

# ”Du lærer gjennom å skrive”

- En kasusstudie av lydfilrespons til grunnskolelærerstudentene

*Grunnskolelærerstudentene er klare i sin tale: De foretrekker lydfilrespons med skjermbilde fremfor andre responsformer på sin skriving av individuelle, argumenterende fagtekster i pedagogikkfaget. Studentene er avhengige av støtte og respons for å utvikle sin skriving, og de trenger både retninger på innholdsmessige dimensjoner og veiledning til profesjonsrettet skriving. Respons med lydfil oppleves gjerne som mer personlig, mer konkret, lettere å forstå og lettere å nyttiggjøre seg enn om den er begrenset til skriftlige kommentarer. Studentene fremhever imidlertid at utbyttet av respons avhenger av hvem det er som gir den.*

## **Innledning**

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn uttrykker forventinger til studentenes akademiske skriveferdigheter slik: «Kandidaten behersker norsk muntlig, norsk skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (Kunnskapsdepartementet 2016.). Ifølge Greek og Jonsmoen (2012) opplever studentene det utfordrende å skrive argumenterende fagtekster, og de trenger støtte i sin skriveprosess. Lærerrespons ansees som en viktig faktor for studentenes læring (Ask 2007; Black & William 2009; Gamlem 2015; Hattie & Timperley 2007; Greek & Jonsmoen 2012). Studier viser imidlertid at studentene opplever at responsen er *uklar* og *lite konkret* (Greek & Jonsmoen 2012; Mathisen 2013).

Selv om man vektlegger hyppig skriving og gir respons på tekstene, vil ikke dette nødvendigvis være en garanti for økt faginnsett eller gode skriveferdigheter (Greek & Jonsmoen 2012). Vi trenger derfor å få vite mer om effektiv formativ vurderingspraksis som fører til læring. I lærerutdanningen brukes ofte kommentarbobler i Word/PDF for å kommentere studentenes tekster. Et alternativ kan være å lage lydfiler til studentene via program som for eksempel *Snagit*, en Mp4-fil, der en snakker inn kommentarer til studentens fagtekster, redigerer og skriver små notater. Studenten hører da lærerens stemme samtidig som han ser skjermvideo av sitt dokument. En av grunnene til at studentene tar så godt imot denne responsformen der tale kombineres med video/bilde og tekst, kan handle om at en imøtekommer flere måter å lære på (Brick & Homes 2008). Mathisen (2013) skriver om svært gode erfaringer fra *grupperettet* lydfilrespons på pedagogikkstudenters gruppelogger, uten at

disse undersøkelsene i særlig grad belyser hvordan en slik responsform fungerer for skriving av lange, individuelle, reflekterende fagtekster i pedagogikkfaget.

Vi vet at respons har betydning for studentenes læring, men vi har fortsatt forholdsvis lite kunnskap om hvordan studenter opplever og nyttiggjør seg disse (Shute 2008). Å løfte frem kunnskap om studentenes opplevelse av lydfilrespons på individuelle tekster vil i så måte kunne være et supplement og støtte til tidligere forskning på området. Problemstillingen for studien blir dermed: Hvordan opplever grunnskolelærerstudentene lydfilrespons på sine reflekterende fagtekster i pedagogikkfaget?

I litteratur brukes ulike begrep som respons, feedback, tilbakemeldinger og vurdering for læring om den fremoverrettede formative vurderingen som har til hensikt å lede studentene videre i læringsprosessen. Jeg har valgt å bruke begrepet *respons* når jeg omtaler læringsfokuset formativ vurdering i lys av Hattie og Timperley (2007), Black og William (2009) og Hartberg, Dobson og Gran (2012).

Artikkelen bygger på en spørreundersøkelse med åpne spørsmål gjennomført blant to hele grunnskolelærerstudentkull desember 2014. Studien har til hensikt å løfte frem kvalitative aspekter ved lydfilrespons med skjermvideo på forholdsvis lange, individuelle, akademiske tekster skrevet i pedagogikkfaget. Undersøkelsen er avgrenset til å gjelde om studentene opplevde lydfilresponsen som *konkret*, om de opplevde lydfilresponsen som *motiverende* og hvorvidt de opplevde at *lydfil* støttet dem i deres skriveprosesser.

## **Kunnskapsoversikt**

Alexander (2008) løfter frem dialogen og samtalen som et forrådskammer til læring. Han påpeker at den muntlige formen kan engasjere og stimulere til tenking og videre læring. Dette forutsetter imidlertid at samtalen er planlagt og gjennomført med den hensikt å nå spesifikke læringsmål. En ideell responsituasjon vil ut fra dette være at lærer gir individuell, muntlig respons på tekster gjennom fysisk tilstedeværelse i en dialogrettet samtale. Hverken tidsramme eller geografi gir optimale forutsetninger til dette i mange lærerutdanninger, og vi trenger å utfordre eksisterende praksis. I dagens lærerutdanning gjennomføres både muntlig og skriftlig respons. Bruk av lydfil kan være *en* av måtene å gi muntlig respons på. Studien kan dermed anses som innspill til effektiv responspraksis ved å bidra til økt kunnskap om hvordan grunnskolelærerstudentene opplever muntlig respons med lydfil på individuelle fagtekster i pedagogikkfaget.

Problemstillingen søker etter kvaliteter i respons rettet mot studentenes skriving. Jeg har derfor sett det nødvendig å gå inn i litteratur og forskning som kan løfte frem rammer, prosesser og mål for grunnskolelærerstudentenes skriving som responsen skal rette seg mot, slik som *skrivning for å lære* den akademiske sjangeren, *fagbegrepenes* plass i studentenes refleksjoner og det å *reflektere og skrive seg inn mot lærerprofesjonen*. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) argumenterer sterkt for skriving som metode for å implementere fagstoff i profesjonskunnskap og forståelse, mens Fosse (2011) løfter frem fagbegrepenes plass i studentenes refleksjoner. Studentene opplever ofte utfordringer med tekstskrivning fordi de skal uttrykke sin fagforståelse *samtidig* som de skal forholde seg til den akademiske sjangeren og faguttrykk (Ask 2007). Respons som studentene får på skrivingen blir dermed svært viktig for læringsprosessen (Black & William 2009; Gamlem 2015; Hattie & Timperley 2007; Greek & Jonsmoen 2012). Om responsen skal ha effekt på videre læring, må den fokusere på faglige forhold, og den bør baseres på tillit (Shute 2008). Flere fremhever nettopp den relasjonelle dimensjonen i respons (Hartberg mfl. 2012; Thompson & Lee 2012; Price, Handley, Millar & O'Donovan 2010). Shute (2008) poengterer i tillegg at det ikke er uten betydning *hva* som blir vektlagt i tekstresponsen. Tekststruktur, kildebruk, formelle forhold og formuleringer har ofte fokus (Greek & Jonsmoen 2012), mens skriveprosessen og det å skrive gode fagtekster er mindre vektlagt (Ask 2007).

Respons der studenten føres videre fra den aktuelle teksten mot bevissthet om prosess, strategier og retninger i skrivingen ansees nyttig for videre læring (Hattie & Timperley 2007). Om fokus på tekstbevissthet mangler, vil responsen kunne begrenses til for eksempel å påpeke at teksten er for overflatisk uten at studentene får råd eller redskap for å heve kvaliteten (Hoel 2012, s. 29). En viktig faktor for læringsfremmende respons er at den er tilstrekkelig rettet mot prosess og fremtidig læring (Price mfl. 2010). Om studentene skal føres videre i skrivingen, må responsen være presis og preget av bevissthet om fagspråk, fagtekst og tekstkultur (Hoel 2012). I motsatt fall er det stor sannsynlighet for at studenten ikke klarer å overføre kommentarer fra den aktuelle teksten til videre skriving (Greek & Jonsmoen 2012, s. 11). Studenten må få vite *hva* som er mangelfullt i teksten og hva konkret som kunne ha vært gjort annerledes (Butler & Winne 1995). God og fremoverrettet respons må ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 100) kunne besvare følgende spørsmål: «Where am I going? How am I going? Where to next?». Dette er sammenfallende med det Black og William (2009) anser som fundamentene i læringsfokusert formativ vurdering. Hartberg mfl. (2012, s. 23) fremhever ipsativ vurdering (individorientert vurdering) som et viktig moment i vurderingsarbeidet om dette skal kunne føre til økt motivasjon. I en slik tilnærming er

studentens egen prestasjon og fremgang i fokus. Studenten sammenlignes med seg selv og egen framgang samtidig som en enes om målene videre.

Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 68) anser indre motivasjon som den sterkeste drivkraft til læringsarbeid. Råd og ros kan virke motiverende for innsats (Hartberg mfl. 2012), men ifølge Henderlong og Lepper (2002) er det ikke selvsagt at ros fører til motivasjon. Om ros skal ha innvirkning på indre motivasjon, må den oppleves som oppriktig, den må være rettet mot individets muligheter til å yte ut fra sine egne forutsetninger og den må inneholde realistiske positive forventninger (Henderlong & Lepper 2002, s. 787). Slik jeg forstår forfatterne her, vil det være verdifullt å identifisere noen av disse variablene i respons på tekster som skal ha til hensikt å pirre studentenes motivasjon.

En av hensiktene med studentenes profesjonsrettede skriving er at de skal ta i bruk nye begrep og de skal skrive seg inn i en faglig diskurs (Greek & Jonsmoen 2012, s. 8). Når studentene tar i bruk profesjonsrettede begrep i sin skriving om pedagogiske fenomen, vil dette kunne endre måten de reflekterer på (Wackerhausen 2015). Ser vi studentenes utvikling av fagbegrep (vitenskapelige begrep) i lys av Vygotskij (2001), vil en i responser kunne bidra til å bygge bro mellom studentenes hverdagsbegrep om pedagogiske fenomen og de mer vitenskapelige begrepene som tilhører lærerprofesjonen.

Grunnskolelærerstudentene skal sosialiseres inn i en kultur med refleksjon og formuleringer som tilhører lærerprofesjonen. Ifølge Wackerhausen (2015, s. 93) kan refleksjon forstås som: «[...] en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende holdning». En slik refleksjon innebærer at vi tenker *på noe, med noe, ut fra noe og innenfor noe* (Wackerhausen 2015, s. 93–94). Mange pedagogikkklærere har lang erfaring med klasseromsundervisning og skulle ha et godt utgangspunkt for å lede studentenes skriving inn mot lærerprofesjonen i lys av de dimensjoner Wackerhausen løfter frem her. En erfaren pedagog vil likevel møte utfordringer i slike prosesser da det vil være forhold som ikke lenger blir verbalisert fordi det har blitt en del av hans profesjonskunnskap.

Greek og Jonsmoen (2012) fremhever viktigheten av at studenten skal lære den akademiske sjangeren og å skrive på fagets premisser. Om studentenes refleksjon skal rettes inn mot lærerprofesjonens kultur, er det nødvendig å rette blikket mot *hva* en skal uttrykke i teksten og *hvordan* en skal uttrykke det (Hoel 2012). Tekstskrivningen i pedagogikkfaget blir dermed både en arena der studentene bearbeider begrepene og en arena der de uttrykker sin forståelse og fagkunnskap. Responsen må også rettes mot dette.

## Metodisk tilnærming

To kull grunnskolelærerstudenter ved Universitetet i Nordland fikk i flere omganger lydfilresponser på forholdsvis lange individuelle tekster i pedagogikkfaget ved bruk av programmet *Snagit*. Tekstene var bygd opp etter sjangerkravene for artikkelmed definerte problemstillinger som de skulle besvare ved hjelp av forskningsbasert litteratur og eksempler fra praksis. Som respons på tekstene fikk studentene en ti minutters individuell lydfil med skjermbilde, som ble tilgjengelig i innleveringsmappens kommentarfelt på Fronter. Her kunne de høre lærerens kommentarer, samtidig som de så skjermbilde av sin tekst der læreren markerte, pekte, skrev små kommentarer og redigerte i deres tekst. Det var 72 av disse studentene som ble informanter. Spørreundersøkelsen var utformet med åpne spørsmålsstillinger tematisert i tråd med de tre retningene som undersøkelsen rettet seg mot: Om studentene opplevde lydfilresponsen som konkret, om de opplevde lydfilresponsen som motiverende og hvorvidt de opplevde at lydfil støttet dem i deres skriveprosesser.

Mathisen (2013) og Brick og Homes (2008) argumenterer for lydfil med skjermbilde som mer personlig, presis og nyansert enn ren skriftlig respons. Jeg ønsket å undersøke fenomenet nærmere ved å gå i dybden på studentenes opplevelse av lydfilrespons i en bestemt kontekst og innenfor bestemte rammer. Med en slik tilnærming plasserer jeg undersøkelsen innenfor kasusstudier (Postholm 2010, s. 50). Jeg anser studien for å være *beskrivende*, da den får frem forskningsresultat på et område som er forholdsvis lite belyst, og *fortolkende*, da studien illustrerer, støtter og utfordrer eksisterende teori (Postholm 2010, s. 51).

Postholm (2010, s. 36) fokuserer på forholdet mellom forskerens antagelser og deltagerens perspektiv i kvalitativ forskning. Gjennom mailer og kommentarer fra studentene hadde jeg en antagelse om at lydfil opplevdes som motiverende og støttende på skriveprosesser. Gjennom teorigjennomgang og forskningsprosess søkte jeg etter økt kunnskap om lydfil som respons.

Jeg har avgrenset min studie til tre undersøkelsesspørsmål som har vært styrende for tematisering i spørreskjema, koding, kategorisering og diskusjon. Disse danner også struktur i teksten der resultater presenteres og diskuteres. I en deduktiv tilnærming vil forskeren ha utarbeidet variabler som er styrende gjennom hele prosessen, selv om en må ta høyde for justeringer underveis (Postholm 2010, s. 36). Gjennom hele studien har variablenes fokus vært de samme, selv om jeg har foretatt justering av formuleringer og nyanser i prosessen nettopp for å få frem et helhetlig bilde av studentenes opplevelse. Slik jeg forstår Postholms beskrivelse av deduktiv tilnærming i kasusstudie, kan jeg plassere min undersøkelse her.

Spørsmålsstillingene i undersøkelsen, koding og analyse av empiri har vært rammet inn av disse tre undersøkelsesspørsmålene.

Ved å vektlegge åpne spørsmålsstillinger har jeg løftet frem kvalitative aspekter i studentenes opplevelser av lydfil. Det å velge spørreskjema, selv med åpne spørsmål og god plass til utfyllende svar, har sine begrensninger i en slik undersøkelse, og jeg ser i ettertid at intervju ville gitt bedre mulighet for utdypninger og utfyllende informasjon om studenters opplevelse. Intervju ville derimot måtte begrenses til et fåtall studenter. 72 innholdsrike tekster fra spørreskjemaene anså jeg derfor som et godt grunnlag for å forstå hvordan studentene i studien opplever lydfilrespons.

## **Resultat**

Denne kvalitative studien søker etter økt forståelse for grunnskolelærerstudentenes opplevelse av lydfilrespons med skjermbilde som bidrag i deres skriveprosess. Jeg har avgrenset studien til å undersøke om studentene opplevde lydfilresponsen som *konkret*, om de opplevde lydfilresponsen som *motiverende* og om de opplevde at lydfil *støttet dem i deres skriveprosesser*. Disse tre vinklingene danner ramme for den kommende presentasjon.

### **Opplevs responsen konkret?**

En student uttrykker det slik: «Tilbakemeldingene er noe av det viktigste jeg kan få så tidlig i studiet». Han begrunner det med at han føler seg usikker i skrivingen og trenger konkrete retninger i tekstene. Studentene gir uttrykk for at respons, uavhengig av medium, kan gi konstruktiv hjelp til struktur, språkbruk og formelle forhold, men flere påpeker at responsen av og til er vanskelig å forstå. En student skriver: «Noen gang klarer jeg ikke helt å skjønne hvordan jeg skal rette på det», og en annen: «Noen gang er det litt uklart hva dere egentlig mener». Studentene uttrykker at hvorvidt responsen oppleves som konkret, er svært avhengig av *hvem* som gir den.

Hovedvekten av besvarelsene går i retning av at *lydfil med skjermbilde* oppleves som den mest konkrete responsformen. Flere begrunner dette med at det å se teksten på skjermen og høre responsen på øret gjør det enkelt å skjønne hva som blir påpekt og hvordan en kunne ha gjort det annerledes. En student fremhever lydfilenes styrke med stemme og intonasjon og sier: «[...] fordi man lett mistolker korte kommentarbobler» og sier videre «Det er så lett å skjønne hva læreren mener når det vises bilde av teksten samtidig som det blir forklart». Et fåtall studenter skriver at de helst ønsker kommentarbobler fordi de kjapt kan orientere seg i disse, mens det å lytte til en sammenhengende lydfil på ti minutter tar for lang tid.

### **Oppeves respons motiverende for videre skriving?**

Informantene opplever i hovedsak at respons virker motiverende for videre skriving uavhengig av responsform. Det er spesielt de positive vinklingene og råd for videre skriving som blir fremhevet som motiverende. En student uttrykker det slik: «Det positive er helt klart med på å motivere, og fører til at man blir tryggere på sin egen skriving». En annen sier: «De positive tilbakemeldingene er de mest motiverende, men jeg får også godt utbytte av konkrete råd som retter seg mot videre arbeid». Noen opplevde derimot de første korrigerende responsene i pedagogikkfaget demotiverende. En student sier: «Jeg mister motet når jeg må levere på nytt», men sier samtidig at dette endret seg noe etter hvert som han venner seg til denne formen for skriveprosess med gjentatte innleveringer av samme oppgave. En annen student skriver: «Det er flott med mange tilbakemeldinger, de positive gjør at jeg får en glede, og stolthet over det jeg får til og de som retter seg mot videre arbeid er kanskje de viktigste, fordi det er de tilbakemeldingene jeg tar med meg direkte inn i det videre tekstarbeidet».

Når studentene blir spurt om motivasjon fra *lydfil* som responsmedium, svarer de aller fleste at de blir motivert av denne formen. Flere fremhever viktigheten av «å bli sett i tekstene» og at kommentarene har personlig vri. En student uttrykker det slik: «Det er veldig motiverende å ha nesten som en samtale med læreren der jeg får ros og det blir vist konkret hva som kan gjøres for å løfte oppgaven». Flere gir uttrykk for at lydfilrespons oppleves som oppmuntrende selv om de også får tilbakemelding om forhold de må arbeide mer med.

### **Oppeves lydfilrespons som et bidrag til skriveprosessen?**

Studentene foretrekker lydfil, som gjerne inneholder små kortfattede skriftlige kommentarer i tillegg til bilde og tale. De begrunner dette med at lydfil tilfører responsen læringsfremmende elementer som kanskje ikke fremtrer så tydelig i kommentarbobler og andre responsformer. De sier blant annet at de opplever lydfil med skjerm bilde som engasjerende, personlig, nært og at det negative oppleves *mildere* ved at læreren bruker intonasjon i stemmen. En student uttrykker det slik: «Det er en hyggelig og oppmuntrende måte å få tilbakemeldingene på, det er jo nesten litt koselig, jo». Mange fremhever at lydfil har en personlig vri og de får følelsen av at læreren har satt seg grundig inn i nettopp *deres* oppgave og ikke bare gir de samme kommentarene til alle. Studentene gir uttrykk for at lydfil synliggjør godt hva som er bra og hva som må arbeides mer med, og en unngår feiltolkinger. Bare noen få studenter foretrekker kommentarbobler fordi de liker å få fokusert visuelt på kommentarene og at de opplever det forstyrrende og rotete med lydfilkommentarer på øret.

Et annet moment som nevnes, er dialogvinklingen i lydfilen. Studentene opplever kommentarene som personlige og uttrykker at det er hyggelig at læreren bruker studentens

navn i lydfilen, og som en student uttrykker det: «Det må være det nærmeste en kan komme uten å være fysisk sammen om et arbeid». En annen student sier det slik: «Det er fantastisk å få muligheten til å gå gjennom oppgaven sammen med læreren».

## **Diskusjon**

Skjong (2012, s. 160) fremhever det doble perspektivet på responsarbeid i lærerutdanningen. Studentene skal lære å gi respons og de skal lære å utnytte den responsen de får til egen skriving. Om en knytter refleksjon og respons sammen, vil en legge til rette for begge retningene (Skjong 2012). Price mfl. (2010) peker på utfordringer med å be studentene vurdere *læringseffekten* av respons da dette krever svært mye av studentens forståelse av egen læringsprosess. Studentene har derimot ofte klare formeninger om sine *opplevelser* av respons, og det er dette min studie retter seg mot. Studien avdekker at studentene opplever respons, uavhengig av form, som konstruktiv og lærerik, men at dette avhenger av *hvem* som gir responsen. Effekten av respons er nært knyttet opp mot relasjonelle dimensjoner (Hartberg mfl. 2012; Price mfl. 2010; Shute 2008), og når studentene uttrykker at utbyttet av responsen avhenger av hvem som gir den, kan dette være påvirket av studentens relasjon og tillit til den som gir respons. I tillegg er det neppe utenkelig at personlige egenskaper, mottagerbevissthet og veiledningskompetanse hos den enkelte vil kunne spille inn her. En student som mottar respons er ofte sårbar, og lærers bevissthet om måten en meddeler seg på, vil gjerne farge studentens opplevelse av responsen.

## **Respons med konkret innhold**

Studentene i undersøkelsen gir uttrykk for at de i hovedsak opplever responsen som konkret, men at dette varierer. Her kan det være mulig å tenke at det handler om variasjoner i lærerutdannerens fagspråkkompetanse, fagtekst og tekstkultur (Greek & Jonsmoen 2012; Hoel 2012). Evne til å bruke et *metaspråk om skriving* vil også kunne prege kvaliteten i responsen (Kringstad & Kvithyld 2013). I studien ga en stor andel studenter uttrykk for at de fikk god hjelp til formelle forhold rundt akademisk skriving, som oppbygging av tekst, systematikk og referansehandtering, og flere studenter fremhever at responsen også gir gode retninger i innholdsmessige forhold. Respons som gir eksempler og begrunnelser for hvordan deler i teksten kan gjøres bedre, vil hjelpe studentene videre i skriveprosessen (Greek & Jonsmoen 2012). Gamlem (2015, s. 133) på sin side sier at respons blir oppfattet som positiv og nyttig for læring når den gir anerkjennelse for deres arbeid, er konkret på hvordan arbeidet kan forbedres, er gitt til rett tid og at innholdet er forståelig og meningsfullt. Mange av disse perspektivene finner jeg igjen i studentsvarene. Om studentene skal loses inn mot

lærerprofesjonens skrivekultur med profesjonens begrepsapparat og refleksjon, vil det være nyttig å ivareta disse perspektivene. Korte beskrivelser som «fyldig og utdypende tekst» (Hoel 2012, s. 21) er vanskelig å forholde seg til. I korte kommentarer slik som i kommentarbobler, kan faren være at en gir nettopp slik kort upresis respons. Studentene trenger konkret hjelp til å se *hva* og *hvordan* for å klare å skrive akademiske tekster på fagets premisser. Respons som oppleves klar og konkret, vil kunne fungere som en kvalitetsmessig faglig hjelp (Butler & Winne 1995; Hattie & Timperly 2007). Studentene i min undersøkelse gir uttrykk for at stemmebruk og skjerm bilde av teksten gjør lydfilresponsen enklere å forstå enn skriftlige kommentarer, noe som korresponderer godt med Mathisens funn (2013). Selv om ikke lydfilen kan ta i bruk alle mulighetene som ligger i muntlig dialog, gir lydfilene rom for bruk av tonefall, intonasjon og småord som er med på å tydeliggjøre innhold og retning i responsen i større grad enn ren skriftlig respons.

### **Respons som motiverer**

Mathisen (2013) fremhever nettopp motivasjonsmomentet som en av effektene ved lydfilrespons. I min studie kommer det frem at studentene verdsetter både ris og ros i respons. Ros er for mange en viktig faktor for motivasjon (Hartberg mfl. 2012; Henderlong & Lepper 2002), men slik jeg bruker begrepet respons, inneholder begrepet også konkrete læringsfremmende elementer som fører dem videre i skrivearbeidet. Gamlem (2015, s. 30) støtter seg på Brookhart når hun skriver at i god respons har både den kognitive faktoren og motivasjonsfaktoren en plass. Studenten må få informasjon om ståsted i læringsprosessen og målrettede retninger for videre arbeid. Motivasjonen vil da komme som en følge av at studentene får en følelse av kontroll over egen læring.

Om studentene skal evne å nyttiggjøre seg responsen, også utover den konkrete oppgaven, er det viktig at de har en forståelse av *formålet* med responsen (Price mfl. 2010). Når en informant uttrykker: «Jeg husker likevel ikke alle tilbakemeldingene til neste oppgave», er dette et tegn på at responsen har begrenset læringseffekt. Studentens uttalelse kan forstås på ulike måter. Det er for eksempel mulig å se dette som at studenten ikke ser verdien av, eller har utfordringer med å generalisere, respons. Det kan også være mulig at det handler om lærerutdannerens vurderingsperspektiv; om de har et *formativt* perspektiv (med vekt på underveisvurdering) eller et *summativt* perspektiv (sluttvurdering) på studenttekstene. Dessuten kan det handle om hvorvidt studentene *oppfatter* responsen som formativ eller summativ. Om de har en oppfatning av at når de har levert, så er de ferdige, vil responsen klart oppfattes som en vurdering av et ferdig produkt, en summativ vurdering, og ha tilsvarende forholdsvis liten læringseffekt (Gamlem 2015; Kvithyld & Aasen 2011; Price mfl.

2010). Anser imidlertid studenten seg i en prosess, og jobber videre med teksten, vil innstillingen til responsen sannsynligvis kunne oppleves mer formativ og mer rettet mot vurdering for videre læring. Her vil tidsaspektet være en utfordring fordi det er mange oppgaver som skal vurderes, og det er stor fare for at studenten føler seg ferdig med teksten og ser lite nytte av responsen når den omsider kommer.

Jeg vil heller ikke utelukke at den personlige dimensjonen med veiledningskompetanse, mottagerbevissthet og kjennskap til den enkelte student vil være faktorer som kan påvirke lærerens respons og hvorvidt den fører til motivasjon.

### **Lydfilrespons som bidrag til studentenes skriveprosess**

I studien kommer det frem at mange studenter verdsetter den personlige dialogdimensjonen i lydfilene. At nærhet og følelse av et personlig møte har betydning, handler mye om *å bli sett* og at deres arbeid blir verdsatt (Mathisen 2013; Thompson & Lee 2012). En student uttrykker det slik: «Det føles godt å oppleve at læreren har lest og gir meg personlige vurderinger som omhandler akkurat *min* tekst». Nettopp denne individorienteringen og de mellommenneskelige dimensjonene blir fremhevet som et viktig moment i vurderingsarbeidet (Hartberg mfl 2012, s. 21–23). En lydfil med lærerens stemme vil aldri kunne ivareta den relasjonelle dimensjonen fullt ut på samme måte som ved personlige dialoger, men det kan likevel se ut som studenter kan oppleve et fellesskap i en tekstgjennomgang med lydfil. En student uttrykker det slik: «Fantastisk å få muligheten til å gå gjennom oppgaven `sammen`. Man sitter som et naut og nikker og ler til en død skjerm, men det funker». Hartberg mfl. (2012, s. 23–23) påpeker at det blir vanskelig å lykkes med språklig respons om viktige komponenter som blick, kropp og stemning mangler. Lydfil vil neppe erstatte en dialog rundt en tekst fullt ut, slik som en ansikt-til-ansiktsdialog, men med bruk av navn, stemme og intonasjon vil en kunne ivareta deler av det Hartberg mfl. kaller «feedbackens eksistensielle komponent» (2012, s. 23). En student uttrykker det slik: «Vi kan gå igjennom arbeidet sammen, trinn for trinn. Dette oppleves nesten som å sitte ved siden av hverandre og diskutere et arbeid sammen».

Studentsvarene ser ut til å gi indikatorer på at lydfilrespons tilfører læringsfremmende elementer som kanskje ikke fremtrer så tydelig i skriftlig respons. Når de aller fleste studentene i studien gir uttrykk for at de foretrekker lydfilrespons, enten som eneste form eller i kombinasjon med kommentarbobler, er dette indikatorer på at denne responsformen tilfører responsen nyttige elementer. Dette korresponderer godt med parallelle studier både nasjonalt og internasjonalt (Mathisen 2013; Thompson & Lee 2012) der læringseffekten ved bruk av lydfil og skjerm bilde blir fremhevet da dette gir gode muligheter for forklaringer, nyanser og

detaljer om studentarbeidene i langt større grad enn skriftlig respons. I tillegg kan lydfilen ta i bruk muntlighetens styrke med småkommentarer underveis, variasjon i stemmebruk og vektlegginger av ord, noe som studentene i min undersøkelse verdsetter med nettopp denne responsformen.

## **Konklusjon**

Ettersom respons er forskningsbasert begrunnet som en av faktorene som påvirker studentenes læringsutbytte, må diskusjoner om kvalitet i respons løftes frem i fagmiljøene. Problemstillingen for studien søkte etter kvaliteter i grunnskolelærerstudentene opplevelse av lydfilrespons på sine reflekterende fagtekster i pedagogikkfaget, og studentene er klare på at de foretrekker lydfil med skjermbilde som respons framfor andre responsmedier. Mange begrunner det med at de opplever lydfilen som personlig, den motiverer og er lettere å forstå enn andre typer respons. Muntlig respons har flere fasetter å spille på enn skriftlige kommentarer, og lydfil kan utnytte den muntlige responsens styrke med stemmebruk krydret med småord i langt større utstrekning enn det som er mulig i skrift.

Lydfil som responsform kan være *en* av mange veier å gå for å bidra til studentens skriveutvikling, men like viktig som form er innhold og retning i responsen. Gjennom artikkelen har jeg løftet frem rammer og innholdsmessige kvaliteter i veiledning av akademisk skriving som er nødvendig å ivareta for å utvikle målrettet og effektiv respons til grunnskolelærerstudentene. Studien kan derfor ansees som praksisrelevant på to måter; på den ene siden tar studien utgangspunkt i praksis og det utvikles kunnskap ut fra denne, og på den andre siden vil funn og resultater fra studien være nyttig for videreutvikling av praksis og for videre studier (Fuglseth 2015, s. 192).

Det faglige læringsutbytte og nærhet til læreren anses som de store vinningene med å bruke lydfil i responsarbeidet (Thompson & Lee 2012; Mathisen 2013). Dette korresponderer godt med mine funn. Det å gi konkret, læringsfremmende og motiverende respons på studentenes tekster er utfordrende, og om en lykkes her avhenger av mange forhold som vi trenger mer kunnskap om, både når det gjelder innhold, virkemidler og form. Og for å sitere en av studentene: «Det er viktig at den som kommenterer i lydfil er oppmuntrende og positiv, det ville ikke være det samme med en sur, trøtt stemme på øret».

Fasit på god respons ligger neppe i teknologiske plattformer og multimodale responser alene, men også i vektlegging av respons og tekstveiledningskompetanse i pedagogikkfaget. Når det viser seg at respons på studentenes tekster er av de enkeltstående faktorene som har størst

betydning for studentenes utvikling og læring, er dette noe en må ta på alvor i grunnskolelærerutdanningen og søke etter videre kunnskap om hva som er god respons og hvordan studentene nyttiggjør seg dette.

## Litteratur

Alexander, Robin (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I Neil Mercher & Steve Hodgkinson (red.). *Exploring Talk in School*. London: SAGE  
DOI: 10.4135/9781446279526.n6

Ask, Sofia (2007). Vægar och hinder. I Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red.). *Skrive for nåtid og framtid, skriving for rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 21.(1), s. 5–31.  
DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5

Brick, Billy & Homes, Jasper (2008). Using screen capture software for student feedback: towards a methodology. I *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, (CELDA)*, s. 339–342.

Butler, Deborah L. & Winne, Philip H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), s. 245–281.  
DOI: 10.3102/00346543065003245

Dysthe, Olga Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2010). *Skrive for å lære - Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fosse, Britt Oda (2011). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. Oslo: Unipub forlag, UiO.

Fuglseth, Kåre (2015). Relevant kunnskap? Sosialfenomenologisk grunnlag for erfaringsbasert profesjonsforskning. I J. McGuirk og J. S. Methi (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gamlem, Siv Måseidvåg (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Greek, Marit & Jonsmoen, Kari Mari (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 35 (4), s. 4–13.  
DOI: 10.3402/uniped.v35i4.20258

Hartberg, Egil Weider, Dobson, Stephen & Gran, Lillian (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), s. 81–112.

DOI: 10.3102/003465430298487

Henderlong, Jennifer & Lepper, Mark R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), s. 774–795.

DOI: 10.1037//0033-2909.128.5.774

Hoel, Torlaug Løkensgard (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I Guri Medby & Synnøve Matre (red.). *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag.

Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), s. 71–79.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn/5.–10. trinn*. Hentet 02.02.16 fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Kvithyld, Trygve. & Aasen, Arne Johannes (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, (9), s. 10–16.

Mathisen, Petter (2013). Videofeedback, veien til bedre veiledning på skriftlige arbeider i høyere utdanning. I Yngve Nordkvelle, Trine Fosslund & Grete Netteland (red.). *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver*. Trondheim: Akademika forlag.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Price, Margaret, Handley, Karen, Millar, Jill & O'Donovan, Berry (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), s. 277–289

DOI: 10.1080/02602930903541007

Shute, Valerie J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), s. 153–189.

DOI: 10.3102/0034654307313795

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2015) *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjong, Synnøve (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. Skrivning i ukjent landskap. I Guri Medby & Synnøve Matre (red.). *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag.

Thompson, Riki & Lee, Meredith J. (2012). Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning. *The journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 1. Hentet 28.11.16 fra <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/2012/talking-with-students-through-screencastingexperimentations-with-video-feedback-to-improve-student-learning/>

Vygotskij, Lev (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wackerhausen, Steen (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I James McGuirck & Jan Selmer Methi (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.