

Masteroppgåve

Medelevrespons i responsgrupper

Ein pedagogisk designstudie av responsgrupper på
ungdomstrinnet

Miriam Ålen

22 571 ord

Studium: Master i Grunnskulelærarutdanninga 5-10

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker medelevrespons i responsgrupper som ein del av ein skriveprosess i norskfaget. Føremålet med oppgåva er å undersøkje kva moglegheiter og utfordringar det er for læraren når ein arbeider med medelevrespons i responsgrupper.

For å undersøkje temaet byggjer studien på eit kvalitativt forskingsdesign og på pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). I pedagogisk designforskning utarbeider forskaren eit undervisningsopplegg basert på teori om det ein forskar på. Deretter prøver aktørane (lærar og elevar) ut undervisninga medan forskaren observerer. Til slutt reflekterer forskaren og aktørane saman over undervisningsopplegget. I denne studien har eg utforma eit undervisningsopplegg med responsgrupper som ein lærar og hennar aldersblanda klasse har testa ut. I etterkant blei det gjort intervju med læraren og tre av elevane. Datamaterialet som ligg til grunn er feltnotat og lydopptak frå observasjon, lydopptak frå lærar- og elevintervju og elevar sine refleksjonsnotat.

Funna viser at det er mange moglegheiter og utfordringar knytt til arbeid med responsgrupper. Utfordringane byggjer i stor grad på elevane sin manglande og varierende responskompetanse. Det kjem fram at elevane treng eksplisitt opplæring for å kunne gi god respons og at det er noko ein må jobbe systematisk med over tid. Om ein tek seg tid til det og gir elevane gode verktøy, vil ein truleg få mykje igjen for det på lang sikt. Det handlar om moglege moglegheiter i responsgrupper som samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog, innlæring av vitenskaplege omgrep og etablering av sosiale og faglege fellesskap.

Abstract

This master's thesis explores peer response in peer response groups as a part of a writing process in the subject Norwegian. The purpose of the thesis is to examine what possibilities and challenges the teacher faces while working with peer response in peer response groups.

To examine the topic the study builds on qualitative research method and design-based research (Bjørndal, 2013). In design-based research the researcher develops a teaching plan based on theory about the topic they examine. Thereafter the participants (teacher and pupils) try out the teaching plan while the researcher observes the situation. In the end the researcher and the participants reflect over the teaching situation. In this study I have developed a teaching plan with peer response groups which a teacher and her class with mixed ages have tested. After the teaching situation I have conducted interviews with the teacher and three of the pupils. The material in this study is field notes and voice records from observations, voice records from interviews with a teacher and three pupils and pupil's reflection notes.

The findings shows that there are many possibilities and challenges while working with peer response in peer response groups. The challenges are mainly about pupils' lack of and varying response competence. It is therefore important that pupils get explicit teaching to know how they can give good peer response, and it is important to work with it systematically for a long time. If the teacher spends time on it and gives the pupils good tools, it will have positive effects in the long term. This has to do with the possible possibilities in peer response groups such as cooperative learning through observation and dialog, learning scientific concepts and establishment of social and professional communities.

Forord

Då eg skulle velje tema for masteroppgåva mi, var eg ikkje i tvil. Det måtte handle om skriving. At det blei vinkla inn mot medelevrespons og responsgrupper var i grunnen litt tilfeldig. I starten var eg irritert på meg sjølv fordi eg hadde valt det. Eg opplevde det ikkje som så viktig. Men undervegs denne våren har eg verkeleg fått auga opp for kva medelevrespons i responsgrupper kan gjere i skulen. Elevane kan meistre så mykje om dei får den hjelpa dei treng undervegs. No er eg glad for at det blei temaet for oppgåva mi.

Eg vil først takke informantane i studien. Utan dykk hadde eg ikkje fått gjennomført prosjektet. Takk til «Trude» for godt samarbeid og for ei god gjennomføring av undervisningsopplegget. Takk til elevane som arbeidde godt i timane og som villig deltok både i observasjon og intervju.

Takk til min gode rettleiar Guro Tafjord som har vore med meg heile vegen. Du har kome med gode innspel og har jobba grundig og godt for at eg har kome dit eg har kome i dag. Takk for latter kvar rettleiingstime! Eg vil også takke Pernille Fiskarstrand som har vore ein ekstra rettleiar. Takk for gode innspel og for at du har vore tilgjengeleg for å svare på spørsmål.

Vidare vil eg takke både Kristin Kibsgaard Sjøhelle og Sofie Emilie Holmen som begge litt tilfeldig blei med på ein av mine rettleiingstimar. De gav meg motivasjon og tru på prosjektet mitt då eg hadde gitt opp. Takk for dykkar interesse og engasjement.

Takk til Ingrid Vee Hagestuen som til trass for ein hektisk jobb tok seg tid til å lese korrektur. Takk for god hjelp og godt venskap.

Til slutt vil eg takke alle mine kjære, både familie og vener. Takk for at de alltid er der for meg. Takk for at eg får ha min heim hos dykk, takk for opne armar.

Volda, mai 2023

Miriam Ålen

Innhald

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innhald.....	iv
Figurliste:	vii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og relevans	1
1.2 Tema og problemstilling.....	2
1.2.1 Avgrensing	3
1.3 Disposisjon	4
2 Kunnskapsgrunnlag	5
2.1 Sosiokulturell læring og skrivning	6
2.1.1 Observasjon.....	7
2.1.2 Dialog	8
2.1.3 Meistringsforventing og motivasjon	11
2.2 Prossessorientert skrivning.....	12
2.2.1 Medelevrespons.....	13
2.2.2 Formativ vurdering.....	14
2.3 Responsgruppe.....	14
2.3.1 Moglegheiter i responsgrupper.....	15
2.3.2 Utfordringar i responsgrupper	16
2.3.3 Korleis arbeide med responsgrupper	17
3 Metode.....	19
3.1 Vitenskapsteori og metodologi.....	20
3.2 Datainnsamling.....	22

3.2.1	Utval og informantar	24
3.2.2	Deltakande observasjon.....	25
3.2.3	Semistrukturert intervju.....	27
3.3	Databehandling	29
3.3.1	Transkribering	29
3.3.2	Analysearbeidet.....	30
3.4	Reliabilitet og validitet	32
3.4.1	Reliabilitet	32
3.4.2	Indre validitet	33
3.4.3	Ytre validitet.....	33
3.5	Forskingsetiske vurderinger	34
4	Resultat.....	34
4.1	Skildring av konteksten	35
4.2	Analysekategoriar	36
4.2.1	Læraren som støtte i responsarbeidet	36
4.2.2	Elevane sin bruk av responsarket og språkbruk i responsgivinga.....	39
4.2.3	Samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog	42
4.2.4	Kortsiktige og langsiktige mål	46
4.2.5	Tryggleik som føresetnad for læring	47
4.2.6	Haldningar til responsgruppe og medelevrespons	49
4.2.7	Klare rammer i undervisningsopplegget	51
5	Diskusjon.....	52
5.1	Moglegheiter.....	52
5.2	Utfordringar	57
6	Avslutning	61
6.1	Oppsummering av sentrale funn.....	61
6.2	Implikasjonar for vidare forskning	62

Referanser.....	64
Liste over vedlegg	1

Figurliste:

Figur 1 Interaksjonsmodell (Eritslund, 2004, s. 56)	8
Figur 2 Ein dialogisk diskursmodell med utgangspunkt i Bakhtin (Dysthe, 1997)	9
Figur 3 Utdrag frå feltnotat	27
Figur 4 Utdrag frå analyse av lærarintervju	32

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og relevans

«Kanskje arbeidet med å få elevresponsen til å fungere er den beste hjelpa vi kan gi elevane med skriveutviklinga deira?» (Ingvaldsen, 1993, s. 34). Sitatet viser at elevane kan bli betre til å skrive ved å arbeide med medelevrespons og ved å utvikle elevane si responskompetanse (Ingvaldsen, 1993). I praksis har eg observert at elevar har manglande kompetanse i å gi gode tilbakemeldingar til medelevane sine, og det kan handle om at det er fagleg krevjande å gi god respons (Hoel, 1988). Det har gjort meg nysgjerrig på å undersøkje korleis ein kan arbeide med medelevrespons. Ein måte å gjere det på er gjennom responsgrupper. I norsk samanheng har blant anna Hoel (2000) forska på det og funne at der er mange moglegheiter med bruk av responsgrupper. Samstundes presenterer ho utfordringar knytt til det. Eg ynskjer difor å undersøkje om fordelane med responsgrupper veg tyngre enn utfordringane når ein arbeider med det som ein del av ein skriveprosess.

I læreplanen for norsk knyter ein medelevrespons til elevane si skriveutvikling slik Ingvaldsen (1993) gjer. Under kjerneelementet «Skriftlig tekstskaping» står det at elevane skal kunne «vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det står også under kompetansemåla etter 7. årstrinn at elevane skal «gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Medelevrespons kan ein arbeide med i responsgrupper. Det er grupper der elevane sit saman og gir kvarandre respons på kvarandre sitt arbeid. I læreplanen for norsk kan ein finne implisitte argument for å bruke responsgrupper i skulen. Til dømes står det under kjerneelementa i norskfaget at elevane skal «lytte til og bygge på andre sine innspill i faglige samtaler» og «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Begge desse punkta kan ein arbeide med i responsgrupper der ein saman samtalar om faglege tema og bruker fagspråk.

Det er mange fordelar med å bruke responsgrupper i skrivearbeidet både når ein gir og når ein får respons. Når ein gir respons, krev det at ein må lese tekstane kritisk og bruke kriterium (MacArthur, 2007). Ved å lese andre sine tekstar kritisk, kan ein lære å lese sin eigen tekst kritisk og skrive betre tekstar sjølv ifølgje Dysthe (1997). Når ein får respons, får elevane ein mottakar, ein får identifisert styrker og svakheiter i teksten og ein får forslag til endring (MacArthur, 2007). I responsgrupper samtalar ein om tekstar, og ifølgje MacArthur (2007) er interaksjonen mellom elevane og mellom elev-lærer essensiell for at elevane skal vurdere kvarandre sine tekstar og dermed skrive betre sjølv.

Likevel er det ikkje berre fordelar med responsgrupper, der er også ei rekkje utfordringar. Den største utfordringa er at det tek tid for elevane å bli gode responsgivarar. Å gi god respons, er noko ein må lære seg, og det er fagleg krevjande (Hoel, 1988). Dermed kan både læraren og elevane bli demotiverte når dei arbeider med responsgrupper, for kanskje fungerte det ikkje slik ein tenkte og ein gir opp. Hoel (2000) er oppteken av at ein må byrje tidleg med responsgrupper og at ein må arbeide systematisk med det over tid for at det skal kunne fungere. Ei anna utfordring er om elevane ikkje får kriterium for å gi respons eller at dei ikkje klarer å bruke kriteria som dei har fått. MacArthur (2007) meiner at elevane då vil kritisere kvarandre i responsgivinga og ikkje gi signifikant hjelp til kvarandre. Det er ei følgje av deira manglande responskompetanse.

1.2 Tema og problemstilling

Temaet for masteroppgåva er medelevrespons i responsgrupper. Det har blitt avgrensa til å omhandle elevar på ungdomstrinnet i ei aldersblanda klasse (8.-10.-klasse).

Mi problemstilling er:

Kva didaktiske moglegheiter og utfordringar er det for læraren med eit gitt undervisningsopplegg med responsgrupper på ungdomstrinnet?

Didaktikk handlar blant anna om korleis ein legg til rette undervisning og kvifor ein har valt det innhaldet og dei metodane ein har valt (Sjøberg, 2023). Ein kan seie at i all undervisning

er det moglegheiter, men også utfordringar. Med formuleringa didaktiske moglegheiter og utfordringar knytt til responsgrupper ynskjer eg å belyse kva moglege moglegheiter og utfordringar det kan vere når læraren arbeider med responsgrupper. Problemstillinga er ganske vidt formulert, og eg har difor utforma fem forskingsspørsmål for å undersøkje den. Forskingsspørsmåla kan saman belyse ulike sider av både moglege didaktiske moglegheiter og utfordringar med responsgrupper.

Forskingsspørsmål:

1. I kva grad fungerer læraren som støtte for elevane i responsarbeidet?
2. I kva grad fungerer elevane som støtte for kvarandre gjennom observasjon og dialog?
3. Korleis spelar elevane si meistringsforventing inn på deira motivasjon og engasjement i responsarbeidet?
4. Korleis fungerer klare rammer og responsarket i responsarbeidet?
5. Kva status har medelevresponsen og responsgruppa for elevane og læraren?

Målet med prosjektet er å undersøkje responsgrupper på ungdomstrinnet i ei aldersblanda klasse for å kunne lage eit undervisningsopplegg som lærarar kan bruke i arbeid med medelevrespons. For å svare på problemstillinga har det blitt gjort ei pedagogiske designforskning (Bjørndal, 2013). Gjennom lesing av teori om responsgrupper har eg utvikla eit undervisningsopplegg som ein lærar har utført i klassa si. Ved å reflektere over undervisningsopplegget saman med læraren og elevane i etterkant, kunne dei fortelje kva dei tenkte er viktig i responsgrupper og korleis ein kan arbeide med det for å utvikle elevane si skrivning. Mitt ynskje med masteroppgåva er at den kan bidra til utviklingsarbeid knytt til medelevrespons ved å kople forskning om responsgrupper med læraren sitt arbeid i klasserommet. Resultata i dette prosjektet kan kome med bidrag til å vidareutvikle eit responsgruppeopplegg som lærarar kan anvende i si undervisning.

1.2.1 Avgrensing

På grunn av metoden i studien og studien sitt omfang har det blitt gjort nokre avgrensingar. Metoden i studien byggjer på pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). Det vil seie at forskaren utviklar undervisningsopplegg basert på lokal teori som aktørane (læraren og

elevane) testar ut. Lokal teori er teori som omhandlar emnet ein forskar på (Bjørndal, 2013). I etterkant av undervisningsopplegget vil forskaren og aktørane reflektere over undervisningsopplegget for å forbetre det. Det gjer, saman med studien sitt omfang, det naturleg å forske på ei klasse i staden for fleire. Eg kunne ha valt å undersøkje korleis læraren jobbar eller ikkje jobbar med responsgrupper på ulike skular, men valde heller å utforme eit forskingsbasert undervisningsopplegg. Det har å gjere med målet for studien om å bidra inn i skulen sitt utviklingsarbeid ved å kople forskning med skulepraksis. Eg valde deretter å forske på ungdomstrinnet og ei aldersblanda klasse. Ungdomstrinnet blei valt fordi desse elevane truleg har meir erfaring med medelevrespons enn yngre elevar og fordi eg ynskjer å arbeide med eldre elevar, anten på ungdomstrinnet eller på vidaregåande. Vidare forska eg på ei aldersblanda klassa fordi det har blitt gjort lite forskning på det sjølv om fleire skular i Noreg er organisert i slike klasser.

1.3 Disposisjon

Masteroppgåva er delt inn i seks kapittel: innleiing, kunnskapsgrunnlag, metode, resultat, diskusjon og avslutning.

I kapittel 2 blir kunnskapsgrunnlaget for studien presentert. Der blir sosiokulturell læring vektlagt, fordi ein tenkjer at det er viktig når elevar skal skrive tekstar og gi kvarandre respons. Gjennom dialog og observasjon kan elevane lære å både gi respons og skrive betre sjølv. Ein kan setje det i samanheng med den prosessorienterte skrivinga der skriving blir delt inn i ulike prosessar. Medelevrespons kan vere ein del av det. Det dannar grunnlaget for den siste delen av kunnskapsgrunnlaget som handlar om kva moglegheiter og utfordringar det kan vere med responsgrupper. Heilt til slutt vil det også bli presentert korleis ein kan arbeide didaktisk med responsgrupper.

I kapittel 3 blir metoden og den vitskapsteoretiske ramma for studien presentert. Studien byggjer på kvalitative metodar og pedagogisk designforskning. I studien har det blitt gjort deltakande observasjonar av ein aldersblanda klasse og gjennomført semistrukturerte intervju med ein lærar og tre elevar. Det har blitt gjort lydopptak av både observasjonen og av intervjuet. Førbeuinga, gjennomføringa og analysen av det vil bli presentert i

metodekapittelet. Her vil sju analysekategoriar bli presentert. I tillegg vil refleksjonar kring reliabilitet, validitet og forskingsetiske vurderingar bli presentert.

I kapittel 4 blir resultatane framstilt med utgangspunkt i dei sju analysekategoriane som blei presentert under kap. 3.3.2. Dei sju analysekategoriane utdjupar forskingsspørsmåla i studien og fungerer som disposisjon i kapittelet. Ulike dømer frå datamaterialet vil bli presentert under dei ulike analysekategoriane. Saman skal resultatdelen belyse både moglegheiter og utfordringar under kvar av dei sju analysekategoriane.

Under det 5. kapittelet vil funna i kap. 4 bli drøfta opp mot kunnskapsgrunnlaget i kap. 2. Målet er å diskutere ulike moglege moglegheiter og utfordringar det er for læraren når ein arbeider med responsgrupper på ungdomstrinnet. Både forskingsspørsmåla og analysekategoriane ligg til grunn for diskusjonsdelen og er strukturert under overskriftene «Moglegheiter» og «Utfordringar».

I det siste kapittelet freistar eg å svare på problemstillinga for masteroppgåva. Det gjer eg med å samanfatte funna mine og ulike poeng i diskusjonsdelen. I tillegg vil bli det presentert kva implikasjonar denne studien kan ha for vidare forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

I denne delen av masteroppgåva vil det teoretiske rammeverket for forskingsprosjektet bli presentert for å kunne svare på kva moglegheiter og utfordringar det kan vere med responsgrupper. Innleiingsvis vil det sosiokulturelle læringssynet knytt til skiving bli presentert der ein ser på observasjon og dialog. Deretter vil det bli skriva om den prosessorienterte skrivinga der ein fokuserer på medelevrespons og formativ vurdering. Til slutt er det ein gjennomgang av responsgrupper der ein ser på ulike moglegheiter, utfordringar og moglege didaktiske implikasjonar.

2.1 Sosiokulturell læring og skriving

Skriving er meir enn å produsere tekst. I LK20 er skriving ein av fem grunnleggande dugleikar som ein skal arbeide med i alle fag. Dei grunnleggande dugleikane er «nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjonar, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Skriving handlar dermed blant anna om identitetsutvikling, samhandling med andre menneske og det å lære. Vidare er skriving viktig for å meistre eigne liv og for å bli samfunnsborgarar (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Observasjon og dialog er viktig når elevane skriv, og det byggjer på sosiokulturell læringsteori. Læring og undervisning skjer i interaksjon med andre (Black & Wiliam, 1998). Couzijn (1999) er oppteken av å bruke observasjon av andre når ein skriv sjølv, og det kan skje ved å lese andre elevar sine tekstar. Då kan ein få modellar for skriving og lære av medelevane sine. Det viser at skriving blir sett på som ein sosial og dialogisk prosess i det sosiokulturelle læringssynet. Tankeutviklinga, og dermed skrivinga, blir utvikla i samtale mellom elevane og mellom elev og lærar. Englert et al. (2006) slår fast at kjernen i skriveutviklinga nettopp er dialogen mellom læraren og elevane der ein samarbeider, informerer, stiller spørsmål, tenker høgt, sjølvkorrigerer, utfordrar og konstruerer mening i lag.

Innanfor sosiokulturell læring er den nærmaste utviklingssona eit viktig omgrep. Elevar har eit fagleg nivå i individuell problemløysing, men gjennom rettleiing frå lærar eller dyktigare jamaldrande, kan ein gjere meir avansert problemløysing (Vygotsky, 2001, s. 159). Det ein kan gjere med hjelp av andre blir kalla den nærmaste utviklingssona. Det er områder der eleven lærer, men ikkje har fått dugleikane internalisert enda (Vygotsky, 2001, s. 159). Det ser Bruner (1986) i samband med å bygge stillas («scaffolding»). Då får elevane støttestrukturar gjennom læraren eller medelevar medan nye dugleikar blir internalisert i eleven. Ein måte å gjere det på er gjennom samtale og etterlikning av andre (Vygotsky, 2001, s. 160-162). Ei utfordring i skulen er at elevar ofte får hjelp av medelevar som ikkje er dyktigare (DiPardo & Freedman, 1988, s. 130). DiPardo og Freedman (1988, s. 130) meiner likevel at desse elevane kan hjelpe dei meir erfarne medelevane. Det handlar om at skriving er så komplekst, og difor kan elevar sjå ulike aspekt ved den same teksten uavhengig av fagleg

nivå. Sidan hjelp frå elevane kan variere, er det viktig at læraren som har ekspertkunnskap kjem tett på elevane si oppgåveløysing (Wittek & Dale, 2013).

I læreplanen for norsk finn ein ei vektlegging av sosiokulturell læring. Blant anna kjem det fram under kjerneelementa der ein skal lytte til andre sine innspel i faglege samtalar og byggje vidare på dei (under munnleg kommunikasjon) og at ein skal vurdere andre sine tekstar og bearbeide eigen tekst på bakgrunn av tilbakemeldingar (under skriftleg tekstskaoping) (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Samspelet med medelevar er difor viktig for elevane si læring. Vidare kjem denne vektlegginga fram under dei grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget. Til dømes skal ein under munnlege ferdigheiter kunne samhandle med andre og tilpasse seg til mottakaren. Under skriving skal ein også tenkje på ein mottakar (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

2.1.1 Observasjon

Observasjon er sentralt i sosiokulturell læring. Gjennom å observere andre sine tekstar får ein førebilete for korleis ein kan skrive sjølv. Hoel (2000) er oppteken av at elevane kan hente ut gode formuleringar frå andre elevar sine tekstar til bruk i egne tekstar. Det er likevel ikkje berre god læring i å observere kvalitetar i tekstar. Også når elevane les tekstar der dei møter problem, kan det vere god læring (Rijlaarsdam et al., 2008). Då får dei kjenne på kroppen korleis problem i tekstar utfordrar lesaren, og dei blir utfordra til å finne ut korleis ein kan formulere seg godt for å få fram meininga si. Dermed ser ein at gjennom å observere andre og ta ei lesarrolle, kan ein lære korleis tekstar fungerer og ikkje fungerer. Det igjen kan gjere at elevane blir betre skrivarar.

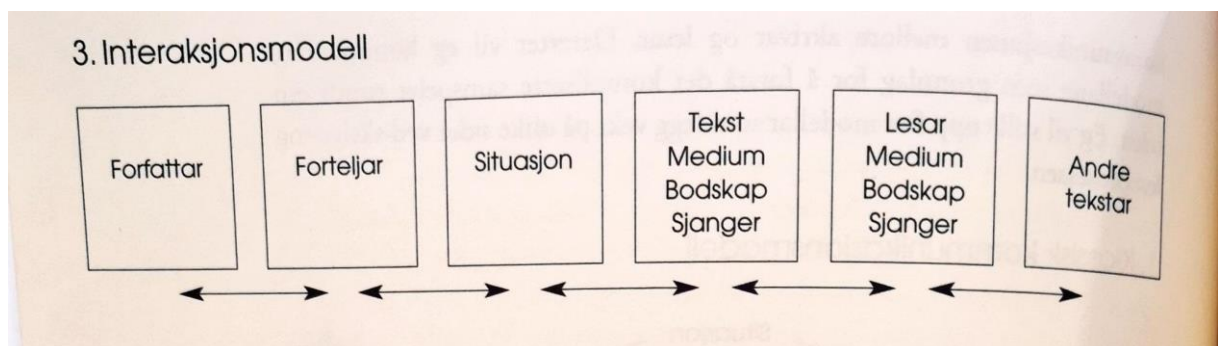
I observasjon ligg også moglegheita for modellering. Håland (2021) er oppteken av at læraren fungerer som modell. Måten læraren gir tilbakemelding på, vil påverke korleis elevane gir medelevrespons. Difor er det viktig at læraren modellerer korleis ein kan gi respons med å bruke dei same kriteria som elevane sjølv skal bruke i si responsgivning. MacArthur (2007) foreslår at læraren kan modellere for elevane korleis ein gir respons samstundes som ein har ein diskusjon med elevane. Modellering av respons handlar om at

eksplisitt skriveundervisning er viktig for at elevane skal gi god respons. Elevane veit ikkje automatisk korleis ein skal gi respons, og difor treng dei at læraren modellerer det for dei.

Ei anna side ved observasjon og modellering er at gode responsgivarar er lesarar. Dersom ein har lese eit breitt repertoar av tekstar, gir det betre føresetnad for å gi respons (Hoel, 2000). Det handlar om at ein har fleire modellar for ulike tekstar og at ein har opplevd korleis tekstane fungerer som ein lesar. I læreplanen kjem denne samanhengen mellom lesing og skriving eller responsgiving fram. Til dømes er ein oppteken av å lese tekstar kritisk og etter føremålet med tekstlesinga (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Det er ein føresetnad for å gi god respons og for å bli ein betre skrivar. MacArthur (2007) skriv at den gode lesaren møter den gode skrivaren i revideringa. Dermed er det ein føresetnad at ein er ein god lesar for å kunne gi god respons.

2.1.2 Dialog

Vidare er dialog viktig i det sosiokulturelle læringssynet. Bakhtin (1981) er oppteken av korleis tekstar ikkje oppstår i eit vakuum, men gjennom samspel og i ein kontekst. Ut i frå Bakhtin sitt dialogomgrep har Eritsland (2004, s. 56) prøvd å framstille kor komplekst skriving og tekstar er (Figur 1). Skriving er avhengig av ulike faktorar som påverkar kvarandre som til dømes kven skrivaren er, mottakaren og kva kontekst ein inngår i. Skriving er dermed ikkje ei einsam handling, men dialogar.



Figur 1 Interaksjonsmodell (Eritsland, 2004, s. 56)



Figur 2 Ein dialogisk diskursmodell med utgangspunkt i Bakhtin (Dysthe, 1997)

Ut i frå Dysthe (1997) si lesing av Bakhtin har ho utforma tre relasjonar som er viktige i skrivinga (Figur 2): 1) relasjon mellom skrivaren og emnet, 2) relasjon mellom skrivaren og lesaren og 3) relasjon mellom andre tekstar og den framveksande teksten (Dysthe, 1997, s. 54). Forholdet mellom skrivaren og emnet handlar om at ingen idear blir tenkt ut heilt utan påverknad frå andre, men blir påverka av den sosiale konteksten skrivaren inngår i. Relasjonen mellom skrivaren og lesaren handlar om å vere mottakarbevisst. Ein må då vere merksam på korleis det ein skriv vil bli motteken av ein lesar. Meininga oppstår når skrivaren og lesaren møtest og byrjar å dele på teksten (Nystrand, 1997, s. 134). Tekstar får dermed si meaning når dei blir lesne (Nystrand, 1997, s. 134). Skrivaren må difor tenkje gjennom

kva lesaren treng å vite om emnet hen skriv om. Relasjonen mellom andre tekstar og den framveksande teksten handlar om viktigeita av å lese andre tekstar for å skrive godt sjølv. Desse tre relasjonane viser kor komplekst skriving er og kva faktorar som spelar inn på lesaren si forståing og tolking av ein tekst.

Vidare handlar det dialogiske om munnlege samtalar kring elevane sine tekstar i klasserommet. Håland (2021) skriv om korleis dialog kan brukast som stillas for elevane og gjere elevane til betre skrivarar. I samtalen om tekst kan elevane få styrkt skrivaridentiteten sin. Eleven kan få eit eigarforhold til teksten sin og eit auka engasjement gjennom at medelevane møter teksten deira med ei positiv haldning. Dersom medelevane møter tekstane deira på ein negativ måte, kan det truleg føre til at elevane får svekka skrivaridentiteten sin. Vidare kan samtalar om elevtekstar fungere som eit bindeledd mellom den spesifikke teksten og den generelle språkundervisninga som læraren har (Håland, 2021). Det kan skje gjennom lesing og samtale kring elevane sine tekstar. Til slutt kan slike samtalar opne opp for å få eit metaperspektiv på teksten sin. Når andre stiller spørsmål til eleven sin tekst, kan eleven få hjelp til å sjå teksten sin utanfrå og kanskje forstå meir kva val ein har gjort og kva ein tenkjer er viktige val å gjere (Håland, 2021).

Elevane kan utvikle eit metaspråk også gjennom å lære seg å bruke vitskapelege omgrep. Vygotsky skil mellom spontane og vitskapelege omgrep (Wittek & Dale, 2013). Spontane omgrep er omgrep elevane lærer gjennom kvardagserfaringar, medan vitskapelege omgrep er omgrep ein lærer ved systematisk innlæring frå ein meir erfaren person. Å lære vitskapelege omgrep er viktig for den kognitive utviklinga, og læraren er betydeleg for at elevane skal lære dei (Wittek & Dale, 2013). I samtalar om tekst kan elevane prøve ut omgrep som dei held på å lære. Då kan ein støtte seg på medelevar og læraren sin. Når ein lærer vitskapelege omgrep, får ein eit metaspråk om tekst og fenomen.

Likevel er det ikkje berre enkelt med samtalar om tekst. Læraren kan gripe inn for mykje i samtalaner eller styre samtalaner slik hen meiner det er mest tenleg utan å ta omsyn til kva eleven tenkjer er viktig (Håland, 2021). Ofte har læraren eit prosjekt og ei retning med skrivearbeidet. Somme gongar kan det overskugge elevane sine val og mål med skrivinga. Det kan verke hemmande på skriveutviklinga. Læraren må dermed våge å gi frå seg kontrollen og heller la elevane få vere deltakarar i eiga læring (DiPardo & Freedman, 1988, s. 128). Ei anna utfordring med samtalar om tekst er at dei kan kome for seint i skriveprosessen. Elevane kan kjenne seg mentalt ferdig med teksten (Håland, 2021), og ein er ikkje like mottakeleg for å gjere endringar. Vidare kan usemje i samtalar om tekst vere utfordrande for elevane. Den som har skrive teksten og lesaren av teksten kan vere ueinige om teksten sine kvalitetar og om tekstane er forståelege og engasjerande (DiPardo & Freedman, 1988, s. 136). Usemja kan vere utfordrande for elevane, men det kan også vere viktig for utvikling av teksten. Ved å våge og diskutere det ein er ueinige om, kan elevane få eit vidare syn på korleis tekstane deira blir mottekne av andre (DiPardo & Freedman, 1988, s. 136). Ein må legge frå seg tanken om å få konsensus om ein tekst og ei løysing.

I samtalar om tekst kan ein velje å fokusere på ulike typar responsar. Ein kan velje ei lesarbasert, kriteriebasert og skrivarbasert respons (Hoel, 1995). Lesarbasert respons handlar om at ein fokuserer på korleis ein som lesar reagerer på teksten. Denne responsen byggjer på lesaren si subjektive oppleving. Kriteriebasert respons handlar om vurdere teksten opp mot vurderingskriteria. Det er ein meir objektiv respons der elevane må ta i bruk tekstkompetansen sin. Skrivarbasert respons handlar om å fokusere på skrivaren og undersøkje kva skrivaren treng tilbakemelding på ut i frå kvar eleven er. Det heng tett saman

med den nære utviklingssona (Hoel, 1995). Dermed kan samtalar om tekst ha ulike fokus ut i frå kva mål læraren har for samtalen og ut i frå kven elevane er.

Kvithyld og Aasen (2011) er oppteken av at god respons må vere ein dialog mellom skrivar og responsivar. Det kan skje gjennom at responsivaren stiller spørsmål om teksten til skrivaren. Ei anna side ved dette er at «respons i form av dialog betyr også at det ligger et dialogisk prinsipp til grunn for selve tilbakemeldingen» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 92). Dermed er vi tilbake til det Bakhtin var oppteken av med tanke på at dialog er ein del av skriving og av tekstar.

2.1.3 Meistringsforventing og motivasjon

I møte med å gi og få medelevrespons kan elevane velje ulike strategiar ut i frå deira meistringsforventing. Bandura (1997) er oppteken av at handling fylgjer tankar. Med det meiner han at tankane ein har knytt til om ein vil mestre ei oppgåve eller ikkje vil påverke kva innsats ein legg inn. Til dømes vil elevar som har låge forventingar til eigen prestasjon unngå å gi og ta imot respons, gi ein liten innsats, bli demotiverte og kanskje gi opp (Bandura, 1997). I staden for å fokusere på oppgåva blir fokuset retta mot personlege manglar som at det kan vere vanskeleg å gi og få respons og konsekvensane av å gjere feil. Ein kan då legge inn ein liten innsats for å beskytte seg sjølv. Elevar som har høg meistringsforventing derimot møter vanskelege oppgåver med stor innsats, engasjement og nysgjerrigheit (Bandura, 1997). Ein fokuserer på oppgåva og det ein skal gjere. Korleis ein møter utfordringar heng saman med meistringsforventinga ein har til seg sjølv (Hidi & Boscolo, 2006, s. 148–149).

I tillegg til å justere handlingane sine knytt til eigen meistringsforventing, justerer ein også dei etter forventingar frå andre i den sosiale konteksten. Når ein opplever at ein innfrir andre sine forventingar, er det med på å styrke sjølvbiletet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 97). Dermed vil meistringstru knytt til andre sine forventingar også spele inn på eleven sin innsats (Bandura, 1997). Dersom eleven trur at hen ikkje kan innfri forventingar til andre i miljøet, vil hen truleg trekkje seg unna. Kanskje kan ein late som at ein ikkje bryr seg eller forsøkje å skjule seg bak humor. Det handlar om å beskytte sjølvverdet sitt gjennom å ta kontroll over situasjonen.

Elevane er aktørar i eigne liv som vel å engasjere seg eller ikkje etter deira forventingar til seg sjølv og den sosiale konteksten sine meistringsforventingar til eleven. Bandura (1997, s. 8) skriv at «people do things that give them self-satisfaction and a sense of self-worth». Dersom elevar trur at deira handling ikkje vil gi dei sjølvtilfredsstilling eller ei kjensle av sjølvverd, vil dei truleg unngå situasjonen. Ein elev som trekker seg unna sender ut viktige signal til dei rundt hen. Det viser at eleven synst det er vanskeleg og at hen treng hjelp sjølv om hen kanskje ikkje ber om hjelp.

2.2 Proessorientert skriving

På 1980-talet blei den proessorienterte skrivinga (POS) introdusert i norsk skule (Skjelbred, 2021, s. 26). Ein skifta fokus frå at skriving handla om å produsere eit produkt til at skriving er ein prosess der elevane lærer undervegs. I starten var ein oppteken av at responsgrupper var ein naturleg del av POS (Roe & Helstad, 2014). Det kjem blant anna fram i L97 der skrivinga blei knytt til prosess og samspel (Veiteberg et al., 1996). Elevane skulle gi kvarandre respons på tekstar og ha samtale om kvarandre sine tekstar som ein del av skriveprosessen. I seinare tid har ikkje responsgrupper vore ein like stor del av POS, truleg fordi mange lærarar såg at det var utfordrande med responsgrupper i starten (Roe & Helstad, 2014). Responsgrupper kjem heller ikkje eksplisitt fram i verken LK06 eller i LK20. POS derimot kjem fram i LK20. Til dømes er ein oppteken av skrivestrategiar som å planlegge, utforme og bearbeide tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Ein er også oppteken av revisjonskompetanse. Det kjem fram blant anna under kjerneelementa der ein er oppteken av at elevane skal kunne «vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Også under kompetansemåla etter 7. og 10. årssteg er ein oppteken av å gi tilbakemeldingar og revidere som ein del av skrivinga.

Fokuset i POS er skriving som prosess og samspel med andre. Skrivinga blir delt opp i ulike delar der elevane kan få konsentrere seg om ein del om gongen samstundes som dei får undervisning medan dei skriv dei ulike delane (Skjelbred, 2021, s. 26–27). Det gjer at elevane kan få tett oppfølging undervegs i skrivinga. I tillegg blir den generelle skriveundervisninga tett knytt til elevane sine konkrete tekstar. I POS er ein oppteken av at elevane er aktive og at dei er ressurspersonar for kvarandre (Hoel, 1990, s. 10).

2.2.1 Medelevrespons

Medelevrespons kan vere ein naturleg del av POS, og ein kan argumentere for at responsgrupper kan vere ein viktig del av det. Wittek og Dale (2013) skriv at gode skriveoppgåver forutset at elevane får samarbeide og diskutere skriveprosessen og innhaldet med kvarandre, noko som er viktig i responsgrupper. Vidare kan responsgrupper vere med på å endre fokus frå å produsere eit produkt til å fokusere på prosessar i skrivinga (DiPardo & Freedman, 1988, s. 124).

Topping (2003) meiner at medelevresponsen er viktig i læringsprosessen, spesielt knytt til skriving, og at effekten kan vere like høg som med lærarkommentarar. Gjennom medelevrespons kan elevane utvikle komplekse kognitive dugleikar. Å gi respons krev at elevane har forstått måla og suksesskriteria for oppgåva. I tillegg skal ein kunne vurdere om medelevane har nådd dei og gi tilbakemelding på kva som må endrast for å oppfylle suksesskriteria. Det krev at elevane les tekstar kritisk (MacArthur, 2007). Vidare krev det at elevane er aktive og tek ansvar for medelevane si læring (Topping, 2003). Det kan gjere at elevane blir sjølvregulerte ved at dei kjenner dei er kompetente og at dei engasjerer seg. Medelevrespons kan også fungere betre enn lærarrespons ved at elevane responderer ulikt på respons frå lærar og frå medelevar (Topping, 2003). Det kan ha med at responsen frå medelevar ofte kan vere meir humoristisk og forståeleg for elevane (Hoel, 2000).

Likevel kan arbeid med medelevrespons vere utfordrande. Gamlem og Smith (2013) fann tre utfordringar med medelevrespons. Det første er at mangel på tillit, ærlegheit og gjensidig respekt kan gjere det vanskeleg for elevane å gi kvarandre respons (Gamlem & Smith, 2013, s. 160). Når ein ikkje er trygg på kvarandre, kan ein bruke responsen til å forsterke negative relasjonar. Det andre er at venskapsrelasjonar kan gjere det utfordrande å gi kritisk tilbakemelding (Gamlem & Smith, 2013, s. 161). Ein ynskjer å vere snill mot venane sine. Det siste punktet er at det er vanskeleg å gi gode akademiske tilbakemeldingar om elevane ikkje lærer det eksplisitt eller ikkje har forstått kriteria (Gamlem & Smith, 2013, s. 161).

2.2.2 Formativ vurdering

Medelevresponsen heng tett saman med formativ vurdering. Det er vurdering der ein ynskjer å forbetre prestasjonane til elevane undervegs i prosessen. I prosessen er det mogleg å undervise elevane om god skrivning og hjelpe dei til å revidere det dei allereie har skriva (MacArthur, 2007). Topping (2003) meiner at formativ vurdering hjelper elevane til å planlegge deira eiga læring, identifisere deira styrker og svakheiter og dermed utvikle metakognisjon. Formativ vurdering er også nyttig for alle elevar uavhengig av faglege nivå (Black & Wiliam, 1998). Elevane får tilbakemelding der dei er og på kva dei kan gjere for å kome seg vidare mot målet. Ei anna side ved formativ vurdering er at det ikkje er rom for konkurranse og samanlikning (Black og Wiliam, 1998). Fokuset er på at den enkelte eleven skal forbetre sin eigen prestasjon. I den formative vurderinga er tre element viktige ifølgje Black og Wiliam (1998). Det første er ei anerkjenning av det ønska målet. Det andre er å vite kvar ein er, og det tredje handlar om å tette gapet mellom målet og der ein er. Målet med formativ vurdering er å skape livslang læring.

I læreplanen er medelevrespons og formativ vurdering viktig. Det kjem fram i ulike kompetansemål som omhandlar kritisk lesing av tekst som til dømes: «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» og at ein skriv med ein mottakar i tankane (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

2.3 Responsgruppe

Ein finn ikkje omgrepa medelevrespons eller responsgruppe i læreplanen for norskfaget. Likevel kan ein argumentere for at medelevrespons er viktig i læreplanen. Det ser ein gjennom konkrete kompetansemål der ein vektlegg tilbakemelding frå medelevar og samtalar kring tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Responsgrupper er det litt vanskelegare å argumentere for. Ein kan likevel tenkje seg at det er opningar for det når ein under kompetansemåla etter 10. årssteg finn at ein skal «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Sjølv om det ikkje kjem eksplisitt fram i læreplanen, vektlegg ulik forskning (Dysthe, 1993; Hoel, 2000) viktigheita av responsgrupper med tanke på

skriveutviklinga til elevane. Ein grunn til at det ikkje står eksplisitt om responsgrupper kan vere at metodefridom og læraren sin autonomi blir vektlagt i LK20.

Det er ulike måtar ein kan arbeide med medelevrespons på, og responsgrupper er ei av desse. Responsgrupper er læringssituasjonar der elevane kan lære av kvarandre (Hoel, 1994). Det å kombinere munnleg og skriftleg bruk av språket bidreg til betre læring og betre skriftlege sluttprodukt (Wittek & Dale, 2013). Difor kan responsgrupper vere viktig for elevane si tekstutvikling. I responsgrupper kan ein lære ved å få innsyn i andre sine tekstar og korleis ein kan løyse ulike problem. Vidare kan ein lære skrivestrategiar, lære om språkbruk og utvikle eiga skrive-, tekst- og språkkompetanse (Hoel, 1994). Responsgrupper byggjer på eit ressursperspektiv på elevane og elevtekstane (Hoel, 1988). Ein tenkjer at elevtekstane kan fungere som modellar og at elevane kan bidra til kvarandre si læring. Dermed ser ein at responsgrupper byggjer på eit sosiokulturelt læringssyn (Hoel, 2000). Det er mange fordelar med bruk av responsgrupper i skulen, men samstundes er det ein del utfordringar. Vidare vil desse ulike sidene med responsgrupper bli sett på.

2.3.1 Moglegheiter i responsgrupper

I responsgrupper kan ein utvikle responskompetanse som kan gjere ein til ein betre skrivjar. Responskompetanse kan vere samansett av sju ulike punkt eller kompetansar ifølgje Hoel (2000, s. 155-157). For å gi god respons handlar det om å ha innsikt i skriveprosessar, både dei indre prosessane og dei meir handfaste. Vidare handlar det om tekstkompetanse som består av blant anna kunnskap om språk, språkbrukssituasjonar og sjangrar.

Responskompetanse handlar også om å sjå moglegheitene og problema i tekstar i forhold til kriteriar. Lesekompetanse og pedagogisk kompetanse inngår også i responskompetanse. Det handlar om å lese for å gi tilbakemelding og om å vite kva ein skal gi tilbakemelding på og korleis. Vidare er sakkunnskap viktig i responsarbeidet. For å gi god respons er det avgjerande at ein kan noko om det ein skal gi respons på. Eit anna punkt er å ha eit metaperspektiv på responsarbeidet. Det handlar om å kunne vurdere undervisning, læring, læringssituasjonar og arbeidsmåtar. Dette er veldig krevjande, for det føreset at ein har eit metaperspektiv på arbeidet ein gjer. Til slutt er det viktig med ansvarskjenne i responskompetanse. Det handlar om å ta ansvar for å gi god respons og yte ein innsats for medelevane sine. Dersom elevane får utvikla god responskompetanse, vil det verke positivt

inn på mange faktorar. Responskompetansen viser også kor samansett og utfordrande det kan vere å arbeide med respons.

Ein annan fordel med responsgrupper er at elevane får bli medlem i faglege og sosiale fellesskap (Hoel, 2000). I desse fellesskapa snakkar ein saman for å hjelpe kvarandre vidare i tankeutviklinga (Hoel, 2000). Gjennom å lese uferdige tekstar, kan lesaren hjelpe skrivaren til å vidareskape teksten (Lie, 2009). I desse fellesskapa er det også rom for at elevane kan få snakke om det som er viktig for dei innanfor temaa dei skriv om (Hoel, 2000).

Ved å gi respons, lærer elevane å sjå kva som er moglegheiter og utfordringar i tekstane. Ein lærer også å lese kritisk. Det kan vere lettare å lese andre sine tekstar kritisk enn sin eigen. Då får ein distanse til teksten. Med øving i responsgrupper kan ein lære seg å lese kritisk som ein kan ta med seg inn i lesing og skriving av eigen tekst (Dysthe, 1997).

2.3.2 Utfordringar i responsgrupper

Det er eit stort potensial i responsgrupper, men også nokre utfordringar. Gruppene kan nemleg gjere meir skade enn gagn dersom dei ikkje fungerer (Hoel, 2000). Ei utfordring med responsgrupper er at denne typen gruppearbeid skil seg frå anna gruppearbeid ved at ein ikkje har eit felles mål eller eit felles prosjekt. I responsgrupper har elevane ulike prosjekt, men ein skal likevel samarbeide for å hjelpe dei andre til å utvikle sitt prosjekt (DiPardo & Freedman, 1988, s. 120). Ei anna utfordring er at skriving er personleg og avslørande (Dysthe, 1993, s. 183), og det er sårbart å få respons (Hoel, 1988). Det kan vere vanskeleg for elevane å skulle vise fram tekstar som er uferdige, og det kan vere vanskeleg å gi respons til skrivarar der tekstane opplevast som ikkje så gode.

Det krev fagleg kompetanse å gi respons (Hoel, 1995). Hoel (1995) skriv at fagleg kompetanse består av skrivestrategisk kompetanse, tekstkompetanse og sakkompetanse. Dette er komplekse kompetansar som inngår i elevane sitt responsarbeid. Difor er det viktig at elevane lærer seg korleis ein kan gi respons. Det er også viktig at ein tenkjer over elevane sine ferdigheiter til responsgiving og gir dei hjelp der dei er i tråd med den nære utviklingssona (Vygotsky, 2001). Så kan den faglege kompetansen gradvis bli utvikla.

I tillegg er responsgrupper tidkrevjande. Ein må truleg arbeide med det over tid for at det skal fungere godt (Hoel, 2000). Det handlar om at elevane må lære seg å gi god respons. Skal ein vurdere om det fungerer må ein tenkje over i kva grad og korleis elevane har fått øvd på det. Ifølgje Dysthe (1993, s. 185) er dette avgjerande for korleis gruppene fungerer eller ikkje fungerer.

Det kan vere vanskeleg å vite om responsgrupper gjer den konkrete teksten betre og om elevane lærer noko dei kan overføre til andre tekstar. Ein kan tenkje at ein har to føremål med responsgrupper: mål som omhandlar å forbetre den konkrete teksten og mål som omhandlar å utvikle seg som skrivar (Dysthe, 1993, s. 163–165). Det kan vere utfordrande å sjå om responsgruppene fungere om ein ser på forbetring av den konkrete teksten (DiPardo & Freedman, 1988, s. 121). Kanskje kan ein i arbeidet med responsgrupper oppleve at det ikkje fungerer så godt som ein kunne ynskje fordi elevane slit med å gi kvarandre gode tilbakemeldingar. Likevel kan elevane ha lært noko sjølv om den konkrete teksten ikkje har blitt betre (DiPardo & Freedman, 1988, s. 121). Samstundes betyr det ikkje at dersom elevane har gitt gode tilbakemeldingar og tekstane har blitt betre at dei automatisk kan overføre det til arbeid med andre tekstar (DiPardo & Freedman, 1988, s. 122). Dermed er det vanskeleg å seie om responsgrupper fungerer på kort og på langt sikt uavhengig om den konkrete teksten blir betre eller ikkje.

2.3.3 Korleis arbeide med responsgrupper

I det forgåande har ein sett på ulike moglegheiter og utfordringar knytt til arbeid med medelevrespons i responsgrupper. Vidare i denne delen av kunnskapsgrunnlaget skal ein sjå på korleis ein konkret kan arbeide med responsgrupper.

Responsgrupper kan tydeleggjere for elevane at skrivning er dialogisk. I responsgrupper får elevane konkrete tilbakemeldingar som viser dei korleis ein lesar opplever teksten deira. Dei får sjå at tekstar ikkje oppstår i vakuum, men i samspel med andre (Dysthe, 1997). Dysthe (1993, s. 146–147) skriv om tre ulike typar responsamtalar ein kan ha i ei responsgruppe. Den første er lesardominert og handlar om at responsgivaren gir respons på sine subjektive reaksjonar og kommentarar. Den andre er skrivardominert respons der skrivaren fortel om sitt

prosjekt. Målet er å få klarleik i sitt eige prosjekt ved å fortelje om det. Det heng saman med at det er eit nært samspel mellom skriving og samtale, og det er viktig at eleven får gjere begge deler (Dysthe, 1993, s. 176). Responsgivarane skal i denne samtalen stille spørsmål som hjelper skrivaren til å reflektere over prosjektet sitt. I skrivardominert respons ligg det også ein moglegheit for skrivaren til å bestille respons. Ein fortel responsgivarane kvar i teksten ein treng hjelp, og ein er meir mottakeleg for hjelp når ein har bedd om det sjølv (Dysthe, 1993, s. 175). Sjansen for varig læring er også større. Den tredje samtalen er ein dialogisk samtale. Målet er at skrivaren og responsgivarane skal saman utveksle tankar, idear og kunnskap. Denne samtalen legg til grunn at kunnskap oppstår i samhandling. I responsgrupper er det viktig at samtalen er dialogisk. Samstundes er det viktig å ha innslag av dei to andre typene samtalar. Det kan ein gjere ved å veksle mellom dei ulike samtalanene i løpet av responsarbeidet. Ein kan seie at uansett om ein har ei lesardominert eller skrivardominert responsamtale, kan ein ha den dialogiske som eit bakteppe. Det er samtalen om tekstane som er det viktigaste.

Det er ingen fasit på korleis ein kan gjennomføre responsgrupper. Kor store gruppene skal vere må ein vurdere ut i frå kven elevane er, kor lange tekstane er og kva føremålet med responsen er. Skal ein til dømes ha dei same gruppene over tid eller skal ein veksle mellom dei? Hoel (2000) legg til grunn at arbeidet i responsgrupper skal vere frivillig. Kor lett er det å gjennomføre i praksis, og er det rett at det skal vere frivillig i starten når elevane ikkje har lært seg det enda? Ein må også vurdere om ein skal ha heterogene eller homogene grupper. Dysthe (1993, s. 167) skriv at gruppesamansetnaden er nøkkelen til om gruppene fungerer eller ikkje. Difor meiner ho at læraren må reflektere over gruppesamansetnaden og vere den som avgjer kven som skal vere på gruppe med kven.

Likevel er det nokre punkt ein kan seie er viktig i responsgruppene. Det er viktig med faste rammer i form av reglar og styrt respons. Reglane er der for å skape tryggleik og rammer for korleis ein skal gjennomføre responsen (Dysthe, 1993, s. 171). Til dømes kan det handle om kven som skal snakke når og korleis ein skal ta imot responsen. Hoel (2000) er oppteken av at den som får respons ikkje skal forsvare teksten sin, men ta med seg responsen inn i revideringa. Dersom ein svarer, kan det verke mot sin hensikt ved at elevane føler seg ferdig med responsen dei har svart på munnleg. Det kan gjere at det ikkje vil endre teksten sin. Styrt

respons handlar om at elevane får punkt eller spørsmål dei skal arbeide med når dei gir respons (Dysthe, 1993, s. 180). Det er viktig at desse punkta er utforma etter spesifikke kriterium (MacArthur, 2007). Det handlar om å hjelpe elevane til kva ein skal sjå etter i tekstane. Når ein er ny som responsgivar, kan ein tenkje seg at det er ekstra viktig. Etter kvart kan ein i dialog med elevane bli einig om i kva grad ein skal bruke styrt respons og kva den skal innehalde. Styrt respons kan ein gjere ved bruk av responsark. Då sikrar ein også progresjon i elevane si responsutvikling ved at ein endrar den ut i frå kor elevane er i responsarbeidet. Reglane og responsarka kan fungere som modellar for elevane og kan auke responskompetansen til elevane (Hoel, 1995).

Det er også ulike strategiar ein kan bruke når ein skal gi respons. Hoel (1995) oppsummerer korleis elevane i hennar forskingsprosjekt gjekk fram for å gi respons. Elevane stilte spørsmål, gjekk i tett dialog og kom med forslag og råd til endring. Vidare reflekterte elevane og brukte utprøvande tale. Dei grunn gav også responsen sin. Somme gongar var elevane ueinige, og i det ligg det eit potensial for læring. Innan sosiokognitiv konfliktteori kan konflikter nemleg vere kjelder til læring (Hoel, 2000). Då møter ein motstridande informasjon som kan føre til at elevane må rekonstruere kunnskapen sin og ein lærer. Elevane kunne også gi kvarandre respons ut i frå bestilt respons frå skrivaren. Freedman (1992) fann at bestilt respons kan vere vanskeleg for elevane fordi dei manglar kompetansen til å svare på spørsmål frå sine medelevar.

3 Metode

Føremålet med denne forskingsstudien er å undersøkje læraren sine didaktiske moglegheiter og utfordringar ved å anvende eit utforma undervisningsopplegg med responsgrupper. Gjennom kvalitative metodar som observasjon og semistrukturert intervju har dette blitt undersøkt. Til grunn for datagenereringa ligg pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). Datamaterialet i denne studien består av feltnotat frå observasjon, transkripsjonar av lydopptak frå elevar sitt gruppearbeid, elevar sine refleksjonsnotat og transkripsjonar frå lydopptak frå individuelle intervju med ein lærar og tre elevar. Materialet er generert i ein

fådelte ungdomsskule på ein liten distriktsskule. Det var 11 elevar frå 8.-10. trinn som deltok i studien og deira norsklærar.

3.1 Vitenskapsteori og metodologi

I forskning er det viktig å velje dei metodane som er mest hensiktsfulle for å svare på problemstillinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Difor er det lagt til grunn eit kvalitativt forskingsdesign i denne studien med deltakande observasjonar og semistrukturerte intervju som metode.

Det sosialkonstruktivistiske paradigmet ligg til grunn for denne studien og er vanleg i kvalitativ forskning. Sosialkonstruktivisme handlar om at menneske sine oppfatningar av verda blir konstruert i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ein tek utgangspunkt i at verda ikkje er objektiv, men at menneske konstruerer si oppfatning av verkelegheita (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Metodane i studien er av ein sosialkonstruktivistisk art gjennom at dataa blir generert i interaksjonen med andre. I observasjonane påverka eg gjennom mine tolkingar basert på det eg såg og gjennom at eg var til stades i klasserommet. Eg har dermed konstruert den verkelegheita eg oppfatta gjennom mine feltnotat og korleis eg transkriberte og kategoriserte datamaterialet.

Det heng saman med hermeneutikken som også ligg til grunn i denne studien.

Hermeneutikken handlar om at ein tolkar verkelegheita basert på fordommar ein har (Gadamer, 2001). I observasjonane og i intervjuet tolka eg kontinuerleg, bevisst og ubevisst, det deltakarane sa og gjorde ut i frå mine fordommar. Gadamer (2001) var oppteken av at fordommar opnar opp for tolkinga, men at ein må vere bevisst på kva fordommar ein har. Fordommane påverkar nemleg korleis ein tolkar erfaringar, og erfaringane påverkar igjen fordommane. Det er det som blir kalla den hermeneutiske sirkelen (Kleven & Hjordemaal, 2018). På førehand las eg om responsgrupper for å utvide forståingshorisonten min og for å bli klar over kva fordommar eg hadde. Desse fordommane påverka korleis eg tolka medan eg observerte og gjorde intervjuet og var dermed med på å forme konstruksjonen av datamaterialet.

Vidare ligg eit kvalitativ forskingsdesign til grunn med deltakande observasjon og semistrukturert intervju som metode. I den kvalitative forskinga er ein interessert i tolkingane til deltakarane på eit spesielt tidspunkt og i ein spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Deltakarane sine skildringar, forståing og meining er i fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Metodane observasjon og intervju utfyller kvarandre, og det er difor ein fordel å kombinere dei (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114–115). Til dømes kan observasjonar åleine utelate viktig informasjon ved at forskaren sin subjektivitet og sine antydingar er til stades. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Ved å bruke intervju i tillegg til observasjonar vil deltakarane sine perspektiv kome fram. Ein kombinasjon av desse metodane er i tråd med eit konstruktivistisk kunnskapssyn der ein vektlegg at kunnskap blir til i samhandling mellom forskaren og forskingsdeltakarane. Metodane er likeverdige i studien og komplementære i forhold til kvarandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

I tillegg byggjer studien på ei abduktiv tilnærming. Det er ein kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming der ein også tilfører noko nytt. Induktiv tilnærming handlar om å lage hypotesar basert på empiri som igjen blir grunnlag for nye teoriar, medan deduktiv tilnærming handlar om å lage hypotesar basert på teori som ein brukar til å innhente empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I abduktiv tilnærming veksler ein mellom teori og empiri, og ein likestiller dei. På førehand kan ein utforme hypotesar eller forskingsspørsmål, men dei er opne slik at forskaren gjennom empirien kan justere og endre forskingsspørsmåla. Før eg gjekk ut i feltet, hadde eg formulert ei open problemstilling som eg ville endre ut i frå empirien eg samla inn. Det valde eg fordi eg hadde ein plan om kva eg ynskte å undersøkje ut i frå lesing av teori, men eg var likevel usikker på kva retning eg ville velje og eg ville la empirien få påverke det. Gjennom innsamling av empirien endra eg problemstillinga og forskingsspørsmåla mine som eg brukte i analysen. Dermed blei teori og empiri likestilt i forskinga mi. I tillegg blei det utforma to intervjuguidar (Vedlegg 1 og 2) før eg gjekk ut i feltet. Dei blei endra etter at observasjonane var gjennomført. Dermed blei empirien frå observasjonen med på å endre intervjuet. Det var formålstenleg for å kunne få tak i informantane sine perspektiv på den aktuelle undervisningssituasjonen.

Til slutt byggjer studien på pedagogisk designforskning. Det er forskning der ein fokuserer på utviklingsarbeid. I pedagogisk designforskning utformar ein undervisningsopplegg ut i frå

lokale teoriar som ein i etterkant evaluerer og justerer (Bjørndal, 2013, s. 246). Lokale teoriar er teoriar som omhandlar eit spesifikt emne. Til grunn for denne forskinga ligg eit syn på kunnskap som konstruktivistisk. «Ny kunnskap konstrueres i samarbeid mellom praktikere (lærer/elever/studenter) og forskere som i konfrontasjon med hverdagslivet i klasserommet prøver ut og utvikler nye undervisningsmetoder (design)» (Bjørndal, 2013, s. 246).

I den pedagogiske designforskinga er det tre faser (Bjørndal, 2013, s. 248–254) som også blei nytta i denne studien. Den første fasen er å førebu eit designeksperiment. Det blei gjort ved å lese ulike teoriar om responsgrupper for deretter å utforme eit undervisningsopplegg basert på det. Undervisningsopplegget i studien blei utforma basert på Dysthe (1993) og Hoel (1988, 1994, 1995, 2000). I denne første fasen vil ein også undersøkje om det er manglar i den lokale teorien som ein kan forbetre. Difor valde eg ulike delar frå dei to teoretikarane og utforma mitt eige opplegg. I tillegg la eg til noko nytt i forhold til den lokale teorien ved at elevane las tekstane individuelt i staden for å lese dei høgt slik Dysthe og Hoel presenterer. Eg ville teste om det kunne vere nokre fordelar med det og dermed om det var manglar i den lokale teorien. I den andre fasen skal ein teste ut opplegget. Det er praktikarane (læraren og elevane) som skal utføre undervisningsopplegget og vere deltakarane medan forskaren er til stades i klasserommet som observatør. Difor var det klassa sin lærar som underviste, medan eg observerte situasjonen. Det blei gjort lydopptak og feltnotat i observasjonane. Det er viktig at forskaren er til stades og observerer sidan forskaren og praktikarane skal reflektere over undervisningsopplegget i etterkant. Difor vart det gjennomført semistrukturerte intervju med læraren og tre elevar i etterkant av observasjonane. Aktørane fekk kome med sine perspektiv, og eg som forskar stilte oppfølgingsspørsmål knytt til det eg hadde observert. I den siste fasen blei det gjort retrospektive analyser. Då analyserte eg empirien min og drøfta det opp mot den lokale teorien. Målet er å reflektere kring didaktiske moglegheiter og utfordringar med undervisningsopplegget.

3.2 Datainnsamling

For å samle inn data blei det på førehand utforma eit undervisningsopplegg knytt til responsgrupper (Vedlegg 3). Det blei utforma basert på relevant teori (sjå Dysthe, 1993; Hoel, 1988, 1994, 1995, 2000). Medan eg las teori, søkte eg Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, u.å.) om løyve til å gjennomføre forskingsprosjektet. Det blei gjort sidan

eg skulle innhente personopplysningar som namn, alder, telefonnummer og e-postadresse og sidan eg skulle ta lydopptak. Prosjektet blei godkjent (Vedlegg 8), og eg kunne gå ut i feltet. Undervisningsopplegget blei gjennomført av ein norsklærer i ei aldersblanda klasse på ungdomstrinnet. Klassen bestod av 11 elevar frå 8.-10. klasse. Eg observerte undervisninga. Etterpå blei det gjort intervju med læraren og tre av elevane. Det blei gjort lydopptak både under observasjonane og intervju.

Klassen hadde arbeid med ein skriveprosess knytt til sjangeren novelle frå veke 3 til 6 med læraren sin. Skriveopplegget og skriveoppgåva var utforma av læraren. Dei arbeidde først med sjangeren novelle. Då las dei ulike noveller og arbeidde med kjenneteikn på sjangeren. Så skreiv dei eigne noveller individuelt. I veke 6 blei undervisningsopplegget i denne forskinga utprøvd. Då skulle elevane gi kvarandre respons i responsgrupper. I planen var det satt av ein dobbelttime norsk (90 minutt), men på grunn av gruppeendringar, gjekk ein over tida. Det blei nesten brukt ein heil skuletime til. I etterkant skulle elevane revidere tekstane sine basert på responsen dei fekk, og det fall utanfor denne studien. Før undervisningsøkta hadde læraren gått gjennom eit responsark med elevane (Vedlegg 4). Det skulle vere utgangspunktet for responsarbeidet i responsgruppene. Eg ville at elevane skulle ha kjennskap til punkta før dei skulle arbeide med dei.

Undervisningsøkta bestod av tre delar (Vedlegg 3). Den første delen var ein introduksjon til økta med plan for timen. Så delte læraren ut responsark til alle elevane og las gjennom arket medan ho forklarte undervegs. Deretter blei det vist ein elevtekst henta frå Normkorpuset (2017) på tavla som læraren las høgt. Elevteksten hadde eg valt ut på førehand og skreiv nokre kommentarar til responsgiving med utgangspunkt i responsarket som læraren kunne bruke i modelleringa. Det var for å spare henne for tid og for å modellere for læraren korleis eg tenkte. Etter gjennomlesinga bad ho elevane om å kome med forslag til respons. Til slutt kommenterte læraren kva ho ville ha gitt respons på og konkret korleis ho ville ha notert det. Det fungerte som modellering for elevane før dei sjølv skulle gi kvarandre respons.

Den andre delen bestod av 110 minutt med responsgrupper. Planen var å ha fire grupper, men sidan ein elev var sjuk, valde læraren å ha ei treargruppe og to firargrupper. Dermed blei denne delen av økta 20 minutt lengre enn planlagt sidan det blei fire tekstar på to av gruppene

i staden for tre tekstar. Det blei satt av 20 minutt til kvar tekst, og læraren tok tida. Tekstane var på papir. Elevane arbeidde først med ein elev sin tekst i 20 minutt. Dei første 10 minutta skulle dei lese teksten individuelt medan dei skreiv spontane kommentarar og kommentarar med hjelp av responsarket. Eleven som hadde skrive teksten skulle også lese sin eigen tekst og skrive kva hen ville få respons på. Etter 10 minutt forklarte læraren grundig kva dei skule gjere dei neste 10 minutta. Då skulle skrivaren byrje med å fortelje kva hen ville ha respons på. Responsgivarane skulle svare på det, før dei sjølv kom med sin respons. Dei skulle først seie kva som var positivt med teksten før dei skulle kome med forslag til endring. Målet var å ha ein dialog. Skrivaren av teksten skulle vere ordstyrar når sin tekst blei gitt respons på. Då 20 minutt var gått, stoppa læraren dei og delte ut den neste teksten. Slik arbeidde elevane med alle tekstane på kvar gruppe. Gruppa med tre elevar gav respons på ein tekst frå ei anna gruppe då dei var ferdige med sine tre tekstar.

Den siste delen av økta var ei kort oppsummering. Elevane samla saman arka der medelevane hadde notert respons til deira tekst. Dei tok læraren inn slik at dei kunne bruke det i timen då dei skulle revidere tekstane sine. Så fekk elevane utdelt ark der dei noterte ned svar på tre spørsmål om timen: «Kva likte du med responsgruppa?», «Kva fungerte ikkje så bra?», «Motiverte dette deg til å revidere teksten din? Kvifor/kvifor ikkje?». Elevane arbeidde individuelt med spørsmåla, og dei fekk god tid til å skrive. Arka blei samla inn av læraren, og eg las gjennom dei før intervjuet tok til. Då fekk eg eit bilete av korleis elevane hadde opplevd økta. Det utgjorde ein del av forkunnskapane mine til intervjuet og nokre av sitata blei brukt i lærarintervjuet.

3.2.1 Utval og informantar

Informantane i studien er valgt etter strategisk utval (Thagaard, 2013, s. 60–61). Det betyr at informantane er valgt ut fordi dei er relevante for forskinga. Det har ikkje blitt gjort eit tilfeldig utval der ein har trekt ut representantar frå ein populasjon. Innanfor kvalitative studiar kan ein ikkje oppnå eit representativt utval i statistisk forstand, og det er difor ikkje nødvendig med eit tilfeldig utval (Fangen, 2010, s. 55). Målet med studien er ikkje å trekke generelle slutningar, men å utvikle ei djupare forståing av korleis ein kan arbeide med responsgrupper. Likevel kan ein i kvalitative studiar gjere teoretiske generaliseringar ved å sjå funna opp mot relevant teori (Thagaard, 2013, s. 211–212).

Informantane i studien er ein norsklærer på ungdomstrinnet og hennar aldersblanda klasse på ein liten distriktsskule. Den aldersblanda klassa bestod av 11 elevar frå 8.-10. trinn. Sidan undervisningsopplegget var utforma basert på lokal teori, var det ikkje nødvendig at læraren hadde erfaring med responsgrupper frå før. Det var difor ikkje eit kriterium då eg prøvde å finne informantar. Eg valde å forske både på læraren og på elevane fordi eg ynskte å få både lærar- og elevperspektivet på undervisningsopplegget. Sidan dei er ulike aktørar i studien, kan det vere formålstenleg å få begge sine perspektiv for å få ei meir heilskapleg forståing av undervisningsopplegget. Etter observasjonen blei det gjennomført intervju med læraren og med tre elevar. Det var læraren som valde ut elevane som blei intervjuet ut i frå kven ho tenkte kunne gi nokre reflekterte svar (Thagaard, 2013, s. 60–61). Det handla om å få gode data å arbeide vidare med. Desse elevane hadde ulik motivasjon når det kom til norskfaget og til skriving. Eg tenkte det kunne vere interessant å snakke med elevar med ulik motivasjon for å få fram ulike perspektiv på undervisningsopplegget. I masteroppgåva blir læraren referert til som Trude, medan elevane i intervjuet blir referert til som Hanne (10.-klassing), Mia (8.-klassing) og Peter (8.-klassing).

Det er viktig å tenkje gjennom kor mange informantar ein skal ha til intervju. Med mange informantar kan det vere vanskeleg å kome i djupna av datamaterialet. Dermed kan få informantar gjere at ein får ei meir djuptgåande, grundig og teoretisk nyansert kunnskap og ein kan lettare sjå samanhengar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 36–37). Difor valde eg å intervju ein lærar og tre elevar. I tillegg kan få informantar gjere at forskaren kjem nær på forskingsdeltakarane, og det er viktig for å få «en rik og dynamisk forståelse av deres konstruksjon av virkeligheten innenfor en spesiell kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61–62). Eg valde å gjere individuelle intervju med elevane i staden for fokusgruppeintervju fordi eg ynskte å få elevane sine ærlige meiningar om temaet. I fokusgruppeintervju er målet at informantane skal reflektere saman kring eit emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180) og det kan vere ei fare at elevane blir meir opptekne av å vere einige med medelevane enn å seie si meining.

3.2.2 Deltakande observasjon

I den første delen av datainnsamlinga blei læraren og elevane observert i ei norskundervisning over tre skuletimar. Elevane arbeidde med medelevrespons i responsgrupper, og under

gruppearbeidet blei det gjort lydopptak på kvar enkel gruppe. Det gjorde at eg fekk eit stort datamateriale, der eg i ettertid lytta gjennom lydopptaka og transkriberte det som var interessant og relevant ut i frå problemstillinga i studien. I tillegg blei det gjort feltnotat undervegs i undervisningsøkta. Målet var å samle inn data om undervisningsøkta som heilskap. Feltnotata blei gjort med utgangspunkt i forskingsspørsmål som var formulert på førehand og som var styrande for observasjonane (Fangen, 2010, s. 35). Det kan variere kor strengt formulert eller spissa desse forskingsspørsmåla er i deltakande observasjonar. Eg valde å formulere ganske opne spørsmål for å la datamateriale få styre kva eg ville sjå nærmare på. Det gjorde eg i tråd med abduktiv tilnærming. Teorien var styrande for kva eg observerte, og empirien i observasjonane blei brukt til å gjere justeringar av intervjuguiden før intervju blei gjort.

Under observasjonane blei det gjort feltnotat (Vedlegg 6). Forskingsspørsmåla som var styrande var: «Korleis er det å vere deltakar i responsgruppene? Kva gjer elevane? Kva gjer læraren?». Målet var å få eit heilskapleg bilete av undervisninga. I etterkant blei desse notata overført til PC. Feltnotat er viktig for å få handfast datamateriale som ein kan gå tilbake til (Fangen, 2010, s. 103). Før observasjonane blei det også utforma eit observasjonsskjema som blei brukt under observasjonane (Figur 3 og Vedlegg 6). Det bestod av tre kolonnar. I den første kolonnen skreiv eg arbeidsmetode, i den andre skreiv eg reelle observasjonar og i den tredje skreiv eg min refleksjonar. Då blei det eit skilje mellom det eg observerte og dei refleksjonane eg gjorde meg undervegs. I etterkant av observasjonstimen skreiv eg ned refleksjonane eg hadde kring observasjonane. Så endra eg intervjuguidane ved å legge til spørsmål basert på det eg hadde observert.

Respons tekst 2	Læraren minner elevane på rekkjefølgja i responsen.	
	Ein elev seier: "Teksten var litt tung å lese". Læraren spør kva som gjorde det? Ber også eleven om å vise kor det er i teksten for at det skal bli lettare å bruke responsen.	Tekstspesifikk respons. Sjå i 5 teser.
	Læraren minner eleven på gruppe 2 om å skrive ned tilbakemeldinga. Det gjer ho fleire gongar til den same eleven. Eleven får spørsmål om planen med teksten. Han seier at han ikkje hadde ein plan, men ar han berre byrja å skrive. Læraren kommenterer at han skulle ha ein plan	Fordi han ikkje ville gi ut teksten? Umotivert? Sjølvaksepteringsmotivet? Spørje meir om i intervjuet med lærar. Opnar opp for samtale om skriveprosessen generelt.
	Læraren seier fleire gongar at elevane skal bruke responsen i morgon.	
	Det er høgare lydnivå (men ikkje høgt)	Fordi tekstane er kortare? Blir ferdig fortare?
	Elev på gruppe 3: "Så må dåke rate". Det skjer også seinare og læraren høyrer det då. Læraren seier at dei ikkje skal rate, men bruke responsarket.	Eit anna syn på tekst på grunn av den digitale kvardagen deira? Spørje om det i intervjuet? (eg droppa det).
	Den same eleven kommenterar eigen tekst sjølv som svar på eit spørsmål frå læraren. Ho er fornøgd med den delen av teksten, rosar seg sjølv og skriv ned kommentaren til seg sjølv.	Eigenvurdering som ein naturleg del av medelevresponsen?

Figur 3 Utdrag frå feltnotat

3.2.3 Semistrukturert intervju

Etter observasjonane blei det gjort intervju av læraren og tre av elevane. Intervjua utdjupa observasjonane og var komplementære til dei. Målet med intervju er å kome tett på intervjupersonen sine opplevingar for så å kunne formulere «koherent og teoretisk velinformert tredjepersons-perspektiv på opplevinga» (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 35).

Eit intervju er ein aktiv interaksjon mellom informant og forskar som er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76–78). Kunnskapen som oppstår i intervjuet er avhengig av informanten og forskaren sin interaksjon og den sosiale konteksten ein er i. Ulike faktorar som tryggleik, fysisk kontekst og kommunikasjon vil påverke kva kunnskapar som blir konstruert. Det er difor viktig som forskar å tenkje gjennom kva rolle ein tek som intervjuar. Ein kan ta ei lyttande og empatisk rolle, ei aktiv og påståeleg rolle eller veksle mellom begge

desse rollene (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 38). Den lyttande rolla kan hjelpe informanten til å kome med sine erfaringar medan den aktive rolla kan gi tilgang til informantane sine argument og forklaringar. I intervjusituasjonen må ein dermed sjå kva som tener det ein ynskjer å finne ut. Difor valde eg i hovudsak å ha ei lyttande rolle fordi det var informantane sine erfaringar eg var oppteken av. Eg brukte i liten grad den aktive rolla, men gjorde det nokre gongar der eg ville ha meir forklaringar frå informantane. Nokre av elevane trong meir tryggleik i intervjua enn andre, og eg tilpassa veremåten min for å skape ein trygg situasjon for elevane. Målet var at dei skulle vere trygge slik at dei våga å dele perspektiva sine.

Eit semistrukturert intervju er ei kvalitativ intervjuform, og det blei nytta i denne studien. I desse intervjua er ein oppteken av at kunnskapen blir til mellom forskaren og den som blir intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På førehand blei det utforma to intervjuguidar (Vedlegg 1 og 2) som sikra retninga i intervjuet og at ein held seg til temaet. Det er likevel opning for å stille andre spørsmål i intervjusituasjonen eller stille spørsmåla i andre rekkefølger. Ein ynskjer som forskar å forstå deltakarane sine perspektiv i tråd med fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dermed kan ein seie at ein allereie i utforminga av intervjuguiden og i intervjuet gjer eit analysearbeid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det skjer ved at ein lyttar, tolkar og følgjer opp ulike ytringar i intervjuet. Fordelen med eit semistrukturert intervju er difor den opne strukturen med ein fastbestemt intervjuguide. Intervjuguiden hjelper ein til å undersøkje den problemstillinga ein søker å undersøkje samstundes som informanten er med på kunnskapskonstruksjonen gjennom sine perspektiv.

Før eg søkte til Sikt for godkjenning av prosjektet, utforma eg to intervjuguidar; ein intervjuguide til læraren og ein til elevane (Vedlegg 1 og 2). I begge intervjuguidane var eg mest oppteken av å evaluere undervisningsopplegget ved å stille spørsmål knytt til erfaringane deira frå undervisninga. Samstundes ynskte eg å undersøkje kva haldningar læraren og elevane hadde til medelevrespons. Eg prøvde å utforme intervjuguidane likt slik at eg fekk svar eg kunne samanlikne i analysen. Grunnen til at eg ikkje brukte den same intervjuguiden på læraren og elevane er at dei er ulike aktørar med ulike perspektiv. Det vil gjere at dei har ulik oppfatning av situasjonen. I tillegg har dei ulik forkunnskap som gjer at ein i større grad

kan bruke omgrep i møte med læraren enn med elevane. Arbeid med intervjuguidane var krevjande fordi eg ynskte å stille gode spørsmål som skapte refleksjon og som fekk fram informantane sine perspektiv. Difor brukte eg god tid på utforminga av intervjuguiden. I tillegg reviderte eg dei i ulike omgangar; i samhandling med rettleiar og etter å ha gjennomført eit pilotintervju. Det blei også gjort nokre endringar etter observasjonane då eg observerte noko eg blei nysgjerrig på og ville få utdjupa.

Før intervju blei gjennomført i feltet, blei det gjort eit pilotintervju med ein medstudent. Målet var å teste ut intervjuguiden og øve meg på å intervju. Eg valde å ikkje gjennomføre pilotintervjuet på ein elev eller ein lærar av praktiske grunnar. Intervjuguiden som var utforma til elevane blei brukt for å undersøke om ordbruken eg hadde valt var god. I etterkant av pilotintervjuet blei det gjort nokre endringar i intervjuguiden.

3.3 Databehandling

Under observasjonane og intervju blei det gjort lydopptak. Sikt godkjente at eg kunne bruke mobile einingar som tilhørde behandlingsansvarleg institusjon (Vedlegg 8). Eg brukte appen «Diktafon» som tek lydopptak og lastar det sikkert opp i «Nettskjema» (Universitetet i Oslo, u.å.) Etter datainnsamlinga blei dataa lasta opp frå «Nettskjema» til Onedrive tilknytta Høgskulen i Volda. Sidan det er raude data og Høgskulen har tostegsautentisering på innlogginga, var det trygt å bruke Onedrive til å oppbevare lydopptaka (Høgskulen i Volda, u.å.).

3.3.1 Transkribering

Etter at dataa var trygt oppbevart i Onedrive, starta transkriberinga. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) handlar transkribering om å transformere, og i denne samanhengen handla det om å endre talt språk til skrivne tekstar. I transkriberinga må ein gjere ei rekkje fortolkingar, og dermed er det ein del av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er ein utfordrande prosess der intervjuet og observasjonane blir dekontekstualisert og svekka (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Likevel er transkribering viktig for å ha eit oversiktleg og strukturert data ein kan analysere.

Før transkriberinga må ein gjere ei rekkje val for korleis ein ynskjer å transkribere, og føremålet med studien er styrande for vala. Eg valde å transkribere intervjuet slik at dei var mest mogleg lettlesne. Difor valde eg å skrive dei på nynorsk og ikkje på dialekt. Vidare vektla eg ikkje intonasjon og kjensleuttrykk. Det gjorde eg fordi språkbruken ikkje var relevant i denne studien. Eg valde å ta med pausar og marker dei som «(...)» i intervjuet. Det gjorde eg fordi pausar kan vere uttrykk for at ein til dømes tenkjer eller er usikker. Det kan vere interessante å ha med i analysen.

I tillegg til å transkribere lydopptaka, blei skrivne notat overført til PC. Først overførte eg feltnotata mine. Undervegs dukka det opp tankar til analysen som eg noterte ned. Deretter overførte eg elevane sine refleksjonsnotat til PC. Då måtte eg tyde elevane si skrift for å forstå kva dei meinte. Eg valde å skrive dei om til normert nynorsk sidan innhaldet var viktigare enn grammatikken deira.

3.3.2 Analysearbeidet

Å analysere handlar om å dele opp datamaterialet i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Eg nytta analysekategoriar for å dele opp datamaterialet og for å undersøkje kva didaktiske moglegheiter og utfordringar det er med responsgrupper for læraren.

Datamaterialet bestod av feltnotat, transkriberte lydopptak frå observasjon, transkriberte lydopptak frå individuelle intervju med lærar og tre elevar og refleksjonsnotata til elevane. Analysearbeidet la til grunn abduktiv metode. Dermed var det på førehand utforma fem analysekategoriar basert på kunnskapsgrunnlaget og intervjuguidane. I etterkant blei desse endra etter empirien som var innsamla. Nokre av dei tidlegare kategoriane blei slått saman, medan andre kategoriar blei lagt til. I analysen blei sju kategoriar brukt (sjå Vedlegg 7 for utfyllande om kategoriane).

Analysekategoriane er:

1. *Læraren som støtte i responsarbeidet.* I denne kategorien plasserte eg observasjonar av læraren si rolle og utsegn frå intervjuet om hennar rolle.
2. *Elevane sin bruk av responsarket og språkbruk i responsgivinga.* I denne kategorien plasserte eg det som omhandla responsarket, kva ord og omgrep elevane brukte i

responsgivinga og om elevane klarte å vurdere kvar medelevane var og kva dei trong respons på for å kome vidare.

3. *Samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog.* I denne kategorien plasserte eg utsegner og observasjonar knytt til at det var ei aldersblanda klasse, korleis elevane samarbeida og støtta seg på kvarandre i læringsarbeidet.
4. *Kortsiktige og langsiktige mål i responsarbeidet.* I denne kategorien plasserte eg det som omhandla metaperspektiv på responsarbeidet og kva ein kan oppnå i det lange løp når ein nyttar seg av responsgrupper.
5. *Tryggleik som føresetnad for læring.* I denne kategorien plasserte eg det som omhandla i kva grad elevane var trygge i klassa og kva strategiar ein tok i bruk dersom ein ikkje var trygg på sin eigen tekst.
6. *Haldningar til responsgruppa og medelevrespons.* I denne kategorien plasserte eg elevane og læraren sine haldningar knytt til medelevrespons og responsgruppe. Eg plasserte også empiri som omhandla samanlikning av lærarrespons og medelevrespons og motivasjonen til å revidere.
7. *Klare rammer i undervisningsopplegget.* I denne kategorien plasserte eg det som omhandla klare reglar og rammer i undervisningsopplegget og evaluering av det med tanke på tidsramme og kva ein tenkjer om ein stram struktur.

Sidan det er ulike datainnsamlingmeodar, var det vanskeleg å lage kategoriar som passa godt til intervju, feltnotat, observasjon av gruppearbeidet og refleksjonsnotata. I intervju blei alle analysekategoriane brukt. I feltnotatet var observasjonane i stor grad knytt til læraren og mykje av datamateriale kom difor inn under kategori 1. I gruppearbeidet var det mykje som kom inn under kategori 2 og 3. Då måtte eg også analysere samspelet mellom aktørane for å få tak i det som låg utanfor dei konkrete utsegnene. Det omhandla blant anna om elevane var trygge på kvarandre og kva type samtalar dei hadde (til dømes: lesardominert, skrivardominert eller dialogisk). Det kom ikkje fram eksplisitt i elevutsegnene, men eg kunne tolke det implisitt.

Dataa blei kategorisert ved bruk av skriveprogrammet Word. Materialet blei fargekoda ut i frå kva kategori eg tolka det som. Skjermbiletet under er eit døme på kategorisering av eit utdrag frå intervjuet med Trude:

M: og observerte du at dei elevane som kanskje ikkje var så glad for å vise fram teksten om dei på ein måte tok imot respons anleis enn folk som var meir engasjerte i teksten sin?

T: ... ja, det blir jo kanskje litt meir slik ... flåsete, kanskje feil ord, men at dei blir litt meir slik ... altså eg såg jo at hos ein måtte eg fleire gongar minne på at du må notere ned, sant?

M: ja, eg såg det

T: sant, slik at det slik generelt ... elever som synst at tekstskriving er vanskeleg, som kanskje følte at teksten var litt under mål i dag, at ... dei er kanskje ikkje så gode på, eller dei vel kanskje litt feil strategi for å kome vidare, dei har kanskje gitt opp litt, eller at dei høyrer at dei får litt tilbakemelding, men at dei noterer liksom ikkje ned og tenkeir at eg no skal aktivt gå inn og utbetre teksten min ... så det er jo ein slik forskjell i korleis dei tar det, det er det... no skal vi jo arbeide vidare med det i morgon, så det blir litt interessant å høyre då at, eg mistenkjer at kanskje nokon: nei, eg hugsar ikkje det som blei sagt i går, sjølv om det blei sagt fleire gongar at dei skulle notere, men no er det jo slik at vi har samla inn det, eg tenkte at alle får ... dei arka som dei andre har skrive notatar på, så har dei litt, så får dei vertfall dei notata som kanskje kan hjelpe, men det er nok litt ulikt korleis dei tek imot respons ia. det er det. Nokon var io veldig på å notere. og det var og nokon som gjekk litt

Figur 4 Utdrag frå analyse av lærarintervju

I figuren over er det nytta tre analysekategoriar der turkis farge tilsvarer analysekategori 5, gul farge tilsvarer analysekategori 1 og mørkeblå farge tilsvarer analysekategori 3. Fargekodinga av datamaterialet gjorde analysearbeidet oversiktleg slik at eg fann att det som tilhørde dei ulike kategoriane. I tillegg gjorde det at eg fekk eit heilskapsinntrykk av kva som var det sentrale i dei ulike datamateriala.

3.4 Reliabilitet og validitet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om at forskaren reflekterer rundt si eiga påverknad av forskinga og at ein gjer synleg forskingsprosessen slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Pedagogisk designforskning har blitt kritisert på reliabiliteten ved spørsmål knytt til om forskinga genererer objektiv kunnskap (Bjørndal, 2013, s. 254–255). Ved å lage eit undervisningsopplegg, utformar ein inngrep i den verkelege verda, noko som er vanleg i intervensjonsstudie. Det gjer ein i staden for å observere verda slik den er. Difor har det vore viktig for meg å tydeleggjere rolla mi som forskar i denne studien gjennom å skildre datagenereringa. Det kjem tydeleg fram at forskinga er påverka av meg som forskar ved at det er eg som har utforma undervisningsopplegget som blir vurdert i

studien. Kritikken er viktig, for det får ein til å reflektere over si eiga rolle. Likevel kan ein seie at kritikken kan vere litt feilplassert fordi måla i denne typen studie er annleis enn i andre studium. I denne studien er målet å utforme eit teoretisk grunnfesta undervisningsopplegg som kan bli anvendt i praksisfeltet. Difor er det naturleg at forskaren, som har lese aktuell forskning, er aktiv i forskinga ved å utforme eit teoretisk grunnfesta undervisningsopplegg. Målet er ikkje å generere objektiv kunnskap om korleis læraren jobbar med responsgrupper, men å utforme eit undervisningsopplegg som lærarane kan bruke i responsarbeidet for å utvikle elevane si responskompetanse.

3.4.2 Indre validitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) skriv at indre validitet omhandlar i kva grad datamaterialet samsvarar med problemstillinga og intensjonen. Det kan ein undersøkje ved to forhold (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det første er om det er samsvar mellom omgrepa ein bruker og verkelegheita ein studerer. Ved å vurdere analysekategoriane og endre desse etter datamaterialet, kunne eg setje ein klarare samanheng mellom fagomgrepa og verkelegheita eg møtte i klasserommet. Det andre forholdet er om ein kan uttale seg om årsak og verknad i studien ein har gjort. Sidan denne studien er avgrensa til ein spesifikk kontekst, kan det vere vanskeleg å trekkje generelle slutningar om årsak og verknad. Likevel kan ein seie at den interne validiteten er stor i denne studien. Det handlar om at resultata i studien kan ha stor gyldigheit for deltakarane i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Det kom blant anna fram i refleksjonsnotatane til elevane.

3.4.3 Ytre validitet

Ytre validitet dreier som om ein kan overføre resultata i denne studien til andre kontekstar enn den som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det kan vere utfordrande i denne studien når forskinga tek føre seg eit ungdomstrinn og ein lærar i ein gitt kontekst. Likevel kan ein overføre funna til andre kontekstar gjennom å samanlikne med tidlegare forskning på feltet (Thagaard, 2013, s. 211–212). Dersom funna stemmer overeins, kan ein truleg seie at forskinga har ein ytre validitet.

3.5 Forskingsetiske vurderinger

Forskingsetiske vurderingar handlar om personvern og beskyttelse av deltakarane i forskinga (Tangen, 2010). Det blei sikra i denne studien gjennom anonymitet og informert samtykke. To samtykkeskjema, eit til læraren (Vedlegg 9) og eit til elevane og dei føresette (Vedlegg 10), blei utforma etter mal frå Sikt. Sidan elevane var under 16 år, måtte også dei føresette gi samtykke for at studien skulle bli gjennomført. I samtykkeskjemaet blei det informert om at det er frivillig å delta i studien og at ein kan trekke seg undervegs om ein vil det. Det handlar om at deltakarane får velje sjølv og skal få beskytte sine personopplysningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Undervegs i heile forskingsprosessen er det viktig å reflektere over etiske problemstillingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det gjorde eg ved å reflektere på førehand over kven eg ville intervjuje og observere med tanke på kva problemstillinga er. Å observere og intervjuje elevar kan reise nokre etiske spørsmål. Det kan blant anna handle om tryggleik i intervjusituasjonen. Eg måtte vurdere om intervjusituasjonen kunne vere stressande for informantane og om dei kunne oppleve å få endra sjølvbilete undervegs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I det eine elevintervjuet opplevde eg at eleven var i større grad usikker enn dei andre elevane var, og eg valde dermed å trygge eleven meir enn eg gjorde med dei andre informantane. Også i transkripsjonane var det viktig å reflektere over etiske problemstillingar. Noko av det informantane sa, kunne eg ikkje transkribere av omsyn til personvern. Då skreiv eg: «(...)» i transkripsjonane for å beskytte personvernet til informantane. Vidare må ein tenkje over etiske problemstillingar når ein analyserer ved å vere merksam på korleis ein tolkar informantane sine utsegn og om meininga deira kjem fram.

4 Resultat

I dette kapittelet vil eg presentere resultatata frå analysen av datamaterialet for å kunne belyse ulike didaktiske moglegheiter og utfordringar med responsgrupper. Først vil eg skildre konteksten til responsarbeidet i klassa som deltok i studien. Då vil det blir presentert kva læraren og elevane sa om korleis dei arbeider med skriving og respons generelt i skuleløpet

deira. I tillegg vil det bli skriva om at det er ei aldersblanda klasse. Deretter vil eg ta føre meg dei sju analysekategoriane som blei presentert i kapittel 3.3.2. Innanfor kvar av kategoriane vil funna frå dei ulike datamateriala bli presentert.

4.1 Skildring av konteksten

Gjennom intervju med læraren kom konteksten for skriveopplæringa deira fram. Trude fortalde at ho ofte arbeider med skriving i samanheng med tentamen og eksamen. Dei har framleis to tentamenar i året, ein før jul og ein før sommaren, på denne skulen. Det har dei valt å behalde fordi dei meiner at det er ei god førebuing til eksamen og fordi dei liker å sette av ein heil dag der ein kan arbeide med tekstskriving. Læraren fortalde at skriving elles i året ofte var knytt til førebuing til tentamen, gjennomføring og etterarbeid. I tillegg har ho somme gongar gjennomført litt større prosjekt knytt til skrivinga, og Trude sa at det er noko ho liker å gjere. Likevel blir det ikkje så ofte, fordi ho kjenner på tidspress i skulen. Det gjer at ho ikkje kan gå i djupna på den måten ho vil og som ho og elevane trivast med.

I intervju blei det reflektert kring informantane sine erfaringar med medelevrespons, og det kom fram litt ulike svar. Hanne, som går i 10. klasse, fortalde at dei hadde gjort det få gongar i løpet av ungdomsskulen. Det var oftast på presentasjonar når ein var ferdig, men somme gongar på tekst. Ein gong hadde dei brukt ein mal i responsgivinga, men elles var det ofte spontan respons. Eg tolkar Mia og Peter, to 8.-klassingar, sine utsegn til at dei også oftast har gitt spontan respons. I intervjuet med Trude sa ho det same. I den spontane responsen har ein ikkje kriterium, og Trude opplever at responsen ikkje har fungert så godt, for elevane veit ikkje kva dei skal gi respons på. Difor meiner Trude at det er viktig med kriterium i responsarbeidet. Elevane har også litt erfaring med å gi respons etter kriterium.

I intervju spurte eg Trude og elevane om deira tankar knytt til å arbeide i ei aldersblanda klasse. Trude reflekterte kring elevane si modenheit og kompetanse knytt til alder, og ho meinte at ein som lærar truleg kan ha det same spennet i ei rein 10. klasse. Ein må alltid tenkje tilpassa opplæring uansett om klassa er aldersblanda eller ikkje. Hanne fortalde at ho kan lære vekk til yngre elevar, medan Mia og Peter ikkje tenkjer så mykje over aldersforskjellen. Det er det som er vanleg for dei.

4.2 Analysekategori

Det var nytta sju analysekategori i analysearbeidet. Dei sju analysekategoriane er (sjå ein grundigare gjennomgang i 3.3.2):

1. Læraren som støtte i responsarbeidet
2. Elevane sin bruk av responsarket og språkbruk i responsgivinga
3. Samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog
4. Kortsiktige og langsiktige mål i responsarbeidet
5. Tryggleik som føresetnad for læring
6. Haldningar til responsgruppa og medelevrespons
7. Klare rammer i undervisningsopplegget

Vidare i kapittelet vil ei samanfatning av funna bli presentert. Presentasjonen vil følgje analysekategoriane.

4.2.1 Læraren som støtte i responsarbeidet

Den første analysekategorien var læraren som støtte i responsarbeidet. Denne kategorien tek føre seg modelleringa læraren gjorde på førehand, korleis ho støtta elevane undervegs i responsgivinga og kva tankar elevane og læraren hadde om rolla hennar. Resultata viser at læraren tok ei aktiv og støttande rolle. Ho tilpassa undervegs og prøvde å hjelpe elevane til å gi respons. Elevane opplevde det som ansvarleggjerande samstundes som litt skummelt at ho gjekk rundt mellom gruppene.

Timen starta med at læraren modellerte korleis ein kan gi respons på ein elevtekst. Læraren las teksten høgt og bad elevane om å kome med respons på teksten ut i frå responsarket. Elevane byrja med kritisk respons på rettskrivinga. Læraren leia dei inn i responsgivinga med å stille spørsmål kring oppstarten på teksten.

Observasjonsutdrag 1a

Trude: Korleis er oppstarten av teksten?

Elev 1: in medias res

Trude rosar eleven for å bruke omgrepet, og ho snakkar meir om det:

Trude: Kva effekt har det?

Elevane svarer.

Trude: Er det noko som blir sagt mellom linjene?

Elev 2: Det er krig.

Trude: Kva som gjer det?

Eleven kjem med forslag knytt til teksten.

Utdraget viser korleis Trude leiari elevane i responsgivinga. Ho tek utgangspunkt i responsarket slik som elevane skal gjere i responsgruppene. Til slutt oppsummerer ho korleis ho ville ha notert responsen konkret:

Observasjonsutdrag 1b

Trude: Eg ville ha satt smilefjes og skrive: «in medias res» og «mellom linjene». Og kanskje skrive eit minus på rettskrivinga eller noko slikt.

I lærarintervjuet kom det fram at Trude meiner det er viktig å modellere på førehand. Dersom ho ikkje har gitt elevane gode instruksar og forklaringar på førehand, opplever ho at ho må gjere det undervegs. Dermed er Trude oppteken av å vere i forkant. Ho vektlegg også det å vere konkret når ein modellerer slik som ho gjorde i undervisningstimen. Eigentleg kunne ho ha tenkt å vore enda meir konkret i modelleringa, fordi elevane ofte treng å få oppgåver forklart veldig tydeleg.

Også elevane i elevintervjua såg nytten av læraren si modellering på førehand. Hanne fortel at det gir ei fellesforståing for oppgåva og det gir hjelp til kva dei kan sjå etter i tekstane. Mia seier at ho visste kva ho skulle gjere sidan læraren hadde vist dei det på førehand.

Etter den første skuletimen kom Trude bort til meg og sa:

Observasjonsutdrag 2

Trude: Det er så vanskeleg å ikkje gi respons. Eg vil så gjerne gjere det. Det er så vanskeleg å la dei gjere det.

I intervjuet med Trude spurde eg ho meir om utsegna og kva ho tenkte om rolla si i responsarbeidet. Ho fortalde at det var vanskeleg å ikkje gi respons: «Men eg prøvde å ikkje gi respons sjølv, men det er søren meg vanskeleg». Dersom ho hadde gitt respons, kunne det ha ført til at elevane ikkje turte å gjere det sjølv, meinte ho. Dei kunne ha tenkt at deira respons ikkje var god nok sidan ho kom inn og supplerte. Grunnen til at det var vanskeleg å ikkje gi respons sjølv, var fordi ho opplevde at det var mykje ho ville gi respons på, «på godt og vondt». I staden gjekk ho rundt og støtta elevane ved å vise til responsarket, stille spørsmål og svare på spørsmål. Ho gjekk rundt mellom alle gruppene og var aktivt inne når ho såg at samtalen hadde stoppa på ei gruppe.

Elevane i intervjuet meinte at det var bra Trude gjekk rundt i klasserommet, men at det også gjorde dei stille og nervøse. Nokre opplevde at medelevar slutta å snakke når Trude kom eller at ein sjølv blei usikker. Dei kan bli redde for at det dei seier ikkje er bra. Det stemmer overeins med det Trude sa om at hennar tilbakemeldingar kan gjere elevane usikre. Samstundes kom det fram hos elevane at det var bra at Trude gjekk rundt. Det handla om at ho kan kome med innspel for å hjelpe dei vidare, at ho får sett tekstane, minne dei på å bruke responsarket og skrive ned responsen. Trude sjølv meiner det er viktig at ho går rundt, for det hjelper på elevane sitt fokus:

Utdrag frå intervju med Trude

Trude: viss dei merkar skuggen av meg, så blir dei litt meir fokusert med ein gong: «og shit læraren er her og hører på meg». Så eg trur det er viktig å gå rundt, for nettopp at ein har litt ei peikefingerrolle, sant?

Læraren tek ei aktiv og støttande rolle i arbeidet med medelevrespons. I observasjonen kom det fram at ho veksla aktivt mellom å gi rettleiing til den enkelte elev, den enkelte gruppe og heile klassa. Ho verka trygg i rolla si, og hennar støtte gjennom modelleringa og rettleiinga undervegs var viktig først og fremst for at elevane skulle vite kva dei skulle gjere og korleis dei kunne gi respons.

4.2.2 Elevane sin bruk av responsarket og språkbruk i responsgivinga

Den andre analysekategorien omhandlar responsarket som støtte og korleis elevane gav respons til kvarandre med fokus på språket deira. Då såg eg på bruk av omgrep og korleis elevane tilpassa eller ikkje tilpassa språket sitt i responsgivinga. Funna viser at responsarket er viktig for å sikre faglegheit i samtalen samstundes som det kan vere utfordrande for elevane å bruke det. Vidare viser funna at elevane fokuserte mest på ortografien i tekstane og at det var vanskeleg for elevane å vere konkret og utdjupe responsen. Det kom også fram at elevane er opptekne av å bruke eit språk som medelevane kan forstå når dei gir respons.

Responsarket fungerte som ei fagleg støtte for elevane. Trude sa at det sikra elevane faglegheit i samtalen og i responsgivinga ved at dei fekk punkt dei kunne sjå etter. Det same kom fram i elevintervjua. Mia sa det hjelpte henne til å vite kva ho skulle sjå etter, kva ho kunne gi respons på og til å forstå oppgåva ho skulle gjere. Peter sa at han ikkje hadde hugsa alt sjølv. Det var lettare å gi respons, meinte Hanne. Ho sa vidare at det var mange punkt ho ikkje hadde tenkt på sjølv. Trude meinte det er viktig med klare kriterium og hjelp gjennom eit slikt ark. Sidan elevane ikkje har internalisert omgrepa i seg sjølv, vil eit responsark hjelpe dei til å bruke fagord, sa ho også.

Likevel kan eit responsark vere vanskeleg å bruke. Trude opplevde at ikkje alle visste kva dei ulike omgrepa betydde sjølv om dei hadde arbeidd med dei. Dermed vil den responsen elevane fekk vere ulik, sjølv om alle hadde dei same hjelpemidla. Det handlar om i kva grad ein forstår omgrepa og kan nytte dei. På gruppe 2 var det eit døme på ein elev som ikkje forstod eit omgrep på arket.

Utdrag gruppe 2

Elev 2: ja, metafor, Trude, kva er metafor igjen?

Trude: metafor er også ei samanlikning der ein ikkje bruker ordet som (...)
(...)

Elev 2: du brukte vertfall eit verkemiddel trur eg

Elev 4: ja

Elev 2: som eg er heilt sikker på ... eg er ikkje ein master på den kanten, men... avslutninga var bra

Elev 2 spør Trude om hjelp og får ei forklaring på kva ein metafor er. Likevel klarer ikkje

eleven å sjå om medeleven har metaforar i teksten eller ikkje. Hen prøver ikkje å bruke omgrepet.

Sjølv om ortografi var det siste punktet på responsarket, var det ofte det elevane gav respons på først. I modelleringa i starten av timen var det det elevane først kommenterte kritisk. Trude forklarte at det kan vere lettare å gi respons på ortografien for der er ein fasit. Ein kan ikkje gi feil respons, noko som Peter var oppteken av. At der er ein fasit, kan gjere det tryggare å gi kritiske tilbakemeldingar. Ein kjem ikkje med sine personlege meiningar og sårar venane sine gjennom det, sa Trude vidare. I elevintervjuet med Peter kom det fram at han og gruppa hans var oppteken av rettskriving, teiknsetting og skrivefeil. Han var på gruppe 2, og i analysen av gruppe 2 kjem det fram at dei bruker mykje tid på å kommentere kvarandre si rettskriving. *Elev 3* hadde ein del skrivefeil i teksten sin, og medelevene på gruppa kommenterte mykje på det. Dei tok ikkje omsyn til at det kanskje var vanskeleg for eleven og tilpassa dermed ikkje responsen til responsmottakaren. Etter kvart verkar det som om eleven blir litt lei og går i forsvar.

Utdrag gruppe 2:

Elev 2: rettskrivinga er jo litt slik (latter), det tek jo litt tid, her skriv du:

bytte og bakk, og i staden for bak skulen

Elev 4: og her står det at han sniker

Elev 3: det har du sagt

Elev 2: og hannas

Elev 3: ja, det er jo på grunn av (...)

Elev 2: det gjentek seg jo her

Elevane brukar eit meir kvardagsleg språk når dei gir respons enn det læraren brukar. Hanne fortel:

Utdrag intervju med Hanne:

Hanne: eg prøvde å bruke slike ord som ja in medias res og slike ting ... for at dei skulle skjønne kva eg meinte... men eg prøvde å forklare det på ein vanleg måte... ikkje ein slik heftig norskmåte som dei kanskje ikkje forstår... Slike vanskelege ord. Så dei skulle skjønne kva eg meinte.

Hanne viser at ho meiner det er viktig å bruke omgrep, men at det er enda viktigare å tilpasse språket til kven ho gir respons til. Ho er oppteken av at responsen skal vere forståeleg. I dei andre elevintervjua kom det også fram at språkbruken til elevane er annleis enn til læraren fordi dei er jamaldrande.

Vidare var det vanskeleg for elevane å utdjupe og vere konkret i responsen. Hanne fortel i intervjuet at «eg skulle ønske det var litt meir slik konkret». Det kjem fram fleire gongar i intervjuet at ho saknar den konkrete responsen. Til dømes får ho respons på at ho kan ha meir verkemiddel, men ho vil ha «meir konkret tilbakemeldingar på kva og kor eg burde bruke verkemiddel». I analysen av gruppe 2 kom det fram det same.

Utdrag gruppe 2:

Elev 3: teksten var litt tung å lese

Trude: har du nokre tankar om kvifor den var tung å lese *Elev 3*?

Elev 3: mykje feilskrivning... ting gav ikkje mening... ja, det er eigentleg derfor

Eleven ser at det er skrivefeil og at ikkje alt gir mening, men klarer ikkje å utdjupe og vere meir konkret. Andre gongar ramsar elevane opp punkt frå responsarket utan at dei utdjupar dei nærmare:

Utdrag gruppe 2:

Elev 3: fin innleiing

Elev 2: så var det veldig bra vendepunkt her på slutten, der pranka du meg skikkeleg

Elev 3: brukte in medias res, skreiv feil her: *nor*, er det slik vi skriv det?

Andre gongar kjem elevane med meir konkrete innspel:

Utdrag gruppe 2:

Elev 2: så tenkjer eg du må fortelje litt meir korleis du kjenner det inni deg, bruke litt slike verkemiddel

Elev 4: korleis du har det, det står jo at: *eg skal opp og spele playstation 5*, då tenkjer eg at du har det bra

Elev 2: eller eit eller anna: *au*, så kan du jo fortelje litt om korleis rommet føles, om det er klam luft og kaldt og som du skjønner

Elev 1: ja

Elev 2: utdjupe litt meir då

Responsen i det siste utdraget her er litt meir konkret enn i det førre utdraget. Ein kan likevel lure på om responsen elevane gir er nyttig eller ikkje for å forbetre den konkrete teksten.

4.2.3 Samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog

Under den tredje kategorien har eg samla det som omhandlar aldersblanda klasse, gruppeinndeling, elevane som støtte for kvarandre gjennom observasjon og dialog og korleis elevane samarbeidar. Resultata viser at elevane kan bruke kvarandre som støtte i responsgivinga og at graden av støtte avheng av gruppesamansetnaden og av elevane si kompetanse. Vidare finn ein at det kan vere utfordrande når elevane er ueinige på gruppene. Til slutt ser ein at elevane somme gongar klarer å spele på kvarandre sine innspel medan samtalanane deira andre gongar blir prega av oppramsing.

Kvar gruppe bestod av elevar frå heile ungdomstrinnet, og i intervjuet reflekterte informantane kring dette. I intervjuet kom det fram at Trude ikkje såg det som ei utfordring at ein har elevar frå 8.-10. klasse i den same klassa og meiner ein kan finne det same faglege spennet i ei 10. klasse som i ei aldersblanda klasse. Heller ikkje elevane var opptekne av at dei var aldersblanda fordi det var noko dei var vand med. Likevel sa Trude at dei eldste elevane kunne fungere som støttande stillas i gruppearbeidet og at dei kan vere med på å dra arbeidet i riktig retning. Det same sa Hanne då ho fortalde at ho kan lære vekk til dei yngre elevane. Sjølv støttar ho seg på andre i 10. klasse når ho er usikker. Mia og Peter, som begge er 8.-klassingar, merka ikkje så mykje til aldersforskjellen. Peter sa likevel at «dei kan jo litt meir då». Så han ser at det kan vere ein liten forskjell, men merka ikkje noko til det på dette gruppearbeidet.

Elevane støtta seg på kvarandre i gruppearbeidet, men det var ikkje alle elevane som opplevde at dei andre fungerte som støtte. I ein elev sitt refleksjonsnotat etter timen stod det:

Refleksjonsnotat elev

Personleg følte eg ikkje at eg fekk noko særleg hjelp til korleis eg kan

forbetre teksten min. Som eldst i klassa og sterk elev i norskfaget, synast eg at tilbakemeldingane eg fekk var nokså «sjølvsgatte».

I intervjuet med Trude blei dette sitert, og ho utdjupa kva det kunne bety. Trude fortalte at det ikkje alltid er så lett med slike opplegg, for ein veit ikkje om alle elevar har utbytte av det. Denne eleven opplevde nettopp det. Trude fortel at det handlar om gruppesamansetnad og at det kan vere vanskeleg som lærar. Det er mange omsyn ein skal tenkje gjennom. Likevel fortel Trude at eleven truleg har lært noko sjølv om hen ikkje ser det sjølv. Det handlar om at ved å lære vekk og gi respons til andre, har eleven ei overlæring, sa ho. Kunnskapen sit betre når ein lærer vekk. Kanskje fekk ikkje eleven hjelp på den spesifikke teksten, men kanskje kan eleven utvikle skrivinga si på lang sikt ved å gi respons og bruke fagomgrep. Det kan likevel opplevast frustrerande for elevar som ikkje får den faglege støtta som dei treng. Utdraget under viser ein situasjon der det kan vere tilfellet.

Utdrag frå gruppe 1

Elev 1: Jo, så... nest siste avsnitt, overgangen der ... den veit eg ikkje heilt korleis eg

Elev 2: den eller den?

Elev 1: frå den til den, det er liksom frå ho har lagt seg til å begynne med ein gong første time, eg veit ikkje heilt korleis eg skulle

Elev 3: det fungerte...

Elev 1: gjer det det?

Elev 2: ja

Elev 3: ja

Elev 2: jo, altså, vi hang oss ikkje opp i det, det fungerte jo

Elev 1: tja ...

Utdraget kan vise ein slik situasjon der eleven ikkje får noko god hjelp. *Elev 1* har skrivne teksten og ber om konkret tilbakemelding. Medelevarane seier at det er bra sjølv om *Elev 1* meiner at det treng forbetring. Kanskje har responsgivarane ikkje den kompetansen dei treng for å hjelpe *Elev 1* vidare. Dei berre bekreftar teksten sjølv om ho ber om hjelp.

Gruppearbeid omhandlar også samarbeidslæring gjennom observasjon. Trude fortel at gruppene bør vere på tre eller fire elevar. Då kan elevane observere korleis medelevarane gir respons og gjere det same. Peter fortel om det same: «viss nokon andre seier noko så kjem ein

plutseleg på at dei kan seie noko anna også». Ein kan spele på kvarandre sine utsegner. I tillegg kan ein lære av å lese andre sine tekstar. Peter fortel at det var mykje bra i dei andre tekstane. Kanskje har han sett noko han kan bruke i sin eigen tekst.

Det å vere fleire elevar enn to på ei gruppe, kan vere forvirrande, fortel Mia. Det handlar om usemje på gruppene. Mia var oppteken av at ein skulle vere einige og at det var forvirrande dersom nokon sa at teksten var forståeleg, medan andre ikkje forstod den. I lydopptaka frå gruppearbeidet kom det også fram at elevane var ueinige fleire gongar.

Utdrag frå gruppe 3

Elev 2: Elev 1 sa at overskrifta mi avslører alt, men det gjer den ikkje.

Trude: No må du ta inn over deg at: «ok, er det slik det blir oppfatta av andre?». Ok, då er det slik den blir oppfatta av andre, men så er det opp til deg om du vil gjere noko med det. (...) Men det er ikkje slik at ein skal diskutere om det stemmer eller ikkje, viss det er lesaren sitt syn (...) så er det dei føler, så har du lov til å føle det du meiner.

Her er elevane på gruppe 3 tydeleg ueinige, og Trude møter dei med å forklare at det er ulike oppfatningar av ein tekst. Ho ber dei ikkje om å bli einige, men viser at det er lov å ha ulike syn. Også i intervjuet fortel Trude at det er greitt at elevane er ueinige. Det er nemleg opp til skrivaren å avgjere kva ein vel å gjere med tilbakemeldinga. Kanskje er det dette som Mia synest er vanskeleg. Korleis kan ho vite kva respons som er god og kven ho skal høyre på når medelevane er ueinige?

Responsarbeidet er avhengig av at elevane tek ansvar for å hjelpe medelevane sine. Trude meiner at det å lese tekstane individuelt og notere ned undervegs ansvarleggjer elevane. Det fungerte godt ved at alle på gruppene deltok aktivt under responsgivinga. Peter er oppteken av at responsen han gir skal vere riktig, og at han ikkje «berre seier at alt var bra fordi eg ikkje gidder å gi respons ... at det må vere ekte på ein måte».

Ei viktig side ved responsgruppa er den sosiale sida. I refleksjonsnotata til elevane er det gjennomgåande ei positiv innstilling til responsgruppene. Også i intervjuet kjem det fram at

elevane syntest «det var gøy». Det handla om at dei fekk sitte i lag og snakke saman. Det verka som om det var motiverande for dei.

I observasjonane kjem det fram at elevane hadde skrivardominerte, lesardominerte og dialogiske responssamtalar. På gruppe 2 kjem det fram at det var litt vanskeleg å seie kva ein trong respons på (skrivardominert):

Utdrag gruppe 2:

Trude: kva ynskjer du å få respons på *Elev 3*?

Elev 3: eg veit ikkje

Elev 2: det er eit litt vanskeleg spørsmål eigentleg

Trude: ja, det er det

Elev 2: å seie kva ein vil ha respons på

For å seie kva ein treng respons på, må ein vurdere sin eigen tekst opp mot kriteria. Det kan vere utfordrande å få nok distanse til eigen tekst for å klare det. Ofte var den skrivardominerte samtalen ikkje ein samtale, men meir ei oppramsing:

Utdrag gruppe 1:

Elev 3: ja, at kanskje eg må bruke meir komma, punktum, kanskje litt lange avsnitt

(...)

Elev 3: så kanskje litt mykje prikkstreka

Elev 2: kva er prikkstreka?

Elev 3: replikkstreka

Elev 2: oja

Elev 3: kanskje litt betre på linjene og avsnitta

Elev 2: ok, skal vi seie kva vi tenkjer då?

Elev 3: det er berre å køyre på

Elev 3 har skrive teksten og fortel kva hen vil ha respons på. Det blir ei oppramsing som dei andre på gruppa ikkje svarer på. Lesardominert samtale var også ein del av samtalanene til elevane. Det viste seg med at elevane kom med si personlege meining om teksten. Å ha ein dialogisk responssamtale, var nok det som var mest utfordrande for elevane. Her var det forskjell på gruppene og på dei ulike tekstane. På gruppe 2 var det ein elev som gav så å seie heile responsen til ein annan elev medan dei andre lytta og sa seg einige undervegs. Til slutt

sa eleven at dei andre også kunne kome med sine innspel. Då svara ein av dei andre: «Du har sagt alt». Det verkar som om det kan vere vanskeleg for elevane å byggje på kvarandre sine utspel på ein fagleg måte. Diskusjonane deira blei meir livlege når ein kunne diskutere innhaldet. Å diskutere verkemidla var vanskelegare. *Elev 2* opna opp for dialog på si gruppe når hen byrja å reflektere kring forskjellen på talespråk og skriftleg språk. Då tenkte hen høgt medan hen spurde dei andre. Dei andre svara og bygde vidare på hen sine innspel. Dermed viser det seg at nokre gongar klarte elevane å ha dialogar medan andre gongar kasta dei ut innspel kvar for seg utan å byggje på det medelevane sa.

4.2.4 Kortsiktige og langsiktige mål

I den fjerde kategorien blei det samla data som omhandla kortsiktige og langsiktige mål med responsgruppene. Det omhandlar det ein kan kalle eit metaperspektiv på responsgruppene. Resultata viser at læraren meiner at gjennom responsgrupper når ein fleire mål enn at dei konkrete tekstane blir betre. Trude er bevisst på desse måla, medan elevane er meir opptekne av den konkrete teksten.

Læraren er oppteken av at ein når andre mål med responsgrupper enn å forbetre den konkrete teksten. Til dømes er Trude oppteken av at elevar får sin eigen kunnskap betre festa når ein lærer vekk til andre. I dette tilfellet kan elevane bli tryggare på sjangeren novelle ved at dei gjentekne gongar skal sjå etter kjenneteikn på sjangeren i medelevane sine tekstar. Det handlar om den faglege samtalen om tekst som ho trekk fram seinare. Elevane kan bli fagleg trygge ved å snakke om fag, og dei kan bli trygge på å ta ordet og seie det dei meiner. Vidare kan dei få øve seg på å skilje person og sak ved å kunne gi konstruktiv kritikk til nære vener.

Desse måla er tydelege for læraren, men ho seier at det er usikkert om elevane er bevisste på dei. I elevintervjua er det berre nokre få funn som omhandlar langsiktige mål. Mia seier at ein kan bli betre til å skrive ein tekst og Peter seier at han kan gjere teksten sin betre og «neste gong veit eg det». Dermed kan ein seie at dei er meir oppteken av det å skrive tekst enn dei andre måla som læraren trakk fram.

4.2.5 Tryggleik som føresetnad for læring

Under den femte kategorien vart det samla data som omhandlar kor viktig det er med tryggleik for at elevane skal engasjere seg i responsarbeidet. Resultata her viser at elevane er trygge på kvarandre i denne klassa. Samstundes opplever elevane det som «flaut» og litt skummelt å vise fram tekstane sine. Nokre elevar brukar strategiar for å beskytte seg sjølv truleg fordi dei ikkje er nøgde med eigen tekst.

Observasjonsutdrag av gruppe 2

Ein elev let som om hen riv sin eigen tekst. Når hen leverer ut teksten sin til dei andre på gruppa, legg hen den med teksten ned og seier: «slik kan vi lese den».

Utdrag frå gruppe 2

Elev 1: Ja, no sugde teksten då rett og slett

I desse utdraga møter vi den same eleven som tydeleg ikkje vil vise teksten sin fram. Hen gjer det likevel, men kommenterer sin eigen tekst negativt. I intervjuet med Trude snakka vi om hendinga. Ho fortel at elevar som kan kjenne seg utrygge, kan velje feil strategiar for arbeidet. I staden for å be om hjelp, kan dei bli «litt meir slik ... flåsete». Det kan vi sjå i utdraget og det kom vidare fram i responsgivinga. Trude fortel at grunnen kan vere at det blei så tydeleg for elevane kva dei andre hadde prestert. Her kan dei ulike aldrane spele negativt inn. Dersom ein 10.-klassing ser at ein 8.-klassing har skrive meir enn hen, kan det gjere at ein kjenner seg mislukka, meiner Trude. Då kan elevane velje feil strategiar. Det er interessant å sjå på følgjene det får i denne situasjonen. Dei andre på gruppa er ganske kritiske til det *Elev 1* har skrive:

Utdrag frå gruppe 2

Elev 3: Teksten var sjukt kort, den gir ikkje meining, mangel på teiknsetting, den sugde

Elev 2: ja, okey (latter)

Elev 3: den var ikkje ferdig skrive, og tenke på kva, kva tenkjer han på?

(latter)

Elev 1 svarer ikkje på kritikken her. Hen berre lyttar. Læraren må stadig gå bort til gruppa og spørje om *Elev 1* har notert ned responsen. Hen svarar ja, men på opptaket får ein inntrykk av at hen ikkje gjer det. Her vel *Elev 1* ein uheldig strategi for å arbeide vidare med teksten. Det

kjem også fram at *Elev 1* ikkje har hatt ein plan for arbeidet slik dei skulle. Jamt over verkar denne eleven lite engasjert som ei fylgje av at hen ikkje har skrive ein tekst som er like god som dei andre på gruppa. Eit anna utdrag viser mangelen på engasjementet:

Utdrag frå gruppe 2

Elev 2: Du har vel ikkje kome til høgdepunktet vil du seie? Eller har du det?

Elev 1: nei

Elev 2: har du planlagt korleis det skal vere?

Elev 1: nei

Elev 4: Kanskje du kan ha det slik at han reiser på skulen også bankar du han fyren som du banka.

Elev 1: ja

Likevel kjem eleven med spørsmål i starten som viser kva hen vil ha hjelp på. Hen vil ha hjelp med å sjå om noko blir fortalt mellom linjene, om noko i teksten er uklart og om det heng saman. Det viser at eleven bruker responsarket og har ei forståing for kva som er viktig i ein tekst. I responsgivinga er den same eleven aktiv. Utsegnene hen sine viser at hen fylgjer med og deltek i samtalen. Det er berre i sin eigen tekst hen melder seg litt meir ut.

Elevane fortel at det var litt flaut å vise fram teksten sin. Når eg spør Mia om ho hadde grunn til det, seier ho nei. Peter syntest også det var litt flaut, for han liker ikkje å ha framføringar og vise fram tekstar. Dei fortel at dei er trygge, men likevel kan det vere flaut fordi ein lurar på kva dei andre vil tenkje. Peter fortel at det ikkje er sikkert at han ville ha vist fram teksten sin om det var folk på gruppa hans som han ikkje var trygg på.

Læraren er oppteken av at ein må arbeide med tryggleik i alle fag for at slike situasjonar skal vere trygge. Ein måte å gjere det på er ved at elevar får vise fram ferdigheitene sine og produkta sine i alle fag. Då vil det bli synleg at alle elevane har noko dei er gode på. Det er ikkje like farleg å vise fram ein dårleg tekst, når elevane veit at denne eleven er god i sløyd, seier Trude. At det er trygt, gjer at elevane kan vere sårbare. Det verkar også den andre vegen. Når elevane er sårbare, kan det bli tryggare klasserom, meiner Trude. Ein ser at alle har styrker og svakheiter og ein kan hjelpe kvarandre.

Trude og Peter fortel at elevane var ærlege og torde å seie kva dei meinte. Det viser at klasserommet var trygt, og det var også det inntrykket eg fekk då eg observerte. Hanne fortel at det hadde vore det same kven ho var på gruppe med, for dei er alle trygge på kvarandre. Ho fortel også at det å vere fleire enn to personar på ei gruppe også gjer det tryggare. Då blir det ikkje så personleg når ein seier noko og at det ikkje blir så nakent. Det skaper tryggleik for å vere ærleg i responsgivinga. Hanne er vidare oppteken av at det å snakke ærleg i slike grupper, kan gjere at ein blir tryggare på kvarandre utanfor klasserommet. Ein har lært seg å snakke i lag og fortelje kva ein meiner. Det kan ein ta med seg inn i andre situasjonar. Vidare trur ho at tilbakemeldingar på andre presentasjonar og anna arbeid i skulen, kunne gjort elevane tryggare i framføringane.

4.2.6 Haldningar til responsgruppe og medelevrespons

Den sjette kategorien omhandlar elevane og læraren sine haldningar knytt til responsgrupper og medelevrespons. Det omhandlar vidare forskjellen på lærarrespons og medelevrespons og i kva grad medelevrespons og responsgrupper kan motivere til å revidere tekstane. Resultata viser at læraren og elevane er positive til medelevrespons og responsgrupper først og fremst fordi elevane opplever det som kjekt. Vidare viser resultata at lærarresponsen og medelevresponsen har ulik status, men at ein ynskjer begge.

Elevane trekker fram ulike aspekt med kva dei synest er viktig når dei skal gi respons. Peter er oppteken av at det han seier må vere riktig. Mia er oppteken av at ein seier det som er bra, men også det som ein kan gjere betre. Det er viktig for at elevane skal forstå at tekstane deira er gode, men at dei kan bli betre, meiner ho. Også Hanne er oppteken av den positive responsen «slik at dei ikkje tenkjer at eg berre kjem med kritiske tilbakemeldingar». Ho er også oppteken av at responsen må vere konkret slik at ein veit kva ein kan gjere betre.

I datamaterialet kjem det fram ei positiv haldning til medelevrespons. Det handlar mykje om at det er kjekt for elevane, altså den sosiale sida ved det. Trude seier at medelevrespons «er ein god ting og ein kjekk ting». I elevintervjua kjem det også fram at det var kjekt. Hanne seier at ho «synst berre det var hyggeleg og kjekt», og Peter seier at han «synest det var gøy».

Vidare reflekterte elevane og læraren over lærarrespons og medelevrespons. Trude er tydeleg på at det er ein forskjell. Fordelen med lærarrespons er at elevane er sikra fagleg respons, seier ho. Peter er også oppteken av at lærarresponsen er meir fagleg. Vidare seier Trude at det sikrar likskap i kva respons ein får, for det er ikkje avhengig av kven du må samarbeide med. I tillegg handlar det om relasjonane elevane har. Det kan vere ubehageleg å kome med kritikk til bestevennen sin. Det slepp læraren å forhalde seg til. Fordelen med medelevrespons, seier Trude, er at dei brukar ord seg i mellom som kan vere lettare å forstå enn dei orda ho bruker. Hanne og Mia løftar også fram språkbruken til elevane i responsen. Dei er opptekne av at språkbruken deira er prega av kva dei opplever i kvardagen og det dei tenkjer på. Det skil seg frå læraren. Oppsummert er dei fleste av elevane i intervjuet og Trude opptekne av at begge deler er nyttig. Peter seier at han kan få ulike innspel frå læraren og elevane og at det kan gjere at han får meir å arbeide med. Dersom responsen frå elevane og responsen frå læraren er i konflikt med kvarandre, er det læraren sin respons han stoler på til slutt.

I refleksjonsnotata kom det fram at dei fleste elevane er motiverte til å endre tekstane sine etter arbeidet med responsgruppene. Det verkar som om elevane har fått gode forslag frå medelevane sine og ein har fått hjelp til å sjå på det som ikkje gav mening. I tillegg skriv nokre elevar at responsen var motiverande «fordi (...) dei sa ikkje at teksten var dårleg». Trude er einig at det kan vere motiverande for elevane fordi dei har fått ein del tips til kva dei kan gjere vidare. Samstundes seier ho at mange av elevane kan kjenne seg ferdig med teksten og at responsen kom for seint i skriveforløpet. Det kan gjere at dei ikkje er så motiverte til å endre teksten sin. Peter seier «eg føler meg eigentleg ferdig med teksten» når eg spør han om han er motivert for å endre den. Når eg ventar og stiller oppfølgingsspørsmål, seier han likevel noko han kan arbeide med. Trude seier vidare at det kan vere meir motiverande for dei elevane som hadde ein uferdig tekst. Nokre elevar ser likevel at ein ferdig tekst kan bli betre. Mia og Hanne seier begge at dei vil gjere tekstane sine betre. Dei er difor motiverte til å endre dei etter arbeidet. Hanne seier: «eg har alltid lyst på tips, eg har alltid lyst til å gjere ting betre». Det er dermed ulik motivasjon til å revidere tekstane blant elevane etter kva syn dei har på tekstarbeidet.

Når eg spør dei om dei ynskjer responsgrupper fleire gongar, svarar dei ulikt. Peter har ikkje så stort behov for det, medan Hanne ynskjer det i fleire fag.

Utdrag intervju med Hanne

«Eg synst det var lærerikt slik vi gjorde det i dag, med at vi fekk med eit slikt ark, med korleis vi burde gjere det ... So slik vi gjorde det i dag, kan vi gjerne gjere det i andre fag, på den same måten».

Ho meiner at det kan gjere at dei blir tryggare på kvarandre og at dei lærer meir. Trude meiner også at det kan vere nyttig å prioritere responsgrupper sjølv om det er tidkrevjande. For at det skal fungere meiner ho at det er viktig med klare kriterium for å hjelpe elevane.

4.2.7 Klare rammer i undervisningsopplegget

I den siste kategorien er det funn som omhandlar klare reglar og rammer i undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget var utforma etter klare forventingar, reglar og tydelege rammer. Til dømes var det satt av 20 minutt til kvar tekst, der 10 minutt var individuell lesing og 10 minutt var tilbakemelding. Opplegget var i stor grad lærarstyrt. Funna i denne kategorien viser at klare forventingar, reglar og tydelege rammer er viktig for at elevane skal ta ansvar og arbeide godt.

I tillegg til klare forventingar gjennom responsarket (sjå kapittel 4.2.2) var det viktig med klare rammer og reglar i undervisningsopplegget. Trude meinte at tydelege tidsrammer og kva dei skulle gjere når var viktig for at responsgivinga skulle fungere godt. Utan det kunne responsgivinga blitt ustrukturert og elevane kunne ha byrja å snakke om andre ting. Ho har erfart mange gongar at responsen ikkje har fungert så godt når den har vore spontan utan klare reglar. I observasjonen kom det fram at Trude var ein tydeleg klasseleiar som leia elevane steg for steg gjennom heile økta. Det var med på å skape tydelege rammer for elevane og gjorde at elevane kunne fokusere på ein ting om gongen. Eg observerte at det var god arbeidsro og tryggleik i klasserommet som ein kan tenkje er ei følgje av at det var tydeleg for elevane kva dei skulle gjere til ei kvar tid.

5 Diskusjon

Føremålet med masterprosjektet er å undersøkje kva didaktiske moglegheiter og utfordringar det er for læraren med å bruke responsgrupper som ein del av ein skriveprosess. I funna kom det fram ulike moglegheiter og utfordringar knytt til arbeidet med responsgrupper. I det følgjande vil desse funna bli diskutert opp mot relevant forskning frå kunnskapsgrunnlaget.

5.1 Moglegheiter

Det er mange moglegheiter med responsgrupper og desse vil bli belyst i det følgjande. Diskusjonen omhandlar moglegheiter knytt til samarbeidslæring mellom lærar og elevar, støttande stillas gjennom samtalar, observasjon og responsark og elevane si meistringsforventing og indre motivasjon.

Den første moglegheita er knytt til læraren og læraren si modellering av responsgiving. Læraren si modellering av responsgiving er viktig, for måten læraren gir respons på, vil påverke korleis elevane gir medelevrespons (Håland, 2021). Elevane kan då etterlikne læraren (Vygotsky, 2001) og få stillas som gir støtte når dei sjølv skal gi respons (Bruner, 1986). Det kom fram i funna at læraren fungerte som den meir erfarne som elevane kunne støtte seg på (Vygotsky, 2001).

Vidare fungerte læraren som støtte gjennom samtalar med elevane undervegs i responsøkta. Læring skjer i interaksjon med andre (Black & Wiliam, 1998) og slike samtalar kan hjelpe elevane i tankeutviklinga deira (Englert et al., 2006; Hoel, 2000). Elevane opplevde læraren si støtte som god fordi ho kunne hjelpe dei vidare i arbeidet og hjelpe dei til å bruke responsarket. Læraren stilte elevane spørsmål for å få dei til å reflektere, og elevane stilte læraren spørsmål då dei trong hjelp. Læraren tilpassa på denne måten hjelpa etter kvar elevane var (Black & Wiliam, 1998).

Elevane kan, i tillegg til læraren, fungere som støtte for kvarandre i responsgrupper. I responsgrupper tenkjer ein at elevane og elevtekstane er ressursar og støtte for medelevar si

skrivning (Hoel, 1988). Sidan klassa var ei aldersblanda klasse, kunne læraren bruke dei eldre elevane som støtte for dei yngre elevane i tråd med den nære utviklingssona (Vygotsky, 2001). Vidare fungerte elevane som støtte for kvarandre ved at ein kunne observere korleis medelevane gav respons. Når ein lytta til korleis andre gav respons, fekk elevane modellar for korleis dei sjølv kunne gi respons og dei kunne etterlikne kvarandre (Vygotsky, 2001).

I tillegg til å observere korleis ein gav respons, observerte elevane kvarandre sine tekstar. Når ein les andre sine tekstar, kan ein få innsyn i korleis ein kan løyse ulike problem (Hoel, 1994) og få modellar for eiga skrivning (Couzijn, 1999). Det er litt uklart om det var slik for desse elevane. Elevane såg styrker i medelevane sine tekstar, men det kom ikkje fram om ein lærte av det og om ein henta ut formuleringar i andre sine tekstar til sine egne som Hoel (2000) er oppteken av. Likevel kan ein tenkje at medelevane sine tekstar vil fungere som modellar dersom ein arbeidar med lesing av kvarandre sine tekstar over tid. Det handlar om at gode responsgivarar er lesarar. Ved å lese mange tekstar, både gode og dårlege, får elevane betre føresetnad for å gi respons (Hoel, 2000) og til å skrive sjølv.

Ein kan også lære av kvarandre når ein møter utfordringar i medelevar sine tekstar og ved at lesaren og skrivaren er ueinige (Hoel, 2000; Rijlaarsdam et al., 2008). Mening oppstår i eit samspel mellom skrivaren og lesaren (Nystrand, 1997), og difor er det viktig at skrivaren tenkjer over korleis teksten kan bli forstått av ein lesar. Somme gongar kom det fram at elevane ikkje forstod kvarandre sine tekstar og det blei usemje og diskusjon på gruppene. Når ein er ueinig om teksten, kan det verke utfordrande for elevane fordi ein ynskjer semje om løysinga på problemet. Det er eit syn som kan vere uheldig for tekstutviklinga fordi det å vere ueinig kan gjere at tekstane blir betre i tråd med sosiokognitiv konfliktteori (Hoel, 2000). Skrivaren må då rekonstruere kunnskapen sin i møte med lesaren som ikkje forstår teksten deira. Gjennom diskusjonar kan elevane forstå korleis tekstane deira blir mottekne av andre og om tekstane er forståelege (DiPardo & Freedman, 1988). Ein får sjå teksten sin med ein lesar sitt perspektiv (Håland, 2021) og ein kan få eit metaperspektiv på eigen tekst.

Samtalane i responsgruppene var nokre gongar dialogiske samtalar. Det er samtalar der ein saman utvekslar tankar, idear og kunnskap (Dysthe, 1993). Dialogiske samtalar er viktige fordi det er ein nær samanheng mellom skrivning og dialog (Dysthe, 1993). På gruppe 1 brukte

ein elev utprøvande tale (Hoel, 1995) og dialog for å gi respons til ein medelev (sjå kap. 4.2.3). Samtalen blei brukt som støtte for eleven i responsgivinga (Håland, 2021). Dialogiske samtalar er fagleg krevjande, og ein kan tenkje seg at det er ein grunn til at denne typen samtale ikkje dominerte responsarbeidet.

For å sikre faglegheit i samtalen og responsgivinga var responsarket viktig. I LK20 står det at elevane skal bruke fagspråk når dei samtalar om tekst (Kunnskapsdepartementet, 2020c). I intervjuua kom det fram at elevane truleg hadde gitt kvarandre mindre faglege tilbakemeldingar utan responsarket. Det handlar om at det kan vere krevjande for elevane å gi gode akademiske tilbakemeldingar til kvarandre (Gamlem & Smith, 2013, s. 161). Difor er det viktig å bruke styrt respons slik at elevane får punkt og spørsmål dei kan arbeide med (Dysthe, 1993). Punkta må vere utforma etter spesifikke kriterium (MacArthur, 2007). Etter kvart som elevane blir betre til å gi respons, kan truleg den styrte responsen i form av eit responsark få mindre plass. I starten er nok responsarket ekstra viktig for at elevane skal ha modellar og for å auke responskompetansen til elevane (Hoel, 1995). Responsarket var viktig for at elevane klarte å gi kvarandre kriteriebasert respons (Hoel, 1995). Vidare var responsarket med på å sette klare rammer og reglar for korleis responsarbeidet skulle fungere (Dysthe, 1993). Det skapte tryggleik. Utan reglane kan responsen bli ustrukturert, tilfeldig og meir spontan enn kriteriebasert (Hoel, 1995).

Gjennom å bruke responsarket kan elevane utvikle tekstkompetanse og lesekompetanse som tilhøyrer responskompetansen (Hoel, 2000). Tekstkompetanse omhandlar kunnskap om språk, språkbrukssituasjonar og sjangrar, og det handlar om å sjå moglegheiter og problem i forhold til kriteria. Lesekompetanse handlar om å lese for å gi tilbakemelding. Dei ulike punkta på responsarket fokuserte på desse ulike elementa, og kan difor på sikt bidra til elevane si læring.

Ei viktig moglegheit i responsgrupper er elevane si veksling mellom bruk av kvardagsspråk og omgrep frå responsarket. Medelevresponsen kan vere meir forståeleg for elevane enn lærarresponsen fordi ein vel ord som ein veit medelevar forstår (Hoel, 2000). Det er ein grunn til at medelevresponsen kan fungere betre enn lærarresponsen (Topping, 2003). Vygotsky (Wittek & Dale, 2013) skil mellom spontane og vitskapelege omgrep. På responsarket var dei

vitskapelege omgrepa brukt for å lære elevane å bruke dei. Samstundes kom det fram at elevane brukte spontane eller meir kvardagslege omgrep. Det handlar om at elevane tilpassa seg mottakaren og gav skribarbasert respons (Hoel, 1995). Ein var oppteken av at responsen skulle vere forståeleg og dermed fungerte ein som støtte for medelevane (Vygotsky, 2001). Gjennom å veksle mellom spontane og vitskapelege omgrep i responsgivinga kunne elevane støtte kvarandre til å lære og forstå dei vitskapelege omgrepa på responsarket (Wittek & Dale, 2013). Ein kan prøve ut omgrepa i samtalen og korrigere kvarandre. Gjennom å lære seg og bruke vitskapelege omgrep, kan elevane utvikle eit metaspråk (Wittek & Dale, 2013).

Medelevresponsen i responsgrupper kan vidare verke motiverande på elevane. Eit sitat i refleksjonsloggen var at eleven var motivert fordi “dei sa ikkje at teksten var dårleg”. Gjennom å bli møtt positivt kunne eleven få styrka skribaridentiteten sin (Håland, 2021) og sjølvbiletet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I tillegg var det motiverande fordi medelevane kom med gode innspel til tekstane. Dei som truleg opplevde medelevresponsen som mest motiverande var nok elevar med sterk indre motivasjon og elevar med uferdige tekstar. Elevane med indre motivasjon hadde eit ynskje om å forbetre tekstane og var motivert for å få den responsen dei kunne få. Elevar med uferdige tekstar fekk truleg meir hjelp ved at medelevane kunne hjelpe skrivaren med å tenke og vidareskape teksten i lag (Lie, 2009).

Noko anna som kan verke motiverande med responsgrupper er den sosiale sida av gruppene. Det kom fram fleire gongar i datamaterialet at elevane opplevde det som kjekt. Elevane opplevde å bli medlem av faglege og sosiale fellesskap (Hoel, 2000). Dei snakka om tekstane, men også litt om andre ting. Hanne fortalte at det skapte tryggleik å snakke saman og diskutere og at det kunne hjelpe elevane til å snakke saman også utanfor klasserommet.

Elevane som aktørar er ei anna moglegheit i responsgrupper. At elevane er aktørar, betyr at det dei gjer, gjer dei bevisst (Bandura, 1997). Deira tankar om ein situasjon og deira meistringsforventing til situasjonen påverkar korleis elevane vel å handle (Bandura, 1997). I POS er ein oppteken av at elevane er aktørar ved å ha aktive elevar som fungerer som ressurspersonar for kvarandre (Hoel, 1990, s. 10), og det er ein viktig del av responsgrupper.

Elevar med meistringstru møter utfordringane på ein annan måte enn elevar med lita meistringstru. I staden for å gi opp, ser ein på utfordringane med nysgjerrigheit (Bandura, 1997). Denne haldninga møtte vi blant anna hos Hanne og Mia som begge var opptekne av å forbetre tekstane sine. Hanne var litt frustrert over responsen ho hadde fått frå medelevarane sine fordi den ikkje var så konkret. Det kom fram fleire gongar i intervjuet, og det viser at det var viktig for eleven å få god respons fordi ho ville skrive ein betre tekst. I møte med utfordringane vel ho å fokusere på oppgåva og ikkje på risikoen med å kunne gjere feil (Bandura, 1997).

Ei anna moglegheit med responsgrupper er at det også kan nyttast i andre fag. I elevintervjuet med Hanne kom det fram at ho ynskte seg det i fleire fag, for ho meinte at ein då kan lære av kvarandre og bli tryggare på kvarandre. Dersom ein i norskfaget har tverrfaglege skriveprosjekt med andre fag, kan elevane gjennom utprøvande tale og skrivning lære seg vitskapelege omgrep som inngår i fagterminologien i faga (Wittek & Dale, 2013). Ein elev i studien brukte utprøvande tale for å forstå eit omgrep i norskfaget. Slik kan også elevane støtte seg på kvarandre i responsgruppene ved at dei inngår i faglege fellesskap med kvarandre (Hoel, 2000). Skrivning omhandlar også relasjonen mellom skrivaren og emnet (Dysthe, 1997). Det handlar om at ingen idear er tenkt ut utan påverknad frå andre. Dersom ein nyttar responsgrupper som ein del av andre fag, kan elevane tenke saman kring faglege emne og forstå at det dei skriv er påverka av meiningsutveksling med andre.

Den siste moglegheita er at responsgrupper kan vere nyttig for å nå mål som ligg utanfor å forbetre den konkrete teksten. Forskingslitteraturen vektlegg fleire langsiktige mål. Sidan studien min er avgrensa til ein konkret undervisningstime og sidan det tek tid å lære seg å gi god respons (Hoel, 2000), var det vanskeleg å finne resultat som omhandla det. I lærarintervjuet kom det likevel fram nokre mål som Trude meinte ein kan nå på langt sikt. Ein kan gjennom dialog lære ved å lære vekk til andre. Wittek og Dale (2013) er oppteken av at ein kombinasjon av munnleg og skriftleg språk kan gjere at ein lærer betre. Ein kan vidare bli fagleg trygg ved å snakke om fag, meinte Trude. Det heng saman med viktigheita av å ha sakkunnskap som ein del av responskompetansen for å gi god respons (Hoel, 2000). Eit anna punkt er at elevane kan bli trygge på å ta ordet. For å gi respons, er det viktig at elevane har tillit til kvarandre, er ærlege og har gjensidig respekt for kvarandre (Gamlem & Smith, 2013).

Gjennom å øve seg på å ta ordet, kan det bli eit betre klassemiljø som er prega av desse faktorane. Til slutt kan ein lære seg å skilje person og sak og lære å gi konstruktiv kritikk til vener, noko som kan vere utfordrande for elevar (Gamlem & Smith, 2013).

5.2 Utfordringar

På same måte som det er mange moglegheiter med responsgrupper, er det også mange utfordringar. I det følgjande vil diskusjonen omhandle utfordringar knytt til læraren si rolle, elevane som støtte for kvarandre, elevane si responskompetanse og deira meistringsforventing.

Det kan vere eit dilemma for læraren i kva grad hen skal styre eller gripe inn i responsgruppa. Trude var oppteken av at hennar rolle var viktig sidan ho er meir erfaren enn elevane (Vygotsky, 2001). Samstundes var ho oppteken av at ho ikkje skulle gi respons, men heller hjelpe elevane til å gi respons. Det kan vere utfordrande fordi læraren har ein agenda med responsopplegget og kan styre samtalen slik at det tener til sitt mål (Håland, 2021). DiPardo og Freedman (1988) er oppteken av at læraren si innblanding kan verke forstyrrande på elevane. Det såg ein i resultatata når elevane sa at dei blei stille då læraren kom.

Når læraren slepp kontrollen og trekk seg unna for å gi plass til medelevresponsen, kan ein miste lærarresponsen. Lærarresponsen tilfører noko anna enn medelevresponsen fordi læraren truleg har betre responskompetanse enn elevane (Hoel, 2000). Læraren kan lettare forstå kriterier, sjå kor eleven er og gi tilpassa respons på kva eleven treng for å tette gapet (Black & William, 1998). Det er ulikt i kva grad elevane klarer å gjere det same ut i frå kven eleven er. Kor godt medelevresponsen fungerer vil difor avhenge av kven ein er på gruppe med. Det slepp ein når læraren gir respons. Ei anna side ved lærarresponsen er at læraren står utanfor venskapsrelasjonar med elevane og treng difor ikkje vere redd for å gi kritiske tilbakemeldingar som elevar kan kjenne på (Gamlem & Smith, 2013).

Heller ikkje elevane fungerer alltid som støtte for kvarandre. Det er ofte slik at elevar får hjelp av medelevar som ikkje er dyktigare (DiPardo & Freedman, 1988). I eit av refleksjonsnotata

skreiv ein elev at hen ikkje opplevde å få gode tilbakemeldingar. Likevel kan eleven ha eit læringsutbytte ved at eleven får lære vekk sin kunnskap til medelevane, meinte Trude. Men er det rett at eleven ikkje skal få støtte frå medelevane sine fordi hen er for dyktig? Dessverre får ikkje alle elevar den tilpassinga dei treng frå medelevane fordi dei er sterke fagleg og medelevane ikkje veit korleis dei skal hjelpe når tekstane er gode, som Mia fortalde. Då er det viktig at læraren fungerer som den meir erfarne og kan støtte desse elevane (Wittek & Dale, 2013). I tillegg fungerer ikkje alltid elevane som støtte for kvarandre fordi responsarbeidet krev at elevane tek ansvar for medelevar si læring (Topping, 2003) og det er ikkje alle elevar som forstår det eller er motiverte til det.

Ein annan grunn til at elevane ikkje fungerte som støtte for kvarandre var at det var vanskeleg for elevane å gi konkret respons og utdjupe responsen. Å gi respons krev fagleg kompetanse (Hoel, 1995), og det er noko elevane må lære seg. Hanne opplevde at det var frustrerande når responsen ikkje var konkret, fordi ho ikkje visste korleis ho kunne bruke den. I lydopptaka kom det også fram at elevane hadde utfordringar med å utdjupe responsen.

Det kan difor vere vanskeleg å seie om medelevresponsen i responsgrupper fungerer eller ikkje. Det er ikkje sikkert at elevane får tilbakemeldingar som gjer at dei kan forbetre den konkrete teksten. Då kan ein tenkje at responsen ikkje har fungert. Likevel kan den ha fungert dersom elevane har lært noko dei kan overføre til andre tekstar (DiPardo & Freedman, 1988). Det er heller ikkje slik at dersom den konkrete teksten har blitt betre at elevane har lært noko som dei kan overføre til ein ny situasjon (DiPardo & Freedman, 1988).

Vidare såg ein at responsarket ikkje alltid fungerte som støtte. Det handlar om i kva grad elevane forstod omgrepa på arket og brukte desse. Det heng saman med kva tekstkompetanse og lesekompetanse elevane har når dei gir respons (Hoel, 2000). I datamaterialet kom det fram at elevane ikkje forstod alle omgrepa på responsarket sjølv om det var omgrep læraren sa dei hadde arbeidd med. Då var det vanskeleg for elevane å gi kriteriebasert respons, og dei gav kvarandre heller lesarbasert respons (Hoel, 1995). Når elevane ikkje forstår omgrepa, er det viktig at læraren samtalar med elevane. I samtalen kan læraren lage eit bindeledd mellom

den generelle språkundervisninga og elevane sine spesifikke tekstar (Håland, 2021). Sjølv om læraren støtta elevane på denne måten, kom det fram at elevane ikkje klarte å bruke støtta.

Sjølv om ortografien var det siste punktet på responsarket, var det noko elevane fokuserte mykje på. Truleg gjorde dei det fordi der er ein fasit og at det gjer det trygt. Ei utfordring med medelevresponsen er at venskapsrelasjonar hindrar ein i å gi kritiske tilbakemeldingar (Gamlem & Smith, 2013). Det var ikkje eit problem når elevane kommenterte på ortografien. Då tok dei ikkje omsyn til kven medelevane var og gav ikkje kvarandre skribarbasert respons (Hoel, 1995).

Det var lagt opp til at elevane skulle ha både skrivardominerte og lesardominerte samtalar (Dysthe, 1997). Den skrivardominerte samtalen var i liten grad til stades fordi det var utfordrande for elevane. Det kan verke som om elevane ikkje klarte å sjå sin eigen tekst utanfrå. I tillegg var det utfordrande for medelevane å svare på spørsmåla frå skrivaren (Freedman, 1992). Det kan vere uheldig at medelevane ikkje klarte å svare på spørsmåla sidan ein er meir mottakeleg for å få hjelp når ein har bedd om det sjølv (Dysthe, 1993). Det blei ikkje ein dialog mellom skrivaren og responsgivarane i desse tilfella. Det er ei utfordring fordi god respons må vere ein dialog ifølgje Kvithyld og Aasen (2011). Også den lesardominerte samtalen var meir opprømsing enn ein dialog ved at elevane sa si subjektive mening (Dysthe, 1993). Ein sa si mening utan å lytte til kva skrivaren tenkte og utan å vere nysgjerrig på skrivaren sitt perspektiv.

Ei anna utfordring med desse samtalan omhandlar elevane sin motivasjon i forhold til kvar dei var i prosessen. Elevane kan kjenne seg mentalt ferdig med teksten når ein arbeidar i responsgrupper (Håland, 2021). Det kan føre til at elevane ikkje er motivert til å skrive ned kommentarane og til å endre teksten. Det verkar som om det kunne vere tilfelle i datamaterialet mitt. Både Trude og Peter snakka om ei oppleving av å vere ferdig med teksten. Ein kan også tenkje seg at det kan vere ein grunn til at elevane fokuserte mest på rettskriving, som kan fungere som ein siste sjekk før innlevering.

Motivasjonen til elevane omhandlar også elevane si meistringsforventing. Elevane valde ulike strategiar ut i frå deira meistringsforventing (Bandura, 1997). I 4.6 møtte vi *Elev 1* som prøver å beskytte sjølvverdet sitt med strategiane hen vel. Hen vil ikkje gi teksten frå seg og seier sjølv at den er dårleg. I tillegg noterer ikkje eleven ned responsen hen får undervegs. Ein kan tenkje seg at denne eleven har låg meistringsforventing til seg sjølv og at det påverkar korleis eleven handlar (Bandura, 1997). I staden for å møte utfordringane med nysgjerrigheit, vel eleven å engasjere seg minst mogleg. Eleven unngår å engasjere seg truleg fordi hen er redd for at handlinga hens ikkje vil gi ei kjensle av sjølvverd (Bandura, 1997).

Ein kan tenkje seg at eleven tek denne rolla ut i frå kva hen forventar er responsen frå medelevane sine for å beskytte sjølvverdet. I intervjuet med Trude sa ho at det kan vere sårbart å kome som ein 10.-klassing med ein tekst som ein opplever er dårlegare enn det ein yngre elev har skrive. Då vil ein justere seg etter dei forventingane som ein tenkjer det sosiale miljøet har til ein (Bandura, 1997). Ved å vise fram tekstane sine til kvarandre, stiller ein seg i ein sårbar posisjon (Hoel, 1988), og det kan vere personleg og avslørande (Dysthe, 1993). Når elevane blir møtt med positive haldningar til eigen tekst, kan elevane oppleve å få styrka skriveidentiteten sin (Håland, 2021) og sjølvbiletet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dermed kan ein tenkje seg at det motsette også er gjeldande. Når elevtekstane blir møtt på ein dårleg måte, kan elevane sin skriveidentitet bli svekka og ein mister engasjementet.

Det hadde vore interessant å ha sett korleis situasjonen hadde vore om eleven hadde bedt om hjelp i staden for å seie at teksten «sugde». Korleis elevar møter utfordringar blir påverka av deira meistringsforventing (Hidi & Boscolo, 2006), og situasjonen kunne difor ha vore annleis dersom eleven hadde hatt ei anna meistringsforventing til seg sjølv. Ved å ha ei kritisk haldning til eigen tekst, opna eleven opp for at medelevane også var kritiske til teksten. Dei vektla i stor grad lesarbasert respons (Hoel, 1995) då dei gav *Elev 1* respons. Kriteriebasert respons (Hoel, 1995) var også gjeldande. Elevane fokuserte ikkje på kven skrivaren var gjennom å gi skrivebasert respons (Hoel, 1995), og ein kan seie at dei mangla pedagogisk kompetanse (Hoel, 2000). Det handlar om å ta omsyn til kven eleven er som får respons og tilpasse responsen til det mottakaren treng (Hoel, 1995). Då hadde elevane fungert som støttande stillas for *Elev 1* (Bruner, 1986). Kanskje kunne *Elev 1* erfart det dersom hen hadde bedt om hjelp i staden for å vere kritisk til eigen tekst. Det kjem nemleg fram i intervjuet med

Hanne at ho gjerne vil hjelpe medelevane sine. I slike trygge klasserom vil ein kvarandre vel og ein kan tenkje seg at desse elevane ynskte å hjelpe kvarandre.

6 Avslutning

I dette masterprosjektet har eg undersøkt problemstillinga: «Kva didaktiske moglegheiter og utfordringar er det for læraren med eit gitt undervisningsopplegg med responsgrupper på ungdomstrinnet?» Gjennom pedagogisk designstudie med observasjon og intervju som metode har eg undersøkt korleis eit gitt undervisningsopplegg med responsgrupper kan fungere i ei aldersblanda klasse på ungdomstrinnet. Avslutningsvis vil eg oppsummere funna i studien og sjå på kva implikasjonar det kan ha for vidare forskning.

6.1 Oppsummering av sentrale funn

Roe og Helstad (2014) fann at lærarane gjekk tidleg vekk frå responsgrupper som ein fast del av POS fordi mange opplevde det som utfordrande. Funna i denne studien viser at det er mange utfordringar med responsgrupper. Den største utfordringa er truleg at det tek tid å lære å gi god respons og at ein må jobbe med det eksplisitt over tid (Hoel, 2000). Truleg var det difor responsgrupper blei brukt mindre. Lærarane hadde ikkje det langsiktige perspektivet og såg difor ikkje nytten av det (Roe & Helstad, 2014). Mange av funna knytt til utfordringane omhandlar elevane sine manglar på responskompetanse. Responskompetansen kan bli utvikla ved å arbeide med responsgrupper (Hoel, 2000). Difor kan ein argumentere for at ein må arbeide med responsgrupper systematisk over tid for at elevane skal få utvikle responskompetansen sin. Det igjen kan minske nokre av utfordringane knytt til responsgrupper. Samstundes er det ikkje slik at responsgrupper vil fungere perfekt til slutt om ein arbeider med det lenge nok. Det handlar om utfordringar knytt til elevane si meistringsforventing og om dei kjenner seg trygge. Vidare handlar det også om korleis læraren støttar elevane og om elevane tek ansvar for å støtte medelevane sine.

Trass i utfordringane kan ein tenkje seg at arbeid med responsgrupper er vel anvendt tid når ein ser på moglegheitene. I lærarintervjuet fortalte Trude at lærarar kjenner at dei har lita tid

og difor kan nedprioritere opplegg som er meir omfattande. «Men eg trur jo at det er akkurat det vi må ta oss tida til», sa Trude. Vidare fortalte ho at det handla om å få inn faglege omgrep og tenke fagleg. Det stemmer overeins med funna i studien. I responsgruppene kan elevane lære av både læraren og medelevane sine. Dei lærer å bruke faglege omgrep gjennom utprøvande samtalar der dei knyter dei spontane omgrepa opp mot dei vitskapelege. Responsarket er viktig i denne samanhengen. Det er ikkje sikkert at den konkrete teksten blir betre, men gjennom å gi og få respons utviklar elevane responskompetanse som igjen kan gjere dei til betre skrivarar. Sidan moglegheitene handlar om at ein både kan forbetre den konkrete teksten og nå langsiktige mål, kan ein tenkje seg at det kan vere verdt å bruke tid på responsgrupper i skulen.

6.2 Implikasjonar for vidare forskning

Å gi god respons er noko ein må lære seg over tid. Ei svakheit med denne studien er difor studien sitt omfang for å studere responsgrupper. Ideelt sett skulle ein ha studert det over fleire år der ein arbeidde med det systematisk over tid slik Hoel (2000) har gjort. Likevel kan denne studien gi eit innblikk i korleis læraren kan arbeide didaktisk med responsgrupper. Informantane i studien har ulike erfaringar med medelevrespons. Dei hadde arbeidd med det både spontant og systematisk. Difor kan ein tenkje seg at dei kan spegle erfaringar andre elevar har med medelevrespons i norske klasserom. Sjølv om studien er gjort i eit avgrensa tidsrom, kan den truleg bidra inn i skulen sitt utviklingsarbeid knytt til medelevrespons som ein del av undervegsvurdering i responsgrupper.

I elevintervjuet med Hanne kom det fram at ho ynskte å ha responsgrupper i fleire fag. Det var eit interessant funn i denne studien og viser at responsgrupper er noko som lærarar i fleire fag kan dra nytte av. Eit håp er at denne studien kan motivere lærarar til å bruke responsgrupper i norskfaget, men også i andre fag. Det krev at læraren vågar å gi slepp på kontrollen ved å ansvarleggjere elevane i responsgivinga. For at det skal fungere, må elevane lære seg å gi respons. Dersom dei lærer seg det, ligg det mange moglegheiter i responsgruppene. Til vidare forskning kunne det ha vore interessant å forska på responsgrupper som ein del av eit tverrfagleg prosjekt i skulen mellom faga samfunnsfag og norsk. Då kunne elevane både diskutere samfunnsfaglege emne og korleis ein kunne presentere dei skriftleg ut i frå kva formålet med skriveoppgåva var.

Vidare hadde det vore interessant å forske på responsgrupper i norskfaget til elevar på yrkesfaglege linjer på vidaregåande skule. Eg fann inga forskning som omhandla denne gruppa knytt til responsgrupper. Det hadde difor vore interessant å undersøkt om arbeid med responsgrupper i denne elevgruppa kunne ha bidrege positivt inn på deira skiving og motivasjon. Sidan det er eit stort potensial i slike grupper, både fagleg og sosialt, er det noko eg vonar lærarar med ulike elevgrupper nytta i undervisninga si.

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=3443524>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bjørndal, K. E. (2013). Pedagogisk designforskning—En forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller, *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245–259). Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991237023214702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzel.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109–142.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00040-1)
- DiPardo, A., & Freedman, S. W. (1988). Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119–149. <https://doi.org/10.2307/1170332>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg., ny og utvida utg. i samarbeid med Mari-Ann Igland.). Samlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999316596474702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme: Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I *Skriveteorier og skolepraksis* (s. s. 45-77). Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk.
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (s. 208–221). Guilford Press.
- Eritslund, A. G. (2004). Å skrive er å samtale. I *Skrivepedagogikk: Teori og metode* (s. 54–67). Samlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990409391894702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991003988474702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Freedman, S. W. (1992). Outside-in and Inside-out: Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classes. *Research in the Teaching of English*, 26(1), 71–107.
- Gadamer, H.-G. (2001). Opphøyelsen av forståelsens historiet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lægroid & T. Skorgen, *Hermeneutisk lesebok* (s. 175–216). Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (s. 144–157). Guilford Press.
- Hoel, T. L. (1988). Snakke, skrive, lese: Eit treningsopplegg i elevrespons. *Norsklæraren*, Årg. 12, nr 3 (1988), 30–33.

- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Proessorientert skriving i teori og praksis* (Bd. 52). Landslaget for norskundervisning LNU/Cappelen.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999003245624702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hoel, T. L. (1994). Responsgrupper i tolv punkt. *Norsklæraren, Årg. 18, nr 2 (1994)*, 36–39.
- Hoel, T. L. (1995). Elevrespons og responsstrategiar. *Norsklæraren, Årg. 19, nr 5 (1995)*, 21–29.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990005211404702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Høgskulen i Volda. (u.å.). *Behandling av personopplysningar i studentoppgåver*. Hentet 27. mars 2023, fra <https://www.hivolda.no/behandling-av-personopplysningar-studentoppgaver>
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utgåve.). Universitetsforlaget.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920120373302202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ingvaldsen, B. (1993). Kva med elevresponsen. *Norsklæraren, Årg. 17, nr 5 (1993)*, 33–34.
- Kleven, T. A., & Hjardemaal, F. (2018). Vitenskapsteori. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 175–216). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Sikt*. Hentet 15. mai 2023, fra <https://sikt.no/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 87–98). Tapir akademisk forl.
- Lie, S. (2009). Samarbeid i skriveprosessen. I *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. s. 95-105). Universitetsforl.
- MacArthur, C. A. (2007). Best Practise in Teaching Evaluation and Revision. I S. Graham & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (s. 215–237). Guilford Press.
- Normkorpuset. (2017). *NORMKORPUSET – elevtekster fra mellomtrinnet i norsk skole—*
Institutt for lingvistiske og nordiske studier.
<https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/index.html>
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling: Leseres innvirkning på unge skrivere. I T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. s. 130-152). Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E. V., Toorenaar, A., & Bergh, H. van den. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), Artikkel 1.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Noreg. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. November 2014* (s. 171–193). Novus.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018092707070
- Sjøberg, S. (2023). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/didaktikk>
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (5. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920169086102202"&mediatype=pe=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318–329.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2013). Teori og data. I *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Red.), *Optimising New Modes of*

Assessment: In Search of Qualities and Standards (Bd. 1, s. 55–87). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4

Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 27. mars 2023, fra <https://nettskjema.no>

Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, & Nasjonalt

læremiddelsenter. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. I *Norbok*.

Nasjonalt læremiddelsenter. <https://urn.nb.no/URN:NBN:no->

[nb_digibok_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)

Vygotsky, L. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale, *Om utdanning:*

Klassiske tekster (s. 151–166). Gyldendal akademisk. <https://urn.nb.no/URN:NBN:no->

[nb_digibok_2011032406057](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011032406057)

Wittek, L., & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I

Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer (s. 24–42).

Cappelen Damm akademisk.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærar.....	2
Vedlegg 2: Intervjuguide elev.....	4
Vedlegg 3: Undervisningsopplegget.....	6
Vedlegg 4: Responsarket.....	11
Vedlegg 5: Powerpoint til undervisninga.....	12
Vedlegg 6: Observasjonsskjema.....	15
Vedlegg 7: Analysekategoriane med forklaring.....	16
Vedlegg 8: Godkjenning av forskingsprosjekt frå Sikt.....	20
Vedlegg 9: Samtykkeskjema lærar.....	22
Vedlegg 10: Samtykkeskjema elevar og føresette.....	26

Vedlegg 1: Intervjuguide lærar med endringar etter observasjon

Spørsmål som blei kutta

Spørsmål som blei lagt til

Intervjuguide lærar

Preintervju

Del 1: bakgrunn

1. Namn:
2. Kva slags grunnutdanning har du?
3. Har du etter- eller vidareutdanning?
 - a. Kva slags?
4. Kor mange år har du arbeidd som norsklærer?
5. Er det spesielle tema eller ferdigheiter du vektlegg i norskundervisninga di?

Del 2: skule og klassene

1. Kor lenge har du hatt dei ulike klassane?
2. Korleis planlegg du skriveundervisninga når du har aldersblanda klasse?
3. Korleis vil du vurdere det generelle skrivenivået i dei ulike klassane/gruppa sett under eitt?

Hovudintervju

1. Kva tankar har du no om undervisningsopplegget etter gjennomføringa?
 - a. Kva fungerte/fungerte ikkje?
 - b. Kva tenkjer du om at du modellerte før elevane sat i responsgrupper?
2. Kva legg du i medelevrespons?
 - a. I kva grad og korleis nyttar du deg av elevrespons?
 - b. Kva tenkjer du er viktig for at elevar skal kunne gi god respons til kvarandre?
3. Kor ofte jobbar elevane med medelevrespons og korleis?
4. Kva fordelar ser du med medelevrespons i responsgrupper?
 - a. Kva tenkjer du om gruppesamansetnaden? Storleik/nivå/dynamikk?
 - i. Tryggleik
 - ii. Aldersblanda klasse
 - iii. Kjønn
 - b. Kva utfordringar ser du med elevrespons i responsgrupper?
 - c. Korleis opplevde du at rolla di var under dei ulike delane av undervisninga?

- i. Utgangspunkt i kommentar frå friminuttet: vanskeleg å ikkje girespons, vil så gjerne
 - d. Snakke om tidsperspektivet
 - e. Korleis observerte du at elevane gav respons? (forskjell på korte og lange tekstar/ferdige og uferdige?)
 - f. Korleis opplevde du at elevane tok imot respons?
 - g. Korleis opplevde du motivasjonen til elevane?
- 5. Korleis observerte du at elevane brukte responsarket?
 - a. Kva tankar har du kring bruken av responsark?
 - b. Kva tenkjer du om dette responsarket?
 - c. Kva tankar har du kring at det var klare instruksar til korleis responsen skulle bli gitt?
- 6. Korleis observerte du at språkbruken til elevane var når dei gav respons?
 - a. I kva grad tenkjer du at di rettleiing i undervisninga påverka elevane sine responsar til kvarandre?
 - i. Tenkjer du evt at denne påverkinga er positiv eller negativ?
- 7. I kva grad tenkjer du at medelevresponsen vil motivere elevane til å revidere tekstane sine?
 - a. Korleis vil du samanlikne medelevrespons og lærarrespons?
 - b. Kva tenkjer du om å bruke tid på responsgrupper som ein del av skriveprosessen?
 - c. I kva grad tenkjer du at elevrespons er nyttig for at elevane skal få meir skrivelyst?
 - d. I kva grad tenkjer du at elevrespons er nyttig for at elevane blir betre skrivarar?

Vedlegg 2: Intervjuguide elev med endringar etter observasjon

Spørsmål som har blitt lagt til

Intervjuguide elev

Preintervju

Litt om intervju for å trygge: svare det dei meiner sjølv

Del 1: bakgrunn

6. Namn:
7. Alder:
8. Kva tenkjer du om norskfaget?
9. Er det nokre tema du liker betre enn andre?

Hovudintervju

8. Kva tenkjer du om å arbeide med skrivning og respons på denne måten som vi gjorde no?
 - a. *Kva tenkjer du om å bruke 20 min pr tekst?*
 - b. *I kva grad trur du dei andre synst det var trygt å jobbe slik?*
9. Kor ofte gir du tilbakemelding på medelevar sine arbeid?
 - a. Korleis plar du gi tilbakemelding til medelevar?
 - b. Kva tenkjer du er viktig når du skalgirespons til ein annan elev?
 - i. Korleis gav du respons med tanke på kva språk du brukte?
 - ii. Kva omgrep bruker ein?
10. Korleis synst du responsgruppa di fungerte/ikkje fungerte?
 - a. Kva tenkjer du om å bruke responsark for å gi respons?
 - b. Korleis brukte de responsarket?
 - c. Kva tenkjer du om at det var bestemt kva rekkjefølgje de skulle gi respons på?
 - d. Korleis opplevde du å få respons?
 - e. Korleis synst du det var å gi respons til medelevane dine?
 - f. Korleis synst du det var å lese andre sine noveller?
 - g. *Kva fekk du respons på?*
 - h. *Kva gav du respons på?*
 - i. *Korleis var det å gi respons på tekstar som var korte eller lange?*
 - j. Korleis var samarbeidet i gruppa?
 - i. *Korleis er det å arbeide i lag når det er ulik alder?*
11. Kva fordeler synst du det er med å gi respons i grupper?
 - a. Kva utfordringer synst du det er med å gi respons i grupper?
 - b. Kor mange elevar tenkjer du det hadde vore passeleg på ei gruppe?
 - c. Kva synst du om å bruke responsgrupper som ein del av skriveprosessen?

12. Korleis tenkjer du at læraren kan ha påverka kva du gav respons på?
 - a. Kva tenkjer du om at læraren viste korleis ein skullegirespons før du gjorde det?
 - b. Korleis opplevde du at læraren gjekk rundt i klasserommet undervegs?
 - c. Kva tankar har du om forskjellen på lærarrespons og medelevrespons?
 - d. Kva tenkjer du om responsen du fekk frå medelevane dine?
 - i. Motivere til å revidere?
13. Er responsgrupper noko du ynskjer å gjere meir av?
 - a. Kvifor/kvifor ikkje?

Vedlegg 3: Undervisningsopplegget

I dette dokumentet har eg samla alt som inngår i sjølve undervisningsopplegget. I tillegg er det ein powerpoint til timen (viser til PP i resten av dokumentet) som fungerer som visuell støtte og eit dokument med eit responsark. Dokumentet er fargekoda for å gjere det litt oversiktleg: **grøn farge**: førebuing før timen som du ikkje treng seie til elevane, **blå farge**: det som skal bli informert om i timen.

Dette dokumentet inneheld:

1. side: Undervisningsopplegget
2. side: Modellering av respons (ekte elevtekst frå ein database + kva du kan gi respons på)
3. side: **Responsreglar med grunngjeving**

1. Undervisningsopplegget

10 min	Oppstart: -Plan for økta -Modellering av respons	Plan for økta: Fortelje at elevane skal arbeide i responsgrupper der dei skal gi kvarandre respons ut i frå responsarket som dei har lese i lekse. Modellering av respons: Les og gi respons på ein elevtekst (teksten med forslag til respons på side 2) Gå gjennom organiseringa av gruppene (s. 4 i PP + rada under). Kommentar: elevane skal bruke responsarket, men poenget er ikkje at dei skal kome gjennom alle punkta. Dei kan velje ut nokre/jobbe så langt dei kjem. Viktig at elevane gir respons slik at skrivaren opplever å eige teksten sin. Sjå også grunngjevinga av dei ulike punkta på side 3 i dette dokumentet (under responsreglar). Det er viktig at det er tydeleg for elevane kva dei skal gjere.
--------	--	---

<p>70 min</p>	<p>Responsgrupper 4 grupper med 3 elevar i kvar gruppe</p> <p>20 min per tekst. Eleven som har skrive teksten er ordstyrer når teksten blir gjennomgått. Hen skal ha eigarskap til teksten sin og revidere ut i frå kva ein sjølv tenkjer er best. Det er viktig at elevane veit.</p>	<p>3 elevar per gruppe – 20 min per tekst (styrt av læraren, <u>bruk tidtakar</u>).</p> <p>Stopp opp mellom kvar tekst slik at det er tydeleg for elevane når ein skal bytte tekstar.</p> <p>Skal gjennomførast 3 gongar i 20 min per gong/tekst.</p> <p>Lesing av tekst (ca 10. min med gjennomlesing og notering, deretter stoppe elevane og be dei gi respons. Minn dei på å starte med den positive responsen først når ein gir respons):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 responsgivarar: lese teksten individuelt, notere undervegs respons ut i frå responsarket - 1 skrivar: lese sin eigen tekst og finne stader i teksten som ein ynskjer å få respons på <p>Respons (mål: ha ein dialog om teksten)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skrivaren startar: ber om respons på det ein vil ha respons på. - Responsgivarane gir respons - Responsgivarane kjem med sine innspel <p>Ny tekst, og nye 20 min til alle har kome gjennom sine tekstar.</p>
<p>10 min</p>	<p>Avslutning</p> <p>Exit-lapp som oppsummering</p>	<p>Før exit-lapp: seie at elevane vel sjølv kva kommentarar dei vil bruke til å endre teksten sin. Det er dei som er sjef i eigen tekst.</p> <p>Exit-lapp: Elevane får utdelt ein lapp der dei skal svare på desse spørsmåla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kva likte du med responsgruppa? - Kva fungerte ikkje så bra? - Motiverte dette deg til å revidere teksten din? Kvifor/kvifor ikkje? <p>Lappane skal bli samla inn</p>

2. Modellering av elevrespons (også på PP)

Elevtekst (utdrag frå ein elevtekst skriven av ein elev i 7. klasse):

På veien til det nye landet

Bombene smalt. Maskingeværene plapret. Idet jeg løp mot huset mitt, hørte jeg plutselig ett smell. Jeg så en svær tåke og der stod huset mitt i fyr og flammer. Den ene vennen min, Markus, sa at vi måtte løpe nå eller så dør vi. Jeg og det tre andre vennene mine løp bak meg. Så hørte jeg et smell bak meg, jeg snudde meg og jeg så bare to av vennene mine.

Kommentarar:

- Eleven har fått til starten med «in medias res», ein går rett på sak utan å forklare kven eg-personen er eller kor handlinga går føre seg
- Innleiinga skapar engasjement og gjer lesaren nysgjerrig
- Ein forstår at det er krig utan at ordet krig blir brukt, eleven har formidla noko mellom linjene

3. Responsreglar med grunngjeving

Desse reglane ligg som eit bakteppe i undervisningsopplegget under

	Instruks	Grunngjeving
Responsmottakar - ordstyrar	1. Les din eigen tekst og noter om det er noko du vil ha hjelp med/reaksjonar frå gruppa på	Det er eleven som mottok responsen som er den ansvarlege i gjennomgangen av sin tekst. Ein skal kjenne eigarskap til teksten sin og få starte med kva ein sjølv treng hjelp til.
	2. Noter alle kommentarar og spørsmål frå gruppa	Slik at ein har det til seinare
	3. Ikkje forsvare teksten sin	Eleven kan svar på spørsmål, men ein skal ikkje forsvare teksten sin. Det kan skape tryggleik for elevane å sleppe å forsvare når tekstane kanskje ikkje er heilt ferdig enda. Målet med responsgruppa er å ha ein dialog.
Responsgivar - la responsmottakaren styre og eige teksten sin	1. Les teksten individuelt og noter undervegs ut i frå responsarket og spontan reaksjon	Ein skal notere for å hugse kva ein vil gi respons på og for at responsen skal vere tekstspesifikk.
	2. Gi respons på det responsmottakaren ynskjer respons på	La responsmottakaren styre samtalen.
	3. Kom med responsen din. Bruk responsarket, men kom	Viktig med positiv respons i starten for å skape tryggleik

	med den positive responsen først.	
--	--------------------------------------	--

Vedlegg 4: Responsark

Responsark:

1. Formuler temaet eller det du oppfattar som det sentrale poenget
2. Marker noko du synes er positivt, bra i teksten. Ver konkret (skriv smilefjes i margen, og noter kvifor du syntes det var positivt, bra)
3. Er det noko i teksten som er uklart, ikkje heng saman? Still spørsmål (skriv spørsmålsteikn i margen saman med det du lurar på)
4. Startar teksten med «in medias res», og evt fungerer starten for å skape spenning/presentere tema?
5. Er handlinga sannsynleg/realistisk?
6. Er det eit tydeleg høgdepunkt/vendepunkt i teksten? Marker i teksten der du meiner det er og noter om du meiner det fungerer eller ikkje.
7. Blir noko fortalt «mellom linjene»?
8. Kva tankar har du om avslutninga? Fungerer den i forhold til teksten? Er den overraskande?
9. Kva litterære verkemiddel er i teksten? Til dømes gjentaking, samanlikning, kontrast, metafor
10. Korleis er ortografien (rettskrivinga)?

Vedlegg 5: Powerpoint til bruk i undervisninga

The slide features a dark teal header with the title 'Responsgrupper' in white. Below the title, the learning objectives are listed. On the left, a vertical teal bar contains the text 'Plan for timane'. On the right, a white box with a red tab at the top right contains a table of contents with three items: 'Døme på korleis gje respons', 'Responsgrupper', and 'Oppsummering', each with a corresponding horizontal bar.

Responsgrupper

MÅL:

- HA DIALOG OM TEKSTANE
- GI RESPONS MED HJELP AV RESPONSARK

Plan for timane

Døme på korleis gje respons	
Responsgrupper	
Oppsummering	

Elevtekst: *På veien til det nye landet*

Bombene smalt. Maskingeværene plapret. Idet jeg løp mot huset mitt, hørte jeg plutselig ett smell. Jeg så en svær tåke og der stod huset mitt i fyr og flammer. Den ene vennen min, Markus, sa at vi måtte løpe nå eller så dør vi. Jeg og det tre andre vennene mine løp bak meg. Så hørte jeg et smell bak meg, jeg snudde meg og jeg så bare to av vennene mine.

Organisering av grupper: 20 min per tekst

1. Alle les teksten individuelt
 1. Skrivar: noterer kva ein treng hjelp med
 2. Responsgivar: noterer respons utifrå responsarket og spontan reaksjon
2. Skrivar: be om respons på det ein treng hjelp med
 1. Responsgivarane: svar så godt ein kan
3. Responsgivarane: gir responsen ein har notert (positiv respons først!)
 1. Skrivar: noter ned spørsmåla og tilbakemeldinga. Ikkje forsvar teksten når du får spørsmål

Mål: ha ein **dialog** om tekstane

Exit-lapp

- ▶ Kva likte du med responsgruppa?
- ▶ Kva fungerte ikkje så bra?
- ▶ Motiverte responsgruppa deg til å revidere teksten din? Kvifor/kvifor ikkje?

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Forskingsspørsmål (til responsgruppene):

- Korleis er det å vere deltakar i responsgrupper?
- Kva gjer elevane?
- Kva gjer læraren?
- Sosiale og faglege fellesskap: kven er innanfor/utanfor? Inkludering?

Arbeidsmåte	Reelle observasjonar	Mine refleksjonar
Oppstart		
Responsgrupper		
Avslutning: exit-lapp		

Vedlegg 7: Analysekategoriene med forklaring

	Kategori	Forklaring
1 gul	Læraren som støtte i responsarbeidet	Modellering på førehand
		Kva rolle tek læraren og kvifor?
		Kva tenkjer elevane om læraren si rolle?
		Eksplisitt undervisning
		Bindeledd mellom den spesifikke teksten og den generelle språkundervisninga?
2 grøn	Elevane sin bruk av responsarket og språkbruk i responsgivinga	Bruk av omgrep (og er dei frå responsarket eller andre?) + metaspråk (tekstkompetanse)
		Tilpassing til mottakar? (pedagogiske kompetanse)
		Tankar om kriterium + klare reglar
		Typar respons? Lesarbasert, kriteriebasert, skrivarbasert
		Styrt respons (responsarket) og spontan respons

		Korleis brukar elevane responsarket?
		Formativ vurdering: kvar er ein? Kvar skal ein? Kva må ein gjere for å tette gapet?
		Sakkompetanse
		Haldningar til bruk av responsark
3 blå	Samarbeidslæring gjennom observasjon og dialog	Aldersblanda klasse
		Gruppeinndeling
		Faglege og sosiale fellesskap – kven er innanfor/utafor
		Korleis samarbeidar elevane? (korleis dei møter kvarandre eller ikkje møter kvarandre) Korleis dei gir og mottar respons
		Medelevar som støtte for læring
		Observasjon av medelevar sine tekstar: lære av å lese modelltekstar
		Observasjon av medelevar si responsgiving
		Setje ord på eigen tekst, eigarskap til eigen tekst

		Kva type responsamtale? Lesardominert, skrivardominert, dialogisk
		Ta ansvar for eiga og andre si læring (ansvarskjensle)
4 mørkegul	Kortsiktige mål og langsiktige mål i responsarbeidet	Metaperspektiv på responsgrupper
		Oppleving av relevans for elevane – fungerer det?
		Langsiktig læring, djupnelæring
		Metaperspektiv på responsarbeidet
		Lesekompetanse
		Innsikt i skriveprosessar
5 turkis	Tryggleik som føresetnad for læring	Tryggleik i klasserommet?
		Strategiar for å ta imot respons – be om hjelp? Beskytte seg sjølv?
		Strategiar for å gi respons
		Det sosiale aspektet ved responsgrupper
6 grå	Haldningar til responsgruppa og medelevrespons	Læraren sine haldningar til medelevrespons og responsgruppa
		Elevane sine haldningar til medelevrespons og responsgruppa

		Tenkjer aktørane at det fungerte?
		Kva ein tenkjer er viktig i medelevrespons
		Forskjell på lærarrespons og elevrespons
		Motivasjon til å revidere? Også i forhold til når medelevresponsen kjem i skriveforløpet
7 understreker	Klare rammer i undervisningsopplegget	Tankar kring eit stramt undervisningsopplegg med klare reglar
		Evaluering av undervisningsopplegget med tanke på tidsramma

Vurdering av behandling av personopplysninger

01.02.2023

Referansenummer

760239

Vurderingstype

Standard

Dato

01.02.2023

Prosjekttittel

Masteroppgåve: Medelevrespons i skriveprosessen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Guro Tafjord

Student

Miriam Ålen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelike

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Medelevrespons i skriveprosessen”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje korleis arbeid med medelevrespons kan bidra til å auke lærelyst og elevane si tekstforståing. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve som blir skriven som ein del av lærarstudiet. Føremålet med forskinga er å undersøkje korleis læraren kan arbeide med medelevrespons for at elevane skal auke lærelysta si og tekstforståinga si. Som ein del av ein skriveprosess, kjem medelevresponsen til å inngå. Forskinga kjem til å konsentrere seg om sjølve medelevresponsen i responsgrupper. Resten av skriveprosessen fell utanfor forskinga.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å spørje deg om å delta sidan du er norsklærar på ein ungdomsskule. Eg kjem til å spørje nokre andre skular også, men det kan vere at forskinga likevel kjem til å berre ha datamateriale frå ein skule.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg kjem til å observere ein undervisningssituasjon der du er undervisningsansvarleg. Det er ein ikkje-deltakande undervisningssituasjon, så eg kjem ikkje til å kommentere undervegs

eller delta. Undervisningsøkta kjem eg til å planlegge i samråd med deg på førehand for å skape ein situasjon der elevane gir respons til kvarandre i responsgrupper. Det blir gjort for å sikre oss at vi får undersøkt det vi ynskjer å undersøkje. Det vil bli gjort lydopptak i undervisningsøkta. I etterkant vil eg intervju deg og to eller tre elevar for å få tak i dine refleksjonar kring elevrespons og undervisningssituasjonen. Intervjuet vil vare i 30 til 45 minutt. Eg kjem til å bruke lydopptak på intervjuet. Det kjem til å bli obevart på ein ekstern harddisk medan prosjektet pågår og sletta når prosjektet er endt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gi nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg og rettleiaren min på Høgskulen i Volda, Guro Tafjord, kjem til å ha tilgong til datamaterialet. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Eg skal lagre datamaterialet på ein ekstern harddisk. Deltakarane i forskinga kjem ikkje til å kunne bli kjennast att i publikasjonen. Alle personopplysningar vil bli anonymisert.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. juni. Då vil all data bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå *Høgskulen i Volda* har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Høgskulen i Volda* ved Miriam Ålen. E-post: miriamal@stud.hivolda.no. Tlf: 97791445 eller ved Guro Tafjord (rettleiar). E-post: guro.tafjord.hivolda.no. Tlf: 70075412

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Cecilie Røeggen, på e-post personvernombod@hivolda.no eller på telefon: 70075073

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

(Guro Tafjord)

Student

Miriam Ålen

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Elevrespons i skriveprosessen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjonar
- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Medelevrespons i skriveprosessen”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje korleis arbeid med medelevrespons kan bidra til å auke lærelyst og elevane si tekstforståing. Medelevrespons handlar om at elevar gir kvarandre tilbakemeldingar på tekst. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve som blir skriven som ein del av lærarstudiet. Føremålet med forskinga er å undersøkje korleis læraren kan arbeide med medelevrespons for at elevane skal få auka lærelysta si og tekstforståinga si. Medelevresponsen vil bli gitt på tekstar som elevar arbeidar med som ein del av ein skriveprosess. Forskinga kjem til å konsentrere seg om sjølve medelevresponsen i responsgrupper. Resten av skriveprosessen fell utanfor forskinga.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å spørje deg om å delta sidan du er elev på ungdomsskulen og deltek i ordinær norskundervisning.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg kjem til å observere ein dobbelttime norsk der læraren din underviser deg og du deltek slik du gjer i vanlege norsktimar. Du kjem til å sitje i gruppe med to andre elevar i klassa di der de skal gi kvarandre tilbakemelding på novella de har arbeidd med. Det vil bli gjort lydopptak av alle gruppesamtalane.

I slutten av norsktimen skal du skrive eit kort refleksjonsnotat. Då skal du svare på tre spørsmål som handlar om korleis du opplevde å jobbe med respons i slike grupper.

Refleksjonsnotata vil bli samla inn. Dei er anonyme.

Nokre av elevane kjem til å bli spurde om å delta i intervju i etterkant av undervisninga.

Intervjua vil vare i 30 til 45 minuttar og det vil bli gjort lydopptak.

Lydopptaka frå observasjonen og intervjua kjem til å bli oppbevart på ein ekstern harddisk medan prosjektet pågår og sletta når prosjektet er endt (24. mai). Alle personopplysingane vil bli gjort anonymt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gi nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg og rettleiaren min på Høgskulen i Volda, Guro Tafjord, kjem til å ha tilgang til datamaterialet. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Eg skal lagre datamaterialet på ein ekstern harddisk. Deltakarane i forskinga kjem ikkje til å kunne bli kjennast att i publikasjonen. Alle personopplysingar vil bli anonymisert.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 24. mai. Då vil all data bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå *Høgskulen i Volda* har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Høgskulen i Volda* ved Miriam Ålen. E-post: miriamal@stud.hivolda.no. Tlf: 97791445 eller ved Guro Tafjord (rettleiar). E-post: guro.tafjord.hivolda.no. Tlf: 70075412

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Cecilie Røeggen, på e-post personvernombod@hivolda.no eller på telefon: 70075073

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Student

28

(Guro Tafjord)

Miriam Ålen

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Medelevrespons i skriveprosessen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjonar
- at mitt refleksjonsnotat frå undervisninga blir samla inn
- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)