3 Gruppeintervju som metode**

Eg gjennomførte mitt semistrukturerte intervju med ei gruppe på seks elevar. Spørsmåla var formulert som opne spørsmål, ikkje lukka og definitive. Noko som er viktig for dei, er relasjonen dei har seg imellom som klassekameratar og vener. Skal eg få ærlege svar, må elevane ha respekt og toleranse for kvarandre. Det kan eg i ein viss grad bygge med å bidra til å skape ei akseptierende haldning i samspelet under intervjuet, men relasjonane vil vere sette på førehand, og elevane veit kva rolle dei spelar i klassemiljøet.

Relasjonen mellom elevane spelar også ei rolle for korleis den aktive deltakinga er. Det er ynskjeleg når ein skal samtale med seks individ at alle bidreg om lag like mykje slik at ein får fram alle sine synspunkt. Dominerende deltakarar kan overstyre og hindre andre syn i å komme fram. For å vege opp for dette, blir t.d. det å fordele ordet ei oppgåve for meg.

Eg er framand for dei, og korleis dei opplever relasjonen til meg verkar også inn på situasjonen. Det kan verke skjerpande og føre til at elevar bevisst eller ubevisst yter meir enn ein kunne forvente. På den andre sida kan det også gjere elevar nervøse slik at dei misser litt fokus på saka. Tekstane vi skal snakke om, har dei lagt ein del av seg sjølv i, og det kan vere utfordrande for elevar å utlevere seg sjølv til ein framand. På den andre sida kan det også kan opplevast spennande og skjerpande for dei.

Fordelen med å vere saman i ei gruppe, er at dei kan hjelpe kvarandre til setje ord på det dei tenkjer og komme fram med fleire moment enn om det hadde vore individuelle intervju. Elevane kjem med kvar sine erfaringar og kan, ved å lytte til kva andre seier, utvikle egne tankar og hente fram erfaringar dei ikkje har klart å setje ord på. Ved å høyre på andre, kan ein også bli minna på erfaringar ein ikkje har kome på sjølv. Ein annan fordel er at gruppa kan fungere som ein kontrollmekanisme i seg sjølv, ved at elevane på ein måte kontrollerer truverdet i det som blir sagt.

Elevane er i fleirtal i gruppa, noko som bidreg til å utviske litt av den asymmetriske maktbalansen som gjerne blir i ein slik setting mellom elevane og meg. Eg har likevel meir makt enn elevane gjennom å vere den som sett i gang, definerer samtala og stiller spørsmål (Kvale & Brinkmann, s. 52). Både min rolle som lærar (som er det dei vil oppfatte meg som) og det faktum at eg har med barn å gjere, er forhold eg må ta omsyn til undervegs.

Eit anna moment knyter seg til tematikk. Eg ser ikkje medelevrespons i utgangspunktet som eit kontroversielt tema som vil vere noko spesielt kjenslevart for ungdomane å snakke om. Men vi snakkar om tekstar dei har sjølve har skrive og på ein måte må stå "til ansvar" for. Vi skal også snakke om responsen dei gir kvarandre, altså kan det indirekte bli opplevd som kritikk eller ros av andre elevar. Då blir det personleg og kan gjere det ubehageleg å vere ærleg, og det kan vere ubehageleg å ta imot kommentarar. Den individuelle loggen vil kunne vege opp for dette til ein viss grad, der ein kan føle seg fri i forhold til å såre andre.

### **3.1.4 Observasjon**

For meg var det viktig å vere med på heile skriveprosessen. Innføringa av skriveoppgåva var starten for elevane. Eg var tilhøyrar i denne timen og fekk då også presentert meg for klassen. Observasjonen av oppstarten gav meg kunnskap om det faglege grunnlaget elevane fekk, og det sette meg betre i stand til å skildre heile prosessen og den konkrete konteksten. Under observasjonen var det ikkje først og fremst elevane som var i fokus, men kva handlingar lærar sette i verk for å gi elevane informasjon om skriveoppgåva og responsdelen. Eg var interessert

i å få høyre kva som blei sagt om kriterium elevane skulle skrive etter og måten desse kriteria blei bestemt. Det er interessant fordi det vil verke direkte inn på innhaldet i responsen, og det seier noko om korleis lærar ser på prosessen elevane skal gjennom.

### **3.1.5 Loggskjema**

Eg har valt å be alle elevane i klassen om skrive ein logg der dei svarar skriftleg på ein del spørsmål. Ved å be alle om å svare, får eg fleire data. Eg kan bruke det samla klasseresultatet som ei referanseramme opp mot det elevane på responsgruppa seier.

Ved å bruke varierende innsamlingsmetodar minskar eg feilmarginen. Dei seks elevane som utgjør responsgruppa, vil svare på dei same spørsmåla både munnleg og skriftleg, først i intervju, så saman med klassen i loggen. Når elevane på den måten får formulert seg på ulike måtar, får elevane i intervjuet to moglegheiter til å få fram meininga si. I tillegg har det konsekvensar for mi tolking, eg får minska faren for misforståing og feiltolking. Eit gruppeintervju kan for nokre kjennest ubehageleg, og eg kan ikkje vite om dei seier alt slik dei opplever det. Via loggskjemaet tilbyr eg dei ein måte å uttrykkje seg friare på.

## **3.2 Tilgang til feltet**

### **3.2.1 Kontakt med skulen**

Vegen min for å finne informantar gjekk gjennom å finne ein lærar som var villig til å stille opp. For å finne denne læraren, starta eg tilfeldig i nettverket mitt blant lærarar. Eg tok kontakt med ein norsklærar eg har møtt i faglege samanhengar på ein større skule i nabokommunen. Dette var i ein periode der denne skulen var med i fleire andre prosjekt, så svaret der var at det vart ei ekstra påkjenning, noko eg slett ikkje ynskte. Eg trefte deretter tilfeldigvis ein lærar frå ein annan stor skule gjennom eit jobb-møte. Eg spurde om vedkommande visste om ein norsklærar på sin skule som var "over gjennomsnittleg interessert i norskfaget". Det sa ho ja til og vi avtalte at ho skulle spørje Liv om ho kunne tenkje seg å vere med på mitt opplegg. Eg var tydeleg på at Liv måtte få vite at dette var veldig frivillig. Sidan Liv og eg ikkje kjende kvarandre, kunne vår felles kjenning fungere som ein "buffersone" og gjere det mindre problematisk for Liv å seie nei om ho ikkje ville. Liv sa seg straks villig, og for meg var det positivt å få kontakt med ein lærar eg hadde avstand til og som stilte med eit ope sinn. Det kan innvendast at lærarar som er "over gjennomsnittet interessert" i norskfaget, ikkje er "nøytrale" i utgangspunktet og ikkje vil gi eit bilete av eit gjennomsnittleg norskopplegg og dermed blir ikkje resultatet "gyldig".

På den andre sida seier Kvale og Brinkmann om eit kvalitativt forskingsintervju at det er verken "vitenskapelig", "objektivt" eller "troverdig", men at det "avspeiler bare vanlig, sunn fornuft" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 179). Eg minner om at dette arbeidet heller ikkje er noko forsøk på ei kritisk lesing av elevrespons slik den blir gjennomført, men ei skildring av omgrepet for å seie noko om opplevinga. Eit konstruktivt samarbeid treng ein "venlegsinna" lærar i utgangspunkt. Sidan eg kom til å legge ein ekstra arbeidsbyrde på arbeidet til Liv, var det viktig for meg at ho var interessert i norskfaget, for då kunne ekstraarbeidet kjennest lettare. I tillegg var det ingen personlege omsyn å ta sidan vi ikkje kjende kvarandre, noko som skapte eit profesjonell forhold mellom oss.

Skulen er ein mellomstor skule med ca 350 elevar, i ein kommune på Vestlandet med ca 12 000 innbyggjarar. Skulen har fleire parallelar på kvart steg og har eit stort kollegium med ca 50 tilsette. Skulebygget er nokså nytt og moderne. Både læraren og elevane er vande med å arbeide prosessorientert, noko som er ein føresetnad for min studie sidan det ikkje er snakk om innføring av medelevrespons. Norsk lærarane på skulen har utarbeida lokal læreplan og samarbeider om faget. Elevrespons ligg som metodeforslag i planen. Det er litt ulikt kor mykje ein arbeider med det i klassane. Dei har fokus på læringspartnar, då kjem elevrespons naturleg inn som ein del av det.

Førsteintrykket av møtet med Liv og klassen var at eg kom inn i eit pulserande og travelt arbeidsmiljø. Ho hadde ting å rekke både før og etter timen, elevar skulle snart på utplassering og kontaktlæraren heldt på med elevsamtalar undervegs; eit tempo dei fleste lærarar kjenner seg igjen i. I ein slik samanheng i den travle kvardagen er det klart at Liv si positive innstilling for å kunne bidra til mitt prosjekt var viktig.

### **3.2.2 Val av informantar**

Når det gjeld utvalet av elevar til responsgruppa, tenkte eg i utgangspunktet at informantane skulle vere samansett i responsgruppa utifrå to kriterium. Eg tenkte for det første eit utval av elevar som presterer på middels nivå, både fagleg i norsk og munnleg framstillingsevne. Desse elevane vil vere eit tilnærma representativt utval frå klassen, sidan eit fleirtal av elevane i Norge ligg på middels nivå<sup>2</sup>. Det andre var at elevane kjenner kvarandre, slik at samtalen på gruppa gjekk føre seg mellom tilnærma likeverdige medlemmer. Samtala ville slik legge til

---

<sup>2</sup> Dersom ein legg karakterar til grunn for å definere "middels", altså karakteren 3 og 4, viser dei førebelse eksamenskarakterane for norsk eksamen våren 2016 at ca 66% av elevane får karakteren 3 og 4 i norsk. <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/karakterer/forelopige-eksamenskarakterer-varen-2016/>

rette for at alle kunne delta, og det ville sikre ein god gruppedynamikk. Eg hadde difor bedt Liv om å gjere eit utval av tre elevar til responsgruppa som presterte på middels nivå i klassen basert på hennar kunnskap om elevane. Vidare ynskte eg tre elevar i tillegg til dei tre i responsgruppa som informantar til gruppeintervjuet, til saman seks elevar. Til loggen håpa eg å få med heile klassen.

Etter at underskriftene om å vere forskingsobjekt kom tilbake frå elevane, viste det seg at det ikkje gjekk slik eg hadde tenkt. Det var svært få elevar som seg villige til å vere med på responsdelen, slik at utvalet blei dei elevane som sa seg villige. Dette viste seg ikkje å bli eit gjennomsnitt, men ei gruppe som ligg noko over middels nivå i denne klassen. Både gutar og jenter var med, ein gut og to jenter. Til intervjudelen melde det seg også få deltakarar, og Liv valde ut tre elevar i tillegg til dei som utgjorde responsgruppa utifrå dei som var frivillige. Også her blei det ein gut og to jenter, også desse er på noko over middels nivå fagleg. Til saman til intervjudelen hadde eg altså to gutar og fire jenter. Alle i klassen sa seg villige til å skrive logg.

Informantane mine på responsgruppa var Henrik, Emma og Lisa, i intervjuet var også Daniel, Nina og Hanne med. Eg tek med ein kort presentasjon av dei og av responsgruppa. Namna deira er oppdikta.

Henrik: Han seier at han ikkje likar å skrive norsk så godt, han seier at det er vanskeleg å skilje mellom bokmål og nynorsk. Han likar best å lese tekstar i norsk. Han deltek i samtala på gruppa, og gir inntrykk av å vere reflektert.

Emma: Ho oppgir at ho likar best å skrive, ho likar ikkje så godt å lese.

Lisa: I norskfaget likar ho betre å skrive enn å lese, seier ho. Lisa er den i responsgruppa som har flest ytringar.

Daniel: Han fortel at han likar norskfaget greitt, han likar betre å skrive enn å lese norsk. Alle deltok på samtalen, men Daniel var den som var stillast på gruppa. Han sa ikkje så mykje på eige initiativ, men sa seg ofte einig i det andre sa.

Nina: Ho seier at ho syns norskfaget er eit heilt greitt fag, ho likar best å skrive. Ho er den som er mest aktiv i intervjuet og tek ordet flest gonger.

Hanne: Ho likar også best å skrive tekstar, og seier at ho likar best å skrive saktekstar, ho er ikkje glad i å lese tekstar. Etter Nina er det ho som er mest aktiv i intervjuet.



Dei gav alle utrykk for at dei syns norskfaget er *greitt*. Ingen skreiv noko særleg utanom skulen, Henrik hadde gjort det litt då han var mindre. I klassen er det mange som ynskjer å gjere sitt beste. Dei seks elevane eg møtte mest opplevde eg som ei gruppe samarbeidsvillige ungdommar, og dei tok oppgåva alvorleg.

Sosialt fungerte tilsynelatande responsgruppa godt. Dei tok ansvar og organiserte seg sjølve. Henrik tok initiativ og spurde om han *..berre skulle begynne?* Emma var bevisst på situasjonen dei var i og minna dei andre om snakke høgt og tydeleg, slik eg hadde bedd dei om. Etter at Henrik har lese teksten sin, tek Lisa initiativ og føreslår at dei skal starte med det som er pluss, formulert som eit spørsmål. Dei andre nikkar til det, og Lisa seier til Emma at ho kan starte. Slik held det fram, dei byter på å ta initiativ til å gå vidare til neste punkt, og dei fordeler kven som skal starte og ingen protesterer. Dei går gjennom alle positive og negative (som er deira omgrep) kommentarar til alle i tur og orden. Det er avsett ein skuletime på 45 minutt til dette, men denne gruppa er ferdig på ca 13 minutt.

Tonen mellom dei er sakleg og høfleg. Dei tek oppgåva alvorleg og går ikkje på noko tidspunkt utafør oppgåva dei er sett til å utføre. Hartberg snakkar om at om språkbruken er for sakleg, kan det vere markering av avstand. Eg har gått tilbake til videoopptaket og sett på det igjen for å vurdere dette, men oppfattar det ikkje slik. Dei har god augekontakt, det er ingen opphald i samtala der det er heilt stille, og dei prøver ikkje å skape fysisk avstand mellom seg.

### **3.2.3 Elevoppgåva og utarbeiding av responskjema**

Eg vil seinare kommentere moment ved skriveoppgåva elevane skreiv, nokre av dei på detaljplan. For å gjere det lettare å sjå konteksten, presenterer eg elevane si oppgåve og Liv sin arbeidsgang her. Tekstane kjem eg tilbake til i punkt 4.1.

Den konkrete elevoppgåva var å skrive ein tekst der dei skulle ta stilling til om det burde vere lov for elevane å bruke mobil i skuletida eller ikkje.

Liv brukte den første timen til å prøve å gi eit bilde av korleis kvaliteten på det produktet dei skulle jobbe med kunne sjå ut. Ho brukte fleire strategiar i oppstartsøkta for å få fram fleire moment. Ho viste fleire modelltekstar som gav elevane idear om både for- og motargument, ho gjekk gjennom vurderingskriterier, gav elevane skriverammer og til slutt kom elevane med innspel på kjenneteikn på sjangeren. Ho sette fokus på desse punkta:

- Formålet med teksten var å overtyde andre

- Eksempeltekst 1 og 2: Fokuset i disse tekstane var innhaldet, ein tekst argumenterte for, den andre imot.
- Eksempeltekst 3: Fokuset i denne teksten var den tydelege oppbygginga, med tydelege avsnitt, innleiing og avslutning.
- Avslutning: Her skulle dei ikkje formulere konklusjonen som si eiga mening, men prøve å skrive meir formelt. Elevane blei minna på å ikkje innføre noko nytt i avslutninga.
- Skriverammer: her fekk dei døme på setningsstartarar.

Så tok Liv ei runde med elevane på kva vurderingskriterium som skulle gjelde denne gongen. Dei kom opp med denne lista på tavla:

- Argument: gi mening, vere sakleg
- Eksempel
- Temasetning og kommentarsetning
- Avsnitt
- Oppbygging: innleiing, hovuddel, konklusjon
- Rettskriving

Lista med kriterium reinskreiv Liv til dagen etter og gav dei på ark. Dei snakka også om korleis responsen burde vere, og kom inn på desse punkta:

- Måtte ha noko positivt
- Også noko negativt, det var det dei lærde mest av
- Det negative måtte vere sakleg, dei måtte ikkje vere slemme
- Det negative måtte ikkje takast personleg

Den dagen dei skulle ha respons, fekk dei responskjemaet. Responskjemaet repeterte kriteria slik at elevane hadde dei klart for seg undervegs. Skjemaet hadde plass til å gi respons til to elevar, skriftleg. Kriteria var lista opp øvst og tok ca halvparten av sida. Den andre

**9a sine vurderingskriterium argumenterande tekst**

Kriterium	+	Δ
<b>Oppbygging</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teksten ser ryddig, oversiktleg og logisk ut</li> <li>• <b>Overskrift</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vekker interesse, seier noko om temaet</li> </ul> </li> <li>• <b>Innleiing</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seier noko om temaet</li> <li>○ Tydeleg problemstilling</li> </ul> </li> <li>• <b>Hovuddel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tydelege avsnitt med temasetningar og kommentarsetningar</li> <li>○ Argumenta er logiske, godt underbygde og har gjerne med døme eller refleksjon</li> </ul> </li> <li>• <b>Avslutning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konklusjon eller oppsummering som passar til innleiinga og argumenta i hovuddelen</li> </ul> </li> <li>• <b>Kjelder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Korrekt kjeldetilvising</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Innhald</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Godt og fagleg innhald som ser saka frå fleire sider</li> <li>• Brukar kjelder på sjølvstendig og god måte</li> <li>• Tydeleg og presist svar på oppgåva</li> </ul>		
<b>Språk</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrekt rettskriving</li> <li>• Korrekt teiknsetjing</li> <li>• Variert og godt ordforråd</li> <li>• Variert og god setningsoppbygging</li> <li>• God tekstbinding</li> </ul>		
<b>Respons frå _____</b>		
<b>Respons til</b>	<b>+</b>	<b>Δ</b>

halvparten av skjemaet hadde ei rute til positiv kommentar, ei rute til negativ kommentar, til to elevar, plassen til å skrive til kvar elev var på 4 x 16 cm, sjå bilde.

Elevane hadde denne gongen ikkje nokon ekstra kopi av tekstane til dei andre på gruppa. Medelevane kunne sjå over teksten etter at eigaren av teksten hadde lese den opp, men dette må dei initiere sjølve. Dette gjorde det naturlegvis vanskeleg å vurdere ortografi sidan ein ikkje hadde full tilgang til teksten.

### 3.3 Førebuing

#### 3.3.1 Intervjuguide

Når ein ynskjer å få fram deltakarane sine perspektiv, vil det påverke måten ein utformar intervjuguiden på. Eg ville gå ut i feltet og få vite noko om informantane si oppleving av medelevrespons. Kvale og Brinkmann snakkar om intervjuets "hvorfor, hva og hvordan". Intervjuets "hvorfor" gjeld det som er formålet med studien. Intervjuguiden må følgjeleg vere utforma slik at eg får svar på det eg ynskjer å få svar på. Utgangspunktet for utforminga ligg i forskingsspørsmåla (sjå punkt 1.1). Eg minner om dei:

1. Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane kvarandre respons?
  - a. Kva omgrep brukar dei?
  - b. Kva døme på læring kan ein sjå undervegs?
2. Kva seier elevane om ulike aspekt om respons?
  - a. Korleis opplever elevane forskjellen på ulike former av respons?
  - b. Korleis opplever elevane nytten av medelevrespons?

Å utforme forskingsspørsmåla til intervju spørsmål var utfordrande og gav ein del hovudbry. Intervjuets "hva", kunnskap om emnet for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122) spelar også ei rolle for utforminga av spørsmåla. Intervjuguiden byggjer på eit teoretisk fundament, men ikkje på operasjonaliserte omgrep om respons. Det er også naturleg å tenkje på korleis ein formulerer seg og kva omgrep ein brukar, spesielt når informantane er unge menneske. Dei må forstå spørsmåla. Eg avklara med Liv på førehand at orda *respons*, *elevrespons* og *lærarrespons* var omgrep klassen brukte og som dei ville forstå. Når det gjeld intervjuets "hvordan", er målet å avdekke opplevingar elevane har av omgrepet *medelevrespons*. Spørsmåla i guiden styrer etter og prøver å få fram utdjujingar av forskingsspørsmåla, samtidig som dei er opne og innbyr til at elevane kan reflektere rundt dei.

### **3.3.2 Video som verktøy**

Ei anna utfordring med å intervju ei gruppe, gjeld det reinte tekniske. Samtala mellom elevane og meg skal legge til rette for at deltakarane både skal utforske eiga meining og lytte til dei andre på gruppa og meg. Det kan bli ei samtale der eg vil kunne oppleve at informantane snakkar med halve setningar, tek over for kvarandre, slik ein gjerne gjer når ein sit saman og snakkar. Eg må kunne identifisere replikkar til rett elev, noko som blir meir uoversiktleg med fleire personar til stades. Intervjuet skal transkriberast, og det kan vere ei utfordring å få det så nøyaktig at ein ikkje gjer feil eller misser nyansar i det elevane seier. For å klare dette, brukte eg videoopptak. Bjørndal samanliknar videoopptak i forskingssamanheng med det mikroskopet har gjort for biologien. Dei rikholdige observasjonsmogelegheitene som ligg i videoopptak, er brukt i mindre grad enn metodar som spørjeundersøkingar og intervju. Det kan kanskje vere fordi desse sistnemnde er lettare tilgjengelege. Det blir poengtert at ein kan sjå kva elevane faktisk gjer. Det er nettopp det eg er ute etter. Gjennom video kan ein vege opp for avgrensa hugs og registrering hjå intervjuar, og ein kan redusere feilkjelder monaleg (i Brekke og Tiller, 2013, s. 158).

Det kjem stadig nye og betre tekniske løysingar, her er det mi tekniske innsikt som gir utfordringar og avgrensingar. For å få kontroll på det tekniske, gjennomførte eg eit prøveopptak i eigen klasse for å teste utstyret. Eg brukte ipad som var plassert på bordet deira under prøveopptaket. Erfaringa med det var at lyden frå andre i klasserommet var forstyrrende på opptaket, og eg måtte gå så langt unna for å få alle med at lyden blei endå dårlegare. Det at dei såg seg sjølv undervegs verka inn på mine elevar og tok ein del av konsentrasjonen deira. Dette gjorde at eg endra opptaksutstyr til eit mindre, vanleg kamera på stativ, med backup på mobil. Via ein overgang kunne eg sjå på opptaka frå kamera via ipad, men det var faktisk mobilopptaka eg brukte mest, med øyreproppar og mogelegheiter til å styre avspjelingsfarten. Det var i begge tilfelle praktisk å spele av på ein teknisk innretning og skrive på ein annan slik at eg slapp å gå fram og tilbake for å lese og skrive på same verktøyet.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Datainnsamlinga starta med å sende melding til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datateneste. Etter at Liv hadde sagt seg villig til å stille opp, tok eg kontakt med rektor på skulen hennar og fekk klarsignal frå han. Via epost gjorde eg avtalar og informerte Liv om kva eg var ute etter, og kva eg ynskte av henne. Eg sende henne informasjonsskriv og underskriftsskjema til elevane som ho delte ut og fekk tilbake underskrivne av foreldre sidan dei er under 15 år. Informasjonsskrivet inneheld så mykje om prosjektet mitt som eg vurderte foreldre og elevar

burde vite for å ta stilling til om eleven ville/kunne delta utan at skrivet blei for langt å lese. I tillegg informerte eg om korleis det innsamla materialet ville bli behandla, at det var frivillig og at ein kunne trekke seg undervegs.

### **3.4.1 Observasjon i klasse ved oppstart**

Det var viktig for meg å følgje undervisningsopplegget til Liv så fullstendig som mogeleg. Eg observerte det ho gjekk gjennom i starten saman med elevane, som tilhøyrar og observatør i klassen. Det gjorde det lettare å forstå og tolke moment som kom opp. Elevane hadde tidlegare skrive eit lesarbrev, og Liv såg at det var moment ho ynskte at elevane skulle øve meir på. Slik sett gjekk denne tekstrunda heilt tydeleg inn i ei rekke, ein dialog, med tekstar tidlegare og seinare tekstar for elevane og Liv.

Elevane var svært lydhøyre og det såg tilsynelatande ut til at alle følgde godt med. Siste halvdel av økta var nokre begynt å bli litt urolege på stolen, men det var heilt stille i klasserommet. Liv hadde eit tettpakka program med mange moment, og timen varde litt ut i friminuttet etterpå. Det var svært nyttig å høyre det same som elevane høyrde i det denne økta, det gjorde at eg kunne sjå samanhengen mellom innføringa til tema og kommentarane under responsøkta.

Dessutan opplevde eg "dagleglivets språk" i klassen. Eit viktig døme på dette kom under diskusjon om kva moment elevane meinte dei burde ha med på responskjemaet. Ein elev sa dei burde seie noko positivt til kvar elev. Mange nikka til dette. Så var det ei jente som sa at det ikkje *berre* måtte vere positivt, dei måtte også seie noko anna. Ho leita etter ordet ho ville seie, og enda opp med å seie "noko negativt". Eg oppfatta det ikkje som dei skulle snakke negativt om tekstane, men seie noko som kvar elev kunne gjere betre i teksten sin. Dette nikka mange elevar til. Etter dette var "negative kommentarar", definert i denne klassen som det å få kommentarar på noko dei kunne gjere betre. I denne oppgåva følgjer denne definisjonen ordet "negativ", men også forbetningspunkt og råd vil bli brukt.

### **3.4.2 Gjennomføring av responsøkt**

Fire dagar etter at eg var der første gongen, var det klart for mitt andre møte med klassen. Elevane hadde skrive førsteutkastet og skulle gi kvarandre respons på det i grupper. Eg var tilbake for å gjere opptak av Emma, Lisa og Henrik som gav kvarandre respons. Vi hadde avtalt at informantane skulle sitte i eit grupperom der eg hadde sett opp kameraet. Eg hadde bestemt meg for at eg ikkje ville vere til stades under responsøkta, fordi eg følte at mitt nærvær ville skiple maktbalansen i rommet og påverke den frie samtala mellom elevane.

Sidan gruppa sat på eit grupperom, ville eg heller ikkje kunne gå rundt til andre grupper innimellom, og følgjeleg ville eg ha vore veldig tett på gruppa heile tida. Ein av elevane sa at eg like gjerne kunne vere til stades, ein elev sa at det kanskje var litt dumt. Sidan situasjonen for dei allereie var endra ved at dei sat tre elevar åleine på eit grupperom, ville eg ikkje tilføre fleire skiplingar til situasjonen. Det var nettopp deira frie samtale eg var ute etter, den samanhengande samtalen eg som lærar til vanleg ikkje har tilgang til. Eg gjekk difor tilbake til klasserommet og observerte dei andre gruppene.

### **3.4.3 Gjennomføring av gruppeintervju**

Mitt tredje og siste møte med elevane var då eg nokre dagar seinare igjen var tilbake på skulen og føretok intervjuet med elevane. Også denne gongen gjorde vi opptaket på eit grupperom med kamera. Eg brukte same opptaks måte som i responsøkta og hadde i mellomtida sjekka at opptaka fungerte slik eg hadde tenkt. Vi hadde ein skuletime på 45 minutt til rådvelde. Elevane var som tidlegare samarbeidsvillige og imøtekommande.

Eg informerte at eg på nokre spørsmål ynskte at alle seks informantane skulle svare, medan det på andre spørsmål ville vere naturleg at det var ope for dei som ville svare. Det kunne også vere at dei kunne vise til kvarandre, i staden for å ta opp igjen det same som nokon hadde sagt før. Eg sa at eg skulle prøve å vere tydeleg på å styre noko av ordet der det var naturleg. Det verka ikkje som dette blei noko problem, av og til tok vi ei runde og av og til kom det naturleg frå dei som hadde eit svar. Eg erfarte at vi gjennom svara kom inn på spørsmål som på mi liste kom litt seinare, og då valde eg å følgje elevane sine tankerekker og sjå vekk ifrå mi rekkefølge i intervjuguiden. Det ville ha stykka opp intervjuet og hindra flyt.

Dei hadde nyleg arbeidd med teksten, slik at dei hadde oppgåva "framme" i tankane, og det sparde tid.

### **3.4.4 Loggskjema**

Det siste elevane gjorde var å skrive logg i samla klasse. Det passa dårleg å skrive logg etter intervjuet sidan klassen skulle ha gym, så Liv organiserte loggskrivninga dagen etter og sende meg loggane deira. I loggen spurde eg om den konkrete responsen denne gongen og litt meir generelle spørsmål om medelevrespons. I stor grad var dette spørsmål som intervjugruppa fekk spørsmål om. Loggen hadde som mål å gi meg data frå heile klassen for å kunne få eit større bilde å samanlikne responsgruppa med.

### **3.4.5 Transkripsjon**

Transkripsjon inneber å omsette dei eigentlege grunnleggande empiriske data frå talespråk til skriftspråk, frå munnleg diskurs til skriftleg. I denne overføringa misser ein kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon, og det ein sit igjen med er "[....] svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale & Brinkmann, s. 187). I denne overføringsprosessen må ein ta mange val. Eg var først og fremst ikkje interessert i sjølve språket som objekt, slik at det ville ikkje vere eit krav å transkribere lyd nært av den grunn. Eg vurderte å sette over til standard nynorsk. Då ville skriftbilete ikkje medføre noko brot på skriftlege reglar og syntaks. Slike brot kan skape avstand til teksten for lesaren. Eg følte at i denne tilfellet ville det bli endå større avstand til informantane om eg sette over til standardspråk, eg ville tape mykje av "dei" på den måten. Sollid seier: "[..] viktig meningsbærende informasjon [...] og intervjupersonenes stemme i forskingsprosjektet" kan bli svekka (Sollid, i Brekke og Tiller 2013, s. 133). Eg beheldt difor eit lyd nært dialektpreg over transkripsjonen. Det er naturleg at det oppstår pausar undervegs, dette er ein situasjon der tankar og svar ikkje er klar på førehand. Eg valde å markere to forskjellige pausar, ein type der ein informant tydeleg leitte etter ord og ville komme med meir, og for det andre styrde pausar der eg let det vere ope for fleire å føye til noko, eller fordi eg sjølv trong litt tid for å komme med neste spørsmål.

Både opptaka frå responsøkta og intervjuet transkriberte eg rett i etterkant medan det enno var eit fersk minne. Det at eg transkriberte sjølv, gjorde at eg kom nærare inn på min eigen rolle og analyseprosessen starta her.

## **3.5 Analyseprosessen**

Responsøkta gjekk føre seg fire dagar etter at oppgåva var presentert, og loggen blei skriven heilt til slutt. Elevane hadde skrive teksten heime. Det vart litt tidsklemme fordi elevane skulle ut i arbeidslivsveke veka etter. Eg har sett på i alt 19 responskjema i klassen, dei tre i responsgruppa er med her (responsgruppa blir omtala for seg).

### **3.5.1 Responskommentarane**

Sadler sitt første punkt i sine tankar om respons er at elevane må ha kunnskap om kvaliteten på det dei skal produsere og at vurderinga skjer i forhold til det. For mine informantar ligg denne kvaliteten skildra i kriteria dei jobba etter denne gongen. Eg tenkte først å lage ei oversikt over kriteriebasert og lesarbaserte kommentarar av det elevane sa. I dette tilfellet vil det vere vanskeleg å skilje mellom kva som er kva. Om elevane kommenterer utifrå kriteria,

vil eg i utgangspunktet kunne kjenne det igjen utifrå den utdelte lista med desse kriteria. Sidan elevane også er bedne om å gi positive kommentarar, kan det bli vanskeleg å skilje mellom kva som er eigne, positive utsegner og kva dei seier som den "pålagde" positive kommentaren. Eg bestemte meg difor for å bruke ein annan inngang til å analysere kommentarane. Kriteria elevane har fått, avspeglar ulike nivå i ein tekst. Eg er interessert i å identifisere kva nivå kommentarane til elevane ligg på, det som Dyste og Hertzberg kallar tekstkompetanse (2015, side 29), altså kunnskapsnivået deira om tekst. Når eg ser på dei konkrete tilbakemeldingane, valde eg difor å kategorisere dei i forhold til nivåinndelinga i teksttrekanten. Modellen presenterte eg i punkt 2.4.

Respons skjemaet elevane fekk utdelt til å bruke undervegs i responsen som støtte av Liv, liknar i innhald på modellen til Hoel. Lærar Liv har ei anna rekkefølge og har anten fleire eller færre punkt under kvar underoverskrift. Dette responsarket kommenterer eg undervegs der det kjem naturleg inn i samanhengen saman med Hoel sin modell. Responsarket har ei todeling, elevane skal seie noko positivt, og så skal dei komme med forbetningsforslag. Eg kommenterer begge desse undervegs.

Når det gjeld det første forskingsspørsmålet, om kva den konkrete responsen er, ser eg responsgruppa og heile klassen samla først. Eg har tilgang til alle kommentarane som er gitt skriftleg av alle elevane i alle gruppene i klassen. Kvar elev fekk eit ark med kommentarar frå dei to andre elevane på gruppene. Eg kommenterer først det gruppa seier i responsøkta, deretter samanliknar eg det med den konkrete responsen som heile klassen har gitt.

Når det gjeld det andre forskingsspørsmålet om ulike aspekt ved respons, gir eg først ei framstilling av det som kom som hovudtrender i klassen. Deretter gir eg utdjujingar som kom fram under gruppeintervjuet. Desse er samla i kategoriar.

Når eg gir att sitat frå gruppa eller klassen, skriv eg dei i samsvar med norsk rettskriving. For denne oppgåva er det innhaldet i kommentarane som er viktig, og for å fokusere på det lar eg vere å bruke dialektord som kan forstyrre ordbilde for lesaren. Småord tek eg med, pausar markerer eg med punktum, dette for å la elevstemma sleppe sterkare til.

### **3.5.2 Loggskjemaet og gruppeintervjuet**

Både loggen som heile klassen skreiv i etterkant av teksten og gruppeintervjuet med seks elevar hadde som formål å belyse forskingsspørsmålet om kva dei seier om ulike aspekt om respons på ulike måtar. Spørsmåla i loggen handlar i stor grad om dei same spørsmåla som



blei teke opp i gruppeintervjuet, berre færre. Utsegnene frå elevane ser eg utifrå det eg tidlegare har skrivne om respons. Analysen er delvis styrt av intervju spørsmåla, og undervegs i arbeidet med analysen skreiv eg ytringar som kom fram i intervjuet på post-it-lappar og samla dei i grupper og laga underoverskrifter som var dekkande for dei. Slik blir dei presentert under. Her er det altså ikkje brukt nokon fast modell, men ytringane er sett i samanheng med teori. Loggane gir eit bilde av kva heile klassen meiner, gruppeintervjuet utdjupar og gir fleire detaljar. Eg kom fram til desse kategoriane i analysen av loggen:

- respons skjema
- å få – å gi respons
- elevrespons – lærarrespons
- læring av respons

Gruppeintervjuet med dei seks elevane presenterer eg slik:

- relasjon
- utvikling av tanke og dialog
- responsark
- skriftleg – munnleg respons
- å få og å gi respons
- læring av respons.

### **3.6 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Validitet og reliabilitet er ikkje noko som eigentleg kan gjerast greie for som isolert informasjon i oppgåva, det gjennomsyrrer heile prosessen. Materialet og metoden har fleire forskingsmessige utfordringar. Det er vanskeleg å snakke om vurdering av kvalitet ved hjelp av reliabilitet og validitet i undersøkingar som brukar intervju som metode. Kvale og Brinkmann skriv at reliabilitet handlar om truverde og at validitet handlar om i kva grad ein undersøker det ein er meint å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

Å styrke reliabiliteten i kvalitative intervju betyr å legge fram gjennomslutlege skildringar, både i teori, innsamling og tolking. Oppgåva for forskaren blir då bl.a. å synleggjere sine forventningar og å synleggjere prosedyrar i prosessen (Sollid, i Brekke og Tiller, 2013, s. 135). Det har vore min intensjon å skildre prosessen tydeleg, og i det følgjande går eg meir inn på mi rolle i forskinga.

Min ståstad er at eg som mangeårig lærar har ein nærleik til temaet eg studerer. Eg har opplevd mange læreplanar og endringar. Mine haldningar til og kunnskapar om temaet vil vere med meg og farge det eg gjer i alle delar av oppgåva, frå forskingsintervju til tolking. I ulik grad vil mitt syn påverke tankane og vurderingane eg gjer. Allereie val av tema gir signal om at dette opptek meg. Eg ser på medelevrespons som ein god og læringsrik arbeidsmåte i utgangspunktet.

For denne oppgåva var det uaktuelt for meg å forske på eigen arbeidsstad, fordi eg kjenner forholda så godt at det ville vere vanskeleg å sjå objektivt på resultata. Eg ville heller oppsøke eit miljø der eg ikkje hadde noka personleg binding av noko slag. Så kan ein diskutere om elevar som hadde ein nær relasjon til meg ville kunne snakke lettare undervegs i intervjuet. Det kan vere rett. Eg trur likevel at det ukjende miljøet eg fekk tilgang gjorde størst utslag for min eigen del. Eg meiner det gjorde meg meir skjerpa enn om eg hadde vore på eigen arbeidsplass med vande folk og miljø. Eg hadde eit meir profesjonelt forhold til Liv enn om det skulle ha vore ein av kollegaene mine.

I intervjuet ser eg i etterkant at det er ein utrena intervjuar i aksjon. Eg har ei venlegsinna innstilling, det er positivt og bidreg til å minske det asymmetriske forholdet som automatisk blir i skulevesenet mellom lærar og elev. Eg ser at eg til tider går litt langt og tek over for elevane om dei står fast, og det er ikkje alltid like lett å oppretthalde ein profesjonell distanse. Eg trur eg veit kva dei vil seie, og det hender eg føreslår resten av setninga for dei når dei stoppar opp. Det er gjort for å hjelpe, og elevane bekreftar det eg føreslår, men det blir likevel ikkje heilt deira eigne ord. Vidare vil eg at alle skal uttale seg om dei viktigaste spørsmåla. For å sikre dette lar eg ordet gå rundt. Dette er i stor grad gjennomført, men to gonger gløymer eg å spørje siste eleven. Ein gong er spørsmålet mitt utydeleg. Då tek ein elev opp igjen eit ord, spørjande, og eg omformar spørsmålet. Tonen undervegs i intervjuet opplevde eg som god og kommunikasjonen flaut lett og utvungen.

Det er døme på at eg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål for få utdjupingar, t.d. på spørsmål om dei syns medelevrespons er nyttig. Ein stad stiller eg fleire spørsmål på ein gong, og elevane svarar på det som den første eleven som tek ordet svarar på, og det er det siste spørsmålet. Eg ser også at det er fleire spørsmål eg kunne ha stilt som ikkje blei stilt. Det gjeld forma på responsen, t.d. kva dei meiner om å få respons markert i teksten eller som no, på eige ark ved sida av teksten. Vidare ser eg at eg burde ha spurt meir om ulike former for respons, om det å lese teksten sjølv eller som no, at forfattaren les den opp for gruppa. Eit

anna moment eg gjerne skulle ha spurt om, er kva dei meinte om ei form for respons der kvar elev i forkant av responsen lagar spørsmål frå sin tekst som han/ho ynskjer å få svar på eller diskutere med dei andre. Om kvar elev stilte med konkrete spørsmål til teksten sin, ville det innebere fleire rundar med metakognitiv tenking. Det å formulere spørsmål kan vere ei kognitiv utfordring for mange, og det vil måtte medføre ein del tenking rundt eigen tekst. I tillegg ville delar av responsen kunne dreie seg målretta om desse spørsmåla. Det kunne igjen setje i gang tenking hjå dei andre på gruppa. Eg kunne ha spurt fleire spørsmål om kva som utgjorde kvalitet på teksten dei jobba med, og om dei hadde ei god forståing av kva det konkret innebar.

Også i drøftingsdelen er eg novise. Det er nok andre analyse- og fortolgingsprosessar som kunne vore brukt. Alle spørsmåla i intervjuguiden er ikkje like relevante, men viktige spørsmål er med. Som eg har skissert tidlegare, finst det døme på manglande spørsmål og manglande oppfølging for å utdjupe moment. Likevel, til tross for mange svakheiter, har eg fått innblikk i det som var formålet å få fram, og i det innsamla materiale har eg grunnlag for å seie noko om det elevane opplevde på dette tidspunktet i arbeidet med denne responsen.

Når ein intervjuar einskildpersonar, kan ein be personen sjølv lese gjennom for godkjenning, det er litt verre når det er fleire deltakarar i eit gruppeintervju. Å sjekke om deltakarane er einige og at ein har oppfatta utsegnene rett, kan ein ta undervegs i intervjuet. Det gjer eg i delar av intervjuet, etter nokre av spørsmåla summerer eg opp det dei har sagt. Slik sett fungerer dette på mange spørsmål, men ikkje alle. Det er litt fordi eg nokre gonger spør alle elevane etter tur, då kjem alle stemmene klart fram, nokre gonger fordi vi går naturleg vidare i samtala og ei oppsummering ville verke avbrytande. Om transkripsjon av oppgåva, sjå punkt 3.4.5.

Eg har fleire kjelder, både respons på skjema, transkribert respons og intervju og logg. Det sikrar meg fleire inngangar til informasjon og kan redusere feilkjelder.

Reliabilitet i intervjuforskning handlar om truverde, om eit resultat kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar. Det er ikkje umogeleg at andre forskarar kunne ha kome til same resultat. Med ei samanliknbar elevgruppe, på same nivå, liknande omstende, osv., så kunne det skje. Kunnskap som er produsert som i dette studiet, er knytt til bestemte elevar på eit bestemt tidspunkt, og den er kontekstuell. Dermed blir det lite sannsynleg at ein vil finne ein situasjon med likt utgangspunkt og kunne skildre denne kvardagsopplevinga på same måte.

Det er heller ikkje eit mål i seg sjølv, denne studien fungerer som å fotografere ein augneblink i eit klasserom og "lese" det.

Oppgåva mi er ei skildring av ein prosess, for nokre få deltakarar i ein bestemt situasjon. Resultatet er interessant for min eigen del, og det kan vere av interesse for den aktuelle klassen som vil kunne ta lærdom av det dei gjorde denne gongen slik at dei kan gjere endringar neste gong. Det kan ha interesse for lærar Liv i sitt vidare arbeid, det kan vere formativ vurdering i praksis for henne. Det er ikkje noko som tilseier at denne læraren og desse elevane er særsegne, dei representerer slik eg ser det ein vanleg, norsk skuleklasse. Overføringsverdien til andre ligg nettopp i det. For ein lesar som står i ein liknande situasjon og som kjenner seg igjen i skildringar og erfaringar, vil mine funn kunne ha overføringsverdi. For skuleeigarar og skuleutviklarar kan det vere eit døme på korleis medelevrespons kan fungere om/når dei vurderer ulike arbeidsformer og satsingar i skulen.

### **3.7 Ethiske refleksjonar**

Data er lagra slik forskriftene frå NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene) krev. Informantane er anonymisert med fiktive namn, og alt materiale er lagra digitalt med passord. Alt materiale vil bli sletta når prosjektet er fullført. Foreldre og elevar fekk tilgang på skriftleg informasjon om prosjektet. På skjemaet blei det oppfordra til å ta kontakt med meg om det var spørsmål eller noko som var uklårt.

Deltaking i prosjektet er frivillig, og Skaalvik diskuterer ei side ved akkurat det. Han stiller spørsmål om kor "frivillig er frivillig" (Skaalvik, 1999, s. 92). Det vil vere veldig synleg om det er elevar som ikkje ynskjer å delta. Å skilje seg ut er noko dei fleste elevar vegrar seg mot. Alle elevane i klassane vil vere til stades i økta eg skal observere, slik at det ikkje blir sett i gang ekstraordinære tiltak for elevar som ikkje ynskjer å delta. Det vil difor vere mogeleg til ein viss grad å "skjule" elevar som ikkje deltek på ei anna gruppe. Eg vil også be alle om å skrivelogg. Den kan også alle skrive, men lærar kunne ha helde tilbake dei eg ikkje skulle ha tilgang til.

Eit anna moment Skaalvik tek opp og som ha det han kallar "indirekte negativ virkning" ved at forskinga kan endre elevane sitt miljø ved at elevar blir bedne om å vurdere andre elevar (1999, s. 98). Mine spørsmål gjeld ikkje spesifikt einskildpersonar som eit element i eit klasse miljø, men det ligg eit sterkt moment av vurdering av andre i dette opplegget, noko som kan opplevast ubehageleg for elevar.

Temaet mitt er ikkje spesielt kontroversielt i skulepolitisk samanheng, det er ein "akseptert" arbeidsmetode. Dette skulle såleis ikkje gi noko særleg belastning verken for elevane eller dei einskilde skulane. Det vi skal snakke om er ikkje i utgangspunktet sensitive tema, slik som t.d. lærevanskar kunne ha vore. Men å delta med ein eigenprodusert tekst er likevel noko som elevane vil oppfatte som personleg utlevering, og det krev varsemd frå mi side.

## 4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI

### 4.1 Presentasjon av tekstane

Tekstane er ikkje fokus i oppgåva, men er sjølvstøtt ein del av heilskapen. For å få fram meir av denne heilskapen i prosessen presenterer eg tekstane til dei seks elevane som var med på intervjuet. Eg minner om oppgåva: ein saktekst der elevane skulle legge fram argument og ta stilling til om elevar burde få ha mobilane sine med seg på skulen eller ikkje. Tekstane til dei seks elevane har mange likskapar, så eg vel å gi ein samla presentasjon av dei. Tekstane var på ca. ei side.

Dei startar likt, med overskrift, ei innleiing som fører lesaren inn i saka, og innleiinga blir i alle tekstane avslutta med eit spørsmål som indikerer at dette er det eleven skal svare på vidare. Ei representativ innleiing er Hanne si. (Alle sitata er slik elevane skriv).

I Noreg varierer det frå skule til skule om det er lov med mobilbruk i skuletida. Det er ofte diskusjonar mellom elevar og lærarar når det gjelder mobilbruk. Burde elevar få bruke mobilen eller andre elektroniske gjenstandar i skuletida?

Innleiinga er markert (anten med kursiv eller feit skrift) hjå fire av elevane, dei to siste har markert den som eit vanleg avsnitt. Alle seks tekstane har eit avsnitt som eg oppfattar som ei bevisst avslutning, med unntak av Hanne som ikkje gir uttrykk for ei klar meining om saka til slutt. Emma og Daniel meiner elevane bør få ha mobilane sine, Nina og Henrik meiner også at elevane bør få ha telefonen, men berre bruke den i friminutta, og Lisa meiner at det ikkje er så lurt for elevane å ha mobilane sine i skuletida. Eit døme på avslutning er denne, av Henrik:

Det finst mange forskjellige argumenter for og mot telefonbruk i klasserommet. Kanskje telefonbruk hadde vert positivt i forhold til arbeid og lære, men risikoen er stor. Noen elever hadde sikkert brukt telefonen sin til andre ting enn skule, elevene hadde blitt usosiale og mobbing hadde skjedd over nettet. Konklusjonen min er at lærerane kunne tatt inn mobilane, men tatt de ut igjen i friminutta og når de trenger nettet for å finne info.

Alle har for det meste temasetningar som gir informasjon slik ei temasetning er tenkt, og fem av tekstane har avsnitt som i stor grad omtalar det temasetninga startar med. Fem av elevane brukar bindingsord som *mange meiner, andre meiner, på den eine/andre sida*, noko som bidreg positivt til den formelle tonen elevane skulle øve på denne gongen i tekstane. Eit døme på eit avsnitt med temasetning er denne frå Emma:

På den andre sida kan mobil vere nødvendig for foreldre visst det skjer noko. Då kan det vere greitt at elevane har mobil slik at foreldra får lett tak i dei. I kriser og uventande situasjonar kan mobilen ein livreddar og gjøre situasjonen betre. Eit døme er: Visst ein jentegjeng står ute i friminuttet og ei av jentene svimer av på grunn av ein ukjend grunn, kan mobilen vere med på å redde livet hennar. Eller eit familiemedlem havnar på sjukehus og foreldra vil ha tak i ungene sine.

Alle elevane ser ut til å prøve å skrive i ein formell tone. Alle nemner argument både for og imot mobilbruk. Hjå alle seks finst det avsnitt som ber litt preg av at argumenta blir noko "oppramsande", utan kommentarar og utdjupingar. Ein av tekstane har mange og korte avsnitt, og av det følgjer det at den blir i stor grad ei samling av utsegner og veldig raske slutningar, som t.d. at om elevane sit med mobilen framme når ein medelev har presentasjon, kan medeleven tru dei ikkje bryr seg og mister sjølvtilit. Dette er eit avsnitt som er kort og lite utdjupande:

I friminuttet bør det vere lov, fordi då er det elevane si «fritid». Det forstyrrar ikkje timane at dei brukar det i friminuttet.

Ordforrådet er slik ein kan forvente utifrå alder og det forarbeidet som er gjort, dei har teke argument frå innføringstekstane. Hanne er den som viser størst ordforråd, med å bruke omgrep som t.d. *kunnskap, gjenstand, distraherande, pensum, sosialisering*. Rettskriving- og teiknsetjingsfeil finst i alle tekstane, men alle er har over middels god rettskriving. Lisa og Emma har kjeldeliste.

#### **4.2 Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane tilbakemelding på i responsøkta?**

Det blir lettare å lese og halde oversikt i det følgjande om ein merkar seg at eg nokre gonger snakkar om responsgruppa og andre gonger om resultatet i heile klassen.

Som analysereiskap brukar eg skrivetrekanten som eg har gjort greie for i punkt 2.4. Eg tek for meg dei fem nivåa i skrivetrekanten i rekkefølge og startar med dei lokale nivåa.

Det første nivået gjeld rettskriving. Her finn eg at ingen av elevane på responsgruppa har kommentert rettskrivingsfeil. Det må nok i stor grad forklarast med at desse elevane ikkje hadde kopi av tekstane som dei kunne sjå på undervegs og dermed var det vanskeleg å finne feil. Elevane kunne låne originalen av kvarandre etter opplesing, men dette gir nok eit lite grunnlag til å finne skrivefeil.

Når eg ser på tekstane til medlemene i responsgruppa, er det ikkje mange skrivefeil i deira tekstar. Dei feila som finst er av ein type som mange elevar gjerne gjer feil, og dermed kan det vere vanskeleg for dei å oppdage slike feil i andre sine tekstar. To av dei tre elevane på gruppa har t.d. veksla orda *visst/viss*. I klassen var det fem kommentarar på at rettskrivinga var bra og ni som nemnde rettskriving som forbetningspunkt. Av dei ni var det ingen som konkretiserte kva feil som var funne, det var opp til skrivaren å finne feila sjølv.

Kommentarane var, som i responsgruppa, generelle som *god rettskriving*, *nokre skrivefeil* og *skrivefeil*, dvs. at dei ikkje spesifiserte rettskrivingsavvika.

Det neste nivået gjeld ordval. På responsgruppa sa Emma dette som del av den positive responsen til:

- *...du var flink til å bruke.....sånn....bra ord....såanne derre....jah..sånn*

Eg vel å tolke dette som at ho meiner teksten ho snakkar om inneheld omgrep eller faguttrykk som passar i teksten. Ho har samtidig vanskeleg for å få fram synspunktet sitt ved hjelp av faglege omgrep sjølv. Mottakaren bekrefta kommentaren med *Jaja*, altså skjønte han truleg kva ho meinte.

Lisa freistar å vere litt meir presis:

- *..du brukte ganske logiske ord.*

Det er vanskeleg å vite kva ord i teksten Lisa meiner. Totalt i klassen var det berre desse to kommentarane på ordnivå, ingen andre skjema hadde noko om det. Denne elevutsegna kjem eg tilbake til seinare.

Mange har kommentert temasetning, men denne vel eg å sjå på som ein av delane som lagar struktur, så eg kommenterer temasetningar under struktur. Grunnen til det er temasetninga sin overordna funksjon er knytt til oppbygging av delane i ein tekst. Den er nært knytt opp til det å bygge opp eit avsnitt, både for å gi signal om kva innhaldet i avsnittet skal vere og om avsnitt som ei organisatorisk eining i teksten.

På setningsnivå var det ingen kommentarar i responsgruppa. I klassen var det ein elev som kommenterte slik om setningar:

- *Du kan ha med tenk setning.*



Det er uklart kva som er meint her, og eg ser ikkje noko frå innføringa i klassen eller diskusjon i klassen som forklarar denne kommentaren. Elles er det ingen kommentarar om setningar, verken som positiv kommentar eller som forbettringspotensiale i teksten, verken i responsgruppa eller frå nokon andre elevar i klassen.

Så bevegar modellen seg over i globalt nivå. Dei to neste nivåa, struktur og innhald, er dei områda som elevane har gitt flest kommentarar på. Kommentarar om struktur er det nivået som fekk flest kommentar i responsgruppa. I løpet av samtala nemner dei 14 gonger ulike moment som passar inn i denne kategorien. Det er mest som positive kommentarar, men også som forbettringspunkt. Dei aller fleste er konsentrert om avsnitt, temasetningar og kommentarsetningar. Temasetning er ei bestemt type setning som skal ha eit definert innhald, og den er nært knytt opp til opplæringa av å strukturere teksten i avsnitt, som nemnt tidlegare. Eg vel difor å sjå på kommentarar om temasetning som kommentarar på struktur.

Lisa har ein kommentar der ho forklarar dette til Henrik:

- *Ja, når det gjeld, sånn, temasetning...så skal heile teksten (ho meiner mest truleg "avsnittet" her) handle om ein ting, du hadde på ein måte fleire punkt inn i eit avsnitt, så...desse for-argumenta kan vere eit avsnitt og så kan ..liksom.. mot-argumenta vere eit anna avsnitt, skjønne du?*

Her forklarar ho kva som er meininga at eit avsnitt skal innehalde. Ho føreslår også kva mottakaren kan gjere, ein type kommentar som førekjem berre fem gonger på responsgruppa. Ho forsikrar seg om at han forstår, og Henrik bekreftar det. Ho nemner også temasetninga, men presiserer ikkje noko meir om den. Henrik kommenterer seinare tilbake til Lisa at ho var *god med kommentarsetning og temasetning*, før han legg til: *det som eg ikkje var så god på*, så det tyder på at han har forstått dette.

Ni av dei 14 kommentarane på gruppa går på at temasetningar og kommentarsetningar skal vere rydda i avsnitt. Seks er positive og bekreftar at det er gjort bra i teksten, tre er kommentarar om at det kan bli betre. Dette gjeld kva som skal vere med i eit avsnitt, slik som sitatet frå Lisa over, men også utsjånad slik Henrik kommenterer her:

- *Eg syns du burde ha litt meir...sånn at du kan sjå kor avsnitta er...det er litt vanskeleg å sjå kor avsnitta er.*

Her er eit nytt forslag til korleis noko som er feil kan rettast opp. Det same rådet om å skilje ut avsnitta tydeleg for lesaren førekjem ein gong til seinare. Lærar Liv snakka i innføringa av oppgåva om korleis ein skal markere avsnitt ved å hoppe over ei linje i maskinskriven tekst. Henrik klarar ikkje heilt å gi att korleis avsnittet skal markerast, den kunnskapen har han ikkje fått tak i nøyaktig, men han meiner at det ikkje er tydeleg nok i teksten. I teksten til Lisa viser det seg at ho har rett avstand, så her gir Henrik feil råd til Lisa. Det var litt diskusjon i klassen om kor langt det skulle vere mellom avsnitta, nokre har ikkje rett linjeavstand og når dei lagar ei ekstra linje, blir avstanden større enn den treng vere. Dette kan forklare kvifor Henrik tek opp dette momentet, og kvifor det kunne vere litt vanskeleg å vite heilt sikkert korleis det skal vere. Det førekjem ein gong til at det blir føreslege konkret hjelp, i form av å gjere eit avsnitt "større".

Denne gongen skulle elevane prøve å skrive i ein formell tone, og lærar ville at dei skulle prøve å unngå å skrive avslutninga som si personlege meining, men ha ein implisitt forfattartone. Emma har fått med seg dette og prøver å hjelpe Henrik med dette sidan han har skrive "Konklusjonen min er at...". Ho seier:

- *Ja, okey.....eg skreiv berre at du brukte din egen konklusjon, noko du ikkje skulle, vi skulle skrive.....sånn...konklusjonen bør vere....istedet for **min** konklusjon..*

Dette ville det ikkje vere enkelt å forstå utan å ha vore tilstade i innføringsøkta der Liv snakka om dette. Men det ser ut til at Henrik forstår dette, han svarar "Ok, forståelig".

Totalt i klassen er det 48 positive kommentarar om struktur, det går på kommentarar som *passe lengde* (4), *god innleiing* (4), *god konklusjon* (5) og *ryddig tekst* (13). På dette nivået er også mange som har gitt negativ kommentar, 27, av i alt 75 kommentarar om struktur. Dei fordeler seg på det som har med det formelle oppsettet slik at strukturen blir synleg og tydeleg. 15 av desse kommentarane går på manglande, utydeleg eller for korte avsnitt, fem av dei seier at teksten *skulle vore lengre* eller *skulle hatt betre oppsett*. Her er også to kommentarar om overskrift. Det er ein kommentar om at overskrifta vekker interesse og ein på at det manglar overskrift. Tre av kommentarane går på kva som skal vere med i ein konklusjon, det at elevane denne gongen ikkje skulle skrive si eiga, personlege meining, men øve på å skrive formelt. Kommentarar om struktur er det nivået som flest har kommentert, fordelt på kommentarar av både positiv og negativ art. Her finn eg også fem kommentarar om konkrete forslag til endring, i form av å rette opp feil på strukturnivå.

Når det gjeld innhald, er kommentarane på responsgruppa berre av positiv art. Alle tre har kommentarar som *gode argument/bra argument for og imot*. Lisa er den som er mest konkret her og seier:

- *Det er veldig smart at du brukte forskning og sånn...det var kjempebra.*

Emma seier om Henrik sin tekst at det var bra han brukte *eksempel og døme*. Begge desse utsegnene viser at Lisa og Emma klarar å kjenne igjen grep som er gjort i teksten. Henrik har også ein kommentar til Emma om argumentasjonen:

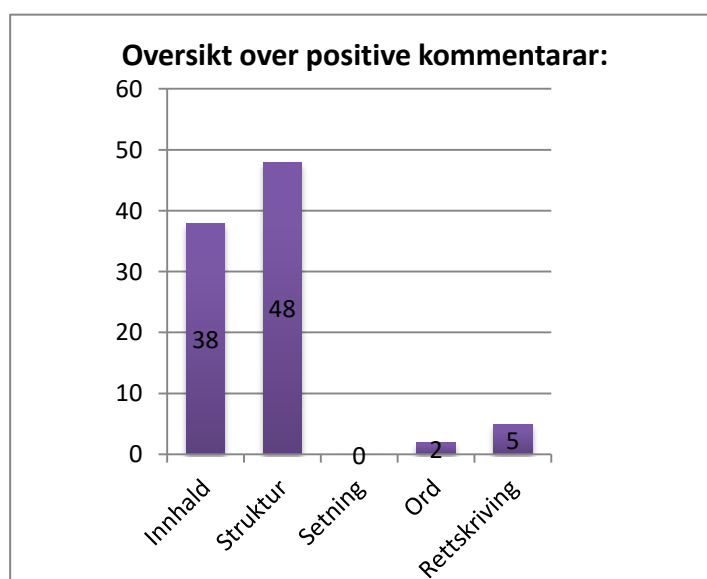
- *..nokre av argumenta dine var sånne ting som skjedde i verkelegheita...*

Kommentaren til Henrik kan lesast på fleire måtar. Det kan tyde på at han har opplevd at tekstane Liv har presentert for elevane ikkje har vore heilt aktuelle for han og hans oppleving av det å ha mobil med seg på skulen. Det kan også vere at Emma har ordlagt seg slik at det var lettare å kjenne igjen situasjonen. Det er vanskeleg utifrå teksten hennar så sjå kva som er meint.

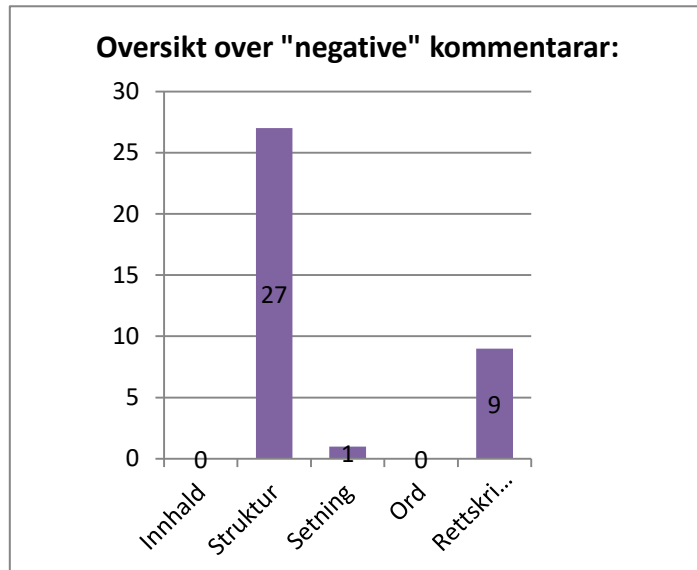
Ingen på gruppa kjem med forslag til kva dei andre kan gjere for å endre på innhaldet. Det gjer heller ingen andre i klassen. I heile klassen var det ingen negative kommentarar på innhald, medan det var 38 positive kommentarar. Kommentaren *fagleg innhald* er den kommentaren som er oftast brukt i responsen, den kjem 17 gonger totalt i klassen. Den har i utgangspunktet ikkje verken positiv eller negativ lading, men eg vel å lese den som at elevane meiner tekstane har fagleg innhald, den er såleis meint positivt. Denne type kommentar ligg tilsynelatande nær å ty til når elevane blir pålagd å gi positiv kommentar i responsen. Den finst også på responseskjemaet, så elevane kan hente den derifrå. Når det gjeld kommentarar på innhald i klassen, er alle 38 kommentarane av positiv art, med overvekt på formuleringane *fagleg innhald* og *gode argument*.

#### 4.2.1 Oppsummering

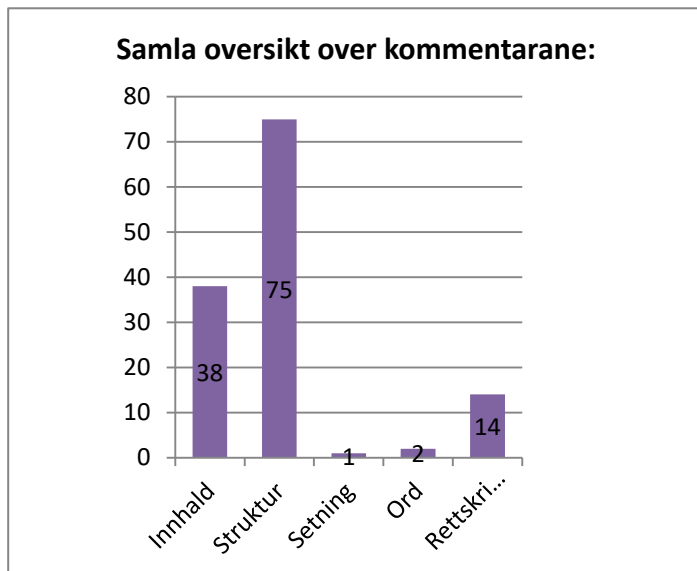
Her ser ein ei grafisk oversikt over korleis dei positive kommentarane for heile klassen fordeler seg med utgangspunkt i modellen som er gjennomgått.



Denne oversikta viser fordelinga av negative kommentarar. Det gjeld kommentarar der eleven kan/bør gjere endringar for å gjere teksten betre.



Den siste oversikta viser korleis kommentarane i klassen totalt fordelte seg, medrekna både dei positive og dei negative.



#### 4.2.2 Om dialogen i gruppa

Når eg ser på respons, er det fleire faktorar enn sjølve orda og meininga som blir sagt som spelar ei rolle i konteksten. Til dømes kan det den første seier, ha konsekvensar for kva den neste seier. Korleis stemninga blir, og på kva måte den blir sett, vil også spele inn på kvaliteten på responsen. I det følgjande ser eg på nokre av desse sidene av dialogen.

Emma, Lisa og Henrik noterte kommentarane sine på ark medan forfattaren las teksten sin for dei. For å sjå nærare på kva som skjedde gjennom dialogen på gruppa, har eg ikkje berre sett på det transkriberte intervjuet, men også på notata dei gjorde undervegs. Det viser nokre

ulikskapar. For å få eit nøyaktig bilde av utviklinga, har eg sett på replikkane deira i rekkefølge. Det er interessant å sjå om nokon "plukkar opp" moment undervegs. På videoen ser eg at dei ikkje legg til noko på arket etter at skrivinga er ferdig.

Emma er den som startar med å gi positive kommentarar til Henrik. Ho nemner to moment, men på arket sitt har ho skrive fire punkt. Ho nemner punkt ein og punkt tre på lista si. Det eine punktet er at han har fagomgrep, det som ho formulerer som *sånn...bra ord*. Ho hoppar over punkt to (*vekste interesse*. Punkt fire var *ryddig tekst*). Kvifor ho ikkje seier alle punkta, er uvisst. Det kan ha med relasjonen på gruppa å gjere, eller med at ho på nokon måte ikkje er komfortabel med å bruke omgrepa. Ho er også først ute, ho vil kanskje "lodde stemninga" litt forsiktig i starten.

Den neste til å kommentere er Henrik. Han framfører dei to punkta han har skrive. Han har sjølv tidlegare fått tips om å ordne på innhaldet i eit avsnitt slik at det passar med temasetninga. Han har skrive *god med temasetning og kommentarsetning*, og så legg han til *det som eg ikkje var så god på*. Denne kommentaren har ikkje noko å seie for teksten til Lisa som får kommentaren. Lisa har ein liknande kommentar på slutten, *sånn som eg måtte ha det*. Slike kommentarar kan likevel spele ei rolle. Det tyder for det første på at dei har forstått meininga. Vidare kan ein lese denne kommentaren som at dei har dårleg sjølvtilitt og er lei seg for at dei har gjort feil. Både Lisa og Henrik verkar til å vere "oppegående", dei bidreg med moment på gruppa som dei andre ikkje har, t.d. *problemstilling, refleksjon og ingress*. Då verkar det meir sannsynleg at dei opent og ærleg snakkar naturleg om sine mistak. Slike kommentarar kan bidra til ein akseptarande atmosfære som opnar opp for at dialogen blir meir ekte og reell.

Emma er den som har skrive mest på arket og som, bortsett frå første gongen, held seg akkurat til det ho har skrive når ho snakkar. Om ein tenkjer seg at ho var litt prøvande i starten, kan det vere at ho no er trygg på å framføre det ho har skrive. Ho har frå to til seks punkt i kvar rute på arket sitt. Lisa og Henrik har skrive eitt eller to punkt i kvar rute på arka sine. Dei legg begge til meir kvar gong dei snakkar. Det neste eksempelet på å legge til er Lisa som kommenterer konklusjonen til Emma. Ho forklarar at det Emma har gjort i konklusjonen er bra, ho har samla opp det ho har skrive i teksten og *det er eit bra trick når du skal skrive argument* (ho meiner sannsynlegvis argumenterande tekst). Her dreg Lisa dialogen opp på eit høgare nivå, ho påpeikar at dette er eit allment skrivegrep som er gjeldande vidare enn berre i denne teksten her og no. Ved at ho seier dette høgt til alle på gruppa, er det nær å

tru at ein nærmar seg eit stadium der dette kan feste seg hjå elevane som kunnskap dei etter kvart internaliserer og automatiserer.

Ein gong i løpet av samtala blir det vist til noko som er sagt før. Det er Henrik som seier *Eg syns som Lisa sa at...* Det viser at han følgd med og forstått, og det viser også ein moden samtaleteknikk.

Emma er rett på sak og presis, ho driv lite med det ein kan kalle "small talk". Spesielt Lisa har fleire positive kommentarar, og også Henrik. Det gjeld kommentarar som:

- *Det var ganske bra.*
- *Skjønar du?*
- *Så berre fikse litt på det, så blir det bra*
- *Eg syns det er veldig smart at du....*
- *Eg syns du var god med...*

Slike kommentarar bidreg positivt til atmosfæren og til gode relasjonar mellom deltakarane.

### **4.3 Kva omgrep brukar elevane?**

Elevane brukar generelle omgrep. Dei skriv at det anten er *skrivefeil* eller at det er *god rettskriving*. Desse utrykka er altså kjende for elevane, og ord som dei også klarar å bruke sjølv. Dette er likevel ikkje konkrete omgrep som seier noko om kva dei kan om rettskriving eller forslag til retting. Omgrepa er også skrive på responskjemaet, slik at elevane kan hente det der.

Når det gjeld språk om ordnivået i denne tekstoppgåva, viser gruppa eit noko avgrensa repertoar. Den eine kommentaren er ganske utydeleg: *sånn...bra ord*. Den andre kommentaren er meir presis; *logiske ord*, noko som gir meir mening og er forståeleg i konteksten. Det er kanskje ikkje ei formulering som er heilt presis. Ordet *logisk* står på responskjemaet i ein annan samanheng og kan vere henta derifrå. Det kan tyde på at eleven har oppfatta poenget med å bruke fagomgrep i tekst. På responsarket står det *variert og godt ordforråd*, som kunne vere omgrep elevane kunne brukt. I klassen var det to andre elevar som hadde teke kommentaren rett frå responsarket og rett og slett skrive *variert og godt ordforråd*. Den eine eleven hadde ikkje skrive dette sjølv, men berre teikna ei pil frå oppsettet til Liv øvst på arket og ned til der han skulle ha skrive kommentaren sjølv. Dette kan vere ein lat elev, eller det kan også vere at eleven syns det er litt skummelt å strø om seg med slike fagord som

endå ikkje er heilt internalisert i eige ordforråd. Dei andre kommentarane har eleven skrive sjølv.

Strukturen i teksten står fram som det området denne gruppa tek i bruk flest faguttrykk om i egne responskommentarar. Lisa snakkar om *problemstilling* som ho meiner Henrik har i sin tekst. Ho seier ikkje noko meir om den, berre konstaterer at han har det. Ho snakkar også om *temasetning*, og ho forklarar også poenget med den til Henrik slik at eg går utifrå at ho forstår kva temasetning er. Henrik kvitterer med å snakke om *temasetningar* og *kommentarsetningar* til Lisa som han seier fungerer før han legg til: ...*det som eg ikkje var så god på*. Den siste kommentaren tyder på at han har forstått innhaldet, i hans tilfellet at han forstår kva manglar han sjølv har i teksten sin.

Alle tre snakkar om *avsnitt*, noko som verkar heilt innarbeidd, slik les eg t.d. Lisa sin kommentar om at eit avsnitt skal handle om det temasetninga introduserer. Vidare snakkar Henrik om at Emma bør ha *tydelege avsnitt* slik at ein ikkje er i tvil om kva som er avsnitt. Han gjer det same med *ingress*. Han nemner ingressen som Emma bør gjere noko med slik at *det ser ut som ein ingress*. *Konklusjon* er også eit omgrep som Emma kommenterer til dei to andre. Ho minner Henrik på at dei skulle bruke eit formelt, meir objektivt språk i konklusjonen. Lisa brukar også omgrepet *konklusjon*, og også her forklarar ho poenget med konklusjonen med å kommentere at Emma har gjort det rett i konklusjonen sin.

Henrik brukar omgrepa *reflektere* og *logiske argument* om teksten til Emma, Lisa brukar også ordet *logiske*. Lisa er den på gruppa som brukar flest omgrep. Ho er den einaste som nemner at det er eit *smart* trekk, som ho seier, å bruke *forsking* i argumentasjonen. Ho seier det slik: ...*smart at du brukte forskning*, og så legg ho til: *og sånn*. Det at ho legg *og sånn* kan vere eit uttrykk for at ho ikkje er heilt komfortabel med å bruke ordet *forsking*, det kan vere at ho opplever det litt framand endå og ikkje heilt har automatisert dette omgrepet. Dermed dempar ho det litt med å legge til *og sånn* i tilfelle ho ikkje treffer heilt. Emma har problem med å finne ord for det eg trur er faguttrykk eller fagomgrep. Ho har ei formeining om kva ho vil fram til, men ho har ikkje tileigna seg ordet for det. Dermed blir det slik: ...*sånn...bra ord...sånn derre...jah...ord*. Ho er på veg til å finne det, men er ikkje i stand til å produsere det i tale endå.

Eit andre omgrep som dei brukar er *lang*. Det er positivt lada frå elevane si side. Som Emma sjølv seier til Henrik: *Og så var teksten lang...noko eg ser på som positivt*. Dette er ikkje noko kriterium som står på lista deira, men det kan vere naturleg å tenke at det har vore diskusjonar

i klassen om kor lang ein tekst bør vere. Til eksamen i 10. klasse er det ikkje lenger krav til kor mange sider/ord ein tekst skal ha, slik det er i eksamen i vidaregåande skule. Ein kan sjå i desse kommentarane ei forståing av at ein tekst må ha ei viss lengd for å oppfylle krava om kva delar ein tekst bør innehalde. I dette tilfellet var det kommentert at teksten var *lang* (nok?) og mottakaren kan slå seg til ro med det. Om kommentaren gjekk på at teksten var for *kort*, ville det vere problematisk å få ein slik generell respons som gir lite hjelp til mottakaren.

Innhaldsmessig er skildringa *fagleg innhald* ofte brukt. Omgrepa klassen brukte var i stor grad tilsvarande det responsgruppa representerer. Summert opp kan ein seie at klassen har størst ordforråd om strukturen i teksten, som *avsnitt, temasetning, kommentarsetning*.

#### **4.4 Kva seier klassen i loggen om ulike aspekt om respons?**

Eg no går vidare til å presentere kva som kom fram i loggen frå heile klassen om ulike aspekt ved respons. I alt 18 elevar svarde på spørsmåla der dei formulerte svara sine sjølve. Som tidlegare varsla, presenterer eg deira synspunkt i desse kategoriane om respons: responskjema, å få – å gi respons, elevrespons – lærarrespons og læring av respons. Deretter går eg til intervjuet med dei seks elevane for å sjå på detaljar og utdjupingar som kom fram der.

##### **4.4.1 Responskjema**

Elevane har fått ein del støtte undervegs i arbeidet, bl.a. i form av responskjema, oppsettet av kriterium som elevane sjølve var med på å utforme. Det fungerer som "scaffolding", både i skrivefasen og til å gi respons. På spørsmål om kva klassen meiner dei bør gjere før ein startar å skrive ein tekst, nemner 14 elevar noko som inneber ein prosess i forkant av skrivinga. Ein slik prosess bør innehalde noko som har med kriterier å gjere. Dei skriv:

- *Bli einige om kriterium før vi skriv teksten*
- *Vite korleis eg skal skrive teksten*
- *Vi bør gå gjennom ting grundig før vi begynner*
- *Bli einige om korleis teksten skal sjå ut*
- *Det er lurt å skrive ned kva argument ein skal bruke i teksten før ein begynner å skrive*
- *Klassen kan oppsummere oppgåva, så alle veit kva dei skal gjere*
- *Planlegge, vite korleis ein skriv ein slik tekst*

Som ein ser, handlar det for det meste om å setje opp kriterium. Fem elevar brukar nettopp omgrepet *kriterium*, andre formulerer det på ulike måtar. Det er også interessant å legge merke til at i alle fall seks av elevane brukar verba å *bli einige* eller å *lage* kriteria. Det



inneber at dei ser seg sjølve som deltakande subjekt i ein dialogprosess, dei tek elevdeltakinga i arbeidet med å utarbeide kriterium som ein naturleg del. To elevar hadde i motsetning skrive at dei burde *få* desse kriteria. Elevane er på ulike stadium her og ser seg sjølve i ulike posisjonar, nokre som aktive deltakarar, andre som passive mottakarar. Det er altså eit stort fleirtal av elevane i klassen som nemner ei eller anna form for forarbeid før skrivinga, det tyder på at dette er ein innarbeidd del av skriveprosessen i denne klassen.

Ein elev skriv om innføringa til skriving som blei gjort denne gongen:

- *Det lærar gjorde i dette tilfellet, var for mykje slik at det blei kjedeleg.*

Elevane fekk mykje informasjon den første timen eg observerte, lærar gjekk gjennom både innhald og oppbygging med mange modelltekstar i eit nokså høgt tempo, og timen varde litt ut i friminuttet etterpå. Dette kunne nok verke overveldande for nokon, slik denne eleven uttrykkjer.

Desse kriteria seier klassen at dei hadde god nytte av under skrivinga av teksten, alle er einige i det. Alle er også einig i at det er nyttig å få dei utdelt for å kunne klare å hugse alt. I loggen svarar alle at dei hadde nytte av kriteria undervegs i skrivinga. Av informantane i intervjugruppa brukte alle arket undervegs i skrivinga. Når det gjeld korleis elevane såg på responsarket under responsen, har ein elev i klassen har skrive at det som må til for at elevrespons skal bli lærerikt er at dei *må ha vurderingsskjema*. Det er heilt tydeleg at elevane ser på responsarket som nyttig, både under skrivinga og under responsen.

#### **4.4.2 Å få – å gi respons**

I alt 12 elevar er positivt innstilt til å få respons. Alle i responsgruppa og over halvparten i klassen har hatt ei god oppleving av å få respons, men det varierer frå utsegn som *heilt greitt* (som er eit middels positivt svar) til *lærerikt* (som er av dei mest positive svara). Ein elev seier at det *var heilt ok, men det hjalp meg ikkje så mykje*. Dette er ei utsegn som kan stå som eit gjennomsnittssvar. Døme på andre utsegner som gir inntrykk av elevar opplever medelevrespons som noko midt på treet er:

- *Greitt, men lærer ikkje så mykje av det*
- *Heilt OK, likar betre å ikkje ha det*
- *Likar det ikkje så godt.*

Ein elev skriv:

- *Likar ikkje elevrespons, fordi eg ikkje likar å gi respons, men det er likevel nyttig*

Når vi gjer noko vi ikkje likar, er det ofte fordi vi ikkje syns det er nyttig. Denne eleven likar ikkje denne arbeidsmåten, men har likevel opplevd at det er nyttig. Slik sett er det ein kontrast i denne utsegna. Det står ikkje noko om korleis eleven likar å **få** respons, men det kan vere truleg at eleven er meir positiv til det.

Sjølv om det er eit fleirtal som er positive til å få respons, er det berre to som nemner at dei opplevde å få respons som noko positivt med grunngjeving om at teksten blei betre, tre seier det hjelpte *ein del*. Nokre elevar er ærlege om det dei har opplevd: ein skriv at det blei for mykje tull, elevar har ikkje fått noko ut av det og ein elev skriv at han berre hadde skrive innleiing, og då fekk han naturleg nok ikkje så mykje respons. Desse momenta viser manglar på det som Hoel skildrar som ein del av responskompetansane; ansvarskompetanse (Hoel, 1995, side 347). Skal gruppene fungere, må alle bidra til fellesskapet.

Når det gjeld å gi respons, er det i klassen 10 elevar som seier at å gi respons er ganske lett, fire seier at dei syns det er vanskeleg og ein elev seier at det kjem an på oppgåva. Dei som seier det er vanskeleg seier at det er vanskeleg å finne feil (dette oppfattar eg som forbetringpunkt) hjå andre. Fem elevar skriv at det er lettare når dei får lese teksten sjølv. Denne gongen var det slik at forfattaren las opp teksten sin til dei andre på gruppa som lytta og kunne notere undervegs. Forma på responsen spelar tydeleg ei rolle, t.d. dette med å lese sjølv eller lytte til opplesing betyr noko for mange.

#### **4.4.3 Elevrespons – lærarrespons**

Elevane er veldig klare på at lærarrespons er meir lærerikt for dei enn elevrespons. To elevar skriv at lærar- og elevrespons er like bra, 15 elevar svarar at lærarrespons er best.

Grunngjevinga til elevane kan summerast opp med desse sitata:

- *Lærarrespons. Dei veit meir kva dei er ute etter. Dei har meir erfaring og hjelper oss ofte med kva vi kan gjere annleis.*
- *Lærarar er meir konkrete.*
- *Lærarrespons, fordi dei veit alt om kva som er bra og ikkje bra.*
- *Lærarrespons, fordi lærarar som oftast ikkje tek feil, eg vil ha alt så rett som mogeleg.*
- *Lærarane er meir seriøse*
- *Lærarane gir skikkeleg tilbakemelding*

Her ser ein ei sterk tiltru og tillit til læraren sine kunnskapar og kompetansen til læraren. Det er læraren som veit mest og kan hjelpe elevane med kva som kan gjere ein tekst betre. Lærarane er meir konkrete enn elevane. Dette er det stor einigheit om i heile klassen. Ei så sterk tru på lærar kan vere ei oppfatning som elevar ofte har om at lærar veit best, men elevane har her konkretisert kompetansen til lærar såpass tydeleg at det tyder på at dei skildrar den konkrete hjelpa dei har opplevd frå lærar.

#### 4.4.4 Læring av respons

Heile 16 av dei 18 svarde at dei i forkant av responsøkta håpte at denne responsen gi hjelp med denne konkrete teksten. Eg føreset at når elevane seier *nyttig*, så inneber det ei eller anna form for læring. Det var ikkje så mange som opplevde det slik, sju svarde at dei følte det var *nyttig*, fire at det var *litt nyttig*, altså seier 11 elevar at dei opplevde som *litt nyttig* eller betre. Alle elevane skriv at dei brukte all responsen dei fekk, men mange legg til at dei fekk berre ein kommentar på moment dei kunne gjere betre. Når det gjeld kor nyttig dei tenkjer medelevrespons er generelt, seier 13 at dei er positivt innstilt til denne arbeidsmåten, sjølv om det var berre 11 som rapporterte at dei hadde oppleving av å lære noko denne gongen. Det inneber at meir enn halvparten har ei positiv innstilling til denne måten å jobbe med undervegsrespons på. Dei positive momenta om medelevrespons som kom frå elevane kan summerast opp i desse utsegnene:

- *Eg lærer mest av å lese andre sine tekstar*
- *Mest lærerikt å få, fordi eg tenkjer meir over tinga til neste gong eg skal skrive tekst.*
- *Du lærer av feil.*
- *Det er litt nyttig, du ser kva andre meiner om teksten.*

Men slett ikkje alle er positivt innstilt:

- *Litt nyttig, men elevar finn ikkje alle feila som lærar finn.*
- *Elevrespons er ikkje så nyttig, det er nok med lærarrespons.*
- *Ikkje så nyttig, ikkje alle får noko ut av det.*

To elevar viser med sine sitat andre sider av kompleksiteten av respons. Ein elev skriv:

- *Kan vere lærerikt for dei som likar det.*

Dette er eit kjent pedagogisk prinsipp: Vi lærer mest av det vi likar og er motivert for å gjere. Denne eleven ser det, men frå utsida, det ser ikkje ut til å gjelde vedkommande sjølv, dette gjeld *dei* (andre).

Ein annan elev skriv:

- *Det spørst om det er mykje eg burde gjere betre.*

Det er litt uklart kva som er meint her, men eg les det som om eleven syns at om han/ho får mykje å rette på, så er det ikkje så bra. Det er altså lettast å få lite respons, seier denne eleven. Eg veit ikkje kor gjennomtenkt denne utsegna er, men det er eit poeng å tilpasse mengda av kriterium. For nokre elevar er det hardt å få kommentarar på mange moment på mange nivå, det som Hoel skildrar som vegg-til-vegg-respons (2001, s. 239). Utsegna frå denne eleven kan vere eit eksempel på ein elev med avgrensa utvikla sjølvregulering, sidan eleven tilsynelatande er meir oppteken av enkle løysingar enn å prestere sitt beste. Det kan også vere andre forklaringar.

For at elevrespons skal kunne gi læring, nemner alle (bortsett frå ein elev) at det må vere ulike typar reglar å halde seg til. Dei aller fleste nemner reglar for gruppa; at ein er trygg på gruppa, ein kan vere ærleg, at det bør vere både positiv og negative kommentarar. Ein elev seier det noko enkelt og upresist slik: det må vere *bra respons*.

På spørsmål om dei trur at elevrespons kan gi læring når det blir brukt over tid, er alle meir eller mindre positive til det:

- *Elevrespons kan hjelpe på lang sikt.*
- *Vi blir betre å skrive, har fått fleire kommentarar.*
- *Kan ha ein liten effekt, viss elevane gidd å arbeide og lære.*
- *Ja, ein ser kanskje betre etter når ein skriv.*

Elevane er positive, men dempar trua på at det kan hjelpe med demparar som *kan*, *kanskje* og *viss*. Dei seier også at dei har større tru på lærarrespons og har større tru på at læraren veit meir enn elevane. Ein elev skriv:

- *Den som har fått elevrespons, ser feila sine sjølv*

Dette er eit uttrykk for korleis denne eleven ser at medelevrespons kan utvikle sjølvreguleringa hjå eleven. Slik eg les utsegna, tenkjer eleven seg at når ein har blitt van med å få elevrespons, øver ein opp evna til å aktivisere metakognisjon hjå eleven. Dette er i tråd med det bl.a. Hartberg, Dobson og Gran, Topping og andre skriv om eigenvurdering og medelevrespons som ein måte å utvikle sjølvregulering på, (sjå 2.5.9). Ein elev tek nokså sterkt i når eleven skriv at den som har fått elevrespons *veit kva han skal skrive*.

Ein ser her at elevane har forventning om at dei skal lære av medelevrespons, men dei er i mindre grad overbevist om at læring har gått føre seg. Dei gir uttrykk for at det er ein nyttig metode, men har ein del reservasjonar. Det ein kan merke seg er at sjølv om det varierer litt i kva grad dei opplever læring no, avviser ikkje elevane dette som ein nyttig arbeidsmetode i framtida. Sjølv om dei ikkje set ord på det direkte, kan kjensla av at dette er noko dei kjem til å utvikle seg på og bli betre til, ligge under oppfatninga av at det ein nyttig arbeidsmetode. Det kan hjelpe *på langt sikt*, som ein elev seier.

#### **4.5 Kva seier elevane om ulike aspekt om medelevrespons i intervjuet?**

I intervjuet kjem elevane med fleire aspekt og utdjupar noko av det klassen har uttalt seg om. Kategoriane eg presenter frå intervjuet er: relasjon, respons generelt, utvikling av tanke og språk i dialog, skriftleg – munnleg respons. Deretter kjem det fire punkt som er samanfallande med avsnittet over: responsskjema, å få – å gi respons, elevrespons – lærarrespons og læring av respons.

##### **4.5.1 Relasjon**

Alle seks elevane i intervjuet seier dei syns det er *greitt* å lese opp teksten sin for andre. Som Hanne seier det:

- *Eg føler meg trygg på klassen...så det går heilt fint.*

Lisa nyanserer dette og seier at sjølv om ein kjenner seg trygg på klassen, så kan det vere at nokon ikkje er så god i norsk at dei av den grunn ikkje syns det er så gøy å lese opp teksten sin for andre. Her legg ho mest vekt på korleis ein presterer i faget, det kan verke inn sjølv om ein er trygg på klassen. Slik eg oppfattar det, snakkar ho ikkje om seg sjølv, men om andre i klassen. Det skulle såleis ligge godt til rette for å arbeide med respons i klassen, ettersom elevane tilsynelatande kjenner seg trygge. Eit godt klassemiljø er ikkje nødvendigvis ein føresetnad for å arbeide med medelevrespons, men ein kan då jobbe meir konsentrert fagleg.

##### **4.5.2 Respons generelt**

Elevane seier at dei ser på respons som noko som skal hjelpe dei vidare i arbeidet. Nina definerer det som:

- *Tilbakemelding på noko du har gjort..*

Dette er det tilbakeskodande perspektivet, men når eg spør om formålet med respons, utvidar Lisa og Nina omgrepet slik:

- *..at når du får respons, så får vi vite kva som er bra.....og kva som er dårleg...*
- *....kva du kan gjere betre.*

Her får dei framtidsperspektivet med, kva ein må gjere for å nå eit mål. Når dei seier *gjere betre*, må ein gå utifrå at dei har ei meining om kva dette som er *betre* er, at dei veit kva målet er. Dei har stor tru på at respons vil hjelpe dei, dei seier alle at responsen er ei hjelp. Hanne seier:

- *For meg så syns eg det er viktig å bruke den..for då veit du om nokre ting som nokon råda deg til å gjere, og når du tar det....så kan teksten din bli betre.*

Dette nikkar alle til. Men Hanne tek også eit lite atterhald om respons, dei kan ikkje alltid vere sikker på at all respons er bra, men ho *håper det*.

### **4.5.3 Utvikling av tanken, døme på dialogar**

Når elevane skreiv teksten, hadde dei først ein tanke som dei starta med og som dei utviklar. Henrik formulerte det slik:

- *Eg fann på ein måte noko eg ville skrive om, eit argument for eller imot....og mens eg skreiv det så fann eg på meir og meir eg kunne skrive om det argumentet.*

Dei andre bekrefta det same, dei begynte med ein ide og så tenkte dei og utvikla denne ideen medan dei skreiv. Her kan ein tenkje seg at elevane går tilbake til delar av innføringa dei fekk til oppgåva, bevisst eller ubevisst, og hentar idear og argument som dei prøver å setje saman i teksten sin. Liv har lagt til rette for ein dialog med elevane med det ho gir dei i innføringa, nokon av det ho presenterte dei for vil det vere naturleg at ho "får tilbake" i teksten som omarbeidde og internaliserte tankar. I mellomtida går det føre seg ein dialektisk prosess i elevane som produserer tekst. Desse dialogane går på mange plan. Det eine er å ta stilling til tema og gi teksten eit innhald. Her viste det seg at elevane streva litt. Hanne viste tydeleg korleis ho diskuterte med seg sjølv om tema undervegs i skrivinga av denne oppgåva:

- *Eigentleg, heilt ærleg, så det veldig vanskeleg...fordi at på ein måte så er du for det (at dei skal få bruke mobilen på skulen), men så er du også ikkje for det....så det var litt vanskeleg å skrive ein argumentarande tekst.*

Alle seks var einige i dette og Lisa la til:

- *Sjølv om eg var for det....så var det mykje lettare å finne ting imot det....så det var litt vanskeleg..*

Emma syns også det var vanskeleg:

- *Ja, eg og er einig...det var veldig vanskeleg....fordi eg veit eigentleg ikkje heilt kva eg er, om er for eller imot...så det var veldig vanskeleg.*

Oppgåva dei skreiv, om mobilbruk skulen, er noko elevane opplever har stor relevans for dei i skulekvardagen. Har dei følgd med i media vil dei vite at dette er ein aktuell diskusjon på mange skular. Mange lærarar vel slike oppgåver for å vere sikker på at alle elevane skal kunne meine noko. Så finn eg altså i dette tilfellet at dei føler det er vanskeleg. Ein kan tenkje seg at dialogen i hovuda deira set samvitet deira på prøve: dei vil helst ha mobilen, men innser at det kanskje ikkje alltid er "akseptabelt". Det "akseptable" er eit utslag av normer som samfunnet set opp for oss. Dialogen går på fleire plan i elevane og med samfunnet rundt dei. Det er stor forskjell på det dei seier om tankeprosessane når det gjeld innhald, og det dei seier om oppbygginga om teksten. Det sa fire av elevane i responsgruppa var *lett*. Som Nina sa:

- *Ja, det har vi gått gjennom mange gonger.*

Denne sida av teksten gav dei altså mykje mindre hovudbry enn innhaldet. Struktur var også det dei produserte mest respons på.

#### **4.5.4 Skriftleg – munnleg respons**

Lisa startar med å seie at det er greitt både med skriftleg og munnleg, men etter kvart nyanserer dei dette. Hanne seier:

- *Ja, eg syns det er greitt å få ....(begge deler) og...men det er enklare å ta vare det skriftelege....om du ikkje hugsar....så har du det på arket.*

Nina tilføyer:

- *Det er eigentleg det same som dei seier, berre at...når du får det munnleg....så er det kanskje litt meir...presis på kva.....dei kan forklare betre.*

Resten av seier seg einige i det Nina seier. Rutene som sett opp gav kanskje eit signal om kor mykje som var forventa av elevane, det blei noko mindre enn ¼ del av eit A4-ark til å skrive til kvar elev. Når elevane skriv på eit ark som ligg ved sida av sjølve teksten, går ein eit steg bort frå sjølve teksten, og det blir vanskeleg å peike på konkrete stader i teksten. Dette kan ha vore med å dra responsen i retning av generelle kommentarar. Dilemmaet er det som Hanne peikar på, det er eit poeng at elevane ikkje alltid hugsar alt som blir sagt, då er det lurt å ha det skriftleg på eit ark som ein kan ta fram og sjå på i ettertid. Alle elevane sa dei tok responsen i bruk. Kanskje var då også responskjemaet brukt under revisjonen.

Skal ein legge teori til grunn, må det peikast på at direkte samtale mellom lærar og elev blir sett på som eit viktig moment for respons (Dysthe, Hertzberg, Hoel). Dilemmaet er at dette tek tid, rundt 5 klokkeimar ville det ta med ei samtale på 10-12 minutt pr elev i denne klassen. Men som det går fram av siste utsegna til Nina, ser ein at ho peikar på at lærarane kan vere meir presise og forklare betre når elevane også får det munnleg.

#### 4.5.5 Responsskjema

Elevane ser positivt på å ha desse skjema og ser det som ei stor hjelp. Lisa seier:

- *Det var lettare med skjemaet for då kunne vi liksom sjå kva i skulle følgje med på i teksten.*

Dette blir det nikka til på gruppa. Hanne slår fast at det er *garantert* at dei treng desse arka.

Responsskjemaet snakkar alle i klassen positivt om, det er til god hjelp seier dei, både i skrivinga og i responsøkt. Dette eintydige signalet er eit sterkt signal om kor viktig funksjon responsskjemaet har i prosessen for desse elevane. Dette gjorde at eg ynskte å sjå litt nærmare på responsskjema og utforminga av det. Det kjem eg tilbake til i punkt 5.2.3.

#### 4.5.6 Å få - å gi respons

Ei responsøkt inneber at elevane har fleire roller. Det mest påfallande skifte er kanskje å vere i rolla som den som får respons og til å skifte til å vere i posisjon til å gi respons. Alle er einige om at det er nyttig å få respons, berre Daniel seier det er *sånn passe*. Nina forklarar litt om korleis det kjennest:

- *Eg syns det er heilt greitt å få respons på det eg gjer..at eg veit at.....det kanskje ikkje berre er dårleg...eller at eg trur det er veldig bra....og så er det eigentleg litt feil..*

Her er Nina usikker på sin eigen kompetanse, og dette momentet går igjen litt i det dei seier om å gi respons og. Dei er ikkje redde for å seie ifrå om moment i tekstane til dei andre når dei finn noko å kommentere på. Problemet dei kjenner på er at dei føler at dei ikkje har nok kompetanse, og dermed blir det vanskeleg å sjå kva andre kan gjere for å gjere teksten betre. Emma formulerer det slik:

- *Nei, eg syns det er litt vanskeleg....det er ofte vanskeleg å finne negative ting...fordi...eg veit ikkje eigentleg om min eigen tekst er...liksom...om eg har fått det med meg sjølv....så eg veit liksom ikkje heilt sjølv kva som bør bli betre....*



Elevane sitt manglande kompetanseaspekt er fleire einige i. Dette kan tyde på at dei har ei meir eller mindre bestemt kjensle av målet og kvalitetane på målet (*Kva er målet?*), men det er meir usikkerheit omkring korleis dei skal kome seg dit (*Korleis kjem eg dit?*) på det stadiet desse elevane er no. Ei slik erkjenning kan opplevast negativt. I sitatet over gir Emma inntrykk av å vere usikker. Ein kan tenkje seg at elevar kanskje gir opp om ein opplever medelevrespons som noko som er vanskeleg og unyttig her og no. Eg veit ikkje kor mykje sjølve arbeidsmetoden er diskutert i klassen, men bevisstgjerings omkring læreprosessen er eit element i dette.

Når det gjeld å gi respons, seier intervjugruppa at det er vanskeleg å finne noko å kommentere. På dette punktet verkar det som om intervjugruppa er litt meir nyanserte enn mange i klassen. I klassen var det ti elevar som syns det var *enkelt* å gi respons. Utifrå det eg kan lese ut av kommentarane, vurderer eg at evna til å vurdere eigen kompetanse her er noko mangelfull. Om ein underforstått legg i ordet *lett* at det var lett å gi positiv hjelp i kommentarane, vil eg hevde at kvaliteten på kommentarane ikkje fullt ut speglar at dette kunne vere lett for elevane.

#### **4.5.7 Elevrespons – lærarrespons**

Alle elevane er samstemte når det gjeld synet på å få respons av lærar og av medelevar. Det er det forskjell på. Kompetansenivået mellom lærar og elev kjem tydeleg til syne i kommentarane. Hanne seier:

- *Lærarar er litt meir...sånn nøyaktige...meir konkrete.*

Elevane gav ofte generelle kommentarar som t.d. *gode argument*, noko som ikkje gir så mykje hjelp til framdrift, ei heller gir noko spesifikt som eleven kan gjere seg nytte av seinare.

Lærarar vil i kraft av å ha kompetanse gi kommentarar som anten påpeikar eit vellukka skrivegrep eller gir retning framover. Dette påpeikar Emma slik:

- *Ja, eg syns det er betre... (med lærarrespons), for dei har liksom meir svar på kva vi kan gjere betre....kva dei er ute etter.*

Fleire av elevane har brukt uttrykket at læraren *er ute etter noko*. Det er tydeleg at dei har tiltru og tillit til Liv og at den undervisninga dei får er bevisst og målretta. Det kan jo høyrest litt mistruisk ut at ein lærar er *ute etter noko*, det høyrest ut som læraren held noko tilbake for elevane og driv eit spel, men det var ikkje slik eg oppfatta elevane.

Nina og Hanne var tydelege på at dei stolar mest på lærarrespons, noko dei andre nikka til og var tydelege på. Nina forklarar litt meir om kva som gjer dette:

- *Liv sa kva eg kunne gjere med oppbygginga. Ho seier kanskje sånn at innleiinga var litt vanskeleg å forstå.. i staden for at ho ...berre skrytte av at det var bra eller ...at det var dårleg.*

Nina hadde eit spørsmål i innleiinga i teksten sin som Liv kommenterte, og om dette seier Nina:

- *Ho (Liv) sa at det kunne misforståast...mens dei andre elevane sa at ...innleiinga var god..for dei veit kanskje ikkje heilt kva dei er ute etter.*

Nina endra spørsmålet for å unngå misforståing. I synet på at lærarrespons er meir konkret og målretta, er responsgruppa og klassen utvitydig einige. Sidan det verkar å komme av erfaring med lærarkommentar, viser elevane opparbeida tillit til lærar.

#### **4.5.8 Læring av medelevrespons**

Kva læring opplever elevane av medelevrespons? Her er det fleire perspektiv, og det startar i her-og-no situasjonen som omhandlar den konkrete teksten. Nina seier:

- *Eg lærte meir av å få respons enn å gi respons.*

Her snakkar ho mest truleg om konkrete råd ho fekk. Emma var einig i dette. Henrik følgjande til det å gi respons:

- *Du fekk jo sjå...korleis ein anna tekst svara då...du kunne du reflektere over den og ...korleis din tekst var..og så kunne du sjå om du hadde noko som var betre enn deira og det som var feil i deira kunne vite at du hadde....(rett, ville han kanskje legge til her)...viss det gav meining.*

Han dreg med dette inn eit vidare perspektiv der det å gi respons også kan slå tilbake på eigen tekst. Han ser at det å samanlikne responsteksten med sin eigen kan gjere at han sjølv blir meir merksam på moment i sin eigen tekst. Dei andre nikkar til dette når han har sagt det. Det siste han seier, *viss det gav meining*, kan tyde på at han ikkje har hatt dette heilt klart for seg, det er noko han tenkjer ut der og da, og han er litt usikker på om vi forstår kva han meiner. Dette er døme på metakognisjon som kan auke kvaliteten på eiga skriving og på responskommentarane i framtida.

Litt seinare seier Nina og Emma at dei er fornøgde med berre å få lærarrespons. Men når dei blir utfordra til å tenke over om elevrespons kan vere lærerikt på sikt, reflekterer Hanne slik:

- *Jo...du kan jo det...(lære på sikt)...du kan jo vere meir oppmerksam..då...i din eigen tekst når du er merksam i andre sine tekstar.*

Dette har riktig nok Henrik sagt før, men det verkar som Hanne her "oppdagar" denne sida av medelevrespons. Dei andre nikkar til dette. Nina seier vidare:

- *Då ser du jo kva som er vanleg å gjere feil, så du kan unngå å gjere feilen sjølv.*

På det hypotetiske spørsmålet om at viss dei øver på og utfører medelevrespons over fleire år, så blir dei betre skrivarar, så nikkar dei. Hanne får bekreftande nikk av dei andre til dette svaret:

- *Ja, det trur eg.*

Dette svaret kan stå i kontrast til at dei har sagt om at dei stolar på og kan klare seg berre med lærarrespons. Dette kan tolkast på fleire måtar. Ei mogleg forklaring kan vere at dei ikkje har reflektert over kva som gir læring over tid. Når spørsmålet kjem og dei tek inn eit nytt perspektiv, utviklar dei tankane sine, jf. kunnskapsutvikling gjennom dialog. Det indikerer at å snakke om korleis ein lærer og grunngi arbeidsmåtane ein brukar, kan vere med å gjere elevane meir bevisste på korleis dei lærer og dermed gjere bevisste val i læringsprosessen. Det vil vere eit steg mot å bli sjølvregulerte.

## 5.0 DRØFTING

### 5.1 Svar på forskingsspørsmålet: Kva konkret respons gir elevane kvarandre?

#### 5.1.1 Korleis og på kva nivå i teksten gir elevane respons?

Ei kort oppsummering: Denne gongen gav elevane mange kommentarar på innhald, desse var utelukkande positive og generelle (til saman 38). På struktur var det også mange, nesten likt fordelt mellom positive og negative (75). På setnings- og ordnivå var det nesten ikkje kommentarar i det heile (3), og på ordnivå var det også forholdvis få kommentarar (14), litt fleire negative enn positive. Eg ser ingen form for nedoverskliding i denne klassen, noko Hoel nemner som kan vere eit problem (Hoel, 2000, side 36).

Fordelinga av kva dei kommenterer på er ganske skeiv i dette tilfellet, med stort fokus på globalt nivå og svært få kommentarar på lokale nivå. Det kan tyde på at elevane har høg kompetanse på innhald og struktur. Når det gjeld struktur, stemmer det ganske bra. Elevane gir fruktbar respons på t.d. avsnittsbruk. Årsaka til det gir både elevar og lærar, dette har dei øvd mykje på. Dette understrekar det som mange har sagt om at å gi respons er ein kompleks læringssituasjon, og øving og trening er heilt vesentleg (Dysthe og Hertzberg, Hoel). At det då blir "hol" i andre moment, som innhald i dette tilfellet, kjem som ei følgje av at dette ikkje (endå) er prioritert. Å gi respons på struktur som er på det globale nivå er ifølgje skrivetrekanten meir omfattande og uoversiktleg enn å gi respons på lokalt nivå. Som Nina sa om å skrive tekst, oppbygging *har vi gått gjennom mange gonger*. Det indikerer at det ein øver (ofte nok) på, det gir resultat. Funna tyder på at sidan dei har fått repetert skriveopplæring om struktur, klarar dei også å gi adekvat respons på det. Læraren bekreftar ho har prioritert å jobbe med struktur og avsnitt for å få dette til. Hoel skriv at det er samanheng mellom tekst- og skrivekompetanse, inkludert omgrepsapparat og fagterminologi, og kor konkret og spesifikk responsen blir (Hoel 2000, side 159). Som følgje av at elevane har fagleg kunnskap om kvaliteten på skriveproduktet på dette området, klarar dei også å gi respons om det, sjølv om dei ikkje har øvd på respons i særleg grad. Det var også på strukturnivå dei fem konkrete forslaga til endring kom på responsgruppa. Desse punkta gjaldt konkrete "sharp" kriterium som går langs aksen rett – feil og som er lettare å sjå for elevar enn av typen "fuzzy", som er omgrepa Sadler operer med.

Når det gjeld innhaldet i tekstane, finn eg ingen effektiv respons. Kommentaraner om innhald er av ein generell, positiv type: *Bra innhald*. Det er positive kommentarar utan noko grunngeving. Dei har sjølve ei forklaring på dette også, dei gir uttrykk for at oppgåva var

vanskeleg å skrive. Dermed blir det også vanskeleg å gi hjelp vidare for andre. I ein av studiane til Hattie og Timperly fann dei at det såg ut som at respons var mest effektiv når måla var spesifikke og utfordrande og kompleksiteten i oppgåva er låg, (Hattie og Timperley, 2007, s. 86). Elevane opplevde denne oppgåva delvis som det motsette. Samanhengen mellom oppgåvetypen og utkome av responsen viser tydeleg kor samanvove skriveprosessen er og viser litt av dialogane som går føre seg undervegs i prosessen, (jf. punkt 2.3). Liv stadfester at sidan ho har brukt mykje tid på struktur, har dei ikkje jobba så mykje med innhald og elevane har fått mindre opplæring i å kommentere på innhald. Å få positiv respons gir ikkje noko framoverhjelp, og Hattie og Timperley hevdar at dette av den typen respons som gir minst læring. Det kan likevel ha ein eigenverdi om ein elev får bekrefta at noko er gjort rett, og det kan fungere som motivasjon. Å få høyre det av andre elevar kan også ha ein sterkare verknad enn når lærar seier det.

To andre masteroppgåver har sett på medelevrespons, Bjørck (2011) og Strømholm (2012), høvesvis i 10. klasse og 1. vidaregåande, altså stegvis eldre elevar. Sjølv om det kan synest som kommentarane dei skildrar i sine funn kan seiast å ha ei større breidde i innhald og tal enn informantane mine viser, er det interessant å legge merke til at dei påpeikar noko av det same som eg fann: ein mangel på effektiv, konkret respons. Bjørck skriv at vurderingstekstane sprikar i innhald og kvalitet. Mange elevar har ikkje kunne bruke vurderingane fordi dei var for lite konkrete til å vere nyttige, (Bjørck 2011, s. 93). Strømholm finn at det er ei overvekt av positive kommentarar utan grunngjeving, som er det same som mine informantar har. Strømholm fann ein del positive kommentarar med grunngjeving. Desse krev meir fagleg innsikt av givar og er noko meir nyttig for mottakar, men gir likevel avgrensa hjelp vidare for skrivaren. (Strømholm 2012, s. 89). Dei forskjellane eg meiner å sjå mellom mine og deira funn, kan forklarast noko utifrå at med auka alder klarar elevane stadig meir komplekse kognitive arbeidsoppgåver. Eit anna moment kan vere at øving spelar inn. Strømholm gjennomførte t.d. respons i fleire omgangar i løpet av eit skuleår. I punkt 5.2.4 kjem eg meir inn på kva som kan vere årsaker til dei mange generelle kommentarane i mine funn.

### **5.1.2 Svar på forskingsspørsmålet: Kva omgrep brukar elevane?**

Måten ein ordlegg seg og brukar omgrep på, er ein indikasjon på korleis ein forstår det ein jobbar med (jf. Vygotsky i kap. 2). Informantane i responsgruppa brukar fleire omgrep som gjeld sjølve teksten, og dei gir inntrykk av at dette er omgrep dei forstår. Det gjeld omgrep som *problemstilling*, *avsnitt*, *temasetning*, *argument* og *konklusjon*. Lisa viser forståing ved at

ho legg inn forklaringar to gonger. Ho forklarar strukturen eit avsnitt skal ha til Henrik og bekreftar til Emma at ho bygd opp konklusjonen sin rett (sjå 4.2). Det som syner seg som ein tydeleg trend er at det er flest omgrep som gjeld struktur. Dette stemmer godt overeins med at det er dette klassen har øvd mest på. Tilsvarande finst det få omgrep som går på innhald. Medan det under struktur vart snakka om *avsnitt, temasetning, innleiing*, var det under innhald mange som skreiv berre *fagleg innhald*, (sjå 4.2). Samanhengen mellom kunnskap om kvaliteten på produktet og ordforrådet, er tydeleg.

### **5.1.3 Svar på forskingsspørsmålet: Kva døme på læringsprosessar kan ein finne undervegs?**

Eg har tidlegare referert til læring som har vore sett utifrå elevane sitt perspektiv, det som dei sjølve har sett ord på utifrå sine erfaringar. Eg refererer her mi tolking av og tenking rundt nokre døme på læringspunkt i ulike fasar av det elevane har erfart. Felles for desse er at det gjeld ulike typar dialogar i relasjon til verda, til andre deltakarar og til temaet dei skreiv om. Alle desse følgjer tankane om dialogprosessar til Bakthin (i punkt 2.2). Hoel seier: "Gjennom språket blir tanken gjort eksplisitt, gjennom språket er vi i stand til å utforske tanken, klargjere den, oppdage samanhengar – og mangel på samanhengar" (Hoel, 2001, s. 275). Døma under viser ein flik av dette sitatet i praksis.

#### **Skriveprosessen – eit vanskeleg tema**

Skrivaren har, slik Dysthe har skildra, ein relasjon til bl.a. emnet det blir skriva om (pkt. 2.3). Eg har tidlegare skriva om korleis elevane fortel om korleis dei skriva, at dei utvikla tanken undervegs i skrivinga, og at dei streva med denne oppgåva (pkt. 4.5.3). Oppgåva elevane skriva om grip inn i skulekvardagen til elevane i og med at dei aller fleste elevar har sin eigen mobil. Den går også inn i ein større samheng på mange område og nivå i samfunnet. Oppgåva inneber på det konkrete plan å vurdere kva som skapar gode læringssituasjonar i skulen, og den rører ved nettvett og dilemma som følgje av teknologisk utvikling. Det er ei konkret oppgåve, og elevane fekk mykje hjelp med argument både for og imot i startfasen. Dette er ei oppgåve som mange lærarar vil meine er noko som opptek elevane og som engasjerer dei, og dermed ei oppgåve som det er lett å skriva om. Det var det altså nødvendigvis ikkje for alle elevane. Alle seks elevane i intervjuet sa at oppgåva var vanskeleg, ja, til og med *veldig vanskeleg*, noko som overraska meg ein del. Hanne og Lisa tydeleggjorde dilemmaet dei stod overfor ganske klart med denne utsegna:

*- på ein måte så er du for det, men så er du også ikkje for det.*

Ytringane deira avslører ein ganske tett og sterk dialog mellom skrivar og tema der skrivar prøver å finne sin ståstad. I denne dialogen kjem tidlegare læring om kva som er rett og gale inn. Samvitet deira fortel dei noko om kva dei *burde* meine, noko som i dette tilfellet går på tvers av kva dei helst ynskjer sjølv. Her ser ein kor dei sosiale og kulturelle forholda som desse unge skrivarane lever i påverkar innhaldet konkret i denne skriveprosessen, i tillegg til deira personlege syn. "Livet er dialogisk" – i vid forstand, slik eg har referert frå Bakthin via Dysthe tidlegare. Ein tekst er ein lekk i ei tekstkjede, aldri eit isolert fenomen. Det blir tydeleg her. (Dysthe, 1997, ss. 49, 53).

Når ein ser på desse to siste sitata over, ser ein at dei er prega av ei tenking utifrå det enkle perspektivet svart-kvitt. Enten er du for, og skriv det, eller så er du imot og argumenterer for det. Eit tredje alternativ kunne vere at elevane prøvde å få fram nyansar i dette bildet, få fram det kompliserte i saka, gråfargane. For elevar på 9. trinn ligg dette på eit kognitivt utviklingsnivå som kan vere i grenseland for kva som er innafor den nære utviklingssona. Vidare må dei ha eit ordforråd som gjer at dei kan klargjere synspunkt. Til det er det nødvendig å beherske eit bestemt ordforråd som set dei i stand til t.d. å lage vilkår, formulere føremålssetningar, bruke demparar og forsterkar i språket. For mange av desse elevane var denne oppgåva ei utfordring for dei, språkleg og kognitivt.

Igland (2007) skriv at argumenterande tekstar ikkje er for alle å meistre. Både tekststruktur og organisering av innhaldet, men også mangel på stoff og ein ekspressiv og til dels assosierande skrivestil, er overordna problem. Ho gjorde ein studie med skiving av argumenterande tekst i ein 9. klasse. Elevoppgåva var i hennar tilfelle at elevane skulle skrive om sitt syn på elevkveldar på skulen, altså ei liknande oppgåve frå kvardagen til elevane. Ho konkluderer med at kommentarane frå læraren har hatt lite innverknad på elevane sin vilje og evne til å utforske tema som krev noko meir enn erfaringsbasert argumentasjon, eller til refleksjon og kritisk tenking kring premissane for eigne standpunkt. Ho spissformulerer med at fleire av elevane synsar sterkt utan å vite kvifor dei meiner som dei gjer. Hennar konklusjon minner om det eg ser hjå mine informantar (Igland M.-A. , 2007, s. 288). Tekstane til informantane mine ber preg av å bere fram argument, men evne til å gå inn i temaet og utdjupe og nyansere, er heller svak.

### Samtale i responsgruppa - utvikling av ordforråd

Ein annan dialogprosess elevane erfarte, var samtala mellom dei tre elevane i responsgruppa. Her kan ein forvente at dei påverkar kvarandre, og ein elev som t.d. brukar ord og fagomgrep vil kunne dra ein annan elev vidare ut i si utviklingssone. Eg vel å ta med eit sitat som kan vise at ei utvikling kan skje. Den første kommentaren frå Emma til Henrik er nokså upresis:

- *Du var flink til å bruke...sånn.....bra ord.....sånn derre....jah.*

Her kan ein tydeleg kjenne at ho har ein tanke bak, men ho manglar ordforråd til å utrykke seg presist og tydeleg. Det er litt interessant at mottakaren hjelper henne med å vise forståing, han svarar *jajah*. Om han verkeleg forstår kva ho meiner, er uvisst. Truleg har dei hatt diskusjonar i klassen tidlegare som gjer at han har i alle fall ei slags forståing av kva Emma meiner. Han kjem derimot ikkje med noko konkret hjelp, han kjem ikkje med noko omgrep ho kunne ha brukt eller døme på kva ord ho kan ha i tankane. Litt seinare har Lisa ein liknande kommentar, og ho brukar ordet *logiske* for å skildre orda Henrik brukte. Ein kan diskutere om ordet *logisk* er ei god skildring, men det er i alle fall noko meir avansert enn Emma sin kommentar. Ordet har ho kanskje sett på responsarket, der det står i ein annan samanheng, der er det knytt til om *teksten* er *logisk*. Om det er slik, ser ein døme på korleis munnleg dialog utviklar tanken hjå alle på gruppa. Emma høyrer no kva Lisa seier, og då kan ein fabulere vidare. Kan det bli slik at ho får laga eit forslag til ord for det ho ikkje klarde å formulere sjølv? Sidan ho nett har prøvd å forklare det, men ikkje fann noko godt ord, kan det vere at ordet *logisk* fyller inn det tomrommet ho hadde, som eit forslag. Underforstått at det er det same dei legg i kommentarane sine, får no Emma eit forslag til eit omgrep på det som ho sit og leitar etter ord for. Ho brukar ikkje ordet seinare i denne dialogen, men neste gong ligg det kanskje nærare for henne å bruke det. Henrik har heller ikkje skrive dette ordet det på arket, men han brukar det litt seinare i dialogen. Kanskje har han også fått "vekt" dette ordet eller assimilert det i sitt vokabular? Uansett om Emma bevisst eller ubevisst merkar seg ordet *logisk* denne gongen, kan ho på denne måten gjennomgå ein kognitiv tankeprosess som utvidar ordforrådet hennar. Her er eit døme på at responsgruppa fungerer som ein arena der språket i eit fellesskap er det verktøyet elevane utviklar. "I responsgruppene har språket ein semiotisk eller semantisk funksjon som dreier seg om det fleksible forholdet mellom det språklege uttrykket og røyndommen det referer til", seier Dysthe (2001, s. 48). Om ein ikkje ser raske konkrete resultat kvar gong, er det eit poeng at medelevrespons er ein måte å legge til rette for situasjonar der språket blir utfordra slik at elevane kan utvikle seg og gå vidare frå *...sånn bra ord* til meir spesifikke og nøyaktige omgrep. Eg har tidlegare skrive at ifølgje



sosiokulturell tenking er språket sjølve grunnlaget for at læring og tenking skjer (Dyste 2001, s 42-50). Ein ser her litt av kva språket er for oss, kor tett det er mellom språket og tanken.

### **Samtale i intervju – utvikling av tanke**

Eit tredje døme på utvikling gjennom dialog kom i intervjuet. Eg stilte spørsmål om elevrespons og lærarrespons, forskjellar på desse og om dei helst vi ha begge deler. Både Hanne og Nina (og fleire nikkar til dette) seier i intervjuet at dei syns det eigentleg kan vere nok berre å ha lærarrespons. Begge seier at dei stolar mest på læraren sin respons. I heile klassen er det 15 av 19 som skriv at dei helst vil ha lærarrespons. Når dei seks elevane i intervjuet får eit hypotetisk spørsmål om dei trur kven som ville vere ein betre skrivar i vidaregåande; ein som har drive med medelevrespons eller ein som ikkje hadde hatt det tidlegare, svarar Hanne:

- *Jo, du kan jo det...(bli betre sjølv)....du kan jo vere meir oppmerksom.....då..i din eigen tekst når du er oppmerksom i andre sine tekstar..*

Og Nina seier:

- *Då ser du kva som er vanleg å gjere feil....så kan du unngå å gjere feilen sjølv.*

Alle nikkar til slutt bekreftande på at dei trur ein elev som har gitt elevrespons i ungdomsskulen, vil kunne vere ein betre skrivar når eleven startar på vidaregåande. Ved å utfordre tankane deira med eit hypotetisk spørsmål, ser eg at dei går eit steg vidare og er med på tankegangen i det hypotetiske spørsmålet. Spørsmålet er stilt med bakgrunn av at forskning viser at elevrespons må lærast over tid (Dysthe, Hertzberg, Hattie og Timberley, mfl.) og at det er sannsynleg at å utøve medelevrespons også utviklar egne evner som skrivar. Eg byggjer på t.d. Segers, Dochy og Cascallar, som eg tidlegare har referert til, der dei skriv følgjande: "Self and peer assessment are not dichotomous alternatives one can lead to and inform the other" (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003, s. 6). I loggen, der dette er det siste spørsmålet, er alle i klassen meir eller mindre positive til det, sjølv om dei tidlegare i loggen har svart at dei helst vil ha lærarrespons. Ei utvikling har altså gått føre seg.

### **Læring av jamaldringar**

Eit poeng med medelevrespons er at elevane som jambyrdige sit ilag og samtalar (Dysthe, Hertzberg). Det gjeld både språket dei brukar og innhaldet i kommentarane. Black konkluderte i eit prosjekt i 2006 med at medelevrespons blei betrakta som uvurderleg, ettersom jamaldringspråk og det at elevane var sosialt jambyrdige resulterte i at dei i større grad opna seg for kritikk, enn om tilsvarande hadde kome frå læraren (Eng, 2007, s 111). Dysthe

og Hertzberg seier at reaksjonar frå "autentiske" lesarar kan bidra til å kommunisere betre (Dysthe & Hertzberg, 2015, s 25). Henrik er den i denne gruppa som kommenterer dette. Han seier:

- ...du fikk jo vite....sjå kossen ein anna tekst svara...då...så du kunne...eh..reflektere (over) den og korleis din tekst var...så kunne du sjå...finne om du hadde noko som var betre enn deira og det som var feil i deira kunne du vite at du hadde.... (rett).

Det er fleire som nikkar til dette at det er nyttig å lese andre sine tekstar. Henrik si ytring her går litt på å kunne lene seg tilbake og vere fornøgd med noko ein får til som andre ikkje har lukkast med. Det er kanskje ein litt "ufin" innfallsvinkel, men det krev i alle fall ein kognitiv prosess og bevisstgjerung rundt tekstskrivning som gjev læring. Utsegna til Henrik kan ein sjå i samband med metakognisjon. Han har ein del kunnskap om skrivning, og viser her ei aukande bevisstheit omkring skrivninga. Dette er komponentar som inngår i metakognisjon. Og det at han seier han kan gå tilbake til eigen tekst og vurdere den, viser at han er på veg til å kontrollere si eiga forståing, den andre komponenten i metakognisjon.

Ein elev i klassen har skrive i loggen at *han/ho lærer mest av å lese andre sine tekstar*. Dette stemmer med det Hattie og Timperley skriv: "Studentar may also develop effective error detection skills, which lead to their self-feedback aimed at reaching a goal" (2007, Hattie og Timperley, s. 86). Ein av elevane kommenterer nettopp dette at ein lettare blir bevisst på eigne feil ved å lese andre sine tekstar, ein *ser feila sine sjølv*. Eit anna moment her er at å lese andre sine løysingar på same tekst som ein sjølv har skrive er måte å auke kunnskapen om strategiar for å nærme seg "the reference level". Ved å lese fleire moglege løysingar utvidar dei repertoaret sitt, noko eg tidlegare har skissert bidreg til å byggjer opp responskompetanse (punkt 2.6.3).

Elevane er ikkje fagpersonar. Ein kan kanskje setje spørsmålsteikn med kor mykje læring som går føre seg når like, ufaglærde sit saman og diskuterer. Kven er då den som veit litt meir og vil dra læringa oppover, den som står for stillasbygging? Noko av poenget med stillaset er at det ikkje må komme for seint, slik at elevar opplever det som at dei kjem til for kort (pkt. 2.3). For å få dette til i praksis kan lærar, slik som Liv gjorde her, gjere eit forarbeid ved å utarbeide responskjema, og la elevane delta i det. Då byggjer lærar stillas på førehand. På gruppene vil det også vere slik at ein elev veit noko meir enn dei andre. I responsgruppa viste det seg at dei tok kvar sine moment inn i responsen og dermed utfylte kvarandre, noko som er

eit døme på at kunnskapen her er distribuert mellom elevane. Henrik kommenterte oftare på formelle ting, Lisa og Emma kommenterte på kriteriet om korleis dei skulle konkludere, Lisa snakka om problemstilling, Emma snakka om konklusjonen. Dei bidrog med kvar sine moment, eit døme på at læring er distribuert mellom aktørane. Dermed blir det framdrift i elevgruppa sjølv om dei ikkje er faglærde.

Eit siste moment eg vil ta med her, er om medelevrespons inneber læring for alle, eller om det er slik at det er dei sterke som hjelper dei svake. På responsgruppa var det elevar som læraren karakteriserte som sterke elevar. Dei bidrog alle i responsen, og dei bidrog med kvar sine moment på kvar tekst. Slik sett utfylte denne gruppa kvarandre. Lisa utmerka seg ved å gjere noko som dei andre ikkje gjorde, to gonger fortalde ho først kva moment ho syntes den andre hadde gjort bra, og så forklarte ho kvifor ved å gi forklaring. Dette gjorde ho t.d. ved å forklare Emma om temasetning og innhaldet i eit avsnitt. Forklaringa hennar bidrog i så måte med å framheve dette som skrivegrep som no kan lagrast for denne gruppa som ein del av repertoaret til desse elevane som allmenngyldige skrivegrep. Det er erfart og på veg til å bli lært og internalisert, og hos Lisa nær ved å bli automatisert, ifølgje utviklinga i Vygotsky sine sone for nær utvikling. Dette med å forklare andre gir læring også til den som forklarar. "Sjølve forklaringsprosessen fremmar læring", (Hoel 2001, s. 88). Så dersom sterke elevar er på gruppe med svakare elevar, vil sterke elevar kunne lære sjølv av å forklare andre elevar. For svake elevar kan det ha stor effekt at jamaldringar forklarar dei samanlikna med at lærar gjer det. Studiar har vist at det er dei svakaste elevane som har størst utbyte av medelevrespons (Black og Wiliam 1998). Neste gong desse elevane skal skrive eit avsnitt med temasetning, vil kommentarane frå denne situasjonen vere med dei, som ein av dialogane Bakthin har skildra. Erfaringa vil kunne overførast frå denne gongen og kan i framtida minne dei på oppskrifta på avsnitt som Lisa har repetert høgt til dei. Det kan rettleie dei i skrivinga, og føre til at dei bevisst kan vurdere ulike måtar å skrive avsnitt på. Dermed blir responsøkta dei denne gongen har erfart eit steg vidare på vegen til å bli sjølvregulerte elevar som på veg til å automatisere skrivegrepa dei har snakka om.

## 5.2 Svar på forskingsspørsmålet: Kva seier elevane om respons?

Her summerer eg opp ytringar frå elevane i intervjuet og frå alle elevane frå loggen om nokre aspekt om respons.

### 5.2.1 Forskjellen på å få og å gi respons

Det er mitt inntrykk etter mine korte møte med elevane at dei i stor grad er trygge på kvarandre, noko Liv stadfesta. Det er heller ikkje mange som nemner noko om relasjonen til andre på gruppa som ein viktig faktor. Nokre få elevar nemner dette som eit moment. Ein elev skriv at han/ho synes det er vanskeleg å gi respons i redsel av å såre nokon. På responsgruppa var det også nemnt. Hoel minner om det etiske aspektet ved at elevar går inn i kvarandre sine tekstar, noko som vert sterkare aktualisert enn når ein lærar utfører respons. Ho skriv også at i all vurdering ho har forska på av responsgrupper, peikar elevane på kor viktig det er at alle partar tek arbeidet "seriøst", som er uttrykket elevane brukar (Hoel 2000, s. 187). Miljøet i klassen til mine informantar verka, i den grad eg fekk innsyn i det, akseptierende og godt. Sjølv om nokre elevar nemnde at det ikkje var sikkert på at alle i klassen var komfortable med å lese opp teksten sin, var det ingen konkrete ankepunkt. Eg går dermed utifrå at relasjonane elevane imellom ikkje spela ei avgjerande rolle for korleis dei oppleve å gi og å få respons.

Elevane uttrykkjer ikkje sterke preferansar til den eine eller den andre av dei to ulike rollane dei har som responsgivar og –mottakar. Dei fleste synest det er *greitt* begge deler, men elles sprikar meiningane ein god del. Reaksjonane på å gi respons varierer frå å oppleve det som *gøy, kjekt, lærerikt og vanskeleg*. Det er litt underleg at så mange som 10 synes det er *lett* å gi respons. Om ein tenkjer seg at det i denne utsegna ligg ei formeining om at dei har gitt god og effektiv respons, er dette noko vanskeleg å sjå igjen i kommentarane. Det kan vere at elevane ikkje ser heilt for seg kor komplisert oppgåva er. Hoel listar opp ei liste på sju punkt ein god responsgivar må ha. Det gjeld: innsikt i skriveprosessar, tekstkompetanse, lesekompetanse, sakkunnskap, pedagogisk kompetanse, metaperspektiv og ansvarskjensle (Hoel 2001, s. 155 – 157). Likevel var det fleire elevar som viser delar av desse kompetansane, Lisa er ein slik elev. Eg tolkar elevane som skreiv det var *lett* å gi respons som at det betyr at dei hadde tru på at dei gav gode kommentarar. Viss mi tolking stemmer, er det i samsvar med det Barbro T. Bjørck (2011) har funne i si masteroppgåve. Ho fann også eit sprik mellom kvaliteten i elevtekstane og det elevane fortel om det dei forstår av vurderingskriteria. Ho nemner manglande forståing av vurderingskriteria som ei mogleg årsak. Metaperspektivet og ansvarsperspektivet har eg tidlegare vore inne på, og vist at det har spelt ei rolle i denne

gruppa. Metaperspektivet gjorde seg gjeldande i dialogane som eit positivt utviklingsaspekt og ansvarspektivet hjå nokre få elevar viste seg å ha forbettringspotensiale.

Elevane peikar på fleire moment som kan påverke responsen. Fem elevar skriv i loggen at det ville vere lettare å gi respons om ein fekk lese teksten sjølv. På responsgruppa bad Lisa om å få sjå over begge tekstane etter at dei andre hadde lese dei opp. Det vil nok vere ulike opplevingar av å høyre ein tekst og det å lese teksten sjølv, slik desse elevane påpeikar. Dette kjem eg tilbake til i punkt 5.2.4 der eg hevdar at ved å høyre teksten bli lesen opp og ikkje kunne lese teksten sjølv verka inn på kvaliteten på responsen denne gongen.

Ein elev skriv at kor lett eller vanskeleg det er å gi respons, er avhengig av oppgåva. Denne eleven legg såleis vekt på den konkrete konteksten responsen går inn i og tek høgde for denne variabelen. Det er sannsynleg at det kunne vere vanskeleg å gi respons denne gongen på grunn av at oppgåva blei opplevd som vanskeleg.

### **5.2.2 Elevrespons og lærarrespons**

Elevane er ikkje i tvil om at dei er mest fornøgde med lærarrespons. Dette gjeld alle elevane. Dei har stor tillit til læraren og læraren sin kompetanse. Ein elev skriv at han opplevde å få elevrespons som *greitt*, og legg sjølvransakande til: *Men vi er ikkje gode nok til å gi skikkeleg respons*. Eleven snakkar utifrå det konkrete nivået elevane er på det aktuelle tidspunktet. Det viser ei tydeleg, opplevd markering av at lærar er den som har kunnskap om tekst og som har kunnskap til å hjelpe elevane. Det verkar som denne tilliten er bygd på erfaringar og forståing både for eigen og lærar sin kompetanse.

### **5.2.3 Responsskjema: "Garantert" viktig**

Responsskjemaet er ein konkret måte å legge til rette for at elevane skal kunne utvikle seg vidare i utviklingssona deira. I intervjuet er elevane samstemt på at responsskjemaet er viktig for dei. På desse responskjemaa står gjeldande kriterier som elevane får som skrivehjelp. Hanne seier det så sterkt at det er *garantert* viktig. På spørsmål i loggen om kva klassen bør gjere før dei startar å skrive ein tekst, svarar 13 av elevane noko om å lage kriterium. Slike ark blir ei form for mediering som altså er ein reiskap i skriveprosessen. Mine informantar gjev uttrykk for at dette verkeleg var til stor nytte. Dei har også vore med på å utarbeide kriteria sjølve, noko som inneber meir kognitivt medvit rundt kriteria. Responsarket fungerer heilt tydeleg slik det har som hensikt for mine informantar, å vere stillas som hjelp både i

skriveprosessen og under responsen. Nina seier i intervjuet at det var lettare å skrive teksten når ho hadde respons skjemaet framfor seg. Nina, Daniel, Emma, Lisa brukte det medan dei skreiv, Henrik brukte det litt.

På skjemaet som mine informantar fekk utdelt, var det i tillegg til kriterium for skrivning – som vil vere det same elevane skal gi respons på – også plass til å skrive ned responsen ein gir slik at kvar elev får sitt ark med seg, der responsen er skriven punktvis. Punkta dei skreiv ned som respons gjekk dei også gjennom i samtala. Hoel diskuterer ulike former av denne type mediering (pkt. 2.6.7). Her finst det mange former, det kan vere både skriftleg og/eller munnleg respons, spontan eller førebudd, samtale eller ikkje. Nina, Emma og Daniel er tydelege på at dei syns det er best om responsen (her snakkar dei nok om lærarrespons) blir gitt munnleg slik at lærar kan forklare slik at det blir meir presist. Hanne vil gjerne ha det både skriftleg først og ha arket framfor seg medan lærar går gjennom det også munnleg. Ho gjer også eit poeng av at

- *det er enklare å ta vare på det skriftlege...om du ikkje hugsar, så er det enklare å ha det på ark....*

Små detaljar kan ha stor tyding, slik som Hanne påpeikar her.

Det er tre moment eg vil nemne i samband med slike responsark som stillas. Det eine er det som Phelps åtvarar mot, å la responstenking bli for autoritativ og tendere mot å søke allmenngyldige prinsipp utifrå ein evidensbasert tradisjon (Igland 2009, s. 27). Phelps og Igland forsvarar at respons i stor grad må ta omsyn til konteksten og i stor grad vere basert på individuelle behov og alle relasjonane som er involvert i denne komplekse arbeidsmåten, (ibid.). Ein lærar må kanskje då i praksis legge inn fleire moment i undervisninga, gå tilbake og repetere eller hoppe over noko – alt etter kva ein vurderer klassen treng til ei kvar tid. I denne klassen er struktur noko Liv har jobba mykje med. Dersom dette er ein typisk tekst i klassen, kunne det vere naturleg å tenkje at ho vil jobbe vidare med innhald, sidan det i denne omgang var lite hjelp å hente ut av responsen på det området. Liv sa i starten at klassen hadde skrive ein argumenterande tekst, og at ho gjerne ville at klassen skulle skrive ein argumenterande tekst til, fordi ho såg at dei trong øve meir på. Det er eit døme på at ho tok grep utifrå den konkrete konteksten, ikkje årsplanen. Lærar Liv viser her eit døme på Igland og Phelps sine tankar om undervisningskunst, ved at ho kontinuerleg vurderer eigen praksis og tenkte at elevane burde skrive ein ny argumenterande tekst (som blei min studie) fordi ho såg dei trong å trene meir.

Det andre er å hugse på at målet med stillas er å rive dei ned når det som skal byggast, står sjølv. Elevane er veldig avhengige av responskjemaet, gir dei tydeleg uttrykk for. Målet er at den kunnskapen ein øver på å konstruere, skal blir internalisert i elevane. Å vite når det er tid for å bygge ned stillaset, er vanskeleg undervisningskunst. Dersom ein tenkjer seg at elevane er med på å lage kriteria saman med lærar, vil lærar til ei kvar tid sjå kva elevane hugsar sjølve og kva moment som lærar vil legge til. Slik kan ein tenkje seg ein gradvis overgang frå lærarstyring til elevstyring, til auka sjølvregulering gjennom metakognisjon. Dersom lærar for lenge gir for mykje hjelp, kan det verke som ei sovepute for elevane. Sadler hevdar at målet er å gjere elevane "self-monitoring", i stand til å vurdere egne prestasjonar og gjere seg uavhengig av lærar (Sadler 1989). Som lærar kan det vere lett å ta fram same kriterielista kvar gong, men det er det grunn til å ha ei bevisst haldning til om ein ynskjer å utvikle elevane sitt sjølvstende.

Det tredje gjeld forma på utføringa av responsen og at kva hjelp elevane får, er avhengig av kva fokus og form ein vel. Eg har tidlegare vore inne på ulike fokus for responsen; lesarfokus (elevar snakkar om si personlege oppleving av teksten), og kriteriefokus (elevar snakkar om teksten utifrå oppgitte kriterium og skrivefokus). Lesarfokusert respons bygger på intuitive og subjektive inntrykk. Dette kan ein lett sjå for seg kan bli vanskeleg for elevar, i alle fall i starten. Mi erfaring er at mange lærarar brukar kriteriebasert respons i form av ei liste. Mine informantar fekk eit responskjema av lærar Liv med kriterium, med element både på lokalt og globalt nivå. Og det er tydeleg at elevane opplevde dette som god hjelp, både i skrivefasen og under responsen. Utan responskjemaet er det mitt inntrykk at responsbidraga denne gongen ville bli meir tilfeldige, av dårlegare kvalitet og mindre i omfang, både i innhald og tal.

Mine informantar hadde ikkje førebudd respons, men spontan respons på basis av at medelevane las opp tekstane sine. Dei skreiv også ned responsen punktvis på responskjemaet først kvar for seg, og så snakka dei seg gjennom det dei hadde notert. På den måten vart alt dei gjorde spontant, men dei brukte litt tid både på å skrive ned responsen sin og å samtale om den. Konsekvensen av at elevane skreiv på eit ark ved sida av responsteksten, tenkjer eg også påverka kvaliteten. Det som fungerte litt dårleg her, var forma responsen blei gitt på. Når elevane fann konkrete stader i teksten der dei såg moment på lokalt nivå, vart det stor avstand frå det konkrete punktet i teksten og til der responsen skulle skrivast, på responsarket. Det gjorde det vanskeleg for responsgivar å vere tydeleg og konkret og for mottakar å forstå. Det

gjaldt t.d. rettskriving. Elevar som hadde kommentert rettskrivingsfeil, hadde kort skrive berre det: *rettskrivingsfeil*. Dei hadde ikkje skrive kva feil dei hadde funne. Skrivaren vil nok ofte ha problem med å finne desse sjølv. Hadde elevane skrive i responsteksten, ville det ha vore lettare å markere skrivefeila. Dette gjeld for konkrete markeringar. Det vert sjølvsagt eit spørsmål om kor mykje det er plass til å skrive i responsteksten, her kan ein jo vurdere å skrive med stor linjeavstand eller halv marg. Hanne i responsgruppa sa at det var fint å få kommentarane skriftleg med seg. Det er også eit poeng å ta med i denne konteksten.

På responskjemaet elevane fekk, stod kriteria lista opp øvst og utgjorde noko over halvparten av sida. Under kriteria var det laga ruter som elevane skulle skrive responsen sin i. Det vart ikkje så stor plass til kvar, og det gav kanskje signal om kva som var forventa – eller – det var bevisst for å unngå å gi elevane for mykje papir å halde styr på. Det viser at kvar detalj i utforminga på responsen kan gi utslag på kvaliteten.

#### **5.2.4 Korleis opplever elevane nytten av respons? Forventning og utbytte**

Forventningane på førehand til denne konkrete responsrunda var stor. I klassen var det 16 av 18 elevar som tenkte at den kom til å vere til hjelp. Etter at responsen var utført, var det færre som sa at den hadde hjulpet dei, 11 av 17 elevar skreiv at det var nyttig denne gongen. På eit meir generelt spørsmål om kor nyttig dei meiner elevrespons er, seier 13 av elevane at dei har ei positiv innstilling til elevrespons. I denne klassen er det altså ei positiv forventning av utbytte når ein går i gang med respons. Som eg tidlegare har skissert, er skriving og respons kompliserte prosessar, og motivasjon spelar ei stor rolle. Motivasjon har ikkje vore fokus i mi oppgåve, men det er ein faktor ein ikkje kan sjå vekk ifrå når det gjeld det store bildet av tekstproduksjon. Ein elev skreiv riktig nok i loggen om elevrespons: *det kan vere nyttig for dei som likar det*. Motivasjon er eit viktig moment, men som ein kan ane her, er ikkje alle like motiverte. Den positive forventninga til storparten av elevane er likevel ein god føresetnad for at det skal kunne skje læring i slike økter.

Har kommentarane elevane har gitt verdi for mottakaren? Det er ikkje til å komme ifrå at kommentarane om forbetningspunkt er veldig generelle, og dei peikar i liten grad på konkrete punkt. Det kan stillast spørsmålsteikn med i kor stor grad elevane har fått konkret hjelp til å nærme seg referansenivået til denne type tekst. Alle seier i loggen at dei brukte all responsen dei fekk, to i klassen skriv at dei fekk berre eit råd. Fleire fekk råd om å skrive *lengre*, noko som er vanskeleg å ta tak i for ein medelev. Av dei kommentarane som er meint som positive



forbetringspunkt som skal hjelpe eleven vidare, er det påpeika at det finst skrivefeil, utan presisering, og det er påpeika manglar i den formelle strukturen, mest på å utforme avsnitt rett og langt nok. Det er ingen kommentarar som går på innhald som gir konkret hjelp. Dette ser eg litt nærare på vidare.

Forsking viser at for at respons skal vere effektiv, bør den vere konkret og vere relatert til klare mål (Hattie og Timperley, Black og Williams, Dysthe og Hertzerg, Gamlem). Noko av det funna mine viser, er at elevane både i responsgruppa og i klassen denne gongen i stor grad gav generelle kommentarar. Dei positive kommentarane om innhald er berre av to typar: *god argumentasjon* og *bra fagleg innhald*. Desse to utsegnene utgjør ca. 90% av dei positive kommentarane på dette nivået. Kommentarane som skulle markere forbetringspunkt, ber også preg av å vere overflatiske og generelle, som t.d. at tekst og avsnitt skulle vore *lengre*, *skrivefeil*, *manglar avsnitt*.

Kvifor ingen har konkrete råd som kan hjelpe elevar vidare med innhaldet, kan ha fleire forklaringar. Eg har tidlegare vore inne på at elevane i intervjugruppa sa at dette var eit vanskeleg tema å skrive om, noko som vere ei plausibel forklaring i dette tilfellet. Det stemmer med funna i ein metastudie av Kluger og DeNisi som har funne at verknaden (eng:impact) av respons er påverka av vanskegraden på målet og oppgåva (referert i Hattie og Timperley, 2007, s. 85). Ein elev seier i loggen at han/ho opplever at det å gi respons *kjem an på oppgåva*. Det byggjer opp under påstanden min om at det denne gongen var litt vanskelegare enn elles å gi god respons.

Om graden av generell respons i denne klassen er typisk, er uvisst. Er det i så fall eit problem? Eg vil seie at det er det ikkje. Elevane sjølve oppfatta det ikkje som eit problem, og mange sa at responsen var nyttig. Det har eg respekt for. Ein må heile tida tenke at respons er noko ein utviklar kompetanse på, og kvaliteten på kommentarane vil variere utifrå kor mykje dei har jobba med respons. Desse elevane har gjort det nokre gonger, og dei opplever den responsen dei har fått som nyttig på det utviklingsnivået dei er på no. Det som går igjen i det ein les om medelevrespons, er tidsaspektet.

Likevel kan det vere interessant å sjå på kva som kan ligge til grunn for den store andelen av generelle kommentarar denne gongen. Det kan det vere mange grunnar til, og det kan vere ulike moment i konteksten på område som ikkje har vore omtala i mi oppgåve. Eg har valt å sjå nærare på responsarket, sidan elevane gav så klart uttrykk for at det var nyttig for dei å ha.

I tillegg har eg inntrykk av at mange brukar det, eg sjølv inkludert. Eg vil også sjå på forma på responsarket og kva det kan ha betydd denne gongen.

### **Klare og forstålege kriterium?**

Sadler skriv om fleire dilemma i samband med utforminga av kriterium. Nokre kriterium er "sharp", andre "fuzzy", og desse er vanskeleg å formidle tydeleg til elevane. Det byr på utfordringar for elevane sidan det er snakk om grader av noko. Ein kan tenkje seg at det er vanskeleg for elevane å ta stilling til når noko t.d. er skildra "nok" i ein tekst. Vidare skriv Sadler om x-faktoren, det som sit inne i hovudet til læraren. Både i innføringsfasen og på responskjemaet har Liv brukt fagomgrep i kriteria som elevane må forstå for å kunne bruke. Det gjeld omgrep som *ryddig tekst*, *problemstilling*, *temasetning*, *konklusjon*. Vala som blir gjort omkring utforming, tal og fokus på kriteria, er mange. For kvart val ein gjer, følgjer ein konsekvens. Dersom elevane t.d. ikkje forstår kva omgrepa inneber, blir det sjølvstapt vanskeleg å gi respons. Det kan tenkjast at eleven kan ha eit moment å snakke om, men har problem med å setje det saman med eit kriterium. Dermed blir både innhald i omgrep og sjølve omgrepet viktig å klargjere for elevane og lærar.

Ser ein på omgrepa som er brukt på responskjemaet til informantane mine, kan det vere at det er brukt omgrep som kan vere vanskeleg å forstå fullt ut. Det gjeld t.d. *problemstilling*, *godt underbygde argument*, *godt og fagleg innhald*. Eg veit ikkje kor internaliserte dei er for elevane. Elevane har sjølve vore med vore med på utarbeide dei, noko som hjelper dei med forståinga av kriteria. Det kan tyde på at omgrep som *avsnitt*, *temasetning*, *kommentarsetning* er kjende omgrep for elevane. Også "storleiken" på omgrepa varierer, *temasetning* er meir handgripeleg enn *godt og fagleg innhald* som blir eit stort, "fuzzy" omgrep (pkt. 2.6.7).

Uklarheiter om omgrepa som karakteriserer standarden elevane arbeider for å oppnå, gjer det vanskeleg å gi respons som fyller "the gap" mellom standarden og den konkrete teksten. Mine informantar har 18 kriterium på lista, og dei varierer i utforming. Det står to kriterium til innleiinga, det første er: "Seier noko om temaet". Dette gir ei retning, men det er vidt og vil kunne ha mange ulike løysingar. Elevane må ta stilling til kor vidt ein skal starte, kor mykje ein skal skrive, kva ein skal ta med, osv. Det var ingen i klassen som sa eller hadde kommentert noko om at innleiinga sa noko om temaet. Bakgrunnen for det er vanskeleg å seie noko om. Det andre punktet er "Tydeleg problemstilling". Dette verkar å vere internalisert hjå elevane. Alle på responsgruppa hadde formulert eit spørsmål som problemstilling, og det vart kommentert i responsøkta.

På responskjemaet er det tydeleg å sjå at struktur er det området som har flest kriterium og kriteria her er meir spesifikke enn dei som gjeld innhald. Under innhald står det t.d. "Tydeleg og presist svar på oppgåva", noko som er ei nokså opa formulering. At det er flest kriterium som gjeld struktur, kan ein lese på fleire måtar. Det kan vere ei av årsakene til at det kjem flest kommentarar om struktur, men det er meir truleg at denne inndelinga er eit resultat av det arbeidet klassen hadde gjort på det stadiet dei var i då den gjeldande teksten vart skriven. Det viser noko av vala Liv har gjort med omsyn til utveljing av kriterium. Ho har tilpassa kriteria til det nivået klassen er på. Eg kan ikkje konkludere noko om alle kriteria var klare og forstålege for alle, men det er eit av mange moment som spelar inn.

### **Mediering ved hjelp av responskjema**

Utifrå det Hoel (2000) skriv om ulike former for respons, er det naturleg å sjå om forma kan ha påverka mengda av generelle kommentarar. Elevane gav i denne omgangen spontan, skriftleg respons. Det gir ikkje mykje tid til å gi respons, det skjer i nokså stort tempo. Responsgruppa mi brukte 13 minutt på tre tekstar. Om ein tek vekk tid til å komme i gang og lese opp tekstane, blir den effektive responstida på kvar tekst mellom 2-4 minutt. Det er ikkje lang tid. Om responsen er førebudd, blir ikkje tidsfaktoren gjeldande i så stor grad.

Det set store krav til medelevane å lytte til teksten medan den blir lese opp, og det krev full konsentrasjonen om ein skal få med alt og unngå hol. Nokre elevar er auditive, andre er visuelle. Eg har før skrive at Lisa først spør begge medelevane om ho kan få sjå på teksten før dei startar å gi respons. Ho får arka og brukar litt tid på å sjå over teksten før dei startar å snakke. Dei to andre ventar stille medan ho les kjapt over. Dette trur eg viser at for Lisa sin del ville det vere ein fordel å få lese den sjølv. Lisa framstår som ein sterk elev, ikkje berre fagleg, men ho tek seg tid og let dei andre vente på seg. Ikkje alle ville ha gjort det. Det var fem elevar som skreiv i loggen at det ville vere betre å lese tekstane sjølv.

Forma responsen blir skriven ned på trur eg også verkar inn på kvaliteten. Denne gongen var det for mine informantar sin del laga ein rubrikk til kvar medelev på hjelpearket som ein skreiv på. Fordelen med dette er at eleven får sine kommentarar oversikteleg og tydeleg formulert med seg etterpå. Hanne har eit godt poeng i intervjuet med at det skriftlege kan ho ta med seg og sjå på, det kan vere vanskeleg å hugse alt. Men det kan vere at forma med å skrive på eit eige ark, skapar distanse til det ein kommenterer på og at denne avstanden kan auke nivået på generelle formuleringar. Fleire har peika på forskjellen på å skrive kommentarar i teksten kontra det å skrive dei på slutten av teksten (Kvithyld og Aasen,

Dysthe). Dette blir den same problematikken, å skrive på eit eige ark gjer at ein t.d. ikkje kan markere skrivefeil, og då skriv ein den generelle kommentaren: *skrivefeil*. Ein får ikkje streke under uklare ord, markere nøyaktig kvar ein t.d. finn uklare moment eller markere akkurat kvar ein fann eit godt argument. Alle desse momenta kan ha vore med på å gjere det vanskeleg for nokre elevar å gi konkret respons.

### **5.2.5 Lesarbasert – kriteriebasert**

Mine informantar baserte responsen både på eiga lesing og på kriteria, og sjølv om begge grip inn i kvarandre, er nok mest vekt lagt på kriteria og den hjelpa dei gir. Elevane er ikkje på det nivået som Nystrand skriv om i forskning om elevar som i sitt responsarbeid er blitt opptekne av gjensidig påverknad mellom skrivar og lesar. Desse studentane har teke inn fleire perspektiv i sin respons og handterer desse. Mine informantar er enno ikkje komne dit i sin respons, dei snakkar meir om revisjon enn å sjå på korleis dei kan balansere sine formål som skrivarar med forventningane til lesaren. Nystrand sine studentar bygger responsen på intuitive, individuelle og subjektive inntrykk. Her vil aldersforskjellen og den kognitive utviklinga kunne forklare noko av forskjellen på innhaldet og kvaliteten på responsgrunlaget (Nystrand, 1997). Det som Nystrand skildrar vil kunne vere eit mål å strekke seg mot, noko ein må øve opp ferdigheiter og kunnskap om for å nå. Den positive kommentaren som alle skulle gi, vil potensielt kunne vere ein kommentar som uttrykker ei lesaroppleving. Slik sett representerer Liv sitt hjelpearke begge deler. Bruk av kriterium kan forklarast for det første med at det er meir konkret å bruke for elevane, og det som fungerer for elevar, vil sjølvsgt ein lærar bruke. Det andre kan vere at lærar Liv vil vite at ho held på å førebu elevane til eksamen. Hjelpearke hennar kan minne om det som sensorane brukar til eksamen, og det kan vere at ho vil styre etter det for å setje elevane best mogeleg i stand til å gjennomføre eksamen. Det kan likevel vere nyttig å sjå på den lesarbaserte forskinga som eit døme på kva trening i responsarbeid kan utvikle elevane til å meistre over tid om lesarkommentarar og bevisstgjerjing på eigne opplevingar. Det rører bl.a. ved danningsaspektet i norskfaget.

### **5.3 Svar på problemstilling: Er medelevrespons som undervegsvurdering eit nyttig verktøy for å utvikle medvitne skrivarar?**

Elevane gir uttrykk for at denne responsrunda har vore nyttig. Det var likevel ingen som fekk råd om noko som gjaldt det høgaste globale nivå, innhald. To nærliggande forklaringar på dette kan for det første vere det som nokre elevar sa om at det denne gongen var eit vanskeleg tema for mange. Det fører naturleg nok til at det kanskje er vanskeleg å gi råd om innhald. Men det som er litt spesielt i denne klassen, er at dei fleste konkrete råda som blei gitt, gjekk

på det nest høgaste globale nivå, nemleg strukturelle moment, det er ingen teikn til nedoverskliding. Liv bekreftar forklaringa på mine funn med at det rett og slett er struktur dei har øvd mest på. Det er også dette nivået dei har det største aktive ordforrådet på og dessutan får mest konkret hjelp i på responskjemaet. Dette understrekar, i tilfellet det er slik, grundig det som er sagt om respons:

- Respons er kontekstuell. Om elevane hadde gjennomført same opplegget i veka etter med ei anna oppgåva, kunne resultatet lett vorte annleis. Forma på responsen denne gongen, med responsarket og den spontane, skriftlege responsen verka truleg inn på kvaliteten.

- Relasjonen skrivar – tema. Dysthe skriv om alle relasjonane respons inngår i, og skrivar - tema er ein av desse (pkt. 2.3). At det ikkje er konkret respons på innhald denne gongen, understrekar akkurat kva verknad denne relasjonen kan ha. Det kan vere eit apropos til oss lærarar som vel slike oppgåver for å gjere det lettare for elevane å ha noko å skrive om. Mine funn kan tyde på at det er ein samanheng mellom oppgåveformulering og kvalitet på respons, noko sterkare enn eg hadde tenkt på førehand.

Eit anna moment som står fram i empirien, er graden av generelle kommentarar. Dei positive kommentarane var så å seie utelukkande generelle, men også når ein t.d. gav råd om skrivefeil, mangla det presisering om kva det gjaldt. Eg har peika på at forma responsen blei gjennomført på, å formulere skriftlege råd i ein ny tekst, bidrog med avstand til forfattarteksten. Denne avstanden, både fysisk og kognitivt, kan ha gjort det meir omfattande og komplisert å klare å gi konkret respons. Dette understrekar kompleksiteten i arbeidet med respons. Kompleksiteten gjer at detaljar på t.d. form på den konkrete gjennomføringa kan få forholdsvis store konsekvensar.

Eg kan ikkje sjå at mange av elevane fekk i særleg grad konkrete råd som var til stor nytte i denne konkrete teksten. Ein elev skriv at den einaste endringa han gjorde i teksten, var å lage linjeavstand på avsnitta. Det er sjølvsagt viktig at avsnitta ser rett ut, men som fagperson vil eg nok likevel seie at mengda av nyttig respons denne gongen kanskje ikkje speglar den positive oppfatninga elevane har av kor nyttig det var.

Kan eg då påstå at dette ikkje var nyttig? På ingen måte. Mange har understreka at tidsperspektivet når det gjeld respons, er viktig å ha klart for seg (Dysthe, Hertzberg, Hoel, mfl.). Medelevrespons må lærast, øvast, utviklast over tid. Elevane, både i responsgruppa og i klassen, sa at dei føretrekte lærarrespons, underforstått mest truleg fordi det var det som ville

hjelpe dei mest her og no med den gjeldande teksten. På spørsmål om å jobbe med medeleverrespons ville gi læringsutbytte i eit lengre perspektiv, svarta alle at dei var meir eller mindre positive til det. Eg trur det langsiktige læringsperspektivet er svært viktig å tenke på når det gjeld medeleverrespons. Det gir ikkje avkasting i særleg stor grad i starten, med tanke på den konkrete teksten. Medeleverrespons inneber repetisjonen av skrivegrep gjennom kriterium, aktivisering av ordforråd mellom elevane, i gangsetjing av kognitive prosessar individuelt og saman med andre, og læring gjennom å samtale med andre elevar. Alt dette har elevane vore gjennom. Eg har tidlegare referert til eit tre-årig prosjekt med skriveklassar på fire "high schools" i Massachusetts, USA, med den talande tittelen *Responders are taught, not born*. Artikkelen konkluderer med at for å kunne gi respons som gir merkbar effekt, må studentane øve i fleire år. Eg tek med to sitat frå artikkelen som underbygger det langsiktige perspektivet: "It is important for students to learn these skills because they write better when using peer feedback and attending to the effects of their writing on readers and on themselves" og "Our findings confirm the claims of Anson (1999), who said that there are four benefits of a varied readership: a sense of authorship, knowledge of effects on readers, development of an internal monitor, and the ability to evaluate one's own writing" (Simmons, 2003). Dette viser kva ein styrer mot og kan oppnå på ulike nivå med medeleverrespons. Helstad og Roe har i si hovudoppgåve frå 1996 eit punkt dei kallar: "Responsgrupper – den store utfordringen" der dei også peikar på at i starten blir det fokus på å gjere seg kjend med arbeidsmåten og reglane for den før ein kan gå vidare og arbeide meiningsfullt og målretta (Helstad og Roe, 1996, s. 268).

Det er vanskeleg å sjå at medeleverrespons ikkje fører til utvikling og læring på sikt. Ser ein på forskning som t.d. Nystrand ser ein at for å kunne diskutere tekstar på det nivået, må ein gjennom ei lang utvikling. Mine informantar oppheld seg på ei utviklingslinje mot eit tresidig mål. Det eine er å kunne drive med god og intuitiv respons der ein har klatra mange stillas. Det andre er å kunne bli ein betre skrivjar sjølv. Det siste er å utvikle eigenvurderingskompetanse (Dyste og Hertzberg, 2015). Desse påverkar gjensidig kvarandre. Sadler skriv dette om å tenke langsiktig om elevar si læring:

Growth takes place on many interrelated fronts at once and is continuous rather than lockstep. The outcomes are not easily characterized as correct or incorrect, and it is more appropriate to think in terms of the quality of a student's response or the degree of expertise than in terms of facts memorized, concepts acquired or content mastered. (Sadler, 1989, s.123).

Det er vel få som vil argumentere mot at undervegsvurdering i ulike former er ein måte å utvikle bevisste skrivarar, og at medelevrespons er ei av desse formene som kan gi auka skrivekompetanse. Det vil rett nok ikkje vere likegyldig korleis dette blir gjort. Den viktigaste faktoren er læraren som må ha fagkompetanse og tolmod i arbeidet med medelevrespons. I ein travel kvardag med store krav gjennom kompetansemåla i læreplanen, er det lett å misse tidsperspektivet på medelevrespons. Medelevrespons krev klarsyn heilt ned på detaljnivå. Ein må ha både det instrumentelle – responskjemaet i tankane, og heller ikkje gløyme langsiktige målet – om gjere elevane sjølvgåande.

#### **5.4 Framtida for medelevrespons**

Frå myndigheitene si side var det det lengste dei kom med å implementere medelevrespons perioden dette var normalordning til eksamen. Når den fall bort, gav det eit signal til norsklærarane. Gjeldande lover og forskrifter krev både undervegsvurdering og elevmedverknad. Når det gjeld tekstproduksjon i norskfaget, skulle vegen då ligge godt til rette for medelevrespons, som ein arbeidsmåte som tek opp i seg begge desse elementa. I ein travel kvardag, med mange kompetansemål å ha i tankane, kan det tenkjast at denne type arbeidsmåte som krev innsats over tid, kan ha tronge kår. Berre i norskfaget etter 10. årstrinn er det t.d. 27 kompetansemål som opptek lærarane. Det som viser seg i praksis no er at tilbakemelding som støtte for læring, minkar frå 5. trinn til vidaregåande (Gamlem 2014). Det paradoksale er at tenkjer ein langsiktig, vil medelevrespons kunne vere ein arbeidsmåte som både sparar tid og aukar læring, både for elevar og lærarar, ved at elevane blir "selfregulated".

Trenden med å utvikle "verktøy på nasjonalt nivå" som eit insitament til å prioritere raske og konstruktive undervegsmeldingar, slik ein kan lese i Stortingsmelding nr 16, kan føre til eit stort trykk på kjappe resultat på kartleggingsprøvar. Det kan opplevast som ein motsetnad til arbeidsmetodar som har langsiktig læring som mål. Medelevrespons kjem i denne siste kategorien. Det er ei viktig oppgåve for lærarar å vere med i debatten om nye læreplanar og påverke debatten. For å gjere det, treng vi kunnskap om korleis forskjellige arbeidsmetodar verkar og kva læring metodane bringer med seg. Eg har peika på det som bl.a. Dysthe og Hertzberg seier om at nye læreplanar og tenkinga der kan dra undervisninga meir mot å oppnå kortsiktige mål som kan teljast i poeng og settast inn i ein skala heller enn langsiktig læring som har utvikling som mål. Altså ei dreining frå formativ til summativ vurdering. Mange peikar på Oslo-skulen og åtvarar mot ei utvikling som ein finn der. Dysthe hevdar "det er verdt å vere på vakt mot ein internasjonal tendens som går på å innføre ein vurderingsreiskap i klasserommet som er modellert etter dei internasjonale testane" (2008, s. 16).

Kor sterkt medelevrespons vil stå i framtida, vil bl.a. avhenge av læraren sin kompetanse og kva vekt utdanningsinstitusjonane legg på dette. Dyste og Hertzberg har funne at lærarutdanningane "i større eller mindre" grad underviser i ulike sider av prosessorientert skriving (Dyste og Hertzberg, 2012, s. 66). Dei skriv at det er behov for etterutdanning av lærarar, og at opprettinga av Nasjonalt skrivesenter i Trondheim kan vere godt nytt. Ulike nasjonale satsingar som *Vurdering for læring* kan vere med å fremje respons. Helstad og Roe har funne at bruken av prosessorienterte arbeidsmåtar, som idefase og lærarrespons, har auka i bruk frå 2002 til 2013, medan bruken av responsgrupper i same periode har gått sterkt tilbake (Helstad og Roe, 2014, s. 10). Eg trur norsk lærarar i ein travel kvardag må bli overtydd om at dette ikkje nødvendigvis stel verdifull tid, men kan frigi verdifull tid. Der trur eg noko av utfordringa ligg om ein ynskjer medelevrespons framleis som arbeidsmåte i norsk skule i framtida.

Ludvigsenutvalet som i NOU 2015:8 har gitt si innstilling til korleis skulen bør vere i framtida, nemner tilbakemeldingar i tekstproduksjon eksplisitt. I tillegg finn eg mange stikkord som kan peike i same retning, som djupnelæring, metakognisjon, sjølvregulært læring i samspel med andre over tid. Dette oppfattar eg som positive signal frå myndighetene. Å vektlegge arbeidsmetodar som gir læring i eit langsiktig perspektiv og å redusere omfanget av kompetansemål slik at ein kan senke tempoet i norsk skulekvardag, trur eg kan gi betre vilkår for elevane enn slik stoda blir opplevd no. I Stortingsmelding nr 28 skriv Departementet at i samband med den varsla fagfornyninga skal ein bidra til å gjere lærarane sitt vurderingsarbeid enklare. Samtidig skal elevane sine behov for tydelege og læringsfremjande tilbakemeldingar bli ivareteke. Dette skal skje gjennom ein tydelegare progresjon i kompetansemåla for fag som legg til rette for ein meir presis undervegsvurdering. Betre rettleiande progresjonsskildringar av faget skal bidra til å synleggjere kva eleven må gjere for å utvikle si faglege forståing (St. Meld. nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 58). Slike progresjonsskildringar kan nok vere til hjelp og støtte både for lærarar og elevar i ein del tilfelle. Men kan det også verte slik at vi får så stort fokus på mange, detaljerte målformuleringar at det store bilde blir borte for oss? For den einskilde elev kan det bli ein strevsam kamp med alle måla i alle fag, ein kamp som kan føre til at elevar kjenner eit utilbørleg press i skulekvardagen. Kva med målet om at skulen skal utvikle heile eleven til "erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking" som det står i den Generelle delen av Læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 2). Som heimehøyrande i Sogn og Fjordane er det nært å ta med eit sitat om kva forskinga seier om kvifor elevar frå Sogn og



Fjordane gjer det så bra på nasjonale prøver. Ein meiner å ha funne ein kulturforskjell mellom "vestenfjelsk" og "østenfjelsk" når det gjeld vektinga av verdi. "Skolegang har i det vestenfjelske – og meir spesifikt i Sogn og Fjordane – ikke sin fremste verdi ved at noen elever presterer godt, men ved at skolegang blir sett på som et grunnlag for å leve et "vettugt" liv. Dette er grunnleggende ulikt andre regioner" (Langfeldt, 2015, s. 286).

Som Dysthe og Hertzberg seier, er det lite norsk forskning om medelevrespons (Dysthe og Hertzberg, 2009, s. 39). Ein langsiktig, norsk studie som ser på verknaden av medelevrespons over tid, ville gi nyttig informasjon som grunnlag for skulen i framtida. Dei ulike utformingane av responskjema ville ha vore interessant å sjå på, læringseffekten over tid ved bruk av ulike framgangsmåtar sameleis. Meir om korleis utforminga av kriteria påverkar responsen ville ha vore eit anna interessant aspekt. Det ville også ha vore interessant å sjå på om det ville påverke læringa at elevane lagar spørsmål til gruppa om sin eigen tekst.

## 6.0 KONKLUSJON

Studien har gitt meg høve til å bruke tid på å sjå på læringssyn, undervisning og vurdering i samanheng, noko eg har opplevd svært meningsfullt. Eg har kunne følgje sosiokulturell læringsteori sett ut i praksis. Studien har gitt meg innsikt i ulike sider av medelevrespons som undervegsvurdering, sett utifrå elevane sine perspektiv.

Elevane gav mest respons på struktur, både av positive kommentarar og til ei viss grad konkrete råd til forbetringar. Tilsvarende viste det seg at dei hadde størst aktivt ordforråd om struktur. Denne fordelinga av å vere "best" på struktur, kan forklarast med at elevane meinte at dei hadde repetert struktur ofte. Dei hadde jobba mest på dei globale nivåa. Det var lite teikn til nedoverskliding.

Eit moment som utmerka seg, gjaldt i kva grad elevane fekk konkrete råd. Ei overvekt av kommentarane var nokså overflatiske og generelle. Dermed blei den konkrete hjelpa elevane fekk denne gongen, noko avgrensa. Dette kan ha mange forklaringar, t.d. gav nokre av elevane uttrykk for at oppgåva var vanskeleg å handtere temamessig. Ei anna medverkande årsak til få konkrete råd kan ligge i utforminga av kriterier og i forma på responsen og responseskjemaet. Ein av elevane kom med hjertesukket som er blitt undertittel til oppgåva: *Vi er ikkje gode nok til å gi skikkeleg respons.*

Det eg har sett i mine funn, viser noko av spennvidda og kompleksiteten i medelevrespons. Gjennom studien har eg sett på ulike dialogmøter, både mellom skrivar og tema og elevar i møte med andre elevar. Eg har sett at kva tema elevane skriv om kan påverke responsen. Vidare har eg sett på noko av dynamikken som føregår i responsgruppa og korleis elevane påverkar kvarandre gjennom kognitive prosessar og metakognisjon.

Andre moment som kom fram frå elevane si side, er at dei opplever medelevrespons som ein nyttig arbeidsmetode. Det må seiast at det kunne verke som dei overvurderte evna til å gi kvalitetsrespons noko. Mange har positive forventningar i utgangspunktet, og litt færre ga uttrykk i etterkant for at det hadde vore nyttig. Likevel seier alle at dette kan vere ein arbeidsmetode som ville vere nyttig for dei på lang sikt.

Elevane understreka at "scaffolding" verkar, i dette undervisningsløpet gjennomført på fleire måtar: modellering, kriterier og spesielt responseskjema. Elevane er veldig tydelege på at dei har stor nytte av kriterier å skrive utifrå, og at slike kriterium eller responseskjema er til stor hjelp også når dei gir respons.

Eg tenkjer at dette viser kor viktig det er å tenkje langsiktig. Desse elevane er i ein utviklingsprosess, og dei beviser eit gammalt pedagogisk prinsipp om repetisjon: elevane blir gode på det dei øver på. Om studien viser at summen av konkrete råd likevel denne gongen ikkje var til stades i særst stor grad, vil ikkje det vere avgjerande for å seie noko om nytten av responsen, då må ein sjå på mange fleire moment. Det er i det heile veldig vanskeleg å seie noko om nytten av respons, i følge bl.a. Dysthe og Hertzberg (2015, s. 14). Det er då det langsiktige gjer seg gjeldande. Dysthe og Hertzberg understrekar nettopp at treningsaspektet over tid er heilt nødvendig når det gjeld responskompetanse, (2015, s. 29). Målet på om dette var suksess eller ikkje, kan ikkje målast etter kor mykje konkret hjelp elevane fekk akkurat på denne teksten, noko som heller ikkje var målet mitt å måle. Ein må sjå denne økta som eit ledd i eit lengre perspektiv, ein respons som eit ledd langs ei utviklingslinje. Den profesjonelle læraren må tenkje i ulike tidspenn og vurdere kontinuerleg om klassen og enkeltelevar forstår og heng med for å justere, skriv Dysthe. Det gjeld å ha ein plan og å vere klar til å fråvike den, (Dysthe 2008, s. 18). Det funna mine kan fortelje, kan brukast til refleksjon og justering av kva ein gjer i det vidare arbeidet og til å delta i debatten om vurdering for læring.

Det er mange som har skriva om formativ vurdering og respons, og eg har vist til internasjonale og nasjonale bidragsytarar på feltet som ofte er sitert om dette emnet, som Sadler, Black og Williams, Hatti og Timperley, Dysthe, Hertzberg, Hoel. Eg har ikkje oversikt over all litteratur som finst, det ville ta meir tid enn eg hadde til rådvelde. Det råder ikkje store motsetningsforhold om verdien av respons, men ein vektlegg ulike moment og har funne ulik effekt av ulik respons (Hertzberg og Dysthe, 2012, s. 66). Sidan respons er eit kompleks fenomen, er det ingen som er nær ei allmenngyldig "oppskrift".

Eg har fått verdifull data frå elevane gjennom videoopptak, intervju og logg, og knytt tankar frå elevane saman med teori. I ettertid ser eg at undervegs i arbeidet med innsamlinga kunne ting ha vore gjort annleis, eg ville t.d. ha teke med fleire spørsmål i intervjuguiden og gitt meg betre tid i intervjuet. Eg kunne ha observert fleire responsgrupper, men ved å ha ein logg for alle elevane i klassen fekk eg synspunkt frå heile gruppa.

## LITTERATURLISTE:

- Austad, I. (1993). *Mening i tekst*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 5, Issue 1
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box - Raising standards through classroom assessment*. London: School of Educations, Kings's College.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L. o. (2012). *Forskningsmetode for lærarutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag .
- Dale, E. W. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universtitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Vurdering, prinsipper og praksis. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1989). *Ord på nye ord. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. H. Evensen, *Skriveteorier og skolepraksis* (ss. 45-77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, saamspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole, nr 4* , ss. 16 - 23.
- Dysthe, O. (2009a). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost, *Evauering - i et dialogisk perspektiv* (ss. 33 - 53). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. Haugaløkken, L. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2012). Prosesskriving - hvor står vi idag? I S. Matre, & R. Sjøhelle & Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurdering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1*.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Gillam, A. (1990). Learning through Response. *The English Journal No 1*, 98-99.

- Hartberg, E. D. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- Roe, Astrid & Helstad, Kristin (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag, I: Rita Elisabeth Hvistendahl & Astrid Roe (red.), *Alle tiders norsksdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag
- Helstad, K. & Roe, A. (1996). «Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe.» *Proessorientert skrivepedagogikk i ungdomsskolen*. Hovedoppgave i norsksdidaktikk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. UiO.
- Hoel, L. T. (2000). *Skrive og samtale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I O. D. (red.), *Dilog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole Responsgrupper i teori og praksis*. (Doktorgradsavhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitet i Trondheim, 1995.
- Igland, M. A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. OSLO: Universitet i Oslo.
- Igland, M. A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. E. Haugaløkken, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 24-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre, & T. Løkensgard Hoel, *Skrive for nåtid og framtid* (ss. 277 - 291). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011, nr 9). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læring*, 10-16.
- Langfeldt, G. (2015). Hvilken ny kunnskap har "Lærende regioner" levert? I G. Langfeldt, *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskingsprosjektet "Lærende regioner"* (ss. 285 -291). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging - i fremmedspråk og engelsk. I S. Dobson, & R. Engh, *Vurdering for læring i fag* (ss. 90-107). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I L. Evensen, & T. Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis* (ss. 130-153). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28, 4-13.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, ss. 119-144.

- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). The Era of Assessment Engineering. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar, *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (ss. 1-13). Dordrecht/Boston/London, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Skaalvik, E. (1999). *Etiske spørsmål i skoleforskning*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer: Skriftserie nr 12.
- Simmons, Jay. (2003). Responders are taught, not born. *Journal of adolescent & adult literacy*. 46:8.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 124 - 137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar, *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (ss. 55-88). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Valdermo, O., & Eilertsen, T. V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

#### **Nettressursar:**

- Bjørck, B.T.(2011). *Øi, har du lest teksten min ennå eller? En kasusstudie om medelevvurdering på 10.trinn*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen i Østfold). Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/148214>
- Forskrift til Opplæringslova (2006). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Ditactica Norge*, Vol.8. Nr 2. Art-7. Henta frå: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Hauk%202015%20Metakognisjon%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kl%C3%A6ring%20i%20et%20flerspr%C3%A5klighetsperspektiv.pdf>
- Høines, J. M. (2014). *På jakt etter formativ vurdering*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Bergen). Henta frå: <http://bora.uib.no/handle/1956/870/discover>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212- 218. Henta frå: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104\\_2?journalCode=htip20](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2?journalCode=htip20)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Henta frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- NOU 2014:7. (2014) *Elevens læring i fremtidens skole*. Henta frå: [https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDDP\\_DFS.pdf](https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDDP_DFS.pdf)
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

- Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review at the University of Wisconsin-Madison. In M. Nystrand (Ed.), *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers* (pp. 179-212). Orlando and London: Academic Press
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL)
- St.meld.nr28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr 16 (2006 – 2007).(2006). *.....og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Strømholm, A. H. (2012) "*...før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev*": *Elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster på VG1-nivå*. (Mastergrad, Universitetet i Oslo).Henta frå: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/246/browse?value=Str%C3%B8mholm%2C+Ane-lin+Hov&type=author>
- Thronsdén, I. T. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Universitetet i Oslo. Oslo. Henta frå: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no).
- Utdanningsdirektoratet. (Sist endra 2015).Generell del av læreplanen. Henta frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument.Vidareføring av satsingen. Vurdering for læring 2014 – 2017*. Henta frå: <http://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (Sist endra 2015). *Involver elever og læringer*. Henta frå: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### INTERVJU-GUIDE

1. Korleis likar du norsk som fag?
2. Skriv de ofte tekstar? Utanom skulen og? Får de respons på det?
3. Kva ER respons?
4. Får de ofte respons av lærar eller kvarandre?
  - a. Korleis får de den responsen? Munnleg, skriftleg, i teksten, noko felles i klassen?
  - b. Syns de det er nyttig?
5. Får de av og til eller ofte respons av medelevar?
  - a. Syns de det er nyttig?
6. Korleis syns du det var å jobbe med akkurat denne oppgåva?
7. Hugsar du kva de gjorde i klassen før de starta å skrive?
  - a. Synes du var til hjelp når du skulle skrive?
  - b. Hugsar de kva læraren sa før de starta å skrive?
  - c. Tenkte de på det då de skreiv?
  - d. Var det nyttig å få ut skjema?
8. Syns du det var lett, vanskeleg eller sånn passe vanskeleg å skrive førsteutkastet?
  - a. Kan du forklare det?
9. Tenkte du først ut kva du skulle skrive og så skreiv du det?
  - a. Eller tenkte du medan du skreiv?
10. Kor fornøgd var de med førsteutkastet de skreiv?
11. Kor viktig er det for dokker å utnytte responsen og skrive ein betre tekst?
12. Korleis kjennest det at andre elevar skal lese det de skriv?
  - a. Er det dumt/skummelt at andre les teksten din?
  - b. Kjem det an på kven de er på gruppe med?
  - c. Syns du det er bra at andre les teksten din?
13. Korleis likar de å gi respons til andre til vanleg?
  - a. Kvifor er det slik?
  - b. Var det noko de IKKJE sa om tekstane til dei andre?
  - c. Var det bra å få eit skjema å gå ut ifrå? Var skjemaet bra?
14. Korleis likar de å *få* respons av andre medelevar til vanleg?
  - a. Kvifor?
  - b. Er det forskjell på å få respons av lærar og av medelevar til vanleg?
  - c. Kva er ev. forskjellen?
15. Hugsar de kva de sa til dei andre om tekstane denne gongen/kva moment?
  - a. Kor vanskeleg/lett var det å seie noko om dei andre sine tekstar?
16. Fekk du (ein og ein) råd denne gongen av medelevar som du brukte i omskrivinga?
  - a. Kva konkrete råd var det?
  - b. Var det noko du ikkje brukte? Kvifor?
17. Lærte du noko av å gi respons til andre?
  - a. Kan du forklare kva eller kvifor ikkje?
18. Lærte du noko av å få respons av andre?
  - a. Kan du forklare kva eller kvifor ikkje?
19. Fekk de noko hjelp undervegs i elevresponsen av lærar på førehand?
  - a. Kva hjelp var det?
  - b. Kor nyttig tenkjer de at det var?
  - c. Korleis ville det ev. ha vore utan denne hjelpa?
20. Korleis var det å jobbe med andre utkastet? Lett? Vanskeleg? Passe?
21. Korleis var lærarresponsen samanlikna med elevresponsen?
  - a. Kva fungerer best?



- b. Kommenterer dei på like eller ulike moment?
  - c. Stolar du like mykje på alle?
22. Kor fornøgd var du med teksten?
- a. Samla sett, korleis synes du teksten blei til slutt samanlikna med førsteutkastet?
23. Tenk på denne måten å skrive tekstar på, med kommentar undervegs frå medelevar. Kva syns du om denne måte å jobbe på?
- a. Kva er ev. bra?
  - b. Kva er ev. ikkje så bra?
  - c. Er det nok å berre ha elevrespons? Eller berre lærarrespons? Eller begge deler?
24. Trur de at å gjere dette mange gonger, gjer at de tenkjer annleis når de skriv førsteutkastet etterkvart?
- a. Viss ja, kan det bli enklare å skrive fordi de på ein måte «veit» kva dei andre vil seie?
25. Korleis trur du du utviklar deg som "forfattar" om de gjer det på denne måten både i 8.,9. og 10. klasse?
- a. Vil det alltid vere greitt å ha hjelpearke eller vil du klare deg utan på sikt?
  - b. Korleis trur du det blir når du startar på vidaregåande og kanskje ikkje får same hjelpa?
26. Gjekk skrivninga denne gongen slik som det pleier for deg?
- a. Viss ikkje, kva blei annleis?
27. Likar de å skrive tekstar? Ev. kva er kjekkast?

Vedlegg 2: Responsskjema

### 9a sine vurderingskriterium argumenterende tekst

Kriterium	+	Δ
<b>Oppbygging</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teksten ser ryddig, oversiktleg og logisk ut</li> <li>• <b>Overskrift</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vekker interesse, seier noko om temaet</li> </ul> </li> <li>• <b>Innleiing</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seier noko om temaet</li> <li>○ Tydeleg problemstilling</li> </ul> </li> <li>• <b>Hovuddel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tydelege avsnitt med temasetningar og kommentarsetningar</li> <li>○ Argumenta er logiske, godt underbygde og har gjerne med døme eller refleksjon</li> </ul> </li> <li>• <b>Avslutning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konklusjon eller oppsummering som passar til innleiinga og argumenta i hovuddelen</li> </ul> </li> <li>• <b>Kjelder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Korrekt kjeldetilvising</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Innhald</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Godt og fagleg innhald som ser saka frå fleire sider</li> <li>• Brukar kjelder på sjølvstendig og god måte</li> <li>• Tydeleg og presist svar på oppgåva</li> </ul>		
<b>Språk</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrekt rettskriving</li> <li>• Korrekt teiknsetjing</li> <li>• Variert og godt ordforråd</li> <li>• Variert og god setningsoppbygging</li> <li>• God tekstbinding</li> </ul>		

Respons frå \_\_\_\_\_

Respons til	+	Δ

## TIL FORELDRE OG ELEVAR I 9. KLASSE:

### Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet:

#### *"Er elevrespons nyttig?"*

#### **Bakgrunn og formål for studien mitt:**

Eg, Ingunn Viken, tek vidareutdanning i norsk ved Universitet i Bergen og held på å skrive ei masteroppgåve. Temaet i denne oppgåva er skrivning og eg skal sjå på korleis elevane opplever å gi kvarandre respons på tekstar dei skriv. I samband med det, vil eg gjerne få observere, snakke med nokre elevane og få ein logg frå elevane i 9. klasse etter ei slik økt der elevane er aktive med å gi kvarandre tilbakemeldingar på ein tekst.

#### **Kva inneber deltaking i studien?**

Medan elevane sit i grupper og snakkar om tekstane sine, vil eg observere ei gruppe om kva dei seier til kvarandre. Eg vil ikkje greie å skrive ned kva dei seier, så eg ynskjer å gjere lydopptak på video slik at eg gå gjennom kva som blir sagt i etterkant, og eg ynskjer å gjere eit gruppeintervju med denne gruppa. Eg ynskjer at alle elevane i klassen skriv ein logg om korleis dei opplevde det. I loggen og i intervjuet får dei spørsmål om korleis dei opplever å få og å gi tilbakemeldingar til dei andre og kva dei synes dei lærer av det. Eg vil også gjerne få lese førsteutkastet og den ferdige teksten til elevane som blir intervjuet. Dersom det er ynskje om det, kan foreldre få sjå spørsmåla på førehand. Eg håpar at både lærar og elevar i klassen også kan lære noko undervegs, og skulen vil få vite alt om studien i etterkant om dei ynskjer det.

#### **Kva skjer med informasjonen om eleven din?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt og alle opplysningar om elevnamn blir gjort anonyme. Videoopptaka vil berre bli brukt til å skrive ned kva som blir sagt og opptaka blir ikkje publisert i oppgåva, og dei blir sletta i ettertid. Ingen andre enn eg og rettleiaren min vil ha tilgang til det elevane seier og skriv. Døme på kommentarar frå tekstane kan bli brukte i oppgåva eg skal skrive, men altså med fiktive namn. Opplysningane blir oppbevart på min private PC der eg har brukarnamn og passordlås. Prosjektet skal etter planen avsluttast seinast våren 2017. Alt materialet vil då bli sletta.

#### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien min, og eleven eller foreldre kan når som helst trekke seg utan å oppgi nokon grunn. Dersom eleven eller foreldre ynskjer å trekke eleven ut av studien undervegs, vil alle opplysningar om den eleven blir sletta.

#### **Eg vil få takke alle som gjev løyve til at eleven kan vere med i studiearbeidet mitt!**

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingunn Vikum Viken, mob: 99262520 eller [ingunnviken28@gmail.com](mailto:ingunnviken28@gmail.com)

Rettleiaren min er: Endre Brunstad, Universitet i Bergen, tlf 55 58 83 99, [Endre.Brunstad@uib.no](mailto:Endre.Brunstad@uib.no).

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

*Med venleg helsing*

*Ingunn Vikum Viken, lærar, Viksdalen skule*

#### **Samtykke til deltaking i studien, set kryss for det som passar:**

- Eg/vi samtykker til at eleven vår kan delta i studien med logg.
- Eg/vi samtykker til at eleven vår kan delta i gruppeintervju.
- Eg/vi samtykker til teksten til eleven vår kan inngå i studien.

Underskrift:

-----  
Dato

Elevnamn

Føresette

## Vedlegg 4: Melding om godkjenning frå NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 15.02.2016

Vår ref: 46571 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46571	<i>Er elevrespons på tekstar nyttig?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Endre Brunstad</i>
Student	<i>Ingunn Viken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)

