



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

NORMAU650

Mastergradsoppgave

Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk

Våren 2020

Responsgruppas plass i fagfornyelsen

Håvard Kongsgården

Sammendrag

Masteroppgava handler om responsgrupper som del av et prosessorientert skriveforløp. I oppgava skriver jeg om hvordan elevene kan bruke responsgrupper som læringsstrategi underveis i skrivinga.

Oppgava bygger på et sosiokulturelt syn på læring, som legger til grunn at individer søker mening i verden rundt seg, og at denne forhandles fram i diskusjon med andre. Selve grunnstammen i responsarbeid ligger i et sosiokulturelt læringssyn.

Avhandlinga posisjonerer seg inn mot fagfornyelsen (LK20) og føringene derfra om bevisstgjøring av elevers læringsstrategier, samhandlingskompetanse og skriveutvikling. Konteksten er at de nye læreplanene igjen vektlegger betydningen av elevers kompetanse i å vurdere egne og andres tekster underveis i et skriveforløp. Dette er samtidig med at elevene skal «lære å lære», og at denne læringen best skjer i fellesskap med andre. Hensikten med studien er å se på om responsgrupper, som en del av prosessorientert skrivepedagogikk, kan være et svar på fagfornyelsens mål om disse ferdighetene. Formålet med avhandlinga er å rette søkelyset mot det eksisterende kunnskapsgrunnlaget på området, samtidig med at den kan bidra med noe nytt.

I problemstillinga mi stiller jeg spørsmålet om responsgrupper kan bidra til å øke elevenes skrivekompetanse ved å øke deres bevissthet om læringsstrategier og samhandlingskompetanse. Gjennom forskningsspørsmålene vil jeg se på hvordan elevene forstår og anvender respons, hvordan de utvikler evne til metakognisjon, hvordan de opplever samarbeidet i gruppene og i hvilken grad responsgrupper fremmer skrivemotivasjon.

Undersøkelsen viser at elevene utvikler bevissthet om responsgrupper som læringsstrategi. Den viser også at elevene stort sett opplever samarbeidet i gruppene som nyttig, og at de gjør endringer i tekstene sine etter å ha fått respons. De fleste elevene synes arbeidsmåten er motiverende. Samtidig viser studien at det er vanskelig å måle skriveutvikling på bakgrunn av arbeid i responsgrupper. Til det er det for mange variabler som kan spille inn på elevenes sluttprodukt.

Abstract

This master's thesis is about peer assessment as part of process writing. In the assignment, I write about how students can use group performing assessment as a learning strategy during writing.

The thesis is based on a socio-cultural view of learning, which assumes that individuals seek meaning in the world around them and that this is negotiated in discussion with others. The very root of group performing assessment lies in a socio-cultural view of learning.

The dissertation is in line with "Fagfornyelsen" (LK20) and its guidelines on raising awareness of student learning strategies, interaction skills and writing development. The context is that the new curricula again emphasize the importance of pupils' competence in assessing their own and others' texts during a writing process. At the same time students should "learn to learn" and that learning is best done jointly with others. The purpose of the study is to look at whether group performing assessment, as part of the process model, can be an answer to the subject renewal's goal of these skills. The purpose of the dissertation is to focus on the existing knowledge base in the area, while at the same time contributing something new.

In my problem statement, I ask the question whether peer assessment can help increase students' writing skills by raising their awareness of learning strategies and interaction skills. Through the research questions, I will look at how students understand and apply feedback, how they develop metacognition ability, how they experience collaboration in groups, and the extent to which peer assessment promote writing motivation.

The study shows that students develop awareness of group performing assessment as a learning strategy. It also shows that students generally find collaboration in the groups useful, and that they make changes to their texts after receiving feedback. Most students find the process model to be motivating. At the same time, the study shows that it is difficult to measure writing development based on the work in these groups. For that, there are too many variables that can play into the students' final product.

Forord

Å ta en erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk, ved Universitetet i Bergen, har vært en spennende og lærerik opplevelse. Som norsklærer har jeg alltid vært opptatt av skriveopplæringa, samtidig som jeg til tider har syntes det har vært vanskelig å gjøre den relevant og interessant for elevene. Jeg har derfor vært på utkikk etter et undervisningsopplegg som kunne løfte skrijvinga opp fra det elevene opplever som et ork og mas, til noe mer meningsfullt. Etter å ha jobba med denne masteroppgava i to år, føler jeg kanskje at jeg nærmer meg noe, men allikevel er det nå jeg gjerne skulle begynt undersøkelsen min.

Takk til Ragnhild som har vært til uvurderlig hjelp gjennom hele skriveprosessen. Det har vært betryggende å skrive om hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger, og så erfare at studieveilederen din utfører dem i praksis. Det er en hårfn balanse mellom ris og ros, og jeg synes til tider du befant deg i overkant mye på førstnevnte, men allikevel kom det akkurat nok positivt til at jeg ikke mista trua helt. Takk for det.

Takk til studiekamerat, Richard. To må man være.

Takk til ledelse og kollegaer på skolen der jeg jobber. Denne undersøkelsen hadde ikke vært mulig å få til hvis ikke dere hadde tilrettelagt for det. En spesiell takk til elevene som stilte opp i undersøkelsen, og til Hege som dekket opp mange av timene mine når jeg var i Bergen.

Takk til mamma og pappa for støtte, oppmuntring og faglige diskusjoner. Dere er best.

Valle 26.04.20

Håvard Kongsgården

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Introduksjon	7
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og formål	9
2. Teoretisk rammeverk	10
2.1 Skoledokumenter og fagfornyelsen	10
2.1.1 Literacy	11
2.1.2 Samhandling	12
2.1.3 Metakognisjon	14
2.2 Et sosiokulturelt læringsyn	15
2.2.1 Tre teoretikere: Vygotsky, Piaget og Bakhtin	16
2.2.1.1 Vygotsky	16
2.2.1.2 Piaget	17
2.2.1.3 Bakhtin	19
2.3 Vurdering for læring	21
2.3.1 Selvregulering	22
2.3.2 Tilbakemeldinger	26
2.4 Prosessorientert skriving	29
2.4.1 Et skriveforløp	37
2.4.1.1 Bygge kunnskap: Førskrivefasen	39
2.4.1.2 Skrive individuelt: førsteutkastet	40
2.4.1.3 Respons	41
2.4.2 Gruppesammensetning	44
3 Metode	46
3.1 Forskningsdesign	46
3.1.1 Aksjonslæring	47
3.1.2 Utvalg	49
3.1.3 Validitet, Reliabilitet og etiske overveielser	49
3.2 Datainnsamling	52
3.2.1 Fokusgruppeintervju	52

3.2.1.1 Intervjuguide	53
3.2.2 Spørreskjema.....	55
3.3 Skriveverkstedet	56
3.4 Metodevalg.....	58
4 Analyse	61
4.1 Hva blei det gitt respons på?.....	61
4.2 Hva endra elevene på etter å ha fått respons?.....	65
4.3 Koding og kategorier	69
4.3.1 Motivasjon.....	72
4.3.2 Metakognisjon.....	75
4.3.3 Samhandling	79
5 Drøfting.....	84
5.1 Hvordan forstår og anvender elevene medelevrespons?	84
5.2 På hvilken måte utvikler responsgrupper elevenes evne til metakognisjon?.....	85
5.3 Hvordan opplever elevene samarbeidet i gruppene?.....	87
5.4 I hvilken grad fremmer responsgruppene skrivemotivasjon	88
5.5 Begrensninger ved studien og videre forskning	90
5.6 Konklusjon	91
6 Litteraturliste.....	93
7 Vedlegg.....	99
Vedlegg 1: Transkripsjon av responsgrupper og intervju med koder.	99
Vedlegg 2: 1.utkast.....	131
Vedlegg 3: 2.utkast.....	134
Vedlegg 4: Intervjuguide	144
Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen.....	145
Vedlegg 6: Responsskjemaet som elevene brukte.....	155
Vedlegg 7: Skriftlig respons	156
Vedlegg 8: Norsk senter for forskningsdata.....	158
Vedlegg 9: Samtykkeerklæring.....	161

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Som lærer i ungdomsskolen har jeg alltid vært opptatt av hvordan jeg på en best mulig måte kan legge til rette for god skriveopplæring for elevene. Og jeg er nok ikke den eneste norsklæreren der ute som er på evig jakt etter «den hellige gral», om den finnes. Allikevel blei jeg veldig nysgjerrig da jeg i løpet av mitt mastergradsprosjekt ved Universitetet i Bergen blei introdusert for «responsgrupper» av min foreleser. Jeg har jo alltid vært opptatt av å gjøre skrivingen «relevant» for mine elever, «skrivingen må ha et formål» som så mange kursledere opp gjennom åra har fortalt oss skrivelærere. Og dermed produserte vi jo også tekster og gjorde dem tilgjengelige enten som blogginnlegg, hengte dem opp på veggen eller lagde klasseavis eller hefter. Det har kommet mange fine tekster ut av disse arbeidsøktene. Men med responsgrupper var det plutselig noe annet som åpnet seg. Her var det ikke bare produktet som var viktig, men også prosessen. Og alt begynte med en gang å henge mere sammen. Jobba vi ikke med vurdering *for* læring?

Dette er utgangspunktet for min masteroppgave. Jeg ønsker å knytte arbeid i responsgrupper opp mot føringene fra den nye læreplanens vekt (LK20) på vurdering for læring. Jeg ønsker å lære mer om hvordan denne arbeidsmåten, og læringsstrategien, kan være et svar på flere av planens prinsipper og verdier som «demokrati og medvirkning» (1.6), «sosial læring og utvikling» (2.1) og «å lære å lære» (2.4). Under disse overskriftene i overordna del blir det blant annet presisert at elevene skal få erfaring med at de blir lytta til i hverdagen, at de har reell innflytelse og at de har mulighet til å påvirke (1.6). Videre understrekes betydningen av samarbeidslæring og lyttende dialog (2.1) og at elevene skal reflektere over egen læring (2.4). I tillegg er det et konkret kompetansemål i norsk etter 10.trinn at elevene skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (NOR1-06).

Fagfornyelsen, som denne nye læreplanen heter, vil bli innført høsten 2020 for 1.- 9.trinn og Vg1, høsten 2021 for 10.trinn og Vg2 og høsten 2022 for Vg3. Jeg vil komme tilbake til føringene fra dette nye læreplanverket i kapittel 2.1. Responsgrupper blir gjerne brukt som en del av et prosessorientert skriveforløp. Jeg kommer nærmere tilbake til denne arbeidsmåten i kapittel 2.4. I masteroppgava kommer jeg derfor også til å sette søkelys på mulighetene som ligger innenfor prosessorientert skriving, herav responsgrupper, for å

utvikle elevenes skrivekompetanse på *ungdomsskolen*. Hovedformålet med studien er å utvikle min praksis som norsklærer og skriveleærer. Samtidig har jeg et ønske om at den også skal bidra med en innsikt lærerkollegiet på skolen kan dra nytte av, og som et innspill i en større diskusjon.

Dette med å jobbe i responsgrupper, og å jobbe med tekstskriving som en prosess, er ikke noe nytt. Det er over 30 år siden de første sommerkursene for lærere blei arrangert i Norge. Men pendelen har svingt litt fram og tilbake, og ulike skoler har jobba på ulike måter. Mange lærere har plukka ut de delene i prosessen som har fungert best for dem. Det som kjennetegner arbeidsmetoden, er at skrivinga gjerne blir delt inn i ulike faser, idefase – førsteutkast – respons – omarbeiding eller annet, der elevene gjerne samarbeider i idefasen og responsfasen. Det teoretiske rammeverket plasserer seg i et sosiokulturelt læringssyn, der læring er noe som skjer i samhandling med andre, og individets tenkning utvikler seg i møtet med kulturen omkring seg. Jeg vil i kapittel 2.2 komme tilbake til dette synet på læring og ta for meg kjente teoretikere som Piaget, Vygotsky og Bakhtin.

Fra 1991 kunne skoler søke om dispensasjon for å gjennomføre eksamen med idemyldring og responsgrupper. Fra 2001 blei dette en normalordning. Etter innføringa av kunnskapsløftet i 2006 falt den bort, og det førte nok til at mange så på metoden som «avleggs». Men nå kan det igjen virke som om vinden har snudd. Med de reviderte læreplanene i norsk for ungdomsskolen fra 2013 (NOR1-05) kom det et kompetansemål om at elevene skulle kunne bearbeide, planlegge og vurdere egne tekster underveis i en prosess. Dette er en presisering av kompetansemålet fra da kunnskapsløftet blei innført (NOR1-01), der elevene skulle kunne «vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst». I fagfornyelsen (NOR1-06) skal elevene, som jeg alt har vært inne på, altså «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster». Plutselig skal de også snakke om og bearbeide tekstene. Mye tyder derfor på at tida nå er moden for å blåse støv av responsarbeidet i skriveopplæringa.

Høsten 2019 gikk høringsfristen ut, og fagfornyelsen blir innført høsten 2020. Disse er nå ferdig utarbeida og tilgjengelige (LK20). En gjennomlesning bærer bud om noe mer enn bare en fornying. Overordna del skisserer at skolene skal jobbe innenfor tverrfaglige temaer, og

elevene skal «lære å lære» gjennom å få mulighet til å reflektere over egen læring. Det er snakk om «dybdelæring», «kjerneelementer» og «kritisk lesing». Vi får dessuten en definisjon av kompetansebegrepet (LK20: 2.2):

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Der tidligere generell del ikke sier noe om hva kompetanse er, er nå overordna del tydelig på det sosiale aspektet ved kompetansebegrepet. Den er opptatt av at kunnskapen skal anvendes blant annet gjennom sosiale og språklige ferdigheter (ibid).

Når jeg gjennom denne studien vil se på om responsgrupper vil kunne ha en naturlig plass i skriveundervisninga, gir fagfornyelsen tydelige føringer på at læring er noe som skjer i samspill med andre, og dermed at responsgrupper i utgangspunktet vil være en metode som ikke bare kan forsvares med læreplanfornyelsen, men også noe det oppfordres til. Det blir derfor interessant å observere elevene underveis i prosessen, lese tekstene deres og å høre med dem om hva de synes om arbeidsformen.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og formål

Gjennom mitt arbeid som norsklærer i ungdomsskolen, er jeg naturlig nok opptatt av å gi så god skriveopplæring som mulig. Da jeg begynte i jobben som lærer på slutten av 2000-tallet, var det liten tradisjon på min skole for å gi elevene tilbakemelding underveis i et skrivearbeid, hverken fra lærere eller elever. Utover på 2010-tallet blei det jobba mye med «vurdering for læring», og vi norsklærere begynte å gi underveisvurdering på elevtekstene.

Den seinere forskninga innen formativ vurdering viser at tilbakemeldinger kan ha svært god effekt på elevens læring. Særlig artikkelen «The power of feedback» (Hattie & Timperley, 2007) viser at måten tilbakemeldinger blir gitt på, har mye å si for læringsutbyttet til eleven. Andre studier som omhandler vurdering for læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2013; Andrade, 2010; Wiliam, 2010; Dysthe og Herzberg, 2009; Dysthe og Herzberg, 2014) har vært viktig for utforminga av masteroppgava mi.

Responsgrupper finner ikke sted i et vakuum. De fungerer som del av et større skriveverksted der forarbeid, idemyldringer og tilbakemeldinger fra lærer også er viktige.

Artikler om formativ vurdering (Andrade, 2010; Wiliam, 2010) viser at eleven må vite hvor hun er i læringen sin, hvor hun skal og hvordan hun kan komme dit. Og det er her vi finner igjen begrepene som så ofte sirkulerer i skoledokumenter fra det offentlige, nemlig ord som «metakognisjon», «lære å lære», «selvregulering», «samhandling». Disse begrepene vil jeg skrive utførlig om i kapittel 2.1, 2.2 og 2.3.1. I skriveprosessen må læreren være tilgjengelig for eleven, samtidig som Andrade (2010:94) understreker at for eleven er det viktigst å være «herre i eget hus», «being the boss of yourself».

Med den forskningen som er gjort på formativ vurdering de seinere årene som bakteppe, ønsker jeg derfor å se på om responsgrupper kan ha en naturlig plass som arbeidsmåte, og læringsstrategi, innenfor denne tradisjonen. Hvis elevene skal klare å regulere energien sin, være gode samarbeidspartnere og strekke seg etter nye mål, må ikke da også undervisninga i skolen legge opp til det? Problemstillinga mi blir da:

På hvilken måte kan responsgrupper være en egna metode for å fremme skrivekompetanse, herunder utvikle elevenes metakognisjon rundt skriving, samhandlingskompetanse og bruk av kunnskaper og ferdigheter?

Forskningsspørsmålene i studien er:

- Hvordan forstår og anvender elevene respons fra andre elever?
- På hvilken måte utvikler responsgruppene elevenes evne til metakognisjon?
- Hvordan opplever elevene samarbeidet i gruppene?
- I hvilken grad fremmer responsgruppene skrivemotivasjon?

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Skoledokumenter og fagfornyelsen

Sommeren 2013 oppnevnte Stoltenberg II - regjeringa et utvalg for å vurdere grunnopplæringas fag opp mot krav til kompetanse i framtidens samfunns - og arbeidsliv. Utvalget, leda av Sten Ludvigsen, leverte sin utredning «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) to år etterpå. Ludvigsenutvalget sin rapport handler om framtidsskolen og peker fram mot fagfornyelsen og nye læreplaner. Rapporten framhever blant annet hvordan læring er noe som skjer i samspill med andre; elevene bør lære seg

strategier for hvordan de kan lære av og med de rundt seg (ibid:9). Rapporten er ikke et styringsdokument, men har hatt stor innflytelse på Stortingsmelding 28 «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet» (2015), som er et direkte forslag fra regjeringa om hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes. Jeg vil nå se nærmere på hva disse dokumentene framhever som viktig i skriveopplæringa og knytte dem opp mot den tidligere læreplanen.

2.1.1 Literacy

Med kunnskapsløftet (LK06) innføres de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Planen har tydelige mål om at elevene ikke bare skal tilegne seg kunnskap, men også kunne utøve den både muntlig og skriftlig. Det gjør denne reformen til ganske gjennomgripende i norsk skolehistorie (Berge 2005:2) og tilbyr et ganske annet syn på hva læring er, og hvordan den foregår. Kunnskapsløftet blir i så måte regna som en literacy-reform. Kort sagt dreier det seg om å gjøre elevene skriftkyndige; om å kunne delta i meningssskapende aktiviteter i samfunnet. Elevene skal forstå, men også utføre. En av de nyere definisjonene av begrepet kommer fra en internasjonal ekspertgruppe på vegne av UNESCO (UNESCO 2004:13):

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

Som vi ser av UNESCOs definisjon av begrepet, er det vidt og peker på *nøkkelkompetanser* (Gourvennec, Nielsen og Skaftun 2014:28). Videre føyer den norske vendinga mot literacy seg inn i en internasjonal trend, forstått som utøvelse av faglighet.

Innføringa av kunnskapsløftet, og de grunnleggende ferdighetene, brøyt altså med tidligere planer i den forstand at den fokuserte på resultater, eller «kompetanser», framfor innhold. Hvordan argumenterte man for en slik tankegang? Kjell Lars Berge kaller i sin artikkel «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve» (2005:2) reformen som «gjennomgripende», ved at det å forstå og utøve et fag ikke kan sees uavhengig av det å skape mening med språket, både muntlig og skriftlig. Elevene skal drive fagrelevant lesing, skriving og muntlighet. Uansett hvilket yrke man får seinere i livet, kreves det evne til å kunne snakke sammen på en fagrelatert måte, kunne lese fagrelaterte tekster og skrive ulike

dokumenter og rapporter. Kunnskapen er ikke «taus», men noe vi utfører i samhandling med andre. Som Berge skriver (2005:2): «Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget.» Plutselig var alle på et vis lese – og skrivelærere, noe som før i stor grad var forbeholdt norskfaget.

I literacyforskninga ligger samfunnsmessige krav til det å kunne lese og kommunisere både skriftlig og muntlig. Felles er at det stilles store krav til disse kompetansene. Kort fortalt handler lesekompetanse om å kunne orientere seg og engasjere seg i et variert spekter av tekster. Elevene bør kunne sammenlikne ulike teksters innhold og budskap. Viktigheten av god skrivekompetanse er økende. Samfunnet stiller stadig større krav til det å kunne uttrykke seg skriftlig. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) legger vekt på at det er viktig for elevene å utvikle strategier for å skrive. Å kunne gi og få tilbakemeldinger på egne og andres tekster, samt produsere tekster i samarbeid med andre, vil være en viktig kompetanse i skolen framover. Å lære å kommunisere muntlig er viktig for å mestre kommunikasjonssituasjoner i hverdagslivet og for å utvikle egen identitet. Skolen har som oppdrag å gi elevene kompetanse i å utvikle språket videre fra hverdagspråket og til å kunne bruke språket i ulike sjangere med ulike formål. Her kommer også holdninger inn, nemlig å kunne lytte til og vise respekt for den man snakker med.

2.1.2 Samhandling

Ludvigsenutvalget legger vekt på *samhandlingskompetanse*, der evnen til å samhandle også innebærer sosial ansvarlighet og det å bygge relasjoner til andre. Utvalget anbefaler kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta som ett av fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU 2015:8). De tre andre kompetanseområdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære og kompetanse i å utforske og skape. Om samhandlingskompetanse skriver Ludvigsenutvalget (ibid:29) at: «Samarbeid og aktiv deltakelse kan bidra til å motivere, aktivisere og engasjere elevene og bidra til læring». Elevene skal kunne gi hverandre relevante tilbakemeldinger og ta dem imot på en konstruktiv måte. De skal kunne gå inn i ulike roller i en samarbeidsprosess og kunne planlegge, gjennomføre og vurdere et arbeid sammen. Dette handler også om å bidra til felleskapet, noe som er viktig både på skolen og seinere i livet. De skal utvikle trygghet, så de tør å ytre seg i ulike situasjoner. Elevene skal kunne se sitt eget bidrag til felleskapet som noe meningsfullt.

Lista over hva samhandlings – og deltakerperspektivet innebærer, er lang, men kort fortalt peker utvalget på viktigheten av å kunne ta initiativ og styre egne læringsprosesser. Det å «lære å lære», metakognisjon, og selvregulering er en forutsetning for at elevene opplever framgang i fagene. Og for å lære dette må elevene utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Refleksjon om læring formes i et sosialt miljø, og elevene bør tilegne seg strategier for hvordan de lærer best sammen med andre. Kommunikasjon, samhandling og deltakelse er viktige stikkord for denne typen læring. Elevene skal kunne argumentere og debattere, kommunisere og arbeide i grupper gjennom ulike media og til ulike målgrupper. Oversatt til hverdagspråk i skolen handler det om å gjøre eleven mer delaktig i egen læring. Gjennom gruppearbeider og annet samarbeid, veiledning fra lærer og en bevisstgjøring om hva som skal læres og hvordan, vil eleven utvikle sin kompetanse.

Den overordna delen av det nye læreplanverket (LK20) beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Relevant for min oppgave, er at denne delen av læreplanen legger vekt på at elevene skal bli trygge språkbrukere. De skal utvikle sin språklige identitet og bruke språket for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Demokratiske verdier skal fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Overordna del har dessuten et eget punkt under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» som heter «Sosial læring og utvikling». Her kan vi lese at:

Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (LK20:2.1).

Når den åpne klasseromsamtalen og gruppesamtaler har blitt en undervisningsform som mange lærere ønsker å benytte oftere, er det noe som passer godt inn i læreplanens syn på læring. Dialog står sentralt for å fremme sosial kompetanse, og lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Og nettopp her vil det bli interessant å følge gruppedynamikken blant de elevene jeg følger i studien. Som lærer har man kun begrensa adgang til å observere en gruppe gjennom en hel prosess. Nå kan jeg bruke opptaksutstyr for å følge kommunikasjonen gjennom hele skriveprosjektet. Vil de holde seg til tema? Og vil de

faktisk ha et ønske om å forbedre egne og andres tekster? Har de et språk som gjør at de kan samtale om sjanger, tekststruktur, setningsbygning og rettskriving?

I denne sammenhengen er det naturlig også å gå inn i lytteaspektet ved det å kunne samarbeide godt med andre. I artikkelen «Lyttehandlinger og lytteformål» (2016) peker Hildegunn Otnes på forskjellen mellom «å lytte» og «å høre». Hun knytter lyttingen til et deltakerperspektiv, der den som lytter unngåelig inngår i en kommunikasjon med andre, enten det er gjennom en lydopplevelse (radio, musikk, foredrag, opplesning) eller i en sosial sammenheng. Lytting er en «konsentrert form for sansning» (ibid:73). Gjennom å aktivt bruke lyttingen som en læringsstrategi, kan elevene konstruere kunnskap. Og gjennom en dialogisk og relasjonell lytting, kan elevene utvikle sine sosiale, interaksjonelle og empatiske ferdigheter. Otnes mener dette kan trenes og bevisstgjøres i klasserommet gjennom metasamtaler og analyser av samtaleopptak. Ved å ta opptak av for eksempel responsgrupper, kan elevene bli mer bevisste på måten de kommuniserer på. Dermed vil de øve nettopp disse ferdighetene.

2.1.3 Metakognisjon

Metaperspektivet møter vi til stadighet på i skoledokumentene. I fagfornyelsen er metakognisjon oversatt til «å lære å lære» og er et eget punkt i overordna del under «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Her står det (LK20: 2.4):

Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling.

Når elevene forstår sine egne læringsprosesser, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Gjennom å fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, legger lærerne grunnlaget for livslang læring.

Om metakognisjon trekker Ludvigsenutvalget fram kompetanse i å lære som et annet av de fire kompetanseområdene. Jeg har tidligere (kap. 2.1.2) skrevet om samhandling, og de to siste er *fagspesifikk kompetanse* og *kompetanse i å utforske og skape*. Fagspesifikk kompetanse handler om at elevene utvikler kompetanse innenfor de ulike fagområdene i skolen, som matematikk, naturfag, norsk, samfunnsfag, teknologi, språkfag, praktisk-estetiske fag og annet. Å kunne utforske og skape inkluderer kritisk tenkning og

problemløsning (NOU 2015:8 s.10). Kompetanseområdet innebærer også evne til nytenkning, innovasjon og kreativitet. Om kompetanseområdet *å kunne lære* skriver utvalget (ibid:9):

Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre.

Dette er formuleringer vi kjenner igjen i overordna del (LK20: 2.4).

Barry J. Zimmermann (2011:49) beskriver de metakognitive prosessene som en spiral, der det å sette seg egne mål, overvåke egen læring og vurdere seg selv inngår i loopen. Det metakognitive aspektet inngår også som en del av selvregulert læring, som jeg skal komme tilbake til i kapittel 2.3. Metakognisjon kan være noe som skjer når elever gir hverandre tilbakemeldinger. Ved å reflektere over medelevers tekster og gi dem respons, vurderer de samtidig sin egen tekst og forståelse av oppgaven. Sann sett er responsgrupper, der elevene snakker om hverandres tekster, per definisjon metakognisjon.

Det viser seg nå at responsgrupper har gode vilkår i de nye planene. Ikke bare kan man forsvare bruken av dem etter fagfornyelsen, men også skoledokumentene legger eksplisitte føringer på at elevene skal kunne jobbe på denne måten. De skal både kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster etter tilbakemeldinger. Under «Underveisvurdering» er fagplanen i norsk etter 10.trinn (NOR01 – 06) tydelig på at læreren skal legge til rette for at elevene gir tilbakemeldinger på andres tekster. Et av kompetansemålene sier også at elevene skal utvikle et språk for samtale om tekst: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (ibid). Tydeligere kan det vel ikke bli. Responsgrupper skal inn som arbeidsmåte i skolen igjen.

2.2 Et sosiokulturelt læringssyn

Denne undersøkelsen, en fortolkende undersøkelse som min, ligger innenfor sosiokulturell vitenskapsteori. Kvalitativ forskning legger ifølge Sharan B. Merriam og Elizabeth J. Tisdell (2016:9) til grunn at virkeligheten er sosialt konstruert. Det er ikke en enkelt observerbar virkelighet, men mange virkeligheter, og flere fortolkninger, av en enkelt hendelse eller et

fenomen. Individuer søker mening og forståelse av verden rundt seg, og i diskusjon med andre forhandles disse fram (Creswell, 2014).

Selve grunnstammen i responsarbeid ligger i et sosiokulturelt læringssyn (Hoel, 2000:23). Læring forstås her som en sosial prosess avhengig av et samspill med omgivelsene for at læring skal skje. Roger Sæljø (2000:18) skriver at et av utgangspunktene for et sosiokulturelt syn på læring nettopp er at man interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg læring gjennom fysiske og kognitive ressurser. I dette perspektivet står samspillet mellom kollektiv og individ i fokus. Jeg skal nå ta for meg tre teoretikere som har hatt mye å si for utviklingen av det sosio-kulturelle læringssynet, og dermed for prosesskriving.

2.2.1 Tre teoretikere: Vygotsky, Piaget og Bakhtin

For å forstå mer av hva som ligger i det sosiokulturelle læringssynet, kan det være interessant å gå tilbake til røttene. Olga Dysthe og Frøydis Herzberg (2014:16) framhever tre teoretikere, som ikke var skrivepedagoger, men som har hatt mye å si for utviklingen av prosessorientert skriving. De poengterer at under et arbeid med skriving i prosess i dag, jobber læreren mye med å bygge «stillaser» for elevene. Dette innebærer å modellere, samskrive, bruke skriverammer og gjøre elevene kjent med kriteriene for oppgava, og helst involvere dem aktivt i denne prosessen. Denne stillasbygginga samsvarer godt med begrepet «scaffolding» som igjen bygger på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssona, og med Piagets læringsteorier der læring er en aktiv konstruksjonsprosess hos hver enkelt elev.

2.2.1.1 Vygotsky

Lev S. Vygotsky var en russisk lingvist, samfunnsviter, filosof og psykolog, som kanskje særlig er kjent for skolefolk gjennom begrepet «den proksimale utviklingszone». Denne zona er et møtested mellom individet og den utenforliggende kulturen, og et sted der vi tilegner oss kunnskap gjennom å møte mer erfarne eller viderekommende individer enn oss selv gjennom ulike «redskaper» som språk, tegn og symboler. Sæljø (2000:20) tolker disse redskapene som de ressursene, intellektuelle og fysiske, som vi har tilgang til og anvender for å forstå vår samtid og agere i den.

For Vygotsky var særlig forståelsen av forholdet mellom tanke og språk viktig. Språket er ikke bare et redskap for tanken, men tanken kan bli til gjennom språket. I den engelske

oversettelsen «Thought and language» (2012:120) skriver han at det kan være vanskelig å avgjøre hva som er et resultat av hva:

The meaning of a word represents such a close amalgam of thought and language that it is hard to tell whether it is a phenomenon of speech or a phenomenon of thought. A word without meaning is an empty sound; meaning, therefore, is a criterium of “word”, its indispensable component.

Tanken kan altså bli til gjennom språket. Dysthe og Herzberg (2014:16) fremhever at det i et skriveperspektiv vil si at meningen med det vi skriver, utvikler seg etter hvert som teksten tar form. Vi har ikke en fullt ferdig disposisjon som vi bare skriver ut. Planen kan endre seg, og vi ender opp et annet sted enn der vi begynte. For Vygotsky blir derfor språket et redskap for tanken, og gjennom språket utvikler vi oss intellektuelt.

Vygotsky (1978:30) beskriver et barns utviklingsnivåer som en forandring fra biologisk til sosiohistorisk. Sæljø (2000: 36) tolker dette som at utviklingen går fra å være i hovedsak biologisk til å skje innenfor rammen av sosiokulturelle forhold. Når det gjelder spørsmål om verdensanskuelse, kommunikasjon og tenkning, kan vi ikke lenger vise til biologiske prosesser, men må se på utviklingen som et resultat av sosiokulturelle betingelser. Kommunikative prosesser blir derfor helt avgjørende innenfor dette synet. Læring er et grunnleggende sosialt fenomen.

2.2.1.2 Piaget

Jean Piaget var en sveitsisk utviklingspsykolog, med bakgrunn fra matematikk og biologi. Kognitiv læringsteori er spesielt inspirert av Piaget. Her blir læring sett på som en aktiv konstruksjonsprosess, der eleven tar imot, tolker og knytter informasjonen opp mot det hun vet fra før. Det sosiokulturelle læringssynet bygger på et konstruktivistisk syn på læring og har sine røtter tilbake til nettopp Piaget og kognitiv læringsteori (Dysthe, 2001:38). Piaget så på seg selv hverken som pedagog eller psykolog, men allikevel har han hatt en veldig innflytelse på hvordan synet på undervisning og barns utvikling er i dag (Sæljø, 2000: 49).

Ifølge hans teorier er læring en prosess der vi konstruerer vår egen subjektive kunnskap. På denne måten er han mer rasjonalistisk enn teoretikerne innenfor den sosiokulturelle tradisjonen. Mennesket utvikler seg i samspill med andre, men kunnskap kommer ikke ved at vi passivt påvirkes av ytre stimuli. Derimot velger vi ut, siler, tolker og knytter den

sammen med det vi vet fra før. Kritikken mot kognitivismen har ifølge Dysthe (2001:39) gått på at den er for ensidig individorientert og ikke ser individet som en del av et læringsfelleskap. De fleste som leder an arbeidet i det sosiokulturelle læringssynet, har sin fortid fra kognitiv læringsteori, men har flytta fokuset fra individet og over på læringsfelleskapet.

Både Piaget og Vygotsky hevder sosial interaksjon er grunnleggende for utvikling. Men der sistnevnte legger vekt på asymmetri i interaksjonen, tar Piaget til orde for et mer likeverdig perspektiv i meningsutvekslingen (Piaget, 1932:89). Barnet (eleven) trenger å bryne seg mot likeverdige. På den måten kan det utvikle ny kunnskap, få nye ideer og utvikle nye holdninger. Bare når barn kan samarbeide som likeverdige, vil de kunne utvikle nye måter å tenke på. Piaget legger vekt på symmetri og likeverd i interaksjonsforhold. Dette står i kontrast til skolen fra Vygotsky som framhever viktigheten av stillasbygging basert på en mer kompetent andre.

Dette er interessant i responsgruppe-sammenheng når læreren skal sette sammen grupper. I kapittel 2.4.2 vil jeg ta for meg dette med gruppesammensetning, og også i analysedelen, men tar det med allerede nå som et poeng når jeg først diskuterer ulike læringsteorier. Ifølge sosiokognitiv konfliktteori (Perret-Clemon, 1980:162), vil barnet oppleve konflikt i måter å løse et problem på i samarbeid med andre. Samarbeidet kan gi rom for imitasjon av den andre, og dermed også en konflikt med egen måte å gjøre det på, men også en mulighet for å gå dypere inn i problemet og koordinere en felles forståelse av det. Årsaken til at denne konflikten oppstår, er at ny informasjon, kunnskap eller nye inntrykk ikke stemmer overens med den kunnskapen eller oppfatningen eleven har fra før. Trangen til indre likevekt driver eleven til å finne en løsning på konflikten. I stedet for at en strekker seg etter den andre, danner samarbeidet en felles forståelse av et problem. Vekta på den sosiale dimensjonen blir synlig i termen sosio-kulturell.

I følge Vygotsky og Piaget er altså interaksjon med andre avgjørende for hva vi lærer og hvordan vi lærer det. Vi prøver oss fram og er aktive framfor å absorbere det andre sier. Vi er deltakere i mange ulike «diskurssamfunn» (Dysthe 2001:45), og klasserommet er ett av dem. Derfor er læringsprosessen også sosial, ved at vi må lære oss å delta i disse situasjonene og praksisene. Læring er distribuert mellom personer.

Utgangspunktet mitt for denne studien er at læring er en del av en større kulturell kontekst, der tekster skapes i samspill med andre. Skriveren er hele tida i dialog, også når hun sitter alene. Kanskje særlig i vår tid, med tanke på den skrive – og delingskulturen som har oppstått i kjølvannet av ulike sosiale medier, kommentarfelt på nettet og blogger, må skrivingen gjøres relevant for elevene. Den må ha et formål og en mottaker. Gjennom responsgruppene vil jeg se på hva slags dialog som oppstår, og hvilken betydning den får for tekstskapingen til elevene. En teoretiker som er opptatt av «det dialogiske», var Mikhail Bakhtin.

2.2.1.3 Bakhtin

En annen av Vygotskys samtidige språk- litteratur- og kulturteoretikere er russiske Mikhail Bakhtin. Som Vygotsky blir han sett på som en sosiokulturell teoretiker som utfordrer kognitivismens syn på læring. Ifølge Bakhtin er all kommunikasjon «dialogisk». Mening oppstår som et samspill mellom den som skriver og den som leser, mellom den som snakker og den som hører (Dysthe 2001:50) Det er grunnleggende hos Bakhtin at læring oppstår gjennom en felles konstruksjonsprosess av kunnskap. Det er vanskelig å se for seg en «autonom lærende person». Man skaper mening, forståelse og kunnskap gjennom samhandling.

Hovedverket i Bakhtins forfatterskap er boka han skreiv om Dostojevskij. Her tar han for seg forfatterens utgivelser på en måte som er grunnleggende for vår forståelse av dem, samtidig som han også avslører noe om sin egen livsfilosofi (Børtnes, 2001:95). Her møter vi på begrepene «dialogen» og «det dialogiske». Han skriver i Dostojevskij-boka: «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte» (Bakhtin, 2003:197).

Jostein Børtnes (2001:95) tolker Bakhtin dithen at vi ikke må oppfatte denne dialogen som bare en samtale mellom to eller flere mennesker. Vi må forstå denne dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Den er en del av selve språket og tanken, og som er med på å forme vår forståelse, personlighet og vårt forhold til andre mennesker og livet omkring oss.

Dialogen er heller ikke bare et middel, men et mål i seg selv. Dialogen er her ikke forværelset til handlingen, men selve handlingen. Den er heller ikke et middel til åpenbarelsen,

avdekkelsen av en allerede ferdig menneskekarakter, nei; her er det ikke bare slik at mennesket viser seg utenfra, men det blir for første gang hva det egentlig er, og vi gjentar, ikke bare for andre, men også for seg selv» (Bakhtin, 2003:197)

Det er vanskelig å gripe helt hva Bakhtin mener her. Men det blir tydelig at Bakhtin på et overordna nivå ser på dialogen som en ubrytelig del av det å være menneske, og at relasjonen i sitt grunnprinsipp er dialogisk. I sin artikkel «Michail Bakhtin og sosiokulturell teori» (2001:109) tar nettopp Mari -Ann Igland og Olga Dysthe et oppgjør med det de mener er «lettbeint» og «slagordprega» litteratur om Bakhtin. Det krever et skikkelig arbeid å virkelig forstå rekkevidden av hans resonnementer. Så da går jeg ikke så dypt inn i det her, men konsentrerer meg heller om hvilke konsekvenser *andres* tolkninger av Bakhtin har å si for dem som sitter i klasserommet.

Reint praktisk i klasserommet når elevene får ei skriveoppgave, kan vi tenke oss at de da er i ulike typer dialoger. Når eleven sitter aleine, er hun i dialog med en rekke ulike «stemmer». Når en elev veit at responsgruppa hennes skal lese teksten, er det klart at hun blir bevisst på dette. Hva er det responsgruppa forventer? Torlaug Løkensgard Hoel (2000:41) framhever at responsgrupper vil bidra til å forsterke den rollen leseren har i skriveprosessen.

På et overordna nivå kan vi tenke oss at eleven er i dialog med den tekst- og kulturtradisjonen hun er en del av. Og som leserne er en del av. I følge Dysthe og Herzberg (2014:19) understreker Bakhtin at en tekst alltid er del av en lenke i en kommunikasjonskjede, og at også elevtekster står i dialog med tekster som har vært skrevet før og bærer i seg stemmer fra dem. Dette kan også være andre elevtekster, der skriveren tar ut inspirasjon fra noe hun tidligere har lest. Vi kan være enige eller uenige i det som står, men poenget er at vi lar oss inspirere og motivere til å skrive videre. I et klasserom finnes det mange ulike stemmer med forskjellig bakgrunn, erfaringer, meninger og evner. Dette blir en ressurs når de ulike stemmene brytes mot hverandre og alle får testa ut sine oppfatninger og sin forståelse. Dysthe og Herzberg (ibid:20) understreker at nettopp denne brytningen er med på å utvikle elevene som tenkende mennesker, og at dette skjer gjennom å lese, lytte, tale og skrive.

Fordi denne avhandlinga dreier seg om muntlige og skriftlige aktiviteter i klasserommet, blir det sosiokulturelle perspektivet særlig interessant. Hoel (2000:24) understreker at elevene

utvikler en responskultur, med sitt eget særegne fagspråk, gjennom nettopp å delta i språklige aktiviteter i klasserom og grupper. De blir bærere av en klasseromskultur som er bygd opp gjennom interaksjon mellom elever, lærere og tekster. Denne kulturen bruker de som redskap i responsgruppene. Mari - Ann Igland (2009:29) peker på at sosiokulturell teori understreker at bearbeiding av tekstutkast må forstås som et fellesprosjekt med to eller flere deltakere, i en dialog. Responsamtaler mellom lærer og elev, og mellom elever, må forstås som nettopp det.

2.3 Vurdering for læring

Stortingsmelding nr.16 «... og ingen sto igjen» (2006-2007) slo fast at det sto dårlig til med vurderingskulturen i norske skoler. Ifølge meldinga førte en svak evalueringspraksis til en mangelfull oppfølging av elevene, noe som igjen ga seg utslag i en reduksjon av deres faglige utviklingsmuligheter. I 2010 satte direktoratet i gang en nasjonal satsing på vurdering for læring. Målsettingen var at skolene skulle utvikle en kultur for vurdering, med læring som mål. Lærerne skulle få en økt forståelse for vurdering som redskap for læring (udir.no. «Satsingen vurdering for læring 2010 – 2014»).

Begrepet «vurdering for læring» er direkte oversatt fra det engelske «assessment for learning» som dukker opp i litteraturen på 90-tallet. Dette begrepet er igjen en spesifisering av «formative assessment», men begrepene har blitt brukt om hverandre og har ofte samme betydning (William, 2010:23). Men der «assessment for learning» ofte referer til selve arbeidet med å promotere elevenes læring, prosessen, går «formative assessment» mer inn i tidspunktet for vurderingen, om den skjer underveis eller etter et arbeid (ibid).

For å definere vurdering for læring, trekker Dylan William (2010:30) fram tre nøkkelprosesser. Disse er å etablere kunnskap om a) hvor elevene er i sin læring, b) hvor de skal og c) hva som skal til for å få dem dit. I denne prosessen har både elever, medelever og lærer et ansvar, noe William oppsummerer i fem nøkkelstrategier (nummerert i parentes):

	Where the learner Is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	Clarifying learning intentions and sharing and criteria for success (1)	Engineering effective classroom discussions, activities and tasks that elicit evidence of learning (2)	Providing feedback that moves learners forward (3)
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success (1)	Activating students as instructional resources for one another (4)	Activating students as instructional resources for one another (4)
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success (1)	Activating students as the owners of their own learning (5)	Activating students as the owners of their own learning (5)

Tabell 1. Fem strategier for formativ vurdering (Wiliam,2010).

På de to siste punktene framhever Wiliam viktigheten av at eleven selv er eier av egen læring og samtidig er en aktiv læringsressurs for sine medelever. Tabell 1 viser nettopp at det er viktig å aktivere elevene som læringsressurser for hverandre. Nøkkelsestrategiene 1, 2 og 3 handler om at læreren klargjør læringsmål og kriterier for oppgava, åpner opp for klassediskusjon og relevante arbeidsmåter og gir elevene tilbakemeldinger. Elevene på sin side må passe på at de har forstått oppgava og kriteriene for den. Når intensjonene bak disse strategiene er inkorporert, kan elevene begynne å gi tilbakemeldinger til andre. Gjennom tilgang til medelevers arbeider vil de lettere kunne evaluere eget arbeid samtidig som det øver selvreguleringen (Wiliam, 2010:36). Vurdering for læring, som utøves av lærer, medelever og eleven selv, er på denne måten gjensidig avhengig av selvregulering, som begge virker forsterkende på hverandre.

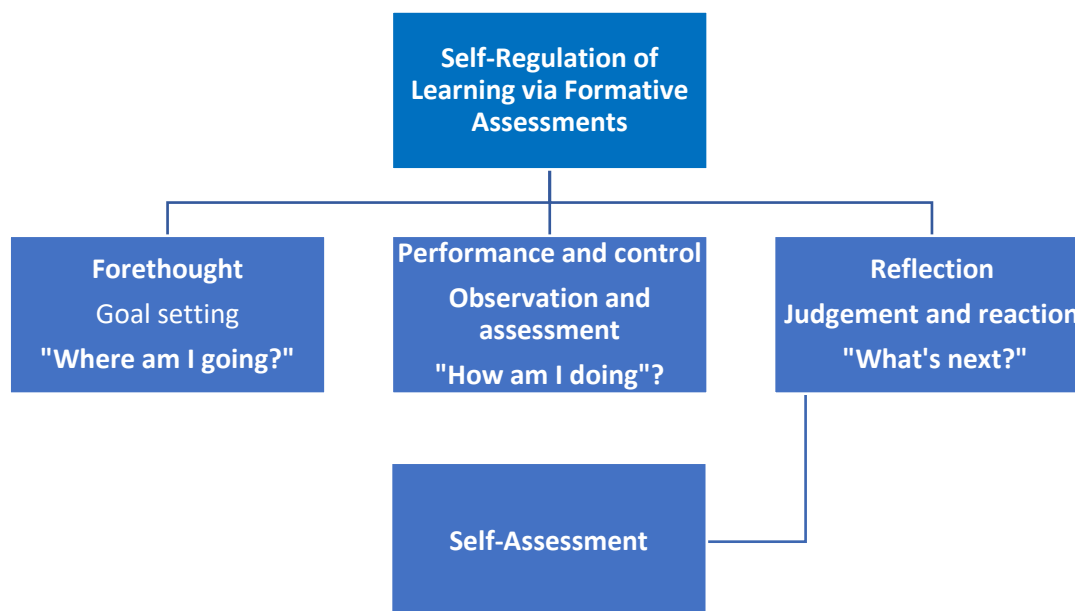
2.3.1 Selvregulering

«Selvregulering» er et begrep som har ofte blitt brukt om elever som underpresterer på skolen, altså elever som mangler de egenskapene som gjør at de klarer å regulere energi, motivasjon og innsats. Elever som prokrastinerer, vil lære mindre samtidig som de opplever mer stress og misnøye. Derfor er det så viktig å snu denne negative spiralen. Begrepet knytter seg opp mot «å lære å lære» eller metakognisjon, og er høyst relevant når temaet er formativ vurdering. Heidi Andrade (2010:90) går så langt som å si at elevene er nøkkelementer i formativ vurdering fordi egenvurdering og selvregulering gjør at de blir

mer involvert i kvaliteten på egne arbeider, og ikke bare overlater vurderinga til læreren. Hun definerer selvregulering på denne måten:

Being a self-regulated learner means exercising executive control over one's own learning or, to use the lingo of young students, «being the boss of yourself». More formally, self-regulated learning is a dynamic process of striving to meet learning goals by generating, monitoring, and modifying one's own thoughts, feelings, actions, and, to some degree, context (ibid: 94).

Hun kopler selvregulering og egenvurdering sammen med formativ vurdering gjennom følgende modell:

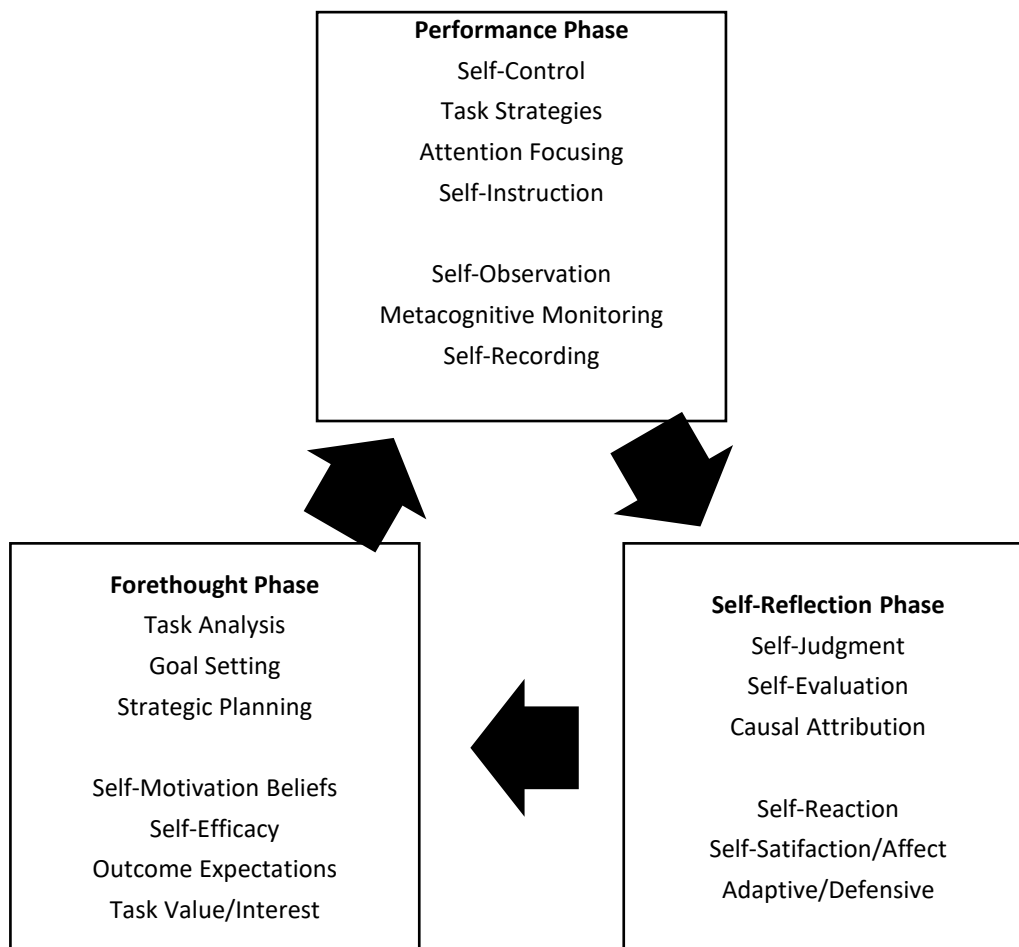


Figur 1: Selvregulering og formativ vurdering (Andrade, 2010: 96)

I figuren knytter Andrade selvregulering opp mot formativ vurdering når hun beskriver den som en prosess. Eleven først er i en planleggingsfase, der hun setter seg mål og spør «hvor skal jeg?». I neste fase er eleven i utførelsesfasen. Her overvåker hun målene, og fasen knyttes opp mot egenvurdering når eleven spør «hvordan gjør jeg det?». Utførelsesfasen står også i tett relasjon til egenrefleksjonen, der eleven spør seg om hvilke tiltak som må iverksettes for å få bedre framgang. Her kan eleven justere og revidere. På denne måten blir vurdering for læring en krysning mellom prosess, deltaker, selvregulering og egenvurdering. Modellen til Andrade fordrer at eleven er «herre i eget hus», men betyr det at eleven er

overlatt til seg selv og egne vurderinger? Det sosiokulturelle læringssynet, de nye føringene fra fagfornyelsen og innholdet i vurdering for læring er ikke ensbetydende med at læreren abdiserer. Men mange lærere trenger nok å rette et kritisk blikk på egen lærerrolle. Som vist i modellen til Wiliam (tabell 1), skal læreren klargjøre læringsmål og bevisstgjøre eleven sin egen læring underveis i prosessen. Aktivitetene krever god planlegging, god klasseledelse og en tydelig og strukturert lærer. I tillegg, og som jeg skal skrive om i kapittel 2.1.3, viser studier (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007; Hattie, 2013) at lærerens tilbakemeldinger kan ha mye å si for elevens læring. Men det er ikke likegyldig hva slags tilbakemeldinger som blir gitt.

Barry J. Zimmermann (2011: 49) knytter begrepet opp mot tre spørsmål (hvor, hvordan og hvorfor) for å forklare hva det er som gjør at noen har disse selvregulerende egenskapene, mens andre ikke. Spørsmålet om *hvor* handler om oppgavekontekst, *hvordan* om de metakognitive aspektene og *hvorfor* om motivasjon. Han definerer dermed selvregulering som graden av metakognisjon, motivasjon og deltakelse elever viser i møte med egne læringsprosesser. I artikkelen «Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation» (Zimmermann, 2008) knytter han elevens prestasjoner opp mot målene de setter seg. Han setter opp denne modellen:



Figur 2: Self-regulatory phases and processes (Zimmermann, 2008: 279).

Som Andrade (figur 1), deler han syklusen i tre faser: planlegging, utførelse og egenrefleksjon. I *planleggingsfasen* analyserer elevene oppgaven og setter seg læringsmål. Samtidig planlegger de hvilke strategier de vil bruke for å løse oppgaven på en best mulig måte. I *utførelsesfasen* handler det om å bruke de strategiene man planla for i planleggingsfasen. Da utøver man egenkontroll. I *egenrefleksjonsfasen* vil elevene evaluere eget arbeid og finne årsaker til at produktet blei som det blei. I denne fasen vil, i hvert fall de proaktive elevene, sette resultatet i sammenheng med målene de satte seg i planleggingsfasen og evaluere ut fra det. Elever som har satt seg vage eller ingen mål i planleggingsfasen, vil vanskelig kunne evaluere eget arbeid og ender ofte opp med å sammenlikne seg med andre for å vurdere seg selv. Dette kan virke mot sin hensikt ved at elever ender opp med å vurdere seg selv negativt, kanskje selv om de har hatt en faglig utvikling siden sist.

Zimmermann skiller altså mellom «proaktive» og «reaktive» elever, der de proaktive vil øve selvregulering mer effektivt enn de reaktive. Dette begrunner han med at de proaktive elevene klarer å sette seg mål som er mer spesifikke, ligger tettere opp mot oppgaven, har en hierarkisk struktur, er utfordrende og så videre, mens de mer passive elevene setter seg mål som ofte er vage og ustrukturerte. Zimmermann ser altså på denne selvreguleringen som en syklus, der proaktive elever vil kunne selvregulere mer effektivt fordi de er flinkere i planleggingsfasen enn de reaktive. De setter seg mål, analyserer arbeidsoppgaven og planlegger strategisk. Dette igjen gjør at de også fungerer bedre i de to siste fasene. Til sammenlikning vil de reaktive elevene være mer ufokuserte og gå rett på utførelsesfasen. Zimmermann (ibid:286) ser dette i sammenheng med at reaktive elever ikke setter seg gode mål. Så hvordan kan vi få de passive elevene til å gjøre nettopp det? Hvordan kan vi få dem ut av den negative spiralen med lav motivasjon, lite tro på egne ferdigheter og minimal bevissthet rundt årsakene til de svake prestasjonene?

Zimmermanns svar er å utvikle disse elevenes læringsstrategier. Ved å få elevene til å tro på at det er læringsstrategiene, og ikke deres egen kapasitet (eller læreren) det er noe feil med, kan trenden snus. Om det så er tankekart, bli flinkere til å spørre, delta mer i undervisningen, få ekstraundervisning eller bruk av responsgrupper som skal til. Ved å bli bevisste egne læringsprosesser, utvikler man disse selvregulerende egenskapene, herunder metakognitiv overvåkning.

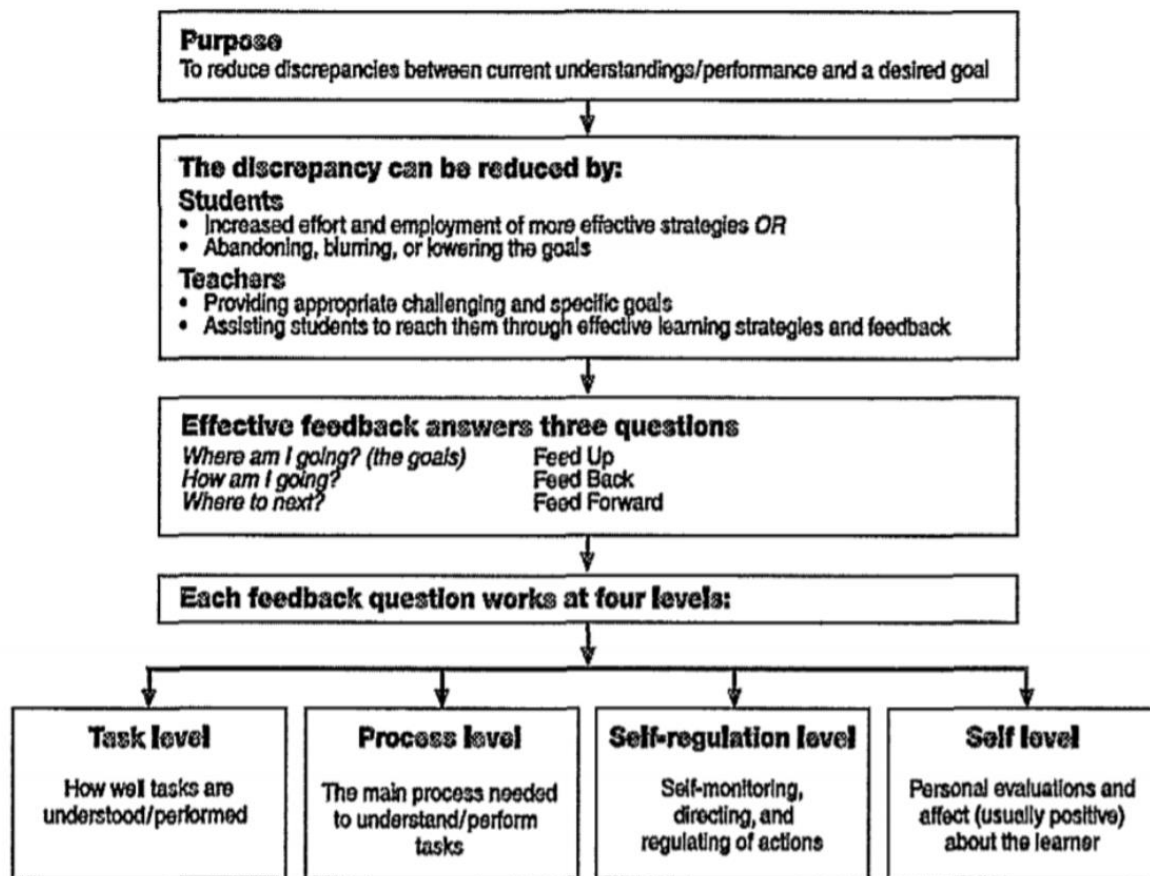
2.3.2 Tilbakemeldinger

John Hattie ga ut boken «Visible learning» i 2009. Den var et resultat av 15 års arbeid med analyser av 138 variablers betydning for elevers læring (Hattie, 2013). Den bygger på 800 metaanalyser av 50 000 studier om hva som har effekt på læring. Ved hjelp av en skala ønsker han å presentere funnene sine som effektstørrelser, der effektstørrelse $d= 1.0$ indikerer en forbedret skoleprestasjon på to til tre år eller tilsvarende 50% økning i læringsraten (ibid: 32). En slik økning betegner han som stor. En effektstørrelse på $d= 0.2$ er tilsvarende liten, mens $d= 0,4$ er en middels effekt og $d= 0.6$ en stor effekt. Hattie mener standarden bør settes til $d= 0,4$. Å sette standarden til null mener han er absurd, all den tid praktisk talt alt lærere foretar seg i klasserommet, har en effekt. Lærere har i dag en gjennomsnittlig effekt på elevprestasjoner fra $d= 0,2$ til $d= 0,4$. Allikevel mener han lærere bør tilstrebe en effekt som er høyere enn $d= 0,4$ for å bli vurdert som lærere over

gjennomsnittet, og høyere enn $d=0,6$ for å bli vurdert som fremragende (ibid: 46). For Hattie er det derfor et poeng at lærere må velge de innovasjonene som gir best effekt. Vi bør vurdere hvor effektivt et tiltak er sammenliknet med $d=0,4$. Et av de viktigste resultatene som presenteres i boka, er knyttet til tilbakemeldinger. Den viser at det er en nær sammenheng mellom tilbakemeldinger og elevers prestasjoner. Det spiller en rolle hva læreren gjør (ibid: 54). Lærere som underviser på en bevisst og «synlig» måte, griper inn overfor elever som lærer lite, så de kan endre retning og utvikle nye læringsstrategier og mål for læringen.

Det er godt dokumentert at gode tilbakemeldinger kan fremme læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Paul Black og Dylan Wiliam (1998) er opptatt av måten tilbakemeldinger gis på. De skal være konkrete og individrettet, vise både styrker og svakheter ved en oppgave, legge til rette for at eleven kan reagere på og være delaktig i responsen og vurderingsprosessen. De framhever videre at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer, at kommentarene bør være konkrete framfor generelle, og at prosessen må involvere egenvurdering. Igland (2009: 38) viser til studier som ganske entydig bekrefter at elever ikke bryr seg om kommentarer på ferdige tekster, og at tilbakemeldinger i margin fører til mer læring enn retting i teksten.

I studien «The power of feedback» (2007) presenterer John Hattie og Helen Timperley funn som viser at tilbakemeldinger, «feedback», er en effektiv måte å fremme læring på. Tilbakemeldingene kan komme fra foreldre, lærere, medelever eller egen erfaring. Typisk for gode tilbakemeldinger er at de svarer på spørsmålene: Hvor skal jeg? Hvordan kommer jeg dit? Og hvor skal jeg etterpå? Dette henger godt sammen med modellene til Wiliam (tabell 1) og Andrade (figur 1). Modellen til Hattie og Timperley skiller mellom feedback på 4 ulike nivåer: oppgavenivå, prosess, selv-regulering og egenvurdering. Formålet er å redusere avstanden mellom det eleven vet, og det eleven ønsker å oppnå. Hattie og Timperley setter opp følgende figur:



Figur 3: En modell for hvordan tilbakemeldinger kan fremme læring (Hattie, J. og Timperley, H. 2007: 87).

Feedback forstått på denne måten har en effektstørrelse på $d=0,95$, noe som er svært høyt (ibid:84). Men det er viktig å merke seg at det ikke er likegyldig hva slags tilbakemeldinger som blir gitt. Når målet for oppgaven er tydelig for eleven, og feedback blir gitt på korrekte svar, gjerne på endringer eleven har gjort fra en tidligere innlevering, er det de mest effektive tilbakemeldingene. Dette samsvarer igjen godt med modellene til Wiliam (tabell 1) og Andrade (figur1), der tilbakemeldinger bør gis underveis i oppgaven og være knyttet til formålet med den, eller målet eleven har satt for den. Feedback med tilsvarende lav effektstørrelse, er gjerne de som ikke gir informasjon om læringen. Det kan være ris, ros og ytre belønningssystemer som klistremerker og annet. Studien viser at slike tilbakemeldinger, hvis de kan kalles det, heller virker demotiverende på elever fordi slik respons fremmer overvåking og konkurranse, framfor selvregulering.

For min studie er det interessant å se på effekten av ulike variabler som kan knyttes til medelevvurdering. Generelt oppsummerer Hattie (2013:53) med at de største effektene oppnås «når lærere studerer sin egen undervisning, og når elever blir egne lærere.» Når elevene blir egne lærere, framviser de disse selvregulerende egenskapene som synes å være så viktige for elevene (selvovervåking, selvevaluering og selvlæring). Det er effektivt å bruke elever som medlærere i klassen. For å nå målet om selvregulering og kontroll over egen læring, må elevene bevege seg over fra å være elever til å bli egne lærere (ibid:278). Hattie viser til en effektstørrelse på $d= 0,55$ for medlæring.

Effektstudiene av tilbakemelding på elevtekster i Hattie og Timperley «The power of feedback» er allikevel ganske generelle. De går ikke spesifikt inn i medelevrespons, lærerrespons eller bruker begrepet «tekst» i det hele tatt. Allikevel konkluderer de med at «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie og Timperley, 2007). Det er altså viktig å drive responsarbeid, men det må gjøres riktig. Dysthe og Herzberg (2009:35) skriver at hovedkritikken mot den tradisjonelle rettepraksisen kan oppsummeres med at den kommer for seint inn i prosessen, at lærerresponsen ikke tar hensyn til elevens hensikt med teksten, og at kommentarene er diffuse, ufokuserte og «sure». Så hva er da god, nyttig og effektiv tilbakemelding på elevtekster?

2.4 Proessorientert skrivning

Grunnlaget for proessorientert skrivepedagogikk kommer fra USA og fikk raskt fotfeste i Norge. Men som et fenomen i skriveopplæringa er ikke skrivning som prosess og elevrespons noe nytt i norsk skrivepedagogikk. Ifølge Hoel sin bok «Skrive og samtale» fra 2000, finnes det eksempler allerede fra 40-tallet om lærere som lot elevene gi hverandre respons på skrivearbeider. Ruie J. Pritchard og Ronald L. Honeycutt (2006:276) trekker linjene til skriveprosesser helt tilbake til de gamle grekerne og romerne gjennom retorikken. Allikevel nevnes ikke proessorientert skrivning i faglitteraturen før på 40-tallet i amerikansk litteratur. Og utover på 80- og 90-tallet blei denne pedagogikken mye brukt i Norge.

Astrid Roe og Kristin Helstad (2014) knytter den proessorienterte skrivepedagogikkens historie i Norge tilbake til et ukelangt kurs for en gruppe lærere sommeren 1985. Derfra spredte den seg til hele landet i løpet av få år (ibid:171). Og dette skjedde helt uten påtrykk fra skolemyndigheter og lovverk. Det er interessant at utviklingen av denne pedagogikken

var noe lærerne initierte selv. Det kan være en av forklaringene på at den fikk så stor utbredelse, etter hvert også med støtte fra skolemyndighetene. Utover på 90-tallet blei prosesskriving en del av lærerutdanningen, og i 1991 kunne grunnskoler søke om en eksamensordning som involverte idemyldring og responsgrupper. Dette var en ordning som likna på den skrivepraksisen elevene var vant med fra klasserommet. I 2002 blei denne ordninga gjort om til normalordning (Dysthe og Herzberg, 2014:14), også kalt «skrivedagseksamen». Denne arbeidsformen inkluderte to økter med elevsamarbeid; først en idefase, og etter ei skriveøkt gikk de i responsgrupper. Plutselig måtte alle norsklærere jobbe på denne måten for å være forberedt til eksamen. Med kunnskapsløftet kommer metodefrihet, og året etter forsvinner skrivedagseksamen som arbeidsform. Da ordninga blei avskaffa i 2007, førte nok det til at metodikken blei oppfatta som «avleggs» av mange.

Roe og Helstad (2014) har studert utbredelsen av prosessorientert skrivepedagogikk ved hjelp av tre spørreundersøkelser til norsklærere på ungdomstrinnet: i 1996, i 2002 og i 2013.

Dette er noe av det norsklærerne svarte:

	1996 N=384	2002 N=460	2013 N=218
Hvor ofte har elevene idefase for å komme i gang med skrivingen?	44%	54%	63%
Hvor ofte arbeider elevene i responsgrupper?	24%	37%	19%
Hvor ofte gir du skriftlig eller muntlig respons på elevenes utkast?	34%	43%	47%

Tabell 2: Prosentandel som oppgir at de «ofte» eller «alltid» bruker prosessorienterte arbeidsmåter i 1996, 2002 og i 2013 (Helstad og Roe, 2014:177).

Erfaringene fra den første undersøkelsen viste at nesten samtlige lærere visste hva prosessorienterte arbeidsmåter var, men at bruken varierte. Mange brukte ulike faser av skrivepedagogikken, som idefase og lærerrespons, men uten å kalle det prosessorientert skrijving. I 2002 hadde allerede mange skoler på eget initiativ gjennomført skrivedagseksamen, og den var i ferd med å skulle bli normalordning. Nå viser undersøkelsen en økning i bruken av prosessorienterte skrivemåter, og da særlig bruken av responsgrupper. Lærerne svarer da også at signaler om skrivedagseksamen hadde påvirket deres metodevalg. Og selv om bruken av responsgrupper gikk noe ned i 2013, blei fortsatt idefasen hyppig brukt.

Allikevel er det studier som viser at mye ved den prosessorienterte skrivepedagogikken blei borte etter innføringa av kunnskapsløftet i 2006 (Bueie 2014:110). Studien «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik & Buland, 2013) finner en manglende kultur for revisjon av tekster og viser til lærere som forklarer det med at tida ikke strekker til. Dysthe og Herzberg (2014:13) gir allikevel et mer optimistisk bilde av vurderingspraksisene i norske klasserom. Selv om de også finner at lærere sjelden svarer positivt på at de bruker prosessorientert skrivepedagogikk, viser det seg at det kan handle mer om begrepet «prossessorientert skriving» enn om de faktiske skrivepraksisene. Mange lærere kan nok oppleve metodikken som en «tvangstrøye» med omstendelige og tidkrevende prosesser hver gang elevene skriver noe. Begrepet lukker mer enn det åpner. Samtidig vil de fleste skrivelærere svare at de ofte lar elevene bearbeide tekstene sine underveis. Det kan derfor være greit å konkretisere hva som egentlig ligger i begrepet. Mye av grunnen til at deler av den prosessorienterte skrivinga, som responsgrupper, er mindre i bruk, ligger nok i dagens eksamensordning. Her sitter elevene og skriver på egen hånd en hel dag og får etter en stund eksamenskarakteren. Men hva forteller forskning oss om effekten av denne måten å jobbe på?

En effektstudie gjort av de amerikanske forskerne Pritchard og Honeycutt (2006) tar for seg effekten av profesjonaliseringen av skrivelærere inn mot prosessorientert skriving, men ser også på historien bak metodikken og forskning knytta til den. Det de finner når de går gjennom aktuell litteratur, er at de fleste forskere ser på området som komplekst og uoversiktlig (ibid:285). Det handler ikke bare om en prosedyre for å komme seg gjennom et skriveprosjekt, men mange ulike nivåer elevene må jobbe med samtidig. Det kan være kontekst for skrivinga, bakgrunnsinformasjon, forforståelse og leseforståelse, strategier for problemløsning, følelsesmessige aspekter og motivasjon, arbeid med ferdigheter på lokalt nivå, som grammatikk, rettskriving og setningsbygning, samtidig som at teksten skal organiseres på globalt nivå med formål, sjanger og oppbygging. Det er dessuten vanskelig å ha 100 prosent kontroll over alle variablene som påvirker det ferdige skriveresultatet, da det er så mange som virker inn på en og samme tid.

Pritchard og Honeycutt (2006) sin gjennomgang av ulike studier på prosessorientert skriving viser allikevel stort sett positiv effekt, selv om de ikke er helt entydige. Interessant er det også at når de ser på effekten etterutdanning av lærere har hatt, finner de samsvar mellom

profesjonalisering av lærere og elevers skriveferdigheter. Elever som har blitt undervist av prosess-skolerte lærere, scorer høyest på skriveferdigheter. Bare det å gå på en skole der en trent lærer underviser, har større effekt enn å bli undervist av en utrent lærer på en skole der ingen har fått videreutdanning (ibid:284). I tillegg trekker Pritchard og Honeycutt fram gevinster som kan tilskrives elevenes arbeid i responsgrupper, som sosiale ferdigheter, problemløsningsstrategier eller andre ferdigheter som ikke knytter seg direkte til elevenes skrivekompetanse.

Tilhengerne av prosessorientert skriving i dag jobber ikke bare med skriveprosedyren, men med flere prosedyrer samtidig. Det kan være alt fra selvregulering, sjangerforståelse, mottakerbevissthet og revisjonskompetanse til å legge til rette for elevrespons, samtidig som hun gir strukturerte tilbakemeldinger selv (ibid:276). Litteraturgjennomgangen til Pritchard og Honeycutt viser at metoden har best effekt der læreren er aktiv i prosessen med å lære bort og veilede i disse ferdighetene.

Kompleksiteten rundt prosessorientert skriving gjør at det ikke finnes mange helhetlige studier som inkluderer alle lagene, ofte overlappende, og som kan si at alle variabler er gjort rede for. Det kan være vanskelig å ettergå materialet empirisk. Derfor er det vanligere å finne studier som tar for seg ulike deler av prosessen. I Norge finnes eksempler på studier (Årbog, 2015; Viken, 2016; Bueie, 2017; Kongsgården, 2018) som tar for seg deler av forløpet i prosessorientert skriving. Årbog sin masteravhandling (2015) ser på elevers revisjonskompetanse, Viken (2016) tar for seg responsgrupper og ser på hva slags tilbakemeldinger elevene gir hverandre, Bueie (2017) går inn i lærerresponsen underveis i prosessen, mens Kongsgården (2018) ser på hvordan elever tar i bruk digitale verktøy (pc og nettbrett) og på hvilken måte lærere anvender disse i formative vurderingsprosesser. I eksemplene Årbog (2015) og Viken (2016), er det interessant at begge framhever viktigheten av en «kultur» rundt de prosessene de undersøker. Å jobbe i responsgrupper krever trening, noe også Hoel (2000) forfekter. Det samme kan sies om elevers revisjonskompetanse (Årbog, 2015).

I doktorgradsavhandlingen til Agnethe Andersen Bueie (2017) «Slike kommentarer er de som hjelper», tar hun for seg hvordan elever forstår og tar i bruk lærerkommentarer i et prosessorientert skriveforløp. Hun finner at elevene gjør endringer, at de forstår lærerens

kommentarer og at endringene stort sett gjøres som svar på lærerkommentarene. Noen få elever gjør egeninitierte endringer. De sterke elevene gjør endringer på globalt nivå, mens de svakere skriverne gjør flere rettinger som har med rettskriving og setningsbygning å gjøre. Dette kan ha med å gjøre at disse skriverne har fått flere tilbakemeldinger på det lokale nivået i teksten enn de sterkere skriverne. Når Bueie (ibid:60) spør elevene hva de ønsker tilbakemeldinger på, er det påfallende at de fleste svarer det globale nivået. Dette er funn som samsvarer godt med resultatene fra responsgruppene til Ingunn V. Viken (2016). Videre er de opptatt av at tilbakemeldingene må være spesifikke og gi svar på hvordan de skal komme seg videre. Kommentarene kan godt være kritiske, så lenge de er forklarende.

Et interessant spørsmål som reiser seg i forbindelse med elevrespons og elevsamarbeid, er om den nye teknologien (pc og nettbrett) kan bidra til økt samarbeid mellom elevene. Artikkelen «Lærerens didaktiske valg i teknologirikt læringsmiljø» (Kongsgården, 2018) handler om mulighetene teknologien gir for å øke elevs selvregulering og læringsutbytte. I en klasse på Vg3 i programfaget medie – og kommunikasjon, ser Petter Kongsgården på hvordan lærerens didaktiske valg ved bruk av teknologi kan bidra til det (ibid:109). Her har han med hensikt funnet fram til en lærer som er opptatt av disse spørsmålene i egen undervisning og organiserer skriveoppgaver som et skriveverksted basert på prinsippene fra prosessorientert skriving. Av de ni som gikk opp til eksamen i denne klassen, fikk fem elever samme karakter som ved standpunkt, tre gikk opp, mens en gikk ned en karakter. Snittet til eksamen på de ni elevene var 4,9, mens snittet til standpunkt lå på 4,7. Når disse tallene sammenliknes med gjennomsnittet for fylket og landet som helhet, finner de et gjennomsnitt på henholdsvis 2,9 til eksamen og 4,3 i standpunkt (fylket) og 3,2 til eksamen og 4,1 i standpunkt (landsbasis).

Kongsgården (ibid: 110) peker på at suksessen til denne læreren ikke kan tilskrives teknologien i seg selv, men måten han utfører sin didaktiske praksis på. Undervisningen er forutsigbar og inneholder fire skriveverksteder i løpet av skoleåret. Disse blir organisert som prosess, med underveisvurderinger fra lærer og medelever. Ved å legge til rette for et praksisfelleskap der elevene gir hverandre tilbakemeldinger, gjennom å bruke teknologi som gjør læringen transparent, er læreren med på å stimulere elevenes selvregulering.

Det som gjør denne studien spesielt interessant, er at disse elevene er drilla i denne måten å jobbe på. Skriveverkstedet er gjenkjennelig og forutsigbart for elevene. Læreren er profesjonell og skolert i prosessorientert skriving. Dette skiller denne undersøkelsen fra min egen og annen litteratur som jeg har sett på (Viken, 2016; Bueie, 2017; Årbog, 2015), der forskerne har intervenert i klasser som ikke har denne kulturen. Derimot sammenfaller den med andre funn (Pritchard og Honeycutt, 2006; Hattie, 2013), som viser at læreren er suksessfaktoren i klasserommet.

Den prosessorienterte skrivemåten representerer et brudd med den en-til-en-baserte tilbakemeldingskulturen, åpner opp prosessen og anbefaler responsgrupper. Som jeg har sett på, kan IKT og ulike læringsplattformer gjøre det mulig for elevene å dele tekstene sine med hverandre og gjøre revideringen av dem enklere. Men hvis vi går tilbake til, helt konkret, hvordan tilbakemeldingene bør gis, kan vi ta utgangspunkt i Hattie og Timperley sin modell (2007). Her må responsgiveren gi svar til skriveren på tre spørsmål:

1. Hvor skal jeg? Feed up
2. Hvor er jeg? Feed back
3. Hvordan skal jeg gå videre? Feed forward

Hvert av disse spørsmålene fungerer på fire nivåer, og Dysthe og Herzberg (2009: 37) setter Hattie og Timperley sin modell i sammenheng med tekstskriving på denne måten:

Oppgave-nivå	Prosess-nivå	Selvregulering	Personlig nivå
Hvor godt er oppgaven forstått og utført?	Prosessene som er viktige for å forstå og utføre oppgaven.	Vurdere seg selv og kontrollere sine egne læringsprosesser	Personlig vurdering og emosjoner.
Forskningen viser at ca. 90% av tilbakemelding som lærere gir, er på selve oppgaven. Problemet med ensidig å fokusere på den enkelte oppgaven er at det ofte ikke lar seg generalisere til andre oppgaver.	Når det gjelder skriving, kan en besvarelse ofte vise en erfaren lærer om eleven/studenten trenger veiledning i selve prosessen eller strategiene vedkommende bruker. Studier viser at tilbakemelding på dette nivået er mest effektivt for å fremme dybdelæring.	Verdien av disse to sidene ved selvregulering fører blant annet til at eleven/studenten selv investerer i å søke og bruke tilbakemelding.	Tilbakemelding som går på personen selv og ikke på prestasjonen er ikke effektiv, men er likevel svært vanlig i pedagogiske situasjoner. En rekke studier har vist at for eksempel generell ros til personen har ingen eller negativ effekt på prestasjonen fordi den ikke gir informasjon om det som kan forandres.

Tabell 3: Hattie og Timperley sin modell i sammenheng med skriving (Dysthe og Herzberg, 2009:37)

Det første spørsmålet handler om at elevene må forstå målet med oppgaven. Her er det viktig å gjøre dem delaktige i å sette opp kriterier og hjelpe dem med å operasjonalisere målene. Dysthe og Herzberg (2009:38) viser til studier (Yorke, 2003; Hounsell, 1997; Rust et al, 2003) som forteller om elever og studenter som ikke forstår hva de ulike målene og kriteriene betyr. Dermed får de også problemer med å forstå hensikten med tilbakemeldingen. Det andre spørsmålet handler om hvor eleven er i sin læring, og det er her tilbakemeldingene fra lærere og medelever kommer inn. Som jeg har skrevet om i kapittel 2.3.2, bør disse rette seg mot målet eleven har satt for oppgaven eller formålet med den. Tilbakemeldingen bør være konkret og individrettet og vise både svake og sterke sider ved teksten. I tillegg må eleven inkluderes i vurderingsprosessen ved å vurdere seg selv.

I Norge kom det kritikk og advarsler i den prosessorienterte skrivingas spede barndom. Jon Smidt tar i artikkelen «Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider» (2014) oss med på en nylesning av noen publikasjoner fra prosesskrivingas tidlige år: LNU's «Skriving i skolen 1-4» fra 1989 -91. Her trekker han fram blant annet

norskdidaktikeren Laila Aase, som var opptatt av dannelsingsaspektet i skriveopplæringa. Hun var bekymra for at pedagogikken var for individorientert og mente at den måtte romme noe mer enn bare personlig utfoldelse (Smidt, 2014: 195). I artikkelen «Et fag i strid med selv» (Aase, 2019: 21) skriver hun at innvendingene mot den prosessorienterte skrivepedagogikken handla om tidsbruk, rigid metodikk og omgjøring av skriving til en individualpsykologisk prosess. Allikevel innrømmer Aase at det ikke er til å komme bort fra at pedagogikken bidro til å presentere en metode for skriveopplæring i undervisninga. I tillegg bidro den til å «problematisere læringsprosesser, lærerroller og vurdering» (ibid). På denne måten kunne man skille veiledning fra vurdering, noe som åpnet opp nye læreprosesser for både elever og lærere.

En annen kritisk røst som Smidt trekker fram (2014: 199), er Mari-Ann Igland. Også hun stilte spørsmål om ikke norsk skrivepedagogikk var for lite opptatt av tekstkunnskapen. Vanskelige emner og teksttyper elevene er lite fortrolige med, krever mye forarbeid. Her er hun på linje med Aase. Smidt (ibid:201) konkluderer med, etter gjennomgangen av de fire utgavene av «Skriving i skolen», at den prosessorienterte skrivepedagogikken i Norge langt fra var noe enhetlig prosjekt. Den var derimot preget av to leire, med på den ene siden en reformpedagogisk linje som satte eleven i sentrum, og en mer kulturorientert retning som la vekt på å føre elevene inn i samfunnets og kulturens sjangrer og former.

Samtidig med dette, utover på 80-tallet, utvikla det seg en skrivepedagogikk som på mange måter sto i motsetning til den prosessorienterte, nemlig den australske «sjangerskolen» (Roe og Helstad, 2014:173). Her understreket man viktigheten av å skrive innenfor faste rammer med klare sjangerkrav. I sin artikkel «Tusenbenets vakre dans» (2001) tar Frøydis Hertzberg tak i disse to motstridende synene på skriving, der man på den ene siden framheva viktigheten av å ikke drepe skriveprosessen med å legge for mye vekt på form, mens man på den andre siden var opptatt av å gi barn og unge nødvendig redskap for å kunne mestre sjangrene som gir adgang til skriftkulturen i samfunnet. Ved å sammenlikne fabelen om tusenbenet, som mister danseferdighetene sine når hun begynner å analysere stegene, med skriveopplæring, går hun rett inn i diskusjonen mellom form og prosess. Og for å understreke poenget om at det kan være forskjell på språklig kunnskap og ferdighet, trekker hun fram grammatikkundervisningen i skolen som *ikke* viser seg å være noe godt middel for å øke skrivekompetansen til elevene (ibid:93). Men, som Hertzberg konkluderer med, uten et

språk om egen dans kunne hun ikke ha lært den bort til andre tusenben. Og hun kunne heller ikke forsvart den om det skulle dukke opp andre tusenben med andre måter å danse på.

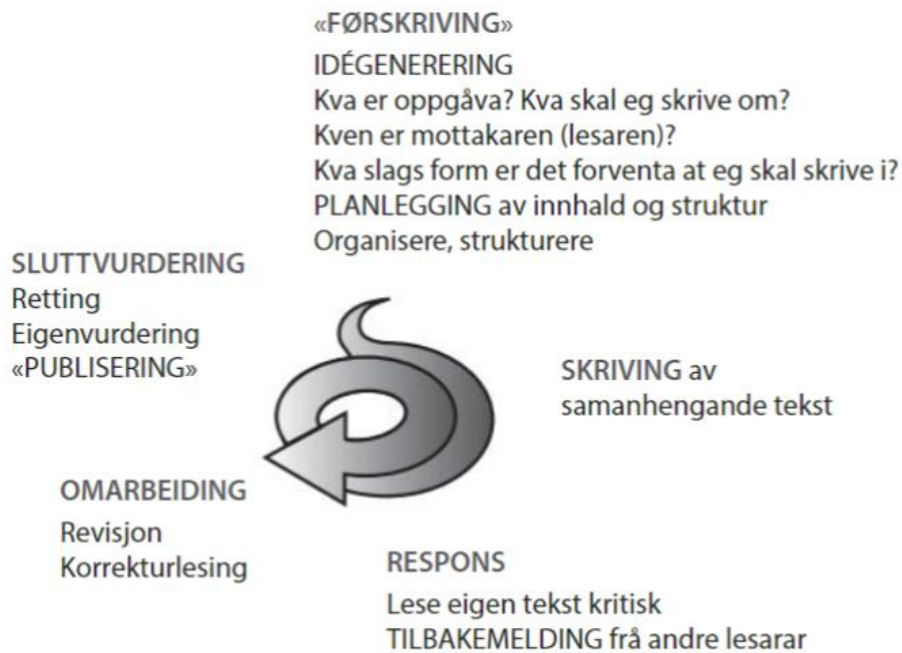
Et skriveforløp i ungdomsskolen i dag vil nok for de fleste plassere seg et sted mellom de to ytterpunktene. Skrivelærere plukker litt fra begge leire og lager skriveverksteder som inkluderer sjangerkunnskap, samtidig som elevene får rom og mulighet til å utvikle eget språk og egen tenkning. I det neste kapittelet skal jeg ta for meg hvordan et slikt skriveforløp kan se ut.

2.4.1 Et skriveforløp

Dysthe og Herzberg (2014:20) setter opp noen grunnprinsipp for skriveundervisningen, fra ide til ferdig tekst. Læreren må:

- Sette skrivingen inn i en meningsfylt faglig sammenheng
- Legge til rette for at elevene får mange ideer til stoff de kan skrive om
- Gi tekstmodeller, dvs. eksempler på hvordan ferdige tekster kan se ut
- Synliggjøre og avdramatisere skriveprosessene
- Utvikle samarbeid om skriving i klassen
- Gi rettleiding og hjelp underveis
- Vise at produktet er viktig

De setter opp denne prosessen i følgende figur:



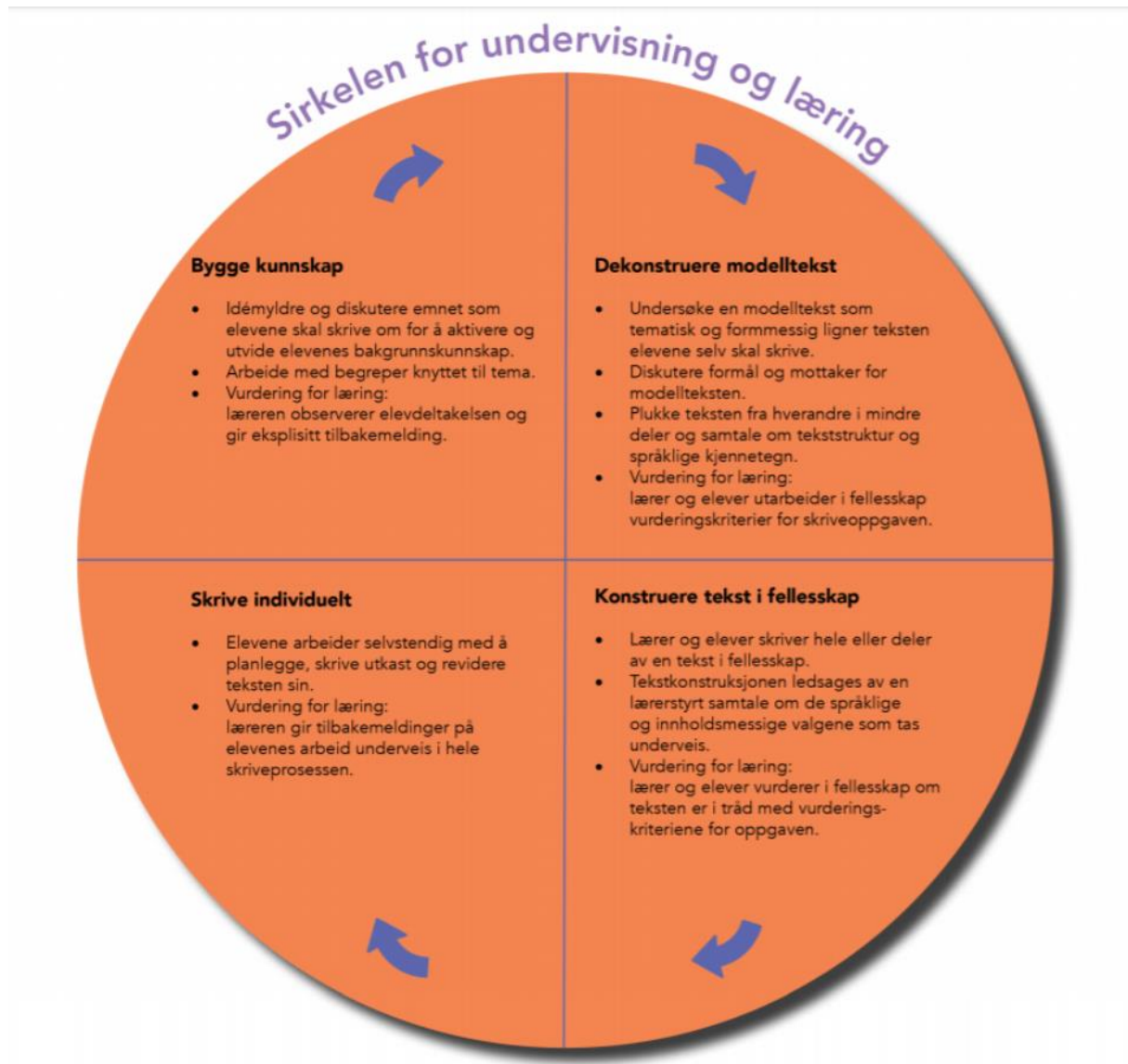
Figur 4: Arbeidsgang fra ide eller oppgavetema til ferdig tekstprodukt og sluttvurdering (Dysthe og Herzberg (2014:21).

Det er viktig å få fram at skriveprosessen ikke er lineær. Skriveren går fram og tilbake mellom de ulike fasene; retter i teksten, får nye ideer, gjør om strukturen, bytter ut formuleringer og retter opp språket. Det sier seg selv at ikke alle skriveoppgaver kan gå igjennom en såpass omstendelig prosess, men læreren kan velge ut noen oppgaver i løpet av et år som får denne syklusen.

Når jeg nå skal gå mer i detalj på hvordan et skriveforløp kan se ut, baserer jeg meg på Skrivesenteret sin modell «Sirkelen for undervisning og læring» (figur 5) og Dysthe og Herzbergs artikkel «Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt» fra 2014. Figuren under (Figur 5) viser et undervisningsforløp som bygger stillaser for elevene gjennom fire faser:

- Bygge kunnskap
- Modellering og dekonstruksjon
- Felles konstruksjon
- Selvstendig konstruksjon

Gjennom å se på modellen, vil jeg forsøke å beskrive de ulike fasene, men jeg kommer til å legge mest vekt på de stadiene som involverer respons, da det er hovedfokus for denne avhandlinga.



Figur 5: Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret).

2.4.1.1 Bygge kunnskap: Førskrivefasen

Dysthe og Herzberg (2014: 23) skriver at denne fasen er viktig for alle, men spesielt for elever som sliter med skriving. Her kan klassen deles i idemyldringsgrupper og diskutere modelltekster, snakke om kriterier for oppgava, sjangerkrav, emner de kan skrive om og sette opp disposisjon eller tankekart for egen tekst. Ved at elevene får snakke sammen om hva teksten deres kan handle om, øker sjansene for at flere får lyst til å skrive og oppleve mestringsglede. I denne fasen bygger samtidig elevene opp kunnskap om det de skal skrive

om. De skaffer seg innsikt i skrivesituasjonen og bygger opp vokabular og begrepsforståelse. Å lese for å skrive står sentralt i denne fasen av skrivinga, ikke minst i sakprosaoppgaver. Ved å lese modelltekster utvikler elevene metaspråk idet teksten dekonstrueres og plukkes fra hverandre i mindre biter (Skrivesenteret). Elevene blir bevisste tekstens struktur og språktrekk, samtidig med at formålet med den diskuteres. Når elevene utvikler metaspråklig bevissthet, vil de lettere kunne bruke dette språket seinere i samtale om egne og andres tekster.

Til slutt i denne fasen kan det være aktuelt å organisere stoffet sitt i en disposisjon. For mange elever vil det være vanskelig, og da kan det være aktuelt å tegne tankekart eller annet. For mange blir løsinga å rydde i et kaotisk stoff i etterkant. Læreren har en jobb med å hjelpe elevene til å finne en metode som fungerer for dem. Dette gjør hun for lettere å kunne bygge opp en grunnleggende tekststrukturmodell: innledning – hoveddel – avslutning (Dysthe og Herzberg, 2014:23). Skrivesenteret anbefaler på dette stadiet at klassen skriver en tekst i fellesskap. De begrunner det med at skriveprosessen da blir synlig for elevene, og at de dermed erfarer at skriving er en arbeidskrevende prosess som krever utholdenhet.

2.4.1.2 Skrive individuelt: førsteutkastet

I denne fasen framhever Dysthe og Herzberg (ibid: 24) viktigheten av å få mest mulig ned på papiret av tanker og ideer. Det er lettere å stryke i etterkant enn å hente fram igjen ideer man hadde tidligere. Mange elever blir hindra i en forestilling om at alt må være riktig første gang man skriver. Dagens teknologi muliggjør i særlig grad prøving og feiling, da man enkelt kan stryke og legge til, dele teksten med andre, samskrive og revidere.

Christian Koch (1996:214) skiller mellom «uøvede» og «øvede» skribenter. Det som særlig skiller de to, er de gode skriverens evne til å tenke teksten som et hele, hensikten med den og situasjonskonteksten, mens de mindre gode bruker det meste av tiden på innholdet i den. Han utforma derfor en skrivemodell basert på fire kasser som skriverne kan bevege seg mellom:

Ustrukturert	1 brainstorming, dvs. en uordnet liste av stikkord om «alt hva jeg har på emnet»	2 «tænkeskrivning», dvs. en uordnet serie af korte prosastykker om iagttagelser, spørsmål, hypoteser, problemer m.v.
Strukturert	3 mindmap og lign. (grafisk strukturering); disposition (lineær strukturering)	4 kladde, udkast, dvs. et sammenhengende prosatekst der udgør en foreløpig version af det færdige skrift

Tabell 4: Koch sin verktøykasse for skriving (1996: 214).

Hensikten med de fire rommene er ifølge Koch (ibid:214) at skriveren skal betrakte de fire rommene som en verktøykasse, og at hun til enhver tid kan velge den aktiviteten som passer best til behov, tidsramme, lyst og energi. Bruken av verktøykassa kan oppleves av elevene som befriende, de kommer i gang med skrivinga, og den synliggjør at skriveprosessen ikke er lineær men tilbakevendende.

2.4.1.3 Respons

Respons kan bli gitt både av lærer og medelever. Jeg har tidligere sett på viktigheten av godt forarbeid i skriveprosessen, både så elevene forstår den responsen de får, men også for å kunne gi relevant respons selv. Gjennom idemyldringsfasen og førsteutkastet legger elevene grunnlaget for det som skal komme seinere. I et forarbeid som har vært motiverende for elevene, der de har fått ideer og utvikla et begrepsapparat rundt skriveoppgava, vil responsen i responsgruppene kunne være mer konkret og utviklende.

I prosesskriving er «tilbakemelding» synonymt med «respons» og omfatter det å reagere, kommentere og stille spørsmål til teksten (Dysthe og Herzberg, 2014:25). Formålet med tilbakemeldinger på dette nivået er at elevene får mulighet til å forbedre produktet sitt. Responsen må derfor komme underveis i arbeidet. Som jeg har sett på, er det få pedagogiske forskningsresultat som er klarere enn at tilbakemeldinger har en effekt, og den må komme underveis i et arbeid. Hattie og Timperley (2007) har vist at det ikke er likegyldig hva slags tilbakemeldinger som gis. Den bør:

- Være individrettet og konkret
- Bli gitt underveis
- Være basert på formålet med oppgava og kriteriene som er utarbeida
- Peke på både sterke og svake sider

- Inkludere egenvurdering

Både lærere og medelever kan gi denne type respons. I en klasse er det læreren som sitter på kompetansen og kan gi rettleiding, men elevene kan gi verdifulle kommentarer fordi de er på samme «nivå» som skriveren. Disse «autentiske» leserne kan dermed hjelpe skriveren til å kommunisere bedre (Dysthe og Herzberg, 2014:25). Jeg vil starte med å skrive litt om lærerrespons før jeg går inn på medelevrespons.

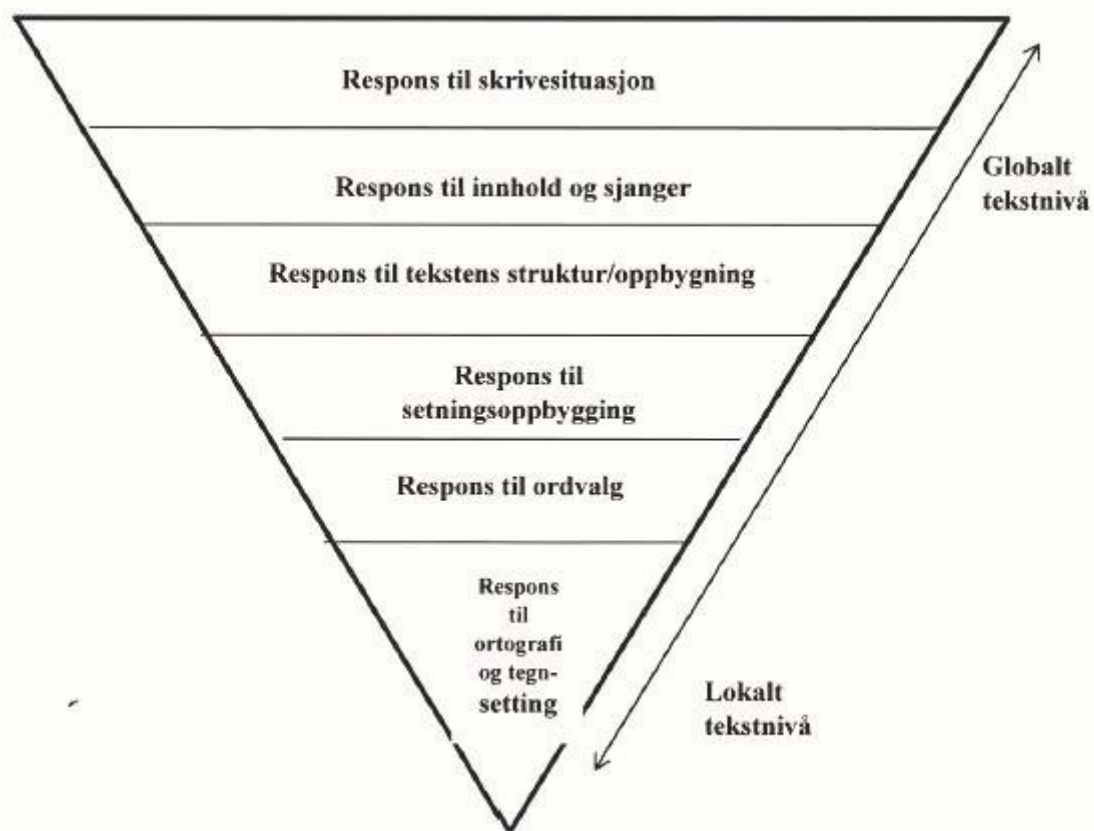
Når en klasse jobber i prosess med en skriveoppgave, vil læreren gi tilbakemeldinger på elevenes tekster underveis i arbeidet. Dette kan være ganske hektisk og tidkrevende mens det står på, men tanken er at læringsutbyttet vil være større enn ved bare å gi en sluttkommentar. Dysthe og Herzberg (ibid) peker nettopp på at noe av grunnen til at prosesskrivinga fikk så stort gjennomslag på 80-tallet, var at norsklærerne var misfornøyde med at elevene ikke brydde seg om de kommentarene som blei gitt til slutt. Det er vanskelig å overføre sluttkommentarer fra en tekst over i en annen.

Et problem man kan støte på når man jobber i prosess, er at noen elever ikke reviderer tekstene sine underveis, eller i det hele tatt skriver første – eller andreutkast. Dysthe og Herzberg (ibid:26) peker på at det må stilles klare krav til revidering og ny innlevering. Hvis elevene venter til siste innleveringsfrist, er mye av poenget borte. Igjen, denne arbeidsmetoden krever trening. Det må skapes en «kultur» i klassen for å skrive prosessorientert.

Underveis i arbeidet får altså elevene skriftlige tilbakemeldinger på tekstene de deler med læreren. Dysthe og Herzberg (ibid:27) framhever viktigheten av å velge ut noen få, viktige aspekt med teksten som eleven har mulighet for å forbedre. I tillegg er formuleringene læreren bruker viktig. Forstår eleven hva hun blir bedt om å gjøre? Her er tilpassa opplæring et viktig stikkord. Elevmedvirkning i utarbeiding av kriterier for oppgava vil dessuten kunne gjøre det enklere for elevene å forstå tilbakemeldinga og hva som forventes av oppgava. Et kritisk punkt er at elevene må være aktive lærende. Studier (Dysthe, 2001:51) viser at læringen blir mer effektiv dersom elevene er deltakende, får raske tilbakemeldinger og personlig og situasjonstilpassa veiledning og oppmuntring. Den lærende må få komme til orde, få mulighet til å forklare, foreslå løsninger og reflektere, framfor bare å bli presentert for rette og gale svar. Gjennom språket har vi en unik mulighet for å dele erfaringer med

hverandre. I et prosessorientert skriveverksted som mitt, involveres elevene i alle faser av oppgaven. Sammen lager vi kriterier for skriveprosessen og elevene diskuterer ideer, tekstutkast og veien videre med både medelever og lærer.

En studie som er et viktig metodisk og analytisk rammeverk for oppgava mi, er Torlaug L. Hoel sin bok «Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap» (2000). Som Hoel, vil jeg ta utgangspunkt i teksttrekanten (Hillocks, 1987) når jeg ser på hvordan elevene jobber med responsarbeid, en analysemodell Hoel (2000) har videreutviklet til tekst – og responstrekanten.



Figur 6: Tekst - og responstrekanten (basert på Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)

Trekanten går fra globalt tekstnivå (øverst) til lokalt tekstnivå (nederst). Hoel skisserer ulike måter å drive responsarbeid på, og teksttrekanten er en av dem. Alternativt kan man også utarbeide egne responsark som er tilpassa den enkelte klasse, elevenes forutsetninger og den konteksten det skal arbeides innenfor. Responsark bør aldri kopieres direkte fra en

situasjon til en annen, men tilpasses læringssituasjonen (Hoel, 2000: 269). Elevene i min undersøkelse fikk utlevert både tekst - og responstrekanter og responsark. Noen elever syntes det var best å skrive responsen som en sammenhengende tekst ut fra trekanten, mens andre likte bedre å fylle ut responsark. For elever som synes det blir mye å skulle gi respons på alle nivåer samtidig, kan man også gi responsen etappevis. Tidligere studier på skriving og tekstrespons (Bueie 2014:114) viser at respons gitt på globale og lokale tekstnivå etappevis, kan være vel så effektivt som å gi responsen samtidig. Å få til velfungerende elevrespons handler i stor grad om å få til en god responskultur i klassen.

Keith J. Topping (2010:61) peker på at det er mye en lærer må tenke på for å kunne gi god respons. Han stiller seg tvilende til om lærere alltid vil kunne ta de riktige avgjørelsene for å avgjøre hva som er gode tilbakemeldinger i ulike situasjoner. Et svar på dette problemet vil være å gi elevene et større ansvar på dette feltet. Det vil alltid være flere elever enn lærere i et klasserom, og de kan gi mer umiddelbar og individuelt retta respons. Det vil ta tid å trene disse ferdighetene i en klasse, men forskjellen fra lærerrespons er at den kan være mer åpen for diskusjon og promoterer refleksjon hos eleven. På veien vil både respons giver og responstaker utvikle sine sosiale, kommunikative, metakognitive og andre personlige og profesjonelle ferdigheter (ibid:63). Hattie (2013:262) peker på at de fleste tilbakemeldinger elever får i løpet av dagen, kommer fra andre elever, men at disse som oftest er uriktige. Derfor er det så viktig å trene på akkurat dette.

2.4.2 Gruppesammensetning

Når det gjelder høyt/lavt-presterende elever, spriker studiene på hvem som har best utbytte av et gruppearbeid (Perret – Clemont, 1980:170). De viser både framgang for begge parter, bare framgang for den svake parten og motsatt. Det er dermed ikke entydig hvordan man skal sette sammen grupper. Jeg var i kapittel 2.2.1.2 innom teorien om kognitiv konflikt, som skriver seg tilbake til Piaget (1932). Piaget legger vekt på at samarbeid og sosial interaksjon må foregå mellom parter som er likeverdige for at det skal skje en utvikling i barnet (eleven). Topping (2010:68) framhever at jo større avstanden er ferdighetsmessig mellom elevene, desto mindre kognitiv konflikt, og tilsvarende mer krevende for å tilrettelegge for den lærende. Og dersom avstanden blir for stor, vil engasjementet til den som hjelper bli borte, samtidig som den lærende resignerer. Elevene på hver gruppe bør derfor være på omtrent samme nivå. Dette står noe i kontrast til teoriene fra Vygotsky (1978) om at støtten må

komme fra en mer kompetent andre. En mulig måte å sette sammen gruppene på er å lage lister på elever etter ferdighetsnivå, og så kople elevene sammen i par eller grupper nedover på lista (Topping, 2010:69).

Hoel (2000:108) foreslår tre faktorer som bør være retningsgivende når man skal sette sammen responsgruppene: læringssyn, den optimale avstanden og formålet med responsen. I følge sosio-kognitiv konfliktteori kan en konflikt føre til læring og framgang. Hvis gruppene består av elever på omtrent samme nivå, vil ulike perspektiv gjøre at de allikevel har utbytte av arbeidet. Med den «optimale avstanden (ibid:110) menes at kunnskapsnivået/perspektivene spriker såpass at en konflikt oppstår, og elevene kan oppnå framgang og læring. Samtidig må den være liten nok til at den samsvarer med de utviklingsmulighetene elevene har. I en responsgruppe der elevene leser hverandres tekster og gir respons, kan elevene gjøre hverandre oppmerksomme på sider ved tekstene som de var uvitende om fra før (Hoel, 1995: 207). Det kan hjelpe skriverne til å utvikle et metaperspektiv på egen tekst og egen tenkning.

Egen tilkortkommenhet kan bli møtt med enten «avvisning» eller «angrep» (Skaalvik og Skaalvik. 1988:101). Hvis eleven til stadighet opplever at hun har lite å bidra med i samarbeidssituasjoner, vil hun enten prøve å unngå situasjonen eller angripe situasjonen fysisk eller symbolsk, ved «å forkaste grunnlaget for den negative selvvurderingen» (ibid:101). Da meningene om hvordan man skal sette sammen responsgrupper spriker, mener Hoel (1995:210) at det viktigste kriteriet må være trygghet. Denne bygger man opp via et godt klassemiljø og gjennom samtaleregler og rutine. Læreren må kjenne elevene sine og eventuelt justere sammensetningen på bakgrunn av elevarbeidene, logger, klassesamtaler og annet.

I tillegg er det viktig at læreren er seg bevisst *formålet* med responsen. Skal den være lesefokusert eller kriteriefokusert? I en undersøkelse der formålet med elevresponsen er retta inn mot kriterier for teksten, er det tvilsomt om maksimalt heterogene grupper er det mest formålstjenlige (Hoel, 2000:113). I tillegg kan det være andre hensyn læreren må ta, som sosiale egenskaper eller andre faktorer som kan spille inn på om eleven er en god responsgiver eller ikke.

Hoel (2000:98) skriver om den nærmeste utviklingssona som et mangfoldig begrep. En oppfatning av denne sona som en «stige» elevene klatrer i kan fort bli endimensjonal. Man kan overse viktige aspekt ved forholdet og samspillet voksen – elev eller med en dyktigere elev. Hun foreslår å knytte sonebegrepet til «aktivitet» og ulike «aktivitetsområder» for at det skal bli mer variert. Som hun skriver (ibid):

Kvart aspekt ved skrivning, tekst eller responsarbeid representerer både eit aktuelt og eit mogleg utviklingsnivå for kvar enkelt elev, dermed også fleire utviklingssoner. I samarbeidssituasjoner vil desse potensielle utviklingssonene hos kvar elev dessutan endre seg etter kvart som samarbeidssituasjonen og samtala utviklar seg.

Samspillet og samtalene mellom elevene vil endre den nærmeste utviklingssona slik at elevene stadig får omdefinert den. De får bruk for ulik kunnskap og ekspertise, og på den måten er den «dynamisk». Å sette sammen responsgrupper med dette som bakteppe er derfor ikke så enkelt. Elevenes behov kan endre seg underveis. Dessuten er det ikke sikkert at de i utgangspunktet svake skriverne vil få mer utbytte av dem som står litt over i «sonen». Løsningen til Hoel på dette problemet, hvis man som lærer er usikker på gruppesammensetning, er å tenke trygghet. Som hun skriver (2000:112): «Eitt er det semje om, både blant elevar, lærarar og forskarar: Det viktigaste kravet når det gjeld samansetting av grupper, er tryggleik.» Det får være den viktigste rettesnoren når man skal sette sammen grupper.

I kapittel 3.3 kommer jeg til å skrive om de metodene jeg brukte i min undersøkelse. Her kommer jeg også til å gjøre rede for hvordan jeg la opp skriveverkstedet, og hvordan jeg praktisk gikk fram for å samle inn data. Jeg kommer da til å knytte modellen jeg avslutningsvis har gjort rede for her, opp mot modellen jeg brukte i eget klasserom.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

I denne masteroppgava ønsker jeg å se på hvordan noen elever benytter seg av mulighetene som ligger i prosessorientert skrivning for å utvikle seg som skrivere. For å få til det posisjonerer jeg meg innenfor kvalitativ metode. Merriam og Tisdell (2016:1) skriver om kvalitativ metode: «Having an interest in knowing more about one's practice, and indeed in improving one's practice, leads to asking researchable questions, some of which are best

approached through a qualitative research design.» Jeg vil inn for å forstå hva elevene opplever og lærer. Jeg er interessert i å forstå hvordan elevene tolker erfaringene de gjør seg, hvordan de konstruerer sine verdener, og hvilken mening de tillegger erfaringene sine (ibid:6)

I følge Creswell (2014:30) handler kvalitativ metode om: «Exploring a problem and developing a detailed understanding of a central phenomenon. Her er «a central phenomenon» responsgruppene, selve konseptet, prosessen som skal studeres. Jeg er interessert i å finne ut hvordan en gruppe elever oppfatter de fenomenene jeg undersøker, og hva de mener om dem. Sånn sett har jeg en fenomenologisk tilnærming. Jeg er interessert i å se på språket elevene bruker i samtaler om egne og andres tekster, og om det er mulig å se framgang i elevenes skrivekompetanse med bakgrunn i responsen fra de andre på gruppa. Gjennom observasjon vil jeg kunne si noe om interaksjonen mellom elever og kunne si noe om hvordan denne interaksjonen sammenfaller med fagfornyelsens mål om samhandling og metaforståelse av egne læringsprosesser.

Merriam og Tisdell (2016) presenterer seks ulike «teoretiske tradisjoner» innen kvalitativ forskning, mens Creswell (2014) identifiserer 5 kvalitative «designs», der to er en blanding av kvalitative og kvantitative studier, «mixed methods» og aksjonsforskning. Andre teoretikere operer med andre klassifikasjoner. Jeg velger å forholde meg til tradisjonene som blir presentert av Merriam og Tisdell og Creswell. Det kan være vanskelig å finne ut hvilket design som passer til studien som skal gjennomføres (Merriam og Tisdell, 2016:23). Det er derfor viktig å huske på at de ulike tradisjonene bygger på de samme tankene. Alle kvalitative studier baserer seg på ideen om at kunnskap hele tiden er sosialt konstruert, og at mening dannes på bakgrunn av aktiviteter, erfaringer og fenomener. I kvantitative studier kan det oftere se ut til at kunnskapen ligger der fra før, klar for å hentes ut. Mange forskere plasserer derfor ofte studien sin i en generell kvalitativ studie, eller «basic qualitative study» (Ibid:23), uten å gå nærmere inn på hva slags tradisjon de opererer innenfor.

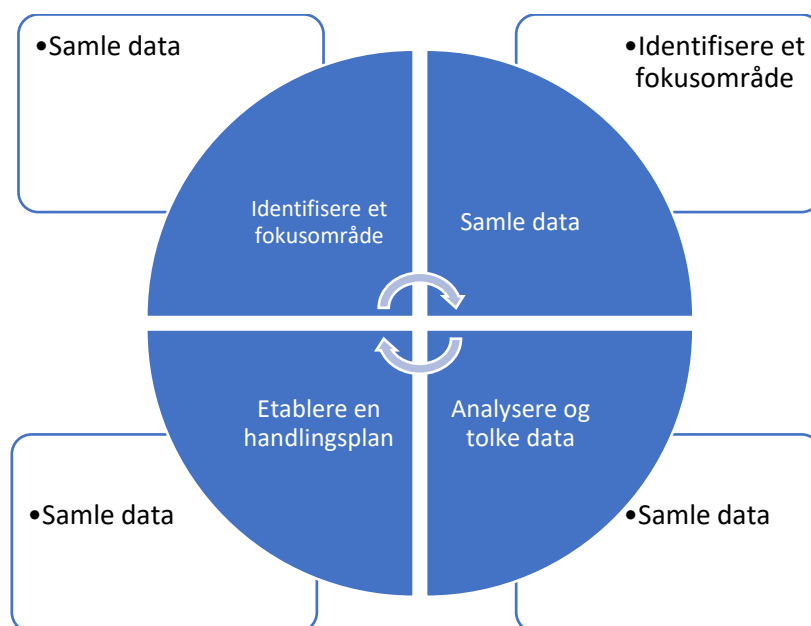
3.1.1 Aksjonslæring

Ved at jeg jobber som lærer i klassen jeg ønsker å undersøke, velger jeg meg “action research design” (Creswell, 2014; Merriam og Tisdell, 2016) som mitt foretrukne design. Dette er en form for “utøverens” design (Merriam og Tisdell, 2016:49):

It not only seeks to understand how participants make meaning or interpret a particular problem in their workplace, community, or practice, but it also usually seeks to engage participants at some level in the process in order to solve a practical problem.

I mitt tilfelle ønsker jeg å se på hvordan responsgrupper kan være et svar på fagfornyelsens mål om elevers samhandlingskompetanse, skriveferdigheter og bevissthet rundt egen læring. Viser det seg at responsgrupper kan være et svar på disse ferdighetene, vil dette mest sannsynlig bli min og skolens foretrukne måte å jobbe med noen typer elevtekster på.

Creswell (2014:612) identifiserer to ulike typer aksjonsforskning. «Practical action research» har som mål å undersøke bestemte praksiser ved skolen som det er et ønske om å forbedre. Den inkluderer småskala-undersøkelser og fokuserer ofte på et problem eller fenomen. Som Creswell skriver (ibid): «Teacher – researchers want to reflect on their practises. They reflect so they can improve their practises. They do this individually or in school-based teams composed of students, teachers and administarators.» Formålet er å velge ut et fokusområde, finne måter å samle data på, analysere og tolke dataene og utvikle planer for endret praksis. Creswell (ibid) trekker fram Mills (2011) og hans modell «Dialectic action research spiral» som gir lærere en fire-steps guide for hvordan prosessen kan se ut. Det er viktig å påpeke at det er en spiral, der de som undersøker kan gå fram og tilbake mellom dataene og fokusområdet, og mellom dataene og tolkningen av dem.



Figur 7: “The dialectic action research spiral” (Mills, 2011:19).

I dette designet står forskeren fritt til å innhente både kvalitative og kvantitative data. I min undersøkelse kommer jeg til å gi ut et spørreskjema i klassen, i tillegg til å samle de kvalitative dataene som observasjon og fokusgruppeintervju. I undersøkelsens siste fase fullfører forskeren sin anbefaling for videre arbeid.

Den andre typen aksjonsforskning, "Participatory action research" (Creswell, 2014: 614), orienterer seg utenfor det som har med skole å gjøre, og er dermed ikke interessant for min oppgave.

3.1.2 Utvalg

I det jeg velger ut hvilken klasse og hvilke elever som skal delta i undersøkelsen, benytter jeg meg av en «Purposeful sampling» (Creswell, 2014; Merriam og Tisdell, 2016; Patton, 2015). Her er det forskeren som velger ut sine informanter med det formål å velge ut de som er «rikest» på informasjon. «Purposeful sampling» kan brukes til både å velge ut lokalitet og personer. I mitt tilfelle var det ønskelig å studere elever på egen skole, da det var mest hensiktsmessig. Jeg visste dette var elever som hadde en viss erfaring med responsgrupper fra før, og jeg kjente til rutinene rundt større skriveoppgaver. Både skolen, og elevene i den, må kunne sies å oppfylle kriteriene for denne utvalgsmetoden.

A typical sample would be one that is selected because it reflects the average person, situation, or instance of the phenomenon of interest. When using a typical purposeful sampling strategy, you want to «highlight» what is typical, normal and average (Patton, 2015: 268).

I tillegg ønsket jeg grupper med et variert karaktergrunnlag for å kunne undersøke om det har betydning for resultatet. På denne måten ivaretar jeg også det Creswell kaller en «representative» populasjon (2014:159), ved at elevene er typiske for populasjonen jeg undersøker. Jeg valgte meg ut to grupper, med tre elever i hver, som jeg ønsket å observere under ei responsøkt. Med disse elevene gjennomførte jeg også et fokusgruppeintervju. Alle elevene i klassen fikk utdelt et spørreskjema (vedlegg 5) som de svarte på etter at de hadde gjennomført medeleverresponsen.

3.1.3 Validitet, Reliabilitet og etiske overveielser

Validitet går på sannhetskrav. Er metoden egna for å finne svar på det jeg er ute etter? I følge Creswell (2014:228) er ikke kvalitativ metode egna for å generalisere innenfor en

populasjon, men å forsøke å skape en forståelse for et fenomen. Dette står i motsetning til kvantitativ metode, som søker å kunne si noe generelt. Med kvalitativ metode velger forskeren ut informanter som best kan si noe om fenomenet hun utforsker. Andre vurderer til slutt validiteten i forskningsprosjektet basert på de slutningene og dataene forskeren presenterer. Når gyldigheten til forskningsarbeider skal undersøkes, er det vanlig å se etter bevis i rapporten som understøtter konklusjonen til forskeren (ibid:180). Creswell lister opp en rekke typer «validitetsbevis» som kan styrke validiteten til en undersøkelse. Han nevner blant annet intervjuer som en måte å få informantene til å snakke om sine erfaringer med testen. Det å benytte ulike metoder for å innhente informasjon, kalles triangulering. Det vil kunne gjøre undersøkelsen min mer troverdig og øke validiteten (Merriam og Tisdell, 2016: 245). Jeg vil bruke både observasjon, intervju og spørreundersøkelse. Ved å bruke fokusgruppeintervju, ivaretar jeg det Merriam og Tisdell (ibid:246) kaller «respondent validation». Her vil gruppemedlemmene kunne validere det de andre i gruppa sier.

Cresswell (2014:178) nevner «test-retest reliability» som en prosedyre som kan si noe om resultatene fra en undersøkelse er stabile over tid. Hvis de er det, vil det styrke undersøkelsens reliabilitet. Han definerer reliabilitet slik (ibid:11):

Reliability means that individual scores from an instrument should be nearly the same or stable on repeated administrations of the instrument and that they should be free from sources of measurement error and consistent.

I min undersøkelse kan jeg vanskelig gjøre den flere ganger, men når andre gjør liknende undersøkelser andre steder, vil resultatene kunne sammenliknes og reliabiliteten måles. Helst burde jeg gjentatt undersøkelsen etter en tid for å se om resultatene korrelerer. Gjør de det, vil reliabiliteten i undersøkelsen øke.

For å sikre en pålitelig og gyldig undersøkelse, er den avhengig av å bli utført på en etisk måte (Merriam og Tisdell, 2016:260). Selve designet på undersøkelsen vil ikke sikre dette, så her er forskerens etiske standarder viktige. Etske dilemmaer vil oppstå, både når det gjelder selve innsamlingen av data, men også i forbindelse med formidlingen av funnene. Hensynet til elevenes personvern og beskyttelse mot identifisering må ivaretas. I min undersøkelse er informantene anonymisert ved at jeg bruker ulike nummer og «elev» når jeg omtaler dem. Det er et problem at skolen kan identifiseres, ved at jeg har undersøkt egen elevgruppe.

Allikevel er elevene gjort kjent med denne problemstillingen, og de har skrevet under på en samtykkeerklæring (vedlegg 9). Jeg har også søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) om behandling av personopplysninger (vedlegg 8).

Einar M. Skaalvik (1999:6) peker på flere overveielser forskeren bør gjøre før hun starter et forskningsprosjekt i egen klasse. Det bør for det første være et mål om å få med alle. Hvis en eller flere elever ikke ønsker å være med, kan dette seinere i prosessen virke stigmatiserende og belastende for disse elevene. De kan få en følelse av å «ikke høre til», at det blir veldig synlig at de ikke deltar. I mitt prosjekt får alle som vil være med. Alle får mulighet til å si sin mening gjennom spørreundersøkelsen mot slutten av prosjektet. Gruppeobservasjonen og fokusgruppeintervjuet blir av praktiske årsaker ikke mulig å gjennomføre med hele klassen, men det ordna seg sånn at det bare var seks elever som ville være med på det. Resten ønska å delta på spørreundersøkelsen, noe som gjorde at det ikke var noen som falt utenfor.

Et annet problem jeg måtte være oppmerksom på, er at barn og unge vegrer seg imot å skille seg ut, og de dermed kan bli med mot sin vilje. Forskeren har et særlig ansvar for å ikke påføre deltakerne belastninger som kan gi uheldige virkninger. I tillegg er det viktig at elevene forstår hva de blir bedt om å være med på, og at de får mulighet til å gi et informert samtykke. Når elevene er over 15 år, trenger ikke foresatte involveres. Videre må elevene få beskjed om at de kan trekke seg ut underveis, selv om Skaalvik (ibid) skisserer at det kan være vanskelig for barn og unge å melde seg av slike prosjekter. Det er derfor viktig at jeg, og i samråd med andre involverte, hele tida bruker forskningsetisk skjønn underveis i undersøkelsen. Uforutsette hendelser kan også oppstå. Det er derfor viktig å ha tenkt igjennom hvordan man kan håndtere disse når de oppstår.

Gjennom aksjonsforskningen ønsker jeg å endre praksis ved min skole. Denne praksisen vil influere andre, og jeg har derfor en moralsk forpliktelse til at disse endringene blir gode for lærere og elever. Det vil alltid være konkurrerende syn på hva som er god praksis. Når jeg anser noe for å være bedre enn noe annet, må jeg være bevisst at dette henger sammen med moralske og politiske synspunkt (Ulvik, 2016:31).

3.2 Datainnsamling

Å samle inn kvalitative data, handler om å samle inn data via ord, framfor tall (Merriam og Tisdell 2016:105). Typiske data er sitater innsamlet gjennom intervju, observasjon eller ulike dokumenter. Jeg kommer til å samle inn informasjon på denne måten, men også gjennomføre en spørreundersøkelse (vedlegg 5). Jeg vil sitte på observasjonsdata fra to responsgrupper og et gjennomført fokusgruppeintervju (vedlegg 1). I tillegg vil jeg ha tilgang til elevenes tekster (vedlegg 2 og 3).

3.2.1 Fokusgruppeintervju

Et forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming omfatter et menneskes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009:45). Denne tilnærmingen i ikke-filosofisk forstand, er vanlig i kvalitativ forskning.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkeligheten er den mennesker oppfatter (ibid: 45).

Når jeg bruker et semistrukturert intervju, er det for å forstå intervjupersonens perspektiver. Særlig ønsker jeg å forstå dennes fortolkninger av de fenomenene som beskrives. Med semistrukturert menes at intervjuet verken er åpent eller lukket. Det er verken en dagligdags samtale eller et lukket spørreskjema. Det transkriberte intervjuet og lydopptaket vil utgjøre materialet for den påfølgende analysen. Også måten ting blir sagt på, kan fortolkes.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009:48) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet gir en «enestående mulighet til å få tilgang til og å kunne beskrive den daglige livsverden». Intervjuet bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. I tillegg er det ordene som er viktige, det som sies, ikke tall.

For å gjøre denne teorien anvendbar på mine forskningsspørsmål, er det viktig å utfordre informantene både på fakta og mening. Kunnskapen produseres sosialt, gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. I et fokusgruppeintervju, som mitt, vil i tillegg deltakerne dele sine synspunkter med de andre på gruppa, høre på hva de andre sier og kanskje også endre synspunkt på bakgrunn av det som sies (Merriam og Tisdell 2016:114). De seks elevene jeg intervjuer virka trygge på hverandre. De hadde gått i klasse sammen i tre

år, og noen i ti. Antallet elever, og sammensetning av dem, vil kunne påvirke resultatet. Jeg oppfatta det som en tendens til at elevene søkte konsensus. Allikevel kom det fram uenighet om kriterier for sammensetning av responsgruppene. Der noen var mest opptatt av trygghet på gruppa, var andre mer opptatt av kvaliteten på den (vedlegg 1). Det kan tyde på at det var aksept for ulike meninger.

Kvale og Brinkmann (2009:162) skriver om fokusgruppeintervjuet: «Det kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen.» Intervjueren presenterer emnet som skal diskuteres og legger til rette for samtalen. Kvale og Brinkmann (ibid) understreker viktigheten av at denne «moderatoren» klarer å skape en åpen og velvillig atmosfære der deltakerne er trygge på at de kan utveksle personlige og motstridende synspunkter på spørsmålet i fokus. Det er altså ikke et mål om å komme til enighet, men å få fram forskjellige meninger. Fordelen med denne typen intervjuer framfor individuelle, er det spontane og muligheten for å bygge på det andre sier. Problemet kan bli at det livlige samspillet gjør intervjusituasjonen noe kaotisk.

Som lærer og aksjonsforsker er jeg privilegert ved å ha en unik tilgang til det feltet jeg studerer. Jeg er legitimt til stede og har en etablert relasjon til elevene. Hanne Riese (2016:43) peker allikevel på at rollen begrenser tilgangen til informasjon, erfaringer og oppfatninger fra elevenes perspektiv. I tillegg vil min relasjon til de ulike elevene påvirke informasjonen jeg får, og evne til å sette meg inn i deres perspektiv. Forholdet jeg har til elevene vil også kunne påvirke deres vilje til å kommunisere med meg omkring undervisningen. Dette er noe jeg må være meg bevisst når jeg samler og analyserer data til aksjonsforskningsprosjektet mitt.

3.2.1.1 Intervjuguide

Creswell (2014:247) understreker viktigheten av å strukturere intervjuet og gjøre notater underveis. Spørsmålene må være klare på forhånd, så forskeren ikke glemmer spørsmålene som skal stilles. Det bør gjøres plass til å ta notater som «backup». Spørsmålene bør stilles i en rekkefølge som gjør intervjuobjektene trygge og villige til å snakke. Det kan derfor være lurt å starte med en «icebreaker» for å motivere dem. Dette spørsmålet bør være lett å forstå, samtidig som det kan åpne for diskusjon på gruppa. «Kjernes spørsmålene» (ibid:248)

bør komme som spørsmål 2 – 4. Her vil forskeren prøve å få svar på de viktige spørsmålene i studien. Det siste spørsmålet kan være et mer åpent spørsmål, hvis noen vil legge til noe for eksempel. Det kan være lurt å memorere spørsmålene, så det er mulig å holde øyekontakt hele tida. Da sikrer man en god kontinuitet i intervjuet.

Underveis må forskeren være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål. Disse er vanskeligere å planlegge på forhånd. De brukes for å få informantene til å snakke mer rundt emnet, eller for å oppklare eller utdype. I intervjuguiden er det åpne rom med mulighet for å ta notater. I analysen av dataene, er formålet med intervjuet å få svar på forskningsspørsmålene (Merriam og Tisdell, 2016:202). I tabellen under (tabell 5) har jeg koplet de ulike spørsmålene opp mot formålene med dem:

Spørsmål	Formål
1. Kan dere si noe om rollen deres på gruppa?	Dette spørsmålet er ment som en «icebreaker». Samtidig kan det si noe om samhandlingen på gruppa, selvregulering og motivasjon.
2. Hva synes dere om responsgrupper som arbeidsmåte?	Dette spørsmålet handler mye om motivasjon. Men også om elevenes oppfatning av egen skriveutvikling, samhandlingskompetanse og selvregulering.
3. Kan dere si litt om hva som kjennetegner sjangrene essay og kåseri, og generelt hva som skal til for å skrive en god tekst?	Her er jeg ute etter svar på læringsutbytte. Er det mulig å se skriveutvikling blant elevene?
4. Kan dere si litt om hvordan dere opplevde å lese de andre sine tekster og hva dere synes om tilbakemeldingene dere fikk?	Dette spørsmålet er ment som en inngang for å få svar på hvordan elevene reflekterer rundt egen læring. Det kan samtidig gi svar på samhandlingskompetanse og motivasjon.
5. Hva vil dere gjøre annerledes neste gang?	Her får elevene mulighet for å legge til noe eller utdype svar de har gitt, samtidig som det gir rom for å reflektere over arbeidsmetoden.

Tabell 5: Intervjuspørsmålene koplet opp mot formålet med undersøkelsen.

Gjennom disse spørsmålene har jeg både åpne og lukka spørsmål. Spørsmål 3 er avgrensa i den forstand at deltakerne blir spurt direkte om hva de nå kan om sjangrene essay og kåseri, og om kriterier for skriving generelt. De andre spørsmålene er åpne. Creswell (2014:242)

skriver nettopp at det kan være lurt å variere mellom disse spørsmålstypene. Det lukka spørsmålet gir nyttig informasjon om viktige punkter i teorien og litteraturen, mens de åpne spørsmålene kan grunnleggende svarene jeg fikk på de lukka. Jeg vil kunne teste om de har fått med seg viktig kunnskap om emnet vi har jobba med, samtidig som jeg vil kunne få et svar på hvordan det har blitt sånn.

3.2.2 Spørreskjema

Aksjonslæring kan basere seg enten på kvalitative - eller kvantitative data, eller begge (Creswell, 2014:609). Jeg søker svar på hvordan elever best mulig kan utvikle seg som skrivere i henhold til målene i fagfornyelsen. Jeg ønsker å se på om responsgrupper kan være en aktuell arbeidsform for å svare på læreplanens mål. Gjennom undersøkelsen har jeg brukt kvalitative data for å svare på dette spørsmålet. Allikevel kan det være nyttig også å bruke kvantitative data, mest for å avdekke eventuelle feilkilder og som en test på om intervjuobjektene mine representerer bredden i klassen. Spørreundersøkelsen kan også avdekke eventuelle mangler i intervjuguiden (vedlegg 4), om det er andre spørsmål som burde vært stilt her.

Ifølge Dag Roness (2016:59) kan det være interessant å bruke kvantitative data i aksjonsforskningen. Han påpeker at det kan virke selvmotsigende å bruke slike data i småskalaundersøkelser der man ikke er ute etter å generalisere utover dem som er undersøkt, men argumenterer allikevel for at dette er fornuftig (ibid:60):

Det er først når man systematisk undersøker antakelsene, at man kan finne ut om det er hold i dem. Nettopp i slike sammenhenger kan kvantitative metoder være tjenlige. Gjennom systematikk og struktur er en kvantitativ tilnærming godt egnet for registreringer, tilbakemeldinger og strukturerte observasjoner i klassen.

Det er særlig med tanke på min rolle som lærer i klassen, at jeg er bekymra for at intervjuobjektene vil kunne være frista til å «pynte» på resultatene. I og med at jeg setter i gang arbeidsformen med responsgrupper, vil elevene tenke at jeg er positiv til den. Et anonymt spørreskjema vil kunne avdekke eventuelle misforhold. Dette blir jo da en validitetsutfordring, som spørreskjemaet kan bidra til å oppveie. I min undersøkelse delte jeg ut spørreskjemaet helt til slutt i prosessen, og det fungerte som en evaluering av arbeidsmetoden.

Roness (ibid:74) understreker at litteraturen rundt hvordan et spørreskjema skal konstrueres, handler mer om hva man bør unngå framfor hva man bør gjøre. Men det viktige er å tenke igjennom hvilken informasjon man vil få gjennom de ulike spørsmålene. I tillegg bør man lage enkle mønstre som har en fast struktur. Å sette fram påstander med graderte svaralternativer, kan være en fornuftig måte å gjøre det på. Kongsgården (2018:94) mener det er lettere for elevene å ta stilling til påstander enn spørsmål.

Spørreundersøkelsen (vedlegg 5) hadde ti spørsmål. Her har jeg laget en tabell som viser hvor mange elever som deltok og svarprosent:

Antall elever som sa ja til å delta	Antall elever som deltok	Tidspunkt for undersøkelsen	Svarprosent
20	19	19.03.19	95%

Tabell 6: Antall elever og tidspunkt for undersøkelsen (etter Kongsgården, 2018:93)

Som tabellen viser, valgte de fleste å delta. Før jeg vil sammenstille funnene og gjøre en analyse, vil jeg skrive noe om selve oppgava elevene fikk.

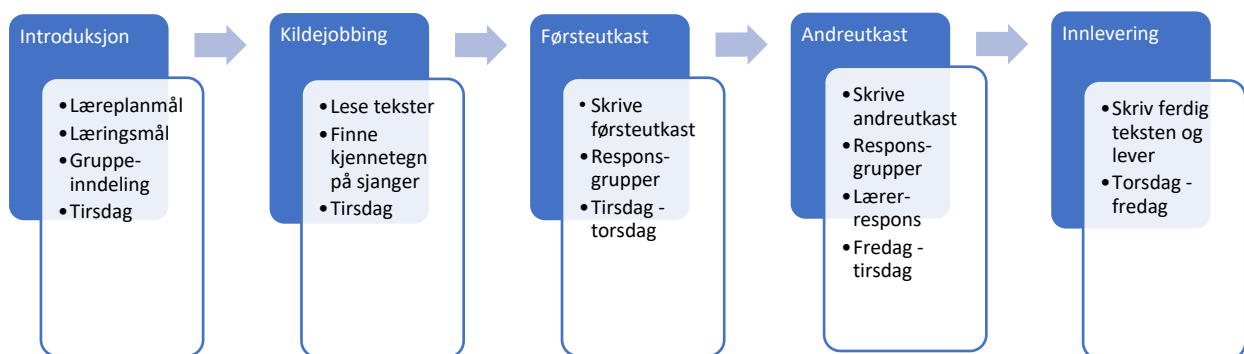
3.3 Skriveverkstedet

Klassen jeg ønsket å gjennomføre skriveverkstedet i, var en 10.klasse på Østlandet. Jeg hadde akkurat overtatt som norsklærer i denne klassen og hadde dermed ikke særlig kjennskap til den fra før. Kulturen på skolen var å skrive lengre tekster på «tentamen» etter oppskrift fra eksamen. Litt av målet mitt med å drive denne aksjonsforskinga, er å se på om et prosessorientert skriveverksted kan være et godt alternativ til denne modellen. Derfor hadde jeg også bare satt av to uker til det, nettopp for å ikke trekke det ut i tid. Skoler kan selvsagt velge selv hvordan de vil legge opp skriftlige oppgaver til elevene, men på en skole som min, var mappevurdering fortsatt et stykke fram i tid. Elever, foreldre og lærere forventa «tentamen» i de skriftlige fagene. Et to-ukers skriveverksted kunne godt kalles nettopp det. Det er godt mulig lengre frister hadde økt kvaliteten på arbeidene. Det er noe det går an å prøve ut ved en senere anledning.

Elevene hadde altså lite erfaring med responsgrupper og prosessorientert skriving fra tidligere. Vi hadde jobba på denne måten i forbindelse med «tentamen» på høsten, så elevene kjente arbeidsformen, men det var langt igjen til å kunne si at vi hadde opparbeida en «kultur» for det i klassen. Jeg merka det kanskje spesielt på at elevene ikke holdt

tidsfristene, noe som er ganske vesentlig når man skal sitte i gruppe på et angitt tidspunkt og gi hverandre respons. Det å skulle skrive 1.utkast og 2.utkast kan i utgangspunktet føles som mere jobb enn bare å skulle skrive teksten en gang. Det er en svakhet ved undersøkelsen min at tekstresponsen er gitt på et tynt grunnlag. Allikevel skreiv flere elever sine utkast innen tidsfristen, og jeg sitter på elevrespons og tall fra spørreundersøkelsen som kan si noe om hva det blei gitt respons på, og om responsen blei brukt/utnyttet.

Selve oppgava elevene fikk, var å skrive et kåseri eller essay. Teksten skulle handle om en forfatter eller en litterær tekst de hadde lest. Dette var noe vi hadde jobba med i forkant, under et leseprosjekt. Disse forfatterne/tekstene skulle representere et utvalg klassiske tekster, de kunne altså ikke velge samtidslitteratur. Målet var derfor todelt. Gjennom å skrive kreative tekster, ville de måtte sette seg inn i deler av et forfatterskap eller en klassisk tekst. Arbeidsmåten var organisert i fem faser: introduksjon, kildejobbing, førsteutkast, andreutkast og innlevering. Elevene satt i responsgrupper etter første - og andreutkastet.



Figur 8. Arbeidsgangen

Før endelig innlevering kunne elevene også få lærerrespons. Men i og med at dette ikke er en undersøkelse om alle bestanddelene i et prosessorientert skriveforløp, har jeg latt være å skrive om dette. Det samme gjelder for forarbeidet. I introduksjonsdelen leste vi modelltekster, diskuterte kjennetegn for sjanger og satte ned læringsmål. Jeg har tidligere (jf. Kap. 2.4) vært inne på at det er vanskelig å ha full kontroll på alle variablene som kan spille inn på resultatet av et skriveforløp som dette. Så derfor er heller ikke det et mål for denne undersøkelsen. Jeg ønsker å få svar på om responsgrupper, som del av et prosessorientert skriveforløp, kan bidra til økt skrivekompetanse. Jeg vil måle dette gjennom å se på responsen elevene gir hverandre, hvor delaktige elevene er i gruppene, og hvor motiverte de er for å bruke responsgrupper som læringsstrategi. Jeg kommer til å ta for meg

tekstene til de seks elevene fra fokusgruppa, men jeg kan avsløre allerede nå at det er vanskelig å trekke en direktelinje fra elevrespons til økt skrivekompetanse. Men ved å se på variablene metakognisjon og motivasjon (jf. Kap. 2.1.3) kan undersøkelsen likevel si noe om på hvilken måte arbeidsmetoden fremmer disse.

På den første dagen fikk elevene oppgava. Jeg viste læreplanmålene via en PowerPoint, og elevene fikk utlevert eksempeltekster for kåseri og essay. De fikk i oppgave å sette ned læringsmål for arbeidet og finne kjennetegn for sjangrene. Noen satt i grupper og leste, mens andre satt alene. Fram til torsdag skulle de skrive et førsteutkast. Da hadde vi de første responsgruppene. Gruppene var på 3-4 elever og hele klassen deltok. Alle i klassen skrev under på at de ønsket å delta i en spørreundersøkelse etter skriveverkstedets slutt. Av de 20 som sa ja til dette, ville seks være fullt inne i undersøkelsen min ved at jeg kunne bruke tekstene deres, ta opptak av responsgruppene og intervju dem i etterkant av prosjektet. Jeg delte disse seks i to grupper. Da en elev var syk den dagen vi skulle ha den første responsgruppa, samla jeg dem til én responsgruppe på fem første gangen. Under responsen på 2.utkastet var de samla i to responsgrupper. Som det kommer fram fra transkripsjonen (vedlegg 1), har jeg derfor opptak av i alt tre økter i responsgrupper, der den første økta handler om respons på 1.utkastet. og de to siste om 2.utkastet. Jeg har kalt responsgruppene «responsgruppe 1» og «responsgruppe 2». Hver av disse har altså tre elever.

Avgjørende for inndelinga i de to gruppene var trygghet; at alle kom på gruppe med noen de følte seg trygge med (jf. Hoel, 2000). Jeg ønska samtidig heterogene grupper med elever på omtrent samme faglige nivå (jf. Piaget, 1932; Perret-Clemont, 1980; Topping, 2010). Erfaringene mine med elevgruppa spilte inn med tanke på gruppesammensetning. Tirsdagen etter skulle andreutkastet være ferdig, og så gikk de i de to responsgruppene. Fram mot ukeslutt fikk elevene også tilbakemelding fra meg før de fikk endelig innleveringsfrist fredagen i den andre uka (jf. Fig. 8).

3.4 Metodevalg

Jeg vil nå etter hvert begynne arbeidet med å analysere hva dataene betyr. Men før jeg starter denne analysen, vil jeg kort gjøre rede for metodene jeg har brukt for å samle

informasjonen på en måte som gjør at den kan fortelle meg noe. «Data analysis is the process of making sense out of the data» (Merriam og Tisdell, 2016:202).

Hensikten med å drive aksjonslæring er å få noe til å skje. I likhet med designet «mixed methods», står forskeren fritt til å bruke både kvalitative og kvantitative data. Men det som skiller de to, er at aksjonslæringen søker å finne svar på et problem (Merriam og Tisdell, 2016; Creswell, 2014; Mills, 2011). Metoden brukes av lærere for å samle informasjon om hvordan man kan utvikle egen organisasjon, egen undervisning og elevenes læring (Mills, 2011:5). I mitt tilfelle reflekterer jeg rundt hvordan jeg som norsklærer kan svare på fagfornyelsens krav om elevers bevisstgjøring rundt egen læring, samhandlingskompetanse og skriveutvikling. Bør vi bruke responsgrupper hyppigere på vår skole? Og hvordan bør disse responsgruppene arbeide? Gjennom et skriveverksted basert på prosessorientert skriving har jeg samla en mengde data, både kvalitative og kvantitative, som jeg har analysert for å søke svar på dette problemet, og finne svar på mine forskningsspørsmål.

Jeg har benytta meg av ulike metoder for å innhente informasjon. Tabellen under (tabell 7) kopleer de ulike metodene opp mot forskningsspørsmålene for å gi en oversikt over hvilke metoder som kan gi svar på hvilke spørsmål:

Problemstilling: På hvilken måte kan responsgrupper være en egna metode for å fremme skrivekompetanse, herunder utvikle elevenes metakognisjon rundt skrijving, samhandlingskompetanse og bruk av kunnskaper og ferdigheter?				
Forskningsspørsmål	Elevtekster	Spørreundersøkelse	Observasjon	Intervju
Hvordan forstår og anvender elevene respons fra andre elever?	Med utgangspunkt i Hillock sin teksttrekant		Observasjon av to responsgrupper	Fokusgruppe-Intervju av de to responsgruppene
Bidrar samhandlingen til økt motivasjon og engasjement?		Svar fra 19 elever	Observasjon av to responsgrupper	Fokusgruppe-intervju av de to responsgruppene
I hvilken grad fremmer responsgruppene økt skrivekompetanse?	Med utgangspunkt i Hillock sin teksttrekant			
Hvordan snakker elevene sammen i responsgruppene?		Svar fra 19 elever	Observasjon av to responsgrupper	Fokusgruppe-intervju av de to responsgruppene

Tabell 7: En oversikt over metodene kopla opp mot forskningsspørsmålene

I min undersøkelse ønsket jeg å gjøre elevene kjent med tekst – og responstrekanten, og at de brukte den som utgangspunkt for tilbakemeldingene de ga. I tillegg fikk de utlevert et responskjema de kunne bruke (vedlegg 6), som skritt for skritt ville kunne veilede elevene igjennom de ulike nivåene i tekstene de skulle gi respons på. Det gjorde responsarbeidet så forutsigbart som mulig, og kunne bidra til å utvikle elevenes metaspråk rundt de ulike nivåene i en skriveoppgave.

Jeg måtte gjøre en avveining på hva slags grupper jeg ønsket med tanke på størrelse, kjønnsfordeling og heterogene/homogene grupper. I en oppgave som denne blir elevene eksponert for sine sterke og svake sider i kanskje større grad enn under andre gruppearbeid. Tekstene taler for seg når det gjelder skriveferdigheter, og tekster avslører jo også ofte hvilke holdninger/meninger elevene har. De sier noe om hvem du er som person. I tillegg ønsket jeg grupper som fremmet læring blant gruppe-medlemmene.

Når jeg nå skal starte med å analysere funnene mine, er det derfor viktig å poengtere at prosessorientert skriving, og arbeid i responsgrupper, var relativt nytt for elevene. Det var ikke snakk om noen «kultur» for denne typen arbeid i klassen. Men de hadde vært gjennom arbeidsformen en gang tidligere på høsten, og vi brukte en del tid i forkant av skriveverkstedet på å snakke litt om hva som var forventet av dem, deriblant hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger. De bør være konkrete, ta for seg ulike nivåer i teksten og spille på både gode og mindre gode sider ved teksten. I det neste kapitlet vil jeg ta for meg de ulike tekstene, se hva det blei gitt respons på og analysere samtalene i responsgruppene, fokusgruppeintervjuet og spørreskjemaet.

4 Analyse

Det første jeg vil gå nærmere inn på i dette kapitlet, er tekstene de seks elevene i fokusgruppa leverte inn. I utgangspunktet skulle de dele første- og andreutkastet sitt med gruppa og meg. Elevene i denne gruppa kom seint i gang med skrivinga, så den første responsøkt bar mer preg av en idemyldring enn av tekstrespons, enda de allerede hadde hatt ei økt med idemyldring. Dessuten var en elev syk, så derfor samla jeg de to responsgruppene til en. Etter denne litt «trege» starten, begynte elevene å dele tekstene sine før responsen på 2.utkastet (som da egentlig blei 1.utkastet), og de fikk gitt hverandre tekstrespons på dette (vedlegg 2). Nå var også alle friske, og de var delt i to responsgrupper, tre i hver. Etter denne responsøkt jobba de vidare med tekstene sine og leverte inn endelig versjon (vedlegg 3). Tekstene kan fortelle meg hvilke endringer som blei gjort underveis. De kan også fortelle meg noe om på hvilke nivåer i teksten endringene blei gjort. I kapittel 4.2 vil jeg gå nærmere inn i fokusgruppeintervjuet og responsgruppene (vedlegg 1). Jeg omtaler elevene med tall. E1 står da for «Elev 1». Til sammen var det altså seks elever jeg intervjuet og observerte.

4.1 Hva blei det gitt respons på?

For å kunne si noe om sammenhengen mellom respons og revisjon, går jeg først inn i observasjonen og spørreundersøkelsen for å finne svar på hva slags respons som blei gitt, før jeg går inn i tekstene for å se hvilke revisjoner som blei gjort. Da jeg bare har tekster fra 6 elever, støtter jeg meg i tillegg på spørreundersøkelsen som hele klassen tok for å finne svar på hva elevene endra på underveis i tekstene sine. Dette vil øke validiteten. Jeg er ute etter å finne ut på hvilke nivåer i teksten elevene ga tilbakemeldinger og gjorde endringer. Jeg tar

utgangspunkt i tekst- og responstrekanter for å vise dette. Elevene tok selv også utgangspunkt i denne da de ga hverandre respons. Hvis de ønsket, kunne de også benytte seg av et responsark for å gjøre det lettere å huske hva man skulle gi respons på (vedlegg 6). For hver elev teller jeg antall tilbakemeldinger på hvert nivå i teksten. En elev kan dermed gi flere tilbakemeldinger på hvert nivå. Hver elev ga respons til to andre elever.

Jeg velger å starte med de kvantitative dataene, før jeg går inn i analysen av de kvalitative. På hvert av spørsmålene i spørreundersøkelsen er det 19 elever som har svart. De kunne bare velge ett svaralternativ. På spørsmål om hva de ga respons på, svarte klassen dette (vedlegg 5):



Figur 9: Hva elevene i klassen skreiv at de ga respons på.

I kommentarfeltet er det fire elever som skriver at de ga respons på flere enn ett punkt, mens en elev «husker ikke». Når de må velge ett nivå, viser undersøkelsen at de fleste ga respons på det globale nivået, og at de ga respons. Bare én elev gir uttrykk for ikke å ha gitt respons. Seks elever velger oppbygging/struktur, mens fem elever velger innhold eller annet som de utdyper i kommentarfeltet. Det kan altså være at flere enn to elever ga respons på rettskriving/tegnsetting og språk/setningsbygging enn det som vises i tabellen. Tendensen er allikevel klar. Det skal vise seg at analysen fra responsgruppene og gjennomgangen av tekstene viser det samme.

Elevene leverte altså inn et førsteutkast og et andreutkast av teksten sin. Disse blei delt med de andre i responsgruppa, og elevene ga skriftlig og muntlig respons på de enkelte tekstene.

Det er dette materialet jeg nå skal gå inn i for å se på hva slags type respons de seks elevene jeg fulgte opp i de to responsgruppene, gav. For å få til det har jeg prøvd å telle tilbakemeldingene elevene ga hverandre. For å forberede seg til responsgruppene, og for å gjøre responsen tilgjengelig, fikk elevene i oppgave å skrive den ned og dele med hverandre før responsgruppene. Det er disse skriftlige tilbakemeldingene jeg nå først har tatt utgangspunkt i når jeg har prøvd å lage en oversikt over på hvilke nivåer i tekstene responsen kom. Her er et eksempel på hvordan jeg teller (vedlegg 7):

Med en gang jeg leser innledningen, tenker jeg at **temaet kan ha noe med venner å gjøre**, og hvilke roller de har i livet vårt. **Innledningen** er kort og fin, og det kommer godt fram hva teksten skal **handle om**.

Overskriften skaper interesse til en viss grad. Man har jo hørt om det klassiske eventyret, og man kan tenke seg til hva teksten handler om, men **ellers sier ikke overskriften så veldig mye**.

Jeg synes hoveddelen er fint inndelt i **avsnitt**. Det er **lett å følge med** i teksten. Du skriver **veldig kreativt**, noe som gjør det **morsomt** å lese. **Språket** er godt, og du bruker din **egen stemme**.

Du kan godt **forklare** litt om eventyret, slik at det blir lettere å forstå for de som ikke har hørt om det.

I denne responsen fra E5 til E4, har jeg markert struktur/oppbygging med grønt, innhold/sjanger med turkis og språk/ordvalg med gult. For enkelhets skyld har jeg satt innhold og sjanger sammen, da disse står sammen i eksamensrettledningen etter 10.trinn. Dermed ga eleven fem tilbakemeldinger som gikk på innhold/sjanger, fem på struktur/oppbygging og to på språk/ordvalg. Etter å ha sett igjennom alle tilbakemeldingene fordeler responsen seg slik:

Elev	Rettskriving/ tegnsetting	Språk/ordvalg	Struktur/ oppbygging	Innhold/ sjanger
E4	2	1	6	13
E6		2	5	5
E5				
E1			1	2
E3			2	5
E2			1	2
Sum	2	3	15	27

Tabell 8: Fordelingen av skriftlige tilbakemeldinger i de to responsgruppene.

Tabellen viser tydelig at de fleste tilbakemeldingene blir gitt på globalt nivå. Av tilbakemeldingene på rettskriving/tegnsetting er de av typen: «Ingen skrivefeil så langt, god kontroll på komma og tegnsetting.» Den ene tilbakemeldingen på språk/ordvalg gikk på at skriveren hadde et «voksent språk». De to siste på at den ene skriveren måtte «passe på at setningene ikke blir for lange» og den andre «godt språk». Ellers gir som sagt elevene de fleste tilbakemeldingene på innhold/sjanger og oppbygging/struktur.

Jeg teller de muntlige tilbakemeldingene ved å gå inn i transkripsjonen (vedlegg 1).

Responsgruppe	Kommentar	Refleksjon	Kode	Kategori
E6: Jeg synes jo du har et fint utgangspunkt til å skrive en bra tekst hvert fall. Det er interessant liksom, også mellom to så store folk innenfor norsk litteratur. Og så finnes det konflikt mellom dem ikke sant, fortelle om det. Komme med litt egne tanker, hvem du synes var penest liksom.	De andre på gruppa lærer om konflikten. Eleven gir respons på innhold/sjanger.	Ved gruppearbeid som dette lærer de andre om hverandres temaer.	Innhold/sjanger	Respons

Tabell 9: Eksempel på hvordan jeg teller den muntlige responsen.

Dette er et eksempel på hvordan jeg teller responsen. Jeg skal komme nærmere tilbake til kodingen i kapittel 4.2, men vil allerede her vise hvordan jeg har talt den muntlige responsen fra elevene. Innspillet fra E6 (tabell 9) havner i kategorien «respons» med koden «innhold/sjanger». Tilbakemeldinga teller da som respons på nettopp det. I gjennomgangen av opptakene fra responsgruppene har jeg koda responsen på denne måten. Jeg har dermed tall på hvor mange ganger hver enkelt elev har gitt tilbakemelding på de ulike nivåene. Når jeg setter det inn i en tabell, ser det slik ut:

Elev	Rettskriving/ tegnsetting	Språk/ordvalg	Struktur/ oppbygging	Innhold/ sjanger
E4			1	1
E6			2	5
E5		1	2	4
E1				2
E3			1	4
E2			2	
Sum		1	8	16

Tabell 10: Fordelingen av de muntlige tilbakemeldingene i responsgruppene.

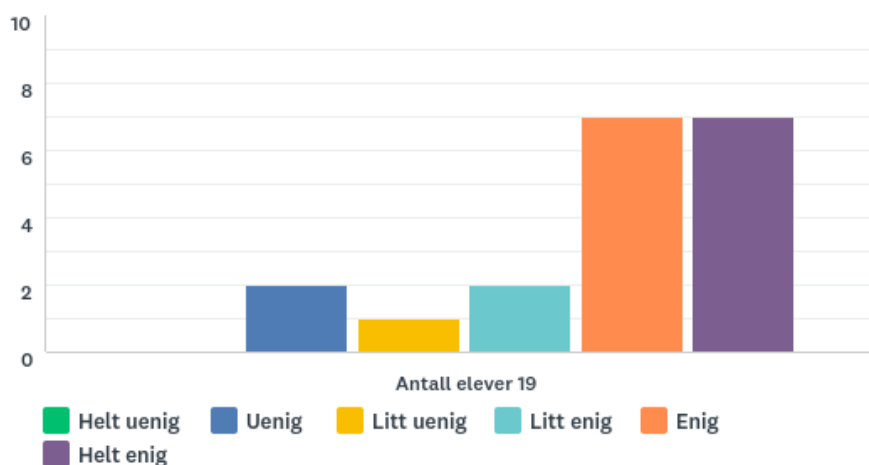
Opptellinga fra den muntlige responsen viser samme tendens som den skriftlige.

Tilbakemeldingene blir stort sett gitt på globalt nivå. Dette samsvarer også med funnene fra spørreundersøkelsen. Litt overraskende viser denne oversikten at elevene ga flere skriftlige enn muntlige tilbakemeldinger; nesten tre ganger så mange. Det kan være spennende å følge opp dette ved en annen anledning. Hva er fordeler/ulempene med de to? Bør de kombineres mer, og hvor mye bør man vektlegge forarbeidet før man går inn i responsgruppene?

4.2 Hva endra elevene på etter å ha fått respons?

Som jeg har vært inne på, er det mange variabler som kan ha spilt inn på hvordan de enkelte tekstene utvikla seg. Allikevel har jeg tenkt å gå nærmere inn i de enkelte tekstene, for å se hva slags endringer som blei gjort. Tatt i betraktning hva det ble gitt respons på, er det naturlig å se for seg at endringene stort sett ble gjort på globalt nivå. Men om det er responsen, eller om det er andre motivasjoner som har ført til endringene, er det vanskelig å si noe om. Spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuet vil allikevel kunne støtte opp om funnene fra tekstene.

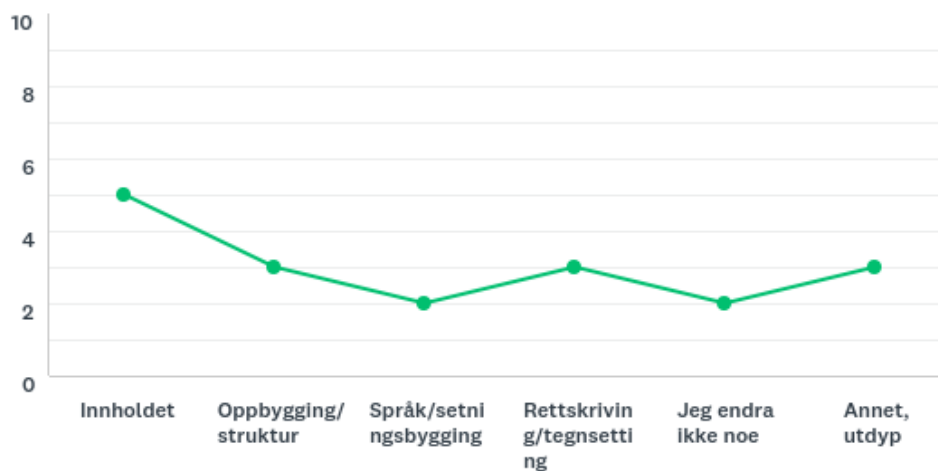
I spørreundersøkelsen var ett av spørsmålene om elevene endra på teksten sin etter å ha fått respons. Spørsmålet blei stilt som en påstand, og elevene kunne si seg mer eller mindre enig i den. Totalt svarte 19 elever på dette spørsmålet, og et stort flertall svarte bekreftende (vedlegg 5):



Figur 10: Svar på påstanden om at jeg endra på teksten min etter å ha fått respons fra gruppa.

Fjorten elever svarte at de var enig eller helt enig i denne påstanden. To elever var litt enig. Hva som gjorde at tre elever ikke endra på tekstene sine etter responsen, er usikkert. Mange kom seint i gang med skrivinga og fikk av den grunn lite respons på teksten sin. Det kan være en grunn. Det kan også være at responsen disse elevene fikk var mangelfull eller blei oppfatta som lite nyttig. På et annet spørsmål i undersøkelsen blir det spurt nettopp om elevene syntes tilbakemeldingene var nyttige. Her er det også tre elever som sier seg «litt uenig» dette. Men hva dette kommer av, sier undersøkelsen ingenting om.

Elevene fikk også spørsmål om hva de endra på hvis de endra noe. Her er det atten elever som har svart, og de har bare gitt ett svaralternativ hver, selv om de hadde mulighet for å krysse av på flere svaralternativer. Det er mulig det ikke kom tydelig nok fram i spørreundersøkelsen. Ettersom responsen stort sett kom på globalt nivå, ville det være naturlig å tenke at endringene også gjorde det. Og det ser i stor grad ut til å stemme (vedlegg 5):



Figur 11: Hvis du endra på teksten din etter responsen, hva endra du da?

Figuren viser at fem elever endra på innholdet, tre på oppbygging/struktur, tre på rettskriving/tegnsetting, to på språk/setningsbygging og to endra ikke noe. De som har svart «annet», utdyper at de endra på innholdet og struktur og «litt av alt». Tendensen mot det globale nivået er ikke så sterk her. Men det er naturlig å tenke at flere sikkert gjør egeninitierte endringer på lokalt nivå før innlevering, selv om de ikke har fått respons på det. Allikevel sier ikke undersøkelsen noe om *hvorfor* de gjorde de endringene de gjorde.

En gjennomgang av tekstene etter at elevene har hatt den første responsøkta, som mer bar preg av idemyldring enn tekstrespons, viser at E1 har skrevet et avsnitt (vedlegg 2). E1 la fram hvordan han hadde tenkt å vinkle teksten sin og fikk positiv respons fra de andre på gruppa (vedlegg 1: s. 1-2). Det vises i avsnittet han har skrevet. Tankene han hadde med seg inn i den første responsgruppa, er bevart i 1.utkastet. I den andre responsøkta får han kun tilbakemelding på globalt nivå (vedlegg 1: s. 12). Han får positiv tilbakemelding på tematikken i avsnittet sitt, men samtidig får han også en oppfordring om å ha tydeligere innledning, et klarere formål med teksten og en overskrift. I sin endelige innlevering (vedlegg 3) har E1 oppfylt noe av dette. Teksten har nå en innledning, men mangler fortsatt en overskrift og et klart formål. Allikevel er teksten nå utvikla til nærmere én side, og tematikken fra 1.utkastet er bevart. Eleven treffer godt på sjangeren «essay».

E2 har skrevet to avsnitt i førsteutkastet sitt (vedlegg 2). Som E1 får han også kun tilbakemelding på globalt nivå (vedlegg 1: s. 2-3). Tilbakemeldingene går på at formålet med teksten etter hvert blir klart, men at det burde komme tydeligere fram i innledninga, og at overskriften kunne vært mindre «kjedelig». Han får tilbakemelding fra begge responspartnerne sine om at teksten hans er morsom, og at han dermed treffer på sjanger. I sin endelige versjon (vedlegg 3) har eleven skrevet en mer utvikla tekst, men har ikke endra noe fra 1.utkastet. Han har bare skrevet videre på det han hadde. Dette har han gjort på tross av at han fikk tydelig tilbakemelding fra begge responspartnerne på at formålet med teksten burde komme tydeligere fram i innledninga. Overskriften er heller ikke endra. I den første responsgruppa sa E2 tydelig fra om at han ikke «ante» hva han skulle skrive. Etter å ha lagt fram den litterære teksten han skulle basere kåseriet sitt på, får han tilbakemelding på kjennetegn ved sjangeren «morsom» og forslag til tematikk «bedrageri». Dette er tilbakemeldinger han tar med seg inn i teksten sin. Og han får jo også respons på, i 2.responsøkt (vedlegg 1: s. 12-13), at kåseriet er morsomt. Sånn sett treffer han på sjanger og skriver en utvikla tekst, men han tar ikke hensyn til de kritiske bemerkningene fra 2.responsgruppe.

E3 har lest de samme litterære tekstene som E2 og skal også skrive kåseri. Han får dermed de samme tilbakemeldingene som E2 i den første responsøkta. Han deler derimot aldri teksten sin med meg eller noen av de andre på responsgruppa. Allikevel har nok E2 sett at han har skrevet noe, for han gir noe tilbakemelding på E3 sin tekst i den andre responsøkta

(vedlegg 1: s. 13). Ut ifra hva E3 sier til de andre på responsgruppene, har han nok forstått hva sjangeren «kåseri» innebærer, og han har klare tanker om hva teksten skal handle om. Det er uvisst hva som gjorde at han aldri fikk levert noe inn, eller hvor mye han fikk skrevet.

E4 er den som har skrevet det mest utvikla 1.utkastet (vedlegg 2). Eleven har overskrift, innledning og avsnitt delt inn med underoverskrifter. Hun får også respons på at teksten er kreativ, at språket er godt og at teksten har en tydelig innledning med et klart formål (vedlegg 1: s. 7-9). Av kritiske bemerkninger får hun tilbakemelding på at hun kanskje burde fortelle mer om hva eventyret hun skriver om, handler om. Hun prøver å sammenlikne personer fra eventyret med personer fra i dag. Hvis man ikke husker egenskapene til eventyrpersonene, blir det vanskelig å se sammenhengen. I tillegg ønsker responsgruppa en overskrift som kan si mer om hva teksten skal handle om. E4 endrer på de bemerkningene responsgruppa har (vedlegg 3). Hun endrer overskriften og skriver en mer utfyllende innledning. I tillegg skriver hun ferdig teksten sin, med det avsnittet som mangla i 1.utkastet.

E5 leverte ikke inn et 1.utkast. Allikevel delte hun tankene med responsgruppene i de to øktene. Hun skulle ta for seg konflikten mellom Wergeland og Welhaven og ta utgangspunkt i hva dikterne mente om hvordan dikt skulle skrives. I den første responsgruppa, lurer hun på om teksten skal handle om diktets rolle i samfunnet, om vi egentlig trenger dikt.

Diskusjonen gikk på denne måten (vedlegg 1: s. 4):

E5: Og et dikt er jo et åpent tema, så jeg veit ikke helt hva jeg skal skrive om, men jeg tenker kanskje, tenker kanskje skrive litt om hvordan, hvordan er dikt sin rolle i dagens samfunn. Om vi egentlig trenger dikt.

E1: Jeg er litt enig. Jeg tror ikke vi trenger det.

E5: Man trenger jo egentlig ikke dikt, men liksom

E6: Men trenger vi kunst?

E5: Ja, det er akkurat det jeg mener.

E3: Det blir jo litt bedre i verden med stor kunst da

Til den andre responsgruppa har E5 lagt bort denne innfallsvinkelen til teksten sin. Nå har hun heller lyst til å gå inn i sakens kjerne, om det burde være en fasit på hvordan dikt skal skrives. Og sånn går diskusjonen i den 2.responsøkta (ibid: s. 7):

E5: For jeg tenker egentlig at dikt kan være alt mulig. Ehh, sånn det trenger ikke være noe fasit på hvordan et dikt skal skrives. Det er liksom akkurat som atte, ehh, atte to forfattere krangler om hvilken sjanger man skal skrive i.

E6: At kunstnere krangler om hvilken malemåte som er riktig.

E4: Oi oi oi

E5: Nettopp

Det er tydelig at E5 har utvikla sin forståelse for konflikten mellom Wergeland og Welhaven. Innfallsvinkelen om «vi egentlig trenger dikt», var et blindspor. Nå har hun funnet en annen vinkling, og responspartnerne støtter og trygger E5 på at hun er på rett spor. Her kommer E6 med et viktig innspill. Ved å sammenlikne med et annet kunstfelt får argumentene til E5 større tyngde. Denne sammenlikningen med malerkunsten tar hun med seg inn i teksten. Hun ender opp med å levere en utvikla tekst, der tankene fra responsgruppene spiller en vesentlig rolle (vedlegg 2).

E6 leverte heller ikke inn et 1.utkast til meg. Dermed blir det vanskelig å sammenlikne med 2.utkastet. Men han delte 1.utkastet med responsgruppa si, og i den 2. responsøkta fikk han tilbakemelding på teksten fra de to responspartnerne (vedlegg 1: s. 9-11). De ga uttrykk for at teksten kunne ha bedre tematisk sammenheng og at strukturen kunne vært bedre, men at han treffer på sjanger. Han får dessuten skryt for godt språk og ordvalg. I den endelige innleveringa (vedlegg 3) har han forandra på teksten, og det er god tematisk sammenheng og struktur. I responsen fra E4 fikk han spørsmål om teksten hans handla om fotball-VM eller sult. I den endelige innleveringa er avsnittet om fotball-VM tatt ut, og han får dermed en bedre sammenheng. Fra E4 får han også tilbakemelding om at han mangler overskrift. Dette har han med til slutt. Teksten har dessuten god struktur og er delt inn i avsnitt på en formålstjenlig måte. Dette var også noe han fikk tilbakemelding på.

4.3 Koding og kategorier

I likhet med andre kvalitative design, vil også den som driver med aksjonslæring kode data for å kunne sette dem sammen i ulike temaer eller kategorier. Å kode data, vil si å skrive ned stikkord eller streke under databiter som kan være interessante. En kategori er her det samme som et mønster, et funn eller et svar på et forskningsspørsmål. Oppgava blir å bryte ned dataene i små biter med informasjon, for så å sette dem sammen igjen. I min undersøkelse vil kategoriene være svar på forskningsspørsmålene, og jeg streker under og

kommenterer informasjon som er relevant for det jeg undersøker. I følge Merriam og Tisdell (2016:212) bør kategoriene i tillegg kunne romme alle relevante data, være gjensidig utelukkende (dataene passer bare i én kategori), vise følsomhet overfor dataene og være på samme abstraksjonsnivå. Creswell (2014:272) anbefaler å redusere kodene til 5-7 ulike kategorier.

Når jeg driver aksjonsforskning, er jeg opptatt av hva som har skjedd. Men jeg er også opptatt av *hvordan* det har skjedd (Merriam og Tisdell, 2016:235). Underveis i prosessen med å lese intervjuene og høre igjennom opptakene fra responsgruppene, har jeg gjort notater i marginen og gjort plass til mine refleksjoner ved siden av. Siden samla jeg informasjonen i kategorier som samsvarer med forskningsspørsmålene mine. Her er et eksempel på hvordan jeg analyserte fokusgruppeintervjuet (vedlegg 1):

Fokusgruppeintervju	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori
<p>H: Det første jeg lurer på er litt om hva slags type rolle dere følte dere hadde på gruppa?</p> <p>E1: Skal vi bare rekke opp handa hvis vi vil svare?</p> <p>H: Så kan vi egentlig bare begynne med deg, E3?</p> <p>E3: Ja, jeg følte at jeg var sånn ikke alt for mye initiativ eller ikke alt for stille liksom. Jeg følte at jeg svarte på, eller ga tilbakemeldinger på det de andre hadde skrevet og, på en bra måte, men ikke sa unødvendige ting liksom.</p> <p>H: Nei, bra. E1?</p> <p>E1: Jeg føler at alle deltok, liksom, like mye. I det som vi skulle gjøre.</p> <p>H: Følte du at du hadde noen spesiell rolle på gruppa, at det var noe..</p> <p>E1: Nei, jeg synes alle gjorde det samme.</p> <p>H: Ja, så du, det var for eksempel ingen som tok noe lederansvar eller noe sånn?</p> <p>E1: Nei</p> <p>H: Dere diskuterte.. Ja.</p> <p>E6: Tok sikkert litt initiativ, men ikke noe sånn, ikke noe spesielt mer enn de andre, om noe mer enn de andre i det hele tatt. Veldig sånn fin og jevn diskusjon.</p> <p>H: Ja</p> <p>E6: Alle deltok og, ja, det var gøy.</p> <p>H: Bra</p> <p>E2: Det var ganske likt på gruppa. I forhold til hva folk gjorde. Det var ikke noe sånn leder, noe spesielt.</p> <p>H: Nei, bra. E5?</p> <p>E5: Jeg tok ikke noe sånn mest initiativ, men jeg var jo godt med i samtalen liksom. Og jeg tror jeg ga gode tilbakemeldinger.</p> <p>H: Ja, bra. E4?</p> <p>E4: Det kommer jo helt an på gruppa da. Men jeg følte den gruppa vi hadde nå sist var såpass lik at alle tok initiativ og snakka like mye, og vi lærte mye av hverandre.</p> <p>H: Ja</p> <p>E4: Så det var liksom ikke en som gikk fram og tok hele kampen, skulle til å si.</p>	<p>Elevene ga hverandre tilbakemelding.</p> <p>De holdt seg til oppgava og snakka ikke om andre ting.</p> <p>Gruppa var ikke hierarkisk. Alle deltok like mye.</p> <p>Eleven syntes samtalen i gruppa gikk fint. Alle deltok i samtalen.</p> <p>Eleven syntes det var gøy å jobbe på denne måten.</p> <p>Eleven er fornøyd med tilbakemeldingene hun ga.</p> <p>Eleven snakker om «lik».</p>	<p>Gruppa fokuserte på det faglige. Det var lite utenomfaglig snakk. Det kan selvsagt ha noe med båndopptakeren å gjøre. De ga hverandre tilbakemeldinger på tekstene.</p> <p>Inntrykket mitt etter å ha hørt på opptakene, er at samtalen fløyt fint uten at noen tok noe spesielt lederansvar. Men her kunne man selvsagt utpekt en gruppeleder på forhånd hvis man er redd for at samtalen stopper opp.</p> <p>Dette er også mitt inntrykk på et generelt grunnlag. De trivdes med denne måten å jobbe på.</p> <p>«Lik» kan her bety faglig nivå. I så fall kan det være med på å bekrefte gruppesammensetning etter nivå.</p>	<p>Initiativ</p> <p>Tilbakemeldinger</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Samhandlingskompetanse</p> <p>Gruppesammensetning</p> <p>Roller</p> <p>Trivsel</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Gruppesammensetning</p> <p>Læring</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p> <p>Meta-kognisjon</p> <p>Samhandling</p> <p>Motivasjon</p> <p>Meta-kognisjon</p> <p>Samhandling</p> <p>Meta-kognisjon</p>

Tabell 11: Eksempel på analyse av fokusgruppeintervjuet.

Jeg analyserte lydopptakene fra responsgruppene på samme måte. Kategoriene mine blei da samhandling, kognitiv konflikt, metakognisjon, motivasjon og respons. Dette er en måte å kode på som starter i teori eller forskningsspørsmål, såkalt teoretisk koding (Anker, 2020: 79). Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, koder jeg ovenfra og ned.

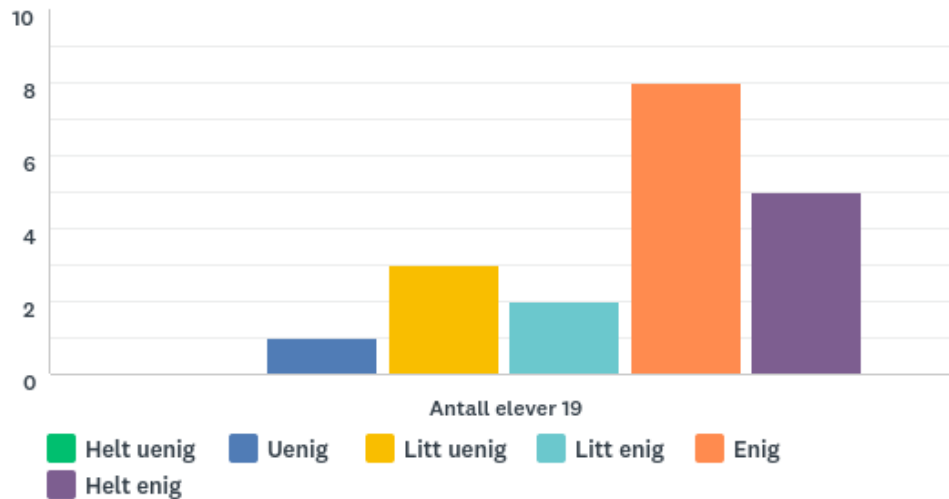
Analysestrategien er dermed deduktiv og teoristyr. Alternativt kunne jeg koda andre veien, nedenfra og opp, der arbeidet hadde starta i det empiriske materialet. Allikevel har jeg fra begynnelsen av hatt en klart definert problemstilling og et knippe forskningsspørsmål som jeg ønsker svar på. Derfor var det naturlig for meg å ta utgangspunkt i noen ferdig formulerte kategorier idet jeg starta kodinga. Men det betyr ikke at jeg ikke har vært åpen for uforutsette innsikter i empirigjennomgangen. Ofte bruker man en kombinasjon av deduktiv og induktiv analyse i kvalitative undersøkelser som min, en analysevariant som kalles «abduktiv» (ibid:79). Her blir kodene identifisert og konstruert dels gjennom det empiriske materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket og dels gjennom forskningsspørsmålene. Det førte blant annet til at jeg blei oppmerksom på dynamikken i responsgruppene i forhold til hvordan de var satt sammen. Jeg har tidligere skrevet om sosiokognitiv konfliktteori (kap. 2.2.1.2), og i empirien mener jeg å ha funnet eksempler på det Perret-Clemont (1980) kaller en «kognitiv konflikt». Jeg kommer tilbake til disse funnene i avsnitt 4.2.3. Uansett er dette et eksempel på hvordan jeg har prøvd å bevege meg fram og tilbake mellom empirisk materiale og teori for å videreutvikle det teoretiske rammeverket; en forutsetning for at analysen kan kalles abduktiv.

4.3.1 Motivasjon

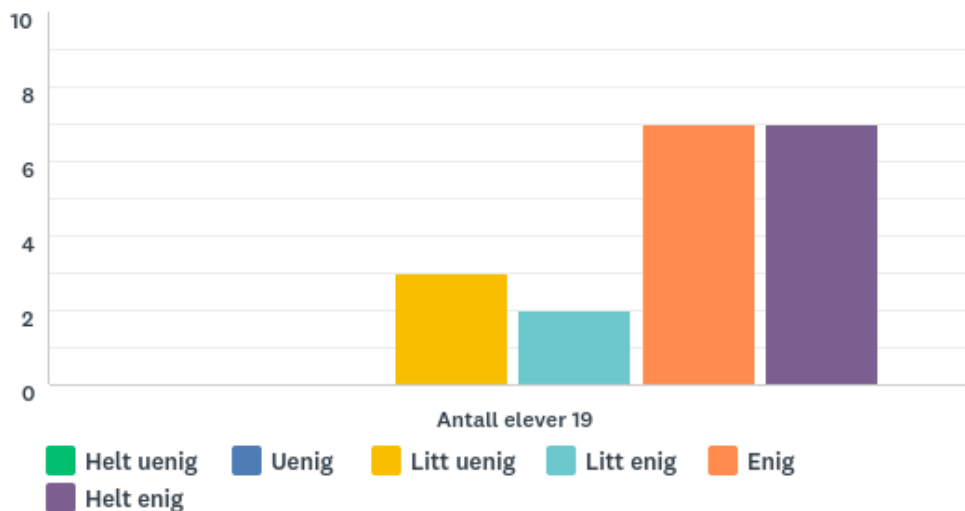
Dagrun Skjelbred (2014:20) skriver at vi lærer å skrive ved å skrive, og det som skrives må inngå i en reell kommunikasjon med andre: «Skriveopplæringen bør legge til rette for situasjoner der skriving har en funksjon og inngår i kommunikative sammenhenger.» Og det er i dag bred enighet om at elevtekstene bør møte en leser. De bør ikke bare legges i en skuff (Smidt, 2010; Skjelbred, 2014; Kringstad og Kvithyld, 2013). Poenget her er at idet teksten møter en leser, så skaper det skrivemotivasjon. Aktiviteten føles meningsfull. Derfor var jeg opptatt av å stille spørsmål om nytte og motivasjon i spørreundersøkelsen og i fokusgruppeintervjuet. Opplevde elevene responsgruppene som nyttige og motiverende?

I det kvalitative datamaterialet finner jeg stort sett utelukkende positive tilbakemeldinger på kategorien «motivasjon». Det er bare i spørreundersøkelsen jeg finner eksempler på elever

som ikke opplevde responsgruppene som verdifulle. I spørsmål 1 og 2 spurte jeg om nytteverdien av responsen. Svarene fordelte seg slik:



Figur 12: Var det nyttig med responsgrupper i idefasen av skrivearbeidet?



Figur 13: Var det nyttig med respons på 2.utkastet?

Litt overraskende så flere elever nytteverdien av respons seinere i skriveprosessen enn tidlig. Erfaringen fra observasjonen av de seks elevene jeg fulgte tett, viste at flere av dem hadde skrevet så lite eller ingenting før 1.utkastet at det var lite å gi respons på. Men

observasjonen min gjaldt bare seks av 20 elever. Andre grupper kan ha hatt andre erfaringer, og spørreundersøkelsen viser at elevene opplever responsgruppene som nyttige. Bare tre av 20 elever var «litt uenig» i at det var nyttig å få respons i idefasen og på 2.utkastet, mens det i tillegg var en elev som var «uenig» i at det var nyttig å få respons i idefasen.

Elevene hadde mulighet for å kommentere svarene, og de skriver blant annet: «Veldig nyttig etter blant annet tentamen», og «Fint å vite hva som kan endres, så man kan forbedre seg». Det at elevene opplever et arbeid som «nyttig», kan tolkes dithen at de ser på det som meningsfullt. Som en elev skriver: «Jeg fikk muligheten til å forbedre meg, men det var mitt eget valg. Responsgruppa var nyttig og ga meg pekepinner og ideer til videre skriving.» Ved å stille spørsmålet om nytte, og tidligere om de endra teksten sin etter responsgruppene, har jeg vist at det er grunn til å tro at arbeidet i responsgruppene virka positivt på skrivemotivasjonen. Ved å studere svarene i fokusgruppeintervjuet vil jeg kunne komme enda nærmere et svar på dette spørsmålet.

Fokusgruppeintervjuet tok i underkant av en skoletime. Det tok form som en samtale, der jeg stilte oppfølgingsspørsmål til de fem hovedspørsmålene (kap. 3.2.1.1) jeg hadde skrevet ned på forhånd. På spørsmålet om arbeidet i responsgruppene ga skrivemotivasjon sier E6 (vedlegg 1: s. 27):

E6: Det er jo fint å liksom få ehh, høre fra andre også, få bekrefta det du syntes var bra, at det er bra, men også hva du kunne gjort annerledes eller hva du mangler. Ja, men ja. Jeg synes det var ganske nyttig. Det, jeg endra på litt, tror jeg. Og så tenke litt annerledes i fortsettelsen da.

Elevene i fokusgruppa ga uttrykk for at de likte responsgrupper som arbeidsform, noe også spørreundersøkelsen i klassen viste. Jeg er da ute etter funn som kan bekrefte at de fikk motivasjon av samtalene både i idefasen av arbeidet og etter responsen på 2.utkastet. Motivasjon definerer jeg her som vilje til å jobbe videre med teksten sin etter responsen. Inntrykket mitt etter å ha hørt igjennom fokusgruppeintervjuet er at elevene hadde et godt utbytte av responsgruppene i idefasen av arbeidet. Som E2 sier i intervjuet:

E2: Jeg synes det var veldig bra for jeg fikk, ehh, i hvert fall i starten så sleit jeg litt med å liksom finne ut av hva jeg skulle skrive om og sånn, men så var det en på gruppa da som

hadde akkurat de to samme tekstene som meg, så da hjalp det veldig da. Så jeg synes det var bra.

Flere av elevene endra også på tekstene sine etter 2.utkastet, noe som viser at de hadde utbytte av responsen seinere i prosessen også. E1 gir uttrykk for dette:

E1: Jeg rakk ikke å gjøre alt som ble skrevet til meg. Men det jeg fikk gjort, som det sto at jeg burde gjøre, det gjorde jeg.

H: Men synes du at de var nyttige de tilbakemeldingene?

E1: Ja

E4 gir også uttrykk for at hun hadde utbytte av responsen. Hun sier her at det var responsen etter 1. utkastet som var nyttig, men den deltok hun ikke på, så det må ha vært den andre responsøkta hun tenkte på.

E4: Jeg synes egentlig at den viktigste jobben jeg gjorde under hele opplegget var det som skjedde etter responsgruppa da.

H: Etter den første responsgruppa?

E4: Ja, det å lissom få vite hva de andre tenkte, ta med det, endre på de tinga som trengs å endres på før jeg lissom fant ut at teksten var bra nok da.

Det er verdt å merke seg at elever fra begge responsgruppene gir uttrykk for nytten av tilbakemeldingene som blir gitt. Det samsvarer godt med svarene klassen gav i spørreundersøkelsen.

4.3.2 Metakognisjon

Før jeg starter å skrive om metakognisjon, kan det være greit å minne om hvordan jeg tidligere i oppgava har definert dette begrepet (jf. Kap. 2.1.3). I fagfornyelsen er metakognisjon oversatt med «å lære å lære». Det handler her om å utvikle bevissthet rundt egen læring og ta en aktiv rolle i den. Sånn sett vil responsgrupper kunne være et svar på fagfornyelsens mål om at elever skal lære å lære. Gjennom kodingen av dataene, havna naturlig nok derfor mange av dem i kategorien «metakognisjon». Dermed hadde jeg skapt en kategori som ikke var gjensidig utelukkende. Kategorien kunne inneholde både metakognisjon og for eksempel skrivekompetanse, som i eksempelet under:

E2: Ehh, jeg er litt usikker på hva du burde gjøre videre. Men, det jeg tenkte på hvert fall, var at det var litt sånn utydelig, du liksom repeterte litt, hvert fall når du kom til det der med jødene, så repeterte du det liksom to ganger.

Her oppfyller E2 kravene til det fagfornyelsen omtaler som «å lære å lære» ved å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter. Samtidig handler dette om skrivekompetanse. Eleven uttrykker sin forståelse for at det ikke er bra å gjenta det samme poenget to ganger i en tekst, og videreformidler dette til mottakeren av responsen. Disse eksemplene finnes det mange av i materialet mitt. På et tidspunkt valgte jeg derfor å erstatte kategorien «skrivekompetanse» med andre kategorier. Det kan være vanskelig å måle utvikling i skriveferdigheter gjennom lydopptakene jeg sitter på. Men jeg kan fastslå at elevene utøver metakognitiv overvåking når de bruker responsgrupper som læringsstrategi. Jeg har dermed kategorisert steder i samtalene der elevene er aktive og stiller spørsmål, som «metakognisjon». Og det gjør elevene hele tida gjennom samtalene som finner sted. Et annet eksempel kan være når E2 søker hjelp til hvordan han kan vinkle teksten sin om «Reven som fikk hvit haletipp»:

E6: Men hva handler den reven med den hvite halen om?

E2: det er om at, sånn, dame som vil ha seg en gjeter. Så går hun ut i skogen og så møter hun på masse sånne derre dyr, som ikke kan gjete. Og så finner hun reven. Og så kan han gjete. Og så bare spiser han opp alle dyrene og all fløten og alt sånt. Og så kaster hun dama sånn fløte eller et eller annet på haletippen, sånn at den

E1: Så utnytta ulven henne?

E6: så begge handler litt om kanskje, bedrageri?

E2: Ja, kanskje.

Dette eksempelet kunne ha vært kategorisert på flere måter. Her handler det om leseforståelse, skrivekompetanse, respons og samhandling. Allikevel viser utdraget tydelig elever som stiller spørsmål, søker svar og uttrykker sin forståelse på ulike måter, noe som kan føre til at de gradvis tar en mer aktiv rolle i egen læring og utvikling.

Ikke alle kodene har vært like lette å kategorisere. Selv om jeg erstattet «skrivekompetanse» med andre kategorier, hadde disse også en tendens til å flyte over i hverandre. Idealet (jf. Kap. 4.2) om gjensidig utelukkende kategorier, var ikke så lett å gjennomføre i praksis, særlig også fordi forskningsspørsmålene satte premissene for dem. Metakognisjon og samhandling

er ikke to gjensidig utelukkende kategorier. Selve premisset for oppgava mi er at læring skjer i et sosialt miljø. Derfor har jeg heller ikke, som jeg vil skrive mer om i neste kapittel, koda så mye fra responsgruppene som «samhandling», men heller som «metakognisjon». Noen steder dukker det allikevel opp ulike perspektiv når elevene diskuterer et fenomen. Dette mener jeg fører til en utvida forståelse av fenomenet. Dermed koder jeg det som «kognitiv konflikt» i kategorien «samhandling». Det enkleste ville kanskje bare vært å kategorisere det som metakognisjon, men jeg synes dette med gruppesammensetning er såpass spennende, at jeg velger å la det stå.

I fokusgruppeintervjuet fikk elevene mulighet for å «heve blikket» og reflektere rundt læringseffekten av responsgrupper. Det er klart at mange elever nok liker denne måten å arbeide på, også fordi den gir en type frihet og ansvarliggjør dem. Allikevel viser empirien at de også har vært opptatt av responsgrupper som en måte å utvikle seg faglig som skrivere på. E4 gir uttrykk for dette (vedlegg 1: 18):

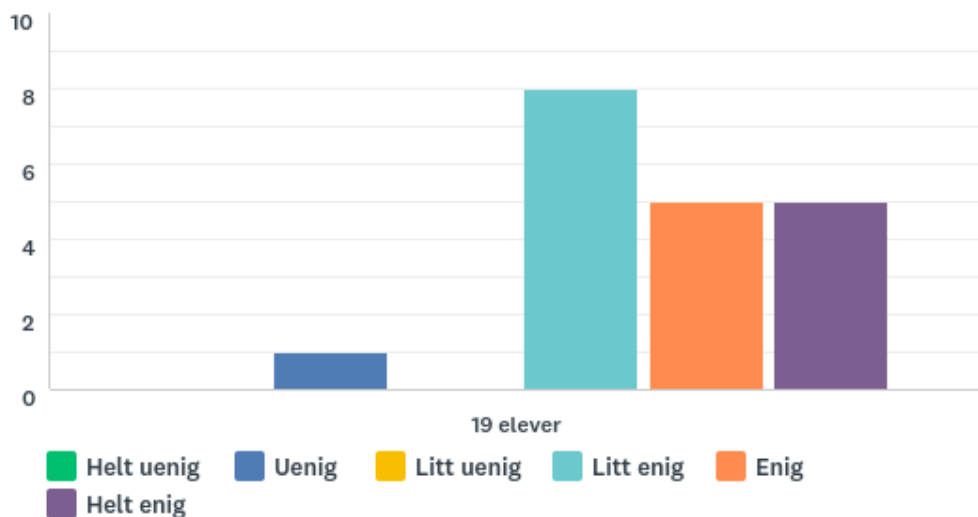
E4: Det ga jo på en måte teksten, jeg så på teksten på en annen måte da. Istedenfor å bare skrive en tekst for å levere den inn. Så fikk jeg lissom tid til å jobbe med den og forbedre den da. Istedenfor å bare skrive og det var det.

E2 uttrykker det på denne måten:

E2: Ikke bare så fikk man respons på sin egen tekst, men man fikk jo også innblikk i hva de andre hadde skrevet og tenkt. Så det var hjelp på to forskjellige måter da. Det var bra.

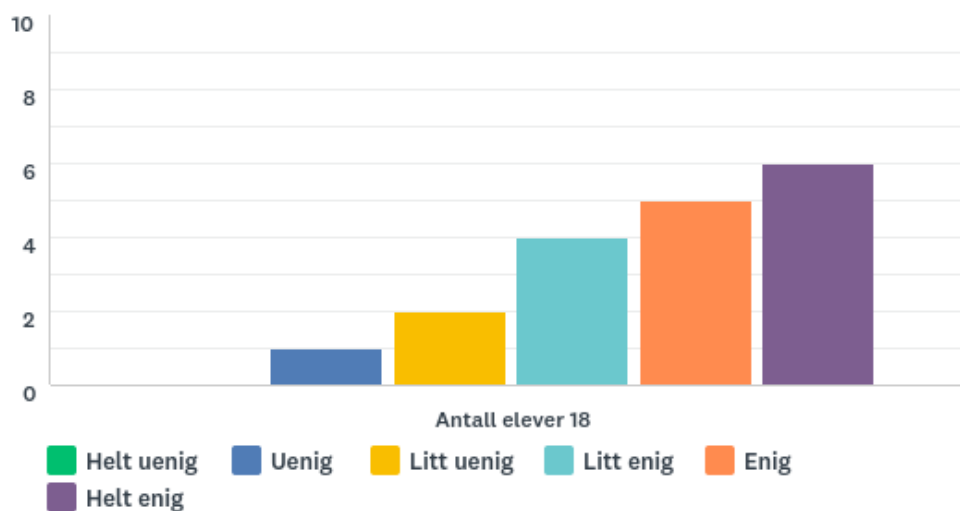
Det er tydelig at elevene ser verdien av å få innblikk i andres tekster, samtidig som tilbakemeldingene fra de andre elevene gjør at de ser egen tekst på en annen måte. Idet de oppfatter og forstår at det er dette som skjer, har de utvikla et metaperspektiv på egen læring.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser samme tendens. Flertallet opplever at de lærer noe av å gi hverandre tilbakemeldinger. Først svarte de på om de lærer noe av å snakke til de andre i gruppa:



Figur 14: Om elevene føler de lærer noe av å gi andre elever tilbakemelding.

En elev er uenig i dette utsagnet, mens åtte er litt enig. Ti elever er enig eller helt enig. Når vi sammenlikner med om elevene følte de lærte noe av de andre, viser undersøkelsen samme tendens:



Figur 15: Lærte du noe av de andre under responsøktene?

Her viser resultatene at bare tre elever er uenig eller litt uenig i dette. I en kommentar under spørsmålet skreiv en elev:

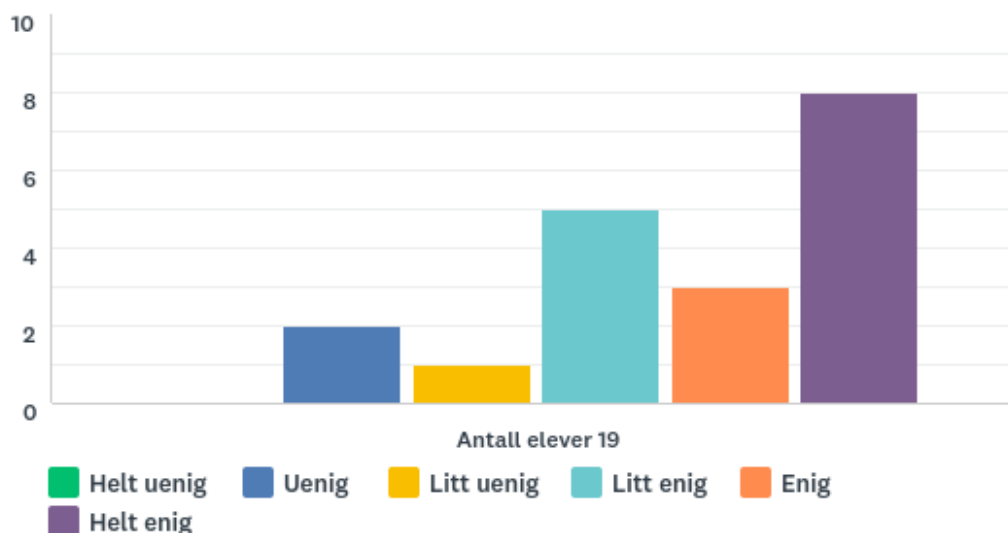
Når man ser hvordan andre skriver sine tekster og viser til deg, får man jo et innblikk i hvordan andre skriver tekster og kan ta skrivemåter fra andres tekst og dra det inn i dine tekster senere.

Det å få innblikk i andres tekster er noe også elevene i fokusgruppeintervjuet trakk fram som positivt.

4.3.3 Samhandling

I kapittel 2.1.2 skreiv jeg om samhandlingskompetanse. Jeg skreiv om Ludvigsenutvalget, som vektlegger at elevene skal kunne gi hverandre relevante tilbakemeldinger og kunne ta dem imot på en konstruktiv måte, og jeg skreiv om fagfornyelsen som er tydelig på at alle elever skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Det å ta initiativ og styre egne læringsprosesser er ifølge fagfornyelsen, som jeg har vært inne på i kapittel 2.1.3, en forutsetning for å oppnå framgang i fagene. Dette læres best gjennom samarbeid og dialog. En av kategoriene mine fra empirien er derfor «samhandling». I læreplanen inkluderer denne kategorien metakognisjon, da det «å lære å lære» faktisk skjer i et sosialt miljø. Derfor, for å skille denne kategorien fra metakognisjon, har jeg valgt å se spesielt etter hvordan samarbeidet foregikk, og hva elevene selv hadde å berette om gruppearbeid som arbeidsform i fokusgruppeintervjuet.

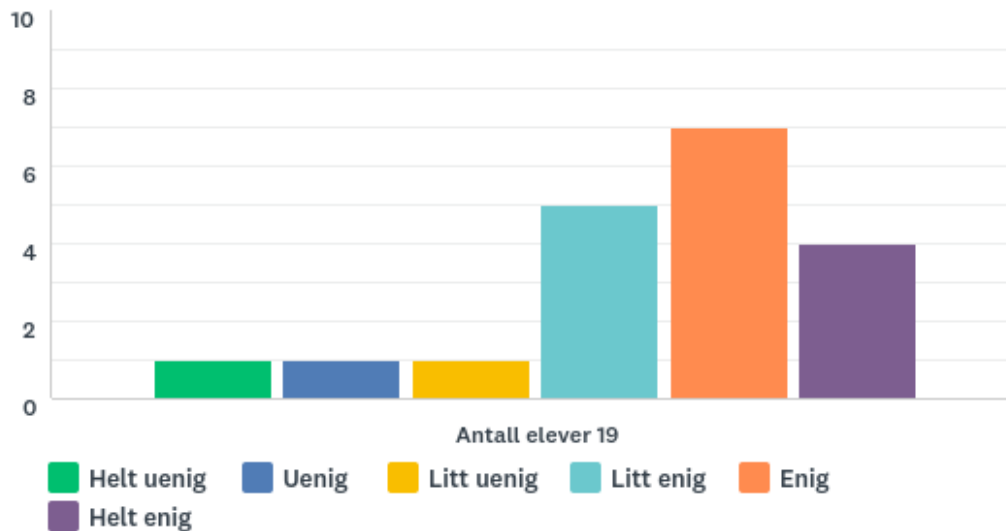
I spørreundersøkelsen stilte jeg et litt generelt spørsmål om elevene likte gruppearbeid som arbeidsform. Det er klart at det er mange måter å jobbe i gruppe på, og mange variabler som spiller inn på om et gruppearbeid blir vellykka eller ikke. Spørsmålet jeg stilte gir ikke svar på hva slags type gruppearbeid det er snakk om. Allikevel tok jeg det med da det kan si noe generelt om hva slags type arbeidsform elevene foretrekker (Vedlegg 5):



Figur 16: Jeg liker gruppearbeid som arbeidsform.

Tre elever er uenig eller litt uenig i påstanden. En av kommentarene i kommentarfeltet var: «Jeg liker gruppearbeid i form av responsgrupper, men foretrekker å jobbe alene. Hvis responsgrupper er et alternativ, ville jeg valgt det.» Det er altså ikke likegyldig hva slags gruppearbeid det er snakk om. En annen elev skreiv: «Liker gruppearbeid sånn helt passe, men er en person som liker helst å jobbe alene. Men gruppearbeid går helt fint.» Denne kommentaren illustrerer på et mer generelt nivå at elever er forskjellige. De aller fleste gir allikevel uttrykk for at de trives med denne måten å jobbe på.

Gjennom å se på hele spørreundersøkelsen under ett kan man få et innblikk i hvordan samarbeidet var på gruppene. Det er grunn til å tro at elevene ikke ville svart så høyt på læring og nytteverdi hvis ikke samarbeidet på gruppene hadde fungert. Ut fra de grafene jeg har vist så langt (Jf. Kap. 4.2), kan det synes som om samhandlingen stort sett har fungert godt. Et siste spørsmål i denne sammenhengen kan være om elevene syntes de ga god respons. Dette vil kunne si noe om seriøsiteten i gruppa. Svarene fordelte seg slik:



Figur 17: Jeg følte jeg ga god respons.

De aller fleste svarte bekreftende på dette. En elev er veldig positiv til egne tilbakemeldinger: «Tror de andre på gruppa lærte mer etter å ha fått respons fra meg.» Mens en annen er mer kritisk: «Fikk ikke lagd så bra responser, fordi jeg hang litt etter og fokuserte mer på å komme lenger på min egen tekst. Men jeg føler jeg fikk gitt sånn passe mye respons».

Gjennom lydopptakene fra responsgruppene kan jeg vurdere om tilbakemeldingene de ga hverandre var relevante, og om de tok dem imot på en konstruktiv måte. I tillegg kan jeg støtte meg på spørreundersøkelsen, der hele klassen fikk uttrykke meningen sin om hvordan arbeidet i gruppene gikk. Kodene her handlet derfor mer om «relevant tilbakemelding» og «konstruktiv respons» enn om «stiller spørsmål», «deltar aktivt» eller «læringsstrategi», som i tilfellet om kategorien metakognisjon.

I løpet av arbeidet med denne kodingen, blei jeg oppmerksom på noe jeg tidligere har vært inne på i forbindelse med gruppesammensetning, nemlig sosiokognitiv konflikt. Årsaken til at denne konflikten oppstår, er at ny informasjon, kunnskap eller nye inntrykk ikke stemmer overens med den kunnskapen eller oppfatningen eleven har fra før. Trangen til indre likevekt driver eleven til å finne en løsning på konflikten. I stedet for at en strekker seg etter den andre, danner samarbeidet en felles forståelse av et problem. Selv om gruppene består av elever på omtrent samme ferdighetsmessige nivå, vil ulike perspektiv gjøre at de allikevel har utbytte av samarbeidet. I en responsgruppe hvor elevene leser hverandres tekster og gir

respons, kan elevene gjøre hverandre oppmerksomme på sider ved tekstene som de var uvitende om fra før. Det kan hjelpe skriverne til å utvikle et metaperspektiv på egen tekst og egen tenkning. Underveis i kodingen blei jeg oppmerksom på dette fenomenet. Her er et eksempel fra responsgruppe 2 der E5 prøver å finne en vinkling på essayet sitt om Welhaven og Wergeland:

E5: Ja, men jeg tenker ikke skrive rundt hvem som vant konflikten, egentlig. Jeg tenker å skrive om hvor unødvendig egentlig konflikten var.

E6: Mmm

E4: Ja

E5: Fordi at jeg tenker at

E6: Ja, to så flotte diktere, også bare

E5: For jeg tenker egentlig at dikt kan være alt mulig. Ehh, sånn det trenger ikke være noe fasit på hvordan et dikt skal skrives. Det er liksom akkurat som atte, ehh, atte to forfattere krangler om hvilken sjanger man skal skrive i.

E6: At kunstnere krangler om hvilken malemåte som er riktig.

E4: Oi oi oi

E5: Nettopp

At elevene på gruppa kan ha denne samtalen, fordrer en viss innsikt i kunst og litteratur. I forbindelse med teorien rundt kognitiv konflikt, vil elever kunne fremme ulike perspektiv rundt et problem, for så å danne en felles forståelse av det. Etter mitt syn er det akkurat dette som skjer i det lille utdraget fra responsgruppe 2. E5 trekker fram sitt perspektiv, og sitt problem, om at det ikke burde være noen fasit på hvordan dikt skrives. E6 utvider dette perspektivet til også å gjelde all kunst. Dermed bekrefter og utvikler han E5 sitt synspunkt, og de danner en felles forståelse av problemet. Reaksjonen til E4 bekrefter at ny innsikt er vunnet. Etter hvert som jeg gikk videre inn materialet, fant jeg flere eksempler på dette. Ut fra empirien oppsto dermed kategorien «kognitiv konflikt». Typiske koder her var «ny innsikt» og «felles forståelse».

Fokusgruppeintervjuet viste at elevene var fornøyde med samarbeidet på gruppa. Alle hadde tatt ansvar og bidratt i samtalen. Gruppene hadde derfor ikke hatt behov for noen leder. I forbindelse med det jeg har skrevet om kognitiv konflikt, er det interessant å merke seg at elevene også er oppmerksomme på dette fenomenet. De er nok bevisste hvem de er på

gruppe med, med tanke på hva de kan lære av de andre på gruppa. Da jeg spurte dem om hva slags rolle de hadde tatt, og om noen hadde tatt mer ansvar enn andre, svarer E4:

E4: Det kommer jo helt an på gruppa da. Men jeg følte den gruppa vi hadde nå sist var såpass lik at alle tok initiativ og snakka like mye, og vi lærte mye av hverandre.

Det kan diskuteres hva eleven mener med «lik», men hvis hun tenker på ferdighetsnivå, er det tydelig at hun ser en sammenheng mellom dette og læring. Ut ifra materialet mitt, kan det være en tendens til at responsgruppe 1 er mer opptatt av trygghet på gruppa, mens responsgruppe 2 mer er opptatt av kvaliteten på tilbakemeldingene. E1 gir uttrykk for det da han får spørsmål om gruppesammensetning er viktig:

E1: At hvis man kommer på gruppe med lissom ingen man lissom kjenner, lissom aldri har snakka med, så er det kanskje litt vanskelig å gi tilbakemeldinger. Holdt jeg på å si. Lissom forrige gruppa jeg var på, så kjente jeg de jeg var med ganske godt, og da var det litt lettere å snakke og gi tilbakemeldinger.

Dette betyr allikevel ikke at responsgruppe 1 ikke er opptatt av faglig utvikling. E3 gir uttrykk for det:

E3: Ikke bare følte jeg at teksten ble bedre etter jeg fikk tilbakemelding, men jeg følte at norskfaget ble mer interessant for meg. Og jeg likte det bedre enn jeg gjorde før vi hadde responsgrupper.

Både E1 og E3 er i responsgruppe 1. Ut fra tekstene de leverte, og ikke leverte, kan det virke som om det er en sammenheng mellom faglig nivå og trygghet på gruppa. De sterkere skriverne er mer opptatt av kvaliteten på tilbakemeldingene. Dette er noe man bør være obs på når man setter sammen grupper.

Avslutningsvis i dette analysekapitlet kan det være greit å oppsummere noen av hovedfunnene. Det er stort sett samsvar mellom spørreundersøkelse, observasjon og intervju. Det styrker validiteten til undersøkelsen. Gjennomgående er de aller fleste elevene positive til å jobbe i responsgrupper, og at de lærer noe av det. Allikevel er det noen også som stiller seg på motsatt side. Hva det var som gjorde at noen ikke fikk så mye ut av responsgruppene, sier ikke undersøkelsen min noe om. Jeg fant eksempler på metakognisjon underveis. Elevene blei bevisste på responsgrupper som læringsstrategi for å utvikle seg som skrivere. Allikevel sammenlikner jeg ikke responsgrupper med andre læringsstrategier. Det kan være at mange elever lærer bedre på andre måter. Men som et svar på fagfornyelsens

krav om elevers bevissthet rundt egen læring, kan responsgrupper være en måte å gjøre det på. Interessant er også funn i forbindelse med gruppesammensetning. Her bør lærere gjøre bevisste valg. Og det er ikke nødvendigvis sånn at de sterke lærer av å lære bort til de svake og omvendt. Men lærere kjenner sin egen klasse best. Hvis man er usikker, viser både funn i min egen analyse og i teorien (jf.kap.2.4.2) at trygghet bør være en viktig rettesnor. For de sterke elevene, viser funn i min analyse at de er opptatt av kvaliteten på responsen. I det neste kapittelet vil jeg drøfte dette og andre funn opp mot teorien.

5 Drøfting

5.1 Hvordan forstår og anvender elevene medelevrespons?

Min egen undersøkelse, og andre studier jeg har sett på, kan ikke entydig slå fast at det er en klar sammenheng mellom responsgrupper og positiv skriveutvikling. Jeg har vist til en metastudie av Pritchard og Heneycutt (2006), som riktignok tar for seg hele arbeidsgangen innen prosessorientert skriving, men som konkluderer med at antallet variabler som kan spille inn på elevers skriveutvikling, er så mange at det er vanskelig å isolere hva som fører til hva. Interessant fra denne studien er allikevel at de ser en klar sammenheng mellom lærernes utdanning og bruk av prosessorientert skriving og elevresultater. En studie gjort her i Norge av Kongsgården (2018) viser samme tendens. Lærere som legger opp skriveundervisning som en prosess, der elevene deler tekster og får tilbakemeldinger fra medelever og lærer, får gode resultater. Flere av studiene jeg har sett på (Hoel: 2000; Årbog:2015; Viken:2016) framhever viktigheten av en «kultur» rundt denne måten å jobbe på. Det merka jeg godt også i egen klasse der mange venta i det lengste med å levere inn tekstene sine til respons. Å utvikle en god responskultur krever forutsigbarhet. Men læringseffekt av responsgrupper isolert, er det vanskelig å si noe om.

Topping (2010) hevder det vil være fornuftig å gi elevene større ansvar når det gjelder å gi tilbakemeldinger, framfor å bare overlate dette til læreren. Medelever kan gi mer umiddelbar og individretta respons, der lærerens tid ofte ikke strekker til. Responsgrupper kan bidra til at elevene får flere tilbakemeldinger på arbeidene sine. Da er det viktig at elevene får god trening i dette. Medelevrespons kan åpne for diskusjon og promotere refleksjon. Dette så jeg mye av i mine responsgrupper. På veien kan elevene få mulighet til å utvikle sine sosiale, kommunikative, metakognitive og andre personlige og profesjonelle ferdigheter.

Undersøkelsen min viser at elevene gjør endringer i tekstene sine etter å ha fått respons. Dette sammenfaller med andre studier jeg har sett på (Viken:2016; Bueie:2017). Endringene gjøres både på lokalt og globalt nivå, selv om tilbakemeldingene fra medelever stort sett kommer på globalt nivå. Det kan tyde på at noen rettinger er egeninitierte eller på lærerens anbefalinger. Bueie (ibid) finner i sin gjennomgang av elevtekster etter lærerrespons at de sterke elevene endrer på globalt nivå, mens de svake endrer på lokalt. Jeg har ikke gjort funn som bekrefter eller avkrefter dette. Jeg har heller ikke skilt spesielt i oppgava mellom svake og sterke skrivere. Allikevel viser analysen min at noen skriver lite, og at det dermed blir lite å gi respons på. Elever som skriver en utvikla tekst tidlig, vil få en mer dekkende respons og mulighet til å bruke den på en mer konstruktiv måte. Dysthe og Herzberg (2014) poengterer nettopp at det må stilles klare krav til revidering og ny innlevering, ellers blir poenget borte.

5.2 På hvilken måte utvikler responsgrupper elevenes evne til metakognisjon?

Når det gjelder metakognisjon, har jeg i teoridelen (kap. 2.1.3) svart tydelig på at responsgrupper kan være et svar på fagfornyelsens krav om at elever skal «lære å lære». Metakognisjon handler om å benytte seg av strategier som utvikler elevenes forståelse for et tema. Der kognisjon viser til bevissthet om og forståelse av et gitt tema, vil metakognisjon handle om ulike strategier elevene kan bruke for å oppnå dette. Jeg har tidligere (ibid) definert begrepet som en bevissthet rundt å kontrollere, agere og evaluere sin egen læring, inkludert kunnskap om læringsstrategier (Zimmermann, 2011:59). Responsgrupper vil være en slik strategi der elevene ved å lese hverandres tekster, stille spørsmål, gi tilbakemeldinger og utvikle en felles forståelse av et problem, kan oppleve faglig framgang.

I norskfagets nye kjerneelementer skal elevene under «Skriftlig tekstskaping» (NOR01-06) kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne etter tilbakemeldinger. Et av kompetansemålene etter 10.trinn er å kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster». I overordna del «Prinsipper for læring, utvikling og danning» LK20: 2.) er fagfornyelsen tydelig på at skolen skal legge til rette for at elevene reflekterer over sin egen læring og forstår sine egne læringsprosesser. Dette kan skje, som jeg har vært inne på, gjennom å formulere spørsmål, søke svar, uttrykke sin forståelse på ulike måter og ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Jeg har sett på responsgrupper som nettopp en slik strategi som elevene kan bruke for å utvikle bevissthet rundt dette. Og gjennom lydopptakene har jeg sett at dette skjer. Når elevene presenterer

sin tekst, får de mulighet til å stille spørsmål og uttrykke sin forståelse på ulike måter. Gjennom å møte de andres perspektiver vil de få utfordra sitt syn og mulighet for å utvikle ny forståelse. De får mulighet til å ta i bruk fagspråk og lære av de andre på gruppa, både gjennom samtale og gjennom å lese de andre sine tekster. Et eksempel kan være denne samtalen om sjanger (vedlegg 1):

E5: Det fins jo flere typer essay, du kan jo skrive et litt mer sånn saklig essay. Da blir det litt mer likt artikkel.

E6: Men jeg kan fortsatt skrive det på en personlig måte, om liksom mitt syn på det, eller kanskje sånn, hvorfor gjør ikke Norge mer, sånn i Norge så var det sånn for lenge siden, sånn som det er kanskje i Afrika eller noe sånt nå. Men nå har vi det bedre, hvorfor hjelper ikke vi da de som har det så ille, sånn som vi hadde det før?

Dette er et eksempel på elever som stiller spørsmål og utvikler en felles forståelse for et problem, nemlig kjennetegn på sjangeren essay. Strategien de bruker er samtale i responsgrupper. Når de blir bevisste på at dette er en læringsstrategi, har de utvikla en form for høyere tenkning, metakognisjon.

Det er allikevel viktig å peke på at responsgrupper i seg selv ikke nødvendigvis vil bedre elevenes skriveferdigheter. I kapittelet om selvregulering (kap. 2.3.1) var jeg inne på viktigheten av elevenes evne til å sette seg mål for egen læring og overvåke den, styre den og kontrollere sin egen tenkning, motivasjon og adferd for å nå målene. Elever som er i en negativ motivasjonsspiral, med en oppfatning om at innsatsen har liten effekt, og som heller ikke ser årsakene til hvorfor de strever, vil ifølge Zimmermann (2008:287) først og fremst ha behov for hjelp med læringsstrategiene sine. Jeg har tidligere (jf. kap. 2.4) sett på hvordan Smidt i sin gjennomgang av den prosessorienterte skrivepedagogikkens historie i Norge trekker fram fire elever, jenter fra videregående skole, som i en studie sto fram som «prakteksemplarer» for denne pedagogikken (Smidt, 2014:199):

De skriver om fryden ved å oppdage sin egen tekst og å eie sin egen skriveutvikling, om å «høre» sin egen stemme i loggen og å finne sitt prosjekt ved å arbeide over tid med et emne, men også om det sosiale samspeillet og motspillet i klassens sosiale rom med respons og skrivedager.»

Men, som Smidt poengterer, dette var ressurssterke jenter. Skrivesvake elever kan ha blitt «ofra» på reformpedagogikkens alter opp gjennom åra. Funn fra min analyse kan tyde på at de skrivesterke elevene, vurdert ut fra tekstene de leverte inn, er mer opptatt av kvaliteten på responsen enn de mindre skrivesterke. De elevene som i liten grad utvikla tekstene sine etter tilbakemelding, er de samme som framhever trygghet som viktigste suksessfaktor med tanke på gruppesammensetning. Dette er da samtidig elever som kan trenge tettere oppfølging fra lærer underveis. Det kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

5.3 Hvordan opplever elevene samarbeidet i gruppene?

Fagfornyelsen er tydelig på at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (LK20: 2.1): «I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.» Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) anbefalte samhandlingskompetanse som ett av fire kompetanseområder i skolen. Samhandlingskompetansen inkluderte kommunikasjon og deltakelse. Nå vet vi at fagfornyelsen nedsatte et eget punkt «sosial læring og utvikling» under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (LK20: 2.1), men jeg har også sett på hvordan læreplanen, både i fagplanen og overordna del, baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn (jf. kap. 2.2). Som Bakhtin sa det: «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte» (2003:197). Å utvikle elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger skjer i samspill med andre.

Som jeg var inne på i kapittel 2.1.2, er lytteaspektet ved gruppearbeider en viktig dimensjon ved samhandlingsperspektivet. Fagfornyelsen framhever at skolen skal formidle verdien av lyttende dialog (LK20: 2.1): «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.» Otnes (2016:73) er nettopp opptatt av at dialog og relasjonell lytting kan utvikle elevenes sosiale, interaksjonelle og empatiske ferdigheter. Responsgrupper kan være et svar på lyttedimensjonen. De kan være et utgangspunkt for arbeid med elevenes lyttekompetanse.

I kapittel 2.4.2 «Gruppesammensetning» så jeg på hvordan lærere kan tenke når de setter sammen grupper. Og i spørreundersøkelsen (vedlegg 5) og i fokusgruppeintervjuet (vedlegg 1) spurte jeg elevene om hvordan de synes det er å jobbe i gruppe, og om hvordan de opplevde samarbeidet i gruppene under responsarbeidet. Svarene viser at elevene trives

med gruppearbeid som arbeidsform. Funnene mine viser også at responsgruppene kan være et svar på fagfornyelsens mål om å skape engasjerte, deltakende og samhandlende elever. Hoel (2000) er opptatt av trygghet i gruppa (2000: 112): «Eitt er det semje om, både blant elevar, lærerar og forskarar: Det viktigaste kravet når det gjeld samansetting av grupper, er tryggleik.» Så da er spørsmålet: Hva skaper trygghet? Her spriker svarene fra respondentene mine. E1 sier i intervjuet (vedlegg 1): «At hvis man kommer på gruppe med lissom ingen man kjenner, lissom aldri har prata med, så er det kanskje litt vanskelig å gi tilbakemeldinger.» Mens andre er mer opptatt av kvaliteten på tilbakemeldingene, som E6:

E6: Også kommer det litt an på hvordan du framlegger en eventuell kritikk da. At du liksom formulerer deg på en litt mer konstruktiv måte, og ikke bare, det der er dårlig. Heller si hva du kan gjøre bedre, så bør det gå fint hvert fall.

Dette viser en forskjell på hvilke kriterier elevene er opptatt av når det kommer til gruppesammensetning. En gjennomgang av tekstene (vedlegg 3) viser forskjell i skrivekompetanse mellom elev E1 og E6. Det betyr ikke at ikke E1 kunne være på gruppe med E6, så lenge E1 føler seg trygg på E6. Det kan tyde på at det for de svakere skriverne er viktigere med trygghet enn for de sterkere. Det kan man forstå. Det er ganske selvutleverende å la andre lese sine tekster. Hvis man da i tillegg må vise fram noe man ikke er så god til, kan det være utfordrende. Hvis lærere tenker å sette sammen grupper på tvers av faglig kompetanse, er det derfor viktig å være ekstra oppmerksom på denne dimensjonen. Men lærere kjenner egne elever best.

5.4 I hvilken grad fremmer responsgruppene skrivemotivasjon

I undersøkelsen kommer det tydelig fram at elevene ga flest tilbakemeldinger på innhold og struktur/oppbygging. Da er det også naturlig at det er på dette nivået elevene gjør flest endringer i egen tekst, noe også resultatene viser. Jeg har tidligere pekt på studier (Dysthe, 2001; Hattie og Timperley, 2007) som er entydige på at effektive tilbakemeldinger er konkrete og individretta og basert på formålet med oppgava og kriteriene knytta til den. Tilsvarende er respons med lav effektstørrelse de som ikke gir informasjon om læringa.

E6 skriver et essay med utgangspunkt i Hamsuns «Sult». I teksten sin trekker han paralleller til andre deler av verden, der befolkningen lever under de samme fattigslige forhold som hovedpersonen i romanen. Han reflekterer rundt hvordan verden kan bli et bedre sted, der

ingen trenger å gå sultne til sengs og sammenlikner lands styresett og tilgang på naturressurser. Mot slutten av teksten sin har han et lengre avsnitt om fotball – VM. Av E4 får han denne tilbakemeldingen:

E4: Du får frem hva du tenker å gå inn på sånn halvveis, men kunne kanskje vært litt mer konkret. Er teksten om sult eller fotball-VM? Du snakket det litt bort.

Dette er en konkret og tydelig tilbakemelding som fokuserer på formålet med teksten og kriteriene for den. Tilbakemeldingen går på oppbygging og struktur; på tekstens tematiske sammenheng. E6 velger da å ta vekk hele dette avsnittet, og alt som står igjen etter digresjonen om fotball-VM er følgende tankevekker:

E6: I fotballen er det vanlig å si at «ingen lag er bedre enn sin dårligste spiller». Kanskje dette også gjelder for jorda? Hvis det globale samfunnet utvikler seg som en helhet kan dette være en stor fordel for kultur, vitenskap osv. Tenk om det var fred i verden. Tenk om ingen trengte å gå sultne til sengs.

Eksemplet viser kriteriebasert respons. Ifølge Hoel (2000:118) tar denne typen respons utgangspunkt i hvordan teksten samsvarer med de krava som blir stilt til den. Alternativt vil leserefokusert respons legge vekt på virkningen teksten har på en. Skriveren, E6 i eksempelet over, viser samtidig revisjonskompetanse.

Jeg kan ikke av dette eksempelet konkludere med at responsgrupper er motiverende for elevene. Men det viser at elever kan gi gode tilbakemeldinger, på en måte som gjør at mottakeren av responsen ønsker å revidere teksten sin. I kapittel 2.3.1 så jeg på hvordan Zimmerman knytta motivasjon opp mot spørsmålet *hvorfor* i forbindelse med elevers selvregulering. Elever som setter seg spesifikke mål som ligger tett opp til oppgaven, analyserer og planlegger strategisk vil få et bedre resultat enn de som ukritisk går rett på utførelsesfasen. Det vil igjen gi motivasjon for neste oppgave, mens de som prokrastinerer og setter seg vage mål, kan havne i en negativ spiral der de mister tro på egne ferdigheter. Spørsmålet om motivasjon kan derfor vel så gjerne ligge i elevenes bevissthet om responsgrupper som læringsstrategi, framfor at responsgruppene er motiverende i seg selv.

Når det er sagt, viser funn fra spørreundersøkelsen i klassen og svar fra fokusgruppa i intervjuet at elevene opplever responsgruppene som «nyttige». Det kan tyde på at

arbeidsformen er motiverende. Når føringene fra fagfornyelsen anbefaler en arbeidsform som elevene liker, bør kanskje uansett skriveledere lytte til det.

5.5 Begrensninger ved studien og videre forskning

Jeg gikk inn i denne studien med ønske om å lære noe nytt. Som jeg allerede har vært inne på i innledinga (jf. kap. 1), har jeg vært interessert i å finne arbeidsmåter som kan fremme elevers skrivekompetanse. Og for å få til det, må elevene være motiverte for skriving. Kunne responsgrupper være en slik motivasjonsfaktor? Funnene fra fokusgruppeintervjuet og svarene fra spørreundersøkelsen kan tyde på det. De fleste elever liker gruppearbeid som arbeidsform, og det å skulle presentere teksten for de andre på gruppa gjør skrivinga mer relevant.

Sett i etterkant, skulle jeg ønske jeg hadde satt av mer tid enn to uker til skriveverkstedet. Arbeidsmåten var ny både for meg og elevene, noe som gjorde at «veien blei litt til mens vi gikk», med den konsekvens at jeg nok ikke fikk så mange svar som jeg ønska meg fra tekstrevideringa. Elevene leverte for seint, eller de leverte ikke i det hele tatt. Dette burde jeg ha tatt større høyde for i starten av prosjektet. Resultatet er jeg ikke har så mye å vise til når det gjelder endringer elevene har gjort i tekstene sine, som jeg skulle ønske. Derfor støtter jeg meg mye på samtalene i responsgruppene, fokusgruppeintervjuet og spørreundersøkelsen for å underbygge funnene mine. Det hadde vært interessant med et bredere tekstgrunnlag for å se hvordan elevene reviderer, og på hva.

En annen begrensning ved undersøkelsen er at arbeidsmåten prosessorientert skriving, er et komplekst og uoversiktlig område og blir av mange forskere sett på som nettopp det (Pritchard og Honeycutt, 2006:285). Elevene jobber på så mange nivåer samtidig (jf. kap. 2.4), og det er vanskelig å ha kontroll over alle variablene som spiller inn på det ferdige resultatet. Jeg har ingen arbeidsmåter som jeg sammenlikner metoden med, annet enn at jeg viser til at tilbakemeldinger kan ha en god innvirkning på elevers læring (jf. kap. 2.3.2), og at ulike studier på prosessorientert skriving stort sett viser positiv effekt. Allikevel kunne det i disse dager (våren 2020) for eksempel vært interessant å se på hvilken effekt hjemmeskole har på elevers skriveutvikling. Her får de virkelig utfordra det Zimmerman (2008:279) beskriver i sin modell om de ulike fasene innenfor selvregulering og prosess, som å sette seg mål, lage seg en plan og utøve selvkontroll og selvrefleksjon. Det viser seg at prosessorientert skriving like gjerne kan gjøres hjemmefra, med den begrensning at

responsgruppene da må skje over skjerm. Det kan tenkes at elevene vil jobbe mer konsentrert med en skriveoppgave hjemme, framfor å sitte i et klasserom. Det hadde det vært interessant å finne ut mere om.

Det å kunne gjennomføre en undersøkelse mot elever og lærere som er drilla i responsarbeid, ville også vært et godt supplement til denne studien. Og metoden aksjonsforskning, «utøverens design» (jf. kap. 3.1.1), legger til rette nettopp for at læreren skal få informasjon om hvordan egne elever lærer. Mills (2011:5) understreker at aksjonsforskning er gjort *av lærere for deres egen del*, og ikke er noe som er pålagt dem utenfra. Gjennom forskninga finner lærere et fokusområde, innhenter data, analyserer og tolker dataene og lager en plan for videre arbeid og endring. Etter hvert som jeg blir mer fortrolig med arbeidsmåten, og det samme med elevene mine, vil det bli interessant å følge med på revisjonskompetansen til deres.

5.6 Konklusjon

Det har vært interessant å gå inn i responsarbeid som arbeidsmetode i skolen fordi den utfordrer elevene på så mange kompetanser samtidig. I responsarbeidet bor det lesing, muntlighet, samhandling, bevissthet om egen læring, skriftlighet, motivasjon, utøvelse av faget og revisjonskompetanse. Mulighetene for læringsutbytte er mange, og arbeidsmåten svarer til det skoledokumentene etterspør.

Responsgrupper er en kompleks arbeidsform nettopp fordi den krever oppmerksomhet fra mange kompetanser samtidig. Derfor må det øves. Klassen jeg gjennomførte min undersøkelse i, hadde noe trening i responsarbeid, men hadde allikevel langt fra det Hoel (2000) omtaler som en «kultur» for denne måten å jobbe på. Fra høsten av hadde vi trent på hvordan vi kunne gjøre det, gjennom enkle skjemaer og punkt for punkt – lister over hva elevene skulle diskutere. Allikevel, når arbeidsformen krever så mye samtidig, å kunne bruke språket, samhandle, mestre kommunikasjonen, orientere seg i egne og andres tekster, vise faglig kompetanse og utvikling, er ikke dette noe som kommer av seg selv uten øving. Men hvis man klarer å aktivere elevene som gode responsgivere og læringspartnere, vil mengden tilbakemeldinger elevene får på arbeidene sine øke. Og tatt i betraktning effekten gode tilbakemeldinger kan ha på læring (Black & Wiliam; Hattie & Timperley; Hattie), kan det være en god investering å trene denne arbeidsmåten og læringsstrategien.

Målet med denne undersøkelsen var å få en dypere innsikt i og forståelse av responsgrupper som arbeidsmåte og læringsstrategi for elevene når de jobber med å skrive tekster. Jeg har fokusert på elevenes motivasjon for å jobbe i slike grupper, elevenes bevissthet rundt responsgrupper som læringsstrategi og samarbeidet i gruppene. Datamaterialet viser at elevene snakker om tekster, utvikler sin forståelse og finner responsgruppene motiverende. Det viser også at elevene gir relevant respons og reviderer egne tekster etter innspill fra de andre på gruppa. Når det gjelder skriveutvikling, har det vært vanskelig å måle noen effekt på dette. Til det er det for mange variabler som spiller inn, og jeg vet ikke hva utfallet hadde blitt om jeg hadde valgt en annen måte å organisere arbeidet på.

Undervisningsdesignet jeg har brukt er elevaktivt. Det kan nok for mange lærere være problematisk og utfordre deres perspektiv på læring. I forholdet mellom et faktabasert og et elevsentrert undervisningsopplegg, og i ei tid med omfattende testing og krav til dokumentasjon, vil nok mange lærere føle det tryggest å drive en «overføringsbasert» undervisning (Kongsgården, 2018). Ikke desto mindre peker fagfornyelsen (LK20: 3.2) på at skolen skal gi elevene tid til å utforske i dybden i ulike fagområder, og gi rom for dybdelæring. Å jobbe i responsgrupper tar tid. Vi brukte to uker, forarbeidet ikke inkludert, og vi kunne gjerne også ha brukt enda ei uke eller to. Til sammenlikning kan man gjennomføre ei skriveoppgave på en dag.

Arbeid i responsgrupper, og prosessorientert skriving, er arbeidsmåter jeg ønsker å utvikle videre. Studier jeg har sett på i min undersøkelse (Hoel, Pritchard og Honeycutt, Roe og Helstad, Kongsgården) viser at prosessorientert skriving er en modell som kan brukes i alle aldersgrupper. For å få til denne «kulturen» som jeg har vært så opptatt av gjennom hele denne teksten, kan det være en fordel om barneskole, ungdomsskole og videregående er på bølgelengde i dette spørsmålet. Jeg håper hvert fall at denne studien kan bidra til å trygge skrivefagene på at prosessorientert skriving, og responsgrupper, er helt på linje med fagfornyelsen. I tillegg er det en måte å jobbe på som elevene liker.

6 Litteraturliste

Andrade, H. L. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. I H.L. Andrade og G.J. Cizek (red): *Handbook of formative assessment* (s. 18-40) New York: Routledge.

Anker, T. (2020). *Analyse I praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm A/S.

Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Cappelen akademisk forlag.

Berge, K.L. 2005. *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*. Henta 08.11.2017 fra <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>

Black, P.J. og Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5(1)*, s. 7-77.

Bueie, A. (2014). Jeg synes det er ett fett om det er klarte eller hadde. Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I Skaftun, Uppstad, Aasen (red.): *Skriv! Les! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.

Bueie, A. (2017). *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo.

Børtnes J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe O. (red.): *Dialog, samspel og læring* (s. 91-106). Abstrakt.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dyste O. (red.): *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt.

Dysthe, O. og Herzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I Haugaløkken O.K. m.fl. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s.35-42). Universitetsforlaget.

- Dysthe, O. og Herzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kverndokken, Kåre (red): *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s.13-35). Fagbokforlaget.
- Fodstad, L.A. 2017. *Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget*. I *Norsklæreren* #1 2017. Fagbokforlaget.
- Gourvennec A.F., Skaftun A., Nielsen I. (2014). *Skriv! Les! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Skaftun, Uppstad og Aasen (red.) Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning* . «Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group». Cappelen Damm AS (2013).
- Hattie, J og Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, Vol. 77, nr.1, (s. 81-112). DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (2001). *Tusenbenets vakre dans*. *Rhetorica Scandinavia* nr. 18. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning.
- Hillocks, G.J. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership* 44(8) (s. 71-82).
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling (dr.art). Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal.
- Igland, M.A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I red: Haugaløkken O.K. mfl. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-32). Universitetsforlaget.
- Igland, M.A. og Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt.
- Koch, C. (1996). Hvilken skriveundervisning har universitetet brug for? Retorisk tradition og pedagogisk praksis. I O. Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 198-224). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Kongsgården, P. (2018). *Vurderingspraksiser i teknologirike miljøer*. Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Bergen.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013). *Fem prinsipper for god skriveopplæring* i «Bedre skole» 2, 2013.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld.nr.16). Henta 20.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld.nr.28). Henta 20.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mills, G.E: (2011). *Action Research – A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson.
- Merriam, S.B. og Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta 20.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I Kverndokken (red.): *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. Fagbokforlaget).
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications Inc.
- Perret-Clermont, A.N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London, New York, Toronto, Sydney, San Francisco: Academic press.
- Piaget, J. 1932. *Barnets moralvurderinger*. Norsk utgave. J.W. Cappelens forlag A/S. 1972.

Pritchard, R.J. og Honeycutt R.L. (2006). The Process Approach to Writing Instruction. I MacArthur, Graham og Fitzgerald (red.): *Handbook of Writing Research* (s. 275-290). Guilford Press.

Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese og D. Roness (red.): *Å forske på egen praksis* (s. 36-58). Fagbokforlaget.

Roe, A. og Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skriving i og på tvers av fag. I Hvistendahl og Roe (red.): *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 171-193). Novus forlag.

Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I M. Ulvik, H. Riese og D. Roness (red.): *Å forske på egen praksis* (s. 59-78). Fagbokforlaget.

Sandvik L. og Buland T. (2014). Forskning på individuell vurdering i skolen. *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. NTNU Program for lærerutdanning. DOI: <https://DOI:10.13140/RG.2.2.11012.73605>

Skaalvik, E. (1999). *Ethiske spørsmål i skoleforskning*. I etikk og metode. De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Skaalvik, E og Skaalvik, S. (1988). Barns selvoppfatning – skolens ansvar. Oslo: Tano

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst*. Cappelen Damm A/S.

Skrivesenteret. *Sirkelen for undervisning og læring*. Henta 23.04.20 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I Hvistendahl og Roe (red.): *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 195-218). Novus forlag.

Säljöö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.

Topping, K.J. (2010). Peers as a source of formative assessment. I H.L. Andrade og G.J. Cizek (red.): *Handbook of formative assessment* (s. 61 – 74) New York: Routledge.

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – En oversikt. I M. Ulvik, H. Riese og D. Roness (red): *Å forske på egen praksis* (s. 17-35). Fagbokforlaget.

UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Henta 20.04.20 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Satsingen vurdering for læring 2010 – 2014*. Henta 20.04.20 fra <https://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Videreføring av satsingen vurdering for læring 2014-2017*. Henta 20.04.20 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020). *LK20*. Henta 20.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2016). *LK06*. Henta 25.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *NOR1-06*. Henta 13.05.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (2013). *NOR1 -05*. Henta 13.05.20 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet (2006). *NOR1-01*. Henta 13.05.20 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>

Viken, I. V. (2016). *Medelevrespons*. Mastergradsoppgave UIB.

Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and Language*. Martino Fine Books.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

William, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.L. Andrade og G.J. Cizek (red): *Handbook of formative assessment* (s. 18-40) New York: Routledge.

Zimmerman, B.J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. I Schunk, D.H. og Zimmermann, B.J. (red.). *Motivation and Self-Regulation Learning. Theory, Research, and Applications*. Routledge.

Zimmerman, B.J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. I B.J. Zimmerman og D.H. Schunk (red.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Årbog, B.A. (2015). *Addere, subtrahere, revidere eller maltraktere: elevenes revisjonskompetanse brukt i egen tekst*. Mastergradsoppgave UIB.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I Blikstad-Balas og Rognes Solbu (red.): *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjon av responsgrupper og intervju med koder.

Responsgruppe 1 og 2	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori
<p>E5: Så hva har gutta tenkt å skrive da?</p> <p>E6: Skal jeg fortelle dere hva jeg har tenkt?</p> <p>E3: Ja</p> <p>E1: Ok, vi begynner med E6.</p> <p>E6: Jeg leser romanen «Sult» av Knut Hamsun. Den ble skrevet sånn, tror det var 1890-tallet eller noe sånt, for lenge siden da, som handler om en sånn sulten fyr i Christiania. Eeh, Oslo også tenker jeg å skrive litt sånn om hvordan den ble skrevet for liksom sånn 120 år sida, eller noe, 130, men så er det fortsatt mange folk i dag som har det liksom like ille eller verre eller noe, liksom at det fortsatt er et problem. Jeg tenkte jeg skulle skrive litt rundt det. Trekke det til nesten sånn artikkel, nei, ikke en artikkel, det er et essay.</p>	<p>Dette er idefasen i responsgruppene. Elevene snakker om hva tekstene skal handle om.</p>	<p>Dette handler også om leseforståelse. Eleven viser manglende forståelse for boka han har lest. Det kan være for vanskelig for ungdomsskoleelever å lese klassisk litteratur.</p>	<p>leseforståelse</p>	<p>Meta-kognisjon</p>
<p>E1: Vent a, kanskje vi burde flytte den litt nærmere, jeg vet ikke om den kan høre oss eller ikke.</p> <p>E5: Det fins jo flere typer essay, du kan jo skrive et litt mer sånn saklig essay. Da blir det litt mer likt artikkel.</p> <p>E6: Men jeg kan fortsatt skrive det på en personlig måte, om liksom mitt syn på det, eller kanskje sånn, hvorfor gjør ikke Norge mer, sånn i Norge så var det sånn for lenge siden, sånn som det er kanskje i Afrika eller noe sånt nå. Men nå har vi det bedre, hvorfor hjelper ikke vi da de som har det så ille, sånn som vi hadde det før?</p> <p>E1: Fordi vi er gjerrige.</p> <p>E6: Ja, men det var bare forslaget mitt da. Vi trenger ikke svare.</p>	<p>Elevene snakker om sjangerforståelse.</p> <p>Eleven stiller spørsmål.</p>	<p>De viser kunnskap om sjanger</p>	<p>sjanger</p> <p>Ulike perspektiv</p>	<p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
<p>Latter</p> <p>E6: Hva er dere andre gutters plan?</p> <p>E1: Kan jeg ta meg?</p> <p>E5: Ja</p> <p>E1: Ikke sant, jeg har lest et dikt. Og det er en smed som dreper en mann, og han blir, ikke sant, sikta for mordet og blir dømt til døden, ikke sant. Men de innser at det er bare en smed i hele bygda, og da kan de jo ikke drepe smeden, så da tar de den</p>	<p>Eleven har lest et dikt. Denne eleven viser større forståelse for det han har lest.</p>	<p>Kanskje er det bedre å legge opp dikt enn romaner.</p>	<p>Leseforståelse</p>	<p>Meta-kognisjon</p>

<p>E2: Kappåt med trollet. Og den andre er reven, nei, hvorfor reven har hvit haletipp eller noe sånt.</p> <p>E3: Jeg jobba jo med E2 på de prosjektene, og det jeg har tenkt å gjøre er bare å tenke liksom sånn, si et eksempel fra ett av eventyrene eller begge eventyrene og si hvordan de realiteres til ekte og så har jeg tenkt å skrive sånn morsom tekstish, om sånn kåseri. Og så skal jeg realitere til hvordan det kan være på ekte</p> <p>E6: Da må du passe på at du er morsom da, hvis du prøver å skrive morsomt og så er det ikke morsomt..</p> <p>Latter</p>	<p>Tilbakemelding på kjennetegn ved sjanger</p>	<p>Eleven prøver å forklare hva tekstene handler om.</p>	<p>Sjanger</p>	<p>Respons</p>
<p>E5: Trist</p> <p>E6: Det er bare</p> <p>E3: Jeg kan prøve hvertfall da.</p> <p>E5: Gjør så godt du kan</p> <p>E1: Men da har du samme fortelling som han?</p> <p>E3: Ja</p> <p>E5: Jobber dere sammen, er det ikke individuelt?</p> <p>Snakker i munnen på hverandre</p> <p>E6: Men hva handler den reven med den hvite halen om?</p> <p>E2: det er om at, sånn, dame som vil ha seg en gjeter. Så går hun ut i skogen også møter hun på masse sånne derre dyr, som ikke kan gjete. Også finner hun reven. Også kan han gjete. Også bare spiser han opp alle dyrene og all fløten og alt sånt. Og så kaster hun dama sånn fløte eller et eller annet på haletippen, sånn at den</p> <p>E1: Så utnytt ulven henne?</p> <p>E6: så begge handler litt om kanskje, bedrageri?</p> <p>E2: Ja, kanskje.</p> <p>E6: Rett og slett at de skurkene outsmarter de, ikke skurk, nå er kanskje trollet skurken i askeladden da, men fortsatt</p> <p>E2: Ja, det handler jo litt om bedrageri begge to da egentlig.</p> <p>E3: Jeg tenkte egentlig å skrive litt sånn litt om moralen i historien og sånn, om det kan relateres til på ekte liksom, også putte litt morsomme ting inni der og sånt, så det ikke blir for dypt.</p>	<p>Eleven snakker om hva eventyret handler om.</p> <p>Eleven stiller spørsmål.</p> <p>Sammen kommer de fram til mulig tema i eventyret.</p> <p>Eleven hjelpes videre i arbeidet sitt.</p>	<p>Sammen søker de en felles forståelse av problemet.</p> <p>Dette er nyttig for at eleven skal komme videre.</p>	<p>Leseforståelse</p> <p>felles forståelse</p> <p>Litterær samtale</p>	<p>meta-kognisjon</p> <p>kognitiv konflikt</p> <p>Meta-kognisjon</p>

<p>E5: Jo, jeg leser et dikt av Johan Sebastian Welhaven. Og det heter «diktets ånd», da, og det handler om hvordan han mente at dikt skulle skrives på atten, på sånn midten av 1800-tallet omtrent. Og det var liksom en del av konflikten med Wergeland.</p> <p>E1: Hva krangla de om?</p> <p>E5: Hvordan dikt skulle skrives.</p> <p>E1: Åja, såklart.</p> <p>Latter</p> <p>E5: Og et dikt er jo et åpent tema, så jeg veit ikke helt hva jeg skal skrive om, men jeg tenker kanskje, tenker kanskje skrive litt om hvordan, hvordan er dikt sin rolle i dagens samfunn. Om vi egentlig trenger dikt.</p> <p>E1: Jeg er litt enig. Jeg tror ikke vi trenger det.</p> <p>E5: Man trenger jo egentlig ikke dikt, men liksom</p> <p>E6: Men trenger vi kunst?</p> <p>E5: Ja, det er akkurat det jeg mener.</p> <p>E3: Det blir jo litt bedre i verden med stor kunst da</p> <p>E5: Ja, nettopp og noen syns dikt er</p> <p>E1: Men dikt er jo kunst, egentlig</p> <p>E6: Ja, du kan jo har dere ikke hørt man sier sånn «male med ord».</p> <p>E3: Hva er definisjonen av kunst egentlig?</p> <p>E1: Kunst er å uttrykke seg selv mest da</p> <p>E5: Det er subjektivt</p> <p>E3: Når du uttrykker deg selv mest, så er jo dikt kunst da.</p> <p>E6: For jeg kan se på en ting og bare det her er kunst, og Isak bare ikke faen liksom.</p> <p>E5: Akkurat sånn..</p> <p>E1: Brent pizza liksom</p>	<p>Eleven leser dikt. Han viser at han har tenkt gjennom tematikken. Han innvier de andre i debatten og tematikken.</p> <p>Her begynner en god diskusjon om hvordan eleven skal skrive teksten. Samtidig som vi får en kunst-debatt.</p>	<p>Her lærer de andre åpenbart noe om to av Norges mest kjente diktere.</p> <p>Dette er gode refleksjoner.</p> <p>Elevene utfordrer hverandres syn.</p>	<p>Litterær samtale</p> <p>Litterær samtale</p> <p>Perspektiv</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Meta-kognisjon</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
<p>Latter</p> <p>Men ja, jeg tenker å skrive det litt som et kåseri, men hvis det ikke blir morsomt nok så bare ehh, bare toner jeg det ned.</p>	<p>Eleven viser sjangerkompetanse.</p>	<p>Gruppen snakker om sjanger. De viser god forståelse for sjangrene essay og kåseri. Samtalene i gruppe har nok forsterka denne</p>	<p>Sjangerkompetanse</p>	<p>Meta-kognisjon</p>

<p>E6: Ja, det er egentlig fint, men sånn som den derre teksten H leste om han derre, Are eller et eller annet, Arne..</p> <p>E5: Are Kalvø</p> <p>E6: Are Kalvø..</p> <p>E1: Han er veldig morsom.</p> <p>E6: Ja, ikke sant, men at hvis du skriver litt sånn, øøh, trenger vi egentlig dikt, også bare skrive skrive masse morsomt.</p> <p>E5: Ja, nettopp. Det er det som er planen.</p> <p>E6: Det kan funke godt egentlig. Det kan bli morsomt. Fint tema å skrive det om.</p> <p>E6: Jeg må bare gi oppdatering til Håvard, at når du hører det lydopptaket her, så leder Norge stafetten</p> <p>E1: Hvor mye?</p> <p>E6: Med sånn en halv meter.</p> <p>E5: Når han hører på det her, tror jeg han veit hvordan stafetten gikk.</p> <p>E6: Hvis Norge tapte, så hvertfall på det stadiet her så leda de.</p> <p>Småprat</p> <p>E6: Er det noen som har noe mer å tilføye, ideer eller forslag, noe liksom..</p> <p>E1: Hmmm..</p> <p>E6: Noen ideer om hva de andre kan skrive om</p> <p>E3: Jeg synes det høres ganske bra ut egentlig, jeg ass</p> <p>E1: Jeg håper noen skriver morsomme kåserier</p> <p>E2: Jeg skal prøve</p> <p>E6: Må bare passe på å faktisk gjøre det morsomt.</p> <p>Alle i kor: Ja, takk for oss.</p>	<p>Eleven gir tilbakemelding på sjanger/innhold</p>	<p>forståelsen. De lærer av hverandre.</p>	<p>sjanger/innhold</p>	<p>respons</p>
<p>Responsgruppe 2</p>	<p>Kommentarer</p>	<p>Refleksjon</p>	<p>Kode</p>	<p>Kategori</p>
<p>E6: Hva eksakt er det vi skal prate om egentlig?</p> <p>E5: Du presenterer teksten.</p> <p>E4: Så skal vi gi respons.</p> <p>E5: Er det det vi skal.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E5: Ok</p>				

<p>E4: Ja, vi skal gi han respons først.</p> <p>E6: Vil du starte da?</p> <p>E4: Si litt om teksten din du.</p> <p>E5: Så, ja. Den klassiske teksten min da, det er «Diktets ånd». Ehh, og jeg tenkte å skrive om konflikten mellom Welhaven og Wergeland. «Diktets ånd», diktet er en viktig del av den konflikten. Eeh, så jeg skrev litt om det. En side eller noe sånn, men jeg ble ikke så fornøyd med det. Så jeg strøk alt, og jeg tenker å skrive mer om, ehh, hvor teit den konflikten egentlig er. Så det blir et kåseri eller noe sånn. Så jeg har innledning. Jeg har ikke så mye.</p> <p>E6: Jeg synes jo du har et fint utgangspunkt til å skrive en bra tekst hvertfall. Det er interessant liksom, også mellom to så store folk innenfor norsk litteratur. Og så finnes det konflikt mellom dem ikke sant, fortelle om det. Komme med litt egne tanker, hvem du synes var penest liksom.</p> <p>E5: Ja, ehh. Welhaven var faktisk den kjekkeste av dem.</p> <p>E4: Men er det det du skal svare på?</p> <p>E5: Det leste jeg på wikipedia.</p> <p>E6: Det er målet du skal få fram, liksom?</p> <p>E4: Det er det du skal finne fram?</p> <p>E6: Står det det på Wikipedia?</p> <p>Latter</p> <p>E5: Det står på wikipediasiden at han var veldig kjekk.</p> <p>E6: Det virka ikke veldig subjektivt?</p> <p>E5: Nei</p> <p>E4: Nei, men det du mangler videre, du må jo finne noe du skal undre deg på, jeg vet ikke, har du tenkt ut det?</p> <p>E5: Ja, jeg vet ikke</p> <p>E4: Halveis, hvor kjekk han var liksom</p> <p>Latter</p> <p>E5: Nei, det har ikke noe med hvor kjekk Welhaven er. Det er mer sånn</p> <p>E6: Men du er liksom allerede på sånn fjerde linje eller noe, så trakk du den konklusjonen at Wergeland vant den konflikten. Det trenger jo ikke nødvendigvis være en fasit.</p> <p>E5: Nei nei, men det det, men folk, Wergeland er jo mer kjent enn Welhaven.</p>	<p>Eleven har kommet en god del videre i idefasen.</p> <p>De andre på gruppa lærer om konflikten. Eleven gir respons på innhold/sjanger.</p> <p>Elevene stiller spørsmål og diskuterer.</p> <p>Eleven snakker og gir respons på sjanger/innhold</p> <p>Her snakker elevene om litteraturhistorie.</p>	<p>Det tar tid å sette seg inn i stoffet for å starte skriveprosessen. Eleven har forkasta teksten sin.</p> <p>Ved gruppearbeid som dette lærer de andre om hverandres temaer.</p> <p>Selv om dette kanskje ikke er den mest seriøse delen av samtalen, utveksler de ulike perspektiv.</p> <p>Det kan være mye å hente i litterære samtaler som dette.</p>	<p>Revisjon</p> <p>Innhold</p> <p>Ulike perspektiv</p> <p>Sjanger/innhold</p> <p>Litterær samtale</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
---	---	--	---	---

<p>E4: Mmm</p> <p>E5: Og har vært det de siste årene.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: Ja, jeg har ikke noe, bare pass på. Hvis du konkluderer med en gang så blir det kanskje vanskelig å skrive rundt det.</p> <p>E5: Ja, men jeg tenker ikke skrive rundt hvem som vant konflikten, egentlig. Jeg tenker å skrive om hvor unødvendig egentlig konflikten var.</p> <p>E6: Mmm</p> <p>E4: Ja</p> <p>E5: Fordi at jeg tenker at</p> <p>E6: Ja, to så flotte diktere, også bare</p> <p>E5: For jeg tenker egentlig at dikt kan være alt mulig. Ehh, sånn det trenger ikke være noe fasit på hvordan et dikt skal skrives. Det er liksom akkurat som atte, ehh, atte to forfattere krangler om hvilken sjanger man skal skrive i.</p> <p>E6: At kunstnere krangler om hvilken malemåte som er riktig.</p> <p>E4: Oi oi oi</p> <p>E5: Nettopp</p> <p>E4: Ja</p> <p>E5: E4?</p> <p>E4: Nei, men det du har skrevet er et godt utgangspunkt hverfall. Så..</p> <p>E5: Takk</p> <p>E4: Jess?</p> <p>E5: Det er ikke så mye å gi respons på.</p> <p>E6: Nei, men du har alle forutsetningene</p> <p>E4: Det blir bra til slutt</p> <p>E5: Kanskje</p>	<p>Eleven reflekterer rundt egen problemstilling. Samtidig diskuterer de kvalitetskrav for dikt.</p>	<p>Dette passer veldig inn i det Piaget og Clermont skreiv om kognitiv konfliktteori. Interessant.</p>	<p>kognitiv konfliktteori</p>	<p>Kognitiv konflikt</p>
<p>E6: Da er det et kvarter igjen. Skal du overta?</p> <p>E4: Ok, ehh, jeg skrev kåseri om Askeladden og de gode hjelperne. Ja, dere har lest det, men jeg prøvde å litt sånn derre, dra inn noen av de noen av de personene Askeladden møter på inn i virkeligheten da, og se hvordan det kunne sett ut. Så, jess.</p> <p>E6: Det jeg hadde litt problemer med her da, er at det var morsomt liksom, da jeg leste det, men det var mer sånn enkelting</p>	<p>Eleven snakker om egen tekst.</p> <p>Eleven gir tilbakemelding på struktur.</p>		<p>Leseforståelse</p> <p>Struktur</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p>

<p>jeg lo av, det kunne kanskje hengt bedre sammen, jeg vet ikke.</p> <p>E4: Mmm, ja</p> <p>E6: Men bare på starten, så sier du liksom om Askeladdens hjelpere, og sånn sett er det en fin innledning, men jeg skjønner fortsatt ikke helt hva det handler om.</p> <p>E4: Ja.</p> <p>E6: Det blir fortsatt morsomt, men jeg er litt sånn, jeg vet egentlig ikke hva jeg ler av.</p> <p>Latter</p> <p>E6: Skjønner?</p> <p>E4: Ja</p> <p>E5: Men det er at når det er et kåseri så tenker jeg at det ikke trenger å være noe tydelig handling.</p> <p>E6: Jeg vet det, men jeg skjønner bare ikke, når jeg leser det her om sånn ballerinaer og sånn så skjønner jeg ikke hva det har med Askeladden å gjøre.</p> <p>E4: Nei, jeg kan prøve å få fram det da.</p> <p>E6: Det er kanskje at jeg ikke har lest eventyret på lenge, sånn for meg henger det bare ikke sammen.</p> <p>E5: Du kan jo ta</p> <p>E4: Hvis jeg skriver det litt i starten eller noe</p> <p>E5: utgangspunkt i at leseren ikke veit hvem eller hvordan det eventyret går, så kan det være litt vanskelig å forstå da.</p> <p>E4: Ja, mmm</p> <p>E5: Fordi atte, hvis du ikke har skjønt det så er de her folka, det er folk Askeladden møter i eventyret.</p> <p>E4: Nei, men da skriver jeg det i starten da.</p> <p>E6: Jeg synes jo du, jeg synes det var morsomt at du klarte å trekke inn det til virkeligheten da, og se at de karakterene i eventyret de er helt sikkert inspirert av type mennesker i virkeligheten.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: Kanskje eksentriske karakterer og det, jeg synes det kult jeg, at du klarer å skrive det på en veldig morsom, kreativ, fin måte.</p> <p>E4: Ja</p>	<p>Eleven gir tilbakemelding på oppbygging/struktur.</p> <p>Eleven uttrykker usikkerhet og stiller spørsmål.</p> <p>Respons på innhold</p> <p>Respons på innhold</p> <p>Eleven ønsker å rette på egen tekst etter å ha fått tilbakemelding.</p> <p>Respons på sjanger/innhold</p> <p>Elvene gir tilbakemeldinger.</p>	<p>Det blir diskusjon i gruppa rundt innholdet i teksten.</p> <p>Dette er nok et eksempel på hvordan elevene gir hverandre tilbakemeldinger som driver dem framover i skrivearbeidet sitt. Det handler kanskje både om respons og kognitiv konfliktteori.</p> <p>Tilbakemeldingene virker å være relevante. Elevene søker en felles forståelse av problemet.</p> <p>Respons på sjanger/innhold</p>	<p>Oppbygging/struktur</p> <p>Ulike perspektiv</p> <p>Innhold</p> <p>revisjonskompetanse</p> <p>Ulike perspektiv</p> <p>Sjanger/innhold</p> <p>Sjanger/innhold</p>	<p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p>
--	---	--	--	--

<p>utviklingen til disse koloniserte landene da, på grunn av, ikke sant</p> <p>E4: Mmm</p> <p>E6: De blir jo alltid holdt under ehh, liksom kolonimakten. Så hvis Storbritannia har tre kolonier, Storbritannia, ja da tillater jo ikke Storbritannia at de landene blir mer utviklet enn Storbritannia. Og når Europa da driver og kriger så holder det igjen de andre også.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: Men også, så kom jeg på liksom å sammenlikne at levestandaren i forskjellige steder, men også unntak da, for det er mange land som er rikere enn Norge. Hvor innbyggerne fortsatt kanskje ikke har det bedre. Også liksom at det er litt hvordan det er urettferdig fordelt da i mange andre land som også har naturressurser sånn som Norge. Ehh, som har klart å utnytte det, som har blitt rike, men der er det bare urettferdig fordelt. Også er det land som har naturressurser, som ikke har klart å utnytte det, ehh hvor bare, ja har blitt..</p> <p>E5: Så Norge er egentlig skikkelig flinke er det vi prøver å si.</p> <p>E4: Mmm</p> <p>E6: Også har jeg skrevet litt rundt det da, hva som kanskje er problemet og forskjeller og sånn. Jeg tenker jo at Norge er som nesten et slags eksempel, Norge er et veldig utviklet land da. Så at land som Saudi Arabia og sånn, som egentlig har enorm rikdom, men som bare er veldig skeivt fordelt, som liksom er et strengt gammelt monarki, at til slutt så må jo nesten folk bare innse at vi ikke har det bra. Det har vi jo sett så mange ganger opp gjennom historien, at folk rett og slett bare går lei og.. Også prøvde jeg å nå på slutten her komme tilbake på det faktiske temaet som jeg faktisk ville skrive om da.</p> <p>E5: Sult</p> <p>E6: Ja, og hvordan, ja, men sult og da hvordan Norge, vi som har det så bra, hvordan vi, om vi bør hjelpe, og i så fall hvordan vi mest effektivt kan hjelpe da. På hvilken måte vi kan gjøre størst forskjell.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: Kanskje både til liksom å stoppe sult og det henger jo litt sammen med liksom, jevne ut ulikhetene mellom folk over hele verden da. For at verden kollektivt skal utvikle seg ehh, en bedre verden for alle og ikke bare et fåtall.</p>	<p>Respons på struktur og oppbygging.</p> <p>Respons på innhold.</p>	<p>Det er vanskelig å gi respons på et innhold i en bok man ikke har lest, men eleven gir respons på oppbygging og struktur.</p>	<p>Struktur/ oppbygging</p> <p>Innhold</p>	<p>Respons</p> <p>Respons</p>
---	--	--	--	-------------------------------

<p>E4: Mmm, ja, jeg synes du var veldig flink til å drøfte og reflektere og sånn, men det hendte innimellom kanskje at du gikk litt langt ut på noe helt annet.</p> <p>E6: Ja, skriver og surrer seg ut da</p> <p>E4: Men, ja, det var veldig bra. Så, men du, hvis du fokuserer på sult så ja, kommer litt mere innpå det etter hvert da.</p> <p>E5: Du hadde fin innledning, og du stilte spørsmål, og du undrer deg. Det er fint. Ehh, eneste er at strukturen kanskje kunne vært bedre, men det kan du jo endre på til slutt</p> <p>E6: Ja</p> <p>Per: Fordi atte her blir det store avsnitt tett, teksten veldig tett sammen, og da er det kanskje ikke så fristende å lese, men, men ja, jeg synes det var veldig bra med en gang jeg begynte å lese da. Du skriver veldig voksent, kan man si det. Veldig avansert språk.</p> <p>E4: Men samtidig som det er veldig voksent, så er det jo interessant å lese om</p> <p>E5: Ja ja</p> <p>E4: For du tar jo noe som er reelt nå, i dag og.</p> <p>E6: Ja, det var det jeg ville fram til liksom, å kunne trekke kontraster til hvordan liksom litteratur så langt tilbake skildrer problemer, og hvordan vi fortsatt har det i dag da liksom.</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: I Norge har vi det ikke sånn lenger</p> <p>E5: Nei..</p> <p>E6: Mens i andre land har de det selv om de har liksom like mye naturressurser som oss</p> <p>E4: Ja</p> <p>E6: Ja</p> <p>E4: Nei, det var spennende, interessant tekst.</p> <p>E6: Jeg synes vi er flinke jeg dere</p> <p>E5: Ja, bortsett fra meg..</p> <p>E4: Så blir det spennende å lese tekstene til slutt da. Se hvordan det blir.</p> <p>E6: Du har utseende da, E5, det har du</p> <p>E5: Nååå, jeg elsker deg</p> <p>E6: Kanskje vi skal stoppe den her</p>	<p>Respons på struktur/oppbygging og sjanger/innhold</p> <p>Tilbakemelding på struktur/oppbygging</p> <p>Tilbakemelding på språk.</p> <p>Tilbakemelding på innhold</p> <p>Elevene diskuterer innholdet.</p>	<p>Det er få eksempler på at elevene gir hverandre tilbakemeldinger på språk. Men det skjer altså her.</p>	<p>Struktur/ oppbygging og innhold</p> <p>Struktur/ oppbygging</p> <p>Språk</p> <p>Innhold</p> <p>Ulike perspektiv</p>	<p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
---	---	--	--	--

Responsgruppe 1	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori
<p>E1: Hei! Min tekst, er om en dikt, ikke sant. Som jeg, tror jeg har fortalt det i en fagsamtale før at det var en som for som dreper noe så en annen baker skylden for de hadde ikke noen flere smeder, og han som drepte henne var en smed. Så da skulle en annen få skylden for det, og jeg tenkte da at man kunne kople det til andre ting, for at historien da som folk har fått skylden for før, og det første jeg kom på da var jødene, og de har fått mye skylden gjennom tidene, helt siden liksom tidenes morgen holdt jeg på å si, og de fikk skylden for å drepe Jesus og for at det gikk så dårlig i Tyskland. Og alt sånn. Ja, hva har du å si om det E2? Hva burde jeg gjøre videre?</p> <p>E2: Ehh, jeg er litt usikker på hva du burde gjøre videre. Men, det jeg tenkte på hvert fall, var at det var litt sånn utydelig, du liksom repeterte litt, hvert fall når du kom til det der med jødene, så repeterte du det liksom to ganger.</p> <p>E1: Mmm</p> <p>E2: Ehh, og så var litt vanskelig å si om du hadde en tydelig innledning siden det var, siden du bare har et avsnitt og sånn da.</p> <p>E1: Ja ja.</p> <p>E3: Jeg synes mye av det samme. Ehh, jeg sa da at jeg har lest gjennom teksten din da, så det jeg kom opp med var at det er bra ehh, skrevet og det er bra sammenlikning, men det virker ikke som målet med teksten er så veldig tydelig liksom.</p> <p>E1: Jeg har ikke mål enda heller</p> <p>E3: Ja, det virker ikke som du skal et sted med videre liksom.</p> <p>E1: Jeg vet ikke hvor jeg skal.</p> <p>E3: Ja, det blir sånn derre sa jødene, såne ting. Men ellers er det jo egentlig ganske bra. Og overskriften den er grei nok for du har ikke kommet så langt, så det er ikke noe stress.</p> <p>E1: Jeg tror ikke jeg har noen overskrift.</p> <p>E2: Det er ikke noen overskrift</p> <p>Latter</p> <p>E3: Nei, akkurat. Det er norsk essay helt øverst da.</p>	<p>Eleven forteller om diktet han leser.</p> <p>E1 får respons av E2. Responsen handler om struktur/oppbygging.</p> <p>Respons på oppbygging/struktur</p> <p>Respons på innhold</p> <p>Respons på innhold</p> <p>Eleven forstår responsen og er enig.</p> <p>Tilbakemelding på oppbygging/struktur</p>	<p>Det er tydelig at eleven har tenkt mer igjennom hva diktet handler om siden forrige responsgruppe.</p> <p>Ved å lese E1 sin tekst, må E2 tenke over hva som skal til for å skrive en god tekst.</p> <p>Det kan virke som om E1 er enig i innvendingene. Det er hvert fall ingen protester. Dette kan samsvare med tenkningen rundt kognitiv konfliktteori. Gruppemedlemmer på omtrent tilsvarende faglig nivå vil konstruere en felles forståelse av problemet.</p>	<p>Leseforståelse</p> <p>Struktur/ oppbygging</p> <p>Oppbygging/ struktur</p> <p>Innhold</p> <p>Innhold</p> <p>Felles forståelse</p> <p>Oppbygging/ struktur</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Respons</p>

Latter				
<p>E1: Ok, E2</p> <p>E2: Ja, jeg har om to eventyr da. Samme som E3. Og så prøver jeg liksom å dra moralen i de to inn i det daglige livet og hvordan det kan relatere til det moderne samfunn da. For liksom, det er jo ingen som tror at reven fikk hvit hale nå lenger av ehh, av en ehh, sint gammel dame med litt smør igjen på sleiva.</p> <p>E1: Mmm</p> <p>E2: Så ja.</p> <p>E3: Ja, jeg synes teksten var så å si bra. Du klarte liksom litt sånn kåseri, og gjøre den litt morsom og greier, men det</p> <p>E1: Den var morsom.</p> <p>E3: Ja, men det var litt uklart i starten liksom, om litt sånn, både hva teksten skulle handle om og du kom liksom aldri noe sted, drøya det på en måte lite grann, men det var jo egentlig ganske bra. Ehh, jeg får lyst til å lese mer, for det var morsomt og sånt, så det er ganske bra og</p> <p>E1: Du har fått til kåseridelen</p> <p>E2: Mmm</p> <p>E3: Overskriften er litt «Wack», men det går bra.</p> <p>E1: «Kåseri om to eventyr»</p> <p>Latter</p> <p>E3: Ja, men alt i alt er det ganske bra så langt, siden det er en morsom og kjekk kar det.</p>	<p>E2 har kommet lenger i tenkningen rundt sin tekst.</p> <p>Tilbakemelding på sjanger/innhold</p> <p>Respons på innhold/sjanger</p> <p>E3 gir respons. Den går på oppbygging og struktur.</p> <p>Respons på innhold</p> <p>Respons på sjanger/innhold</p> <p>Respons på innhold/sjanger</p> <p>Responsen her er uklar. E2 kommenterer ikke responsen han får.</p>	<p>E2 prøver å trekke moralen fra eventyret inn i dagens samfunn.</p> <p>E3 må tenke igjennom tekstkriterier.</p> <p>Tilbakemelding på overskriften.</p>	<p>Tolkning/ forståelse</p> <p>Sjanger/innhold</p> <p>Innhold/sjanger</p> <p>Oppbygging/ struktur</p> <p>Innhold</p> <p>Sjanger/innhold</p> <p>Innhold</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p> <p>Respons</p>
<p>E1: Nå har ikke jeg lest din, E3, så jeg vet ikke noe om din.</p> <p>E3: Nei.. Ehh, ja ok. Min tekst da, det er så å si det samme som E2 hadde. For vi leste begge, både to, begge to de samme eventyrene. Ehh, går mer inn på eventyret om Askeladden, for at jeg har mer moral enn bare en rev som har en hvit hale liksom. Så, det jeg prøver da å gjøre, er å bare relatere det med ekte, ting på ekte liksom. Nå til dags. Og egne opplevelser. Ehh, ja. Det var «basicly» det.</p> <p>E1: Da sier vi oss ferdig da?</p> <p>E2: Vent, var det du fortalte om teksten din. Ja, men da må vi</p> <p>E3: Ja, si litt. Hva synes dere om det?</p>	<p>Eleven har ikke skrevet noe, i alle fall ikke noe som han har del med meg.</p>			

<p>E2: Jeg synes det var en veldig bra tekst, men at det var litt lite du skrev om sånn i forhold til det der moralgreiene. Og mer at du fortalte hva eventyrene handla om.</p> <p>E3: Ja</p> <p>E2: Så du burde kanskje gå litt mere inn på det. Ellers så var det veldig bra.</p> <p>E3: Det jeg tenkte da, var at det skulle være sånn 5-siders tekst eller noe. Så kommer H og bare sier at det skal være 2 sider eller noe, og jeg bare å ja, shit, så skrev jeg altfor mye om innledningen på en måte da eller altfor mye forklaring først, så jeg må nok endre på det etter hvert.</p> <p>E1: Jeg tror ikke det skader å ha litt lenger ass</p> <p>E3: Neida men, likevel.</p> <p>E1: Er vi ferdig?</p> <p>E2: Tror det da ass</p>	<p>Det er tydelig at denne eleven ikke har skrevet så mye. Så responsen her går på det.</p>	<p>Det er verdt å merke seg at responsgruppene ikke har motivert denne eleven til å jobbe med teksten sin. Hva som er grunnen til det, er vanskelig å si.</p>	<p>Prokrastinerin g</p>	<p>Motivasjon</p>
Fokusgruppeintervju	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori
<p>H: Ehh, vi kommer til å snakke sammen. Bruke den timen her. Det kommer til å ta ca så lang tid. Det er ikke så mange spørsmål. Det er fem spørsmål. Også tenker jeg at det første spørsmålet kan være litt sånn at dere sier litt hver først, men etter det så kan det på en måte være litt sånn at dere bare, at det blir en samtale da, ikke sant, at vi bare prøver å få til en, det er sånne åpne spørsmål, sånn at vi får til en samtale om detta. Greit?</p> <p>E5: Mmm</p>				
Fokusgruppeintervju	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori

<p>H: Det første jeg lurer på er litt om hva slags type rolle dere følte dere hadde på gruppa. Hvis dere tenker tilbake på responsgruppa, når dere satt og snakka sammen, ehh, hvilken rolle følte dere at dere hadde på den gruppa? Var dere på en måte en som tok mye initiativ, var dere litt stille, på en måte, hva gjorde dere?</p> <p>E1: Skal vi bare rekke opp handa hvis vi vil svare?</p> <p>H: Så kan vi egentlig bare begynne med deg, E3?</p> <p>E3: Ja, ehh, jeg følte at jeg var sånn ikke alt for mye initiativ eller ikke alt for stille liksom. Jeg følte at jeg, ehh, svarte på, eller ga, tilbakemeldinger på det de andre hadde skrevet og, på en bra måte, men ikke sa unødvendige ting liksom.</p> <p>H: Nei, Mmm. Bra, E1?</p> <p>E1: Jeg føler at alle deltok, liksom, like mye. I det som vi skulle gjøre.</p> <p>H: Mmm, følte du at du hadde noen spesiell rolle på gruppa, at det var noe..</p> <p>E1: Neei, jeg synes alle gjorde det samme.</p> <p>H: Ja, så du, det var f.eks ingen som tok noe lederansvar eller noe sånn?</p> <p>E1: Nei</p> <p>H: Dere diskuterte.. Ja.</p> <p>E6: Tok sikkert litt initiativ, men ikke noe sånn, ikke noe spesielt mer enn de andre, om noe mer enn de andre i det hele tatt. Ehh, veldig sånn fin og jevn diskusjon.</p> <p>H: Ja</p> <p>E6: Alle deltok og, ja, det var gøy.</p> <p>H: Mmm, bra</p> <p>E2: Det var ganske likt på gruppa. I forhold til hva folk gjorde. Det var ikke noe sånn leder, noe spesielt.</p> <p>H: Nei, bra. E5?</p> <p>E5: Jeg tok ikke noe sånn mest initiativ, men jeg var jo godt med i samtalen liksom. Og jeg tror jeg ga gode tilbakemeldinger.</p> <p>H: Ja, bra. E4?</p> <p>E4: Det kommer jo helt an på gruppa da. Men jeg følte den gruppa vi hadde nå sist var såpass lik at alle tok initiativ og snakka like mye, og vi lærte mye av hverandre.</p> <p>H: Ja</p>	<p>Elevene ga hverandre tilbakemelding.</p> <p>De holdt seg til oppgava og snakka ikke om andre ting.</p> <p>Gruppa var ikke hierarkisk. Alle deltok like mye.</p> <p>Eleven syntes samtalen i gruppa gikk fint. Alle deltok i samtalen.</p> <p>Eleven syntes det var gøy å jobbe på denne måten.</p> <p>Eleven er fornøyd med tilbakemeldingene hun ga.</p> <p>Eleven snakker om «lik». Eleven mener også de lærte av hverandre. Da snakker vi læringsstrategi og metakognisjon.</p>	<p>Gruppa fokuserte på det faglige. Det var lite utenomfaglig snakk. Det kan selvsagt ha noe med båndopptakeren å gjøre. De ga hverandre tilbakemeldinger på tekstene.</p> <p>Inntrykket mitt etter å ha hørt på opptakene, er at samtalen fløyt fint uten at noen tok noe spesielt lederansvar. Men her kunne man selvsagt utpekt en gruppeleder på forhånd hvis man er redd for at samtalen stopper opp.</p> <p>Dette er også mitt inntrykk på et generelt grunnlag. De trivdes med denne måten å jobbe på.</p> <p>«Lik» kan her bety faglig nivå.</p>	<p>Selvregulering</p> <p>Tilbakemeldinger</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Samhandlingskompetanse</p> <p>Trivsel</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Grupesammen-setning</p> <p>Læringsstrategi</p>	<p>Samhandling</p> <p>Samhandling</p> <p>Samhandling</p> <p>Motivasjon</p> <p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Meta-kognisjon</p>
---	---	--	--	--

<p>E4: Så det var lissom ikke en som gikk fram og tok hele kampen, skulle til å si.</p>				
<p>H: Nei. Så det kan komme litt an på gruppesammensetninga hvordan det blir?</p> <p>E1: Mmm</p> <p>H: Har dere noe sånn erfaringer fra tidligere eller andre gruppearbeid hvor lissom dere spilte en annerolle enn dere gjorde den gangen her da?</p> <p>E1: At hvis man kommer på gruppe med lissom ingen man lissom kjenner, lissom aldri har snakka med så er det kanskje litt vanskelig å gi tilbakemeldinger. Holdt jeg på å si. Lissom forrige gruppa jeg var på, så kjente jeg de jeg var med ganske godt, og da var det litt lettere å snakke og gi tilbakemeldinger.</p> <p>H: Ja, så det å være litt trygg på de du er på gruppe med, det er litt viktig? Kjenne dem godt?</p> <p>E1: Mmm</p> <p>H: Så det er på en måte en fordel? Ja, andre kommentarer til det? Ja?</p> <p>E4: Det gjelder jo å kjenne de såpass godt at de ikke blir sure da, for at du gir dem kritikk eller mulighet for å forbedre seg.</p> <p>H: Ja, ikke sant. Kjente dere litt på det at det kunne være vanskelig å gi tilbakemeldinger sånn for at dere var redd for å såre noen f.eks?</p> <p>E5: Jeg synes egentlig det var veldig lett å gi tilbakemelding. Jeg er ganske sikker på at dere ikke blir såra av det.</p> <p>H: Ja</p> <p>E3: Det kommer jo litt an på hvem man kommer på gruppe med. Den siste gruppa jeg hadde var bra. Da kjente alle hverandre og det var ikke noen sure tilbakemeldinger, for å si det sånn.</p> <p>E6: Også kommer det litt an på hvordan du framlegger en eventuell kritikk da. At du liksom formulerer deg på en litt mer</p>	<p>Eleven gir inntrykk av at gruppesammensetning er viktig. Her er det mer snakk om trygghet.</p> <p>Enighet om det, selv om denne eleven mest er opptatt av virkning framfor trygghet.</p> <p>E3 bekrefter inntrykket over. Det er viktig å kjenne hverandre godt.</p> <p>E6 vektlegger ikke dette med å kjenne hverandre som et viktig kriterium. Han går mer inn på typen tilbakemeldinger som gis.</p>	<p>Dette kan være uttrykk for viktigheten av trygghet på gruppa. Men ikke dermed sagt at faglig likhet også spiller inn.</p> <p>Det kan være ulike oppfatninger. Er det sånn at svakere elever er mer opptatt av trygghet? Nå var gruppene ganske homogene, og jeg har ikke tatt stilling til om den ene gruppa er sterkere enn den andre. Men tekstene som er vedlagt vil jo kunne si noe om det for de som er interessert.</p> <p>Det er verdt å merke seg at eleven foretrekker den siste gruppa framfor den første. Dette var den eleven som produserte lite.</p> <p>Dette forsterker inntrykket av at det er viktigere for lavt-presterende elever å</p>	<p>Trygghet</p> <p>Sterke/svake elever</p> <p>Trygghet</p> <p>Trygghet</p>	<p>Samhandling</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Samhandling</p> <p>Samhandling</p>

<p>Hva synes dere om responsgrupper som arbeidsmåte?</p> <p>E3: Jeg synes det var veldig bra.</p> <p>H: Hva synes du var bra da?</p> <p>E3: Ikke bare følte jeg at teksten ble bedre etter jeg fikk tilbakemelding, men jeg følte at norskfaget ble mer interessant for meg. Og jeg likte det bedre enn jeg gjorde før vi hadde responsgrupper.</p> <p>H: Mmm, kan du si noe sånn spesielt ved responsgruppene som du likte?</p> <p>E3: Ehm, en ting er jo at jeg liker veldig godt å jobbe i grupper, ikke bare jobbe alene, også fikk jeg bra tilbakemeldinger og jeg visste akkurat hva jeg skulle gjøre for å få det bedre. I teksten.</p> <p>H: Ja, mmm. Synes du at tilbakemeldingene hjalp deg til å forstå hva du måtte gjøre for å skrive en bedre tekst.</p> <p>E3: Ja, veldig.</p> <p>H: Mmm. Andre kommentarer?</p> <p>E1: Jeg synes egentlig det samme som han, og jeg synes også det var litt deilig å lissom ha noen norsktimer hvor vi ikke bare skrev hele tiden men også snakka litt om hva vi hadde skrevet. Og jeg synes det var litt deilig.</p> <p>H: Ja</p> <p>E1: Og ikke måtte skrive. Hver time.</p> <p>H: Mmm</p> <p>E2: Ikke bare så fikk man respons på sin egen tekst, men man fikk jo også innblikk i hva de andre hadde skrevet og tenkt. Så det var hjelp på to forskjellige måter da. Det var bra.</p> <p>H: Ja, bra. Andre kommentarer? Hva synes du E4?</p> <p>E4: Det ga jo på en måte teksten, jeg så på teksten på en annen måte da. Istedenfor å bare skrive en tekst for å levere den inn. Så fikk jeg lissom tid til å jobbe med den og forbedre den da. Istedenfor å bare skrive og det var det.</p>	<p>Eleven er positiv til responsgrupper som arbeidsmetode.</p> <p>Eleven trekker fram tilbakemeldingene som nyttige</p> <p>Eleven trekker fram variasjon i arbeidsmåter.</p> <p>Eleven trekker fram nytten ved å få innblikk i andres arbeider.</p> <p>Eleven ser sin egen tekst på en annen måte.</p>	<p>Eleven nevner både økt skrivekompetanse og motivasjon.</p> <p>Nå skal det sies at denne eleven ikke leverte inn noe. Men det betyr ikke at det ikke ble skrevet noe.</p> <p>Dette kan selvsagt også å ha med "roligere" timer å gjøre i en hektisk hverdag.</p> <p>Eleven trekker fram tid til å jobbe med teksten etter å ha fått tilbakemeldinger, framfor bare å skrive og levere.</p>	<p>Nytte/læringsstrategi</p> <p>Metode</p> <p>Læringsstrategi i</p> <p>Læringsstrategi i</p>	<p>Motivasjon Meta-kognisjon</p> <p>Respons</p> <p>Motivasjon</p> <p>Meta-kognisjon</p> <p>Meta-kognisjon</p>
<p>H: ja. Dere synes det var greit å prate om tekst? Det kan jo på en måte være litt sånn, det å prate om tekster. Hva synes dere om det?</p> <p>E3: Det gikk ganske bra synes jeg. Vi snakka jo om, det var ikke sånn at vi tulla masse og snakka om noe helt annet. Vi</p>	<p>Eleven nevner seriøsitet i gruppa.</p>	<p>Dette er også mitt inntrykk etter å ha hørt igjennom opptakene. Hva som skjedde på de</p>	<p>Gruppearbeid</p>	<p>Samhandling</p>

<p>H: Alt mulig</p> <p>E3: Og hva du synes om det tema.</p> <p>H: Mmm. Den er veldig morsom den tittelen på essayet ditt, E6, hva var det den het for noe?</p> <p>E6: Ehh, det var ett eller annet med essay, tror jeg. Jeg husker ikke..</p> <p>Håvard: «E6 ralling».</p> <p>Latter</p> <p>E6: "E6 ralling", ja. Noe som jeg lærte var et annet ord for sånn «bable i vei» lissom.</p> <p>H: Ja, ikke sant. Hva som helst.</p> <p>E6: Ja, men det blir jo litt som å undre seg over, vandre litt fram og tilbake mellom temaene og bare, skrive litt dine tanker</p> <p>H: Mmm, sant. Veldig sånn fri sjanger da.</p> <p>E6: Ja, det er jo litt morsomt å skrive når det er litt sånn fritt og.</p> <p>H: Ja</p> <p>E6: Og når det er noe morsomt, så er det lettere å gjøre det bedre.</p> <p>H: Mmm. Kåseri da? Hva er det for noe?</p> <p>E3: Skal klare å lage litt morsom da.</p> <p>H: Ja</p> <p>E3: Få litt humor inn i teksten.</p> <p>H: Hvordan kan man få til det da?</p> <p>E3: Du kan jo si vitser, holdt jeg på å si.</p> <p>E5: Du må være morsom</p> <p>Latter</p> <p>E3: Ja, du må nesten være morsom. Du må ha noe inni der som er morsomt.</p> <p>H: Mmm, ja, kan du være litt mer, hva er det som gjør at noe blir morsomt? Jeg er enig i at hvis det ikke er morsomt, så er det jo ikke så innmari gøy.</p> <p>E3: Humor!</p> <p>Latter</p> <p>H: Ja, men hvem er det som bestemmer om det er morsomt eller ikke?</p> <p>E1: Leseren</p> <p>H: Leseren, ja</p> <p>E1: Er det det?</p> <p>H: Ja, jeg tenker du skriver jo for en leser, så det er jo klart at selv om du synes det</p>				
--	--	--	--	--

<p>er morsomt, så er det jo ikke nødvendigvis sånn for den som leser det.</p> <p>E1: Ja</p> <p>H: Men er det noen triks man kan bruke for å få det morsomt? Vi leste jo noen kåserier.</p> <p>E4: Det kan være lurt å bruke litt ironi. Vise at du kanskje ikke har så mye til overs for dem du prater med da. Det var det jeg gjorde hvert fall.</p> <p>H: Ja, og det er jo veldig vanlig da. Den teksten vi leste av Are Kalvø var veldig ironisk da, og mener litt det motsatte da</p> <p>E1: Var det den morsomme?</p> <p>H: Ja</p> <p>E3: Du kan se litt folk i romanene, hvem folk relaterer seg til.</p> <p>H: Ja, hvordan da?</p> <p>E3: Nei, ehh, noe som skjer ganske ofte som er litt morsomt så kan man skrive litt om det og tenke at når det skjer, ikke sant.</p>				
<p>H: Mmm. Bra. Dere kan jo mye om de sjangrene. Føler dere at dere har oversikt? Kunne dere skrevet et essay eller kåseri hvis dere fikk det som oppgave på eksamen f.eks?</p> <p>E1: Kanskje</p> <p>E4: Ja</p> <p>E5: Mmm</p> <p>E6: Spørs det hvor morsomt det kåseriet ville blitt, men man kunne jo prøvd hvert fall</p> <p>H: Ja</p> <p>E3: Jeg kan hvert fall skrive bedre kåseri og essay nå som jeg har hatt sånn grupper</p> <p>H: Ja</p> <p>E5: Jeg synes det hjalp veldig med responsgruppene for å skjønne hva sjangrene var da.</p> <p>H: Ja. Åssen da?</p> <p>E5: Fordi man fikk lese flere typer essay og kåseri da, på en måte.</p> <p>E3: Få ideer fra andre sine tekster også</p> <p>H: Mmm</p> <p>E3: Ikke akkurat stjele det da lissom</p> <p>E1: Inspireres</p>	<p>Dette er bevisstgjøring av læringsstrategi.</p> <p>Bevisstgjøring</p> <p>Eleven trekker fram nytten av å lese andres tekster for å få en bedre forståelse for sjangeren.</p>	<p>Dette har elevene vært inne på tidligere også. Nyttan av å lese andre sine tekster.</p>	<p>Læringsstrategi</p> <p>Læringsstrategi</p> <p>Bevisstgjøring/ læringsstrategi</p>	<p>Meta-kognisjon</p> <p>Meta-kognisjon</p> <p>Meta-kognisjon</p>

E3: inspireres				
<p>H: Men hva hadde dere syntes om det hvis dere f.eks hadde merka at noen på gruppa hadde på en måte tatt litt ideen deres. Hvis dere hadde begynt å skrive noe og så er det noen som liksom</p> <p>E1: Det hadde blitt litt kjipt ass. Hvert fall hvis jeg hadde hatt en god ide.</p> <p>E5: Jeg synes det er greit.</p> <p>H: For det kan jo kanskje være litt sånn fare, at man kan ja. Tenkte dere noe på det eller?</p> <p>E1: Nei</p> <p>H: Men tenker dere at det var greit å dele alt? Det var ikke sånn at det var noe dere ikke ville dele eller?</p> <p>E2: Det var ikke det, nei</p> <p>E4: Men det er jo igjen på det å være sikker på gruppa da. Hvis du føler du kjenner de, så får du jo en følelse om du tror de kommer til å kopiere teksten eller ikke</p> <p>H: Ja. Og kanskje hvis man kjenner de som er på gruppa og så, så kanskje man at det er greit at de låner en formulering her og tar en ide, at det kanskje ikke er så farlig kanskje?</p> <p>E5: Ja, og hvis de gjør det, så betyr det jo at du gjorde noe bra.</p> <p>H: Ja ja, ikke sant. Så kan man jo ta det som et kompliment egentlig? Mmm. Men er det noe som dere kunne være vanskeligere å på en måte at andre leste, kan dere se noen sånne negative ting med responsgrupper? Er det noe som dere synes ville vært litt sånn, litt for personlig eller..</p> <p>E1: Lissom hvis man hadde skrevet en veldig personlig tekst, eller noe om noe flaut, så kunne det kanskje være at man ikke ville at noen skulle lese den.</p> <p>H: Ja. Men dere tenker sånn stort sett, er man trygg på gruppa så kan man dele det meste.</p> <p>Enighet</p> <p>E3: Jeg mener at hvis man først skal levere den, sånn til læreren, så er det veldig greit å dele med andre også. % I responsgruppa.</p> <p>E1: Ja, det er sant.</p>	<p>Her er elevene uenige.</p> <p>Igjen dette med trygghet.</p> <p>Bevisstgjøring. Dette er forståelse på et høyere nivå. Her er eleven mer opptatt av verdien av å få til noe, framfor konsekvensen av at andre "rapper" noe.</p> <p>Det virker stort sett uproblematisk å dele tekstene med hverandre, uavhengig av innhold</p>	<p>Dette kan vel gå på samhandlingskompetanse. Men kanskje også so læringsstrategi. Hvis alle har denne holdningen vil vel alle tjene på det?</p>	<p>Samhandling/ læringsstrategi</p> <p>Trygghet</p> <p>Læring</p> <p>Dele</p>	<p>Samhandling/ meta kognisjon</p> <p>Samhandling</p> <p>Meta- kognisjon</p> <p>Respons</p>

<p>E3: Du vil ikke skrive noe til læreren som du ikke vil skrive til vennene dine. Holdt jeg på å si.</p> <p>E1: Jo, det er hele tiden, det hadde jeg aldri klart, noen av de tekstene jeg har skrevet å vise til noen ass.</p> <p>H: Hva da?</p> <p>E1: Hvis jeg hadde skrevet ett eller annet tekst, sant, som skulle til læreren</p> <p>H: Ja</p> <p>E1: så skriver jeg masse piss, om ikke sånne flau ting, men det er lissom, jeg veit ikke helt åssen jeg skal si det, jeg vil ikke at alle andre skulle ha lyst til å lese teksten min.</p> <p>H: Nei</p> <p>E1: Men jeg har lissom tenkt på det når jeg skulle hatt de derre responsgruppene da</p> <p>H: Ja, du har hatt det litt i bakhodet at andre..</p> <p>E1: Ja</p> <p>H: Men tenker du at forskjellen er stor på..</p> <p>E1: Nei, men sånn småting</p> <p>H: Ja, litt sånn småting ja. Er E1 den eneste som tenkte på det, eller tenkte dere andre på det?</p> <p>E2: Følte ikke at det var så veldig passende til den teksten jeg skrev nå da. Men vanligvis, så ja.</p> <p>H: Så ville du tenkt på det?</p> <p>E2: Ja</p> <p>H: Men det spilte ikke så mye rolle med den teksten nå, men vanligvis så ville du kanskje tenkt på det?</p> <p>E2: Mmm</p> <p>H: Er det positivt eller negativt, holdt jeg på å si. Hva er det dere eventuelt lar vær å skrive hvis dere veit at andre elever skal lese tekstene deres?</p> <p>E6: Ehh, jeg tenker hvert fall at hvis jeg skriver det i en tekst som går til læreren uansett, så ville det ikke egentlig vært noe, tror jeg ikke hvert fall, det ville vært noe problem for meg om andre leser det da.</p> <p>H: Nei</p> <p>E6: For da er det, hvis det er såpass personlig at du ikke vil dele det, så vil du kanskje heller ikke skrive det i en tekst</p>	<p>Denne eleven synes det er problematisk å la andre lese teksten sin. Det synes også E2. Tydeligvis ikke i respons-gruppa de satt i nå, men ellers.</p> <p>Den sterke skriveren vil ikke ha noe problem med å dele teksten.</p> <p>Ja, her er vi kanskje ved kjernen. Eleven er redd for at de andre elevene vil dømme en. Dette er jo noe en sterk skriver ikke vil være så redd for.</p>	<p>Her kan det være et poeng at svakere skrivere synes det er mer problematisk enn andre å dele tekstene sine. Dette må man ta i betraktning når man deler i responsgrupper. Ideen om å sette svake/sterke elever sammen passer ikke i dette tilfellet. Å være på gruppe med andre på sitt nivå kan utløse trygghet.</p>	<p>Trygghet</p> <p>Trygghet</p>	<p>Kognitiv konflikt</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
--	---	--	---------------------------------	--

<p>som skal inn til læreren og vurderes. Tenker jeg hvert fall da.</p> <p>E1: Men lærerer kommer ikke til å dømme deg.%</p> <p>E6: Ja, men</p> <p>Latter</p> <p>E6: Men lissom du må ikke</p> <p>E5: Venner dømmer deg skikkelig</p> <p>Latter</p> <p>H: Si ikke det</p> <p>Latter</p> <p>E1: Ja, men de kommer ikke til å si det til deg hver dag, ahh, jeg så den teksten du skrev</p> <p>Latter</p> <p>E6: Ja, men når du snakker om å dømme deg, hva mener du lissom?</p> <p>E1: Du kommer ikke til å få høre det av læreren hver gang du går inn i klasserommet</p> <p>E6: Ja, men hva er det du skriver som du er redd for at..</p> <p>E1: Bro, jeg vet ikke, jeg vet ikke, men jeg tenker på det.</p> <p>E6: Hvis det liksom er et eksempel om deg selv eller noe som du</p> <p>E1: Nei, ikke om meg sjæl</p> <p>E6: synes er flaut, så ville du kanskje latt være å bruke det da</p> <p>E1: Nei, nei, nei. Jeg bryr meg ikke noe om hva jeg sier til læreren eller skriver til læreren. For det er en som får vite det. Hvis en elev får vite det, så får en elev til vite det, og så plutselig vet hele at jeg skriver jævlit dritt historier</p> <p>E6: Hvis det er så flaut, hvorfor bruker du det i tekster da, ja at det er dårlig?</p> <p>E1: Jaa</p> <p>E6: Det du har skrevet?</p> <p>E1: Ja</p> <p>E6: Det er noe annet.</p> <p>E1: Jamen også bare, jeg husker ikke, jeg har ikke noen eksempler.</p> <p>H: Jamen gjør det, følte du at du lissom måtte skjerpe deg litt kanskje, eller? Var det sånn eller?</p>	<p>Eleven er redd for å bli oppfatta som en dårlig skriver.</p> <p>Dette at noen er svakere til å skrive enn andre, er ikke så lett å forstå for ungdomsskoleelever.</p> <p>Responsgruppene gjør samtidig at eleven gjør sitt beste.</p>	<p>Eleven sier det rett ut her. Det kan ikke misforstås.</p> <p>Læreren vil ha et ansvar for elevene blir plassert i gode grupper.</p>	<p>Trygghet</p> <p>Trygghet</p> <p>Bevisstgjøring</p>	<p>Kognitiv konflikt</p> <p>Kognitiv konflikt</p> <p>Meta-kognisjon</p>
--	--	--	---	---

<p>E1: Ja, jeg tror jeg fulgte bedre med på hva jeg skrev.</p> <p>H: Ja, fordi at du visste at elever skulle lese det.</p> <p>E1: Ja</p> <p>H: Da skjønner jeg. Det er ikke egentlig tema, men det er mer måten du skriver på.</p> <p>E1: Ja</p> <p>H: Skjønner</p> <p>E1: Bare det ikke er bra liksom</p> <p>H: Ja, du vil jo skrive noe som er bra siden du skal lese det kanskje.</p> <p>E1: Mmm</p> <p>H: Men akkurat sånn tema f.eks, hvis du skal skrive om mobbing, da du hadde hatt en litt ubehagelig opplevelse, kanskje dere skriver om noe som dere kan relatere litt til eget liv og sånn, ville det vært litt vanskelig å skrive om sånne ting?</p> <p>E3: Jeg mener at, jeg ville ikke skrevet noe til læreren som jeg ikke hadde skrevet til vennene mine. Eller som jeg ikke hadde hatt lyst til at vennene mine skulle lese</p> <p>H: Nei</p> <p>E3: Så, jeg har egentlig ikke så mye å si.</p> <p>H: Nei. Så det er ikke så relevant problemstilling? Eller? E4?</p> <p>E4: Tror ikke det. Asså, jeg tror ikke jeg hadde levert noe til læreren som jeg ikke hadde klart å fortelle vennene mine liksom. Jeg vet ikke.</p> <p>H: Nei</p> <p>E3: Jeg ville skrevet mer personlig til vennene mine enn læreren. For jeg stoler mer på dem enn jeg stoler på en eller annen kar jeg ser en gang i</p> <p>E6: Men samtidig, læreren bryr seg sånn, læreren skal bare vurdere det og gi tilbake, det er ikke sånn at dine venner nødvendigvis bryr seg om du, hvis du forteller et eller annet personlig sånn at når du var liten så skjedde et eller annet. Det er ikke sikkert de egentlig bryr seg.</p> <p>E1: Læreren leser jo tusen tekster, holdt jeg på å si.</p> <p>E6: Ja, ikke sant, hvis de skal ta alt som blir skrevet veldig til seg liksom, så vil jo det bli veldig mye.</p>				
--	--	--	--	--

<p>E3: Ja, men jeg pleier ikke å skrive om så mye personlige ting egentlig. Det er ikke et så stort problem for meg.</p> <p>E6: Nei, men da. Ja</p> <p>H: Ja, en interessant diskusjon hvert fall da, men igjen er vi jo tilbake til det med trygghet i gruppa. Asså, hvert fall så lenge man er trygge på hverandre så kan du også skrive mer personlig kanskje.</p> <p>E4: Mmm</p>				
<p>H: Ok, vi har snakka litt om det da, men kanskje ta en liten runde på hvordan dere opplevde å lese de andre sine tekster, og hva dere syns om tilbakemeldingene dere fikk. Dere har jo sagt litt om at dere syntes det var litt alright å lese for å få litt ideer og se hvordan andre skreiv sine tekster og sånn. Kanskje vi bare kan, at dere kan si litt hva dere synes om de tilbakemeldingene dere fikk, om dere synes de var nyttige og om dere gikk inn i teksten deres og på en måte endra noe etter at dere hadde fått de tilbakemeldingene. Skjønner spørsmålet?</p> <p>E4: Mmm</p> <p>E3: Jeg synes det hjalp veldig hvert fall.</p> <p>Latter</p> <p>H: Ja, begynne med deg, E3..</p> <p>E3: Ja, jeg synes det hjalp veldig hvert fall. Det var mange ting jeg endra på etter at jeg hadde fått respons. Og særlig hvis flere i responsgruppa sier det samme, så vet jeg at det er noe jeg burde gjøre.</p> <p>H: Mmm, bra. E1?</p> <p>E1: Hva da?</p> <p>Latter</p> <p>H: Ehm, hva synes du om tilbakemeldingene du fikk?</p> <p>E1: Det var fint det.</p> <p>H: Gikk du inn i teksten din og retta på noe etterpå?</p> <p>E1: Jeg gjorde det jeg rakk.</p> <p>H: Ja</p> <p>E1: Jeg rakk ikke å gjøre alt som ble skrevet til meg. Men det jeg fikk gjort, som det sto at jeg burde gjøre, det gjorde jeg.</p> <p>H: Men synes du at de var nyttige de tilbakemeldingene?</p> <p>E1: Ja</p>	<p>Eleven gjorde noen rettinger.</p>	<p>Da elevene nevner dette med nytte, setter</p>	<p>Revisjon</p> <p>Revisjon</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p>

<p>H: E6?</p> <p>E6: Det er jo fint å liksom få ehh, høre fra andre også, få bekrefta det du syntes var bra, at det er bra, men også hva du kunne gjort annerledes eller hva du mangler. Ja, men ja. Jeg synes det var ganske nyttig. Det, jeg endra på litt, tror jeg. Også tenke litt annerledes i fortsettelsen da.</p> <p>H: Mmm, bra. E2?</p> <p>E2: Jeg synes det var veldig bra for jeg fikk, ehh, i hvert fall i starten så sleit jeg litt med å liksom finne ut av hva jeg skulle skrive om og sånn, men så var det en på gruppa da som hadde akkurat de to samme tekstene som meg, så da hjalp det veldig da. Så jeg synes det var bra.</p> <p>H: Mmm. Husker du hva som skjedde da eller, hva slags type tips du fikk eller hva den personen sa?</p> <p>E2: Ja, jeg fikk mere ideer.</p> <p>H: Ja</p> <p>E2: Ideer om hva jeg kunne skrive om og sånn da. Også da etterpå sånne ting som man kan rette opp i da.</p> <p>H: Mmm. Så det var jo da litt i starten av prosjektet på en måte. Bra. Ja, E5?</p> <p>E5: Jo, ehh, jeg hadde ikke så mye tekst da vi fikk tilbakemelding fordi jeg begynte å skrive en tekst, men jeg syntes ikke den var personlig nok da, så jeg fjerna den. Og så begynte jeg på nytt.</p> <p>H: Mmm</p> <p>E5: Og så hadde jeg omtrent bare en innledning da jeg fikk tilbakemelding, så jeg fikk mer tips om hva jeg kunne skrive. Og jeg syntes det var nyttig.</p> <p>H: Ja, bra.</p> <p>E4: Jeg synes egentlig at den viktigste jobben jeg gjorde under hele opplegget var det som skjedde etter responsgruppa da.</p> <p>H: Etter den første responsgruppa?</p> <p>E4: Ja, det å liksom få vite hva de andre tenkte, ta med det, endre på de tinga som trengs å endres på før jeg liksom fant ut at teksten var bra nok da.</p> <p>H: Ja, mmm.</p> <p>E4: Men akkurat på responsgivinga så var noen ting enklere å gi respons på enn andre. For akkurat på rettskriving og sånn. Det føltes veldig rart å sitte og skulle</p>	<p>Eleven syntes tilbakemeldingene var nyttige.</p> <p>Eleven fikk nyttige ideer under idemyldringa. Det ga helt klart denne eleven inspirasjon og motivasjon til å jobbe videre.</p> <p>Denne eleven kom sent i gang med skrivinga, men syntes idemyldringa var nyttig.</p> <p>Denne eleven viser bevissthet rundt responsgrupper som læringsstrategi. Samtidig har gruppene virka motiverende på skrivinga.</p> <p>Eleven understreker at det var vanskelig å gi respons på rettskriving "og sånn". Det er naturlig å tenke at hun her tenker på de mer lokale nivåene i tekstene.</p>	<p>jeg det under kategorien "motivasjon". Bevissthet rundt dette kunne kanskje også gått under "metakognisjon".</p> <p>Dette er en av de elevene som må betraktes som en av de mer sterke skriverne. Det er tydelig at hun reviderte mye etter responsgruppene.</p>	<p>Revisjon</p> <p>Revisjon</p> <p>Ulike nivåer</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon/ meta- kognisjon</p> <p>Respons</p>
---	--	---	---	---

<p>poengtere hver bidige komma eller punktumfeil.</p> <p>H: Ja</p> <p>E4: Da ble det for norsklærer.</p> <p>H: Ja, ikke sant.</p> <p>E4: Ja</p>				
<p>H: Hva var det enklere å gi tilbakemeldinger på da?</p> <p>E4: Det var lissom enkelt å si lissom hva jeg synes var bra og hva som skulle endres og sånn. Men akkurat det med rettskriving var litt..</p> <p>H: Ja</p> <p>E4: Annerledes da.</p> <p>H: Innhold var greit å gi respons på?</p> <p>E4: Mmm, ja og egentlig det.</p> <p>H: Litt sånn sjanger og..</p> <p>E4: Mmm</p> <p>H: Oppbygging av teksten kanskje? Innledning, hoveddel og avslutning og de tinga der?</p> <p>E4: Ja, og det å komme med ideer til hvordan de kunne skrive videre da. Det var også ganske greit.</p> <p>H: Ja, mmm.</p> <p>E4: Man føler jo man får påvirka tekstene til andre og da, på en måte.</p> <p>H: Ja, ikke sant.</p> <p>E6: Det var vel ikke så mye skrivefeil, var det det?</p> <p>Latter</p> <p>E4: Asså den siste responsgruppa, det var ikke så mye skrivefeil. Det var.. ja. Men det var ikke så mye tekst heller da.</p> <p>Latter</p> <p>H: Den diskusjonen der kommer til å fortsette utenfor rommet her.</p> <p>E6: Ja, det her tar vi bak skolen etterpå.</p> <p>Latter</p> <p>E4: Nei, men tidligere responsgrupper, så har det vært litt flere skrivefeil og litt sånn hvor man har lurt litt på hva man har prøvd å få fram da.</p> <p>H: Ja, jeg skjønner.</p>	<p>Det var enklere å og respons på de mer globale delene av tekstene.</p>		<p>Ulike nivåer</p>	<p>Respons</p>

<p>E4: Så..ja</p> <p>H: Men det er jo en tilbakemelding som jeg kan ta med meg videre.</p> <p>E4: Ja</p> <p>H: At det, men hva synes dere andre om det da? Var det for mye å gi respons på? Burde man lissom smalna det litt inn og gitt og lissom at det var mindre deler av teksten å gi respons på? Hva tenker dere om det? Eller var det greit sånn som det var?</p> <p>E3: Det var egentlig ganske greit. Vi hadde jo ikke skrevet så veldig mye egentlig, ingen av oss på gruppa hadde skrevet så mye så..</p> <p>Latter</p> <p>H: Så det var greit å gi respons på alt man kunne gi respons på?</p> <p>E3: Mmm, men når det gjelder det også, det jeg likte med responsgruppa var at ikke bare fikk du respons på hva som var dårlig med teksten og hva som var bra med teksten, du fikk også ideer om hva du skulle skrive videre. Så hvis du satt fast et sted i teksten og ikke visste hva du skulle skrive om, så fikk du ideer om hva du kunne fortsette med. %</p> <p>H: Mmm</p> <p>E6: Jeg synes det var gøy å få respons fra liksom når du er i, eller når du diskuterer det med andre som er på relativt samme faglige nivå da, så får du kanskje litt mer relativ, nei litt mer relevant, respons da. Nødvendigvis så trenger du ikke fokusere alt for mye på småtingene, mer på det som teller mest da.</p> <p>H: Mmm</p> <p>E6: Jeg veit ikke</p> <p>H: Nei</p> <p>E6: Men at det kanskje er lettere, rett og slett da.</p>	<p>Dette handler om at man gir både ris og ros i responsgruppene. Eleven gir uttrykk for at det er viktig. Det handler vel om da motivasjon.</p> <p>Faglig nåvå.</p>		<p>Ris og ros</p> <p>Relevant respons</p>	<p>Respons</p> <p>Kognitiv konflikt</p>
<p>H: Ja, mmm. Jeg skjønner hva du mener. Noen andre kommentarer på det? Nei, veldig bra. Ehh, det siste spørsmålet jeg har her er egentlig om det er noe dere vil gjøre annerledes neste gang. Om noe kunne vært gjort annerledes.</p> <p>E1: Mmm, hvor mange responsgrupper hadde vi?</p> <p>H: Asså vi hadde en sånn helt i starten, hadde vi ikke det? Med idemyldring og sånn?</p>				

<p>E1: Mmm</p> <p>H: Og så var det en responsgruppe på andreutkastet etter at dere hadde skrevet</p> <p>E1: Ferdig</p> <p>H: Ferdig, eller så godt som ferdig da.</p> <p>E1: Ja, okei greit.</p> <p>H: Men da var dere jo kommet litt ulikt i lengde</p> <p>E1: Ja, da var ikke jeg helt ferdig</p> <p>H: Sånn som E5 hadde ikke kommet så langt. Men sånn ideelt sett så skulle dere på en måte vært sånn ganske ferdige.</p> <p>E1: Ja, jeg skjønner.</p> <p>E6: Ehh, jeg synes det er bedre å få respons underveis. Sånn du må ha gjort en del, men ikke liksom når det er helt ferdig for det er mye lettere å endre måten du skriver på framover enn å bare endre på hele teksten din når den er ferdig. Det er litt vanskelig å gå tilbake å få det til å fungere selv om du endrer på ting da.</p> <p>H: Ja</p> <p>E6: I sånn sammenheng med tekster.</p>				
<p>H: Så det er ikke så motiverende å, hvis du føler du er ferdig med teksten, så er det ikke så motiverende å endre på den?</p> <p>E6: Nei, du vil helst, det er greit å få sånn på, da kan du heller ha med sånn rettskrivingsfeil og, men også på innholdet, men det er liksom, det er vanskeligere å gå tilbake å endre da.</p> <p>H: Ja</p> <p>E6: Eller så må du, eller så bare ser du, du får litt kritikk og så blir det så mye (...) og så liksom starter du helt på nytt når du er ferdig. Og det blir jo litt, det er lettere å endre underveis da, og da er det også lettere å gå tilbake i liksom starten og endre på ting der og tilpasse teksten til endringene du har gjort. Synes jeg da.</p> <p>H: Ja</p> <p>E3: Jeg synes at hvis jeg hadde hatt en til responsgruppe sånn midt imellom egentlig, så man skriver litt, så får man tilbakemelding til det, så vet man hvordan man skal skrive videre, og så ikke når man er helt ferdig med det, men da man har begynt å skrive litt mer så kan man se om det har blitt bedre eller dårligere og så ta det siste da etter første utkast.</p>	<p>Eleven mener det er best å få tilbakemelding før teksten er helt ferdig. Det handler om motivasjon.</p>		<p>Respons underveis</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Respons</p>

<p>E1: Ja, det kunne vært flere.</p> <p>E5: Ja det kunne vært flere, ja</p> <p>H: Flere?</p> <p>E1: Responsgrupper</p> <p>H: Flere enn to?</p> <p>E1: Kanskje tre</p> <p>H: Ja, sånn at du har en i starten, en i midten og en på slutten?</p> <p>E1: Ja</p> <p>E3: Akkurat</p> <p>E2: Kanskje ikke så lange så det tar opp en hel time sånn at vi liksom kan skrive lite grann også.</p> <p>H: At det ikke trenger å vare så lenge?</p> <p>Flere: Ja</p> <p>E3: Flere, men kortere.</p> <p>E6: Samtidig ikke for kort heller da, for du må jo kunne rekke å diskutere og sånn. Det er litt deilig å ha litt god tid, så du får sitti og virkelig tenkt over og lest nøye og sånt, så blir du mer, så blir det bedre respons da.</p> <p>H: Mmm. Synes dere det var greit å lese de andre sine tekster?</p> <p>E1: Det var ikke så verst.</p> <p>H: Hvordan var det dere gjorde det?</p> <p>E1: Hvordan jeg leste de?</p> <p>H: Dere delte jo tekstene med hverandre og så, var det noe dere gjorde hjemme eller satt dere bare i klasserommet eller gjorde dere det sammen på gruppa eller?</p> <p>E1: Vi gjorde i timene.</p> <p>E2: Ja, vi leste det når vi var der. Vi leste det hver for oss da, men vi leste det når vi satt innpå det rommet da.</p> <p>H: Ja. Hva tenker dere om det, kunne, hadde dere kommet litt dypere inn i tekstene hvis dere hadde sitti, hvis dere hadde forberedt den responsen litt mer, ved å kanskje lese den kvelden i forveien i og notere litt og sånn eller?</p> <p>E1: Det kan vel hende.</p> <p>E2: Jeg tror vel ikke så veldig mange ville gjort det.</p> <p>Latter</p>	<p>Elevene mener det kunne ha vært flere responsgrupper. Det passer godt overens med antakelsen om at to uker med skriveverksted er litt lite. Dette er noe man kan se på og prøve ut annerledes i framtida.</p>		<p>Antall responsgrupper</p>	
---	--	--	------------------------------	--

<p>E2: Og heller ha liksom stått opp ti minutter før og gjort det i hastverk da.</p> <p>H: Ja, så vi må være såpass ærlige å si at det er måten det blir gjort på på en måte?</p> <p>E2: Ja</p> <p>E3: Vi skrev jo under teksten på selve dokumentet, ehh det vi sa på responsgruppa også. Og det kan du jo endre på senere hvis det er flere ting du tenker på. Så man kan jo gjøre det også.</p> <p>E6: Jeg synes det var fint å diskutere når vi hadde teksten litt sånn frisk i minnet, jeg egentlig, så får du dine liksom første og beste, jeg vet ikke, førsteinntrykket av teksten er jo viktig. Og da får du jo diskutert ut fra det. Uten å overtenke det alt for mye liksom.</p> <p>H: Ja, så dere også satt i responsgruppene, og så leste dere tekstene der og ga hverandre en etter en liksom tilbakemelding?</p> <p>E6: Mmm</p> <p>E5: Leste ikke vi liksom før vi begynte å diskutere?</p> <p>E6: Jeg leste deres hvert fall liksom når vi var innpå rommet, og så begynte vi å diskutere.</p> <p>E4 og E5: Ja</p> <p>E3: Ja, det var det vi gjorde også.</p> <p>H: Ja, bra. Noen andre kommentarer?</p> <p>E1: Jeg må veldig på do</p> <p>Latter</p> <p>H: Det kommer ikke med på opptak.</p> <p>E1: Gjør det ikke?</p> <p>E5: Joda</p> <p>H: Jo det gjorde det</p> <p>Latter</p>				
---	--	--	--	--

Vedlegg 2: 1.utkast

1.utkast E1

Jeg starter denne essayen uten så mye mål og mening. Jeg er litt usikker på hva jeg kan koble teksten til dagens samfunn. Diktet handler jo om at noen må få straffen for noe som har skjedd selv om ikke det er deres skyld. Det første jeg tenkte på med tanke på å koble det til noe i samfunnet eller som i alle fall har vært relevant nemlig jødene. Jødene har fått skylden for mye faenskap gjennom historien og fortsatt i dag. Men det er virkelig få straffen for noe som har skjedd selv om ikke det er deres skyld. Det første jeg tenkte på med tanke på å koble det til noe i samfunnet eller som i alle fall har vært relevant.

1.utkast E2

Kåseri om to eventyr

Det å trekke eventyrene "Askeladden som kappåt med trollet" og "Reven som gjeter" inn i den moderne verden kan kanskje være en utfordring. Med dagens teknologi og fantastiske vitenskap er det ikke så vanlig å tro at reven fikk hvit haletipp ved hjelp at en gammel sint dame med litt fløte igjen på sleiva. Det blir liksom bare litt feil, en ting er å tro på religioner hvor menn har elefanthoder og andre kan gå på vannet. Det gir dem liksom svar på ting i livet. Mens hvorfor reven har hvit haletipp gir deg ikke noe mer svar enn på det ene spørsmålet, det er liksom ikke helt det samme som en leveretning som milliarder av folk rundt om i verden følger blindt og tilber hver dag. Nei, reven har nok bare en hvit haletipp fordi genene i reven har blitt smått forandret i løpet av mange år og generasjoner. Og la meg ikke en gang starte på hvordan en helt vanlig gutt klarer å lure ett troll til å kutte opp sin egen mage!

Derfor tenker jeg at vi heller må tenke moralen i historiene, nemlig bedrageri. Både reven bedrar enka ved å få henne til å tro at hun kunne stole på han. Mens askeladden lurte trollet til å skjære opp sin egen mage fordi trollet stolte på han. Dette er litt enklere å dra inn i den moderne verden. Nå til dags

Askeladden og de gode hjelpere

Vi har mange gode hjelpere i livene våre. Man kan nesten si at vi alle er en liten Askeladd med hjelpere sine. Selvfølgelig duger hjelpere til forskjellige ting. Hvis vi tar utgangspunktet i noen av Askeladden sine hjelpere og drar de inn i livene våre i dag, kan de se sånn her ut;

1. Så lett på tå og lodd til foten:

Første hjelper vi trekker inn i livene våre, er han som er så lett på tå at han har festet lodd til beina slik at han ikke skal lette. Dette kan er en ganske bred folkegruppe. Den er dominert av ballerinaer som trenger å bli fulgt på do og sports supportere.

Vi går vi inn på ballerinaen. De trenger ikke være ballerinaer, men kan også være andre typer dansere. Disse er først opp når det kommer på en bra sang og har lett for å riste på rumpa i takt med musikken. Mottoet til de fleste fra denne gruppen er; "Shake what your mama gave ya!!" Da ofte på litt gebrokkent engelsk. Det som skiller disse danserne fra andre er at de ofte er litt skeptiske til å gå på do alene. De sitter ofte og venter til noen sier "Skal bare på do, jeg", da er disse menneskene raskt oppe og flyr ut døra for å ta følge med deg.

Sports supportere trenger ikke mye beskrivelse. De har ofte promille godt oppe på skalaen, og elsker Liverpool eller noen av de andre engelske klubbene. De er høylytte og når det er skåring spretter de opp raskere enn lynet. De starter da ofte å synge klubbsangen og vifte med et eller annet supporter-skjerf.

2. Mannen som åt gråstein:

Vi kjenner alle noen som ikke klarer å bli mette. De som spiser opp sin egen mat for så å vente og se om de ikke kan ta din mat også.

I Askeladden er hjelperen som spiser gråstein eksempelet på de som ikke bare spiser mye, men også de som spiser alt. Og da mener jeg ALT! Han spiser stein, og vi kan finne disse skrullingene i dag også. Man ser de oftest forkledd som barnehagebarn. Sittende i sandkassa i nærmeste barnehage, med en god del sand i munnvikene, parkdress og snørr hengene grøssende nært leppene.

Det er ikke bare barnehagebarna som spiser stein, skal jeg si deg. Jeg er sikker på at anleggsarbeidere også gjør det! Når de sprenger bort flere tonn med stein, og jubler. Altså 15-20 menn 40+, det er noe der som ikke stemmer. De jubler jo ikke fordi de fikk unnagjort jobben, de jubler jo fordi det er buffet. Spis alt du vil og ta med rester hjem til kona.

3. Både sommer og vinter i kroppen:

Hjelperen som har både sommer og vinter i kroppen sin har nok ikke spist gråstein. Jeg tror nok han har spist sterkere saker da.

Den milde versjonen av disse menneskene er de som er kalde og varme om hverandre. De som midt på vinteren i 34 minus grader finner ut at det er så varmt at man må luften. Denne gruppen mennesker er en minoritet og resten av oss vanlige folk er ofte uenige med dem. Uheldigvis for vanlige folk er denne minoriteten veldig flinke til å overtale eller bare drite i alle andre. Det er denne gruppen som dominerer innen politikken.

4. Hører gresset gro:

E1

Jeg starter denne essayen uten så mye mål og mening. Jeg er litt usikker på hva jeg kan koble teksten til dagens samfunn. Diktet handler jo om at en smed dreper en annen mann og smeden blir dømt til døden. Det de ikke hadde tenkt på var at de bare hadde en smed i byen, de hadde derimot to bakere så isteden ble den gamle bakeren dømt til døden som straff for smeden.

Jeg prøver å tenke på noe jeg kan komme på som jeg selv har hørt om. Jeg tenkte først på jødene som gjennom historien har blitt forfulgt og fått skylden for mye som har skjedd i verden. Hitler og andre verdenskrig er helt klart den verste tingen som har skjedd i verdenshistorien. Jødene fikk på 1930 tallet skylden for alt det dårlige som skjedde i Tyskland. Hitler tok dette og ville fjerne alle jøder som en straff for det de mente de hadde gjort.

Selv tenker jeg ikke at jeg kan skrive et helt essay om jødeforfølgelse og jeg vet ikke om så mange store saker der noen har fått skylden for noe de ikke har gjort. Jeg legger heller tankene mine på det moralske eller hva man skal kalle det.

Er det greit å straffe noen selv om de ikke har gjort det? Det åpenbare svaret er jo selvfølgelig nei men, er det alltid så lett? Det er mange ting vi ikke vet alt om eller hva dom egentlig foregår og det kan skremme mange. Derfor er det mange som legger skylden på noen eller noe bare for å føle seg bedre eller finne en løsning ved å fjerne de/det som skaper det problemet.

Nå som jeg tenker mer på det kom jeg på et ganske relevant tema. Innvandring fra Mexico til USA.

Donald Trump og republikanerne liker å skylde på meksikanerne for økende kriminalitet i deler av USA. Jeg har ingen mening om akkurat dette men, jeg syntes det virker usannsynlig å flykte fra et land fordi det er så mye kriminalitet for å drive med kriminalitet et annet sted.

Som sagt skylder de på meksikanerne for deres problem og de har jo bestemt å bygge denne veggen som en løsning på problemet deres og det er betryggende for de å ha noen å skylde på. Derfor mener jeg at det er galt å skylde på ting som ikke er bevist er problemet, selv om jeg kan forstå tryggheten ved å vite hva som er galt og da mulig finne en eller annen form for løsning til problemet.

Kåseri om to eventyr

Det å trekke eventyrene "Askeladden som kappåt med trollet" og "Reven som gjeter" inn i den moderne verden kan kanskje være en utfordring så derfor tenkte jeg egentlig å skrive mer om moralen. Med dagens teknologi og fantastiske vitenskap er det ikke så vanlig å tro at reven fikk hvit haletipp ved hjelp at en gammel sint dame med litt fløte igjen på sleiva. Det blir liksom bare litt feil, en ting er å tro på religioner hvor menn har elefanthoder og andre kan gå på vannet. Det gir dem liksom svar på ting i livet. Mens hvorfor reven har hvit haletipp gir deg ikke noe mer svar enn på det ene spørsmålet, det er liksom ikke helt det samme som en leveretning som milliarder av folk rundt om i verden følger blindt hver dag. Nei, reven har nok bare en hvit haletipp fordi genene i reven har blitt smått forandret i løpet av mange år og generasjoner. Og la meg ikke en gang starte på hvordan en helt vanlig gutt klarer å lure ett troll til å kutte opp sin egen mage!

Derfor tenker jeg at vi heller må tenke moralen i historiene, nemlig bedrageri. Både reven bedrar enka ved å få henne til å tro at hun kunne stole på han. Mens askeladden lurte trollet til å skjære opp sin egen mage fordi trollet stolte på han. Dette er litt enklere å dra inn i den moderne verden. Nå til dags er det folk overalt på nettet som utgir seg for å være noen de ikke er og svindler deg for tusenvis av kroner. Det er til og med gamle menn som har lyst på noe litt yngre og utgir seg for å være yngre mennesker helt til de møtes og så ... ja jeg tror ikke jeg trenger å skrive så mye mer om akkurat det. Vi har også mange eksempler på dobbeltagenter i filmer og venner som bedrar venner etter å ha blitt satt til å gjøre ett kjempevanskelig valg.

Marie Madeleine Larsen er en av de største svindlerne i Norges historie, og nei hun er ikke en ung kjempe pen spion som man har sett i filmer, neida hun er en 62 år gammel dame fra Gjøvik og ble sist pågrepet i 2018 i Danmark når hun var på prøveløslatelse i 1 år og 8 måneder. Hun har blidt dømt i retten i 2002, 2007, 2012, 2015, 2017, 2017 og i 2018! Så folk er ikke alltid som man tror.

La oss si at du har en kjempestor hemmelighet som du ikke vil at skal komme ut i det åpne, men du forteller det til bestevennen eller venninna di fordi du stoler på dem og forventer at de skal respektere dine betingelser og ikke si det til noen, men så kommer du på skolen

neste dag når du kommer på skolen så vet alle det. Det er nok ikke særlig gøy. Så neste gang noen velger å fortelle deg noe hemmelig så ville jeg tenkt meg om før neste gang noe sånt skjer igjen.

For å være het ærlig så kommer jeg ikke på noe mer nå så jeg bare avslutter méd å si ikke bli som Madeleine. Det er ett dårlig valg.

E4

-Askeladden og de gode hjelperne-

Hjelper meg her, og hjelper meg der!

-Kåseri om unike folkegrupper-

Vi har mange gode hjelpere i livene våre. Man kan nesten si at vi alle er en liten Askeladd med hjelperne sine. I Askeladden og de gode hjelperne møter Askeladden mange rare personligheter. De har ulike egenskaper og hjelper han med å til slutt vinne prinsessa og halve kongeriket. Selvfølgelig duger hjelperne til forskjellige ting. Hvis vi tar utgangspunktet i noen av Askeladden sine hjelpere og drar de inn i livene våre i dag, kan de se sånn her ut;

1. Så lett på tå og lodd til foten:

Første hjelper vi trekker inn i livene våre, er han som er så lett på tå at han har festet lodd til beina slik at han ikke skal lette. Dette kan er en ganske bred folkegruppe. Den er dominert av ballerinaer som trenger å bli fulgt på do og sports supportere.

Vi går vi inn på ballerinaen. De trenger ikke være ballerinaer, men kan også være andre typer dansere. Disse er først opp når det kommer på en bra sang og har lett for å riste på rumpa i takt med musikken. Mottoet til de fleste fra denne gruppen er; "Shake what your mama gave ya!!" Da ofte på litt gebrokkent engelsk. Det som skiller disse danserne fra andre er at de ofte er litt skeptiske til å gå på do alene. De sitter ofte og venter til noen sier "Skal bare på do, jeg", da er disse menneskene raskt oppe og flyr ut døra for å ta følge med deg.

Sports supportere trenger ikke mye beskrivelse. De har ofte promille godt oppe på skalaen, og elsker Liverpool eller noen av de andre engelske klubbene. De er høylytte og når det er skåring spretter de opp raskere enn lynet. De starter da ofte å synge klubbsangen og vifte med et eller annet supporter-skjerf.

2. Mannen som åt gråstein:

Vi kjenner alle noen som ikke klarer å bli mette. De som spiser opp sin egen mat for så å vente og se om de ikke kan ta din mat også.

I Askeladden er hjelperen som spiser gråstein eksempelet på de som ikke bare spiser mye, men også de som spiser alt. Og da mener jeg ALT! Disse finner vi mange av i dag. Man ser de oftest forkledd som barnehagebarn. Sittende i sandkassa i nærmeste barnehage, med en god del sand i munnvikene, parkdress og snørr hengene grøssende nært overleppa.

Det er ikke bare barnehagebarna som spiser stein, skal jeg si deg. Jeg er sikker på at anleggsarbeidere også gjør det! Når de sprenger bort flere tonn med stein, og jubler. Altså 15-20 menn, 40+, det er noe der som ikke stemmer. De jubler jo ikke fordi de fikk unnagjort jobben, de jubler jo fordi det er buffet. Spis alt du vil og ta med rester hjem til kona.

3. Både sommer og vinter i kroppen:

Hjelperen som har både sommer og vinter i kroppen sin har nok ikke spist gråstein. Jeg tror nok han har spist sterkere saker da.

Den milde versjonen av disse menneskene er de som er kalde og varme om hverandre. De som midt på vinteren i 34 minus grader, finner ut at det er så varmt at man må luften. Denne gruppen mennesker er en minoritet og resten av oss vanlige folk er ofte uenige med dem. Uheldigvis for vanlige folk er denne minoriteten veldig flinke til å overtale eller bare drite i alle andre. Denne gruppen dominerer derfor innen politikken.

Det mange egentlig ikke vet, er at nesten alle tidligere polfarere stammer fra denne folkegruppen. De er bare veldig flinke til å skjule det. Nansen var faktisk styremedlem! Amundsen og andre polfarere hadde jo aldri klart å bo mange dager ute i kulda hvis de ikke kunne styre været. Derfor kan man i dag se at polene smelter. De kalde-varme polfarerne har vært overalt og isen smelter for vært steg de ta oppe på polene.

4. Hører gresset gro:

De siste hjelperne vi skal se på er de som hører gresset gro. Her er det også noen personligheter som trer frem, "gossip-girlza" og mødre.

"Gossip-girlza" er de jentene, kan også være gutter, som får med seg alt. Alt fra kjendisnytt til hvem som gikk på dass sist i timen. Ordtaket "å spre seg som ild i tørt gress" ble for første gang brukt om disse jentene. De sprer rykter like fort som de snapper opp ryktene. Disse jentene er derfor viktige å ha på sin side.

Mødre er på den andre siden av denne folkegruppa. Alle har hatt en mor som husker, ser og hører alt. Hun husker når du byttet sokker sist. Mødre er også viktige å ikke kødde med. De husker gjerne hvorfor dere kranglet sist og kan være vanskelig å bli enig med. I tillegg har mødre en egen supersans som på en eller annen måte klarer å snappe opp når du dusjet sist.

Det finnes hjelpere til enhver anledning! Det er de som spiser maten din, som danser og spretter, de som hører alt og de åpner vinduer i hytt og pine. Noen av hjelperne kan være nokså irriterende, andre nyttige.

Unødvendig konflikt

"Digtets Aand" (1844) er både fint, rolig og tankevekkende. Johan Sebastian Welhaven skrev dette diktet for å vise hvordan han mente at et dikt skulle skrives. Det var en viktig del av den såkalte Demringsfeiden, som pågikk i samtiden. En konflikt mellom Welhaven og Henrik Wergeland. I senere tid har Wergeland vunnet denne kampen, kanskje fordi han sto for det nordmenn i dag vil identifisere seg med. Men jo mer jeg tenker over det, jo mer synes jeg denne konflikten var helt unødvendig, og rett og slett litt barnslig.

Welhaven og Wergeland hadde to litt forskjellige bakgrunner. Welhaven var en utpreget bygutt, med nær tilknytning til åndslivet i Danmark. Dette var på grunn av hans mor, som var av dansk herkomst. Wergeland derimot, vokste opp på landsbygda, som forkjemper for norsk selvstendighet. Han var derfor i opposisjon til dansk overherredømme, både kulturelt og politisk.

Det er ikke rart at de to ble frontfigurer for hver sin retning innen litteratur i et Norge som prøvde å finne sin kulturelle profil etter 1814. Men jeg—fortsatt at det var helt unødvendig å lage en så stor konflikt ut av det. Hvorfor måtte en av dem ha rett og den andre feil? Jeg skjønner ikke hvorfor de mente at det bare kunne være én korrekt måte å skrive dikt på. I mine øyne kan et dikt være hva som helst. Det finnes egentlig ikke grenser for hvordan man kan skrive det. Derfor synes jeg det heller ikke er på sin plass å krangle om hvilken måte som er riktig. Det er litt som om to kunstnere skulle være uenige om hvordan man skal lage et maleri. Eller som om to fotballtrenere skulle være uenige om hvordan man skal spille fotball. Det kan gjøres på så mange forskjellige måter. Det jeg prøver å si er at jeg ikke ser noe poeng i å lage en stor konflikt når du kan bruke tiden din på noe mer fornuftig.

Det kan jo hende at hele konflikten bare var et stort pr-stunt for å få oppmerksomhet. Og for å skape ekstra drama, latet de som om lillesøsteren til Wergeland, Camilla var forelsket i Welhaven. Ikke vet jeg. Men hvis det var det, funknet det i hvert fall, ettersom både Wergeland og Welhaven er blant de mest anerkjente dikterne i Norges historie. Man snakker jo sjeldent lenge om den ene, før man nevner den andre.

Både Wergeland og Welhaven var utrolig talentfulle og begge hadde evnen til å artikulere seg både i vers og på prosa. Og jeg synes ikke det er nødvendig å sammenligne dem eller lete etter forskjeller, men heller bare nyte poesien deres.

E6

... ralling

Jeg har nylig lest teksten Sult av Knut Hamsun, som viste seg å være ganske tankevekkende. Romanen ble utgitt i 1890 og handlet om en mann som levde i datidens Christiania (nåværende Oslo). Mannen levde et liv hvor han aldri kunne vite når eller hva neste måltid ville være, og Hamsun skildret følelsen av sult på en svært sterk måte. Det var dette med sult som fikk meg til å tenke. Sult ble utgitt for 129 år siden, men fortsatt, i 2019, så er det en enorm andel av jordas befolkning som lever under like ille eller verre forhold enn hovedpersonen fra Hamsuns roman. Men i Norge så har vi det mye bedre nå. Ja, vi fant olje, men er dette det eneste som gjør at vårt samfunn har utviklet seg til å bli et av de lykkeligste i verden?

I tiden rundt århundreskifte fra 18- til 1900-tallet var mange land, især afrikanske og asiatiske, fortsatt underlagt europeisk kolonimakt. Koloniseringen av blant annet afrikanske land tror jeg er noe som i varierende grad har hemmet utviklingen til de koloniserte statene. Kolonimaktens utvikling ble sannsynligvis hjulpet av koloniene sine, men koloniene hadde aldri muligheten til å utvikle seg sterkere enn kolonimaktene. Jeg tror dette bidro til at den generelle levestandarden i Afrika, Sør-Asia og Latin-Amerika i dag er lavere enn den i Europa, Nord-Amerika og Australia. Men så har du alltid unntak.

Akkurat som Norge så har mange land svært verdifulle naturressurser. Det er bare et spørsmål om styresmaktene klarer å forvalte rikdommen som ligger i naturressurser. For eksempel, verdens rikeste land målt i BNP per innbygger (ifølge Fortune.com) er Qatar. Inne på topp 10 finner vi også tidligere kolonier og/eller protektorater som Singapore, Hong Kong, Kuwait og Saudi Arabia. Qatar, Kuwait og Saudi-Arabia er oljestater i Midtøsten, og både Kuwait og Qatar er relativt små land. Singapore og Hong Kong er svært små tidligere britiske kolonier i Øst-Asia. Ingen av disse to landenes økonomi har vokst basert på naturressurser. Markedene i begge landene er svært åpne, konkurransebaserte og dynamiske. Dette gjør at det finnes rike forretningsfolk i overflod i begge landene. Noe Qatar, Kuwait, Saudi-Arabia, Singapore og Hong Kong har til felles er at rikdommen i landene er ujevnt fordelt. All urettferdigheten som foregår i kulissene, blant annet i Qatars forberedelser på å være vert for fotball-VM 2022, blir i alt for stor grad overskygget av lysene fra de glamorøse skyskraperne som lyser opp den arabiske natten.

I Norge begynte vi i tiden etter 2. verdenskrig å bygge en velferdsstat. Dette var lenge før vi fant olje. Norge er, og har lenge vært, et svært moderne land. Stemmerett for kvinner ble innført allerede i 1913 og selv om vi fortsatt er et monarki så har vi lange demokratiske tradisjoner. Saudi-Arabia derimot er

et av verdens mest konservative kongeriker, og ifølge Human Rights Watch ble 48 mennesker henrettet der de første fire månedene av 2018 alene.

Dette er i svært stor kontrast til Norge selv om disse to landene på flere måter er ganske like. De er omtrent like rike (målt i BNP per innbygger), begges økonomi og rikdom kommer hovedsakelig fra olje og begge er monarkier. Men til tross for likhetene så er det forskjeller som gjør at livet for en gjennomsnittlig saudiaraber er helt ulikt livet til en nordmann. Jeg tror det største problemet i land som Saudi-Arabia er sensuren. Mangelen på ytringsfrihet kveler debatten som i vestlige land har bidratt til å utvikle samfunnet. Men jeg tror at ting kommer til å forbedre seg i framtiden. Eventuelt kommer nok innbyggerne til å åpne øynene for urettferdigheten de blir utsatt for. De kommer til å kreve ytringsfrihet, demokrati og rettferdighet. Noen må jo nesten innse at levestandarden deres er mye lavere enn det den har forutsetningene til å være?

I Norge har vi penger nærmest i overflod, og all oljen er fortsatt ikke hentet opp. På grunn av dette mener mange at vi har en moralsk obligasjon til å hjelpe de som ikke er like heldige som oss. Og dette er jeg slett ikke uenig i. Men hvordan kan vi hjelpe mest effektivt?

Si at du har en venn som er narkoman og du vil hjelpe han med å bli bedre. Hvis du bare gir han penger vil han kun bruke det på narkotika. Man må bygge opp et bærekraftig fundament først. Opplegget er litt det samme i mange U-land. Det offentlige systemet er gjennomkorrupt og man har ingen garanti på at pengene vil ende opp der de skal. Norge er jo et praktksempel på et velfungerende samfunn, og jeg mener vi heller burde dele kunnskap. For å kunne endre samfunn må vi gripe problemene ved roten. Fortsatt så er det jo mennesker som sulter i dag, og det hjelper ikke dem noe hvis vi hjelper til å bygge et samfunn for framtiden. Da er det essensielt at vi passer nøye på den nødhjelpen vi gir. Nødhjelpen, enten den er i form av penger, mat eller medisiner, må følges opp. Og dette kombinert med å bidra med kunnskap til å bygge et bærekraftig, velfungerende samfunn tror jeg at kan bidra til å gjøre verden til et bedre sted for alle. Og, som nevnt tidligere, så har vi en moralsk obligasjon. Hvis alle menneskene på jorda hadde levd som vi gjør i Norge hadde vi trengt mer enn 3 jordkloder (ifølge FN). Men det må jo være flere fordeler ved å hjelpe?

I fotballen er det vanlig å si "ingen lag er bedre enn sin dårligste spiller". Kanskje dette også gjelder for jorda? Hvis det globale samfunnet utvikler seg som en helhet kan dette være en stor fordel for kultur, vitenskap osv. Tenk om det var fred i verden. Tenk om ingen trengte å gå sultne til sengs. Hvis alle var glade. I NATO har det i nyere tid blitt fremmet et krav om at alle medlemslandene må ~~minst 2% av BNP på forsvar. Og summene militæret til~~ brukestormaktene konsumerer er mye høyere. Tenk om disse pengene kunne gått til

utvikling av medisiner, forskning og teknologi. Det er nærmest ikke grenser for hvor langt menneskeheten kan nå. Men jeg tror det er avgjørende at vi utvikler oss kollektivt. Minske forskjellene mellom folk, på tvers av landegrenser. Et velfungerende globalt samfunn virker nærmest uoppnåelig. Men samtidig, tror du at hovedpersonen i Knut Hamsuns roman ville gjettest hvordan Norge ville se ut om 100 år?

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide
<p>Undersøkelse: Responsgruppens plass i fagfornyelsen</p> <p>Tidspunkt:</p> <p>Dato:</p> <p>Sted:</p> <p>Intervjuer:</p> <p>Intervjuobjekter:</p> <p>Hvorfor dere blir intervjuet:</p> <p>Jeg holder på med en undersøkelse for å se på hvordan responsgrupper kan bidra til økt forståelse og motivasjon for skriving. På bakgrunn av undersøkelsen, vil skolen diskutere hvorvidt vi vil fortsette med å bruke responsgrupper i skriveundervisninga. Etter at studien er avslutta, vil alle navn og lydopptak bli sletta. Det vil derfor ikke være mulig å spore hvem som har sagt hva. Dere kan være trygge på at personopplysninger blir bevart utilgjengelig for andre. Intervjuet kommer til å ta ca. 45 minutter.</p> <p>Spørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kan dere si noe om rollen deres på gruppa?2. Hva synes dere om responsgrupper som arbeidsmåte?3. Kan dere si litt om hva som kjennetegner sjangrene essay og kåseri, og generelt hva som skal til for å skrive en god tekst?4. Kan dere si litt om hvordan dere opplevde å lese de andre sine tekster og hva dere synes om tilbakemeldingene dere fikk?5. Hva vil dere gjøre annerledes neste gang?

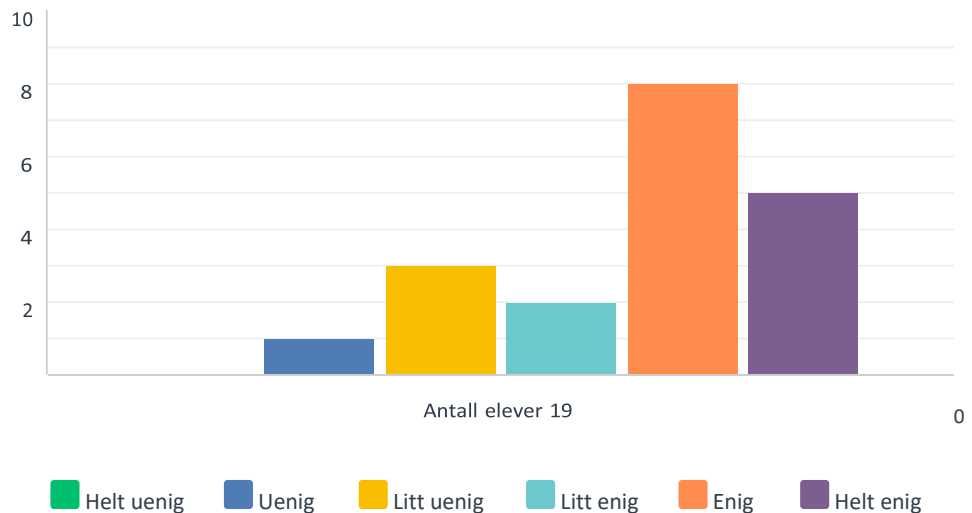
Kilde: Creswell, 2014

Q1 Jeg synes det var nyttig med responsgrupper i idefasen av skrivearbeidet.

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	0.00% 0	5.26% 1	15.79% 3	10.53% 2	42.11% 8	26.32% 5	19	4.68

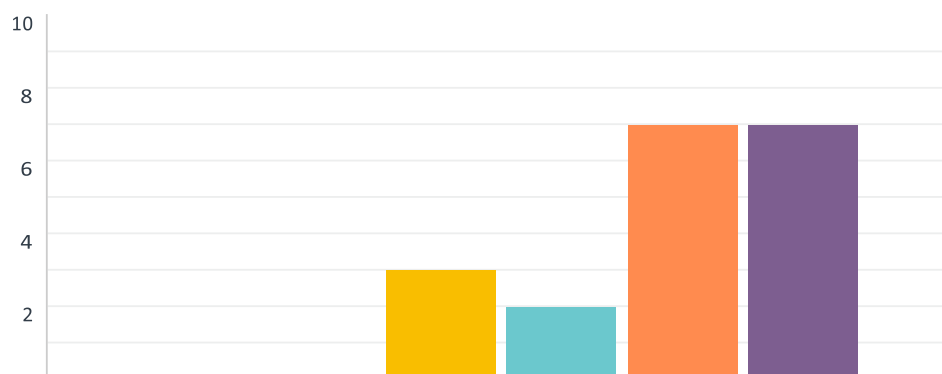
#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Det hjalp med å finne ut hva man skal skrive om. Gjerne øker mengden man skriver.	3/21/2019 1:25 PM
2	smart å få respons fra noen andres synspunkt.	3/21/2019 1:24 PM

Answered: 19 Skipped: 0



Q2 Jeg synes det var nyttig å få respons fra responsgruppa på 2.utkastet mitt.

Answered: 19 Skipped: 0



Antall elever 19

0

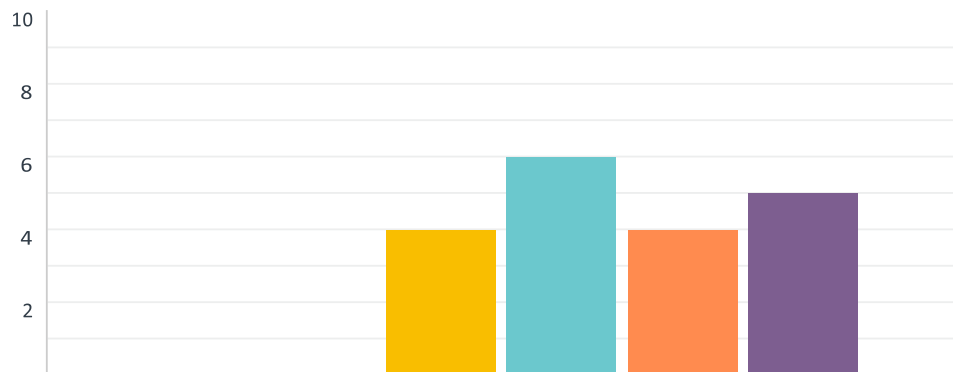
■ Helt uenig
 ■ Uenig
 ■ Litt uenig
 ■ Litt enig
 ■ Enig
 ■ Helt enig

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	0.00%	0.00% 0	15.79%	10.53% 2	36.84% 7	36.84%	19	4.95
	0		3			7		

#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Veldig nyttig etter blant annet tentamen. Fint å vite hva som må endres, slik at man kan forberede seg	3/21/2019 1:36 PM
2	litt fler tilbakemeldinger, smart så man vet hva de siste småtingene er.	3/21/2019 1:24 PM

Q3 Ved å jobbe i responsgruppa, lærte jeg mer om sjangrene essay og kåseri enn om jeg skulle satt meg inn i dette på egen hånd.

Answered: 19 Skipped: 0



Antall elever 19

0

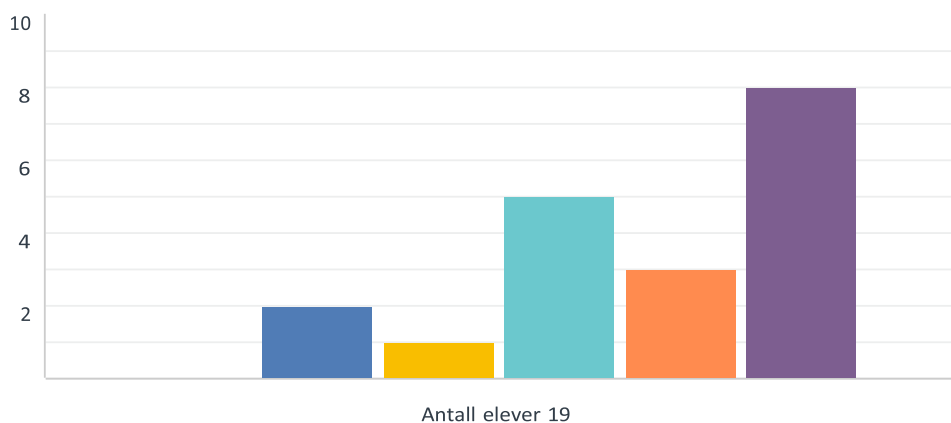
■ Helt uenig
 ■ Uenig
 ■ Litt uenig
 ■ Litt enig
 ■ Enig
 ■ Helt enig

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	0.00% 0	0.00% 0	21.05% 4	31.58% 6	21.05% 4	26.32% 5	19	4.53

#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Lærte ganske mye etter å ha hørt på læreren og gjorde oppgaven. Fikk mer forståelse av sjangerne etter å ha hørt hva de andre mente om det	3/21/2019 1:36 PM
2	hjelp fra fokuserte folk som hjalp meg.	3/21/2019 1:24 PM

Q4 Jeg liker gruppearbeid som arbeidsform.

Answered: 19 Skipped: 0



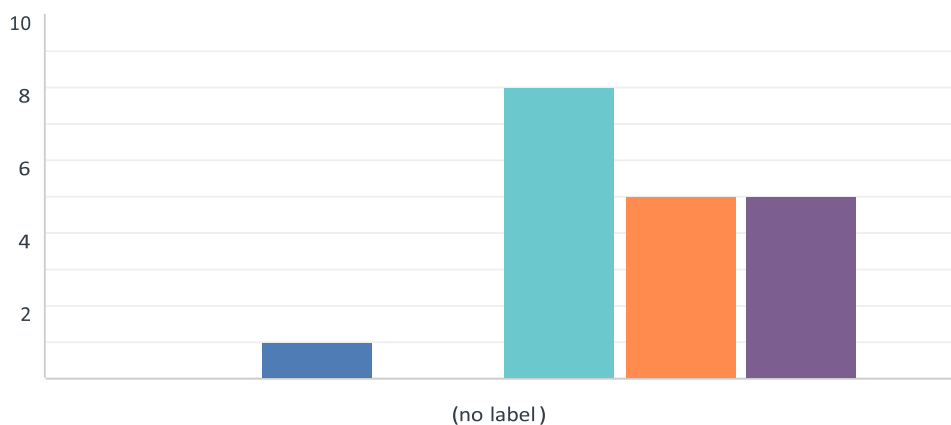
■ Helt uenig
 ■ Uenig
 ■ Litt uenig
 ■ Litt enig
 ■ Enig
 ■ Helt enig

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	0.00% 0	10.53% 2	5.26% 1	26.32% 5	15.79% 3	42.11% 8	19	4.

#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Liker gruppearbeid sånn helt passe, men er en person som liker helst å jobbe alene. Men gruppearbeid går helt fint.	3/21/2019 1:37 PM
2	Jeg liker gruppearbeid i form av responsgrupper, men foretrekker å jobbe alene. Hvis responsgrupper er et alternativ ville jeg valgt det	3/21/2019 1:36 PM
3	Jeg er egentlig veldig nøytral til dette	3/21/2019 1:24 PM
4	det er gøy, lærerikt og mindre press.	3/21/2019 1:24 PM

Q5 Jeg føler jeg lærer noe av å snakke til de andre på gruppa.

Answered: 19 Skipped: 0



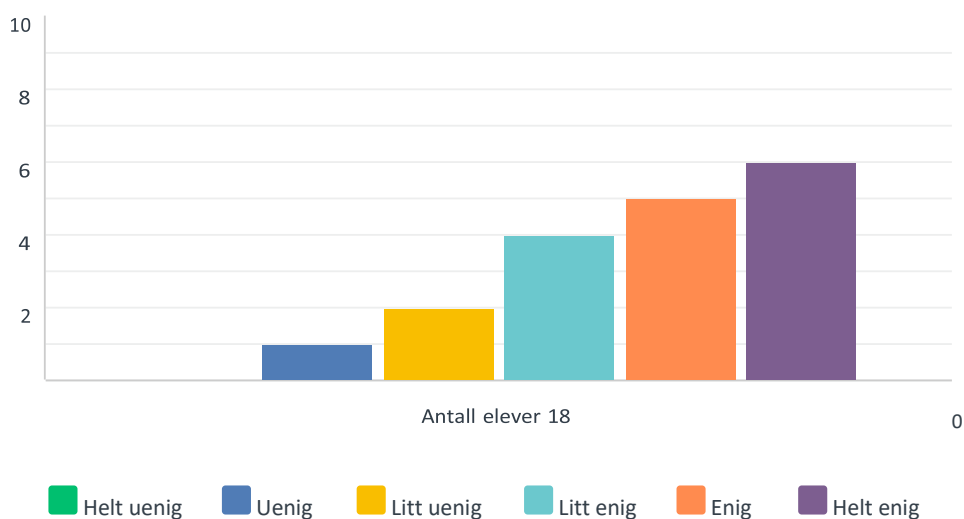
■ Helt uenig
 ■ Uenig
 ■ Litt uenig
 ■ Litt enig
 ■ Enig
 ■ Helt enig

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
(no label)	0.00%	5.26% 1	0.00%	42.11%	26.32%	26.32%	19	4
	0		0	8	5	5		

#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Vi vet forskjellige ting.	3/21/2019 1:25 PM
2	samtaler følger ofte til kunnskap.	3/21/2019 1:24 PM

Q6 jeg følte jeg lærte noe av de andre på gruppa under responsøkta.

Answered: 18 Skipped: 1

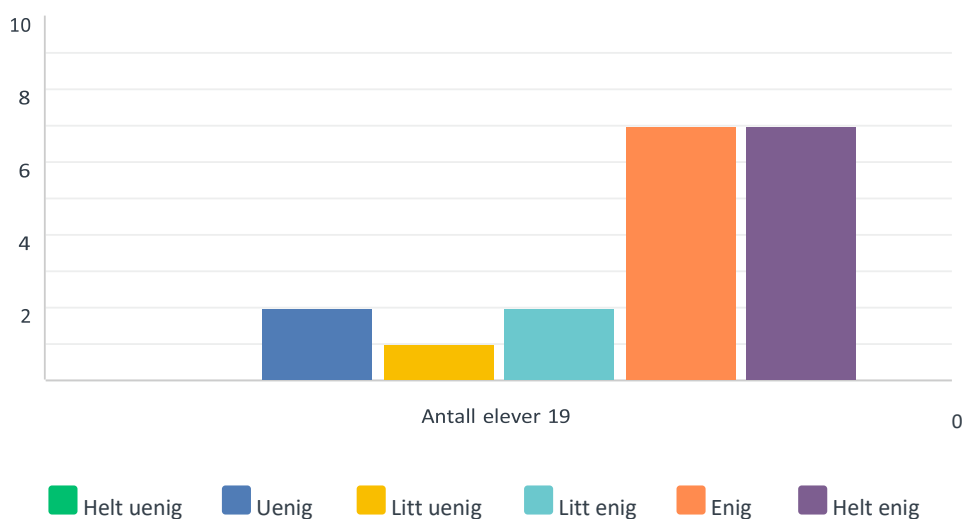


#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Når man ser hvordan andre skriver sine tekster og viser til deg, får man jo et innblikk i hvordan andre skriver tekster og kan ta skrivemåter fra andres tekst og dra det inn i dine tekster senere.	3/21/2019 1:37 PM

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 18	0.00% 0	5.56% 1	11.11% 2	22.22% 4	27.78% 5	33.33% 6	18	4.

Q7 Jeg endra på teksten min etter å ha fått respons fra gruppa.

Answered: 19 Skipped: 0

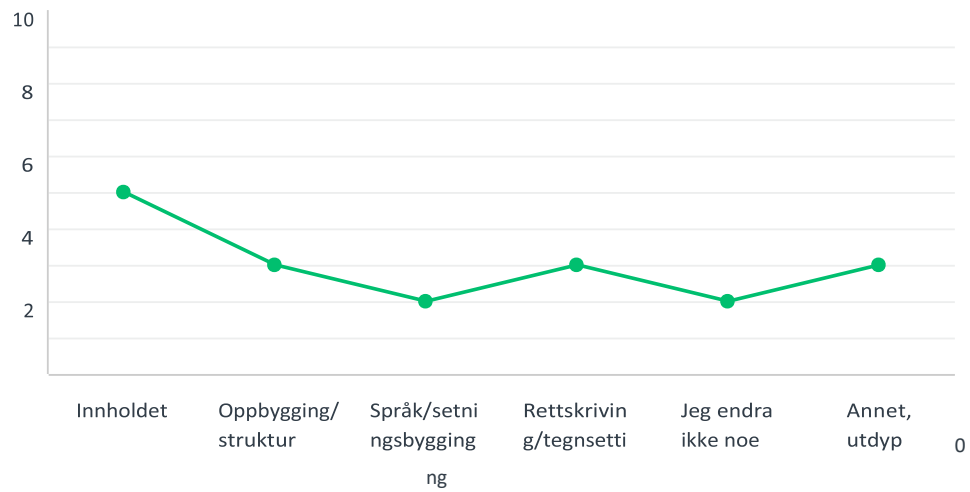


#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Jeg fikk muligheten til å forbedre meg, men det var mitt eget valg. Responsgruppa var nyttig og ga meg pekepinner og ideer til videre skriving.	3/21/2019 1:36 PM
2	det gjorde jeg.	3/21/2019 1:24 PM

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	0.00% 0	10.53% 2	5.26% 1	10.53% 2	36.84% 7	36.84% 7	19	4.

Q8 Hvis du endra på teksten din etter responsen, hva endra du da? Flere valg er mulig.

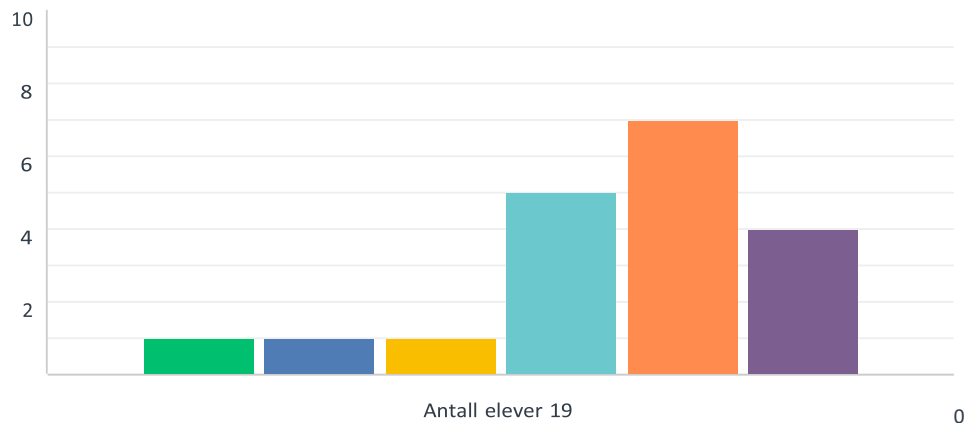
Answered: 18 Skipped: 1



ANSWER CHOICES		RESPONSES
Innholdet		27.78% 5
Oppbygging/struktur		16.67% 3
Språk/setningsbygging		11.11% 2
Rettskriving/tegnsetting		16.67% 3
Jeg endra ikke noe		11.11% 2
Annet, utdyp		16.67% 3
TOTAL		18
#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Innhold og struktur	3/21/2019 1:40 PM
2	Innholdet, Oppbygging/struktur Rettskriving/tegnsetting	3/21/2019 1:25 PM
3	Jeg endret på litt av alt	3/21/2019 1:24 PM

Q9 Jeg synes jeg ga god respons til de andre på gruppa.

Answered: 19 Skipped: 0



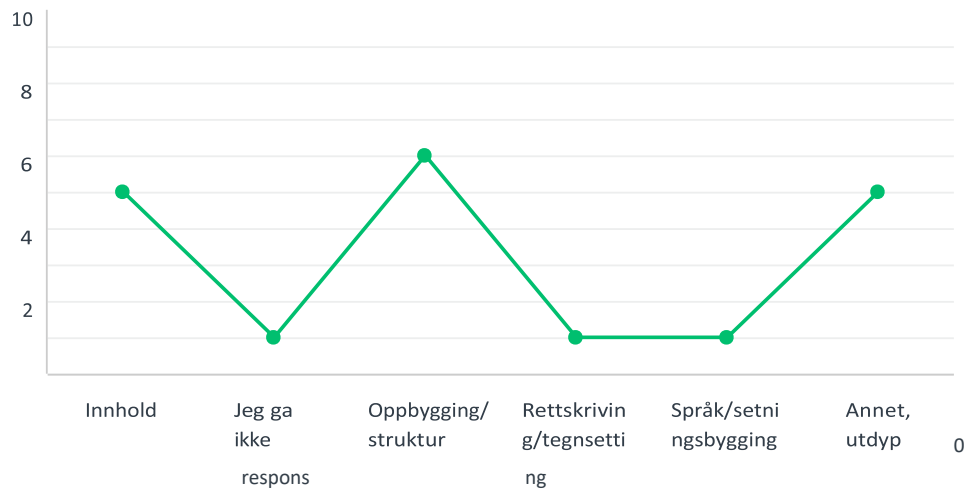
■ Helt uenig
 ■ Uenig
 ■ Litt uenig
 ■ Litt enig
 ■ Enig
 ■ Helt enig

	HELT UENIG	UENIG	LITT UENIG	LITT ENIG	ENIG	HELT ENIG	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Antall elever 19	5.26% 1	5.26% 1	5.26% 1	26.32% 5	36.84% 7	21.05% 4	19	4.

#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Fikk ikke lagd så bra responser, fordi jeg hang litt etter og fokuserte mer på å komme lenger på min egen tekst. Men jeg føler jeg fikk gitt sånn passe mye respons.	3/21/2019 1:37 PM
2	Tror de andre på gruppa lærte mer etter å ha fått respons fra meg	3/21/2019 1:36 PM

Q10 Hva ga du respons på? Flere valg er mulig.

Answered: 19 Skipped: 0

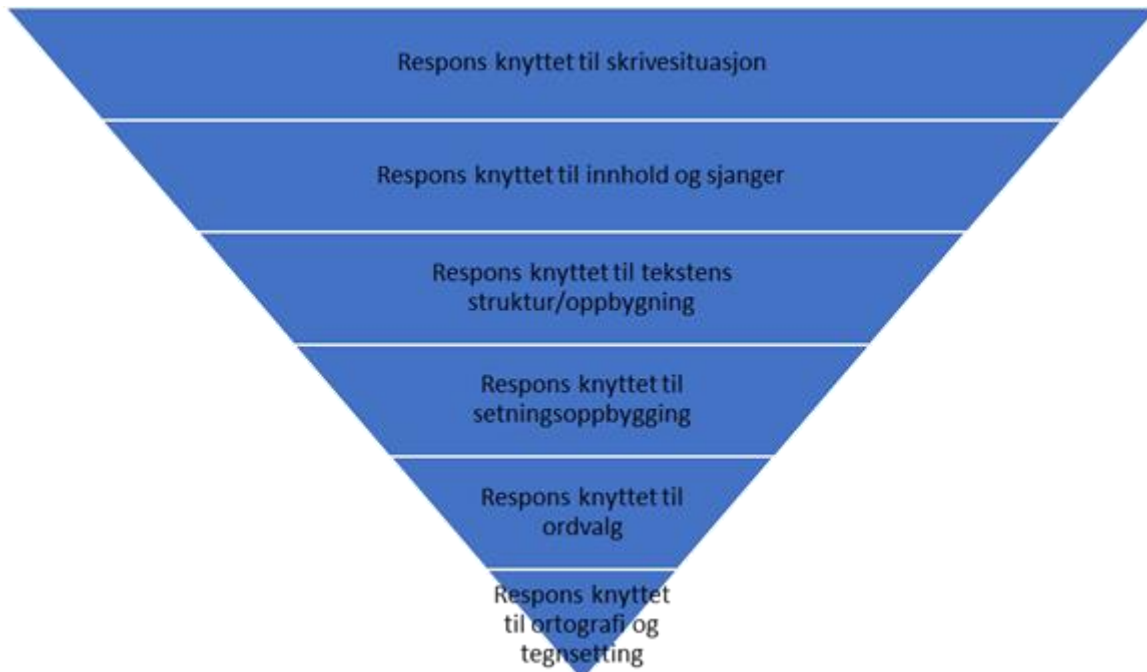


#	ANNET, UTDYP	DATE
1	Jeg ga litt respons på alle punktene	3/21/2019 1:37 PM
2	Jeg ga respons på alt! Det var viktig at teksten hang sammen og ga mening. Rettskriving var jeg nøye på og teksten skulle gjerne deles opp i flere avsnitt, for å skape luft	3/21/2019 1:36 PM
3	Innhold, Oppbygning/struktur	3/21/2019 1:25 PM
4	husker ikke	3/21/2019 1:25 PM
5	Litt av alt	3/21/2019 1:24 PM

ANSWER CHOICES	RESPONSES
Innhold	26.32%
Jeg ga ikke respons	5.26%
Oppbygging/struktur	31.58%
Rettskriving/tegnsetting	5.26%
Språk/setningsbygging	5.26%
Annet, utdyp	26.32%
TOTAL	

Vedlegg 6: Responsskjemaet som elevene brukte

Responsskjema fagtekster



Figur: Tekst - og responstrekanten.

1. Innledning
 - Er det tydelig hva som er tema for teksten?
 - Har skriveren en tydelig innledning?
2. Overskrift
 - Skaper overskriften interesse?
3. Hoveddel
 - Er hoveddelen delt i avsnitt på en hensiktsmessig måte?
 - Stiller skriveren spørsmål og undrer seg i teksten?
 - Er teksten personlig og har skriveren en "egen stemme"?
 - Har teksten en rød tråd? Er det et tydelig tema i teksten?
 - Er innholdet tankevekkende?
 - Har skriveren et godt språk? Klinger setningene godt?
4. Avslutning
 - Hvordan avslutter skriveren teksten?
5. Kontroller komma
 - framfor men
 - ved oppramsing
 - ved innskudd
 - når leddsetning kommer først i hovedsetningen (starter med subjunksjon)
6. Kontroller å/og. Kontroller da/når

Vedlegg 7: Skriftlig respons

Fargekoder:

Kode Innhold/sjanger

Kode Struktur/oppbygging

Kode Språk/ordvalg

Kode Rettskriving/tegnsetting

E1 til E2

Innledningen din var **litt uklar**, men litt senere **forklarte du bra** hva du skulle skrive om.

Overskriften var litt kjedelig så den klarer du vel bedre kjekken. Ellers var det bra selv om hele ikke er skrevet ennå.

E2 til E1

Temaet i teksten var tydelig. Siden du ikke har kommet så langt så er det vanskelig å si om du har en tydelig innledning. Også har du **ingen overskrift** enda. Du var også **litt uklar** iblant. Kjekken

E3 til E2

Synes det var **litt uklart i starten** som E1 sa, men jeg synes fortsatt du gjorde en meget bra jobb. Man får lyst til å lese mer selv om **overskriften var litt wack**. Jeg synes du klarte **kåseridelen** på en bra måte, siden du er en morsom kjekk kar 😊 Alt i alt er det temmelig bra så langt.

E3 til E1

Jeg synes det ser bra ut så langt. Du begynner med en **bra sammenlikning**, **men målet med teksten** er ikke så veldig tydelig. **Overskriften** kan du gjøre mer relatert til teksten, men det er jo bare innledningen du har gjort så langt så det er ikke noe stress. Alt i alt er **innledningen bra**, men føler ikke den har så mye formål. Kjekken

E4 til E6

1. Du får fram hva du tenker å gå inn på sånn halvveis, men kunne kanskje vært litt mer konkret. Er teksten om sult eller fotball-VM? Du snakket det litt bort. Du har også en fin og tydelig inndeling. Jeg kunne ønsket meg litt flere avsnitt og større linjeavstand.
2. Du mangler overskrift, men kommer nok fort på en.
3. Hoveddelen er delt inn, men jeg ønsker litt flere avsnitt. Du er veldig god til å drøfte og reflektere, du drar inn mange fakta. Jeg kunne ønske meg flere egne meninger.

E4 til E5

Siden du ikke har skrevet så mye, er de ikke mye å respondere på. Jeg synes det du har skrevet til nå er veldig bra. Det kan være en fin innledning og er et fint utgangspunkt. Videre trenger du å begynne å undre deg. Finn et tema og reflekter rundt det, noe jeg vet du er god til. Jeg synes diktet du valgte virket interessant og ønsker å høre hva du kan trekke ut ifra det. Du har skrevet at Wergeland ga folket noe å identifisere seg med. Er dette det du ønsker å gå inn på? Ingen skrivefeil så langt. God kontroll på komma og rettskriving. Pass på at det ikke blir for lange setninger.

E6 til E4

Med en gang jeg leser innledningen, tenker jeg at temaet kan ha noe med venner å gjøre, og hvilke roller de har i livet vårt. Innledningen er kort og fin, og det kommer godt fram hva teksten skal handle om.

Overskriften skaper interesse til en viss grad. Man har jo hørt om det klassiske eventyret, og man kan tenke seg til hva teksten handler om, men ellers sier ikke overskriften så veldig mye.

Jeg synes hoveddelen er fint inndelt i avsnitt. Det er lett å følge med i teksten. Du skriver veldig kreativt, noe som gjør det morsomt å lese. Språket er godt, og du bruker din egen stemme.

Du kan godt forklare litt om eventyret, slik at det blir lettere å forstå for de som ikke har hørt om det.

Vedlegg 8: Norsk senter for forskningsdata

24.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

BSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Responsgruppens plass i fagfornyelsen

Referansenummer

966318

Registrert

16.12.2018 av Håvard Kongsgården - Havard.Kongsgarden@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ragnhild Lie Anderson, Ragnhild.Anderson@uib.no, tlf: 4755589489

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håvard Kongsgården, havkongs@365.oknett.no, tlf: 92862091

Prosjektperiode

04.02.2019 - 01.06.2020

Status

27.02.2019 - Vurden

Vurdering (1)

27.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.2.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c164f52-7182-4233-a 106-8bd9f3318b43>

24.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Responsgruppens plass i fagfornyelsen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan medelevrespons kan føre til økt forståelse for hva som skal til for å bli en god skriver i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er som beskrevet over. Resultatet vil bli publisert i en mastergradsoppgave ved Universitetet i Bergen. Forskningsspørsmål vi vil forsøke å besvare er:

- Hvordan forstår og anvender elever respons fra andre elever?
- På hvilken måte kan medelevrespons føre til økt forståelse rundt egen læring i norskfaget?
- Hvordan opplever elevene samarbeidet i gruppene? Bidrar samhandlingen til økt motivasjon og engasjement?
- I hvilken grad fremmer responsgruppene økt skrivekompetanse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Håvard Kongsgården er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ut fra et bekvemmelighetshensyn. Det er norsklæreren din som vil foreta undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema. Spørsmålene vil dreie seg om dine opplevelser av å delta i en responsgruppe. Noen av dere vil bli bedt om å bli observert under en responsøkt og om å delta i et gruppeintervju etterpå. Responsøkten og intervjuet vil bli tatt opp på en lydoptaker. Intervjuet kan ta opptil 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren din om du skulle ønske å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun læreren din som vil ha tilgang til navnene i undersøkelsen. Kun et titall, veileder og prosjektgruppe, vil ha tilgang til hvilken skole det er snakk om. Navn vil bli erstattet med koder (bokstaver) i oppgaven.

Intervjuene og observasjonene vil legges ved undersøkelsen som en tekst. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne stemmer eller annet. Det vil være mulig å gjenkjenne egne eller andres utsagn på gruppa. Men da må man ha deltatt selv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020. Da vil alle lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

■ innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, - å m rett til personopplysninger om deg, - få slettet personopplysninger om deg, - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: ● Universitetet i Bergen ved Ragnhild Lie Anderson <Ragnhild.Anderson@uib.no>. e Vårt personvernombud: NSD <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

■ NSD — Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Håvard Kongsgården

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Responsgruppens plass i fagfornyelsen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjonsgruppe og intervju. I tillegg gir jeg tilgang til tekstene mine.

å delta i en spørreundersøkelse.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. våren 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)