



«Det er gøyere å skrive når noen snakker til deg direkte.»

Om bruk av videorespons for å fremme autonomi og kreativitet i fagskrivingen i grunnskolelærerutdanningen

“It’s more fun to write when someone is talking to you directly.”

On the use of video response to promote autonomy and creativity in primary school teacher students’ academic writing

Audhild Norendal

førstelektor, Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge
audhild.norendal@usn.no

Petter Bjellås

førstelektor, Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge
petter.bjellas@usn.no

Sammendrag

I artikkelen blir det undersøkt hvordan studenter i grunnskolelærerutdanningen opplever tilbakemeldinger på autonome og kreative aspekter ved fagtekstene deres når tilbakemeldingene blir gitt i form av videoopptak. Problemstillingen lød: «Hvordan opplever studenter i grunnskolelærerutdanningen at videorespons kan bidra til å fremme autonomi og kreativitet i fagskrivingen?» Metoden var gruppeintervjuer. I intervjuene delte studentene av sine erfaringer med videoresponsen de nylig hadde fått på førsteutkastet til en fagtekst. Et viktig funn er at videorespons opplevdes positivt. For det første ble muntlig respons oppfattet mer forklarende og utdypende enn i skriftlig respons, og sammen med skjermopptak av visning av studentteksten var det lettere både å forstå hva faglærer mente, og å revidere teksten sin. For det andre opplevdes tonen fra faglærer mer personlig og dermed også mer motiverende. En utfordring var at informantene ikke opplevde responsen konkret nok når det kom til enkelte av de kreative og selvstendige tekstvalgene. Og et savn som dukket opp, var muligheten deres til å stille oppklarende spørsmål.

Nøkkelord

autonom og kreativ akademisk skriving, skjerm- og lydopptak, tekstrevidering, skrivekompetanse, lærerutdanning

Abstract

The article examines how students in primary school teacher training experience feedback on autonomous and creative aspects of their academic texts when the feedback is given in the form of video recordings. The research question was: “How do students in primary school teacher training experience that video response can help promote autonomy and creativity in academic writing?”. Based on group interviews, this study forms a discussion of how students experienced feedback on first drafts of academic texts given in the form of video recordings. An important finding is that video response was experienced positively. Firstly, oral response was perceived more explanatory and in-depth, and together with screen recording of the display of the student text, it was easier both to understand what the teacher meant and to revise one’s text. Secondly, the tone from the teacher was perceived as more personal and thus also more motivating than in a written response. One challenge was that the video response was not based clearly enough on assessment criteria; it was perceived as too unspecific. Students identified a second challenge in that they lacked the opportunity to ask clarifying questions.

Keywords

autonomous and creative academic writing, screen and sound recording, text revision, writing skills, teacher training

Innledning

Denne artikkelen skal belyse hvordan bruk av videorespons kan stimulere til en mer autonom og kreativ fagskriving i norskfaget i grunnskolelærerutdanningen. I lærerutdanningen har skriveopplæringen et dobbelt siktemål: Studentene skal ikke bare utvikle egne skriveferdigheter; de skal også bli gode skrivelærere. LK20 framhever dannelsesperspektivet med et bredt kompetansebegrep som omfatter mer enn det målbare, og i *Overordnet del* presiseres det at opplæringen må søke «en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, avsnitt 1.3). Læreplanen i norsk likestiller den normative og den kreative siden ved skriveopplæringen: Skrivning som grunnleggende ferdighet innebærer både «å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et mål for lærerutdanningen må derfor være å åpne studentenes øyne for de autonome og kreative aspektene ved fagskrivingen, både for egen skriveutvikling og for framtidig yrkesutøvelse. Studier tyder imidlertid på at lærerstudenter i for stor grad øves opp i teknisk og formell skriving etter faste skrivemønstre (Askeland, 2019; Askeland & Wittek, 2013). Slike skrivemønstre tilbyr hensiktsmessige måter å kommunisere på, men de kritiseres for å gå på bekostning av skriverens utvikling av kunnskap og ideer (Hillocks, 2005; Murray, 1980). Siden faste skrivemønstre kanalisere et innhold på bestemte måter, står de i fare for å begrense den faglige nysgjerrigheten og den kritiske bevisstheten (Askeland, 2019; Askeland & Wittek, 2013; Fulford, 2009). Bruken av skrivemønstre kan resultere i at tilbakemeldinger fra faglærer blir reduserte til kun å kontrollere om studentene har fulgt en bestemt oppskrift (Fulford, 2009, s. 224). For å unngå en ensidig instrumentalistisk vurderingsform bør tilbakemeldinger, ut over å svare på hvorvidt etablerte normer og forventninger blir etterfulgt, også oppfordre til autonome og kreative tekstvalg:

Creative choice, creative frameworks, and creative techniques more readily engage students in the writing process. Students also begin to read with a trained eye, think critically, and interpret with the knowledge of the skilled writer as well as the reader. Of course, formal academic writing must be taught, but our instruction in writing should allow the writer room to play with language as well as practice it.¹ (Dafoe, 2013, s. 30)

En tilbakemelding som skal ivareta både de normative og de mer autonome og kreative tekstaspektene, krever nyanseringer og presiseringer som kan være utfordrende å få til. En kritisk faktor er tidsressursen. Våre egne erfaringer er at vi bruker rundt 300 ord i skriftlige tilbakemeldinger på studenters arbeidskrav. Beregner man at to minutters tale inneholder omtrent 400 ord (Stannard, 2006, referert i Mathisen, 2012, s. 107), vil en muntlig tilbakemelding av en varighet på 5–7 minutter kunne tilsvare 1000–1400 skrevne ord. Vårt utgangspunkt er altså at vi kan gi langt fyldigere tilbakemeldinger når de er muntlige.

1. «Kreative valg, kreative rammer og kreative teknikker engasjerer studentene lettere i skriveprosessen. Studentene begynner også å lese med trent øye, tenke kritisk og tolke med kunnskapen til en dyktig skriver så vel som en dyktig leser. Selvfølgelig skal det undervises i formell akademisk skriving, men i skriveundervisningen bør det også være rom for lek med språket» (Dafoe, 2013, s. 30, egen oversettelse).

Vi faglærere har god kontroll på tidsbruken ved skriftlig tilbakemelding. Ved muntlig tilbakemelding i sanntid risikerer vi økt tidsbruk dersom tilbakemeldingen skrives i forkant, samtalen går ut over tidsskjemaet eller studenter uteblir fra avtale. Samtidig har vi gode erfaringer med muntlig tilbakemelding: Vi oppnår fin kontakt med studentene, og vi kan peke direkte i teksten og svare på oppklarings spørsmål, noe skriftlig tilbakemelding ikke åpner for. Den muntlige formen er imidlertid utfordrende for studentene, siden situasjonen kan være stressende og uten tid til å ta grundige notater. Da husker studentene lite fra samtalen og får liten nytte av tilbakemeldingen når teksten skal revideres.

Vi har derfor ønsket å prøve ut hvordan tilbakemelding gitt som en videofil med lyd- og skjermopptak kan fungere som alternativ til både muntlig tilbakemelding i sanntid og skriftlig tilbakemelding. I opptakene benyttet vi «screencast», der man filmer studentens tekst på skjermen, kombinert med «talking head», som er et videovindu av læreren, samtidig med at faglærers stemme ga muntlig tilbakemelding (Mahoney et al., 2018, s. 158–159). Problemstillingen vår lyder som følger: «Hvordan opplever studenter i grunnskolelærerutdanningen at videorespons kan bidra til å fremme autonomi og kreativitet i fagskrivingen?»

Tidligere forskning på videorespons

Det er forsket mye på hva som kjennetegner en god tilbakemeldingspraksis. Her sammenfatter vi enkelte tidligere funn for å vise hva vi har valgt som grunnlag for studien vår. Tilbakemelding på tekst har som formål å dekke gapet mellom skriverens faktiske kompetanse og de ønskede tekstkvaliteter (Dawson et al., 2018; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Ifølge Hattie og Timperley (2007) er disse spørsmålene sentrale: Hvor vil jeg («feed up»), hvordan kommer jeg dit («feed back»), og hva er neste skritt («feed forward»)? God tilbakemelding bør være en dynamisk prosess der respons giver både peker på hva som er gjort, hva som kan gjøres bedre, og ikke minst hvordan. For å få til dette må de nevnte spørsmålene ses i sammenheng: «[I]t is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback»² (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Tilbakemeldingen må inneholde både ros og konstruktiv kritikk (Black & William, 1998; Bueie, 2017). Tilbakemeldingene bør være presise og konkrete, men uten at respons giveren dermed tar over styringen av skriveprosjektet (Sommers, 1982). Den beste effekten oppnås om skriveren får beskjed om noen få aspekter ved teksten som skal utbedres, og at disse primært gjelder på globale tekstnivåer (Bueie, 2017; Hillocks, 1986). Skriveren må dessuten være klar over hva som er formålet med tilbakemeldingen, og den bør være kriteriebasert (Hillocks, 1986; Igland, 2009).

Studier viser at videoresponsens lydspor legger til rette for flere, fyldigere, tydeligere, mer detaljerte og mer persontilpassede kommentarer enn skriftlig tilbakemelding (Crook et al., 2012; Henderson & Phillips, 2015; Lunt & Curran, 2010; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012; McCarthy, 2015; West & Turner, 2016). Dette gjør skriveren i stand til å tolke tilbakemeldingen på en mer konstruktiv og nyansert måte. Det multimodale samspillet, særlig kombinasjonen av skjerm bilde med tekst («screencast») og taleopptak, gjør tilbakemeldingen mer individuell, autentisk og personlig enn den skriftlige (Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012; McCarthy, 2015; Moore & Filling, 2012). Skriveren opplever at denne tilbakemeldingen blir mer dialogisk gjennom respons givers ansiktsuttrykk, toneleie, intonasjon og pausering. Videoresponsen vil derfor kunne oppleves mer

2. «Det er ved å tette gapet mellom der studentene er, og der de har som mål å være, at tilbakemeldingene har sin virkning» (Hattie & Timperley, 2007, s. 88, egen oversettelse).

omsorgsfull og motiverende enn den skriftlige. Responsgiver kan på sin side oppleve større rom for å vise entusiasme og engasjement, særlig med stemmen (Henderson & Phillips, 2015; Lunt & Curran, 2010; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012).

En særlig styrke ved videorespons gitt i opptak, i motsetning til muntlig tilbakemelding i sanntid, er at skriveren kan se og høre responsen flere ganger. Det gjør detaljerte og kompliserte tilbakemeldinger lettere å forstå og bruke i revideringen. Videoresponsen oppleves dermed klarere og mindre vag og forvirrende enn skriftlig tilbakemelding. Derved øker motivasjonen og utholdenheten til å revidere og fullføre teksten (Mathisen, 2013). Siden videoopptaket kan lagres, oppleves tilbakemeldingen ikke bare nyttig for den aktuelle teksten; den brukes også til å utarbeide strategier for framtidige skriveprosjekter (McCarthy, 2015). Den motiverer til refleksjon over utført arbeid og over selve skriveprosessen og styrker på den måten studentenes revideringskompetanse (Henderson & Phillips, 2015; Lunt & Curran, 2010; Mahoney et al., 2018). Arbeidsformen øker også effektiviteten til faglærer, siden den gir mulighet til økt presisjon og kvalitet innenfor de definerte tidsrammene (Crook et al., 2012; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012; West & Turner, 2016).

Videoresponsen har òg sine svakheter. Den monologiske formen gir ikke skriveren mulighet til reell involvering, sammenliknet med muntlig tilbakemelding i sanntid. Om opptak fullt og helt erstatter fysiske møter, kan det svekke interaksjonen mellom student og faglærer (Lunt & Curran, 2010; Moore & Filling, 2012). Enkelte er nervøse for å se opptaket, fordi tilbakemeldingen kan oppleves konfronterende. Noen misliker at videoen ikke kan skimles, slik man kan med skriftlig tekst. Det kan dessuten være vanskelig å finne de spesifikke eksemplene i teksten som videokommentarene viser til (Henderson & Phillips, 2015).

Forskningen har stort sett dreid seg om å sammenlikne videorespons med skriftlig tilbakemelding og muntlig tilbakemelding i sanntid. Funnene viser hvordan videoresponsen virker inn på relasjonen mellom skriver og responsgiver, på motivasjon og engasjement og på tilbakemeldingenes presisjonsnivå og ressursbruk. Forskningen har i mindre grad dreid seg om videoresponsens potensial til å fremme spesifikke tekstkvaliteter i fagtekster. Denne studien har som mål å bidra på dette feltet.

Studien og metodisk tilnærming

Videoresponsen i denne studien ble gitt på førsteutkastet til en fagartikkel studentene skrev i norskfaget i grunnskolelærerutdanningen 1–7 og 5–10. Studentene var kjent med at de formelle vurderingskriteriene dreide seg om logisk resonnement, kildebruk og formalia. Opptaket ble spilt inn med programmet *ScreenCast-O-Matic*. I studenttekstene ble det gjort enkle fargemarkeringer og lagt inn korte, skriftlige margkommentarer før skjermopptaket ble gjennomført. Innspillingene varte i omtrent sju minutter. Selv om både første- og andreforfatter var faglærere på dette norskemnet, ble samtlige tilbakemeldinger gitt av førsteforfatter. Vi mener at dette bedre sikrer likebehandling og reliabilitet. De første to–tre minuttene av videoresponsen tok utgangspunkt i de forhåndsgitte kriteriene. Resten av innspillingstiden ble mer autonome og kreative tekstaspekter kommentert.

For å konkretisere hva autonomi og kreativitet i fagtekster kan handle om, tok vi utgangspunkt i tre utvalgte enkle teknikker hentet fra professor i kreativ skriving Darrel N. Caulley (2008). Teknikkene vi valgte, er knyttet til innledning, pronomenbruk og setningsoppbygging, og de ble presentert i videoresponsen til studentene. Formålet var at studentene kunne ta i bruk disse teknikkene i den påfølgende tekstrevideringen. Responsgiver la vekt på at teknikkene bare var ment som forslag, og at det var opp til studentene selv i hvilken grad

de ville følge dem opp. Det var avgjørende for å forhindre en forståelse av at autonomi og kreativitet i tekst kan favnes av bestemte teknikker.

Ifølge den første teknikken er det mange måter å komponere en innledning på. I innledningen bør skriveren ta tak i og stimulere leseren: «The opening aims to involve the reader and to hook them to continue»³ (Caulley, 2008, s. 425). Den andre teknikken går ut på hvordan skriveren posisjonerer seg i teksten. Bruken av personlig pronomen i første-person viser at det er et subjekt til stede med engasjement og vilje til å belyse saker og argumentere for dem. Bevisst veksling mellom første- og tredjeperson skaper individualitet og særpreg, og skriveren bør: «[. . .] use the voice and style that best and most comfortably tell the story»⁴ (Caulley, 2008, s. 441). Siste teknikk dreier seg om setningsoppbygging. Å lede leserens oppmerksomhet mot noe framfor noe annet kan gjøres ved å lage setningene for- eller baktunge, korte eller lange. Et grep er å variere forfeltet og setningslengden for å etablere en særegen rytme. Caulley skriver at mens lange setninger har en tendens til å senke tempoet og være formelle, gir korte setninger følelsen av talespråk, men brukt overdrevent kan det bli monotont. Rådet hans er derfor: «For an interesting style, vary the length and complexity of sentences»⁵ (Caulley, 2008, s. 438).

For å få tilgang til studentenes umiddelbare erfaringer gjennomførte vi kvalitative semi-strukturerte gruppeintervjuer. Intervjuene ble gjennomført fysisk, kort tid etter at videoresponsen hadde blitt publisert. Bruken av intervju er formelt godkjent av NSD og basert på frivillig deltakelse. Informantene fikk muntlig og skriftlig informasjon om studien i forkant og ga skriftlig informert samtykke til deltakelse. De gikk sitt første semester i grunnskolelærerutdanningen, der studentene på GLU 1–7 og GLU 5–10 tar et felles emne i norsk på 20 studiepoeng. For GLU 1–7-studentene er dette et obligatorisk emne, mens studentene på GLU 5–10 har valgt det. Vi har ikke problematisert denne forskjellen i denne studien. 9 av 37 studenter takket ja. Begge kjønn var representert, og alderen var fra 20 til 35. 6 av studentene gikk GLU 1–7, og 3 gikk GLU 5–10. Ingen av informantene hadde fått videorespons på tekster tidligere. Det er rimelig å anta at de er spesielt engasjerte lærerstudenter. Selvseleksjonen kan derfor ha medført feil i retning av en positiv svartendens. På den annen side kan studentenes engasjement også bidra til at mer kritiske aspekter kommer fram.

Gruppeintervju kan karakteriseres som en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandt, 1996, s. 145). Metoden ble valgt fordi den sosiale interaksjonen i en gruppe der studentene reflekterer over egne erfaringer sammen med andre, kan bidra til å frambringe rikere data enn ved individuelle dybdeintervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015; Rabiee, 2004). Når deltakerne diskuterer med andre, kan de lettere hente fram erfaringer som de nødvendigvis ikke har et artikulert forhold til. Deltakerne kan også hjelpe hverandre med å tolke erfaringer og sette dem i perspektiv. Dynamikken mellom gruppe medlemmene kan dermed gi rikholdige og frodige data (Brandt, 1996, s. 155; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 162). Svakheter ved gruppeintervjuer kan være at dynamikken i meningsutvekslingen forsterker enighet eller gjør at deltakere som er uenig med flertallet, ikke vil ytre seg (Eines & Thylen, 2012). Mottrekk fra oss intervjuere var å vise at vi var interesserte i alle meninger og perspektiver, gi rom for å la samtalen flyte og ta runder rundt bordet slik at alle skulle få ytre seg.

-
3. «Åpningen har som mål å engasjere leserne og hekte dem på slik at de fortsetter» (Caulley, 2008, s. 425, egen oversettelse).
 4. «[. . .] bruke stemmen og stilen som best og mest effektivt forteller historien» (Caulley, 2008, s. 441, egen oversettelse).
 5. «For å oppnå en interessant stil, bør lengden og kompleksiteten på setningene varieres» (Caulley, 2008, s. 438, egen oversettelse).

Intervjuene hadde en varighet på 40–50 minutter og ble gjennomført med 3 informanter i hver gruppe. Begge artikkelforfatterne var med på alle tre intervjuene og i analyseprosessen. Førsteforfatter ledet intervjuene, mens andreforfatter hadde rollen som assisterende moderator. Spørsmålene handlet om hva studentene opplevde som styrkene og svakhetene ved bruken av videorespons. Presentasjonen og drøftingen av dataene er basert på en grundig gjennomgang av de transkriberte lydopptakene. Vi har valgt å bruke en konvensjonell innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Transkriberingen er kodet ved å bruke de tre kreative teknikkene til Caulley som forhåndsdefinerte kategorier, siden disse var strukturerende for videoresponsen og de påfølgende intervjuene. Direkte utsagn og replikker fra studentene er markert med sitattegn.

Det kan være utfordringer forbundet med å forske på egen undervisning. Artikkelforfatterne har lenge undervist i lærerutdanningen og har et positivt forhold til videorespons fra før av. Man kan derfor stille spørsmål om vår objektivitet og om vi kan ha oversett noe eller overtolket enkelte utsagn. Vi har derfor gjennomgått datamaterialet både individuelt og sammen, og vi har særlig sett etter kritiske utsagn fra studentene. Resultatene som framkommer, kan ikke generaliseres, siden studien er en enkeltstående, kvalitativ undersøkelse.

Presentasjon av funn

Videorespons på innledning

Samtlige av informantene er positive til å få tilbakemelding på hvordan innledningen kan skrives på en mer autonom, kreativ og interessevekkende måte. Flere forteller at de er vant til å skrive innledning etter en fast standard, noe de også gjorde i førsteutkastet sitt. Én informant påpeker som et uheldig kjennetegn ved fagartikler at de alltid har «kjedelige og informative innledninger», og opplever det derfor som nyttig at faglærer forteller og forklarer hvordan et moment i innledningen kan utvides for å vekke interesse og nysgjerrighet. Særlig det at faglærer viser entusiasme og engasjement gjennom stemmebruk og toneleie, var avgjørende for at flere ble motiverte til å revidere og «bruke tid på å skrive om på innledningen». Det opplevdes «gøyere å skrive når noen snakker til deg direkte».

Det blir framhevet av én informant at det er avgjørende at faglærer legger revideringsforslagene fram som et reelt valg, slik at det ikke oppleves som en plikt å måtte gjøre det på en bestemt måte: «Jeg er glad for at revideringsforslagene er valgfrie.» For flere av informantene var det en positiv erfaring å bli klar over at man står relativt fritt når man skal skrive en fagtekst, og at det ikke er en standard som må følges:

Det var gøy at du sa til meg «start med det personlige». Da er det jo jammen fritt, friere enn det jeg faktisk trodde. Det gjør det mye gøyere å skrive. Jeg trodde at jeg måtte følge en oppskrift. Den muntlige tilbakemeldingen gjorde at jeg følte at jeg hadde valg, og jeg tenkte, jøss, er det såpass fritt?

En annen fordel med videorespons på innledningen er ifølge flere av informantene at den personlige kontakten som etableres med faglærer gjennom både lyd og bilde, «ufarliggjorde» endringsforslagene. Videorespons får slik en «avvæpnende funksjon», for mange fryktet å ta fatt på fagskrivingen. Flere av informantene mener også at den muntlige tilbakemeldingen gir mindre «rom for fortolkning enn den skriftlige». Skriftlig tilbakemelding kan lett gjøre mottaker «mistenksom», for studentene leser mye kritikk inn i «det som står mellom linjene». Én informant forteller at hun i utgangspunktet «var redd for å se responsen og ventet et par dager», men at det i etterkant opplevdes mindre farlig enn skriftlig tilbakemelding. En annen forteller at hun tok tilbakemeldingen mer til seg fordi hun virkelig måtte sette seg ned

og lytte, «mens en skriftlig tilbakemelding leses mens du venter på grønt lys i et vegkryss». Dette førte til en grundigere revidering av innledningen på teksten.

Videorespons på bruk av førsteperson entall

Informantene er delt i synet på potensialet videorespons har ved oppfordring til å skrive i førsteperson entall. De kritiske viser til tidligere skriveopplæring der de har fått tydelig beskjed om å ikke bruke «jeg» i fagartikler. I stedet brukes «man», «vi» eller «du». Å skrive akademisk «handler om å skjule sine egne meninger», som én uttaler. En annen framhever at «man som student ikke har kredibilitet til å ha sine egne meninger», og derfor er det en sperre mot å skrive «jeg». Ved å omgå førsteperson entall sikrer man seg dermed mot synsing og useriøsitet. Én mener at jeg-formen likevel går an bare «man 'backer' opp synspunktene sine med mange nok kilder». Dessuten oppleves det at den muntlige tilbakemeldingen gjør det mulig å presisere når førsteperson entall egner seg og ikke: «Det ble tydelig for meg at det er en forskjell på å skrive 'jeg synes' eller 'jeg føler' og det å skrive 'jeg forstår' eller 'jeg tolker'.»

De som fulgte oppfordringen fra faglærer om å bruke førsteperson entall, understreker at det var avgjørende at dette ble meddelt dem muntlig: «Det var nesten som du var der i rommet og veiledet meg.» Det var «den anerkjennende måten» faglærer forklarte dette på, som ga dem klarsignalet de trengte. Spørsmålet om det er tillatt å bruke førsteperson entall i fagtekster, er noe flere forteller at de har balet med tidligere, og derfor er det avklarende å få bekreftelse fra faglærer. Informantene opplever det betryggende å få en anerkjennelse av at de kan gjøre seg synlige i teksten og ha egne meninger uten at dette står i motsetning til kravet om objektivitet og saklighet:

Jeg fikk brukt mere «jeg» i teksten min etter responsen. Fordi dette synes jeg at har vært veldig vanskelig. Jeg fikk en bekreftelse på at jeg ikke trenger å være helt objektiv; jeg skal faktisk være til stede i teksten og ha en mening. På «påbygg» fikk vi pepra inn at vi ikke skulle ha egne meninger.

Videorespons på setningsoppbygging

Flere av informantene understreker at tilbakemelding på setningsoppbygging er enklere å få tak på når den er muntlig. Muntlig tilbakemelding gir læreren muligheten til å gå i dybden, eksemplifisere og forklare «hva som egentlig menes» når det handler om å skape en særegen stil og rytme. Tilbakemeldingen ville vært «vanskeligere å forstå om den hadde blitt gitt skriftlig». En avgjørende forskjell er at faglærer legger til et «fordi» når det språklige blir kommentert. En informant uttaler: «Jeg likte at du gikk inn i teksten og snakket om variasjon og kom med eksempler. Da fortsatte jeg med det.» Flere av studentene vektlegger at lærer i den muntlige tilbakemeldingen ikke bare beskriver, men i større grad forklarer. Det gjør det både enklere og mer motiverende å revidere teksten.

Én informant forteller at hun i utgangspunktet er «redd for autoriteter», men at den muntlige tilbakemeldingen hun fikk på skrivestilen, hadde en avvæpnende effekt. Når tilbakemeldingen hadde et formildende preg, styrket det troen på egen språkføring. Det «ga en 'boost'» til å revidere, enda det var mye å jobbe videre med. En annen mener kommentaren «å være på god veg» oppleves annerledes når den sies, enn når den skrives. Muntlig er den en motivasjonsfaktor som får studentene til å «senke skuldrene» og ha sterkere tro på at de «duger» til fagskriving.

Muligheten til å se opptaket om igjen trekkes fram som en særlig fordel når det gjelder språkstil. For eksempel var det til stor hjelp at faglærer viste konkret i teksten med

markeringer og musepekeren hvordan forfeltet i setningene kunne varieres. Informantene forteller at de ser og lytter seg gjennom videoen gjentatte ganger, at de setter filmen på pause underveis for å revidere i teksten, og at de spoler tilbake om noe er uklart: «Vi skriver ned punktvis det som blir sagt, pauser, spoler tilbake. Da blir det bedre forklart, fordi vi kanskje ikke får med oss alt første gangen.» Denne interaktive måten å revidere på oppleves som mer «motiverende», «morsom» og «dialogisk», og den bidrar til «en dobbelt læringseffekt» gjennom stemmebruk og skjermbilde av teksten. Noen skriver også ut teksten ved siden av at de følger med på skjermopptaket og lytter, og «det er alle disse tre sammen» som gjør tilbakemeldingen nyttig. Disse fordelene gjør at videorespons foretrekkes framfor muntlig veiledning i sanntid, fordi «man glemmer mere 'live'».

En informant forteller imidlertid at hun mistenker at tilbakemelding på språkstil bare er «tomt skryt», og at faglærer ikke våger å pirke tilstrekkelig på mer formelle sider ved teksten når det blir lagt vekt på de autonome og kreative tekstvalgene. Enkelte uttrykker også at de synes det er vanskelig å forstå hva som «menes med en mer personlig stil», og at de ikke la merke til at de fikk tilbakemelding på hvordan de kunne få til dette. En svakhet ved respons i opptak som blir trukket fram, er at det ikke er anledning til oppklarings spørsmål. En annen påpeker at det er avgjørende at det markeres tydelig i teksten når noe blir forklart, for faglærers stemme gir ikke samme nytte alene. Flere av studentene ønsker seg flere og mer detaljerte markeringer og skriftlige kommentarer i teksten: «Du skulle ha 'highlightet' mer.»

Diskusjon

Studien vår støtter tidligere funn om at studenter foretrekker videorespons framfor tradisjonell skriftlig tilbakemelding (Crook et al., 2012; Henderson & Phillips, 2015; McCarthy, 2015; West & Turner, 2016). Vår undersøkelse bekrefter videoresponsens potensial til å fremme studentenes metarefleksjon over skriveprosessen og det utførte arbeidet og over framtidig skrivearbeid (McCarthy, 2015). Studentenes nervøsitet for å se videoen er også et sammenfallende funn, men i motsetning til i Henderson og Phillips' funn opplever ikke informantene våre det som negativt at tilbakemeldingen ikke kan skimleses, som med en skriftlig. De framhever derimot at det er positivt at man må sette av god tid til å ta imot tilbakemeldingen. Funnene våre viser at studentene bruker mye tid på å se opptaket flere ganger for å forstå alt av tilbakemeldingen og bruke den i tekstrevideringen.

Informantene er samstemte i hvordan videoresponsen fungerte da de fikk tilbakemelding på hvordan innledningen kan skrives mer autonomt, kreativt og interessevekkende. Responsen var effektiv fordi den bidro til å dekke gapet mellom studentenes faktiske forståelse for betydningen av en god innledning og deres ønskede mål med teksten. Den bidro til både «feed up», «feed back» og «feed forward» i skriveprosessen (jf. Hattie & Timperley, 2007). Forslagene til revidering av innledningen ble opplevd som en spesifikk tilbakemelding på tekstens globale nivå knyttet til innhold, sjanger og struktur (jf. Bueie, 2017; Hillocks, 1986). Revideringsforslagene må imidlertid ikke formidles som en plikt, men som en åpning og en mulighet. Tilbakemeldingen må derfor være tydelig og konkret uten at den gir skriveren en opplevelse av at respons giver har tatt over skriveprosjektet, eller at teksten må revideres på en bestemt måte (jf. Sommers, 1982).

Det er særlig faglærers entusiasme og engasjement gjennom stemmebruk og toneleie som framheves som avgjørende (jf. Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012). Den avvæpnende formen i tale sammenliknet med skrift har effekt, for den muntlige henvendelsen oppleves mer personlig, nær og anerkjennende. Studentene tolker denne formen for tilbakemelding på en mer konstruktiv og positiv måte, og de blir mer motiverte

til og uredde for å revidere teksten (jf. Henderson & Phillips, 2015). Den muntlige tilbakemeldingen er også mer fyldig, presis, konkret og spesifikk enn den skriftlige. Det gjør det enklere å forstå hvilke endringer og revideringer man faktisk kan foreta. Dette igjen bidrar til at skriveren får mer tro på seg selv og blir mer motivert til å revidere (jf. Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012).

Samtlige av informantene opplever bruk av førsteperson entall som utfordrende. Informantene som ikke vil vise fram jeg-et i teksten sin, ser at dette er et grep som kan fremme skriverens subjekt, men de har en etablert oppfatning om at dette er et tydelig brudd med normene for fagskriving. De oppfatter i denne sammenheng at responsgiveren står i fare for å ta over styringen av skriveprosjektet deres (jf. Sommers, 1982). Informantene som er mer åpne for å bryte med tidligere innlærte konvensjoner, understreker hvor avgjørende responsgivers anerkjennelse gjennom bruk av stemmen var (jf. Henderson & Phillips, 2015). Den muntlige tilbakemeldingen opplevdes som støttende og bidro til at studentene tolket tilbakemeldingen på en konstruktiv og positiv måte (jf. Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018; Mathisen, 2012). Det at faglærer snakket direkte til dem, ga dem selvtillit til å fremme sin egen stemme i teksten.

I tilbakemeldingen på setningsstrukturen oppleves det at muntlige tilbakemeldinger kombinert med konkrete henvisninger og markeringer i teksten fungerer aller best (jf. Mathisen, 2012). Stemmeopptaket bør altså suppleres med skjermfangsten av teksten der det er skrevet inn markeringer og kommentarer. Ifølge informantene kan det gjøres enda flere markeringer. Det er nettopp samspillet mellom taleopptaket og skjermbildet som gir bedre muligheter for presiseringer og forklaringer enn det de gir hver for seg (jf. Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018). Samspillet hjelper studentene til å forstå sammenhengen mellom hvor man er, hvordan man kommer dit, og hva neste skritt er (jf. Hattie & Timperley, 2007). Studentene blir også tydeligere involvert i vurderingsarbeidet gjennom det multimodale samspillet, noe som øker lysten til å forbedre teksten (jf. Mathisen, 2012).

Samtidig har noen av informantene fått mindre ut av videoresponsformen. De har opplevd den for diffus og lite konkret (jf. Sommers, 1982). Det kan bety at den i for liten grad har vært knyttet opp mot tydelige nok kriterier (jf. Hillocks, 1986; Iglund, 2009). Et forbedringspotensial er altså å utarbeide et mer forståelig og presist språk i tilbakemeldingen på hva språkstil egentlig kan innebære (jf. Mathisen, 2012). Enkelte er også mistenksomme til at det fokuseres mindre på de formelle tekstkvalitetene når mer autonome tekstvalg prioriteres, og de frykter meningsløs ros for kreative tilløp. Dette viser at det er nødvendig å finne en balanse i tilbakemeldingen mellom de fastlagte normene for fagskriving og den individuelle friheten og mellom ros og konstruktiv kritikk (jf. Hattie & Timperly, 2007), skal studentene kunne tilegne seg et autonomt, reflektert og kritisk forhold til det å skrive fagtekster.

Avslutning

Grunnskolelærerstudentene bør få øynene opp for de autonome og kreative aspektene ved fagskrivingen, både for egen skriveutvikling og i framtidig yrkesutøvelse. En måte å få til dette på er å gi tilbakemelding på denne type tekstkvaliteter i fagskrivingen undervegs i studiet. Informantene i denne studien opplever at videorespons er godt egnet til å gi dem mer anerkjennende, fyldige og presise tilbakemeldinger sammenliknet med skriftlig tilbakemelding. Det er stemmen til faglærer kombinert med skjermbilde av kommentert tekst som viser seg å ha særlig god effekt. Den grundige tilbakemeldingen gjør studentene mer oppmerksomme på hvilke valg de har mulighet til å foreta innenfor de etablerte skriftnormene. Dessuten oppleves det mindre stressende å se et videoopptak for seg selv enn å ha en fysisk

samtale med faglærer, og det er enklere å revidere teksten ut fra tilbakemeldingene og bruke dem i framtidig fagskriving når man kan se opptaket flere ganger.

Videospons kan derfor være en effektiv metode for å fremme mer autonomi og kreativitet i lærerstudentenes fagskriving og forhindre at skrivingen bare blir ren rutine. I videoreutviklingen av videosponsen er det særlig nødvendig å utvikle et mer presist og nyansert fagspråk for hva autonomi og kreativitet i fagskriving faktisk kan innebære. Det er også avgjørende at faglærer greier å balansere mellom å komme med konkrete revideringsforslag og å oppmuntre studentene til å foreta egne tekstvalg, for at autonomien og kreativiteten i fagskrivingen faktisk kan ivaretas.

Litteratur

- Askeland, N. (2019). Kreativ vitskapsprosa: Eit relevant kriterium i fagfellelvurdering? I I. B. Jørgensen & N. Askeland (Red.), *Kreativ akademisk skriving* (s. 138–156). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031613-2019-08>
- Askeland, N. & Wittek, L. (2013). Selvstendighet eller buktaling? Om framtidige læreres opplevelse av identitet og stemme i norskfaget. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Syn for skriving: Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer* (s. 227–244). Cappelen Damm Akademisk.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 145–165). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE Publications.
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper»: Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55724/1/PhD-Bueie-DUO.pdf>
- Caulley, D. N. (2008). Making qualitative research reports less boring: The techniques of writing creative nonfiction. *Qualitative Inquiry*, 14(3), 424–449. <https://doi.org/10.1177/2F1077800407311961>
- Crook, A., Mauchline, C., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., Orsmond, P., Gomez, S. & Park, J. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers and Education*, 58(1), 386–396. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.025>
- Dafoe, N. (2013). *Breaking Open the Box: A Guide for Creative Techniques to Improve Academic Writing and Generate Critical Thinking*. Rowman & Littlefield Education.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Eines, T. F. & Thylen, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode – med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 8(1), 94–107. <https://doi.org/10.7557/14.2334>
- Fulford, A. (2009). Ventriloquising the voice: Writing in the university. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 223–237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00685.x>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Henderson, M. & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51–66. <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills & The National Conference on Research in English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265552.pdf>

- Hillocks, G. Jr. (2005). At last: The focus on form vs. content in teaching writing. *Research in the Teaching of English*, 40(2), 238–248. <https://www.jstor.org/stable/40171704>.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iglund, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–32). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lunt, T. & Curran, J. (2010). ‘Are you listening please?’ The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (35)7, 759–769, <https://doi.org/10.1080/02602930902977772>
- Mahoney, P., Macfarlane, S. & Ajjawi, R. (2018). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157–179. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education: A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97–113. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-02>
- Mathisen, P. (2013). Videofeedback, veien til bedre veiledning på skriftlige arbeider i høyere utdanning. I Y. Nordkvælle, T. Fosslund & G. Nettelund (red.), *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver* (s. 155–174). Akademika forlag.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research* 25(2), 153–169. <http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.html>
- Moore, N. S. & Filling, M. L. (2012). iFeedback: Using video technology for improving student writing. *Journal of College Literacy and Learning*, (38), 3–14. <https://j-cll.org/volume-38-2012>
- Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight Approaches to Teaching Composition* (s. 3–20). National Council of Teachers of English.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(04), 655–660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156. <https://doi.org/10.2307/357622>
- West, J. & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, (10). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>