



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – profil norskdidaktikk	Vår, 2020 Open
Forfatter: Torbjørg Håland Lekve (signatur forfatter)
Rettleiar: Brit-Helen Russdal-Hamre	
Tittel på masteroppgåva: Mellomtrinnsleiarar sin bruk av videorespons på tekst i norskfaget. «Eg fekk sagt mykje meir enn det eg hadde orka å skriva til elevane» Engelsk tittel: The upper primary teachers' use of video feedback to student texts in the Norwegian subject. «I was able to say more than what I had the enery to write to the students».	
Emneord: Formativ vurdering, framovermeldingar, stillasbygging, tilpassa opplæring, skrivemotivasjon, responstrekanten, funksjonell respons, skrivarfokusert, lesarfokusert og kriteriefokusert respons, affordans i videorespons	Ordantal: 24 592 + vedlegg/anna: 32 562 Stavanger, 12. juni 2020

Forord

Etter fire innholdsrike år på bachelorstudie og to lærerike år på masterstudie, er eg no klar for å starta eit nytt kapittel i livet. Eg gler meg til å starta i læreryrket der eg kan få praktisert alt eg har lært gjennom åra som student. Eg ser fram til å få bruka norskkunnskapane mine i klasserommet og sjølv få gi videorespons på tekst til mine eigne elevar.

Først og fremst ønsker eg å retta ein stor takksamd til mine informantar. Dette prosjektet hadde ikkje vore mogleg å fått gjennomført utan dykk. Eg set stor pris på samarbeidet og alle tankar og erfaringar de har delt med meg. Tusen takk!

Vidare vil eg overrekka ein stor takk rettleiaren min, Brit-Helen Russdal-Hamre som har gitt meg hjelpande og nyttige tilbakemeldingar, tips og råd og all omtanke ho har vist gjennom denne skriveperioden. Tusen takk!

Tusen takk til mine fantastiske fem, mor, far, Eirik, Anna og Marius, eg hadde ikkje klart meg utan dykk! Takk for at de har teke meg med på andre aktivitetar og på den måten gitt meg ny energi til skrivinga. Eg set også stor pris på alle oppmuntrande ord og gode samtalar om viktige og uviktige ting i livet. Tusen takk!

Samandrag

Det er forventa av lærarar at dei nyttar varierte former for vurdering av elevane si læring i digitale omgivnader på måtar som bidreg til å utvikla elevane si læringslyst, læringsstrategiar og kompetanse til å læra. Formålet med dette kvalitative forskingsprosjektet har vore å undersøkje korleis tre norsklærarar brukar videorespons på tekst på mellomtrinnet og analysa deira erfaring i lys av relevant responsteori. Problemstillinga eg ønska å søkje svar på var: *Korleis bruker tre norsklærarar på mellomtrinnet videorespons som vurderingsverktøy?*

Forskingssjektet tek utgangspunkt i empiri som består av seks videoresponsar og eit utfylt spørjeskjema. Hovudmaterialet er dei seks videoresponsar frå norsklærarane, medan norsklærarane sine skriftlege svar på det digitale spørjeskjemaet fungerer som eit supplerande materiale som kan styrka og tydeleggjera norsklærarane sin bruk av videorespons på tekst.

Analysane viser blant anna at norsklærarane i stor grad utøvar relasjonsbygging og stillasbygging gjennom videorespons, og dei har gitt responskommentarar på både globale og lokale nivå i elevteksten. Erfaringane norsklærarane gjorde seg var blant anna knytt til at videorespons gav moglegheit for å kunna gi fleire og meir detaljerte responskommentarar, dei kunne peika i teksten og spegla teksten tilbake til eleven. Det blei også løfta fram at elevane var svært positive til denne form for respons.

Funna gir grunnlag for å framheva at norsklærarane utnyttar den modale affordansen til videorespons, både til å fremja skrivemotivasjon og til å støtta elevane i skrivefasen og revisjonsfasen, men at det kan vera ein fare for at responsen sklir ned på lokale nivå tidleg i skriveprosessen. Avslutningsvis blir det drøfta kva som skal til for at lærarar skal ta i bruk digitale vurderingsverktøy.

Summary

Teachers are expected to utilize diverse forms of assessment of students learning in digital environments in ways that helped develop students' learning desire, learning strategies, and competence to learn. The purpose of this qualitative research project is to investigate how three Norwegian teachers use video feedback on student texts in the upper primary level and analyze their experience in the light of relevant response theory. The problem I wanted to answer was: How do three Norwegian teachers in the upper primary level use video feedback as an assessment tool?

The research project is based on empirical data consisting of six video feedback and a completed questionnaire. The main material is the six video responses from the Norwegian teachers, while the Norwegian teachers written feedback to the digital questionnaire serve as supplementary material that can strengthen and clarify the Norwegian teachers use of video feedback to student texts.

The analyzes show, among other things, that the Norwegian teachers largely practice relationship building and scaffolding through video feedback, and they have provided feedback comments at both global and local levels in the student text. The experiences of the Norwegian teachers were among other things related to the fact that video feedback provided the opportunity to give more and more detailed feedback comments. The teachers could point to specific parts of the text and reflect the text back to the student. It was also highlighted that the students were very positive about this kind of feedback.

The findings provide the basis for emphasizing that Norwegian teachers utilize the 'modale affordance' of video feedback, both to provide writing motivation and to support students in the writing and revision phases, but that there may be a danger that the feedback slides down to the local level early in the writing process. Finally, the discussion focus on why teachers should use digital assessment tools.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Bakgrunn for val av tema	1
1.3 Oppbygging av oppgåva	3
2.0 Teoretisk innramming av prosjektet	4
2.1 Teoretiske perspektiv på respons	4
2.1.1 Eleven sin næraste utviklingssone	4
2.1.2 Stillasbygging som støtte i elevane si skriveutvikling	5
2.1.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	6
3.0 Tidlegare forskning	9
3.1 Forsking på vurderingsfeltet	9
3.2 Responsforsking	11
3.2.1 Ulike former for respons	17
3.2.2 Didaktiske konsekvensar av responsforskinga	18
3.3 Lærarane sin profesjonsfaglege digitale kompetanse	20
4.0 Metode	24
4.1 Val av metode	24
4.1.1 Informantane	25
4.1.2 Datainnsamling.....	26
4.1.3 Materiale	28
4.1.3.1 Videoresponsane	28
4.1.3.2 Spørjeskjemaet	28
4.1.4 Forskingsetiske vurderingar	30
4.2 Validitet og reliabilitet	31
4.3 Analyseverktøy.....	32
5.0 Resultat	36
5.1 Introduksjon	36
5.2 Korleis utøvar norsklærarane relasjonsbygging gjennom videorespons?.....	36
5.2.1 Å fremja skrivemotivasjon.....	36
5.2.2 Personleg dialog	38
5.3 Kva har norsklærarane vektlagt i responsen?.....	39
5.3.1 Lesarfokusert, skrifvarfokusert og kriteriefokusert respons	40
5.3.2. Respons på globale og lokale nivå.....	41
5.3.3 Spesifikk eller diffus respons	43
5.4 Korleis utøvar norsklærarane stillasbygging i videoresponsane?	44
5.4.1 Framovermeldingar	44
5.4.2 Vurderingskriterium for skriveoppgåva	45
5.4.3 Tilpassa opplæring.....	46
5.5 Kva erfaringar gjorde norsklærarane seg med videorespons sin affordans?.....	48
5.5.1 Å utnytta videoresponsen sin affordans	48
5.5.2 Tidsaspekt.....	49
5.5.3 Korleis tok elevane imot videoresponsen?	50

6.0 Drøfting	51
6.1 Kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar?	51
6.2 Kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort seg ved bruk av videorespons?	54
6.3 Å nytta varierte former for vurdering i digitale omgavnader	55
7.0 Avsluttande refleksjonar	59
7.1 Vidare forskning	59
Litteraturlista	60
Vedlegg	66

Tabell- og figurlista

Tabell 1: Kode- og kategorilista videorespons	39
Tabell 2: Kode- og kategorilista spørjeskjema	39
Figur 1: Artefaktmodell	13
Figur 2: Responstrekanten	17
Figur 3: Den digitale trekanten	26
Figur 4: Videorespons 2	41
Figur 4: Videorespons 3	42

1.0 Innleiing

1.1 Introduksjon

«Eg tenker at dei to største fordelane med videorespons er at ein konkretiserer og at elevane kan høyre den fleire gonger. Med å bruke videorespons har ein moglegheit til å visa i teksten samstundes som ein snakkar.»

(sitat frå Anne).

Denne masteroppgåva rettar blikket mot videorespons på mellomtrinnet og undersøker norsklærarar sine erfaringar knytt til bruk av Screencast-O-Matic. Videorespons på elevtekst er interessant av ulike årsakar. Vurdering av elevane sine tekstar i norskfaget er eit krevjande, men nødvendig og viktig arbeid for å kunna styrkja og utvikla elevar sin skrivekompetanse i faget og leggja grunnlaget for den vidare skriveopplæring. Det kan vera vanskeleg å vita kva ein skal leggja vekt på i sjølve responsen, korleis ein skal ordleggja seg slik at eleven best kan forstå responskommentarane og kva responsform ein skal ta i bruk. Respons er eit omgrep som blir presentert i den nye læreplanen og rettar fokuset mot læraren sitt vurderingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan ein sjå når det har blitt utvikla heilt nye vurderingstekstar som skal fungera som støtte for læraren sitt vurderingsarbeid. Desse vurderingstekstane er tilpassa alder og mognadsnivå for kvart trinn og er knytt til kompetansemåla i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019): «Det er laget helt nye vurderingstekster som skal støtte læreren i vurderingsarbeidet. De er utviklet for hvert trinn det er angitt kompetansemål for, slik at de er tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå». Slik sett ligg det enda ein faktor for kvifor det er interessant for meg å studera dette feltet nærmare. Respons er ein stor del av læraryrket og nett difor eit viktig kunnskapselement.

1.2 Bakgrunn for val av tema

Val av tema er knytt til både personleg erfaring, utdanningspolitiske årsakar og innføring av ny læreplan, tidlegare forskning og ein ny digital skulekvardag. Mitt personlege motiv for å gjennomføra denne studien er basert på erfaringar eg har gjort meg i praksis. Eg har merka meg kor tidskrevjande og vanskeleg vurderingsarbeidet kan vera, men samstundes så viktig for elevane sin skriveugeleik. Eg har erfart kor mykje innsatsen og arbeidet eg har lagt ned i respons og tilbakemeldingar har hatt å seie for elevane si vidare skriving og kva innverknad ulike former for respons har hatt for utviklinga skriveugeleiken deira. Det har vore utfordrande å vera klar over korleis eg skal vektleggja ros og konstruktiv kritikk, samtidig tenkja over kva eg skal fokusera på i responsen. Relasjon og kjennskap til elevane har også vore ein utfordrande faktor i vurderingsarbeidet, noko som igjen kan påverka

vurderingsarbeidet sin kvalitet. Eg har difor eit ønske om å gå djupare inn på denne tematikken og få eit større innblikk i norsklærarar sin respons på tekst.

I 2009 blei det gjort ei endring i Opplæringslova som innebar at vurdering skal vera ein reiskap for læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2009). I § 3-1 i forskrifta blir det slått fast at alle elevar heilt frå 1. trinn har rett på god undervegsvurdering ut frå prinsippa om at elevane lærer best når dei er klar over kva dei skal læra. Fire viktige prinsipp for vurderingsarbeidet blei skissert i vurderingsforskrift §3-11. Prinsippa understrekar viktigheita av at elevane er klare over kva dei skal læra, at dei får respons knytt til kvaliteten på arbeidet, rettleiing og råd, i tillegg skal elevane vera deltakarar i eiga læringsutvikling. Vurdering i fag skal innehalda god rettleiing og tilbakemelding frå lærar (§ 3-2). I 2010 starta den nasjonale satsinga *Vurdering for læring*, der målet var å auka vurderingsdugleiken hos lærarane og styrka samanhengen mellom formativ og summativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a. Etter fire år viste forskinga at det framleis var stort behov i skulane for kompetanseheving i læringsfremjande undervegsvurdering (OECD, 2013). I Meld. St. 20 (2012-2013) «På rett vei» blei det difor vedteke ei vidare satsing på vurdering for læring. Videorespons er veldig relevant i tråd med alle dei fire prinsippa for god undervegsvurdering.

I den nye læreplanen (LK20a) er undervegsvurdering kome med som ein del av dei fagspesifikke læreplanane. Omtalen av undervegsvurdering i dei einskilte faga synleggjer korleis vurderinga skal vera læringsfremjande og understrekar viktigheita av læraren sitt responsarbeid. I norskfaget på sjuande trinn heiter det blant anna at: «Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet i arbeid med språk og tekst» (LK20a). Videorespons kan vera eit relevant verktøy for å støtta elevane i å utvikla dugleik i skriving, sjølv om det ikkje står noko i læreplanen om at respons på tekst skal vera digital.

Det er gjort ein del forskning knytt til respons, men det er stor variasjon i denne forskinga når det gjeld metodiske tilnærmingar. Sidan ein stor del av responsforskinga tek utgangspunkt i ungdomstrinnet og har fokus på korleis elevane forstår og nyttiggjer seg av responsen (Bueie, 2017, Igland, 2008), ønska eg å studera tematikken på mellomtrinnet med frå eit lærarperspektiv.

Den nye digitale kvardagen i skulen der elevar ofte har sin eigen PC eller sitt eige læringsbrett, gir nye moglegheiter for korleis responsen kan bli gjennomført. Forsking viser at lærarar har tilgang til digitale verktøy som elevane kan bruka, men at dei saknar digitale verktøy som dei sjølve kan bruka (Karlsen

& Johanson, 2018). Utdanningsdirektoratet (2018a) har utvikla eit rammeverk for lærarane sine profesjonsfagelege digitale kompetanse som skildrar nokre kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse som lærarane skal kunna operera med i utviklinga av digital kompetanse. Rammeverket implementerer at lærarane har ansvar for eiga utviklingsarbeid og må sjølv vera bidragsytarar når det kjem til delingskultur rundt læring i digitale omgjevnader (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det er viktig at lærarane ikkje opplever at nye digitale verktøy stel tid, men er til god nytte som responsverktøy i det heseblesande læraryrket (Hanssen, Østrem & Raaen, 2010). Internasjonal forskning viser at videorespons kan ha mange fordelar (Mahoney, Macfarlane & Ajjawi, 2019). Når eg ønsker å undersøkje videorespons på mellomtrinnet frå eit lærarperspektiv, er det også i håp om at denne studien kan bidra til ny informasjon og gi ny kunnskap om den digitale skulekvardagen.

Med denne masteroppgåva er det norsklæraren si forståing og erfaringar med bruken av videorespons som vurderingsverktøy eg undersøker. Problemstillinga for denne masteroppgåva er: *Korleis bruker tre norsklærarar på mellomtrinnet videorespons som vurderingsverktøy?*

Problemstillinga er operasjonalisert i to forskingsspørsmål: «Kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar?» og «Kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort seg om bruk av videorespons på tekst?». Forskingsspørsmåla er lenka til tidlegare forskning på respons, teoriar om læring og interaksjon mellom lærar og den einskilde elev. Eg har i prosjektet samarbeida med tre norsklærarar som har gitt videorespons til sine elevar på mellomtrinnet. Materialet for oppgåva består av norsklærarane sine skriftlege rapporteringar om deira erfaring, bruk og forståing av videorespons på tekst og norsklærarane sine faktiske videoresponsar.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Masteroppgåva er delt inn i sju kapittel. I kapittel 2 presenterer eg tidlegare forskning som har betydning for den valte problemstillinga og i kapittel 3 skisserer eg eit teoretisk rammeverk som inneheld sentrale teoriar knytt til læring, skriving og tekst. Deretter presenterer eg metodekapittelet som legg fram forskingsprosjektet sitt design og analyseverktøy. I kapittel 5 blir resultat og funn i prosjektet presentert og til slutt drøfta i lys av relevant teori og tidlegare forskning i kapittel 6. Eg avsluttar masteroppgåva med nokre refleksjonar og moglegheiter for vidare forskning i kapittel 7.

2.0 Teoretisk innramming av prosjektet

Dette kapittelet skal ramma inn dei teoretiske perspektiva som dette prosjektet byggjer på. Nokre teoretiske perspektiv er knytt til problemstillinga og interessefeltet, medan andre peikar framover mot komande analysar og moglege analysekategoriar. Slik er teorien tett kopla til problemstillinga: *Korleis bruker tre norsklærarar på mellomtrinnet videorespons som vurderingsverktøy?* Viktige perspektiv for å kunna svara på denne problemstillinga er teoriar om læring, teoriar om det digitale som støtte for læring og skriveutviklingsteoriar. Det er desse tre områda eg skal gå nærmare inn på i dette kapittelet.

2.1 Teoretiske perspektiv på respons

Bruk av videorespons er tenkt som ei støtte i elevane si skriveutvikling. Det er difor nødvendig å sjå nærare på ulike teoriar om læringsstøtte. Grunnlaget for slik læringsstøtte finn ein blant anna hos Vygotsky (1978), Bruner, Wood og Ross (1976) og Hammond og Gibbons (2001). Det er verdt å nemna at Bruner byggjer sine teoretiske bidrag på Vygotsky, sjølv om den engelske omsetjinga av Vygotsky eg har teke i bruk er datert seinare.

2.1.1 Eleven sin næraste utviklingssone

Vygotsky (1978) utvikla læringsomgrepet *zone of proximal development*, som i norsk språkdrakt blir kalla den proksimale utviklingssone. Vygotsky utvikla den proksimale utviklingssone for å forklara skilnaden på det eleven kan klara å meistra åleine og det eleven kan meistra med hjelp frå andre kompetente medhjelparar: «*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*» (Vygotsky, 1978, s. 86).

Vygotsky sitt læringssyn blir ofte framstilla med ein sirkel som inneheld tre nivå av læring. I den innte sirkelen er det eleven meistrar åleine utan støtte og den ytste sirkelen er det eleven har evner og føresetningar til å nå. I midten av sirkelen ligg den næraste utviklingssona, det eleven lærer gjennom støtte frå lærar/medelevar. Vygotsky sin teori byggjer på at ein lærer best i samspel med andre, der ein får ny idear og perspektiv på korleis ein kan løysa ulike oppgåver. På denne måten vil ein bli betre rusta til å klara å løysa desse oppgåvene på eiga hand seinare. *Tilpassa opplæring* er også eit omgrep som ein kan plassera innanfor den næraste utviklingssona. Omgrepet tilpassa opplæring byggjer på at alle elevar skal oppleve auka læringsutbytte i ein sosial kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I følgje Vygotsky (1978) blir tilpassa opplæring praktisert når målet for kva eleven skal lære ligg på eit høgare nivå enn det eleven allereie er kompetent nok til å meistra åleine, slik det skjer ei utvikling.

I dette forskingsprosjektet vil videorespons fungera som eit samspel mellom lærar og den einskilde elev. Gjennom videorespons vil norsklærarane ha moglegheit for å utvikla nye idear, perspektiv og gi rettleiing og tips til korleis elevane kan løysa utfordringar på både globalt og lokalt nivå i tekstane dei skriv. Videorespons gir også moglegheit for tilpassa opplæring. Norsklærarane vil kunna tilpassa responskommentarane til kvar einskild elev i ein sosial kontekst, og på den måten vera i tråd med Vygotsky (1978) sin teori om elevane skal oppleve eit auka læringsutbytte i samspel med andre.

2.1.2 Stillasbygging som støtte i elevane si skriveutvikling

Omgrepet næraste utviklingssone er nært knytt til eit anna kjent læringsomgrep, nemleg *scaffolding*. Bruner, Wood og Ross (1976) utvikla omgrepet scaffolding, eller som i norskspråkdrakt ofte får termen stillasbygging. Saman utførte forskarane ein studie med barn under skulealder som skulle byggja med byggjeklossar. Studien viste at dei barna som fekk støtte av ein vaksen, meistra det å byggja pyramide betre enn barna som ikkje fekk slik støtte (Bruner et al., 1976, s. 98), som samsvarar med barn si næraste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Denne støtta bestod av fleire element, eksempelvis, å få barnet interessert i oppgåva, redusera moglege alternativ, oppretthalda barnet sin interesse for oppgåva og modellera for moglege måtar å løysa oppgåva på (1976, s. 98). Det er fleire som i seinare tid har tydeleggjort omgrepet stillasbygging, eksempelvis Mercer (1994) som definerer omgrepet på denne måten: «Scaffolding represents the kind and quality of cognitive support which an adult can provide for a child's learning, which anticipates the child's own internalisation of mental functions» (1994, s. 96). Stillasbygging er altså den type støtte som ein vaksen gir til barnet si læring. Men det er verdt å nemna at stillasbygging ikkje er det same som hjelp (Maybin, Mercer & Steirer, 1992). Hjelp kan eksempelvis vera at læraren kommenterer eleven sine skrivefeil og seier korleis ordet skal skrivast, medan gjennom stillasbygging kan læraren be eleven om å lesa ordet høgt og stilla spørsmål til korleis han eller ho trur ordet skal skrivast. Hjelp blir på ein måte å gi elevane fasitsvar, medan stillasbygging skal støtta opp under elevane si læring, slik at dei kan meistra oppgåva betre åleine neste gong: «...assist them to complete a task or develop new understandings, so that they will later be able to complete similar tasks alone (Hammond & Gibbons, 2001, s. 3).

Seinare har stillasbygging blitt eit mykje brukt omgrep i skulen. Igjen har fleire teoretikarar teke i bruk omgrepet og vidareutvikla det, slik som Mariani (1997). Han meinte at elevar har behov for ei blanding av utfordring og støtte, slik at læringseffekten blir større. Dersom læraren gir mykje støtte, men oppgåva elevane skal løysa ikkje byr på utfordringa vil heller ikkje læringseffekten gi store resultat. Hammond og Gibbons har vidareutvikla og tydeleggjort omgrepet med å introdusera makronivå og mikronivå av stillasbygging (2001, s. 6). Stillasbygging på makronivå byggjer på undervisinga i

klasserommet og måten læreren organiserer undervisinga på, medan stillasbygging på mikronivå vil vera interaksjonen mellom lærar og den einskilde elev.

Norsklærarane i dette forskingsprosjektet vil utøva stillasbygging på makronivå når dei brukar videorespons som responsform, medan stillasbygging på mikronivå vil skje når norsklærarane gir respons til kvar einskild elev (Hammond & Gibbons, 2001). På denne måten rommar videorespons både stillasbygging på makronivå og mikronivå. Norsklærarane gir videorespons til sine elevar undervegs i skriveprosessen som inneheld responskommentarar som skal gi dei støtte i revisjonsfasen, på denne måten blir videorespons brukt som stillasbygging i elevane si skriveutvikling. Det vil også vera viktig at norsklærarane tilbyr stillasbygging og ikkje hjelp, slik at læringseffekten hos elevane blir størst mogleg (Mariani, 1997). Norsklærarane sine responskommentarar skal oppretthalda eleven sin interesse for vidare skriving og gi støtte slik at eleven kan meistra skriving og revidering av tekst betre åleine til neste skriveoppgåve, på denne måten vil norsklærarane sine responskommentarar også vera i tråd med Bruner et al. (1976) og Hammond og Gibbons (2001) sin definisjon om stillasbygging.

2.1.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring

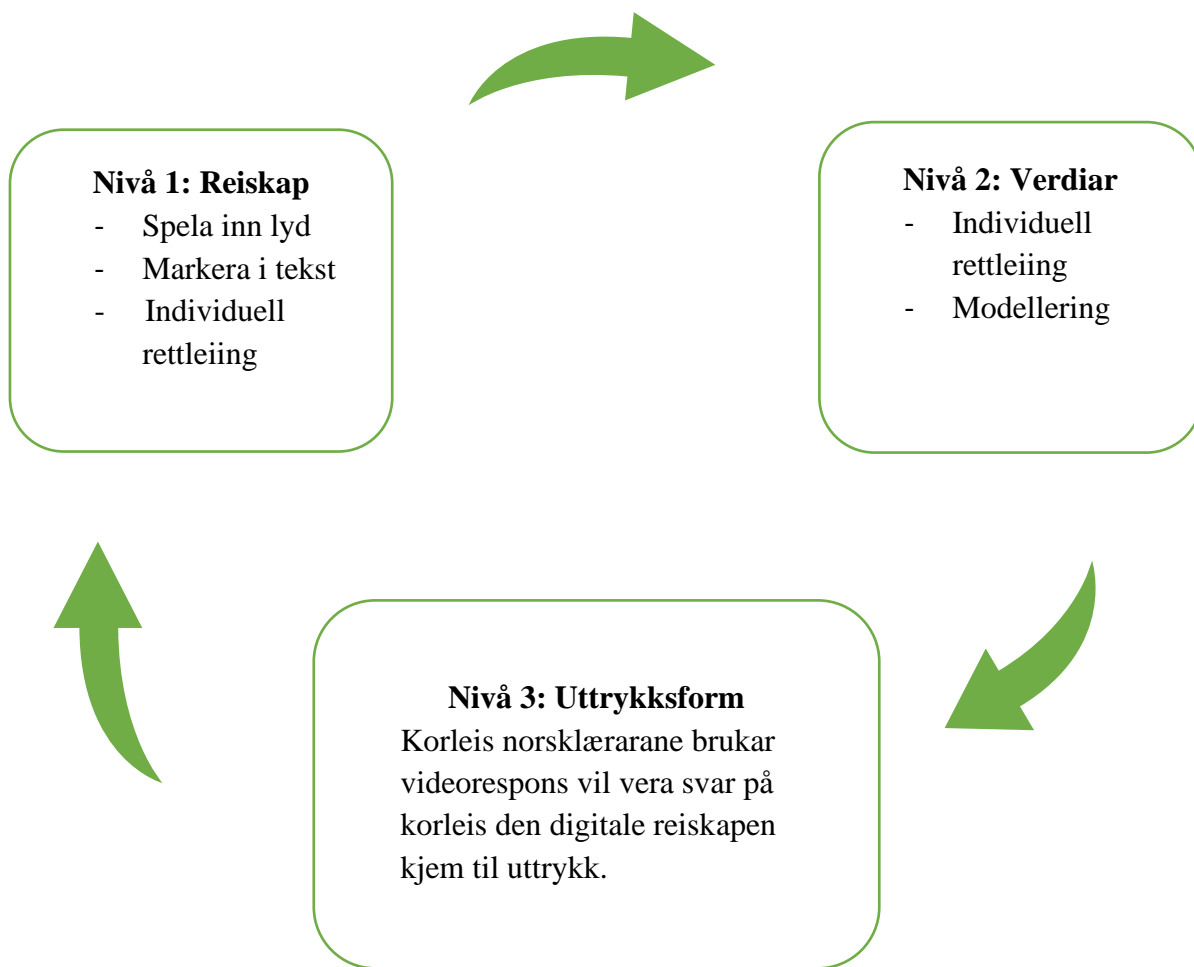
Bruner et al. (1976) og Vygotsky (1978) har noko til felles, nemleg den oppfatninga av at læring som skjer i samspel med andre gir størst effekt. Ein kan difor seia at dei har eit sosiokulturelt lærings syn på å tileigna seg kunnskapar. Sosiokulturelt perspektiv handlar om korleis individ blir påverka av sosiale aktivitetar innanfor ein kultur og korleis ein brukar dei reiskapane som er tilgjengelige (Säljö, 2001, s. 18). Artefaktar er produkt eller gjenstandar som er konstruert for og av menneske, eksempelvis ein datamaskin, ein blyant eller programvaretenester, slik som videorespons (Säljö, 2001, s. 31).

Säljö peikar på at kulturen er dynamisk og utvikling av reiskap, materielle ressursar, nye idear og ny kunnskap skjer parallelt (2001, s. 30). Me tek reiskapane, materielle ressursar og ideane i bruk når me skal handtera kvardagen vår, anten det er å løysa problem eller innhenta informasjon. Utviklinga av desse reiskapane skal støtta opp og gjera arbeidet til den einskilde enklare, samstundes som nye reiskap også kan by på utfordringar knytt til ny kunnskap og læring. Parallelt med utviklinga av nye reiskap, aukar også forventningane til vår kompetanse og dugleik (Säljö, 2001, s. 74). Det blir altså sett krav til kva ein skal kunna når nye artefaktar blir utvikla.

Videorespons er ein artefakt som sett krav til norsklærarane sin tekniske kompetanse, i tillegg til læraranes relasjonskompetanse og faglege- og didaktiske kompetanse. Videorespons har ulike funksjonar som norsklærarane må setja seg inn i for å kunna ta den i bruk. Dei tekniske funksjonane

går ut på å kunna spela inn lyd, markera i elevteksten, skriva margkommentarar, avslutta videoresponser og lagra den som fil (Brick & Holmes, 2008). God relasjon mellom lærar og elev vil kunna vera avgjerande for at artefaktane blir meiningsbærande i både undervisning og læring (Isachsen, 2019, s. 210). Isachsen understrekar at god relasjon vil kunna stimulerer engasjementet til den einskilde elev. Vidare peikar ho på at kommunikasjonen mellom lærar og elev og sjølv responsen er sentrale artefaktar for erfaring og læringsutbytte hos elevane. God relasjon vil likevel ha mykje å seia for elevane si læring av responsen. Gjennom bruk av videorespons gir norsklærarane munnlege responskommentarar som også blir visualisert og tydeleggjorte ved å markera i elevteksten. Dei munnlege responskommentarane kan uttrykka noko som dei skriftlege kommentarane ikkje kan, nemleg entusiasme. Gjennom videorespons får norsklærarane understreka responsen på ein heilt anna måte. Dei kan uttrykka begeistring og entusiasme over eit godt tekstprodukt, engasjement for teksten sitt tema og dei kan få uttrykka forståing ved å støtta eleven som ikkje har kome godt i gong med teksten sin, ved bruk av toneleie.

I dette tilfellet kan ein sjå på videorespons som ein medierande artefakt mellom stimulus og respons. Videorespons er eit verktøy som formidlar eit innhald som påverkar elevane sine handlingar. Modellen, som eg har designa sjølv med utgangspunkt i Isachsen (2019) sin artefaktmodell viser artefaktar som opptre på tre ulike nivå i undervisninga (figur 1). *Nivå 1* handlar om sjølv reiskapen. I dette tilfellet skal norsklærarane meistra videorespons og dei skal få til å bruka reiskapen. Når dei brukar videorespons startar ein meiningsskapande prosess der artefakten får mening, då er ein over på nivå 2 i modellen. *Nivå 2* dreiar seg om forståinga og verdiar for bruken av artefakten. I denne samanheng kan det bety at norsklærarane har kunnskap om kva god skriveopplæring er og veit difor korleis dei skal kunna støtta elevane gjennom responskommentarar ved bruk av videorespons. Denne videoresponsen kjem til uttrykk på ein konkret måte, då er ein over på nivå 3. *Nivå 3* betyr altså korleis artefakten konkret kjem til uttrykk. Relatert til videorespons kan det bety i kva grad norsklærarane kommenterer ulike nivå av teksten (alt frå struktur til grammatikk) og måten norsklærarane gir respons på (eksempelvis kriteriefokusert respons eller skivarfokuset respons).



Figur 1: Artefaktmodellen (basert på Isachsen, 2019)

3.0 Tidlegare forskning

I dette kapitlet skal eg presentera tidlegare forskning som er relevant for denne oppgåva. Sidan prosjektet mitt kvilar på fleire felt, har eg valt å dela kapitlet inn i tre delkapitel: vurdering for læring, forskning knytt til respons og forskning knytt til bruk av digitale verktøy i lærararbeidet.

3.1 Forsking på vurderingsfeltet

Vurdering blir ifølgje Smith (2009) definert på denne måten: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutningar om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte» (s. 24). Denne definisjonen på vurdering er ei god forklaring på vurderingsarbeidet som blir gjort i skulen. Ei klassiske inndeling av vurderingsomgrepet er å skilja mellom summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er vurdering *av* læringa som har skjedd (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8-9). Dette kan eksempelvis vera i form av karakter og sluttkommentar på eit ferdig tekstprodukt. Formativ vurdering skjer undervegs i læringa, ei vurdering *for* læring (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8-9). Denne form for vurdering byggjer på samspel mellom elev og lærar, og er prega av fagleg rettleiing (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Formativ vurdering gir læraren moglegheit til å ta tak i eleven sin kompetanse der og da, og rettleia han mot målet. Dette blir også understreka i *Forskrift til opplæringslova* § 3-11: «Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven (...) og gi rettleiing om korleis hos eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (2009). På mellomtrinnet kan rettleiinga inngå i samtalar om tekst og undervegsrespons i skriveprosessen. Me ser at den norske vurderingsforskrifta er i tråd med internasjonal responsforskning når ho understrekar at formativ vurdering bidrar til ein meir fornuftig læringsstrategi hos eleven, slik at det vidare skrivearbeidet eleven skal gjera blir betre (Black & Wiliam, 2009). Når læraren får kjennskap til kva elevane forstår, ikkje forstår, meistrar og ikkje meistrar eller kva som skal til for at elevane skal bli motiverte, har læraren større sjanse for å treffa læringsbehovet til elevane i klasserommet. Det blir presisert i *Forskrift til opplæringslova* at undervegsvurdering skal fungera som ein reiskap for tilpassa opplæring: «*Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven [...]auke kompetansen sin i faget*» (§3-11) (2009). Formativ vurdering gir også rom for at eleven kan bli ein aktiv deltakar i sin eigen læringsprosess og vil slik sett auka eleven sitt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Undervegsrespons er læringsfremjande dersom dei er klåre, meningsfulle og compatible med eleven sine tidlegare kunnskap og skapar logiske forbindingar (Hattie, 2013, s. 266). Det er gjennomført fleire studie som har studert effekten av å gi undervegsvurdering og framovermelding på elevtekstar.

Forskarane Black og Wiliam (1998) gjorde ein omfattande metastudie «Inside the black box». Studien omhandla effekten av tilbakemeldingar på elevtekstar og kva betyding den hadde for læring. Studien deira baserte seg på 250 responsstudie om undervegsvurdering i skulen. Gjennom dette forskingsprosjektet klarte dei å avdekkja fleire fenomen ved bruk av respons på elevtekstar. Black og Wiliam understrekar at tilbakemeldingar på elevtekstar kan vera læringsfremjande og gi elevane stor læringsgevinst. Black og Wiliam fann ut at konkret respons hadde større effekt på læring, i motsetning til generell respons frå lærar. Ein lærar sin respons på elevtekst skal i følgje Black og Wiliam innehalda både ros og konstruktiv kritikk, og elevane må vera klar over målet med sjølve skrivinga og korleis dei kan dra nytte av respons frå lærar (Black & Wiliam, 1998, s. 22-23). Eit anna funn frå denne studien var at eigenvurdering også hadde effekt på læring, og det blei avdekka at effekten av responsen var avhengig av kva tid i skriveprosessen responsen blei gitt. Respons som blir gitt undervegs i elevane sin skriveprosess hadde større verknad, enn respons ved slutten av skriveprosessen. I mitt forskingsprosjekt har norsklærarane gitt undervegsrespons (jf. formativ vurdering) ved bruk av videorespons. Det vil difor vera interessant å sjå kva erfaring norsklærarane gjorde seg med å gi undervegsrespons på denne måten.

Seinare har Hattie og Timperley (2007) supplert responsforskinga og gjort ein metastudie av respons på elevtekstar, kalla «The Power of Feedback». Dei har studert kva for verknad undervegsresponsen kan ha for elevane sine skriveprestasjonar under skriveprosessen. Forskarane understrekar at framovermelding er noko av det som har sterkast innverknad på elevane si læring og utvikling (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Hattie og Timperley viste i sin studie at respons både kan ha negativ og positiv innverknad på elevane si skriveutvikling. For at responsen skulle ha størst mogleg innverknad på elevane si skriveutvikling, utvikla dei tre nøkkelspørsmål:

1. Kvar skal skrivaren? («feed up»)
2. Korleis har skrivaren gjort det? («feed back»)
3. Korleis skal skrivaren arbeida vidare? (feed forward» ofte omtala som framovermeldingar i norsk litteratur)

(Hattie & Timperley, 2007, s. 88-90).

I mitt forskingsprosjekt vil vera interessant å sjå i kva grad norsklærarane gir framovermeldingar i videoresponsane og kva om det er nokre framovermeldingar som dominerer i fleire av videoresponsane.

3.2 Responsforskning

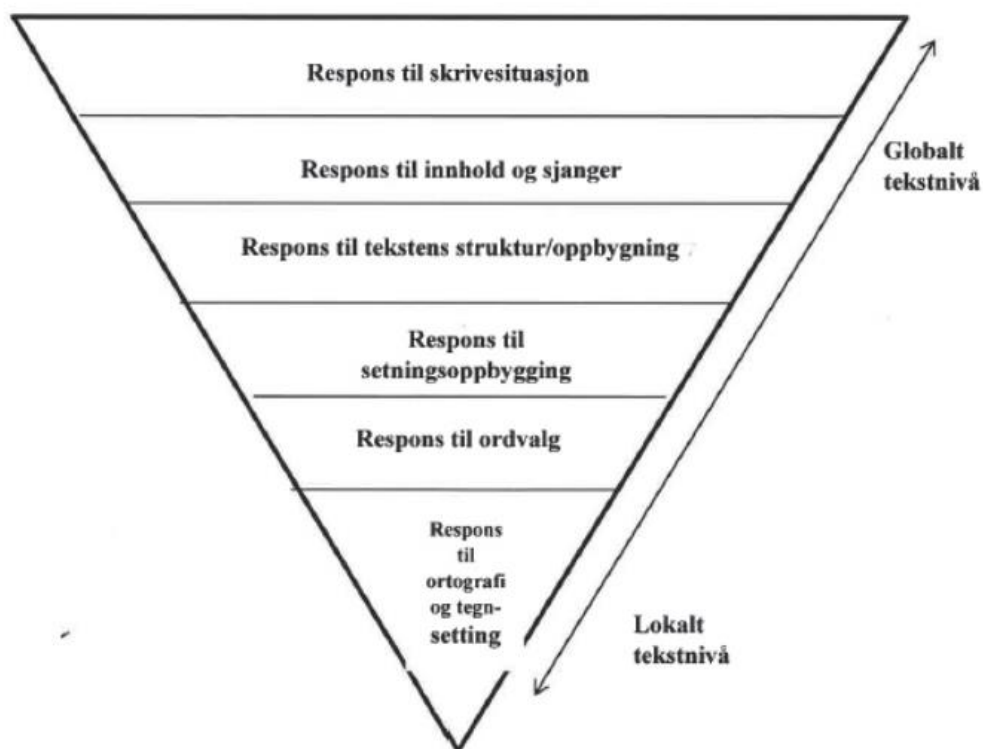
Respons er eit omgrep som kan vera så mangt. Respons kan eksempelvis vera korte eller lengre skriftlege kommentarar på ein tekst. Det kan også vera munnlege tilbakemeldingar på tekst, ein munnleg kommentar på tekst i klasserommet eller berre ein karakter på eit ferdigskriven tekstprodukt. Respons er altså alle kommentarar som blir gitt til eleven i skriveprosessen eller etter skriveprosessen er avslutta (jf. formativ og summativ vurdering).

Sommers (1982) gjorde ein deskriptiv studie av respons på elevtekstar. Hennes hensikt var å finna ut kva som klassifiserte lærarkommentarane (Sommers, 1982, s. 49-52). Sommers kritiserte læraren si tilbakemelding for å vere for diffuse og lite konkret (Black & Wiliam, 1998), og ho peika også på at tilbakemeldingane frå lærar tok styringa for den vidare skrivinga (Sommers, 1982, s. 49-52). Funna til Sommers har hatt stor innverknad for både amerikansk, engelsk og norsk forskingslitteratur (Sommers, 1982, s. 49-52). I mitt forskingsprosjekt vil det vera interessant å sjå i kva grad norsklærarane gir diffus respons eller tek styringa for elevane sitt revisjonsarbeid.

Hillocks (1986) gjorde fleire eksperimentelle studie av effekten ved bruk av ulike responskommentarar, både negativ og positiv kommentarbruk. Hillocks sin studie hadde som formål å avdekkja kva for nokre tilbakemeldingar som hadde effekt (Hillocks, 1986, s. 160). Han konkluderte med at elevar som fekk negative tilbakemeldingar frå læraren, gav negativ effekt på eleven si læring (Hattie & Timperley, 2007). Desse elevane utvikla ei negativ haldning til skriving og til seg sjølv som skrivarar, og responsen resulterte i at tekstproduksjonen deira blei mindre (Hillocks, 1986, s. 164). På same måte som Black og Wiliam (1998) påpeikar Hillocks at dersom elevane var klare over måla med tekstskrivinga, ville læraren sin respons truleg også opplevast som meir effektiv. Hillocks understrekar at det er viktig for læraren å tenkja over kva for nokre tekstaspekt ho vel å kommentera på (1986, s. 220). Det vil, i følgje Hillocks, gi størst effekt dersom elevane får nokre få aspekt ved teksten som dei skal utbetra, dette er spesielt viktig undervegs i skriveprosessen. Det vil vera interessant å sjå kva for nokre tekstaspekt norsklærarane har valt å leggja vekt på i responsen på i elevtekstane og korleis dei grunngir desse vala. I tillegg vil det vera spennande å sjå om norsklærarane i dette forskingsprosjektet gav elevane tydelege mål for deira skriveoppgåve.

For å kunna gi adekvat og tilpassa tekstrespons undervegs i skriveprosessen er det viktig at læraren har den tekstkompetansen som er nødvendig. Hillocks (1987) utvikla teksttrekanten som skisserer korleis ein kan dela ein tekst inn i ulike nivå, globale nivå og lokale nivå. Det globale nivå dreier seg om teksten sitt overordna strukturprinsipp, eksempelvis innleiing, hovuddel og avslutting i ein tekst.

Dersom ein studerer samanhengen mellom setningar og setningsdeler, er ein over på det lokale nivå i teksttrekanten. Kronholm-Cederberg (2009) utvikla responstrekanten som då er ei vidareføring basert på Hillocks (1987) sin teksttrekant. Responstrekanten (figur 2) er kategorisert hierarkisk og viser korleis ein kan gi respons på ulike tekstnivå. Skriveprosessen utviklar seg frå overordna, globale nivå som respons til skrivesituasjon, innhald og sjanger, til meir underordna lokale nivå som respons på setningsoppbygging, ordval og ortografi og teiknsetting. Dei lokale nivåa i responstrekanten vil kunna gi meir konkrete responskommentarar, medan det å gi respons på globale nivå kan opplevast som kognitivt krevjande, fordi respons på struktur og innhald vil gi meir abstrakte og komplekse responskommentarar. Tekstmengda på globale nivå er meir omfattande og kan difor føra med seg eit større omarbeidingsbehov for eleven, medan respons på lokale nivå grip inn i eit lite tekstsegment som ikkje krev like store revisjonsgrep.



Figur 2: Responstrekanten (basert på Hillocks, 1987; Hoel, 2000)

Nokre gonger kan det i responssituasjonar skje ei «nedoverskliding» slik at responsgivaren konsentrerer seg om dei konkrete, lokale nivå i responsen, og dei meir abstrakte globale nivåå kjem ut av syne (Hoel, 2000, s. 36). For elevar som strevar med skrivning, kan dette vera svært uheldig. Vi har ein avgrensa mengde med kognitiv kapasitet i arbeidsminnet og for desse elevane kan det vera ein utfordring å halde både lokale og globale nivå inne samtidig. Elevar som strevar med staving, bruker gjerne heile arbeidsminnekapasiteten på rettskriving og har dermed mindre merksemd igjen til dei

andre nivåa. Ifølgje Wengelin (2002) kan det å gi tekstrespons på lokale nivå, eksempelvis på ortografi og teiknsetting i sjølv skrivefasen, føra til skrivestopp og forstyrringar hos eleven. Denne forstyrringa vil kunna ta merksemda vekk frå syntaks, tekstbinding og innhald (globale nivå). For slike elevar kan det å skru av stavekontrollen i sjølv skrivefasen heller vera til hjelp, slik at dei kan konsentrera seg meir om innhald og struktur. Tydelege kriterier for kvalitet kan vera eit godt hjelpemiddel for responsgivaren til å halde også dei øvre delane av responstrekanen i fokus, og ikkje skli ned til dei lågare nivåa (Hoel, 2000). Det vil bli interessant å sjå i kva grad norsklærarane i dette forskingsprosjektet gir respons på globale eller lokale nivå og om responskommentarane er konkrete og meir abstrakte, slik som Kronholm-Cederberg (2009) indikerer.

Graham og Perin (2007a) gjennomførte ein meta-analyse av skrivesituasjonar i skulen. Funna har dei presentert i ein forskingsartikkel frå 2007 og ein rapport kalla *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (2007b). Writing Next-rapporten (2007b) har hatt stor betyding også for synet på skriveutvikling i norske skular og blant anna referert til av Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Formålet med studien var å undersøka kva for nokre undervisningsstrategiar som gav størst effekt på elevane si skriveutvikling. Graham og Perin gjennomførte denne studien fordi dei var svært bekymra for at fleirtalet av ungdommen ikkje utvikla skrivekompetansen dei trengte for å kunna lykkast på skulen, arbeidslivet eller i deira personlege liv (2007a, s. 445). Ein av forklaringane som blir lagt til grunn var at skulen ikkje gjorde ein god nok jobb med utvikla skrivekompetanse i undervisninga. Forskarane rangerte undervisningsstrategiane ut frå kva effektstyrke dei hadde i denne rekkefølga: strategiinstruksjon, oppsummering, par-skriving, tekstkriterium, arbeida på ordnivå, arbeid på setningsnivå, gjera undersøkingar, før-skrivingsaktiviteter, prosess-skriving, studie av modelltekstar og grammatikkinstruksjon. Kort oppsummert kan ein seia at strategiinstruksjon gav størst utbytte for elevane si skriveutvikling, medan arbeida med grammatikk gav minst effekt (lokale tekstnivå).

Strategiinstruksjon kan omsetjast til skrivestrategiar i norsk språkdrakt og kan definerast som prosedyrar og teknikkar den skrivande nyttar seg av for å gjennomføra ei skriveoppgåve (Hertzberg, 2006, s. 111). Skrivestrategiar inneberer eksplisitt og systematisk undervisning som er nødvendig for planlegging, revisjon og redigering av elevtekst (Graham & Perin, 2007a, s. 462; Graham & Perin, 2007b, s. 15). Målet med skrivestrategiar er at elevane skal kunna bruka desse strategiane uavhengig av kvarandre. Meta-studien til Graham og Perin understrekar at når elevane får respons, er effekten av skrivestrategiar enda større (2007a, s. 463). Eit spesielt funn i studien var at skrivestrategiar hadde stor

effekt på dei elevane som streva med skrivinga, men også ein verdilada teknikk for elevar generelt (Graham & Perin, 2007b, s. 15).

Slik Graham og Perin (2007a) omtalar skrivestrategiar med *planning* (planlegging), *revising* (revisjon) og *editing* (redigering), minner om det som på norsk ofte får namnet prosessorientert skriveopplæring. Prosessorientert skriveopplæring byggjer på eit konstruktivistisk kunnskaps- og læringsssyn (Dysthe, Igland & Sønnerland, 1993, s. 26). Kognitive og sosiokulturelle teoriar er også knytt til denne pedagogikken, difor vil samarbeid vera ein viktig faktor i skriveopplæringa. Samarbeid mellom lærar og elev og elevar seg i mellom. Det er også viktig at eleven får eit bevisst forhold og er deltakar i eigen skriveopplæring og kan vera med på å vurdere og analysere eige arbeid. På denne måten får eleven eit større ansvar for eigen læringsprosess. Læraren må vera opplyst om kva type støtte eleven har behov for, for å kunna styrka og utvikla eleven si skriveopplæring der og då, men også på lengre sikt (Dysthe et al., 1993, s. 28). Læraren kan blant anna støtta eleven med å gi respons på tekst, som kan koma på fleire tidspunkt i sjølv skriveprosessen. Ein annan viktig faktor ved prosessorientert skriveopplæring er at elevane skal ha moglegheit til å kunna revidere tekstane sine. Elevane treng då responskommentarar som peikar på kva elevane kan arbeida vidare med (Hattie & Timperley, 2007) (Dysthe et al., 1993, s. 192). Revidering av tekst vil tena elevane på fleire områder. Revideringa vil påverka elevane sin språklege utvikling, ha stor betydning for elevane si skriveutvikling, i tillegg til at sjølv elevteksten truleg blir forbetra.

Som ei oppsummering kan ein knyta funna i undersøkinga om god skriveopplæring til videorespons på tekst. Det vil bli interessant å sjå i kva grad norsklærarane har praktisert skrivestrategiar i førskrivingsfasen og skrivefasen, sidan det var denne skrivesituasjonen som hadde størst utbytte for elevane si skriveutvikling (Graham & Perin, 2007a; Graham & Perin, 2007b). Sidan norsklærarane har gitt videorespons på elevtekstane undervegs i skriveprosessen, vil responsen kunna støtta elevane når dei skal i gong med å revidere tekstane sine. Det blir spennande å sjå i kva grad norsklærarane har lagt opp til planlegging i førskrivingsfasen og korleis dei har lagt til rette for prosessorientert skriving.

Skriveforskarane Igland og Bueie har gjort gjennomgripande studiar på respons i Noreg. Dei har blant anna undersøkt norske lærarar sin respons og elevane sine erfaringar og oppfatningar av desse responsane. Igland (2008) gjennomførte ein studie som tok føre seg responskulturen blant lærarar og elevar på ungdomssteget. Elevane skulle skriva ei meningsytring som inneheldt ulike argument for deira syn på elevkveldane på skulen. Funna i hennar studie viser til ein svært kompleks responskultur, der ho peika på at elevane er forskjellige, har ulike behov og treng ulik støtte i skriveutviklinga. Igland

framhevar difor at respons skal vera meir enn berre sjølve responskommentarane på elevane sine tekstar, slik at ein reduserer moglegheita for at responsen kan bli tolka feil. Ho presiserer at lærarane ikkje må gi respons i eit tomrom, men dei må gi respons som er lenka til deira skriveutvikling, den må vera knytt til kriterium for skriveoppgåvene. Dersom lærarane gir respons i eit tomrom vil elevane få lik respons. Vidare peikar Igland på at responsen skal byggja på sjølve kommentarane, i tillegg til undervisninga, slik at responsen er gitt i tråd med nokre teoretiske fundament.

Bueie (2017) har studert ungdomsskuleelevar si forståing av læraren sin tekstrespons i norskfaget. Hennar studie viser at lærarkommentarane blir forstått av elevane og bidreg til ein revisjonsmotivasjon for vidare skriving, dersom det blir lagt til rette for revisjonsskriving. Bueie framhevar at elevane har eit ønske om å få responskommentarar som er knytt til innhald, sjanger og struktur (global koherens). Ho peikar også på at elevane treng responskommentarar som er spesifikke. Dei skal peika på kva som er bra med teksten, kva som er mindre bra og kva eleven skal arbeida vidare med i revisjonsskrivinga. Slike responskommentarar oppfattar elevane som mest verdilada og nyttige. Forskinga viser også til store forskjellar mellom elevane sin bruk av lærarane sine responskommentarar i prosessorienterte skrivesituasjonar, samanlikna med skivedagar på skulen. Responsen elevane får undervegs i skriveprosessen blir brukt i mykje større grad, medan sluttresponsen på eit ferdig tekstprodukt blir i mykje mindre grad følgt opp og brukt som støtte i neste skrivesituasjon. Dette er fordi elevane får moglegheit til å endra tekstane sine etter gitt undervegsrespons, medan sluttresponsen må elevane hugsa til neste skriveoppgåve. Slike funn understrekar at sluttrespons er prega av langt mindre læringsverdi for elevane si vidare skriving (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). I mitt prosjekt vil det vera interessant å sjå om norsklærarane praktiserer spesifikke og tydelege responskommentarar som peikar på kva som er bra og mindre bra med elevtekstane og kva elevane skal arbeida vidare med i revisjonsfasen.

Den australske vurderings- og medieforskaren Mahoney et al. (2019) har også studert responsfenomenet. Ho har utført ein litteraturstudie av forskninga som er gjort på bruk av videorespons på tekst. Mahoney et al. (2019) meiner videorespons har fleire fordelar framfor andre formar for respons. Videorespons legg til rette for fleire og meir detaljerte, utdjupa og tydelege lærarkommentarar på eleven sin tekst. Videorespons vil også gi meir moglegheit for læraren til å visa engasjement og vera entusiastisk i framovermeldingane for å skapa motivasjon hos eleven med bruk av stemmen i teksten (Isachsen, 2019). På denne måten kan videorespons også styrka relasjonen mellom lærar og elev. Funna i studien til Mahoney et al. (2019) poengterer at elevane stiller seg positive til denne form for respons, både fordi videorespons gir god visuell støtte, kommentarane er utfyllande og detaljerte,

auditiv funksjon og ein kan både sjå og høyra responsen fleire gonger. kommentarane er utfyllande og detaljerte og ein kan sjå responsen fleire gonger. Også lærarane tykkjer videorespons har fleire positive fordelar, eit av dei er blant anna knytt til tid. Videorespons tidssparande fordi lærarane får kommentert på fleire aspekt ved elevteksten som dei ikkje hadde hatt moglegheit til å gjera dersom dei skulle gitt skriftleg respons. I mitt prosjekt vil det vera interessant om lærarane kommenterer tidsaspektet, kva erfaringane deira kan fortelje om relasjonsbygging og eventuelle fordelar og ulemper.

Den ferskaste norske responsforskinga er gjort av Cabot (2020), som tek utgangspunkt i lærarstudentar sine erfaringar med respons. Forskingsfunna er basert på studentane sine rapporteringar knytt til kva slags responsform som er mest læringsgivande. Cabot sin responsforsking viser at studentane ønsker å få ein kombinert tilbakemelding (Cabot, 2020). Studentane rapporterte at tilbakemeldinga var mest læringsfremmande dersom dei fekk skriftlege kommentarar i teksten (margkommentarar) kombinert med ein munnleg samtale med læraren. Den munnlege samtalen trengte ikkje vera veldig lang, fem minutt kunne vera nok. Studien viste at lærarstudentane ønska å få metaspråkleg respons, som vil seia at læraren kommenterer dei språklege trekka i teksten ved hjelp av grammatiske termar, i staden for å korrigerer skrivefeila og gi kommentarar som «rett bøygd» eller «ordet er skrive feil». På denne måten fekk studentane kunnskap om reglane for riktig grammatisk ordbøying, i tillegg til kunnskap om dei faglege termene. Cabot (2020) hevdar at det er dei metaspråkelege kommentarane som har størst potensial i seg til at studentane skal ta varig læring av responsen dei får på teksten sin. I tillegg presiserer han at formativ vurdering er den responsforma som har størst effekt på studentane si læring. Den munnlege samtalen kan læraren bruka for å forklara dei grammatiske reglane og forsikra seg om at elevane har forstått dei skriftlege tekstkommentarane. Den munnlege samtalen vil også gi lærarane moglegheit til å kunna bidra til at studentane får sett feiltypen inn i ein større samanheng og kopla saman den spesifikke bruken av språket med det generelle grammatiske nivået i språket som skal lærast (Cabot, 2020). Studien til Cabot (2020) viser at studentane var misfornøgde med skriftleg respons som berre kommenterte grammatiske feil, men stilte seg positive til metaspråkelege responskommentarar og ein kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding. Cabot understrekar at studentane i denne studien følgjer trenden som anna forskning viser, nemleg at studentar generelt ønsker meir munnleg respons. Sjølv om studien har undersøkt lærarstudentar sine rapporteringar, vil den likevel vera relevant for barne- og ungdomsskuleelevar. I mitt prosjekt vil det også vera interessant å sjå kva norsklærarane rapporterer om elevane sine opplevingar av å få ein kombinert tilbakemelding. Det vil også vera interessant å sjå om norsklærarane har gitt metaspråkelege responskommentarar til sine elevar.

3.2.1 Ulike former for respons

Det er vanleg å skilja mellom ulike former for tekstrespons; lesarfokusert, skrifvarfokusert og kriteriebasert respons (Hoel, 2000, s. 118). Når lesaren gir sin personlege reaksjon på ein tekst, brukar ein kalla det for lesarfokusert respons. Denne forma for respons tek utgangspunkt i spørsmålet «Korleis reagerer eg som lesar på teksten?» (Hoel, 2000, s. 118). Det kan vera personlege reaksjonar som eksempelvis «Gler meg til å lesa vidare» eller «Takk for nydeleg tekst, eg blei glad av å lesa den». Responsgivaren brukar eksplisitt «eg» og viser kjensler for elevteksten. Lesarfokusert respons på elevtekstar er lesaren sine spontane reaksjonar på teksten og skal bidra til å understreka lesaren sin interesse for teksten elevane har skrive. Den skal leggja vekt på interaksjonen mellom lesar og tekst (Hoel, 2000, s. 118). Skrifvarfokusert respons skal venda fokuset mot skrivaren (Hoel, 2000, s. 119). Denne forma for respons tek utgangspunkt i spørsmål som «Kva har eleven lykkast med?», «Kvar treng eleven utfordring?» (Mariani, 1997) og «Kvar treng eleven støtte?» (Hoel, 2000, s. 119). Skrifvarfokusert respons inkluderer både språklege, pedagogiske og psykologiske aspekt som er formålstenelege å formidla til eleven. Det vil her vera viktig for lesaren å ta omsyn til kva nivå skrivaren står på og på kva formidlingsmåte som vil vera best. I følgje Hoel (2000) er dette den mest krevjande responsforma å bruka, fordi den krev omsyn til den næraste utviklingssone (Vygotsky, 1978) og kva som vil vera tenelege framgangsmåtar for å gi tilbakemeldinga (s. 119). For å kunna gi skrifvarfokusert respons vil det vera nødvendig å ha kjennskap til skrivaren og hans/hennar skriveutvikling og utviklingsmoglegheiter. Dersom ein har ein elev som strevar med løkkeskrift og har skrive ein enkel tekst og har gjort sitt beste med å skapa samanhengande skrift, læraren vel då å gi positiv tilbakemelding på løkkeskrifta, for å styrkja eleven sin motivasjon og lærelyst for vidare skriving. På denne måten kan ein gi skrifvarfokusert respons. Den tredje forma, kriteriefokusert respons tek utgangspunkt i spørsmålet «Korleis samsvarar teksten med dei krava som blir stilte til den?» (Hoel, 2000, s. 118). Kriteriefokusert respons krev at responsgivaren har ei viss førestilling om dei normene og krava teksten skal nærma seg. Denne forma legg vekt på å utvikla den konkrete teksten i retning av visse tekstkriterium, på lengre sikt å utvikla tekstkompetansen og vurderingsemna til skrivaren i forhold til visse tekstnormer. Å gi kriteriefokusert respons kan eksempelvis bli uttrykt slik: «Og når det står «Redd meg Link» (markerer i teksten), når det er direkte tale, treng du markera det i teksten med «gåseaugo» som me kallar det».

Alle desse responstypene har ulike form for styrke. Den lesarfokuserte responsen skal gi eleven ei oppleving av at lesaren er interessert i det han/ho har formidla. Dersom eleven har skrive om eit personleg tema, vil det vera rett å gi eleven erkjenning for dette. Den kriteriefokuserte responsen skal utvikla tekstkompetanse hos skrivaren. Den skrifvarfokuserte responsen skal bidra til utvikling av

eleven sin skrivekompetanse. Den skribarbaserte responsen skal styrkja eleven sitt bilete av seg sjølv som skribar. Sjølv om alle desse tre responstypene er viktige, er det først og fremst den kriteriefokuserte responsen som er viktigast i eit skriveutviklingsperspektiv. For å utvikla elevane sin tekstkompetanse må ein gi respons ulike nivå, frå sjangerkunnskap til rettskriving og teiknsetning. For å kunna gi god kriteriefokusert respons treng ein kunnskapar om tekst generelt og sjanger spesielt. Det vil vera interessant å sjå i kva grad norsklærarane gir lesarfokusert, skribarfokusert eller kriteriefokusert respons og kva for nokre av desse responstypene som dominerer videoresponsane.

3.2.2 Didaktiske konsekvensar av responsforskinga

Kvithyld og Aasen (2011) har på bakgrunn av forskning på vurdering generelt (til dømes Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) og respons spesielt (til dømes Igland, 2008; Kronholm-Cederberg, 2009) utvikla fem tesar om funksjonell respons. Desse tesane gir konkret rettleiing til korleis læraren på best mogleg måte kan gi respons på elevtekstar. Kvithyld og Aasen (2011) framhevar at responsen vil ha størst effekt på eleven si skriveutvikling dersom den blir gitt undervegs i skriveprosessen. Dei understrekar også viktigeita av at responsen skal vera selektiv, forståeleg og læringsfremjande, i tillegg til at sampelet mellom lærar og eleven vil ha mykje å seie for revideringsfasen (s. 11-15).

Den første tesen omhandlar betydinga av undervegsvurdering: «Responsen må gis undervegs i skriveprosessen» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Tesen baserer seg på Black & Wiliam (1998) som meiner at respons på tekst skal koma undervegs i skriveprosessen, slik at tilbakemeldinga vil få størst effekt. Kvithyld og Aasen påpeikar at responsen vil ha mindre læringsfremjande effekt dersom den blir gitt på eit ferdig tekstprodukt, fordi det vil vera vanskeleg for elevane å generalisera sluttvurderinga til neste skrivesituasjon (2011, s. 11). Kvithyld og Aasen understrekar at elevane må få trening i å arbeida vidare med tekstane sine på bakgrunn av responsen dei har fått og byggjer på Hattie & Timperley (2007) som framhevar at undervegsvurdering kan utvikla elevane si evne til å overvaka sin eigen skriveutviklingsprosess.

Den andre tesen fokuserer på at responsen må vera selektiv (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Å respondera på ein selektiv måte vil seia at læraren vel ut og tilpassar responsen i lys av formålet med skriving og kriteria for vurdering. Skriveutviklingsnivået til eleven vil også påverka den selektive responsen. Responsen vil variera ut i frå kva føresetnader eleven har og kva læraren trur eleven kan meistra. Gjennom selektiv respons kan læraren synleggjera forventningane ho har til eleven sin tekst (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

Den tredje tesen dreier seg om samspelet mellom elev og lærar. «Responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Å samtale om elevteksten kan hjelpe læraren å få innsikt i eleven sin skrivekompetanse. Det er viktig at læraren ikkje tek styringa for den vidare skrivinga gjennom responsdialogen (Sommers, 1982). Læraren skal fungera som ein rettleiar, ho skal vera open og mottakeleg for at det finst ulike måtar å nå formålet med skriving på.

Den fjerde tesen handlar om at «respons må motivere for revidering av elevteksten» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Tesen bygger på Hillocks (1986) som påpeikar at elevane si haldning til skriving har mykje å seie for revideringa etter undervegsresponsen. Difor vil det vera viktig å skapa ei forståing om at skriving er ein prosess som inneheld forbetring. Innhaldet i undervegsresponsen skal bidra til motivasjon for revisjon, difor vil det vera nødvendig for responsgivaren å vera tydeleg også på kva som er kvalitetstrekk i teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Den femte og siste tesen understreker at «respons må være forståelig og læringsfremmende» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Tidlegare undersøkingar (Sommers, 1982) viser at elevane kan streva med å forstå tilbakemeldingane frå læraren. Det kan skuldast, eksempelvis handskrift eller språkleg innpakking frå lærar. Margkommentarar kan vera eit nyttig verktøy, der eleven får respons i konkrete tekstpassasjer, i staden for å måtte leita seg fram som følge av ein sluttkommentar (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14)..

Som ei oppsummering kan ein seia at Kvithyld og Aasen meiner at desse fem tesane om respons kan bidra til å utvikla og styrka elevane sin revisjonskompetanse (2011, s. 15). På sikt skal funksjonell respons bidra til god skriveopplæring og styrka elevane sitt kritiske blikk på eiga skriving og skriveutvikling. I dette forskingsprosjektet vil norsklærarane bruka videorespons som ei undervegsvurdering på elevtekstar på mellomtrinnet. Videoresponsen vil også fungerer som ein dialog mellom lærar og elev, sjølv om det er norsklærarane som gir responskommentarar. Det vil bli spennande å sjå om norsklærarane motiverer for revisjonsarbeidet og om responsen er selektiv, forståeleg og læringsfremjande, i tråd med desse forskingsbaserte tesane.

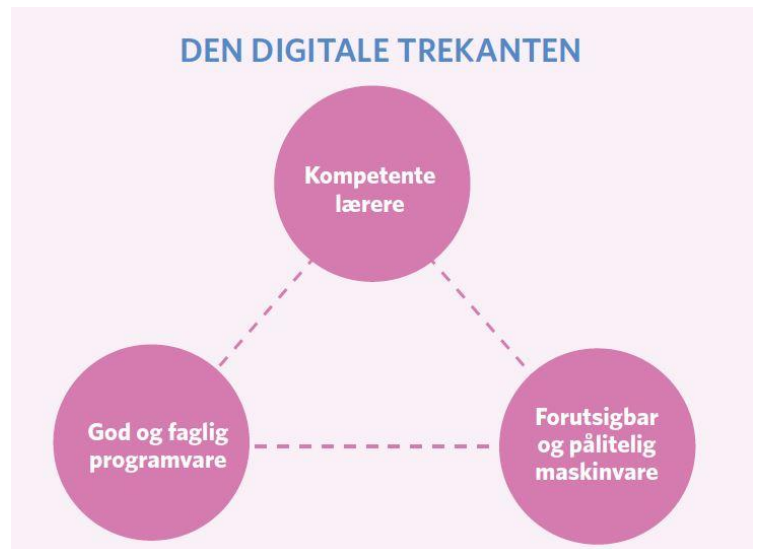
3.3 Lærarane sin profesjonsfaglege digitale kompetanse

Mitt forskingsprosjekt er også knytt til forskning på lærararbeid og lærarar sin bruk av digitale verktøy. Lærarane er underlagt eit kontinuerleg press om å endre praksis (Kennedy, 2016). Nokre gonger er presset sjølvpålagt, og på andre felt er kjem kravet frå samfunnet eller frå utdanningsmyndigheitene og er nedfelt i styrande dokument for undervisning. I rammeverk for lærarens profesjonsfaglige kompetanse er det nedfelt ei forventning om at læraren skal forbetra den digitale kompetansen sin og endra eigen praksis med utgangspunkt i forskning og utvikling gjennom heile at sin yrkeskarriere (Utdanningsdirektoratet, 2018b s.13). Vidare står det at «En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer har kompetanse til å lede læringsarbeid i digitale omgivelser (...) og benytter varierte former for vurdering av elevers læring i digitale omgivelser på måter som bidrar til å utvikle deres læringslyst, læringsstrategier og kompetanse til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2018b s.11). Videorespons på tekst kan vera ein ny og variert form for vurdering som kan verka motiverande og læringsfremjande. Men kva skal til for at lærarane skal ønska å prøve ut denne artefakten og om mogleg, endra vurderingspraksis?

Ein lærar sin kvardag er hektisk og tida strekk ikkje alltid til. Hanssen et al. (2010) er vitne til at lærarane si tid blir meir og meir styrt av andre rammefaktorar som resulterer i at lærarane får meir administrative oppgåve. På denne måten får lærarane fleire oppgåver utanom sjølve klasseromsundervisinga og som følgje av dette, strekk ikkje alltid tida lika langt. Tidsaspektet blir altså uttala som ein knapp ressurs i skulen. Slik sett vil det kanskje opplevast som krevjande for lærarar å setja seg inn i og læra korleis dei skal ta i bruk nye digitale verktøy og ressursar som dei kan bruka i undervisinga. Krajcik og Delen (2017) utførte ein review-artikkel av forskning på fordelar og ulemper med digitalt undervisningsmateriale og korleis lærarar brukar desse. Fleire av artiklane som Krajcik og Delen (2017) studerte, eksempelvis Guskey (2002), understrekar at forandringar i læraren sin praksis fører til forbetring i elevers læring. men denne artikkelen understrekar også at endring i læraren sin praksis tek tid, og sjølv om det blir utvikla nye materiale som skal støtta lærarane sitt arbeid, er det ikkje sikkert at læraren vil ta i bruk denne type støtte (Krajcik & Delen, 2017, s. 7).

Norske skular har god tilgang til digitale ressursar samanlikna med andre land. Ein kan difor stilla spørsmål til kvifor forskning viser at norske skular ligg i mellomsjiktet på pedagogiske bruk av IKT i skulen (European Commission, 2013). Dette kan ein sjå i tråd med Krajcik og Delen (2017) sine funn som seier at sjølv om materiale og ressursane er tilgjengelige, vil det ikkje automatisk seia at lærarar vil ta dei i bruk.

Ifølge Blikstad-Balas og Spurkland (2016) er det eit stort problem at mange elevar i norske skular ikkje får den digitale kompetansen som læreplanen legg opp til (European Commission, 2013). Dei meiner at IKT-problemet ligg i at det er få situasjonar der lærarar gir reell digital opplæring eller situasjonar der det digitale potensiale utnyttes fullt ut. Både tilgang til digitalt utstyr og kvalifiserte lærarar kan bidra til betre bruk av digitale verktøy i undervisninga. Det er måten teknologien blir brukt som er avgjerande om verktøyet bidreg til fagleg forståing (Selwyn,



Figur 3: Den digitale trekanten (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016)

2010). For at det skal vera mogleg å ta i bruk digitale verktøy på ein funksjonell måte må dei tre faktorane i den digitale trekanten vera til stade (figur 3): Den kompetente læraren, godt og fagleg programvare og føreseieleg og påliteleg maskinvare (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Dersom ein av desse faktorane ikkje er til stades vil ikkje ein kunna utnytta verktøyet sitt fulle potensiale. Slik sett vil det vera viktig at lærarane ved ein og same skule har felles ambisjonar om både elevane sin digitale kompetanse og kva digital kompetanse dei sjølv er avhengig av. Det vil også vera viktig med ein delingskultur og eit felles repertoar med felles haldningar til bruk av digitale verktøy (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016).

Det har også blitt dokumentert at utviklinga av pedagogisk profesjonsfagleg bruk av IKT i lærarutdanninga skjer i eit sakte tempo (Granberg, 2011). Kva kan bidra til at lærarar ønsker å ta i bruk nye undervisningsmateriale? Ball, Hill og Bass (2005) meiner at det er viktig med forskning på kva for eit potensial digitale ressursar kan ha for å forbetra lærarar sin praksis, og ikkje berre forskning knytt til elevane sin bruk av slike verktøy. Om læraren veit kva potensiale som ligg i digitale ressursar, kan det bidra til at lærarar ønsker å ta slike ressursar meir i bruk i undervisninga.

Selwyn, Nemorin og Johnsen (2017) gjorde ein studie på korleis digitale teknologiar endrar læraren sitt arbeid i praksis ved å intervjuar lærarar på to vidaregåande skular i Australia. Studien viser blant anna at dei digitale teknologiane førar til ei endring i lærarane sitt arbeid på skulen, i tillegg til at det opnar opp for å kunna utføra fleire oppgåver knytt til lærararbeidet heime. Med større tilgang til digitale teknologiar kan lærarane gjera arbeidet sitt gjennom digitale kommunikasjonsformer i staden for ansikt til ansikt, som eksempelvis senda e-post til føresette og kommunisera med elevane gjennom

elektroniske plattformer som for eksempel It's 'Learning og Canvas. Fleire av dei australske lærarane understreka at arbeidet blir meir overkomeleg ved bruk av digitale teknologiar (Selwyn et al., s. 398). Lærarane kommenterte også dei negative sidene ved bruk av digitale hjelpemiddel. Dei digitale teknologiane kan også føra til at ein kommuniserer «a hole lot of nothing» (Selwyn et al., s. 399). På den eine sida viser artikkelen til Selwyn et al. (2017) at dei digitale teknologiane reduserer læraren sin autonomi og makt, samstundes som artikkelen framhevar at det ikkje berre er det digitale som førar til autonomi- og maktreduksjon i lærarane sitt arbeid (s. 400). Artikkelen skil mellom det å bli kontrollert av dei digitale teknologiane og det å kontrollera dei digitale teknologiane, «to be controlled and in controll» (s. 401). Selwyn et al. (2017) understrekar viktigheita med at lærarane sjølv skal kontrollera dei digitale teknologiane og ikkje omvendt.

For at lærarane skal ønska å prøve ut videorespons og om mogleg, endra vurderingspraksis vil det vera fleire faktorar som spelar inn. Eg innleia dette avsnittet med å visa til Kennedy (2016) som har forska mykje på profesjonsutvikling i skolen for å betre lærarane si undervisning. Kennedy har også nokre hypotesar om kva faktorar som må til for at lærarane vil prøve ut nye metodar og verktøy. For det første vil ei utprøving vera avhengig av at læraren er motivert til å læra nye ting og ser eit potensiale eller har eit behov for å endra praksis, for lærarane vil allereie ha utvikla ein måte å vurdere elevane sine tekstar på som dei tenkjer fungerer optimalt for å utvikla elevanes læringslyst og skrivekompetanse. Det å ta inn nye metodar eller idear, betyr difor at ein må forlata ein annan måte å respondera på tekst på eller finna ein måte å inkorporera den nye metoden i noverande praksis (Kennedy, 2016). I denne studia er det eg som forskar som introduserer den nye artefakt som eg ønsker at lærarane skal prøve ut, utan at dei har identifisert nokre problem i eigen praksis som denne artefakten skal løysa når det gjeld tekstrespons. Eg gir ikkje lærarane nokre instruksjonar eller strategiar om den didaktiske bruken av artefakten, men ønsker at lærarane sjølv skal prøve ut verktøyet og gjera seg opp si eiga meining om videorespons ut frå ein idé om at ny innsikt kan støtta lærarane sine endringsprosessar. Kennedy si forskning avdekka at endring og utvikling oftare skjer og blir meir varig når lærarane sjølv får moglegheit til å "sjå" situasjonar på nye måtar og ta sine val på korleis det skal handla med utgangspunkt i det dei ser, framfor å bli presentert for tydelege instruksjonar for korleis dei skal endra praksis (2016).

Norsklærarane som har delteke i dette forskingsprosjektet har slik sett hatt eit ønske om å få erfaring og læra eit nytt digitalt verktøy som dei kan bruka i deira undervisning. Det vil vera interessant å sjå kva erfaringar norsklærarane har gjort seg om bruk av videorespons på tekst og om det er eit vurderingsverktøy dei ønsker å halda fram med å bruka. Det vil også bli spennande å sjå om

videorespons kan tilføra nokre nye dimensjonar til vurderingsarbeidet og gjera det meir effektivt eller om norsklærarane sine videoresponsar kommuniserer «a hole lot of nothing».

4.0 Metode

I dette kapitlet skal eg presentera metoden som er brukt i studien for å undersøkje problemstillinga: *Korleis brukar tre norsklærarar på mellomtrinnet videorespons som vurderingsverktøy?* Problemstillinga er operasjonalisert i to forskingss spørsmål: «Kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar?» og «Kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort seg om bruk av videorespons på tekst?». Eg valte å bruka ei kvalitativ tilnærming i dette forskingsprosjektet og har samla inn eit materiale som består av tre norsklærarar sine videoresponser på til saman seks elevtekstar. I tillegg har norsklærarane svart på eit spørjeskjema, som tematiserer erfaringar med og refleksjonar rundt videorespons på tekst. I det følgjande skal eg gjera greia for metodevalet, utval av informantar, innsamling av data, analyse, forskingsetiske vurderingar og konsekvensar.

4.1 Val av metode

Forsking skal bidra til å utvikla ny innsikt og forståing av ulike fenomen. Hensikta med denne studien er å utvikla kunnskap om fenomenet videorespons og kan 24allas tein kasestudie som studerer eit fenomen i ein bunden kontekst (Miles & Huberman, 1994). Kasen er bunden til tid og stad (Creswell, 2003) ved å gå føre seg i tre ulike klasserom i tidsrommet frå februar til mars. Kasen er vidare bunden til ein bestemt aktivitet (Stake, 1995), nemleg lærarar sine videoresponser på elevtekstar. Studien kan lesast som ein deskriptivt kasusstudie fordi den har eit skildrande fokus (Yin, 2009). Han kan vidare reknast som ein multippel kase studie (Yin, 2009). Yin meiner at forskarar bør velje eit fleirkasusdesign dersom det er mogleg, fordi analysefordelane då vil vera meir substansielle og rike, kan visa meir variasjon og nyansar av fenomenet ein er interessert i og fordi ein kase ofte er sårbar – spesielt om ein står ovanfor det som kan reknast som ein kritisk kase (Yin, 2009).

Kvalitativ forskingsmetode rettar ofte blikket mot menneske sine opplevingar og erfaringar (Befring, 2015, s. 38) og blir brukt når eit tema skal forklarast (Creswell, 2013, s. 47). Eit av måla med dette forskingsprosjektet er å undersøkje norsklærarane sine erfaringar knytt til bruk av videorespons på tekst. Ein kan difor seia at dette forskingsprosjektet tek utgangspunkt i ein kvalitativ forskingsmetode. Kvalitativ forskingsmetode har ofte vore prega av ein sosial interaksjon mellom forskar og dei deltakande informantane i forskingsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 41). I dag er samfunnet meir nettbasert og kan difor gi forskarane tilgang til digitale ressursar, noko som har hatt innverknad på kvalitativ forskingsmetode. I følgje Thagaard har den digitale kommunikasjonen vore ei viktig kjelde til å auka distansen mellom forskar og deltakar (2018, s. 11). I dette forskingsprosjektet er det digitale også ein fordel, for det å utforska dei multimodale videoresponserne (tekst, bilete av læraren (uttrykk, kroppsspråk), lyd (stemme)) (Brick & Holmes, 2008) gir meg ein unik moglegheit til å granska

lærarane sine val av responsar/strategiar. I tillegg har eg teke i bruk digitale hjelpemiddel for å kunna kommunisera med mine informantar. Norsklærarane i mitt prosjekt er geografiske spreidde og har ein travel kvardag, difor valte eg å kommunisera med dei over elektronisk plattform, sjølv om dette også kan ha bidrege til distanse.

Som forskar ønsker eg å innhenta kunnskap hos informantane. Ved å bruka kvalitativ forskingsmetode, kan eg studera få einskapar og fleire variablar (Thagaard, 2018, s. 16). På denne måten kan eg få ein djupare innsikt i informantane sine norskkunnskapar, tekstfaglege kompetanse, responskompetanse og deira kunnskap om skriveutvikling. Ein av verdiane ved å bruka kvalitativ tilnærming er nemleg å få ny innsikt og auka kunnskap om det fenomenet som eg skal studera (Befring, 2015, s. 10).

4.1.1 Informantane

Innsamlingsmetoden blir bestemt ut i frå kva informasjon ein ønsker å innhenta. I dette tilfellet er det norsklærarar sine val av responsar/strategiar og erfaringar med videorespons på tekst, og eg trengde difor norsklærarar som anten hadde erfaring med videorespons frå tidlegare eller norsklærarar som ønska å prøve det ut for første gong. Eg ønskte i utgangspunktet 3 – 5 informantar og støtta meg til Kvale og Brinkmann (2009, s. 148) som seier at ein må innhente informasjon frå så mange informantar som ein treng for å finne ut det ein ønsker å vite. Dersom talet på informantar er for lite, vil det vera vanskeleg å sjå samanhengar og kunne trekkja slutningar. Blir talet for stort, klarer ein ikkje å gjere djupare analyse av materialet. Det kan difor vera ein fordel å ha færre informantar i undersøkinga, og heller bruka meir tid på førebuing og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148).

Det har vore vanskeleg å finna norsklærarar som anten hadde erfaring med videorespons frå tidlegare eller norsklærarar som ønska å prøva det ut for første gong. Eg starta rekrutteringsarbeidet med å kontakta skular som hadde profilert seg som brukarar av digitale verktøy i undervisinga, men forsøket resulterte i inga eller negativ tilbakemelding. Dei negative svara eg fekk frå lærarane var for det meiste knytt til tid og travle dagar i skulen. Fleire av dei hadde ikkje erfaring med videorespons frå tidlegare og hadde ikkje tid til å setja seg inn i og læra eit nytt digitalt verktøy. Det var først når eg fekk konkrete namn på norsklærarar som eg kontakta direkte, at eg greidde å skaffa informantar som hadde eit ønske om å prøva ut videorespons. Deltakarane er rekruttert gjennom ulike kanalar. Både gjennom eige nettverk og som tips eg har fått frå ein førstelektor i norsk frå Universitetet i Stavanger, som har drive med vidareutdanning for lærar gjennom fleire år. Eg kontakta langt fleire enn dei norsklærarane som har delteke i dette forskingsprosjektet, i tillegg til at nokon av dei som hadde meldt inn sitt samtykke, meldte seg av seinare i prosjektet.

Informantane har fått tildelt fiktive namn, og namna er kategorisert alfabetisk; Anne, Berit og Camilla. Anne, Berit og Camilla er tre norsklærarar som arbeider på mellomtrinnet. Anne og Camilla arbeider på 5. trinn og Berit arbeider på 7. trinn. Dei er tilsette på skular lokalisert i ulike delar av landet, frå Nord-Norge i nord til Sør-Vestland i sør. Informantane har ulik erfaring innanfor læraryrket, Anne er nyutdanna norsklærer, Camilla har to års erfaring som norsklærer, medan Berit har vore norsklærarar i 23 år. Dei har alle utdanningsbakgrunn innan norskfaget, Anne har ein mastergrad og Berit og Camilla har 60 studiepoeng i norsk. Ingen av informantane hadde erfaring med videorespons frå tidlegare.

4.1.2 Datainnsamling

På grunn av stor avstand og ikkje minst på grunn av ein travelt lærarkvardag, ønska eg å gjera det enklast mogleg for desse norsklærarane å dele erfaringane sine med videorespons på tekst med meg. All kommunikasjon har difor skjedd gjennom e-post og telefonsamtalar.

Etter at norsklærarane hadde sagt seg interesserte i å delta i dette forskingsprosjektet, fekk dei tilsendt eit informasjonsskriv på e-post (vedlegg 1). Informasjonsskrivet innehaldt opplysningar kring forskingsprosjektet, informasjon knytt til personvern og teieplikt, i tillegg til opplysningar om kva som skjer med datamaterialet både under og etter forskingsprosjektet. Etter norsklærarane hadde gitt sitt samtykke til å delta i mitt masterprosjekt, hadde me ein samtale på telefon. Gjennom telefonsamtalane fekk eg moglegheit til å fortelja om masterprosjektet, spørja kva skriveoppgåve norsklærarane tenkte å gi elevane sine og eg fekk forklart og gitt svar på spørsmål norsklærarane lurte på, eksempelvis knytt til det digitale og tidsfristar. Ved å snakka med informantane på telefon, fekk eg også uttrykka min taknemlegheit for deira deltaking i prosjektet, og informera også munnleg om at dei kunna trekkja seg kva tid som helst utan å leggja fram ein grunn til dette. Sidan det er eg som har bede norsklærarane om å gjennomføra videorespons på tekst, kan det indirekte seia at eg er positiv til denne vurderingsforma, og det kan setja eit press på informantane. Gjennom telefonsamtalen fekk eg understreka at det er deira erfaringar eg er interessert i, både dei positive og negative erfaringane dei gjorde seg. På den måten vil norsklærarane sine rapporteringar vera autentiske og pålitelege, og vil dermed styrka denne oppgåva sin reliabilitet og validitet.

Norsklærarane fekk tilbod om å bruka det dataprogrammet som dei tykte var mest hensiktsmessig til videorespons. Eg tipsa dei om programma Screencast-O-Matic og Jing. Sidan ingen av norsklærarane hadde erfaring med videorespons frå tidlegare eller kjennskap til nokre av programma, trengde dei ein

retteleiar for den tekniske bruken av slikt verktøy. Eg laga difor ei videofil med utgangspunkt i programmet Screencast-O-Matic der eg viste korleis dette programmet fungerte teknisk. Slik fekk dei sjå korleis ein kunne spela inn sin eiga røyst, markera tekstparti i teksten, skriva og leggja inn tekstkommentarar. Denne instruksjonen har nok bidrege til at norsklærarane valde akkurat dette verktøyet. Eg hadde eit medvite fokus på berre den tekniske sida av Screencast-O-Matic i retteleiarvideoen, og viste berre kva for nokre tekniske moglegheiter som låg i programmet, for eg ønska ikkje å gi ein didaktisk retteleiar som kunne påverka norsklærarane sin måte å gje respons på. Norsklærarane kunne gjennomføra videorespons på tekst i deira klasse mellom perioden februar til mars, så skulle dei senda meg videoresponsane på e-post. Eg rakk å få videoresponsane før stenging av skulane på grunn av covid-19 i mars. Norsklærarane valde sjølv kva for nokre av videoresponsane dei ville senda, men dei måtte senda to videofiler kvar. Desse seks videoresponsane utgjer hovudmateriale for mitt forskingsprosjekt.

Då norsklærarane hadde gjennomført videorespons i sin klasse, fekk dei tilsendt eit spørjeskjema (vedlegg 2). Skjemaet er utforma som eit strukturert intervju, men med skriftlege svar som ikkje føregår i synkron tid. Eit spørjeskjema kan vera godt eigna til å få ei statusoppdatering om nå-situasjonen (altså erfaringar med videorespons på tekst) og om moglege veger vidare (Postholm & Jacobsen 2011, s. 76) og for å innhenta informasjon om ein pågåande prosess. Ein av fordelane med at det skriftlege spørjeskjemaet skjer gjennom asynkrone media er at det kan gi meir reflekterte og fylldigare svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 70). Ein annan fordel med eit skriftleg spørjeskjema er at det ikkje ligg føring i forskaren sin stemmebruk, slik det kan gjera i eit munnleg intervju «ansikt til ansikt». I eit skriftleg spørjeskjema blir ikkje informantane styrte av forskaren sitt stemmeleie eller mimikk. Forskaren kan altså ikkje korrigera svara deira eller avsløra si eiga mening knytt til svara som informantane har gitt. Dette er spesielt viktig når det er eg som forskar som har bede norsklærarane om å gjennomføra videorespons på tekst, og det dermed kan vera innforstått at eg har ei positiv innstilling til videorespons. Dersom norsklærarane skulle ha ei negativ oppleving etter å ha brukt videorespons på tekst, kan det opplevast som vanskeleg å uttrykka dette «ansikt til ansikt». På den andre sida har eg som forskar ingen moglegheit til å stilla oppklårande spørsmål eller be informantane om å utdjupe meir dersom noko av det dei seier er uklart eller spesielt interessant, slik eg kunne gjort i ein intervjusituasjon.

Norsklærarane valte sjølv kva type skriveoppgåve elevane skulle skriva. Eg ga ingen føringar for kva sjanger elevane skulle skriva eller kva tema elevtekstane skulle ha, sidan det ikkje var ein del av problemstillinga mi. Dette fekk eg presisert i telefonsamtalane med norsklærarane. Sidan ein kvardag

for lærarar er hektisk nok slik den er, fekk deltakarane ein tidsfrist som passa for dei og utsetjing når kvardagen blei enda meir hektisk. Stenginga av skulane fekk ikkje følgjer for mitt forskingsprosjekt når eg skulle samla inn norsklærarane sine refleksjonar, fordi eg allereie hadde planlagt å gjera dette digitalt.

4.1.3 Materiale

Hovudmaterialet består av seks videoresponsar, medan norsklærarane sine skriftlege svar på spørjeskjemaet skal ha ein supplerande funksjon for å tydeleggjera deira bruk av videoresponsane. Dei faktiske videoresponsane norsklærarane sendte inn, varer alt i frå eitt minutt til tre minutt. Norsklærarane i dette forskingsprosjektet gav ulike skriveoppgåver til elevane sine; Anne sine elevar har skrive dikt, Berit sine elevar har skrive fantasyforteljing og Camilla sine elevar har skrive argumenterande tekstar. Berit har gitt respons berre på innleiingane til fantasyforteljingane, medan Anne og Camilla har gitt respons på eit heilt fyrsteutkast hos kvar elev. Elevane i dei tre klassane har skrive i ulike program som word og bookcreator. Camilla har gitt elevane sine ei skriveramme forma som ei matrise med overskrift, innleiing, rader for å skriva tre argument og eit motargument før avslutning og underskrift. Elevane har skrive teksten sin inni sjølve matrisa. På grunn av desse faktorane vil videoresponsane visualiserast noko ulikt, utan at det har noko å seia for prosjektet mitt.

4.1.3.1 Videoresponsane

Etter at norsklærarane hadde sendt inn dei multimodale videoresponsane sine, valte eg å transkribera desse, slik eg kunne referera til desse i resultatdelen. Dei munnlege responskommentarane som norsklærarar gir i videoresponsen er transkribert akkurat slik dei er blitt sagt, og eg har valt å bruka nynorsk målform i staden for dialekt, fordi masteroppgåva mi er skriven på nynorsk. Når norsklærarane les opp heile eller ulike parti av elevtekstane, er dette transkribert akkurat slik som elevane har skrive det i tekstane sine. Dette har eg gjort fordi responskommentarar på rettskrivingsfeil blir enklare å forstå dersom dei er transkribert akkurat slik som dei er skrivne i tekstane. Dersom norsklærarane har gjort fysiske markeringar i sjølve teksten, eksempelvis å markera eit tekstparti eller eit ord, er dette transkribert med at handlinga står i parentes.

4.1.3.2 Spørjeskjemaet

Spørjeskjemaet inneheldt opne spørsmål som kunne gi ulike svar, eksempelvis: «Kva la du vekt på i responsen du gav til dine elevar?» og «Korleis responderte elevane dine på å få tilbakemelding på tekst gjennom videorespons?». Strukturerte intervju kan gjera at informasjonen blir noko avgrensa. Difor blei norsklærarane bedne om å skriva ei bestemt mengde med ord; eksempelvis slik « Svar gjerne i

ruta, ca. 50-100 ord». På denne måten hadde eg moglegheit til kunna sikra at eg fekk fylldigare og meir detaljerte svar frå informantane.

Spørjeskjema er delt inn tre seksjonar og spørsmåla er både erfaringsbaserte og drivne av tidlegare forskning og teori (vedlegg 2). Den første seksjonen inneheld generell informasjon og norsklærarane si bakgrunn. Spørsmåla her skal fanga opp opplysingar om ansiennitet, utdanning i faget, kva for eit trinn dei arbeider på og erfaring med videorespons. På denne måten søkjer eg å skapa ein god inngang til spørjeskjemaet, i tillegg til at det kan vera nyttig å ha generell informasjon og bakgrunn som eit utgangspunkt for spørsmåla vidare i intervjuguiden.

Den andre seksjonen tek for seg første forskingsspørsmål, altså kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar? Spørsmåla i denne seksjonen fokuserer på å henta inn informasjon om kor i skriveprosessen responsen er gitt (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperly, 2007; Kvithyld & Aasen 2011), kva for nokre tekstaspekt lærarane har valt å leggja vekt på i elevtekstane og kva type respons dei gir (Bueie, 2017; Hillocks 1986; Hoel, 2000).

Den tredje seksjonen tek for seg andre forskingsspørsmål, altså kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort om bruken av videorespons på tekst? Norsklærarane skal her uttala seg om kva for nokre fordelar og utfordringar dei tenkjer at videorespons kan ha på mellomtrinnet. Tredje seksjon skal også innhenta informasjon om kva norsklærarane eventuelt tenkjer har vore læringsgivande ved å bruka videorespons på tekst og korleis dei erfarte at elevane responderte på å få respons gjennom dette vurderingsverktøyet. Nokre spørsmål i denne seksjonen dreier seg også om lærararbeid. Eg spør om dette er noko dei vil halde fram med å bruke og om det eventuelt er noko dei ville gjort annleis neste gong. Eg spør også om dei vil anbefale verktøyet til kollegaer og kvifor dei trur det var så vanskeleg å finna norsklærarar på mellomtrinnet som hadde erfaring med videorespons på tekst og norsklærarar som ynskja å prøva det ut. Eg er spesielt interessert i kva grad norsklærarane si forståing er i tråd med prinsipp for undervegsvurdering og god skriveopplæring, men undersøker også aspekt ved lærararbeid som utfordringar knytt til tidspress (Granberg, 2011; Hanssen et al., 2010; Krajcik & Delen, 2017) og det å setja seg inn i ein ny teknologi som jo bruk av programvaretenesta Screencast-O-Matic innebærer (Mahoney et al., 2019; Selwyn et al., 2017).

Det hadde vore mogleg å gjennomført ei form for utprøving av spørjeskjemaet i førekant. På denne måten kunne eg fått undersøkt om spørsmålsformuleringane var tydelege nok og gjort eventuelle

revideringar. Men sidan det tok lang tid å finna norsklærarar som ønska å delta i mitt forskingsprosjekt, strakk ikkje tida til.

Ved å analysa både videoresponsane og norsklærarane sine skriftlege rapporteringar kunne eg få ei forståing både av kva som kjenneteikna norsklærarane sine tilbakemeldingar og kva for nokre refleksjonar dei gjorde seg om bruk av videorespons på tekst.

4.1.4 Forskingsetiske vurderingar

Omgrepet forskningsetikk blir definert som ei vurdering av forskning i relasjon til ulike normer og verdiar (Krumsvik, 2019, s. 205-206). Denne vurderinga inngår i val av problemstilling, forskingsmetode, innsamling av empiri, analyse av empiri og rapportering av forskingsfunna. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora har utvikla forskningsetiskeretningslinjer som skal bidra til å «... utvikle forskningsetiske skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH, 2016, s. 5).

Sidan kvalitativ forskning er godt eigna til å undersøkje prosesser og relasjonar mellom menneske gir den også nokre etiske utfordringar. I 2018 kom det ein ny og strengare lov som omhandlar nettopp personopplysningar. Den inneheld forskrifter som er nødvendige for å kunna gjennomføra personvernforordninga (Regjeringa, 2019). Det blei blant anna presisert av NESH at forskaren skal: «... respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (2016, s. 12). Det betyr heilt konkret at deltakarane må ønske å vera ein del av forskinga, frivillig og vera informert om kva forskinga vil innebera for dei som deltakarar. Personane som deltar i eit forskingsprosjekt må til dømes vera informert om at det dei deler vil bli behandla med respekt og konfidensialitet. Forskaren skal ikkje bruke eller formidle informasjon som kan vera skadeleg for deltakarane, og deltakarane skal når som helst kunne trekkja seg frå prosjektet utan å oppgje grunn. I dette prosjektet blir eit slikt omsyn presisert i informasjonsskrivet som informantane fekk tilsendt før dei takka ja til å delta i studien (vedlegg 1). I tillegg vart dette poengtert i telefonsamtalane heilt i starten av prosjektet. Eg erfarte også at nokre lærarar som først hadde sagt ja til å delta i studien, seinare valde å trekkja seg, utan at eg veit grunnen til det.

I følgje NSD (Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste) har eit forskingsprosjekt meldeplikt dersom datamaterialet inneheld innsamling, registreringar eller lagrar personopplysningar som kan koplast til den einkilde personen direkte eller indirekte (NSD). Sidan mitt forskingsprosjekt inneheld innsamling og lagring av personopplysningar har det vorte meldt inn til NSD (vedlegg 5). Alle informantane som

har delteke i denne studien har vorte anonymiserte og fått fiktive namn og alt av forskingsmateriale er anonymisert slik at det ikkje skal vera fare for identifisering av nokon som deltar i prosjektet. Sjølv om lærarane i informasjonsskrivet var bedne om å utelate alt som kunne identifisere elevane i videoresponsane (vedlegg 1) oppdaga eg, då eg såg gjennom videoresponsane, at fleire av lærarane i videoane inkluderer elevane sine førenamn i det dei tok imot teksten. I transkripsjonane er alle elevnamna utelatne og sjølv videofilmene vil bli sletta etter at prosjektperioden er over. Det var ikkje tid å oppdatera meldeskjema til NSD då eg oppdaga dette.

4.2 Validitet og reliabilitet

Det er viktig å leggja vekt på forskinga sin truverdigheit når ein skal vurdera kvaliteten på eit kvalitativt forskingsprosjekt (Silverman, 2014, s. 76-92). Forskinga sin truverdigheit gir eit utgangspunkt for korleis heile forskingsprosessen blir vurdert av andre forskarar. Omgrepa reliabilitet og validitet gir uttrykk for forskingsprosjektet sin truverdigheit og dermed kvaliteten av studien. Termen reliabilitet omhandlar forskinga sin pålitelegheit (Thagaard, 2018, s. 181). Dette inneberer at ein av oppgåvene til forskaren er å gjera reie for korleis datamaterialet har blitt utvikla og skildra interaksjonen med deltakarane og inntrykk som har oppstått i forskingsprosjektet. I tillegg må forskaren skildra erfaringar med prosjektet og kva for ei betyding desse har hatt for datautviklinga. Omgrepet validitet dreier seg om forskinga sin gyldigheit (Thagaard, 2018, s. 181). Her vil det vera viktig at forskaren forklarar eksempelvis korleis forskingsresultata har blitt tolka og ser på dette med eit kritisk blikk. Thagaard (2018, s. 181) understreker også at dersom tolkingar frå andre studie bekreftar kvarandre, vil dette også styrka forskinga sin validitet.

Noko som kan truga reliabiliteten i dette forskingsprosjektet er knytt til utvalet. Utvalet er lite og er ikkje representativt, men forskingsprosjektet tek utgangspunkt i tre norsklærarar sine erfaringar knytt til videorespons og inga generalisering av norsklærarar på mellomtrinnet generelt blir gjort. Ein annan utfordring er knytt til innsamling av datamateriale. Innsamlinga har vore gjennom formell kontakt på telefon, skriftelge rapporteringar og sjølv videoresponsane. Norsklærarane som har delteke i dette forskingsprosjektet kan ha hatt ei oppfatning av at eg som forskar stillar meg positiv til bruk av videorespons. Difor såg eg det som nødvendig at eg hadde ein telefonsamtale med informantane, for å klargjera at eg var berre interessert i deira erfaringar knytt til videorespons, samstundes som eg la vekt på at eg var ikkje ute etter «rette» og «gale» rapporteringar. På denne måten ønska eg å gi norsklærarane rom til å rapportera den eksakte erfaringa dei gjorde seg og ikkje late seg styre av mitt syn på videorespons. Dei har også fått ei demonstrasjon av meg på korleis verktøyet kan brukast, noko som kan gje ein kameloneffekt. Sjølv om eg tykkjer at dei tekniske funksjonane med Screencast-O-

Matic er veldig intuitive så vil ikkje det nødvendigvis seia at norsklærarane vil ha same oppfatting. Ein kan også difor stilla spørsmål til om norsklærarane sine oppleving med den tekniske delen hadde vore annleis dersom eg ikkje hadde demonstrert på førehand. Eit av spørsmåla i spørjeskjemaet er leiande og inneheld ein presupposisjon om at det er læringsgivande å gjennomføra videorespons: «På kva måte har det vore læringsgivande å gjennomføra videorespons?». Dersom norsklærarane ikkje fann det læringsgivande å gjennomføra videorespons på elevtekstar, kan det kanskje opplevast som vanskeleg å få uttrykka dette når spørsmålet er formulert slik som det er, difor kunne dette spørsmålet vore formulert på ein anna måte. Den siste utfordringa som kan truga reliabiliteten er knytt til mi eiga førforståing som kan styra kva eg ser etter og kva eg finn. Det kan vera lett å leita etter dei svara ein vil ha og difor er det viktig med ulike typar materiell, som både intervju og video, slik at eg kan kombinera forskjellige perspektiv for å belysa fenomenet som eg undersøker (Seale, 1999). For å styrka reliabiliteten vil det vera viktig å triangulera (Befring, 2015, s. 36-37). Det vil eg gjera ved å referera til norsklærarane sine munnlege responskommentarar i videoresponsane og deira skriftlege rapporteringar i frå spørjeskjema. På denne måten kan eg sjå fellesnemnarar og ulikheiter frå ulike perspektiv som igjen vil kunna styrka reliabiliteten (Befring, 2015, s. 36-37).

Med slike truslar mot validitet og reliabilitet er transparens avgjerande (Seale, 1999). Det er fleire element ein forskar kan ha fokus på for å bidra til å styrka transparensen i ein kvalitativ forskingsprosjekt. I mitt forskingsprosjekt har eg grunngitt val av forskingsspørsmål, utval og datainnsamling, som på denne måten vil vera med å styrka kvaliteten og truverdegheita for studien. Eg vil difor og vera transparent i utviklinga av eit analyseverktøy slik at det blir tydeleg korleis eg kodar og kategoriserer materialet mitt (kapittel 4.5), noko som kan sikra at analysane og tolkingane eg gjere blir meir transparente.

4.3 Analyseverktøy

For å utvikla eit analyseverktøy gjorde eg ein stegvis prosess. Først såg eg gjennom videoresponsane eg fekk tilsendt frå norsklærarane. På denne måten fekk eg gjort meg nokre direkte og umiddelbare inntrykk, og det var fleire element eg la merke til som kunne knytast til teori og forskning med første augekast. Deretter transkriberte eg videoresponsane, slik at eg kunne gjera ei grundigare analyse av kvar einskild videorespons. Etter transkripsjonen av videoresponsane var det enklare å dra tydelegare lenke til tidlegare forskning og teoretisk rammeverk. Eg kunne då sjå i kva grad lærarane gav videorespons på globale og lokale nivå (Kronholm-Cederberg, 2009), om dei var selektive (Hillocks, 1986; Kvithyld & Aasen, 2011) og om dei gav spesifikke (Bueie, 2017), og om elevane opplevde responskommentarane som forstålege og læringsfremjande (Kronholm-Cederberg, 2009; Kvithyld &

Aasen, 2011). Eg gjekk så inn i dei transkriberte dokumenta og markerte ulike ytringar med ulike fargar (vedlegg 3). Kodane blei laga både med utgangspunkt i tidlegare forskning, vurderings- og responsteori, men blei også styrt av empiri gjennom det som blir kalla ei abduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224-225). Abduktiv tilnærming blir ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 224-225) forklart ved å bevega seg frå empiri til teori og frå teori til empiri, i tillegg til at nye hypotesar danne seg etter tolking av teori som igjen blir testa. På bakgrunn av kodane laga eg 4 kategoriar; Relasjonsbygging, respons, stillasbygging og video-responsen sin affordans¹.

Kategorien *relasjonsbygging* er empiridreven og sprang ut frå fyrsteintrykket av gjennomgangen av videoresponsen fordi eg såg at lærarane varmt tok i mot elevane sine tekstar og knyta relasjonar til elevane gjennom til dømes å spegla tekstane tilbake til elevane ved å lesa dei høgt, tiltala elevane med namn, starta med det som eleven fekk til og metakommentera responsen.

Kategorien *respons* er for det første inspirert av Hoel (2000) som delar inn respons i tre typar; lesarfokusert, skrivarfokusert og kriteriefokusert. Responskategorien tek også utgangspunkt i Kronholm-Cederberg (2009) sin responstrekant med globale og lokale nivå, og Sommers (1982) si forskning om at responsen må vera selektiv og framfor diffus.

Stillasbyggingskategorien er inspirert av Bruner et al. (1976) og baserer seg på støtte i elevane si skriveutvikling. Denne kategorien inneheld ulike former for stillasbygging i eleven si næraste utviklingszone (Vygotsky, 1978) som kan fungera som støtte i elevane sin skriveprosess og for vidare skriving. I skriveprosessen vil støtte for elevane vera tilpassa opplæring (Vygotsky, 1978), tydelege mål for skrivinga (Hillocks, 1986), skrivestrategiar (Graham & Perin, 2007) og formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998; Bueie, 2017; Cabot, 2020; Kvithyld & Aasen, 2011). Når elevane skal i gong med å revidera tekstane sine vil det i følgje responsteori vera viktig at norsklærarane gir respons som kan vera med å oppretthalda elevane si interesse for revisjonsarbeidet (Bruner, et al., 1976), gir framovermeldingar som kan peika på kva eleven skal arbeida vidare med (Bueie, 2017; Hattie & Timperley, 2007), slik at elevane betre kan meistra skriveoppgåve åleine neste gong (Bruner et al., 1976; Hammond & Gibbons, 2001).

Den siste kategorien, *affordans i videorespons* handlar om å sjå på dei spesifikke mulegheitene som videorespons som multimodalt vurderingsverktøy kan tilby (Brick & Holmes, 2008). Denne

¹ Tydingspotensialet og grensene for kva ein kan uttrykke gjennom ein modalitet (Løvland, 2007, s 24).

kategorien er både empiridreven og teoridreven. Videorespons er digital og inneheld ulike tekniske funksjonar (Säljø, 2001) som gir lærarane andre moglegheiter enn dei har ved rein skriftleg respons og rein munnleg respons. I videorespons har ein tilgang til modaliteten lyd og kan bruke munnleg språk og snakke direkte til mottakar (Brick & Holmes, 2008). Sjølv om det berre er læraren si røyst eleven vil høyra i ein videorespons, kan stemmebruken vera eit viktig element i dialogen mellom norsklærar og elev (Kvithyld & Aasen, 2011). På same måte som i munnleg respons får norsklærarane gjennom videorespons moglegheita til visa engasjement, innleving og entusiasme gjennom stemmebruk og toneleie (Isachsen, 2019; Mahoney et al., 2019) og respons kan bli opplevd som meir personleg (Mahoney et al., 2019). Munnleg kommunikasjon er flyktig, og oppstår i her-og-no situasjonar medan skriftleg kommunikasjon meir varig. Funksjonane «lagre», «stopp» og «spel» gjer at videorespons likevel liknar meir på skriftleg respons enn på munnleg respons ved at den som får respons har moglegheit til høyra kommentarane fleire gonger (Mahoney et al., 2019). Programvaren inneheld også ein romleg dimensjon som gjer det mogleg å peike i teksten og vise kor i teksten ein er til ein kvar tid. På grunn av at responsen ikkje treng å bli gitt i sann tid, slik munnleg respons gjer, har lærarane meir tid til å tenkje seg om, og kan kanskje også vera meir selektiv i responsen (Kvithyld og Aasen, 2011), og kan unngå å skli ned på lokale nivå i teksten (Hoel, 2000). Det å setje seg inn i ny programvare kan vera tidkrevjande for lærarane. Selwyn et al. (2001) peikar likevel på at videorespons også kan gjera vurderingsarbeidet meir overkomeleg for lærarane.

Nokre av kodane går igjen i fleire kategoriar. I kodinga har eg då brukt to fargar (rosa og grønt) som vist i dette eksempelet frå videorespons 2: Når læraren seier «**Eg likar veldig godt tittelen på diktet ditt**», er utsegnen koda med rosa farge fordi det handlar om ein positiv responskommentar som har ein relasjonsbyggande funksjon, men det er også lesarbasert respons på globalt nivå, og er difor knyta til kategorien respons. Dette er markert med grøn skrift.

Eg enda opp med ei kode- og kategorilista for videoresponsane (tabell 1) som såg slik ut:

Farge	Kodar	Kategoriar
Rosa	Tek i mot teksten, dialog, positive/negative kommentarar, speglar teksten tilbake til eleven, lesarbasert	Relasjonsbygging
Grøn	Lesarbasert/skrivarbasert, kriteriebasert, diffus/spesifikk, globalt/lokalt nivå	Respons
Blå	Hjelp/støtte, framovermelding, kriteriebasert, skrivestrategiar, tilpassa opplæring	Stillasbygging
Gul	Speglar teksten tilbake til eleven, peiker i tekst, stemmebruk, engasjement, selektiv	Affordans i videorespons

Tabell 1: Kode- og kategorilista videorespons

Deretter analyserte eg norsklærarane sine skriftlege rapporteringar (vedlegg 4) på same måten, og måtte då endra kodelista, men beholdt dei same kategoriane (tabell 2).

Farge	Kodar	Kategoriar
Rosa	Skrivemotivasjon	Relasjonsbygging
Grøn	Formativ vurdering, kriteriebasert, globale/lokale nivå, selektiv	Respons
Blå	Hjelp/støtte, framovermelding, kriteriebasert, fagomgrep, strategiundervisning, tilpassa opplæring	Stillasbygging
Gul	Peiker i tekst, stemmebruk, engasjement, effektivt, tidsaspekt	Affordans i videorespons

Tabell 2: Kode- og kategorilista spørjeskjema

Etter kodinga og kategoriseringa kunne eg sjå endå tydelegare kva som kjenneteikna norsklærarane sine videoresponsar og kva for nokre refleksjonar norsklærarane hadde gjort seg med dette vurderingsverktøyet.

5.0 Resultat

5.1 Introduksjon

I dette kapitlet skal eg presentera resultatet av analysane av norsklærarane sine videoresponsar med hjelp av analyseverktøyet eg presenterte i kapittel 4.5 og sjå resultata i lys av tidlegare forskning og teoretisk rammeverk. Dei fire kategoriene som er presentert i metoddelen utgjer strukturen i kapitlet. Dei skriftlege rapporteringar frå spørjeskjema vil ha ein supplerande funksjon for å nyansera videoresponsane. Norsklærarane sine rapporteringar blir direkte sitert i laupande tekst, difor vil dei bli presentert på den måten lærarane har skrive dei. Av den grunn kan det vera ei blanding av bokmål og nynorsk i sitata, i tillegg til enkelte skrivefeil. Dei faktiske videoresponsane er transkribert på nynorsk, men der lærarane les høgt frå elevane sine tekster, er teksten transkribert slik elevane har skrive han i sine tekstar.

5.2 Korleis utøvar norsklærarane *relasjonsbygging* gjennom videorespons?

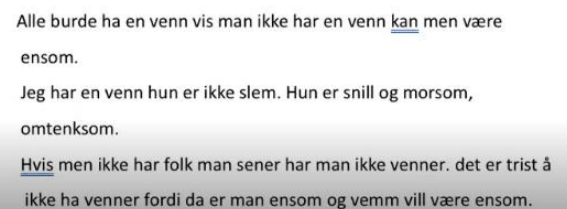
Læraren sin evne til å skapa positive, anerkjennande relasjonar til elevane kan bidra til både personleg, sosial og faglig læring hos elevane (Isachsen, 2019; Mahoney et al., 2019). Elevane treng å bli sett og høyrd. Relasjonsbygging var også ein kategori som utkrystalliserte seg i analysen av mitt datamateriale. Eg vil no presentera korleis norsklærarane i dette forskingsprosjektet utøvar relasjonsbygging med elevane gjennom bruk av videorespons på tekst (Isachsen, 2019; Mahoney et al., 2019). Kategorien relasjonsbygging er basert på kodar om at norsklærarane tek imot elevane sine tekstar, motiverer for skriving gjennom responskommentarar, bruker positive og negative responskommentarar (Black & Wiliam, 1998; Hillocks, 1986) og opprettar ein personleg dialog med elevane gjennom bruk av videoresponsen (Isachsen, 2019; Kvithyld & Aasen, 2011; Mahoney et al., 2019).

5.2.1 Å fremja skrivemotivasjon

Det første eg la merke til med videoresponsane var at norsklærarane verkeleg tek imot elevane sine tekstar. Alle dei tre lærarane starta kvar videorespons med å namnhelsa på eleven og gi ros for noko eleven hadde meistra i teksten sin, noko som er i tråd med Black & Wiliam (1998) og Hillocks (1986) sine teoriar om bruk av negative og positive lærarkommentarar. Positive og konkrete lærarkommentarar kan ha positiv effekt på eleven sin skriveutvikling, og i tillegg vera læringsfremjande (Kvithyld & Aasen, 2011). Anne startar blant anna ein av hennar videoresponsar med å lesa opp tittelen på diktet og understrekar at tittelen vekkjer nysgjerrigheit hos lesaren: «Her har du starta på eit veldig fint dikt om snø. Eg likar tittelen din (markerer i teksten og les opp) «Snø med

vennskap». Det gjere meg nysgjerrig på kva dette diktet handlar om» (videorespons 1). Anne knyter relasjonar til eleven gjennom å bruka lesarfokusert respons (Hoel, 2000) og speglar teksten tilbake til eleven ved å lesa han høgt. Berit brukar også lesarbasert respons (Hoel, 2000) og startar med å rosa eleven for det tekstaspekt som eleven meistrar: «Eg skal gi deg tilbakemelding på forteljinga di som eg tykkjer er kjempebra, du har fått til ein veldig god start. Du har med skildringar av både hovudperson og av miljøet. Og difor verkar det veldig spennande og eg har veldig lyst til å høyra korleis det går vidare» (videorespons 5). Camilla startar ein av videoresponsane hennar med å takka eleven for ein flott skriven tekst og knyter relasjonar ved å gi ein personleg reaksjon og lesarbasert respons (Hoel, 2000) på teksten: «Takk for nydeleg tekst, eg blir glad av å lesa den» (videorespons 5). Døma viser at norsklærarane i stor grad praktiserer relasjonsbygging (Isachsen, 2019; Mahoney et.al., 2019). Ein kan også sjå at dei første responskommentarane rettar seg mot globale nivå i teksten ved at lærarane vel å kommentera heilheita og innhaldet (Kronholm-Cederberg, 2009).

Norsklærarane utnyttar vidare affordansen til det digitale verktøyet for å ta imot elevne sine tekstar ved å bruka lydfunksjonen. Gjennom høgtlesing speglar dei teksten tilbake til eleven. Slik modellerer lærarane at skriving og lesing er parallelle prosessar som går hand i hand. Når me skriv, går me heile tida inn og ut av rollene som lesarar og skrivarar. Det vil difor vera ein viktig skrivestrategi å lesa sin eigen tekst underveis i skriveprosessen. Denne speglinga kan sjåast på som ei høg verdsetjing av elevens utkast. Eit døme på dette er Anne som gir respons på eit dikt skrive av ein elev på 5. trinn. Sjølv om eleven har skrive teksten meir som ein prosatekst (figur 3), les norsklæraren diktet som om det har korte verselinjer: «Alle burde ha ein ven, (lesepause) viss ein ikkje har ein ven (lesepause) kan ein vera einsam», les Anne og gir deretter framovermelding ved å visa korleis eleven kan gjera verselinjene kortare: Ho seier: «Hugs at dikt er veldig korte og verselinjene også kan vera veldig korte. Det handlar noko om korleis ein les diktet og at det ofte er laga for å bli lest opp, og at ein kanskje har litt pausar mellom verselinjene. Det du kan gjera er å dela opp denne verselinja i to eller tre deler» (videorespons 2). Så speglar ho teksten på nytt tilbake til eleven og les opp setninga ein gong til.



Alle burde ha en venn vis man ikke har en venn kan men være ensom.
Jeg har en venn hun er ikke slem. Hun er snill og morsom, omtenssom.
Hvis men ikke har folk man sener har man ikke venner. det er trist å ikke ha venner fordi da er man ensom og vemm vill være ensom.

Figur 4: Videorespons 2

Sjølv om det kan vera skrivefeil i nokre av tekstane som blir lest opp, noko som kan gjera dei litt vanskelege å forstå, les norsklærarane berre forbi det som er feilstava på jakt etter eleven sitt prosjekt, noko som og kan reknast som ei høg verdsetjing av elevteksten. Berit les til dømes: «Link våknet i en

grotte (pause), ikke en skummel, men en fin ryddig grotte (pause) (...)», sjølv om eleven har skrive «gråte» og manglar teiknsetting og stor bokstav etter punktum (figur 4).

Det fantes et land fylt med latter, lek og fred, men så brøt ondskapen løs. Vi prøvde å forsvare oss og landet vårt, men ondskapen var for sterk Red meg Link. Link våknet i en gråte ikke en skummel men en fin ryddig grotte. men så merket han at han låg i en kiste. kista var koblet til et tjern.vannet var ikke skittent det var rent vann.det rant ned vann men bare litt ikke nok til og drukne han.han reise seg opp i fra kisten.

Figur 5: Videorespons 3

Relasjonsbygging er også eit tema som ein av norsklærarane indirekte kommenterer i spørjeskjema. Berit gav uttrykk for at ho først og fremst la vekt på å fremja skrivemotivasjon i videoresponsane. Ho seier vidare: «Jeg synes også det var lærerikt å fokusere på hvilke type tilbakemeldinger som kunne motivere elevene og samtidig gi dem nyttig informasjon om forbedringspotensiale». Denne hensikta kjem tydeleg fram i videoresponsane hennar, der ho blant anna oppmuntrar ein elev som strevar med skrivinga. Berit avsluttar videoresponsen med å seia: «Lykke til med forteljinga di (namnet på eleven). Eg veit du klarer det!» (videorespons 4). Sjølv om Anne og Camilla ikkje direkte har uttrykka at dei fokuserte på å fremja skrivemotivasjon i spørjeskjemaet, kjem det likevel tydeleg fram i videoresponsane deira at dei har forventningar om at elevane vil lykkast. Anne, Berit og Camilla gir elevane ros for god skriving, kommenterer kva tekstaspekt som er gode og dei avsluttar alltid videoresponsane med å ønska elevane lykke til vidare med skrivinga og gir uttrykk for at dei gler seg til å lesa sluttproduktet: «Eg gler meg til å lesa den neste strofa di, lykke til!» (videorespons 1 – Anne), «Då vil eg berre ønska deg lykke til (namnet på eleven) med ein veldig bra start og så er eg veldig nysgjerrig på korleis det går vidare» (videorespons 3 – Berit) og «Det er litt jobb med avsluttinga, men dette ser strålende ut (eleven sitt namn)» (videorespons 5 – Camilla). Ved å både starta videoresponsane med å gi elevane ros for tekstane dei har skrive og avslutta med slike positive kommentarar (Black & Wiliam, 1998; Hillocks, 1986) motiverer norsklærarane elevane for vidare skriving og for revisjonsarbeidet dei skal i gong med etterpå, (Kvithyld & Aasen, 2011) og opprettheld elvane si interesse for den vidare skrivinga (Bruner et al., 1976).

5.2.2 Personleg dialog

Videorespons tilbyr ein kombinasjon av munnleg og visuell respons. Sjølv om det berre er norsklærarane sine stemmer som kan høyrast i videoresponsane, kan ein likevel seia at det finst ein dialog mellom lærar og elev (Kvithyld & Aasen, 2011). For det første gir norsklærarane respons på tekstane elevane sjølv har skrive og les gjerne opp heile teksten. Slik blir også eleven sin stemme brakt inn. For det andre vender norsklærarane seg direkte til eleven med namn når dei gir respons. Sidan

responsen er designa og tilpassa kvar einskild elev (Vygotsky, 1978), kan videoresponsane opplevast som personlege for elevane (Mahoney et al., 2019), Gjennom responsdialogen får elevane støtta i deira næraste utviklingssone i samspel med kompetente andre (Vygotsky, 1978). I ein av Berit sine videoresponsar gir ho til dømes framovermelding (Bueie, 2017; Hattie & Timperley, 2007) ved å bruka ei rekkje spørsmål for å støtta eleven på kva ho skal skriva meir om. Spørsmåla gjere at det dialogiske i kommunikasjonen kjem enda tydelegare fram: «Kva er det ho tenkjer no? Kva er henna kjensler? Kva er det som skal skje for at ho skal bli redda?» (videorespons 4).

Ein anna grunn for at videoresponsane kan opplevast som personlege for elevane er når norsklærarane utnyttar den romlege affordansen i programvaren og til dømes set ring rundt ord eller ei setning i teksten til eleven medan dei les teksten høgt, for deretter å koma med eit grunngiven endringsforslag. Dette kan samanliknast med munnleg respons kor det også kan fungera å referera til det som skal endrast i teksten med eit «her», og supplera med peiking. Dersom responsen hadde vore reint skriftleg, ville det vore naudsynt med meir kontekstuell forklaring for at eleven skulle kunna forstå. Eit slikt døme er frå Camilla sin videorespons 5: (Les teksten og peikar) «I staden for å ha ein veldig lang setning så kan du kutta det ut og heller ha eit punktum **her** (markerer i teksten og les opp igjen). «Så blir det slik: Her er mine argumenter for å få en ilder». Eit anna døme er frå Annes videorespons 2, der ho gir rettleiing til korleis elevane kan revidera eit avsnitt: «**Her** kan du også dela opp. (Les opp verselinja) «Jeg har en venn, hun er ikke slem. Hun er snill og morsom, omtenksom». Det kan du gjera i heile denne strofa her, prøv å del opp setningane dine» (videorespons 2). Når norsklærarane les teksten tilbake til eleven og peikar konkret på kor dei kan gjere endringar og forklarar kvifor, kan det styrka elevane si forståing av sjølve responskommentaren, i tillegg til at elevane kan oppleva responsen som meir personleg.

5.3 Kva har norsklærarane vektlagt i *responsen*?

Å gi formativ vurdering er noko som fleire teoretikarar framhevar som viktig, slik at elevane kan revidera tekstane sine etterpå (Black & Wiliam, 1998; Bueie, 2017; Cabot; 2020; Kvithyld & Aasen, 2011). Eg skal difor sjå på kva norsklærarane har vektlagt i undervegsresponsen og i kva grad responskommentarane ser ut til vera selektiv, kan kallast for spesifikk og diffus. Men først vil eg sjå kva for nokre responstypar som dominerer norsklærarane sine videoresponsar og om responskommentarane er på globale eller lokale nivå.

5.3.1 Lesarfokusert, skrifvarfokusert og kriteriefokusert respons

Som me har sett, praktiserer alle norsklærarane lesarfokusert respons i videoresponsane sine (Hoel, 2000). Det første elevane høyrer frå lærarane er kva dei likte spesielt godt på tekstane. Anne gir til dømes lesarfokusert respons på tittelen eleven har skrive: «Her har du starta på eit dikt om venskap. Eg likar veldig godt tittelen på diktet ditt» (videorespons 2). Berit gir lesarfokusert respons ved å kommentera kva som gjere at ho tykte eleven hadde fått til ein god start på teksten sin: «(...) som eg tykkjer er kjempebra, du har fått til ein veldig god start. Du har med skildringar av både hovudperson og av miljøet» (videorespons 3). Camilla gir også lesarfokusert respons når ho uttrykker glede av å lesa elevteksten: «(...) eg blir glad av å lesa den» (videorespons 5). Grenseoppgangane mellom dei ulike responstypene kan av og til vera flytande. Til dømes kan lesarfokusert respons der læraren er heilt konkrete på kva ho tykkjer er bra og nyttar fagleg terminologi, også reknast som kriteriefokusert respons.

Skrivarfokusert respons kjem til uttrykk når norsklærarane supplerer tilbakemeldingane på kva eleven har lykkast med i teksten med tilbakemeldingar som viser at norsklærarane også ser kvar i teksten eleven treng støtte (Hoel, 2000). Anne praktiserer skrifvarfokusert respons når ho kommentera på verselinjene, ser kva eleven er i ferd med å få til, men enda ikkje meistrer heilt, og ber eleven om å endre verselinjene i første strofe fordi eleven sjølv har meistra dette med linjedeling som litterært verkemiddel i dikt sjølv i strofe nummer to: «Hugs at dikt er veldig korte og verselinjene også kan vera veldig korte. Det handlar noko om korleis ein les diktet og at det ofte er laga for å bli lest opp, og at ein kanskje har litt pausar mellom verselinjene. Det du kan gjera er å dela opp denne verselinja i to eller tre deler (...) I strofe nummer to så ser me at du har korta ned på verselinjene dine (markerer i teksten). Det er veldig fint for då blir det kortare når ein skal lesa det opp. I ein av videoresponsane til Berit gir ho skrifvarfokusert respons gjennom spørsmål. Eleven hennar strevar med å koma i gong, noko som eleven også har gitt uttrykk for. Berit stillar difor skrifvarfokuserte responsspørsmål på denne måten: «Eg veit jo det at du sjølv kjennar at du ikkje har kome skikkelig i gong enda, og eg ser at du strevar litt. Eg skal difor gi deg nokre tips til korleis du kan tenkja» (...) «Kva er det han gjere? Møtes Zelda og Calamity Ganon nokon gong? Kva trussel er han mot Zelda?» (videorespons 4). Vidare peikar ho på at eleven skal ha med eit spenningstopp og ein løysingskonflikt: «Det må vera eit spenningstopp der det skjer ein konflikt mellom Link og Calamity Ganon og at konflikten løyser seg med at Link klarer å ordna opp på ein eller annan måte» (videorespons 4). Her kan ein sjå at Berit har teke omsyn til kva nivå eleven står på og teke eit val på kva formidlingsmåte som vil vera best for eleven. Berit praktiserer også skrifvarfokusert respons når ho gir ein anna elev rettleiing på kva eleven må hugsa på:

«Her treng du eit punktum» (videorespons 3). Camilla gir skrifvarfokusert respons ved å rosa eleven for å tydeleggjera meiningane i den argumenterande teksten: «Her kjem også meininga di fram og me veit kva det er med ein gong. Eg tykkjer det er flott at du brukar bindeord (markerer i teksten)» (videorespons 6). I den andre videoresponsen hennar gir ho skrifvarfokusert respons ved å visa eleven kor han/ho kan trekkja inn miljøfaktoren i teksten: «Du kan gjerne få miljøfaktoren med lengre oppe, eksempelvis her (markerer i teksten) (videorespons 6). Ved å gi skrifvarbasert respons vil det vera nødvendig at norsklærarane har kjennskap til elevane sine si skriveutvikling og utviklingsmoglegheiter. Norsklærarane må også gjera seg refleksjonar om kva for ein formidlingsmåte som vil vera best for eleven og kva for ein framgangsmåte som vil vera mest teneleg for tilbakemeldinga (Hoel, 2000).

Fleire av norsklærarane har laga ulike kriterium som elevane skulle halda seg til i skriveprosessen, og fleire av desse kriteria har norsklærarane gitt responskommentarar på (Hillocks, 1986). Anne sine elevar skreiv dikt og hadde difor tekstkriterier som var knytt til bokstavrim og enderim. I videoresponsane ga ho kriteriefokusert respons ved å minna eleven på desse kriteria: «Vidare i diktet no så skal du laga neste strofe, for kriteria var at du skulle ha med to strofe med minst fire verselinjer i kvar strofe» (videorespons 1). Berit sine elevar skreiv fantasyforteljing og tekstkriteria var blant anna knytt til verkemiddel i fantasysjangeren som spenningstopp og konfliktløysing: «Det må vera eit spenningstopp der det skjer ein konflikt mellom Link og Calamity Ganon og at konflikten løyser seg med at Link klarer å ordna opp på ein eller anna måte» (videorespons 4). Skildringar av person og miljø var og eit tekstkriterium og Berit seier: «Du har med skildringar av både hovudperson og miljøet. Og difor verkar det veldig spennande og eg har veldig lyst til å høyra korleis det går vidare» (videorespons 3). Camilla praktiserte til dømes kriteriefokusert respons ved å knyta responskommentarane ho gav elevane opp mot tekstkriteria på skriveoppgåva: «Motargumentet har du også fått med deg, veldig bra» (videorespons 5).

Gjennom måten norsklærarane praktiserer både respons i videoresponsane sine er det tydeleg at dei har kjennskap til elevane sine og veit korleis dei kan bidra til å utvikla deira skriveutvikling og kva for nokre utviklingsmoglegheiter som er til stades. På denne måten kan responskommentarane også bidra til å styrka elevane sin motivasjon for vidare skriving (Hoel, 2000; Kvithyld & Aasen, 2011).

5.3.2. Respons på globale og lokale nivå

Norsklærarane startar alle videoresponsane med å gi kommentarar på dei globale nivåa i elevtekstane, som innhald, sjanger, struktur og oppbygging (Kronholm-Cederberg, 2009). Me har til dømes sett at

Anne gir ros for tittelen eleven har skrive (videorespons 2). Berit retter merksemda mot innleiinga av fantasyforteljinga (videorespons 3) Camilla peikar på innhaldet ved å rose eleven for å skrive om eit spennande emne (videorespons 6). I ein av videoresponsane gir Berit berre respons på globalt nivå. Sidan ho har valt å gi respons på innleiingane dominerer hennar videorespons av fleire globale spørsmål knytt til innhald som skal fungera som støtte for eleven sitt revisjonsarbeid (videorespons 3).

Responser eleven får på dei globale nivåa vil naturlegvis vera meir avhengig av kva sjanger elevane har skrive enn respons på lokale nivå. Lærarane valte ulike skriveoppgåver til sine klassar og har difor gitt respons på ulike aspekt ved elevtekstane. Anne sine elevar skreiv dikt. Ho gav respons på blant anna litterære verkemiddel som enderim, bokstavrim og strofer: «Den første strofa di har du fått med endrerim, i strofe 1 og strofe 2 (markerer i teksten og les opp) «bakken», «nakken» og «utendørs» og «innendørs» (videorespons 1). Camilla sine elevar skreiv argumenterande tekstar. Ho valte difor å kommentera struktur, setningsstartar og bindeord: «Her brukar du ein setningsstartar (markerer i teksten og les opp) «For det første hvis det blir flere busser på veien så kan flere folk komme seg fra sted til sted uten å bytte buss». Det er eit godt argument» (videorespons 6). Denne responspraksisen samsvarar med Bueie (2017) som avdekkja at elevar ønsker meir respons på globale nivå. Ein grunn for det kan vera at globale nivå dekkjer eit større og meir overordna aspekt ved teksten som kan opplevast som vanskelegare for elevane å ordna sjølv.

Vidare beveger alle norsklærarane seg raskt over på meir lokale nivå i elevtekstane, med unntak av Berit i respons 4 (Kronholm-Cederberg, 2009). Camilla gir til dømes respons på setningsoppbygging i begge sine videoresponsar: «I staden for å ha ein veldig lang setning så kan du kutta det ut og heller ha eit punktum her (markerer i teksten). Så blir det slik «Her er mine argumenter for å få en ilder» (les eleven sin tekst)» (videorespons 5). «Me skal berre sjå litt på korleis du byggjer opp denne setninga (markerer i teksten og les opp) «For det første så kan flere folk komme seg fra sted til sted uten å bytte buss, hvis det blir flere busser på veien», ser du at me kan snu litt på setninga? Så heng det meir saman» (videorespons 6). I tillegg til å gi respons på setningsoppbygging kommenterer Anne ortografi: «Ordet «hvis» skal skrivast med «hv» (markerer ordet). Når du skriv det på denne måten betyr ordet «vis», som i klok» (videorespons 2), og teiknsetting: «Du treng ikkje ha punktum i tittelen (markerer i teksten)» (videorespons 2). Berit kommenterer også teiknsetting og ortografi i videoresponsane sine: «Her treng du eit punktum (markerer i teksten). Og når det står «Redd meg Link» (markerer i teksten), når det er direkte tale, treng du markera det i teksten med «gåseaugo» som me kallar det» (videorespons 3). Vidare peikar ho på eit ord eleven har skrive på to forskjellige måtar: «Ordet gråtte (markerer ordet)

har du skrive på ein måte her, så har du skrive det sama ordet her på ein annan måte (markerer ordet). Vurder kva for ein av desse som er riktig skriven» (videorespons 3).

Berit er kan hende den av norsklærarane som kan seiast å vera mest selektive i responsen sin ved berre å gi respons på globalt nivå i respons 4 (Kvithyld & Aasen, 2011), for det er ikkje mykje som blir ståande ukommentert i dei andre fem elevtekstane. I spørjeskjema uttrykkjer Berit at ho hadde som intensjon å gi elevane råd om korleis dei kunne komma vidare i teksten, heller enn å finna feil. Camilla uttrykkjer derimot uro for at ho har gitt for mykje respons når ho i spørjeskjema blir beden om å kommentera utfordringar knytt til videorespons. Ho seier: «Eg lurte også litt på om elevene druknet litt i alt bablet mitt, men de sa at de ikkje gjorde det. Eg tenker likevel at fallgruven kan være at det snakkes så mye at elevene ikkje klarer å sile ut alt - særlig de som sliter med konsentrasjonen» (sitat frå Camilla). Dette samsvarar med Selwyn et al., (2017) som i sin studie fann at dei digitale teknologiane kan også føra til at ein kommuniserer «a hole lot of nothing». Sidan videorespons gjere det mogleg å kommunisere munnleg framfor skriftleg, går kommunikasjonen mykje raskare, og det kan gå ut over bruken av selektiv respons. Camilla seier også at ho fekk sagt mykje meir enn det ho hadde orka å skriva til elevane.

Norsklærarane har også gitt respons på litt ulike tidspunkt i skriveprosessen. Ein kan difor sjå at nokre elevar har produsert mykje meir tekst enn andre. Nokon av elevane har berre skrive ei innleiing, medan andre har skrive seg heilt fram til avsluttinga. Dette kan også påverka norsklærarane sine responskommentarar til å vera mindre selektive. Dei elevane som fekk videorespons etter dei hadde skrive innleiinga, slik som Berit sine elevar, fekk færre responskommentarar, i tillegg til at responskommentarane var knytt til færre tekstaspekt. Camilla peika på at det å ha tydelegare kriterium for kva ein skal trekkja fram i videoresponsane var noko ho ville gjera annleis til neste gong ho brukar videorespons som vurderingsverktøy på tekst.

5.3.3 Spesifikk eller diffus respons

I alle videoresponsane har norsklærarane gitt tydelege og spesifikke responskommentarar (Bueie, 2017) både på globalt og lokalt nivå. Mine funn samsvarar dermed ikkje med Sommers (1982) si forskning som fann at lærarar sine responskommentarar var for diffuse og ikkje nok spesifikke. Det kjem tydeleg fram kva som er bra med elevteksten: «Det første argumentet ditt er kjempebra. Eg ser det føre meg at ilderen kjem laupande mot deg» (videorespons 5). Det er også lett for elevane å sjå kva som må forbeistrast og kva elevane skal arbeida vidare med i revisjonsskrivinga. Tips og rettleiing er

tydeleg og spesifikk. Anne modellerer korleis eleven kan skriva eit bokstavrim: «Då kan det vera fint å bruka adjektiv for å beskriva substantiv. Så brukar du eit adjektiv og eit substantiv som har same bokstav for å få til eit bokstavrim. Det er ein fin måte å tenkja på når ein skal laga eit bokstavrim» (videorespons 1).

5.4 Korleis utøvar norsklærarane *stillasbygging* i videoresponsane?

Eit av måla med respons er å byggja stillas (Bruner et al., 1976) som gir støtte til elevane si skriveutvikling. Eg vil vidare undersøkje i kva grad norsklærarane praktiserer framovermeldingar i videoresponsane sine (Bueie, 2017; Hattie & Timperley, 2007) og støttar elevane i å nytta skrivestrategiar (Graham & Perin, 2007). Deretter vil det vera interessant å sjå korleis norsklærarane legg til rette for tilpassa opplæring i videoresponsane (Vygotsky, 1978)

5.4.1 Framovermeldingar

Norsklærarane har også utøvd stillasbygging når dei har gitt videoresponsen undervegs i skriveprosessen (Black & Wiliam, 1998; Bueie, 2017; Cabot, 2020; Kvithyld & Aasen, 2011). Aller tydelegast er dette hos Berit som gir videorespons etter at elevane berre har skrive innleiinga på teksten sin, og konkret støtta eleven i korleis han kan koma vidare (Videorespons 4). Anne ga respons på eit fyrsteutkast av dikt og gjorde verdifulle erfaringar når «elevane kunne bruka responsen til å revidera teksten sin» etter responsen (Sitat Anne), Anne seier at «...eg ville aldri brukt videorespons som sluttvurdering, då dette synest å ikkje vera hensiktsmessig i det heila». Camilla sine elevar hadde skrive ei innleiing og fleire argument før ho gav videorespons på elevtekstane. Berit uttrykka at formativ vurdering er best eigna slik at elevane kan utbetra og arbeida vidare med tekstane sine: «Videre skulle elevane benytte respons fra medelever og videorespons fra lærer som grunnlag for revisjon av teksten». Norsklærarane har gitt framovermeldingar som peikar på kva elevane skal arbeida vidare med i revisjonsarbeidet (Bueie, 2017; Hattie & Timperley, 2007). Norsklærarane har i sine videoresponsar praktisert stillasbygging på ulike måtar og dei kommenterer dette også i føremålet med responsen i spørjeskjema der dei fortel korleis dei har brukt videorespons og kva dei har lagt vekt på i responsen: « (...) deretter gav eg ei framovermelding på kva dei skulle ha fokus på i vidare arbeid med teksten» (sitat frå Anne), «Jeg forsøkte å gi dem råd om hvordan de kunne komme videre i teksten (...)» (sitat frå Berit), «Deretter kommenterte eg ofte kva jeg kunne tenkt meg videre (sitat frå Camilla). Både Anne og Berit er eksplisitte på at responsen skal opplevast som «nyttig» eller «fruktbar» for elevane. Det er slik sett tydeleg at norsklærarane var bevisste på å gi framovermeldingane i videoresponsane som elevane skulle bruka i revisjonsfasen. Desse framovermeldingane kjem tydeleg fram i dei faktiske

videoresponsane, kanskje spesielt dersom norsklærarane har knyta framovermeldingane til tekstkriteria som blei gitt til dei ulike skriveoppgåvene.

Lærarar har tidlegare blitt kritiserte for å ta over styringa av elevane sine skriveprosjekt (Sommers, 1982; Kvithyld & Aasen, 2011). Eg finn mange døme på at norsklærarane i dette forskingsprosjektet ikkje har teke over styringa for elevane si vidare skriving. Dei har kome med forslag til elever, men i tillegg oppmuntra elevane til å ta eigne val, både når responsen har retta seg mot globale nivå i teksten og lokale nivå, noko som desse to døma viser: «Prøv å tenk litt kva som har skjedd spelet, men du treng ikkje ta utgangspunkt i det heller. Du kan velja å laga den forteljinga som du ønsker. Det treng ikkje vera knytt opp mot spelet i det heile tatt» (videorespons 4 – Berit). Ifølgje Mariani (1997) vil elevane ha behov for ei blanding av utfordring og støtte, slik at læringseffekten blir størst mogleg. Han meinte at dersom elevane berre fekk støtte frå læraren, ville ikkje læringseffekten gi like store resultat enn den kunne gitt viss oppgåva også bydde på utfordringar. Dette kan ein blant anna sjå i ein av Berit sine videoresponsar der eleven har skrive eit ord på to ulike måtar og Berit ber eleven om å finna ut kva for eit ord som er riktig skrive: «Ordet gråtte (markerer ordet) har du skrive på ein måte her, så har du skrive det sama ordet her på ein annan måte (markerer ordet). Vurder kva for ein av desse som er riktig skriven» (videorespons 3). På denne måten gir Berit eleven ei blanding av støtte og utfordring som er i tråd med Mariani (1997) sin teori. Berit kunne i utgangspunktet berre markert ordet som var feil, men i staden ville ho at eleven sjølv skulle finna det ut fordi ho såg at det var innanfor eleven sin næraste utviklingszone, i og med at eleven eksperimenterer med skrivemåten for ordet og prøver ut fleire alternativ. Denne form for støtte samsvarar med både Bruner et al. (1976) og Maybin et al. (1992) sin teori om at hjelp ikkje er det same som å gi støtte.

I ein av Anne sine videoresponsar peikar også ho på eit ord som eleven har skrive feil og gir rettleiing på korleis ordet ortografisk skal skrivast. Eleven har skrive ordet «vil» med dobbelkonsonant. I staden for å berre gi eleven fasitsvaret på korleis ordet skal skrivast, gjere Anne også eleven bevisst på at ordet han har skrive får ei heilt anna betydning når det er skrive med dobbelkonsonant, i staden for enkelkonsonant: «Og ordet vil har enkelkonsonant (markerer ordet). Her blir det vill, som i vill og gal» (videorespons 2).

5.4.2 Vurderingskriterium for skriveoppgåva

Norsklærarane fortel at dei hadde laga kriterium for skriveoppgåvene dei gav til elevane sine. På denne måten fekk elevane tydelege mål for skrivinga som dei kunne støtta seg til (Hillocks, 1986; Igland, 2008) og som kunne fungera som stillas for deira skriveutvikling (Bruner et al., 1976). Norsklærarane

fortel vidare at dei tok utgangspunkt i desse kriteria då dei skulle gi respons og framovermeldingar i videoresponsane, noko som er i tråd med Hillocks (1986) sin teori om at elevane treng tydelege mål og Igland (2008) sin studie som viste at elevane treng å få responskommentarar som byggjer på tekstkriteria for skriveoppgåva, slik at responsen ikkje blir gitt i eit tomrom. Anne seier i spørjeundersøkinga at ho la vekt på: «(...) kriteria i skriveoppgåva og skrivefeil. (...). Dei skulle ha med enderim, bokstavrim og minst to strofer med fire verselinjer i kvar strofe». Anne sin respons og framovermeldingar er tydeleg knytt til desse kriteria: «Vidare no vil eg du skal få med eit bokstavrim i diktet» (videorespons 1). Berit hadde utarbeida tekstkriteria for fantasyforteljingane elevane hennar skulle skrive. Elevane hennar skulle blant anna visa forståing for og kompetanse omkring ulike verkemiddel i fantasytekstar, og visa at dei meistra enkle rettskrivings-, ordbøyings- og teiknsettingsreglar. Ho seier at ho nytta seg av kriteria ho hadde sett opp, og prøvde å finne gode partier i teksten elevane skreiv. Camilla laga også tekstkriterium som elevane skulle ha med i når dei skulle skriva argumenterande tekst: «Vi hadde gjennomgått dette med startsetninger, bruk av bindeord i teksten og vi hadde jobbet mye med hvordan innledningen skulle se ut. En del av kriteriene var også at de skulle ha med tre argumenter for og ett i mot». Desse kriteria blei utgangspunktet for Camilla sin videorespons: «Her gikk eg igjennom tekstene til alle elevene så langt de hadde kommet og snakket ut i frå de kriteriene vi hadde satt på forhånd» (sitat Camilla). I videoresponsane til Camilla kan ein sjå at ho kommenterer blant anna bindeord og argument: «Flott at du har eit motargument (markerer ordet og les opp) «Likevel må man betale, men heller det enn å ødelegge miljøet vårt». Bra bruk av bindeord» (videorespons 6), setningsstartarar: «Sist men ikkje minst, bra bruk av setningsstartarar (markerer i teksten)» (videorespons 5) og innleiing: «Når du skriv, finn eg fort ut kva det er du vil skriva om, og eg får vita meiningane dine som var eit av kriteria for innleiinga (markerer i teksten). Så alt i alt ei god innleiing» (videorespons 5). Ein kan altså sjå at norsklærarane har gitt fleire framovermeldingar for å motivera (Kvithyld & Aasen, 2011) og for å oppretthalda elevane si interesse for den vidare skrivinga (Bruner et al., 1976; Graham & Perin, 2007).

5.4.3 Tilpassa opplæring

Gjennom videorespons opplever norsklærarane at dei får moglegheit til å gi tilpassa opplæring (Vygotsky, 1978). Anne erfarte at ho fekk tilbydd hjelp til dei som streva mest: «... elevane jobba meir sjølvstendig, samtidig som det verka som om alle kjente at dei fekk støtte i skrivinga. Det gav meg som lærer ein betre oversikt i klasserommet slik at eg kunne hjelpe dei elevane som trengte det mest, utan å føle at nokon elever ikkje fekk hjelp» (sitat, Anne). Berit rapporterte at gjennom bruk av videorespons har ein moglegheit til å kunna tilpassa responsen til den einskilde elev: «Responsen er

lett å tilpasse den enkelte, og blir derfor relevant for revisjonsarbeidet». Dette kjem tydeleg fram i videoresponsane hennar.

I den eine videoresponsen har eleven skrive ein lengre tekst, der Berit gir respons på globale og lokale nivå (Kronholm-Cederberg, 2009), medan den andre eleven har ikkje kome så godt i gong og eleven kjennar sjølv at han/ho strevar med å produsera ein tekst. Berit startar denne videoresponsen med å visa forståing: «Eg veit jo det at du sjølv kjennar at du ikkje har kome skikkeleg i gong enda, og eg ser at du strevar litt. Eg skal difor gi deg nokre tips til korleis du kan tenkja» (videorespons 4). Store deler av denne videoresponsen stillar ho fleire spørsmål på globalt nivå til eleven, som skal fungera som støtte i eleven sitt revisjonsarbeid (Bruner et al., 1976) (videorespons 4). På denne måten kan ein seia at Berit tilpassar videoresponsen til den einskilde elev, slik det blir relevant for deira revisjonsarbeid (Vygotsky, 1978).

Anne og Camilla erfarte ein anna måte videorespons gjorde det mogleg å utøva tilpassa opplæring. Deira erfaring var at videorespons gav rom for at dei kunne bruka meir tid til å gi støtte til dei elevane som strevde mest med skrivinga: «Eg slapp å bruke tid i klasserommet til å veilede i teksten til dem som egentlig klarer seg godt – mange av de «flinke» elevene ønsker ofte mye veiledning, mens nå kunne eg si alt eg ønsket på forhånd og så rettet dem seg sjølv i timen. Det gjorde at eg kunne konsentrere meg om dem som slet» (sitat frå Camilla).

Anne har erfart at fagspråkundervisninga i klasserommet fort kan bli gløymt av elevane og at dei ikkje ser nytteverdien eller relevansen fagspråkkompetansen har. Men gjennom videorespons erfarte ho at ein då har moglegheita til å kunna definera fagomgrepa i kvar einskild elev sin tekst, som igjen vil føra til at eleven kan sjå relevansen og nytteverdien av å faktisk ta i mot respons knytt til fagspråk: «Ved å bruka fagspråk i videoresponsen har ein for det første moglegheit til å definera omgrepa og for det andre handlar dette om den enkelte elev sin tekst, difor blir det viktig for dei å skjønna omgrepa». Berit erfarte også at videorespons gir moglegheit til å skapa eit felles omgrepsapparat for vurdering, som igjen kan gjera det enklare å utvikla sjølvreguleringsstrategiar hos elevane. Ho peika også på at videorespons har eit potensiale til å kan gjera responsen meir fagleg og presis, i den grad at ein kan visa elevane i teksten medan ein forklarar og bruk fagspråk.

5.5 Kva erfaringar gjorde norsklærarane seg med *videorespons sin affordans*?

Norsklærarane gjorde seg fleire refleksjonar om kva potensial som ligg i videorespons som vurderingsverktøy. Dei erfarte fleire fordelar med å gi videorespons på tekst på mellomtrinnet, men deg såg også nokre utfordringar. Med utgangspunkt i norsklærarane sine rapporteringar knytt til deira erfaring skal eg trekkja fram kva moglegheiter og avgrensingar som ligg i bruken av eit multimodalt verktøy som vurderingsverktøy.

5.5.1 Å utnytta videoresponsen sin affordans

Gjennom videorespons får norsklærarane uttrykka innleving, engasjement og entusiasme for elevane sine tekstar gjennom stemmebruk (Isachsen, 2019; Mahoney et al., 2019). Dette utnyttar norsklærarane i stor grad under responsen. Dei viser til dømes at dei er begeistra og stolte når elevane har fått til gode tekstparti og dei ønsker oppmuntrande elevane lykke til med omarbeiding av tekstane sine. Dei positive responskommentarane får ein sterkare og tydelegare effekt når dei blir gitt munnleg, i staden for skriftleg, og kan dermed få ein positiv effekt på eleven si skriveutvikling og revisjonsarbeid i tråd med forskinga til Black & Wiliam (1998) og Hillocks (1986). Negative responskommentarar kan ifølgje Hillocks (1986) ha ein meir negativ effekt på elevane si skriveutvikling, men gjennom videoresponsen har ein moglegheit til å utdjupa dei negative responskommentarane og bruka stemme og toneleie som kan minska den negative effekten dei negative responskommentarane kan ha på elevane. Eg legg merke til at lærarane snakkar til elevane i ein svært hyggeleg tone.

Eg har tidlegare også trekt fram at alle lærarane vel å lesa heile teksten høgt for elevane. Det gjere dei også med stor innleving og brukar stemmen til å spegla teksten tilbake til elevane. Slik får elevane moglegheit til å høyra sin eigen tekst, og får dermed også sjølv moglegheit til å oppdaga om noko skurrar. Dei speglar også deler av teksten når dei ønsker å gjera eleven merksam på setningar som treng nokre justeringar (videorespons 2).

Norsklærarane har i alle videoresponsane utnytta den romlege dimensjonen i programmet og fysisk markert i elevtekstane kvar i teksten det trengs endringar når dei gir responskommentarar slik som til dømes Camilla har gjort her: «Eg tykkjer det er flott at du brukar bindeord (markerer ordet). Slik du ser så brukar du det to gonger i ei setning (markerer orda) og då kan setninga di bli litt lang som du ser her (markerer heile setninga)» (videorespons 6). På denne måten får læraren sikre at det ikkje oppstår noko misforståingar. Det at elevane kunne sjå kvar i teksten norsklæraren gav kommentar, var noko som lærarane trakk fram som ein fordel med videorespons på tekst. Også det at elevane kunne ta vare på den elles flyktige munnlege talen gjennom å lagre videoen, spela den av, setja på pause, for deretter

å ta ein responskommentar om gongen når dei skulle starta revisjonsarbeidet (Mahoney et al., 2019), blei nemnd som ein fordel: «Tilbakemeldinga var at dei likte godt at dei kunne sjå kor i teksten eg snakka om og at dei kunne høyra det fleire gonger» (Mahoney et al., 2019) (sitat frå Anne). Hennar erfaring at dei munnlege beskjedane ikkje alltid blir oppfatta og motteken i den grad som ho ønsker at dei skal: «Min erfaring er at dersom ein skal gje munnlege tilbakemeldingar så er det ein brøkdel av dette som blir huska. «Når elevane har gjort den eine korrigeringa som dei hugsa, så rekker dei opp handa og vil at du skal repetere resten, i eit klasserom kan dette bli veldig krevjande. Dersom ein gjer skriftlege tilbakemeldingar opplever eg også at elevane på 5. trinn må ha mykje støtte for å forstå den skriftlege tilbakemeldinga» (sitat frå Anne).

5.5.2 Tidsaspekt

Gjennom bruk av videorespons som vurderingsverktøy på tekst løfter norsklærarane fram nokre fordeler videorespons kan ha framfor tradisjonell skriftleg respons som er knytt til tidsaspektet. Det kan handle om at dei opplever at dei får sagt mykje meir og gitt tydelege og meir detaljerte responskommentarar (Mahoney et al., 2019). Det kan også handle om at programmet frigjorde mykje av tida i vurderingsarbeidet med elevane som førte at dei kunne konsentrera seg mest om dei elevane som streva i klasserommet. På denne måten kan ein seia at norsklærarane såg styrkene som videorespons på tekst tilbyr og dermed ser på metoden som overkomeleg i vurderingsarbeidet. Dette samsvarar med Selwyn et al., 2017 som fann ut at digitale teknologiar fører til at arbeidet blir meir overkomeleg i lærararbeidet.

Tidsaspektet blei også erfart som ei utfordring. Det kan hengje saman med at det tek tid å setja seg inn i ny programvare og alle funksjonalitetane den måtte ha. Berit seier: «Det kan være tid- og plasskrevende (...). Første den tekniske delen med nytt program. Det var mange funksjoner som jeg ikke fikk til». Dette samsvarar med at med utvikling av nye verktøy byr også på utfordringar knytt til ny kunnskap og læring. Parallelt med utviklinga av nye verktøy, aukar også forventingane til vår kompetanse og dugleik (Säljö, 2001). Men, som med alt anna trenger ein øving. Anne seier: «Eg trur at dersom ein blir vandt til å bruka videorespons som verktøy vil det ta like lang tid som å gje ei skriftlege tilbakemeldingar». Ho viser også til eiga erfaring med konkretisering og eksemplifisering som tek mykje tid dersom ein skal gi skriftleg respons, men at dette lei enklare å gjera gjennom videorespons på tekst. I tillegg kan ein i starten kan vera usikker på korleis ein best kan gjera det på ein effektiv måte. Camilla seier: «I fht utfordringer så ser eg at det er litt tidskrevende – særlig i starten for du vektlegger ordene dine litt meir. Noen måtte eg ta opp tre ganger for eg glemte ut ord eller drømte meg vekk».

5.5.3 Korleis tok elevane imot videoresponen?

Både Kronholm-Cederberg (2009) og Kvithyld og Aasen (2011) peikar på at responen skal vera forståeleg og læringsfremjande for elevane. Mitt materiale inneheld ikkje elevane sine sluttprodukt eller deira erfaringar med å få videorespon på tekst, difor vil akkurat desse områda vera vanskelege å kunna seia noko om. Men dei tre norsklærarane opplevde at elevane likte godt å få videorespon på tekstane sine: «Elevane var veldig positive til dette» (sitat frå Anne), «Elevene likte godt å få respons» (sitat frå Berit) og «... veldig godt» (sitat frå Camilla). Anne sine elevar gav tilbakemelding om at dei opplevde videoresponane som nyttige. Ho rapporterte at elevane ga uttrykk for at det som gjorde at videoresponen blei motteken med stor positivitet var fordi dei kunne sjå kor i teksten læraren kommenterte og at dei kunne spela sjølve videorespon av fleire gonger. Ho erfarte også at elevane endra tekstane sine ut i frå hennar videorespon Berit sine elevar hadde også ei positiv oppleving med å få videorespon på tekstane deira: «De gav uttrykk for at det var motiverende og lærerikt». Nokre av elevane hennar sa blant anna: «Det hjalp meg vidare i teksten», «Det hjalp meg å forstå at leseren kan se det fra et annet perspektiv», og nokon av elevane uttrykte at dei opplevde meistringskjensle: «Det hjalp meg å forstå at jeg kan skrive en god fortelling» og «At jeg kan føle meg proud». Camilla sine elever gav faktisk tilbakemelding om at dei heller ville ha videorespon enn skriftleg respons og ein av kommentarane er knytt til verktøyet sin affordans: «Jeg bare satte på headsettet og hørte på det du sa fleire ganger – og så pauset eg underveis og rettet opp det du sa». Fleire av desse positive sidene ved videorespon samsvarar med funna frå studien til Mahoney et al. (2019) der elevane også rapporterte at det at ein kunne sjå og høyra responen fleire gonger var svært hjelpsam og nyttig.

6.0 Drøfting

Vurdering skal vera ein reiskap for læring og utvikling i skulen og alle elevar har rett på god undervegsvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2009). Undervegsvurdering er eit sentralt prinsipp i dagens skule og det er enda tydelegare skrive inn i den nye læreplanen (LK20a), både i den overordna delen av læreplanen og i vurderingstekstar som følgjer kompetansemåla (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er lærarane sin jobb å finna gode metodar og verktøy som kan brukast for å gi elevane god undervegsvurdering, slik at elevane kan sjå kor dei skal, korleis dei har gjort det og korleis dei skal arbeida vidare med tekstane sine, så må læraren stilla nøkkelspørsmåla som blei utvikla av Hattie og Timperley (2007). For at responsen skal ha stort mogleg innverknad på elevane si skriveutvikling, må læraren stilla desse nøkkelspørsmåla og gi tydelege og forstålege framovermeldingar (Bueie, 2017; Hattie & Timperley, 2007; Hillocks, 1986; Kvithyld & Aasen, 2011) som kan motivera elevane for revisjonsarbeidet (Bruner et al., 1976; Kvithyld & Aasen, 2011).

I denne masteroppgåva har eg introdusert ein ny artefakt som eg har bede norsklærarane prøva ut i sine klassar. Som eg nemnde tidlegare, opplevde eg at det var vanskeleg å finna informantar som anten hadde erfaring med videorespons frå tidlegare, eller som ønska å prøva det ut. Det kan hengja saman med at desse lærarane ikkje hadde et genuint behov for å endra praksisen sin (Kennedy, 2016). Eg fann til slutt tre norsklærarar som sa seg villige til å prøva ut videorespons på tekst. Ut i frå deira videoresponsar og erfaringar kan eg seia noko om forskingsspørsmåla mine: «Kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar?» og «Kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort seg om bruk av videorespons på tekst?».

6.1 Kva kjenneteiknar norsklærarane sine tilbakemeldingar?

Videorespons kan vera ein måte å omsetja læreplankravet om både meiningsfull skriveopplæring og undervegsvurdering i praksis, slik at elevane både kan arbeida vidare med tekstane sine og revidera dei (LK20b). Dei tre informantane i dette prosjektet har brukt vurderingsverktøyet på fleire forskjellige måtar. Nokre måtar er tydeleg knytt til å byggja støttande stillas i skriveundervisninga, medan andre måtar er meir knytt til å utvikla elevane sin revisjonskompetanse. Elevar på mellomtrinnet kan trenga å motiverast for skriving, og verktøyet eignar seg godt til å fremja skrivemotivasjon. Alle lærarane brukte til dømes lesarfokusert respons og rosa elevane for det dei meistra i teksten, uavhengig av kvar i skriveprosessen elevane var komne. Dette kunne ein lærar også gjort utan det digitale verktøyet, men det digitale førar til at kommunikasjonen i klasserommet blir meir privat. Elevane kan høyra tilbakemeldinga frå læraren gjennom øyreklokker, gjerne fleire gonger.

Videorespons gjorde det og mogleg for lærarane å spegla tekst tilbake til elevane fordi verktøyet har både munnlege, skriftlege og auditive funksjonar. Det er ein viktig skrivestrategi å vera både lesar og skrivjar av eigen tekst. Lærarane ville skapt meir uro og moglegvis forstyrra andre elevar i klassen om dette skulle vore gjort utan verktøyet.

Litt avhengig av kor i skriveprosessen elevane var då dei fekk respons, kunne norsklærarane også støtta elevane når det gjaldt å byggja innhald. Mange norsklærarar har nok erfart at elevane ikkje kjem vidare i skrivinga fordi dei ikkje veit kva meir dei skal skriva. Når norsklærarane gav videorespons i sann tid, medan elevane sat og skreiv, kjende dei at elevane jobba meir sjølvstendig, samtidig som lærarane kunne gripa inn og støtta dei elevane som stod fast. På denne måten følte lærarane at dei hadde betre oversikt over elevane si skriving. Det blir kanskje ikkje same uro i klasserommet som når eleven sit med handa oppe og ventar på hjelp. Alle desse tre måtane å bruka verktøyet på er kopla til god skriveundervisning (Bruner et al., 1976; Graham & Perin, 2007b; Hattie & Timperley, 2007; Kvithyld & Aasen, 2011; Mahoney et al., 2019; Vygotsky, 1978)

Når det gjeld å utvikla elevane sin responskompetanse, var det fleire dømer i materiale på at lærarane gav tydeleg og konkret respons knyta til kriterier for kvalitet, og lærarane nytta i stor grad fagspråk for å utvikla elevane sin tekstkompetanse. Dette kunne læraren gjort både skriftleg og munnleg, men vurderingsverktøyet sin romlege funksjon gjorde at tilbakemeldingane kunne gjerast meir effektivt. Lærarane kommenterte også at dei syntes dei fekk sagt meir enn dei vanlegvis plar skriva i ein skriftleg respons, og opplevde difor verktøyet som meir effektivt.

Undersøkinga avdekkja også at det er nokre fallgruver med verktøyet. Når læraren iscenesettar skrivesituasjonar og går inn i tekstane til elevane og gir dei videorespons på delar av teksten i sann tid, er viktig å tenkja over kva type respons det er hensiktsmessig å gi. Dersom ein gir respons på lokale nivå i teksten før eleven har skriva fram eit innhald og ein struktur, kan ein risikere å invitera til skrivestrategiar som verkar hemmande på kreativiteten og som kan forstyrra flyten i skrivinga (Hoel, 2000; Wengelin, 2002). I videorespons 3 sklir Berit raskt ned på lokale nivå, og eleven blir beden om å gjera korrektureringar før han eller ho går vidare med sjølve tekstskapinga. Det å lesa over teksten for å få rettskriving og teiknsetting på plass før eventuell publisering, er ein skrivestrategi som normalt høyrer til i slutføringsfasen av teksten (Graham & Perin, 2007a). Det er ein fare for at eleven som har skriva innleiinga i videorespons 3 kan missa prosjektet sitt ut av syne, når han eller ho må gå tilbake i teksten å gjera fleire endringar på lokalt nivå, sjølv om læraren avsluttar responsen med at ho «er veldig nysgjerrig på korleis det går vidare». Å gi respons i sann tid krev stor grad av

situasjonskompetanse i tillegg til fagleg kompetanse hos lærarane, for alt skjer så fort. Det er ikkje lett å «halde tunga beint i munnen» heile tida. Berit bryt med sitt eige prinsipp i denne videoresponen for ho seier i spørjeskjema at ho hadde som mål å gje elevane råd om korleis dei kunne koma vidare i teksten, heller enn å finna feil. Ho blir fanga av dei lokale nivåa, som er lette å gripa til.

Anne valde å gi respons etter første skriveøkt når elevane hadde skrive ei innleiing og starta på strofene i diktet. Dikta er korte som gjer at Anne også får eit raskt overblikk over elevtekstane. I videorespons 1 har eleven skrive to strofer med enderim og skal i gong med å skriva bokstavrim. Anne gir i denne videoresponen framovermeldingar om kva eleven skal arbeida vidare med på globalt nivå. I videorespons 2 har eleven skrive eit lengre dikt. Her kan ein sjå at Anne gir fleire responskommentarar som fokuserer på teksten sin struktur, men også ho sklir likevel fort ned på lokale responskommentarar som eksempelvis ortografi og teiknsetting. Både Anne og Camilla rapporterte at dei praktiserte å gi tilbakemelding på ortografi og teiknsetting i videoresponsane. Dette er ikkje i tråd med Graham & Perin (2007a) sine funn på at skrivestrategiar som fokuserer på grammatikk gir minst læringseffekt i responsen.

Camilla sine elevar hadde skrive ein argumenterande tekst frå innleiing til avslutting før dei fekk videorespons, som gjere at ho ikkje får eit like raskt overblikk over tekstane som dei to andre. Camilla gir også ei blanding av globale og lokale responskommentarar i begge videoresponsane. I videorespons 5 startar ho kvart avsnitt i elevteksten med å gi globale responskommentarar. Vidare i teksten sklir ho fort ned på lokalt nivå og kommenterer teiknsetting. Formålet med å gi undervegsrespons er at elevane skal ha moglegheit til å revidera tekstane sine ut i frå tilbakemelding. Det kan difor vera problematisk når elevane har skrive ein lengre tekst og kjennar seg ferdige og kan på den måten føra til at dei ikkje nyttar seg av responsen i revisjonsarbeidet. Det vil difor vera viktig å tenkja gjennom på kva tidspunkt ein vel å gi undervegsvurdering. Sjølv om Camilla sine elevar hadde skrive ein mykje lengre og meir ferdigskriven tekst, gav ho ikkje uttrykk for at elevane hadde ei negativ oppleving med revisjonsfasen. Camilla brukte også skriveramme (Graham & Perin, 2007a; Gramham & Perin, 2007b) som eit støttande stillas for elevane å halda seg til i sjølve skrivefasen (Bruner et al., 1976). I tillegg til at det vil hjelpa elevane å halda fokus på global koherens som struktur og innhald (Hoel, 2000). På denne måten kunne også Camilla sikra seg at elevane fekk med alle argumenta dei skulle ha med tanke på kriteria for skriveoppgåva og ho kunna sikra seg at elevane hadde riktig oppsett for argumenterande tekst. Materiale mitt seier ikkje noko om kor lenge elevane hadde arbeidd med tekstane før norsklærarane gav videorespons, men det er interessant at elevar som har brukt ei skriveramme har kome mykje lengre enn dei elevane som ikkje hadde det.

Som ei oppsummering kan ein seia at videorespons kan motivere elevane for skrivning og støtta elevane i å utvikla gode skrivestrategiar. Men det er ein tendens til at norsklærarane fort skilir ned på lokalt nivå. Slike vaner er lette å gjera og vanskelege å leggja frå seg (Wengelin, 2000). Kriterium på globalt nivå kan støtta lærarane i å halda fokus på høgare nivå og ikkje fokuserer mykje på ortografi og teiknsetting før elevane har skrive teksten ferdig (Hoel, 2000).

6.2 Kva for nokre refleksjonar har norsklærarane gjort seg ved bruk av videorespons?

I spørjeskjema peikar lærarane på nokre potensial som ligg i videorespons. Nokre av desse potensiala er rapportert frå tidlegare forskning, medan andre har ikkje blitt nemnd. Eit potensial som ligg i videorespons er knytt til tid. Dersom omkostningane ikkje er for høge i form av at det er for tidkrevjande å setja seg inn i korleis verktøya verkar, kan dette vera eit motivasjonsbust for lærarane. Det vil difor vera viktig at lærarane ikkje opplever at dei nye digitale verktøya stel for mykje av deira tid (Hanssen et al., 2010). Slik sett kan ein seia at videorespons kan frigjera meir av lærarane si tid når elevane er i skrivefasen, noko som ikkje har blitt nemnd i tidlegare forskning. I tillegg gjer vurderingsverktøyet det mogleg å utøva tilpassa opplæring (Bruner et al., 1976). Dette vil truleg vera eit viktig potensial å tydeleggjera, sidan norsklærarane rapporterte at lærarkvardagane deira er hektiske og at tida ikkje alltid strekk til for å finna nye metodar eller testa ut nye verktøy.

Videorespons gir rom for å gi fleire responskommentarar (Mahoney et al., 2019), enn det som kanskje vil vera hensiktsmessig å gi i ein skriftleg eller munnleg respons. Det er heller inga avgrensing på kor mange ord ein kan gi eller kor mange minutt responskommentarane kan ta i ein videorespons. Camilla rapporterte om denne fordelten med videorespons. Videorespons er også eit fleksibelt verktøy som kan brukast til alle skriveoppgåver og i andre fag enn berre norskfaget, noko som Berit rapporterte som ein fordel.

Eit fjerde potensial er knytt til det personlege og nære. Gjennom videorespons gir ein munnlege responskommentarar direkte til den einskilde elev. Elevane får høyra ei kjende stemme som snakkar direkte til han eller ho (Isachsen, 2019; Mahoney, 2019). Sjølv om elevane ikkje kan respondera på tilbakemeldinga frå norsklæraren, er det likevel eit dialogisk preg på responsen (Kvithyld & Aasen, 2011). Eleven kjem i sentrum og norsklæraren har heile fokuset på den einskilde elev. På denne måten kan videorespons også styrka relasjonen mellom lærar og elev (Isachsen, 2019; Mahoney, 2019). Det personlege blei også rapportert av norsklærarane som seier at elevane kan oppleva seg sett og høyrte på

ein god måte. Norsklærarane rapporterte også at elevane stilte seg positive til å få videorespons på tekstane sine.

Eg har tidlegare snakka om at omkostningane for å ta i bruk nye verktøy ikkje må vera for høge, i form av at det tek for mykje tid å setja seg inn i funksjonane og at det er for komplisert. Norsklærarane hadde inga erfaring med videorespons frå tidlegare og måtte difor setja seg inn i korleis vurderingsverktøyet sine funksjonar verka. Berit rapporterte at ho strevde med å få til dei ulike funksjonane, sidan ho brukte ein anna versjon av Screencast-O-Matic enn dei andre norsklærarane. Slik sett vil det vera viktig at dei nye digitale verktøya er intuitive nok til at lærarar med mindre digital kompeanse kan ta dei i bruk utan å bruka utan høge omkostnader. Dersom verktøya har enkle og intuitive funksjonar vil dette kunna gi ein enda større motivasjon for å prøva det ut.

Som ei oppsummering kan ein seia at videorespons inneheld ulike potensial som kan ha innverknad på motivasjon for bruk hos lærarar. Desse potensiala er knytt til tid, tilpassa opplæring, personleg innretning og ikkje minst at elevane er positive, samt at ein kan effektivt få gitt tilbakemeldingane ved hjelp av munnleg språk.

6.3 Å nytta varierte former for vurdering i digitale omgivnader

Sjølv om det er forventat at lærarane skal nytta varierte former for vurdering i digitale omgivnader (Utdanningsdirektoratet, 2018b), var det ikkje lett å finna informantar til prosjektet mitt. Ein kan difor stilla spørsmål til kvifor det var vanskeleg for meg å få rekruttera norsklærarar som ønska å prøva ut videorespons på tekst. Eg trur at ein av grunnane kan vera relatert til tid. Lærarkvardagen er hektisk og inneheld mange ulike oppgåver som må gjennomførast (Hanssen et al., 2010; Selwyn et al., 2017). Det vil kanskje difor opplevast som tidskrevjande for lærarane å setja seg inn i og læra ein ny artefakt som dei ikkje har kjennskap til. Tidsaspektet var ein av faktorane alle norsklærarane rapporterte som ein mogleg faktor for dårleg rekruttering til dette forskingsprosjektet. Ifølgje Camilla er det travelt på barneskulen og lærarane har stort sett nok med å få kvardagane til å gå rundt. Når lærarane må driva med eige utviklingsarbeid og endra eigen praksis med utgangspunkt i forskning og digital utvikling, vil kvardagen få endå fleire oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det kan få følgje av at lærarar rett og slett ikkje orkar å oppsøkje nye metodar eller setja seg inn i funksjonar nye artefaktar tilbyr, legg Camilla til. Anne og Berit rapporterte også om tidsaspektet som ein mogleg faktor. Dei rapporterte også om andre faktorar som kunne spela inn. Anne meinte at lærarar kan oppleva det som skummelt å prøva ut noko nytt, medan Berit la vekt på at lærarar opplever eit stort press på tida si, noko som igjen

krev at lærarar må gjera prioriteringar og vera selektive når det kjem til val av kva dei ønsker å bruka tida si på.

Det er heller ikkje sjølvstøtt at lærarar ønsker å ha forskarblikket på seg når dei prøver ut nye artefaktar. Sidan norsklærarane visste at videoresponsane deira skulle analyserast og brukast i eit forskingsprosjekt ønska dei nok å stå fram som dyktige responsivarar. Anne og Camilla var opptekne av at videoresponsane skulle vera perfekte og av den grunn seier dei at det tok lengre tid å gi respons enn dei hadde tenkt: «Dei fyrste responsane eg lagde gjekk ganske trått og ein tenkte at det måtte vera perfekt» (sitat frå Anne). Anne merka at ho fekk ein betre flyt etter kvar som ho gav fleire videoresponsar og blei meir vandt med å bruka det digitale verktøyet. Camilla måtte også ta seg tid til å finna ut korleis videorespons fungerte. Nokre gonger måtte ho spela inn videoresponsane på nytt fordi ho gløymte kva ho skulle seia eller drøymte seg vekk og mista fokus. Dette er i tråd med funna i Selwyn et al. (2017) sin studie som viste at den negative sida med digitale verktøy kan føra til at ein kommuniserer «a hole lot of nothing».

I den digitale trekanten (figur 3) blei den kompetente læraren framheva som ein viktig faktor for at det skal vera mogleg å ta i bruk digitale verktøy på ein funksjonell måte. Berit lyfter fram lærarane sin profesjonsfaglege digitale kompetanse som ein mogleg faktor som kan påverka lærarane sine val om å prøva ut nye artefaktar. Ho tenkjer at mange lærarar er usikre på kva for nokre verktøy som finst, og meiner at mange lærarar ikkje er oppdaterte på kva for nokre moglegheiter og potensial som ligg i dei ulike verktøya. Dette samsvarar med Blikstad-Balas og Spurkland (2016) sine utsegn om at det finst få situasjonar der lærarar gir reell digital opplæring eller situasjonar der det digitale potensiale får full utteljing. Elevar får dermed ikkje den digitale kompetansen som læreplanen legg opp til (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Nyare forskning viser at lærarar har stor tilgang til digitale verktøy som elevane kan bruka, men dei saknar digitale verktøy som dei sjølv kan bruka (Karlsen & Johanson, 2018). Norske skular har god tilgang til digitale verktøy, men dei ligg likevel i mellomsjiktet når det gjeld pedagogisk bruk av IKT i skulen (European Commission, 2013). Slik sett vil det vera høgst nødvendig for lærarar å prøva ut nye digitale verktøy som skal støtta elevane si læringsutvikling i faget. Sjølv om nye digitale verktøy blir utvikla, vil ikkje dette seia at lærarane vil ta dei i bruk (Krajcik & Delen, 2017). I tillegg har det blitt dokumentert at utviklinga av pedagogisk profesjonsfagleg bruk av IKT i lærarutdanninga skjer i eit sakte tempo (Granberg, 2011; Krajcik & Delen, 2017). I lys av dette kan det verka litt merkeleg at det var så vanskeleg for meg å få tak i informantar som ønska å testa ut ein nytt digitalt verktøy.

Kva skal så til for at lærarar skal ha eit ønske om å prøva ut nye artefaktar, slik som videorespons? Eg har gjort meg nokre refleksjonar på kva som kan liggja til grunn for akkurat dette. Eg tenkjer at mykje handlar om motivasjon (Kennedy, 2016). Lærarane må ha ein motivasjon for å setja seg inn i og læra seg eit nytt digitalt verktøy. Så er spørsmålet kva som skal til for å styrka denne motivasjonen? Eg tenkjer at det å tydeleggjera potensialet som ligg i verktøyet kan bidra til å styrka læraren sin motivasjon for å ta verktøyet i bruk, slik at lærarane ser kva fordele eit slikt vurderingsverktøy kan ha for elevane si skriveutvikling. I følgje Ball et al. (2005) er det viktig å gjennomføra forskingsstudie som kan visa kva potensial som ligg i ulike digitale verktøy og kva dei digitale verktøya kan ha å seia for lærarar sitt eige arbeid, ikkje berre knytt til elevane sin bruk av desse verktøya. Eg tenkjer at lærarane med større sannsyn vil ta i bruk eit digitalt verktøy som både har potensiale for deira undervising og som i tillegg vil vera verdifult for elevane si læringsutvikling. Slik sett vil det altså vera viktig å sjå på korleis ein kan utnytta potensiale som ligg i sjølve verktøyet og korleis ein kan gi fagleg meirverdi i undervisinga til elevane ved bruk av desse verktøya (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Norsklærarane som har delteke i dette forskingsprosjektet er oppriktig interesserte i elevane. Dei ser kvar einskild elev og lyfter alltid fram det eleven har meistra i skriveoppgåva. Slik sett er videorespons i stor grad brukt til å fremja skrivemotivasjon. Vurderingsverktøyet gjer det også mogleg for norsklærarane å modellera og utvikla gode skrivestrategiar, som til dømes å gå ut og inn i rolla som lesar og skrivar av eigen tekst. Videorespons er også brukt tidleg i skriveprosessen for å støtta eleven med meir innhald og synleggjera vurderingskriterium. Mange av desse positive fordelane ved videorespons kan ein også utøva gjennom andre vurderingsverktøy. Ein kan for eksempel fremma skrivemotivasjon og byggja eit innhald gjennom forlag, men dei kan resultera i ein del venting for eleven. Fordelane med videorespons er at det kan vera effektivt, og at det kombinerer munnlege/skriftlege og romlege funksjonar. Men det vil ikkje vera eigna som det einaste vurderingsverktøy ein kan ta i bruk for å gi formativ vurdering. Læraren må vera bevisst på kvifor videorespons blir bruk i akkurat denne skrivekonteksten og korleis den skal støtta elevane i deira skriveutvikling.

Norsklærarane i dette forskingsprosjektet gav uttrykk for at dei ønska å halda fram med å bruka videorespons som vurderingsverktøy, og ein av grunngevingane for dette var blant anna knytt til elevane sine reaksjonar. Norsklærarane rapporterte at videorespons blei godt motteken hos elevane, som opplevde videorespons som både nyttig og relevant. Norsklærarane opplevde også at videoresponsen skapa større motivasjon for revideringsfasen hos elevane. Desse erfaringane tenkjer eg vil ha mykje å seia for norsklærarane sin vidare bruk av eit slikt vurderingsverktøy.

For at eit digitalt vurderingsverktøy skal bli teken i bruk av fleire, må ein først testa det ut og læra korleis verktøyet fungerer. Difor vil det vera viktig at lærarane ved ein og same skule har felles ambisjonar om både elevane sin digitale kompetanse og kva digital kompetanse dei sjølv er avhengig av. Det vil også vera viktig med ein delingskultur og eit felles repertoar med felles haldningar til bruk av digitale verktøy (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Norsklærarane rapporterte at dei vil anbefala andre kollega og lærarar til å bruka videorespons som eit vurderingsverktøy, og Camilla har anbefala videorespons til andre lærarar allereie. Men i tillegg til å ta i mot ei slik anbefaling bør lærarane diskutera kva som er god bruk av eit nytt vurderingsverktøy, kva tidspunkt ein bør bruka videorespons, og reflektera rundt kva som kan vera vanskeleg og kva som eventuelt ikkje fungerer optimalt. For at lærarar skal bruka videorespons som vurderingsverktøy må dei først og fremst kjenna eit behov for å endra på noverande vurderingspraksis og gjera seg opp si eiga meining om videorespons. Det er større sjansar for at endring og utvikling skjer når lærarane sjølv får moglegheit til å "sjå" situasjonar på nye måtar og ta sine val på korleis det skal handla med utgangspunkt i det dei ser (Kennedy, 2016).

7.0 Avsluttande refleksjonar

Mars 2020 blei skular stengte som førte med seg store endringar i kvardagen til lærarar, elevar og føresette. Lærarar måtte ta i bruk sin digitale kompetanse, elevar måtte ta eit større ansvar for eiga læring og føresette måtte gå inn i lærarrollen. Ei slik drastisk endring i samfunnet førar med konsekvensar for store og små. Me blir slik sett tvinga til å gjera mindre og større endringar og justeringar i kvardagen og prøva å gjera det besta ut av ein slik uvanleg situasjon. Heldigvis, har me stor tilgang på digitale hjelpemiddel og ressursar som me kan nytta oss av. Elevar har i ein periode fått all undervisning og oppgåveinstruksjonar over elektronisk plattform og lærarar har betra deira digitale kompetanse, medan andre lærarar har nok også fått ei digital oppfrisking. Meir ein nokon gong har me blitt minna om kor viktig det er at lærarar nyttar varierte former for vurdering i digitale omgivnader på måtar som bidreg til å utvikla elevane si læring (Utdanningsdirektoratet, 2018b). På denne måten fekk dette forskingsprosjektet enda større relevans enn eg hadde førstelt meg.

Stenging av skulane ført ikkje med seg nokre konsekvensar for datainnsamling til mitt forskingsprosjekt. All innsamling av data skjedde digitalt og dersom norsklærarane ikkje hadde fått gjennomført videorespons før heimeundervisinga starta, hadde dei likevel hatt moglegheit til å gjennomføra opplegget.

7.1 Vidare forskning

Sjølv om det blir utvikla nye digitale vurderingsverktøy, vil det ikkje vera sikkert at dei blir teken i bruk (Krajcik & Delen, 2017), og det er heller ikkje sikkert at dei blir tekne i bruk på pedagogiske måtar slik at dei styrkar elevane si læring. Difor vil det vera viktig med forskning som kan visa kva for nokre potensial som ligg i dei ulike digitale verktøya (Ball et al., 2005). Av den grunn ville det vore interessant å utført aksjonsforskningsstudiar der norsklærarar gjennomførte videorespons på tekst og deretter delte sine refleksjonar og erfaringar med kvarandre, eller studiar med LessonStudy design for å finna gode måtar å nytta verktøyet på. På denne måten kan ein byggja opp eit større felles repertoar slik at fleire lærarar får tilgang til erfaring og potensial som ligg i vurderingsverktøyet og dermed har eit ønske om å ta det i bruk (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016).

Litteraturlista

- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). *Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?* *American Educator*, 29(1), pp. 14-17, 20-22, 43-46.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*, 5 (1).
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.
- Blikstad-Balas, M. & Spurkland, S. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
Lasta ned: 25.04.2020
- Brick, B. & Holmes, J. (2008). Using screen capture software for student feedback: Towards a methodology. I *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, (CELDA).
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Bueie, A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Doktoravhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskaplige fakultet Universitetet i Oslo.
- Cabot, M., A. (2020). *Hvordan lærer lærere å gi feedback som elevene lærer av?*. I Grammatikk i kontekst. Viden om literacy, nr. 27. Henta frå: <https://blogg.forskning.no/blogg-sprak-i-utdanning/hvordan-laerer-laerere-a-gi-feedback-som-elevene-laerer-av/1679091>
Lasta ned: 13.05.2020
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dysthe, O., Igland, M., & Sønderland, L. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- European Commission. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final report. February 2013.

- Forskrift til opplæringslova. (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Henta frå: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23/724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
 Lasta ned: 27.01.2020
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). *A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students*. In *Journal of Educational Psychology*, 2007, Vol. 99, No. 3, 445-476.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School*. A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Granberg, C. (2011). *ICT and learning in teacher education. The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. Department of Applied Education/Interactive Media and Learning. Doktorsavhandlingar i pedagogisk arbeid. Umeå: Umeå Universitet.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? *Scaffolding. Teaching and learning in language and literacy education*. Australia/Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). *Det heseblesende lærerarbeidet: om nyutdannede læreres mestring av yrket*. I *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL.: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills & The National Conference on Research in English.
- Hillocks, G. (1987). *Synthesis of Research on Teaching Writing*. Henta frå: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198705_hillocks.pdf
 Lasta ned: 05.05.202
- Hertzberg, F. (2006). *Skrivekompetanse på tvers av fag*. I: E. Elstad & A. Turmo (red.). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget
- Hoel, T., L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Iglund, M.-A. (2008). *Mens teksten blir tid: ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Isachsen, B., S. (2019). *Artefakter og den erfarte læreplan som pedagogiske verktøy i undervisning og læring*.

- Karlsen, S. S. & Johanson, L. B. (2018). *Restart: å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Krajcik, J. & Delen, I. (2017). How to Support Learners in Developing Usable and Lasting Knowledge of STEM. Henta frå: https://www.researchgate.net/publication/305073376_How_to_Support_Learners_in_Developing_Usable_and_Lastig_Knowledge_of_STEM
Lasta ned: 09.02.2020
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidensskole/id2632829/?fbclid=IwAR2iRdyvFVzfCHy5sRFNLPIYIgmMoD1p6wkbZP7xzikoXhQJ5ZhwBHLhg>
Lasta ned: 05.12.19
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Henta frå: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasenpdf
Lasta ned: 05.12.2019
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). *Classrom Assessment: Minute by Minute, Day by Day*. Volum 63. Nummer 3. Henta frå: http://www.aliciahenderson.net/uploads/1/9/6/1/19614797/dylan_wiliam_article.pdf
Lasta ned: 27.01.2020
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020a). *Kompetansemål og vurdering*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/nor05-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv120>
Lasta ned: 17.01.2020
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020b). *Kjerneelementer*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/nor0106/om-faget/kjerneelementer>
Lasta ned: 21.05.2020

- Mahoney, P., Macfarlane, S. & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education, *Teaching in Higher Education*.
- Mariani, L. (1997). *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*. Henta frå:
https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
 Lasta ned: 18.03.20
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). "Scaffolding" learning in the classroom. I K. Norman (red.), *Thinking Voices: The Work of National Oracy Project* (s. 186 - 195). London: Hodder & Stoughton.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Henta frå:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/st201220130020000dddpdfs.pdf>
 Lasta ned: 05.02.2020
- Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education i Steirer, B. & Maybin, J. (red.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
 Lasta ned: 24.01.20
- NSD. Henta frå: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
 Lasta ned. 27.01.20
- OECD. (2013). *Education at a Glance*. Hentå fra: [http://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)-FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)-FINAL%2020%20June%202013.pdf)
 Lasta ned: 03.02.2020
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Regjeringa (2019). *Ny personopplysningslov*. Henta frå:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/personvern/ny-personopplysningslov/id2340094/>
 Lasta ned: 24.01.20

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Selwyn, N. (2019). *Schools and schooling in the digital age: a critical analysis*. London: Routledge.
- Selwyn, N., Nemorin, S., & Johnsen, N. (2017). *Everyday Schooling in the Digital Age. High School, High Tech?*. Routledge.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles, Calif: SAGE.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen og K. Smith. (Red.). *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (1.utg. s. 23.39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sommers, N. (1982). *Responding to Student Writing*. College Composition and Communication, 33(2).
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Vedlegg 5. Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf
Lasta ned: 27.01.2020
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
Lasta ned: 27.01.2020
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Vurdering for læring – om satsingen*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalt-satsing/om-satsingen/>
Lasta ned: 27.01.2020
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Hva er tilpasset opplæring?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
Lasta ned: 08.02.2020
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/#endring-og-utvikling>
Lasta ned: 25.05.2020

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

Wengelin, Å. (2002). *Text production in adults with reading and writing difficulties*.

(Doktoravhandling, Göteborgs universitet, Sverige). Göteborg: Gothenburgh Monographs in
Linguistics 20, Department of Linguistics, Göteborg University.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Spørjeskjema

Vedlegg 3: Videoresponsane transkribert og analysert

Vedlegg 4: Analyse av spørjeskjema

Vedlegg 5: NSD

Informasjonsskriv

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet:

Korleis forstår og brukar norsklærarar videorespons på tekst?

Dette er problemstillinga eg ynskjer å undersøka i dette forskingsprosjektet. I dette skrivet vil du som deltakar få informasjon om mine mål for prosjektet og kva det vil innebera for deg å delta i denne studien.

Bakgrunn og formål

I november 2019 byrja eg med førebuing til mitt masterprosjektet, *Korleis forstår og brukar norsklærarar videorespons på tekst?*, ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskulelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Hensikta med dette forskingsprosjektet er å finna ut kva for nokre erfaringar har norsklærarar med å gi tilbakemelding på tekst gjennom bruk av video. Kva for nokre fordelar og ulemper vil norsklærarane trekkja fram ved bruken av videorespons?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Masterstudent Torbjørg Håland Lekve er ansvarleg for gjennomføringa av masterprosjektet og innsamling av empiri i samarbeid med rettleiar Brit Helen Russdal Hamre, førstelektor ved Universitetet i Stavanger.

Kvifor får du spørsmål om å delta i forskingsprosjektet?

Utvalet til mitt masterprosjekt skal bestå av fire norsklærarar på mellomtrinnet. Desse norsklærarane har anten erfaring med bruken av videorespons på tekst eller eit ynskje om å prøva det ut i sin klasse og gjennom slik utprøving skaffa seg erfaring med videorespons.

Kva inneber det for deg å delta i dette forskingsprosjektet?

Metodane eg ynskjer å bruka for å samla inn empiri til masteroppgåva mi er elektronisk intervju med norsklærarane, som blir sendt inn som vedlegg til e-post. Norsklærarane vil få tilsendt ein intervjuguide som inneheld spørsmål knytt til forståinga og bruken av videorespons og bakgrunnsinformasjon som alder, utdanning og erfaring med videorespons.

Dersom du som norsklærer ynskjer å delta i dette forskingsprosjektet vil du bruka kring 1 time på å svara på spørsmåla som blir stilt i intervjuguiden. Desse spørsmåla vil vera knytt til dine erfaringar med videorespons, fordeler og ulemper og kva du meiner videorespons vil ha å seie for dine elevar sin skrivekompetanse. Du vil også bli bedt om å senda inn to videofiler med respons som to elevar har fått frå deg. Dersom du er ein av dei som ynskjer å prøva ut videorespons for første gong, vil det også vera mogleg for deg å ikkje gjera dette med ein heil klasse, men testa det ut på nokre av elevane dine.

Kva skjer med informasjonen eg får som omhandlar deg?

Alle opplysingane som blir behandla i dette prosjektet er basert på din samtykke. Alle personopplysingar blir behandla konfidensielt. All informasjon vil bli sletta etter innlevering av forskingsprosjektet. Datamaterialet blir anonymisert i publikasjonen av masteroppgåva og du vil ikkje kunna knyta deg sjølv til materialet. Verken namn, skule eller geografi vil bli omtala i masterpublikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.07.20 og alt av materiale vil då bli sletta. Det vil også vera viktig at elevane sine bakgrunnsopplysingar blir utlatt i sjølve videoresponsen, dette inkluderer namn, alder, kjønn, namn på skulen, diagnosar og andre spesielle hendingar som kan identifisera eleven.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg sjølv
- å få sletta personopplysningar om deg sjølv
- å få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet)
- å senda klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar

Det er frivillig å delta

Det er sjølvsagt frivillig å delta i dette forskingsprosjektet. Dersom du vel å delta, har du moglegheita til å kunna trekka deg kva tid som helst utan å måtta grunngi ei forklaring. Alle opplysningar om deg blir sletta. Det vil ikkje oppstå negative konsekvensar for deg dersom du ynskjer å trekka deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker dine opplysningar

Eg vil bare bruka opplysningane om deg til formåla for dette forskingsprosjektet. Eg vil behandla opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre meg og rettleiar som vil ha tilgang til opplysningane som blir gitt. Sidan all kommunikasjon skjer via ein digital plattform har eg laga ei eiga mappe som er passordbeskytta der all kommunikasjon mellom meg og informanten havnar.

Dersom du ynskjer å delta, eller har spørsmål til dette forskingsprosjektet, ta kontakt med Torbjørg Håland Lekve på e-post torbjorg.h@live.no eller via telefon på 46416457.

Vedlegg 2: Spørjeskjema

Spørjeskjema

Hei,

Eg er grunnskulelærarstudent ved Universitetet i Stavanger og skal skrive masteroppgåve i norsk dette semesteret. Oppgåva dreier seg om korleis norsklærarar på mellomtrinnet forstår og brukar videorespons på tekst. Du har no gitt elevane dine videorespons på tekstane dei har skrive og har difor gjort deg nokre erfaringar og meiningar kring denne type verktøy. Nedanfor finn du ulike spørsmål som eg gjerne vil at du skal svara på. Du kan svara på spørsmåla i dette dokumentet. Eg har laga egne ruter der du kan plassera svara dine. Eg har også markert omtrent kor mange ord eg forventar i svaret, dette først og fremst for å visa at eg ynskjer rike svar.

Tusen hjarteleg takk for hjelpa!

Med venleg helsing

Torbjörg Håland Lekve

Nokre korte opplysningar først:

- a. Kor lenge har du vore norsklærer?
- b. Kva utdanning har du i norskfaget?
- c. Kva for eit trinn arbeider du på no?
- d. Har du erfaring med videorespons frå tidlegare?

1. Fortel kort om korleis du brukte videorespons. Svar gjerne i ruta, ca. 200 ord.

2. Kva la du vekt på i responsen du gav til dine elevar? Svar gjerne i ruta, ca. 100 – 200 ord.

3. Kva fordelar tenkjer du at videorespons kan ha på mellomtrinnet? Ta utgangspunkt i dine erfaringar og gi gjerne eksempel. Svar gjerne i ruta, ca. 200-300 ord.

4. **Kva utfordringar tenkjer du at videorespons kan ha på mellomtrinnet? Ta gjerne utgangspunkt i egne erfaringar og gi gjerne eksempel. Svar gjerne i ruta, ca. 200-300 ord.**

5. **Ut i frå dine erfaringar med videorespons på tekst, er dette noko du vil halda fram med å bruka i ditt vidare vurderingsarbeid? Sett kryss.**

JA:

NEI:

Dersom svaret over er JA, er det noko du vil gjera annleis neste gong, i tilfelle kva? Svar gjerne i ruta, ca. 50-100 ord.

Dersom svaret over er NEI, kvifor ikkje? Svar gjerne i ruta, ca. 50-100 ord.

6. På kva måte har det vore læringsgivande å gjennomføra videorespons? Svar gjerne i ruta, ca. 50 ord.

7. Vil du anbefala å bruka videorespons som eit vurderingsverktøy til andre lærarar?

- 8. Korleis responderte elevane dine på å få tilbakemelding på tekst gjennom videorespons? Gi gjerne eksempel. Svar i ruta, ca. 50 ord.**

- 9. Det var vanskeleg å finna norsklærarar på mellomtrinnet som hadde erfaring med videorespons på tekst og norsklærarar som ynskja å prøva det ut. Kva trur du grunnen til det er? Svar gjerne i ruta, ca. 50 – 100 ord.**

Videorespons 1 – Anne

Varigheit: 01.18

Hei (namnet på eleven)! Her har du starta på eit veldig fint dikt om snø. Eg likar tittelen din (markerer i teksten og les opp) «Snø med vennskap». Det gjere meg nysgjerrig på kva dette diktet handlar om. Den første strofa di har du fått med endrerim, i strofe 1 og strofe 2 (markerer i teksten og les opp) «bakken», «nakken» og «utendørs» og «innendørs». Vidare i diktet no så skal du laga neste strofe, for kriteria var at du skulle ha med to strofe med minst fire verselinjer i kvar strofe. Vidare no vil eg du skal få med eit bokstavrim i diktet. Då kan det vera fint å bruka adjektiv for å beskriva substantiv. Så brukar du eit adjektiv og eit substantiv som har same bokstav for å få til eit bokstavrim. Det er ein fin måte å tenkja på når ein skal laga eit bokstavrim. Eg gler meg til å lesa den neste strofa di, lykke til!

Videorespons 2 – Anne

Varigheit: 03.10

Hei (namnet på eleven)! Her har du starta på eit dikt om venskap. Eg likar veldig godt tittelen på diktet ditt (markerer i teksten og les opp) «Hva venskap er». Her stiller du ikkje spørsmålet kva er venskap, men du seier noko om kva venskap er. Du treng ikkje ha punktum i tittelen (markerer i teksten). (Les opp teksten) «Alle burde ha ein venn, hvis man ikke har en venn kan man være ensom». Hugs at dikt er veldig korte og verselinjene også kan vera veldig korte. Det handlar noko om korleis ein les diktet og at det ofte er laga for å bli lest opp, og at ein kanskje har litt pausar mellom verselinjene. Det du kan gjera er å dela opp denne verselinja i to eller tre deler (markerer i teksten og les opp) «Alle burde ha en venn (pause). Hvis man ikke har en venn (pause), kan man være ensom».

Det sama gjeld for den andre verselinja (markerer i teksten). Her kan du også dela opp. (Les opp verselinja) «Jeg har en venn, hun er ikke slem. Hun er snill og morsom, omtenksom». Det kan du gjera i heile denne strofa her, prøv å del opp setningane dine. Ordet «hvis» skal skrivast med «hv» (markerer ordet). Når du skriv det på denne måten betyr ordet «vis», som i klok. (Markerer i teksten

og les opp) «Hvis men ikke har folk man sener har man ikke venner», denne setninga bør du endre litt på. (Markerer i teksten) Her skal det også vera «hv-lyd». Og ordet vil har enkelkonsonant (markerer ordet). Her blir det vill, som i vill og gal.

I strofe nummer to så ser me at du har korta ned på verselinjene dine (markerer i teksten). Det er veldig fint for då blir det kortare når ein skal lesa det opp. Så eg ønsker at du arbeidar med strofe nummer ein her (markerer i teksten). Og deler det opp, kanskje du til og med kan få strofa til å bli to strofer når du deler opp verselinjene dine og lagor fleire verselinjer. Gler meg til å lesa vidare (namnet på eleven). Så får du spør om hjelp dersom det er noko du lurar på. Lykke til vidare med revidering av teksten din!

Videorespons 3 – Berit

Varighet: 01.47

Hei (eleven sitt namn)! Eg skal gi deg tilbakemelding på forteljinga di som eg tykkjer er kjempebra, du har fått til ein veldig god start. Du har med skildringar av både hovudperson og av miljøet. Og difor verkar det veldig spennande og eg har veldig lyst til å høyra korleis det går vidare. (Les opp heile teksten) «Det fantes et land fylt med latter, lek og fred, men så brøt ondskaperen løs. Vi prøvde å forsvare oss og landet vårt, men ondskaperen var for sterk Red meg Link. Link våknet i en gråte ikke en skummel men en fin og ryddig grotte. men så merket han at han låg i en kiste. kista var koplet til et tjern.vannet var ikke skittent det var rent vann.det rant ned vann men bare litt ikke nok til og drukne han.han reiste seg opp i fra kisten».

Veldig bra, (eleven sitt namn). Eg skal gi deg nokre tips. Her treng du eit punktum (markerer i teksten). Og når det står «Redd meg Link» (markerer i teksten), når det er direkte tale, treng du markera det i teksten med «gåseauge» som me kallar det. Så vil eg minna deg på å ha stor bokstav etter punktum og så må du sjå her (markerer i teksten). Ordet gråte (markerer ordet) har du skrive på ein måte her, så har du skrive det sama ordet her på ein annan måte (markerer ordet). Vurder kva for ein av desse som er riktig skriven. Då vil eg berre ønska deg lykke til (namnet på eleven) med ein veldig bra start og så er eg veldig nysgjerrig på korleis det går vidare.

Videorespons 4 – Berit

Varighet: 02.05

Hei (eleven sitt namn)! Eg skal gi deg litt tilbakemelding på forteljinga di. Eg veit jo det at du sjølv kjennar at du ikkje har kome skikkelig i gong enda, og eg ser at du strevar litt. Eg skal difor gi deg nokre tips til korleis du kan tenkja. Du har jo teke perspektivet til Zelda. Det du kan prøva å gjera då er å førestilla deg at det er du som er Zelda, sett deg inn i hennar kjensler og tankar. Kva er det ho tenkjer no? Kva er henna kjensler? Kva er det som må skje for at ho skal bli redda? Eg ser at du skriv at Calamity Ganon er motstandar. Kva er det han gjere? Møtes Zelda og Calamity Ganon nokon gong? Kva trussel er det han er mot Zelda? Prøv å lev deg heilt inn i det og ikkje tenk at forteljinga treng å vera så veldig lang. Den treng ikkje vera på meir enn fira til fem sider. Det må vera eit spenningstopp der det skjer ein konflikt mellom Link og Calamity Ganon og at konflikten løyser seg med at Link klarer å ordna opp på ein eller annan måte. Prøv å tenk litt kva som har skjedd spelet, men du treng ikkje ta utgangspunkt i det heller. Du kan velja å laga den forteljinga som du ønsker. Det treng ikkje vera knytt opp mot spelet i det heile tatt. Men det er altså prinsesse Zelda og ho har

blir tatt til fange, kva skal ho gjera? Lykke til med forteljinga di (namnet på eleven). Eg veit du klarer det.

Videospons 5 – Camilla

Varighet: 01.40

Hei (eleven sitt namn)! Takk for nydeleg tekst, eg blir glad av å lesa den. Nå skal me sjå litt gjennom teksten din. Eg kan starta på innleiinga di. Når du skriv, finn eg fort ut kva det er du vil skriva om, og eg får vita meiningane dine som var eit av kriteria for innleiinga (markerer i teksten). Så alt i alt ei god innleiing. I staden for å ha ein veldig lang setning så kan du kutta det ut og heller ha eit punktum her (markerer i teksten og les opp). Så blir det slik «Her er mine argumenter for å få en ilder».

Det første argumentet ditt er kjempebra. Eg ser det føre meg at ilderen kjem laupande mot deg. Lesaren din treng å vita kven Babcia er (markerer ordet). Sjølv om denne teksten er til mor og far så er det greitt at du forklarar litt kven det er. Også eit godt andre argument. Her må du hugså å ha mellomrom (markerer i teksten). No er det flisespikkeri, men alltid mellomrom mellom punktum og stor bokstav. Sist men ikkje minst, bra bruk av setningsstartarar (markerer i teksten). Motargumentet har du også fått med deg, veldig bra. Me skal sjå litt på avsluttinga di (markerer heile avsluttinga). På avsluttinga di, hugsar du at den skulle vera litt slik som en appell? For eksempel, «alle barn fortjener et kjæledyr». Ha ei oppfordring til den som du skriv til, så blir dette superbra. Det er litt jobb med avsluttinga, men dette ser strålande ut (eleven sitt namn).

Videospons 6 – Camilla

Varighet: 02.43

Hei (eleven sitt namn)! No skal me sjå litt på teksten din. Me skal sjå litt på innleiinga di, me skal sjå litt på setningsstartarar og me skal sjå litt på bindeord. Eg tykkjer du har skriva om eit spennande emne. Eit litt annleis emne, dette med buss og det er kjempeviktig. Eg tykkjer det er flott korleis du vendar deg til lesaren med ein gong (markerer i teksten og les opp) «Du har sikkert tatt en buss og du har sikkert ventet på den lenge og når du kommer inn på bussen er det stappfullt av folk. Jg mener det skal være flere busser på veien». Her kjem også meininga di fram og me veit kva det er med ein gong. Eg tykkjer det er flott at du brukar bindeord (markerer ordet). Slik du ser så brukar du det to gonger i ei setning (markerer orda) og då kan setninga di bli litt lang som du ser her (markerer heile setninga). Det du kan gjera er «Du har sikkert tatt en buss og du har sikkert ventet på den lenge» punktum (markerer i teksten). Så kan du droppa den (markerer eit av bindeorda), så kan du skriva «Når du kommer inn på bussen er det stappfullt av folk». Så her gjere med setninga litt kortare

Her brukar du ein setningsstartar (markerer i teksten og les opp) «For det første hvis det blir flere busser på veien så kan flere folk komme seg fra sted til sted uten å bytte buss». Det er eit godt argument. Me skal berre sjå litt på korleis du byggjer opp denne setninga (markerer i teksten og les opp) «For det første så kan flere folk komme seg fra sted til sted uten å bytte buss, hvis det blir flere busser på veien», ser du at me kan snu litt på setninga? Så heng det meir saman. Det sama kan me gjera her nede (markerer i teksten og les opp) «For det andre så kan man ta en buss sammen med venner og familie i steden for at folk tar hver sin bil». Det flyt litt betre viss du snur litt på setningane dine. Eg tenkjer også at her (markerer i teksten) kan du fylla ut litt meir, ei setning til. «Sist men ikke minst så kan de som studerer eller ikke har lappen, så kan de kjøre», flytt ordet kan opp (markerer i teksten). Flott at du har eit motargument (markerer ordet og les opp) «Likevel må man betale, men heller det enn å ødelegge miljøet vårt». Bra bruk av bindeord. Du kan gjerne få miljøfaktoren med lengre oppe, eksempelvis her (markerer i teksten). Fyll ut setningane dine. Bra, så skal me sjå litt på avsluttinga di heilt til slutt, men godt jobba (eleven sitt namn).

Vedlegg 4: Analyse av spørjeskjema

Spørsmål 1: Fortel kort om korleis du brukte videorespons.

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Eg brukte videorespons som ein del av eit skriveløp kor eg gav elevane respons undervgs i prosessen.</p> <p>Elevane fekk ei skriveoppgåve med kriterier.</p> <p>Dei skulle skriva dikt, som er ein kort tekst. Etter første skriveøkt gav eg respons på tekstane til elevane. Eg spelte inn kommentarane i screencast-o-matic samstundes som eg filma skjermen. Når eg gav respons på elevtekstane tok eg utgangspunkt i kriteriene me hadde satt opp for skriveoppgåva, i tillegg til at deg kommenterte skrivefeil.</p> <p>Etterpå delte eg opptaka med elevane. Elevane fortsette å jobba med teksten etter at dei hadde høyrte tilbakemeldinga.</p>	<p>Elevene fikk i oppdrag å skrive en fantasyfortelling i bildebokformat. De skulle bruke spillet <i>Zelda</i> som skrivemotivasjon og elevene skulle i teksten vise forståelse for, og kompetanse omkring ulike virkemidler i fantasytekster.</p> <p>Elevene skulle også vise at de mestret enkle rettskrivings- ordbøynings- og tegnsetningsregler. Videre skulle elevene benytte respons fra medelever og videorespons fra lærer som grunnlag for revisjon av teksten. Til slutt skulle teksten presenteres for fadderbarna på 3.trinn.</p>	<p>Klassen skulle i gang med å skrive argumenterende tekst. Dette var første gang de var borti sjangeren og vi startet derfor i to uker der vi lærte om sjangeren og laget skjema med for og imot.</p> <p>Elevene fikk se eksempler frå andre argumenterende tekster og de fikk prøve seg på små tekster til rektor i første omgang. Vi skrev også en modelltekst saman først.</p> <p>Elevene skulle så gå i gang med å skrive sin egen tekst. Vi hadde gjennomgått dette med startsetninger, bruk av bindeord i teksten og vi hadde jobbet mye med hvordan innledningen skulle se ut. En del av kriteriene var også at de skulle ha med tre argumenter for og ett i mot.</p>

		<p>Eg hadde laget en skriveramme til elevene som de skrev inni – da kunne eg sikre meg at de fikk med alle argumentene og riktig oppsett.</p> <p>Elevene gikk i gang med teksten og skrev ferdig innledningen først. Skriverammen lå i classroom slik at eg hele tiden hadde tilgang til tekstene deres. Da alle elevene hadde fått skrevet endel (gjærne ett eller to argument) brukte eg videorespons. Her gikk eg igjennom tekstene til alle elevene så langt de hadde kommet og snakket ut i frå de kriteriene vi hadde satt på forhånd. Jeg konsentrerte meg mest om innledningen – siden vi hadde jobbet godt med denne, setningsstartere og noe bindeord. Deretter kommenterte eg ofte kva jeg kunne tenkt meg vidare.</p> <p>Noen måtte rydde litt opp i teksten sin, mens andre var godt på vei.</p>
--	--	---

Spørsmål 2: Kva la du vekt på i responsen du gav til dine elevar?

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Som nemnt la eg vekt på kriteria i skriveoppgåva og skrivefeil. Skriveoppgåva var at dei skulle skriva eit dikt, dei kunne velje nokon tema som me hadde satt opp saman i dei ulike gruppene. Dei skulle ha med enderim, bokstavrim og minst to strofer med fire verselinjer i kvar strofe. I tillegg hadde eg fokus på kva dei hadde fått til i teksten. Det starta eg responsen med, deretter gav eg ei framovermelding på kva dei skulle ha fokus på i vidare arbeid med teksten. I tillegg til dette prøvde eg å ha fokus på å bruka faglege omgrep.</p>	<p>Jeg la vekt på å fremme skrivemotivasjon i responsen jeg gav. Jeg benyttet kriteriene vi hadde satt opp, og prøvde å finne gode partier i teksten de skrev. Jeg forsøkte å gi dem råd om hvordan de kunne komme videre i teksten, heller enn å finne feil.</p>	<p>Hm.. dette svarte eg litt på over, men:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Innledning – elevene måtte vise tydelig kva de skulle skrive om og kva de mente om saken. 2. Setningsstartere som “for det første”.. 3. Bindeord – men dette gjaldt ikkje alle.. 4. Eg så også litt på struktur da noen blandet argument oppe i innledningen og prøvde å hjelpe dem med å rydde litt i teksten sin. 5. Passe på at de ikkje skrev same argument tre ganger

Spørsmål 3: Kva fordelar tenkjer du at videorespons kan ha på mellomtrinnet? Ta utgangspunkt i dine erfaringar og gi gjerne eksempel.

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Eg tenker at dei to største fordelane med videorespons er at ein konkretiserer og at elevane kan høyre den fleire gonger. Med å bruke videorespons har ein moglegheit til å visa i teksten samstundes som ein snakkar. I tillegg er det ein stor fordel at elevane kan høyre tilbakemeldinga fleire gonger. På mellomtrinnet, spesielt 5.trinn, er elevane i ein periode kor det skjer ein del med dei og at munnlege beskjeder ikkje alltid blir oppfatta og mottatt i den grad ein som lærar ønskjer at dei skal. Min erfaring er at dersom ein skal gje munnlege tilbakemeldingar så er det ein brøkdelen av dette som blir huska. Når elevane har gjort den eine korrigeringa som dei hugsar, så rekker dei opp handa og vil at du skal repetere resten, i eit klasserom kan dette bli veldig krevjande. Dersom ein gjer skriftlege</p>	<p>Jeg tenker at videorespons kan ha mange fordeler på mellomtrinnet. Elevene gav uttrykk for at det var motiverende og nyttig. Det kan benyttes i alle fag, i alle skriveoppgaver. Responsen blir personlig og på den måten kan elevene oppleve seg sett og hørt på en god måte i læringsarbeidet sitt. Responsen er lett å tilpasse den enkelte, og blir derfor relevant for revisjonsarbeidet. Responsen kan skape et felles begrepsapparat for vurdering, noe som kan gjøre det enklere å utvikle selvreguleringsstrategier. Responsen kan gjøre tilbakemeldingen mer faglige og presise. Krever at lærer har tenkt gjennom hva som er viktigst i tekstarbeidet.</p>	<p>Eg fikk sagt mye meir enn det eg hadde orket å skrive til elevene. Eg slapp å bruke tid i klasserommet til å veilede i teksten til dem som egentlig klarer seg godt – mange av de “flinke” elevene ønsker ofte mye veiledning, mens nå kunne eg si alt eg ønsket på forhånd og så rettet dem seg sjølv i timen. Det gjorde at eg kunne konsentrere meg om dem som slet. Elevene likte det veldig godt – det var ingen som heller ønsket skriftlige tilbakemeldinger. Ei av jentene sa: “Jeg bare satte på headsettet og hørte på det du sa fleire ganger – og så pauset eg underveis og rettet opp det du sa”.</p>

<p>tilbakemeldingar opplever eg også at elevane på 5. trinn må ha mykje støtte for å forstå den skriftlege tilbakemeldinga. Dersom ein brukar videorespons kan elevane jobba meir sjølvstendig, samtidig som det verka som om alle kjente at dei fekk støtte i skrivinga. Det gav meg som lærer ein betre oversikt i klasserommet slik at eg kunne hjelpe dei elevane som trengte det mest, utan å føle at nokon elever ikkje fekk hjelp.</p> <p>Ein anna faktor med å bruka videorespons er at det er ein god moglegheit til å jobbe med bruken av fagspråk. Min erfaring er at når eg til døme bruker fagspråk i undervisninga er dette noko som ofte blir gloynt av elevane og dei ser det ikkje som relevant eller nyttig. Ved å bruka fagspråk i videoresponsen har ein for det første moglegheit til å definera omgrepa og for det andre handlar dette om den enkelte elev sin tekst, difor</p>		
---	--	--

<p>blir det viktig for dei å skjønna omgrepa.</p> <p>Eg vil også leggja til at eg aldri ville brukt videorespons som sluttvurdering, då dette synest å ikkje vera hensiktsmessig i det heila. Det som var verdifullt var at elevane kunne bruka responsen til å revidera teksten sin. Sjølv om det på langt nær var så tidkrevjande som eg hadde trudd, var det såpass tidkrevjande at det skal ha ein nytteeffekt for elevane.</p>		
---	--	--

Spørsmål 4: Kva utfordringar tenkjer du at videorespons kan by på, på mellomtrinnet? Ta gjerne utgangspunkt i egne erfaringar og gi gjerne eksempel.

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Eg ser ikkje nokon utfordring som er særskilt for mellomtrinnet. Det som eg kan sjå føre meg som ei utfordring er at det kan vera tidkrevjande. I min respons var det dikt elevane hadde skreve, som var veldig korte tekstar. Men, som med alt anna trenger ein øving, eg trur at dersom ein blir vandt til å bruka videorespons som verktøy vil det ta like lang tid som å gje ei skriftlege tilbakemeldingar. Min erfaring med skriftlege tilbakemeldingar er at ein ofte må bruka veldig mykje tid på å konkretisere og gje eksempel, som også er veldig tidkrevjande, dette treng ein ikkje bruka tid på i videorespons då ein kan vise og snakke samtidig.</p>	<p>Utfordringer på samme måte som alt annet vurderingsarbeid. Riktig feedback som motiverer og som gir retning i arbeidet. Elevene er ennå umodne og sårbare i forhold til kritikk. Kan være tid- og plasskrevende. En bør helst ha et stille rom når en gjør opptak.</p>	<p>I fht utfordringer så ser eg at det er litt tidkrevende - særlig i starten for du vektlegger ordene dine litt meir. Noen måtte eg ta opp tre ganger for eg glemte ut ord eller drømte meg vekk. Eg lurte også litt på om elevene druknet litt i alt bablet mitt, men de sat at de ikkje gjorde det. Eg tenker likevel at fallgraven kan være at det snakkes så mye at elevene ikkje klarer å sile ut alt - særlig de som sliter med konsentrasjonen.</p>

Spørsmål 5: Ut i frå dine erfaringar med videorespons på tekst, er dette noko du vil halda fram med å bruka i ditt vidare vurderingsarbeid?

Dersom JA, er det noko du vil gjera annleis neste gong, i tilfelle kva?

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>JA!</p> <p>Eg vil nok ikkje gjera noko annleis, samtidig som ein alltid kan bli betre på å gje konkrete tilbakemeldingar. Eg trur det viktigaste er at ein som lærar øver seg på å automatisere videoresponsen. I tillegg må ein gjera det fleire gonger for å bli god på det. Eg kan sjå føre meg at ein som har vært norsklærer i 20 år har automatisert den skriftlege responsen slik at den ikkje er like tidkrevjande. For meg som er ein nyutdanna norsklærer var det like tidkrevjande å gje skriftleg respons som videorespons. Difor trur eg ein må prøva videorespons fleire gonger før ein kan seie at det tek for mykje tid.</p>	<p>JA!</p> <p>Neste gang vil jeg gi respons tidligere i prosessen, feks, etter innledning eller etter spenningstopp. Jeg vil også jobbe mer med gode kriterier for tekstene. Elevene hadde skrevet tekstene sine i Book Creator. Jeg kunne ikke redigere teksten i samme grad som i google docs. Neste gang vil jeg be elevene skrive i docs først, tror jeg.</p>	<p>JA!</p> <p>Eg vil ha enda tydligere kriterier over kva eg skal snakke om – da holder eg meg kanskje til manus. Dette var noe eg fant ut underveis så de første ble nok litt i hytt og gevær.</p>

Spørsmål 6: På kva måte har det vore læringsgivande å gjennomføra videorespons?

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Det har vore lærerikt og bryta barrieren med å faktisk gje videorespons. Dei fyste responsane eg lagde gjekk ganske trått og ein tenkte at det måtte vera perfekt. Etter kvart som eg blei meir vandt med å sitta for meg sjølv og gje respons fekk eg ein betre flyt i responsen. Eit viktig moment er at responsen ikkje trenger å vera perfekt teknisk, det er ikkje eit radioprogram ein spelar inn, men ein responsform som er særdeles fruktbar for elevane. Elevane legger ikkje merke om ein stopper opp litt eller om det er litt stutrete, dei er mest opptatt av å høyra tilbakemeldinga på teksten sin.</p>	<p>Det var lærerikt på mange måter. Først den teknisk delen med nytt program. Det var mange funksjoner som jeg ikke fikk til. Jeg tenker at det er fordi jeg har gratisutgaven. Jeg synes også det var lærerikt å fokusere på hvilke type tilbakemeldinger som kunne motivere elevene og samtidig gi dem nyttig informasjon om forbedringspotensiale. Jeg lærte at mange av kriteriene vi benyttet var meningsløse. Vi måtte endre dem underveis. Jeg lært også at videorespons er et nyttig for verktøy for utvikling av begreps- og språkutvikling.</p>	<p>Eg liker å lære nye ting som eg kan dra vidare med meg i undervisningen. Og særleg når elevene likte det såpass godt så er det også et pluss.</p>

Spørsmål 7: Vil du anbefala å bruka videorespons som eit vurderingsverktøy til andre lærarar?

ANNE	BERIT	CAMILLA
Ja	Ja	Ja – har allereie gjort det

Spørsmål 8: Korleis responderte elevane dine på å få tilbakemelding på tekst gjennom videorespons?

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Elevane var veldig positive til dette. Dei såg det som nyttig. Tilbakemeldinga var at dei likte godt at dei kunne sjå kor i teksten eg snakka om og at dei kunne høyra det fleire gonger. Eg erfarte også at elevane endra tekstane sine ut i frå den responsen dei hadde fått.</p>	<p>Elevene likte godt å få respons. De gav uttrykk for at det var motiverende og lærerikt. De sa blant annet: Det hjalp meg videre i teksten. Det hjalp meg å forstå at leseren kan se det fra et annet perspektiv. Det hjalp meg med rettskriving. Det hjalp meg med riktig tidsbøying. Det hjalp meg å forstå at jeg kan skrive en god fortelling. At jeg kan føle meg proud.</p>	<p>Se over – veldig godt</p>

Spørsmål 9: Det var vanskeleg å finna norsklærarar på mellomtrinnet som hadde erfaring med videorespons på tekst og norsklærarar som ynskja å prøva det ut. Kva trur du grunnen til det er?

ANNE	BERIT	CAMILLA
<p>Grunnen til dette kan vera at det er skummelt å prøva noko nytt. Eg trur at den største grunnen til at lærarar ikkje prøver det er fordi at dei tenkjer det er veldig tidkrevjande. Det er noko veldig utleverande å spela inn sin eigen stemme. Litt rart lærarar ikkje vil høyra sin eigen stemme på video, sidan me ofte likar å høyre vår eigen stemme i klasserommet. Eg trur mykje også handlar om at dersom ein ordlegger seg feil ein gong må ein spela inn heile videoen på nytt, noko som eg trur det er viktig å ikkje tenkje. Kva er målet med videoresponsen? At elevane skal få konkrete framovermeldingar som dei kan bruka til å revidera tekst. I og med at det gjer dei moglegheit til å høyra responsen fleire gonger vil det vera meir verdifullt enn å gje ei munnleg</p>	<p>Jeg tror det handler mye om lærerens PfdK (profesjonsfaglige digitale kompetanse). Mange er usikre på ulike verktøy og mangler oppdatering på hvilke muligheter som ligger i de ulike verktøyene. Jeg tror også at det handler om tid. Lærere opplever et stort press på tiden sin. Mange er nok redd for at det er tidkrevende å sette i gang og lære seg metodene. Dessuten tror jeg at mange ikke kjenner til de ulike videoverktøyene som finnes.</p>	<p>På barnskolen er det travelt og vi har stort sett nok med å få hverdagen til å gå rundt. I tillegg er det ikkje mye kursing og min erfaring er at det satses lite på å videreutvikle lærere (viss du ser vekk i frå dem som må ta hele årsheter på nytt). Derfor må vi sjølv oppsøke nye metoder og det orker vi ikkje.</p>

tilbakemelding som ikkje blir teken opp.		
---	--	--

Vedlegg 5

9.3.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Videorespons på mellomtrinnet

Referansenummer

792361

Registrert

28.11.2019 av Torbjørg Håland Lekve - th.lekve@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brit-Helen Russdal Hamre, brit-helen.russdal-hamre@uis.no, tlf: 51 831289

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Torbjørg Håland Lekve, torbjorg.h@live.no, tlf: 46416457

Prosjektperiode

31.10.2019 - 01.07.2020

Status

27.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/SidId:c95-84c-4e-38-bf1e-4f9ad0e59970>

1/3

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at videoresponsene som sendes inn og intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Minn lærerne på taushetsplikten i forkant av datainnsamlingen.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

9.3.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)