



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Respons som katalysator for utvikling av akademisk tekstkyndighet**

Torvid Olve Kvendbø Hegstad

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13, NOR-3982, juni 2020



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Begrepsavklaring.....	2
1.1.1	Akademisk tekstkyndighet.....	2
1.1.2	Respons.....	4
1.2	Bakgrunn og avgrensing.....	4
1.3	Skriveopplæringa i PFF-1020.....	8
2	Oppgavas skriveteoretiske plattform .....	13
2.1	Kognitiv skriveteori.....	13
2.2	Et sosiokulturelt perspektiv på skriving .....	15
2.3	Proessorientert skriving.....	16
2.4	Anvendt språkvitenskap .....	17
2.5	Responsteori.....	18
2.5.1	Formativ respons.....	18
2.5.2	The Power Of Feedback .....	21
2.5.3	Funksjonell respons.....	26
2.5.4	Hvorfor tar ikke studentene til seg responsen? .....	28
3	Metode .....	34
3.1	Datamaterialet .....	34
3.2	Studenttekster og lærerrespons .....	34
3.3	Spørreundersøkelse .....	35
3.4	Egne refleksjoner rundt metodiske valg – begrensinger .....	36
3.5	Etikk .....	37
3.6	Tekstanalyse som metodisk verktøy.....	38
3.7	Metodisk gjennomføring .....	40
4	Analyse.....	46

4.1	Respons på mikro- og makronivå.....	47
4.1.1	Deloppsummering respons på mikro- og makronivå .....	55
4.2	Respons på oppgavenivå.....	56
4.2.1	Deloppsummering respons på oppgavenivå .....	60
4.3	Respons på prosessnivå .....	60
4.3.1	Deloppsummering respons på prosessnivå.....	65
4.4	Responsspørsmål: «Feed back», «Feed forward», «Feed up» .....	66
4.5	Hva sier studentene om responsen?.....	68
4.6	Drøfting og oppsummering av analysen.....	70
5	Avslutning og responsråd.....	74
6	Veien videre .....	76
7	Referanseliste .....	78
8	Vedlegg .....	82
8.1	Vedlegg 1 - Kategorisering av tekstutkast 1 .....	82
8.2	Vedlegg 2 - Vurderingsrubrikk PFF-1020.....	89
8.3	Vedlegg 3 – Samtykkeskjema NSD .....	93

## Tabelliste

Tabell 1:	Vurderingskriterier for akademisk tekst PFF-1020 .....	10
Tabell 2:	Dekonstruksjon av respons .....	40
Tabell 3:	Eksempel på kategorisering i tekstutkast 3 .....	41
Tabell 4:	Eksempel på identifisert respons i tekstutkast 3.....	42
Tabell 5:	Eksempel på kategorisering i tekstutkast 4 .....	43
Tabell 6:	Frekvens av respons.....	47

## Figurliste

Figur 1:	Busch og Strandbu (2020) .....	9
Figur 2:	Flower og Hayes (1981, s.370).....	14
Figur 3:	A model of feedback to enhance learning (Hattie og Timperley, 2007, s.87).....	21
Figur 4:	Illustrasjon av responsteori .....	38

## Forkortelser

<b>AEE</b>	Assesment-Elicited Evidence
<b>FP</b>	Oppgavenivå
<b>FR</b>	Selvreguleringsnivå
<b>FS</b>	Personlig nivå
<b>FT</b>	Oppgavenivå
<b>FU</b>	Førsteutkast
<b>HRO</b>	Hovedresponsområde
<b>MAN</b>	Makronivå
<b>MN</b>	Mikronivå
<b>PN</b>	Prestasjonsnivå
<b>R</b>	Respons
<b>RO</b>	Responsområde
<b>RT</b>	Revidert



# Forord

Jeg vil bruke Mattis tufs hvis ord til å åpne ballet:

To tørre ospetoppar side om side, midt iblant grønne veksande granspir (Vesaas, 1957, s.10).

Dette halvåret har jeg og oppgava stått side om side som to tørre ospetoppar, mens samfunnet sakte, men sikkert har åpna opp igjen i takt med våren – våren kom like fort som innleveringsfristen, men det gikk altså til slutt!

Jeg vil gjerne takke alle på lesesalen for ei fantastisk tid, uten dere hadde denne oppgava blitt levert mye tidligere. Takk også til min samboer, Ragnhild, for gode diskusjoner og redningsbøyer når jeg har holdt på å drukne i min egen tekst og glemt hva jeg faktisk skriver om, uten deg ville tiden med hjemmekontor vært helt umulig.

Takk også til min hovedveileder Hella Veierud Busch og biveileder Åse Mette Johansen. Jeg kan med hånda på hjerte si at deres respons både har holdt skyhøy kvalitet og vært særdeles effektiv.

Sist, men ikke minst, kan jeg ikke la være å takke mamma, pappa og søstera mi som alltid har vært der. Slik som de to siste årene har vært, kunne ting fort vært veldig annerledes – jeg er så himla glad i dere alle sammen og evig takknemlig for at alle kan være med på feiringa.

Nå gleder jeg meg til sommer, fotball og ukesvis uten å åpne Word – til noe annet enn jobbsøknader da vel og merke.

Torvid Olve Kvendbø Hegstad, 02.06.2020





# 1 Innledning

Det er ikke tvil om at det er viktig å besitte tekstkyndighet i dagens samfunn. Uansett hvilket yrke eller hvilken karriere du har, enten du jobber som ingeniør og må skrive rapporter, eller du er en resepsjonist og bedriver mye skriftlig kommunikasjon, er du avhengig av en eller annen form av tekstkyndighet. Tekstkyndighet er noe som må læres og da gjerne ved hjelp av at noen viser deg hva som er riktig og korrigerer deg om du gjør feil. På lik linje med at ulike yrker har forskjellige tekstkulturer med normer og regler, har også ulike fagdisipliner i høyere utdanning tilsvarende. Denne masteroppgava har sitt utgangspunkt i emnet PFF-1020, som er det første profesjonsemnet førsteårs lektorstudentene på 8-13 trinn møter på UiT Norges arktiske universitet. PFF-1020 har et pedagogisk rammeverk og pensum som studentene skal prøves i ved eksamen. Emnet består i tillegg av et praksisopphold ved en skole og et arbeidskrav i form av en akademisk tekst. Det pedagogiske pensumet sammen med observasjonene og erfaringene studentene gjør seg i praksis, danner grunnlaget for teksten de skal skrive, altså arbeidskravet. Samla utgjør dette skriveelementet i profesjonsutdanningas skriveopplæring, og i det følgende vil «skriveopplæringa» vise til denne. PFF-1020 vil for mange studenter være deres første møte med akademia og akademisk skriving, og mange vil nok finne overgangen fra videregående opplæring utfordrende, men også spennende. Utover at studentene skal tilegne seg fagspesifikk kunnskap slik som pedagogikk, skal høyere utdanning utvikle det man kan kalle akademisk tekstkyndighet, og i dette arbeidet spiller studentenes skriveopplæring en avgjørende rolle. Akademisk tekstkyndighet er en mangefasettert kompetanse og kan knyttes både til skriving og lesing av akademiske tekster. Denne oppgava kommer imidlertid til å fokusere på den skriftlige fasetten av denne kompetansen, og det vil være dette jeg mener med akademisk tekstkyndighet.

Lektorstudentene på 8-13 trinn gis per 2020 ei skriveopplæring som skal gi lektorstudentene en skrivekompetanse «som skal ruste dem med den skrivekompetansen de trenger i sine utdanningsløp og som profesjonsutøvere i skolen» (Busch og Strandbu, 2020) – en kompetanse de kaller for lektorkompetanse i skriving. Skriveopplæringa skal altså lære studentene å bli akademiske skrivere, samtidig som den skal forberede dem på å lære bort skriving i deres profesjonsutøvelse. For å være i stand til dette må det gis en sammensatt skriveopplæring med en rekke skrivepedagogiske elementer akkompagnert med god veiledning.

I alle mine praksisperioder<sup>1</sup> har skriving preget min undervisning, men selv om undervisninga har vært forankra i teori om god skriveopplæring, har jeg ikke hatt særlig fokus på selve responsgivinga – det viktigste har vært at elevene har fått respons underveis i skriveprosessen og at tilbakemeldinga har vært framoverretta. Våren 2019 var jeg en del av skriveopplæringa for lektorstudentene som seminarlærer og gjesteforeleser, og i samme semester gikk min femteårspraksis ut på å gi respons på tekster skrevet av studenter som tar innføringsemnet Examen Facultatum. Disse erfaringene har gjort meg mer bevisst og nysgjerrig på respons – hva er det egentlig som utgjør god respons, hva er det som gjør at noen tar til seg tilbakemeldinger og andre ikke? Er det slik at så lenge studentene får respons underveis i prosessen, så er halve jobben gjort? Skriveopplæringa i PFF-1020 bygger på prosessorientert skriveteori og studentene får derfor veiledning på sin tekst underveis i skriveprosessen både fra faglærer og medstudenter. Det er responsen fra faglærer jeg ønsker å utforske i denne oppgava. Det har ledet meg fram til følgende problemstilling: Hvordan bidrar respons fra faglærer underveis i skriveprosessen til utvikling av akademisk tekstkyndighet? For å kunne svare på dette har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål, eller forskningsfokus, som kommer til å strukturere analysen: 1) hvordan er kvaliteten på responsen sett opp mot teori? og 2) er responsen effektiv?

Jeg håper at denne oppgava kan være et bidrag i ei videre utvikling av skriveopplæringa på PFF-1020 og andre skriveopplæringer i høyere utdanning.

## **1.1 Begrepsavklaring**

### **1.1.1 Akademisk tekstkyndighet**

Read (2015) viser til to ulike syn på tekstkyndighet utformet av Brian Street.<sup>2</sup> Street tegner et grunnleggende skille mellom autonome og ideologiske modeller for tekstkyndighet: Ut ifra et autonomt syn er man tekstkyndig når man har et sett med kognitive ferdigheter som er universelle og kan overføres til alle skrive- og leseoppgaver. Et ideologisk syn vil imidlertid basere seg på at tekstkyndighet alltid er avhengig av sosiale og kulturelle kontekster (Read,

---

<sup>1</sup> Lektorutdanninga ved UiT gir studentene 100 dagers praksis fordelt på 5 år

<sup>2</sup> Ettersom literacy er en tekstlig kompetanse velger jeg å bruke Skjelbred og Veum (2013, s.18) hvis oversettelse av det engelske begrepet «literacy» til «tekstkyndighet».

2015, s.138), et slikt ideologisk syn på tekstkyndighet finner man i UNESCO hvis definisjon av begrepet:

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 his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (UNESCO, 2009, s.6)

Som vi kan lese av denne definisjonen er tekstkyndighet noe mer enn selve øvelsene skriving og lesing. Man kan identifisere et større tankegods som demokratideltakelse, personlig utvikling og rettferdighet i form av menneskers mulighet til å bli forstått, forstå, ytre seg og bli hørt, og tekstkyndighet som grunnleggende for disse mulighetene (Hoel, 2008, s.16). I høyere utdanning vil de sosiale og kulturelle kontekstene til Read (2015) være ulike fagdisipliner, disse kontekstene kan man kalle for tekstkulturer (Hoel, 2008, s.18). En tekstkultur kan defineres som «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem» (Tønnesson, 2008, s.58). En tekstkultur representerer altså et normsystem som skal internaliseres, i høyere utdanning skjer dette som en del av utviklinga av akademisk tekstkyndighet.

Men hva ligger i begrepet tekstkyndighet? Tekstkyndighet handler om tekstkompetanse, og Skjelbred og Veum (2013) poengterer at tekstbegrepet er svært vidt og har gått fra å bety: «skreven verbalspråklig sammenhengende ytring materialisert på papir (...)» til «tekster som sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes» (Skjelbred og Veum, 2013, s.18). For å kunne håndtere et så omfattende tekstbegrep kreves det tekstkyndighet. Skjelbred og Veum definerer det slik: «å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster» (2013, s.18). Tekstkyndighet omfatter altså «den kompetansen som er relevant og nødvendig for fagspesifikt tekstarbeid» (Greek og Jonsmoen, 2016, s.256). Dette er en kort, men vid definisjon som ikke eksplisitt tar for seg elementer som språklig stil, referanseføring, argumentering og andre mer formelle aspekter ved akademisk tekstkyndighet som man gjerne finner i andre definisjoner<sup>3</sup>. En mer formaliabasert definisjon med oppramsing av ferdigheter, som sammen utgjør en kompetanse, kan fort bli lang og den risikerer å utelate viktige komponenter. En kortere og videre definisjon lik den til Skjelbred og Veum (2013) er ikke

---

<sup>3</sup> Se Weidmann, 2007, s.V

like absolutt og lukket, og jeg vil derfor med utgangspunkt i denne i kapittel 1.2 forsøke å nærme meg noe av kjernen i akademisk tekstkyndighet og hvilken rolle respons spiller i denne mangslungne kompetansen.

### **1.1.2 Respons**

Med respons og tilbakemelding mener jeg det samme. Respons er veiledende kommentarer fra faglærer gitt på tekst i form av skriftlige kommentarer, og forstås som en del av en læringsprosess mot å oppnå akademisk tekstkyndighet. Respons vil i denne oppgava derfor forstås som den veiledninga som skal lede studentene mot læringsmålet og redusere gapet mellom nåværende og forventet læring, og slik bidra utvikling av akademisk tekstkyndighet (2.5.1). En mer presis framsettelse av respons kommer i kapittel 2.5.

## **1.2 Bakgrunn og avgrensing**

Det å skrive, spesielt i høyere utdanning, er en mangefasettert kompetanse som krever mye øving og veiledning. For at studenter skal kunne lykkes i høyere utdanning er det essensielt at de vet hvordan man uttrykker seg skriftlig. I en instrumentell institusjon som universitetet er måler man i all hovedsak kunnskap gjennom en eller annen form for skrift. Skriveferdigheter er noe man kan kalle for taus kunnskap, det er altså noe alle har ei forventning om at du skal kunne, uten egentlig å vite om du kan det eller ikke. I tidsskriftet *Bedre Skole* kommer Kringstad og Kvithyld (2013, s.1) med følgende formulering:

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, skriving, ofte blir tatt for gitt. Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift.

Kringstad og Kvithyld gir her et nyttig perspektiv på hvorfor det er viktig å kunne framstille noe skriftlig. Det er altså ikke sikkert at det er den faktiske kunnskapen til studentene man vurderer på en eksamen, men heller studentenes evne til å formidle egen kunnskap.

I en rapport bestilt av NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, undersøker Lødding og Aamodt (2015) i hvilken grad studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring rustet elever for høyere utdanning, slik navnet studieforbereende forespeiler. I arbeidet med denne rapporten blei det gjennomført gruppeintervju med lærere ved ulike universitet og høyskoler. I en samtale om erfaringa deres med nye studenter, fikk de et åpent spørsmål om hva de legger i ordet «studieforbereet».

Læreren framheva at studentene mangler evna til å produsere skriftlige framstillinger (Lødding og Aamodt, 2015, s.7). Skylda for denne manglende skriftlige kompetansen legger de i hovedsak på norskundervisninga i den studieforbereidende utdanninga.

Greek og Jonsmoen (2016) trekker fram i artikkelen «Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole», at selv om studentene skal beherske en tekstkyndighet etter studieforbereidende videregående opplæring, som er lik den høyere utdanning krever, synes studenter at det er vanskelig å ta denne kompetansen i bruk i møte med en ny kontekst og tekstkultur i høyere utdanning (Greek og Jonsmoen, 2016, s.255). Artikkelen bygger på en undersøkelse gjennomført i samarbeid med forskningsprosjektet: «Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse» (Jonsmoen og Greek, 2012a). I denne artikkelen kan man lese at førsteårsstudenter opplever det som vanskelig å skrive oppgaver i høyere utdanning fordi de ikke er kjent med krava til teksten, og språket man bruker er fremmed og ukjent. Grunnen til dette er ifølge Jonsmoen og Greek (2012b) at studentene får manglende veiledning under skriveprosessen. Studentene får i all hovedsak innføring i formelle krav til oppgaveskriving, uten at de lærer hvordan de skal komponere en god fagtekst (s.1). Et spesifikt mål med respons er ifølge Hoel (2008) at den skal føre studenten inn i en fagkultur og utvikle studenten som fagperson. Responsen må derfor lære studenten hvordan kunnskap uttrykkes og lære bort relevante arbeidsmåter for fag og skriving (s.118). Rienecker (2007) skriver om studier som viser at respons på studenters første akademiske oppgave i et studieprogram, er særlig viktig for deres utvikling som akademiske skrivere. Dette er fordi denne responsen er den studentene husker best, og har mest innvirkning på hvorvidt «studerende føler de kan – eller blive i stand til – at skrive som fagets folk skriver, om de er værdige til faglig in- eller eksklusion» (s. 35).

Skoleåret 2013-2014 gjennomførte Greek og Jonsmoen (2016) studien: «Hvilken tekstkyndighet starter studentene sine studier med – hvilken tekstkyndighet bør profesjonsstudiene bygge videre på?». Studien tegner et bilde av at studenter har fått tilstrekkelig med opplæring fra videregående, men at de sliter med å tilpasse eksisterende tekstkyndighet til den nye tekstkonteksten og tekstkulturen som høyere utdanning representerer. Dette bildet ser ut til å gå på akkord med det som er lektorstudenters opplevde startkompetanse i NOKUTs rapport *Høyt opptaksnivå, lav fullføring kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13* (Bore et. al, 2019). Rapporten undersøker svar fra

lektorstudenter på et sett spørsmål om opplevd startkompetanse fra Studiebarometeret 2018.<sup>4</sup> Studiebarometeret henvendte seg til studenter som har fullført videregående skole i løpet av de siste 10 årene, for å finne ut hvor godt de følte videregående skole hadde forberedt dem for høyere utdanning på områdene: kritisk tenkning, selvstendig læring, samarbeid med andre, akademiske skriveferdigheter, akademisk tekstforståelse, teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap (Bore et al. 2019, s.8). Det området lektorstudentene var minst fornøyd med var hvordan videregående skole hadde forberedt dem på akademiske skriveferdigheter og akademisk tekstforståelse. Om man ser på et fritekstsvart artikkelen presenterer, kan man likevel se hva Greek og Jonsmoen (2016) mener med at studenter får tilstrekkelig opplæring fra videregående:

Jeg kunne ønske vi fikk opplæring i akademisk skriving (altså formell/ objektiv/ argumenterende tekst) før vi sluttet på VGS. Vi hadde ingenting. Vi lærte kun om sjangertrekk og litteraturhistorie, ikke håndfast læring om hvordan skrive godt. Jeg gikk fra C-snitt (mitt første semester) til B-snitt (mitt andre semester) på universitetet utelukkende fordi jeg trente og leste meg opp på hvordan jeg kunne formulere meg bedre. Etter hvert har jeg også fått mange A'er. Jeg opplever at jeg får bedre karakterer når skrivingen min er bedre. (5.-årsstudent, Studiebarometeret 2018 referert i Bore et. al, 2019, s.8-9)

Fritekstsvaret ovenfor viser en student som har klart å lære seg akademisk tekstkyndighet på egenhånd, noe som antakelig ville vært mye vanskeligere uten studentens studieforbedrende bakgrunn. Det Greek og Jonsmoen (2016) konkluderer med i sin artikkel er at man må se på fagskriving som en del av en fagdiskurs, og at egenarten samt tradisjonene i faget for argumentasjon og relevant tekstkyndighet, må læres vekk av faglærerne, og ikke noe studentene skal lære seg selv. Basert på karakterene til studenten i fritekstsvaret ovenfor kan man anta at dette er en høytpresterende student, men Sternglass (1997) poengterer at det er særlig viktig for de studentene som er dårlig forberedt på akademisk at det gis ei skriveopplæring:

«[...] students with *poor* academic preparation who have the potential to develop the critical reasoning process that they must bring to bear in academic writing if given the time» (Sternglass 1997, s.296; referert i Rogers, 2009, s.370, min kursivering).

Det er med andre ord viktig at studentene gis opplæring i akademisk skriving så tidlig som mulig i studieløpet, slik at de får hjelp til å lære seg å lese kritisk og utvikle

---

<sup>4</sup> Startkompetanse forstås her som studentenes motivasjon og forkunnskaper ved studiestart (Bore et. al, 2019, s.8).

skrivekompetanse. For å takle overgangen fra videregående til høyere utdanning må derfor studentene få veiledning, og de må læres strategier for å være i stand til å se «sin egen tekst i en faglig sammenheng og utvikle metabevissthet omkring tekst og egen tekstkyndighet» (Greek og Jonsmoen, 2016, s.254).

Ut ifra dette, sammen med funna i Greek og Jonsmoen (2016) hvis studie, kan man si at den rådende oppfatninga til høyskole- og universitetslærer i NIFUs undersøkelse i stor grad tilbakevises. Dersom det er slik at studentene allerede bærer på en tilstrekkelig tekstkyndighet fra videregående skole, kan det se ut som at det er hos institusjonene for høyere utdanning at skoen trykker, og at de ikke gir tilstrekkelig med skriveopplæring til studentene. Dette er noe som bekreftes i en spørreundersøkelse gjort av Akademisk Skrivesenter ved UiT. I deres undersøkelse fra 2016 kan man lese at 70% av respondentene opplevde at de fikk for «lite» eller «svært lite» undervisning om akademisk skriving (Hambro, Skillingstad og Strøm, 2019: 299).

Fram til nå har det vært mye om hvorfor det er viktig å utvikle akademisk tekstkyndighet, men hva kjennetegner egentlig skrivere som har utviklet denne kompetansen, og som ses på som svært kompetente akademiske skrivere? Rienecker (2007) gjengir Walther og Giddens sine seks kategorier som kjennetegner suksessfulle akademiske skrivere, altså skrivere som har utviklet god akademisk tekstkyndighet. Kategoriene stammer fra 15 videointervjuer av suksessfulle akademiker, hvor målet var å finne ut hva som kjennetegnet dem som skrivere (Rienecker, 2007, s.39).

- Faglig innhold
- Sjangerkjennskap
- Prosesskunnskap
- Retorisk forståelse
- Kjennskap til mottaker og diskursfellesskap
- Metakognitiv bevissthet

(Walther og Giddens, 2006 referert i Rienecker, 2007, s.38, min oversettelse)

I retorisk forståelse og kjennskap til mottaker og diskursfellesskap er det kommunikative aspektet. Det vil si at gode akademiske skrivere er i kontakt med sine lesere og deres diskursfellesskap. Mye av denne kontakten kommer fra respons fra sine egne, for eksempel faglærere innenfor samme felt eller andre med kjennskap til det som skrives (Rienecker, 2007, s.39). En syvende analysekategori som er laget ut ifra det samme datamaterialet, er

*mentale vaner* hos suksessfulle akademiske skrivere: «De er meget interesserte i det de skriver om, udviser udholdenhed («perseverance»), søger utfordringer, søger samarbejde, ønsker respons, forstår kompliserte kontekster, er selvreflekterende og er indstillede på læring» (Rienecker, 2007, s.38). Respons og evnen til å forholde seg til andre er altså en viktig del av kompetansen til gode akademiske skrivere. Men som vi kan lese er studentene også avhengig av å få god respons og veiledning for å i det hele tatt kunne bli gode akademiske skrivere.

I sum viser dette hvor viktig det er å gi ferske studenter ei god skriveopplæring slik at de er i stand til å klare overgangen til en ny tekstlig kontekst og tekstkultur. Det viser også at god respons er grunnleggende i ei god skriveopplæring i høyere utdanning. Dette forutsetter imidlertid at studentene er i stand til å ta imot og bruke respons, for å i det hele tatt kunne produsere kunnskap og forbedre sin egen tekst og skriving. Det er derfor naturlig å se på responsens rolle i utviklinga av akademisk tekstkyndighet.

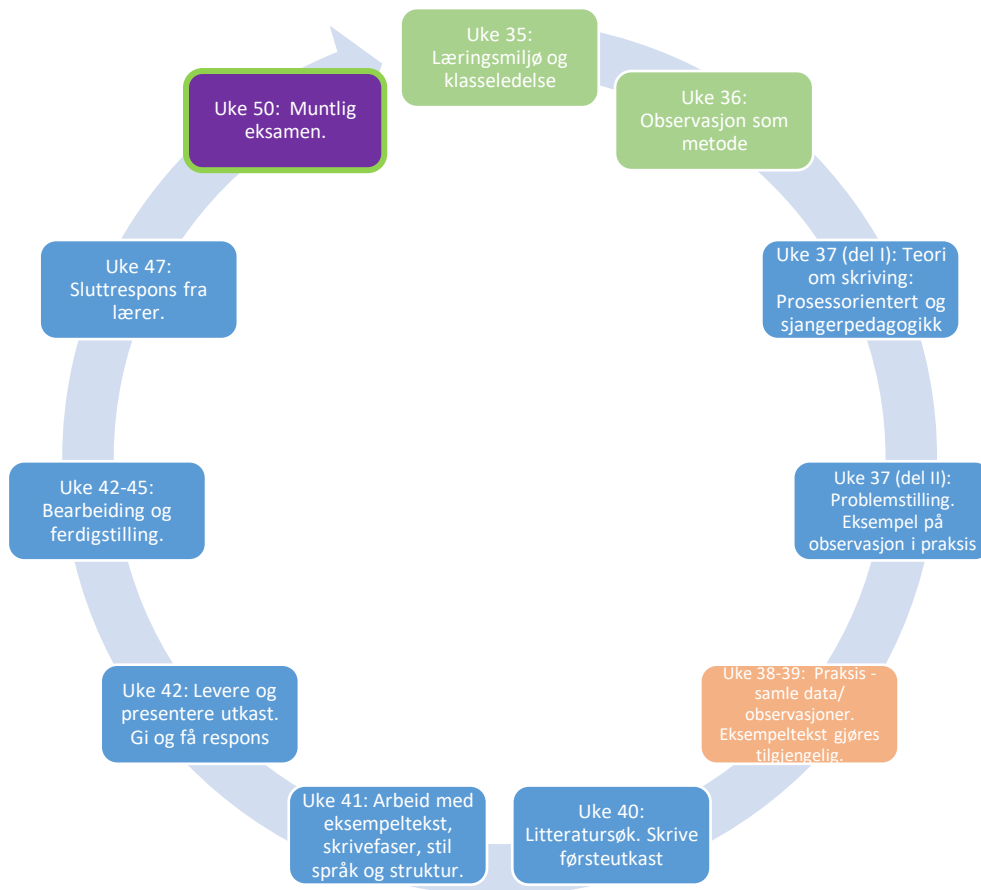
### **1.3 Skriveopplæringa i PFF-1020**

Figur 1 under er en illustrasjon på innholdet i PFF-1020 som er direkte kobla opp til skriveopplæringa, skriveopplæringa er derfor markert med blått. Ut ifra de skrivepedagogiske elementene tydeliggjøres skriveopplæringas todelte formål: Studentene skal kultiveres inn i academia gjennom arbeidet med den akademiske teksten, samtidig som de får undervisning som skal bygge oppunder skriving som grunnleggende ferdighet i skolen, og lektorstudentenes framtidige profesjon som skriveopplærere i alle fag.

Som vi kan se i figur 1 tok den første forelesninga i skriveopplæringa sikte på å bygge opp studentenes kunnskap om skriving, og gi dem en innføring i akademisk virksomhet, før de til slutt skulle skrive en egen akademisk tekst på 3000 ord. Temaet for teksten var klasseledelse og læringsmiljø og skulle basere seg på observasjoner studentene gjorde i praksis. Etter innføringa i akademisk virksomhet var det neste steget var å gi studentene ei innføring i utmeislinga av ei problemstilling, før de selv fikk mulighet til å lage problemstillinger til sine egne tekster og finne ut hvordan de skulle svare på dem – dette var siste økt før studentene dro ut i praksis. Etter praksis blei studentene tatt gjennom skrivingas ulike faser, referanseføring og eksempler på akademisk språk, hva innlevering av utkast vil si og hvordan man gir og mottar respons. Deretter dekonstruerte studentene sammen med seminarlærer en eksempeltekst av en tidligere besvarelse og øvde på respons, før de leverte inn et førsteutkast



av teksten som de fikk tilbakemelding på av medstudenter via et responskjema, og fra faglærer både i form av kommentarer og muntlig overlevering. Etter denne responsrunden reviderte studentene tekstene sin og leverte så et ferdig produkt til vurdering. De studentene som ikke fikk dette godkjent, fikk en ny runde med respons fra faglærer og en ny sjans til å bestå arbeidskravet. Da teksten blei vurdert til godkjent fikk alle studentene likevel en sluttkommentar som en form for avsluttende respons.



Figur 1: Busch og Strandbu (2020)

I PFF-1020 er det altså hele fire runder med respons:

1. Undervisning om og øving på respons med en eksempeltekst.
2. Medstudentrespons.
3. Respons fra faglærer på førsteutkast.
4. Sluttrespons av faglærer på endelig tekst.

I arbeidet med å undersøke responsens rolle i utviklinga av akademisk tekstkyndighet skal jeg i analysen fokusere på pkt. 3 «Respons fra faglærer på førsteutkast». Som poengtert i 1.2 er responsen på studentenes første akademiske tekst særlig viktig for at studentene skal lære seg å bli gode akademiske skrivere. Derfor velger jeg å ta utgangspunkt i faglæreres gitte respons for å se om deres respons underveis i skriveprosessen bidrar til å utvikle studentenes akademiske tekstkyndighet. Jeg kommer i lys av dette til å analysere faglæreres respons gitt på førsteutkastet av fire ulike studenttekster og se hvordan denne responsen har materialisert seg i studentens endelige tekster.

Som vi kan lese av figur 1 fikk studentene motta og gi respons i uke 42. Et ledd i dette var at studentene fikk øve seg på å gi hverandre respons ved hjelp av en eksempeltekst og en vurderingsrubrikk (Vedlegg 1). Denne vurderingsrubrikken er basert på vurderingskriteriene i tabell 1 og disse fungerer som ei rettesnor både for studentene og responsgiver, og sier hva den akademiske teksten må oppfylle for å kunne regnes som bestått:

Kriterier for <u>bestått</u> arbeidskrav:	
<b>Problemstilling:</b>	En tydelig og avgrenset problemstilling er presentert i tekstens innledning. Kandidaten(e) gjør på en presis og oversiktlig måte kort rede for problemstillingas aktualitet, hvordan de/ han/ hun har kommet fram til denne og hvilke(n) teori(er) som er sentrale for å belyse problemstillinga.
<b>Bruk av teori:</b>	Teorien som anvendes er sentral for å svare på/ drøfte den valgte problemstillinga. Begreper, modeller og teori fra pedagogikken anvendes korrekt. Gjennom utvalg og bruk av teori viser studenten(e) god evne til selvstendighet og refleksjon. Teorien som er anvendt er i hovedsak hentet fra pensum, men minst <b>en</b> akademisk kilde utenom pensum er også brukt.
<b>Observasjon:</b>	Observasjon som metode er gjort godt rede for. Kandidaten(e) får fram hvilken måte observasjonen(e) har foregått på og hvorfor gjennomføringa har vært slik.
<b>Sitat, referanser og litteraturliste:</b>	Referansene i teksten og litteraturlista til slutt følger APA-standard. Alle referanser og eventuelle sitater er presist og korrekt ført. Det er samsvar mellom referansene i teksten og litteraturlista til slutt.
<b>Struktur og ryddighet (framstillingsevne):</b>	Teksten har god struktur, ryddighet og lesbarhet. Språket er presist og korrekt. Kandidaten demonstrerer gode framstillingsevner.
<b>Formelle krav til teksten:</b>	Teksten oppfyller alle krav om lengde, skriftstørrelse/ skrifttype og APA-standard.

Tabell 1: Vurderingskriterier for akademisk tekst PFF-1020

Akademisk tekstkyndighet er som nevnt en mangefasettert kompetanse som rommer alt fra formelle ferdigheter som referanseføring og språklig stil, til formidlingsevne av fagstoff og evnen til å skape kunnskap og ta til seg respons. I denne oppgava vil akademisk tekstkyndighet svare til vurderingskriteriene i skriveopplæringa i PFF-1020 slik de står i

tabell 1, og ettersom vurderingskriteriene representerer en godkjent akademisk tekst – det vil si at man må ha en form for akademisk tekstkyndighet for å bestå arbeidskravet – kan vi postulere følgende slutning; om responsen bidrar til å redusere gapet fra studentenes startkompetanse til vurderingskriteriene bidrar den følgelig til å utvikle en grad av akademisk tekstkyndighet.



## 2 Oppgavas skriveteoretiske plattform

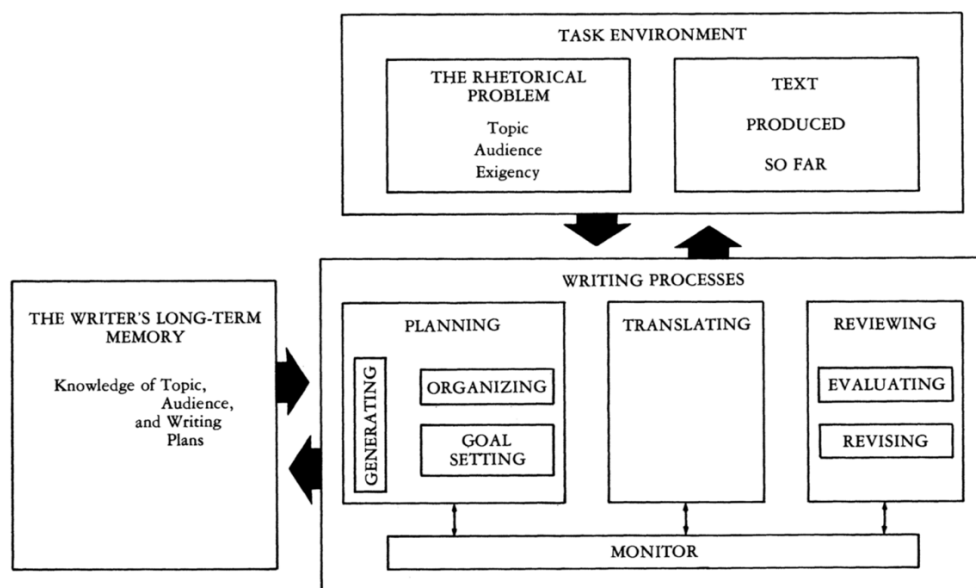
For å kunne etablere masterprosjektets skriveteoretiske plattform er relevant å se på skriveopplæringa i PFF-1020 sitt teoretiske rammeverk 2.1 – 2-3. Jeg kommer deretter i det påfølgende kapitlet 2.4 å redegjøre for prosjektets plassering innen anvendt språkvitenskap, før jeg i kapittel 2.5 kommer til å behandle teori om respons.

### 2.1 Kognitiv skriveteori

Ut ifra et kognitivt perspektiv er tekstkomposisjon er prosesser som går utover isolerte ord og setninger. Kognitiv skriveteori ser på skrivning som en problemløsende aktivitet der skriveren ønsker å nå et kommunikativt mål. For å nå dette målet er man nødt til å håndtere en rekke faktorer som er avgrensede i prosessen med å nå målet. Et eksempel på dette er lingvistisk kompetanse, mottakeren av teksten, sjanger og tilgangen skriveren har til spesifikk kunnskap om oppgava (Almargot og Fayol, 2009, s2). Kunnskapen skriveren har om hvordan man komponerer tekster, ortografi og syntaks vil derfor virke avgjørende på i hvilken grad skriveren når sitt kommunikative mål. En slik prosess sammenligner Fjørtoft (2014) med ei forhandling mellom hva skriveren er i stand til å skrive, altså det teksten ønsker å formidle, og tekstens faktiske innhold (s.155).

Flower og Hayes (1981) er regnes som to av pionerene innenfor kognitiv skriveteori, og i 1981 publiserte de artikkelen «A cognitive Process of Writing». I artikkelen lanserte de fire påstander som beskriver de kognitive prosessene knytta til det å skrive, og som danner utgangspunktet for en kognitiv prosessteori:

1. Skriveprosessen kan best forstås som en gruppe med distinkte tankeprosesser som skrivere anvender eller organiserer mens de skriver.
2. Disse prosessene er organisert på hierarkisk og strukturert vis, og enhver av disse prosessene kan inngå som en del av alle de andre.
3. Skrivning er en målretta kognitiv prosess som styres av at det vokser fram et nettverk av målsettinger underveis.
4. Skrivere skaper sine egne målsettinger på to måter: gjennom å sette overordnede mål og støttende undermål. Disse målene utgjør skriverens framvoksende følelse av formål, men kan endre eller erstattes av nye mål i løpet av skriveprosessen basert på det skriveren lærer i løpet av prosessen (Flowers og Hayes: 1981, oversatt i Fjørtoft, 2014, s.156).



Figur 2: Flower og Hayes (1981, s.370)

Disse fire påstandene danner grunnlaget for prosessmodellen i figur 2. Prosessmodellen isolerer tre hovedelementer ved skriving: Selve *skrivesituasjonen* (Task Environment) er alt som skjer utenfor skriveren selv. *Langtidsminnet* (The Writers Long-Term Memory) er der man finner eksisterende kunnskap om emne, skrivestrategier og mottaker, mens det er i *skriveprosessene* (Writing Process) at tanker omsettes til tekst og skriveren reviderer det som allerede er skrevet, samt justerer planene for skrivinga (Flower og Hayes, 1981, s.372). De fire påstandene sammen med de tre hovedelementa viser at skriving ikke er en lineær prosess, men en rekursiv aktivitet hvor alle de ulike prosessene virker om hverandre. Disse tre hovedelementa kan man knytte det Fjørtoft (2014) ser på som tre underprosesser kognitiv orientert skriveforskning handler om:

- 1) Hvordan ideer skapes i skriverens bevissthet
- 2) Hvordan ideer «oversettes» til tekst
- 3) Hvordan skriveren reviderer og redigerer den skrevne teksten (s.155).

For å kunne balansere samt dra nytte av disse prosessene om hverandre, kreves det bevissthet omkring sin egen skriveprosess. Det er derfor et viktig at ei skriveopplæring hjelper studentene med på å utvikle metakognisjon knytta til egen språkkunnskap og læringsprosess (Dysthe, 1999, s.53), slik at de oppnår kontroll og bevissthet rundt sin egen skriveprosess. Ei prosessorientert skriveopplæring tar derfor sikte på å støtte studentene underveis i prosessen med å omsette tanke til skrift, og slik også utvikle deres metakognisjon.

Å være bevisst de tre underprosessene Fjørtoft trekker fram inngår i det som er kjernen i akademisk tekstkyndighet, nemlig det å skape kunnskap gjennom skrift, i denne sammenheng gjør særlig pkt. 2 og 3 seg gjeldende. Det å ha kunnskap om hvordan alle disse prosessene fungerer, er særlig viktig for lektorstudenter som skal lære vekk skriving til elever. Ved å ha kjennskap til prosessene kan de identifisere hvor en elev sliter i skriveprosessen, for så å kunne gi eleven målretta støtte. Metakognisjon og kunnskap om skriving vil også gjøre det enklere å gi målretta tekstrespons på medstudenter sine tekster.

## **2.2 Et sosiokulturelt perspektiv på skriving**

Ifølge Lev Vygotsky spiller språket en grunnleggende rolle i en læringsprosess, og da særlig språket i sammenheng med sosial interaksjon. I Vygotskys «proksimale utviklingszone» fungerer språket som et medierende verktøy, og i et sosiokulturelt perspektiv på skriving vil respons underveis i skriveprosessen gi støttestrukturer i teksproduksjonen, og slik hjelpe studentene til å utvikle seg som skrivere og forbedre teksten (Dysthe, 1999, s.162-163). Mens de kognitive skriveteoriene konsentrerer seg om de indre prosessene knytta til tekstproduksjon, og hvordan man kan utvikle metakognisjon hos skrivere, legger sosiokulturell skriveteori vekt på at tekstskapinga skjer i en kulturell sammenheng (Dysthe, 1999, s.58). Dysthe (1999) hevder at denne kulturelle sammenhengen «påverkar språkbruk og språkbruken i seg sjølv» (s.58). Fjørtoft (2014) bruker begrepet «skrivekultur» som et nøkkelord i sammenheng med sosiokulturell skriveteori (s.162). «Skrivekultur» samsvarer til det Tønnesson (2008) definerer som «tekstkultur» i 1.1, altså er skrivekultur de normene for hvorfor man skriver, hva man kan skrive og hvordan man skriver (Fjørtoft, 2014, s.162). Akademisk tekstkyndighet vil i denne sammenhengen være det Fjørtoft (2014) og Tønnesson (2008) definerer som henholdsvis «skrivekultur» og «tekstkultur». I et sosiokulturelt perspektiv er skriving er en sosial aktivitet selv når man sitter alene og skriver. Dysthe og Hertzberg (2015) argumenterer for dette med at skriveren tar hensyn til mottakeren til teksten. Dette innebærer at skriveren går inn i en «(...) dialog med stoffet og med andre som har skrive om det same emnet før (bruke kjelder)» (s.19). Kjennskap til mottaker og diskursfellesskap framheves også av Rienecker (2007) i oversikten over hva som kjennetegner gode akademiske skrivere. Videre vil evnen til å gå i dialog med kilder på området man skal skrive om være en viktig del av akademisk tekstkyndighet.

## 2.3 Proessorientert skriving

Skriveopplæringa i PFF-1020 bygger altså på sosiokulturell og kognitiv skriveteori. Ei slik oppbygging sammen med respons underveis fra faglærer og medstudenter, gjør at skriveopplæringa er konstruert i tråd med proessorientert skriving.

Proessorientert skriving (heretter POS) kalles i morsmålshistorisk sammenheng «den nye skrivepedagogikken». Den amerikanske skrivepedagogen Mary K. Healy presenterte ideen om at skriving er en prosess, og understreker viktigheten av at elevene fikk undervisning og veiledning i alle fasene av skrivinga (Dysthe, 1999, s.61). Et poeng med POS var at eleven selv skulle være subjektet i egen lærings- og skriveprosess. Før delte læreren ut oppgaver, rettet dem, og ga dem tilbake med ei vurdering. Med POS skal læreren være en «veiledende autorativ tekstkyndig og ikke bare en iscenesetter eller en dommer» (Fjørtoft, 2014, s.165). Dette betyr at POS legger vekt på at skriveren skal ta i bruk egne erfaringer å utvikle seg selv og egne tanker gjennom skriving, noe som kan skape dissonans med ei skriveundervisning som legger vekt på å overføre kunnskap og normer fra et kulturelt fellesskap (Dysthe, 1999, s.63). Dette koker ned til om målet til skriveundervisninga handler om kulturell danning eller personlig utvikling. Det er viktig å understreke at disse to formålene ikke er gjensidig utelukkende og at det er viktig å skape en balanse mellom disse, og at de gjerne kan opptre på samme tid. Den største forskjellen mellom en formalisert og modellbasert skriveundervisning og POS er imidlertid hvordan de ser på selve skriveprosessen. Mens man i POS anser skriveprosessen som rekursiv, altså at man hopper fram og tilbake mellom de ulike fasene, vil en mer tradisjonell formbasert skriveundervisning støtte seg på modeller og en mer lineær tilnærming til skrivefasene. En noe forenklet og banal fremstilling vil være at det er viktigere å lære seg å skrive tekster slik de gjorde i antikken, enn å bruke det som redskap for læring og personlig utvikling.

Fra kognitiv skriveteori ønsker man at skriveren skal automatisere ferdigheter, ha et bevisst forhold til anvendelsen av skrivestrategier og utvikle metakognitiv bevissthet (2.1). Mens fra sosiokulturell skriveteori vektlegges språket gjennom samarbeid, interaksjon og dialog som sentralt i en skriveprosess: «Å skrive er å være i dialog med andre (og med andres tekster), og gjennom denne dialogen kan skriveren utvikle ny forståelse for hva som gjør en tekst god, og for sin egen skrivekompetanse» (Fjørtoft, 2014, s.164). Her er det viktig å understreke at POS ikke handler om en skriveprosess, men en rekke ulike prosesser knytta til sosiokulturell og kognitiv skriveteori:



1. de mentale prosessene som skriveren er involvert i under skrivingen, og som gjerne er knyttet til arbeidsminne og langtidshukommelse eller til bevisste og mer ubevisste mentale og emosjonelle prosesser. Slike prosesser er vanskelige å observere.
2. den synlige aktiviteten, selve håndverket i skrivingen som lar seg konkretisere og påvirke gjennom fremvekten av tekst.
3. arbeidet fra en ide til et ferdig produkt eller til ferdige deler. Denne prosessen kan visualiseres skjematisk som idefase, skriving av utkast, respons, omskriving, andreutkast, ny respons korrektur og ferdig produkt.
4. samspillet mellom de skjulte mentale prosessene i punkt 1) og de ytre i punkt 2) – mellom «hjerne og hand», som Hoel uttrykker det.  
(Hoel, 1990, s.11-13, referert i Fjørtoft, 2014, s.164)

For at man skal klare å hjelpe elevene med disse prosessene krever det god pedagogisk kunnskap om hvordan elever forstår hvordan tekst blir til og hvordan de selv er som skrivere, samtidig må læreren være i stand til å kommunisere på en slik måte at eleven utvikler seg som skriver (Fjørtoft, 2014, s.164). Derfor er god og riktig respons vesentlig for å skape skriveutvikling i POS. Fjørtoft skriver videre, i likhet med Dysthe, at den formelle dimensjonen ved skriving slik som ortografi og sjangerkonvensjoner også må undervises i (se 2.4). Men istedenfor å undervise i dette som isolerte elementer bør undervisning i tekstens mikronivå være en del av et større opplegg og ikke ses på som isolerte elementer, adskilt fra resten av teksten (Fjørtoft, 2014, s.164; Dysthe, 1999, s.32).

## 2.4 Anvendt språkvitenskap

Videre kan man posisjonere masterprosjektet innunder anvendt språkvitenskap. Li Wei (2013) karakteriserer anvendt språkvitenskap som «the jack of all trades» (kap. 1.2, Applied Linguistics as a Problem-solving Approach, 2013). Han skriver at for å være innenfor feltet til anvendt språkvitenskap må det ligge teori om språk til grunn, og man må ha verktøy som kan håndtere språk, samt inneha relevant forskning for språklig praksis (Wei, 2013, Kap. 1.2). Wei understreker likevel at språk ikke trenger å være et dominerende element, eller at det må være lingvistisk teori eller modell, som teoretisk forankring – det teoretiske rammeverket kan likeså godt stamme fra andre fagdisipliner enn lingvistikk.

POS med sin bakgrunn i kognitiv og sosiokulturell skriveteori bygger på at forholdet mellom tanke og språk er gjensidig avhengig av hverandre. Et slikt forhold innebærer at man utvikler nye tanker og ny kunnskap gjennom den språklige utforminga i produksjonen av en tekst. I følge Dysthe (1999) har vi ofte «berre vage idear om det vi vil uttrykkje når vi byrjar å skrive, men gjennom sjølve skrivinga utviklar tankane seg» (s.32). I en slik sammenheng kan man

ikke ha en smal forståelse av språk som kun konsentrerer seg om «dei små byggsteinane» i språket (Dysthe, 1999, s.32). Språk må også forstås som kommunikasjon, og at språklig kommunikasjon skjer blant anna gjennom tekster. En slik tekstlig kommunikasjon skjer «gjennom samanhengande, meiningsberande og relativt avslutta ytringar» (Dysthe, 1999, s.32). I responsarbeid vil dette ha implikasjoner for hvilket nivå man legger responsen på, man kan ikke kun legge vekt på tekstens mikronivå, der man konsentrerer seg om setninger og ord. Fokuset må være å skape meningsbærende, sammenhengende ytringer, og ikke «isolere innlæringa av språklege konvensjonar t.d. orddrill eller arbeid med lausrivne setningar» (Dysthe, 1999, 32). Ei slik innlæring av språklige regler og konvensjoner bør ifølge Dysthe (1999) heller bli en del av selve skriveprosessen, slik kan responsen underveis hjelpe skriverne med «samspelet mellom innhald og form ut ifrå den kommunikasjonssituasjonen teksten skal fungere i» (Dysthe, 1999, s.32). Ei prosessorientert skriveopplæring vil derfor hjelpe studentene med å utvikle akademisk tekstkyndighet, og bidra til å integrere studentene i den nye akademiske konteksten og skrivekulturen de møter i høyere utdanning ved hjelp av riktig og god respons.

Det språklige alibiet Li Wei viser til ivaretas av at oppgava handler om skrijving og dermed også kommunikasjon, både som dialog mellom faglærer og student, og teksten i seg selv som kommunikator. Videre må dette språklige elementet håndteres ut ifra en form for språklig teori. Det språklige synet som ligger til grunn for prosessorientert skrijving er forholdet mellom tanke og språk, og oppfatninga av at disse to er gjensidig avhengige av hverandre. Med andre ord er ikke prosessen fra tanke til skrift bare en innoverretta aktivitet, men prosessen tar like mye utgangspunkt i et utoverretta og funksjonelt syn på språk som er orientert rundt mottakere og det kommunikative ved språket. Videre i sin definisjon av anvendt språkvitenskap skriver Li Wei at det også må eksistere et verktøy for å handtere språk. Dette verktøyet vil i denne oppgava være responsanalysen av studenttekstene.

## **2.5 Responsteori**

### **2.5.1 Formativ respons**

Begrepene formativ og summativ evaluering blei lansert av Michael Scriven i 1967 som et verktøy for å evaluere pensum. I 1969 relanserte og overførte Benjamin Bloom disse begrepene til læring og vurdering av elevers arbeid (Popham, 2008, s.3). Mens man i summativ vurdering gir en vurdering på slutten av en læringsprosess gis formativ vurdering at den gis underveis. Det som kjennetegner formativ vurdering er at man bruker informasjon på

en slik måte at man skaper endringer. For at en vurdering skal være formativ må det være et utfall av det som blir gitt og den informasjonen som gis brukes til å endre noe som ville vært uendret i fraværet informasjonen (William, 2010, s.284). Med andre ord er vurdering formativ om den stimulerer endring og utvikling hos mottakeren, dette forutsetter naturlig nok også at mottakeren får muligheten til å dra nytte av vurderinga. Cauley og McMillan (2010) tar til orde for at dette er en overforenkling av hva formativ vurdering faktisk er. Det samme gjør Popham i sin bok *Transformative Assessment* (2008). Han mener at en slik definisjon ikke rettferdiggjør formativ vurderings fulle potensiale. I 2006 lanserte The Council of Chief State School Officers (CCSSO) et initiativ for en mer omfattende bruk av formativ vurdering i de amerikanske skolene. Som et ledd i dette arbeidet satte de ned ei arbeidsgruppe kalt FAST SCASS – Formative Assessment for Students and Teachers. I løpet av et fire dagers møte, med hovedmål om å utmeisle en felles definisjon på formativ vurdering, kom de fram til følgende definisjon:

Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes (FAST SCASS i Popham, 2008, s.5).

I denne definisjonen er det flere nøkkelformuleringer som det er verdt å merke seg:

1. Formativ vurdering er en prosess og ikke en test
2. Formativ vurdering brukes både av studenter og lærere
3. Formativ vurdering foregår underveis i læringsprosessen for å forbedre studenters prestasjon.

Popham (2008), som selv satt i arbeidsgruppa som formulerte definisjonen, mener at definisjonen bærer for mye preg av å være et kompromiss mellom preferansene innad i arbeidsgruppa og ønsket om at definisjonen skulle speile forskning om innvirkningene formativ vurdering har på læring. Dette har ifølge Popham (2008) skapt en tunglest definisjon som ikke gjør det åpenbart for lærere hva formativ vurdering er, derfor har han utmeislet det han mener er en mer presis formulering, og det er også denne jeg kommer til å ta utgangspunkt i når jeg skriver om formativ vurdering:

Formative assessment is a planned process in which assessment-elicited evidence of students' status is used by teachers to adjust their on going instructional procedures or by students to adjust their current learning tactics (Popham, 2008, s.6)

Naturlig nok er det flere gjenkjennbare elementer fra definisjonen til FAST SCASS. Formativ vurdering er en *planlagt prosess* som inneholder ulike aktiviteter, med dette menes det at formativ vurdering er sammensatt av en rekke elementer som sammen har et formativt formål. Popham (2008, s.7) eksemplifiserer dette med en lærer som lager en prøve han kaller for formativ. Ut ifra at tankegangen om at formativ vurdering er en prosess, er det ikke prøven i seg selv som er formativ, men nyttiggjøringa av prøveresultatet. Popham formulerer det slik: Hvis målet til Prøve X er å gi studenter og lærere det de trenger for å justere læring, er Prøve X er en del av en formativ vurderingsprosess. I hans definisjon er den største munnfulle konstruksjonen *Assessment-elicited evidence* (AEE). Denne formuleringa handler om at de justeringene som gjøres underveis i en prosess, for eksempel en skriveprosess, må være basert på indikasjoner på studentens nåværende nivå i forhold til et ønsket læringsmål. I denne sammenhengen handler både formell og uformell vurdering om å finne indikasjoner på studenters posisjon i spennet mellom nåværende og ønsket læringsmål. Med utgangspunkt i dette justerer læreren responsen slik at han hjelper studentene med å redusere gapet mellom nåværende og forventet læring (Hattie og Timperley, 2007). Formativ vurdering handler ikke kun om hva læreren foretar seg, men også om studentens evne til å gjøre justeringer for selv å redusere gapet opp mot det som skal læres. Dette kan knyttes til studenters evne til selvregulering, og responsen som gis ut ifra AEE vil dermed kunne påvirke hvilken type mål responsmottakeren internaliserer. Det er altså ikke slik at man kun forholder seg til satte mål, men justerer målene underveis i prosessen. Cauley og McMillan (2013, s.3) deler disse målene inn i to hovedgrupper:

- Egosentrerte mål (Performance-goal orientation)
- Mestringsmål (Mastery-goal orientation)

Egosentrerte mål internaliseres når læreren setter studentenes ferdigheter opp mot hverandre. Dette kan operasjonaliseres som offentliggjøring av resultater og premiering av studenter som presterer best. Mestringsmål derimot vektlegger læring, forståelse og mestring av nye ferdigheter. For å få studentene til å internalisere slike mål kan læreren evaluere studentens framgang, gi dem muligheter til å forbedre seg selv eller oppgava og behandle feil som en del av en læringsprosess. Ifølge Cauley og McMillan (2013) internaliserer studenter mestringsmål når vurderinga:

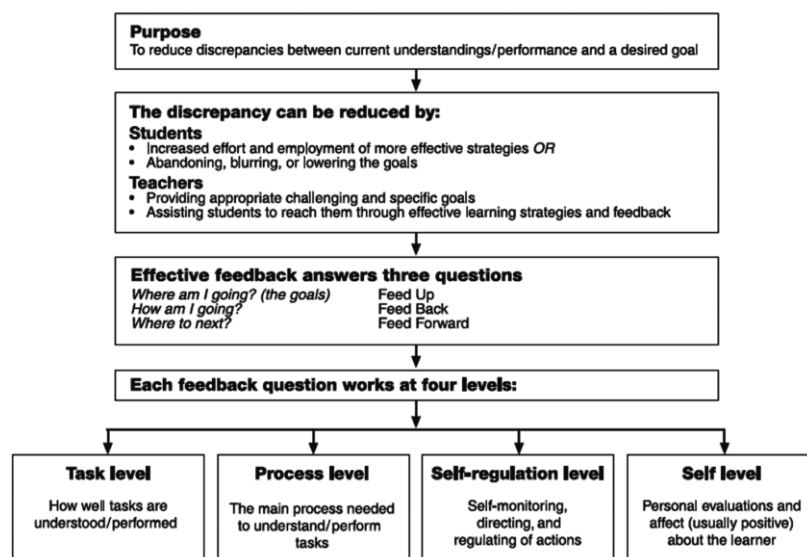
- a) er knytta til utvikling mot individuelle mål
- b) legger til rette for deltakelse

c) tilfører positiv respons på strategibruk

Utover at studenter som søker mestringsmål lærer mer sammenlignet med de med egosentriske mål, har de også mindre sjanse for å prokrastinere og bruke overflødige strategier – de har til og med mindre sjanse for å jukse (Cauley og McMillan, 2010, s.3). AEE danner altså grunnlaget for hvilken respons man gir, og som vi kan lese bør denne responsen stimulere mestringsmål. Hattie og Timperley (2007) viser hvordan denne responsen operasjonaliseres for å hjelpe studentene med å nå satte mål.

## 2.5.2 The Power Of Feedback

«Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement» Slik åpner Hattie og Timperley (2007) sin metastudie av hvordan respons påvirker læring. Selv om respons er viktig for å lære, er det ikke slik at all respons er god respons om den ikke hjelper studentene med nå mestringsmål. De peker derfor på at kvaliteten i responsarbeidet er avgjørende for at man skal være i stand til lære av tilbakemeldingene (s.81). Respons, slik som Hattie og Timperley formulerer det, kan komme fra hvem som helst, det seg være faglærer, medstudenter eller andre. Likevel er det ikke helt likegyldig hvem responsen kommer fra. Hvem som er responsgiver har en innvirkning på hvordan man oppfatter og mottar responsen, og derfor også i hvilken grad responsen bidrar til å utvikle teksten. Skjong (2012) skriver at responsmottakeren må ha tiltro til responsgiverens kompetanse for at responsen skal ha «reel innverknad i omskrivingsarbeidet» og at responsen fra læreren «vanlegvis blir oppfatta som meir læringsfremjande enn medstudentresponsen» (s.161).



Figur 3: A model of feedback to enhance learning (Hattie og Timperley, 2007, s.87)

Figur 3 er en modell for hvordan respons fungerer og hvilke faktorer som spiller inn. Hattie og Timperley postulerer at målet med respons er å redusere gapet mellom den nåværende forståelsen og hva man ønsker å lære eller forstå, altså det som er målet med det man holder på med, det er disse målene som bør internaliseres som mestringsmål (Cauley og McMillan, 2013). Det er flere måter studenter kan redusere dette gapet på når man får responsen, uten at alle nødvendigvis like læringsfremmende. Et eksempel på noe som kan bidra til at responsen fremmer læring, er å øke innsatsen. Det er særlig når økt innsats fører til utfordrende oppgaver at eleven setter pris på de nye oppgavene. Denne økte innsatsen har en selvforsterkende effekt når målet er tydelig og troen på å lykkes er høy (Kluger og DeNisi, 1996, s.260 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.86). Videre tjener elever på at de tar i bruk mer effektive strategier i det man arbeider med (Hattie og Timperley, 2007, s.86). For skriftlig arbeid kan dette være skrivestrategier eller evna til «å stå» i en tekst lengre. Strategier kan også være evna til å innhente mer informasjon eller å ta i bruk selvregulerende ferdigheter i arbeidet med å nå et mål. En annen måte studenter kan redusere gapet på egen hånd, er å forlate eventuelle mål og slik eliminere gapet fullstendig, eller de kan gjøre måla utydelige og kun velge de måla de tror de klarer å nå. På den måten ender de dermed opp med å løse oppgaver som er enklere enn hva de er kapable til å klare (Hattie og Timperley, 2007, s.87). En slik forhandling om målsetting underveis i læringsprosessen henger tett sammen med alle måla som settes når man skriver. God respons vil derfor hjelpe skriveren med å nå og utforme disse i skriveprosessen. Læreren spiller derfor en viktig rolle i arbeidet med å redusere dette gapet. Ved å tilpasse mål slik at de er høvelig utfordrende, spesifikke og tydelige, kan læreren bidra til å redusere gapet mellom den faktiske prestasjonen og ønska måloppnåelse. Spesielt viktige er spesifikke mål, som hovedsakelig bidrar med å fokusere studentene sin oppmerksomhet (Hattie og Timperley, 2007, s.87).

Hvordan responsen bidrar til å redusere gapet, avhenger i stor grad av hvilket nivå responsen blir gitt på. I figur 3 viser Hattie og Timperley til tre spørsmål både lærere og studenter bør stille seg i responsarbeidet for at det skal ha en læringsfremmende effekt: «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?». Disse tre spørsmålene samsvarer til tre begrep. «Feed up», som handler om at man er klar over måla og vurderingskriteria for arbeidet. «Feed back» er informasjon om det gjennomførte arbeidet, gjerne knyttet til i hvilken grad man har lyktes med å nå målet, eller forventningene til arbeidet. Mens «Feed forward» handler om å gi informasjon som leder til framtidig læring med å gi mottakeren en farbar vei videre i arbeidet (Hattie og Timperley, 2007, s.88-90). I en god respons er det et

samspill mellom disse, og sammen skaper de det Hattie og Timperley kaller for «The Power of Feedback».

Det nederste nivået i figur 3 viser til hvilket informasjonsnivå responsspørsmålene sikter seg inn på. Hattie og Timperley hevder at det er fire hovednivåer av respons som er med på å avgjøre hvor effektiv responsen er. I og med at disse informasjonsnivåene er hva responsen fokuserer på, kommer jeg i resten av teksten til å betegne disse som fokusnivåer. Responsen kan være på oppgavenivå (FT), prosessnivå (FP), selvreguleringsnivå (FR) og personlig nivå (FS). Med over 90 % av læreres spørsmål i klasserommet, skriftlig så vel som muntlig, som henvender seg til informasjonsnivået FT, er dette den vanligste formen for tilbakemelding (Airasian, 1997 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.91). Respons på dette nivået søker å hjelpe mottakeren med å tilegne seg mer eller annen informasjon, samt å hjelpe mottakeren med å skille mellom korrekte og feil svar. Dette kan være tilbakemelding på om det som er skrevet er riktig eller ikke, og kan peke på hva som må gjøres for å få det korrekt eller hjelp til å innhente annen informasjon, for eksempel: «Skriv mer om hvorfor det var viktig for Norge å få et eget språk, her ville det vært mer relevant om du nevnte Ivar Aasen». FT er likevel mest effektiv når mottakeren har misoppfatninger og ikke mangelfull informasjon (Hattie og Timperley, 2007, s.91). Et av de største problemene ved respons på oppgavenivå er at responsen sjelden lar seg overføre til andre oppgaver. Thompson (1998) fant ut at respons som var knytta til en spesifikk del sjeldent blei brukt andre steder i oppgava (Thompson, 1998 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.91). Dette vil være tilfelle om responsen er lik den i eksemplet ovenfor, likevel er det viktig å skille mellom å ha for lite informasjon og det å ha riktig informasjon. Riktig informasjon er et premiss for utvikling på prosessnivå (FP) og selvregulering (FR). Samspill mellom FT og FP er derfor viktig, og respons som tar sikte på å lede studenter fra oppgave til prosessering, og fra prosessering til selvregulering er mest effektiv (Hattie og Timperley, 2007, s.91).

FP handler om selve prosessen rundt løsninga av ei oppgave, og sikter seg mer direkte inn på prosesseringa av informasjon, eller læringsprosessene knytta til oppgaveløsninga eller gjennomføringa av ulike oppgaver. Mens FT i stor grad handler om tilegnelse av og bruken av kunnskap, lagring og reproduksjon, handler respons på prosessnivå om å stimulere dypere læring og konstrueringa av kunnskap, kognitive prosesser og overføring til andre uprøvde oppgaver (Hattie og Timperley, 2007, s.93). En vanlig form for FP henvender seg til mottakerens strategier for feilsøking, på den måten kan mottakeren selv oppdage og ordne opp i egne feil. Et eksempel kan være «Dette avsnittet gir mer mening om du bruker

strategiene vi har snakket om tidligere». Med en slik respons vil man oppfordre mottakeren til å selv finne feilen(e) og dermed stimulere en dypere form for læring. Balanse mellom de ulike fokusnivåene er derfor viktig. For eksempel vil FT som henger seg opp i veldig små detaljer og som ikke interagerer med FP, og med det ikke viser de prosessene som kreves for å løse oppgava, føre til at mottakeren underpresterer og derfor ikke klarer å prestere på det nivået som kreves for å redusere gapet (Kluger og DeNisi, 1996 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.93). For mye respons på ett nivå vil derfor fungere mot sin hensikt.

FR henvender seg til mottakerens selvregulering. Selvregulering er et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit, og det handler i stor grad om måten responsmottakeren overvåker, dikterer og regulerer handlinger for å nå et læringsmål (Hattie og Timperley, 2007, 93). Selvregulering gjør blant annet derfor responsmottakeren i stand til å oppsøke respons og akseptere den, i tillegg til å ta den i bruk. Hattie og Timperley (2007) viser til D.L. Butler og Winnie (1995) når de argumenter for at studenter med god selvregulering også er de mest effektive studentene når det kommer til læring. Dette er fordi effektive studenter kontinuerlig gir seg selv respons og skaper kognitive prosesser mens de holder på med akademisk arbeid (Hattie og Timperley, 2007, s.94). Studenter med dårligere selvregulerende strategier er mer avhengig av utenforstående faktorer, slik som lærere eller rigide oppgaver for å lære. Det sagt, vil mangelen på selvregulering også føre til at de samme studentene sjeldnere søker hjelp, samtidig som at de også har en dårligere evne til å ta til seg respons (Hattie og Timperley, 2007: s.93). Respons på dette informasjonsnivået må derfor prøve å stimulere og hjelpe studentmottakeren til mer selvregulering. Selvregulering kan kobles til stiliseringa av de kognitive prosessene knytta til skriving i figur 2, og da særlig hovedprosessen «monitor». Hattie og Timperley viser til egenvurdering (self-assessment) som en selvregulerende ferdighet og verktøy for å velge og tolke informasjon slik at det blir en form for respons. Egenvurdering kan videre deles inn i to underkategorier: self-appraisal (SA) og self-management (SM). SA er studenters evne til å evaluere egne evner, kunnskap og kognitive strategier, mens SM er overvåking og regulering av en pågående prosess gjennom planlegging, korrigerende av feil og bruken av ulike strategier (Hattie og Timperley, 2007, s.94). Egenvurdering stiller altså krav til at studenten har metakognitive ferdigheter, slik er de i stand til å selv evaluere hvor mye de forstår, vurdere egen innsats, benyttede strategier samt egen utvikling i henhold til forventninger og satte mål. Dette gjør at de er i stand til å vurdere egen prestasjon, og viktigst av alt, i stand til å oppsøke og akkomodere respons fra andre og dermed redusere gapet til målet (Hattie og Timperley, 2007: s.94). En student som tar til seg



responsen vil derfor naturlig nok inneha selvregulerende ferdigheter, og derfor vil responsen gitt på andre fokusområder enn FR, altså indirekte bidra til selvregulering.

Respons både utenfra og som selvregulering krever likevel at det eksisterer en form for vilje eller ønske hos studenten til å motta respons. Hattie og Timperley (2007) postulerer dette som et kost-nytte-prinsipp der studenten gjennomfører en «transaksjon» på selvreguleringsnivået. Kostnadene i en slik transaksjon inkluderer tre ulike kostander: innsats, altså innsatsen som kreves for å få respons. *Face costs* som er effekten evalueringa fra andre har på den som søker respons, og til sist: inferens. Inferens er konsekvensene eller implikasjonene av gale slutninger gjort ved feiltolking av responsen. Nyttan i bytte mot disse kostnadene er en reduksjon av gapet mellom nåværende og ønsket eller forventet prestasjon, og det er når studenten finner kostnadene for store at man avstår fra å søke respons (Hattie og Timperley, 2007, s.94). Stiggins (2008) i Cauley og McMillan (2010, s.2) hevder også at studenter gjør en vurdering om læring i seg selv er verdt det, og at de studentene som synes at det å lære er viktig også legger ned mer innsats.

Av de fire fokusnivåene argumenterer Hattie og Timperley at respons retta mot individet (FS) er den minst virkningsfulle formen for respons. Personlige tilbakemeldinger slik som «godt jobba!» inneholder lite eller ingen informasjon knytta til oppgava, og de hevder at det sjeldent fører til mer engasjement eller forpliktelse til læringsmålet, bedre selvregulering eller dypere forståelse. Ros aleine kan heller ikke knyttes til de tre responsspørsmålene i figur 3, og ofte fjerner det fokus fra selve oppgava. Dette underbygger de med å vise til to metaanalyser av ros fra lærere (Wilkinson, 1981; Kluger og DeNisi, 1998 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.97). Metaanalysene viser at det er en svak eller ingen sammenheng mellom ros fra lærer og elevs prestasjoner og læring. Dette begrunner de videre med at ros i seg selv ikke henvender seg til de tre andre fokusnivåene. For at ros skal ha en læringseffekt må derfor rosen ha en apposisjon med informasjon som retter seg mot fokusområdene. Modellen i figur 3 kan altså brukes til å adressere ulike faktorer som er problematiske i responsarbeid, som på hvilket tidspunkt i læringsprosessen respons bør gis, effekten av positiv og negativ tilbakemelding, hvilken form tilbakemeldinga har og hvilket fokusnivå respons skal gis på (Hattie og Timperley, 2007, s.98).

### 2.5.3 Funksjonell respons

Selv om metastudien til Hattie og Timperley ikke eksplisitt tar for seg respons på skriftlig arbeid, kommer den med ulike faktorer som er avgjørende for om tilbakemeldingene er læringsfremmende eller ikke. Kvithyld og Aasen (2011) har i tidsskriftet *Viden om lesning*, skrevet fem teser for funksjonell respons på elevtekster som bygger på de ulike faktorene i artikkelen «The Power of Feedback». De fem tesene baserer seg ikke kun på responsteori, men har også tydelige innslag av perspektiver fra kognitiv og sosiokulturell skriveteori.

*Tese 1. Respons må bli gitt underveis i skriveprosessen.* Denne tesen er knytta til underveivurderinga som står sterkt i prosessorientert skriveteori. Det har liten effekt å gi respons på en tekst som skriveren føler seg ferdig med – for at det skal være læringsfremmende må responsen komme mens skriveren enda er i læringsprosessen, og ikke på det som er resultatet av læringsprosessen (Kvithyld og Aasen, 2011, s.11).

Verdien i et metaspråk er ikke bare å kunne gi god respons, men det gjør at studentene blir deltakere i en læringsprosess der de reflekterer over egen skriveutvikling (Kvithyld og Aasen, 2011, s.12). Det samme skriver Hattie og Timperley (2007, s.97) og understreker at studenters metakognitive ferdigheter gjør at de kan vurdere egen forståelse, innsats, strategier og respons fra andre i forhold til deres egne mål og forventninger. Dette er tett knyttet til kognitivt orientert skriveteori som er særlig opptatt av skrivernes evne til å overvåke egen skriveprosess og være i stand til å endre på ting underveis i skrivinga (Fjørtoft, 2014; Flower og Hayes, 1987). Dette gjør også at skriverne er i stand til å se egen prestasjon opp mot andre sine mål. Ei utvikling av en slik ferdighet gjør at studentene vet hvordan og når de skal søke respons fra andre.

*Tese 2. Responsen må være selektiv.* Ved å gi selektiv respons har responsgiveren bevissthet om hvilke tilbakemeldinger teksten og skriveren behøver. Man kan ikke kommentere alt både på makro- og mikronivå i teksten. En elev som får kommentarer på alle nivåa i teksten vil ikke evne å ta responsen i bruk (Kvithyld og Aasen, 2011, s.12). En slik praksis strider også mot hva som bør være hovedbudskapet i responsen, som er å motivere skriveren og gi ei tydelig retning i omarbeidninga av teksten, og slik hjelpe skriveren med å stake ut en farbar vei videre (Skjong, 2012, s.160). Det å gjøre feil i en tekst, kan og er ofte et forsøk på å mestre noe man enda ikke har lært seg fullt ut. Man må med andre ord gi respons ut ifra det kompetansenivået skriveren befinner seg på (AEE). Dette er særlig viktig i starten av ei

akademisk skriveopplæring, der formålet er å skrive seg inn i en fagdiskurs for å lære seg å argumentere, ta i bruk fagterminologi og evne å skille mellom egne poeng og siterte kilder. Forsøk på dette vil være elementer som skriveren forsøker å mestre, og vil være områder som er relevante å gi respons på (Overrein og Smidt, 2009 referert i Kvithyld og Aasen, 2011, s.12; Cauley og McMillan, 2013).

*Tese 3. Responsen må være en dialog mellom skriver og respons giver.* En dialog mellom respons giver og mottaker har sine røtter i Vytgotskys sosiokulturelle tenkning omkring læring og studenters proksimale utviklingssone. For en som gir respons er selve studentteksten hovedkilden til den proksimale utviklingssona. Skriveutviklingsnivået (AAE) til skriveren vil naturlig nok derfor ha ei innvirkning på hvilket tekstnivå man gir responsen på. Ved å ha en dialog rundt det skriftlige arbeidet går respons giveren og skriveren inn i ei forhandling om den skrevne teksten. Denne dialogen er ikke nødt til å være en form for muntlig kommunikasjon, den kan også materialiseres i form av skriftlige kommentarer i tekst. I slike tilfeller er det viktig at respons giveren stimulerer til dialog med skriveren, og unngår å projisere «egen agenda over elevteksten [...]» og heller ha fokus på å «[...] tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter» (Straub, 2003, s.23 referert i Kvithyld og Aasen, 2011, s.13). Selv om man kan opprette en form for dialog med skriveren av teksten gjennom kommentarer, fungerer dialogen best gjennom muntlig respons, særlig om den kommer fra medstudenter. Gjennom dialogen blir den utforskende samtalen rundt teksten viktigere enn selve forslaga til forbedring (Dysthe, 1996, s.163). Dette forutsetter at det eksisterer et forhold mellom skriver og leser. En slik utforskende samtale vil derfor føre til at skriveren må ha leseren i tankene under skriveprosessen, og på den måten hele tiden vekte det skriveren vil si opp mot det leseren trenger å vite (Dysthe, 1999, s.193). Dette handler i stor grad om å skape en bevissthet rundt egen skriveprosess, ut ifra skriverens skriveferdigheter trekker Fjørtoft (2014) fram at skriveren er i ei forhandling med seg selv og teksten. Et sosiokulturelt perspektiv på skriveprosessen og respons givinga vil derfor gjøre at skriveren må ta hensyn til mottakeren for å nå sitt kommunikative mål.

*Tese 4. Respons må motivere for revidering av elevteksten.* Kvithyld og Aasen (2011, s.13) peker på at det må ligge gode holdninger til grunn for respons arbeid, at studentene ser at respons er en læringsfremmende aktivitet, og at de skjønner at det å skrive er en rekursiv prosess. Det er derfor viktig at respons giveren skiller formativ og summativ vurdering fra hverandre (2.5.1). For å være i stand til å motivere revidering av en tekst, må respons giveren være tydelig på det som er bra med teksten, slik at respons mottakeren skjønner at det er

tekstelementer som faktisk fungerer. Dette vil gjøre det enklere for skriveren å starte med tekstrevisjonen.

*Tese 5. Respons må være forståelig og læringsfremmende.* En viktig del av akademisk tekstkyndighet er det å kunne gjøre kritiske lesninger av ulike tekster, dette er viktig i arbeidet med å gi responsen ettersom man må evne å se forskjellen mellom den «intenderte teksten i elevens hode, og teksten slik den foreligger» (Kvithyld og Aasen, 2011, s.14). En skriver har en indre forståelse av sin egen tekst som et riktig svar på oppgava, hvis ikke ville teksten naturlig nok være skrevet på en annen måte. Derfor er det viktig at responsen er tydelig og at intensjonen kommer klart fram, slik kan responsmottakeren forstå hva responsgiveren mener (Kvithyld og Aasen, 2011, s.14). Til dette viser margkommentarer seg å være mer effektive enn sluttkommentarer. Ved å gi margkommentarer kan man være mer konkret, ettersom man går direkte inn i tekstpassasjer og gir respons. Derimot vil sluttkommentarer i større grad kunne si noe om teksten som helhet. Men selv om kommentarene er forankra i tekstpassasjer er det ei fallgrube å gi for generelle tilbakemeldinger, som nevnt må kommentaren være så konkret som mulig for at mottakeren av responsen skal ta den til seg. Videre er balansen mellom ris og ros viktig for at responsen skal være læringsfremmende. Kvithyld og Aasen (2011, s.14) viser til nyere effektstudier som bekrefter at positive tilbakemeldinger var motiverende og at responsen godt også kan være kritisk så fremt den er konkret og mottakeren opplever den som relevant. (Straub, 2000 referert i Kvithyld og Aasen,2011, s.11)

#### **2.5.4 Hvorfor tar ikke studentene til seg responsen?**

Selv om responsen er god og baserer seg på nevnte prinsipper og teorier er man likevel avhengig av at studentene tar den i bruk. Jonsson (2013) viser til flere studier<sup>5</sup> som bekrefter at mange studenter ikke leser faglæreres kommentarer, og at de som leser dem sjeldent tar responsen til etterfølgelse. Spørsmålet blir da hvorfor studentene ikke tar til seg responsen? Det første Jonsson (2013) peker på er at kvaliteten på den gitte responsen kan være dårlig. I en undersøkelse av *Quality Assurance Agency* ble det slått fast at i over 40% av de undersøkte institusjonene, var den gitte responsen fra faglærere av variabel kvalitet. Det er likevel vel så mange studier som viser at studenten får kompetent og god respons<sup>6</sup>. Dårlig respons er derfor

---

<sup>5</sup> (MacLellan, 2001; Sinclair og Cleland, 2007; Brown og Glover, 2006)

<sup>6</sup> (Connors og Lunsford, 1993; Hyatt, 2005; Hyland og Hyland, 2001; Ivanič et al., 2000; Mutch, 2003; Randall og Mirador, 2003)

ikke det eneste forklaringsparadigmet for at studenter ikke nyttiggjør seg av responsen (Jonsson, 2013, s.64). God respons er altså ikke ensbetydende med at studentene tar den til seg. Siden respons er et topartssamarbeid, nytter det ikke å gi respons uten at responsmottakeren er mottakelig og vet hvordan responsen skal operasjonaliseres. Både responsen i seg selv, og det å gi den på riktig tidspunkt, er avgjørende for å redusere gapet mellom nåværende og forventet læring. Jonsson (2013) legger fram tre forutsetninger som må være tilstede for at responsmottakeren skal være i stand til å bruke responsen til å tette gapet: 1) de må vite hva slags prestasjon som kreves 2) de må være i stand til å vurdere prestasjon i forhold til standarder, og 3) de må inneha strategier for å kunne justere egen prestasjon i lys av responsen (s.64, min oversettelse). Mens den første og andre forutsetninga kan tilskrives læreren, altså at læreren tydeliggjør hva som kreves (Feed up) og hjelper studenten med å posisjonere prestasjonen i forhold til satte standarder eller mål (Feed back), legger den siste forutsetninga ansvaret på studenten.

Jonsson (2013) har i sin artikkel *Facilitating productive use of feedback in higher education* samlet 103 ulike studier som handler skriftlig respons fra faglærere på skriftlig arbeid. Målet med Jonssons metastudie er å identifisere hvorfor noen studenter ikke bruker respons, og hvilke faktorer som påvirker deres bruk av lærerrespons. De fleste studiene Jonsson fant behandlet studentenes respons indirekte på samme måte som denne oppgava, enten ved å se på endringer i reviderte tekster etter respons, eller ved å spørre studenter om hvordan de bruker respons. Av de 103 studiene var det kun to studier som ikke behandlet studenters bruk av respons indirekte. Det er dermed, som Jonsson påpeker, lite tilgjengelig data på studenters *faktiske* bruk av respons. Jonsson har likevel over 100 studier som sier noe indirekte om studenters bruk av respons, og med utgangspunkt i disse postulerer han fem faktorer som er felles i majoriteten av studiene (Jonsson, 2013, s.65-66).

Faktor 1: Responsen må være nyttig. Det å gi responsmottakeren for lite informasjon kan føre til at det ikke er nok informasjon til å justere prestasjonen i henhold til målet. Studenter foretrekker mer informative kommentarer og mange misliker derfor en-linjers kommentarer, og oppfatter responsen som negativ om den ikke gir nok å jobbe med (Jonsson, 2013, s.66). En avgjørende faktor for at responsen skal være nyttig er tidspunktet i prosessen den gis. Jonsson (2013) peker på en rekke vurderingssituasjoner der studentene ikke får muligheten til å bruke responsen på grunn tidspunktet den gis, et eksempel på dette er når responsen kommer etter en tekst er fullført. I tillegg til at responsen kommer for sent i skriveprosessen operasjonaliseres mye av den oppgavenivå, og den har få elementer ved seg som kan brukes i

framtidige tekster. Studenter så på respons på oppgavenivå som nyttig på oppgaver som skulle inn igjen slik at teksten kunne forbedres til siste innlevering, men de foretrakk respons på prosess- og selvreguleringsnivå når oppgava ikke skulle inn igjen, og når de visste at det kom nye oppgaver med forventning om at de lærte noe fra forrige oppgave. Jonsson (2013) konkluderer derfor med at man risikerer at studenter overser respons på andre fokusområder enn oppgavenivå når de vet at teksten skal inn igjen for å bli godkjent. På samme måte som at respons på oppgavenivå på en tekst som ikke skal inn igjen kan bli oppfattet som unyttig.

Faktor 2: Studenter foretrekker spesifikk, detaljert og individuell respons. Jonsson (2013) oppdaget en dissonans mellom studiene av studenters faktiske bruk av respons, og de som sa noe om responsbruken indirekte. Det er en spenning mellom hva studentene foretrekker og hva som mest sannsynlig bidrar til læring. Et eksempel på dette er at mange studenter ønsker mye respons, men høyfrekvent respons kan gjøre at viktige tilbakemeldinger forsvinner i mengden. Studenter ønsker spesifikke, detaljerte og individuelle kommentarer, og det viser seg at studenter gjør mer presise revideringer om de blir fortalt nøyaktig hva de må gjøre. Dette er likevel ikke ensbetydende med at kvaliteten på teksten økes. Tvert imot skriver Jonsson (2013) at standardisert respons som ikke er like spesifikk og individualisert krever at studentene mer aktivt forholder seg til hva som skrives, gjør det er mer effektivt for å forbedre studentenes prestasjon. Om responsen blir for overveldende og innsatsen som må legges inn virker å være for stor, vil mange studenter, særlig de med lav selvtilitt, nøye seg med å gjøre små og trygge endringer i overflaten på teksten (Jonsson, 2013, s.68). Det er derfor viktig at responsen som gis er selektiv, slik som Kvithyld og Aasen fremhever i tese 2. For å unngå at de med lav selvtilitt kun gjør overfladiske endringer må responsen gis ut ifra studentens kompetansenivå, dette er opp til responsgiver å avgjøre gjennom AEE. Former for karaktersetting, slik som bestått ikke bestått, vil også kunne påvirke studentenes bruk av responsen. Jonsson (2013) legger frem noe som kan formuleres som to hovedutfordringer knytta til karaktersetting og respons: 1) studentene blir mindre villige til å utfordre faglærer. I stedet for gjør de det kan for å imøtekomme lærerens ønsker, selv på bekostning av deres egne intensjoner og ideer med teksten. 2) Studentene lar være å utfordre seg selv og viker fra å gjøre større tekstrevisjoner når innsatsen for å få det til, virker å være for stor. De ender derfor heller med å gjøre små og tryggere overflateendringer (Jonsson, 2013, s.68, min oversettelse).

Faktor 3: Autoritær respons er ikke produktiv. Som vi kan lese over og i kapittel 2.5 kan responsen påvirke hvilke mål studentene internaliserer, for å unngå at lærerens respons blir autoritær bør responsen være dialogisk (Kvithyld og Aasen, 2014). I tillegg bør man unngå å skrive imperativformer og ha en for hard tone i responsen. Responsgiveren må derimot formidle at responsen er deres mening og at den er åpen for diskusjon.

Faktor 4: Studenter mangler muligens strategier for å nyttiggjøre seg av respons. Det fins en rekke måter man kan ta med seg responsen videre på, noen skriver den ned som kulepunkter, mens andre skriver korte reflekterende notater om responsen som de tar med seg videre.

Jonsson (2013) viser imidlertid til studier der halvparten av studentene ikke hadde en formativ bruk av responsen, selv om mange satt pris på responsen de fikk hadde de ikke strategier for å kunne bruke den på en konstruktiv måte (s.69). Mange studenter tyr til ad hoc strategier, mens noen internaliserer respons «mentalt» ved å prøve å legge den på minne. Andre bruker ikke responsen i det hele tatt, og løser problemet i teksten ved å fjerne det fullstendig uten å i det hele tatt prøve å utbedre det. Det er derfor viktig at studenter ikke bare gis opplæring i hvordan man skal oppføre seg som responsgiver og mottaker, men at det også undervises i strategier de kan bruke for å nyttiggjøre seg av responsen best mulig (Jonsson, 2013, s.69). Denne utfordringa vil kunne knyttes til studentenes evne til selvregulering (Hattie og Timperley, 2007).

Faktor 5: Studenter mangler muligens forståelse for akademisk terminologi og sjargong. Det er et problem at mange studenter rett og slett ikke forstår responsen, det kan være så enkelt som at studenten ikke forstår håndskrifta til responsgiveren (Jonsson, 2013). Nå er ikke dette et problem for respons skrevet på PC, men slurvete formuleringer gjort i all hast gir ikke nødvendigvis alltid mening. Det som gjør seg gjeldende både på PC og i håndskrevne kommentarer er at språket som brukes er fremmed og uforståelig. Det er særlig akademisk terminologi og teknisk sjargong og henvisninger til kriterier som studentene ikke har fått med seg studenter finner utfordrende å forholde seg til (Jonsson, 2013, s.69). Studiene Jonsson (2013) baserer seg på viser at den skrevne responsen ikke bør stå alene, men komplementeres. Studenter setter pris på når det legges ned en innsats i å klargjøre blant annet kriterier, hvordan respons kan se ut ved hjelp eksempeltekster og utdelte vurderingsrubrikker, og på den måten bli kjent med tekstkulturen.







## 3 Metode

Metodekapitlet vil være tredelt. Jeg kommer først til å ta for meg datamaterialet og hvordan dette er samlet inn, deretter skal jeg legge fram det metodiske verktøyet jeg ønsker å bruke i selve analysen, før jeg kommer til å gjøre gå gjennom den metodiske gjennomføring.

### 3.1 Datamaterialet

Datamaterialet i denne oppgava består av; en spørreundersøkelse og fire studenttekster med tilhørende lærerrespons. Sammen skal disse hjelpe meg å svare på hvordan respons underveis i skriveprosessen i skriveopplæringa for lektorutdanninga 8-13 trinn bidrar til at studentene kan utvikle akademisk tekstkyndighet.

### 3.2 Studenttekster og lærerrespons

Tekstutkastene i analysen stammer fra et utvalg på fire studenttekster fra skriveopplæringa i PFF-1020 med tilhørende respons fra seminarlærer på førsteutkastet. De fire studenttekstene har mottatt respons fra fire ulike seminarlærere, hvorav tre studenttekster tilhører ei seminargruppe, mens en studenttekst stammer fra ei anna gruppe. Alle de fire studenttekstene har fått hvis reviderte tekst godkjent som et bestått arbeidskrav. Det vil si at alle tekstene reflekterer en bestemt form for utvikling av akademisk tekstkyndighet fra førsteutkast til endelig tekst (1.3).

Lærerresponsen er ulikt gjennomført på de to seminargruppene. Studenttekst, heretter tekstutkast, 1-3 har mottatt sin respons direkte i tekst i form av margkommentarer løpende i teksten sammen med en avsluttende sluttrespons, tekstutkast 4 derimot har fått sin respons formidlet via vurderingsrubrikken nevnt i kapittel 1.3 (Vedlegg 2). Tekstutkast 4 har med andre ord ingen kommentarer i tekst eller en sluttrespons. Dette representerer ei utfordring i gjennomføringa av analysen, men vil være en god mulighet til å se hvilke implikasjoner en rubrikk som strukturer og styrer tilbakemeldingene har for operasjonaliseringa av responsen, og hva dette har å si for kvaliteten på responsen. Hovedutfordringa med respons som ikke er gitt direkte i tekst, er imidlertid at den ikke viser nøyaktig hvor i teksten jeg skal se etter revisjon. Det kan derfor være vanskeligere å identifisere operasjonaliseringa i disse tekstene, likevel viser vurderingsrubrikken hvor i tekstens makronivå tilbakemeldinga er gitt, noe som vil gjøre det enklere å identifisere responsen i den reviderte teksten.

### 3.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen er i denne oppgava et supplerende element til tekstutkastene. Informantene i spørreundersøkelsen er et typisk utvalg av studenter som har deltatt på skriveopplæringa for lektor 8-13 ved UiT Norges arktiske universitet. Utvalget for spørreundersøkelsen består av tre studenter. Studentene som har deltatt har jeg selv vært seminarlærer for. Dette er noe man må ha i bakhodet når man skal analysere svarene. Siden studentene har kjennskap til meg, og jeg til dem, kan dette bidra til at de ikke svarer helt ærlig på spørsmålene. Det har derfor vært viktig for meg at spørsmålene i minst mulig grad har vært koblet opp mot meg som person. En slik utforming av spørsmålene er også med på å demme opp for at jeg tolker resultatene i en retning som setter meg selv i et fordelaktig lys. En fullstendig anonymisering kombinert med at jeg delte seminargruppa med to andre seminarledere, vil også kunne bidra til at resultatene er mer reliable.

Målet med spørreundersøkelsen er å bidra med kunnskap om skriveopplæringa har hatt innvirkning på deres utvikling av akademisk tekstkyndighet og i hvilken grad skriveopplæringa har tjent sine to formål, altså at lektorstudentene har utviklet det Busch og Strandbu (2020) kaller for lektorkompetanse i skriving. Selv om en spørreundersøkelse i mindre grad vil kunne gi dybdeinformasjon på lik linje med en samtale (Bjørndal, 2017, s.115), vil det faktum at informantene får sitte for seg selv uten andre til stede, kunne gi andre typer svar enn et gruppeintervju ville gjort. Ei anna svakhet ved spørreundersøkelser er at man ikke har mulighet til å oppklare uklarheter og misforståelser (Bjørndal, 2017, s.115). Dette har jeg prøvd å imøtekomme med å være disponibel for spørsmål på e-post om informantene fant noe som var uklart. Spørreundersøkelsen består av åpne spørsmål som fordrer at informantene må uttrykke seg skriftlig. Dette krever at informantene evner å få omsatt tankene sine til tekst, og som nevnt kan dette være en utfordrende øvelse for mange. Malterud (1994) i Johannessen (2004, s.220) advarer om at det er vanskelig å formulere spørsmål som virkelig er åpne og som ikke legger føringer. Fordelen med en åpen struktur på spørsmålene er likevel akkurat det at informantene selv formulere svarene med sine egne ord. Johannessen kommenterer videre at man må vurdere om åpne spørsmål i et standardisert spørreskjema er den rette måten å samle inn data på, og at det kan være mer fruktbart å gjennomføre kvalitative intervjuer når man har et begrenset antall informanter. Det er viktig for meg igjen å understreke at gruppeintervju var den ønskede måten å samle inn det samme datamaterialet.

Utgangspunktet for utforminga av spørsmålene var det Bjørndal (2017) mener er tre grunnleggende hensyn i utforminga av et spørreskjema:

- *å forstå de begrepene som blir brukt i spørsmålsformuleringen, på samme måte.*
- *å få tilstrekkelige opplysninger om det vi ønsker skal danne svargrunnlaget*
- *å få vite hva slags karakteristikk eller hvilken skala vi ønsker de skal bruke når de svarer (s.115-116).*

For at informantene skal forstå hva det spørres etter har det vært viktig å ha et så klart språk som mulig i spørsmålene, og på den måten etterlate lite eller ingen rom for å tolke spørsmålene. Klarspråk og tydelig kommunikasjon er viktig for at jeg skal få informasjonen jeg er ute etter. Informantene er derfor gjort bevisste på hvilken periode spørsmålene tar utgangspunkt i, og hvilken del av utdanninga spørsmålene handler om. I tillegg la jeg noen føringer på hvor mye jeg ønsket at de svarte på hvert spørsmål, her var målet å sørge for at informantene ikke svarte for *lite*. Jeg brukte derfor formuleringa «helst 3-4 linjer på hvert spørsmål» i begynnelsen av spørreskjemaet (Vedlegg 1). Faren ved en slik føring kan være at informantene føler at de *må* skrive mer når de egentlig ikke har mer å si, og at det de skriver ikke er oppriktig selv om 3-4 linjer ikke er et absolutt krav.

Spørreundersøkelsen består av totalt ni spørsmål. Disse spørsmålene har som mål å gi bredere innsikt om fire hovedområder, disse kan igjen deles inn i eksplisitt og implisitt informasjon:

1. Metabevissthet rundt egen skriving (implisitt).
2. Metaspråk om skriving (implisitt).
3. Skriveopplæringas innvirkning på deres skriveutvikling (eksplisitt).
4. Hvordan informantene forholder seg til respons på akademisk arbeid (eksplisitt).

Med implisitt informasjon i denne sammenhengen menes informasjon informantene ikke uttrykker med egne ord, og er dermed informasjon jeg må lese ut ifra svarene de gir. Eksplisitt informasjon vil følgelig være det informantene selv skriver inn som svar. Dette vil kunne belyse hva studentene opplever at de har lært og hva som er faktisk læring.

### **3.4 Egne refleksjoner rundt metodiske valg – begrensinger**

Den opprinnelige planen var å gjennomføre et gruppeintervju med et typisk utvalg fra ei seminargruppe. Den pågående pandemien av Covid-19 satte en effektiv stopper for dette, og har gjort at jeg har vært nødt til å tenke nytt rundt denne bestanddelen av datamaterialet. Myndighetene har, i skrivende stund, stengt alle utdanningsinstitusjoner og oppmuntret

befolkning til å begrense sin omgang med andre mennesker til et minimum. Dette har naturlig nok følger for gjennomføringa av et intervju. For meg var det to alternativer som var mulige løsninger. Det ene var å gjennomføre intervjuet som en videokonferanse, eller å gjøre en helomvending å droppe gruppeintervjuet i sin helhet og heller gjennomføre en semistrukturert spørreundersøkelse. Jeg valgte å gjøre en 90-grader og heller sende ut en spørreundersøkelse til informantene. Det er klart at et gruppeintervju vil kunne tilføre flere nyanser, og jeg ville hatt muligheten å få informantene til å utdype sin tanker gjennom oppfølgingsspørsmål. Dette er en dimensjon jeg mister ved å bruke en spørreundersøkelse som gjør at jeg ikke vil kunne få like mye dybdekunnskap. Likevel er et gruppeintervju tidkrevende, og jeg er usikker på om jeg ville klart å gjennomføre en samtale med informantene via nettet. Situasjonen i samfunnet for øvrig var også såpass usikker at jeg bestemte meg for å få ut spørreundersøkelsen raskt, og siden det var en løpende mulighet for at både jeg og informantene kunne bli sengeliggende, var det viktig for meg å være sikker på at jeg fikk inn data. Et bredere tekstutvalg ville også vært å foretrekke og da gjerne tekstutkast av studenter som har skrevet alene. Dette har imidlertid vist seg utfordrende å få samtykke til. Ei anna utfordring som har meldt seg når en student har gitt samtykke er i mange tilfeller har verken studenter eller seminarlærer lenger vært i besittelse av responsen. Jeg mener likevel at tekstutvalget er tilstrekkelig for å svare på problemstillinga.

### **3.5 Etikk**

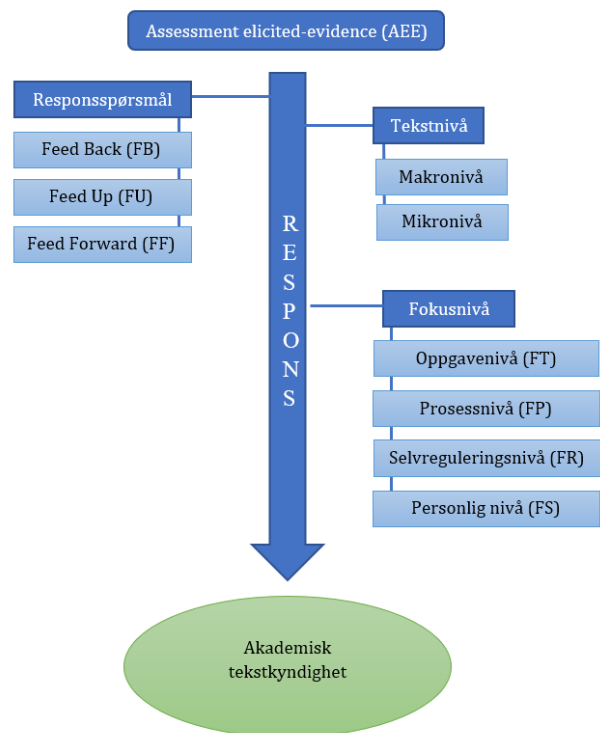
Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Informantene som har sagt seg villig til å delta og signert samtykkeskjema (Vedlegg 3). All data er håndtert i henhold til NSD sine retningslinjer for personvern: «På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet /Institutt for språk og kultur har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.» (Vedlegg 3). Datamaterialet er lokalisert på skytjenesten til UiT – Norges Arktiske Universitet, og alt som transkriberes inn i oppgaven er anonymisert. I og med at informantene blei opplyst at kun utdrag av deres tekster skulle brukes i oppgava, gjør at jeg har valgt å ikke legge ved tekstutkastene i denne oppgava.

En av de fire studenttekstene har jeg selv gitt respons på. Dette er ikke helt uproblematisk ettersom jeg kan la meg farge i drøftinga av ulike forhold ved responsen, likevel mener jeg at utforminga av metoden er transparent og innehar en såpass objektiv avstand at dette unngås. I og med at analysen ikke skal knytte respons opp mot den som har skrevet tilbakemeldinga, vil

det heller ikke være rom for å sette meg og egen respons i et fordelaktig lys. Det er heller ikke dette oppgava ønsker å utforske med problemstillinga. Her er målet å se om det er en sammenheng mellom respons og utviklinga av akademisk tekstkyndighet og hvordan den operasjonaliseres i de reviderte teksten – målet er *ikke* å stemple en respons giver og hvis respons som god eller dårlig.

### 3.6 Tekstanalyse som metodisk verktøy

Det metodiske verktøyet for å analysere responsen til studenttekstene baserer seg på responsteorien i 2.5 illustrert i figur 4. Det første spørsmålet jeg stiller er hvilket mål den enkelte respons søker å utvikle. Med den enkelte respons mener jeg en enkelt kommentar i teksten fra faglærer. Basert på formålet til skriveopplæringa og det forventede innholdet, altså vurderingskriteriene, er målet for responsen å utvikle akademisk tekstkyndighet, herunder hjelpe studentene til å nå vurderingskriteriene for teksten.



Figur 4: Illustrasjon av responsteori

Akademisk tekstkyndighet vil i denne sammenhengen svare til vurderingskriteriene til skriveopplæringa i PFF-1020 (1.3), og ettersom vurderingskriteriene representerer en godkjent akademisk tekst vil bestått arbeidskrav tilsi at studentene har utvikla en bestemt grad av akademisk tekstkyndighet. Problemstillinga tar derfor for seg hvilken rolle responsen har mot dette målet. Målet om akademisk tekstkyndighet svarer altså til det Hattie og Timperley (2007) referer til som «ønsket og eller forventet læring». I og med at responsen i tekstutkastene skal hjelpe studentene med å redusere avstanden til dette målet, må responsen være basert på indikasjoner på studentens nåværende nivå i forhold til et ønsket læringsmål, altså Assessment-Elicited Evidence (AEE) og justere responsen ut ifra dette (2.5.1).

I analysen av tekstutkastene bruker jeg tekst- og fokusnivåene for å kategorisere responsen og for å kunne se hvordan de ulike nivåene materialiseres de i reviderte tekstene. Hvor studenten er i forhold til ønsket læringsmål kan nemlig adresseres på ulike fokusområder og tekstnivå

på en og samme tid. Eksempel: For å kommentere innhold (FT) kan en respons operasjonaliseres på et makronivå samtidig som at den er på fokusnivået FP, FR og FS.

Eksempel: *Du skriver godt, men det er ikke helt riktig det du skriver om at Knud Knudsen kjempet for nynorsk, se over tankekartet vi lagde sammen en gang til. Du nevner kort noe om det demokratiske motivet til Ivar Aasen, kanskje du kan utdype dette enda mer?*

Siden en respons kan være sammensatt og lang som i dette eksemplet, skal jeg med utgangspunkt i figur 4 dekonstruere responsen, deretter skal jeg skrive de ulike delene inn i tabell 2 for å tydeliggjøre de ulike nivåene. Målet med dette er å vise hvordan en respons kan figurere på flere nivåer samtidig og vise tankegangen bak den metodiske gjennomføringa i kapittel 3.7.

I eksemplet er målet med responsen i figur 4 for ordens skyld erstattet med: «lære å bruke tankekart», «kunnskap om utvikling av det norske skriftspråket» og «oppgavestruktur». Den første delen av responsen: *Du skriver godt* er på personlig nivå (FS), her er det verdt å merke seg at i tabell 2 er nivået FS markert i grått siden det ikke korrelerer med målet for responsen. Den nesten delen er på oppgavenivå fordi den korrigerer innholdet (FT): *(...) men det er ikke helt riktig det du skriver om at Knud Knudsen kjempet for nynorsk (...)*, mens: *Du nevner kort noe om det demokratiske motivet til Ivar Aasen, kanskje du kan utdype dette enda mer (...)* er på prosessnivå (FP) ettersom responsen forsøker å utvikle ideen om Ivar Aasen sitt demokratiske motiv. Det siste leddet: *og flytte dette opp til innledninga?* gir et innspill til strukturen (MAN). I den midterste delen: *se over tankekartet vi lagde sammen en gang til* kan man argumentere for at responsen er på både FP og selvreguleringsnivå (FR). Dette er fordi responsen både hjelper studenten med å se at tankekartet er en del av en læringsprosess som kan brukes til å løse oppgava (FP), og ved å vise til at det kan være lurt å lese kilden flere ganger som feilsøking, altså selvregulering (FR). Dette vil være et eksempel på det Hattie og Timperley (2007, s.91) mener er en form for effektiv respons ettersom det leder responsmottakeren fra oppgave til prosessering, og fra prosessering til selvregulering. Responsen svarer på responsspørsmålene «Feed back» og «Feed forward». Den sier med andre ord noe om hvor responsmottakeren er i forhold til læringsmålet (Feed back) samtidig som at den formidler informasjon om en farbar vei videre (Feed forward).

Mål for responsen			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekstnivå</li> <li>• Fokusnivå</li> <li>• Responsspørsmål</li> </ul>	Lære bruken av tankekart	Kunnskap om utviklinga av det norske skriftspråket	Oppgavestruktur
Mikronivå (MN)			
Makronivå (MAN)			(...) og flytte dette opp til innledninga?
Oppgavenivå (FT)		(...) men det er ikke helt riktig det du skriver om at Knud Knudsen kjempet for nynorsk (...)	
Prosessnivå (FP)	(...) se over tankekartet vi lagde sammen en gang til	Du nevner kort noe om det demokratiske motivet til Ivar Aasen, kanskje du kan utdype dette enda mer (...)	
Selvreguleringsnivå (FR)	(...) se over tankekartet vi lagde sammen en gang til		
Personlig nivå (FS)	Du skriver godt		
Feed Back	X	X	
Feed Up			
Feed Forward	X	X	

Tabell 2: Dekonstruksjon av respons

### 3.7 Metodisk gjennomføring

Framgangsmåten til analysen av de fire studenttekstene vises de kommende tabellene 3,4 og 5. Alle tekstene er skrevet av grupper, og jeg vil i de følgende derfor bruke flertallsformen «studenter» om disse som responsmottakere. Kategoriseringa av responsen vil foregå slik at jeg tar for meg hver enkelt respons i hvert enkelt tekstutkast for å kategorisere dem innenfor hvilket tekst- og fokusnivå de er på. I og med at tekstutkast 1-3 og tekstutkast 4 har ulike utforming av responsen, vil kategoriseringsarbeidet av tilbakemeldinga på disse naturligvis skille seg fra hverandre. Jeg kommer derfor til å gjennomgå hvordan dette har blitt gjennomført:



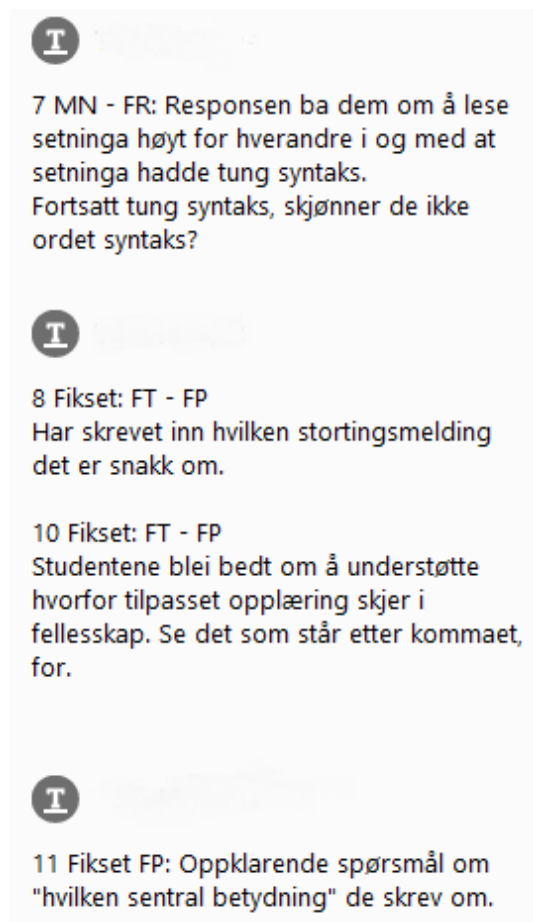
Hvor i teksten/Responskategori	Markert i teksten	Respons
<b>Tittel</b>		
<b>1. MN</b>	Eksempel tilnærminger	Eksempeltilnærminger eller eksempler på tilnærming
<b>2. Innledning</b>		
<b>3. MN</b>	Innskutt	At
<b>4. MN</b>	Selve	Selve
<b>5. MN</b>	Disse utfordringen skyldes de mange ordene som bygger begrepet, blant annet inkludering	Skriv om denne setninga. Sløyf «ordene som bygger begrepet» → «Tilpasset opplæring er et sammensatt begrep....»
<b>6. MN</b>	Han fortsetter med	Han skriver videre at...»
<b>7. MN - FR</b>	Han fortsetter med at det var et prinsipp som oppsto etter at sammenholdte klasser i det norske skolesystem ble innført på 70-tallet som økte differensieringen mellom elevenes kunnskapsnivå i klassene	Hele denne setninga har veldig tung syntaks. Prøv å les den høyt for hverandre
<b>8. FT - FP</b>	Politiske gjennomslag via stortingsmeldinger og læreplanverk	Ja, tanken om tilpassa opplæring har vært en del skoleverket i mange tiår, men i hvilken stortingsmelding blei begrepet innført?
<b>9. MN</b>	gjennom årene forutsatt	Slått fast
<b>10. FT - FP</b>	Man kan derfor i dag ha en forståelse på tilpasset opplæring til å være et prinsipp hvor man gir elever på ulike kunnskapsnivåer et positivt utbytte av opplæringen, sammen i et felleskap	Dere skriver her om en av fordelene med å gi tilpassa opplæring i et fellesskap, men hva er denne forståelsen dere nevner basert på? Her hadde det vært fint om dere skriver det om slik at dere støtter opp under argumentet for at tilpassa opplæring skal skje i fellesskap.
<b>11. FP</b>	Den sentrale betydningen	Den sentrale betydningen av hva da?
<b>12. MN</b>	Av både interesse og fremtidig nytte har vi stilt oss selv spørsmålet;	Overflødig. Dere skriver om dette i setninga før
<b>13. FT - FP</b>	hvordan kan man praktisere tilpasset opplæring? Denne problemstillingen avgrenses med å undersøke metodiske eksempler fra vår praksislærer vi drøfter om de kvalifiseres som tilpasset opplæring.	Bra problemstilling!  Forklar hva dere mener med «metodiske eksempler»

Tabell 3: Eksempel på kategorisering i tekstutkast 3

Tabell 3 viser hvordan kategoriseringa av responsen er gjort på tekstene med margkommentarer, altså tekstutkast 1-3. Her er responsen til tekstutkast 3 transkribert inn sammen med delen som er markert i teksten og plassering i teksten ved hjelp av tekstens overskrifter.<sup>7</sup> I venstre kolonne har jeg skrevet inn hvilken responskategori de ulike responsen faller inn under. Responsen er nummerert for å kunne markere identifisert respons i den

<sup>7</sup> For hele tabellen i tabell 3, se vedlegg 1.

reviderte teksten. I tabell 4 under kan vi se hvordan respons 7, 8, 10 og 11 fra tabell 3 er identifisert og hvordan studentene har forholdt seg til dem.



<b>I</b>	7 MN - FR: Responsen ba dem om å lese setninga høyt for hverandre i og med at setninga hadde tung syntaks. Fortsatt tung syntaks, skjønner de ikke ordet syntaks?
<b>I</b>	8 Fikset: FT - FP Har skrevet inn hvilken stortingsmelding det er snakk om.
<b>I</b>	10 Fikset: FT - FP Studentene blei bedt om å understøtte hvorfor tilpasset opplæring skjer i fellesskap. Se det som står etter kommaet, for.
<b>I</b>	11 Fikset FP: Oppklarende spørsmål om "hvilken sentral betydning" de skrev om.

Tabell 4: Eksempel på identifisert respons i tekstutkast 3

Tekstutkast 4 har i motsetning til tekstutkast 1-3 ikke kommentarer direkte i tekst, men har mottatt respons i vurderingsrubrikken utdelt til studenter og faglærere på PFF-1020 (Vedlegg 2). Vurderingsrubrikken er basert på vurderingskriteriene til den akademiske teksten og fungerer som en rettesnor for studenter og responsgiver. Vurderingsrubrikken er bygget opp av responsområder knytta til hovedbestanddelene til den akademiske teksten, slik som innledning, teori, metode, drøfting og avslutning samt en rubrikk for generelle tilbakemeldinger. Innenfor disse er det ulike områder man kan gi respons på. Disse områdene samsvarer med det responsgiveren har markert i teksten i tekstutkast 1-3, og er skrevet innunder «Responsområde» i tabell 5. I tillegg til å kunne gi kommentarer, er det i vurderingsrubrikken en prestasjonsskala som strekker seg fra «Fremragende» via «Godt» til «Trenger forbedring». Skalaen er direkte knytta til studentens posisjon i spennet mellom nåværende og forventet læring, noe jeg i kategoriseringa har valgt å kalle for prestasjonsnivå. For å sørge for at kategoriseringa av tekstutkast 1-3 og tekstutkast 4 er så lik som mulig,

velger jeg å slå prestasjonsnivået sammen med den skrevne kommentaren og se disse under ett. Et eksempel kan være respons 1 i tabell 5: «Litt rotete og uferdig innledning, men temaet kommer frem – *trenger forbedring*». I de tilfellene der det ikke er skrevet en respons, men kun satt en stjerne på prestasjonsskalaen, kommer jeg til å lese det som en setning. Et eksempel vil være respons 5 i tabell 5 under: «Innledninga deres er interessant og vekker interesse». Selv om oppsettet på kategoriseringa er noe ulik i tabell 5 og i tabell 3, vil ikke dette ha noen videre implikasjoner for å se hvordan responsen operasjonaliseres i den reviderte teksten.

Responskategori	Responsområde	Prestasjonsnivå	Respons
	<b><u>Innledning:</u></b>		
1. FT	Tema for oppgaven er presentert	Trenger forbedring	Litt rotete og uferdig innledning, men temaet kommer frem.
2. FT	Tydelig og avgrenset problemstilling	Godt	Hvordan klasseledelse påvirkes av mye uro. Konkret og avgrenset.
3. FT FP	Informasjon om avgrensning og teori som skal anvendes	Trenger forbedring	Her har dere en del igjen. Hvilke teorier skal dere bruke for å belyse denne problemstillinga (kun strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse?)
4. FT FP	Hvorfor problemstillinga er aktuell	Trenger forbedring	Det sier dere litt om (9 trinn som dritten i midten, elevundersøkelsen), dette må bare skrives ut.
5. FT	Er innledninga interessant/ vekker den interesse?	Godt	
6. FT	Stemmer innledninga med resten av teksten? (må sjekkes til slutt)	Godt	
	<b>Teoridel</b>		
7. FT FP	Relevant teori er valgt ut og presentert	Trenger forbedring	Relevant, kan det suppleres med andre teorier, for eksempel Nordals kontroll/varme?
8. FT	Begreper, modeller og teorier anvendes riktig	Trenger forbedring	Litt vanskelig å se, det er kun kulepunkter foreløpig. Må utdypes, skrives ordentlig ut. Av samme grunn er det vanskelig å kommentere punktene nedenfor1

Tabell 5: Eksempel på kategorisering i tekstutkast 4

Ettersom respons er såpass mangslungen, er det utfordrende å plassere en respons innenfor de ulike fokusnivåene. For størst mulig grad av nøyaktighet i kategoriseringsarbeidet har jeg derfor presisert hva jeg ser etter i de ulike tekst- og fokusnivåene og hva jeg kommer til å fokusere på i de reviderte tekstene. Mikronivå er all respons som går på ortografi, ord og setninger og som ikke kan relateres til oppgava, mens makronivå er den delen av responsen som kommenterer strukturer og sammenhenger, og vil ofte derfor også kunne knyttes til respons på oppgavenivå. Respons på oppgavenivå er imidlertid respons som sikter seg inn på selve oppgava og hvor den er i forhold til forventet læring, i dette tilfellet vil dette være vurderingskriteriene i en eller annen form eller grad. I og med at studentene selv utmeisler ei problemstilling som teksten skal svare på, vil respons på dette også operasjonaliseres på oppgavenivå.

For å hjelpe meg med å finne respons på prosessnivå tar jeg utgangspunkt i de tre underprosessene i kognitiv orientert skriveteori fra Fjørtoft (2014) i kap. 2.3:

- 1) Hvordan ideer skapes i skriverens bevissthet
- 2) Hvordan ideer «oversettes» til tekst
- 3) Hvordan skriveren reviderer og redigerer den skrevne teksten (s.155).

Her gjør spesielt punkt to og tre seg gjeldende for om en respons er på prosessnivå eller ikke. Som vi vet skal respons på dette nivået stimulere prosessen rundt løsningen av en oppgave, herunder bidra til å utvikle studentens ideer og hjelpe dem med å oversette disse til tekst (2.3). Videre vil respons på dette nivået være tips og råd for revidering, slik som oppklarende spørsmål som vil kunne stimulere dypere læring og bidra til å konstruere ny kunnskap. Jeg vil derfor kategorisere noe på prosessnivå om det 1) hjelper studenten med å utvikle ideene i teksten og 2) kommer med tips og råd i form av oppklarende spørsmål.

Sammen med respons på prosessnivå er respons på nivået for selvregulering vanskelig å kategorisere. I og med at det er svært sammensatt, kan det være utfordrende å stimulere gjennom respons. Selvregulering handler i stor grad om evnen til å overvåke sin egen skriveprosess slik den framgår i prosessmodellen til Flower og Hayes (1981). Jeg vil derfor kategorisere respons på selvreguleringsnivået som strategier som bidrar til dette, et eksempel kan være «les dette høyt – gir det fortsatt mening da?» eller «Er du sikker på at det er dette Nordahl (2010) mener med autorativ klasseledelse?». En student som tar til seg responsen vil naturlig nok inneha selvregulerende ferdigheter. Derfor vil respons gitt på andre

fokusområder enn FR, altså indirekte kunne bidra til selvregulering (Hattie og Timperley, 2007)

Respons på personlig nivå er problematisk å kategorisere i og med at det er utfordrende å se om den er knytta til oppgava eller ikke. En respons som «fint» vil ved første øyekast inneholde lite eller ingen informasjon knytta til oppgava i seg selv, og gir derfor heller ingen pekepinn på hvordan studenten kan redusere gapet mellom nåværende og forventet læring. Det sier imidlertid noe om hvor studenten er i akkurat dette spennet likevel, når en student leser «Fint!» på et avsnitt, er det et tegn på at dette fungerer, og at det er slik man skal gjøre det i resten av oppgava. Det er derfor ingen tilfeller av dette i de ulike tekstresponsene som jeg kan kategorisere som respons på personlig nivå, jeg kommer av den grunn til å kategorisere FS som en nullkategori.

## 4 Analyse

I det følgende analysekapitlet kommer jeg å bruke interessante og representative eksempler på respons fra studenttekstene, se på hvordan responsen er operasjonalisert i studentenes reviderte tekster og diskutere funnene ut ifra problemstillingas forskningsfokus: 1) hvordan er kvaliteten på responsen sett opp mot teori? og 2) er responsen effektiv? Med «effektiv» menes om responsen tas til etterretning eller ikke. På denne måten tar jeg sikte på å undersøke problemstillinga: Hvordan bidrar respons fra faglærer underveis i skriveprosessen til utvikling av akademisk tekstkyndighet? Jeg kommer først til å kort presentere tabell 6 og hovedtrekkene ved tallene, før jeg deler analysen inn etter om responsen er gitt på mikro- og makronivå, oppgavenivå eller prosessnivå. Hvert nivå har en tilhørende deloppsummering som knytter eksemplene og diskusjonen tydeligere til forskningsfokusene. Avslutningsvis følger det en kort drøfting og oppsummering av det som kommer fram i analysen, før jeg helt til slutt forsøker å utmeisle noen velmenende responsråd med utgangspunkt i funnene.

Tabell 6 er ei framstilling av frekvensen til de ulike responsnivåene slik de forekommer i tekstutkast 1-3 og tekstutkast 4, sammen med prosentandelen frekvensen er av det totale antallet responser i tekstutkastene.<sup>8</sup> I tillegg er de tre nederste radene brukt for å illustrere om responsene i tekstutkastene, samlet sett, svarer på responsspørsmålene: «Feed up», «Feed Back» og «Feed Forward». Tekstutkast 4 er markert i grønt for vise at responsen er gitt i en vurderingsrubrikk (Vedlegg 2) i motsetning til responsen i tekstutkast 1-3 hvor responsen er gitt direkte i tekst. Dette gjør at man kan identifisere responsmønstre mellom de to responsmåtene. Den mest innlysende forskjellen mellom tekst 1-3 og 4 i tabell 6, er det totale antallet responser og hvor mange av dem som er på mikro- og oppgavenivå. Her er det verdt å merke seg at ettersom vurderingsrubrikken brukt i tekstutkast 4 baserer seg på vurderingskriteriene, vil mesteparten av responsen her være på oppgavenivå, og ettersom det heller ikke forekommer kommentarer i teksten vil følgelig også lite av responsen være på mikronivå. Andelen respons på oppgave- og mikronivå vil i tekstutkast 4, som en naturlig følge av måten responsen er gitt på, derfor være henholdsvis veldig høy og veldig lav i forhold til responsen i tekstutkast 1-3. Noe annet man kan se er at ingen av tekstene har mottatt respons på personlig nivå, som nevnt kommer jeg derfor til å behandle dette som en

---

<sup>8</sup> Tallene skrevet inn i figur 9 er ikke tilsvarende med antall markeringer i tekst, én respons kan figurere på flere nivåer samtidig. Prosentene er rundet opp til nærmeste hele tall.

nullkategori. Det er også svært lite respons direkte på selvreguleringsnivå, men som vi kan lese i kap. 2.5.2 vil respons på de andre fokusområdene indirekte kunne stimulere studentenes selvregulering, dersom responsen er av en slik natur at studentene tar den til seg.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekstnivå</li> <li>• Fokusnivå</li> <li>• Responsspørsmål</li> </ul>	Respons gitt direkte i tekst			Respons gitt i vurderingsrubrikk
	Tekstutkast 1	Tekstutkast 2	Tekstutkast 3	Tekstutkast 4
Mikronivå (MN)	58x 60%	49x 64%	77x 68%	1x 4%
Makronivå (MAN)	9x 9%	3x 4%	4x 4%	2x 8%
Oppgavenivå (FT)	16x 17%	13x 17%	16x 14%	15x 63%
Prosessnivå (FP)	13x 14%	11x 14%	13x 12%	6x 25%
Selvreguleringsnivå (FR)	0x	1x 1%	3x 3%	0x
Personlig nivå (FS)	0x	0x	0x	0x
<b>Sum</b>	<b>96x</b>	<b>77x</b>	<b>113x</b>	<b>24x</b>
Feed Back	x	x	x	x
Feed Up	x	x	x	x
Feed Forward	x	x	x	x

Tabell 6: Frekvens av respons

## 4.1 Respons på mikro- og makronivå

Mikronivå (MN) forstås som all respons som går på ortografi, ord og setninger, mens makronivå (MAN) er den delen av responsen som kommenterer strukturer og sammenhenger. Den klare overvekten av responser i tekstutkast 1, 2 og 3 er på MN. Dette forutsetter, som vi kan lese i tese 2, at responsen er selektiv (Kvithyld og Aasen, 2011). Med andre ord: Er det

mye som trenger forbedring på MAN skal man være forsiktig med å gi for mye respons på MN. For mye respons på begge disse nivåene samtidig vil kunne føre til at studentene ikke evner å ta til seg hovedbudskapet og lar være å bruke, eller i det hele tatt registrerer, anna respons. Tekstutkast 1-3 har 60% eller mer av responsen på MN. Sammenlignet med tekstutkast 2 og 3 som har 4% av responsen på MAN, har tekstutkast 4 hele 9% av responsen på dette nivået. Det er den høyeste prosentandelen av de tre, noe som sier oss at det har vært strukturelle utfordringer i denne teksten, samtidig som det gir gitt mye respons på ord og setninger. I det følgende er det en rekke tilfeller med respons på MN som både figurere alene og sammen med andre responsnivåer. Eksemplene under er respons gitt på MN og MAN og viser hva utforminga av respons har å si for utvikling av tekstutkastene i revidert tekst. Det første eksemplet er hentet fra tekstutkast 1:

### **Eks1**

**FU** (Førsteutkast): «å holde elevenes oppmerksomhet motivasjon og engasjement er noen av de mest betydelige utfordringene vi kan forestille oss med å være lærer»

**R** (Respons): «Å holde elevenes oppmerksomhet «komma» motivasjon og engasjement er en av de mest betydelige utfordringene vi kan forestille oss med å være lærer»

**RT** (Revidert tekst): «Å holde elevenes fokus (,) motivasjon og engasjement er **(en)** av de mest betydelige utfordringene vi kan forestille oss med å være lærer»<sup>9</sup>

I eksempel 1 er det ei setning med to responser på MN som begge er korrigert i henhold til responsen. Den første responsen som kommenterer kommabruken er kort og presis, og selv om studentene tar kommentaren i bruk, kan man argumentere for at responsen har rom for forbedring. I dette tilfellet kunne det vært nyttig å forklare hvorfor det skal være et komma, for eksempel: «I oppramsinger skal det alltid settes komma mellom leddene uten konjunksjon». En slik respons som kommer med ei forklaring vil i større grad stimulere selvregulering hos studentene. Den siste responsen som oppfordrer studentene til å bytte ut determinativet «en» med «noen» kan derimot diskuteres om i det hele tatt er nødvendig. Selv om det er snakk om tre ulike størrelser (oppmerksomhet, motivasjon og engasjement), kan disse likevel sees på som én overordna utfordring for læreren å ivareta. Begge formuleringene i eksempel 1 er med andre ord to gyldige grammatiske konstruksjoner. Den siste responsen kan derfor knyttes til poenget Jonsson (2013) framhever i faktor 2 om at selv detaljerte og

---

<sup>9</sup> Understreking er responsen slik den er skrevet av responsgiver i margen, i parentes og fet skrift er hva som er revidert.



spesifikke kommentarer som gir presise revideringer i henhold til responsen, ikke nødvendigvis gir økt tekstkvalitet i revidert tekst (s.69). Et annet eksempel på revidering som ikke øker tekstkvaliteten er følgende respons på MN i tekstutkast 2:

## Eks2

**FU:** «Elever som ikke opplever anerkjennelse(sic) av læreren, kan få negative konsekvenser for elvens selvoppfattelse og adferd i klasserommet»

**R:** «fra» // «Her innleder dere setninga med subjekt i flertall (elever) og fortsetter i (entall) elevens – husk å være konsekvens (sic)

**RT:** «(En elev) som ikke opplever anerkjennelse(sic) (fra) læreren, kan få negative konsekvenser for (egen) selvoppfattelse og adferd i klasserommet»

I RT kan studentene ha valgt å revidere på en måte som gjør at de ikke trenger å forholde seg til det responsen sier. I stedet for å kun endre «elvens» til «elevenes» har de heller skrevet om med determinativet «egen», og slik unngått dissonansen mellom entall- og flertallsformen av «elev». Dette kan også leses som et eksempel på selvregulering hos studentene der responsen har fått dem til å se over setninga en gang til, og slik kommet fram til ei anna formulering uavhengig av hva responsen påpeker. Det er imidlertid et mer grunnleggende problem med konstruksjonen av selve setninga som gjør at utforminga av subjektet blir feil. Det som står i FU er at «elever [...] kan få negative konsekvenser for selvoppfattelse og adferd». Det studentene mener å kommunisere er at det er manglende anerkjennelse fra læreren som kan få negative konsekvenser, ikke elevene i seg selv. I og med at responsen kun har kommentert inkonsekvensen i bruken av entall og flertall, kan man argumentere for at responsgiveren har vært selektiv, problemet er imidlertid at korrigeringa responsen framlegger fører til en følgefeil i RT. Så selv om det ikke lenger er en dissonans mellom entall- og flertallsformen «elevenes», er setninga fortsatt ugrammatisk, og responsen har dermed ikke hjulpet studentene med nå sitt kommunikative mål med setninga. Selektiv respons handler om at responsgiveren må velge ut hva som skal prioriteres i responsgivinga. Dette forutsetter ikke bare at responsgiveren har kompetanse til å velge ut hva som skal kommenteres, men også kompetanse nok til å se og kommentere de riktige feilene i teksten.

Videre i faktor 2 poengterer (Jonsson, 2013, s.68) at studenter foretrekker mer informative kommentarer og at mange studenter derfor misliker en-linjers kommentarer som de i eksempel 1. Det kan imidlertid være utfordrende for respons på mikronivå å imøtekomme ønsket fra studenter om mer informativ respons, og i mange tilfeller har det kanskje ikke noe for seg å ha lange utgreninger om syntaktiske konstruksjoner, likevel vil det i tilfeller der

responsen kan lede til selvregulering være verdt å gjøre responsen mer informativ og forklarende, slik som i eksemplifisering av den første responsen i eksempel 1. I eksempel 3 fra tekstutkast 3 er det derimot en respons som i større grad er informativ:

### Eks3

**FU1:** «~~Som tidligere beskrevet i innledningen av denne teksten~~ er inkludering et viktig begrep i tilpasset opplæring. I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet forteller Overland at (...)»

**R:** Gjennomstreking: «Dette kan dere fint sløyfe. Her ville jeg startet med å presentere artikkelen til Overland. 'I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet understreker Overland inkludering som et viktig begrep innafør tilpassa opplæring. Overland skriver...'» // «'Å fortelle' er en mer muntlig kommunikasjonsform. Når man har lest en tekst eller artikkel er det bedre om dere skriver 'skriver'. 'Overland skriver at elever'»

**RT1:** «(I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet understreker Overland) at elever må kunne føle seg inkluderte i et fellesskap for å oppnå følelser av likeverd til tross for ulike kunnskapsnivåer (Overland, 2015, s. 3).»

//

**FU2:** «Den smale forståelsen forteller de omhandler pedagogiske strategier som læreren kan praktisere for å iverksette tilpasset opplæring. Derimot er den vide forståelsen ifølge Lyngsnes og Rismark en ideologi som skolen i sin helhet prøver å tilrettelegge seg.»

**RT2:** «Den smale forståelsen (**skriver**) de omhandler pedagogiske strategier som læreren kan praktisere for å iverksette tilpasset opplæring. Derimot er den vide forståelsen ifølge Lyngsnes og Rismark en ideologi som skolen i sin helhet prøver å tilrettelegge seg.»

På lik linje med at det er utfordrende for respons på MN å være informativ og gi mer enn en-linjers kommentarer, kan det også være vanskelig for respons på dette nivået å være dialogisk. I eksempel 3 er det likevel et eksempel på dette. I RT1 kan vi se at studentene tatt til seg deler av forslaget til omskriving og gjort noen selvstendige vurderinger, dette kan være et resultat av at de har vært bevisste i revideringsprosessen. Dette kan forklares med at responsen har et dialogisk preg i den forstand at tilbakemeldinga uttrykker hva faglærer ville gjort, og at studentene fint kan droppe innledninga til avsnittet om de selv vil. Med en slik dialogisk formulering legger responsen i eksempel 3 opp til selvregulering, altså lar den det være opp til studentene selv å avgjøre hva de skal gjøre. Dette krever en økt innsats i revisjonsarbeidet, noe som er med å stimulere mestringsmål i større grad enn respons med en mer autoritær tone (Jonsson, 2013, s.69). Samtidig er det verdt å merke seg at det i RT2 er gjort revideringer i henhold til responsen til FU1 i eksempel 3 om bruken av verbet «å fortelle» som er mindre vellykket. RT2 er et annet sted i teksten og her har studentene fjernet «forteller» og erstattet det med «skriver» Man kan mistenke at studentene her har brukt «søk & erstatt» funksjon i Word for å identifisere stedene de har brukt «forteller», og erstattet det med «skriver». Med

113 responser i tekstutkast 3 kan en årsaksforklaring være at mengden respons i tekstutkast 3 har ført til mer overfladiske strategier i revisjonsarbeidet. Dette må også ses i sammenheng med at avsnittet som RT2 tilhører er kommentert «fint!». «Fint!» er respons på FT, og i RT2 er det ikke gjort noen endringer utover byttet av «forteller» med «skriver», det kan fortelle oss at studentene ikke bruker tid på å gå over avsnitt der de har fått skryt. «Fint!» gir uttrykk for at de har nådd læringsmålet, og at det ikke er behov for utbedring, det utfordrer med andre ord ikke til mer innsats.

Som vi kan se virker tonen i responsen å ha noe å si for hvordan den tas i bruk. I tekstutkast 1 er det revideringer på MN som kan ha andre årsaksforklaringer:

#### **Eks4**

**FU:** «Denne sonen kan oppleves innenfor alle typer oppgaver. Alt fra hverdagslige oppgaver som matlaging til akademiskarbeid(sic) der både oppmerksomhet under en forelesning eller en arbeidsoppgave inngår, men graden av engasjement har mye å si. (Lyngsnes & Rismark, s. 148)»

**R:** «Dette er en rotete setning. Skriv om og husk punktum etter referansen.»

**RT:** «Denne sonen kan oppleves innenfor alle typer oppgaver. Alt fra hverdagslige oppgaver som matlaging til akademiskarbeid(sic), men graden av engasjement har mye å si i hvor mye vi husker etterpå (Lyngsnes & Rismark, s. 148)(.)»<sup>10</sup>

Responsen i eksempel 4 har riktignok et autoritært preg med bruk av imperativformer, men i dette tilfellet ønsker jeg å framheve mengden informasjon responsen tilbyr studentene.

Responsen sier kun at dette er en rotete setning uten at den gir ingen direksjoner til hvordan studentene kan løse problemet, eller hva som menes med «rotete». I RT har studentene forsøkt å endre setninga uten å lykkes, det mislykkede forsøket kan forklares med at de ikke fikk nok informasjon ut av kommentaren. Dette samsvarer med hva Faktor 1 (Jonsson, 2013, s.67) sier om at responsen må være nyttig. Det å gi responsmottakeren for lite informasjon til å justere prestasjonen i henhold til målet vil være en form for unyttig respons. I dette tilfellet ser studentene ut til å slite med å formidle hva de mener, kan en nyttig respons være ei tydeliggjøring av hva studentene forsøker å kommunisere, slik som: «Dette er ei lang setning med mye informasjon. Dere forsøker her å formidle at tilstanden «flytsonen» kan overføres til mange situasjoner, slik som matlaging og akademisk arbeid, og at tilstedeværelsen i denne

---

<sup>10</sup> Kontekst: Sonen studentene skriver om er «flytsonen».

sonen påvirker hvor mye man husker. Forsøk å få dette tydeligere fram». Men mengden informasjon som gis bør også være knytta til AEE, altså hvilket kompetansenivå skriveren er på. For en kompetent og selvregulerende skriver holder det kanskje å skrive «Dette er en rotete setning.», fordi en kompetent skriver har strategier og kunnskap nok til å tolke informasjonen slik at responsen blir nyttig.

I tekstutkast 2 finner man og eksempler på respons på MN som ikke er korrigert, også her kan man argumentere for fravær av informasjon som årsaksforklaring:

### **Eks5**

**FU:** «Han var heller ikke ukomfortabel med å bruke andre symboler som tv-spill, fotball og andre sosiale medier for å få fram poengene sine.»

**R:** «Bør utelates»

**RT:** «Vi observerte praksislæreren bruke symboler som sosiale medier, tv-spill og fotball aktivt i timene. Elevene ble oppfordret til å bruke «Messenger» og «Snapchat» til å kommunisere med hverandre i gruppeoppgavene, i tillegg brukte han det sosiale mediet «TikTok» for å demonstrere danser i musikktime (...) Vi tolker med dette at læreren verdsatte elevenes sosiale liv, ved bruk av disse symbolene på en konstruktiv måte i undervisningen.»

Studentene fortsetter her å bruke begrepet symboler gjennomgående feil i arbeidet med å forklare praksislærerens valg. Responsen er formulert slik at den uttrykker at «symboler» skal fjernes fra teksten, som om det er unødvendig fyll og ikke en misoppfatning av begrepet. Dette er naturlig å tro at dette er oppfatninga av responsen i og med det er slik mye av den andre responsen på MN i tekstutkast er gitt. Her vil en respons som forklarer hva symboler er og som hjelper dem med å finne et erstatningsord vært nyttig.

Manglende informasjon er det også å finne i eksempel 6 fra tekstutkast 1, slik som i dette tilfellet på MAN der responsen forsøker å utvikle sammenheng mellom ei formulering og resten av avsnittet:

### **Eks6**

**FU:** Manglende klasselister i noen fag gjorde det umulig å forberede dette. Ytterligere er det umulig å vite eventuelt fravær på forhånd, men viktigst er ivaretagelsen av elevenes privatliv.

Vi ønsket ikke at elevene skulle skjønne hvem det gjaldt om de skulle få øye på notatene våre.<sup>11</sup>

**R:** Sammenhengen her er litt vag.

**RT:** Manglende klasselister i noen fag gjorde det umulig å forberede dette. Ytterligere er det umulig å vite eventuelt fravær på forhånd, men viktigst er ivaretagelsen av elevenes privatliv. Vi ønsket ikke at elevene skulle skjønne hvem det gjaldt om de skulle få øye på notatene våre.

Her er det ikke gjort noen endringer mellom FU og RT, og det er mulig å tenke seg til at heller ikke her har responsen gitt tilstrekkelig med informasjon til studentene. Responsen sier at sammenhengen er vag, men gir ingen forklaring på hvorfor. Eksempel 7 derimot er et tilfelle av respons i tekstutkast 1 på MAN med mer informasjon:

### **Eks7**

**FU:** 12 overskrifter på 9 sider med tekst

**R1:** «Forsøk å knytt sammen avsnittene istedenfor å lage nye overskrifter. Teksten blir nesten litt «hakkete» når det er så mange underoverskrifter»

//

**R2:** «Bakgrunnskapittelet er godt, og dere trekker frem teori på en god måte. Unngå for mange underoverskrifter og forsøk heller å få flyt mellom avsnittene»

**RT:** 5 overskrifter på 11 sider.

I dette tilfellet gir responsen informasjon om hva for hva mange overskrifter gjør med en tekst, og hva studentene kan gjøre for å unngå at teksten blir for oppstykket – det er også en gjennomgående forbedring i forbindelsen mellom avsnittene. Det er imidlertid ikke slik at all informasjon nødvendigvis er bra, noe man kan se i tekstutkast 3 og eksempel 8, som er en respons på MN og FR:

### **Eks8**

**FU:** «Han ~~fortsetter med at det var et~~ // prinsipp // som oppsto etter at sammenholdte klasser i det norske skolesystemet ble innført på 70-tallet som økte differensieringen mellom elevens kunnskapsnivå i klassene.»

**R:** «Han skrive videre at...» // «prinsippet» // «Hele denne setninga har veldig tung syntaks. Prøv å les den høyt for hverandre.»

---

<sup>11</sup> Understreking er hva som er markert i tekst

**RT:** «Sammenholdte klasser i det norske skolesystem ble innført på 70-tallet som økte differensieringen mellom elevenes kunnskapsnivå i klassene.»

Her har studentene forsøkt å revidere setninga, men de har ikke endret noe utover de to første korreksjonene. Noe av forklaringa på dette kan være at det er veldig mye respons på ei enkelt setning som gjør at respons ikke er særlig selektiv (Kvithyld og Aasen, 2011, s.12). Siden det er for mye respons på en gang forsvinner også muligens hovedbudskapet knyttet til den siste responsen: «Hele denne setninga har veldig tung syntaks. Prøv å les den høyt for hverandre.» Her gis studentene en selvregulerende strategi for å oppdage tung syntaks, men rådet står i fare for å drukne i all den andre responsen som er gitt. Bruken av begrepet syntaks kan også være en medvirkende årsak til at responsen ikke har fungert. En slik bruk av terminologi kan tilskrives det Jonsson (2013) skriver om i faktor 5 (s.69), studenter mangler muligens forståelse for akademisk språk og sjargong. I eksempel 8 kan man tenke seg at studentene ikke helt er klar over hva som menes med «syntaks». For det er ikke slik at studentene i tekstutkast 3 ikke evner å skrive om setninger:

#### **Eks9**

**FU:** «Dette så vi blant annet i en KRLE-time, hvor elevene jobbet med filosofi og filosofer»

//

**R:** «Dere har veldig mye av denne setningsstrukturen – prøv å varier i større grad. Prøv også å bruke andre bindeord enn 'hvor'.»

**RT:** «I en av KRLE-time der elevene jobbet med filosofi og filosofer så vi et eksempel på et grep der læreren ønsket å oppnå at elevene skulle kunne føle seg greit med å svare feil.»

#### **Eks10**

**FU:** «Ved spørsmål om hvem elevene har hatt besøk av får man se hvem som har utviklet et vennskap utenfor skolen og også sett om hennes metode på å rullere på plassene fører til et mer aktivt fellesskap»

//

**R:** «Lang og tung setning – prøv å skriv den om!»

//

**RT:** «Ved spørsmål om hvem elevene har hatt besøk av(,) ser man hvem som har utviklet et vennskap utenfor skoletiden(.) Læreren får også sett om hennes tiltak å rullere på sitteplasser fører til et mer aktivt fellesskap.»

I begge disse tilfellene har studentene revidert og skrevet om setningene i henhold til responsen, men med ulikt hell. I eksempel 9 har studentene riktignok lyktes med å endre setningsstrukturen, men resultatet er en mye tyngre syntaktisk konstruksjon enn det var i FU.

I setninga i eksempel 10 derimot har studentene i større grad lyktes med revideringa. Med hjelp av tegnsetting og litt omskriving har setninga hevet seg flere hakk. Responsen i eksempel 9 har med andre ord gitt et negativt utslag i revidert tekst. Likevel tilbyr ikke responsen i eksempel 10 noe særlig mer informasjon enn responsen i eksempel 9 i samme tekstutkast. Ei forklaring kan være at responsene spør om to ulike ting, på to ulike utgangspunkt. Responsen i eksempel 10 tar utgangspunkt i ei dårlig setning og ønsker at studentene skal unngå at setninga er for lang. Mens responsen i eksempel 9 derimot tar utgangspunkt i en syntaktisk god konstruksjon, men ønsker at studentene endrer den for i større grad å variere måten de bygger opp setningene sine. Dette er en mer krevende revisjon enn den som kreves i eksempel 9 i og med at den skal endre på noe som faktisk fungerer. Det kan derfor hende at en respons med informasjon og forslag til hvordan slike setninger kan skrives om, ville vært mer formålstjenlig. Responsen må med andre ord inneholde mer og anna informasjon for at studentene skal få til ei vellykka revidering. I og med at det er en gjentakende setningsoppbygging vil en slik respons også kunne lede til selvregulering på det samme området andre steder i oppgava. Med utgangspunkt i at studentene har faktisk har skrevet om setningene, kan forskjellen mellom operasjonaliseringa av responsen i eksempel 9 og 10 og den i eksempel 8, forklares med at eksempel 9 og 10 ikke benytter ordet syntaks. Det er heller brukt ord som «setningsstruktur», og formuleringer som «lang og tung setning» som kan være en ordlegging som er enklere å forstå. I tillegg er ikke det markerte området i teksten overlesset med andre kommentarer, noe som gjør at responsen i eksempel 9 og 10 i større grad også er selektiv og dermed også mer effektiv. Eksempel 9 er også et tilfelle på at spesifikk og detaljert respons ikke er ensbetydende med at kvaliteten på teksten øker.

#### **4.1.1 Deloppsummering respons på mikro- og makronivå**

I eksempel 1 og 2 fremgår det hvordan spesifikke og detaljerte kommentarer fører til presise revideringer i henhold til responsen, men at det ikke nødvendigvis betyr at tekstkvaliteten øker. Særlig i tilfeller der responsen gir spesifikke kommentarer på noe som ikke behøver revidering, og i tilfeller der responsen tilsynelatende er selektiv, men forbigår mer grunnleggende problemer innenfor nivået responsen gis på. Dette viser at for å gi selektiv respons, må responsgiveren ha nok kompetanse til å gjenkjenne de mer grunnleggende problemene i tekstelementene, hvis ikke kan responsen kun lede til mer overfladiske revideringer som i eksempel 2. I eksempel 4 er kan vi se hvordan en respons som inviterer til dialog kan stimulere til selvregulering. I eksempel 5-10 illustreres det hvordan mengden og typen informasjon som formidles påvirker operasjonaliseringa av responsen. Jonsson (2013,

s.66) skriver at for lite informasjon kan føre til at responsmottakeren ikke får vite nok til å justere prestasjonen i henhold til målet, men som vi kan se i analysen kan det også gis for mye informasjon. Ei fallgrube ved å gi respons på mikronivå er mengden med tekst som er tilgjengelig for kommentarer, det gjør at man risikerer å ende opp med å gi for mye informasjon slik at anna veiledning drukner. For å kunne avgjøre kompetansenivået til skriveren, og hvilken mengde og type informasjon responsen skal uttrykke, er man også her avhengig av at kompetansenivået til responsgiveren er høyt nok. I eksemplene kan vi se at det har vært vellykkede revideringer der responsen har vært selektiv, men selv om selektiv respons er effektiv, påvirker kvaliteten på responsen kvaliteten på revideringa. Det man også kan se er at responsen er avhengig av at den uttrykker tilstrekkelig med informasjon for å være effektiv.

## 4.2 Respons på oppgavenivå

Respons på oppgavenivå (FT) er respons som sikter seg inn på selve oppgava og hvor den er i forhold til forventet læring, i dette tilfellet vil dette være vurderingskriteriene. Responsen i alle fire tekstene gjenspeiler det Hattie og Timperley (2007) hevder om at FT er det mest brukte fokusområdet å gi respons på. Med 56%<sup>12</sup> av den totale mengden respons på fokusområder i alle fire tekstutkastene, står respons på FT for over halvparten av tilbakemeldingene som er gitt. Svakheten ved respons på dette nivået er imidlertid at responsen sjelden lar seg overføre til andre oppgaver, med mindre den er knytta til prosessering. Det er derfor viktig at respons på FT fører til prosessering, og fra prosessering til selvregulering, om respons på dette nivået skal kunne brukes senere (Hattie og Timperley, 2007, s.91). Respons på oppgavenivå figurer derfor ofte samtidig som respons på prosessnivå, men som vi skal se spiller utforminga av responsen en rolle for operasjonaliseringa i revidert tekst. For å vise samspillet mellom respons på oppgave- og prosessnivå er det i eksempel 1 en respons som er på FT og FP:

### Eks1

**FU:** «(Hattie, 2009, ref. i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013:29).»

**R:** «I kritene (sic) står det at dere skal bruke APA som referansestil. Er dette APA?»

**RT:** «(Hattie, referert i Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013:29).»

---

<sup>12</sup> Tabell 6:  $60$  (Sum av frekvens på FT) /  $107$  (Sum av frekvens på fokusnivåene)  $\times 100 = 55\%$



Responser i eksempel 1 går direkte på vurderingskriteriet om korrekt referanseføring. Tilbakemeldinga sier imidlertid ikke hva de må endre, men oppfordrer studentene til å ta en ekstra kikk på APA-standarden for å se om de har ført referansen korrekt. Det er imidlertid et problem, og det er at referansen ikke er ført etter APA-standarden i RT når det kommer til sidehenvisning. Riktig sidehenvisning er ifølge Norsk APA-manual å bruke komma som skilletegn og «s» etterfulgt av punktum og sidetall (Nierenberg et. al, 2018, s.9). Studentene har likevel klart å få på plass riktig henvisning til sekundærkilde ved å bytte ut «ref. i» med «referert i». Eksempel 1 er en av tre responser som kommenterer referanseføringa i tekstutkast 2. Eksempel 1 er likevel den eneste av disse som knytter det til vurderingskriteriene, de to øvrige responsene er:

**R:** «Bør referansen heller plasseres etter neste setning?» og «Utelat første referanse – Pass på at sidehenvisningen blir riktig»

I RT kan man likevel se at studentene har endret alle stedene det har stått «ref. i», dette viser en selvregulerende atferd i revideringsarbeidet, og det viser viktigheten av poenget til Hattie og Timperley (2007) om at riktig informasjon er et premiss for utvikling på FP og FR. På tross av at studentene ikke har fått referanseføringa helt korrekt, kan man imidlertid likevel argumentere for at responsen i eksempel 1 er en effektiv form for respons, i og med at den leder studentene fra oppgave til prosessering, og fra prosessering til selvregulering (Hattie og Timperley, 2007, s.91).

I tekstutkast 4 er det tilfeller av respons på FT og FP som viser et annet samspill mellom disse to fokusområdene. Det som gjør at tekstutkast 4 skiller seg fra tekstutkast 1-3 er at responsen ikke er ført direkte i tekst, men baserer seg på predeterminerte responsområder samtidig som den posisjonerer prestasjonen for hvert responsområde på en prestasjonsskala (3.8). Bruken av denne prestasjonsskalaen gir tilsynelatende noen interessante følger for operasjonaliseringa av respons på FT og FP i eksempel 3-7. Under hovedresponsområdet «innledning» gis det følgende respons:

## **Eks2**

**HRO** (Hovedresponsområde): «Innledning»

**RO** (Responsområde): «Tema for oppgaven er presentert»

**PN** (Prestasjonsnivå): «Trenger forbedring»

**R** (Respons): «Litt rotete og uferdig innledning, men temaet kommer frem.»

I førsteutkastet besto innledninga av kulepunkter og noe sammenhengende tekst. I den reviderte teksten er kulepunktene skrevet ut, mens den delen av teksten som faktisk var

sammenhengende og formidlet temaet, er tilnærmet uendret. I den delen som er uendret i revidert tekst presenterer studentene problemstillinga, som de har fått følgende respons på:

### Eks3

**HRO:** «Innledning»

**RO:** «Tydelig og avgrenset problemstilling»

**PN:** «Godt»

**R:** «Hvordan klasseledelse påvirkes av mye uro. Konkret og avgrenset.»

På hovedresponsområdet «innledning» har studentene kun utbedret det de har fått beskjed om at må utbedres i eksempel 2, mens det som er tilskrevet som «Godt» i eksempel 3 har de latt stå. Dette er en tendens som er gjennomgående i revisjonen av tekstutkast 4, særlig på responser som er gitt på FT og FP:

### Eks4

**HRO:** «Innledning»

**RO:** «Informasjon om avgrensning og teori som skal anvendes»

**PN:** «Trenger forbedring»

**R:** «Her har dere en del igjen. Hvilke teorier skal dere bruke for å belyse denne problemstillinga (kun strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse?)»

Responser i eksempel 4 er fortsatt på hovedresponsområdet «innledning» og i revidert tekst har studentene skrevet et tillegg på fire linjer til responsområdet de har fått tilskrevet som «Trenger forbedring» i eksempel 4. Studentene justerer altså innholdet i teksten i henhold til responsen når de får beskjed om at det trenger forbedring, slik som i eksempel 2 og 4. Ser man imidlertid på responsområdene som er tilskrevet som «Godt», som i eksempel 3, tar studentene ikke til seg den delen av responsen som er på FP. I innledninga i den reviderte teksten holder studentene seg til at de kun skal bruke strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Med andre ord har ikke studentene tatt til seg den delen av respons som utfordret dem til å søke mer teori. Dette er det flere andre tilfeller av:

### Eks5

1

**HRO:** «Metode»

**RO:** «Informasjon om hvordan observasjonen er gjennomført. Bruk av teori.»

**PN:** «Godt»

**R:** «**Fin gjennomgang av observasjonsmetode og hvordan fokuset endret seg underveis. Dere bruker noe teori (Bjørndal)** // Så stiller dere et interessant spørsmål nederst i metoddelen (kanskje elevene blir mindre urolige med mer varierte undervisningsmetoder), som jeg tenker bør flyttes til drøftingsdelen og diskuteres nærmere der.»

//

2

**HRO** «Drøfting»

**RO:** «Teorien brukes på selvstendig vis til å drøfte resultater fra observasjonen»

**PN:** «Godt»

**R:** «Nyansert om både god og dårlig klasseledelse // Kanskje læreren som rollemodell kan drøftes litt nærmere?»

Disse to responsene figurerer både på FT og FP. Markert i fet skrift er den første delen av responsen, i begge tilfellene er dette på FT, og sammen med prestasjonsnivået henvender det seg til hvor teksten er i forhold til oppgavekriteriene. Mens den siste delen av R2 kun er på FP, er den siste delen i R1 på FP og MAN. Begge responsene inviterer til dialog noe som gjør at disse to responsene har en veldig lik utforming, og i revidert tekst er de også operasjonalisert likt. Studentene har i tekstutkast 4 valgt å kun forholde seg til responsen som går på FT ved å la være å revidere det som er tilskrevet som «Godt», og slik droppet å ta responsen på FP til etterretning: Responsen på FP i R1 henvender seg til en ide som allerede var påbegynt i førsteutkastet, men som studentene har valgt å forkaste i den reviderte teksten. Responsen på FP i respons 2 derimot har studentene bare latt stå som den der, uten å utvikle ideen om «læreren som rollemodell» noe mer. Studentene unngår altså å gjøre større endringer når de føler at de ikke trenger. Respons som kun krever små overfladiske endringer derimot, slik som i eksempel 6 under, revideres selv når responsområdet tilskriver det som «Godt»:

### **Eks6**

**HRO:** «Generelt»

**RO:** «Bruk av informative/ gode overskrifter»

**PN:** «Godt»

**R:** «Gode overskrifter stort sett. Jeg er litt usikker på om den første underoverskrifta i drøftingsdelen fungerer så bra (konsekvenser av god klasseledelse). Denne delen handler kanskje mer om kontroll/varme, og hvor læreren ligger på denne akse????»

I eksempel 6 har studentene i den reviderte teksten valgt å endre overskriften fra «Konsekvensen av god klasseledelse» til «Kontroll og varme» i henhold til responsen.

Det som er gjennomgående i alle responstilfellene trukket fram fra tekstutkast 4, er at i ingen av tilfellene har studentene valgt å utbedre områder som er tilskrevet som «Godt». De har kun jobbet ut ifra de områdene de har fått tilskrevet at «trenger forbedring», og har valgt se vekk ifra respons på FP som har søkt å utvikle ideer og forbedre teksten. Dette er den samme tendensen som i tekstutkast 3 der studentene fikk tilskrevet et avsnitt som «Fint!», og dermed

være lot å gå over avsnittet i revidert tekst (4.1). I tekstutkast 4 kan det virke som at bruken av prestasjonsnivået i vurderingsrubrikken har fungert som en sjekklister på ting studentene ikke trenger å utbedre. Det som er huket av som «Godt» tilsvarer «Godt nok» og består arbeidskrav. Dette kan knyttes til å de samme utfordringene rundt respons og former for karaktergivning. Her har tilsynelatende studentene imøtekommet responsen nok til at de regnet med å få bestått. De har med andre ord latt være å utfordre seg selv med å prøve å utvikle ideer, og har heller gjort mer trygge endringer i overflata. Responsen leder er med andre ikke særlig effektiv på prosessnivå og dermed heller ikke særlig nyttig for å stimulere mestringsmål. Dette er et eksempel FT som ikke interagerer med FP på en god måte. Responsen viser riktignok prosessene som kreves for å løse oppgava, men inntrykket studentene får av at målet er nådd, fører til at de underpresterer og derfor ikke klarer å gjøre det som kreves for å redusere gapet til dit responsgiveren forsøker å få teksten (Kluger og DeNisi, 1996 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.93).

#### **4.2.1 Deloppsummering respons på oppgavenivå**

Det vi kan se i eksempel 1 er hvordan respons som gis på oppgave- og prosessnivå samtidig, kan bidra til selvregulering, noe som kjennetegner effektiv respons ifølge (Hattie og Timperley, 2007). Mens selv om det også i eksempel 2-6 gis respons på disse to nivåene samtidig, er responsen på prosessnivå ikke tatt i bruk. Responsen i eksempel 1 og 2-5 er dermed ikke like effektive. Det som hovedsakelig skiller dem fra hverandre er at sistnevnte også er gitt kommentarer på prestasjonsnivået. Det er tilsynelatende en sammenheng med responsområder som er tilskrevet som «Godt» og operasjonalisering av respons på prosessnivå. Responsen på prestasjonsnivået er såpass tett kobla til kravene for teksten og hvor teksten er i forhold til disse, at tekstelementene som er stemplet som «Godt» fremstår for studentene som ferdige. Enten fjerner de det responsen vil at de skal utvikle eller lar det bare stå uendret. På tross om deler av responsen tas til etterretning lykkes den ikke med å sette nye mer utfordrende mål for responsmottakeren. Dette er en tendens man også kan se i respons på prosessnivå.

#### **4.3 Respons på prosessnivå**

Respons på prosessnivå (FP) handler om selve prosessen rundt løsning av ei oppgave, og sikter seg mer direkte inn på prosessering av informasjon, eller læringsprosessene knytta til oppgaveløsning eller gjennomføring av ulike oppgaver. Av den totale mengden respons på

fokusnivåer beslaglegger respons på prosessnivå 40%<sup>13</sup>, dette er en høy andel som delvis kan tilskrives samspillet mellom respons på oppgave- og prosessnivå vi så tilfeller av i kapittel 4.2. I tabell 6 kan man se at særlig tekstutkast 1 har fått en rekke responser på MAN sammen med FP og FT. Tekstutkast 1 har altså hatt problemer med sammenhenger mellom problemstilling og innhold, og mye av responsen har gått på å prøve å utvikle ideene i teksten, og da særlig bruken av teori om klasseledelse:

### Eks1

**R:** «Dette er en god drøftingsdel der dere får frem observasjonene og mye av teorien på en god måte. Jeg savner at dere bruker teorien om *lærertyper* når dere beskriver de forskjellige situasjonene. Når er det strategisk og når er det situasjonsbestemt?»

**R:** «God beskrivelse, men forsøk å bruke teori (*lærertyper*) for å gi det faglig tyngde.»

**R:** «Godt avsnitt! Her viser dere tydelig funn, og kommenterer disse, samt kommer med en konklusjon. Bruk teorien om *lærertyper* for å knytte dette enda mer til teoridelen.»

**R:** «Her kan dere heller få frem forskjeller enn å si at han ikke gjorde mer enn det. Her presenterte han ikke mål, som dere har nevnt tidligere. Igjen, bruk teorien om *lærertyper* her.»

**R:** «Igjen, vær forsiktig med å generalisere. Trekk inn *lærertypene*.»<sup>14</sup>

Utvikling av disse ideene blir også tatt opp i sluttresponsen til tekstutkast 1:

### Eks2

**R:** «Problemstillinga dere jobber utfra er: hvordan påvirker lærerens oppstart av timen oppmerksomheten i løpet av undervisningsøkten? (...) Metodedelen er god, men dere må kanskje endre litt på problemstillinga. Utfra hva jeg leser har dere egentlig undersøkt om det er en sammenheng mellom lærerens oppstart og uro i klasserommet.»

**RT:** «hvordan lærerens klasseledelse påvirker elevenes faglige fokus gjennom undervisningsøkten.»

Responsen gir studentene ros for metodedelen, men anbefaler studentene å vurdere ei endring av problemstillinga til noe som passer bedre til innholdet i teksten. I RT kan vi se at de valgt å vike fra sin opprinnelige problemstilling og at de har endret den til å handle om klasseledelse i henhold til responsen. For å justere teksten har de fjernet mange av avsnittene som har vært direkte knytta til den opprinnelige problemstillinga, samt revidert noen. Under følger et

---

<sup>13</sup>  $43 \text{ (Sum av frekvens på FP)} / 107 \text{ (Sum av frekvens på fokusnivåene)} \times 100 = 40\%$

<sup>14</sup> Min kursivering

avsnitt de ikke har fjernet, men forsøkt å tilpasse den nye problemstillinga:

### Eks3

**FU:** «R1 Det bør sies at man merket at det var generell lite motivasjon i klassen allerede når enn gikk in døra og oppstarten motiverte dem ikke noe mer. // Dette ble bekreftet når læreren sa at de skulle begynne å regne oppgaver og flere måtte ut for å hente bøkene (markert med U i figur 4-1) ettersom de hadde ikke tatt dem med inn i klasserommet før timen begynte. Dette er en bekreftelse // R2 mot // sitatet til Knoop på side 148 i (Lyngsnes & Rismark, 2014) at engasjement har mye å si for oppmerksomheten til klassen.»<sup>15</sup>

**R1:** «Hvordan merket man det?»

**R2:** «på»

**R3:** «Jeg skjønner hvor dere vil med eksemplet, men dere trekker slutningen om at elever som ikke har bøkene i klasserommet før timen begynner ikke engasjerer seg i faget. Kan dette kanskje også knyttes til oppstart?»

**RT:** «Det bør sies at man merket at det var generell lite motivasjon i klassen allerede når en gikk in døra i det at klassen //R1(**virket generelt uinteressert i timen de skulle ha**)//. Dette ble bekreftet når læreren sa at de skulle begynne å regne oppgaver og flere måtte ut for å hente bøkene (markert med U i figur 4-1) ettersom de hadde ikke tatt dem med inn i klasserommet før timen begynte og de hadde mer enn nok tid til det. Det heller ikke den første gangen dette skjedde i denne klassen og vi kan se på det som en bekreftelse//R2 (**til**) sitatet til Knoop på side 148 i (Lyngsnes & Rismark, 2014) at engasjement har mye å si for det (**faglige fokuset**) til klassen.»

Her er hele avsnittet markert og det er gitt respons på MN, FT og FP, og som vi kan se har studentene revidert teksten sin delvis. De har forsøkt å svare på R1 med «virket generelt uinteressert i timen de skulle ha» og R2 med å bytte til preposisjon «til», noe som fortsatt er feil. R3 er mer knytta til den opprinnelige problemstillinga, som handla om oppstart, og det er derfor naturlig at de ikke har tatt denne til etterretning. Responsen kommenterer imidlertid likevel slutninga de gjør om at mangel på bøker er det samme som manglende engasjement, noe de heller ikke har endret. Mangelen på revidering av R3 kan imidlertid være at formuleringa gjør at den er vanskelig å forstå. Fraværet av revidering kan her derfor tilskrives manglende tydelighet i responsen. Den siste revisjonen i avsnittet i RT er «oppmerksomhet» byttet ut med «faglig fokus», i henhold til den nye problemstillinga, samt fjernet setningsleddet «(...) og oppstarten motiverte dem ikke noe mer», ei revidering som er mer knytta til den opprinnelige problemstillinga. Studentene har med andre ord aktivt vært inne og endret avsnittet noe, men likevel latt mye stå, slik som feilskrivninga av «inn» i første setning og det som er nevnt ovenfor. Dette eksemplet er ikke tilskrevet med «fint» eller «godt» og ros

---

<sup>15</sup> Understreking er hva som er markert i tekst

på FT kan derfor ikke være ei årsaksforklaring for manglende revidering. Det er imidlertid respons på mange nivåer samtidig, noe som kan ha ført til at responsene har slått hverandre ihjel. Likevel ser man at de tar noen valg i revideringa som tilsynelatende er for å tilpasse avsnittet den nye problemstillinga. Eksempel 4 er også et tilfelle der studentene i tekstutkast 1 har forsøkt å revidere teksten for å imøtekomme den nye problemstillinga. Responsen i eksempel 4 figurer på FT og FP:

#### **Eks4**

**1**

**FU:** «Vi observerte en undervisnings økt heretter kalt case 1, der læreren startet time med å be alle om å legge bort PCer og mobiler og gi en gjennomgang av de hadde gått gjennom sist. Fulgt av hva de skulle gå igjennom den undervisningsøkten, før de fortsatte videre på temaet (...)»

//

**2**

«Ser man på disse resultatene virker det ikke som oppstarten av timen har noen effekt generelt på oppmerksomheten til klassen. Spesielt beskjeden om å legge bort elektronisk utstyr ettersom vi ser ut ifra figur 4-1 at flere av elevene brukte dem under undervisningen.»

**R:** «God beskrivelse, men forsøk å bruke teori (lærertyper) for å gi det faglig tyngde.»

**RT:** «Lærerne fulgte stort sett sin forberedte plan for undervisningsøkt som er et tegn på strukturert klasseledelse, gjennom at hun utførte undervisningen slik som hun hadde planlagt den. Ser man på resultatet fra figur 4-1 så hadde dette mikset effekt på det faglige fokuset til elevene.»

I revidert tekst har studentene imøtekommet responsen, og erstattet avsnitt 2 i førsteutkastet med det nye avsnittet i RT for at det skal passe til den nye problemstillinga. Revisjonene i eksempel 3 og 4 er representative for mange av endringene studentene ellers har gjort i tekstutkast 1. Revisjonene er ofte overfladiske og bærer preg av hastverk for å kunne bruke det de allerede har for å svare på den nye problemstillinga. Et eksempel er at studentene i den reviderte teksten i eksempel 4 bruker begrepet «strukturert klasseledelse». Dette er kun ett av flere steder der de mest sannsynlig mener «strategisk klasseledelse», og ettersom studentene faktisk benytter seg av strategisk klasseledelse andre steder i teksten, blant annet i teoridelen, kan tyde på at dette er en form for venstrehåndsarbeid. Både for mye respons på ulike nivåer og knotete formuleringer er nevnt som mulige årsaker til manglende gjennomføring av revideringer i tekstutkast 1, noe av svaret kan imidlertid også ligge i bruken av «figur 4-1» som er tilknyttet avsnittene i eksempel 3 og 4. Figuren får studentene følgende respons på:

## **Eks5**

**R:** «God bruk av figur! Liker at dere forklarer symbolene»

Figuren er basert på aktivitetsskjemaet studentene har brukt for å samle inn data, og er derfor en grunnleggende del av deres metode, og metodedelen er den delen av oppgava de har fått mest skryt for i teksten. I tillegg til skrytet i eksempel 4 og 5, har studentene også fått følgende respons på metodekapittelet som helhet med respons på FT og MAN:

## **Eks6**

**R:** «Metodedelen er sterk og her klarer dere å balansere metode og teori på en god måte. Jeg foreslår at dere fjerner underoverskriftene her også og heller får en fullstendig tekst.»

Figuren studentene i tekstutkast 1 har fått ros for, er kun tilknyttet tre korte avsnitt som diskuterer resultatene de presenterer i figuren. To av disse avsnittene ser vi i eksempel 3 og avsnitt 2 i eksempel 4. Dette kan være et tegn på at studentene har et ønske om å beholde figuren, og gjør derfor kun overfladiske endringer i de få avsnittene de har for å få det til, ikke ulikt det man gjør når man spikker ei nygle for å holde en båt flytende. Ei anna årsaksforklaring kan man finne i den høye frekvensen av responser på FP som forsøker å utvikle ideen om «lærertyper» og klasseledelse. Den høye frekvensen av disse underveis i teksten, samt at responsen oppfordrer til ei endring av problemstilling avslutningsvis, er et signal på at det kan være en dissonans mellom den intenderte teksten og teksten som faktisk foreligger (Kvithyld og Aasen, 2011, s.14). Mye av responsen går dermed på akkord med studentenes opprinnelige ide, noe som krever mye innsats i revisjonsarbeidet og gjerne fjerning av elementer de selv er fornøyde med, slik som figuren og tilhørende avsnitt. En for høy frekvens av responser i en og samme tekst kan dessuten være overveldende og føre til at det benyttes mer overfladiske revisjonsstrategier. Videre har studentene fått respons på at de har laget en fin figur og har skrevet en «sterk metodedel», og om de ønsker å beholde den er studentene avhengig av det de allerede har skrevet, og forsøker derfor å tilpasse det de har. Det at det er såpass mye å spore av studentens opprinnelige ide og problemstilling i den reviderte teksten, kan knyttes til det Kringstad & Aasen (2011) skriver om respons som går på akkord med studentens intenderte tekst i Tese 5 (s.14). I slike tilfeller er det viktig at responsgiveren inviterer til dialog med skriveren, og unngår å projisere «(...) egen agenda over elevteksten (...)» (Straub, 2003, s. 23 referert i Kvithyld og Aasen, 2011, s. 13). Responsgiveren bør heller hjelpe studentene med å realisere deres egen intensjon med teksten. De mer overfladiske endringene kan også knyttes til det Jonsson (2013) skriver om utfordringer knytta til oppgaver som har en form for karaktersetting. Disse akademiske



tekstene må studentene få bestått for å kunne å gå opp til eksamen, noe som kan bety at studentene som har skrevet tekstutkast 1 er mindre villige til å utfordre faglærer, og at de imøtegår responsen på bekostning av sine egne intensjoner med teksten. I tekstutkast 1 kan det imidlertid virke som de imøtekommer responsen, samtidig som de forsøker å holde på egne ideer. Ei annen forklaring, eller samforklaring, kan være at studentene fraviker å gjøre større tekstrevisjoner, rett og slett fordi det krever for mye innsats, noe mengden respons på FP og MAN reflekterer. De ender derfor heller opp med å gjøre mindre og overfladiske endringer. Et eksempel på en slik overfladisk revidering kan være byttet av «oppmerksomhet» med «faglig fokus» fra FU til RT i eksempel 3. Når innsatsen tilsynelatende er for stor vil mange studenter automatisk redusere avstanden til målet ved å endre selve målet, og istedenfor å utfordre seg selv, sier de seg fornøyde med å kun gjøre det de tror de må for å få bestått. Dette sammenfaller med det Stiggins (2008) hevder i Cauley og McMillan (2010, s.2). Mange studenter gjør en vurdering om læring i seg selv er verdt det, og de studentene som synes at det å lære er viktig legger dermed ned mer innsats.

#### **4.3.1 Deloppsummering respons på prosessnivå**

I tekstutkast 1 kunne muligens responsen vært enda tydeligere og ikke operasjonalisert på like mange nivåer. Innledningsvis i tabell 6 skiller tekstutkast 1 seg ut med sitt forhold mellom respons på MN og MAN, og som vi kan lese, vil for mye respons samtidig på disse nivåene kunne føre til at studentene ikke evner å ta til seg hovedbudskapet i en respons. Man kan argumentere for at dette er noe vi kan spore i eksemplene tilknyttet tekstutkast 1 ovenfor, og at tekstutkast 1 ville vært bedre tjent med færre responser på MN og tydeligere og mer klare kommentarer på MAN og FP. Motstridende kommentarer om at de har en sterk metodedel, samtidig som studentene mottar masse respons på elementer som må utbedres på MAN og FP, gjør at intensjonen til responsgiveren framstår som uklar. I Tese 4 fremhever Kvithyld og Aasen (2011) at responsgiveren må være tydelig på hva som er bra med teksten slik at responsmottakeren forstår hvilke tekstelementer som faktisk fungerer. Respons som oppfordrer til dyptgående endringer i noe den samtidig sier er bra, vil ikke motivere for revidering av teksten. Respons på prosessnivå fordrer gjerne større og mer dyptgående endringer enn respons på både mikro-, makro- og oppgavenivå. Kvaliteten av et dialogisk uttrykk i responsen viser seg å være viktig for hvilke endringer studentene gjør på prosessnivå. Noe annet vi kan se er at respons på prosessnivå som havner i konflikt med skryt

på de samme tekstelementene, gjør at ros tilsynelatende er et hinder for en effektiv bruk av respons på dette nivået.

#### **4.4 Responsspørsmål: «Feed back», «Feed forward», «Feed up»**

Hattie og Timperley (2007) viser til tre spørsmål som en respons bør svare på for å ha en læringsfremmende effekt: «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?». Disse tre spørsmålene samsvarer til tre begrep. «Feed up», som handler om at man er klar over måla og vurderingskriteria for arbeidet. «Feed back» er informasjon om det gjennomførte arbeidet, gjerne knyttet til i hvilken grad man har lyktes med å nå målet, eller forventningene til arbeidet. Mens «Feed forward» handler om å gi informasjon som leder til framtidig læring med å gi mottakeren en farbar vei videre i arbeidet (Hattie og Timperley, 2007, s.88-90). Som man kan se i tabell 6 svarer responsen i tekstkastene 1-4 samlet sett på responsspørsmålene «Feed up», «Feed back» og «Feed forward», men som analysen samtidig viser er at ikke dette ensbetydende med at responsen er enkel for studentene å ta i bruk, eller er motiverende for videre revidering. «Feed up» er det av responsspørsmålene som er vanskeligst å lese ut av den gitte responsen. Forklaringa på dette ligger i at Feed up handler om at studentene er klar over vurderingskriteriene og måla for arbeidet, besvarelsen av «Feed up» avhenger derfor i stor grad av faktorer utenfor den responsen som gis i teksten. Likevel kan studentene gjøres bevisst over disse vurderingskriteriene gjennom tilbakemeldinga. Det er derfor ofte i respons på FT at man finner «Feed up», slik som dette eksemplet fra 4.3 respons på oppgavenivå:

##### **Eks1**

**R:** «I kritene (sic) står det at dere skal bruke APA som referansestil. Er dette APA?»

Andre tilfeller av «Feed up» kan være mer implisitt på oppgavenivå:

**R:** «Utelat den første referanse (sic) – Pass på at sidehenvisningen blir riktig.»

Begge disse responsene viser til vurderingskriteriet som handler om korrekt referanseføring. Ettersom responsen i tekstutkast 4 baserer seg på vurderingsrubrikken som igjen tar utgangspunkt i vurderingskriteriene, svarer responsen tilhørende tekstutkast 4 i større grad på responsspørsmålet «Feed up» kontinuerlig gjennom responsområdene. De to siste responsspørsmålene «Feed back» og «Feed forward» kan være vanskelig å skille fra hverandre, og det er heller ikke nødvendigvis et poeng i seg selv. Responsen i både

tekstutkast 1-3 og tekstutkast 4 svarer i stor grad på «Feed back» og «Feed forward», altså hvor studentenes nåværende prestasjon er i forhold til forventet læring og hvordan studentene kan tette gapet. Responsen i tekstutkast 4 gjør dette hovedsakelig ved hjelp av prestasjonsskalaen sammen med en kommentar på hva som må forbedres, mens det i tekstutkast 1-3 i større grad formidles gjennom sluttresponsen, her eksemplifisert med sluttresponsen fra tekstutkast 2:

## **Eks2**

**Sluttrespons tekstutkast 2:** «Dette utgjør et godt utgangspunkt for arbeidskravet. Dere ligger over ordgrensa og bør derfor slanke teksten (den bør ikke gå over 3300 ord). Dette kan gjøres ved å droppe den andre delen av problemstillinga. Dere redegjør godt for teorien, men også her kan dere vurdere å utelate noen avsnitt/setninger her og der. Hva er irrelevant for problemstillinga og kan kuttes? Referanselista deres er imponerende, men husk at det er bedre å henvise nøyaktig til og vise god forståelse for få kilder, enn å ha mange. Det er slik dere kan reflektere over dem, og tydelig kan få frem deres eget resonnement.»

De tre sluttresponsene i tekstutkast 1-3 skiller seg fra det Kvithyld & Aasen (2011) betegner som «sluttkommentar» i Tese 5 (s.14). En sluttkommentar som det vises til i denne tesen er skrevet alene og er ikke komplementert av margkommentarer. I sluttresponsen fra tekstutkast 2 i eksempel 2 samles hovedlinjene fra margkommentarene og gir studentene ei oppsummering på hvordan de ligger an i forhold til oppgavas formelle krav, og hva de må gjøre for å redusere gapet mellom nåværende og ønsket prestasjon. Disse tipsene er altså et tillegg til alle kommentarene underveis som forsøker å redusere gapet mellom nåværende og forventet prestasjon på mer konkrete sider av teksten. Det samme er tilfellet i sluttresponsen til tekstutkast 1 og 3, og i likhet med sluttresponsen i tekstutkast 2 har de innspill til tekstenes problemstilling: Studentene i tekstutkast 1 oppfordres til å endre på hva problemstillinga spør etter. I tekstutkast 2 foreslår responsen å fjerne en del av problemstillinga, for at det skal bli enklere å klare formkravet på 3000 ord, mens sluttresponsen i tekstutkast 3 ber studentene endre et begrep som presenteres i problemstillinga for å gjøre tekstens kommunikative mål tydeligere. I alle tre tekstene er problemstillinga justert, ei endring som kan spores tilbake til den aktuelle sluttresponsen. Man kan derfor hevde at sluttresponsen i tekstutkast 1-3 bidrar til å svare på responsspørsmålet «Feed forward» og hjelper studentene med å ta ut en farbar vei i revisjonsarbeidet. Ei tilbakemelding som samler trådene og tydeliggjør det viktigste i veien videre er noe som mangler i vurderingsrubrikken, og som nevnt svarer responsen i tekstutkast 4 hovedsakelig på «Feed forward» via prestasjonsskalaen og tilhørende kommentar. Det vi imidlertid kan se i analysen, er at studentene riktignok reviderer det som må forbedres, men at de lar være å trække opp nye stier, på tross av at responsen tilbyr dem en farbar vei videre for

utvikling av teksten. Med andre ord så svarer responsen til tekstutkast 4 på responsspørsmålet «Feed forward» uten at det er særlig effektivt.

## 4.5 Hva sier studentene om responsen?

Siden respons er et topartssamarbeid vil det være nyttig å se på hvilke perspektiver studenter som har deltatt på skriveopplæringa i PFF-1020 har på responsen. All responsen i kapittel 4 er eksempler på hvordan utforminga av tilbakemeldinga til faglærer spiller inn på hvordan responsen operasjonaliseres i tekstene. Noe av operasjonaliseringa av responsen i både tekstutkast 1 og tekstutkast 4 kan knyttes til utenforstående faktorer for å forklare motivasjonen bak responsen, slik som om kun å få bestått arbeidskravet. En utenforstående faktor som ikke har blitt nevnt så langt i analysen er hvordan statusen til responsgiveren har en innvirkning på hvordan man oppfatter og mottar responsen. Skjong (2012) skriver at man må ha tiltro til responsgiverens kompetanse for at responsen skal ha «reel innverknad i omskrivingsarbeidet» og at responsen fra læreren «vanlegvis blir oppfatta som meir læringsfremjande enn medstudentresponsen» (s.161). Holdninger til responsgiveren er altså også med på å påvirke i hvilken grad responsen bidrar til å utvikle teksten.

Tre studenter har svart på et spørreskjema med totalt 9 spørsmål knytta til skriveopplæringa i PFF-1020. Fire av disse spørsmåla er knytta til responsen de mottok, og av disse fire har jeg valgt å framheve spørsmål 6, 6a, og 7 for å se hvilke tanker studentene hadde om responsgivinga:

### **Spørsmål 6: Hvordan var det å motta respons på den akademiske teksten fra faglærer?**

*Student A:* «Det var veldig nyttig, det var gode tilbakemeldinger som ga konkrete punkter i teksten vi kunne rette eller forbedre på.»

*Student B:* «Veldig informativ. Ga et perspektiv vi ikke så selv rundt problemstillingen. Satt pris på at det faglærer hadde satt av nok tid til prosessen og gjort seg godt kjent med teksten.»

*Student C:* «Det var svært givende og positivt. I min og medstudenters erfaring var tilbakemeldingen svært detaljert og konstruktiv, men også rosende hvor det var fortjent. Responsen startet en prosess av selvkritikk og videre innlysende arbeid med teksten.»

//

### **Spørsmål 6a: Tok du i bruk responsen du mottok fra faglærer, hvorfor/hvorfor ikke?**

*Student A:* «Ja. Det var den tilbakemeldinga vi brukte som veiledning for å skrive en tekst vi visste kom til å bestå.»

**Student B:** «Vi tok i bruk responsen da vi ble overbevist om at det ville hjelpe oppgaven vår. Det var ganske store endringer som måtte gjøres, men vi ble overbevist om at det var verdt tid og innsats da vi fikk større læringsutbytte.»

**Student C:** «Ja vi tok i bruk denne responsen. For det første var tilbakemeldingene svært detaljert og givende, og responsen kom fra en faglærer vi respekterte og viste kunne faget sitt. For det andre ville det vært svært manglende for en student å ikke kunne ta i bruk konstruktiv kritikk fra en respektert kilde. Et eksempel på tilbakemelding vi fikk var min tendens til gjenbruk av ord i teksten. Dette ble rettet av oss som skrev teksten og har vært med meg i ettertid når jeg skriver tekster.»

//

### **Spørsmål 7a. Tok du i bruk responsen du mottok fra medstudent, hvorfor/hvorfor ikke?**

**Student A:** «Vi tok den minimalt i bruk, kan hende vi ikke brukte den i det hele tatt. For det meste fokuserte vi på tilbakemeldinga fra faglærer.»

**Student B:** «Vi benyttet oss av noe, men husker ikke detaljene. Noe rettskrivning og setningsoppbygging var nyttig å få tilbakemelding på.»

**Student C:** «Jeg leste responsen grundig men fant ikke mye jeg kunne bruke til å bearbeide praksisrapporten. Manglende forklaring til kritikken og tillit til dem som gav responsen gjorde at vi holdte fra noen store endringer av teksten. Responsen påpekte noen små feil vi tok til hjerte, men noen store endringer ble ikke gjort selv når responsen gav inntrykk for en slik nødvendighet. Det er likevel viktig å påpeke at øvelsen gjorde at vi ble mer kritiske over vår egen tekst. Endringer kom av responsen, men ikke de våre medstudenter direkte anbefalte.»

Noe av det studentene trekker frem i spørsmål 6 er at responsen fra faglærer følte nyttig, og at responsen ga konkrete tilbakemeldinger de kunne ta med seg i det videre arbeidet med teksten. Dette reflekteres også i studentenes svar på spørsmål 7a der studentene skriver at medstudentrespons ikke var særlig nyttig, og at lite av den ble brukt i revisjonsarbeidet. Student C i 7a framhever blant annet at manglende tillit til medstudentene som responsgivere gjorde at medstudentresponsen ikke ble brukt til dyptgående endringer. Student C trekker også fram at manglende begrunnelse til responsen gjorde at de unngikk å ta den i bruk. Dette utsagnet kan vi knytte til de tilfellene i tekstutkastene der responsen ikke har uttrykt nok informasjon, eller grunnlagt intensjon godt nok, som har ført til responsen har vært lite effektiv.

I svarene på spørsmål 6a kan man spore hint av hva for slags motivasjon som ligger bak revisjonsarbeidet hos de ulike studentene: Student A skriver at responsen ble brukt for å bestå arbeidskravet, et utsagn som sammenfaller med noe av det vi kan se i

operasjonaliseringa av responsen i tekstutkast 4. Student B derimot velger i større grad å legge vekt på at respons som forutsatte store revideringer var en mulighet til å lære, selv om det krevde tid og innsats. Dette er et eksempel der responsen fremmer læring gjennom en økning i innsats, og at responsen fra faglærer oppfattes som mer læringsfremmende og stimulerer en internalisering av mestringsmål (2.5.1). Noe vi også kan lese ut ifra svarene, som er av en mer implisitt karakter, er koblinga mellom holdninger og tanker om respons med hvor de ulike studentene er i sin utvikling av en akademisk tekstkyndighet. Svarene til Student A, B og C viser ulike grad av bevissthet rundt responsgivning. Særlig student B og C har stor kapasitet til å reflektere rundt det å få respons fra faglærer og medstudenter. En slik refleksjon rundt respons viser at student B og C har en grad av metakognitiv bevissthet, noe Walther og Giddens (2006) i Rienecker (2007, s.39) framhever som et kjennetegn hos kompetente akademiske skrivere. At student A virker å være på et lavere utviklingsnivå av akademisk tekstkyndighet, kan også underbygge svaret studenten avgir på spørsmål 6a om at lærerresponsen blei brukt for å redusere gapet til kriteriene for bestått arbeidskrav. For å kunne hjelpe studenter med ulik skrivekompetanse, må responsen baseres på studentens nåværende nivå i forhold til ønsket læringsmål. Spriket i hvor disse tre studentene er i utviklinga av en akademisk tekstkyndighet, støtter dermed opp under viktigheten at responsgiveren har kompetansen til å redusere gapet til målet, uansett hvor de er i utviklinga av sin akademiske tekstkyndighet.

## 4.6 Drøfting og oppsummering av analysen

I kapittel 1 blei begrepet «akademisk tekstkyndighet» etablert, samt hvordan akademisk tekstkyndighet forstås som målet for responsen gjennom bruken av vurderingskriteriene (tabell 1, 1.3). Analysen over har sett på eksempler av respons i studenttekstene og diskutert dem ut ifra problemstillingas forskningsfokus: 1) hvordan kvaliteten på responsen har vært sett opp mot teori og 2) om responsen har vært effektiv. Ettersom premisset for analysen er at bestått arbeidskrav svarer til en form eller grad av akademisk tekstkyndighet, sier dermed analysen noe om hvordan responsen fra faglærer underveis i skriveprosessen bidrar til utvikling av akademisk tekstkyndighet.

Jonsson (2013) presenterer en undersøkelse av *Quality Assurance Agency* der det slås fast at den gitte responsen fra faglærere er av variabel kvalitet. Det er likevel vel så mange studier som viser at studenter får kompetent og god respons. Dårlig respons er derfor ikke det eneste forklaringsparadigmet for at studenter ikke nyttiggjør seg av responsen (Jonsson, 2013, s.64).

God respons er altså ikke ensbetydende med at studentene tar den til seg, noe vi kan se særlig i de tilfellene der operasjonaliseringen av responsen har mulige utenforstående faktorer som årsaksforklaring, slik som motivasjon.

Bruken av margkommentarene i tekstutkast 1-3 har gjort at disse tre tekstene har fått betraktelig mer respons enn tekstutkast 4, og som Kvithyld og Asen (2011) poengterer, gir margkommentarer muligheten til mer konkrete tilbakemeldinger. Likevel kan vi i analysen se flere fallgruver ved en slik form for responsgivning. En fallgruve som viser seg er muligheten margkommentarer gir responsgiveren til å kommentere bokstavelig talt alt i teksten, og da særlig på tekstens mikronivå. Dette gjør at man risikerer at hovedbudskapet til en respons drukner i andre gjerne mindre viktige tilbakemeldinger. Ved å være selektiv må derfor responsgiveren være kompetent nok til å gi respons på de riktige sidene ved en tekst. Ei fallgruve ved selektiv respons er rett og slett å velge gale tekstelementer å gi respons på. Dette viste seg særlig gjeldende i respons på mikronivå, hvor en respons som tilsynelatende var selektiv, lot være å kommentere på mer grunnleggende problemer innenfor det samme responsnivået. Man er derfor avhengig av at responsgiverne har den kompetansen som kreves for å utvikle teksten i riktig retning. I dette tilfellet handler det ikke bare om språklig kompetanse, men om at responsgiveren er bevisst på hva som er viktigst å gi respons på. Ved å ha en bevissthet rundt hva man skal se etter, kan det være enklere å oppdage mer grunnleggende problemer ved en tekst. Hvis man i utgangspunktet ser etter overfladiske feil i ord, kan det være vanskeligere å oppdage problemer med kommunikasjonen i setninga – les ikke ord for ord, men mening for mening.<sup>16</sup>

Selv om margkommentarer gir muligheten til å gi konkrete tilbakemeldinger direkte i teksten, kan disse likevel bli for generelle. I kapittel 4 ser vi tilfeller av respons som kommenterer konkrete tekstpassasjer, men som ikke uttrykker nok informasjon til at studentene klarer å ta den i bruk. Selv der tilbakemeldinga tilsynelatende inneholder nok informasjon, kan det være begreper studentene ikke forstår, eller formuleringer som gjør det utfordrende å forstå hva responsgiveren mener. Formuleringa av responsen handler ikke bare om tydelighet og et forståelig språk, men og om den inviterer til dialog. Det er nemlig som vi kan se i analysen at

---

<sup>16</sup> Inspirert av – og fritt etter – Sophronius Eusebius Hieronymus (347 evt.- 420 evt.) oppr. «Oversett ikke ord for ord, men mening for mening»

det ikke er gitt at responsgiveren alltid har rett. En dialogisk tone vil derfor gjøre det enklere for studenter å si seg uenig. Dette vil kunne lede til bevisste valg i revideringsarbeidet, og på den måten kunne føre til selvregulering hos responsmottakeren, noe som igjen er med på å stimulere mestringsmål og læring.

Det som hovedsakelig skiller tekstutkast 4 fra tekstutkast 1-3 utover bruken av margkommentarer er bruken av prestasjonsskalaen. Om man ser på hvilken respons som er gitt i denne, sammen med responskommentaren, er det en tendens til at studentene lar være å revidere det de har fått tilskrevet som «Godt», og ser vekk fra respons som figurerer på prosessnivå. Noe som kunne ført til en videreutvikling og forbedring av teksten, som igjen kunne ledet til selvregulering. Dette var noe man også så tilfeller av i tekstutkast 1-3: avsnitt eller tekstpassasjer som kun hadde fått ros, eller ros sammen med respons på prosessnivå, forble i stor grad uendret fra førsteutkastet til endelig tekst. En slik form for stadfestelse på hvor studentene er i forhold vurderingskriteriene virker å fungere som et hinder for en videre utvikling av teksten. Likevel ser vi at det er tilfeller der responsen tilsynelatende i for høy grad forsøker å utvikle en spesifikk ide som vil lede til store endringer i oppgava. På samme tid gis det ros på deler som burde revideres eller fjernes om studentene tar responsen i bruk. Slike motsetninger kan virke forvirrende for responsmottakerne, og det understreker viktigheten av at responsen er tydelig og klar på hva den vil. For å unngå å overkjøre tekstens opprinnelige intensjon, er det derfor viktig at respons som leder til store endringer også legger opp til dialog, og slik muligens motivere for revidering. Det vi kan se i analysen er at respons som gis på oppgave- og prosessnivå samtidig, har potensialet til selvregulering i de tilfellene studentene tilsynelatende er mer motivert for revidering av tekstene utover det å få teksten godkjent. Jonsson (2013) konkluderer med at man risikerer at studenter overser respons på andre fokusområder enn oppgavenivå når de vet at teksten skal inn igjen for å bli godkjent. På samme måte som at respons på oppgavenivå i en tekst som ikke skal inn igjen, kan bli oppfattet som unyttig.

I analysen kommer det fram at responsen i tekstutkast 4 er egna for å gi respons på oppgavenivå, mens responsen faller gjennom når det skal gis tilbakemelding på mikro- og prosessnivå. I og med at responsen skal bidra til å utvikle akademisk tekstkyndighet gjennom å nå vurderingskriteriene, er det en svakhet at responsformen gitt på tekstutkast 4 ikke tillater respons på ord og setninger. Særlig vil margkommentarer på mikronivå være nyttig for å redusere gapet til de to vurderingskriteriene: «sitat, referanser og litteraturliste» og «struktur og ryddighet (framstillingsevne)». Samspillet mellom FT og FP i vurderingsrubrikken, er et



eksempel på FT som ikke interagerer med FP på en god måte. Responsen viser riktignok prosessene som kreves for å løse oppgava, men det inntrykket studentene får av at målet er nådd, fører til at de underpresterer. Derfor klarer ikke studentene å gjøre det som kreves for å redusere gapet til ønsket læringsmål (Kluger og DeNisi, 1996 referert i Hattie og Timperley, 2007, s.93).

## 5 Avslutning og responsråd

Det levnes liten tvil om at veiledning og respons er grunnleggende for læring av akademisk tekstkyndighet, og da særlig fra faglærer. Det er derfor viktig at de som gir respons også er klar over betydninga av tilbakemeldingene de gir, og med det har et bevisst forhold til sin egen responsgiving. Det er ingen grunn til å tro noe annet enn at all responsen i tekstutkast 1-4 er velmenende, men som vi kan se i analysen kan tilbakemeldinger få noen rare utslag i revisjonsarbeidet. I skriveopplæringa i PFF-1020 er det å gi studentene en eksempeltekst et viktig skrivedidaktisk grep. Ikke bare hjelper det studentene å se hva som kreves av en, i dette tilfellet, akademisk tekst, men også for å se hva man skal og ikke skal gjøre i akademisk skriving. Jeg mener at noe av dette tankegodset vil kunne overføres til de som skal gi respons. Det er enkelt å si at man skal følge ulike retningslinjer eller teser for god respons, men siden disse skal romme så mye og så bredt, har de en tendens til å bli for generelle og i noen tilfeller også nokså vanskelig å overføre til praksis. Noe annet er å faktisk selv se hvordan ulik respons operasjonaliseres, hva som funker og hvilke utslag ulik respons kan ha. Dette vil være en form for modellering av respons som også vil kunne bidra til utvikling av et metaspråk, og på den måten legge til rette for et diskursfelleskap for forbedring av egen og andres responspraksis.

Jeg ønsker avslutningsvis å dra nytte av det jeg har funnet ut av i analysen og formulere noen erfaringspunkter, eller responsråd om du vil, som vil kunne og burde la seg overføre til nye runder med skriveopplæring i PFF-1020 spesielt, og skriveopplæringer på andre studieretninger generelt.

- 1) *Vær bevissthet din egen responsgiving og betydninga av responsen som gis:* Ikke les ord for ord, men mening for mening – vær bevisst på hva du ser etter. På lik linje med at kompetente skrivere må ha en metabevissthet om skriving, bør responsgivere ha en tilsvarende bevissthet rundt egen og andres responsgiving for å sikre høyest mulig kvalitet på responsen.
- 2) *Likhet i responsgivinga:* For en mest mulig reliabel responsgiving er det viktig at responsen ikke bare gis ut ifra de samme kriteriene, men også på samme måte. Innen utforminga av responsen burde det levnes lite rom for selvstendighet. Dette er for å unngå fallgruver ulike vurderingspraksiser representerer, men også for å sørge for at studentene gis den responsen som er mest effektiv for læring.

- 3) *Vær forsiktig med å gi inntrykk av at tekstelementer er ferdig skrevet:* Er det et godt avsnitt, unngå formuleringer som gir uttrykk for at tekstelementer er «god nok». Dette kan føre til mindre motivasjon for revidering og utvikling av teksten, og vil kunne lede til overflødige revisjonsstrategier.
- 4) *Tydighet og lav frekvens av respons:* Ikke la deg friste til å kommentere for mye på mikronivå når du ser at det kreves mye revisjon på oppgave, makro- og prosessnivå i teksten som helhet.
- 5) *Ikke bland respons på mikronivå med respons på oppgave- og prosessnivå:* Unngå å kommentere på mikronivået til et avsnitt eller ei setning samtidig som det gis respons på oppgave- og prosessnivå. Tilfeller med for mye respons på for mange nivåer samtidig kan føre til at responsene slår hverandre i hjel, og man ender opp med at viktige tilbakemeldinger forsvinner.
- 6) *Unngå å gi ubetinget ros på oppgavenivå om responsen på prosess- og makronivå forutsetter at de samme tekstelementene må endres eller fjernes:* På denne måten vil responsen framstå som mer unison og tydeligere. I og med at effektstudier viser at positive tilbakemeldinger er motiverende (Kvithyld og Aasen, 2011, s.14), kan en ide være å gi ros, men med forbehold, for eksempel: I starten av ei oppgave: «Denne responsen gis med forutsetning i nåværende problemstilling» eller i tekst: «Dette avsnittet fungerer fint slik teksten er nå, men om du endrer problemstilling eller utvikler ideen om utfordringer for dyslektikere, må den fjernes».

## 6 Veien videre

En interessant videreføring av prosjektet vil være å undersøke andre skriveopplæringer på UiT – Norges arktiske universitet, og responsen som gis der. Ei videreutvikling av denne oppgava i en slik sammenheng kan være å observere når studentene får responsen, og få de til å ta tilhørerne gjennom revideringsprosessen ved å tenke høyt. På denne måten vil man få et mer presist bilde på hvordan ulik respons mottas og operasjonaliseres i revideringsarbeidet med en tekst.



## 7 Referanseliste

- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. (D. M. Roger Beard, Red.) *The SAGE handbook of writing development*, ss. 23-47.
- Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øye - observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bore, I.-L., Bakken, P., Boilard, M., Fetscher, E., Hamberg, S., & Siderud, M. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*. NOKUT.
- Busch, H. V., & Strandbu, A. (2020). Utvikling av lektorkompetanse i skriving. (*Upublisert*).
- Cauley, K. M., & Mcmillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(1), ss. 1-6. doi:<https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor - Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2015). 101 Skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaaping. I K. Kverndokken (Red.), *Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt* (ss. 13-36). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(No. 4), ss. 365-387.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 3(39), ss. 254-270.
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L., & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning. *Uniped*, 42(3), ss. 290-307.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, Mars). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 81-112.

- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar - for lærer og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2012a). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 35(4), ss. 4-13.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2012b). «Hodet blir tungt – og tomt»– om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), ss. 15-26.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), ss. 63-76. doi:10.1177/1469787412467125
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*(2), ss. 71-79.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011, Mars). Fem teser om funksjonell respons. *Viden om lesning*(9), ss. 10-16.
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende?: Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Oslo: NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Nierenberg, E., Lilja, B., Faldet Listhaug, K., Sletteland, K., & Østerholt, K. (2018). *Norsk APA-manual - En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil*. Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning.
- Popham, J. W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Read, J. (2015). *Assessing English Proficiency for University Study*. London: Palgrave Macmillan.
- Rogers, P. (2009). Part V Theories and methodologies for understanding writing and writing processes. I C. Bazerman (Red.), *Traditions of Writing Research*. London: Routledge.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tønnesson, J. L. (2008). *hva er SAKPROSA*. Oslo: Universitetsforlaget.

Unesco. (2009, September). *United Nations Literacy Decade: international strategic framework for action*. Hentet fra UNESCO:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184023>

Wei, L. (2014). *Applied linguistics (Introducing linguistics)*. (L. Wei, Red.) John Wiley & Sons.

Wiliam, D. (2006, November 11). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3-4), ss. 283-289.





## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 - Kategorisering av tekstutkast 1

Hvor i teksten/Responskategori	Markert i teksten	Respons
<b>Tittel</b>		
<b>1. MN</b>	Eksempel tilnærminger	Eksempeltilnærminger eller eksempler på tilnærming
<b>2. Innledning</b>		
<b>3. MN</b>	Innskutt	At
<b>4. MN</b>	Selveste	Selve
<b>5. MN</b>	Disse utfordringen skyldes de mange ordene som bygger begrepet, blant annet inkludering	Skriv om denne setninga. Sløyf «ordene som bygger begrepet» → «Tilpasset opplæring er et sammensatt begrep....»
<b>6. MN</b>	Han fortsetter med	Han skriver videre at...»
<b>7. MN - FR</b>	Han fortsetter med at det var et prinsipp som oppsto etter at sammenholdte klasser i det norske skolesystem ble innført på 70-tallet som økte differensieringen mellom elevenes kunnskapsnivå i klassene	Hele denne setninga har veldig tung syntaks. Prøv å les den høyt for hverandre
<b>8. FT - FP</b>	Politiske gjennomslag via stortingsmeldinger og læreplanverk	Ja, tanken om tilpassa opplæring har vært en del skoleverket i mange tiår, men i hvilken stortingsmelding blei begrepet innført?
<b>9. MN</b>	gjennom årene forutsatt	Slått fast
<b>10. FT - FP</b>	Man kan derfor i dag ha en forståelse på tilpasset opplæring til å være et prinsipp hvor man gir elever på ulike kunnskapsnivåer et positivt utbytte av opplæringen, sammen i et felleskap	Dere skriver her om en av fordelene med å gi tilpassa opplæring i et fellesskap, men hva er denne forståelsen dere nevner basert på? Her hadde det vært fint om dere skriver det om slik at dere støtter opp under argumentet for at tilpassa opplæring skal skje i fellesskap.
<b>11. FP</b>	Den sentrale betydningen	Den sentrale betydningen av hva da?
<b>12. MN</b>	Av både interesse og fremtidig nytte har vi stilt oss selv spørsmålet;	Overflødig. Dere skriver om dette i setninga før
<b>13. FT - FP</b>	hvordan kan man praktisere tilpasset opplæring? Denne problemstillingen avgrenses med å undersøke metodiske eksempler fra vår praksislærer vi drøfter om de kvalifiseres som tilpasset opplæring.	Bra problemstilling!  Forklar hva dere mener med «metodiske eksempler»
<b>14. FT</b>	vi se nærmere på hva Lyngsnes og Rismark refererer til angående Bachmann og Haugs to	Det holder med en referanse til Lyngsnes & Rismark her.

	forståelser av tilpasset opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 140). Lyngsnes og Rismarks referer også til Peder Haugs fire dimensjoner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 140)	
<b>15. MN</b>	Til	for
<b>16. MN</b>	<del>Etter at disse nevnte teoriene er nærmere beskrevet videre i teksten, skal vi se på betydningsfulle observasjoner</del>	Deretter skal vi se på
<b>17. FT - FP</b>	Pedagogiske strategier	Redegjør for hva dere mener med pedagogiske strategier, er dette det samme som «metodiske eksempler fra læreren» som dere nevner ovenfor?
<b>18. MN – FT - FP</b>	Dette skal vi da drøfte og undersøke om de er i samsvar med teoriene som kvalifiserer dem som tilpasset opplæring, og eventuelle endringer for å bedre dem.	Skriv om denne setninga. Dere ønsker å undersøke om lærerens grep for å tilpasse undervisninga samsvarer med teori om tilpassa opplæring.
<b>19. MN</b>	Bedre	forbedre
<b>20. MN</b>	Lyngsnes og Rismark forklarer at Bachmanns og Haugs to ulike forståelser av tilpasset opplæring er smal og vid	Skriv om. Prøv å skap en bedre innledning til kapittelet. Eksempel: Begrepet tilpassa opplæring kan forstås på to ulike måter
<b>21. Teori</b>		
<b>22. FT</b>	Den smale forståelsen forteller de omhandler pedagogiske strategier som læreren kan praktisere for å iverksette tilpasset opplæring. Derimot er den vide forståelsen ifølge Lyngsnes og Rismark en ideologi som skolen i sin helhet prøver å tilrettelegge seg. I en situasjon , hvorman observerer en lærer sine tilnærmelser av tilpasset opplæring, slik som vi har gjort i vår observasjonspraksis, vil den smale forståelsen stå mest utpreget. Vi skal derfor fokusere på tilnærmelser av tilpasset opplæring gjennom den smale forståelsen.	Fint
<b>23. MN</b>	Dem videre forteller hvordan Haug mener	Hmmm? Skriv om
<b>24. MN</b>	<del>Som tidligere beskrevet i innledningen av denne teksten er</del>	Dette kan dere fint sløyfe. Her ville jeg startet med å presentere artikkelen til Overland. «I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet

		understreker Overland inkludering som et viktig begrep innafor tilpassa opplæring. Overland skriver
25. MN	forteller	«Å fortelle» er en mer muntlig kommunikasjonsform. Når man har lest en tekst eller artikkel er det bedre om dere skriver «skriver». «Overland skriver at elever...»
26. MN	Skilles	Deles inn i
27. MN	I følge	ifølge
28. FP	Faglig og sosial inkludering er lette å forstå i motsetning til psykisk.	Hvorfor det?
29. MN	Mange linjeskift	Trekk sammen
30. Metode		
31. MN	<del>under den tildelte praksisperioden</del>	Gjør det enkelt! «I praksisperioden»
32. MN	For	i
33. FT	Denne observasjonen	Skriver dere om én enkelt observasjon eller flere?
34. MN	Om	på
35. MAN	Denne observasjonsmetoden forklarer Bjørndal (2011, s. 32) sikrer høy kvalitet i observasjonene når en persons singel fokus omhandler å observere. (Markert med penn hvor den skal flyttes)	Dette kan dere fint flytte opp
36. MN	Tildelte	tilbrakte
37. MN	stilling	«posisjon» er et bedre ord å bruke her
38. MN	ble vi plassert i en observasjonsmetode av den	Inntok vi observasjon av andre orden.
39. MN	(Bjørndal, 2011, s.32)	Flytte denne kilden til slutt i setninga.
40. FT - FP	En observasjon av andre orden gjør det naturligvis mer utfordrende å gjøre kvalitetssikrede observasjoner, lik som observasjoner av første metode.	Ja, det er riktig! Her hadde det likevel vært fint om dere nevner kort hvorfor det er mer utfordrende å gjøre gode observasjoner når man har observasjoner av andre orden.
41. MN	Lik	Slik
42. MN	<del>gjennom at</del>	Forslag: «der hun aktivt...»
43. MN	bruker	Verbtid. Brukte
44. FT - FP	metodene	Hvilke metoder snakker dere om her – er det de pedagogiske strategiene læreren benytte seg av?
45. MN	Som resultat bestemte	Forslag: «Vi bestemte oss derfor å notere ned alt vi kunne observere med tanke på pedagogiske strategier og klassemiljø»

46. MN	Dette førte til at vi samlet alle	Forslag: «Deretter samlet vi alle observasjonsnotatene...»
47. MN	vi gjorde	
48. Observasjoner		
49. MAN	Overskrift	Veldig fint at dere presenterer observasjonene på denne måten! Det gir teksten en veldig god og ryddig struktur.
50. MN	Av observasjonene vi gjorde er det fem spesifikke observasjoner vi ønsker å vektlegge i denne rapporten.	Kan dette skrives mer presist? Forslag: «Ut ifra observasjonsnotatene har vi valgt ut fem ulike situasjoner som vi kommer til å vektlegge.»
51. MN	Når	Den gang da - hver gang når
52. MN	Første observasjon av tynge er når vi først observerte klassen hun underviste.	Prøv å skriv om denne setninga.
53. MN	Sitter	Pass på verbtida
54. MN	I noen tilfeller var det spesifikke elever som ikke ønsket eller eide kunnskap de kunne presentere de ble bedt å gjenfortelle noe som andre allerede hadde	Skriv om for å unngå tung syntaks. Forslag: «I noen tilfeller der enkelte elever ikke hadde noe å presentere, ble de bedt om å gjenfortelle en annen elev sin presentasjon.
55. MN	Innvendinger	Innspill
56. MN	Føler	Pass på verbtida
57. MN	Disse spørsmålene sine mål	Målet med disse spørsmålene var. Spørsmålene i seg selv kan ikke ha mål, det er læreren som har et mål med spørsmålene.
58. MN	Innskutt	Komma
59. MN	Komma før og i oppramsing	Sløyf komma
60. Observasjon I		
61. MN	Tilnærmet	tilpasset
62. FT	Metoder	Er dette de pedagogiske strategiene dere nevnte innledningsvis?
63. FT	Av Peder Haugs modell for tilnærmet opplæring observerte vi eksempler på metoder under alle fire dimensjoner	Her hadde det vært fint med en referanse.
64. MN	og dette innebar også	Forslag: «for å skape et inkluderende ...»
65. MN - FR	Første dag vi observerte, var det blitt tildelt nye sitteplasser læreren trekker tilfeldige plasser på gruppebord bestående av fire pulter.	Prøv å les denne setninga høyt – er det noe som skurrer?
66. MN	Innskutt	Forslag: Ettersom Hvorfor fikk dere inntrykk at godt fellesskap, jo fordi ingen av elevene protesterte
67. MN	Sannsynligvis	Antakeligvis
68. MN	Hjelper	Forslag: Er med å bygge

<b>69. MAN - FP</b>	Læreren sørger for at elevene sosialisere med andre de normalt ikke snakker med.	Prøv å bind denne setninga sammen med poenget dere har i setninga før – det er et fint poeng!
<b>70. MN - FR</b>	Når elevene sitter på midlertidig faste plasser og deler bord med tre andre elever, vil de innad i bordet danne et fellesskap, hvor kjennskap dannes utenfor hvem en opprinnelig bruker å være sammen med på fritiden.	Prøv å les denne høyt – gir setninga mening?
<b>71. MN</b>	midlertidig faste plasser	Plasser kan vel ikke være midlertidige og faste på samme tid?
<b>72. FT - FP</b>	Dimensjonen fellesskap bygges derfor naturlig av den sosiale og faglige inkluderingen som foregår i denne observasjonen.	Prøv å omformuler denne setninga. Om jeg har forstått det riktig prøver dere å kommunisere at fellesskap skapes gjennom den sosiale og faglige inkluderinga ved tilfeldig sammensetning av grupper – prøv å få det tydeligere fram.
<b>73. MN</b>	Innskutt	for
<b>74. MN</b>	Konstant	konsekvent
<b>75. MN</b>	i stedet være	i stedet vil de
<b>76. MN</b>	Åpen	Åpne
<b>77. Observasjon II</b>		
<b>78. MN</b>	Dette så vi blant annet i en KRLE-tid, hvor elevene jobbet med filosofi og filosofer.	Dere har veldig mye av denne setningsstrukturen – prøv å varier i større grad. Prøv også å bruke andre bindeord enn hvor.
<b>79. MN</b>	Påpeker	Peker på
<b>80. FT- FP</b>	Deltagelse kan forsterkes ved hjelp av andre relasjoner og metoder innenfor de andre dimensjonene av Peder Haugs forståelse av tilpasset opplæring.	Som hva da? Om dere skriver at det eksisterer flere «metoder/grep» bør dere nevne disse.
<b>81. MN</b>	Lik	slik
<b>82. MN</b>	Observasjon	Observasjonen
<b>83. MN</b>	Innskutt	På
<b>84. MN</b>	I	om
<b>85. MN</b>	Inkludering	Bestemt form
<b>86. Observasjon III</b>		
<b>87. MN</b>	Innskutt	å
<b>88. MN</b>	Tyngdelagt	Dette er ikke et ord sist jeg sjekket, prøv noe annet! Kanskje vektlagt eller tydelig?
<b>89. MN</b>	Innskutt	ha
<b>90. MN</b>	obligert	Hmm.. hva med pliktig?
<b>91. MN</b>	Innskutt	på
<b>92. MN</b>	Med	i
<b>93. Observasjon IV</b>		
<b>94. MN</b>	Innskutt	elev
<b>95. MN</b>	blir hver enkelts elev fokus på eget svar og respons	fokuserer elevene i større grad kun på sitt eget svar og respons.

<b>96. MN</b>	Dette er til fellesskapets beste på et nivå hvor man er på individuelt nivå.	Hmmm, skriv om denne setninga
<b>97. MN</b>	Innskutt	at
<b>98. Observasjon V</b>		
<b>99. MN</b>	For å få en direkte kunnskap til elevenes tanker om skolen både sosialt og faglig ba hun elevene fylle ut et skjema hvor hun stilte spørsmål som gikk på alt fra sterkeste til svakeste fag, men også hvilke klassekamerater som hadde vært hjemme hos deg.	Lang og tung setning.
<b>100.MN</b>	Ved spørsmål	På spørsmålet
<b>101.MN</b>	Ved spørsmål om hvem elevene har hatt besøk av får man se hvem som har utviklet et vennskap utenfor skolen og også sett om hennes metode på å rullere på plassene fører til et mer aktivt fellesskap	Lang og tung setning – prøv å skriv den om!
<b>102.MN</b>	Og	å
<b>103.MN</b>	basert på om det fungerer eller ikke.	Forslag: I den videre utviklinga av klassefellesskapet
<b>104.FT</b>	Dette gir lærer umiddelbar respons på elevens situasjon, men kan på lang sikt hjelpe lærer tilrettelegge og tilpasse for å sikre elever får best mulig utbytte både faglig og sosialt.	Fint
<b>105.Sluttkommentar Feed Back Feed Up Feed Forward MN MAN FT FP</b>	Dere har et veldig godt utgangspunkt for den ferdige teksten – alle elementene er her. Måten dere har valgt å strukturere oppgaven er fin, særlig presentasjonen av observasjonene og anvendelsen av teorien på disse er veldig bra. Jeg synes dere anvender teorien på en hensiktsmessig og god måte, men noe dere må jobbe med er å få et mer presist og klart språk. Det er mye tung syntaks og mange setninger som er vanskelige å forstå. Legg merke til antall ganger der bruker ordet «hvor» og måten der bygger opp setninga rundt det. (Jeg klarte å slette nesten alle plassene dere hadde komma foran med søk og erstatt-funksjonen, så der gjorde jeg dere en tjeneste). Språket gjør at det til tider er vanskelig å forstå hva som menes – husk å være	

	<p>nøkterne i språket, jeg har markert en del plasser i teksten med tung og vanskelig syntaks, og kommet opp med noen forslag til hvordan dere kan skrive om setningene.</p> <p>I innledninga savner jeg at dere redegjør for hva dere mener med «metoder» og «pedagogiske strategier». Metoder kan være et forvirrende begrep for leseren, og dere burde vurdere om det er annet ord dere kan bruke, ett forslag kan være ordet: «grep».</p> <p>Dere skriver om hvilke «grep» dere ser læreren gjør som kan knyttes opp til teori om tilpassa opplæring.</p> <p>Dette blir bra!</p>	
--	--	--



## 8.2 Vedlegg 2 - Vurderingsrubrikk PFF-1020

### Arbeid med eksempeltekst og kameratvurdering, PFF-1020

<b>Tittel:</b> <u>Innledning:</u>	<b>Fremragende</b>	<b>Godt</b>	<b>Trenger forbedring</b>	<b>Merknader/ Konkrete tilbakemeldinger om positive sider og områder som bør forbedres</b>
Tema for oppgaven er presentert				
Tydlig og avgrenset problemstilling				
Informasjon om avgrensning og teori som skal anvendes				
Hvorfor problemstillinga er aktuell				
Er innledninga interessant/ vekker den interesse?				
Stemmer innledninga med resten av teksten?  (må sjekkes til slutt)				

<b>Teoridel</b>	<b>Fremragende</b>	<b>Godt</b>	<b>Trenger forbedring</b>	<b>Merknader/ forslag til forbedring</b>
Relevant teori er valgt ut og presentert				
Begreper, modeller og teorier anvendes riktig				
Kilde som ikke er pensum:				
- Relevant? (Har den en funksjon i teksten?)				
- Etterprøvbar? (Er metode og resultater gjort skikkelig rede for i teksten som brukes?)				
- Vitenskapelig? (Hvor kommer kilden fra? Hvem har skrevet den? Fagfelleverdert?)				

<b><u>Metode:</u></b>	<b>Fremragende</b>	<b>Godt</b>	<b>Trenger forbedring</b>	<b>Merknader/forslag til forbedringer:</b>
Informasjon om hvordan observasjonen er gjennomført. Bruk av teori.				
Informasjon om eventuelle andre metoder for datainnsamling				
Åpenhet om eventuelle feilkilder og/ eller svakheter i metoden				
<b><u>Drøfting</u></b>				
Presentasjon av resultater				
Sentral (vesentlig) teori er valgt ut og presentert på en ryddig og etterrettelig måte (m/ referanser). Denne brukes korrekt.				
Teorien brukes på selvstendig vis til å drøfte resultater fra observasjonen				

<b>Avslutning:</b>	<b>Fremragende</b>	<b>Godt</b>	<b>Trenger forbedring</b>	<b>Merknader/ forslag til forbedringer:</b>
Oppsummering/ sammenfatning/ konklusjon harmonerer med det som er tatt opp/ presentert/ diskutert tidligere i teksten.				
Avslutninga viser tilbake til-/ svarer på problemstillinga				

<b>Generelt:</b>	<b>Fremragende</b>	<b>Godt</b>	<b>Trenger forbedring</b>	
Bruk av informative/ gode overskrifter				
Avsnittsføring og binding mellom avsnitt (sammenheng)				
Språk (korrekt, formelt, fullstendige setninger, riktig tegnsetting)				
Korrekte referanser + korrekt litteraturliste.				

**Helhetsinntrykk:**

## 8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeskjema NSD

### **Vil du delta i masterprosjektet ” skrivning i høyere utdanning ”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke førsteårsstudenters utvikling av akademisk tekstkyndighet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Masteroppgave

Prosjektets formål er å se på utviklinga av akademisk skrivning hos førsteårslektorstudenter. Denne utviklinga skal ses på i lys av skriveopplæringa studentene har mottatt på UiT. Oppgaven søker derfor også å undersøke skriveopplæringa UiT gir til lektorstudenter for å finne styrker og svakheter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT – Norges Arktiske Universitet / Institutt for språk og kultur er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du har vært en del av skriveopplæringa for lektorstudenter ved UiT. En styrke ved denne undersøkelsen vil være at jeg kan bruke dere jeg har vært seminarleder for, og slik ha større kjennskap til hva som har vært gjennomgått på skriveseminarene og i skriveundervisninga forøvrig.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du gir tillatelse til at din akademiske tekst fra førsteutkast til slutført tekst, i PFF-1020 kan brukes til tekstanalyse.

Det kommer til å bli gjennomført gruppeintervjuer med lydopptaker. Opplysningene jeg samler inn er dine tanker om hvordan du har opplevd skriveopplæringa, og dine tanker og refleksjoner om eget arbeid med den akademiske teksten.

Gruppeintervjuene kommer ikke til å ta mer enn maksimalt én klokke.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke 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.

#### **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.

- Personer som kommer til ha befattning med dine opplysninger er:
  - Helle Veierud Busch – Veileder/Universitetslektor
  - Åse Mette Johansen – Biveilder/Første amanuensis
  - Torvid O.K. Hegstad – Masterstudent
- All data kommer til å være lokalisert på skytjenesten til UiT – Norges Arktiske Universitet. Det som transkriberes inn i oppgaven vil bli anonymisert. Eks: Student 1, Student 2 osv.
- Navnet ditt fra akademiske teksten og intervjuet kodes på et eget ark og lagres adskilt fra annet datamateriale.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2020. Etter prosjektslutt vil opptaket fra intervjuet destrueres. Den anonymiserte transkriberinga og tekstene vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet 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 UiT – Norges Arktiske Universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk 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:

- UiT – Norges Arktiske Universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Hella Veierud Busch.
  - [hella.v.busch@uit.no](mailto:hella.v.busch@uit.no)
  - 77660402.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold
  - [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
  - 776 46 322 eller 976 915 78

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *skrivning i høyere utdanning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at min akademisk tekst kan brukes til tekstanalyse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





