

# Medstudentrespons

L. Elvebakk, P. Lundberg og O. Mirmotahari, OsloMet - storbyuniversitetet

**ABSTRACT:** Flere studier peker mot at egenvurdering og hverandrevurdering har stor betydning for læring, og i skrivepedagogikken trekkes særlig skriverens delaktighet i vurderingsprosessen fram som betydningsfullt for skriveutviklingen. Både egenvurdering og hverandrevurdering knyttes til metakognisjon, og i samband med skrivning vil det si å kunne innta en kritisk distanse til egen skrivning, analysere den og vurdere ulike strategier for å videreutvikle egen tekst både når det gjelder form og innhold. I denne studien undersøker vi å undersøke betydningen av medstudentrespons i forbindelse med studenters skrivning av en fagartikkel. Problemstillingen vi utforsker er følgende: Hvordan kan potensialet i medstudentrespons utnyttes?

Studien er gjennomført ved Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med studenter som har valgt norsk som studiefag. Funnene peker mot at flertallet av studentene har positive holdninger til og erfaringer med medstudentrespons. De stoler i utgangspunktet på hverandres vurderinger, og de mener arbeidet med medstudentrespons har vært lærerikt. Likevel peker mange studenter på svakheter ved den responsen de har mottatt og mener de lærer mer av å gi enn å motta respons.

## 1 INTRODUKSJON

Læringsfremmende respons har stor betydning for læring og for skriveutvikling (Hattie & Timperley, 2007), men det å vurdere tekst og gi respons på skrivning er utfordrende. Gyldig og pålitelig tekstrespons krever høy faglig kompetanse om tekst og skrivning i tillegg til god kjennskap til vurderingsforskrifter og vurderingsnormer. For norsklæreren er tekstvurdering og veiledning av elevers skriveutvikling en sentral oppgave. De skal ikke bare utdanne gode skrivere, men også vurdere skriveferdigheter og tekstkompetanse både underveis og ved avslutning av skoleløp. For norsklærerstudenter er det derfor avgjørende å utvikle god vurderings- og responskompetanse. Trening i egenvurdering og vurdering av likesinnede blir i mange studier trukket fram som vesentlig for å utvikle både skriveferdigheter og responskompetanse (Boud, 2000; Topping, 2003; Liu & Carless, 2006; Morris, 2008; Rijlaarsdam, et al., 2008), men samtidig blir det pekt på at lærerrespons på kort sikt kan være mer effektiv enn medstudentrespons (Dysthe & Hertzberg, 2009). Erfaringene vi har med medstudentrespons fra tidligere er at studentene er redde for å såre sine medstudenter, og dermed blir responsen de gir medstudenter generell og lite faglig. Studentene vurderer i hovedsak språk og formelle trekk fordi det oppleves som nøytralt område, og studentene uttrykker at de i liten grad stoler på hverandres vurdering. Denne erfaringen med medstudentrespons bekreftes av Nergård (2009).

I denne studien ønsker vi å undersøke hvordan studenter i grunnskolelærerutdanningen gir og mottar respons på en fagartikkel om skriveopplæring. Problemstillingen vi ønsker å utforske er: **Hvordan kan potensialet i medstudentrespons utnyttes?**

At elever gir respons til hverandre er en utbredt vurderingsform i grunnskolen. Det finnes derimot ikke mye forskning på medstudentrespons i norsk lærerutdanning. Funn fra de senere årene viser at studentene selv mener at medstudentrespons fører til refleksjon over mottatt respons og derfor økt didaktisk innsikt i skriveopplæring (Ofte & Duggan, 2016; Skjong, 2012). Begge studiene har i likhet med oss et dobbelt perspektiv: et student- og et skrivefagperspektiv.

Skjong (2012) har sett på 40 refleksjonstekster fra skrivemapper skrevet av førsteårstudenter studieåret 2009/2010 ved OsloMet (da Høgskolen i Oslo og Akershus). Studien er spesielt interessant for oss siden vi ser på en liknende type refleksjonstekst i samme utdanning – ti år og to rammeplaner (2010; 2016) senere. Funnene til Skjong viser at studentene var kritiske til medstudentresponsen, og at den opplevdes som lite nyttig. Studentene likte ikke å gi respons, og de mente at de ikke lærte noe av å gi slik respons. Likevel uttalte de at all respons er viktig i skriveprosessen. Skjong har også intervjuet faglærerne på kurset som mente at studentresponsen ikke fungerte slik den var tenkt. Lærerne hadde inntrykk av at studentene leste overflatisk gjennom responsen, og at de ikke stolte på responsgiverens kompetanse. På tross av dette presser den faglige refleksjonen rundt mottatt respons fram en aktiv prosess i å "... finne ut av ting sjølv" (2012, s. 165): Ved lærerrespons følger studentene responsen slavisk uten refleksjon,

men ved studentrespons sjekker studentene om responsen - mikronivå og nynorskskriving spesielt - holder faglig mål.

Duggan & Ofte (2016) har sett på medstudentrespons som læringsverktøy i tilegnelsen av akademiske skriveferdigheter i engelsk hos førsteårs grunnskolelærerstudenter. Også de har gjennomført spørreundersøkelser i forkant og etterkant av prosjektet. Studien viser at studentene i utgangspunktet er skeptiske til bruk av medstudentrespons som metode, men at de fleste er positive til det når de først har prøvd det. Et interessant funn i denne studien er at studentene er flinke til å gi hverandre respons på innhold og struktur, men ikke like gode til å hjelpe medstudentene sine med for eksempel grammatikk, noe som strider med funn fra Skjong (2012).

## 2 METODE

Vår studie er en strategisk kasusstudie der vi undersøker hvordan et fenomen utspiller seg i en naturlig kontekst, nærmere bestemt i en gruppe med norsklærerstudenter som jobber med medstudentrespons (Yin, 2014, s. 16). Kasuset er valgt fordi det representerer en kontekst der medstudentresponsen skal bidra til forbedring av en spesifikk fagtekst samtidig som den skal bidra til å utvikle studentenes responskompetanse. To av artikkelforfatterne underviser ved den aktuelle lærerutdanningen, og kasuset har dermed et innslag av aksjonsforskning i og med at studien er initiert av et ønske om forbedring i måten arbeidet med medstudentrespons gjennomføres. Det er derimot ikke gjennomført en intervensjon eller en endring av ordinær undervisning i gruppa. Det handler altså om å studere et spesifikt kasus, og deretter se dette i lys av tidligere forskning. Resultater fra kasusstudier kan ikke generaliseres, men resultatene kan løftes opp på et generelt nivå og diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2009; Yin, 2014). For eksempel kan studien konkretisere hvordan medstudentrespons kan foregå og hvordan det kan bidra til responskompetanse.

Denne studien ble gjennomført høsten 2019 med studenter i norsk ved Grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. Arbeidet inngikk som del av undervisningen i skriveopplæring og vurdering av elevtekster. Målet med arbeidet var å forbedre studentenes vurderings- og responskompetanse og samtidig utvikle studentenes skriveferdigheter på akademisk nivå. Fagteksten studentene skrev var del av en skrivemappe som består av flere tekster som studentene skriver i løpet av første studieår, og fra denne skrivemappen velger studentene tekster som bearbeides og leveres i en eksamensmappe ved slutten av studieåret.

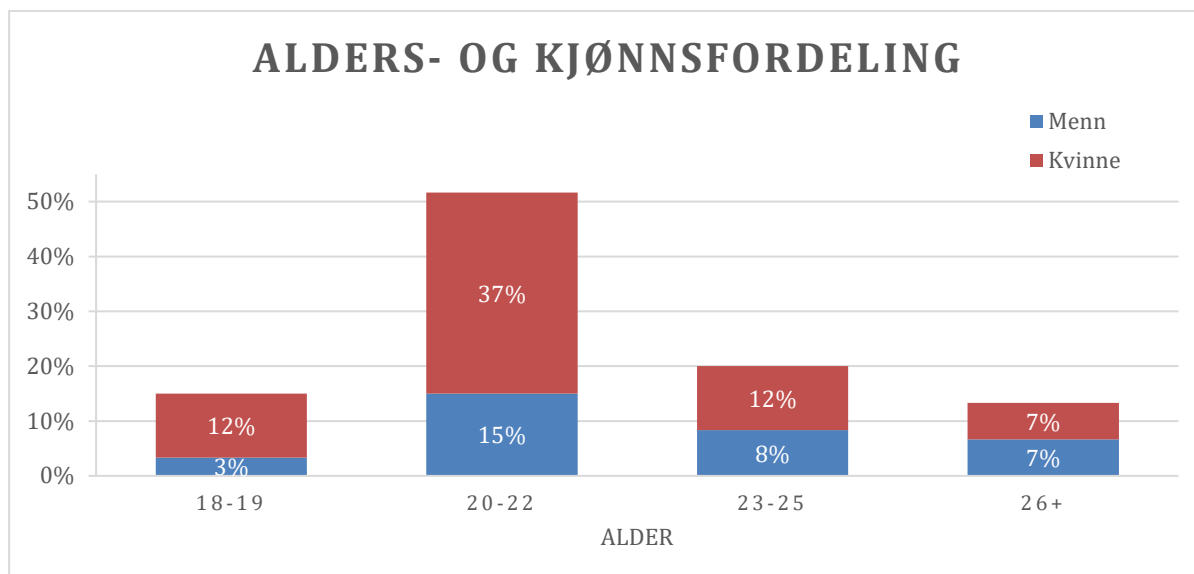
I denne teksten presenterer vi funn fra studien basert på studentenes respons til hverandre, refleksjonstekster studentene skrev etter at de har mottatt respons fra en anonym medstudent på fagartikkelen, samt funn fra spørreundersøkelser før og etter arbeidet med medstudentrespons.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) våren 2019 og fikk godkjenning sensommer 2019 – i god tid før semesterstart. Alle studenter fikk informasjon om prosjektet ved studiestart der det ble presisert at arbeidet var en del av ordinær undervisning og opplæring, men at det var frivillig å la tekstene inngå som del av datamaterialet i forskningsprosjektet og å delta i spørreundersøkelsen. Tre av studentene har valgt å ikke delta. De andre studentene har samtykket til deltakelse ved å signere en skriftlig samtykkeerklæring. All innsamlet data er i henhold til prosjektbeskrivelsen til NSD.

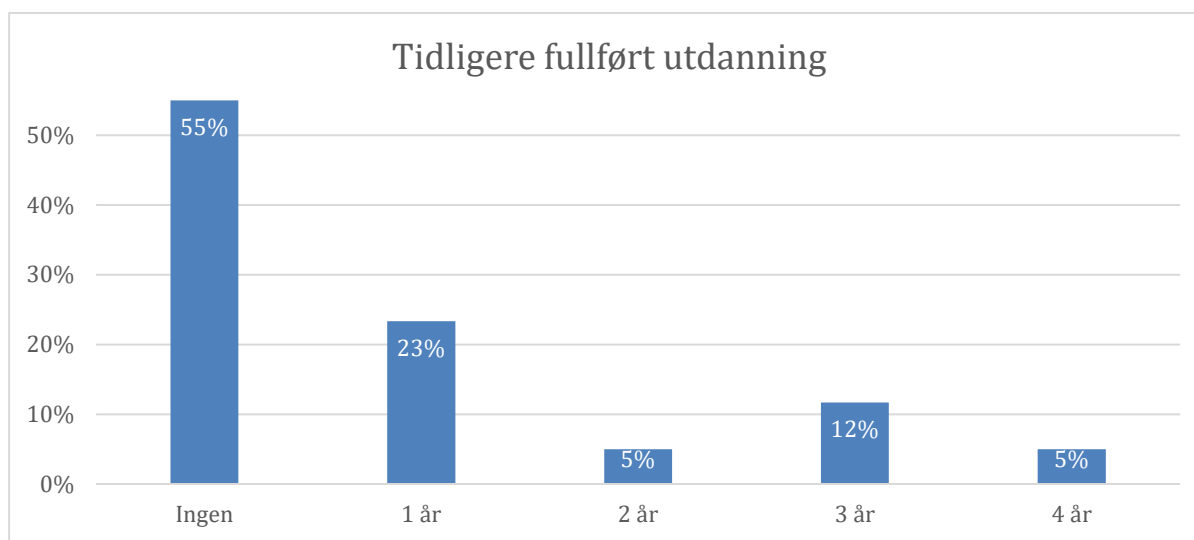
For å belyse kasuset har vi valgt flere datakilder (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Vi har undersøkt studentenes fagartikler med medstudentrespons og refleksjonstekster over mottatt respons. I tillegg har studentene besvart to spørreundersøkelser - en i forkant av prosjektet (N=60) og en etter gjennomføring (N=49), heretter kalt *pre- og post-undersøkelsen*. Undersøkelsene ble gjennomført digitalt gjennom nettskjema.no og bestod av både lukkede spørsmål med svaralternativer og åpne spørsmål der studentene selv kunne formulere svar. Hensikten med pre-undersøkelsen var å kartlegge erfaringer med og holdninger til medstudentrespons. I post-undersøkelsen var hensikten å kartlegge erfaringer med medstudentrespons slik den ble gjennomført i dette prosjektet.

Det er 63 aktive studenter på studiet ved semesterslutt. Informantene er fordelt mellom 51 førsteårstudenter, fem tredjeårstudenter og sju fjerdeårstudenter. Tre av studentene har valgt å ikke delta

i studien. Informantene i studien (N=60) er fordelt kjønnsmessig slik: 40 kvinner og 20 menn. Alder, kjønn og hvor mange år høyere utdanning informantene har fullført, er fordelt slik:



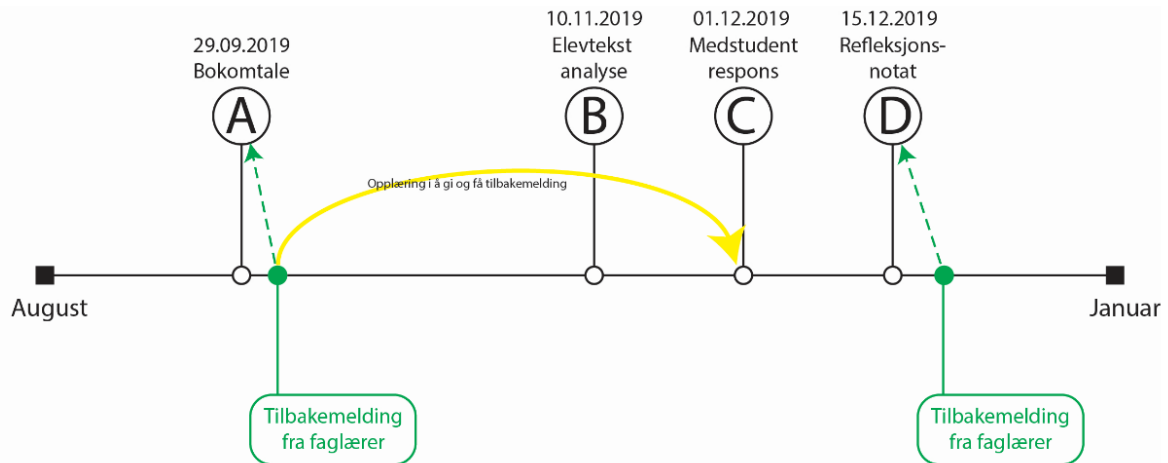
Tabell 1: Tabellen viser alders- og kjønnsfordeling for årets kull. Totalt antall deltakere er n=60, med en total fordeling på 66% kvinner og 33% menn.



Tabell 2: Tidligere fullført utdanning

Studiefaget norsk (60 studiepoeng) består av fire obligatoriske emner. Eksamensmappen er knyttet til læringsutbyttebeskrivelser i to av disse emnene (emne 1 og 2). Emne 1 gir systematisk kunnskap om å forstå og formulere sammenhenger mellom språk og læring, og øvelser i å grunngi og anvende denne kunnskapen inngående og kritisk. Emne 2 tar for seg det særskilte ved fiksjonstekster og begrunnelser for at lesing av fiksjonstekster er sentral i norskopplæringen. Arbeidet med medstudentrespons inngår som del av undervisningen om skriveopplæring og tekstvurdering, og er knyttet spesifikt til arbeid med prosessorientert skriving og mappevurdering. I løpet av studieåret skriver og leverer studentene inn flere fagtekster, og mot slutten av studieåret velger studentene et utvalg av disse tekstene som bearbejdes og leveres i en eksamensmappe som blir vurdert av to sensorer. Fagartikkelen og den tilhørende refleksjonsteksten vi presenterer her, er knyttet til emne 1, og blir skrevet og levert i første semester<sup>1</sup> i grunnskolelærerutdanningen (se figur 1). Studentene får en modellerende respons fra faglærer på tekst 1, bokomtale.

<sup>1</sup> Dette gjelder selvsagt bare for majoriteten av studentene som er førsteårstudenter. Tredjeårsstudentene er da i sitt femte semester og fjerdeårsstudentene i sitt sjuende semester.



Figur 1: Læringsdesignet for innleveringsoppgaver høstsemester for emne 1 (bokomtalen er fra emne 2) som inkluderer medstudentrespons.

Fagartikkelen studentene har skrevet, gitt og mottatt respons på samt skrevet refleksjonstekst om er en analyse av en elevtekst hentet fra ungdomstrinnet. Studentene har observasjonspraksis i høstsemesteret og har fått utdelt hver sin autentiske elevtekst fra praksislæreren sin. Omfanget på elevtekstanalysen er 2000 ord +/- 10 % og målformen er nynorsk (se Vedlegg 1).

I arbeidet med medstudentrespons brukte vi FeedbackFruits, et digitalt verktøy designet nettopp for medstudentrespons, og det gir tilgang til en oversikt over studentenes tekstkomentarer og vurderinger. Faglærerne lastet opp en vurderingsmatrise som studentene brukte som utgangspunkt for å kommentere, vurdere og gi respons på medstudenters fagtekster. Studentene i vårt materiale fikk i oppdrag å markere språklige feil og mangler direkte i teksten, skrive forklarende margkommentarer, vurdere teksten i tråd med vurderingsmatrisen og til slutt skrive en sluttrespons til medstudenten. Vurderingsmatrisen var tredelt (Over middels, Middels, Under middels) med seks kriterier (se tabell8) som respons giver skulle bruke i responsarbeidet. Matrisen ble utarbeidet av faglærerne, og studentene fikk komme med innspill i forkant av responsarbeidet. Eksempler på beskrivelse av middels nivå, Innhold:

*Gir relevante dømme på observasjonar. Synspunkt, vurderingar og refleksjonar er stort sett underbygde og fagleg forankra. Brukar sentral faglitteratur. Viser god evne til fagleg refleksjon og sjølvstendig tenking»*

og Språk og formelle ferdigheter:

*Meistrar skriftleg nynorsk. Meistrar alle formelle reglar i formverket. Bruker eit presist og nyansert fagspråk. Oppgir referansar korrekt i tekst og i ei kjeldeliste til slutt.*

Studentene lastet opp sine fagartikler i FeedbackFruits og programmet fordelte tekstene anonymt mellom studentene slik at alle studenter gav respons til én student og mottok respons fra én student. Anonym responsgivning ble valgt for å unngå at studentene tok hensyn til personen som har skrevet teksten. Studentene fikk en frist på 20 dager på å gjennomføre medstudentresponsen, og deretter fikk de 14 dager på å levere inn refleksjonsteksten.

I arbeidet med å analysere refleksjonstekstene og spørreskjemaene har vi brukt programmet NVIVO 12. Programmet gjør det mulig å laste opp store mengder data som kan klassifiseres og kodes på en oversiktlig måte. Kodingen av vårt materiale var tematisk og i utgangspunktet empiridrevet. Hensikten var å identifisere sentrale innholdselementer i datamaterialet og deretter finne fellestrekk. Validiteten ble sikret ved at analysen av materialet og utarbeiding av kodene ble gjort i samarbeid av forskerteamet. Eksempler på kodene som er brukt er: «Beskrivelse av respons» (97 forekomster), «Vurdering av respons – positiv, - nøytral og – negativ» (henholdsvis 113, 14 og 56 forekomster) og «Læring» (48 forekomster).

### 3 FUNN OG DISKUSJON

#### 3.1 Erfaringer med og holdninger til å gi og motta respons fra medstudenter

Pre-undersøkelsen viser at studentene har noe tidligere erfaring med hverandrevurdering og at de generelt sett er positive til metoden. Av de 60 informantene er det 46 studenter (77%) som har tidligere erfaring med å gi respons og 45 (75%) som har erfaring med å få tilbakemelding. Erfaringene med hverandrevurdering er vist i to tabellene under.

Erfaring med å GI tilbakemelding til medstudenter/medelever på oppgaver/besvarelser? *		
(N=46 - 77% av de spurte)		
Negativ	Nøytral	Positiv
2 (4,3%)	16 (34,8%)	28 (60,9%)

Tabell 3: Tidligere erfaring med å gi respons.

Erfaring med å FÅ tilbakemelding til medstudenter/medelever på oppgaver/besvarelser? *		
(N=45 - 75% av de spurte)		
Negativ	Nøytral	Positiv
2 (4,4%)	12 (26,7%)	31 (60,9%)

Tabell 4: Tidligere erfaring med å få respons

Siden studentene uttrykker en positiv holdning til medstudentrespons forut for arbeidet med denne spesifikke fagteksten, er det interessant å se på hva studentene svarer på hvordan de opplevde å gi respons til medstudenter på elevtekstanalysen. Svarene i post-undersøkelsen fordeler seg noenlunde på samme måte som i pre-undersøkelsen selv om noen flere har krysset av på nøytral. Tallene i pre- og post-undersøkelsene er ikke direkte sammenlignbare siden det ikke nødvendigvis er de samme studentene som svarer på spørsmålene. I post-undersøkelsen har altså alle informantene svart på alle spørsmålene og tallene er basert på færre studentsvar enn pre-undersøkelsen.

Hvordan opplevde du å gi respons til medstudenter? *		
(N=49 - 100% av de spurte)		
Negativ	Nøytral	Positiv
1 (2%)	21 (42,9%)	27 (55,1%)

Tabell 5: Opplevelse av å gi respons i prosjektet.

Svarene på post-undersøkelsen gir oss et interessant bilde på det å motta medstudentrespons. Her ser vi at det er signifikant forskjell på hvor mange som var negative sammenlignet med pre-undersøkelsen. Ved første øyekast kan det se ut som at studentene faktisk har blitt mer negative til å motta medstudentrespons etter endt prosjekt, men ser vi på hva studentene skriver i refleksjonstekstene, blir bildet mer nyansert. Det handler mer om at de helst ville valgt respons fra faglærer hvis de kunne velge, ikke at de er negative til å få respons fra medstudenter.

Hvordan opplevde du å motta respons fra medstudenter? *		
(N=49 - 100% av de spurte)		
Negativ	Nøytral	Positiv
10 (20,4%)	14 (28,6%)	25 (51%)

Tabell 4 : Opplevelse av å motta respons i prosjektet.

Refleksjonstekstene bekrefter de positive erfaringene studentene har med medstudentrespons som metode, og de handler stort sett om at det har vært nyttig og lærerikt. Studentene skriver for eksempel:

*«Eg er einig i dei kommentarane medstudent har kjeme med og dette var ein fin metode for oss studentar å prøva oss på rettleiing, respons og arbeid med elevtekstar» (S#05).*

*«Eg synest responsen var veldig nyttig, då eg kan bruke den i vidare arbeid med analysen og anna arbeid» (S#12).*

Kun seks studenter uttrykker seg eksplisitt negativt om medstudentrespons. Alle disse begrunner det med at de ikke stoler på medstudentens respons generelt. De stiller kompetansen til medstudent i tvil og de tror ikke medstudent «tør» å være ærlig nok. De skriver for eksempel:

*«Eg trur også at eg hadde teke kommentarane innover meg på ein anna måte dersom faglærer hadde vurdert teksten min» (S#11).*

*«Eg er likevel kritisk til vurderinga, da det er vurdert av ein medstudent» (S#13).*

*«Hadde eg fått dissa tilbakemeldingane frå ein lærar hadde eg i større grad vorte overtydd om at eg faktisk har skrivne ein så god tekst. Når det er ein medstudent som gir respons, og vi er på det første året vårt, er det litt vanskeleg å stole på at det er så lite å endre på med elevtekstanalysen min» (S#104).*

*«Eg ønsker helst å få tilbakemelding frå ein lærar som har meir erfaring og større fagleg kompetanse» (S#107).*

*«Personleg meiner eg at medstudentresponsen ikkje var særleg nyttig. [...] Samtidig synst eg det er litt rart å skulle få respons frå nokon som sannsynlegvis ikkje har særleg større kunnskapar i faget enn det eg har» (S#303).*

I refleksjonsnotatene reflekterer studentene ikke bare over medstudentrespons som metode, men de vurderer også verdien av den spesifikke responsen de har fått av medstudent. Også her er inntrykket at studentene er fornøyde. Det er en overvekt av positive vurderinger og kodingen viser hele 113 forekomster av positiv omtale fra 49 ulike tekster. Men 30 studenter kommenterer også 56 svakheter ved den responsen de har mottatt. De mener blant annet at medstudenten ikke har vært grundig nok, at medstudent ikke har begrunnet responsen godt nok, at kommentarene i for liten grad er faglige og noen påpeker også faktiske feil medstudent har gjort. I denne sammenhengen er det gjennomgående at studentene trekker fram at de hadde stolt mer på en respons fra faglærer. Studentene skriver for eksempel:

*«Eg ville gjerne ha fått noko konkret å jobbe med innafor dei to områda, for å gjere teksten min betre» (S#08).*

*«Nokon av nivåplasseringane ligg ei svak grunngeving bak» (S#09).*

*«Eg synest at kommentarane ikkje er blitt gjort konkrete og ferdige» (S#12).*

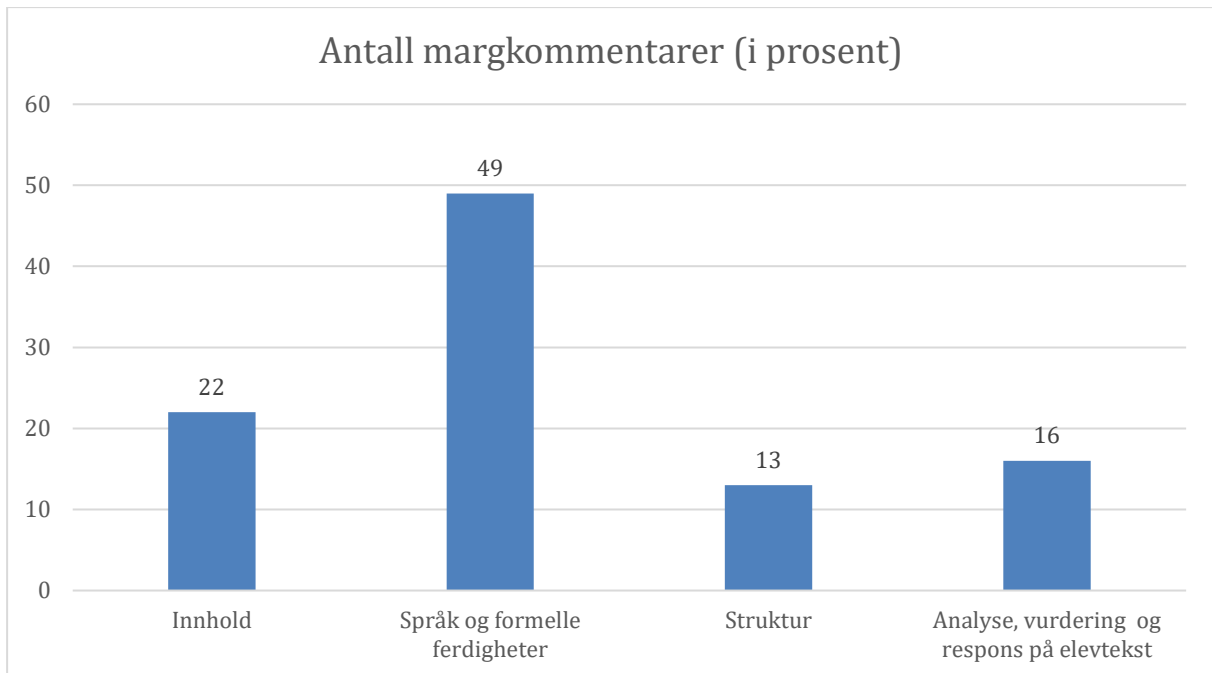
*«Dette kan røpe at responsgivar ikkje har gått grundig nok til verk, men det kan også vere ein slurvfeil, likevel er det uheldig i ein respons» (S#13).*

I motsetning til Skjongs (2012) undersøkelse som konkluderte med at studentene var generelt negative til medstudentrespons som metode, ser det ut som studentene i vårt materiale generelt har positive erfaringer med dette fra tidligere og at de har en positiv holdning til metoden også etter å ha gjennomført dette arbeidet, spesielt til å gi respons. De negative kommentarene knytter seg spesifikt til svakheter ved konkrete tilbakemeldinger. Vi har reflektert over at denne positive holdningen til medstudentrespons kan ha noe med studentenes egen skolegang å gjøre. På bakgrunn av de hyppig siterte artiklene «Inside the black box» (Black og William, 1998) og «Working inside the black box» (Black, Harrison, Lee og William, 2004) og ikke minst Hattie og Timperleys «The power of feedback» (2007) har det etter innføringen av Læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 vært et klart fokus på vurdering for læring og alt det fører med seg av undervisvurdering generelt og medelev- og egenvurdering spesielt (Birkeland, 2018).

### **3.2 Hva kommenterer studentene og hvordan vurderer de hverandres tekster?**

FeedbackFruits gir en oversikt over hvilke aspekter ved medstudentens tekst som blir kommentert, og det er en overvekt av margkommentarer knyttet til språk og formelle ferdigheter. Hele 49% av

kommentarene dreier seg om dette aspektet. 22% av kommentarene dreier seg om innholdsmomentene eller resonnementene i teksten og 13% dreier seg om tekststruktur eller disponering av innholdet. Temaet for fagteksten var å analysere og vurdere en elevtekst, og 16 % av kommentarene er knyttet til selve analysen og vurderingen av elevteksten og respons på elevteksten (16%)<sup>2</sup>.



Tabell 7: Antall margkommentarer knyttet til kriterium.

I motsetning til funnene hos Duggan og Ofte (2016) og Skjong (2012) kan det se ut som studentene i vårt materiale har kommentert flere aspekter ved hverandres tekster. Selv om kommentarene på språk og formelle ferdigheter dominerer i materialet, ser vi at studentene også har kommentert innhold, struktur og selve analysene av elevtekstene. En årsak til denne bredden i aspekter som kommenteres kan være måten vurderingsmatrisen tydeliggjøres i FeedbackFruits. Det er en kjent sak at tydelige vurderingskriterier ikke bare er en viktig del av selve læringsprosessen i skolen (Smidt, 2011), men også i høyere utdanning. Vurderingsmatrisen er som nevnt utarbeidet av faglærerne, og studentene fikk komme med forslag til endringer etter at de hadde i forkant av prosjektet prøvd ut matrisen på tre elevtekstanalyser levert til eksamen våren 2019.

### 3.3 Hvordan vurderer studentene hverandres tekster? (nivåplassering)

På bakgrunn av vurderingsmatrisen som ble lastet opp i FeedbackFruits, får vi en tydelig oversikt over hvilket nivå responsgiver har plassert teksten på. Her ser vi at det er korrelasjon mellom antall margkommentarer knyttet til språk og formelle ferdigheter og nivået det er plassert i. Det ser altså ut til at det er lettere å plassere et kriterium på *Under middels* når det er flest margkommentarer i dette kriteriet. Struktur, derimot, er det kriteriet som flest responsgivere plasserer høyt. Dette har nok med å gjøre at oppgavelyden presenterer et forslag til struktur på fagartikkelen (se Vedlegg 1) samtidig som det er færrest margkommentarer i dette kriteriet.

<sup>2</sup> Vi har i denne sammenhengen slått sammen kriteriene *Analyse av elevteksten* (10%), *Vurdering av elevteksten* (5%) og *Respons på elevteksten* (1%)

Kriterium	Under middels	Middels	Over middels
Innhold	3,9%	18,2%	20,15%
Språk og formelle ferdigheter	9,75%	23,4%	9,1%
Struktur	1,95%	16,9%	23,4%
Analyse av elevteksten	3,25%	18,85%	20,15%
Vurdering av elevteksten	5,2%	18,85%	18,2%
Respons på elevteksten	8,45%	15,6%	18,2%

Tabell 8: Hvordan studentene har plassert elevtekstanalysen de har gitt respons på i vurderingsmatrisen. I prosent.

Vår tidligere erfaring med medstudentrespons og Nergårds (2009) påstander om at studenter er redde for å såre hverandre, er for generelle og lite faglige, ser altså ikke ut til å gjelde i dette materialet.

### 3.4 Samsvaret mellom medstudentrespons og egen vurdering av teksten

I refleksjonsteksten blir studentene bedt om å reflektere over dette spørsmålet: «Korleis er samsvaret med oppfatninga av din eigen analyse og medstudentresponsen du fekk?». Vi ser her at det er flest studenter som rapporterer om samsvar mellom egen vurdering og mottatt respons. Hele 45 studenter skriver om opplevd samsvar, mens 20 studenter nevner at det ikke er samsvar. I tillegg er det absolutt flest forekomster av samsvar: 72, mot 27 forekomster av ikke samsvar. Når det gjelder samsvar mellom egen vurdering og medstudentrespons, er det i hovedsak nivåplassering i matrisen studentene trekker fram i refleksjonsteksten.

*«Alt i alt vi eg seie at responsgivaren har føretatt ein god vurdering av elevteksten, og eg er for det meste einig i det han/ho har satt som nivå» (S#01).*

*«Jeg mener at studenten plasserte meg på riktig nivå i de ulike kriteriene i rubikken» (S#14).*

*«Mange av dei tilbakemeldingane eg fikk var forventta og eg er heil einig i dei» (S#19).*

*«Responsgiverens nivåplasseringar av dei ulike kriterier er eg ganske samd i» (S#20).*

*«Når eg ser på responsen eg har fått så stemmer den godt overeins med mi eiga vurdering av teksten min» (S#108).*

Her må det nevnes at skillet mellom samsvar og ikke samsvar ofte er glidende. I tillegg til å kode forekomster av de to, la vi til en kategori vi kalte «Forsvar». Denne kategorien handler om utsagn der studenten enten er enig eller uenig med responsgiver, men kommer med ulike forklaringer på hvorfor. Dette kan være tidsnød, utfordringer knyttet til tekstens omfang og andre faktorer som sykdom og tekniske problemer.

Når det gjelder manglende samsvar, er det interessant å se at det er flest kvinner (15 kvinner / 5 menn) som tar opp dette. I denne kategorien mener studentene som oftest at responsgiver har vært for streng, men med noen unntak:

*«Eg tenkjer kanskje at medstudenten som har vurdert min analyse har våre noko grei med meg når det kjem til nivåplassering. [Det] gjer at eg tenkjer at medstudenten ikkje har turt å være streng nok» (S#28).*

*«Når det gjeld kunnskapen om skriveteoriar og skriveprosessar, meiner eg dette ikkje kjem tydeleg nok fram i teksten, og at nivået kanskje burde justerast ned til "middels"» (S#50).*

For å nyansere bildet litt, er det 12 studenter som både har kommentert at det er samsvar og ikke. Et eksempel på dette kan være S#09 som på generelt grunnlag er uenig i responsen: «Oppfatninga mi av analysen eg hadde gjort, var betre enn det eg fekk tilbakemelding på» men trekker også fram at «Mange stader i teksten er eg samd med tilbakemeldinga eg har fått, og desse vil hjelpa meg til å få teksten opp på det nivået eg vil vise i tekst».



Det kan altså se ut til at studentene faktisk stoler på hverandres vurderinger, til tross for at de kan være uenige i nivåplassering av visse kriterier. At de i stå stor grad rapporterer om samsvar mellom egen vurdering og respons fra medstudent, viser gryende tendenser til et opplevd vurderingstolkingsfelleskap, samtidig som formativ vurdering bare har virkning på læring når «...it influences a student's own self-assessment (Boud, 2000 s. 156).

### 3.5 Hvordan vil studentene bruke medstudentresponsen?

I refleksjonsnotatene ble studentene eksplisitt bedt om å reflektere over hvordan de vil bruke medstudentresponsen de fikk i det videre arbeidet med fagteksten. Her ser vi en motsetning i materialet. Et flertall av studentene beskriver primært det videre arbeidet med den konkrete fagteksten, mens noen av studentene også knytter arbeidet med medstudentresponsen til arbeidet med egen tekstskriving, tekstvurdering og responskompetanse generelt. Den første gruppen kommenterer primært den kortsiktige målsetningen med medstudentrespons på den aktuelle fagteksten, mens den andre gruppen plasserer arbeidet i et langsiktig perspektiv og uttrykker dermed at egenvurdering og vurdering av likesinnede er grunnleggende for å utvikle skriveferdigheter og responskompetanse (Boud, 2000; Topping, 2003; Liu & Carless, 2006; Morris, 2008; Rijlaardsdam et al., 2008). S#05 peker for eksempel både på et faglig utbytte, responskompetanse, men hevder også å ha lært noe "om seg selv" i arbeidet med å gi og få medstudentrespons. Studenten skriver: *«Eg lærte utruleg mykje om pensum, meg sjølv og korleis eg skal arbeida med elevtekstar i framtida»*. S#23 uttrykte i utgangspunktet ingen nytte av responsen fra medstudent på egen tekst, men mener likevel at prosessen har vært lærerik. Studenten skriver følgende i refleksjonsnotatet:

*«Overordna fekk eg ikkje noko tillit til vurderinga, og dermed har ikkje responsen så stor nytteverdi for meg som eg skulle ha ønska. Det som derimot er interessant er at eg no har eit svært kritisk blikk ovanfor min eiga tekst, og eg klarar sjølv å sjå kva som kan forberast»*.

Det samme understreker S#61 og skriver:

*«Til trass for at eg skulle ynskje eg fikk enda fleire konkrete tips, har prosessen med å gje og motteke respons vore læringsfremmande. Eg vore nøydd til å bruke pensum, fagartiklar og ordbok for å sjekke om mine vurderingar av ein anna si tekst stemmer. Det same gjeld på dei kommentarane eg har fått. Dette har gjort at eg har blitt meir oppmerksam på mine styrker og svakheiter som skrivar»*.

S#28 poengterer at læringseffekten er større når medstudent gir respons fordi man må forholde seg mer kritisk til den enn til lærerrespons. Studenten skriver:

*«Eg tenkjer at eg villa brukt responsen for alt den er verdt. Når ein får ei tilbakemelding frå ein faglærer tek ein det som ein sjølvfølgje at personen har full kontroll på kva han eller ho snakkar om, medan her ser ein på tilbakemeldinga med eit noko meir kritisk syn. Eg tenkjer at det er enda meir lærerikt av den grunn, fordi då dobbeltsjekkar ein alt, og får ein betre kontroll over eige arbeid.»*

S#33 understreker det samme: *«Dette gir meg moglegheita til å undersøkje kva som var gale på eigenhand og presser meg til å finne det ut sjølv utan at dei gir meg svaret.»*

Også i post-undersøkelsen kommer denne forskjellen mellom kortsiktig og langsiktig læring fram. Studenter som svarer bekreftende på at medstudentrespons er en god måte å lære på, blir bedt om å konkretisere ved å krysse av for ulike alternativer. Henholdsvis 82% og 84% av studentene mener medstudentrespons gjør dem bedre til å vurdere tekster og bedre til å gi respons. 57% av studentene mener i tillegg at medstudentrespons bidrar til økt forståelse av pensum, og 47% av studentene mener medstudentrespons øker forståelsen av fagstoffet generelt. 39% av studentene mener også at arbeidet med medstudentrespons øker motivasjonen for læring.

## 4 OPPSUMMERING

Hvordan potensialet i medstudentrespons kan utnyttes er etter vår erfaring knyttet til en rekke faktorer. For det første er det viktig at studentene får trening i å vurdere egen tekst når de skal vurdere andre. Det er derfor helt sentralt at studentene får reflektere over samsvaret mellom egen vurdering og mottatt respons, men også at de får reflektert over det å gi respons. Her tror vi at vi har fått drahjelp på grunn av fokuset på vurdering for læring i grunnskolen etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Som kjent har vurdering for læring blitt enda mer vektlagt i det nye Læreplanverket Fagfornyelsen, som blir innført trinnvis fra skolestart 2020. For det andre må tydelige vurderingskriterier være på plass. At studentene har fått være delaktig i utarbeidelsen av vurderingsmatrisen og fått prøve ut matrisen på autentiske eksamensbesvarelser fra forrige studieår, har nok ført til at de opplever at de er en del av et tolkningsfelleskap. Det skal nevnes at studentene i forkant av prosjektet også fikk prøvd seg på en summativ vurdering av samme type tekst som i prosjektet, og erfarte at de i grupper kom fram til samme karakter på de tre elevtekstanalysene som to profesjonelle sensorer hadde satt. Dette aspektet kommer vi til å se nærmere på i en senere artikkel. Studentene hadde også fått en modellerende respons på første innleverte tekst i semesteret, der vi fokuserte på hvordan gi læringsfremmende tekstrespons. For det tredje har vi erfart på bakgrunn av refleksjonstekstene at anonymitet spiller en viktig rolle. Vi valgte bevisst at respons giver og responsmottaker skulle være anonyme på bakgrunn av våre egne erfaringer med at studentene enten er redde for å såre, eller at de hadde forutinntatte meninger om medstudents kunnskapsnivå. Sist, men ikke minst må pensumlitteraturen på studiet ta opp flere sider ved tekstvurdering og veiledning av elevers skriveutvikling – som igjen har overføringsverdi til tekstvurdering i høyre utdanning/lærerutdanning.

Vi ser at studentene stoler på hverandres vurderinger, men er mer kritiske enn til lærerrespons. Denne kritiske holdningen til medstudentrespons fører til at de reflekterer over responsen og dette bidrar igjen til økt metakognisjon og læring. Det se ut som at studentene fokuserer mer på kortsiktig utbytte framfor tilegning av kompetanse på lang sikt.

Vi har et stort materiale vi ønsker å utforske videre. Dette kan for eksempel være å se på hvordan gruppene samarbeidet om den summative vurderingen, samsvaret mellom margkommentarene og sluttkommentaren, tekstanalyser på ulike nivå i materialet og ikke minst om dette prosjektet fører til endret resultat på eksamen sammenlignet med eksamensresultater 2019.

Vi ønsker avslutningsvis å rette en takk til Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet - storbyuniversitetet for økonomisk og administrativ støtte til prosjektet.

### 4.1 REFERANSER

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London; New York: Routledge.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 35-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (2016). Hentet 4 12, 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. (2010). Hentet 4 12, 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet 4 10, 2020 fra <http://columbia.edu/~mvp19/etf/feedback.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Morris, M. M. (2008). Evaluating university teaching and learning in an outcome-based model: replanting Bloom. University of Wollongong.
- Nergård, M. E. (2009). Redsel for å såre hemmer respons. Hentet 4. 11. 2020 fra <https://epi-server.utdanningsnytt.no/debatt/2009/januar/redsel-for-a-sare-hemmer-respons/>
- Ofte, I., & Duggan, J. (2016). Hverandrevurdering som læringsverktøy i lærerstudenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter i engelsk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 207-221.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E., . . . Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.3
- Skjong, S. (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. I G. Melby, & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (ss. 159-174). Trondheim: Akademika.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-41). Oslo: Fagbokforlaget.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Red.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (ss. 55-87). Dordrecht: Springer.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles, California: SAGE.

## 4.2 VEDLEGG

### 4.2.1 Vedlegg 1

#### MAPPETEKST 2: FAGARTIKKEL: ANALYSE AV ELEVTEKST

(M5GNO1100)

#### **Elevektekstanalyse (frist: 10.11. klokka 23:59)**

- Individuell fagartikkel med litteraturliste. Ein analyse på fleire nivå (sjå relevant pensumlitteratur).
- Omfang: 2000 ord
- Medstudent gir skriftleg respons i Canvas/FeedbackFruits.

#### **Val av elevtekst**

Du skal ta utgangspunkt i ein elevtekst skriven av ein ungdomsskuleelev. Det er viktig at du veit noko om situasjonen teksten er skriven i. Elevteksten skal vere ei forteljing eller ein fagtekst. Han bør vere frå ei halv side til eit par sider.

#### **Råd om utforminga**

Analysen du skriv er ein fagartikkel. Målgruppa er medstudentar og faglærar. Bruk mellomtitlar. Analysen bygger på framstillinga til Skjelbred (2014) og annan pensumlitteratur, som Senje og Skjong (2005), Haugaløkken, Evensen, Hertzberg og Otnes (2016), Budal, Theil, Thorvaldsen og Tonne (2018) og Nergård og Tonne (2018).

## ***Struktur på artikkelen***

### ***Innleiing***

Her lagar du ei innleiande omtale av oppgåva og ein generell introduksjon til hovudinnhaldet i analysen din.

### ***Presentasjon av teksten og skrivesituasjonen***

Presenter teksten i kontekst. Skriv inn teksten og nummerer setningane. Fortel kort kva teksten handlar om. Kopi av originalteksten skal leggest ved som *vedlegg*. Her omtalar du også korleis ulike faktorar i skrivesituasjonen spelar med og påverkar teksten, blant anna kva som var skriveinstruksen og kven som står som mottakar. Korleis fungerer teksten for ulike lesarar?

### ***Tekstnivå***

*Makroanalyse:* Grei ut om kva for sjanger<sup>i</sup> elevteksten er. Kommenter komposisjon av teksten. Kva er det berande prinsippet? Tidsstruktur? Argumentstruktur? Korleis er teksten ordna med tanke på overskrifter, avsnitt og illustrasjonar? Kva med forteljarposisjonen ved forteljing og skivarposisjon i fagtekst? Prøv å vise korleis trekk frå mikroanalysen din spelar inn i makroanalysen, altså om eller korleis deler av makroanalysen er avleidd frå mikroanalysen.

*Mikroanalyse:* Korleis er kjend og ny informasjon behandla? Grei ut om samanhengen i teksten ved at du kommenterer setningskopling og referansebinding. Kommenter bruken av fullstendige eller ufullstendige setningar og setningstypar. Sjå på ordval, rettskriving og teiknsetting, er avvika systematiske? Dersom du vel ein tekst skriven av ein elev med norsk som andrespråk, bør du analysere teksten som ein mellomspråktekst og ta for deg grammatiske problemområde, særskilt syntaktiske og morfologiske (sjå Hilditch og Aarsæther i Nergård og Tonne (2018) og Berggreen, Sørland og Alver (2012)).

### ***Oppsummering og vurdering***

Her vurderer du elevteksten i lys av analysen, og kva ein kan vente av ein elevtekst på det aktuelle årstrinnet. Bruk vurderingsretteiinga frå Utdanningsdirektoratet som støtte og foreslå ein karakter på elevteksten ([kjenneteikn på måloppnåing](#)). Det og mogleg å trekke inn forventingsnormene frå Normprosjektet ([forventningsnormer](#)).

### ***Respons til eleven***

Først kommenterer du utfordringar knytt til respons. Du kan også drøfte kva du vil kommentere og ikkje kommentere og grunngi det før du skriv sjølve responsen til eleven. I responsen til eleven bør du kommentere både sterke og svake sider ved teksten. Du kan stille spørsmål eller gi eleven råd for vidare arbeid.

### ***Litteraturliste***

Sjå <https://www.oslomet.no/ub/referering> om korleis ein skal referere i teksten og sette opp ei korrekt litteraturliste. Det er lurt å laste ned og lære seg EndNote: <https://student.oslomet.no/programvare-endnote>

#### **4.2.2 Vedlegg 2**

### **MAPPETEKST 3: MEDSTUDENTRESPONS PÅ ELEVTEKSTANALYSEN**

(M5GNO1100)

#### **Respons på elevtekstanalysen (frist: 1.12. klokka 23.59)**

- Kvar student får tildelt ein analyse dei skal gi respons på.
- Tekstane vert fordelte tilfeldig i Canvas, og responsgivar og -mottakar er anonym.
- Omfang: Digitale merknader i teksten, og ein sluttkommentar på om lag 200 ord.

- Bruk matrise for vurdering i arbeidet med responsen. Sjå FeedbackFruits.

Når du gir respons, skal du bruke den tredelte matrisen i FeedbackFruits; *Innhald, Språk og formelle ferdigheiter, Struktur, Analyse av elevteksten, Vurdering av elevteksten og Respons på elevteksten*. Du skal plassere dei ulike kriteria ved teksten i anten Under middels, Middels eller Over middels. Ved konkrete merknadar i teksten, markerer du det du vil kommentere og vel passende kriterium frå rullegardina før du kommenterer. Pass på at du plasserer rett kommentar i rett kriterium.

I tillegg til desse kommentarane undervegs i teksten skriv du til sist ei kort *oppsummering* (om lag 200 ord) som kan fungere som ei rettleiing for det vidare arbeidet med analysen. Her skriv du noko spesifikt positivt om teksten, du kan også stille spørsmål dersom noko er uklårt og peike på korleis teksten kan utviklast vidare. Denne sluttkommentaren leverer du som eige dokument i Canvas **Mappetekst 3 kan du ikkje levere i eksamensmappa til slutt.**

#### 4.2.3 Vedlegg 3

### MAPPETEKST 4: REFLEKSJON OVER MOTTATT MEDSTUDENTRESPONS (M5GNO1100)

**Refleksjonsnotat som er ein refleksjon over responsen frå medstudent til analysen (frist: 15.12. klokka 23.59)**

- Omfang: Om lag 700 ord
- Det blir ikkje gitt respons på denne teksten.

I denne faglege refleksjonen med referansar til faglitteratur vil vi at du skal reflektere over følgande:

- Responsgivars nivåplasseringar av dei ulike kriteria i matrisa.
- Kommentaran i teksten.
- Sluttkommentaren.
- Korleis er samsvaret med oppfatninga av din eigen analyse og medstudentresponsen du fekk?
- Kor nyttig synest du responsen var?
- Korleis vil du bruke responsen i det vidare arbeidet med analysen og andre arbeid?

---

<sup>i</sup> Det kan og vere relevant å trekke inn teksttype og/eller skrivehandling.