



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Hverandrevurdering i forbindelse med produksjon av sammensatte tekster

– *En kvalitativ undersøkelse i ungdomsskolen*



Master IKT i læring

Høgskolen Stord/Haugesund

Elisabeth Ø. Endrerud

September 2015

Forord

Nå er også denne reisen ved veis ende. Gjennom masterstudiet *IKT i læring*, har jeg utviklet digitale ferdigheter gjennom bruk av ulike programvarer, jeg har ervervet meg kunnskaper knyttet til bruk av digitale hjelpemidler og læringsressurser, og jeg har blitt mer bevisst på holdninger rundt bruken av digitale verktøy og Internett. Jeg har med andre ord forbedret min digital kompetanse. Jeg har også lært mye om samarbeid og læringsstrategier. Som nyutdannet lærer har dette gjort meg bedre rustet til å undervise i den digitale skolen.

Jeg tenker tilbake på arbeidet med masteroppgaven som en berg- og dalbane som har involvert både oppturer og nedturer, frustrasjon og lettelse, latter og gråt. Det har vært en spennende opplevelse jeg ikke ville vært foruten, men heller ikke gjort igjen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Sissel M. Høisæter, for kloke og konstruktive tilbakemeldinger. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten dine nyttige innspill. Dernest vil jeg rette en takk til studiekamerater og lærere på masterstudiet. Gjennom undervisning og diskusjoner har jeg ervervet meg mange kunnskaper. En spesiell takk til Andrea for motivasjon i tyngre tider, gode diskusjoner og hjelpsomme ord. Ikke minst, takk til skolen jeg har gjort mine undersøkelser i. Takk til ledelsen, faglærerne og elevene for godt samarbeid og nyttige tilbakemeldinger.

Arbeidet med masteroppgaven har for Olivia på ett år innebåret å ha en mamma som ofte satt på datamaskinen. Foreløpig kjenner du ikke til annet, men det skal det bli en slutt på nå! Takk til min nærmeste familie og svigerfamilie for barnepass og hjelp. Takk min tålmodige mann, Ole-Erik, for gode innspill, motiverende ord og forståelse. Takk!

Tonstad, september 2015

Elisabeth Ø. Endrerud

Sammendrag

I dagens samfunn er digital kompetanse viktig både i dagliglivet og i skolen. Elevene skal kunne alt fra å lese nettaviser til å søke etter kilder på Internett og produsere digitale tekster. Både i skolen og på fritiden møter elevene et hav av sammensatte tekster, for eksempel gjennom Internett. Kunnskap om sammensatte tekster kan komme godt med i forbindelse med egen produksjon.

Det overordnede formålet med denne studien, er å studere hvordan elevene kan bli mer selvstendige og viktige for sin egen læring. I den forbindelse ønsket jeg å se nærmere på hverandrevurdering som arbeidsmåte. Jeg ønsket også å koble produksjon av digitalt sammensatte tekster opp mot digital hverandrevurdering. Problemstillingen min lød derfor som følger: *“Hvordan fungerer hverandrevurdering som arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster på ungdomsskolenivå?”* Gjennom intervju, dokumentanalyse og observasjon prøvde jeg å belyse problemstillingen. Til grunn for hverandrevurdering er teorien om at elever lærer i samspill med hverandre. Oppgaven baserer seg derfor på en sosiokulturell tankegang. Den tar også for seg van Leeuwens teori om multimodal kohesjon og dens fire faktorer.

Funnene mine kan indikere at hverandrevurdering fungerer som arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster på ungdomsskolenivå. Informantene understreket at de opplevde hverandrevurderingen som nyttig og lærerik. Selv om observasjoner viste at én elev ikke syntes hun hadde nytte av hverandrevurderingen, viste andre observasjoner at det fungerte bra. I tillegg til at elevene lærte av hverandre i responsgruppene, viste observasjoner at de hjalp hverandre på tvers av grupper. Når det er sagt, har arbeidsmåten et forbedringspotensial. Elevene kunne gitt hverandre flere kritiske tilbakemeldinger og utfordret hverandre mer angående bruk av uttryksformene. Antall begrunnelser og tips til forbedringer kunne også med fordel vært høyere. Dette mente informantene selv at ville bli forbedret om de hadde hatt mer øvelse.

Abstract

In today's society digital competence is important both in everyday life and in school. Pupils are required to know everything from reading online newspapers to search for sources on the Internet and produce their own digital texts. An ocean of multi modal texts meets the pupil both in school and in their spare time. Hence, knowledge of multi modal texts can be of utmost importance in their own production of such texts.

The overarching goal of this study is to examine how pupils can become more self sustained and important for their own learning. In that respect I wanted to take a closer look at peer review as a work process, more specifically I sought to couple production of digital multi modal texts with digital peer reviewing. Therefore, my problem statement was the following: *“How peer reviewing works as a work process for learning to create digital multi modal texts in secondary level schools?”* The problem statement was investigated through interviews, document analysis and observation. The underlying theory for peer review is that pupils learn in interaction with each other. Henceforth, this thesis is grounded in socio cultural thinking.

The findings indicate that peer review succeeds as a work process to learn how to create digital multi modal texts in secondary level schools. The informants underline that they experienced peer review as useful and instructive. Although observations showed that one pupil did not believe she had any use of peer reviewing, other observations showed that peer review worked satisfactory for larger parts of the pupils. In addition to the pupils learning from each other in the response groups, observation showed that they helped each other across the groups. With that said, the work process of peer reviewing has potential for improvement. The pupils could have given each other more critical feedback and challenged each other more on the use of various forms of expression. The number of justifications and hints for improvement could be much higher. Moreover, the informants themselves highlighted that this could improve with experience.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	<i>Formålet med oppgaven</i>	1
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	1
1.3	<i>Bakgrunn for problemområdet</i>	2
1.4	<i>Kunnskapsløftet</i>	4
1.5	<i>Disponering av oppgaven.....</i>	5
2	Tidligere forskning	6
2.1	<i>Litteratursøk</i>	6
2.2	<i>Sammenfatning av forskningen.....</i>	7
2.2.1	<i>Bruk av IKT i undervisningen.....</i>	7
2.2.2	<i>Bruk av IKT i vurderingen.....</i>	8
2.2.3	<i>Læring</i>	8
2.2.4	<i>Kvaliteten på vurderingen fra medelevene.....</i>	10
2.2.5	<i>Ferdigheten med å gi tilbakemeldinger</i>	10
2.2.6	<i>Opplevelsen av å vurdere og å bli vurdert.....</i>	11
2.2.7	<i>Responsgrupper.....</i>	11
2.2.8	<i>Lærerens kompetanse.....</i>	12
2.3	<i>Plassering av min egen forskning.....</i>	12
3	Teori.....	13
3.1	<i>Sosiokulturell teori</i>	13
3.2	<i>Vurdering for læring.....</i>	16
3.3	<i>Hverandrevurdering.....</i>	17
3.4	<i>Responsgrupper</i>	19
3.5	<i>Proessorientert skriving.....</i>	21
3.6	<i>Sammensatte tekster</i>	22
3.7	<i>IKT.....</i>	26
4	Metode	29

4.1	<i>Kvalitativ metode</i>	29
4.2	<i>Forskningsdesign</i>	30
4.3	<i>Utvalg</i>	33
4.4	<i>Innsamling av data</i>	35
4.4.1	Dokumentanalyse.....	35
4.4.2	Intervju.....	36
4.4.3	Deltakende observasjon.....	38
4.5	<i>Analyse av datamaterialet</i>	39
4.5.1	Dokumentanalyse.....	40
4.5.2	Intervju.....	41
4.5.3	Deltakende observasjon.....	43
4.6	<i>Undersøkelsens kvalitet</i>	43
5	Presentasjon av egen undersøkelse og resultater	46
5.1	<i>Presentasjon av egen undersøkelse</i>	46
5.1.1	Et tverrfaglig arbeid.....	46
5.1.2	Forarbeid til prosjektet.....	47
5.1.3	Elevforutsetninger.....	47
5.1.4	Oppstarten av prosjektet.....	48
5.1.5	Lage vurderingskriterier.....	48
5.1.6	Oppgavearket.....	49
5.1.7	Hverandrevurdering.....	49
5.2	<i>Evaluering av fasene</i>	50
5.2.1	Første fase.....	51
5.2.2	Andre fase.....	52
5.2.3	Foreslåtte endringer.....	53
5.3	<i>Resultat fra dokumentanalysen</i>	53
5.3.1	Kodenes hyppighet.....	54
5.3.2	Tips til forbedring.....	55

5.3.3	Eksempler på hva elevene skriver	56
5.3.4	Kvaliteten på tilbakemeldingene	56
5.4	<i>Resultat fra intervjuene</i>	57
5.4.1	Sammensatte tekster	59
5.4.2	Uttrykksformer	59
5.4.3	Gruppering	60
5.4.4	Vurderingsskjema	60
5.4.5	Tilbakemeldinger	61
5.5	<i>Resultat fra observasjonen</i>	62
6	Drøfting	64
6.1	<i>Hva karakteriserer det elevene skriver til hverandre i hverandrevurderingen?</i>	64
6.1.1	Hvilke koder er brukt?	64
6.1.2	Hva skrev elevene til hverandre	67
6.1.3	Kvaliteten på tilbakemeldingene	69
6.2	<i>Hvordan opplever elevene hverandrevurderingen som arbeidsmåte?</i>	71
6.2.1	Elevenes læringsutbytte	71
6.2.2	Opplevelsen av å vurdere og bli vurdert	73
6.2.3	Opplevelsen av det digitale aspektet	73
6.3	<i>Avsluttende drøfting</i>	75
7	Konklusjon og avslutning	77
7.1	<i>Det kan ha innvirkning på</i>	78
7.2	<i>Hva kan gjøres videre?</i>	79
8	Litteraturliste	80
Vedlegg 1	Litteratursøkmatrise	85
Vedlegg 2	Intervjuguide 1	87
Vedlegg 3	Intervjuguide 2	89
Vedlegg 4	Intervjuguide 3	91
Vedlegg 5	Intervjuguide 4	92

Vedlegg 6	Observasjonsskjema	94
Vedlegg 7	Kodenes betydning	95
Vedlegg 8	Hva jeg så etter i dokumentanalysen	96
Vedlegg 9	Transkribert intervju med Hanna	97
Vedlegg 10	Kategorier og koder til intervjuene	101
Vedlegg 11	Godkjenning fra NSD.....	102
Vedlegg 12	Informasjonsskriv til elever og foresatte	103
Vedlegg 13	Vurderingsskjema	105
Vedlegg 14	Oppgaveark.....	106

1 Introduksjon

1.1 Formålet med oppgaven

Skolens hovedfunksjon er læring. Selv om hver enkelt elev må være aktiv for å lære, skal læreren fungere som ekspert og veileder. Slik det er i dag, finnes det ikke regler for hvor mange elever det kan være per lærer. Kapittel 8 i Opplæringslova (1999) sier kun at klassene skal organiseres slik at det er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig. Dette medfører at det i mange klasser vil være vanskelig for læreren å rekke rundt til alle elevene. Dette kan skape frustrasjon både hos lærer og elev. Læreren kan oppleve å ikke strekke til, og for elevene kan frustrasjonen handle om å ikke få den hjelpen de trenger.

Jeg har selv fått erfare stor frustrasjon over å ikke rekke rundt til alle elevene. Etter min mening trenger lærere verktøy som kan gjøre elevene mer selvstendige for eget læringsarbeid. Slik jeg ser det er det et mål å gjøre elevene mer selvstendige allerede på ungdomstrinnet fordi de vil dra nytte av det ved eventuell senere skolegang. I både videregående og høyere utdanning opplæringsløpet lagt opp til mer selvstendig arbeid. Også i arbeidslivet må man kunne arbeide selvstendig.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke om hverandrevurdering kan bidra til å gjøre elevene mer selvstendige og viktige for eget læringsarbeid. Det har allerede blitt gjort litt forskning på hverandrevurdering, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2, men jeg håper at min forskning kan belyse nye sider ved bruk av hverandrevurdering i klasserommet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Et mål er naturligvis at elevenes tekster blir bedre etter at hverandrevurderingen er gjennomført. Selv om det hadde vært interessant, er ikke målet med denne oppgaven å se på nytten av tilbakemeldingene i forhold til produktet elevene skaper. Jeg skal se nærmere på om hverandrevurdering er til hjelp i prosessen med å skape egne sammensatt tekster. Problemstillingen min er derfor som følger:

Hvordan fungerer hverandrevurdering som arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster på ungdomsskolenivå?

Selv om det også kunne vært interessant å høre læreres innspill, er det elevperspektivet som er i sentrum for denne oppgaven.

Til problemstillingen min har jeg også stilt meg to forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer det elevene skriver til hverandre i hverandrevurderingen?

For å svare på dette forskningsspørsmålet vil jeg analysere hva elevene skriver til hverandre i vurderingsskjemaene. Klarer elevene å utforme tilbakemeldinger? Kommer de med positive eller negative tilbakemeldinger, har de med begrunnelser for det de skriver og kommer de med råd til forbedringer? Alt dette kan gi meg en pekepinn på hvordan hverandrevurdering fungerer.

2. Hvordan opplever elevene hverandrevurderingen som arbeidsmåte?

For å si noe om hvordan hverandrevurdering fungerer som arbeidsmåte, er det sentralt at jeg får tilgang til elevenes egne opplevelser knyttet til bruk av arbeidsmåten. Gjennom intervju og observasjon kan elevene fortelle om styrker og svakheter med arbeidsmåten. Kanskje har de også andre innspill som indikerer om hverandrevurdering er en god arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster.

1.3 Bakgrunn for problemområdet

Først av alt er det viktig å understreke at læring er et vidt begrep som kan innebefatte mye. I denne oppgaven bruker jeg det om samarbeidslæring. I det norske vokabularet finnes det mange ord for når en elev gir tilbakemelding til en medelev. Responsgrupper, kameratvurdering, læringsvenn og hverandrevurdering er blant ordene som blir brukt (Dysthe, Igland, & Sønderland, 1993; Slemmen, 2010). Til tross for mange ordvalg, vil jeg systematisk bruke hverandrevurdering. Hverandrevurdering ”... vil si at elever gir hverandre konstruktiv tilbakemelding på bakgrunn av vurderingskriterier som er fastsatt på forhånd” (Davies 2007 sitert i Slemmen, 2010, s. 134). I denne oppgaven handler hverandrevurdering om at elevene skal vurdere en medelevs sammensatte tekst opp mot gitte vurderingskriterier som de har vært med på å lage. Når elevene vurderer hverandre skal de gi tilbakemeldinger på arbeidet som er gjort, og gi råd om eventuelle forbedringer eleven kan gjøre. Hverandrevurdering er sammen med egenvurdering en del av begrepet selvevaluering. Selv om jeg i teoridelen vil ha med noe teori knyttet til selvevaluering, vil jeg i denne oppgaven kun fokusere på hverandrevurdering. Det

mener jeg at jeg kan gjøre grunnet den antakelse at hverandrevurdering kan gjøre elevene mer bevisst på sin egen tekst (Dysthe, 2008).

Selv om det er hverandrevurderingsaktiviteten som er i sentrum i denne oppgaven, er det også viktig å vite noe om andre sentrale faktorer i oppgaven min. Nedenfor vil jeg derfor bruke litt plass på sammensatte tekster.

Når man studerer sammensatte tekster forutsetter det et utvidet tekstbegrep (Liestøl, Fagerjord, & Hannemyr, 2009). Sammensatte tekster er tekster hvor to eller flere modaliteter, eller uttrykksformer som jeg bruker i denne oppgaven, blir kombinert (Løvland, 2010). Når man skaper sammensatte tekster, kan man få fram budskapet på en allsidig og sammensatt måte (Liestøl, et al., 2009). Tekstene kan være både analoge og digitale, men i denne oppgaven vil jeg se på digitale sammensatte tekster. Selv om sammensatte tekster ofte blir knyttet til norskfaget, begrenser det seg ikke bare til det faget. Elevene møter sammensatte tekster overalt; gjennom lærebøker på skolen og i aviser, filmer og musikkvideoer på fritiden. Medietilsynet (2015) som undersøker barn og unge sin bruk av medier, fant i 2014 ut at de aller fleste barn har tilgang til TV, DVD/Blu-Ray-spiller, PC/Mac, og nettbrett. Spesielt etter framveksten av Internett har barn og unge blitt eksponert for sammensatte tekster. 77 % av barn og unge mellom 9-16 år bruker Internett daglig, og 83 % av unge i samme alder har en smarttelefon (Medietilsynet, 2015). Unges aktivitet på Internett er i mange tilfeller koblet opp mot publiseringskanaler som YouTube og blogg.no. Disse er kjennetegnet av å være enkle i bruk, og enhver amatør kan derfor skape egne sammensatte tekster (Liestøl, et al., 2009). Både fordi elevene bruker Internett og andre digitale kilder til hjemmebruk, men også fordi de møter stadig flere former for digitale læremidler og nye krav til digital kunnskap i skolen, trenger de digital kompetanse (Liestøl, et al., 2009). Digital kompetanse er et begrep jeg vil utdype i teorikapittelet om IKT.

Gunnar Liestøl, et al. (2009) hevder at arbeid med sammensatte tekster fordrer sammensatte ferdigheter. Det sies videre at for å mestre disse ferdighetene, må man kunne analysere andres tekster og produsere egne. Anne Løvland (2006) har forsket på produksjonen av multimodale tekster på mellom- og ungdomstrinnet. Hun gjorde flere funn som kan være av interesse for mitt videre arbeid. Spesielt interessant er det at det skriftlige ble mest vektlagt når elevene skulle lage sammensatte tekster. Videre sier hun at for å skape gode sammensatte tekster, er det viktig at elevene har et tydelig

vurderingsgrunnlag. Hva som er en god sammensatt tekst er det derimot ikke alltid enighet om, skriver Hjørdis Hjukse (2007) i sin masteroppgave om vurdering av sammensatte tekster. Funn fra hennes studie viser at vi har problemer med å sette ord på hva vi mener er kvalitet, og at lærere og elever har problemer med å bli enige om hva en god sammensatt tekst er.

Som Løvland (2006) pekte på, er det viktig at elevene vet hva som kreves av dem når de skal skape en sammensatt tekst. Informantene i masteroppgaven til Inger G. Sporaland (2013), argumenterte for at når de selv fikk være med å lage vurderingskriteriene, økte deres motivasjon. Det førte også til at de fikk større bevissthet rundt hva som kreves av dem i arbeidet med å skape en sammensatt tekst. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan tematikken i studien min er forankret i Kunnskapsløftet.

1.4 Kunnskapsløftet

Det er lett å spore sammensatte tekster og hverandrevurdering i Kunnskapsløftet. Men til å begynne med vil jeg se nærmere på digitale ferdigheter i norsk og samfunnsfag. I Kunnskapsløftet har digitale ferdigheter en sentral plass fordi det er en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal trene på i alle fag. Ettersom jeg tar en master i IKT i læring, er det viktig at det digitale også står sterkt i min oppgave. For elevene var oppgaven med å skape den sammensatte teksten et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnsfag. I kapittelet ”Digitale ferdigheter” i begge disse fagene kommer det fram at produksjon av sammensatte tekster er viktig. I samfunnsfag innebærer det at elevene skal bruke presentasjonsverktøy til å skape og presentere multimediale produkt (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I norsk skal elevene ”produsere stadig mer komplekse tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Komplekse tekster kan etter min mening tolkes som sammensatte tekster.

Under hovedområdet ”skriftlig kommunikasjon” i norsk, kommer det fram at elevene skal lese og utforme sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Også konkrete kompetansemål i norsk tar for seg sammensatte tekster. Kompetansemålene på neste side er hentet fra henholdsvis etter 4., 7. og 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- samtale om innhold og form i sammensatte tekster (etter 4.trinn)
- lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy (etter 4.trinn)
- bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoblinger og varierte estetiske virkemidler (etter 7.trinn)
- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilde (etter 10.trinn)
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst (etter 10.trinn)

Også kompetansemål som handler om å vurdere hverandre er å spore i Kunnskapsløftet. Allerede etter 4. trinn i norsk skal elevene ”lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det mest treffende kompetansemålet er følgende hentet fra 7.trinn i norsk: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Selv om dette er et mål som skal være oppnådd etter 7. trinn i norsk, kan det være hensiktsmessig å fortsette å øve på. Etter 10. trinn skal elevene gi tilbakemeldinger til medelevers muntlige framlegg basert på faglige kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Essensen i dette kompetansemålet er at elevene skal vurdere hverandre etter faglige kriterier, slik jeg forstår det. Jeg vil derfor hevde at dette kompetansemålet kan ligge til grunn selv om det her gjelder muntlige framlegg. Før jeg gjør rede for tidligere forskning, vil jeg beskrive disponeringen av denne oppgaven.

1.5 Disponering av oppgaven

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunn for studien og relatert studiens tematikk til Kunnskapsløftet. Jeg har også introdusert problemområdet og beskrevet formålet med studien.

I kapittel 2 gis en sammenfatning av aktuell forskning på feltet.

Kapittel 3 inneholder det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. I kapitlet beskrives sosiokulturell teori, formativ vurdering, hverandrevurdering, responsgrupper, prosessorientert skriving, sammensatte tekster og IKT nærmere.

I kapittel 4 presenteres forskningsdesign, utvalg, innsamling og analyse av data i tillegg til egne refleksjoner rundt studiens kvalitet.

I kapittel 5 beskriver jeg undersøkelsene som er gjort, og evaluerer fasene i gjennomføringen. Deretter presenterer jeg resultatene fra dokumentanalysen, intervjuene og observasjonen.

I kapittel 6 drøfter jeg funn fra datainnsamlingen opp mot tidligere forskning og teori.

I kapittel 7 trekkes hovedfunnene frem og drøftes opp mot problemstillingen. Deretter avsluttes oppgaven med refleksjoner rundt hvordan studien kan ha innvirkning på feltet og hva som kan forskes videre på. Nedenfor vil jeg ta for meg tidligere forskning som et bakteppe for min egen studie.

2 Tidligere forskning

2.1 Litteratursøk

Ved hjelp av litteratursøk i databaser har jeg funnet mye forskning om hverandrevurdering. Ettersom ikke alt er like aktuelt for meg, har jeg gjort noen begrensninger. Matrisen som viser hva jeg inkluderte og hva jeg ekskluderte i søkene mine, kan du se i Vedlegg 1. Jeg vil starte dette kapitlet med å kort begrunne og forklare søkene jeg har gjort. Tyngden i kapitlet vil være på å beskrive forskningen jeg fant knyttet til hverandrevurdering.

I litteratursøket mitt valgte jeg å bruke databaser jeg kjente til fra før. Mine norske søk gjorde jeg derfor i Idunn og Oria, mens engelske søk ble gjort i Oria, Eric og Academic Search Premier. Jeg valgte 1998 som startår fordi mye av forskningen om hverandrevurdering baserer seg på Black og William sine undersøkelser om hvilke vurderingsformer som bidrar til læring.

Ønsket om å finne forskning med likhetstrekk til min egen, skinner gjennom i søkene

mine. Jeg har for eksempel hovedsakelig med artikler som er kvalitative, som omhandler grunnskolen og videregående skole, som tar for seg hverandrevurdering i klasserommet og som har hovedfokus på hverandrevurdering som et læringsverktøy. Likhetsprinsippet innebærer også at jeg har ekskludert artikler hvor informantene har nedsatte evner eller problemer med atferd eller funksjonshemninger. Selv om jeg skriver om hverandrevurdering i norsk og samfunnsfag, har jeg valgt å ikke ekskludere noen fag da jeg antar at hverandrevurdering kan ha en viss overføringsverdi på tvers av fag. Foruten søkene på søkeord, har jeg også gjort helt konkrete manuelle søk etter titler og forfatternavn.

Litteratursøket resulterte i forskning fra ulike vitenskapelig nivå, alt fra master- og doktorgradsavhandlinger til fagfelleverderte artikler i både norske og internasjonale tidsskrifter. Nedenfor vil jeg sammenfatte budskapet i artiklene jeg fant gjennom litteratursøket mitt.

2.2 Sammenfatning av forskningen

Ettersom de fleste artiklene jeg har brukt er fra nyere tid, 2010 og frem til i dag, har jeg ikke gjort et stort poeng i å gjøre det kronologisk. Målet med denne litteraturgjennomgangen er at leseren skal få et innblikk i bredden av forskningen på feltet. Jeg håper også å relatere min forskning til dette ved å avdekke hull i den tidligere forskningen.

Hverandrevurdering er en form for formativ vurdering. I dette kapittelet vil jeg henviser til vurdering for læring og hverandrevurdering, men jeg vil være tydelig på hva som gjelder vurdering for læring (heretter kalt VFL) generelt og hva som gjelder hverandrevurdering spesifikt. Det er også greit å være bevisst på at når elevene er i hverandrevurderingsaktiviteten, har de to roller: den som vurderer og den som blir vurdert.

2.2.1 Bruk av IKT i undervisningen

Både produksjonen av de sammensatte tekstene og hverandrevurderingen skal foregå digitalt i min studie. Derfor starter jeg med å se nærmere på forskning knyttet til bruk av IKT i skolen. I "Forskning viser" (Stubdal, u.å.) kan man lese at selv om bruk av digitale læringsressurser forekommer i undervisningen, er fortsatt læreboken

dominerende. Monitor 2013 (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden, & Loi, 2013) fant at majoriteten av 9.klassingene brukte datamaskinen kun tre timer i uken eller mindre. Blant de digitale verktøyene de skulle rangere, ble Google for søk mest brukt. Deretter kom leksikon på Internett. Datamaskinen blir mest brukt i humanistiske fag som norsk og samfunnsfag, og er mindre brukt i fag som naturfag og matematikk.

Rundt åtte av ti elever var helt eller delvis enig i at bruken av datamaskin på skolen er en nyttig og enkel måte å lære seg skolefag på (Hatlevik, et al., 2013). I følge funn fra Monitor 2013 gir det dem også lyst til å lære. ”I forskning viser” (Stubdal, u.å.) blir det listet opp flere fordeler med bruk av digitale verktøy. I tillegg til at det bidrar til å skape motivasjon, bidrar digitale læringsressurser til at elevene forholder seg aktivt til stoffet. I stedet for å rekonstruere det som har blitt produsert av andre, bidrar det til at eleven heller konstruerer sin egen kunnskap. I visualiseringer og simuleringer, hvor ofte flere uttrykksformer er brukt, har man mulighet til å presentere kunnskap på en allsidig måte. Sist, men ikke minst frigjøres læreren og kan dermed fungere som støtte til de som trenger det (Stubdal, u.å.).

2.2.2 Bruk av IKT i vurderingen

Det påstås at IKT blir brukt mer til administrative gjøremål enn for å lære (Wasson & Hansen, 2014). For eksempel opplevde elevene i Mjelva (2012) at de skolerelaterte IKT-verktøyene (læringsplattform, SkoleArena og fagnettsteder) i størst grad blir brukt til innleveringer, mappearbeid, kommentarer og veiledning, prøver og karakterer. Mjelva (2012) merket seg også at de skolerelaterte IKT-verktøyene ble brukt i mindre grad til egenvurdering og hverandrevurdering. Undersøkelsene hennes indikerer at potensialet til ulike læringsplattformer (på engelsk kalt Learning Management System, derfor heretter kalt LMS) som It’s Learning, ikke utnyttes godt nok. Kanskje blir LMS i mindre grad brukt til slike formål da det finnes ulike digitale verktøy for egen- og hverandrevurdering. For eksempel har Lu og Law (2012) gjort en undersøkelse hvor informantene har brukt iLap, mens Web-SPA er et annet brukt verktøy (se for eksempel Sung, Chang, Chiou, & Hou, 2005).

2.2.3 Læring

Ettersom jeg i studien min ønsket å finne ut om hverandrevurdering er en arbeidsmåte som kan bidra til å lære å skape digitale sammensatte tekster, har det vært viktig for

meg å finne ut hva tidligere forskning skriver om læring. Forfattere av flere artikler refererer til at elevene har fått mer kunnskaper og innsikt i egen læring gjennom hverandrevurdering. Strømholm (2012) og Tsivitanidou, et al. (2011) beskriver at elevene blir mer bevisst sin egen tekst, og Bjørck (2011) og Crane (2008) brukte ordet metakognisjon, som betyr innsikt i egen læring (Imsen, 2005). En av informantene til Strømholm (2012), som undersøkte ulike typer hverandrevurdering på vg1, sa at ved å lese sin egen tekst høyt for medelevene, ble hun mer klar over feil og mangler ved teksten.

I en av artiklene ble det antydnet at elevenes involvering i vurderingsarbeidet fører til at elevene tar mer ansvar og styring for sin egen læring (Volante, Beckett, Reid, & Drake, 2010). Her kan man trekke paralleller til Crane (2008) som hevder at hverandrevurdering kan føre til at elevene stiller seg selv ansvarlige for egen læring, i motsetning til foreldre og lærere.

Målet med tilbakemeldingene elevene gir sine medelever, er at de skal bidra til økt læring. Likevel kan man ikke hevde at det fører til læring hos alle (Crossouard, 2012). Læring er ikke nødvendigvis det samme som å forbedre et produkt, men om vi her sidestiller det, kan man hevde at om elevene skal lære, må de rette opp i feilene og ta tipsene til forbedring i betraktning. Volante (2010) peker på at det tidvis kunne være vanskelig å få elevene til å bruke tilbakemeldingene de fikk. Selv de mest konkrete tilbakemeldingene ble ikke alltid brukt til det videre arbeidet. Dette stemmer overens med funnene i en studie som omhandlet tilbakemeldinger i skrijving i engelsk og fremmedspråk (Larsen, 2012). For at elevene skal ta medelevenes tilbakemeldinger i betraktning, må de oppleves som meningsfulle. Hun peker også på at noen ting, som skrivefeil, ofte ikke ble rettet opp i. Likevel mente elevene i andre undersøkelser at vurderingene fra medelever var lettere å forstå, og det var dermed også enklere å forbedre teksten med bakgrunn i tilbakemeldingene (Bjørck, 2011; Strømholm, 2012).

Selv om målet er at alle elevene skal oppleve læring med hverandrevurdering, fant Black og Wiliam (2010) at spesielt én gruppe kan ha positiv effekt av hverandrevurdering; elevene som ligger på lav til middels måloppnåelse. Dette kan dermed bidra til å redusere gapet mellom elevene i en klasse. Gielen (2010) sin forskning viser det samme. Til tross for at kvaliteten på tilbakemeldinger fra elevene ikke kan sammenlignes med en eksperts vurdering, antyder Gielen (2010) at det likevel

kan føre til læring. Det leder meg til spørsmålet om tilbakemeldingenes kvalitet, som er en del av det første forskningsspørsmålet.

2.2.4 Kvaliteten på vurderingen fra medelevene

Black og Wiliam (2010) sier at tilbakemeldingene som blir gitt fra lærerne ofte er basert på overfladisk kunnskap. De sier videre at i mange tilfeller blir også kvantitet satt foran kvalitet, og det blir gitt for få nyttige råd om forbedring. Det kan virke som at elevene sliter med de samme utfordringene som lærerne. Strømholm (2012) fant at ubegrunnede og overfladiske tilbakemeldinger – som ”bra” eller at teksten var morsom – stod for overvekten av tilbakemeldingene i hennes undersøkelse. Også andre peker på at elevene hadde problemer med å begrunne hvorfor medelevene burde gjøre bestemte endringer (Gielen, et al., 2010). Lu og Law (2012) hevder at lærerne må understreke for elevene at de må være konkrete og komme med forslag til hvordan medeleven kan forbedre teksten sin.

Det finnes ofte store faglige forskjeller i en skoleklasse. Man må derfor forvente at det er varierende kvalitet på elevenes arbeid (Bjørck, 2011; Tsivitanidou, et al., 2011). Selv om man kan hevde at en vurdering av kvalitet bør være både objektiv og ærlig, finnes det faktorer som kan føre til at tilbakemeldingene ikke er det (Volante, et al., 2010). Her spiller gruppesammensetningen en viktig rolle. Vennskap og posisjon i klassen kan føre til at elevene verken gir objektive eller ærlige tilbakemeldinger. Noen kan ha vanskeligheter med å gi dårlige tilbakemeldinger. Davies (2006) fant at de flinkeste elevene i større grad kritiserte medelevers arbeid. Det kan komme av flere årsaker; større selvtillit og mer faglige kunnskaper er to av dem.

Elevene stolte på medelevenes tilbakemeldinger i varierende grad. I to av studiene jeg har sett på, stolte ikke nødvendigvis elevene på tilbakemeldingene (Crane & Winterbottom, 2008; Tsivitanidou, et al., 2011). Forklaringen bak var at elevene ikke er ”eksperter” på området som læreren er. Funnene fra Mok (2011) sin forskning tyder på at elevene tenkte nøye gjennom det medelevene hadde påpekt, selv om de ikke alltid var sikre på kvaliteten.

2.2.5 Ferdigheten med å gi tilbakemeldinger

I alle undersøkelsene jeg har sett på har elevene klart å formulere en eller annen form for tilbakemelding. Tsivitanidou, et al. (2011) peker likevel på at de er helt i startfasen.

Funn fra forskere som undersøkte elever som skulle gi hverandre tilbakemeldinger på hverandres matematikk-svar kan utdype dette (Lauf, Dole, & Mathematics Education Research Group of, 2010). De fant at elevene til å begynne med var dårlige til å gjenkjenne kvalitet, men at de gradvis ble bedre. Dette stemmer overens med flere andre funn hvor det blir pekt på at det tar tid å lære seg å gi gode tilbakemeldinger (Bjørck, 2011; Strømholm, 2012). I tillegg til å peke på at de trengte tid på å lære seg å gi tilbakemeldinger, nevnte elever i ulike undersøkelser også andre utfordringer. Blant annet følte de seg uegnet til å vurdere andre og det var vanskelig å formulere gode tilbakemeldinger (Bjørck, 2011; Mok, 2011). Lærerne i Strømholm (2012) sin studie pekte på at elevene manglet språket til å formulere tilbakemeldingene. Det å gi gode tilbakemeldinger er altså en ferdighet. I den forbindelse peker Lu og Law (2012) på at det er viktig at læreren på forhånd modellerer og gir eksempler på hvordan det kan gjøres.

2.2.6 Opplevelsen av å vurdere og å bli vurdert

I forskningen jeg har sett på, uttrykker informantene blandede opplevelser av å vurdere og å bli vurdert. Mens noen husker på det som en lærerik og kjekk aktivitet, syns andre det var ubehagelig (Lauf, et al., 2010; Strømholm, 2012; Tsivitanidou, et al., 2011). I Crossourd (2012) sin forskning fant han at når hverandrevurderingen var muntlig i klassen opplevdes det som flaut fordi medelevene fikk høre tilbakemeldingene. Som tidligere påpekt, er det også noen elever som ikke tørr gi oppriktige tilbakemeldinger (Crossouard, 2012). Andre informanter pekte på at hverandrevurderingen opplevdes som mindre truende enn vurdering fra læreren (Lu & Law, 2012). En positiv effekt for noen var at de arbeidet hardere når de visste at en medelev skulle gi tilbakemeldinger fordi de ikke ønsket å framtre som dårlige i møte med medeleven (Crane & Winterbottom, 2008). At elever har så ulik opplevelse av vurderingssituasjonen, kan kanskje ha sin bakgrunn i klassemiljø eller individuelle forskjeller mellom elevene.

2.2.7 Responsgrupper

Davies (2006) peker på at om hverandrevurdering skal være et godt vurderings- og læringsverktøy, krever det at det er et godt klima blant dem som skal vurdere hverandre. Også hos andre blir responsgruppens sammensetning pekt på i forbindelse med elevenes læringsutbytte (Crane & Winterbottom, 2008; Strømholm, 2012). Om et samarbeid er kjennetegnet av makt hierarki og konflikter, vil samarbeidet bli vanskelig

(Crossouard, 2012). En lærer vil kanskje være den som i størst grad klarer å sikre gode responsgrupper. Flertallet av elevene i Strømholm (2012) sin forskning, ønsket at læreren skulle sette sammen gruppene.

2.2.8 Lærereens kompetanse

Lærereens kunnskaper og kompetanse på området er viktig for implementering av hverandrevurdering i klasserommet (Mok, 2011). Erfaringsutveksling blant lærere kan bidra til å øke lærerne kompetanse (Beckett, Volante, & Drake, 2010; Volante, et al., 2010).

Flere artikler peker også på at til tross for at formativ vurdering og hverandrevurdering er hensiktsmessig, blir det ikke nødvendigvis brukt (Beckett, et al., 2010; Volante, et al., 2010). Da Wasson og Hansen (2014) undersøkte norske lærere praksis med bruk av IKT, fant de at flere av lærerne var positive til bruke hverandrevurdering. Mjelva (2012) peker på at hverandrevurdering i størst grad blir brukt av de lærerne som allerede bruker dialog og egenvurdering som formativ vurdering. Hun spør seg om det kan komme av at det er så vanskelig å endre vurderingspraksisen. Også i andre kilder blir det skrevet at lærerne har vanskeligheter med å bruke hverandrevurdering i klasserommet (Volante, et al., 2010; Wasson & Hansen, 2014). Her forklarte lærerne blant annet at de slet med å gjøre det da det var så sensitivt for elevene.

For at elevene skal ønske å oppnå læring, er det viktig at klasseromskulturen ikke kun handler om karakterer og utmerkelse (Black & William, 2010). Læreren må derfor sørge for å skape et vurderingsmiljø hvor tilbakemeldinger, ikke bare karakterer, prises som "nyttige" (Beckett, et al., 2010). Læreren må også kunne skape et trygt og godt klassemiljø, i tråd med Opplæringsloven 9a (1998), hvor ulikheter verdsettes og der elevene er trygge nok på hverandre til å gi hverandre tilbakemeldinger.

2.3 Plassering av min egen forskning

Nedenfor vil jeg kort redegjøre for plasseringen av mine egen forskning i forhold til forskningen ovenfor. Dysthe (2008 i Engh & Dobson, 2010) sier at vi trenger kunnskaper om hvordan lærer-, egen- og hverandrevurderingen kan forbedres. Mer forskning på generell basis ved bruk av hverandrevurdering, kan bidra med innspill.

Da jeg startet litteratursøket mitt, hadde jeg med ”sammensatte tekster” som søkeord. Det førte imidlertid til få treff. Mitt førsteinntrykk er derfor at det er mindre forskning på hverandrevurdering knyttet opp mot produksjonen av sammensatte tekster. Jeg fikk også få treff ved bruk av IKT i forbindelse med hverandrevurderingen når jeg ekskluderte online hverandrevurdering og ved bruk av egne programmer for hverandrevurdering. Jeg ønsket å benytte meg av en arena som de fleste skoler bruker, nemlig et LMS, og det fant jeg lite forskning om.

Min forskning er heller ikke knyttet opp mot et spesielt fag eller tema, slik som for eksempel forskningen til Crane og Winterbottom (2008) er. Sammensatte tekster er aktuelt innenfor flere fag, og resultatene fra min forskning kan brukes i alle fag hvor sammensatte tekster skal produseres. Mesteparten av forskningen jeg har tatt med som knytter seg direkte til hverandrevurdering, har vært internasjonal. Det vil derfor være interessant å se om min forskning bekrefter eller avkrefter funnene fra denne forskningen. For å forstå bedre funnene jeg gjør meg, er det viktig med et teoretisk grunnlag. Nedenfor vil jeg derfor presentere teori som kan belyse sider ved problemstillingen min.

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå teori om formativ vurdering og hverandrevurdering. Jeg vil videre ta for meg teori om prosessorientert skriving, sammensatte tekster og bruk av IKT i læringsarbeidet. Men først vil jeg begynne med læringsteorien sosiokulturell teori som ligger til grunn for læring gjennom hverandrevurdering.

3.1 Sosiokulturell teori

Et viktig poeng i læringsteorien sosiokulturell teori, er at læring kan forstås som en sosial prosess (Imsen, 2005). Gunn Imsen (2005) peker på at læring ikke er et individuelt fenomen, men det skjer når et individ er i samspill med de sosiale omgivelsene. Kunnskap blir altså konstruert gjennom samhandling (Dysthe, 2001).

I det følgende vil jeg ta for meg noen av perspektivene til hviterusseren Lev Vygotsky som var en sentral person innen sosiokulturell teori. Han vektla sosial samhandling og sa at det var utgangspunktet for læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001). Dysthe og Igland (2001) påpeker at samhandling ikke nødvendigvis trenger å være mellom

individer. Det kan også være mellom mennesker og kulturelle redskaper. I vår tid kan derfor en datamaskin regnes som et kulturelt redskap.

Slik jeg forstår Imsen (2005), mente Vygotsky at sosial aktivitet kommer før individuell aktivitet. For eksempel går utviklingen hos barn fra å kunne gjøre noe sammen med andre, til deretter å kunne gjøre det på egenhånd. Han påstod også at utvikling og læring er sammenvevd i en kompleks prosess fra barnets første levedag (Dysthe & Igland, 2001; Vygotsky, 1997). Slik jeg ser det, kan dette ses på som et motsvar til de som mente at den ene forutsetter den andre. For å måle et barns utvikling, må man finne ut hva barnet kan gjøre på egenhånd og hva barnet klarer med hjelp (Vygotsky, 1997). Området mellom det barnet klarer på egenhånd og det han klarer med assistanse, blir av Vygotsky kalt *den proksimale utviklingszone* (Vygotsky, 1997, s. 33). Vygotsky selv sier at ”Hvor lett det [barnet] klarer å gå fra selvstendig problemløsning til løsning med hjelp, er den beste målestokken på hvor langt det er kommet i sin utvikling” (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001, s. 166).

Vygotsky understreker videre at ”Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne” (Vygotskij, et al., 2001, s. 167). Med hjelp fra en som kan mer enn eleven selv, en medierende hjelper, kan grensen for hva eleven kan klare stadig bli forskjøvet (Imsen, 2005). Den medierende hjelperen skal gi hjelp og støtte på veien mot å mestre arbeidet alene (Imsen, 2005). Læreren spiller en viktig rolle fordi han skal være ekspert som kan både utfordre og støtte, og er derfor en naturlig medierende hjelper (Dysthe & Igland, 2001). Men medelever som er flinkere enn eleven selv, kan også være viktige medierende hjelpere (Dysthe & Igland, 2001; Vygotsky, 1997).

I følge Imsen (2005) mener Vygotsky at språket er et redskap vi mennesker bruker for blant annet å tilegne oss kunnskaper og å utvikle oss. Slik jeg forstår det, er det dette Vygotsky mener når han i *Tenkning og tale* sier: ”Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke. Under denne prosessen gjennomgår forholdet mellom tekning og ord forandringer som i seg selv kan betraktes som utvikling i funksjonell betydning. Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem” (Vygotskij, et al., 2001, s. 190).

Vygotsky (2001) hevder også at barn i startfasen ikke klarer å skille mellom en tings betydning og en tings navn. Som eksempel nevner han at barn kaller et dyr ku fordi det har horn. På spørsmål om en ku kunne blitt kalt blekk, ville de svart nei fordi blekk brukes til å skrive med. Dette er et tegn på primitiv språkbevissthet. Etter hvert som barnet blir eldre, blir det i større grad kapabel til å skille dem. Vygotsky hevder derfor at språket skal bidra til å frigjøre handlinger fra det konkrete. Handlingene blir dermed mer uavhengige av den bestemte situasjonen (Imsen, 2005). I følge Vygotsky er ”Ytre tale ... en prosess der tanker forvandles til ord, der de blir materialisert og objektivert” (Vygotskij, et al., 2001, s. 196). Gjennom språket kan man reflektere over egne handlinger og dermed også reflektere over oss selv (Imsen, 2005). Nedenfor vil jeg vise til John Dewey som også var opptatt av sosial samhandling.

John Dewey, som egentlig var en pragmatiker, mente at læring springer ut av sosial samhandling (Vaage, 2001). Vaage (2001) skriver at i det intersubjektive felt, hvor Dewey påstår at læring skjer, utveksler individer erfaringer gjennom deltakelse og kommunikasjon.

Dewey knytter også handling og refleksjon sammen. Han påstod at læring skjer ved å gjøre en aktivitet for deretter å reflektere over hva som ble gjort (Imsen, 2005). Det forklarer han gjennom det kjente utsagnet ”Learn to do by Knowing and to Know by doing” (Vaage, 2001, s. 130). Elevens aktivitet er en forutsetning for læring (2005). En god aktivitet må foregå lenge nok til at eleven må gjennomføre flere undersøkelser og forsøk (Dewey, Vaage, & Thorbjørnsen, 2000). Dewey (2000) understreker likevel at uansett hvor aktivt man gjør noe, er ikke det tilstrekkelig. I Vaage (2001) påpekes det at refleksjonen også er helt nødvendig fordi om man ikke reflekterer over handlingen, vet man ikke nødvendigvis hvorfor man fikk noe til eller ikke. Da ender man bare opp med prøving og feiling, og i følge Dewey (2000) fører tilfeldige forslag sjeldent til læring. Fordi man lærer av erfaringene man gjør seg, kan man si at Dewey vektla de prosessuelle og dynamiske sidene ved læring (Vaage, 2001).

Om man ikke tror at man kan lære mer enn bare det bestemte målet, kan man overse annen læring som skjer, understreket Dewey (Vaage, 2001). Han nevner at utviklingen av holdninger, sympatier og antipatier som skjer underveis i læringen, kan være enda viktigere enn det konkrete undervisningsmålet. Holdningen om at man ønsker å lære mer, er for eksempel den viktigste for at læringen skal kunne være en selvkorrigerende

prosess. Å kunne vurdere seg selv er et av punktene i Vurdering for læring, som blir nærmere beskrevet nedenfor.

3.2 Vurdering for læring

God vurdering skal kunne styrke elevenes forståelse av eget læringsarbeid, i følge Knut Roar Engh (i Skålid, 2009). I vurderingsprosessen kan vi likevel skille mellom vurdering av læring (summativ vurdering) og vurdering for læring (formativ vurdering). Mens vurdering av læring har som kjennetegn at den skal gi informasjon om elevens måloppnåelse på et gitt tidspunkt, skal vurdering for læring kommunisere tilbakemeldinger som skal hjelpe eleven videre i læringsprosessen (Slemmen, 2010; Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Vurdering for læring, som hverandrevurdering er en del av, har to formål: den skal kartlegge elevenes kompetanse slik at læreren skal kunne forbedre og tilpasse undervisningen, og den skal hjelpe elevene til å kunne justere egne læringsstrategier (Slemmen, 2010). En formativ vurderingsaktivitet skal ikke foregå atskilt fra undervisningen, men foregå som en integrert aktivitet (Engh & Dobson, 2010).

Fra 2010-2014 var VFL en nasjonal satsing. Til grunn for denne satsingen lå det fire prinsipper, nærmere beskrevet i grunnlagsdokumentet til Utdanningsdirektoratet (u.å.-a). De fire prinsippene er at elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Black and Wiliam (2010) gjorde en analyse i 1998 relatert til formativ vurdering. Funnene deres stemmer godt overens med de fire prinsippene for nasjonalsatsingen, VFL. Blant annet sier de at elevene må ha et klart mål over hva de skal ha lært etter å ha utført en oppgave. Ved å la elevene være med på å definere vurderingskriterier, får de større eierskap til det de skal lære, i følge Black og Wiliam (hentet fra Slemmen, 2010, s. 105). I analysen blir det videre pekt på at tilbakemeldinger har god effekt når de inneholder konkrete råd om styrker og svakheter med elevenes arbeid. Konstruktive

tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å lære, mens markeringer og karakterer alene vil føre til at elevene prøver å oppnå gode karakterer. Hattie og Timperley (2007) skrev i artikkelen "The Power of Feedback" at effektive tilbakemeldinger må fokusere på tre ting. En tilbakemelding om *feed up* sier noe om hvor eleven skal, altså hva målene er. *Feedback* handler om å uttrykke hvor eleven befinner seg akkurat nå. En tilbakemelding som er basert på *feed forward*, sier noe om hva eleven må gjøre for å nå målene.

Elevmedvirkning er sentralt i VFL og innebærer at elevene involveres i læringsprosessen (Slemmen, 2010). Elevmedvirkning er også et viktig tema i Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Som en del av elevmedvirkning mener Engh fortalt i Skålid (2009), at elevene må øve på å mestre egenvurdering. Trude Slemmen (2010) nevner flere aktiviteter som innebærer elevens deltakelse, deriblant at elevene utformer kriterier i klassen, at de vurderer seg selv opp mot læringsmål og at de snakker med hverandre om læring. For å få til dette, må læreren omdefinere noe av sin rolle og tørre å gi elevene mer kontroll (Engh & Dobson, 2010).

3.3 Hverandrevurdering

I løpet av en periode på 15 år, gjorde John Hattie en kvantitativ studie hvor han så på mer enn 800 metaanalyser knyttet til elevers læringsutbytte. I boka *Visible learning* (2009) beskriver han nærmere 138 variabler og rangerer dem etter hvor effektive de er. Variablene kan puttes i overordnede kategorier som eleven, hjemmet, skolen, læreren, pensum og undervisningsformer. Hattie uttrykker at om variablene har lavere effekt enn 0.40, bør ikke skolene fokusere på dem. Faktoren som synes å ha mest innvirkning på læringsutbytte, er det Hattie kaller *self-reported grades*. Av for eksempel Nordahl (2010) blir det på norsk kalt *selvevaluering*. I selvevaluering ligger det at elevene har evnen til å bedømme egne prestasjoner. Det er med andre ord positivt for læringsutbytte om elevene vurderer seg selv. Dysthe (2008) peker på at når man vurderer andre sitt arbeid, blir man ofte mer bevisst på ens eget arbeid. Slemmen (2010), som baserer seg på Black, et al. sitt arbeid, understreker det samme. Når man ser disse opplysningene i lys av hverandre, ser man at det kan være effektivt å vurdere andre også.

Hverandrevurdering var også en av variablene i undersøkelsen. Med en effektstørrelse på 0.55, havner hverandrevurdering på en 36. plass (Hattie, 2009). Hattie sier at hverandrevurdering i mange tilfeller blir brukt av eldre elever for å lære yngre elever

som strever. Det trenger derimot ikke begrenses til disse tilfellene. Hverandrevurdering er en bra aktivitet fordi ved å la elevene opptre som lærere på seg selv, kan de selv få kontroll over egen læring (Hattie, 2009).

Hverandrevurdering er altså en aktivitet skolene bør fokusere på. At forskning viser at elevene kan oppnå læring underveis i aktiviteten, i tillegg til at de kan bli bedre til å vurdere seg selv på sikt, motiverer meg til å undersøke hvordan hverandrevurdering fungerer som arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster.

Hverandrevurdering kan sies å være en formativ aktivitet fordi den foregår underveis i prosessen. Basert på hverandrevurderingen, har elevene mulighet til å forbedre prestasjonene sine (Engh & Dobson, 2010). Black og Wiliam (2010) sier at når elevene får muligheten til å vurdere seg selv og andre, lærer de å reflektere rundt hva som er et bra arbeid og hva som må arbeides mer med. Forutsetningen er at elevene vet hva de skal ha lært når de er ferdige med oppgaven.

Når elevene gir tilbakemeldinger til hverandres arbeid kan de oppnå flere ting. Punktene nedenfor er laget med bakgrunn i informasjon fra Black, et al., men er her gjengitt ordrett slik Trude Slemmen gjør det i *Vurdering for læring i klasserommet* (2010, s. 134).

- Elevene lærer å reflektere rundt hva som er godt arbeid, og hva som det bør jobbes mer med
- Elevene får ideer av hverandre og kan gi ideer til hverandre
- Elevene lærer å jobbe sammen og ha tillit til hverandre ved å skape et felles vurderingsspråk
- Elevene lærer hva de skal se etter, og kan bli flinkere til å gi konstruktive tilbakemeldinger
- Elevene kan bidra til å hjelpe hverandre til å utvikle seg

Black (2003) hevder at selvevaluering er nødvendig for at læring skal skje. Han mener også at man ikke bare kan se på hverandrevurdering som en komplementær aktivitet til selvevaluering, men det kan til og med bli sett på som en forutsetning for selvevaluering. Bakgrunnen for denne påstanden, slik jeg forstår det, er at når elevene vurderer hverandre, utvikler de essensielle ferdigheter de trenger for å klare å vurdere seg selv. Når elevene vurderer hverandre, må de være objektive. I arbeidet med å

vurdere seg selv, trenger elevene denne objektiviteten slik at de klarer å se eget arbeid fra et metaperspektiv.

3.4 Responsgrupper

Når elever som ikke er vant med hverandrevurdering skal sette i gang med prosessen, bør visse ting ligge til rette, og læreren bør ha gjort nødvendige forberedelser (Dysthe, et al., 1993). Først og fremst er det viktig at elevene vet hva en god tekst er. Både på det generelle planet, men også koblet opp mot sjangertypen elevene skal bruke, og innhold. Et klassemiljø hvor elevene er trygge på hverandre er også nødvendig for den sosiale interaksjonen skal bli best mulig. I en samarbeidssituasjon er det også viktig at elevene vet hva som kreves av dem, og at de vet hvordan de skal oppføre seg (Black, 2003).

Videre er det viktig å minne elevene på at de selv eier teksten og det som står der (Dysthe, et al., 1993). Dette må kobles opp mot at de ikke bør endre på alt med elevene foreslår ukritisk. Dysthe (1993) peker på at spesielt svake elever med dårlig selvtillit har en større sjanse for å ta alle forslag til etterretning. Hun sier videre at de som bare gjør det de blir fortalt og ikke reflekterer selv, ikke nødvendigvis lærer.

Når man skal gi respons, kan man skille mellom auditiv og visuell respons, sier Torlaug L. Hoel (2000). *Auditiv respons* blir gitt basert på en muntlig framføring. Dette setter store krav til konsentrasjonsevne hos responsgiveren, samt ferdigheter til å gi spontane tilbakemeldinger. Fordelen er at forfatteren av teksten får oppleve de spontane førstereaksjonene (Dysthe, et al., 1993). Ved *visuell respons* får responsgiveren en kopi av det han skal gi respons på og har tid til å fordype seg i teksten (Hoel, 2000). Det krever derimot at responsgiveren ordlegger seg presist og tenker nøye gjennom formuleringer, sier hun. Fordelen her er imidlertid at man kommer inn på et høyere tekstenivå og kan unngå overfladiske tilbakemeldinger, som oftest forekommer ved auditiv respons (Nystrand, 1986 i Hoel, 2000). Samtale i responsgruppene i etterkant er likevel nødvendige da det kan være behov for å oppklare, utdype og stille eller svare på spørsmål fra hverandre (Hoel, 2000).

I følge Dysthe (1993) kan man også skille mellom styrt og åpen respons. Mens man i *åpen respons* står fritt til å gi tilbakemeldinger om det man ønsker, foreligger det visse retningslinjer for responsen i *styrt respons*. Dette kan for eksempel være et responsark med spørsmål eller instruksjoner. Dysthe (1993) mener det er rom for begge typer respons

da de begge har sine styrker og svakheter. Hoel (2000) sier at responsen kan ta utgangspunkt i tre ulike fokus, hvorav en av dem er en tydelig styrt respons, mens de to andre kan være åpne. Responsen kan enten være leserfokusert, kriteriefokusert eller skriverfokusert. *Den leserfokuserte responsen* retter seg mot leseren og tilbakemeldingene er skrevet med bakgrunn i hvordan leseren opplever eller reagerer på teksten. Slike tilbakemeldinger kan hvem som helst skrive, og de krever ingen spesiell kompetanse. *Kriteriefokusert respons* gir tilbakemeldinger med utgangspunkt i kriterier og krav som stilles til den, og kan derfor kalles styrt respons, slik jeg forstår det. En slik type respons er mer reflektert. Kjersti Riise (1999 i Hoel, 2000) fant i sin undersøkelse at om elevene ikke vet hva de skal se etter og ikke vet hvordan de skal gjøre det, kan man fort oppleve et overtall av positive tilbakemeldinger uten noe mer forklaring. Dersom elevene har klart for seg hva de skal se etter, hjelper det dem med å konkretisere og å holde dem på sporet (Dysthe, et al., 1993). Spesielt for elever med lavere måloppnåelse har det god virkning, sier Riise (1999 i Hoel, 2000). *Den skriverfokuserte responsen* er den mest krevende formen for respons da giveren må ha bakgrunnskunnskaper om eleven og dens utviklingszone (Hoel, 2000). Her gis tilbakemeldinger om hva forfatteren av teksten har fått til og hva hun trenger hjelp og støtte til.

Språklig aktivitet fører ikke nødvendigvis til læring (Hoel, 2000). Men når man skal forklare noe, må man sette seg godt inn i det man ønsker å forklare. Man må tenke nøye gjennom det man skal forklare og velge innfallsvinkel og ord som passer. Med bakgrunn i undersøkelser hun har sett nærmere på, sier Hoel (2000, s. 88) at å forklare er å lære. Undersøkelsene viser videre at om det å få hjelp har en positiv læringseffekt er varierende (Hoel, 2000, s. 89). Det kommer an på om eleven selv har uttrykt behov for hjelp, om han har prøvd å løse oppgaven selv og om han får en god forklaring rundt svaret som blir gitt. Det hender også at tilbakemeldingene som blir gitt av medelevene er feil, og at teksten dermed blir dårligere enn opprinnelig (Dysthe, et al., 1993). Hoel (2000) sier at det kan komme av at responsgiveren har lite kunnskaper, at han er så inni sin egen tankegang at han ikke ser andre løsninger eller at han ikke forstår i hvilken retning teksten er på vei.

Ettersom elevene skal vurdere hverandre underveis i prosessen, innebærer det at elevene må legge fram et uferdig produkt for sine medelever. Dysthe (1993) skriver at dette kan ha konsekvenser for hvordan elevene oppfører seg. Hun skriver at elevene kan stenge

for konstruktiv kritikk ved å trå inn i en forsvarsposisjon eller andre kan la være å peke på negative ting fordi de ikke ønsker å gjøre medeleven lei seg. Dette kan selvfølgelig få konsekvenser for læringsutbytte av hverandrevurderingen.

Ferdighetene som forventes når man skal inngå i en responsgruppe er mange. Ikke bare den faglige kompetansen er nødvendig, men også kreativitet, fantasi og sjangerforståelse er egenskaper som ønskes i et slikt arbeid (Hoel, 2000). Dette innebærer at ikke bare de skoleflinke har noe å bidra med. Likevel er en vanlig oppfatning at de skoleflinke elevene ikke har noe å hente i samarbeid med faglig svakere elever. Hoel (2000) understreker at dette er et snevert syn på imitasjon og viser til forskning hvor svake og sterke elever har hatt utbytte av å arbeide med hverandre og forskning hvor svake og sterke elever ikke har hatt utbytte av å samarbeide. Her kan vi trekke linjer tilbake til det jeg skrev om at når man må forklare noe, så lærer man det ofte bedre. Kanskje er begrunnelsen for at sterke elever også lærer av å samarbeide med svake elever at de går inn i forklaringsrollen. En reell fare derimot, er at sterke elever mister motivasjonen og blir lei dersom forholdet mellom innsats og utbytte er skjevt (Hoel, 2000). I responsgrupper er dette spesielt aktuelt da deltakerne ikke har et felles produkt. En annen fare er at de svakere elevene føler seg underlegne og at det stenger for læring (Skaalvik og Skaalvik 1988 i Hoel, 2000). For å legge mest mulig til rette for at læring skal skje i forbindelse med responsgrupper, er både opplæring og øving viktig (Hoel, 2000). Dette legger også Black (2003) vekt på når han skriver at læreren må hjelpe elevene til å utvikle den ferdigheten som trengs for å klare å vurdere hverandre. Han understreker at spesielt de svakere elevene trenger hjelp. Arbeidet i responsgruppene foregikk i prosessen med å skape de digitale sammensatte tekstene. Nedenfor vil jeg se nærmere på prosessorientert skriving.

3.5 Prossessorientert skriving

En av formene for skriveopplæring kalles prosessorientert skriving. Dagrun Skjelbred (2006) sier at prosessorientert skriving kan gjøres på mange forskjellige måter, men at hovedpoenget er at elevene får veiledning underveis. I følge Engh og Dobson (2010) handler prosessorientert skriving om at man ikke bare fokuserer på den ferdige teksten som et resultatet, men på arbeidsprosessen. Dette betyr at man er opptatt av hva eleven lærer underveis og hvordan produktet kan støttes og forbedres. I stedet for å få tilbakemeldinger på et ferdig produkt, gis elevene respons underveis slik at de stadig

kan forbedre arbeidet sitt (Skjelbred, 2006). Jeg mener derfor at det arbeidet som mine informanter gjør, produksjon av sammensatte tekster og hverandrevurdering, er en form for prosessorientert skriving.

Før digitale verktøy ble tatt i bruk, måtte man gjerne skrive teksten om igjen opptil flere ganger ved prosessorientert skriving (Baltzersen, 2006). Bruk av digitale verktøy gjør derimot prosessen enklere og mindre tidkrevende. I Photostory er det enkelt å revidere teksten; man kan rette opp i feil som blir påpekt eller imøtekomme tips som blir foreslått. Å endre på avsnitt, forstørre bilder, stille volumet på musikken eller endre farge på bakgrunnen er unnagjort på et par tastetrykk.

3.6 Sammensatte tekster

Teori om sammensatte tekster er sentralt i denne oppgaven og vil derfor bli nøye gjennomgått. Foruten de stedene hvor andre kilder er oppgitt, vil jeg i det følgende hovedsakelig støtte meg til boken *Sammensatte tekster; arbeid med digital kompetanse i skolen* skrevet av Gisle Hannemyr, Gunnar Liestøl og Anders Fagerjord (2009). Her kan man lese at sammensatte tekster har eksistert lenge, allerede siden tekster ble hogget inn i stein. Tekstene har derimot endret seg mye gjennom tidene. Dette kommer av at mennesker og mediene forandrer seg og nye kommunikasjonsteknologier kommer til. I det siste har den digitale teknologien dominert utviklingen. Skjermteknologien blir stadig bedre, det samme gjør grafikken og båndbredden. I følge Liestøl, et al. (2009) skaper denne digitaliseringen nye vilkår for utformingen og bruken av sammensatte tekster.

Man kan skille mellom statiske og dynamiske uttrykksformer (Liestøl, et al., 2009). Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på noen av uttrykksformene innenfor hver kategori som er relevante. Ved bruk av *statiske uttrykksformer* har leseren mulighet til å studere detaljer i teksten og studere helheten fordi teksten ikke endrer seg eller tar slutt. Skrift er en slik statisk teksttype. Skrift har sin styrke i å få fram mye informasjon, og leseren kan hoppe fram og tilbake i teksten. Noen hevder også at det er lettere å bygge kompliserte argumenter og tankerekker gjennom skriften (Goody, 1987 i Liestøl, et al., 2009).

Bilder, tegninger, fotografier og forklarende tegninger er andre statiske uttrykksformer. Hver av dem har sine styrker og kjennetegn. Bilder og tegninger kan utelate moment og

overdrive detaljer eller vise hendelser som er usanne. Spesielt tegninger er gode på forklaringer. Mens bilder generelt kan være abstrakte og virkelighetsfjerne, viser fotografiet virkeligheten slik mennesket ser den. Fotografiet virker sterkere følelsesmessig på oss enn bilder da vi oppfatter dem som kopier av virkeligheten. Forklarende tegninger er gode på å formidle komplisert informasjon. Det finnes forskjellige typer forklarende tegninger, men et eksempel er kart. Her kan man med hjelp av ulike symbol, tegn og former få forståelsen av hvor et område har skjær, myrer, høyde og dybde osv.

Dynamiske teksttyper er de som er strukturert etter tid. Fordi man ikke like lett kan veksle mellom detaljer og helheten, og å gå fram og tilbake i teksten, stiller det andre krav til både oppmerksomhet og hukommelse. Lyd, som er en dynamisk teksttype, kan deles inn i tale, musikk og kontentum. Tale har sin styrke i at det kan formidle stemning gjennom stemmeleie, tonefall og hvilke ord som blir brukt. Kontentum, som betyr lyder, kan legges som effekt for å påvirke hvordan vi tolker og oppfatter det vi ser. Musikk blir ofte kalt kommunikasjon som utfyller språket, og blir i mange tilfeller brukt for å komplementere eller understreke budskapet. Musikken kan uttrykke stemning gjennom rytme, melodi og klang. Rytmen kan være langsom eller hurtig, melodien kan være munter, melankolsk eller dyster og klangen har også betydning for hvordan vi oppfatter stemningen i musikken. Levende bilder, som filmer eller filmsnutter, egner seg til å gjengi bevegelse og tid. Med levende bilde kan man studere hendelser akkurat slik de skjedde, i sakte eller hurtig film.

Når man har funnet den informasjonen og de uttrykksformene man ønsker å ha med i sin sammensatte tekst, må de settes sammen. Hvilke uttrykksformer som blir brukt og hvordan de virker sammen, bør være gjennomtenkt. I Liestøl, et al. (2009) sies det at en som er dyktig i å lage sammensatte tekster, er bevisst på bruken av harmoni, dissonans, akkompagnement og polyfoni. Nedenfor vil jeg derfor kort beskrive disse fire elementene. *Harmoni* refererer til om alt passer sammen. I noen tilfeller er harmoni bra, men i andre tilfeller ønsker man å la noe skille seg ut. Da kan man bruke kontraster, for eksempel gjennom farger, og blikkfang, et uventet element som gjør at oppmerksomheten fanges. Med *dissonans* henvises det til om man har med ulike stemmer som ikke passer sammen, altså om ulike element som ikke kan forenes blir brukt sammen. Med *akkompagnement* menes det om en uttrykksmåte er med selv om den ikke tilfører noe, den har bare en dekorativ funksjon. *Polyfoni* handler om

uttrykksformen faktisk har en betydning der den står, om den utfyller eller understreker andre uttrykksformer. Som jeg skrev i kapittel 2, har lærere uttrykt at de er usikre på hvordan de skal evaluere de digitale sammensatte tekstene. For å vite hva som er en bra tekst trengs det derfor en felles forståelse. Elementene jeg har beskrevet ovenfor, kan kanskje gi en pekepinn på hva en god sammensatt tekst er.

Theo van Leeuwen (2005) sier at i en god sammensatt tekst, bør det være elementer som gjør at vi opplever teksten som sammenhengende. Dette kaller han *multimodal kohesjon*. Kohesjonsmekanismene rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog henger nøye sammen selv om de blir omtalt hver for seg. Disse er viktige i produksjonen av sammensatte tekster og jeg vil derfor ta for meg hver og en av dem. I de neste avsnittene når jeg forklarer kohesjonsmekanismene, støtter jeg meg til del III av van Leeuwens bok "*Introducing social semiotics*" (2005, s. 179-267).

Rytme sørger for at det er samhold i tekster som skjer over tid, som samtaler, muntlige fortellinger, musikk eller skuespill. I tillegg til å bidra til å skape struktur, spiller rytmen en viktig rolle for å få ut budskapet. Van Leeuwen nevner veksling mellom to motpoler som viktig. Motpoler kan i dette tilfelle være trykklette og trykkunge stavelser, høyt og lavt volum, anspent og rolig stemning.

Komposisjon handler om plassering av uttrykksformene, eller semiotiske tegn, som van Leeuwen bruker. Når man forsøker å finne balansen mellom hvor ting skal være i bildet, ser man blant annet etter på størrelsen, fokus og skarphet, kontraster og detaljer. I en digital sammensatt tekst, kan man skille mellom horisontal og vertikal plassering, samt sentrering.

I følge van Leeuwen trenger ikke nødvendigvis plassering å ha en bestemt betydning, men historisk sett har det ofte hatt det. Når det kommer til horisontal plassering, har man gjerne plassert det som har med de mektige å gjøre øverst, mens nede har man plassert det som har med bunnen av hierarkiet å gjøre. Samtidig har "oppe" referert til noe som er idealistisk og abstrakt og til mennesker som ikke har beina på jorda. "Nede" har vært referert til virkeligheten og til mennesker som er "down to earth".

Vertikal plassering har også hatt en bestemt tradisjon. Til venstre plasserer man ofte noe som er dårlig, hører til fortiden eller som gjelder en sak generelt. Til høyres plasseres det gode, nåtid og det som er spesielt med en sak. Om noe er polarisert, blir ofte det som

er plassert til venstre kjent, mens det som er på høyresiden nytt. Om noe ikke er polarisert eller delt, har sentralisering blitt brukt. Å sentrere noe kan bety å samle noe. Det kan også bli brukt for å rette fokus mot nettopp dette.

Informasjonskopling er den mekanismen jeg har hatt mest fokus på i mitt prosjekt. Det ligger i ordet at informasjonskopling handler om å kople informasjon sammen. I tale og tekst kan man bruke konjunksjoner for å knytte setningene sammen. Disse ordene kan være av kausal art, som fordi og derfor, eller temporal art, som tidligere og etterpå. Når flere uttryksformer er involvert, kan man snakke om utviding og utdyping. Van Leeuwen sier at en hvilken som helst informasjonskilde kan enten utvide eller utdype informasjonen som allerede eksisterer.

Når man utdyper blir den andre informasjonen brukt for å gjenta eller klarere det som allerede foreligger. For eksempel ved bruk av tekst og bilde kan dette innebære at bildet viser tydeligere det teksten beskriver. Eller at en av uttryksformene eksemplifiserer den informasjonen som allerede foreligger. Løvland (2007) forklarer utviding som når samspillet mellom uttryksformene utvider meningspotensialet. To uttryksformer kan fortelle det samme, det kan stå i kontrast til hverandre eller de kan utfylle hverandre ved å fortelle ulike ting. Utdyping og utviding blir gjort mer oversiktlig i tabellen nedenfor. Den er hentet fra van Leeuwen (2005, s. 230), men er oversatt til norsk av meg.

Tabell 1 viser hvordan tekst og bilde enten utdyper eller utvider hverandre

Relasjon mellom bilde og tekst		
Utdyping (elaboration)	Spesifisering	Bildet gjør teksten mer spesifikk Teksten gjør bildet mer spesifikt
	Forklaring	Teksten omskriver bildet (eller omvendt)
Utviding (extension)	Likhet	Innholdet i teksten er likt innholdet på bildet
	Kontrast	Innholdet i teksten er i kontrast til innholdet i bildet
	Komplementær	Innholdet i bildet legger til mer informasjon til teksten, eller omvendt

Dialog i følge van Leeuwen handler om at flere ”stemmer” er involvert, i likhet med hvordan Liestøl (2009) forklarer dissonans. Stemmer kan i dette tilfelle være alt som kommuniserer. Van Leeuwen sier at dialog kan skje mellom veksling. For eksempel gjennom spørsmål og svar, initiativ og respons. Disse dialogene kan foregå i sekvenser eller samtidig. Når det foregår i sekvenser kan for eksempel en uttryksform uttrykke

initiativ, mens en annen uttrykksform uttrykker respons. Et bedre eksempel er at fokuset først ligger på en tekst, deretter flytter fokuset seg over på et bilde. Selv om det er veksling, trenger ikke ting skje en etter en, men det kan skje samtidig. Eksempelvis kan man ha levende bilder samtidig som tekst, eller musikk samtidig som bilder.

Når man produserer sammensatte tekster, blir vanligvis en uttrykksform dominerende, sies det i Liestøl, et al. (2009). Det sies videre at det finnes mange eksempler på at den verbale kommunikasjonen har vært dominerende gjennom historien, eksempelvis i de fleste utdanningsformer og institusjoner. Særlig i etterkrigstiden, sammen med framveksten av massemedier og andre medier, som fotografi og film, har skriftkulturen blitt utfordret, hevder Liestøl, et al (2009). Mens de som er unge i dag har vokst opp i den digitale verden, hvor skrift bare er en av uttrykksformene de møter, er det gjerne den språklige tradisjonen skolen har hatt mest fokus på. I Liestøl (2009) kan vi også lese at tekstene i retorikkens tradisjon stort sett vært språklige. Nedenfor vil jeg derfor forklare hva sammenhengen er mellom sammensatte tekster og retorikk.

Liestøl, et al. (2009) hevder at produksjonen av egne sammensatte tekster har sterk kobling til retorikken. Når man ser nærmere på hvordan Aristoteles definerte retorikk, forstår man hvorfor. Retorikk er "... evnen (kunsten) til å finne de tilgjengelige virkemidler for effektiv kommunikasjon (overtalelse)" (Liestøl, et al., 2009, s. 117). Slik jeg forstår det, kan retorikken kobles til sammensatte tekster fordi det handler om å bruke de uttrykksformene som egner seg best for å formidle det man ønsker. Tre av fem av retorikkens grunnleggende operasjoner er aktuelle for produksjonen av sammensatte tekster. *Inventio* henviser til å finne det som skal presenteres. I arbeid med sammensatte tekst innebærer dette å lete etter uttrykksformer, som tekstlig informasjon, bilder, lyd og musikk. Med *dispositio* menes å finne rekkefølgen og å strukturere innholdet. Å strukturere elementene i den sammensatte teksten i riktig rekkefølge er her sentralt. *Elocutio* oversettes til å legge til form og stil til presentasjonen. I Photostory innebærer dette eksempelvis å endre på overganger, overskrifter, farger og zooming. Innholdet i de tre grunnleggende operasjonene innebærer digitalt arbeid. Nedenfor vil jeg redegjøre for teori om IKT.

3.7 IKT

Da World Wide Web kom på 90-tallet, utviklet datamaskinen seg til å bli et kommunikasjonsmedium og en læringsarena (Østerud, 2009). Men da læreplanen av

2006 gjorde digitale ferdigheter til en av skolens fem grunnleggende ferdigheter, ble det digitale for alvor tatt i bruk for læringens skyld, sier Østerud (2009).

Når elevene ferdes så mye i det digitale rom, er det viktig at de blir trygge brukere. Elevene må derfor utvikle deres digitale kompetanse. Jeg støtter meg til Hildegunn Otnes' definisjon av digital kompetanse: "... et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til digitale medier" (Otnes, 2009, s. 12). Slik jeg tolker det, handler *ferdigheter* om at man behersker bruken av datamaskinen og ulike program, som for eksempel å legge inn lyd, bilde og tekst i Photostory. Med *kunnskaper* forstår jeg at elevene vet hvor de kan gå for å finne informasjon, hva de må søke på og har kunnskaper om nytten av digitale verktøy. *Holdninger* refererer til at man vet hvordan man skal oppføre seg på Internett, man kjenner til reglene for opphavsrett, man utøver personvern og kildekritikk. Både når det gjelder ferdigheter, kunnskaper og holdninger vil jeg hevde at det finnes ulik grad av oppnåelse. For eksempel vil både en elev som klarer å skrive et enkelt Word-dokument og en elev som i tillegg kan endre margene og stilen, bruke ulike figurer og endre format beherske Word, men sistnevnte gjerne i større grad.

Østerud (2009) sier at elevene må oppleve variasjon, systematisk og kontinuerlig bruk av digitale verktøy på skolen. Dette kan skje på flere måter, og han nevner bruk av program for produksjon av sammensatte tekster eksplisitt.

Hildegunn Otnes (2009) argumenterer for at det er forskjell på åpne og lukkede rom på Internett. Med åpne rom menes offentlige arenaer, mens lukkede rom henviser til private rom hvor det er begrenset tilgang. I åpne rom finnes mange muligheter til å la elevene samarbeide og dele arbeid med hverandre. Til tross for at LMS, som er et lukket rom, har potensial til å gjøre mye av det samme, blir det i mindre grad brukt til dette. LMS har derfor blitt kritisert for å være for monologisk og lærerstyrt (Otnes, 2009). Det brukes i stor grad til informasjonsdeling og oppgaveinnlevering, og altfor lite til læring og kreativitet. Fordelen med å bruke lukkede rom derimot er at det som blir lagt ut ikke er synlig for alle. En lærer bør være digitalt kompetent for å kunne avgjøre hva som er mest hensiktsmessig å bruke av lukkede og åpne rom. En digitalt kompetent lærer vil kanskje i større grad kunne se mulighetene som ligger i LMS.

58 % av grunnskolene i landet bruker elektroniske læringsplattformer (Harboe, 2010, s. 175 basert på en undersøkelse gjort av Utdanningsdirektoratet). Man vet derimot lite om hvordan læringsplattformene blir brukt (Harboe, 2010). Fordelene med bruk av LMS, slik forfatteren av *norskbooka.no* (Harboe, 2010) ser det, er mange; han nevner lav brukerterskel, arbeid på nett, en strukturert arena med mulighet til å kommunisere, og plagieringskontroll som noen av dem. Ikke minst peker han på de administrative fordelene lærerne har ved bruk av et LMS. Her kan man administrere innleveringer og tilbakemeldinger, samt ha digitale karakterbøker. En annen fordel, som også ble viktig for meg, er at det som blir lagt ut er dynamisk. Slik jeg tolker det, innebærer det at det man legger ut ikke er endelig, men underveis i arbeidet kan man endre, justere og forbedre det. Om man ser på LMS med et kritisk blikk, er det naturlig å reflektere over om læringsplattformen er til mer hjelp for læreren enn det hjelper elevene å lære (Harboe, 2010). Som en innvending mot LMS blir det også pekt på at elevene i noen tilfeller er mer passive mottakere enn aktive deltakere, da innholdet i LMSen ofte er lagt ut og administrert av læreren. Disse innvendingene får Harboe (2010) til å spørre seg om LMS i større grad er en administrasjonsplattform enn en læringsplattform.

Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg relatere det teoretiske perspektivet konkret til min studie. Sosiokulturell teori er viktig for å forstå hvordan elevene lærer i samspill med hverandre. Elevene kan bruke hverandre som medierende hjelpere gjennom å samhandle med hverandre gjennom store deler av arbeidsprosessen. Mye av kommunikasjonen vil foregå skriftlig, men gjennom å lese andres tekster og få tilbakemeldinger på egen, kan de hjelpe hverandre med å skape bedre resultater. I tillegg til den oppsatte tiden hvor elevene skal bistå i hverandres arbeid, ligger muligheten til rette for at informantene kan spør hverandre om råd underveis eller forteller til hverandre om egne tekster. Elevene må altså bruke språket for å tilegne seg kunnskaper fordi de må navngi det de observerer eller erfarer. De må bruke språket for å skape mening i det de skriver. Språket kan sann sett ses på som et redskap som kan bidra til læring. Elevene er ikke bare i sosial samhandling med hverandre, men også med redskapet datamaskinen.

Ettersom jeg undersøker om hverandrevurdering er en god arbeidsmåte for å lære å skape digitale sammensatte tekster, er teori om sammensatte tekster viktig. Det vil blant annet komme godt med når jeg skal kommentere hva slags tilbakemeldinger elevene gir hverandre og hvordan de bruker uttrykksformer og gir tilbakemeldinger knyttet til det.

Ettersom alt arbeidet elevene skal utføre er digitalt, er det viktig med teori om IKT og digital kompetanse. Blant annet for å få innsikt i hvordan hverandrevurderingen burde gjennomføres, men det kan også hjelpe meg med å sette ord på eventuelle utfordringer elevene møter. Teori om responsgrupper er nødvendig for å legge best mulig til rette for arbeid i responsgrupper.

Med det forlater jeg bakgrunnen for oppgaven og beveger meg nærmere mine egen studie. Jeg starter med å redegjøre for metoden jeg har brukt.

4 Metode

Metode betyr på gresk "veien til målet" (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Hvilken framgangsmåte man velger, kalles metode. I dette kapitlet vil jeg blant annet ta for meg hvilken metode jeg har brukt og hvilket forskningsdesign jeg har valgt. Jeg vil videre fortelle litt om utvalget mitt og på hvilken måte datainnsamlingen har foregått. Til slutt vil jeg si litt om kvalitet i kvalitative studier.

4.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen er utgangspunktet for valg av metode. Min problemstilling gir ikke nødvendigvis en kvalitativ innfallsvinkel, men ettersom jeg ønsket å gå i dybden, ikke bredden, passet kvalitativ metode best. I tillegg mener jeg at kvalitativ metode var et passende valg ettersom "hvordan" etterspør beskrivelser av noe (Krumsvik, 2014). Rune Krumsvik (2014) hevder at kvalitativ metode har sin styrke i å gå i dybden av et fenomen og hente ut rike beskrivelser. Man får ikke bare konstatert at noe er slik, men man får forklaringer på hvorfor (Krumsvik, 2014).

I kvalitativ metode undersøker man ikke bare et isolert fenomen, men man undersøker informantenes opplevelse av fenomenet i en naturlig kontekst (Postholm, 2005). Fordi man ofte har med et lite utvalg å gjøre, er det vanskelig å statistisk generalisere slike undersøkelser. For min undersøkelse, er det også viktig å understreke at ettersom både produksjonen av den sammensatte teksten og hverandrevurderingen var digital, kan ikke nødvendigvis funnene mine generaliseres til andre undersøkelser hvor arbeidet er analogt. Andre former for generalisering kan likevel forekomme. Nedenfor har jeg skissert tre former for generalisering innenfor kvalitative studier, hentet fra Krumsvik

(2014). Når en leser kjenner seg igjen i funn fra studier, forekommer en *lesergeneralisering*. Når en leser finner likheter mellom det han leser og egen situasjon, og reflekterer rundt funnene, kalles det *naturalistisk generalisering*. *Analytisk generalisering* er når funnene blir rettesnorer for nye situasjoner og lignende undersøkelser. Som vi ser kan altså funn fra kvalitative studier ha en viss overføringsverdi selv om de ikke kan statistisk generaliseres.

I kvalitativ metode er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Kvale, et al., 2009; Postholm, 2005). Dette innebærer at forskeren er sterkt involvert i studien og inngår i et nært samarbeid med informantene. Dette kan føre til at objektivitet kan være vanskelig å nå (Kvale, et al., 2009; Postholm, 2005). Det vil jeg komme tilbake til ved flere anledninger.

Innen kvalitativ tilnærming finnes flere vitenskapsteoretiske ståsteder. Selv om dette kunne vært interessant å sett nærmere på, har jeg valgt å ilegge forskningsdesignet mitt større plass på bekostning av vitenskapsteoretiske ståsteder. Dette har sin bakgrunn i begrensninger på antall sider.

4.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign består av ulike strategier forskeren har valgt for å gjennomføre forskningen sin (Krumsvik, 2014). Metodene jeg skal bruke; intervju, observasjon og dokumentanalyse blir ofte brukt i kvalitative forskningsdesign (Krumsvik, 2014).

Jeg har valgt å benytte meg av designforskning. Det finnes flere ulike tilnærminger av designforskning, men generelt kan man si at pedagogisk designforskning handler om å gjøre systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer (Van den Akker, et al., 2006 i følge Bjørndal, 2013). Bjørndal (2013) henviser til Van den Akker, et al. og sier videre at forskningen baserer seg på sykluser hvor undersøkelsene blir utprøvd, evaluert og deretter revidert. Man ønsker ikke bare å utvikle pedagogisk praksis, men også utvikle et vitenskapelig bidrag til forskningen (Bjørndal, 2013).

Den versjonen av designforskning jeg har valgt, heter Design-Based Research, og blir heretter kalt DBR. Designet er laget av og for forskere som forsker på utdanning (Peer Group, 2006a). En design-basert forskningsoppgave springer ut av at man identifiserer

et problem eller en utfordring som man ønsker å gjøre noe med (Collective, 2003). Personlig satt jeg inne med både observasjoner og erfaringer av at lærerne ikke alltid har tid til å hjelpe elevene som trenger det, samt at mange elever er dårlige på å gjenkjenne kvalitet på egenhånd. Da jeg i tillegg hadde et ønske om å være aktiv gjennom forskningsprosessen, ble DBR et naturlig valg av forskningsdesign. Mer om den aktive forskeren senere i dette kapittelet.

The Design-Based Research Collective, en organisasjon som består av forskere som bruker DBR og ønsker diskusjon rundt metoden, hevder at det er ni steg knyttet til en design-basert forskningsoppgave. Stegene kan opptre samtidig eller i en annen rekkefølge enn det som er skissert nedenfor. Stegene er hentet fra internettsidene til Peer Group (Peer Group, 2006b), men er gjengitt her med min oversettelse. Om ikke annet er oppgitt, er utdypelsen til stegene hentet fra samme kilde. På noen av stegen har jeg imidlertid lagt til andre forklaringer.

I denne oppgaven blir *intervensjon* brukt om hele opplegget som settes i gang for å prøve å finne en løsning på utfordringen forskningen startet med, mens *tiltak* blir brukt om de små endringene jeg gjorde som danner intervensjonen.

1. Begynn med et meningsfullt problem

Ettersom designet er tidkrevende, er det viktig at problemet som forskes på er noe som anses som et problem for lærere, elever og andre. Ved å velge DBR som forskningsdesign, kan man altså forske på noe man selv synes er problematisk eller utfordrende i jobbhverdagen. Som jeg nevnte ovenfor var dette hovedgrunnen til at jeg valgte DBR.

2. Samarbeid med praktiserende i feltet

For å gjennomføre DBR må man være i kontakt med praktiserende i feltet man skal undersøke. Bjørndal (2013) peker på at kunnskap blir til når forskeren samarbeider med praktikere, lærere og elever.

3. Integrere teori om læring og undervisning

I DBR setter forskeren i gang tiltak som kan løse problemet eller utfordringen det startet med. Tiltakene blir så gjenstand for observasjon. Basert på disse observasjonene,

reflekterer forskeren over hvordan han syns tiltaket fungerer. Deretter bestemmer han seg for om han skal re-designe studien. Forskernes mål er å finne ut hva som fungerer og ikke, hvordan det fungerer og under hvilke omstendigheter det fungerer. Det er derfor viktig å ha kunnskaper om læring og undervisning. Ettersom man forsker på et meningsfullt problem og kan undersøke i praksis om et tiltak fungerer, er DBR et design som egner seg for å binde sammen teori og praksis.

4. Gjøre litteraturreview og analyser for å lage forskningsspørsmål

For å lage forskningsspørsmål må man vite noe om hva som allerede finnes av forskning og hvor det mangler kunnskaper. For å belyse nye sider med hverandrevurdering, er jeg altså avhengig av å vite hva som allerede finnes av forskning.

5. Designe en pedagogisk intervensjon

For å prøve å løse problemet studien startet med, må man designe en pedagogisk intervensjon. Denne må gjennomføres i en naturlig kontekst. Ved å forske i informantenes naturlige kontekst, kan man i større grad sikre seg at de opptrer slik de pleier (Brown, 1992). Jeg må likevel ta høyde for at jeg som forsker vil være et ekstra tilskudd i klasserommet, og at informantene kan bli påvirket av det. Hvor bevisste informantene er på mitt nærvær vil være avhengig av hvor opptatte de er med det de holder på (Thagaard, 2009).

6. Utvikle, implementere og revidere intervensjonen

I stedet for å tre inn i noe allerede fastlagt, kan forskeren selv sette i gang en intervensjon. Basert på tilbakemeldinger og observasjoner kan intervensjonen forbedres og studien re-designes. Ettersom det ligger i DBR sin natur å endre på undervisningsopplegg og tiltak underveis, kan man kalle DBR et fleksibelt design. Det er derfor naturlig å sammenligne DBR med aksjonsforskning. Forskjellene ligger derimot i at DBR ofte er mer forskerstyrt og har et mer avgrenset fokus på utvikling av praksis (Bjørndal, 2013). Jeg tolker det som at DBR ikke går like bredt som aksjonsforskning. Hvis min tolkning er korrekt, sammenfaller det bra med at DBR egner seg for mindre studier.

7. Evaluere intervensjonens virkning

Datamaterialet som forskeren samler, skal fortelle noe om hvordan intervensjonen fungerer og om teoriene om kunnskap og læring forklarer læringsprosessen knyttet til intervensjonen.

8. Gjenta prosessen

DBR er gjerne bygget opp av flere sykluser. Ettersom DBR handler om å forbedre tiltakene, har metoden potensial til å lage robuste og anvendelige design som andre kan bruke, samt bidra med kunnskaper om læring og instruksjon (Collins i Peer Group, 2006a). Dette stemmer overens med hva målsettingen er for designforskning generelt.

9. Rapportering

Det er viktig å rapportere designbasert forskning som noe som er under arbeid fordi det mest sannsynlig vil utvikles over tid.

Til tross for DBRs mange muligheter, har metoden også sine begrensninger. For det første er det et tidkrevende design fordi forskeren er sterkt involvert i alle faser av undersøkelsene. I tillegg til å evaluere underveis hvordan tiltakene fungerer, skal forskeren også gjerne observere og intervju i flere omganger (Brown, 1992). Dette kan føre til at forskeren sitter igjen med mye datamateriale som ikke nødvendigvis gir funn.

I tillegg til at utvalget ofte er lite, som det ble pekt på under kvalitativ metode, kan det også være vanskelig å generalisere fordi designet er så kompleks (O'Donnell, 2004). Når man gjør endringer kontinuerlig, vet man ikke nødvendigvis hva som førte til hva. Likevel, som nevnt tidligere kan andre former for generalisering skje.

4.3 Utvalg

I kvalitativ forskning er det viktig å være bevisst på valg av informanter (Dalen, 2011). Selv om ikke generalisering nødvendigvis er målet for kvalitative studier, er begrunnelser og forklaringer av utvalget viktig for forskningens gyldighet (mer om dette i kapittel 4.6 Undersøkelsens kvalitet).

Da jeg startet planleggingen av studien min, kontaktet jeg en rektor ved en skole jeg kjenner til. Vi ble enige om at jeg kunne utføre forskningsprosjektet mitt i en niendeklasse på 16 elever. Kvale (2009) argumenterer for at antall intervjuobjekt

avhenger av hva man skal bruke undersøkelsen til. Postholm (2005) på sin side mener at forskningsprosjekt av et mindre omfang, hvilket jeg anser min masteroppgave som, bør ha tre til fem informanter. På den ene siden må man ha nok informanter til at man får belyst forskningsspørsmålene, på den andre siden kan det ikke være for mange da transkribering og analyse er en tidkrevende prosess (Dalen, 2011; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i dette valgte jeg å intervju fire stykker da jeg synes en fjerdedel var et passelig antall for å få et inntrykk av informantenes opplevelse av bruk av hverandrevurdering.

Det er lurt å tenke nøye gjennom hvem som skal bli intervjuet for å blant annet sikre homogenitet (Krumsvik, 2014). Til intervjuene ville jeg velge ut informanter med bakgrunn i visse kriterier jeg hadde klargjort før jeg startet studien. Dalen (2011) peker på at dette er en tryggere vei å gå for uerfarne forskere. Kriteriene mine var at begge kjønn skulle være representert, jeg ønsket variasjon i hvor skoleflinke informantene var og jeg ønsket at ha med informanter som hadde valgt oppgave 1 og informanter som hadde valgt oppgave 2. Basert på mine kriterier fikk jeg hjelp av faglærerne til å velge ut elever. Da jeg skulle analysere hverandrevurderingsskjemaene, tok jeg utgangspunkt i alle elevenes vurderingsskjema. På denne måten ivaretok jeg både dybde og bredde.

Når utvalget er så lite kan som sagt generalisering være problematisk. Dette har jeg beskrevet nærmere i kapittel 4.1 Kvalitativ metode. Det er også vanskelig å si hvor pålitelige informantene jeg har valgt er. I verste fall representerer ikke meningene utvalget har resten av klassen. Det kan likevel påstås at ingen av informantene har hele sannheten, og at det ikke finnes ideelle intervjupersoner (Kvale, et al., 2009). Man kan også stille spørsmål ved informantenes gyldighet dersom de svarer motstridende.

Å forske i eget felt kan innebære visse begrensninger. Jeg har ikke direkte tilknytning eller kjenner noen av informantene mine, men i og med at de går på en liten skole hvor alle kjenner alle, kan det føre med seg ulike begrensninger. Blant annet kan det svekke troverdigheten til studien om elevene føler at de må opptre på en viss måte for eksempel ved å svare slik at de framstår på en presentabel måte eller at de svarer det de tror jeg vil høre. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

For å ivareta anonymiteten til informantene, har de fått fiktive navn. Jeg har valgt å kalle dem Sofie, Hanna, Sondre og Jesper.

4.4 Innsamling av data

Kvale (2009) påstår at kunnskap er sosialt produsert. Med dette forstår jeg det som at kunnskap blir til i et fellesskap, eller i en kontekst. Om jeg forstår det riktig, blir det altså egentlig feil å si at man ”samlar inn” eller ”henter ut” informasjon. Denne uttrykksmåten vil likevel forekomme videre i denne oppgaven. I tråd med kvalitativ forskning og DBR møter også jeg mine informanter i en naturlig kontekst. Det er også i tråd med DBR at jeg opptrer som en aktiv forsker gjennom prosessen.

4.4.1 Dokumentanalyse

Funnene fra dokumentanalysen skal belyse forskningsspørsmål en. I følge Glenn A. Bowen (2009) er dokumentanalyse et systematisk arbeid for å tolke og evaluere skriftlige tekster. Tove Thagaard (2009) skriver at dokumentanalyse skiller seg fra andre data ved at de er skrevet med andre formål enn det forskeren skal bruke dem til. I tråd med DBR har jeg vært sterkt involvert i hele innsamlingsprosessen. Dette innebærer at tekstene jeg har analysert er utarbeidet av informantene og meg. Ettersom vurderingsskjemaet var utformet med den hensikt at elevene skulle skrive tilbakemeldinger til hverandre, vil jeg hevde at også dette er i tråd med hva Thagaard (2009) skriver om dokumentanalyse.

Ofte blir dokumentanalyse brukt om offentlige dokumenter, som læreplaner og lover, men det kan også gjelde andre type tekster (Krumsvik, 2014). Tekstene jeg skal analysere er av personlig karakter da hver enkelt elev har utformet deres vurderingsskjema. I mange tilfeller blir dokumentanalyse brukt for å supplere data man har fått fra andre innsamlingsmetoder (Bowen, 2009). Det stemmer overens med hvordan jeg skal bruke funnene fra tekstene jeg har analysert.

En klar fordel med dokumentanalyse, er at tekstene er lett tilgjengelige og at man har mulighet for å se på dem gjentatte ganger (Bowen, 2009). Tekstene jeg analyserte var lett tilgjengelig for meg på læringsplattformen så lenge jeg trengte dem. Jeg kunne dermed se på dem i ro og fred, og ta dem opp igjen senere hvis det var noe jeg ville se mer på. En annen fordel med at de er digitale er at det er oversiktlig og man kan for eksempel søke etter bestemte ord (Lynggaard, 2012). Det kommer godt med i forbindelse med kategorisering og koding.

Vanlige utfordringer med dokumentanalyse er at det er vanskelig å finne eller få tak i dokumenter og at man velger partisk hvilke dokumenter som skal analyseres (Yin, 2009). For meg har ikke dette vært en utfordring da jeg selv har samlet inn dokumentene og jeg brukte alle informantenes tilbakemeldingsskjema. Det som derimot har vært en utfordring er at jeg i utgangspunktet kun ser det som faktisk står skrevet. Jeg har ikke tilgang til forklaringer rundt det som står og får ikke vite noe om situasjonen til eleven som skrev tilbakemeldingen. At jeg heller ikke får vite noe om hvordan eleven som mottok tilbakemeldingen tolker den, kan føre til misforståelser.

4.4.2 Intervju

Intervju er den vanligste metoden i kvalitativ forskning (Krumsvik, 2009; Postholm, 2005). Et intervju er en samtale med en bestemt hensikt og struktur mellom ikke-likeverdige parter (Kvale, et al., 2009). Kvale og Brinkmann (2009) peker også på at forskeren definerer og kontrollerer samtalen ved å bestemme hvilke tema som skal tas opp og hvilke spørsmål som skal stilles. De hevder videre at i et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom interaksjonen mellom intervjueren og intervjupersonen. Det kvalitative forskningsintervjuet er kjennetegnet ved at man prøver å forstå verden sett med informantens øyne (Kvale, et al., 2009).

Jeg har benyttet meg av semi-strukturerte intervju, som er den vanligste tilnærmingen i kvalitativ metode (Krumsvik, 2014). I denne typen intervju er noen av spørsmålene laget på forhånd, men man kan også ta opp andre tema enn det som var tenkt. Man har dermed mulighet til å følge opp interessante innspill fra informantene (Krumsvik, 2014). Postholm (2005) understreker at ved å stille oppfølgingsspørsmål kan man oppklare noe man er usikker på, la informantene utdype tema og fange opp hvordan informantene opplever ulike situasjoner.

Intervjuguiden utformet jeg i tråd med Kvale (2009) som sier at man skal begynne intervjuet med litt informasjon, deretter spørre om informantene har spørsmål, for så å starte intervjuet. Ingen av samtalen ble helt like da det bare ble brukt en intervjuguide, men hvert intervju hadde sine tema som ble vektlagt. Alle intervjuguidene kan ses som vedlegg (0, Vedlegg 3, Vedlegg 4, Vedlegg 5). Spørsmålene ble laget med bakgrunn i teori og tidligere forskning på feltet og forsøkte å belyse begge forskningsspørsmålene mine. Intervjuspørsmålene var en god blanding av fakta- og meningsspørsmål, og jeg

forsøkte å utforme korte spørsmål som brukte et språk elevene forstod. Jeg prøvde også å hindre at jeg stilte ledende spørsmål for å ikke påvirke informantens svar (Krumsvik, 2014; Kvale, et al., 2009). Selv en liten omformulering av spørsmål kan påvirke svaret informanten avgir (Kvale, et al., 2009). Ledende spørsmål kan også stilles bevisst for å få fram noe man tror informanten holder igjen (Kvale, et al., 2009).

Intervjuene ble foretatt i flere omganger og varte rundt 10 minutter. For å sikre at jeg fikk med meg det informantene sa, brukte jeg lydopptaker. Elevene ble intervjuet en og en. Ulempen med individuelle intervju, er at man kan miste diskusjoner mellom elever som kunne gitt interessant innspill (Krumsvik, 2014; Kvale, et al., 2009). Men i tillegg til at det var det enkleste praktisk, gjorde jeg det for å sikre at elevene i størst mulig grad turte å si sin oppriktige mening. Det er derimot viktig å være klar over at min rolle som forsker blir veldig tydelig når jeg intervjuer en og en (Krumsvik, 2014). Ettersom intervjuet er en profesjonell samtale med en klar hensikt, kommer det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant særlig fram (Kvale, et al., 2009). For meg var det viktig å understreke at jeg ikke er deres lærer og ikke skulle gi dem vurderinger. Hvis jeg hadde hatt en slik dobbeltrolle, kunne elevene lett ha tenkt at jeg var ute etter et bestemt svar. Krumsvik (2014) sier det er viktig at informanten føler seg trygg nok til å fortelle sin oppriktige mening. Kvale (2009) støtter dette med å si at hvilken kunnskap man får ut av et slikt intervju, vil avhenge av om forskeren klarer å skape et rom der informanten tørr snakke fritt. I den forbindelse kan det være lurt å være bevisst på mitt kroppsspråk og min rolle (Kvale, et al., 2009; Postholm, 2005; Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Når en forsker besitter intervjurollen, nevner Kvale (2009) flere kvalifikasjoner som vil være til god hjelp. Deriblant bør forskeren være kunnskapsrik, klar, åpen, styrende og kritisk. Samme forfatter hevder også at for å bli en god intervjuer, kreves erfaring og øving. Selv om man ikke kan lese seg til å bli en god intervjuer, tror jeg at gode bøker kan heve kvaliteten på det forskeren henter ut. For eksempel er lesbar kunnskaper og teori viktig for å kunne stille de rette oppfølgingsspørsmålene. Til tross for at jeg mangler erfaringen som trengs for å bli kalt en god intervjuer, har jeg brukt mye tid på å lese om intervjurollen, studere intervju og prøve meg som intervjuer på mine nærmeste. Dette er i tråd med Kvale (2009) som hevder at jo bedre intervjuene er forberedt, desto høyere kvalitet får kunnskapen som produseres av intervjuene.

Intervju kan være begrensende fordi man bare får høre noens mening. Som nevnt i kapittel 4.3 Utvalg, sitter ingen av informantene på hele sannheten, og ved å kun intervju fire stykker, har jeg bare fått en brøkdel av meningene som sikkert eksisterer i klassen.

I tråd med kvalitativ metode hvor informantenes opplevelse av fenomenet er viktig, vil intervjuene med elevene ilagges stor plass i min oppgave. Kjennetegnet på designet mitt er blant annet at jeg hele tiden må vurdere om jeg skal gjøre endringer i undervisningsopplegget. Svarene elevene avgir i intervjuene kan fortelle meg om jeg bør gjøre endringer.

4.4.3 Deltakende observasjon

Som nevnt er også observasjon en vanlig metode i kvalitativ forskning. Krumsvik (2014) hevder at observasjon er en systematisk overvåkning av hva mennesker sier og hvordan de handler i en naturlig kontekst. I tråd med DBR skal jeg involveres i alle parter av designet mitt. Jeg drev derfor deltakende observasjon. Deltakende observasjon er nettopp kjennetegnet ved at forskeren også opptre som deltaker i konteksten han skal observere (Wadel, 1991). Målet med den deltakende observasjonen var å svare på forskningsspørsmål to. Jeg observerte også intervensjonen jeg satte i gang for å vurdere og jeg måtte endre på planer og tiltak. Jeg var en deltaker ved at jeg underviste om temaet, svarte på spørsmål når elevene trenger hjelp og gjorde endringer på undervisningsopplegget ved å sette inn tiltak.

Selv om deltakerrollen kan virke klar, kan det være en hårfin balansegang mellom å vite når man skal observere og når man skal delta. Wadel (1991) understreker at forskeren må finne ut når det er hensiktsmessig å delta og når det er hensiktsmessig å observere. Utfordringen med å finne denne balansegangen kan reduseres ved å velge ut et fokus for sine observasjoner (Postholm, 2005).

I observasjonen hadde jeg hovedsakelig fokus på de samme fire informantene som ble intervjuet. Observasjonsskjemaet (Vedlegg 6) la visse føringer for hvordan jeg observerte. Fokus var på å studere elevene når de satte i gang med å vurdere hverandre, hvor selvstendige de var og hvordan de arbeidet med egen tekst etter hverandrevurderingen. Selv om jeg hadde visse ting jeg så etter, var jeg åpen for nye

impulser fra hele klassen. Jeg hadde dermed en induktiv observatørrolle (Postholm, 2005).

Fordelene med observasjon er at man kan opptre som flue på veggen og studere hvordan elevene handler. Kanskje kan man også finne svar på spørsmål som informantene ikke tørr eller klarer å svare på selv. For eksempel kan jeg observere at en elev bruker lang tid på å komme i gang med hverandrevurderingen, og skriver lite, men samtidig kvier informanten seg for å si at hun synes det er vanskelig å skrive tilbakemeldinger. Ved å kombinere observasjon og intervju, ligger også muligheten i å se om det er samsvar mellom en elevs handlinger og svar (Krumsvik, 2014).

Observasjoner skal være objektive og ikke inneholde tolkninger (Krumsvik, 2014). Det er likevel viktig å være bevisst på at alt det jeg ser blir sett på gjennom mine brilleglass. Det er også viktig å understreke at observasjonen er en selektiv prosess hvor ikke alt kan studeres og at min tilstedeværelse og handlinger kan ha påvirket informantene (Wadel, 1991).

4.5 Analyse av datamaterialet

For å belyse problemstillingen min, er det nødvendig å analysere og organisere datamaterialet. Å analysere betyr å dele opp i biter (Kvale, et al., 2009). Det vil altså si at man går gjennom datamaterialet, tar det fra hverandre og prøver å skape mening ut av det. I følge Postholm (2005) kan dataanalyse sies å være en dynamisk og gjentagende prosess. Med dette menes at man analyserer datamaterialet gjennom hele innsamlingsprosessen, men at den største analyseringsjobben gjenstår etter at man har samlet inn all materialet. I analysene jeg har gjort av datamaterialet mitt, vekslet jeg mellom å pendle mellom teori og data, og å skape kunnskap basert på erfaringene jeg gjorde.

I både intervjuet og dokumentanalysen har jeg brukt kategorier og koder for å strukturere datamaterialet. Koding og kategorisering blir brukt litt om hverandre, men i hovedsak handler *koding* om å knytte ord til deler av materialet for at fellestrekk skal kunne identifiseres (Kvale, et al., 2009). *Kategoriene* er fellesbegrep som kodene kan puttes inn i. Materialet kan på denne måten kvantifiseres. Ved å kode og kategorisere, tok jeg et steg ut og fikk se på datamaterialet på en ny måte. Det tror jeg har vært viktig for å kunne hente ut data fra analysene. Mer om kategorier og koder litt senere.

Noen av kategoriene og kodene hadde jeg klare på forhånd. Disse var laget med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Dette er i tråd med *begrepsstyrt koding* (Kvale, et al., 2009). Man kan likevel oppdage at deler av materialet ikke passer inn i disse kategoriene og kodene (Postholm, 2005). Jeg var derfor forberedt på å også lage nye koder underveis. Når kodene blir laget underveis mens materialet blir behandlet, kalles det *datastyrt koding* (Kvale, et al., 2009).

4.5.1 Dokumentanalyse

Da jeg skulle analysere hverandrevurderingene, brukte jeg et skjema som jeg krysset av i for hver informant. Dette skjemaet inneholdt ulike koder alt etter om tilbakemeldingen var positiv eller negativ, med eller uten begrunnelse og om det var med tips til forbedringer. Kodene i sin helhet kan du se i Vedlegg 7. Jeg tok for meg en og en informant med tilbakemeldingene fra både første- og andre hverandrevurdering. Jeg gikk gjennom alle tilbakemeldingene, og skrev inn hvilken kode tilbakemeldingen tilhørte. Deretter skrev jeg en oppsummering av hvert skjema. Vedlegg 8 viser spørsmålene jeg prøvde å svare på.

Da jeg hadde gjort dette med alle vurderingsskjemaene, la jeg sammen alle hverandrevurderingsskjemaene og prøvde å svare på spørsmålene samlet. Til to av spørsmålene valgte jeg altså å benytte meg av innholdsanalyse, som innebærer å kvantifisere innholdet (Kvale, et al., 2009). Selv om telling og kvanta ikke er så viktig i min oppgave, var dette en god måte for å skape oversikt over hvilke tilbakemeldinger elevene ga hverandre.

Selv om ikke det elevene skriver til hverandre direkte kan svare på problemstillingen min, kan det gi meg en pekepinn på hvordan hverandrevurdering fungerer som arbeidsmåte. Man kan for eksempel tenke seg at hverandrevurderingen fungerer bedre som arbeidsmåte når tilbakemeldingsskjemaet inneholder positive/negative tilbakemeldinger med begrunnelse, enn om ingen av tilbakemeldingene er begrunnet.

I framstillingen av tilbakemeldingene elevene skrev til hverandre, valgte jeg å gjengi dem på bokmål. Elevene i studien min skrev nynorsk, men flere av tilbakemeldingene i vurderingsskjemaet inneholdt dialektord. En grundigere utdypelse av hvorfor jeg gjorde dette, kan leses i neste delkapittel.

4.5.2 Intervju

Transkribering: Før intervjuene kunne analyseres, måtte de transkriberes. Å transkribere betyr å transformere, altså at noe går gjennom et skifte fra en form til en annen (Kvale, et al., 2009). Når man transkriberer et intervju, gjør man det muntlige intervjuet om til en skriftlig tekst. På denne måten kan man få bedre oversikt over det som blir sagt av informantene. Gjennom transkriberingsprosessen kan det være at det opprinnelige intervjuet reduseres fordi man mister noe på veien (Krumsvik, 2014; Kvale, et al., 2009). Ironi er for eksempel vanskelig å synliggjøre i en skriftlig tekst. Den non-verbale kommunikasjonen, som kroppsspråk, er heller ikke lett å fange opp med lydbånd. Det hevdes likevel at om forskeren selv transkriberer intervjuene, vil mest mulig av meningen i intervjuet bli beholdt (Kvale, et al., 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2012). I tråd med dette, har jeg transkribert intervjuene på egenhånd.

Før man begynner å transkribere, er det viktig å tenke gjennom hva intervjuene skal brukes til. Det finnes ingen korrekt transkripsjon, men hva intervjuene skal brukes til vil styre hvilke valg man tar når man transkriberer (Kvale, et al., 2009). En som skal skrive en språklig analyse av et intervju vil å ta med andre detaljer enn en som skal transkribere et fenomenologisk intervju. Jeg er mest interessert i å høre om hva mine informanter mener om hverandrevurdering av sammensatte tekster. Jeg har derfor gjort valg som hovedsakelig ivaretar hva som blir sagt, i stedet for måten det blir sagt på (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Da meningsinnholdet i intervjuene er det viktigste for min oppgave, ser jeg ingen hensikt i å inkludere pauser, gjentakelser, tonefall, ”eh”-er, trykkelette og trykkunge ord. Disse er derfor utelatt fra mine transkriberinger. Jeg har derimot med ”mmm” i de tilfeller det ble brukt som en erstatning for ”ja” eller ”enig”.

Transkripsjon er sosiale konstruksjoner (Kvale, et al., 2009). Dette betyr, slik jeg forstår det, at valg man tar når man transkriberer vil være påvirket av hvordan man ser på og opplever noe. I det muntlige språket er det ikke gitt hvor en setning begynner og en annen slutter, og meningen i en setning kan endres avhengig om jeg bruker komma eller punktum (Kvale, et al., 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Om transkriberingen skjer unøyaktig, kan det påvirke kvaliteten til studien.

Om en informant kan gjenkjennes ved bruk av dialekt i refereringen i oppgaven, strider det i mot anonymitetsprinsippet (Thagaard, 2009). Fordi informantene mine snakket dialekt, valgte jeg å omformulere ordene de brukte til ord som finnes i bokmålsordlista. Det har vært viktig for meg å være lojal mot informantene, så hvis det ble brukt et dialektord som ikke fantes i ordlista, valgte jeg det mest nærliggende ordet jeg fant. Jeg mener at forandring av eventuelle dialektord og uttrykk ikke har endret meningen. I framstillingen av elevenes utsagn og tilbakemeldinger til hverandre, har jeg rettet setningene til å være grammatisk korrekt og forståelige. Dette gjorde jeg for å lette lesningen og for å framstille informantene på best mulig måte. Vedlagt (0) ligger et eksempel på min transkribering av et av intervjuene.

Analyse: Selv om det tar mye tid å transkribere intervjuer, er det analysen som krever mest tid. Det finnes derimot ulike dataprogram som kan lette prosessen. Jeg hadde hele tiden planlagt å analysere intervjuene i HyperResearch. I dataprogrammet kan man legge inn transkripsjonene for å kode og kategorisere informantenes utsagn. Man kan også lage rapporter som skaper oversikt ved å samle og summere opp hvor jeg kan finne igjen de ulike kodene og kategoriene. Da jeg skulle i gang med å analysere fant jeg det likevel mest hensiktsmessig å gjøre det manuelt i Word. Bakgrunnen var at jeg synes det var lettere å orientere meg i Word fordi jeg er kjent med programmet. Dette er en arbeidsmåte jeg har brukt før, og som jeg ikke trengte mye tid på å sette meg inn i. Kategoriene og kodene la jeg enkelt inn som merknader i teksten og jeg skilte mellom intervjuer og informant ved å bruke ulike farger. Hvilke kategorier og koder jeg brukte i intervjuene kan ses i vedlegg (Vedlegg 10).

I analysen av intervjuene har jeg konsentrert meg om å strukturere materialet; gjøre det oversiktlig og forståelig. Dette blir kalt en *deskriptiv analyse* (Postholm, 2005). Ettersom jeg var interessert i å få tak i informantenes opplevelse, analyserte jeg det informantene faktisk sa. Selv om det hadde vært interessant, mener jeg at jeg ikke har nok erfaring til å analysere den ”intenderte” meningen (Kvale, et al., 2009). Slik jeg ser det, vil det også være problematisk om det er jeg som forsker som skal bestemme hva informanten ”egentlig” mente. For å prøve å avdekke om det var noe informantene holdt tilbake, har jeg heller prøvd å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Postholm, 2005). Jeg hadde også et oppfølgingsintervju der jeg samlet eventuelle nye spørsmål som hadde oppstått i etterkant av intervjuene eller om noe var uklart.

4.5.3 Deltakende observasjon

Jeg hadde egentlig planlagt å kategorisere og kode observasjonene jeg gjorde meg. Det datamaterialet jeg satt igjen med etter endt observasjon, egnet seg derimot ikke til koding. I stedet har jeg valgt ut og beskrevet observasjoner som jeg mener belyser forskningsspørsmålet og problemstillingen.

4.6 Undersøkelsens kvalitet

For at forskning skal være gyldig, må den kvalitetssikres. Forskningskvalitet kan kobles opp mot reliabilitet og validitet. *Reliabilitet* handler om forskningen er pålitelig og troverdig (Kvale, et al., 2009). Om en annen forsker hadde brukt samme metode på et annet tidspunkt, ville han fått samme resultat? *Validitet* handler om forskningen er gyldig (Kvale, et al., 2009). Er metoden den beste for å finne svar på det den skal undersøke. Et annet ord for å validere er å kontrollere (Kvale, et al., 2009). Validitet kan deles inn i ytre og indre validitet (Krumsvik, 2014). Mens *ytre validitet* handler om hvorvidt funnene kan generaliseres til andre situasjoner, refererer *indre validitet* til om funnene stemmer overens med virkeligheten (Krumsvik, 2014). Slik jeg forstår det handler altså indre validitet om at spørsmålene i et intervju er så tydelige at informantene faktisk svarer på det intervjueren spør etter.

Både reliabilitets- og validitetsspørsmål bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale, et al., 2009). For å øke forskningens troverdighet, bør man tilstrebe gjennomsiktighet når det kommer til hvilke metoder forskningen er basert på, samt hvilke framgangsmåter eller hva som ligger til grunn for resultatet (Kvale, et al., 2009). Jeg har derfor prøvd å forklare i detalj hvordan jeg har gått fram, hvilke valg jeg har stått ovenfor og hvordan mine valg kan påvirke kunnskapen som produseres. Jeg har også prøvd å trekke logiske slutninger og framstille resultatene korrekt.

Når forskeren bruker ulike kilder, flere datainnsamlingsmetoder og ulike teorier i sin egen studie, kalles det for triangulering (Postholm, 2005). Postholm (2005) sier videre at målet er at disse ulike kildene skal kunne bekrefte eller understøtte hverandre. Om de gjør det, vil det være med på å styrke studien fordi man har flere kilder som sier det samme. Ettersom jeg både har intervjuet, observert og gjennomført en dokumentanalyse, drev jeg metodetriangulering. Det at jeg henter data fra flere ulike kilder, gjør at jeg forhåpentligvis får nok data til å skrive detaljerte beskrivelser.

Kvaliteten i et prosjekt vil bli styrket ved at forsker har et lengre opphold i feltet (Creswell, 1998 i følge Postholm, 2005). Dette har sin bakgrunn i at samarbeidet mellom forsker og informanter vil bli nærere. Jeg kunne altså med fordel ha vært i klassen ennå lenger enn jeg var. Det var derimot vanskelig å få til rent praktisk. Selv om elevene arbeidet med oppgaven i 3-4 uker, hadde undervisningsopplegget vært planlagt i lang tid. Elevene hadde også i forkant blitt kjent med det kommende opplegget gjennom undervisning om å gi tilbakemeldinger og om sammensatte tekster.

En vanlig innvending mot kvalitativ metode, er at den ikke er vitenskapelig (Kvale, et al., 2009). Bakgrunnen for disse påstandene er blant annet at den ikke tester hypoteser, men er eksplorativ, den kan ikke generaliseres og fordi den er subjektiv og personavhengig (Kvale, et al., 2009). I kvalitative studier er antall informanter ofte få, og kanskje kan det av og til påvirke studiens kvalitet. I mitt tilfelle var en fjerdedel av klassen informanter. Selv om det er i tråd med Postholms (2005) anbefalinger til et mindre forskningsprosjekt, hadde det vært interessant å høre flere elevers opplevelser av hverandrevurdering.

Postholm (2005) sier at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, og The Collective (2003) peker på at graden av forskerens involvering er relativt sterk i DBR. Dette innebærer at alt jeg ser vil bli sett gjennom mine brilleglass. Den kunnskapen som produseres vil være farget av mine tidligere erfaringer og holdninger (Postholm, 2005). Som Kvale (2009) sier, så er et forskningsprosjekt en sosial konstruksjon, og helt fra planleggingen av studien, har jeg tatt valg som har kunnet påvirke de svarene jeg får.

Når man er så sterkt involvert, kan det være vanskelig å se klart. I den sammenheng har det vært viktig for meg å støtte meg til tidligere forskning og teori, samt gjøre forskningen gjennomsiktig. Det å være i konstant dialog med faglærere, veileder og informanter har også vært et forsøk på å kompensere for min sterke involvering. Selv om jeg er initiativtaker, tror jeg forskningen har nytt godt av dialogene som har blitt ført. Dette stemmer overens med Bjørndal (2013) som peker på at kunnskap blir til når forskeren samarbeider med praktikere, lærere og elever.

I *planleggingsfasen* ble alle skriv, som intervjuguide, observasjonsskjema og vurderingsskjema, diskutert med veileder. Lærerne kom med innspill på elevenes

oppgaver, hvordan gjennomføre hverandrevurderingen, de omrokte ved noen av gruppesammensetningene, og hjelp meg med å velge informanter.

I *gjennomføringsfasen* underviste jeg om sammensatte tekster og hvordan gi gode tilbakemeldinger. Denne undervisningen kom lærerne med innspill på både før og etter. I tråd med DBR endret jeg også på ting underveis i opplegget basert på tilbakemeldinger jeg fikk og observasjoner jeg gjorde meg. Jeg rådførte meg imidlertid med faglærerne før jeg gjorde endringer.

For å gjøre *transkriberingen* valid, har jeg også prøvd å beskrive tydelig hvordan jeg har gått fram når jeg har transkribert. Som jeg nevnte tidligere, har jeg også med et eksempel som vedlegg (0) for å vise hvordan jeg har gjort det. Selv om jeg gjorde alle transkriberingene på egenhånd, har jeg henvendt meg til informantene i ettertid slik at de fikk lese gjennom transkripsjonene og komme med innspill. Å vende seg tilbake til informantene er en form for *member checking* som skal bidra til å sikre kvalitet i studien (Postholm, 2005). Av praktiske hensyn hadde jeg kun kapasitet til å la informantene lese gjennom transkripsjonene. Men jeg hadde oppfølgingsintervju med informantene fordi jeg så at visse utsagn kunne vært mer utdypet. Det skal likevel sies at jeg på grunn av manglende erfaring noen ganger kom til kort. For eksempel da jeg transkriberte intervju to med Sofie, så jeg et svar hun hadde avgitt som jeg gjerne ville hatt utdypet. Da jeg spurte om det i oppfølgingsintervjuet, kunne hun ikke utdype det noe mer fordi hun ikke husket hva hun hadde tenkt. Min manglende erfaring førte med andre ord til at jeg ikke fikk de opplysningene jeg ønsket.

Det har blitt hevdet at funnene i et forskningsintervju ikke er valide da informantens informasjon kan være usann (Kvale, et al., 2009). Dette prøvde jeg å kompensere for ved å skape et rom hvor elevene turte å si akkurat hva de mente.

Jeg var også alene om *analysen*. For at den skulle bli valid, laget jeg kategoriene og kodene delvis med bakgrunn i tidligere forskning eller teori. Dette er for å få mest ut av kunnskapen som produseres. Flere, blant annet Kvale (2009), men også i DBR, understrekes det at man må ha kunnskaper om feltet man undersøker. Jeg valgte likevel å bruke en induktiv tilnærming i tillegg i tilfelle noen observasjoner ikke passet inn i planlagte kategorier og koder. Jeg har også vært bevisst på å vise tydelig at det finnes

grunnlag for de analysene og tolkningene som er gjort for å sikre kvalitet (Postholm, 2005).

Målsettingen i mitt prosjekt har vært å undersøke om hverandrevurdering fungerer som arbeidsmåte i produksjonen av digitale sammensatte tekster. Selv om jeg har tatt valg om hva som skal være med og hva som blir utelatt i *framstillingen av forskningen* min, har jeg hele tiden vært bevisst på å belyse flere sider ved problemstillingen.

I mitt forskningsprosjekt behandler jeg personvernopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr. Prosjektet mitt er meldepliktig, og jeg har fått godkjenning hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD (Vedlegg 11).

Med bakgrunn i informasjonsskrivet som alle elevene fikk med seg hjem, valget alle 16 elever å delta i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet ligger vedlagt (Vedlegg 12). Personopplysninger ble behandlet konfidensielt under prosjektet. I framstillingen av oppgaven, er alle navn og opplysninger blitt anonymisert. Kanskje tørr elevene i større grad uttrykke det de mener når de vet at de ikke blir nevnt med egne navn. Det vil i så fall være bra for kvaliteten av dette prosjektet. Etter å ha beskrevet metode og design, vil jeg nå presentere min egen undersøkelse, samt resultatene den ledet fram til.

5 Presentasjon av egen undersøkelse og resultater

5.1 Presentasjon av egen undersøkelse

I dette delkapittelet vil jeg gjengi en beskrivelse av undervisningsopplegget jeg gjennomførte i 9.klasse. Jeg vil gjøre det relativt detaljert fordi det kan være en fordel når jeg ved flere anledninger vil gjøre tilbakeblikk.

5.1.1 Et tverrfaglig arbeid

Jeg valgte å gjennomføre undervisningsopplegget mitt som et tverrfaglig arbeid i norsk og samfunnsfag. Bakgrunnen for dette er blant annet at jeg har 60 stp. i begge disse fagene fra min grunntdanning. I tillegg er det fag det fungerer godt å kombinere. I norskfaget står skrivetrening sterkt, i tillegg til at sammensatte tekster er et eget tema. I historiefaget, som er en del av samfunnsfag, var det lett å finne et egnet tema for

produksjon av digitale sammensatte tekster. Avgjørelsen om et tverrfaglig prosjekt hadde også en rent praktisk tanke bak seg. For det første betydde det mye at jeg kom i kontakt med faglærere som hadde nettopp disse fagene. For min del var det også praktisk om elevene arbeidet intensivt med prosjektet, i stedet for over en lang periode. Med å kombinere norsk og samfunnsfag fikk elevene 7 timer i uken disponibelt, i en periode på 4 uker. Det ble i tillegg lagt opp til arbeid med den sammensatte teksten i hjemmelekse.

Selv om man skal bruke digitale verktøy i alle skolens fag, anså jeg norsk og samfunnsfag som gode fag å arbeide digitalt i. Trolig er dette en vanlig tankegang da funn fra Monitor 2013 viser at elevene arbeider mest digitalt i nettopp samfunnsfag og norsk (Hatlevik, et al., 2013). Bakgrunnen for at jeg valgte at elevene skulle arbeide med det digitale redigeringsprogrammet Photostory er flere. Først og fremst fordi jeg selv kjenner til programmet. Av egen erfaring syns jeg at programmet er enkelt i bruk. At det i tillegg kan lastet ned gratis, er en stor fordel. I mitt prosjekt kunne elevene velge mellom å lage fortelling eller faktatekst, og Photostory egner seg til å produsere begge deler. Mulighetene ved bruk av Photostory er mange; bortsett fra å importere bilder og lage lysbildevisning, kan man lage bevegelse, legge på musikk og tekst, redigere og rotere bilder, zoome og lage egne lydspor. Bruk av programmet krever altså en viss digital kompetanse. Om elevene klarer å utnytte mulighetene som ligger til rette, vil kanskje komme an på elevenes digital kompetanse.

5.1.2 Forarbeid til prosjektet

Jeg var i kontakt med lærerne i norsk og samfunnsfag i forkant av prosjektstart. Selv om elevene hadde lært om sammensatte tekster før, ble vi enige om at norsklæreren skulle ha undervisning om sammensatte tekster igjen. Vi ble også enige om at hun skulle bruke litt tid på å snakke om det å gi tilbakemeldinger til hverandre.

5.1.3 Elevforutsetninger

Lærerne informerte meg om at klassemiljøet var svært bra blant elevene. De har gått i samme klasse i ni år, kjenner hverandre godt og er trygge på hverandre. På spørsmål om elevene hadde vurdert hverandre før, fikk jeg til svar at de ikke har gjort noe skriftlig tidligere. De hadde imidlertid gitt hverandre tilbakemeldinger på framføringer og andre små muntlige oppgaver. Tilbakemeldingene som gikk igjen var "Bra", "Fint" og

”Snakket høyt og tydelig.” Læreren opplevde at elevene for det meste ga hverandre positive tilbakemeldinger uten begrunnelse, og at tilbakemeldingene ikke alltid gjenspeilte det inntrykket læreren satt igjen med.

5.1.4 Oppstarten av prosjektet

Første møte med klassen startet med at jeg introduserte meg selv og prosjektet mitt, informerte om handlingsgang og frivillig deltakelse. Etterpå hadde jeg en undervisningsøkt om sammensatte tekster. Mitt fokus for undervisningen var å fortelle hva en sammensatt tekst er og å gi eksempler på uttrykksformer. Ved å gi eksempler på sammensatte tekster, prøvde jeg også å vise at uttrykksformene kunne bli brukt for å fortelle det samme eller for å utfylle hverandre, det som blir kalt informasjonskopling av van Leeuwen (2005). Underveis fikk elevene småoppgaver som skulle hjelpe dem med å lære stoffet. Etterpå snakket vi litt om tilbakemeldinger. I tillegg til at vi diskuterte hva målet med en tilbakemelding er, ble det fra min side vektlagt at en god tilbakemelding er en tilbakemelding som har med begrunnelse og eventuelle tips til forbedringer, i tråd med Black og Wiliam (2010).

5.1.5 Lage vurderingskriterier

I tråd med Black og Wiliam (2009 i Slemmen, 2010, s. 105) ville jeg at elevene skulle være med på å lage vurderingskriteriene de skulle bruke når de skulle vurdere hverandre. Årsaken til det var at jeg ønsket å hindre at vurderingskriteriene opplevdes som hemmelige eller vagt formulert, fordi det da kan være vanskelig å legge til rette for hverandrevurdering (Engh & Dobson, 2010). Informantene i Sporaland (2013) sin forskning sa at når de var med på å utforme kriteriene, gjorde det at de fikk et bedre forhold til kriteriene og at det da var lettere å bruke dem. For å styre retningen på arbeidet, valgte jeg å legge visse føringer. For eksempel var det viktig at bruk av ulike uttrykksformer var i fokus. På smartboarden hadde jeg Tabell 2 framme. Elevene måtte kopiere denne til sin egen pc/skrivebok og fylle den ut så godt de kunne. Deretter diskuterte de egne svar med sidemannens. Til slutt hadde vi en gjennomgang hvor jeg fylte inn i tabellen. For eksempel ble det sagt at det var viktig at teksten var tydelig, passende stor og passet til innholdet. Etterpå fikk elevene mulighet til å komme med andre kriterier de mente var viktige å ha med. Da kom blant annet tredeling av teksten, rettskriving og sjanger opp.

Tabell 2 viser tabellen elevene arbeidet etter når de laget vurderingskriteriene

Uttrykksform	Hva er viktig når dette blir brukt?
Lyd/musikk/innlest stemme/film	
Tekst	
Bilde/tegning/fotografi	
Kart/graf/tabell	

Dagen etterpå ble oppgavearket gjennomgått, og da laget klassen vurderingskriterier som gjaldt for selve innholdet i oppgaven. I tråd med hva Hattie og Timperley (2007) sier er en effektiv tilbakemelding, la jeg til en egen rubrikk for ”Tips til forbedring.” Den fullstendige utfylte versjonen kan man se som vedlegg (Vedlegg 13). Som en avslutning på introduksjonen til prosjektet, viste jeg en sammensatt tekst som var relativt lik på den elevene selv skulle lage, både oppbyggings- og innholdsmessig. Målet med å vise denne var å gi et eksempel på hvordan man selv kan kombinere innlest stemme, musikk, tekst, bilder og andre uttrykksformer som kart og graf. Elevene ble også bedt om å gi tilbakemeldinger til denne filmen.

5.1.6 Oppgavearket

I kapittel 1 pekte jeg på kompetansemål som omhandler sammensatte tekster og hverandrevurdering. I oppgaven med å skape den sammensatte teksten, måtte elevene forholde seg til kompetansemål som i tillegg omhandlet oppgavens tematikk. Konkret hvilke kompetansemål som lå til grunn for elevenes oppgave, kan ses i elevenes oppgaveark (Vedlegg 14).

Elevene kunne velge mellom å skape en faktatekst hvor de skulle skildre de viktigste årsakene til og virkningene av den russiske revolusjon, eller en fortellende tekst om hverdagslivet i Russland under den russiske revolusjon. Begge oppgavene skulle resultere i en sammensatt tekst av typen film. Elevene skulle produsere hver sin sammensatt tekst, men ble oppfordret til å samarbeide med medelever underveis i prosessen.

5.1.7 Hverandrevurdering

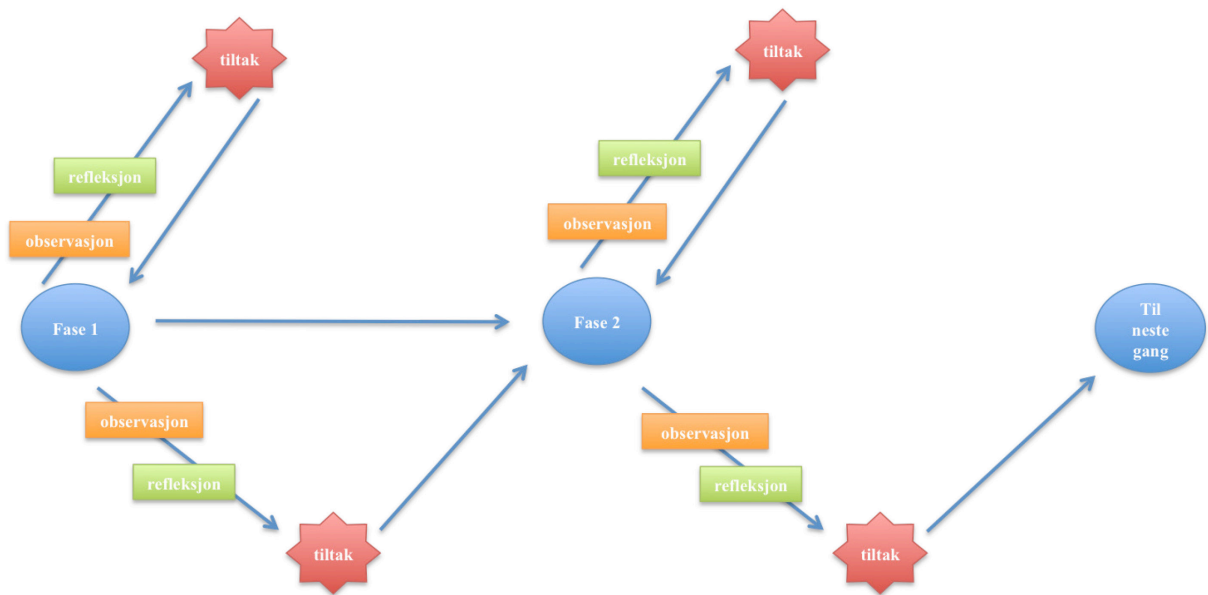
Da elevene skulle gi hverandre tilbakemeldinger, ble de parett to og to. Ettersom de hadde vurderingskriterier tilbakemeldingen skulle være rettet mot, var responstypen som ble benyttet kriteriefokusert. Oppgavene til elevene var omfattende. Jeg valgte derfor å bruke visuell responsgivning, som i følge Hoel (2000) passer bedre til lengre

tekster. I tillegg ønsket jeg at elevene skulle få god tid på å skrive tilbakemeldingene slik at de ikke ble skrevet i hastverk. En siste årsak for valget var at da elevene hadde hatt auditiv respons tidligere, bar tilbakemeldingene preg av å være overfladiske.

På It's Learning hadde jeg laget en mappe som het "Første hverandrevurdering." I denne mappen lastet jeg opp vurderingsskjemaet elevene skulle fylle inn i. Jeg laget også mapper for hvert par. I disse mappene skulle begge elevene laste opp sin egen oppgave, og vurderingsskjemaet de hadde utfylt for den andre eleven. Elevene skulle først arbeide alene med å gi tilbakemeldinger til medeleven sin tekst. Etterpå skulle de sette seg sammen parvis for å fortelle og helst utdype tilbakemeldingene de hadde kommet fram til, som av Hoel (2000) blir nevnt som viktig. På storskjermen hadde jeg fremme en plan for timen, samt et lysbilde hvor det ble repetert hva som kjennetegner en god tilbakemelding.

5.2 Evaluering av fasene

I henhold til DBR endret jeg på elementer underveis i arbeidsprosessen. Mens noen av tiltakene var små og ikke utgjorde store endringer, var andre større og mer betydningsfulle. Noen av tiltakene ble satt i gang umiddelbart, enten i samme time eller til neste time fordi jeg mente at det ikke kunne vente til fase to. Andre tiltak innførte jeg i fase to. Figur 1 synliggjør dette. Jeg vil argumentere for at begge måtene å innføre tiltak på er i henhold til DBR ettersom jeg reflekterte over hva problemet var, og hvordan jeg kunne løse det eller gjøre det bedre. Nedenfor vil jeg beskrive hva jeg observerte, samt hvilke tiltak det ledet til.



Figur 1 viser hvordan observasjoner førte til refleksjoner som igjen ledet til tiltak

5.2.1 Første fase

Første fase var fra jeg entret klasserommet til jeg var ferdig med å intervju første gang. Photostory var ikke lagt inn på elevenes datamaskin da jeg kom fordi det måtte bli gjort av en administrator. Da elevene skulle starte egenarbeidet, ble de oppfordret til å starte med å gjøre seg kjent med den russiske revolusjon. Selv om elevene skulle lage en film bestående av flere uttrykksformer, fortsatte samtlige med å opprette et Word-dokument. Noen leste i historieboka, andre gikk til Internett. Felles for alle var at de lette etter tekstlig informasjon. Informasjonen fant de gjerne ved å bruke Google og leksikon på Internett, som er i tråd med funnene til Monitor 2013 (Hatlevik, et al., 2013). Da programmet skulle legges inn på datamaskinene, oppstod et problem som tok tid å løse. Hos et fåtall fungerte Photostory, men hos de andre kom det opp en feilmelding ved nedlastningen. Til de elevene som ikke hadde Photostory sa jeg derfor at de måtte vente med å begynne på filmen til neste aksjon. Etersom elevene allerede hadde startet arbeidet i et Word-dokument, sa jeg at de måtte planlegge hvilke uttrykksformer de skulle ha. Disse skulle de så sette i parentes i Word-dokumentet slik at medeleven fikk et bilde av hvordan det kom til å bli. Alternativt kunne de bruke Windows Media Player i stedet, som var installert fra før på datamaskinene. Ingen av elevene ønsket dette, så resultatet ble et Word-dokument hvor elevene hadde skrevet i parentes ”dette skal jeg lese inn” eller ”bilde av det russiske flagget.”

Den russiske revolusjon opplevdes som et vanskelig tema, og mange av elevene hadde problemer med å finne gode kilder. Jeg la derfor fram et utvalg av bøker fra biblioteket, andre historiebøker og tipset om Internettsider der den russiske revolusjon stod greit forklart. Jeg skrev også et innlegg på It's Learning-mappa om hvordan man gjør gode søk på Google, samt tips til søkeord. I tillegg brukte samfunnsfaglæreren litt tid på å gjennomgå hvordan situasjonen var i Russland før revolusjonen og prøvde å koble det opp mot tiden etterpå.

Når elevene skulle vurdere hverandre, brukte de lengre tid på å laste opp og ned dokumentene i mappene enn jeg hadde forventet. Mange av elevene var også usikre på hvordan de gjorde det rent teknisk. På tross av at dette tok tid, sa noen elever seg raskt ferdig med hverandrevurderingen, selv om vi hadde hele timen til rådighet. Jeg understreket nok en gang at det var viktig at de brukte tiden godt på å vurdere hverandre fordi noen ganger trenger man litt tid på å finne på noe å si.

Da elevene skulle arbeide videre med teksten sin etter hverandrevurderingen, observerte jeg at skjemaet i liten grad ble brukt. I intervjuene sa de fire informantene at de hadde arbeidet med stoffet hjemme, og at de rettet på alt de skulle. Jeg valgte likevel å understreket til fase to at hverandrevurderingen og arbeidet med den sammensatte teksten ikke var to forskjellige og separerte oppgaver, men at det hang nøye sammen. Jeg sørget også for at hverandrevurderingen var i starten på en dobbelttime, slik at de fikk fortsette med eget arbeid rett etter at de var blitt vurdert.

5.2.2 Andre fase

Andre fase var fra jeg var ferdig med å intervjuer første gang til elevene leverte oppgaven. Flere elever var usikre på noen ord i vurderingsskjemaet, deriblant uttrykksformer og verknader. Fordi det var vesentlig at elevene forstod ordene som stod i vurderingsskjemaet, brukte jeg tid på å forklare ordene på nytt i begynnelsen av fase to.

Underveis i første hverandrevurdering, oppstod det diskusjon mellom elevene om det i noen tilfeller var ok å bare si "ja/nei/ok" eller om de alltid måtte ha en begrunnelse. Helt i starten av fase to gikk jeg gjennom vurderingsskjemaet nok en gang for å forklare punktene. Jeg hadde innsett at noen av punktene ikke nødvendigvis trengte mer forklaring, men utfordret dem likevel til å komme med begrunnelser.

Flere elever uttrykte usikkerhet rundt bruken av Photostory. Jeg fant derfor en instruksjonsvideo som jeg la ut på deres LMS. Denne hjelpen benyttet flere av elevene seg av.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å endre på gruppene til den andre hverandrevurderingen. Det ville hatt flere fordeler. Elevene ville da fått innspill fra flere forskjellige personer, og elever som fikk få tilbakemeldinger første gangen, ville fått en mulighet til å få tilbakemeldinger fra noen andre. Da dagen hvor elevene skulle vurdere hverandre for andre gang kom, valgte jeg imidlertid å ikke endre grupper. Bakgrunnen for dette var at mange av elevene ikke hadde gjort seg så ferdig med produktet som de skulle. Noen filmer manglet for eksempel innlest tekst, andre manglet flere bilder. Om eleven som skulle vurdere filmen ikke kjente til innholdet fra før, ville det blitt vanskelig å få hele bildet av produktet. Jeg tenkte også at elevene ville ha noe å tilføre ettersom de denne gangen skulle vurdere en film kontra en tekst som gangen før.

5.2.3 Foreslåtte endringer

Om jeg skulle gjennomført et lignende arbeid en gang senere, ville jeg gjort visse endringer. Jeg ser at vi kunne gått enda grundigere inn i hver enkelt uttrykksform og snakket mer om dens egenart, som styrker og svakheter ved den.

Jeg ville også satt innleveringsdato til den dagen elevene skulle vurdere hverandre for andre gang. I etterkant av hverandrevurderingen kunne elevene fått en time til å rette opp i diverse før de måtte levere inn til læreren. Selv om vi var tydelige på å si at filmen måtte være så å si helt ferdig, var det flere elever som hadde relativt mye igjen. At produktet ikke var helt ferdig, skapte ekstra utfordringer for hverandrevurderingen.

Jeg ville også revurdert om jeg skulle utforme punktene i vurderingsskjema som spørsmål eller ikke. Det ble gjort denne gangen fordi jeg trodde elevene ville oppleve at det ble lettere å svare på. I ettertid ser jeg at det kan ha vært uheldig fordi noen elever skrev lite utfyllende tilbakemeldinger når de i teorien bare kunne svare ja eller nei. Hvilke funn undersøkelsene ledet til, vil jeg utdype nedenfor.

5.3 Resultat fra dokumentanalysen

I denne delen av kapittelet vil jeg gjengi hvilke resultater jeg har kommet fram til av undersøkelsene mine. Jeg vil starte med resultatene fra dokumentanalysen. Målet med

dokumentanalysen var å belyse det første forskningsspørsmålet ”Hva karakteriserer det elevene skriver til hverandre i hverandrevurderingen?”

5.3.1 Kodenes hyppighet

For å få en oversikt over hva elevene skrev til hverandre, har jeg talt opp hvor mange ganger de enkelte kodene er blitt brukt. Jeg vil nedenfor gjengi dette samt gi eksempler på hva elevene har skrevet innenfor de ulike kodene.

Tabell 3 viser en oversikt over kodenes hyppighet

Kode	Betydning	Antall ganger representert
7	Blank rute	427
1	Positiv tilbakemelding uten begrunnelse	290
2	Positiv tilbakemelding med begrunnelse	44
3	Negativ tilbakemelding uten begrunnelse	27
5	Negativ og positiv tilbakemelding uten begrunnelse	23
4	Negativ tilbakemelding med begrunnelse	15
6	Negativ og positiv tilbakemelding med begrunnelse	1

Av tabellen ovenfor er det tydelig at kode 7 ble oftest brukt. Av alle tilbakemeldingene som ble gitt, var 427 av disse kode 7. Som nummer to kom kode 1 som ble brukt 290 ganger. Tilbakemeldinger som ”Ja” og ”Fint” faller innenfor denne koden. Kode 2 ble brukt 44 ganger. Et godt eksempel på kode 2 var denne skrevet av Thea: Jeg syns det var en bra overskrift fordi du får vite litt om hva du kommer til å lese. Når du hadde de underoverskriftene med Novemberrevolusjonen og Marsrevolusjonen, syns jeg det var veldig bra fordi du får liksom vite at her skal du lese om Noveberrevolusjonen...” Kode 3 ble brukt 27 ganger, og her var ”Nei” godt representert. Kode 5, som innebar tilbakemeldinger som ”Delvis” og ”Litt”, ble brukt 23 ganger. Kode 4 ble brukt 15 ganger. På spørsmål om tekstens inndeling, var en tilbakemelding: ”Kanskje litt lang innledning. Har litt mye av hva som skjer i Russland før verdenskrigen.” Til slutt kommer kode 6 som kun ble brukt én gang. Der hadde Knut skrevet: ”Delvis. Litt kort oppsummering.”

Det var stor variasjon i hvilke koder som var representert i de ulike skjemaene. Mens noen skjema inneholdt et bredt spekter av koder, som Sofie, Hanna og Sondre sine skjema, inneholdt for eksempel Jesper sitt andre skjema kun kodene 1, 3 og 7.

5.3.2 Tips til forbedring

I alle de 35 skjemaene var det til sammen 64 tips til forbedringer. Hvert skjema hadde i gjennomsnitt 1.83 tips. Også her var det stor variasjon i antall tips per skjema. Mens Jesper og Sondre henholdsvis hadde fire og to tips i første skjema, hadde de ingen i skjema 2. Både Hanna og Sofie hadde fem tips i første skjema og et i andre. Felles for tilnærmet alle vurderingsskjemaene var at skjema én inneholdt flere tips til forbedringer enn skjema to. Faktisk hadde kun halvparten (8 av 15) av skjemaene tips i andre skjema. Om vi ser begge skjemaene under ett, fikk og ga alle elevene tips.

Det må likevel sies at selv om det ikke alltid stod konkrete tips, kunne noen av kodene fungere som tips til forbedring likevel. Dette gjelder spesielt kode 4 og 6. Når medeleven påpeker noe negativt og begrunner det, kan man ut i fra det forstå hva man burde gjøre for å forbedre noe. Knut som hadde skrevet: ”Delvis. Litt kort oppsummering” og som Ingrid hadde skrevet: ”Kanskje litt lang innledning. Du har litt mye av hva som skjer i Russland før verdenskrigen” kan her nevnes som eksempel.

Tipsene til forbedring var innenfor alle slags tema. Nedenfor følger en oversikt hvor jeg har sortert tipsene etter tema og skrevet ned antall tips innenfor de ulike temaene i skjema 1 og 2.

Tabell 4 viser en oversikt over tips til forbedring sortert etter tema

Tema	Skjema 1	Skjema 2
Inndeling av teksten	13	2
Grammatikk/rettskriving	7	0
Det tematiske	15	2
Uttrykksformer generelt	6	3
Tekst	5	4
Bilde	3	3
Lyd		1
Totalt	49	15

Av denne tabellen kan man lese at første skjema inneholdt samlet sett en del flere tips til forbedringer. Man kan også se at det som oftest ble gitt tips om i første vurdering, var inndeling av teksten, grammatikk og tematikken. I skjema to er antallet jevnt over få,

men man ser at majoriteten av tipsene som gis, er til uttrykksformene generelt, tekst, lyd og bilde.

5.3.3 Eksempler på hva elevene skriver

Nedenfor vil jeg gi eksempler på hva elevene skrev til hverandre, basert på den tematiske inndelingen. Når det gjelder inndeling av teksten, skriver Sofie: ”Teksten har en veldig lang innledning. Du burde lage en tydelig inndeling.” For å eksemplifisere hva en tematisk tilbakemelding handlet om, vil jeg bruke et tips fra Sondre: ”Du kunne kanskje hatt med litt mer om den nye regjeringen og kommunistene.” Et av de grammatiske tipsene var dette: ”Vær obs på var/vart”, som ble gitt av Hanna. Håkon skrev til medeleven sin om uttrykksformer generelt: ”Ja, de passer sammen. Men du kunne kanskje hatt litt tekst på bildene også.” Thea hadde problemer med å lese teksten til sin medelev og skrev følgende tilbakemelding: ”Noen steder var det litt vanskelig å lese teksten fordi teksten var samme farge som på bildet (jeg tror det var på det siste bildet).” Håkon ga følgende tips om bruk av bilde: ”Tips til forbedring er at du ikke lar bildene zoome inn i framføringen fordi det er vanskelig å se hva noen av dem er.” Knut skrev i tilbakemeldingen at volumet til medeleven var litt lavt og ga tipset ”Gå til kontrollpanel og still på mikrofonen.”

5.3.4 Kvaliteten på tilbakemeldingene

Jeg har til nå sett på skjemaene med et kvantitativt blikk. For å kunne belyse problemstillingen min er det derimot viktig at jeg ikke bare ser på antallet, men også på kvaliteten på dem. Det er helt tydelig at kvaliteten på tilbakemeldingene er varierende. For å få en dypere forståelse hadde det vært interessant å spørre hver enkelt elev hva de fikk ut av tilbakemeldingene. Det har jeg dessverre ikke mulighet til. Jeg vil heller ta for meg ulike tilbakemeldinger og si litt om kvaliteten i dem, slik jeg forstår den. I det følgende vil jeg se på alle tilbakemeldinger og tips til forbedringer under ett, men kalle alt tilbakemeldinger.

Ikke alle tilbakemeldinger er konkrete og forståelige. Jesper sin tilbakemelding om at ”men du kunne hatt mer” eller Jenny sin tilbakemelding om at ”Du kunne hatt litt flere årsaker” forteller lite. På spørsmålet om man rekker å lese teksten på lysbildene vil heller ikke Fredrik sin tilbakemelding om at ”Hvert bilde med tekst varer i 5 sek” fortelle noe særlig. Andre tilbakemeldinger er derimot både konkrete og svært nyttige.

Knut skriver til medeleven sin at hun må "være mer tydelig på hva som er Mars- og Novemberrevolusjonen". En annen konkret tilbakemelding er denne fra Ingrid: "... du kan ha et bilde av propaganda eller legge inn en film ..."

Det var også stor variasjon i om det var sammenheng mellom tilbakemeldingene eller om de faktisk var motstridende. Jesper svarer "Ja" på at teksten er i passelig størrelse. I neste kolonne skriver han derimot at "Du kunne hatt en mer i størrelse." Ingrid kan igjen tjene som eksempel på en tilbakemelding hvor det er god sammenheng. Hun skriver i den ene kolonnen: "Kanskje litt lang innledning." Videre i neste kolonne skriver hun: "Du har litt mye av hva som skjer i Russland før verdenskrigen."

Noen av elevene skriver også tilbakemeldinger som fokuserer på den sammensatte teksten som en helhet selv om ikke dette var en egen rubrikk. Ellinor påpeker at "Det er veldig fine overganger mellom bildene" og Sondre skriver at "Uttrykksformene utfyller hverandre bra." På spørsmålet om uttrykksformene passer sammen er Hanna kanskje litt i konflikt med seg selv. Hun skriver "Du kunne kanskje hatt med lysbilder med tekst, men det er veldig bra med innlesning også." Selv om tilbakemeldingen gjerne er litt vag, viser det i hvert fall at Hanna tar flere uttrykksformer i betraktning. Kun et par tilbakemeldinger inneholdt anbefalinger om å ha med en annen uttrykksform enn det som opprinnelig var brukt.

5.4 Resultat fra intervjuene

Målet med intervjuene var å få innspill som kan hjelpe meg med å besvare det andre forskningsspørsmålet: "Hvordan opplever elevene hverandrevurderingen som arbeidsmåte?"

"Det var en gøy måte å jobbe på. Det var interessant ettersom vi ikke har gjort dette før." Dette sa Sondre om arbeidet med å lage en sammensatt tekst og å hverandrevurdere. Informantene var samstemte i at det var en spennende arbeidsmåte. De var også enige i at opplevelsen både av å bli vurdert og å vurdere selv var bra.

Flere påpeker at det har vært nyttig å arbeide sammen med medelever. Jesper sier: "De sier hva jeg burde gjøre bedre og så kan jeg gjøre det bedre." Sofie er enig og sier: "Fordi da fikk vi hjelp. Tips og sånn." Samtlige mener også at de har vært med å

påvirke teksten til medeleven deres. Sofie sier hun kom med innspill til teksten: ”Jeg hjalp medeleven min og tipsa han om hvordan han kunne få en bedre tekst.”

Både Hanna og Sondre pekte på at det var lettere å finne feil på medeleven sin tekst og begrunner det med at de ikke hadde arbeidet med den teksten. Hanna uttrykker det slik: ”Det var kanskje lettere å finne feil på andre sin, for din egen har du jobbet med sånn at du kanskje ikke ser feilene dine.” Hun sier også at hennes egen tekst har blitt bedre ettersom hun selv ikke ser egne feil. Om elevene ikke hadde hatt hverandrevurdering, sier Hanna: ”Jeg hadde antakelig ikke hatt med alt som jeg nå har. Så den hadde kanskje ikke vært så utfyllende som den ble.” Sofie sier også at filmen hennes nok har blitt litt bedre etter hverandrevurderingen fordi medeleven gav henne tips til forbedringer. Jesper mener også at hverandrevurderingen har hatt en positiv effekt på arbeidet hans: ”Når medeleven min sa hva jeg kunne gjøre bedre, så gjorde jeg det bedre.” Men han sier samtidig at det ferdige produktet hans hadde settlikt ut både med eller uten hverandrevurdering.

På spørsmål om elevene synes det var vits i å drive med hverandrevurdering, svarer alle informantene ja. Da jeg gikk litt nærmere inn i spørsmålet, ble svarene motstridende. Elevene er samstemte i at det ikke er vits med hverandrevurdering om partneren din ikke gir deg tilbakemeldinger. På spørsmålet om deres tekst kan bli bedre av at de gir tilbakemeldinger til andre, gir de imidlertid uttrykk for at den kan det. Sofie sier at man kan få tips av å lese andres tekster, Sondre sier det samme, men legger til at han kan sammenligne de to tekstene. Hanna sier at ”Det var greit fordi du fikk sett hvordan andre hadde det, så kunne du få litt inspirasjon til hvordan du kunne skrive det.” Hun legger til: ”Du blir kanskje mer obs på din egen tekst etterpå, og så ser du kanskje gjennom om du hadde med selv det du kommenterte på den andre sin.”

Etter arbeidet med hverandrevurderingen, sier Jesper at han har lært å lage gode tilbakemeldinger. Sondre sier han har lært ”å gi skikkelige tilbakemeldinger. Ikke bare si at det er bra og sånn.” Sondre opplyser også om at han gjorde arbeidet litt mer seriøst når han visste at en medelev skulle se på det.

Når det kommer til den sammensatte teksten, peker Sondre på at han har lært å sette sammen bilder som passer til teksten. Samtlige informanter sier at de har lært å lage film gjennom bruk av Photostory. Flere av elevene synes at programmet var litt

vanskelig i begynnelsen, men at det ikke var noe problem å lære seg å bruke det. Sofie mente at det sa seg selv hvordan ting skulle gjøres, og for Hanna var instruksjonsvideo til god hjelp.

5.4.1 Sammensatte tekster

Flere av elevene synes det var vanskelig å sette i gang med arbeidet med å lage den sammensatte teksten. For Hanna lå forklaringen i at ”Alt var egentlig bare veldig nytt.”

På spørsmål om informantene mine hadde startet på en annen måte om de hadde hatt Photostory på PC fra begynnelsen av, var svarene sprikende. Mens Sofie hadde begynt arbeidet med å finne passende bilder først, hadde både Jesper og Sondre startet med å opprette et Word-dokument og finne informasjon. Jesper argumenterer for at det var den enkleste måten å gjøre det på, mens Sondre sier: ”Jeg ville ha laget et Word-dokument for å samle det viktigste der. Så kunne jeg heller kutte litt av det i Photostory.”

Elevene opplevde det også forskjellig å vurdere de ulike gangene. ”Nå er det bilde som er hovedtingen. Men sist gang var det tekst”, sier Sondre. Både Hanna og Sofie var enige i at det var vanskeligere å skulle vurdere filmen kontra den skriftlige teksten.

5.4.2 Uttrykksformer

På spørsmål om hvilke uttrykksformer elevene brukte, var svaret tekst, innlest stemme og bilde. Av alle informantene ble det argumentert for at disse er lette å bruke fordi de har arbeidet med uttrykksformene før, og at de er lette å forstå. Elevene var også enig i at de brukte uttrykksformer de var vant med å være omringet av. Jesper forklarer det med at det er lettest. Graf og tabell var de uttrykksformene elevene svarte at de ikke brukte eller kom til å bruke. De hadde ulik forklaring på hvorfor. Mens Sondre og Hanna svarte at de synes at graf var vanskelig da de ikke hadde jobbet så mye med det før, svarte Jesper at han ikke brukte det fordi det ikke gikk an å legge det inn i Photostory. Sofie forklarer manglende bruk av tabell med bakgrunn i at det ikke passer i hennes fortellende tekst.

Alle informantene påstår at uttrykksformene de har valgt å bruke er de beste for å forklare det de ønsker. De uttrykker også at underveis i prosessen var de bevisste på at uttrykksformene skulle passe sammen. Sondre, Sofie og Jesper opplyser om at de anbefalte medeleven sin å ha med andre uttrykksformer.

5.4.3 Gruppering

På spørsmål om gruppesammensetning har noen betydning, er svarene varierende. Med det første svarer Sofie at hvem hun blir gruppert med ikke har noe å si. Forklaringen ligger i at hun kjenner alle i klassen ganske godt. Hun legger deretter til at ”kanskje det er viktig med likt faglig nivå for da gjør du liksom lik innsats.” Hanna og Sondre nevner også lik innsats som en viktig faktor for at samarbeidet skal bli bra. Sondre nevner i tillegg relasjoner som en påvirkende faktor. ”Hvis du kommer med en bestevenn så skriver du kanskje ikke så seriøst.” Om hverandrevurderingen hadde vært anonym, er Sondre redd for at ikke alle elevene hadde tatt det like seriøst ”fordi da vet ingen hvem som sendte tilbakemeldingen.” Hanna nevner noe av det samme når hun sier (om anonym vurdering) ”Da kunne folk sagt veldig stygge ting som ikke var til hjelp for den andre.”

Jesper nevner kjønn som en påvirkende faktor. Han argumenterer for at det er bedre å bli gruppert med en jente. Han sier: ”Jentene følger mer med, mens vi [guttene] følger ikke like mye med.” Som utdypende kommentar legger han til ”Jentene gjør det mer utfyllende, og vi bare skriver ja eller nei.”

Selv om de fire informantene turte å si det de mente i tilbakemeldingene, tror ikke Hanna og Sondre at alle i klassen hadde turt det samme. Slik jeg forstår det, mener Hanna at de som kanskje føler seg faglig underlegne ikke alltid tørr si hva de mener. Hun sier ”For hvis de føler at en person kanskje er bedre [faglig], så er de redde for at den personen kommer til å tenke ”du har ikke peiling, hvorfor gidder du å si noe?”” Om hverandrevurderingen hadde vært anonym, tror Hanna at flere hadde turt å si meningen sin fordi da visste ingen hvem som hadde gitt tilbakemeldingen. Hun understreker videre at da hadde ingen av elevene kunnet kritisert hverandre med bakgrunn i tilbakemeldingen de gav. Sondre syns det er viktig å alltid gi ærlige tilbakemeldinger uansett fordi ”du lurer egentlig han som har laget det hvis du ikke er ærlig.” For Hanna er det å gi ærlige tilbakemeldinger er forutsetning for at hverandrevurderingen skal bli bra, uansett om det er negative eller positive tilbakemeldinger.

5.4.4 Vurderingsskjema

Flere av elevene uttrykte fordeler med at vurderingsskjemaet lå ferdig digitalt. Både Jesper, Hanna og Sondre pekte på at ettersom alle papirene lå digitalt, slapp de å passe

på løse ark. De syns også det var enkelt å finne fram igjen slik at de fikk sett på det flere ganger. Hanna syns det var lett å ha vurderingsskjemaet på It's Learning: "Det lå jo der, helt ferdig. Så kunne vi bare fylle inn."

Jesper pekte på en ulempe med digital lagring: "Hvis man ikke har nett, så finner man det ikke." Hanna uttrykte også noe som kunne oppleves som en ulempe med måten de utfylte vurderingsskjemaene lå på: "Alle kan jo gå inn og se på det. Det gjør ikke noe for meg. Vi kan jo sikkert på hjelp av å gjøre det."

I hverandrevurderingssituasjonen peker elevene på at det var lettest å gi tilbakemeldinger som handlet om rettskriving og uttrykksformene. Sondre utdyper det med uttrykksformer: "Det var lett å se om det var flere uttrykksformer, om de passet sammen, om volumet var passelig og om lyden var tydelig og uforstyrret."

Mens Jesper ikke syns at noen av temaene i vurderingsskjemaet var vanskelig å svare på, har de andre tre informantene særlig nevnt selve innholdet i oppgaven. Hanna sier at det var vanskelig å se om teksten hadde med hovedtrekkene i revolusjonen og årsakene fordi "jeg følte ikke helt jeg visste hva jeg selv mente skulle være med der."

Gjennom prosessen med å lage den sammensatte teksten ble vurderingsskjemaet brukt i varierende grad av informantene. Sondre for eksempel brukte skjemaet aktivt gjennom hele prosessen og sa at noen av punktene kunne han bruke ved senere anledninger når sammensatte tekster skulle produseres. Sofie og Hanna kom i hvert fall til å bruke det som en sjekklister før oppgaven skulle leveres. Jesper brukte det ikke ved oppstart av oppgaven, men sa han brukte det for å se på tilbakemeldingene han fikk. Det er derimot i konflikt med svaret han gav da jeg spurte han om han fikk tilbakemeldinger han kunne bruke til å forbedre egen tekst for da svarte han "Nei, egentlig ikke", mens vurderingsskjemaet viste at han fikk fire tips til forbedring.

5.4.5 Tilbakemeldinger

Flere informanter mente at det var vanskelig å gi konkrete tilbakemeldinger. Jesper syns det var vanskelig å skrive "fordi", altså gi utdypende og begrunnede tilbakemeldinger. Med konkrete tilbakemeldinger forklarer Sondre: "Det var vanskelig å forklare hva som kunne bli bedre." For at hverandrevurderingen skal være bra, er det viktig for Sofie at medeleven gir tilbakemeldinger i hele og forståelige setninger. Alle informantene mente at det å gi tilbakemeldinger ville bli lettere dess flere ganger de gjorde det. Hanna sa for

eksempel at ”Jeg ble tryggere på å si det jeg mente fordi jeg visste at det var for å hjelpe.” Samtlige elever sa derimot at de fikk færre tilbakemeldinger gang nummer to, og i hvert fall færre tips til forbedringer.

På spørsmål om det var noen forskjell på å få tilbakemeldinger fra en lærer kontra en medelev, svarte Sondre at det var greit å få tilbakemeldinger fra en han kjente godt. Hanna satte pris på at medelevene ikke var like pirkete. Men hun la til at en lærer kanskje i større grad ville hatt med tilbakemeldinger som sa noe om hvordan hun kunne gjøre det bedre. Sofie synes tilbakemeldingene fra medelever var litt lettere å forstå fordi elever snakker på samme måte, mens lærere ofte bruker vanskelige ord.

Flere av informantene pekte på at de likte å få tilbakemeldinger som inneholdt ros. Noen av dem la til at de satte pris på å få tips til forbedringer slik at de kunne gjøre teksten sin bedre. Alle informantene sa at de stolte på det medeleven sa. Noen av dem gav imidlertid uttrykk for at de ikke stolte blindt på det, men vurderte om de var enige eller ei i tilbakemeldingen. Hanna sier ”Jeg så på det han hadde skrevet, og så gikk jeg inn i teksten og så om jeg var enig. Så fant jeg noen plasser der jeg kunne hatt med noen ting, og så endra jeg på det. Når jeg leste teksten etterpå så jeg at det han hadde skrevet stemte og at jeg kunne hatt med mer av de forskjellige tingene.” Sondre valgte å ikke gjøre alle endringene som medeleven tipset om fordi ”Jeg synes det var bedre slik jeg hadde tenkt det.” At Sondre er bevisst på dette er viktig, for alle tilbakemeldinger bør ikke nødvendigvis tas i betraktning. Som Dysthe, et al. har pekt på, kan det hende at tilbakemeldingene elevene gir hverandre er feilaktige eller at det ikke har noen hensikt. Som tips til forbedring på tittel, skrev Jenny til medeleven sin at ”Han kunne kanskje hatt oppgaven som overskrift.” Med dette forstår jeg at hun mener at oppgavetittelen burde vært overskrift i stedet for ”Den russiske revolusjon” som eleven hadde fra før.

5.5 Resultat fra observasjonen

Fra den planlagte observasjonen, fikk jeg få resultater. I noen tilfeller var det vanskelig å observere det jeg hadde tenkt på forhånd og når elevene i tillegg flyttet rundt i klasserommet og på grupperom, ble det vanskelig å følge med. Nedenfor har jeg likevel skissert det jeg fant både av den planlagte og den spontane observasjonen.

Det var stor forskjell på hvor mye tid og innsats elevene la i tilbakemeldingene de ga til medeleven sin. Mens noen brukte hele tiden de hadde til rådighet til å skrive

tilbakemelding, sa andre seg ferdige etter få minutter. Det var også interessant å se hvordan elevene disponerte tiden sin ellers. Jesper brukte mye tid på å utforske Photostory, velge hvor lenge bildene skulle være i fokus, hvordan de skulle zoome, musikk-knapper osv., mens Sondre for eksempel brukte mer av tiden på å lete etter informasjon og gjøre det til sitt eget.

Utenom observasjonsskjemaet, la jeg merke til flere ting. Ved flere anledninger opplevde elevene utfordringer knyttet til det tekniske. Det var for eksempel usikkerhet blant mange elever om hvordan de skulle laste opp dokumentene i mappen på It's Learning og hvordan de skulle lagre filmen. I tillegg oppstod problemer med å legge inn lydfiler, endre antall sekund på musikken og forhåndsviser filmen. Etter hvert som utfordringene oppstod, var elevene flinke til å vise hverandre. Eksempelvis var Sondre til god hjelp for Hanna da hun trengte hjelp til å legge på en effekt på teksten i filmen sin. Sofie fikk med seg at Sondre kunne mer enn henne, og kom til han for å lære seg hvordan han gjorde det.

Nedenfor vil jeg fortelle om to hendelser som jeg mener belyser problemstillingen min. Underveis i arbeidet med å lese seg opp på den russiske revolusjon, fant elevene ut at noen kilder omtalte revolusjonen som en kombinasjon av "Februar"- og "Oktoberrevolusjonen", mens andre kilder brukte "Mars"- og "Novemberrevolusjonen." Blant elevene (særlig hos jentene) skapte dette diskusjon og til tider usikkerhet. Da elevene hadde hatt sin første hverandrevurdering, gikk Hanna rundt til alle de andre jentene og fortalte at nå visste hun hvorfor kildene ikke skrev det samme. Det hadde hun nemlig lært av å lese Knut sin tekst. Svaret var enkelt; i Russland brukte de en annen kalender på den tiden. Hanna (og de andre jentene) hadde dermed lært noe nytt av å lese Knut sin tekst.

Etter at elevene hadde vurdert hverandre den andre gangen overhørte jeg en samtale hvor Oda var involvert. Hun uttrykte frustrasjon og lurte på hva som var vitsen med hverandrevurdering. Hun fikk jo ingen tilbakemeldingen hun kunne bruke uansett. Dette utsagnet er et motstykke til mine fire informanter som alle sa at hverandrevurdering var nyttig. Nedenfor vil jeg trekke ut noen funn og drøfte dem opp mot teori og tidligere forskning.

6 Drøfting

For å skape en mest mulig ryddig tekst, velger jeg å ta for meg forskningsspørsmålene hver for seg. Fordi forskningsspørsmålene og de enkelte temaene innenfor vil gli litt inn i hverandre, vil det være en viss overlapping enkelte steder.

6.1 Hva karakteriserer det elevene skriver til hverandre i hverandrevurderingen?

6.1.1 Hvilke koder er brukt?

For å svare på det første forskningsspørsmålet om hva som karakteriserer det elevene skriver til hverandre i vurderingene, vil jeg diskutere omfanget og bruken av noen av kodene som ble brukt. Kode 7, blank rute, ble definitivt mest bruk. Jeg velger å ikke legge så mye vekt på dette, da jeg tror at det delvis kommer av at når elevene ikke hadde brukt uttrykksformer, ble rutene tomme. Og om elevene ikke var helt ferdige med teksten sin, ble de også tomme. Det er likevel ikke tvil om at noen vurderingsskjemaet inneholdt flere tomme ruter enn det hadde trengt. Kanskje kunne dette vært unngått med mer øving eller om elevene hadde fått mer konkret undervisning. At elevene trenger øving, stemmer overens med at Black (2003) hevdet at det tar tid å lære seg å vurdere noen andre. Måten jeg har valgt å analysere vurderingsskjemaene på spiller også en rolle her fordi jeg telte alle de tomme rutene.

Positive tilbakemeldinger uten begrunnelse

Positive tilbakemeldinger uten begrunnelse kom dernest i antall. Vurderingsskjemaet viser at det var en stor overvekt av denne typen koder. Dette er ikke noe nytt. Blant andre Strømholm (2012) fant det samme i sin forskning. Også klassens norsklærer hadde på forhånd sagt at hennes erfaring var at elevene hovedsakelig ga hverandre positive tilbakemeldinger når de skulle gi respons på muntlige aktiviteter og oppgaver. Med å velge en kriteriefokusert responstype, var målet at elevene skulle vite hva de skulle se etter i teksten. I følge Riise (1999 i Hoel, 2000) kunne dette bidra til å redusere antall positive tilbakemeldinger uten begrunnelse. Også Dysthe, et al. (1993) peker på at denne typen responsgivning er med på å holde elevene på sporet. At så mange koder i min forskning likevel ikke ble begrunnet, kan ha sin bakgrunn i måten vurderingsskjemaet var formulert på. Tanken bak at vurderingsskjemaet var formulert som spørsmål var at det skulle treffe elevene mer og at de dermed skulle synes det var

enkler å svare. Det kan derimot ha vært med på å resultere i mange positive tilbakemeldinger uten begrunnelse. I tillegg ville det vært rimelig å anta at man kunne hindre slike overfladiske tilbakemeldinger når det ble valgt visuell responstype, slik Hoel (2000) beskriver. Det er derimot vanskelig å si noe om den visuelle responstypen hadde innvirkning på hverandrevurderingen i min studie.

Positive tilbakemeldinger

Også positive tilbakemeldinger med begrunnelse ble det gitt mange av. Vurderingsskjemaet viser at positive tilbakemeldinger var en gjenganger. Det er mulig å anta at mange elever har lettere for å si noe positivt enn noe negativt til medelevene sine. I den forbindelse pekte Dysthe, et al. (1993) på at noen elever lot være å påpeke feil for å hindre at medelever ble lei seg. I intervjuene mine sa flere elever at selv om de turte være ærlige, var de ikke sikre på om alle andre hadde turt det. Det kan selvfølgelig ha konsekvenser for elevenes læringsutbytte fordi det kan innebære at ikke alle får tilbakemeldinger som er nyttige i produksjonen av den digitale sammensatte teksten. Davies (2006) hevdet at de elevene som er flinke faglig påpeker feil i større grad enn andre. Kanskje ligger bakgrunnen i større selvtillit og faglige kunnskaper?

Tilbakemeldinger med begrunnelse

Faglige kunnskaper er en forutsetning for å klare å formulere tilbakemeldinger med begrunnelse slik jeg ser det. Dysthe, et al. (1993) nevner faglig kunnskaper rundt tema og tekstoppbygging som viktig, og Hoel (2000) peker på at kreativitet, fantasi og sjangerforståelse er viktig når man inngår i en responsgruppe. Ettersom elevene i min studie skulle arbeide digitalt, var også digital kompetanse et krav. Rundt 60 av tilbakemeldingene i min forskning inneholdt en begrunnelse. Når man sammenligner med antall tilbakemeldinger i alt, er 60 relativt få. Strømholm (2012) og Gielen, et al. (2010) fant også i deres forskning at relativt mange tilbakemeldinger var ubegrunnede. Det kan ha sammenheng med at mange elever mente at vurderingsskjemaet ikke krevde et annet svar enn for eksempel ja eller nei, men det kan også ha andre forklaringer. Elevene har relativt liten erfaring i hverandrevurdering og er fortsatt i startfasen. De sa selv i intervjuene at de tidvis synes det var vanskelig å formulere tilbakemeldinger, og da spesielt begrunnelser. At forskning ellers også viser det samme, er kanskje ikke så overraskende (se blant annet Bjørck, 2011; Mok, 2011).

Tips til forbedring

Hvert vurderingsskjema inneholdt gjennomsnittlig i underkant av to tips til forbedring. Gjennomsnittsmål kan være en dårlig indikator fordi den viser ikke hvordan tallene er fordelt. Selv om jeg nå brukte gjennomsnittsmål, har jeg registrert at det var svært varierende hvor mange tips til forbedringer skjemaene inneholdt. Med dette kan man undres over om antall tips har påvirket elevenes læringsutbytte. Det hadde i tillegg vært interessant å visst om elevene kom på å gi tips til forbedringer fordi det var en egen rubrikk i vurderingsskjemaet, eller om de hadde gjort det uansett.

Som jeg var inne på, er elevene fortsatt i startfasen, og vil mest sannsynlig blir bedre og bedre til å gi tilbakemeldinger. Dette kan kanskje begrunnes i at elevene etter hvert lærer hva de skal se etter (Slemmen, 2010 basert på Black). Man skulle da trodd at vurderingsskjema to inneholdt flere tips til forbedringer enn det første skjemaet. Det stemmer derimot ikke med mine funn. At det var færre tips til forbedringer i runde to, kan ha sammenheng med at elevene første gangen vurderte en skriftlig tekst, mens andre gangen vurderte de en film. I intervjuene sa elevene at de synes det var vanskelig å gi tilbakemeldinger til en film kontra en skriftlig tekst. Det samme ble gjort synlig da jeg sorterte antall tips til forbedringer tematisk. Selv om det var flest tips til forbedringer knyttet til tema, var det svært mange av tipsene som handlet om inndeling av teksten og rettskriving. I intervjuene sa elevene at det var enkelt å gi tilbakemeldinger til nettopp inndeling av teksten og rettskriving. Disse elementene blir gjerne mindre tydelig i en film, og dermed vanskeligere å gi respons på. Så om elevene hadde vurdert samme type tekst begge gangene, hadde kanskje utfallet vært et annet. I tillegg kan man kanskje hevde at innholdet, sammen med uttrykksformene, ble det mest tydelige i filmen. At det var færre tips til forbedringer kan derfor også knyttes opp mot at elevene mente at innholdet var vanskeligst å gi tilbakemeldinger på. Igjen vil jeg understreke at for å kunne si noe om innholdet, må man ha kunnskaper om det selv (Dysthe, et al., 1993). Hanna sa at det var vanskelig å gi tilbakemeldinger om årsaker og konsekvenser fordi hun først måtte finne ut av hva hun selv mente var årsaker og konsekvenser.

Sist, men ikke minst ble det av intervjuobjektene sagt at årsaken til at de hadde færre tips til forbedring på skjema to, var at de hadde sagt mye av det de ønsket i det første skjemaet. Man kan dermed undres over om elevene hadde fått flere tips til forbedringer

om jeg hadde byttet grupper slik først planlagt. Mest sannsynlig kan man også hevde at det trengs flere enn to øvinger for at elevene skal gi flere tips til forbedringer.

6.1.2 Hva skrev elevene til hverandre

Tilbakemeldinger om sammensatte tekster

I min studie er ikke hverandrevurderingen i fokus alene, men fokuset er på å undersøke hvordan hverandrevurderingen oppleves i forbindelse med produksjonen av digitale sammensatte tekster. I den forbindelse vil jeg vise til tilbakemeldinger som handlet om den sammensatte tekstens helhet. Van Leeuwen (2005) gjorde oss kjent med *multimodal kohesjon*, som handler om at en god sammensatt tekst bør oppleves som sammenhengende. I vurderingsskjemaene fant jeg et par tilbakemeldinger som handler om tekstens helhet. En elev rådet medeleven til å ikke zoome i bildene fordi det var vanskelig å se hva bildene var av. Om man ikke får forståelse av hva bildene viser, er det også vanskelig å få med seg sammenhengen. En annen elev sa at det var fine overganger mellom hver slide. Slik jeg forstår det, innebærer denne kommentaren at den sammensatte teksten ikke opplevdes som bruddstykker, men som i en helhetlig film, som er vesentlig for sammenhengen. At ikke flere tilbakemeldinger kan kobles til multimodal kohesjon, kan ha sin bakgrunn i at vurderingsskjemaet ikke hadde en egen rubrikk for dette, og at det da ikke ble naturlig for elevene å gi tilbakemeldinger om dette. Manglende kunnskaper kan muligens også være en faktor.

De fleste tilbakemeldingene omhandlet tekst og bilde, som er to statiske uttrykksformer. Løvland (2006) fant også at det skriftlige ble mest vektlagt i produksjonen av sammensatte tekster. I følge Liestøl, et al. (2009) har verbal kommunikasjon vært den dominerende uttrykksformen, spesielt i utdanningen, og det kan gjerne forklare omfanget av tekst. I intervjuene sa elevene at tekst, innlest stemme og bilde var de letteste uttrykksformene å bruke. Kanskje var det også de letteste å kommentere? Selv om mange av elevene hadde lest inn tekst, var det likevel få tilbakemeldinger som var rettet mot dette, musikk og filmklipp. Teorien sier at det er vanskeligere å studere de dynamiske uttrykksformene fordi det krever at man er oppmerksom og har god hukommelse (Liestøl, et al., 2009). Kanskje er det forklaringen bak de manglende tilbakemeldingene om innlest stemme? Det kan i hvert fall ikke skyldes på at liten bruk kan være en årsak til få tilbakemeldinger, slik man kanskje kan ved bruk av film. Man kan også undres over om elevene kvier seg for å kommentere ting som er omfattende og

tidkrevende å endre på. Om det er susing i bakgrunnen på lydinnspillinger, vil det innebære mer omfattende endringer enn å endre på skriftstørrelse eller flytte litt på et bilde.

Liestøl, et al. (2009) peker på at i produksjonen av en sammensatt tekst bør man være bevisst på hvilke uttrykksformer man bruker og hvordan de virker sammen. Noen av elevene sa i intervjuene at det var enkelt å gi tilbakemeldinger til uttrykksformene. Sondre, som var en av dem, sa det var enkelt å se om teksten var stor nok og om bildet passet. Samtidig inneholdt vurderingsskjemaene få tilbakemeldinger om at elevene burde hatt med flere eller andre uttrykksformer. I intervjuene påstod elevene at de hadde valgt de uttrykksformene som passet best i teksten deres. Dette sett i lys av at elevene stort sett brukte bilde, tekst og stemme får meg til å lure på om de i enkelte tilfeller brukte uttrykksformene de har mest erfaring med. Da dette ble tatt opp som tema i intervjuene, uttrykte elevene at de ofte bruker uttrykksformene de var vant med å bruke. Det var likevel noen elever som foreslo endringer i bruk av uttrykksformer, Ingrid var en av dem. Hun skrev at medeleven hennes kunne ha bilde eller filmsnutt av propaganda.

Hvorvidt elevene egentlig hadde et bevisst forhold til uttrykksformene er vanskelig å vite. Det er lurt å være bevisst på at ulike uttrykksformer har ulike styrker og svakheter. Valg av uttrykksformer kommer an på hva man ønsker å oppnå, og som Liestøl, et al. (2009) understreker, bør man også være bevisst på hvordan uttrykksformene virker sammen. Jesper sa i et av sine intervju at han ikke hadde brukt graf og tabell i filmen sin fordi det ikke gikk an å legge det inn i programmet. Kanskje handler det mer om mangel på digitale ferdigheter i dette tilfellet? Graf og tabell kan legges inn på flere måter, for eksempel ved å bruke skjermdump. Et av intervjuene viste imidlertid et bevisst forhold til bruk av uttrykksformer. Sofie berettet at hun ikke hadde brukt tabell fordi det passet ikke så godt inn i hennes fortellende tekst. Selv om ikke alle elevene var like bevisste som Sofie, kan de ha lært noe vesentlig bare fordi de brukte flere uttrykksformer. Det blir hevdet at når elevene bruker flere uttrykksformer, må de konstruere egen kunnskap, i stedet for å rekonstruere den (Stubdal, u.å.).

Fire komponenter

Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på de fire komponentene van Leeuwen (2005) peker på som sentrale i en sammensatt tekst. Når Sondre sier at uttrykksformene utfyller

hverandre bra, er det et eksempel på en tilbakemelding som handler om informasjonskopling. Thea, som sier at det er vanskelig å lese teksten fordi teksten var på bildet, refererer til at det i denne situasjonen ikke passet at uttrykksformene opptrådte samtidig. Dette kommer inn under dialog. Ingen av tilbakemeldingene handlet direkte om komposisjon i form av for eksempel plassering. Jeg fant heller ingen tilbakemeldinger som kunne knyttes til rytmen. Mangelen på tilbakemeldinger om komposisjon og rytme kan gjerne kobles opp mot at elevene ikke utfordret hverandres bruk av uttrykksformer. Muligens hadde elevene vært mer bevisste på dette om jeg hadde hatt mer spesifikk undervisning om dette? Kanskje kan man også peke på manglende erfaring med å vurdere slike tekster som en årsak. Om dette er reelle årsaker, finnes det i hvert fall løsninger i form av mer undervisning, bevisstgjøring og øvelse.

6.1.3 Kvaliteten på tilbakemeldingene

Selv om elevene som ble intervjuet hevdet at det var lettere å forstå det medelevene hadde skrevet fordi de ”snakker samme språk”, vitnet vurderingsskjemaene om at det var store forskjeller på kvaliteten på tilbakemeldingene elevene gav hverandre. Når man snakker om kvaliteten på tilbakemeldingene, er begrunnelse sentralt. Den diskusjonen tok jeg imidlertid tidligere. Naturlig nok kan man oppleve et stort faglig spenn i skoleklasser, og mest sannsynlig vil det synes gjennom tilbakemeldingene. Bjørck (2011) og Tsivitanidou, et al. (2011) fant et stort sprang kvalitetsmessig og sier at man må forvente varierende kvalitet. Som jeg pekte på tidligere kan det ha sammenheng med at elevene har liten erfaring i å lage sammensatte tekster og gi tilbakemeldinger til hverandre, i tillegg til at visse kunnskaper behøves. På den annen side kan det tenkes at det også har sammenheng med hvor mye tid og innsats elevene legger i arbeidet. Ut i fra observasjonene mine, fikk jeg inntrykk av at elevene arbeidet med hverandrevurderingen med varierende innsats. Det vil naturligvis kvaliteten på tilbakemeldingene være påvirket av.

At det er sammenheng mellom tilbakemeldingene og at de er konkrete og forståelige kan være et annet tegn på kvalitet, slik jeg ser det. Ut i fra vurderingsskjemaet leste jeg at noen tilbakemeldinger var nesten uforståelige og sa ingenting, mens det var god sammenheng mellom andre. Da Sofie ble intervjuet, sa hun at det var viktig at tilbakemeldingen var i hele setninger. Det kan forstås som at det var viktig at tilbakemeldingen alene talte for seg. At det som står må gi mening for at det skal være

nyttig, fant også Larsen (2012) i sin forskning. Hoel (2000) foreslår og anbefaler at elevene i responsgruppene setter seg sammen for å oppklare eventuelle spørsmål elevene i responsgruppen har til hverandre om tilbakemeldingene de fikk. Observasjonene mine viste imidlertid at mange av gruppene bare leste opp tilbakemeldingene til hverandre, uten å forklare og utdype. Om elevene bare gjenforteller det de har skrevet mister denne samtalen i hvert fall deler av sin hensikt.

Dysthe, et al. (1993) legger vekt på at det er elevene selv som eier teksten og at de dermed må vurdere om de ønsker å endre den basert på de tilbakemeldingene de får. Lærerne i min forskning understreket det samme overfor elevene. Sondre sa i intervjuet at han selv vurderte om han ville etterkomme tilbakemeldingene han fikk, og det samme sa Hanna. Om man bare gjør det man blir fortalt, gjør man kanskje produktet bedre, men man lærer ikke (Dysthe, et al., 1993). Dessuten kan det av og til dukke opp tilbakemeldinger som enten er feilaktige eller ikke har noen hensikt (Dysthe, et al., 1993). Her kan jeg trekke fram Jenny som foreslo at medeleven burde ha oppgavetittelen som overskrift i stedet for "Den russiske revolusjon" som tittelen opprinnelig var. I slike tilfeller som dette hvor teksten kanskje blir dårligere om tilbakemeldingen blir tatt til etterretning, vil jeg trekke fram hva informantene i Crane og Winterbottom (2008) sin forskning sa. De sa at de bare til en viss grad stolte på tilbakemeldingene fordi de som gav tilbakemeldingene ikke er eksperter slik lærerne er. Slik jeg forstår Dewey, ville han hevdet at en elev som bare gjør det den får beskjed om, og ikke reflekterer rundt det, ikke oppnår læring. Å være aktiv og ta bevisste valg kan altså synes å være avgjørende for å lage et bedre produkt og lære, slik jeg ser det.

Det ligger i kortene at en tilbakemelding bør være ærlig og objektiv. Av Volante, et al. (2010) blir det hevdet at det kan være flere grunner til at tilbakemeldingen likevel ikke er det. Akkurat som det blir pekt på i Volante, et al. (2010) sin forskning, kom det fram i intervjuene at om tilbakemeldingen er objektiv og ærlig, kan være påvirket av klasse miljø og gruppesammensetning. Kanskje hadde tilbakemeldingene i større grad vært ærlige og objektive om elevene hadde vurdert hverandre anonymt. Elevene i min forskning tror til en viss grad det. Hanna undret seg over om elevene som var faglig svake kanskje ikke turte gi ærlig tilbakemeldinger, og sa at anonym vurdering muligens hadde fått flere til å tørre å si hva de mente. Med anonym vurdering ville man unngått at vennskap, makthierarki og konflikter i klassen vanskeliggjør arbeidet; faktorer

Crossouard (2012) nevner man må ta hensyn til. Samtidig peker Sondre på at kanskje ikke alle elevene hadde tatt det like seriøst da ingen visste hvem som hadde skrevet hva.

6.2 Hvordan opplever elevene hverandrevurderingen som arbeidsmåte?

6.2.1 Elevenes læringsutbytte

Ovenfor var vi inne på gruppesammensetning, og nettopp det vil jeg fortsette med litt videre. Da Oda fortalte at hun ikke fikk noen tilbakemeldinger hun kunne bruke noen av gangene, var det kanskje et uttrykk for frustrasjon. Om man opplever at man er i en gruppe hvor man selv bidrar mye, men ikke får noe igjen, kan motivasjonen bli svekket (Hoel, 2000). Manglende motivasjon kan igjen påvirke opplevelsen av hverandrevurderingen. Oda opplevde muligens at hverandrevurderingen var uten vits fordi hun ikke fikk hjelp fra medeleven sin. Selv om hun gjerne opplevde det slik, vil jeg samtidig henvise til Hattie (2009) som sier at hverandrevurdering i seg selv er bra fordi man lærer å være lærer på seg selv.

Som avsnittet ovenfor gir en pekepinn på, er en av utfordringene hvorvidt man skal spre faglig sterke og svake elever på forskjellige grupper. Om faglig sterke og svake elever samarbeider, vil elevene som ligger på lav til middels måloppnåelse, ha det største utbyttet i følge Gielen, et al. (2010) og Black og Wiliam (2010). Samtidig peker Hoel (2000) på at både sterke og svake elever kan lære noe i et samarbeid med hverandre. Disse funnene er slik jeg ser det i strid med teorien om den proksimale utviklingszone og den medierende hjelper. Der blir det lagt vekt på at for å lære, må man få hjelp av en som kan mer enn seg selv. Når forskning likevel viser at sterke elever lærer i et slikt samarbeid, ligger kanskje årsaken i at elevene selv lærer når de må forklare noe for medeleven, som fortalt av Hoel (2000). Samtidig hevder ekteparet Skaalvik (1988 i Hoel, 2000) at om faglig svake elever føler seg underlegne, kan det stenge for deres læring.

I intervjuene uttrykte elevene at de synes at hverandrevurdering var en nyttig og lærerik arbeidsmåte, og at tilbakemeldingene de fikk ble brukt. De fleste av elevene mente også at de hadde brukt vurderingsskjemaet gjennom hele prosessen. Da jeg observerte så jeg derimot at vurderingsskjemaet ble lite brukt utenom i selve hverandrevurderingen. Det er naturlig å bringe opp spørsmålet om hvorvidt tilbakemeldingene ble brukt. Elevene i intervjuet sa videre at vurderingsskjemaet var greit som en sjekkliste både underveis og

før innlevering, i tillegg til når de skulle gi tilbakemeldinger til hverandre. En sjekkliste kan være nyttig for å kontrollere at man har med det man skal, men for å lære er det vesentlig at elevene tar et aktivt valg til de tilbakemeldingene de får. Som nevnt ved flere anledninger innebærer ikke dette å ukritisk gjøre som det står i tilbakemeldingene, men å vurdere dem. Om gode og konkrete tilbakemeldinger ikke blir brukt, som Volante, et al. (2010) fant i sin forskning, mister hverandrevurdering deler av sin hensikt.

Hanna var en av dem som pekte på hvor nyttig det var å kunne se på hverandres tekster og på den måten innhente tips til egen oppgave. I hverandrevurdering, som deler samme grunntanke som sosiokulturell teori, er jo et poeng at man lærer i samspill med hverandre. Hannas utsagn stemmer overens med hva Slemmen (2010, basert på Black, et al. 2006) sier er en positiv effekt av hverandrevurdering. Observasjonen hvor Hanna lærte mer om den russiske kalenderen av medeleven sin, tyder også på at elevene kan lære av hverandre.

Elevene mente at tekstene deres sannsynligvis ikke hadde blitt like bra og utfyllende hvis de ikke hadde fått tilbakemeldingene. Dette kan dessverre ikke sies å gjelde alle da både omfang og kvalitet er varierende. Som sagt tidligere vil jeg også her påpeke bruken av tilbakemeldingene som avgjørende for utbyttet og igjen vise til Dysthe, et al. (1993) som hevder at man ikke opplever læring om man bare gjør som man blir fortalt. Når man derimot reflekterer selv og deretter vurderer hvorvidt man ønsker å gjøre det tilbakemeldingen forteller, lærer man. Jeg vil hevde at dette kan kobles opp mot tankene til Dewey. Der blir det understreket at både handling og refleksjon kreves for at læring skal skje. Kanskje kan man problematisere om det å legge til et bilde, endre skriftstørrelse eller endre plassering er handling slik Dewey mente det. Uansett understreker det hvor viktig refleksjonsbiten er for læring.

I intervjuene mine ble det sagt flere ting som kobles opp mot metakognitiv tenking. Blant annet Hanna sa at hun ble mer obs på sin egen tekst etter å ha lest medelevens tekst. Også mye av den tidligere forskningen inneholder elementer som tyder på økt metakognitiv tankegang hos (enkelte) elever (se Bjørck, 2011; Crane & Winterbottom, 2008; Strømholm, 2012; Tsivitanidou, et al., 2011). Dette stemmer overens med Black (2003) som sier at i tillegg til å lære av å se på andres tekster og få tips til egne, bidrar hverandrevurdering til å lære elevene opp i å vurdere seg selv (Black, 2003). Av Black

(2003) blir det sagt at når elevene vurderer hverandre og må være objektive, lærer de seg å være objektive i arbeidet med å vurdere seg selv. Mer konkret innebærer dette at elevene øves i å reflektere rundt hva et godt arbeid er (Slemmen, 2010). At elevenes metakognitive tankegang kan bli utviklet i forbindelse med hverandrevurdering, vil jeg påstå kan ha sammenheng med Vygotskys forklaring av redskapet språket. Han sa at språket skal hjelpe oss med å frigjøre handlingen fra det konkrete og mot det uavhengige. Språket kan i tillegg gjøre oss i stand til å reflektere over egne handlinger, som jo handler om å se seg selv utenfra.

6.2.2 Opplevelsen av å vurdere og bli vurdert

Opplevelsen av å vurdere og bli vurdert kan nok opptre forskjellig alt etter klasse miljø og elevtype. Som Dysthe, et al. (1993) påpeker, kan dette påvirke hvordan elevene handler. Blant mine informanter ble det sagt at opplevelsen var god. Flere av dem skyldte på det gode miljøet i klassen, som også læreren deres på forhånd hadde skrytt av. Samtidig må jeg understreke at jeg kun intervjuet en fjerdedel, og at kanskje ikke resten satt på like gode opplevelser. Sondre sa at han la litt ekstra innsats i arbeidet når en medelev skulle se det han hadde gjort. Forskning (se blant annet Lauf, et al., 2010; Strømholm, 2012; Tsivitanidou, et al., 2011) viser imidlertid til blandede opplevelser; noen synes det er flaut, andre tørr ikke være ærlige, mens andre igjen arbeider ekstra hardt og synes at hverandrevurdering var en lærerik arbeidsmåte.

6.2.3 Opplevelsen av det digitale aspektet

Basert på observasjonene å dømme, så mange av elevene ut til å kose seg med å utforske det digitale aspektet. Denne observasjonen stemmer overens med annen forskning hvor det blir hevdet at elever opplever lærelyst og motivasjon ved bruk av digitale verktøy (Hatlevik, et al., 2013; Stubdal, u.å.). Kanskje er det bra at elevene innimellom får oppgaver som ikke bare fokuserer på det faglige, men som også legger opp til digitalt kreativt arbeid. Da kan elever med kunnskaper og ferdigheter innenfor områder som ikke blir like verdsatt i skolen få utfolde seg. For det var tydelig at elevene arbeidet på forskjellige måter, og vektla forskjellige deler i arbeidet med den sammensatte teksten. Mens noen elever brukte mest tid på å lete etter informasjonen de skulle ha med, etter bilder de skulle bruke og eventuell musikk, brukte andre lang tid på å strukturere uttrykksformene og lage rekkefølge. Andre igjen brukte mye tid på den siste finishen, som zooming, farge, overgangen og overskrifter. Om vi tar for oss

Aristoteles (i Liestøl, et al., 2009) sin inndeling, kan man med andre ord si at noen av elevene fokuserte mest på *inventio*, andre på *dispositio*, og andre igjen i *elocutio*.

Proessorientert skriving

Observasjoner viste at elevene raskt fikk endret på ting for å imøtekomme tilbakemeldinger de hadde fått. Da den ene eleven fikk tilbakemelding om at lyden var for lav, kunne hun lett stille på lyden i kontrollpanelet. Når det er sagt, så kan ikke en observasjon gjort av meg, vektlegges like mye som et utsagn fra en informant. Men man kan tenke seg at om elevene hadde brukt mye tid og krefter på å imøtekomme tilbakemeldingene de fikk, ville ikke opplevelsen vært den samme. Det kan også stilles spørsmål ved om elevene da i mindre grad hadde revidert tekstene sine basert på tilbakemeldingene. For når man arbeider med proessorientert skriving, er det jo nettopp det det handler om, å revidere og endre på teksten etter hvert. Da er det en fordel at tekstene er digitalt fordi man sparer mye tid og arbeid (Baltzersen, 2006).

LMS

Elevene opplevde det digitale aspektet med hverandrevurderingen som enkelt, i følge intervjuene. Likevel viste observasjonene at de brukte mye tid på å laste opp elementene i LMS. Noen hadde også problemer med å finne igjen det de eller andre hadde lastet opp i mappene. Kanskje skyldes det hull i deres digitale ferdigheter?

I intervjuene nevnte elevene at vurderingsskjemaene var enkle å fylle ut, at de slapp løse ark, at informasjonen ligger der "for alltid" og at det var enkelt å finne fram på LMSet. Det er nettopp brukervennligheten som blir trukket fram av Harboe (2010) som en fordel med bruk av LMS. En annen fordel med bruk av LMS slik jeg ser det, er at man kan få tilgang til dokumentene uansett hvor man er. Et pluss er at man ikke trenger å laste ned et eget program på datamaskinen, men kan finne det på alle datamaskiner. Dette forutsetter naturligvis at man har internettilgang, som av Jesper ble pekt på som en ulempe med bruk av LMS i forbindelse med hverandrevurderingen. Likevel, LMS gir muligheter til kommunikasjon. I arbeidet med hverandrevurderingen la jeg ut mye informasjon, men elevene var også aktive med å laste opp og ned eget arbeid. Når det er sagt, er det viktig å gjøre oppmerksom på at elevene ikke kunne bidra fritt, men at deres bidrag var begrenset til visse handlinger. Dette understreker muligens Harboes (2010) poeng når han sier at elevene som oftest er passive. I tillegg brukes LMS i stor grad

heller til administrative gjøremål enn til læring (Otnes, 2009). Forskingen til blant annet Wasson og Hanson (2014), og Mjelva (2012) peker på det samme. Kanskje er bakgrunnen for dette manglende kunnskaper om LMS eller at det finnes andre programmer som blir brukt i læringsaktiviteter. For eksempel finnes det egne verktøy for hverandrevurdering, Lu og Law (2012) undersøkte et av dem. Ulempene med slike program kan kanskje hevdes å være at de krever mer opplæring, de må installeres, og kanskje må de til og med kjøpes.

Hanna sa at hun synes det var nyttig å kunne se hva de andre gruppene hadde skrevet til hverandre og hvordan tekstene deres var, men at det for andre kanskje ville være hemmende. Det dette utsagnet referer til, er at man kan benytte seg av åpne eller lukkede arenaer i LMS. Som Otnes (2009) påpeker, kan både lukkede og åpne arena ha sine fordeler og ulemper. Men fordi innholdet i LMS er dynamisk, kan dette justeres alt etter klasse, fag og mål. Som forsker innen DBR, var det en fordel å ha mulighet til å endre på, legge til eller trekke fra innhold underveis i prosessen (Harboe, 2010). Jeg benyttet meg av dette ved flere anledninger, som for eksempel da jeg underveis la ut introduksjonsfilmen om Photostory og tips til hvordan søke etter kilder.

Digital kompetanse

Alle de fire intervjuede elevene uttrykte at de hadde lært seg å bruke Photostory gjennom arbeidet med den digitale sammensatte teksten. Østerud (2009) sier at den digitale kompetansen blir utviklet gjennom å prøve seg i variert og systematisk bruk. Elevenes arbeid med Photostory og hverandrevurdering i LMS er et bidrag til dette. Gjennom arbeidet har elevene blitt utfordret på både ferdighets-, kunnskaps- og holdningsaspektet av digital kompetanse. Da Hanna og Sofie opplevde en teknisk utfordring, fikk de hjelp av Sondre til å mestre utfordringen. Selv om jeg ikke kan hevde at elevene nå har den digitale kompetansen de trenger i framtiden, har i hvert fall arbeidet de har gjort bidratt med mer erfaring.

6.3 Avsluttende drøfting

Nedenfor er en avsluttende drøfting hvor jeg prøver å flette sammen elementer fra begge forskningsspørsmålene for å lettere kunne svare på problemstillingen min.

Gruppesammensetning vil spille en stor rolle i en aktivitet hvor elevene skal hjelpe hverandre med å lære. Selv om det er ønskelig at begge parter har utbytte av et

samarbeid, indikerer funn fra analysen av vurderingsskjemaet, intervjuene og observasjonen at det var stor forskjell på kvaliteten på tilbakemeldingene de gav hverandre. En konsekvens av varierende kvalitet vil naturligvis være at noen elever ikke får tilbakemeldinger de kan bruke til å forbedre egen tekst. Om en elev føler at han eller hun bidrar mye selv, men får lite igjen, kan dette føre til motivasjonssvikt, som jeg har vært inne på tidligere. Mest sannsynlig kunne Oda sitt utsagn tyde på dette. Det skal likevel sies at elevene i intervjuene selv pekte på at når de vurderte andres tekster, kunne de hente tips fra den andres oppgave i tillegg til at de så sin egen tekst fra et metakognitivt ståsted.

Klassemiljø er en annen faktor som er viktig å ta i betraktning i forbindelse med hverandrevurdering. Elevene uttrykte i intervjuene at de turte å være ærlige når de gav tilbakemeldinger. Dette ble begrunnet med et bra klassemiljø hvor de kjente hverandre godt. Om elevene får ærlige og objektive tilbakemeldinger, slik jeg fikk inntrykk av at tilbakemeldingene i vurderingsskjemaet var, vil de gjerne få et større utbytte av arbeidsmåten. Som det ble pekt på av Sondre i intervjuene, ”lurer” du medeleven din om du ikke gir ærlige tilbakemeldinger.

Elevene uttrykte selv at det var vanskelig å formulere gode tilbakemeldinger, spesielt å komme med begrunnelser og tips til forbedring. I tillegg til at dette også var påpekt av læreren, syntes det igjen i vurderingsskjemaene. Elevenes tilbakemeldinger til hverandre var i stor grad positive, mens det kunne vært flere begrunnelser og tips til forbedring. Intervjuene jeg gjorde kan indikere at om elevene får øvelse i å gi tilbakemeldinger, vil kvaliteten på dem øke. Flere av elevene sa at hverandrevurderingen hjalp dem med å lære seg å gi ordentlige tilbakemeldinger, ikke bare ukritisk skryt. Dette stemmer overens med funn gjort av Bjørck (2011) og Strømholm (2012). Om kvaliteten på tilbakemeldingene øker, kan det resultere i økt utbytte av arbeidsmåten.

Tilbakemeldingene elevene skrev til hverandre som omhandlet sammensatte tekster, tok mest for seg de statiske uttrykksformene. Dette henger mest sannsynlig sammen med at de statiske uttrykksformene var de som var mest brukt. Elevene fortalte selv at de syntes det var lett å gi tilbakemeldinger på blant annet volum og skriftstørrelse. I alle intervjuene sa elevene at de mente de hadde valgt de uttrykksformene som best fortalte det de ønsket å fortelle. Kanskje hadde noen av dem et mer bevisst forhold til bruken av

uttrykksformer enn andre. Vurderingsskjemaene viste i hvert fall at elevene i liten grad utfordret hverandre til å bruke en annen uttrykksform enn det eleven egentlig hadde valgt. Kanskje hadde direkte undervisning omkring uttrykksformenes styrker, svakheter og bruksområder bevisstgjort elevene i større grad. Det jeg med sikkerhet kan si er at elevene med bakgrunn i en undervisningsøkt hadde fått med seg at det var viktig at uttrykksformene passet sammen, altså at de enten utfylte hverandre eller at de fortalte det samme. Det kom til syne gjennom tilbakemeldinger i vurderingsskjemaet. Når målet er at elevene skal lære å skape digitale sammensatte tekster, er det sentralt at de gir hverandre tilbakemeldinger som omhandler nettopp det.

Selv om antallet kunne vært flere, fikk elevene tips til hva de kunne gjøre for å forbedre tekstene sine. Når elevene fikk tips om å blant annet stille på lydnivået, endre skriftstørrelse og legg til informasjon på noen avsnitt, er det en fordel at arbeidet er digitalt. Det var tidsbesparende og enkelt å rette opp i tipsene elevene fikk. Om tipsene elevene fikk hadde vært tid- og arbeidskrevende å rette opp i, kunne en mulig konsekvens vært at elevene ikke brydde seg om tilbakemeldingene. Selv om elevene kan lære av å se på andres tekster, ville arbeidsmåten mistet hovedhensikten.

Med bakgrunn i noen av vurderingsskjemaene og observasjonen, fikk jeg forståelsen av hva elevene slet med i arbeidsprosessen, som for eksempel å finne gode kilder. Fordi LMS ble brukt i forbindelse med hverandrevurderingen, kunne jeg enkelt formidle informasjon eller løsninger på elevenes utfordringer. For eksempel ble LMS en nyttig plattform for å formidle hvordan de kunne søke etter gode kilder eller bruke Photostory. Ved at alle vurderingsskjemaene også lå tilgjengelige på samme plattform, kunne elevene lese hverandres tekster i tillegg til vurderingsskjemaer for å få tips til deres egen tekst. I intervjuene ble det pekt på som en fordel at de kunne se hverandres tekster og se på tilbakemeldingene de fikk. Ved å lese andres tilbakemeldinger, kan elevene også få utvidet sitt tilbakemeldingsrepertoar.

7 Konklusjon og avslutning

Avslutningsvis vil jeg kort og konkret beskrive mine hovedfunn fra denne studien og dermed prøve å besvare problemstillingen min.

Funnene fra min studie viser at tilbakemeldingene elevene skrev til hverandre i stor grad var positive. Videre viste funnene at det var mange tilbakemeldinger uten begrunnelser og at hvert skjema i gjennomsnitt hadde i underkant av to tips til forbedringer. Tilbakemeldingene som handlet om sammensatte tekster, gikk mye på de statiske uttrykksformene. Et annet interessant funn er at elevene i liten grad utfordret hverandre til å bruke andre uttrykksformer enn det eleven opprinnelige hadde valgt.

Det er vanskelig å si noe sikkert om elevenes opplevelse ettersom jeg kun intervjuet en fjerdedel av klassen. Elevene som ble intervjuet, uttrykket at de opplevde hverandrevurdering som en nyttig og lærerik arbeidsmåte, og alle pekte på at deres egen tekst sannsynligvis ikke hadde blitt like bra og utfyllende uten hverandrevurdering. Flere av elevene understreket nytten i å se på andres tekster og dermed få tips til deres egen. En elev uttrykte i tillegg at hun ble mer obs på sin egen etter å ha lest medeleven sin tekst. Samtidig gjorde jeg en observasjon hvor en elev uttrykte frustrasjon fordi hun ikke fikk nyttige og relevante tilbakemeldinger fra sin medelev.

Observasjonene jeg gjorde peker i retning av at elevene likte å arbeide digitalt med å skape sammensatte tekster. I intervjuene ble det nevnt flere fordeler med at arbeidet var digitalt, blant annet slapp de løse ark og informasjonen lå tilgjengelige til enhver tid.

Mine fire hovedinformanter sa at de hadde en god opplevelse av hverandrevurderingen og så nytten i arbeidsmåten. Observasjonene viste i tillegg at hverandrevurdering som arbeidsmåte fungerte bra for de fleste. Samtidig var det noe å sette fingeren på. Elevene kunne vært mer kritiske til hverandre i tilbakemeldingene og utfordret hverandre i større grad når det kom til bruk av uttrykksformene. De kunne i tillegg kommet med flere begrunnelser og gitt flere tips til forbedringer. De to sistnevnte punktene nevnte elevene selv i intervjuene ville bli bedre med mer øvelse. Det er vanskelig å gi noe entydig svar på problemstillingen min, men funnene mine indikerer at hverandrevurdering som arbeidsmåte for å skape digitale sammensatte tekster på ungdomsskolenivå fungerer, men vil bli enda bedre med gjentatt øvelser.

7.1 Det kan ha innvirkning på

Forhåpentligvis kan funnene fra denne oppgaven bidra med viktig kunnskap knyttet til hverandrevurdering som arbeidsmåte i forbindelse med produksjon av digitale sammensatte tekster. Mest av alt håper jeg at funnene fra denne oppgaven kan hjelpe

andre lærere med å legge til rette for hverandrevurdering i klasserommet. Oppgaven kan gi innspill på hva som er utfordrende og som bør tenkes gjennom.

Forskningen jeg har gjennomført kan forhåpentligvis gi lærere de nødvendige kunnskapene de trenger for å ta fatt på arbeidet med hverandrevurdering. Som jeg viste til i litteratur-reviewet, og som jeg selv har erfart, er lærere usikre på hvordan de skal gjennomføre en hverandrevurdering. Kanskje kan funnene fra denne forskningen trygge andre lærere i tillegg til meg selv i dette arbeidet.

7.2 Hva kan gjøres videre?

Vinklingen på oppgaven min har vært relativt smal, og grunnet begrenset omfang på denne masteroppgaven, har jeg måttet utelate interessante vinklinger og innspill. Underveis i arbeidet har det også kommet fram momenter det hadde vært spennende å forske videre på. Forslag til hva som burde forskes mer på, har jeg kort beskrevet nedenfor.

I en sammensatt tekst har man mulighet til å bruke utallige uttrykksformer. Jeg opplevde derimot at elevene i min forskning ikke utfordret hverandres bruk av uttrykksformer. I den forbindelse hadde det vært interessant å undersøkt hvilke faktorer som må til for at elevene skal utfordre hverandre i bruken av uttrykksformer og gjerne utnytte uttrykksformenes potensial i større grad. Det hadde også vært interessant å studere elevenes bruk av de fire faktorene innen multimodal kohesjon i produksjonen av digitalt sammensatte tekster. Da gjerne i etterkant av mer konkret undervisning om dette.

Min forskning strakte seg over en forholdsvis kort periode. Ved flere anledninger i denne oppgaven har jeg påpekt at elevene trenger øving. Det hadde derfor vært interessant å studert hverandrevurdering over en lengre periode. Hvor mye øving må til, og påvirket det omfanget av tilbakemeldingene og hva elevene skriver til hverandre? I så fall på hvilken måte?

I begynnelsen av denne oppgaven, viste jeg til at formålet med oppgaven var å undersøke hverandrevurdering knyttet opp mot utviklingen av elevenes selvstendighet. Mine funn indikerte at hverandrevurdering kan være en arbeidsmåte som bidrar til å gjøre elevene mer selvstendige.

8 Litteraturliste

- Baltzersen, R. K. (2006). Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy (s. 145-162). Oslo: Universitetsforl.
- Beckett, D., Volante, L. & Drake, S. (2010). Formative Assessment: Bridging the Research--Practice Divide. *Education Canada*, 50(3).
- Bjørck, B. T. (2011). *Øi, har du lest teksten min ennå eller?: en kasusstudie om medelevvurdering på 10. trinn*. Master. Høgskolen i Østfold Halden.
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. 245-257). Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ090202
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collective, T. D.-B. R. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 5-8.
- Crane, L. & Winterbottom, M. (2008). Plants and Photosynthesis: Peer Assessment to Help Students Learn. *Journal of Biological Education*, 42(4), 150-156.
- Crossouard, B. (2012). Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. *British Educational Research Journal*, 38(5), 731-748. doi: 10.1080/01411926.2011.580047
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Davies, P. (2006). Peer assessment: judging the quality of students' work by comments rather than marks. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 69-82.
- Dewey, J., Vaage, S. & Thorbjørnsen, K. M. (2000). *Learning by Dewey: barnet, skolen og den nye pædagogik*. [København]: Gyldendal Uddannelse.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4/08, 16-23.

- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Igland, M.-A. & Sønnerland, L. D. (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Engh, K. R. & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010). Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315.
- Harboe, L. (2010). *Norsk boka.no: digitale verktøy i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. t. B. r., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hjukse, H. (2007). *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte elevtekster*. (masteroppgave). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2009). Ein ny digital didaktikk. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 227-254). Oslo: Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. B. (2012). Å skrive i engelsk og fremmedspråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(02).
- Lauf, L., Dole, S. & Mathematics Education Research Group of, A. (2010). *Assessment for Learning Tasks and the Peer Assessment Process*: Mathematics Education Research Group of Australasia.

- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster: arbeid med digital kompetanse i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (Vol. 3). [Kristiansand]: Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen* (Vol. nr. 168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*(7), 5.
- Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *An International Journal of the Learning Sciences*, 40(2), 257-275. doi: 10.1007/s11251-011-9177-2
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 153-165). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Medietilsynet. (2015). *Barn og medier 2014* Fredrikstad: Medietilsynet.
- Mjelva, H. (2012). *Vurdering med IKT. Elevers opplevelse av undervisvurdering med digitale verktøy*. Master. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Mok, J. (2011). A Case Study of Students' Perceptions of Peer Assessment in Hong Kong. *ELT Journal*, 65(3), 230-239.
- Nordahl, T. (2010). Gjør læring synlig. *Bedre skole*(4), 91-92.
- O'Donnell, A. M. (2004). A commentary on design research. *Educational Psychologist*, 39(4), 255-260.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.juli 1998*. Hentet 23.januar 2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=opplæringsloven
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 01.08.1999*. Hentet 23. januar 2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_9
- Otnes, H. (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.
- Peer Group. (2006a). *Design-based Research EPSS*. Lokalisert 23.mai 2015 på <http://dbr.coe.uga.edu/index.htm>
- Peer Group. (2006b). *Design-based Research Webliography*. Lokalisert 23.mai 2015 på <http://dbr.coe.uga.edu/FAQ.html>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Skålid, J. O. (2009). La elevene vurdere seg selv, *Forskning.no*. Lokalisert på <http://www.forskning.no/artikler/2009/mars/216056>
- Skjelbred, D. (2006). *Elevenes tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sporaland, I. G. (2013). *Fritt fram eller faglig enighet? Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene å skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?* Master. Høgskulen Stord/Haugesund.
- Strømholm, A.-L. H. (2012). "*..før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev*": elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster på VGI-nivå. Master. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stubdal, I. B. (u.å.). *Digitale læringsressurser (Forskning viser: 5)*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. & Hou, H.-T. (2005). The design and application of a web-based self-and peer-assessment system. *Computers & Education*, 45(2), 187-202.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C. & Hovardas, T. (2011). Investigating Secondary School Students' Unmediated Peer Assessment Skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506-519.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i norsk: NOR1-05*. Lokalisert 06. august 2015 på <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i samfunnsfag: SAF1-03*. Lokalisert 07. august 2015 på <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert 07. august 2015 på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a, 27. oktober 2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen på Vurdering for læring 2010-2014*. Lokalisert på http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering_for_laring/Dokumenter/Nasjonal_satsing/2/Grunnlagsdokument_for_satsingen_Vurdering_for_l%C3%A6ring_okt_2011.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Hva er vurdering for læring?* Lokalisert 01.12 2013 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>

- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forl.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Volante, L., Beckett, D., Reid, J. & Drake, S. (2010). *Teachers' Views on Conducting Formative Assessment within Contemporary Classrooms*: Online Submission.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between Learning and Development. I M. Gauvain & M. Cole (Red.), *Readings on the Development of Children* (2. utg., s. 29-36). New York: W. H. Freeman and Company.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wasson, B. & Hansen, C. (2014). Making Use of ICT: Glimpses from Norwegian Teacher Practices. *Nordic Journal of Digital Literacy*(01), 44-65.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Østerud, S. (2009). *Enter: veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1 Litteratursøkmatrixe

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	Idunn, Oria, Eric, Academic Search Premier	Alle andre
Tid	1998-2015	Før 1998
Fokus	Grunnskole og videregående skole L06 Formativ vurdering og hverandrevurdering	Høyere utdanning R97 Summativ vurdering
Type aktivitet og informanter	Klasserommet Elever på generelt grunnlag	Utenfor klasserommet Online hverandrevurdering Elever med spesiell atferd/hemninger
Språk	Norsk svensk, dansk, engelsk	Alle andre
Søkeord	<ul style="list-style-type: none"> • (hverandrevurdering OR kameratvurdering OR medelevvurdering OR medstudentvurdering OR læringsvenn) AND skole AND læring (OG IKT) • Elevmedvirkning i vurdering AND skole AND læring (OG IKT) • "Peer assessment" AND school AND students NOT higher education • Tittel: "peer assessment". Resten av teksten: school AND learning AND student (AND ICT) NOT "higher education" • "Peer assessment" AND school AND learning AND students AND formative assessment NOT higher education 	
Metode	Kvalitativ Mixed method	Kvantitativ
Resultat	<p>Beckett, D., Volante, L. & Drake, S. (2010). Formative Assessment: Bridging the Research—Practice Divide. <i>Education Canada</i>, 50(3).</p> <p>Bjørck, B. T. (2011). <i>Øi, har du lest teksten min ennå eller?: en kasusstudie om medelevvurdering på 10. Trinn</i>. Master. Høgskolen i Østfold Halden.</p> <p>Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. <i>Phi Delta Kappan</i>, 92(1), 81-90.</p> <p>Crane, L. & Winterbottom, M. (2008). Plants and Photosynthesis: Peer Assessment to Help Students Learn. <i>Journal of Biological Education</i>, 42(4), 150-156.</p> <p>Crossouard, B. (2012). Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. <i>British Educational Research Journal</i>, 38(5), 731-748. Doi: 10.1080/01411926.2011.580047</p> <p>Davies, P. (2006). Peer assessment: judging the quality of students' work by comments rather than marks. <i>Innovations in Education and Teaching International</i>, 43(1), 69-82.</p> <p>Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010).</p>	

	<p>Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning. <i>Learning and Instruction</i>, 20(4), 304-315.</p> <p>Imsen, G. (2005). <i>Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi</i>. Oslo: Universitetsforlaget.</p> <p>Larsen, A. B. (2012). Å skrive i engelsk og fremmedspråk. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i>, 96(02).</p> <p>Lauf, L., Dole, S. & Mathematics Education Research Group of, A. (2010). <i>Assessment for Learning Tasks and the Peer Assessment Process</i> Lokalisert på http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED520928&site=ehost-live</p> <p>Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. <i>An International Journal of the Learning Sciences</i>, 40(2), 257-275. Doi: 10.1007/s11251-011-9177-2</p> <p>Mjelva, H. (2012). <i>Vurdering med IKT. Elevers opplevelse av underveivurdering med digitale verktøy</i>. Master. Høgskolen Stord/Haugesund.</p> <p>Mok, J. (2011). A Case Study of Students' Perceptions of Peer Assessment in Hong Kong. <i>ELT Journal</i>, 65(3), 230-239.</p> <p>Strømholm, A.-L. H. (2012). <i>"..før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev": elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster på VGI-nivå</i>. Master. Universitetet i Oslo, Oslo.</p> <p>Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. & Hou, H.-T. (2005). The design and application of a web-based self-and peer-assessment system. <i>Computers & Education</i>, 45(2), 187-202.</p> <p>Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C. & Hovardas, T. (2011). Investigating Secondary School Students' Unmediated Peer Assessment Skills. <i>Learning and Instruction</i>, 21(4), 506-519.</p> <p>Volante, L., Beckett, D., Reid, J. & Drake, S. (2010). <i>Teachers' Views on Conducting Formative Assessment within Contemporary Classrooms</i> Lokalisert på http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED509293&site=ehost-live</p> <p>Wasson, B. & Hansen, C. (2014). Making Use of ICT: Glimpses from Norwegian Teacher Practices. <i>Nordic Journal of Digital Literacy</i>(01), 44-65.</p>
--	--

Vedlegg 2 Intervjuguide 1

Intervjuguide

Takk for at jeg får lov til å intervju deg. Dette intervjuet vil ta i underkant av 30 minutter. Jeg bruker lydbånd for å huske bedre hva som blir sagt. Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

- Uttrykksformer (må forklare hva uttrykksformer er)
 - Hvilke uttrykksformer brukte du?
 - Hvorfor brukte du de?
 - Er det lettere å bruke noen uttrykksformer enn noen andre?

- Å få respons
 - Hva slags type kommentarer likte du å få?
 - Fikk du tilbakemeldinger som du kunne bruke for å forbedre egen tekst?

 - Hvordan opplevde du å bli vurdert av en medelev?
 - Hva har du lært av å få respons av andre?
 - Syns du det var lettere å forstå medelevers kommentarer i forhold til lærerens?
 - Har det noen betydning hvem du blir parett med? Hvorfor/hvorfor ikke?
Utdyp

- Å gi respons
 - Hva slags type kommentarer gav du?
 - Turte du å skrive det du mente, eller var du redd for at medeleven skulle bli lei seg?
 - Syns du at du hadde fått gode nok kriterier for å vurdere andres tekster?
 - Hvordan opplevde du å vurdere en annens tekst?
 - Hva er lett med å vurdere en annens tekst? Hva er vanskelig?
 - Har du lært noe av å gi respons til andre?
 - Syns du at du har vært delaktig (påvirket) for din medelevs tekst?

- Om arbeidsmåten
 - Hva syns du om måten å arbeide på?

- Kunne du tenke deg å arbeide på denne måten flere ganger?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tror du at du lærte mer av å ”samarbeide” med en annen elev?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan arbeidet du da du skulle vurdere en annen sin tekst?
- Hvordan arbeidet du videre etter at du hadde fått din tekst vurdert?
- Brukte du tilbakemeldingene i ettertid? (eller bare med en gang noen hadde vurdert teksten din?)
- Kvalitet på tilbakemeldingene
 - Stolte du på det dine medelever sa?

Vedlegg 3 Intervjuguide 2

Intervjuguide II

Takk for at jeg får lov til å intervju deg. Dette intervjuet vil ta rundt 10 minutter. Jeg bruker lydbånd for å huske bedre hva som blir sagt. Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

- **Uttrykksformer**

- Hvilke uttrykksformer er rundt deg i hverdagen din?
- Hvilke uttrykksformer bruker du oftest i skolehverdagen din?
- Teksten din er nå nesten ferdig, hvilke uttrykksformer har du brukt?
- Er de uttrykksformene du har valgt de beste til å fortelle det du ønsker å fortelle?
- Når du skal velge uttrykksformer, velger du uttrykksformene du er vant med å bli omringet av? Hvorfor tror du det?
- Førrige gang oppga du noen uttrykksformer du ikke kommer til å bruke, kan du si hvilke det var?
 - Hvorfor vil du ikke bruke de?
 - Er det fordi de er vanskelig å finne eller fordi de ikke egner seg til å fortelle det du ønsker å fortelle?

- **Å få respons**

- Fikk du flere tilbakemeldinger denne gangen?
- Hvilke typer kommentarer fikk du flest av? (bra, dårlig, tips til forbedring?)
- Fikk du flere tilbakemeldinger som du kunne bruke for å forbedre egen tekst enn førrige gang? Hvis ja, hvorfor tror du det?
- Har det noen betydning hvem du blir paret med? Hvorfor/hvorfor ikke?

- **Å gi respons**

- Gav du flere tilbakemeldinger denne gangen enn førrige gang?
- Hvilke typer kommentarer gav du? (bra, dårlig, tips til forbedring?)
- Hadde du turt å si det du mente uansett hvem du hadde blitt gruppert med?

- Var det noe annerledes med å vurdere en medelev denne gangen?
- Så du endringer eleven hadde gjort som du hadde tipset om?
- **Om arbeidsmåten**
 - Brukte du vurderingsskjemaet (ikke utfylt) når du skulle utvikle egen tekst?
 - På hvilken måte?
 - Var det noen forskjell på måten å arbeide på denne gangen i forhold til forrige?
 - Når du skulle vurdere en annens tekst, arbeidet du etter samme strategi som forrige gang?
- **Kvalitet på tilbakemeldingene**
 - Gjorde du alle endringene din medelev sa?

Har du noen siste kommentarer/spørsmål?

Da takker jeg for intervjuet.

Vedlegg 4 Intervjuguide 3

- Informant 1
 - Forrige gang spurte jeg deg om du synes det var vits i å vurdere hverandre. Tror du alle synes det er vits? Hvorfor det?
 - Hadde det vært lettere å ha hverandrevurdering nr. 2 når filmen var helt ferdig?
- Informant 2
 - Syns du det var vanskelig å gi kommentarer? Hvis du hadde gjort det mange ganger, hadde det da blitt lettere?
 - Du sa forrige gang at det var vanskeligere å gi kommentarer til filmen enn til teksten, hvorfor det?
 - Forrige gang spurte jeg deg om du synes det var vits i å vurdere hverandre. Tror du alle synes det er vits? Hvorfor det?
 - Hadde det vært lettere å ha hverandrevurdering nr. 2 når filmen var helt ferdig?
- Informant 3
 - Syns du det var vanskelig å gi kommentarer? Hvis du hadde gjort det mange ganger, hadde det da blitt lettere?
 - Forrige gang spurte jeg deg om du synes det var vits i å vurdere hverandre. Tror du alle synes det er vits? Hvorfor det?
 - Hadde det vært lettere å ha hverandrevurdering nr. 2 når filmen var helt ferdig?
- Informant 4
 - Syns du det var vanskelig å gi kommentarer? Hvis du hadde gjort det mange ganger, hadde det da blitt lettere?
 - I første intervju sa du at det var litt vanskelig å komme i gang med å lage den sammensatte teksten. Hvorfor det?
- Alle
 - Var det noen av kategoriene på vurderingsskjemaet som var enklere å kommentere på enn andre? (vis ark)
 - Har du lært noe gjennom dette prosjektet som du kan bruke i framtiden, ikke bare når du skal lage sammensatte tekster?

Vedlegg 5 Intervjuguide 4

- Digital
 - Vurderingsskjema
 - Fordeler med å ha vurderingsskjemaene digitalt?
 - Ulemper med å ha vurderingsskjemaene digitalt?
 - Sammensatt tekst
 - Bruk av Photostory, vanskelig eller lett? Hva var i så fall lett/vanskelig?
 - Hvordan har hverandrevurderingen påvirket prosessen med å lage den sammensatte teksten din?
 - Har det hatt noen positive eller negative virkninger på arbeidet ditt?
 - Hadde filmen din blitt annerledes uten hverandrevurdering? Be de utdype – bedre eller dårligere? Hvorfor?
 - Fullfør setningen: ”for at hverandrevurderingen skal være bra/hensiktsmessig, må den ...”
- Sammensatte tekster
 - Da vi hadde undervisning om sammensatte tekster, ble det lagt vekt på at uttrykksformene skulle passe sammen (de skulle enten fortelle det samme eller utfylle hverandre).
 - Tenkte du mye på dette da du laget din egen tekst?
 - Syns du medeleven din hadde brukt uttrykksformer som passet sammen?
 - Tenkte du på dette da du vurderte medeleven din sin tekst?
 - Tenkte du noen gang at her burde medeleven min hatt en annen uttrykksform?
 - Anbefalte du medeleven din å bruke andre uttrykksformer enn han hadde brukt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Vurderingsskjema
 - Det at du hadde disse kriteriene foran deg, ble du mer bevisst over at du skulle nå disse selv?
 - På hvilken måte?
 - For eksempel: ha teksten så lenge at det går an å lese den

- Å, da må jeg i hvert fall huske på det
- Ble du flinkere i løpet av prosessen til å gi tilbakemeldinger?
 - På hvilken måte?
- Anonym vurdering
 - Ser du noen fordeler med å vurdere anonymt?
 - Ser du noen ulemper med å vurdere anonymt?

Vedlegg 6 Observasjonsskjema

Elev X	Kommer de raskt i gang?	Bruker de vurderingskriteriene?	Arbeider de selvstendig?	Bruker de tilbakemeldingene aktivt?
Når de skal vurdere andres tekster				
Når de skal arbeide videre med egne tekster etter hverandrevurderingen				

Vedlegg 7 Kodenes betydning

Kode	Beskrivelse av kode
Kode 1	Positiv tilbakemelding uten begrunnelse
Kode 2	Positiv tilbakemelding med begrunnelse
Kode 3	Negativ tilbakemelding uten begrunnelse
Kode 4	Negativ tilbakemelding med begrunnelse
Kode 5	Negativ og positiv tilbakemelding uten begrunnelse
Kode 6	Negativ og positiv tilbakemelding med begrunnelse
Kode 7	Blank rute
+f	Tips til forbedring

Vedlegg 8 Hva jeg så etter i dokumentanalysen

"Navn" på elev	Spørsmål	Utfyllende kommentar
Første hverandre- vurdering	Hvilke koder var det flest av?	
	Antall tips til forbedringer	
	Hvilke koder er representert?	
	Har noen tema overvekt av en/flere koder?	
	Var det noen forskjell på skjema en og to?	

"Navn" på elev	Spørsmål	Utfyllende kommentar
Andre hverandre- vurdering	Hvilke koder var det flest av?	
	Antall tips til forbedringer	
	Hvilke koder er representert?	
	Har noen tema overvekt av en/flere koder?	
	Var det noen forskjell på skjema en og to?	

Vedlegg 9 Transkribert intervju med Hanna

Intervju 2 – elev 4	
Intervjuer	Sånn. Da er det intervju nummer to. Dette vil også ta cirka 10 minutt eller litt mindre. Har du noen spørsmål før vi setter i gang?
Elev	Nei.
Hanna	
I	Nei? Okei. Først er det dette med uttrykksformer. Hvilke uttrykksformer møter du i hverdagen din?
E	Jeg møter ringeklokka på skolen
I	Ja.
E	Vekkeklokka.
I	Ja
E	Hvis jeg går over veien og noen tuter på meg.
I	Ja.
E	Ja, og så hvis man regner med mobilen, er det jo hvis noen ringer eller får melding. Eller, jeg vet ikke.
I	Jo, det er lyd det også.
E	Ja. Det er vel de.
I	Nå har du nevnt mange forskjellige lyder. Møter du andre uttrykksformer? Uttrykksformer er jo også bilde, film, tekst...
E	Å, ja
I	Jo, men lyd er jo også riktig.
E	Jeg ser jo på tv og sånn, på ting fra nyhetene for eksempel.
I	Mmm.
E	Eller ja. Det er vel mest det
I	Mmm.
E	Eller hvis jeg får tilbake skriftlig karakter eller sånn på skolen.
I	Mmm. Er du av og til på dataen?
E	Ja.
I	Hvilke uttrykksformer møter du der?
E	Å ja. Da... Videoer, musikk og bilder og tekst.
I	Ja. Flott. Og hvilke uttrykksformer bruker du mest på skolen?
E	Skriving.
I	mmm. Tekst...
E	Ja, tekst.
I	Er der flere?
E	Vi bruker jo bilder hvis vi lager en innlevering.
I	Mmm, ja. Teksten din er nesten ferdig. Hvilke uttrykksformer har du nå brukt?
E	Jeg har brukt stemme, tekst og bilde.
I	Ja. Syns du at de uttrykksformene er de beste for å fortelle det du vil fortelle?
E	E-ja. Jeg føler de er lette å forstå
I	mmm.
E	Ja. Så jeg syns det.
I	Ja. Når du skulle velge uttrykksformer, velger du uttrykksformer du er vant med å bruke?

E	Ja. Jeg gjør vel kanskje det.
I	Hvorfor gjør du det?
E	For det er lettere hvis d er noe som du kjenner mer til.
I	Mmm.
E	Ja...
I	Ja. Flott. Sist gang så sa du noen uttrykksformer du ikke kom til å bruke. Husker du hvilke det var?
E	Tabeller og musikk i hvert fall.
I	Mmm. Du kommer fortsatt ikke til å bruke dem?
E	Jeg har tenkt litt mer på å bruke musikk, men så vet jeg ikke når jeg skulle brukt den, så jeg får se.
I	Ja.
E	Men jeg tviler på jeg kommer til å bruke det, men det kan være.
I	Mmm. Så skal jeg spørre litt om dette med å få respons, få tilbakemelding. Fikk du flere, altså i antall, flere tilbakemeldinger denne gangen enn forrige gang?
E	Nei, jeg tror ikke det. Nei.
I	Hvorfor tror du ikke det?
E	Fordi jeg har jobbet med det han mente sist gang, så derfor har han kanskje sett at da trenger han ikke si det igjen.
I	Ja. Hva slags type tilbakemeldinger fikk du flest av? Da mener jeg om det var bra eller om det var noe som kunne blitt gjort bedre eller konkrete tips til forbedring.
E	Det meste var at det var bra, men så fikk jeg noen tips til hva jeg kunne gjøre bedre.
I	Mmm.
E	Ja...
I	Hadde det noen betydning hvem du ble para med?
E	Ja, det tror jeg.
I	Mmm?
E	For hvis det er, som sagt forrige gang, så er det ikke sikkert de hadde turt å sagt det de egentlig mente om teksten. Det er ikke sikkert alle hadde turt å sagt det.
I	Nei.
E	Å det er ikke sikkert alle tok det like seriøst, å gidde å prøve å hjelpe noen andre.
I	Mmm.
E	Men det følte jeg at min partner gjorde da.
I	Ja. Så da har du pekt på både det sosiale og det faglige?!
E	mmm.
I	Ga du flere tilbakemeldinger denne gangen enn forrige gong?
E	Nei.
I	Fordi?
E	Fordi han hadde, eller ja, kanskje jeg gjorde det, fordi, eller kanskje like mange faktisk fordi han hadde bare bilder og litt tekst i begynnelsen for han var ikke ferdig. Så kommenterte jeg jo at det ble bedre når han fikk med lyd og tekst og sånn.
I	Jaa.
E	Så da kommenterte jeg kanskje likt.
I	Ja. Hadde du turt å si det du mente uansett hvem du var med?

E	Ja.
I	Tror du alle i klassen hadde det?
E	Nei.
I	Nei?
E	Jeg tror ikke det.
I	Hva kommer det an på?
E	For hvis de føler at en person kanskje er bedre, så er de redde for at den personen kommer til å tenke”: du har ikke peiling, hvorfor gidder du å si noe?”.
I	Mmm, ja. Godt poeng. Var det annerledes å vurdere en medelev nå som det var en film?
E	Ja, jeg synes det var litt vanskeligere for det, eller siden jeg har lest teksten før så vet jeg jo hva han skal ha med, men siden han samtidig ikke var ferdig, så var det litt vanskelig å vite hva som kom til å skj... liksom, hvordan det kom til å bli.
I	Mmm.
E	Men siden jeg hadde lest teksten, så vet jeg jo hva han kommer til å ha med, så jeg tror det kommer til å bli bra.
I	Ja. Så du endringer som medeleven din hadde gjort, basert på det du hadde sagt?
E	Ja. Han endra på overskriften.
I	Ja?
E	Fordi jeg sa han burde kanskje ha litt annerledes på overskriften, så så jeg at han hadde endra det i hvert fall.
I	Mmm.
E	Ja.
I	Va der flere ting?
E	Nei, ikke som jeg kommer på. Men han sa jo til meg at han skulle ha med tekst og stemme, så da...
I	Ja... det kommer kanskje mer då?
E	Ja.
I	Ja. Hadde det vært lettere å vurdere den medeleven når teksten var, eller når filmen var helt ferdig?
E	Ja, det vil jeg tro.
I	Ja...
E	For da ser du liksom hvordan det ferdige produktet blir, og ikke at du tenker hvordan det kommer til å bli.
I	Ja. Godt poeng. Var det noe vits å ha hverandrevurdering?
E	Ja, det synes eg. For da ser du hva du kan gjøre med din egen og du ser også hva den andre har gjort og kan kanskje få ideer...
I	Mmm.
E	... til hvordan din også kan bli bedre.
I	Mmm.
E	Jaa...
I	Tror du at alle synes det var vits å gjøre dette?
E	Nei, kanskje ikke. For de synes at videoen deres var god og forsto kanskje ikke hva de andre mente.
I	Mmm. Hvis du hadde fått, eller hvis du hadde vært med en elev som nesten ikke ga deg tilbakemeldinger, hadde det da vært vits?
E	Nei, for da hadde du ikke fått noe ut av det, og da kunne du like godt

sittet og funnet ut av det selv.

I Mmm. Kan din tekst bli bedre av at du vurderer noen andre sin tekst?

E Ja. For du blir kanskje mer obs på din egen tekst da etterpå, så ser du kanskje gjennom om du hadde det med selv det du kommenterte på den andre sin.

I Mmm. Flott. Gjorde du alle endringene som medeleven din sa?

E Ja. Men kanskje ikke så veldig tydelig. Men jeg, når jeg leste det selv så følte jeg at jeg hadde fått med det som han hadde skrevet. Men kanskje ikke så tydelig som jeg burde gjort, så det kan være at jeg må se litt over igjen.

I Okei. Ja. da tror jeg at jeg har spurt om alt. Mmm. Takk.

E Mmm.

I Hvis jeg om en uke kommer på noe jeg skulle spurt deg om, får jeg da lov til å komme tilbake og spørre deg?

E Ja, det får du.

I Flott. Tusen hjertelig takk.

E Bare hyggelig.

Vedlegg 10 Kategorier og koder til intervjuene

Kategori	Kode
Vurderingsskjema	Lett Vanskelig Digitalt Nyttig Bruken
Gruppering	Ingen betydning Har en betydning Klassemiljø Faglig nivå Kjønn Relasjoner Innsats Ærlig Anonym
Uttrykksformer	Tekst Innlest stemme Bilde Graf/tabell Lett Vanskelig Sjanger Begrunnelse for valg
Arbeidsmåten	Opplevelse Få respons Gi respons Fordeler Ulemper
Læring	Tips og råd ved å se på andres tekst Tilbakemeldinger til egen tekst Mer obs. på egen tekst Vits? Læring
Sammensatte tekster	Oppstarten Ulikt fokus
Tilbakemeldinger	Utfordringer Begrunnelser Tips til forbedring Lærer vs. elev Bruker dem?

Vedlegg 11 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sissel Høisæter
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 06.02.2015

Vår ref: 41798 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41798	<i>Hverandrevurdering på ungdomstrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sissel Høisæter</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Øksendal Endrerud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 12 Informasjonsskriv til elever og foresatte

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet

”Hverandrevurdering på ungdomstrinnet”

Bakgrunn og føremål

Eg er masterstudent på *IKT i læring* ved Høgskolen Stord/Haugesund. I forbindelse med den avsluttande masteroppgåva, skal eg sjå nærare på bruk av kvarandrevurdering knytt til arbeidet med å skape samansette tekstar. Problemstillinga mi er derfor som følgjer:

Hvordan hemmer eller fremmer hverandrevurdering prosessen med å skape egne sammensatte tekster på ungdomsskolenivå?

Kvar elev skal lage sin samansette tekst. Undervegs i arbeidet skal elevane gje respons til ein medelev på arbeidet som er gjort, og råd til forbetringar. Elevane skal altså hjelpe kvarandre med å skape betre tekstar.

Kva inneber deltaking i studien?

Datamaterialet mitt vil vere tilbakemeldingane elevane gjev kvarandre og feltnotater frå observasjonar i klassen. Eg håper og at nokre elevar vil stille til intervju. I intervjuet er eg interessert i å finne ut meir om korleis tilbakemeldingane blir brukt til å arbeide vidare med eigen tekst, korleis elevane opplever å bli vurdert og vurdere andre, og om de syns at det bidreg til læring. Eg vil intervjuet ein og ein. For å hugse betre kva som blir sagt, vil eg bruke lydband.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningane vil bli behandla konfidensielt. Det er berre min rettleiar og eg som vil ha tilgang til personopplysningane. For å sikre konfidensialitet, vil all data bli lagra slik at det ikkje går an å kople data til elevar. Ingen vil kunne kjennast igjen i publikasjonen av oppgåva. Elevane som blir intervjuet vil få nye navn.

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttas innan utgangen av 2015. Når prosjektet er ferdig, vil alle personopplysningar og intervju bli sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekkje ditt samtykke utan å gje nokon grunn. Dersom du vel å trekkje deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Di deltaking vil ikkje ha noko å seie for oppgåva med den samansette teksten eller skulesituasjonen din elles. Det vil derimot vere til stor hjelp for meg i arbeidet med å forske på kvarandrevurdering.

Om du har spørsmål til forskningsprosjektet kan du ta kontakt med meg på telefonnummer: 98 04 64 54. Min rettleiar, Sissel Høisæter, ved avdeling for lærarutdanning og kulturfag, kan du kontakte på telefonnummer 53 49 13 12.

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

Med vennleg helsing

Elisabeth Øksendal Endrerud

Samtykke til deltaking i forskningsprosjektet

Kryss av om du ønskjer å delta

- Eg vil delta som informant i forskningsprosjektet ”*Hvordan hemmer eller fremmer hverandrevurdering prosessen med å skape egne sammensatte tekster på ungdomsskolenivå?*”

Underskrift elev: _____

Underskrift foreldre/føresette: _____

Vedlegg 13 Vurderingsskjema

Tema	Spørsmål	Tilbake- melding	Tips til forbetring
Tredeling av teksten	Har teksten ein tittel?		
	Inneheld teksten ei innleiing kor det blir fortalt kva teksten dreier seg om (oppgåve 1)?		
	Har teksten med avslutting med ei kort oppsummering (oppgåve 1)?		
Til oppgåve 1	Er teksten utforma som ein faktatekst?		
	Passar stoffet til temaet?		
	Beskriv teksten hovudtrekka i den russiske revolusjonen?		
	Har teksten med årsaker til revolusjonen?		
	Seie teksten noko om verknader til revolusjonen?		
Til oppgåve 2	Er teksten utforma som ein forteljande tekst?		
	Passar stoffet til temaet?		
	Fortel teksten om kvardagen før og etter revolusjonen?		
	Er teksten skriven realistisk?		
	Er informasjonen korrekt?		
Rettskrivi ng	Blir punktum, stor bokstav, orddeling osv. brukt riktig?		
Uttrykksf ormer	Blir det brukt to eller fleire uttrykksformer?		
	Passar uttrykksformene saman?		
Lyd/musi kk/film/ stemme	Er volumet passelig?		
	Er lyden tydelig og uforstyrra?		
Tekst	Er skrifta leselig?		
	Blir det brukt passe stor/liten skriftstorleik?		
	Er teksten synleg lenge nok at ein rekk å lese det som står?		
Bilete/teik ning/ fotografi	Passar dei til temaet?		
	Er dei passe store/små?		
Kart/graf/t abell	Er dei oversiktlege?		
	Gjev dei riktig informasjon?		
	Er dei tydelege med tanke på storleik, skrift?		
	Er dei enkle å forstå og/eller blir dei forklart?		

Vedlegg 14 Oppgaveark

Den russiske revolusjonen



Mål:

- Drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet
- Skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdier har innverknad på tankar og handlingar
- Planleggje, utforme og arbeide med ein samansett tekst digitalt, og vurdere den undervegs i prosessen med hjelp av kunnskap om språk og tekst
- Skildre samspelet mellom estetiske verkemiddel i samansette tekstar
- Bruke digitale kjelder og verktøy til å lage samansette tekstar med varierte

Vel **anten** oppgåve 1 eller 2.

Begge oppgåvene skal svarast på med at du lager ein samansett tekst (film) med hjelp av iMovie, PhotoStory, MovieMaker eller andre filmskapingverktøy.

1. Årsaker til og verknader av den russiske revolusjonen

Skildre dei viktigaste trekka i den russiske revolusjonen. Sei og noko om kva årsaka var og kva for nokre verknader revolusjonen fekk.

2. Kvardagslivet i Russland

Førestill deg at du levde i Russland i 1917. Fortel om kvardagen din både før og etter revolusjonen. I denne oppgåva er forteljinga i sentrum, så bruk god tid på å lage den fiktive personen du ønskjer å vere. Avgjer kva du heiter, kor gamal du er, kva familie du høyrer til, kor du bur og kva du gjer på kvardagane (skule/arbeid). Opplysningane du vel må vere historisk korrekte slik at det du skriv kunne skjedd i røynda. I denne oppgåva kan det òg vere lurt å ha med noko om ...

- Skilnader mellom menneske
- Mat
- Økonomi
- Arbeid
- Kultur (fritidsaktivitetar eller –tilbod)
- Styresett

Hugs å opplyse om kva kjelder du bruker.

Kjelder skriv vi slik:

Bøker	Internett
Etternamn, fyrste bokstav på fornamn. (årstall). <i>Tittel på boka</i> . Forlag	Namn på internettside, URL
Salisbury, H. E. (1979). <i>Den russiske revolusjon</i> . Cappelen Damm	Store norske leksikon, https://snl.no/Vladimir_Lenin
Hellerud, S., Knutsen, K., Moen, S. (2007). <i>Historie</i> . Aschehoug	Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Russian_Revolution

TIPS:

Ulike uttrykksformer kan fortelje det same eller det kan fortelje ulike ting. Det viktigaste er at vi vel uttrykksformer som passer best for å fortelje akkurat det vi ønskjer.

Uttrykksformer ein kan bruke:

- bilete/teikning/fotografi
- kart
- graf
- tabell

Vurderingskriteria

Tema	Kva må eg hugse på i oppgåva?
Tredeling av teksten	Tittel
	Innleiing kor det blir fortalt kva teksten dreier seg om (oppgåve 1)
	Avslutning med ei kort oppsummering (oppgåve 1)
Til oppgåve 1	Utforme teksten som ein faktatekst
	Velje stoff som passar til temaet
	Beskrive hovudtrekka i den russiske revolusjonen
	Ha med årsaker til revolusjonen
	Seie noko om verknader til revolusjonen
Til oppgåve 2	Utforme teksten som ein forteljande tekst
	Velje stoff som passar til temaet
	Fortelje om kvardagen før og etter revolusjonen
	Skrive realistisk
	Bruke korrekt informasjon
Rettskriving	Riktig bruk av punktum, stor bokstav, orddeling osv.
Uttrykksformer	Bruke to eller fleire uttrykksformer
	Bruke uttrykksformer som passer saman
	Bruke uttrykksformer som passer best
Lyd/musikk/film/stemme	Bruke passelig volum
	Ha tydelig og uforstyrra lyd
Tekst	Bruke leselig skrift
	Ha passe stor/liten skriftstorleik
	Ha teksten synleg lenge nok at ein rekk å lese det som står

Bilete/teikning/ fotografi	At dei passar til temaet
	At dei er passe store/små
	At dei gjev tydelig budskap
Kart/graf/tabell	At dei er oversiktlege
	At dei gjev riktig informasjon
	At dei er tydelege med tanke på storleik, skrift
	At dei er enkle å forstå og/eller at kartet/grafen/tabellen blir forklart