

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk

Mai 2020

Hvilket læringsutbytte rapporterer femteklasselever og deres lærer å oppnå av
prossessorientert skriving i norskfaget?

Av Mette Bremnes

Ved veileder Pål Lundberg



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Grunnen til at jeg valgte å skrive om prosessorientert skriving er at jeg på forhånd innbilte meg at det er lite prosessorientert skriving på barneskolen. Dette kan blant annet begrunnes med at det er tidkrevende for læreren å gjennomføre. Jeg så også for meg at elevene har lite utbytte av den prosessorienterte skrivingen som faktisk finner sted. Imidlertid hadde jeg et ønske om å oppdage at prosessorientert skriving både brukes mye i norskfaget på barnetrinnet og at elevene har stort læringsutbytte av det. Det ville gledet meg fordi det ville bekreftet lærerens betydning og fordi jeg mener prosessorientert skriving har uutnyttet potensiale, dersom man som lærer bruker tid og krefter på å innføre det som gjennomgående rutine og noe som trekkes frem også i ettertid.

Takk til veilederen min, Pål Lundberg

Fra første stund har jeg vært utrolig glad for at du har vært veilederen min på denne masteroppgaven. Du har vært støttende og oppmuntrende hele veien. Takk for at du har lest gjennom alt fra arbeidsdokument og planer til det ferdige produktet. Jeg er takknemlig for alle råd og all hjelp du har gitt meg på veien.

Takk til læreren og klassen som deltok i prosjektet

Tusen takk for at du stilte opp og åpnet klasserommet ditt for meg, gjennomførte samskriving og underveisvurdering med klassen din og ga meg tilgang til alt jeg har trengt underveis. Du har aldri fått meg til å føle at jeg ga deg ekstraarbeid eller var til bry. Det er vemodig at du forblir anonym i oppgaven. Vit at jeg er veldig glad du og klassen din tok dere tid til meg. Hils til elevene dine og fortell dem at jeg sier tusen takk for at de lot meg ta lydopptak av arbeidet deres. Si særlig takk til de som lot seg intervju. Fortell elevene at jeg håper hver og en av dem fortsetter å bruke det uendelig store potensialet sitt og blir så flotte som jeg tror de kan bli. Takk nok en gang til deg, uten ditt bidrag ville ikke denne oppgaven vært den samme og det har stor verdi for meg at du ville hjelpe meg. Jeg håper oppgaven lever opp til det du så for deg.

Takk til ektemannen min, Alexander

Takk for at du er motet mitt når jeg er motløs. Takk for at du har sørget for jentene våre alle timene jeg har arbeidet med oppgaven. Takk for at du feirer med meg i medgang og trøster

meg i motgang. Jeg gleder meg til det er din tur til å skrive masteroppgave og du innser at jeg faktisk ikke er særlig sytete i det hele tatt.

Takk til jentene mine, Amalie og Thale

I skrivende stund er dere ikke mer enn tjueen og fire måneder gamle. Vit at dere er grunnen til alt jeg gjør. All tiden jeg har brukt på oppgaven er på grunn av dere. All tiden jeg ikke har brukt på oppgaven er også på grunn av dere. Takk for at dere inspirerer meg til å gjøre mitt beste og takk for at dere minner meg på at det er så uendelig mye i livet som er så uendelig mye viktigere enn masteroppgaven.

Flateby, 15.05.20, Mette Bremnes

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
ABSTRACT.....	5
INNLEDNING.....	6
TEORI.....	7
<i>Proessorientert skriving</i>	7
<i>Tilbakemelding</i>	9
<i>Feed up, feed back og feed forward</i>	10
<i>Individrelatert vurdering</i>	11
<i>Egenvurdering</i>	11
<i>Medstudentrespons</i>	12
<i>Fem nøkkelstrategier til god undervisvurdering</i>	14
<i>Vurderingskriterier</i>	14
<i>Motivasjon</i>	16
<i>Samskriving</i>	18
<i>Dialogen som støtte for læring</i>	20
METODE.....	23
<i>Observasjon av arbeidet etter midtveisvurderingen</i>	23
<i>Lærerintervju</i>	24
<i>Elevintervju</i>	26
DATAMATERIALET	30
<i>Rammene rundt undervisningen</i>	30
<i>Prosjektets hendelsesforløp oppsummert i tabellformat</i>	31
<i>Prosjektets hendelsesforløp i tekst</i>	32
ANALYSE OG FUNN	36
MIDTVEISVURDERINGEN.....	36
<i>Par 1 – Erlend og Matheo</i>	36
<i>Par 2 – Merete og Ida</i>	37
<i>Par 3 – Shugofa og Maria</i>	38
<i>Par 4 – Oliver og Aria</i>	38
<i>Oppsummert</i>	39
SAMSKRIVINGEN	42
<i>Par 1 – Erlend og Matheo</i>	42
<i>Par 2 – Merete og Ida</i>	44
<i>Par 3 – Shugofa og Maria</i>	45
<i>Par 4 – Aria og Oliver</i>	47
<i>Oppsummert</i>	50
INTERVJUENE	52
<i>Samskriving</i>	52
<i>Tilbakemelding</i>	56
<i>Proessorientert skriving</i>	64
<i>Medstudentrespons</i>	68
DRØFTING	73
<i>Proessorientert skriving</i>	73
<i>Tilbakemelding</i>	74
<i>Feed up, feed back og feed forward</i>	77
<i>Individrelatert vurdering</i>	78
<i>Egenvurdering</i>	79
<i>Medstudentrespons</i>	80
<i>Fem nøkkelstrategier for god undervisvurdering</i>	81
<i>Vurderingskriterier</i>	82
<i>Motivasjon</i>	83
<i>Samskriving</i>	86
VERIFISERING OG VIDERE FORSKNING	93
OPPSUMMERING.....	95
LITTERATURLISTE.....	97
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE ELEV	99
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE LÆRER	102

HVILKET LÆRINGSUTBYTTE RAPPORTERER FEMTEKLASSELEVER OG DERES LÆRER Å OPPNÅ AV PROSESSORIENTERT SKRIVING I NORSKFAGET?

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut i hvilken grad undervisvurdering gir elevene læringsutbytte og hvilke kvaliteter ved veiledningen som eventuelt forårsaker læring. Oppgaven har empirisk tilnærming og bygger i hovedsak på fire av tretten par femteklassingers midtveisvurdering på førsteutkast av eventyr og lydopptak av parenes bearbeidelse og ferdigstilling av eventyrene etter responsen, samt kvalitative intervjuer av de åtte elevene og læreren som gjennomførte undervisningen og ga midtveisvurderingen. Dataene viser at både det faglige og det relasjonelle mellom elevene spiller inn på hvorvidt dialogisk aktivitet i klasserommet vil være vellykket. Lærerens respons og tilrettelegging for bearbeidelse av eget arbeid bør ha fokus på at videre læring og forbedringer er innenfor den enkelte elevs rekkevidde og under den enkelte elevs kontroll, for å bevare og styrke elevens motivasjon og selvfølelse (Engh, 2011). Eritslund forklarer at elever som samskriver, i større grad enn de som skriver individuelt, utvikler felles verdier og tar mer hensyn til andres innspill, ved at elever som samskriver blir vant til andres måte å formulere seg på, andres strategier og normer, samt vant til å samtale om og diskutere disse (Eritslund, 2008). Dette prosjektet har avdekt at hos parene som besitter disse egenskapene i noen grad, fungerer samskriving som aktivitet til ønsket formål i mye større grad enn hos de parene som i mindre grad disponerer disse. Jeg har med dette som utgangspunkt foreslått et sirkelforhold mellom disse forholdene. Litteraturen som er brukt i denne oppgaven er hovedsakelig teori om prosessorientert skriving, vurderingsteori, sosialkonstruktivistisk teori, motivasjonsteori og teori om samskriving. Denne oppgaven har vist at prosessorientert skriving krever kontinuerlig planlegging, fra oppstart til avslutning. På den andre siden inkluderer det ivaretagelsen av mange av lærerens ansvarsområder, som å gi elevene vurdering, økte sosiale ferdigheter, tilpasset opplæring og autonomi.

Abstract

The purpose of this master thesis is to find out to what degree formative assessment increases students learning outcome and what qualities in assessment causes learning. This master thesis has an empirical approach and mainly focuses on four out of thirteen couples of fifth graders formative assessment on their first draft of fairy tales and voice recordings of the couples' adjustments and completion of their fairy tales after their given the feedback. I have also interviewed eight students from the four couples and their teacher, who gave them the feedback on their fairy tales and completed the teaching sessions. This study has shown that both the subject's content and social relations between the students affects to what degree dialogic activities in the classroom succeeds. It is the teacher's responsibility to make room for the students to improve their own work after given feedback. The feedback should focus on future learning and be within reach for the individual student and under the student's control, to maintain and strengthen the student's motivation and self-confidence (Engh, 2011). Eritsland explains that students who practice collaborative writing develop joint values and practice greater understanding of others and their opinions, than those who write individually. By practicing collaborative writing students become used to other people's way of addressing problems, expressing themselves and discussing strategies and possibilities (Eritsland, 2008). The results from this study has shown that couples who in some degree master the prior mentioned social skills, in a much higher degree reaches desired learning outcome from collaborative writing, than the couples who lack these. It is therefore suggested a circle relationship between these factors. The literature used in this master thesis is primarily theory regarding process-oriented writing, assessment theory, social construction theory, motivational theory and theory regarding collaborative writing. This study has shown that though process-oriented writing requires continuous planning, it includes essential parts of the teacher's profession. Such as giving students feedback, increasing their social skills, customized education and autonomy.

Innledning

Dette er en masteroppgave om prosessorientert skriving på femtetrinn i norskfaget. Målet med masteroppgaven er å finne ut i hvilken grad undervisvurdering gir elevene læringsutbytte og hvilke kvaliteter ved veiledning som eventuelt forårsaker læring. Forskningen dreier seg altså om å undersøke effekten av undervisvurdering og betegnes som evaluerende forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Jeg har systematisk samlet inn data, for så å analysere betydningen dataene viser at undervisvurdering har. Resultatet har betydning for om det er verdt å bruke ressurser, som for eksempel tid, på undervisvurdering videre og for å gi elevene best mulig undervisning. Videre vil resultatet kunne brukes i undervisningspraksis for å bedre veiledningspraksis og med det gi elevene større læringsutbytte i, hovedsakelig, skriftlig norsk. «Både nasjonal og internasjonal forskning framhever et behov for å øke kvaliteten og bruken av undervisvurdering som støtte for læring» (Gamlem, 2014, s. 7).

Masteroppgaven er skrevet med en empirisk tilnærming. Jeg har observert og tatt lydopptak av elever på femte trinn gjennomføre et skrivearbeid med samskriving i par som metode innen tema eventyr. Dette skrivearbeidet fikk de midtveisvurdering på av læreren både muntlig og skriftlig, før de bearbeidet og ferdigstilte arbeidet sitt. Midtveisvurderingen, samt bearbeidelsen og ferdigstillingen til fire av de i alt tretten parene i klassen er fokus i denne oppgaven. Jeg har sett på elevenes skriftlige arbeid før midtveisvurderingen, midtveisvurderingen de fikk og til slutt det endelige resultatet til elevene. I ettertid har jeg også intervjuet læreren som ga midtveisvurderingen og de åtte elevene fra nevnte fire par om deres oppfatning av samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medelevrespons. Til sammen skal dette datamaterialet, sett i sammenheng med tidligere teori og forskning besvare problemstillingen: Hvilket læringsutbytte rapporterer femteklasseelever og deres lærer å oppnå av prosessorientert skriving i norskfaget?

Teori

Proessorientert skriving

Proessorientert skriving, eller POS som det ofte forkortes til, er en undervisningsmetode hvor det legges vekt på veiledning underveis i skriveprosessen til elevene. «I denne pedagogikken legges det vekt på å undervise i skriving gjennom faser som førskriving, utkast, respons og omarbeiding» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). POS innebærer et læringssyn hvor læreren er tilrettelegger og veileder og elevene kan også gjerne brukes som ressurser for hverandre. For eksempel ved at det er medelever som gir respons på hverandres førsteutkast eller at de idemyldrer sammen før skrivingen. Målet er at elevene skal bli dyktigst mulig skribenter. «Skriving ses på som et viktig ledd i elevenes identitetsutvikling, og skrivingens rolle som middel til refleksjon og læring fremheves» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59).

I Norge må vi i stor grad stole på egne og andre læreres erfaringer når vi lurer på hvor god effekt POS faktisk har for å oppnå målet. Imidlertid ble det rett før læreplan 97 gjort en surveyundersøkelse blant norsklærere i grunnskolen og på videregående skoler, presentert i Grøtan mfl. 2000. I denne kom det frem at lærere hevdet at prosesskriving var en bølge som har passert. De sa de hadde drevet med det tidligere, men hadde gitt det opp fordi de fant det for arbeidskrevende og/eller fordi det kom for lite ut av det. De hevdet videre at det er tidkrevende, med forhåndsarbeid og for læreren å sette sammen velfungerende grupper, det skaper uro og elevene blir lei av egne tekster (Grøtan, Helstad, Hertzberg, & Roe, 2000). På den andre siden rapporterte 2/3 av lærerne at de brukte «en eller annen form for POS» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60). Dette kan forklares med at POS inneholder mange forskjellige delementer, blant disse er: idefase, responsgrupper, lærerrespons, logg, førskrivingsteknikker, disposisjon, førsteutkast, kameratvurdering. Surveyundersøkelsen viser altså at mens de færreste bruker alt innen proessorientert skriving, bruker de fleste noen av delementene i sin undervisning.

Når vi snakker om POS historie i Norge må det trekkes frem at eksamensordningen for grunnskolen er forandret to ganger. Den første gangen, i 2002, ble skrive-dag-eksamen gjort obligatorisk, den andre gangen, i 2007, ble den helt fjernet. «Skrive-dag-eksamen var organisert slik at elevene gikk i responsgrupper to ganger – først under idefasen, så for å få respons på førsteutkastet» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 61). Begrunnelsen for innføringen var at idegrupper og responsgrupper lignet mer på arbeidsformen elevene brukte resten av

året. Mens innføringen av skrive-dag-eksamen nærmest tvang alle lærere til å jobbe med POS i større eller mindre grad, fikk fjerningen motsatt effekt. Mange lærere mistet motivasjonen til å jobbe med POS etter fjerningen av skrive-dag-eksamen. Eksamensformen blir for mange lærere en rettesnor for hvordan man skal arbeide i faget, for at elevene skal oppnå best mulig resultat.

Forståelsen av prosesskriving både i Norge og internasjonalt har forandret seg over tid. Den nåværende versjonen involverer eksplisitt undervisning, refleksjon, guided revision, egenvurdering, modellering av sjanger, angivelse av mål og mottakergruppe, samt direkte undervisning i skrivestrategier (Hertzberg & Dysthe, 2012). Mens Læreplan 97 tok opp responsgrupper, skrivemapper og prosjektarbeid, kom Kunnskapsløftet med metodefrihet. Det er imidlertid stort fokus på vurdering, som også er viktig i POS. «Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har vi i norsk skole hatt en satsing på vurdering *for* læring. Dette innebærer at vurdering brukes som grunnlag for videre læring» (Bueie, 2005, s. 2). Tanken er at vurdering skal brukes for å tilpasse den videre undervisningen til der eleven er. I motsetning til vurdering *av* læring, hvor man slår fast hva eleven mestrer og ikke, for resultatets skyld (Bloom, 1969; Bueie, 2005; Gamlem, 2014; Gamlem, 2015). Det er dette som skiller underveisvurdering, vurdering for læring eller formativ vurdering fra sluttvurdering, vurdering av læring eller summativ vurdering (Bloom, 1969; Bueie, 2005; Gamlem, 2014; Gamlem, 2015). Underveisvurdering og sluttvurdering kan imidlertid gli over i hverandre. For eksempel ved at en vurdering som dokumenterer sluttkompetanse i et tema, tas med videre og brukes som læring også til neste tema. Dette er for eksempel tanken med kartleggingsprøver. De dokumenterer elevens nåværende kompetanse og fremstilles som prøver hvor resultatet presenteres. Dersom læreren følger opp prøvene og bruker resultatet som utgangspunkt for videre læring kan de imidlertid få formativ betydning (Gamlem, 2015). Eller som Blooms eksempel:

By formative evaluation we mean evaluation by brief tests used by teachers and students as aids in the learning process. While such tests may be graded and used as part of the judging and classificatory function of evaluation, we see much more effective use of formative evaluation if it is separated from the grading process and used primarily as an aid to learning (Bloom, 1969, s. 48).

Formativ vurdering kan altså også brukes som en del av den summative vurderingen, men den har større læringseffekt dersom den står atskilt fra denne endelige vurderingen, som et rent verktøy for læring.

Tilbakemelding

Tilbakemelding, vurdering eller respons er informasjon som blir gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller medelev vedrørende kvaliteten på eget eller andres produkt og/eller metode. Formålet med tilbakemeldingen er at kvalitetsvurderingen av produktet eller metoden skal føre til at den lærende får økt kunnskap og dermed lærer noe som kan brukes til å forbedre produktet eller metoden eller i fremtiden føre til et bedre resultat eller en effektivisert strategi. «Tilbakemeldinger med faglig innhold og beskrivelser om hvordan elevene kan øke sine prestasjoner, for eksempel skriftlig arbeid og framføringer, er blant de tiltakene som gir størst påvirkning på elevers læringsutbytte» (Gamlem, 2014, s. 7) Tilbakemelding bør altså, ifølge Gamlem, ha faglig innhold og forklare hvordan elevene kan arbeide videre for å forbedre arbeidet sitt, for å gi elevene økt læringsutbytte. Hun skriver også at tilbakemelding som ikke kobles til arbeidet som er utført eller et mål, er uten virkning (Gamlem, 2014; Hattie & Timperley, 2007). Ifølge Gamlem bør tilbakemelding være beskrivende, spesifikk og detaljert. Den bør gi mens elevene har mulighet til å bruke den og forklare elevene hva de skal gjøre videre (Engh, 2011; Gamlem, 2014; Hattie & Timperley, 2007). «Beskrivende tilbakemelding viser eksplisitte sammenhenger mellom elevers forståelse og den læringen som er basert på læringsmål» (Gamlem, 2014, s. 10).

Læreren er avhengig av å vurdere nåværende prestasjon, for å kunne stake ut veien videre sammen med eleven. «Reel ros åpner det affektive filteret hos eleven slik at han/hun er åpen for å ta imot og lære av konstruktiv kritikk» (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 34). Det er viktig at den positive tilbakemeldingen er oppriktig, hvis ikke får den ikke ønsket effekt. Dobson, Eggen og Smith skriver videre at kritikken bør også fokusere på elementer som eleven kan bruke ved senere oppgaver og fremtidig læring, for at elevene skal se nytten av den. Læreren bør velge seg ut noe som er fokusområdet ved hver oppgave, som skal vurderes, og la andre mangler følges opp ved en annen anledning. Selv om konstruktive framovermeldinger har størst betydning for læringsutbytte, vil elevene gjerne vite hvordan det

de allerede har prestert blir vurdert og ros kan styrke elevenes videre motivasjon for lignende oppgaver (Engh, 2011).

Feed up, feed back og feed forward

Hattie og Timperley mener det er tre spørsmål lærerens respons må besvare for at tilbakemeldingen skal kunne hjelpe elevene videre: Hvor skal jeg/Hva er målene? Hvordan gjør jeg det/Hvilke fremskritt har blitt gjort mot målet? Og til slutt, hva er neste steg/hva må gjøres for å oppnå større fremskritt? (Hattie & Timperley, 2007). Disse tre spørsmålene kalles også feed up, feed back og feed forward. Feed up krever at elevene er kjent med målene og vurderingskriteriene de blir vurdert etter. Feed back er tilbakemelding på hvordan eleven gjør det for øyeblikket og er en vurdering av det arbeidet som er gjort. Feed forward er informasjon om hva elevene må gjøre for å forbedre arbeidet sitt videre og er arena for stort læringsutbytte: «This feed-forward question can have some of the most powerful impacts on learning» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Videre hevder Hattie og Timperley at hvert av de tre spørsmålene responsen skal besvare, fungerer på fire ulike nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå. Oppgavenivå handler om hvor godt oppgavene er forstått og gjennomført. Dette er respons på selve oppgavene, i hvor stor grad målet er nådd. Prosessnivå handler om prosessen som er nødvendig for å forstå og gjennomføre oppgavene. I responsen kan for eksempel læreren si noe om hvilke teknikker eleven kan bruke for å forbedre teksten sin. Selvreguleringsnivå handler om å kunne overvåke, dirigere og regulere seg selv. I forhold til å gi respons vil det for eksempel innebære å oppmuntre eleven og skape selvtillit hos eleven til å fortsette på oppgavene. Personlig nivå handler om personlige vurderinger og følelser om den lærende. Her spiller det relasjonelle mellom lærer og elev inn og, som Hattie og Timperley kritiserer, gir læreren gjerne vurderinger av eleven og ikke elevens konkrete, nåværende prestasjon (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemelding som fokuserer på eleven som person har liten betydning for elevens videre læring og prestasjoner (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Selv om den er positiv er den for generell til å fungere motiverende. Er den derimot av negativ art kan den skade relasjonen mellom elev og lærer, elevens selvfølelse og motivasjon.

Individrelatert vurdering

Ordene «vurdere» og «evaluere» stammer fra ordet verdi og betyr å avgjøre en pris på eller dømme noe (Engh, 2011). Det er en forutsetning for tilpasset opplæring at elevene får faglig veiledning der de er i læringsprosessen. Dette kalles individrelatert vurdering og går ut på at siden alle elever har ulike forutsetninger og behov, har alle elever også rett på individuelt tilpasset vurdering for å utvikle seg faglig (Engh, 2011; Hattie & Timperley, 2007). For å få til det må læreren kjenne elevene sine godt, vite hvor de står faglig og hvilke støtte hver enkelt trenger. Det er på denne måten vurdering blir framovermeldinger; vurdering gitt med den hensikt å føre eleven til neste steg på læringskurven, fremfor en bedømmelse av det som alt er gjort.

Det er ikke bare vurdering som kan beskrives som formativ, også undervisningspraksis kan være formativ (Engh, 2011). Undervisningen blir formativ når læreren vet hva elevene mestrer og hva de trenger hjelp til for å komme et steg videre, først da kan han tilpasse undervisningen til å være den støtten elevene trenger. Med andre ord er dette undervisning på bakgrunn av vurdering og undervisning og vurdering henger tett sammen i et påvirkningsforhold hele veien. Læreren bør også vite hvilke læringsstrategier elevene mestrer og praktiserer, hva slags oppgaveløsning de behersker og hvor det stopper opp. Siden formativ undervisning og vurdering krever at læreren gir elevene veiledning mens de er i en arbeids- og læringsprosess overlapper det med prosessvurdering (Engh, 2011; Hertzberg, 2012). Prosessvurdering innebærer som ordet tilsier at elevene starter et arbeid, som de får vurdering på, for deretter å fortsette på, bearbeide og ferdigstille arbeidet sitt. Når det gis underveisvurdering er det naturlig å ta frem læringsmål, læringsstrategi og arbeidsmåte, nettopp fordi arbeidet fortsatt pågår og elevene skal fortsette arbeidet, er dette nyttig informasjon for dem å få (Bloom, 1969; Bueie, 2005; Engh, 2011; Gamlem, 2014; Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Hertzberg, 2012).

Egenvurdering

«Det er pålagt å bruke *egenvurdering* på alle trinn i grunnskole og videregående skole, og den er også en del av underveisvurderingen» (Gamlem, 2015, s. 26). Elevene skal selv spille en aktiv rolle i vurderingen av eget arbeid og kompetanse. På denne måten blir vurderingen også noe elevene skal lære av og med det blir det en viktig del av underveisvurdering (Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007). Opplæringsloven slår fast dette i paragraf § 3-12:

Eigenvurderinga er ein del av underevgsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekanidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekanidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (Opplæringslova, 2009).

Eller som Gamlem formulerer det: «Vi må legge til rette for at elevene er aktive i egen læringsprosess, der de søker etter og bruker tilbakemelding for bedre prestasjon og selvregulering» (Gamlem, 2014, s. 15). Å utvikle selvstendighet hos elevene, slik at de kan analysere og vurdere eget arbeid og læring og sette egne, personlige mål for vidare arbeid og læring, er viktig da dette er evner de vil trenge vidare i livet. Dette krever stor evne i refleksjon, selvregulering og metakognisjon. Elever bør derfor også få mulighet til å trene på disse evnene ved vurderingsarbeid og få tilbakemelding på effektiviteten av egen selvregulering (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Omfattende studier av Black og Wiliam viser at formativ vurdering gir generell forbedring for alle elever, men har størst positiv virkning på lavtpresterende elever (Black & Wiliam, 1998). Det betyr at formativ vurdering også reduserer forskjellene mellom elever og dermed bidrar til sosial utjevning i samfunnet (Black & Wiliam, 1998; Lauvås, 2018). Engh mener forklaringen på de forbedrede prestasjonene blant lavtpresterende elever kan være at det er sammenheng mellom evnen til å reflektere over eget arbeid og evnen til å gjøre et godt arbeid. Prestasjon krever gode læringsstrategier og valg med sammenheng med hva man vil oppnå. Evne til refleksjon kan læres og utvikles blant annet ved å diskutere kriterier og utvikle egne læringsmål (Engh, 2011).

Medstudentrespons

Fordeler ved medstudentrespons er at det ikke er tvil om at det er en ren formativ vurdering. Det er læreren og ikke medelevene som til slutt «avgir dommen» på elevenes faglige prestasjoner gjennom skoleåret. Dermed har medstudentrespons kun til hensikt å gi konstruktiv tilbakemelding som skal hjelpe medeleven med å nå et høyere nivå. Det er også tids- og arbeidsbesparende for læreren at elevene retter og gir hverandre tilbakemeldinger.

Noe som er positivt for elevene i form av at de får tilbakemelding raskt, gjerne mens de fortsatt er i arbeidsprosess og de får læringsutbytte både av å få, men også av å gi tilbakemelding (Lauvås, 2018; Topping, 2009). Topping argumenterer for at tidsbesparelsen læreren eventuelt tar seg råd til ikke går på bekostning av kvaliteten på responsen, nettopp fordi elevene har god tid til å gi hverandre respons. «A peer assessor with less skill at assessment but more time in which to do it can produce an assessment of equal reliability and validity to that of a teacher» (Topping, 2009, s. 20). At elevene skal delta aktivt i vurderingsarbeid, både av eget og medelevers arbeid, fratrar ikke læreren ansvaret for elevene, men forandrer på lærerens gjøremål. I stedet for å sitte med rettebunken, må læreren ta ansvar for å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i selvregulering, fremme elevenes autonomi og la dem utvikle metakognitive ferdigheter for eksempel ved modellering og eksplisitt undervisning (Gamlem, 2015; Topping, 2009).

Det ligger stort læringspotensial i at elevene selv gir hverandre tilbakemelding på hva de kan gjøre for å oppnå et høyere nivå av måloppnåelse. De må sette ord på og vite hvilke konkrete grep som skal til og det formidles på et språk de har felles (Engh, 2011; Eritsland, 2008; Topping, 2009). Egenvurdering og medstudentrespons utvikler elevenes evne til å se egne og andres prestasjoner objektivt, ved hjelp av faglige mål og standarder. Dette gjør senere arbeidsprosesser lettere, de utvikler metakognitiv tenkning og selvstendighet i arbeidsprosess (Engh, 2011; Topping, 2009). Topping setter også fokus på at man også senere i yrkesliv må regne med å skulle vurdere og bli vurdert av en arbeidskollega. Dermed blir medstudentrespons allerede på barneskolen en forberedelse på videre utdanning og yrkesliv. Han argumenterer også for at medstudentrespons gjerne mottas på en annen måte enn lærerrespons. Lærerrespons kommer fra en autoritet som en form for fasit, men kan oppfattes som dårlig forklart. Medstudentresponsen derimot oppfattes ofte i større grad som forslag og råd man kan forhandle om gitt med et forståelig språk og rikere beskrivelser (Topping, 2009). Topping forklarer at medstudentrespons kan føre til selvavsløring for eleven som gir en annen elev respons. På denne måten bygger medstudentrespons bro til egenvurdering og metakognitiv selvbevissthet.

Fem nøkkelstrategier til god undervisvurdering

William og Leahy har kommet frem til fem nøkkelstrategier til god undervisvurdering (William & Leahy, 2007). Den første er målorientert undervisning. Det går ut på at elevene må vite målet for læringsaktiviteten og kriteriene for måloppnåelse. Elevene er gjerne mer klar over både målet og kriteriene for å nå det, dersom de selv har vært aktivt med på å utforme de. Det kan føre til at de opplever selve læringsaktiviteten som mer meningsbærende, enn de ellers ville ha gjort. Den andre nøkkelstrategien er meningsskapende undervisning. Undervisning blir meningsskapende for elevene ved at man aktiverer elevenes forkunnskaper og forforståelse. Det kan gjøre det lettere for elevene å danne dypere og mer innfløkt kunnskap. Den tredje nøkkelstrategien er lærervurdering. Lærervurdering går ut på at elevene skal få informasjon fra læreren om hva de mestrer, få rettet opp eventuelle misoppfatninger og neste steg for å bedre prestasjonen sin. Tilbakemeldingene må sees i forhold til mål og kriterier for læringsaktiviteten. Den fjerde nøkkelstrategien er medstudentrespons. Medstudentrespons spiller på at elevene skal være læringsressurser for hverandre. En av fordelene med medstudentrespons er at elevene på nytt blir minnet om og tvunget til å bruke mål og vurderingskriterier for læringsaktiviteten aktivt (William & Leahy, 2007). På den andre siden er det også flere «feller» ved medstudentrespons. Blant annet meddeler elever selv at de ofte gir rosende og lite korrigerende tilbakemelding til elever de har god relasjon til og tilsvarende kan de fokusere på det negative ved arbeid av elever de har en mindre god relasjon til (Gamlem, 2014; Topping, 2009). Ved å ha avklart spesifikke, objektive kriterier for arbeidet og måloppnåelse på forhånd, som brukes under vurderingen, kan denne risikoen reduseres. Den siste nøkkelstrategien er egenvurdering. «En metakognitiv tilnærming til opplæringen vil hjelpe elevene til å lære å ta kontroll over egen læring ved å definere mål og overvåke sin egen framgang i å oppnå mål» (Gamlem, 2014, s. 16). Gamlem skriver videre at selvregulering forutsetter at elevene vet hva som kjennetegner kvalitet, kan sammenlikne eget arbeid med en standard og kan forbedre eget arbeid på bakgrunn av tilbakemeldinger og observasjoner.

Vurderingskriterier

Systematisk bruk av vurderingskriterier og tilbakemelding og ønske om at elevene skal tas med i vurderingsarbeidet, dras frem som viktig i Kunnskapsløftet. Dette er et av

kompetansemålene under skriftlig kompetanse i norskfaget etter sjuende årstrinn fra Kunnskapsløftet: «gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Bakgrunnen for dette er i stor grad forskerne Black, Wiliam, Hattie og Timperley som fremhever trening i egenvurdering som en kritisk faktor for faglig utvikling (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Hertzberg & Dysthe, 2012). «Endelig har standardiserte tilbakemeldingsskjemaer kommet i tillegg til den mer spontane muntlige responsen som rådde grunnen i prosesskrivingens tidligste fase» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 69). For å kunne forholde seg til vurdering og tilbakemelding er det viktig at elev og lærer har klar og lik forståelse av målene arbeidet vurderes etter. «When goals have appropriate challenge and teachers and students are committed to these goals, a clearer understanding of the criteria for success is likely to be shared» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Som Hattie og Timperley skriver er det viktig at målene er av passe vanskelighetsgrad for eleven og at både lærer og elev har et sterkt ønske om å nå disse, for at kriteriene for vurderingen skal bli best mulig forstått av begge parter.

Vurderingskriterier skal sørge for at det er samspill mellom intensjonene for hva elevene skal lære og det arbeidet deres blir dømt etter. På denne måten skal elevene vite hva som vektlegges og bedømmes ved vurdering (Lauvås, 2018; Topping, 2009). Vurderingskriteriene skal også sørge for at det er et felles grunnlag for vurderingene som blir gitt, i et forsøk på å gjøre vurdering så objektivt og rettferdig som mulig. Det vil imidlertid være vanskelig å dømme for eksempel skjønnlitterære tekster i norskfaget objektivt, da kontekst, situasjon og tema ikke er likt. Utydelige mål fører til lav måloppnåelse og en rotete arbeidsprosess hos elevene. I tillegg vil det være vanskeligere å vurdere arbeidet og kanskje føre til en mer subjektiv, urettferdig vurdering av sluttresultatet. Bevissthet om mål, vurderingskriterier, læringsstrategier, elevsamarbeid og faglig fremgang skaper et mer motiverende og trivselsbetont læringsmiljø (Engh, 2011). Elevene kan selv velge læringsmål, bestemme kjennetegn på måloppnåelse, komme med egenvurdering av arbeidet sitt og vurdere medelevers arbeid etter avtalte mål og kjennetegn på måloppnåelse (Engh, 2011; Topping, 2009).

Motivasjon

Å forsøke å finne det ideelle forholdet mellom vurdering og motivasjon inngår i lærerprofesjonens ansvar. Det krever høy kompetanse i vurdering fra læreren sin side. For å oppnå tilpasset opplæring til den enkelte elev er det viktig at vurderingen følger elevens individuelle læringsprosess og at læringsutbytte og fremgang sees ut fra denne vurderingen. «Måten vi presenterer vurderingen på for eleven, er den som har størst betydning i samspillet vurdering og motivasjon» (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 24). Det handler altså om hvordan vurderingen kommuniserer til eleven fra læreren (eller eventuelt medelev). Van Eekelen, Vermunt og Boshuizen skriver i sin artikkel «Self regulation in higher education teacher learning» at viljen til å lære er en grunnleggende faktor for motivasjon for læring (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2005). Å ha vilje til å lære krever å være emosjonelt åpen for læring. En sinnstilstand som kommer av følelsen av at man kan få noe positivt ut av å engasjere seg i en læringsprosess. På den andre siden vil det å la seg engasjere i en læringsprosess innebære å risikere sin egen selvaksept. Det er derfor naturlig at elever setter spørsmålsteget ved hvorvidt det er sannsynlig at de klarer oppgaven eller ikke, før de begynner på den. Dersom de kommer frem til at det er stor risiko for å feile, kan de velge å la være å prøve for å spare seg selv for det eventuelle nederlaget. Tidligere erfaringer med liknende oppgaver og nåværende selvtillit vil påvirke hvorvidt elever tør å begi seg ut på utfordrende oppgaver. Læreren kan bruke kunnskapen om vilje som grunnleggende faktor for læring ved blant annet å styrke elevenes tro på seg selv og egne faglige ferdigheter (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Når viljen til å lære er på plass og er det neste å skape interesse og dermed motivasjon hos elevene for det faglige som skal læres. Hidi og Renninger skiller mellom to typer interesse læreren kan skape hos elevene sine. Den første typen er situasjonsinteresse. Situasjonsinteresse handler om konteksten rundt læringen og elever må føle at de er i trygge omgivelser de trives i for å kunne lære. Her er dermed det sosiale aspektet og fellesskapet i klasserommet av betydning. Det er lærerens ansvar å skape et inkluderende læringsfellesskap i klassen sin, med verdier som gjensidig respekt og åpenhet. Den andre typen interesse er den individuelle interessen for det faglige innholdet. Lærerens didaktiske ferdigheter skal skape interesse for faget hos den enkelte elev. Dersom eleven har individuell interesse for faget, er eleven mindre avhengig av den første, kontekststøttede interessen og eleven vil være mer selvstendig i læringsarbeidet (Hidi & Renninger, 2006). En elev med individuell interesse for faget er en motivert elev og motivasjonen kommer innenfra eleven selv. Det motsatte er ytre motivasjon, gjerne i form av belønning, goder, framtidsutsikter m.m. Ytre motivasjon kan føre

til overflatelæring i større grad enn indre motivasjon (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Her bruker gjerne elevene gode læringsstrategier, med et mål om å prestere høyt, kanskje fremfor å lære mest mulig. Det finnes også en tredje type motivasjon, funnet hos elever med sterk pliktfølelse som gjør det som forventes av dem. De har tatt til seg elevrollen og presterer derfor godt. Disse elevene kan stå i fare for å bli utbrent på sikt og krever kanskje at læreren heller holder igjen enn dytter, som er lærerens vanlige stilling. Indre motivasjon vil være den ønskelige formen for motivasjon hos eleven, selv om alle former for motivasjon fører til at elevene jobber flittig.

McLean er en skotsk psykolog som har lagd en modell for motivasjon. I modellen hevdes det at «giving and taking», «getting along», «wanting to contribute», «getting ahead» og «expressing and asserting self», altså å gi noe og få noe tilbake, føle at de passer inn, ønske om å delta, opplevelse av fremgang og å uttrykke og tilpasse seg selv fører til positiv selvfølelse, økt motivasjon og læringsutbytte (McLean, 2003). Det motsatte vil også ha motsatt utfall og elevene vil miste selvfølelsen, motivasjonen og læringsutbytte. Positive erfaringer i klasserommet er med andre ord det som blir viktigst for å oppnå god selvfølelse, motivasjon og læringsutbytte hos elevene. Med tanke på vurdering, er det viktig at også vurderingssituasjoner blir positive, nettopp fordi vi ønsker å opprettholde og øke selvfølelsen til elevene, motivasjonen for oppgavene og læringsutbytte deres. Selvtilliten til skriveren stiger når han/hun får positiv respons og opplevelsen av at andre opplever arbeidet deres som bra (Eritslund, 2008). Vurdering bør derfor alltid si noe om hva eleven mestrer, i tillegg til hva som må jobbes videre med, for å ivareta elevens mestringfølelse. «(...) viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i lærings situasjonen er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og elev rundt det faglige» (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 29). Det er også viktig at informasjonen om veien videre gis på en sånn måte at elevene vet hva de skal gjøre for å komme videre, for å opprettholde motivasjonen. Elevene må bli gitt en plan for fremtidig arbeid og i samarbeid med læreren skapes den videre læringen, som begge har ansvar for. Det er viktig at elevene føler de har mulighet til å nå det nye målet, derfor må det nye målet tilpasses elevens språk, forkunnskaper og nærmeste utviklings sone. «Det er på grasrotnivået i møtet mellom lærer og elev at endringer kan skje og motivasjon for læring kan styrkes» (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 30). Målet er å oppnå optimal dissonans, avstand, mellom nåværende situasjon og neste mål for den enkelte elev

(Dobson, Eggen, & Smith, 2009; Engh, 2011). Læreren må kjenne elevene sine godt nok til å vite hvor langt unna neste mål må være for å opprettholde elevenes motivasjon. Noen trenger et svært nærliggende mål, mens andre har behov for større utfordring for å opprettholde motivasjonen. Både Lauvås og Engh understreker utfordringen med at lavtpresterende elever gjerne etterhvert får et dårlig akademisk selvbilde og får vaner som fører til at de faller utenfor samfunnet. Det får uheldige konsekvenser både for individet og samfunnet på sikt. Dersom formativ vurdering kan øke lavtpresterende elevers prestasjon og dermed være løsningen på utfordringen er det verdt innsatsen, både for individet og samfunnet (Lauvås, 2018; Engh, 2011). Når elevene blir møtt av en vurdering, kan de ubevisst eller bevisst velge om de legger skylden for resultatet på indre, ytre, kontrollerbare eller ukontrollerbare forhold (Engh, 2011). Det er viktig at elevene får hjelp til å se at videre arbeid nytter, ved at det legges opp til at de selv har mulighet til å forbedre prestasjonene sine og forklare nåværende prestasjoner med indre, kontrollerbare forhold, så de ikke mister motivasjonen.

Samskriving

Samskriving er definert som en oppgave som involverer interaksjon mellom to eller flere i alle fasene av skriveprosessen som ender i én felleskonstruert tekst (McDonough, De Vleeschauwer, & Crawford, 2018). En av utfordringene med samskriving er blant annet at det er mer tidkrevende enn å skrive individuelt, siden elevene trenger mer tid på samarbeid i forkant av selve tekstkonstrueringen. En annen åpenbar utfordring er at det kan være vanskelig for læreren å vite om elevene har lagt ned lik arbeidsinnsats i samarbeidet. Det kan også være vanskelig å gi ulik vurdering på en felles tekst basert på den individuelle arbeidsinnsatsen som er lagt ned i arbeidet (McDonough, De Vleeschauwer, & Crawford, 2018). I tillegg vil elevenes evne til å samarbeide med hverandre være av avgjørende betydning for aktiviteten, noe det er opp til læreren å ta ansvaret for at fungerer. «Elevane må få opplæring i forkant av skrivinga når det gjeld å ta ansvar for samarbeidsprosessen og tekstskaapinga» (Eritsland, 2008, s. 140). Læreren bør være oppmerksomt tilstede under elevenes samarbeid og observere hvordan det fungerer for de ulike gruppene. Forhåndsavtalte retningslinjer for samarbeidet kan være til hjelp for elevene. «Establishing ground rules for the team can prevent later debate that may or may not have a specific relationship to the outcomes of the writing project» (Baker, 2013).

Eritsland har skrevet boka «Samskriving – Ny veg i skriveopplæringa» basert på ideen om at elever lærer av å skrive sammen og at samtalen mellom elevene bør utvikles til et bevisst brukt virkemiddel i skriveopplæringen. Samarbeidet åpner også for å reflektere over egen innsats. Det er vesentlig at samskriving er å skrive teksten sin *sammen*, i motsetning til å skrive deler av en tekst hver for seg som deretter settes sammen til en helhet. Hele prosessen skal foregå som samarbeid. På denne måten inneholder også hele prosessen med tekstskaapingen kontinuerlig respons mellom elevene. Teksten skal bli et felles produkt begge er stolte av. Eritsland hevder at elevene ofte diskuterer avansert skrivestrategi, ikke med fagspråk, men med egne ord, viser og opparbeider stor tekstforståelse i samtale og arbeid. Alle aspekt ved tekstskaaping er gjenstand for diskusjon og læring. Elevene er aktive og utforsker tekst og språk sammen. Skriveopplæringen blir problemorientert, fordi elevene må løse problemer de møter underveis i prosessen. Elevene er gjerne motiverte, når de blir stilt overfor problemer på en slik genuin måte. Eritsland hevder også at elever som samskriver, i større grad enn de som skriver individuelt, utvikler felles verdier og tar mer hensyn til andres innspill. Det kan forklares med at elever som samskriver blir vant til andres måte å formulere seg på, andres strategier og normer, samt vant til å samtale om og diskutere disse. Elevene får på mange måter sett egen fremgangsmåte og tekst utenfra, noe som kan føre til større mottakerbevissthet og refleksjon og øke kvaliteten på både arbeidsprosessen og arbeidet. Samskriving to og to gir alle mulighet til å slippe til og få ordet, ellers stille elever er gjerne komfortable i en slik en-til-en setting og tør å komme med innspill, på denne måten får alle tatt del i skrivesamtalen som ellers ville foregått i klassens fellesskap og begrenset enkeltelevers mulighet for å delta aktivt. «Når elevar snakkar om si eiga skriving, vekslar dei gjerne mellom daglegtalens situasjons- og erfaringsbaserte språk og skolens fagspråk bygd på generelle og stabile definisjonar» (Eritsland, 2008, s. 18). I skrivesamtalen mellom elevene møtes altså to diskurser, skolediskursen og den dagligspråklige diskursen. Selv om den dagligspråklige diskursen ikke bruker skolens språk, betyr ikke det at det ikke har innhold av kvalitet og faglig forståelse. Det er skolens oppgave å verdsette elevenes personlige bidrag og gjennom det gi alle likt rom for læring. Elevene kan få økt følelse av kontroll over læringssituasjonen og dermed oppnå mer, når de får bruke et språk de er fortrolige med. Engh skriver at mange lærere opplever at elevene kommuniserer lettere med hverandre, enn med læreren. Dette kan komme av at de er mer likeverdige i situasjonen, som jeg har vært inne på tidligere, eller at de formidler det samme med et mer forståelig språk for jevnaldrende. Elevenes samarbeid og faglige diskusjon seg imellom, gir også læreren mulighet til å overvære hvilke problemløsningsstrategier de bruker og sette seg inn i hvilke videre

veiledning de trenger fra læreren (Engh, 2011). Det vil være en fordel at samskrivingen foregår på datamaskin, hvor elevene kan redigere deler av teksten uten å måtte skrive hele på nytt. At elevene har egne maskiner eller tilgang på skolens datarom eller lignende vil være en nødvendig ramme for at samskriving og prosessorientert skriving skal være mulig. At elevene raskt og enkelt kan omformulere setninger, bytte ut ord og ortografi og prøve og feile underveis i skriveprosessen er vesentlig. I tillegg er det med på å gjøre teksten tydelig visuelt tilstede og tilnærmelig for begge parter i samarbeidet. Dermed kan begge elevene lese og kommentere teksten kontinuerlig og bytte på redigerings- og skrivejobben. Det gjør det også lettere for læreren å observere elevenes arbeid mens de arbeider (Eritslund, 2008).

Arbeidet er krevende selv for de sterkeste elevene, fordi det krever mange ulike evner. De må kunne formulere og formidle, rette og redigere, både korrigere og støtte hverandre når det kommer til både form og innhold og samarbeide om tekstsapingen. Å finne en balanse mellom det en selv ønsker og det partneren ønsker, innen både form og innhold, kan være en stor utfordring innen samskriving. Læreren kan måtte bistå disse parene for å komme frem til en fredelig og produktiv løsning. Noe friksjon mellom partene kan imidlertid være en god ting og føre til det Eritslund omtaler som kognitiv konflikt, som er spenninger som oppstår i en skapende prosess hvor det kommer informasjon eller nye synspunkt som ikke stemmer overens med det en eller flere av deltagerne tror eller mener. Det er viktig å skille disse konfliktene fra de som blir personlige og emosjonelle for deltakerne, som heller virker hemmende på samarbeid. Kognitive konflikter skal være saksorientert og ha som mål å løse et problem, avklare uoverensstemmelser og skape et felles utgangspunkt og produkt. Kognitive konflikter gir stort læringsutbytte fordi de engasjerer deltakerne. Man må kunne uttrykke sitt eget synspunkt, forstå andres og eventuelt endre gamle synspunkt og utvikle nye. Det oppstår altså autentisk læring og krever både sosiale og kognitive evner av elevene. Som Eritslund har oppdaget gjennom sin forskning på samskriving, har mange elever en lekende tilnærming til tekstsaping. De benytter gjerne lek og humor som motivasjon til arbeidet og ikke minst som en metode for tekstsaping. Leken blir både et tankeverktøy og en samtaleform som leder gjennom læringen og arbeidet. «I leiken kan dei utforske seg sjølv, språket, samarbeidet og tekstsapinga» (Eritslund, 2008, s. 33).

Dialogen som støtte for læring

Gamlem tar opp dialogen som støtte for læring i boka «Tilbakemelding for læring og utvikling». Relasjonen mellom språk og tanke og dermed kunnskapsdanning, gir begrunnelse

for å bruke dialog som læringsaktivitet (Gamlem, 2015). Dersom dialog skal virke læringsfremmende må elevene være aktive deltakere i samtalen. Dialogen kan føre til at man forstår den andres synspunkt og dermed får utvidet kunnskap selv og samtidig må man uttrykke, holde på og argumentere for egne standpunkt, på denne måten utvider man i fellesskap tankene, utvikler ideer og dypere læring gjennom språket. Vygotsky mente at det viktigste redskapet for intellektuell utvikling, den mentale prosessen tenking, innsikt fra en person til en annen og all læring, er språket (Engh, 2011). Vygotskys teori om mediering hevder at kunnskap først oppstår i sosiale prosesser, mellom mennesker og deretter i individet. Mediering deles inn i to typer: sosial mediering, hvor den lærende får støtte fra omverden i sin læringsprosess og selvmediering, hvor den lærende selv aktivt søker læring. Denne teorien understreker betydningen av både læreren og medelever som støtte for den enkelte, lærende elev (Engh, 2011; Gamlem, 2015). Dialogisk undervisning gir elevene mulighet til å stille spørsmål og få svar, på den måten blir undervisningen tilpasset det nivået elevene er på og dermed bygger læreren stillas for elevene og bidrar til å utvikle den enkeltes proksimale utviklingszone (Engh, 2011; Gamlem, 2015). Den proksimale utviklingssonen er stedet mellom elevenes nåværende kompetanse og neste kompetansenivå, her er elevenes lærings- og utviklingspotensial (Engh, 2011). Det er viktig å huske at alle elevene er på forskjellige steder i sin læring og utvikling og at de alle er i kontinuerlig vekst og skal møtes der de er for å få økt læringsutbytte.

Elevene får møtt hverandres ulike perspektiver og holdninger og den enkeltes fortolkende rammeverk kan utvides. Elevsamarbeider er viktig fordi elevene stiller som mer eller mindre likeverdige i en faglig diskusjon, i motsetning til hva de gjør med læreren. Det åpner for at de i større grad kan tørre å gi uttrykk for egne tolkninger og i større grad diskutere uten å føle at en av partene har en fasit. Dette kan også føre til at de i større grad er villige til å justere egen forståelse etter medelever, uten å miste motet på samme måte som om de møter motstand fra læreren (Gamlem, 2015). På mange barneskoler er det i dag vanlig å bruke læringspartner. En medelev som skal støtte, utfordre og tilrettelegge for læring hos den andre. Scaffolding, eller støttet læring av en signifikant andre, kan føre til dypere, ny forståelse og til slutt individuell, egenstøttet kompetanse. Som Vygotsky hevder: fra fellesskap, til individ. Det sosiokulturelle læringssynet, som Vygotsky representerer, vil hevde at det naturlige, kollektive miljøet i klasserommet har stort potensial for mer produktivitet blant elevene, dersom læreren legger til rette for å bruke det sosiale fellesskapet (Engh, 2011; Gamlem, 2015). Dialogen mellom elevene er imidlertid avhengig av at samarbeidet dem imellom fungerer, at de har noe

kunnskap om tema fra før og at de har forståelse for oppgaven som skal gjøres, for at den skal føre til økt læringsutbytte (Eritsland, 2008; Gamlem, 2015). Både det faglige og det relasjonelle mellom elevene spiller altså inn på hvorvidt dialogisk aktivitet i klasserommet vil være vellykket. Det er lærerens ansvar å skape et trygt klassemiljø som gjør dette mulig.

«Sosialkonstruktiv språkforskning bygger på at all tekstskaping har opphav i det sosiale» (Eritsland, 2008, s. 20). Vi blir påvirket av det etablerte, sosiale fellesskapet rundt oss og følger mer eller mindre bevisst gamle normer for sosialt samspill. På samme måte er skiving et sosialt, etablert mønster, med rammeverk som sjangre. «I den daglege skrivepraksisen vår er vi alle med på å halde oppe, forsterke, endre, og bryte ned sjangrar – og skape nye» (Eritsland, 2008, s. 21). Sosialkonstruktivistisk tenkning vil hevde at reelle samtalsituasjoner, hvor fagterminologi anvendes, er det man kan lære aller mest av. Meningskonstruerende dialoger og sosialt samspill vil da være det beste i opplæringssituasjon. Elevene utvikler språklig bevissthet, oppmerksomhet og tekstskapende evner i dialog seg imellom. Samtalen og samarbeidet mellom elevene vil kunne sette ord på det som ellers gjerne er ubevisst handling fra den individuelle skribentens side i skriveprosess og strategiske valg (Eritsland, 2008). Gamlem trekker frem dialogens betydning også i vurderingsarbeidet. Hun argumenterer for at elevene burde få muntlig tilbakemelding, løpende i arbeidsprosessen når behovet for støtte oppstår. «Dialog oppleves som nyttig av elevene fordi tilbakemeldingen blir formidlet som en integrert del av arbeidsprosessen – den blir formidlet når eleven trenger den, og kan bruke den» (Gamlem, 2014, s. 12). Dialog som metode for tilbakemelding gir også elevene muligheten til å være aktive deltakere, som kan svare, stille spørsmål og diskutere under tilbakemeldingen og på den måten kan tilbakemeldingen gå enda mer konkret på det eleven ønsker og trenger tilbakemelding på, for det videre arbeidet (Gamlem, 2014).

Metode

Masteroppgaven er som nevnt skrevet med en empirisk tilnærming. Jeg har observert elever i en femte klasse samskrive eventyr i par, med unntak av en gruppe på tre for at antallet i klassen skulle gå opp. Dette skrivearbeidet fikk de midtveisvurdering av læreren på, før de fikk to timer til å bearbeide og ferdigstille eventyret sitt. Jeg ba selv om at elevene skulle samskrive, slik at de etter midtveisvurderingen ville samtale om lærerens veiledning og med det gi meg innblikk i hvordan de oppfatter og bruker den. Samskrivingen som originalt i dette prosjektet kun var et middel for å få undersøkt elevenes bruk av formativ vurdering, har som teorien allerede har sagt noe om og oppgaven videre vil vise imidlertid vist seg å være et mål i seg selv. Jeg har sett på elevenes skriftlige arbeid før midtveisvurderingen, midtveisvurderingen de fikk, hvordan de arbeidet med midtveisvurderingen og til slutt det endelige resultatet til elevene. I ettertid har jeg også gjennomført et kvalitativt intervju av læreren som ga midtveisvurderingen, samt åtte av elevene, fra fire av de tretten parene om deres oppfatning av samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medelevrespons. Jeg tok lydopptak av den muntlige midtveisvurderingen elevene fikk, bearbeidelsene og ferdigstillingen de gjorde på bakgrunn av den og intervjuene jeg gjennomførte. Lydopptakene har jeg transkribert i programmet f4transkript fra OsloMets hjemmeside (f4transkript, versjon 7.0.6). Det er de fire parene jeg har intervjuet jeg har valgt å presentere midtveisvurderingene og bearbeidelsene av eventyret til, for å få et mest mulig helhetlig datasett (Braun & Clarke, 2006). Både midtveisvurderingen, samskrivingen og intervjuene er systematisert med tematisk analyse som metode, under temaene samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medstudentrespons. For leservennlighet er imidlertid midtveisvurdering og samskriving presentert under det enkelte par, mens dataene fra intervjuene er fremstilt etter temaene.

Observasjon av arbeidet etter midtveisvurderingen

Det er vanlig å skille mellom delvis deltagende, fullt deltagende, ikke-deltagende observatør og ikke-observerende deltager. Jeg valgte en rolle som ikke-deltagende observatør, som betyr at jeg kun observerte, uten å ta del i handlingen rundt meg (Fangen, 2010, s. 77). Det valgte jeg for å ha minst mulig påvirkning på handlingsforløpet og dermed dataene jeg ervervet ut fra det. Observasjonen ga meg tilgang til elevenes frie snakk seg imellom og viste hvordan elevene, forhåpentligvis, arbeider med fag til vanlig og samarbeider. Dataene samlet inn fra denne arbeidsøkten er elevstyrt, i motsetning til dataene elevintervjuene ga som er styrt av

intervjueren (Fangen, 2010). Elevene styrte samtals retning og innhold selv under arbeidsøkten og opptrådte først og fremst i rolle som medelev i samarbeidssituasjon. En rolle som også gjerne innebærer venn og privatperson. Under intervjusituasjon styrte jeg samtals retning og innhold og det er naturlig å anta at elevene var mer bevist på at de snakket til en voksen, lærerskikkelse med antatte holdninger og ønsker om svar, formulering og oppførsel fra elevene som her i større grad trådte inn i elev-lærer-rolle. Samtidig kan det ikke utelukkes at min tilstedeværelse hadde innvirkning på elevenes handlinger, samtaler og arbeid også under arbeidsøkten deres. De var informert om at jeg observerte dem og var klar over lydopptakeren som tok opp samtalen deres. Det ville vært naivt å tro at det ikke kan ha påvirket elevene til for eksempel å arbeide flittigere enn de ellers ville gjort, følge beskjeder mer og tilpasse den ellers private samtalen. I kvalitative undersøkelser er forskeren selv et forskningsinstrument og forskereffekten, som Fangen kaller det, er uunngåelig. Å oppleve personer i genuint samspill vil tross alt, som hovedregel, være en mer troverdig kilde enn intervju (Fangen, 2010). Samarbeidet mellom elevene, lærerens respons og alle intervjuene er transkribert etter nøyaktig den språkbruken intervjupersonene benyttet. Det er ikke tilpasset skriftspråk. Den enkelte intervjupersons opplevelsesverden blir mest autentisk bevart på denne måten.

Lærerintervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Problemstillingen min går ut på hva elevene og læreren deres selv rapporterer å lære av prosessorientert skriving, det var dermed naturlig å spørre dem. «I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvale og Brinkmann understreker videre at intervjupersonene er subjekter underlagt maktrelasjoner, diskurser, ideologier og oppfatninger som er med på å avgjøre handlingene og utsagnene deres. De er påvirket av omgivelsene sine. For eksempel vil læreren jeg har intervjuet være preget av at han representerer profesjonen sin som lærer og vil mye mulig handle og snakke ut ifra hva som, etter samfunnets forventninger, ville vært det «rette» av en lærer. Dette gjør at Kvale og Brinkmann kaller intervjupersonene «forfattede forfatter», i den betydning at de både er styrt av omgivelsene sine og selv sitter med noe av makten over egen historie og fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). «Intervjudata bør ikke behandles som om det var handlingsdata, men mer ses som folks selvrepresentasjon» (Fangen, 2010, s. 172). Det en intervjuperson forteller om seg selv og sine handlinger er altså ikke nødvendigvis den

praktiske sannheten, men hvordan intervjupersonen ønsker å se seg selv og/eller bli sett av andre. Læreren jeg intervjuet om egen yrkespraksis, vet selvfølgelig hva som blir ansett som den beste yrkespraksisen på direkte spørsmål og kan i teorien velge å svare det som tar seg best ut eller selv også mene at han lever opp til det i praksis, selv om virkeligheten er en annen. Elevintervjuene og lærerintervjuet vil danne et sammenligningsgrunnlag, for å komme noe nærmere den praktiske, objektive sannheten (Fangen, 2010). Alle intervjuene mine er semistrukturerte, altså verken åpne samtaler eller utført etter lukkede spørreskjemaer (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd hadde jeg lagd en intervjuguide både til intervjuet med læreren og intervjuene med elevene; se vedlegg 1 og 2. Intervjuguidene inneholdt spørsmål om de temaene jeg ønsket å snakke om. Under gjennomførelsen av intervjuene i praksis var jeg åpen for å følge samtalenes naturlige flyt og tilpasse de videre spørsmålene til hvert emne underveis i øyeblikket. Intervjuerposisjonen min var nærmest opinionsundersøkeren, som behandler intervjupersonenes uttalelser som fakta som analyseres på avstand. I motsetning til utforskeren som graver dypere i intervjupersonenes psyke eller deltakeren som i større grad svarer og utfordrer intervjupersonenes uttalelser; fordi jeg ikke så det som nødvendig for å oppnå formålet med intervjuene i dette prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det brukes hovedsakelig to metaforer for intervjueren – som reisende eller gruvearbeider. Hovedforskjellen mellom disse forestillingene handler om hvorvidt man anser kunnskapen som utvinnes fra intervjuer som konstruert eller innhentet. Reisendemetaforen ser intervjueren som en som har reist til et fremmed land og engasjert seg i samtaler med de som bor der og dermed har mye nytt og spennende å fortelle vel hjemme i hjemlandet. Denne metaforen innebærer at intervjueren fortolker historiene han blir fortalt og slik foregår en kunnskapskonstruksjon. Intervjueren er med på å konstruere kunnskap både i samtale med «de innfødte» og i utvelgelsen av og fortolkningen av hva som bringes videre til hjemlandet.

Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende. Reisen kan spore til ettertanke og refleksjon, og dermed vise intervjueren vei til ny selvinnsett, så vel som å avsløre verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisendes hjemland (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72).

Gruvearbeidermetaforen viser til en ren innhenting av kunnskap. Gruvearbeideren går inn i gruen og henter ut det verdifulle, altså kunnskapen. På denne måten er kunnskapen noe som ligger der tilgjengelig i intervjupersonene, som kun skal avdekkes av intervjueren.

Intervjueren påvirker ikke kunnskapen på annen måte enn å ta den frem i lyset (Kvale & Brinkmann, 2015). Personlig ser jeg på mine intervjuer først og fremst som

kunnskapsinnhenting. Jeg prøvde å gjennomføre intervjuene etter psykologen Elton Mayos intervjuemetode. Den går ut på at man som intervjuer først og fremst lytter til intervjupersonene. Underveis i intervjuene sammenfatter det man har oppfattet at intervjupersonene har sagt uten å omformulere, legge til eller trekke fra noe, for å dobbeltsjekke med intervjupersonene at det oppfattede budskapet stemmer (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet mitt har vært å påvirke dataene minst mulig. Samtidig liker jeg aspektet med en form for selvutvikling hentet fra metaforen om den reisende. Som masteroppgave, er dette prosjektet også et viktig steg i min personlige profesjonsbygging, som det har vært spennende å utforske.

Elevintervju

Noe av grunnen til at jeg ønsker å intervju elevene er for å kunne oppveie usikkerhetene ved å bruke lærerutsagn som kildegrunnlag i noen grad (Hertzberg & Dysthe, 2012). Det vil antagelig komme frem i elevenes svar om de, i det minste opplever, undervisningen på samme måte som læreren. I tillegg er det til syvende og sist deres opplevelse jeg er ute etter; hva får de ut av prosessorientert skriving? Og hvordan bruker de responsen de får fra læreren? «Intervjuer med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Spørsmålsstillingen i problemstillingen min innebærer at elevene selv må uttale seg om sitt læringsutbytte av prosessorientert skriving i norskfaget. Det er hovedsakelig de som kan besvare spørsmålet jeg startet denne masteroppgaven med; har lærerens tilbakemelding noen effekt? Når man intervjuer barn og unge må man passe enda bedre på å unngå ledende spørsmål enn når man intervjuer voksne. Det er fordi barn og unge er spesielt lette å villedes og kan forme svarene sine etter hva de tror intervjueren ønsker å høre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det eksisterer alltid et skjevt maktforhold mellom voksne og barn. Det at jeg i tillegg presenterer meg som lærerstudent og med det blir assosiert med en lærerfigur, for så å intervju elevene i skolesammenheng om skolearbeid kan gi elevene en opplevelse av at noe er «riktig» svar på spørsmålene de blir stilt, i forhold til det de kanskje egentlig føler eller opplever. På den andre siden intervjues de i omgivelser de, forhåpentligvis, føler seg trygge i og er kjent med; skolens lokaler. Noe som er positivt for intervjuet, i form av at elevene slapper mest mulig av og gir naturtro svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg oppdaget allerede under utformingen av intervjuguiden til elevintervjuene at det er vanskelig å få tilspisset spørsmålene til det jeg lurer på, uten å bruke faguttrykk og språk man

ikke kan forvente at femteklassinger forstår. Spørsmålene må være tilpasset elevenes alder og være tydelige for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan gå på bekostning av at spørsmålene får blitt så konkrete at de ikke kan besvares på andre måter enn intervjueren ønsker. Under intervjuene av elevene var det ved flere anledninger tydelig at elevene ikke forsto formuleringer jeg brukte eller tolket spørsmålene annerledes enn jeg hadde tiltenkt på forhånd. Elevene hadde spesielt problemer med å forstå flere av spørsmålene under kategorien «Proessorientert skriving». Spørsmålet «Hvilken del likte du best?» Som etterfulgte spørsmålet «Hva har du lært mest av i dette skriveprosjektet?» tolket flere av elevene som spørsmål om hvilke del av sitt eget eventyr de likte best. Spørsmålet var tiltenkt å gå på undervisnings-/prosjektets ulike elementer og hvilke av disse som falt best i smak hos elevene. Blant annet startet de med tankekart, utfylte hjelpespørsmål, kladdet, skrev, fikk respons, redigerte og ferdigstilte. Elevene ga ingen antydning til å oppleve dette som ulike elementer i en prosess og slet med å forstå hva jeg var ute etter når jeg prøvde å formulere spørsmålet på nytt i forsøk på å få svar på det jeg mente å spørre om i utgangspunktet. Spørsmålet «Har dette skriveprosjektet lignet på sånn undervisning dere pleier å ha til vanlig?» viste seg også at mange av elevene forsto på en annen måte enn tiltenkt av meg. Jeg siktet nok en gang til prosessen og metoden under prosjektet. De fleste elevene tenkte på innholdet og tema og la ut om at de hadde hatt om eventyr året i forveien, i fjerde klasse. Med det tolket de også de tre følgende underspørsmålene til å handle om tema eventyr og ikke undervisnings metoder.

Utvelgelsen av hvilke elever jeg skulle intervju ble gjort basert på strategisk utvelgelse (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). For å få besvart problemstillingen min mest mulig dekkende ønsket jeg å snakke med elever som representerte forskjellige faglige nivåer. Jeg intervjuet to par som skulle representere høyt faglig nivå i norsk og to par som skulle representere lavt faglig nivå i norsk. De to parene fra hvert faglig nivå var også av motsatte kjønn. Jeg hadde ingen kjennskap til elevene utover det jeg hadde observert til dette tidspunktet i forbindelse med datainnsamlingen og var derfor ikke i stand til å velge ut elever på bakgrunn av faglig kompetanse over tid, men vurderte arbeidsprosessen og resultatet de oppnådde i akkurat dette prosjektet. Jeg spurte læreren om han opplevde utvalget mitt som et dekkende utvalg med tanke på faglig styrke, noe han mente det var. Samtidig var det den mest hensiktsmessige måten å få et variert utvalg på for å oppnå maksimal variasjon og dermed størst spredning i dataene. Allikevel må utvalget kunne betegnes som et relativt homogent utvalg, da dette er elever som går i samme klasser og derfor representerer samme

demografiske profil med tanke på alder og bosted (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Tematisk analyse

«Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Eller, relativt rent oversatt til norsk er tematisk analyse en metode hvor man går inn for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer i dataene for å organisere og beskrive dem. Det er denne analysemetoden jeg har valgt å bruke i denne oppgaven. «A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set» (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Et tema fanger altså opp noe i datamaterialet som er viktig i forhold til problemstillingen og representerer et mønster eller mening i datamaterialet. Jeg vil gjøre en tematisk analyse av dataene mine, som går under en fenomenologisk design, med semantiske temaer eller meningsinnholdet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Temaene jeg har funnet i materialet og valgt å legge vekt på er samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medstudentrespons. Innholdet i midtveisvurderingen parene fikk av læreren og samskrivingen de gjennomførte har jeg sortert inn i nevnte temaer. Overflødig informasjon er fjernet og det gjenværende er presentert i denne oppgaven. For leservennlighet er dataen presentert under det enkelte par, istedenfor under det enkelte tema. Intervjudataene er derimot sortert og presentert under hvert enkelt tema, istedenfor under den enkelte elev, da det tydeliggjør dataene her. Både når det gjelder midtveisvurderingen, samskrivingen og intervjuene har jeg sett eksplisitt på innholdet i det intervjupersonene har sagt og ikke tolket videre på dypere, uuttalt betydning de måtte legge i ordene (Braun & Clarke, 2006).

Jeg startet analyseprosessen med å lese gjennom hele det transkriberte datamaterialet mitt på jakt etter hovedtemaer. Intervjuene var ganske klare, fordi jeg selv hadde klarlagt temaene med underliggende spørsmål på forhånd og dataene dermed var svar på konkrete spørsmål fra min side som jeg kunne se opp mot hverandre. Også lærerens midtveisvurdering var relativt klar å dele inn etter temaene. Mye gikk naturligvis under temaet tilbakemelding, hvor jeg plasserte tilbakemeldinger på arbeidsprosess under prosessorientert skriving, selv om dette også går under tilbakemelding. Dataene fra elevenes samarbeid rundt samskrivingen etter

lærerens respons var en større inndelingsjobb. Jeg startet med å fjerne irrelevant informasjon, som private samtaler mellom elever og fant frem til det som var relevant for å besvare problemstillingen min. Etter det gikk jeg over til å kode eller klassifisere informasjonen. «Koding er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon» (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 174). På denne måten fikk jeg organisert datamaterialet med utgangspunkt i problemstillingen min. Jeg ordnet datamaterialet i kategorier etter kodingen og satt igjen med kun den organiserte, meningsfortyttede dataen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Kategoriene jeg brukte her var som nevnt samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medstudentrespons. Til slutt så jeg etter mønstre og sammenhenger i dataene mine, før jeg så mine egne data opp mot allerede eksisterende teori, som jeg alt har presentert tidligere i denne oppgaven, noe som resulterte i mine resultater.

Etiske problemstillinger

Konfidensialitet i forskningen handler om at deltakerne skal være enige i hva som kan gjøres med dataene i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet skal dataene for eksempel kun brukes i masteroppgaven. Private data som avslører identiteten til deltakerne skal ikke offentliggjøres, derfor bruker jeg pseudonym på personene som omtales og fjerner eventuelle gjenkjennende eller private data. Alle deltakere ble også på forhånd informert om hvem som ville ha tilgang til intervjuene i ettertid. I dette tilfellet er det kun jeg som har hatt tilgang på dataene før anonymiseringen. Det er en etisk problemstilling når forskeren skal analysere dataene som er fått inn og i arbeidet med analysen må definere og kategorisere deltagerne, handlingene og uttalelsene deres og objektivisere dem. Grunnen til at dette er en etisk problemstilling er at det gir forskeren definisjonsmakt over deltagerne, som ikke blir gitt samme mulighet til å forsvare seg selv, egne handlinger og uttalelser (Fangen, 2010).

Datamaterialet

Rammene rundt undervisningen

Klassen består av tjuesyv elever, med ni jenter og atten gutter. Elevene ble fordelt i tretten par, hvor ene «paret» besto av tre stykker for å få antallet til å gå opp. Alle parene har elever av likt kjønn og treer-gruppa er en ren jentegruppe. Som observatør fikk jeg inntrykk av at det sosiale aspektet har vært rådende for lærerens valg av parsammensetning. Elevene satt tydelig sammen med noen de ønsket å være med og/eller var nære med fra tidligere. Læreren som har gjennomført undervisningsopplegget, gitt undervisningsvurderingen til elevene sine og latt seg intervjuet har jobbet ti år som ferdig utdannet adjunkt. I løpet av disse ti årene har han hatt to kull på mellomtrinnet, fra femte til sjuende trinn. Før klassen han har i dag, nå på femte trinn, som han har fulgt hele veien fra andre trinn. Han beskriver klassen sin som en standard klasse som er sterk faglig, men krevende sosialt. Det er tre stykker med dysleksi, men ingen med individuell opplæringsplan i klassen. Klassen har også flere sterke elever, hvorav flere som tas ut for undervisning i høyere årstrinns pensum. Læreren mener klassen gjenspeiler hvordan mange klasser er. Omtrent halvparten av elevene er minoritetsspråklige. Skrivearbeidet foregikk over åtte timer, fordelt over fire dager; to timer onsdag, to timer fredag, tre timer mandag og til slutt en time fredag. Parene jeg har valgt å fokusere på representerer høyt og lavt faglig nivå for begge kjønn. Hver enkelt elev presenteres tydeligere der det er nødvendig før parets samskrivingsaktivitet introduseres.

Prosjektets hendelsesforløp oppsummert i tabellformat

Dato	Tid	Hendelse
Onsdag 09.10.19	1. time: 08.30-09.30	Læreren presenterte skrivearbeidet. Elevene lagde individuelle tankekart, som videre dannet et felles tankekart, som gikk over i eventyrregler. Til slutt satt elevene seg i de lærerbestemte parene skrivearbeidet skulle foregå i.
Onsdag 09.10.19	2. time: 09.45-10.45	Elevene utformet vurderingskriteriene for eventyrene, først i par og deretter i plenum. Elevene fylte ut hjelpespørsmål til eventyret sitt i temaheftet de fikk utdelt, før de fikk begynne å kladde eventyret i heftet.
Fredag 11.10.19	1. time: 08.30-09.30	Parene skrev førsteutkastet av eventyret sitt på datamaskinen i et word-dokument.
Fredag 11.10.19	2. time: 09.45-10.45	Parene skrev førsteutkastet av eventyret sitt på datamaskinen i et word-dokument.
Mandag 14.10.19	2. time: 09.45-10.45	Læreren tok ut ett og ett par for å gi de midtveisvurdering muntlig. De fikk også med seg den skriftlige versjonen av samme tilbakemelding.
Mandag 14.10.19	3. time: 11.20-12.20	Parene reviderte eventyrene sine i word-dokumentet.
Mandag 14.10.19	4. time: 12.35-13.35	Parene ferdigstilte eventyrene ved bruk av vurderingskriteriene og sjekkliste på om de hadde brukt både dem og responsen fra læreren.
Tirsdag 15.10.19	1. time: 08.30-09.30	Jeg intervjuet fire elever, fra to grupper, en og en.
Tirsdag 15.10.19	2. time: 09.45-10.45	Jeg intervjuet fire elever, fra to grupper, en og en.
Onsdag 16.10.19	3. time: 11.20-12.20	Jeg intervjuet læreren.
Fredag 18.10.19	2. time: 09.45-10.45	Læreren holdt eventyrstund og leste elevenes eventyr høyt for klassen og fadderbarnklassen.

Tabell 1: Oversikt over prosjektets hendelsesforløp

Prosjektets hendelsesforløp i tekst

På onsdagen presenterte læreren skrivearbeidet. Han fortalte elevene at de skulle starte på et skriveprosjekt denne dagen, som de skulle fortsette å skrive på fredagen, for deretter å få tilbakemelding på underveis på mandagen og ferdigstille det på mandagen. På fredagen påfølgende uke fra prosjektet startet leste læreren alle eventyrene høyt for elevene med innlevelse og engasjement i dagens siste time. Elevene ble informert om at teksten skulle skrives i sjangeren eventyr og at den skulle skrives sammen i par.

Først skrev elevene individuelle tankekart om sjangeren eventyr. Tankekartene skulle inneholde minst åtte punkter, men i praksis i klasserommet var det alt fra fullstendig tomme, til helt fulle kladdebøker å se. Læreren lagde deretter et felles tankekart på tavla med elevenes muntlige innspill og med oppfordring om at man fylte inn i sitt eget tankekart dersom man ikke hadde skrevet det som ble tatt opp selv fra før av. Elevene med originalt tomme eller mangelfulle tankekart fulgte denne oppfordringen i praksis. Læreren undervisning hadde gjennomgående fokus på samarbeid, noe det var tydelig at elevene er vant til. På et tidspunkt spør blant annet læreren: «Hva er det viktigste ordet i klassen?» Som fører til umiddelbar, samstemt respons: «Samarbeid!». Han oppfordrer også aktivt til større muntlig aktivitet felles i klasserommet, ber om flere hender i været og tar seg tid før han gir enkeltelever ordet. Han ber også elever som ikke har tatt initiativ til å komme med innspill om å komme med det de har skrevet, når han på forhånd, mens de skrev, har sett at eleven har noe bra å komme med.

Med utgangspunkt i det felles tankekartet, går læreren over til eventyrregler. Elevene kommer med forslag til eventyrregler og læreren ringer rundt dem i tankekartet de sammen har lagd (alle er der nemlig allerede). Elevene får beskjed om parinndelingen og setter seg i par plassert rundt i klasserommet og klasserommets nærliggende lokaler etter lærerens ønske.

I andre time får elevene utdelt et temahefte med introduksjon til skriveoppgaven, repetisjon av sjangertrekk, hjelpespørsmål de skal besvare før de får begynne å skrive selve eventyret, spørsmål om hva læreren skal gi elevene tilbakemelding på underveis og i etterkant av skriveoppgaven og plass til å kladde starten av eventyret sitt. Elevene blir bedt om å fylle ut i heftet under hva de ønsker å vurderes på. De sitter i arbeidsparene og samarbeider om denne oppgaven. Læreren spør elevene deretter i plenum hva han burde se etter når han vurderer eventyrene deres og skriver innspillene de kommer med på tavla. De blir informert om at han vil lage en sjekklister med vurderingskriterier ut ifra innspillene som kommer nå.

Resten av timen går med til at elevene i parene fyller inn hjelpespørsmålene til eventyret sitt i heftet de har fått utdelt. På denne måten skal de ha en klar plan før de begynner å skrive selve eventyret og læreren må godkjenne at de fylt ut spørsmålene og har en plan før de får begynne å klaffe starten på eventyret sitt i heftet. Elevene forhandler engasjert om karakterer og plott i eventyret og de fleste gir uttrykk for å ønske partneres aksept på ideer til innhold og samarbeider godt.

På slutten av økten, som også er klassens siste time med kontaktlæreren og innenfor klasserommets fire vegger, skriver læreren opp navnene på det ene paret på en plakat som henger i hjørnet på tavla med overskriften «Champions League». Han sier høyt hvem de er og at de er dagens vinnere i samarbeid, de mottar applaus fra resten av klassen. Læreren forteller at han ofte bruker dette som positiv forsterking dersom elever som ellers har utfordringer jobber godt en dag for å motivere videre. I tillegg til å belønne de som samarbeider svært godt, uten at det er et «unntak».

To dager senere, på fredagen, fortsatte de på teksten sin. De ble først samlet i klasserommet, hvor læreren forsikret seg om at alle parene hadde heftet sitt, før de gikk til datarommet for å skrive eventyret sitt i et word-dokument på datamaskinen. Vel inne på datarommet ble parene plassert rundt i rommet av læreren i parene. Læreren presenterte sjekklisten han har lagd ut fra elevenes innspill på onsdagen og denne står oppe på den digitale tavla hele timen, mens elevene skriver. De får også beskjed om at paret som vinner dagens «Champions League», får i belønning å velge alle sangene til «Just Dance» neste gang klassen har fysisk aktivitet (FYSAK).

Flere av parene hopper over småord i teksten sin, som «med», «i», «et» og lignende. Læreren rettleder dem ved å lese setningen høyt for elevene. Elevene selv spør i all hovedsak om hjelp til rettskriving av utfordrende enkeltord, som for eksempel «konkurranse». De får også hjelp av rettskrivingsprogrammet i word-programmet de skriver i, som lager røde eller blå streker under ord som er skrevet feil. Flere elever prøver seg frem på ulike skrivemåter for å få strekene til å forsvinne. På den andre siden ser elevene ut til å være i svært god tro om egen rettskriving så lenge det ikke dukker opp streker under ordene i dokumentet. Noe som blant annet fører til at flere dobbel-/enkelkonsonant feil glir uoppdaget forbi. Flere av parene er

svært opptatt av word-programmets ordtelling og spør andre par hvor mange ord de har sammenlignet med seg selv og motiveres tilsynelatende av å se antall ord øke i dokumentet.

Når elevene kommer inn igjen fra friminutt forteller læreren klassen at han har lagt til et ekstra punkt på sjekklisten over vurderingskriterier; «Jeg har med adjektiv (beskrivende ord)», etter å ha sett over elevenes tekster i den foregående timen. Læreren har også skrevet ut sjekklisten til alle parene i pausen, så de nå har den i papirformat foran seg mens de skriver videre. Timen avsluttes med at læreren samler alle elevene og gjennomgår hvordan de skal lagre dokumentet sitt. Etterhvert som de har fått lagret dokumentene sine, får de gå til matpause.

Læreren brukte helgen på å formulere skriftlig midtveisvurdering til hver av gruppene. Mandagen gikk med til at elevene jobbet med lærerens vurdering, reviderte og ferdigstilte teksten sin. Læreren brukte først en time på å ta ut et og et par fra en annen lærers time, for å gi de tilbakemeldingen muntlig. Den samme tilbakemelding fikk hvert par skriftlig med seg når de gikk igjen. Når alle parene hadde mottatt tilbakemeldingen muntlig, fulgte to timer på datarommet til redigering og ferdigstilling av eventyret deres. Læreren opplyser om at han har lagd en ny sjekkliste til elevene. Det er likt det de brukte på fredagen, men denne gangen inneholder det også et underemne kalt «Respons». Under dette skal det krysses av om elevene har brukt tilbakemeldingene de fikk fra læreren sin for å forbedre eventyret. Nederst på arket, utenfor selve sjekklisten, er det også nå spørsmål om hvilke endringer elevene har gjort etter responsen. Læreren legger vekt på at han har brukt tid på å gi de tilbakemelding og tips for å hjelpe dem og at de derfor må huske å benytte den og skrive inn i sjekklisten hvordan de har brukt den. Etterhvert som elevene selv mener de er ferdige med eventyret sitt får de utdelt sjekklisten. De går da over eventyret sitt og sjekklisten før de selv velger sier seg fullstendig ferdige med eventyret. De som blir ferdige jobber med Multi Smart Øving individuelt på datamaskinene. Fire av de tretten parene sa seg ferdige allerede etter en time på datarommet og alle tretten ble ferdige i løpet av begge timene.

Fredagen samme uke var elevenes fadderbarn, som går i andre klasse, invitert til eventyrstund av femteklassens lærer. Før fadderbarna kom gikk læreren gjennom hvordan han forventet at elevene skulle oppføre seg under eventyrstunden. Elevene kom selv med forslag om å være gode forbilder, høre på eventyrene, ta vare på og vise omsorg for fadderbarna sine. Elevene ble fordelt i fem grupper og plassert rundt i rommet gruppevis. Ved siden av hver elev var det

holdt av plass til tilhørende fadderbarn. Læreren ba også alle elevene si navnet på fadderbarnet sitt og minnte de som hadde glemt det på det før fadderbarna kom. Når fadderbarna var ankommet og plassert hos tilhørende fadder, forklarte læreren at han ville spørre om de hadde hørt noen eventyrregler etter presentasjonen av hvert eventyr. Han oppfordret både andre- og femtetrinn til å svare. Før opplesningen av hvert eventyr presenterte han hvem det var skrevet av og på det første eventyret gjorde han eventyrregler overtydelig ved å legge overdrevent trykk på stemmen ved forekomsten av dem. Både andre- og femtetrinn fant masse eventyrregler og under presentasjonen av de resterende eventyrene utøvde han ikke samme vektlegging, men fikk like god respons av elevene etterpå. Flere av eventyrene krevde at læreren var noe frigjort fra selve elevteksten, for å skape sammenheng i eventyret og forståelse hos tilhørerne. Han fortalte med innlevelse, vektla partier som var morsomme og forklarte utover det som sto i elevteksten når nødvendig. Seansen endte med at andreklassens lærer takket for at de fikk komme og roste femteklassens eventyr. Fadderbarna ga stor applaus på oppfordringen fra femteklassens lærer: «Alle andreklassinger som syns dette var bra eventyr klapper.»

Analyse og funn

Midtveisvurderingen, samskrivingen og intervjuene er systematisert ut fra tematisk analyse i temaene samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medstudentrespons. For leservennlighet er midtveisvurderingen og samskrivingen presentert under hvert av de fire parene, mens intervjuene er presentert etter temaene.

Midtveisvurderingen

Midtveisvurderingen ble gitt alle parene i muntlig form av læreren. Den samme tilbakemeldingen fikk de med seg i skriftlig format og hadde med seg under den senere bearbeidelsen og ferdigstillingen av eventyrene. Jeg tok lydopptak av den muntlige responsen og ble tildelt det skriftlige utkastet av den for hver gruppe. Her er innholdet i responsen gitt av læreren til de fire utvalgte parene gjengitt og analysert.

Par 1 – Erlend og Matheo

Elevene roses for et fantastisk og spennende eventyr, uten å her gå innpå nøyaktig hvorfor det er det. Læreren forteller derimot om den gode effekten spenningen har på eventyret for leseren, i form av at han leste hele eventyret deres uten pause. Han roser de videre for at de har med mange eventyrregler, som er blant vurderingskriteriene.

Det første læreren ber paret se på i eventyret sitt er at de veksler mellom å skrive i fortid og nåtid. Her gir læreren tilbakemelding på tekstens makronivå og tekstbinding fra en setning til en annen. Læreren forklarer at de enten må holde seg til en tid, eller på et tidspunkt i teksten gå fra fortid til nåtid, basert på at handlingen i eventyret gjør det. En av guttene gir uttrykk for å forstå tilbakemeldingen, mens den andre er stillere og virker mer betenkt. Dette viser seg også når læreren under revideringsfasen i de følgende timene spør guttene om de har endret det og den ene svarer ja, mens den andre svarer nei. Når læreren lurte på hvorfor han får ulike svar av de to, forteller den i paret som mener de har rettet det opp at den andre ikke forstår hva det er snakk om, men at han har prøvd å forklare det for han og har endret det i teksten.

Det andre læreren forteller paret er at de har bygd opp eventyret på en god måte, men at høydepunktet blir noe kort. Han foreslår at de lar høydepunktet dra ut litt lenger i tid. Her kunne han ha benyttet anledning til å trekke inn vurderingskriteriet «Jeg har med adjektiv (beskrivende ord)». Det ville ha gitt paret en mulig løsning på hvordan å trekke ut tekstens

høydepunkt i tid, bevart/styrket teksten kvalitativt og samtidig referert til vurderingskriterier for oppgaven.

Det tredje læreren tar opp er at guttene tydelig har latt seg inspirere av et eventyr klassen har arbeidet med året i forveien, «Reveenka», og stjålet et handlingsmoment herfra. Han påpeker med det intertekstualitet i eventyret til Erlend og Matheo og foreslår at de gjør små justeringer på akkurat denne delen, sånn at det er mer inspirert av, enn direkte kopiert. Han har konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres.

Til slutt blir paret bedt om å lete gjennom teksten sin etter rettskrivingsfeil. De har, som flere andre par, rettskrivingsfeil som ikke oppdages av rettskrivingsprogrammet på datamaskinen og må også minnes om at egennavn har stor forbokstav. Læreren runder til slutt av den konstruktive kritikken av eventyret med: «Dette er småpirk som vil gjøre det gode eventyret deres enda bedre! (...) Jeg gleder meg til å lese det når det er helt ferdig!». Den positive responsen virker oppriktig fra lærerens side og guttene er også tydelig stolte av eventyret sitt. Før de går spør den ene eleven læreren «Hvilke eventyr var best?» og læreren gir den ønskede bekreftelsen på at deres eventyr var best, ved å si det var en grunn til at han sparte deres eventyr og respons til slutt.

Par 2 – Merete og Ida

Læreren starter med å berømme jentene for en spennende og mystisk start på eventyret sitt. Han kommenterer også at han gleder seg til å lese det når det blir ferdig, noe som kan minne jentene om mottakerbevissthet i det videre arbeidet.

Responsen til jentene går mye til dels ut på å høre om jentene har en plan for det videre skrivearbeidet. I det første punktet etterspør læreren mer informasjon om en av karakterene i eventyret deres, som skal vise karakterens rolle og foreslår at jentene kan ha med en form for frampek som skal avsløre om karakteren er ond eller god. I punkt nummer to spør han hva som blir oppdraget eller oppdragene for jentene og hva som blir premien til slutt. Jentene er nemlig godt i gang og viser stor iver over eventyret sitt, men er fortsatt i innledningen av (det skrevne) eventyret. Spørsmålene til læreren sjekker om jentene har en plan som stemmer overens med vurderingskriteriene («Jeg har husket å avslutte eventyret på vanlig måte» og «Hovedpersonen(e) har fått oppdrag å løse») og sjangeren eventyr. Til slutt, i det tredje og

siste punktet til jentene, minner han om få med eventyrregler og eventyrtall. Han foreslår konkret om de to jentene i eventyret deres kan bli gitt tre oppdrag å løse og forsøker seg også med å spørre om det kanskje kunne vært tre jenter, istedenfor to. Jentene er tydelig negative til sistnevnte forslag og ser nølende på hverandre.

Par 3 – Shugofa og Maria

Rosen til dette paret er forholdsvis kort og formulert i en setning: «Dette var en god start på eventyret og jeg gleder meg til å lese videre når dere er ferdig.» Forøvrig er det lite konkret for paret å forholde seg til i den positive tilbakemeldingen. Læreren sier ingenting om hva som gjør starten på eventyret god. Det er heller ikke godt å slå fast sikkert om formuleringen er siktet til prosessen og at jentene er godt i gang eller til kvaliteten på innledningen deres.

Jentene tipses om å lese teksten høyt for hverandre for å oppdage skrivefeil. Her får paret altså tips om en konkret fremgangsmåte for å komme en del av rettskrivingsfeilene til livs. Han viser dem også under den muntlige responsen hvordan dette kan gjennomføres i praksis, ved at han ber dem en og en om å lese gitte setninger høyt for hverandre og finne eventuelle rettskrivingsfeil. Det andre tipset jentene får er å huske å ta med flere eventyrregler. Her skriver han også at dette er for at det skal bli et eventyr og ikke en fortelling, her forklarer han dermed grunnen for det og at det er for å bevare riktig sjanger. I tillegg er det et av vurderingskriteriene. Det tredje tipset tar også opp et av vurderingskriteriene; «Det er ikke mange setninger som starter med «så»». Han poengterer også at om de lykkes med dette får teksten bedre flyt og da er det lettere å jobbe med spenningskurven. Til slutt får jentene en påminnelse om å bruke tiden godt, slik at de rekker å bli ferdig.

Par 4 – Oliver og Aria

Læreren starter med å gi ros for en konkret del av innholdet i eventyret. Denne konkrete delen av eventyret svarer også til eventyrregler; lykkelig slutt og karaktertrekk ved hovedpersonen som kreativ og lur; som vurderingskriteriene etterspør og som viser sjangerbeherskelse. Læreren kunne gått videre med den positive bemerkelsen, ved å inkludere nettopp dette og dermed begrunnelsen for at det er godt innhold i eventyret deres.

Det første læreren tipser om er den manglende røde tråden i eventyret deres, her tar han altså opp makronivået i eventyret. I stedet for å formidle dette som mangel på sammenheng,

formidler han det som: «Dere har nesten skrevet to tekster.» Han fortsetter med å forklare at starten, ved innhold, minner om en fortelling og at resten, ved innhold, minner om et eventyr. Han gir konkrete forslag til innhold og med det løsningsforslag, formulert til dem som at det vil gjøre starten av teksten deres mer om til et eventyr, mens det vesentlige er at det vil få sammenheng med resten av eventyret deres.

Det andre læreren velger å ta opp er et forslag om at hovedpersonens brødre ikke dør av gift i eventyret, men at det heller kan være en form for sovegift. I den muntlige responsen kommer det frem at dette ønsket er et forsøk på å få oppfylt eventyr-«kriteriet» om en lykkelig slutt for hovedpersonen. Dette punktet går dermed ut på eventyrregler, som er blant vurderingskriteriene og er utøvelse av sjangerbeherskelse.

Det tredje og siste punktet går på eventyrets mikronivå og tar opp ortografi og syntaks. Her tipser læreren om at elevene bør lese teksten høyt for hverandre. Under den muntlige responsen ber han en og en elev i paret, lese konkrete setninger fra teksten sin høyt.

Oppsummert

Alle parene har fått en innledende positiv kommentar og deretter enten tre eller fire punkter med forslag til det videre arbeidet med eventyret deres. Tilbakemeldingene viser til mottakerbevissthet ved at læreren tydeliggjør seg selv som leser av eventyret, gjerne i form av «Jeg gleder meg til å lese eventyret når det er ferdig». Før han minner om at eventyret skal leses for resten av klassen og at det blir stor stas. Slik blir parene etterlatt med formålet og mottakerbevisstheten i tankene. Her spiller han dermed på, ikke bare seg selv, men klassen som leser og publikum. Dette kan bidra til at parene legger enda mer flid i det avsluttende arbeidet, da de blir bevisste mottakerne av eventyret og formålet med skrivingen.

Han kunne generelt gått dypere inn på hva som gjør eventyrene spennende og med det gjøre de positive tilbakemeldingene mindre vage. De fleste rosene kommentarene gir ikke konkret informasjon om hva som gjør eventyret spennende eller hvorfor læreren liker det. Han har fokus på hvorvidt elevene har en god skriveplan og legger vekt på at de må bruke tiden godt videre for å få utført den i praksis. Med andre ord kommenterer han arbeidsprosess og gir anerkjennelse for forarbeidet deres. Særlig hos de parene som ikke har kommet så langt på eventyret sitt enda, forsikrer han seg om at de har en plan og minner dem om å jobbe effektivt for å bli ferdig med eventyret. Den konstruktive kritikken er presentert som «forslag til det

videre arbeidet med eventyret» og rundes også ofte av med setninger som: «Disse punktene mine er småpirk som vil gjøre det gode eventyret deres enda litt bedre!». Det er tydelig på lærerens formuleringer at det er essensielt for han å ta vare på elevenes videre skriveglede. Den konstruktive kritikken som følger er relativt konkret og bør være lett å justere seg etter. Han viser ofte til eksempler i elevtekstene. Læreren spør elevene om de har lyst på tipsene han har for det videre arbeidet med eventyret og venter på samtykke før han gir de. Han kommer også med konkrete, alternative løsningsforslag der han mener elevene bør endre innholdet i eventyret sitt. Elevene får i tillegg tips om å bytte ut semantiske uttrykk i teksten sin for å få språket tydeligere i forhold til handlingen der det er nødvendig. Her har han fokus på sjangertrekk og vurderingskriterier ved å være særlig opptatt av at eventyrene bør ha en lykkelig slutt.

Læreren kommenterer makronivået i teksten, sammenheng, sjangerforståelse og tekstens helhet. Under dette tar han til flere par opp hvordan å bygge opp til og dra ut et spennende høydepunkt. Dette sto ikke blant vurderingskriteriene elevene ble gitt på forhånd. Flere par får konkrete tips på innhold og hvilke semantiske uttrykk de har valgt å bruke, for at det skal passe til resten av teksten og sees i en sammenheng. Dette henger sammen med vurderingskriteriet om å ha en rød tråd gjennom eventyret. Den øvrige tilbakemeldingen er også nært knytt opp til vurderingskriteriene og det som går igjen er blant annet å få ros for eller bli minnet om bruk av eventyrtall og eventyrregler. Han trekker også frem hvorfor dette er positivt/viktig gjennom virkningen det har på eventyret: «Det er med på å bygge denne teksten opp til et skikkelig eventyr». Han etterlyser flere beskrivelser og adjektiv i tekstene, noe som er blant vurderingskriteriene som er lagd på forhånd. Læreren forklarer også at mer beskrivelser i setningene vil være med på å øke spenningen i eventyret. Med det beskriver han altså hvilken effekt det litterære virkemiddelet skildringer vil ha i eventyrene deres og begrunner dermed hvorfor de bør ha det med.

Læreren kommenterer også tekstens mikronivå. Blant annet når det kommer til tegnsetting, ved å kommentere at eventyrene burde inneholde flere eller færre punktum og annen oppdeling av setninger. Han viser elevene konkrete eksempler fra teksten deres og leser høyt for å vise at de må huske å gi leseren pustepauser eller ha en mindre oppstykket tekst. Her prøver læreren å øke forfatterens og eventyrets mottakerbevissthet og kan også vise til vurderingskriteriet om å huske punktum. Han kommenterer også ortografien i teksten. Læreren kommer med tips om fremgangsmåte for å avdekke disse feilene, nemlig at de kan

lese teksten høyt for hverandre og gir med det vurdering også på elevenes strategier og ikke bare innholdet i eventyret. Det er ikke bare ordnivå, men også syntaksen i eventyret, læreren håper de kommer til livs ved å lese det høyt.

Rådene er gjerne formulert til elevene som utfordringer, som: «Klarer dere å få til at ikke en eneste setning begynner med «så», «også» eller «og»?» Å formulere tipset som en utfordring, istedenfor en formaning, kan virke motiverende på elevene. Det samme gjør han når han oppfordrer elevene til å lete etter rettskrivingsfeil i teksten sin, med formuleringer som: «Jeg fant noen, klarer dere?» Denne ordleggingen gjør både oppgaven og elevenes rolle formell og høytidelig og tar brodden av den konstruktive kritikken.

Samskrivingen

Når læreren blir spurt om hvilke kriterier han normalt lager par ut ifra svarer han at det kan være etter nivå. Hvorav da alt fra likt nivå til på tvers av nivå. Det kan være basert på at elever fra samme kjønn skal jobbe sammen eller på tvers av kjønn. Av og til er det basert på at han tenker at de to elevene kunne vært en god match og gode læringspartnere for hverandre. Han varierer med vilje hvilke kriterier han lager par ut ifra, slik at elevene ikke skal avsløre nivåinndeling for eksempel, da det kan få uheldige konsekvenser. I tillegg til at han har fokus på at elevene skal kunne samarbeide med hvem som helst. Denne gangen var det mest fokus på hvem han tenkte kunne jobbe sammen sosialt sett, med det faglige i bakgrunn. Dermed ble parsammensetningen denne gangen bestående av faglig sterke elever sammen, noen litt blanda og noen litt svakere sammen. Han understeker også at de antatt svakere elevene ikke har mindre motivasjon eller skriveglede enn de andre elevene og at alle elevene så ut til å være motivert for denne oppgaven.

Jeg tok lydopptak av og har transkribert bearbeidelsen og ferdigstillingen av eventyrene for alle parene. Her presenteres de fire utvalgte parenes samskrivingsaktivitet under temaene samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skrijving og medstudentrespons.

Par 1 – Erlend og Matheo

Erlend og Matheo er to faglig sterke elever. Erlend er flerspråklig og Matheo begynte i klassen for to år siden. Frem til det gikk han på skole med mye mindre forhold.

Guttene har et kort og effektivt samarbeid, på kun tjuetre minutter. De bruker blant annet tiden på å følge lærerens ene råd om å gjøre kampen mot trollet lenger. Matheo: «De var... Nei... På vei til slottet så så de sju troll.» Erlend: «Stå foran dem.» Matheo: «Sju troll stå foran dem som skulle på middag.» Erlend: «Middag er to «d»-er.» Matheo: «Middag.» Erlend: «Som skulle spise prinsessen.» Matheo: «De gikk etter trollet.» Erlend: «Jeg tror det er en «t».» Matheo: «Ja, det er det.» Erlend:

Men så kom det første trollet bak dem. Hva med at... Vi burde fjerne her. For det kan skje etterpå. Espen... Du må skrive «og». «Og» er det. Bare gå opp dit, så skal jeg si hva du skal skrive: «Esen. Vent. Fant en kniv, for å ta, å ta tauet som lå rundt prinsessen. Okei, så kan du fjerne den andre greia der. Okei, da må vi finne...» (...) «De så den... Gamle damen komme med en gitar i hånden eller på ryggen?

Matheo: «Bare ta ryggen. For man må løpe og sånn. Fordi den gamle damen visste at de var i nød. Og mens hun spilte så sa hun «løp». Hvorfor har du to mellomrom?» Erlend: «Begynte de å danse.» Deretter ser de på lærerens andre råd om at de må ha likt tidsperspektiv gjennom hele eventyret. Matheo:

Punktum. For da har vi kommet til at de kommer frem til slottet. Hvordan var det med den tiden? Liksom, du vet... «Dere veksler litt mellom å skrive i fortid og nåtid. Her er det fint om dere velger en av delene eller at det kommer til et punkt i teksten hvor dere kommer til nåtid.» Okei, gå oppover. Se, vi skrev «for lenge, lenge siden». Hvor er Espen? «Het» hadde det vært nåtid hadde det vært «heter». Vi må finne sånne feil. Erlend: ««Het»! «Het» er at han har hett!» Matheo: «Ja, jeg vet det. Da det er lenge siden. Noen steder så skrev vi, sånn som her, «han het», «han het». Ja, det er riktig. Liksom sånne ting, skjønner du enda ikke hva jeg mener?» Erlend: «Enda ikke hva du mener?» Matheo har altså forstått lærerens tilbakemelding og anvendt den i teksten. Som det videre bekreftes har imidlertid ikke partneren hans helt forstått hva det er snakk om. Matheo: «Lærer, vi er ferdige.» Læreren: «Har dere sett litt på det med nåtid og fortid og sånn?» Erlend: «Nei.» Matheo: «Ja, det var akkurat det vi sjekka på nå.» Læreren: «Hvordan kan jeg vite det når du sier «ja» og han sier «nei»?» Matheo: «Han vet ikke hva det er, men jeg prøvde å fortelle han.» Læreren: «Okei. Men du har sett på det?» Matheo: «Ja.» Læreren: «Okei. Kampen har vart litt lenger?» Erlend: «Ja.» Matheo: «Mye lenger også.» Til sammen har guttene rettet opp tre av fire av lærerens korrigeringer. Det fjerde tipset, som de har valgt å overse, er et innholdstips guttene har tatt stilling til at de ikke er enige i. Tidsperspektivet er likt gjennom hele eventyret, de har sett over og rettet opp skrivefeil og gjort kampen mot trollet lenger og med det hele eventyret mer spennende, slik læreren rådet dem til.

Guttene er raskt på sak på nettopp de tingene som ble poengtert av læreren: Drøftingen dem imellom går først og fremst ut på å skape den delen av eventyret de ble bedt om å dra ut i tid av læreren. Forøvrig er de i stor grad ferdig med å lage eventyrets handling, men diskuterer ved jevne mellomrom hvilke formuleringer de skal bruke i eventyret. De arbeidet godt med tilbakemeldingen fra læreren og benytter den i svært stor grad i teksten sin. Guttene var allerede kommet godt på vei med eventyret før korrigeringen fra læreren og var tydelig stolte av arbeidet sitt så langt. Dermed er det ikke så rart at de er blant de parene som ble raskest ferdig. Han ba dem også om å se på rettskrivingsfeil. Det kommer ikke frem på opptaket av samarbeidet at guttene går aktivt tilbake i teksten de allerede har skrevet og ser etter rettskrivingsfeil eller at de ser gjennom dette til slutt. På den andre siden er de flinke til å

diskutere rettskriving gjennomgående mens de skriver og korrigerer hverandres rettskriving fortløpende på en vennlig måte. Det som diskuteres desidert hyppigst er dobbel- og enkelkonsonant. Når de etterhvert sier seg ferdig med eventyret er de tydelig fornøyd med eget resultat.

Par 2 – Merete og Ida

Ida er en faglig svakere elev, mens Merete er faglig sterk. Etter friminuttet er alle parene raskt i gang med å skrive igjen og de virker ivrige etter å fortsette på eventyret sitt. Ida og Merete forteller meg oppglødd på vei inn: «Vi lekte eventyret i friminuttet, så nå har vi hele eventyret ferdig!».

Dette er paret som holder på lengst med eventyret sitt. De bearbeider det i hele en time og femtiseks minutter. Tiden bruker de hovedsakelig på å dikte videre på eventyret sitt og de skriver et lenger eventyr enn de fleste andre parene. Lydopptaket består i stor grad av replikker. Ida: «Hva er din kraft?» Merete: «Vannkraft.» Ida: «Kanskje teleportering?» Merete: «Mmmm!» Ida: «Hva gjør du?» Merete: «Prøver å teleportere.» Begge ler. Ida: «Kanskje... Hvordan skriver man kanskje?» Merete: «Kan-ske.» Jentene ler masse, gjør til stemmen, leser i kor det de skriver mens de skriver det og koser seg generelt i arbeidsprosessen. De lever seg inn i eventyret og forteller at de lekte eventyret i friminuttet og derfor vet hvordan det skal ende. De spiller eventyret ut som skuespillere, hvor det de sier er det som blir eventyrets innhold. Dette har ført til at eventyret i all hovedsak også består av at hovedkarakterene snakker.

Begge kommer aktivt med forslag og dikter videre om hverandre, gjør bare milde korrigeringer av hverandres innspill og rettskriving som tas imot med godt humør. Merete: «Nei, vi trenger ikke punktum!» Ida: «Greit...» Merete: «Siden hvis vi har for mange punktum blir det for mange setninger.» (...) Merete: «Spørsmålstegn, det er jo et spørsmål du stiller deg selv.» Jentene lærer også nye ting av hverandre. Merete: «Kremt.» Ida: «Kremt, hva betyr det?» Merete: «*Kremter*. Det er sånn man *kremter*, det liksom... Sånn når man pleier å si noe.» Ida: «Jeg kan ikke bare si "kremt".» Merete: «Nei, det er kremt! Betyr ordet, når man *kremter* gjør sånn, så om man skriver «kremt», så betyr det at man gjør sånn.»

De er samstemte og effektive. Både diktning, skriving og rettskriving går fortløpende under ett. Ida: «Jeg vet hva slutten skal være.» Merete: «Slutten kommer til slutt.» Ida: «Premien kan jo

være at de får kappene.» Merete: «Er ikke det litt rart da?» Ida: «Nei. På slutten så kommer trollmannen.» Merete: «Ja!» Ida: «Og så sier han «Dette var bare en test.» Merete: «Ja!» Ida: «Det er to p-er i kapper!» Merete: «De tok på kappene.» Ida: «Okei.» Merete synger: «De tok på kappene, tok på kappene, tok på kappene, de tok på kappene.»

Ettersom jentene i stor grad drømmer seg vekk i eventyret og hovedsakelig fryder seg over å fantasere og skrive, er de ikke så opptatt av responsen de fikk fra læreren. Ida: «Har vi brukt tilbakemeldingene fra læreren? Hva var tilbakemeldingen igjen?» Merete: «At vi skulle skrive om trollmannen var snill og det har vi gjort.» Ida: «Ja, vi har gjort det litt.» Til slutt har de fulgt to av tre råd. Det tredje rådet uttrykte de å ikke være helt enige i allerede når de fikk det presentert av læreren. Arbeidsformen deres har antagelig gjort det vesentlig å ha to, ikke tre hovedpersoner, til tross for at tre er eventyrtall. Som de fleste andre sjekker de av på sjekklista til slutt, basert på at de finner ett eksempel på det etterspurte i teksten. Ida: «Beskrivende ord... Har vi det egentlig?» Merete: «Ja, vi beskriver trollmannen.» Ida: «Ja, lilla kappe.» Merete: «Ja, så det har vi.»

Par 3 – Shugofa og Maria

Shugofa og Maria er faglig svake begge to. Begge er flerspråklige og Shugofa er vel så komfortabel på engelsk som på norsk, noe som kommer frem i datamaterialet. Hun går på minos og det snakkes ikke norsk hjemme hos henne. Maria begynte i klassen for et år siden og her går det heller ikke i norsk hjemme.

Jentene begynner rett på lærerens tilbakemeldinger og starter med å rette opp de ordene læreren dro frem som eksempler under den muntlige tilbakemeldingen. Maria: «Okei, vi må ta den «skule» og så må vi ta bort den (punktum) og gjøre den liten (stor bokstav).» Shugofa: «Han sa det var mye «da» og «så» og sånn. Jeg kan lese gjennom og du justerer liksom.» Jentene leser teksten høyt for hverandre, slik læreren anbefalte dem. Imidlertid er det påfallende når man lytter til lydopptaket av jentene, med den ferdige teksten deres foran seg, at de leser teksten sånn den burde vært, selv om det ikke er det som står. De har altså problemer med å lese teksten objektivt, men leser den slik de selv har ment at den skal være og er for dem.

De feilene jentene klarer å plukke opp er de læreren trakk frem for dem under veiledningen. Maria: «Det var en av feilene våres: «list» (lyst).» Shugofa: «List (lyst).» Maria: «Er det to t-

er?» Shugofa: «Ja.» Også da er det vanskelig for jentene å se hva som er feilen, til tross for at de nå er bevisst på at det er en feil der. Ordet «list» (lyst) dukker opp igjen når de sjekker ord med røde streker under. Jentene løser utfordringen med å på nytt skrive «list» for lyst. Den røde streken forsvinner nemlig da, på bakgrunn av at «list» er et ord, dog med annen betydning. Antagelig hemmes jentenes skriftlige ferdigheter av at de ikke skriver på morsmålet sitt. Det er utfordrende for dem å skjønne koblingen mellom fonologi og ortografi flere steder. Når de selv leser eventyret sitt høyt, vet de hvordan det skal høres ut, de vet bare ikke hvordan de skal formidle det slik skriftlig.

De er også usikre på sjangeren de skal skrive i. Noe som kommer frem når læreren kommer og ser til dem underveis i arbeidet. Læreren «Husk å ta med eventyrregler og jobb på for å bli ferdig.» Shugofa: «Ja, men hva er eventyrregler?» Læreren: «Tallene tre og sju, det var en gang, at det er oppdrag, det ender med en lykkelig slutt for hovedpersonen.» Seg imellom har de også noen utfordringer med å leve i samme forestilling av eventyret. Shugofa: «De gikk videre inn i skogen.» Maria: «Videre inn i skogen? De var allerede framme.» Shugofa: «Ja, de var liksom framme, men de gikk videre for de var liksom ikke ved slottet.» Maria: «Jo, hvorfor var hekse der da?» Shugofa: «Fordi hun vaktet liksom porten.» Både når det gjelder eventyrets innholdsside og handling og når det gjelder å få formidlet forslag. Shugofa: «Og når de kommer dit, så de en giant waterfall.» Maria: «Hæ?» Shugofa: «Vann.» Maria: «Jeg skjønner ikke hva du mener.» Shugofa: «Eh...» Maria: «Jeg aner ikke hva du mener.» Shugofa: «Jeg vet hva det er, men ikke på norsk.» Shugofa prøver her så godt hun kan å formidle begrepet foss, men hun kan ikke det norske ordet. Maria kan ikke ordet på engelsk og klarer ikke forstå Shugofas forklaring. Antagelig er disse jentene mye sterkere fortellere enn det teksten deres gir uttrykk for, da det språklige stopper dem. Jentene bearbeider eventyret sitt i hele en time og trettitre minutter og er med det et av parene som holder på lengst. Jentene har fulgt rådene læreren kom med etter beste evne. De har lest høyt på jakt etter skrivefeil, men som nevnt leser de ikke feilene. Rettskrivingsfeilene er også vanskelig å rette opp for dem, da de ikke vet hva de skal rette på. Som jentene selv gir uttrykk for er de usikre på eventyrregler og bruker noen, men ikke mange. På den avsluttende sjekklisten har ikke jentene krysset av for at de har en rød tråd i eventyret sitt. Det vil jeg imidlertid hevde at de har, men det kan bety at de er usikre på hva det betyr. De helt konkrete tilbakemeldingene fra læreren, hvor han har vist dem eksempler i teksten deres og hvordan det burde vært, har jentene rettet opp. På egenhånd ser det ut som tilbakemeldingene er i vanskeligste laget for jentene å anvende.

Par 4 – Aria og Oliver

Aria og Oliver er to faglig svake elever. Oliver er særlig svak i språkfag og utredes i skrivende stund for dysleksi med mer. Aria begynte i klassen dette skoleåret og er flerspråklig. Det ene gutteparet skiller seg ut ved at teksten deres har større hull, enn tekstene i klassen forøvrig. De er også vanskelige å rettlede, da de selv ikke ser mangelen på sammenheng når den kommenteres til dem.

Guttene prøver å ta i bruk lærerens tilbakemelding, men har problemer med hvordan de skal anvende den i praksis. Dette gir samarbeidet mellom guttene en vesentlig knekk. Oliver: «Har du det der skjema? Får jeg låne det?» Aria: «Ja.» Oliver: «Okei, vi må finne den derre, der hvor de dør.» Aria: «Hva er det du gjør? Har du slettet alt sammen som vi har gjort?» Oliver: «Nei, vent da.» Fire minutters stillhet. Aria: «Så du har bare sletta alt det her?» Oliver: «Ja, fordi... Vi må jo prøve å gjøre sånn at oppdraget blir å redde de, kanskje?» Fire minutters stillhet. Aria: «Kan jeg skrive på en annen pc, i stedet for å se på? Jeg prøver å finne en annen pc.» Aria snakker om andre ting med en elev fra en annen gruppe. Til slutt prøver læreren og få paret på rett kjør igjen. Læreren:

Nå får dere en advarsel, for dere gjør andre ting enn det dere skal. Nå setter du deg på andre siden av Mads og dere to må samarbeide. Dere har en jobb å gjøre, så da må dere bruke tiden godt, okei?

Aria mumler noe som ikke oppfattes av opptakeren, læreren sier: «Hm?» Oliver: «Ja, men da må du bli med da.» Aria: «Jeg har spurt om å bli med mange ganger, mens du har bare tatt den... Og skrevet.» Læreren:

Okei, da gjør vi det sånn, gutter. Nå er det tjue minutter til friminutt, da skriver du i ti minutter nå og så bytter dere når jeg sier ifra og da skriver du i ti minutter. Og så er det sånn at den som ikke skriver må være med å komme med ideer. Da skriver du i ti minutter og du i ti minutter.

Aria tar altså over og skal skrive nå. Det går ikke lang tid før også dette blir utfordrende.

Oliver: «Hva er det du gjør?!» Det videre samarbeidet den stunden Aria har tastaturet består av at Oliver dikterer hva som skal skrives, mens Aria skriver. Aria: «Skal vi ha punktum ved siden av kongen?» Oliver: «Nei.» Oliver fortsetter å diktere eventyret. Begge virker gjennomgående usikre på hvordan de skal få eventyret sitt bra og i samsvar med lærerens ønsker. Aria: «Går det?» Oliver: «Jeg vet ikke jeg. Kan du bare lese gjennom teksten?» Aria: «De tre smarte brødrene. Det var en gang tre...» Oliver: «Nei, nei, nei.» Aria: «Les du da, du

kan lese.» Deretter blir det på nytt helt stille en god stund. Samarbeidet lider av at ingen av dem vet hvordan de egentlig skal bruke lærerens råd.

Det går synlig trått og jeg forsøker å blande meg. Jeg: «Tenker dere om den tilbakemeldingen dere fikk da? Har dere fått brukt den?» Oliver: «Ja, vi har endra på litt her.» Jeg: «Ja, dere har det?» Oliver: «Ja.» Jeg: «Mhm, føler dere at dere har fått det til å bli en sammenhengende historie nå? Han snakket jo litt om at det var litt sånn oppdelt.» Oliver: «Ja, egentlig. Jeg føler at det er samme nå.» Jeg: «Mhm, har dere sett at tilbakemeldinga deres står bak her? Hvis dere kanskje ikke husker alt?» Oliver leser tilbakemeldingen høyt for meg. Jeg: «Er det ting dere har sett på allerede eller var det noe nytt?» Oliver: «Ja, vi har sett på skrift og sånn og det derre to eventyr, nå er det ett... Lite.» Jeg: «Hva syns dere om det forslaget med giften da? Skal de fortsatt dø? Det er jo opp til dere.» Oliver: «Nei, de danskene, de er ikke med lenger så...» Jeg: «Er de ikke med lenger? Åh nei?» Oliver: «Nå skal de bare løse masse oppgaver og hvis de gjør det, så får de masse penger til materiale og sånn.» Jeg: «Ah, så bra. Men da klarer alle seg da? En lykkelig slutt? Ingen dør?» Oliver: «Ingen dør.» Jeg: «Okei, da har dere gjort en endring da i hvert fall.» Oliver: «Mhm.» Jeg: «Men jeg ser han blir jo fortsatt kastet ut av familien sin først da? Men blir de venner igjen da, før de skal løse oppgavene sammen eller?» Oliver: «Ja, de får jo masse penger da, så blir han tilgitt.» Jeg: «Mhm, men selv om han er kastet ut av familien, så vil de fortsatt gjøre oppgaver med han?» Oliver: «Ja... Også blir han inn igjen i familien.» Jeg: «Se litt mer på det.» Oliver: «Ja, vi skal gjøre det.»

Paret ser ikke mer på det. Aria: «Er vi ferdige da?» Oliver: «Tror det. Snipp, snapp, snute, så var eventyret ute.» Aria: «Jeg skal gå å si at vi er ferdige.» Læreren stiller seg også spørrende til om ikke paret bør bearbeide teksten sin ytterligere. Læreren: «Aria og Oliver, dere hadde en kjempestor jobb å gjøre, så når dere sier at dere er ferdige nå, så er jeg litt usikker på det. Det var ikke sletting som skulle gjøres.» Oliver: «Vi tok bort sånn at det...» Læreren: «Nå går dere gjennom det her på nytt og så skriver dere hvilke endringer dere har gjort, okei?» (...) Læreren: «Jeg syns dere sa at dere var ferdige, jeg?» Oliver: «Ja, vi skal...» Læreren:

Ta å se litt på det her nå. Forslaget mitt var på en måte å fjerne litt her og at det... De skulle bygge en hytte og så skulle de gå til kongen for å spørre om de kunne få penger eller materialer til å bygge hytta.

Oliver: «Ja, men, det var det som dem gjør.» Læreren: «Det står jo ikke det her. Det står at han ble kastet ut av familien sin.» Oliver: «Ja, men han kom tilbake etterpå.» Læreren: «Okei.» Oliver: «Og så skulle de gå til kongen og gjøre oppgaver og så får de penger.»

Læreren: «Okei, greit.» Aria ser ut til å ha meldt seg ut av samarbeidet. Oliver uttrykker å ha en annen opplevelse av eventyret enn det vi andre kan lese av den fysiske teksten og det er vanskelig å oppnå en felles forståelse av arbeidet og produktet deres. Guttene sitter med eventyret foran seg i førtifire minutter. De fleste av disse minuttene er tilbrakt i passiv stillhet.

Oliver: «Da sier vi at vi er ferdige?» Jeg: «Ferdig?» Oliver: «Ja.» Jeg: «Har dere kryssa av for alt?» Oliver: «Ja, utenom en der.» Jeg: «Unntatt en? Ja, at dere har en sammenheng fra start til slutt? Men er det fordi at dere føler at dere ikke har det?» Oliver: «Nei, læreren må jo avgjøre det. Jeg syns det.» Jeg: «Du syns det? Mhm. Skrev du inn noe om det der at han var kastet ut av familien?» Oliver: «Ja.» Jeg: «Kom han inn igjen i familien igjen?» Oliver: «Mhm.» Jeg: «Mhm, ja... Og dere har fulgt alle de tre tipsene som læreren deres kom med?» Oliver: «Ja, tror det.» Jeg: «Mhm, ja, nei, gutter, hvis dere er helt sikre så skal ikke jeg holde dere igjen.» Oliver: «Må vi lagre den igjen?» Jeg: «Ja.» Oliver: «Okei.» Aria: «Kan vi slette den andre da?» Jeg: «Nei, hvorfor det?» Aria: «Den er jo på minnepinnen.» Jeg: «Jojo...» Aria: «Men etter vi ha lagra skal vi gå ut i friminutt?» Oliver og Aria har altså valgt å krysse av for alle punktene på sjekklister bortsett fra at de har en rød tråd i eventyret. Oliver forteller at han opplever at eventyret har det, men har på tross av det ikke krysset av for det. Dette sier meg noe om at han antagelig har fått med seg både min og lærerens skepsis til nettopp det, selv om han ikke er i stand til å rette det opp. Det kommer også frem at Aria ønsker å slette førsteutkastet av eventyret deres, antagelig fordi han ikke er stolt av resultatet.

Når guttene leverer har de lagt inn adjektiv i overskriften, slik læreren ba om. De har løst mye av vurderingen med å slette store deler av eventyret sitt, der hvor læreren kom med alternative handlingsforslag. De har ikke lest eventyret høyt for hverandre, som fremgangsmåte for å avdekke skrivefeil og det mangler fremdeles i noen grad sammenheng i eventyret. Oliver slettet mye av handlingen, som han selv sier har gjort det til ett, *lite*, eventyr. På tross av dette blir Askeladden kastet ut av familien og drar i neste setning ut på tokt med brødrene sine. Her leser antagelig Oliver selv noe inn i eventyret, som ikke fysisk står der og på denne måten er det en sammenheng for han som mangler for øvrige lesere.

Samarbeidet er preget av misnøye fra første stund. I den grad det foregår noe form for samarbeid hos dette paret om eventyrets innhold er det i form av at Oliver dikterer det, mens Aria skriver. De virker klar over vurderingskriteriene og lærerens respons, men klarer ikke bruke det i praksis. Det ligger latent potensiale i et samarbeid som egentlig aldri finner sted

hos dette paret. Dersom de hadde diskutert og samarbeidet om en løsning istedenfor å forsøke å løse det på egenhånd eller melde seg ut kunne de kanskje til sammen styrket eventyret. Det ville krevd bedre samhandling av paret og forblir uvisst om hadde fungert. Begge er mest opptatt av hva de selv mener og vil ha inn i teksten. I tillegg går mye av kjeklingen ut på at begge ønsker å være den med tastaturet. Istedenfor å diskutere og forklare hverandre løsninger, går formuleringen «Jeg skal fikse det» og lignende igjen i samarbeidet fra begges side. De ser ut til å være for opptatt av å løse problemene selv, til å spille hverandre gode. Resultatet er at vurderingen de fikk av læreren aldri ble fulgt opp i det som antagelig er mangel på evne hver for seg.

Oppsummert

De fleste parene starter med å gripe an på den skriftlige tilbakemeldingen de har fått fra læreren, gjerne ved å lese den høyt. Alle parene forsøker etter beste evne å forholde seg til lærerens veiledning, men to av de fire parene i utvalget ser ut til å synes det er vanskelig å ta den i bruk. De to faglig sterkeste parene derimot jobber aktivt med tilbakemeldingen og føyer den med letthet inn i eventyret sitt. Ingen av parene i utvalget tar selv initiativ til å oppsøke videre støtte fra læreren for å forstå tilbakemeldingen de er gitt.

Hos tre av fire par fungerer samarbeidet godt. De holder en positiv tone og lagånd i samarbeidet, heier gjennomgående på hverandres forslag, samtidig som de bidrar med egne. De spiller videre på hverandres ideer og bygger videre på hverandres tankerekker. Parene minner hverandre aktivt på å følge opp innspill læreren kom med. Begge kommer aktivt med ideer og er ivrige på å få den andres samtykke. I tillegg er parene veldig flinke til å bytte på å skrive og tar aktivt initiativ til å gi den andre skrivetid begge to med jevne mellomrom. De er samkjørte og avslutter gjennomgående hverandres setninger: De samarbeider godt og leser synkront fra teksten parallelt med at de skriver. I tillegg forholder de seg til vurderingskriteriene underveis i skriveprosessen. De minner blant annet hverandre om at de må huske å ikke starte for mange setninger i eventyret sitt med «Så», samt huske stor bokstav og punktum flere ganger i løpet av skriveprosessen og diskuterer rettskriving. Tidsperspektivet på arbeidet er svært ulikt, men alle de tre parene med velfungerende samarbeid jobber aktivt hele tiden de arbeider. Paret som sliter med samarbeidet sitter lenge, men ineffektivt. Når de sier seg ferdig med bearbeidelsen av eventyret, sjekker de av punktene på lærerens sjekklister over vurderingskriteriene basert på at de finner ett eksempel på det etterspurte i teksten sin. Blant annet når det kommer til å ha beskrivende ord i

eventyret, er dette trekket påfallende; ett ord er nok. Parene viser på denne måten noe motvilje til å oppgi ideen om at de er ferdige med eventyret når de går gjennom lærerens sjekklister til slutt.

Intervjuene

Jeg har intervjuet de åtte elevene fra de fire utvalgte parene jeg har presentert midtveisvurderingen og samskrivingen til, i etterkant av skrivearbeidet. Intervjuene ble gjennomført med en og en elev og tatt lydopptak av. Også her lagde jeg på forhånd spørsmål under kategoriene samskriving, tilbakemelding, prosessorientert skriving og medstudentrespons. For å gjøre det mest mulig leservennlig er det her presentert sortert under nevnte kategorier og kategoriens spørsmål, i den rekkefølgen spørsmålene ble stilt i praksis.

Samskriving

Hva syns du om samskriving?

På det første spørsmålet, om hva elevene syns om å skrive sammen med noen, svarer hele sju av de åtte intervjuede elevene at de syns det er gøy. Elevene trekker frem at de får noen å idemyldre med, at det går raskere og at de generelt setter pris på samhandlingen med en medelev: Erlend:

Det er bedre for da får vi liksom samarbeidet. Hvis det er noe jeg ikke vet helt hva jeg skal skrive så kommer man med flere på en måte forslag til, til å skrive hva som skal skje, fortsette i eventyret, hvis vi skal skrive noe historie eller noe sånt.

Merete: «Jeg syns det er gøy. Jeg syns det er veldig artig å samarbeide med noen på data og sånn. Jeg liker veldig godt å samarbeide med noen i klassen.» Shugofa: «Bra. Det gikk fortere også. Når jeg lagde alene, da gikk det mye saktere for meg.»

Arias svar skiller seg ut fra resten, da han er den eneste av de intervjuede som ikke er fornøyd med samskrivingen: Aria: «Jeg syns at det er litt kjedelig, siden dem tar jo nesten hele jobben.» Jeg: «Okei, så du følte at dere ikke fikk helt sånn jevnt fordelt arbeidet?» Aria: «Ja, han tok jo mest tastaturet og musen.» Jeg: «Okei, ja, så det var han som skrev mest?» Aria: «Ja, han skrev hele tiden nesten.» Arias opplevelse av samskriving handler, som det kommer tydelig frem, om hvordan han og partneren mestret å samarbeide om skrivingen. Oliver, som var Arias partner denne gangen, svarer bare med ordet: «Gøy», når han blir stilt samme spørsmål. Han oppgir heller ikke senere i intervjuet noe som tilsier at samarbeidet var konfliktpreget. To elever kan selvfølgelig ha ulike opplevelser og oppfatninger av felles samarbeid. En annen mulig forklaring på Olivers svar er at han vet at det vil oppfattes som negativt dersom han ikke klarte å samarbeide godt med partneren og derfor velger å ikke si noe om det.

Hvilke type oppgaver pleier dere å ha når dere får samskrive?

Flere av elevene tolker spørsmålet mitt i retning av hvilke oppgaver de har å gjøre når de gjennomfører aktiviteten samskriving. Til forskjell fra sånn jeg originalt mente spørsmålet; hva slags faglige utfordringer pleier dere å få løse ved aktiviteten samskriving? Det resulterte naturlig nok i at flere av elevene svarte alternativt på spørsmålet mitt og flere av dem trekker frem samarbeid, som den klart tydeligste oppgaven de utfører når de skriver sammen med en medelev: Shugofa: «Samarbeid. Være enige i hvordan vi har lyst til å ha den.» Maria: «Kanskje sånn samarbeid og sånn faktasetninger og sånn.» Oliver: «Samarbeide. Fordele skrivingen på gruppa og ha det gøy.»

En av elevene som, tilsynelatende, tolket spørsmålet mitt etter intensjonen, svarte at det er fagavhengig: Matheo: «Det gjelder egentlig hva slags fag vi har, norsk, matte, engelsk, samfunnsfag og alt det der.» Jeg: «Ja, pleier dere å få lov til å skrive sammen i alle fagene?» Matheo: «Ja, men ikke alltid, nei.» Merete har også oppfattet spørsmålet mitt slik det var tiltenkt og forteller om en annen oppgave de jobber med om dagen, hvor de også samarbeidet om skrivingen. I denne oppgaven lagde de en spørreundersøkelse som de gjennomførte på første- og andre trinn på skolen. Merete: «Vi har for eksempel skriveoppgaver og så har vi, vi har jo hatt spørreundersøkelse fra 1- til 2A. Og det var også en samarbeidsoppgave.» Jeg: «Var det dere som lagde den?» Merete: «Mhm, ja. Jeg synes det også er veldig gøy.»

Det Merete sikter til er et opplegg klassen for tiden jobber med i matematikk. Læreren tar selv også opp dette prosjektet når han intervjues om bruken av prosessorientert skriving i undervisningen hans. Prosjektet gikk ut på at elevene to og to planla og gjennomførte en statistisk undersøkelse. Læreren viste elevene et eksempel og elevene var også her med på å bestemme innholdet og vurderingskriteriene. Selve undersøkelsen ble gjennomført i fadderbarnklassen. Først ble det gjort i elevenes kladdebøker, før resultatet ble fremstilt som et ferdig produkt i A3-format, som elevene kommende fredag skulle bruke for å presentere den statistiske undersøkelsen for hverandre. Underveis mens elevene arbeidet, fikk de tilbakemelding fra læreren på hvordan fremstillingen ville bli best mulig. Dette er det eneste konkrete eksempelet på en samskrivingsoppgave utover eventyret de har skrevet i forbindelse med dette prosjektet som kommer frem i elevintervjuene. Det er også det eneste konkrete eksempelet læreren kommer med i sitt intervju, hvor det kommer frem under spørsmål om

proessorientert skrivning. At dette er et pågående arbeid kan spille inn, da det er lettere, i det minste for elevene, å komme på det sammenlignet med arbeid de har gjort tidligere.

Lærer du noe av å skrive sammen med noen andre?

Alle elevene mener de lærer noe av å skrive sammen med andre. Det flest av dem tar opp er nok en gang at de lærer å samarbeide med andre. Flere synes det er vanskelig å sette ord på hva de opplever at de lærer av samskriving, selv om de er klare på at de vet de lærer noe: Matheo: «Ja, man kan bli bedre kjent og det er jo samarbeid.» Merete: «Ja, siden jeg synes det er gøy og så liker jeg å lære av andre og med andre.» Shugofa: «På at en, at hvis, at jeg og Maria samarbeider veldig godt. Vi kunne veldig mye, veldig mye ideer på hva vi skal skrive, ja.» Jeg: «Ja, det er lettere å komme på ideer når man er to stykker?» Shugofa: «Ja.» Det trer klart frem at det sosiale aspektet er tydeligst for elevene. Samtidig tar Meretes uttalelse indirekte opp at hun motiveres av arbeidsformen fordi hun synes det er gøy. Hun går også utover det rent sosiale og inntar et læringsperspektiv ved å si at hun opplever å lære både *av* og *med* andre. Shugofa tar opp at de til sammen hadde veldig mange ideer til innhold i eventyret sitt og Erlend uttrykker at han setter pris på å få hjelp til rettskriving og formulering og læringen som oppstår når han korrigeres eller får andre innspill av en medelev: Erlend: «Ja, på grunn av det er ikke så mange ord eller jeg klarer ikke absolutt alle orda å skrive så, jeg lærer jo hvis han retter opp i meg, så lærer jeg mye bedre.»

Når læreren blir spurt om hvilke fordeler han opplever med samskriving svarer han, med egne ord, det samme som elevene forteller at de opplever av aktiviteten:

Fordeler er jo at det, altså to hoder tenker jo fort bedre enn ett. Og at man kan ha litt forskjellige ideer, at man sammen kan trekke hverandre opp, er ihvertfall det som er intensjonen og fokuset mitt når jeg gjør det da. Og det, det pleier jeg å si til elevene også. Også er det i tillegg, ikke at det kanskje er det viktigste i forhold til dette, men det er en god sosial trening. At dem jobber med relasjonene elevene imellom også.

På spørsmål om hvilke ulemper han opplever det er med samskriving, kommer han også inn på flere nye positive sider ved det. Det er god øvelse for fremtidig skolegang og arbeidsliv. Elevene får tryggheten som ligger i å gjøre arbeidet felles og dermed også eie og presentere det i fellesskapets støtte. Sist, men ikke minst, nevnes nok en gang det sosiale aspektet og det å lære å samarbeide med ulike personligheter og deres styrker og svakheter. Det læreren ender med å trekke frem som faktiske ulemper ved samskriving er de praktiske rammene rundt, som å få tiden til å strekke til og sørge for at elevene er i balanse til å gjennomføre en slik øvelse.

Dermed velger han heller å flytte det til en annen time eller lignende, for å ivareta nytteverdien, dersom det for eksempel har skjedd noe i friminuttet i forveien eller andre ting som gjør at fokuset ikke er der det bør.

Hvordan samarbeidet dere om å skape teksten?

Flere av elevene besvarer spørsmålet ved å beskrive hvordan de opplevde kvaliteten på samarbeidet. For alle, bortsett fra Aria, innebærer det at en rad av positivt ladede adjektiv som *bra*, *morsomt* og *fint* går igjen. Maria: «Det var ikke så vanskelig, fordi vi samarbeider og det er det eneste vi kan gjøre og være snill. Og kan vi samarbeide, så kan man lære noe for å være snill og hjelpe.» Aria, på sin side, forteller nok en gang om en partner som «gjorde nesten alt sammen» og beskriver samarbeidet som «veldig dårlig».

Tre av elevene forteller imidlertid noe utdypende om hvordan de samarbeidet om å skape eventyrets innholdsside, i form av ideutveksling: Erlend: «Vi samarbeida vel hvordan det skulle gå i fortellingen, liksom hva som skulle fortsette å skje i fortellingen.» Matheo: «Jeg skrev på data, han skrev i boka, så skulle jeg se det og sånn. Og så skulle vi komme med oppdrag og forskjellige ting.» Merete:

Vi fantaserte, siden jeg og Ida, vi er veldig gode til å fantasere. På grunn av, vi hadde en venn, som het Mia og hun var veldig god til å fantasere. Hun var fantasijente og det er jeg og. Og det er Ida også. Vi var liksom en treer-gruppe og lekte sammen ute og sånn. Og det syns jeg var veldig gøy. Men hun slutta.

Matheo er også innom den mer tekniske siden av samarbeidet, i form av hvordan de utførte selve skrivingen. Teknikken Merete omtaler skiller seg noe fra teknikken observert hos de andre parene. Merete og Ida hadde en svært lekende tilnærming til eventyrskapelsen og utspilte mye til dels eventyret de skrev selv. Ved å selv påta seg rollene fra eventyret sitt, lekte de blant annet eventyret i friminuttet mellom de to første skriveøktene på fredagen.

Hvor ofte pleier dere å skrive sammen?

Oftere enn en gang i uka	Ca. en gang i uka	Ca. en-to ganger i måneden	Sjeldnere enn en gang i måneden	Aldri gjort det før	Vet ikke
1	2	2	1	1	1

Tabell 2: Oversikt over hvor ofte elevene rapporterer at de samskriver

Som det fremgår fra tabellen over, tabell 2, er det stort sprik i hvor ofte elevene rapporterer at de har samskriving i undervisningen. De aller fleste elevene uttrykker også usikkerhet når de besvarer både dette og andre spørsmål vedrørende hyppighet. Blant annet starter flere av elevene svarene sine, med å originalt svare at de ikke vet. Svarene for øvrig bærer også preg av å være noe sjansespill og flere av svarene som er lagt til grunne for tabellen er fremprovosert av at jeg foreslår ulike tidsaspekt som de slår til på: Matheo: «Vi har ikke gjort det så veldig mye i starten av femte, men jeg tror vi skal gjøre det lenger utover i året.» Merete: «Jeg vet ikke egentlig. Det er litt opp og ned.» Jeg: «Er det ofte eller?» Merete: «Ja, jeg synes det er litt ofte og det synes jeg er veldig gøy.» Jeg: «Ja, så bra. Vil du si at det pleier å være hver uke eller?» Merete: «Ja, i hvert fall en gang i uka eller to. Jeg vet ikke.» Ida: «Vi har ikke det så veldig ofte. Sånn litt innimellom.» Jeg: «Tenker du at det er sånn en gang i måned eller oftere eller sjeldnere?» Ida: «Kanskje en gang i måneden, når jeg tenker meg om.»

Når læreren blir spurt om han bruker mye samskriving i undervisningen sin og hvordan han bruker det, svarer han at han har brukt det «en del» i fagene samfunnsfag og norsk. Han forteller at de pleier å skrive i kladdebøker og ikke på data, slik de gjorde denne gangen og at det som regel dreier seg om samarbeid om å skrive korte tekster eller drøftingsoppgaver i samfunnsfag. På spørsmål om hvor ofte han bruker samskriving i undervisningen sin, svarer han: «Så og si hver uke, i litt større eller mindre grad da, litt avhengig av tema vi jobber med og settinga rundt.» Han vil altså falle innenfor kategorien «Oftere enn en gang i uka» eller eventuelt «Ca. en gang i uka» i tabellen ovenfor, noe tre av åtte generelt usikre elever holder med han i. Han begrunner valget om å ha det såpass ofte med at klassen hans trenger å øve på samarbeid og at han har hatt god erfaring med samarbeidsoppgaver tidligere.

Tilbakemelding

Hva synes du om å få veiledning fra læreren underveis, sånn som dere fikk nå?

Sju av de åtte elevene sier de er fornøyd med å få veiledning fra læreren underveis. De trekker frem at det gir tekstene deres raskere progresjon og at de setter pris på å få hjelp: Matheo: «Det er ganske bra, for da kommer vi forttere frem.» Merete: «Jeg synes det var bra, siden da fant vi flere ideer av de tipsene læreren ga oss.» Nok en gang er det Arias svar som skiller seg ut. Han uttrykker at han opplevde tilbakemeldingen underveis som strevsom, da det involverte

å endre en del for guttene. Det er også av vesentlig betydning at han svarer dette når jeg spør om hva han syns om å få veiledning *til slutt*, når han er helt ferdig med eventyret, ikke underveis. Han har altså en oppfatning av at de var ferdige med eventyret sitt, så fikk de tilbakemeldingen som gjorde at de måtte endre på det: Aria: «Da ble vi vel litt slitne for første gangen, siden da måtte vi slette masse og gjøre det om igjen.» Jeg: «Ja, det var litt slitsomt?» Aria: «Ja.» Jeg: «Ja, føler du at du lærte noe av å få veiledninga sånn og så måtte gjøre om da?» Aria: «Ja, at man alltid kan gjøre feil.»

Når jeg spør læreren hvilket utbytte han opplever at elevene har av midtveisvurdering, svarer han at han ser at mange elever er flinke til å ta til seg det han gir av tilbakemeldinger underveis. Han understreker betydningen av å velge seg noen fokusområder for tilbakemeldingen. Det er viktig å ikke ta opp for mange ting på en gang, da det kan bli for mye for elevene. Dersom det blir for mange ting for elevene å ta tak i, blir dissonansen for stor og elevene får ikke nyttiggjort seg av tilbakemeldingen, kanskje overhodet. Her bekrefter læreren det teoretikerne Engh, Gamlem og Topping belyser, nemlig verdien av at tilbakemeldinger er konkrete, begrensede og oppnåelige for eleven. For å være det må de være individuelt tilpasset elevens nåværende nivå (Engh, 2011; Gamlem, 2014; 2015; Topping, 2009).

Når læreren blir spurt om han tror det er noen elever som tjener mer på midtveisvurdering enn andre, svarer han nok en gang at det først og fremst handler om innholdet i vurderingen. Han forteller at han har en del sterke elever, som til tider kan gi uttrykk for at ting er kjedelige eller enkle. De uttrykker med andre ord et ønske om å lære mer og utvikle seg videre. Da er det viktig at de tilbys noe å strekke seg etter, de er følgelig avhengig av å bli gitt tilbakemeldinger. Når det derimot gjelder faglig svakere elever, gjelder det at tilbakemeldingene er så tydelige som mulig. De må være av begrenset omfang, for å ikke drepe motivasjonen og det bør være snakk om grep som gir dem raske, synlige forbedringer. De er også tjent med tilbakemeldinger på fremgangsmåte og å bli lært strategier som forenkler oppgaver de ellers oppfatter som tunge. Han tar også opp betydningen av positiv forsterking og at elevene får anerkjennelse for å ta i bruk en strategi eller annen form for tilbakemelding. Anerkjennelsen kan bidra til å motivere eleven videre.

Hva syns du om å få veiledning til slutt da, når dere er helt ferdige med eventyret?

Alle elevene er positivt innstilt til å få veiledning av læreren til slutt, når arbeidet er ferdigstilt. Det vil si, med unntak av Aria, som tar opp at han ble sliten av tilbakemeldingen han følte de fikk til slutt, som sett over. Elevene forteller at de syns det er gøy å høre om at læreren syns arbeidet deres har blitt bra. Flere av elevene har også uttalelser som gir inntrykk av at de i liten grad skiller mellom å få veiledning underveis i et arbeid og til slutt når arbeidet er ferdigstilt. De tar blant annet opp at de fremdeles kunne tenke seg å bruke lærerens sluttvurdering til å redigere på det ferdige produktet og at de fremdeles er opptatt av å få poengtert (og rette opp?) eventuelle feil: Matheo: «Vi kan jo redigere litt på det når vi har fått bra tips på hvordan vi vil ha det.» Jeg: «Mhm, selv om det på en måte er ferdig?» Matheo: «Ja, vi kan jo bare gå tilbake på dataen og fikse litt.» Shugofa: «Da kan læreren se gjennom og hvis vi har gjort noe feil.»

Føler du at du lærer mest av å få veiledninga helt til slutt når dere er ferdige eller midt i, sånn som dere gjorde nå?

Helt til slutt	Midt i	Begge deler	Uavklart
2	4	1	1

Tabell 3: Oversikt over om elevene rapporterer at de har størst læringsutbytte av å få formativ eller summativ vurdering

Ettersom Aria har utfordringer med å forstå og skille mellom å få veiledning midt i og til slutt eller opplever det annerledes enn hensikten i denne oppgaven er, har han ikke besvart dette spørsmålet og er derfor oppført under «Uavklart» i tabellen over, tabell 3. De av elevene som rapporterer de lærer mest av å få veiledning midt i, begrunner det med at det kan gjøre eventyret lengre, de får mulighet til å redigere det til det bedre og korrigere eventuelle feil: Erlend:

Midt i. Så hvis vi for eksempel har skrevet alt med en gang, hvis for eksempel eventyret blir slutt med en gang, så er det bedre å få veiledning at man kanskje burde skrive litt mer om hva som fortsetter å skje i fortellingen.

Matheo: «Midt i.» Jeg: «Ja, hvorfor det?» Matheo: «Fordi at da har vi liksom, da har vi liksom noen timer på å fikse på det, som er meningen, og da kan vi liksom bruke den timen som læreren har gitt oss på datarommet til å redigere der.» Shugofa: «Sånn, i midten.» Jeg: «Ja, hvorfor det?» Shugofa: «Fordi at da fikk jeg se hva vi gjorde feil, og da kan, hvis jeg har gjort noe feil på det, da kan jeg rette.» De to som mener de lærer mest av å få sluttvurdering

begrunner det med at det er mer for læreren å kommentere på når historien er ferdig og dermed lengre: Merete: «Det er fordi at da får man lære alt rett de sier og historien liksom har masse ting å si og masse.» Jeg: «Mhm, tenker du at fordi historien er ferdig, så er det mer læreren kan kommentere på?» Merete: «Ja.» Oliver: «Fordi da viser man liksom mest av ting.»

Hvor ofte pleier dere å få veiledning sånn underveis?

Oftere enn en gang i uka	Ca. en gang i uka	Ca. en-to ganger i måneden	Sjeldnere enn en gang i måneden	Vet ikke	Uavklart
1	0	1	0	1	5

Tabell 4: Oversikt over hvor ofte elevene rapporterer at de får formativ vurdering

Elevene blir, som tidligere nevnt, tydelig usikre når det er spørsmål om hyppighet av forekomster. Dette gjelder også på spørsmålet om hvor ofte de pleier å få underveisveiledning. Kun to ender med å svare noe konkret, da etter forslag fra meg. En sier hun ikke vet og hele fem holder seg diffuse med kun å uttale seg om hvorvidt de opplever det som subjektivt «ofte». Også her er det uenighet blant elevene og noen mener det er ofte, mens andre mener det ikke er ofte. Matheo: «Ja, det er egentlig ganske ofte. Vi får det selv om vi er alene.» Merete: «For eksempel i oppgaver så får vi litt veiledning, så... Og for eksempel, det er, når vi skulle ha den spørreundersøkelsen, så fikk vi litt veiledning.»

På spørsmål om hvor ofte han pleier å gi elevene midtveivurdering og hvordan han pleier å gi det, svarer læreren at han i matematikk ofte starter et nytt kapittel med en forprøve. Bestående av enten det som er kapittelprøven på slutten av kapittelet eller kapittelprøven fra fjoråret i samme tema. Elevene får tilbakemelding på forprøven, som læreren lager seg sine notater og skjemaer ut ifra. Resultatene på forprøven følges opp av læreren underveis mens de jobber med det gitte tema. Hva gjelder norskfaget, trekker han frem at de for tiden jobber med læringsstrategier. Her nevnes BISON, VØL, tankekart og nøkkelord. Dette får elevene tilbakemelding på underveis, mens de jobber med det aktuelle temaet. Han trekker videre frem et eksempel ved bruk av VØL-skjema:

Så kan jeg gå rundt og se. Noen av dem skriver kanskje lite, noen av dem skriver kanskje mye. Og så er det noen som kanskje sier, hvis vi har om gaupe da: «Jeg vet ikke så mye om gaupa, så jeg kan ikke skrive så mye på V.» Da pleier jeg alltid å si: «Hvis

du ikke vet så mye, så er det sikkert mer du ønsker å vite da, ikke sant? Så hvis det er lite på V, så regner jeg med at du får til mye på Ø.» Å gi den type tilbakemeldinger, istedenfor å si at: «Nei, dette er for lite. Du kan mer enn dette.» Tenker jeg er viktig da. Læreren forteller at han føler at han får gitt elevene undervisningsvurdering, men at den ofte blir av det uformelle slaget. Han reflekterer over at det kan ha både positive og negative sider. Hvor av de negative nevner han mangelen på dokumentering sammenlignet med for eksempel en sluttvurdering. Av positive tar han opp at elevene ikke nødvendigvis er klar over at de utsettes for en form for vurdering, men heller oppfatter det som at de får noen «tips og triks» som kan hjelpe dem videre.

Hvordan pleier dere å få veiledning? Er det oftest muntlig eller skriftlig?

Oftest muntlig	Oftest skriftlig	Begge deler
3	1	4

Tabell 5: Oversikt over hvordan elevene selv mener de pleier å få vurdering

På dette spørsmålet representerer elevene en relativt samlet front. De aller fleste, også de som mener de får mest muntlig eller mest skriftlig veiledning, gir uttrykk for at de får begge deler. Samtidig svarer tre av elevene at de får mest muntlig veiledning, nesten før jeg har fått stilt spørsmålet og jeg sitter derfor igjen med en opplevelse av det er muntlig veiledning som dominerer. På bakgrunn av at elevene svarer med større overbevisning på dette spørsmålet, enn på mange av de øvrige spørsmålene. Samtidig spiller det en stor rolle her at utvalget er for lite til å basere talende statistikk på. Hadde kun en elev svart annerledes ville det hatt stor betydning for statistikken, da den kun er basert på åtte elever. Tabellene er beregnet hovedsakelig som leservennlige hjelpemidler, ikke statistikk som får betydning i seg selv.

Elevenes svar, om at de får begge deler, muligens med hovedvekt på muntlig, samsvarer godt med lærerens egne uttalelser om hvordan han pleier å gi elevene tilbakemeldinger. Han forteller at ved skriveoppgaver som denne, syns han det er hensiktsmessig at elevene får en skriftlig tilbakemelding, men at den blir overlevert også i muntlig form. På denne måten får man gitt individuelle, direkte tilbakemeldinger. Han understreker at det er viktig at man setter av tid til å gi elevene konkrete, personlige tilbakemeldinger. Den muntlige overleveringen skal bidra til å øke sannsynligheten for at de tar tilbakemeldingen til seg og gir de mulighet til å stille spørsmål dersom det er noe de lurer på ved tilbakemeldingen eller arbeidet. Læreren belyser også betydningen av at elevene får anerkjennelse for arbeidet gjennom lærerens

tilbakemelding og når tilbakemeldingen er grundig får eleven en opplevelse av å bli sett av læreren. Det som eventuelt hindrer vurderingsarbeidet er gjerne tidsaspektet, men læreren rapporterer at han prøver så godt han kan. Han forteller at han ofte opplever at det holder med muntlig tilbakemeldinger, men at han gir skriftlige i tillegg ved større oppgaver. Elevene får også skriftlig tilbakemelding hver uke på ukestest, hvor de måles ut ifra ukas mål i de forskjellige fagene. De får løpende muntlig respons og anerkjennelse for svar i plenum i klassen. Om de skulle svare feil, rapporterer læreren at han korrigerer dem ved formuleringer som: «Da tror jeg heller du har svart på spørsmålet, hvis det hadde vært sånn.»

Formuleringene er med andre ord gjennomtenkt for å bevare motet til elevene, noe som er hensiktsmessig for elevenes videre læring (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Hvordan brukte dere veiledningen dere fikk denne gangen?

Alle elevene forteller at de endret på historien sin ved å bruke veiledningen de fikk av læreren. Alle elevene forteller at de brukte flere av rådene læreren ga, men kun Maria og Shugofa, som var på gruppe sammen, sier de fulgte alle rådene læreren kom med. De tre andre parene, valgte alle sammen å se bort fra et av læreren tips til innhold i eventyrene deres: Erlend: «Vi brukte den til å rette opp feil som, på grunn av at det er noen feil vi skrev, så rette opp feil og skrive litt mer i eventyret.» Jeg: «Mhm, var det mest sånn rettskrivingsfeil eller?» Erlend: «Ja litt det, men også at det noen steder så er det sånn at, noen steder skjedde det sånn akkurat nå, men noen steder skjedde det for lenge, lenge siden og sånn.» Jeg: Ja, så dere endret litt tid sånn at det skulle være likt gjennom hele?» Erlend: «Ja, vi endret, ja.» Matheo: «Vi så på tipsene og så bare, vi brukte bare en, to og fire. Treeren brukte vi ikke, av tips vi fikk av læreren.» Jeg: «Nei, hvorfor ikke?» Matheo:

Fordi at vi ville ha den lille der og da sa han liksom at vi kunne ha den da. Med en mann, i stedet for en dame. For det ligner litt på reveenka, men vi ville ha det da og da syns han at det var helt greit at vi kunne ha den.

Jeg: «Ja, så dere valgte rett og slett at dere var ikke helt enig med det tipset da?» Matheo: «Nei, vi ville ha det.» Merete: «Vi brukte, på dataen så brukte vi den veiledningen, på grunn av, siden når læreren veiledet, så ble det en bedre historie. Skjønner?»

Hvis du kunne ønske deg noe for veiledninga, hva hadde det vært?

Erlend forteller at han hadde ønsket seg mer tilbakemelding på innhold, sånn at de kunne ha skrevet en lenger fortelling. Maria skulle også ønske de fikk mer tips til handlingen og

innholdet i eventyret og Ida hadde ønsket seg mer tilbakemelding på hva de kunne gjort annerledes.

Pleier du å huske på det læreren sa om forrige oppgave når du løser en ny oppgave?

Sju av de åtte elevene svarer «Ja» på dette spørsmålet. Ida svarer: «Ikke alltid.»

Føler du at du lærer noe av tilbakemeldingen fra læreren?

På dette spørsmålet svarer alle elevene «Ja». Erlend: «Ja, jeg lærer jo alltid noe av tilbakemeldingene. På grunn av at de hjelper veldig mye og det hjelper veldig mye med å lære noe nytt, så da lærer jeg av det.»

På spørsmål om hvordan utbytte han opplever at elevene har av tilbakemeldingene de får, svarer læreren at han så at mange av elevene jobbet godt med tilbakemeldingen og tok til seg de rådene de fikk. Han trekker frem at han blant annet så flere jakte på skrivefeil ved å lese teksten sin høyt, som var et gjennomgående råd han ga mange par. Han så også flere par jobbe med å tydeliggjøre eventyrshandleren og få på plass flere eventyrregler, som han også rådet mange til. Læreren trekker også frem i intervjuet, som Gamlem skriver, at det er vel så viktig å gi tilbakemelding på strategi som innhold:

Så jeg prøver å, altså en ting er liksom tilbakemelding på direkte på arbeidet de gjør, men jeg føler at det har vel så stor, altså, like mye av den tilbakemeldinga jeg gir går på strategier og det tror jeg er viktig. Minst like viktig, fordi, en ting er det å hjelpe eleven, men en annen ting er det å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv og finne sine strategier da. Han trekker frem matematikk som eksempel og en elev som ved gangestykket « 17×5 », ville satt opp sytten fem ganger under hverandre og addert stykket istedenfor å løse det som multiplikasjon. Her ville det vært på sin plass for læreren å gi eleven en tilbakemelding og hjelpe eleven til en bedre strategi. Læreren understreker med dette eksempelet at det ikke handler like mye om svaret, som det det handler om fremgangsmåten og det å styrke eleven til å være sterk i fremtiden (Gamlem, 2015).

På spørsmål om han tror det er noen av elevene som tjener mer på tilbakemeldingene enn andre, svarer læreren at han tror det først og fremst handler mest om hva slags type tilbakemelding man gir. Han trekker frem at en av klassens faglig sterkeste elever, fikk en tilbakemelding som han ikke ville gitt til så mange andre elever i klassen. Dette begrunner

han med at eleven allerede er på et såpass høyt nivå at vurderingen også kan ligge på dette nivået og må det, for å få eleven enda lenger. Andre, for eksempel antatt svakere par, trenger tilbakemelding på et mer grunnleggende nivå. Han forteller at det er hvor tilpasset den enkelte elev tilbakemeldingen er, som er av betydning. Han poengterer at dette er en av godene på barneskolen; ingen karakterer basert på felles vurderingskriterier, men tilbakemeldinger basert på hvor den enkelte elev befinner seg. Konklusjonen hans er heller færre, men tydelige og tilpassede tilbakemeldinger.

Hvordan liker du best å få tilbakemelding? Muntlig eller skriftlig?

Muntlig	Skriftlig	Begge deler
7	0	1

Tabell 6: Oversikt over hvordan elevene rapporterer at de foretrekker å få vurdering

Som det fremgår av tabellen over, tabell 6, foretrekker hele sju av de åtte elevene som ble spurt, å få tilbakemelding muntlig fremfor skriftlig. Den åttende eleven svarer at hun liker begge deler like godt. Elevene begrunner det med at de kan snakke med læreren når de får muntlig tilbakemelding, noe som gjør det lettere for dem å forstå tilbakemeldingen de får. Erlend: «Jeg liker å få det muntlig, på grunn av på skriftlig, så er det mange ganger jeg ikke skjønner helt. Hvis det er sånn veldig vanskelige oppgaver, så kan det hende at jeg ikke skjønner helt.» Jeg: «Mhm, og da er det lettere å få det muntlig for da kan du spørre læreren din mer da?» Erlend: «Ja.» Matheo: «Jeg liker selvfølgelig positive tilbakemeldinger og tips.» Jeg: «Så du liker best når det er positive ting om det du har gjort?» Matheo: «Ja og når jeg kan få bra tips.» Jeg: «Liker du best tips om rettskriving eller om innholdet eller om...?» Matheo: «Om innholdet.» Merete: «Jeg liker å få den muntlig.» Jeg: «Muntlig? Er det lettere fordi du kan snakke med læreren da eller?» Merete: «Ja, når jeg... Hvis jeg for eksempel sitter fast på en matteoppgave, så får jeg litt veiledning fra læreren. Skjønner?» Oliver: «Muntlig.» Jeg: «Muntlig, hvorfor det?» Oliver: «For da får resten av klassen høre det.» Jeg: «Okei, så du liker når det er foran de andre også?» Oliver: «Mhm.»

Hvor ofte får du tilbakemelding fra læreren din? Syns du at dere får ofte nok tilbakemelding?

Alle elevene svarer at de får tilbakemelding fra læreren flere ganger i uka. På spørsmål om de syns at de får ofte nok, for sjeldent eller for ofte tilbakemelding svarer sju av åtte at de syns det er passelig mengde tilbakemeldinger. Shugofa svarer at det er for ofte: Jeg: «Mhm, men

syns du det er ofte nok eller syns du det kunne vært mer eller mindre eller?» Shugofa: «Mer enn nok.» Jeg: «Mer enn nok? Skulle du ønske at det var mindre?» Shugofa: «Litegrann.» Jeg: «Ja, hvorfor det?» Shugofa: «Fordi at vi får veldig mye tilbakemelding nesten hver dag.» Jeg: «Mhm, ja, så det blir litt mye?» Shugofa: «Ja.» Erlend: «Det er vel egentlig hver gang.» Jeg: «Ja, hver gang dere har hatt en oppgave?» Erlend: «Ja.» Jeg: «Mhm, i norsk da eller i alle fag?» Erlend: «Det er vel i alle fag for at det skal bli best mulig.»

På spørsmål om læreren selv føler at han får gitt elevene nok tilbakemelding svarer han at han er tilfreds med den jobben han gjør i forhold til tilbakemeldinger og føler han får gitt dem nok tilbakemeldinger, men at dersom han hadde hatt mer tid så hadde han antagelig gitt enda grundigere, tydeligere eller flere tilbakemeldinger.

Prosesorientert skriving

Hva har du lært mest av i dette skriveprosjektet?

Erlend:

Jeg har lært at, på grunn av at før var det sånn at vi skulle først lære å skrive et eventyr. I dette har jeg lært hvordan alle typer ting skal skje i, sånn, på en måte ordentlig. Sånn at, på en måte hvis først så er man i en fest eller noe sånn og så er det dagen etter, rett etter på andre punkt. Jeg har lært liksom hvordan jeg skal skrive at det er andre dagen, eller på en måte skrive, eller ja, lære hvordan man viser at det er forskjellige tidspunkter.

Jeg: «Kan du si noe om hvordan man gjør det?» Erlend:

Vel vi måtte ta bort at vi skrev for lenge, lenge siden og så skrev vi liksom sånn at «en gutt som het Espen» og så skrev vi sånn «den kvelden». Jeg tror det var feilen eller jeg husker ikke helt hva som var feilen. Men den eller den kvelden så skulle de på en fest og så, ja, jeg husker ikke helt hva det var som gjorde tidspunktet feil men.

Jeg: «Det var liksom sammenhengen i teksten?» Erlend: «Ja.» Matheo: «At det kan være litt langt, spennende og at det ikke trenger å skje med engang.» Jeg: «Veldig bra. For det lærte du av responsen da?» Matheo: «Ja.» Merete: «Jeg lærte mer å liksom dele på, samarbeide mer og liksom ha det gøy.» Ida: «Det vi har lært mest av er å samarbeide.» Maria: «At det, hvordan man lager en eventyr og sånt.» Jeg: «Ja, oppbygningen i eventyret?» Maria: «Ja.» Oliver: «Rettskriving.» Som det fremgår av elevsvarene lærte både Erlend og Matheo mest av tilbakemeldingen de fikk fra læreren sin på eventyret. De kan også beviselig huske den, i

hvert fall på kort sikt, i ettertid. Merete og Ida har fokus på samarbeidet. Maria mener hun hovedsakelig har lært å lage et eventyr og Oliver har lært mest rettskriving.

Hvilken del likte du best?

Fire av elevene tolker spørsmålet til å være spørsmål om hvilken del av sitt eget eventyr de liker best. Det resulterte i at Erlend, Shugofa, Maria og Oliver, alle fire, trekker frem den innholdsbiten i fra sitt eget eventyr de selv er mest fornøyd med. Alle de fire som svarer på spørsmålet slik jeg originalt hadde ment det, svarer at deres favoritt del av prosessen rundt eventyrskapingen var å skrive selve eventyret på datarommet. Matheo trekker frem at han likte den kreative prosessen med å finne på handlingen og innholdet i eventyret mens de skrev: Matheo: «Dataskrivningen og da vi kom på ting.» Jeg: «Ja, så likte du det best før dere fikk veiledning da, det å sitte å komme med ideer helt i starten eller?» Matheo: «Egentlig alt, før og etter.» Jeg: «Hele skrivningen?» Matheo: «Ja.»

Både Merete og Ida sier de likte best skrivningen etter underveisvurderingen fra læreren. De begrunner det med at de da kan bruke veiledningen de har fått og at det da er lettere å vite hva man skal skrive. Merete: «På fortellingen?» Jeg: «Ja, på hele prosjektet. Dere startet jo med tankekart og så hadde dere hjelpespørsmål og så fikk dere skrive den ordentlige fortellingen deres.» Merete: «Jeg likte best å skrive den ordentlige fortellingen.» Jeg: «Du likte best å skrive fortellingen?» Merete: «Ja.» Jeg: «Likte du best å skrive før dere fikk veiledning eller etter veiledninga?» Merete: «Etter veiledningen.» Jeg: «Er det noe grunn til det?» Merete: «På grunn av da har vi fått veiledninga og så kan vi begynne å skrive det vi har blitt veiledet til. Skjønner?» Ida: «Av å skrive?» Jeg: «Mhm. For først så lagde dere jo tankekart og hjelpespørsmål svarte dere jo på, også skrev dere litt, så fikk dere tilbakemelding og så skrev dere litt til. Hva synes du var det beste?» Ida: «Jeg synes det var skrive.» Jeg: «Ja, var det best å skrive før du fikk veiledning eller etterpå?» Ida: «Kanskje litt etterpå.» Jeg: «Ja, var det noen grunn til det?» Ida: «På grunn av at da har man liksom fått veiledningen og da kan man vite litt mer hva man skal skrive.» Aria likte best når han selv fikk skrive.

Har denne undervisningen lignet på sånn undervisning dere pleier å ha?

Den eneste av elevene som svarer «Ja» på dette spørsmålet er Merete. Hun trekker frem at de har skrevet fortellinger flere ganger som argument. De resterende elevene svarer at denne undervisningen ikke har lignet på sånn undervisning de pleier å ha. Erlend og Matheo forteller

at de hadde om eventyr i fjor, men ikke har hatt om det for øvrig bortsett fra den gangen i fjor før nå. De trekker også frem at det i fjor var annerledes enn i år, da de blant annet skrev alene i fjor. Matheo sier dette om hva som gjorde dette opplegget annerledes enn sånn undervisning de pleier å ha: «Vi pleier å ha sånn undervisning om matte og lære ting og sånn, men det her var på en måte litt for bare å ha det gøy og lage et eventyr.» Det som går igjen om hvorfor dette opplegget har skilt seg fra den vanlige undervisningen er at de ikke pleier å skrive to og to og at de ikke pleier å skrive på pc. Flere uttrykker at de liker å skrive på pc, fremfor på ark. Den eneste som sier noe om hvorvidt de foretrekker å skrive sammen to og to eller alene er Aria, som er svært tydelig på at han savnet å kunne bruke sine egne ideer og ønsket å skrive alene. Spørsmålet var ment å avdekke hvorvidt elevene har mye prosessorientert undervisning. Imidlertid virket det ikke som noen av elevene forstår at det er det jeg sikter til. Elevene er opptatt av hvorvidt de har hatt om dette temaet før og hvorvidt de fysiske rammene, som om det er skrevet på ark eller data, alene eller i samarbeid, er de vanlige. Det er tydelig at jeg ikke har truffet helt med noe spørsmål som gjør at de tenker på gangen i undervisningen eller prosessen i prosjektet. Om dette er noe elevene rett og slett ikke har noe bevist forhold til eller om jeg bare ikke har lyktes i å avdekke deres forhold til det, forblir uvisst.

Originalt svarer læreren at han ikke vet hva prosessorientert skriving er, når jeg spør han hva forholdet hans til prosessorientert skriving er. Når jeg forklarer han hva som ligger i fagbegrepet, forteller han at han ofte har undervisning i et prosessperspektiv. Dersom de skal gjennom større skriveoppgaver, så lager han gjerne et temahefte eller inspirasjonshefte til elevene. Dette er på forhånd lagd halvferdig av læreren, slik at elevene kan ta del i noen av avgjørelsene. Dette didaktiske grepet tar han for å bevare og øke motivasjonen blant elevene. I temaheftet de fikk utdelt denne gangen var det blankt under overskriften «Vurderingskriterier», da klassen dannet disse i fellesskap i undervisningen og fylte det ut da. På denne måten fikk elevene et eierskapsforhold til prosjektet fra første stund. Læreren åpnet temaet med en felles idemyldring i form av tankekart om temaet og fikk dermed repetert det elevene kunne om temaet fra før. Dette skal få elevene raskt i gang og motivere dem til oppstarten. Også at vi kommer i gang og så motiverer elevene til å begynne å jobbe. De elevene som kom langt i løpet av økten, fikk begynne å kladde eventyret sitt bakerst i heftet og fikk med det utløp for ideene sine. Deretter fulgte skriveøkten på datarommet, etterfulgt av at de fikk underveisvurdering på det de rakk å skrive denne økten. Til slutt korrigerter og ferdigstilte de eventyret sitt. Det ferdige produktet blir lest opp for resten av klassen og

fadderbarna. Læreren forteller at han har planlagt «å hause det litt opp» og demonstrere fortellerstemme for elevene under eventyrstunden. Dette er nemlig noe de skal jobbe med senere og gjennom avslutningen av dette temaet, får han tjuvstartet på neste prosjekt hvor elevene selv skal fremføre og være fortellere. Han understreker også at det er viktig at man som lærer er «på», viser interesse, er motivert og et godt forbilde for elevene. Tanken er at lærerens motivasjon smitter over på elevene. Han avslutter med å si at han føler selv at undervisningen hans er gjennomtenkt, fra A til Å og håper det oppfattes på samme måte sett utenfra.

Læreren drar paralleller mellom prosessorientert skriving og læringsstrategien VØL-skjema. Du trekker frem utgangspunktet ditt, med den kunnskapen du har om temaet i dag, deretter har du det du ønsker å vite, som du jobber for å finne ut eller lære, før du ender med en avslutning eller konklusjon på det du har lært. Han mener selv han jobber prosessorientert til stadighet, særlig i samfunnsfag. Han kommer også med et eksempel fra RLE-faget, som han har undervist i tidligere år, i temaet etikk. Han starter med å vise et eksempel på det elevene skal gjøre og planlegger det i samarbeid med elevene. Som hovedaktivitet skal elevene skrive, øve på og fremføre et skuespill om et etisk dilemma. Underveis får elevene tilbakemelding på arbeidet sitt. Et velegnet tidspunkt for dette ville for eksempel vært når de har skrevet den skriftlige versjonen av skuespillet. På dette tidspunktet kan læreren gi elevene vurdering på det de har lagt til nå og komme med forslag til hvordan det kan forbedres og bearbeides videre. Deretter perfektionerer elevene skuespillet, før de fremfører det for resten av klassen.

Læreren forteller at han tror det er veldig lurt å ha en felles oppstart av et nytt tema med klassen. Her trekke han frem tankekart og mentimeter som gode alternativer. Mentimeter er et nettbasert verktøy, hvor man kan lage interaktive presentasjoner. Ved bruk av dette verktøyet får alle elevene svart og deltatt på lik linje i undervisningen. Svarene og bidragene deres er synlige for alle i klassen, men hver enkelt elev kan være anonym. Verktøyet gir mulighet for flervalgsoppgaver, skapelse av ordskyer, meningsmålinger, rangeringer, åpne og lukkede spørsmål med mer. Her kan elevene få opp resultatene sine løpende, disse kan bevares av læreren til ettertiden om ønskelig. Han belyser nok en gang betydningen av at man passer på å få med seg alle elevene fra starten av, ved å selv virke motivert og motivere elevene. Han mener også det er viktig med tilbakemeldinger underveis både på innhold og strategi, men gjerne av uformell art. Som avslutning av et tema praktiserer han ukestester, kapittelprøver eller kahoot, som elevene er veldig glad i. Dersom temaet avsluttes med at elevene har noe

form for produkt, skal produktet presenteres, gjerne i sammenheng med at de lager et referat eller annen form for skriftlig oppsummering av arbeidet. Elevene har ved flere anledninger lagd tegneserier og powerpointfremføringer av delemner i kapittelet eller at de går i dybden på noe utvalgt fra tema. Fadderbarnklassen inviteres gjerne til presentasjonene, hvor elevene får vist produktet sitt med forklaringer til. Læreren forteller at han har erfaring med at dersom hele læringsprosessen gjennomføres tydelig og forutsigbart, er det lettere for antatt faglig svakere elever å ikke falle av lasset. Han understreker at alle elever trenger forutsigbarhet, men noen elever trenger litt mer av det enn andre. Han opplever også at elevene er mer motivert og får gjort mer når løpet er tydelig og forutsigbart. For de faglig sterkere elevene, kan man sette standarden høyere, for å motivere og gi dem noe å strekke seg etter.

Medstudentrespons

Dere elevene, pleier dere å gi hverandre tilbakemelding på tekstene deres?

Alle elevene svarer ja på spørsmålet, med unntak av Aria, som svarer nei. Alle elevene mener imidlertid at dette er noe de selv tar initiativ til å gjøre når de ser/hører medelevers arbeid.

Med det som utgangspunkt rapporterer alle at tilbakemeldingen de selv gir eller får fra medelever foregår muntlig. Erlend: «Ja! Vi pleier for eksempel si at det var veldig bra og kult at det ikke skjedde så fort. At det var gøy å høre på, istedenfor at det gikk kjemperaskt og så var eventyret ferdig.» Jeg: «Er det sånn som dere pleier å gjøre bare fordi dere velger å gjøre det eller er det fordi læreren har bedt dere om å gjøre det?» Erlend: «Det er det vi velger å gjøre for å, ikke bare for å være snille, men det mener vi også. At det var veldig gøy å høre på.» Merete:

Når de har fortalt litt hva teksten handler om, så gir jeg tilbakemeldinger. For eksempel si: «Den teksten synes jeg var kjempebra. Det synes jeg var ganske... Jeg gleder meg til å høre mer om den.» For eksempel den fortellingen vi skrev i går, da ga jeg tilbakemelding til noen av dem. Siden de fortalte hva den handlet om liksom.

Hvor ofte pleier dere å gi hverandre sånn tilbakemelding?

Erlend: «Egentlig hver gang det... Vi får høre noe sånn, de andre har skrevet. Vi pleier å klappe og sånn.» Jeg: «Så bra. Og da pleier dere å gjøre det muntlig da?» Erlend: «Ja.»

Matheo: «Nei, det vet jeg ikke. Det bare kommer innimellom fra en eller annen elev.» Jeg: «Ja, for det er sånn som dere bare velger å gjøre selv.» Matheo: «Ja.» Jeg: «Mhm. Skulle du ønske læreren deres brukte det? At han ba dere om å gi hverandre respons noen ganger?»

Matheo: «Nei. Det er jo bedre å finne på det selv og sånn og ikke bli mast av læreren om du skal gi tilbakemelding.» Jeg: «Du liker når det kommer naturlig?» Matheo: «Ja.» Maria: «En gang eller to ganger i en uke.» Jeg: «Ja, hvordan pleier dere å gjøre det? Er det muntlig eller skriftlig eller?» Maria: «Muntlig.» Jeg: «Muntlig. Er det sånn at dere elever på en måte bare gjør det eller er det fordi læreren deres sier at dere skal gjøre det?» Maria: «Vi bare gjør det.» Merete: «Jeg vil gjerne gi tilbakemelding litt mer ofte liksom.» Alle elevene ser ut til å være enige om at de selv tar initiativet til å gi hverandre tilbakemeldinger og at det derfor foregår muntlig. Det er imidlertid vanskelig å finne noen felles enighet om hvor ofte det forekommer. Elevene er positive til å gi hverandre tilbakemeldinger og Merete etterlyser at hun ønsker å gjøre det oftere. Erlends uttalelse som blant annet inneholder informasjon om at de pleier å klappe for hverandre tyder i retning organisert medelevrespons selv om elevene ikke hevder det.

Hva angår medelevrespons forteller læreren at han praktiserer «To stjerner og ett ønske» mye som metode når elevene skal gi hverandre tilbakemelding, både muntlig og skriftlig. Grunnen til dette er at det ufarlig det å skulle få vurdering av noen andre. Fokuset blir først og fremst positivt, med at to tredjedeler av vurderingen skal være av positiv art. I tillegg er den siste tredjedelen formulert som et ønske for det videre arbeidet eller de senere anledninger, snarere enn kritikk av det arbeidet som er gjort nå. Elevene pleier også å gi hverandre respons på leseleksa, som de leser for hverandre i par, etter at læreren har lest gjennom den i plenum først. Dette gjennomføres både i norskfaget og engelskfaget ukentlig og elevene hjelper hverandre med for eksempel uttale. Læreren understreker at det er viktig med et klassemiljø hvor det er lov å gjøre feil, uten at det spiller noen rolle. Det kan gjerne påpekes, men på en vennlig måte, slik at det ikke oppleves som kritikk. Elevene blir ofte bedt om å sammenligne svarene sine og drøfte dem dersom de er ulike. Læreren forteller at elevene gir hverandre tilbakemeldinger på oppgaver som er gjort skriftlig i kladdebøkene deres og andre prosjekter de jobber med, hvor det kan være fruktbart. Han runder av med å erklære elevrespons som undervurdert. Læreren rapporterer at elevene gir hverandre respons både muntlig og skriftlig, på lærerens kommando. De bytter gjerne kladdebøker når de skal gjennomgå matteleksene. Her er læreren veldig klar på at han er nøye på hvem som skal bytte med hvem og rette for hverandre. De skal også gi en tilbakemelding, hvor de skriver noen ord i kladdeboka til slutt. Han forteller han har god erfaring med det, når det er gjennomtenkt hvem som skal bytte med hvem. I dette prosjektet spurte læreren klassen, samt fadderbarnklassen, hvilke eventyrregler

de hørte i eventyrene etterhvert som de ble opplest. På denne måten fikk elevene anerkjennelse for arbeidet sitt og bekræftelse på at de har oppfylt noen av vurderingskriteriene.

Hva syns du om det?

På spørsmål om hva elevene syns om å gi og få tilbakemelding av hverandre, rapporterer de at det er hyggelig både å selv få høre positive ting om arbeidet sitt og at det er snilt å si det til andre. Erlend: «Det er veldig gøy og koselig å høre at folk gir tilbakemelding på at det er bra. At det var gøy å høre og sånt.» Shugofa: «At de følte seg glade. At de synes at fortellingen dems var veldig bra, eventyret dems.» Aria: «Det er litt gøy. Å få se på andre og hva dem har skrevet og sånt. Og så si hva vi liker om det eller noe sånt.»

Hva lærer du av å gi andre tilbakemelding på sin tekst?

Erlend: «Nei... Kanskje jeg lærer at, på grunn av sånn jeg føler det, så blir jeg veldig glad, så lærer jeg at man blir glad av å høre sånt.» Matheo: «Man kan jo si for eksempel hyggelig ting og «Hva har du gjort?» og så får du liksom svaret og så «Ja, det var veldig fint.»» Jeg: «Ja, så du lærer å gi hyggelige tilbakemeldinger?» Matheo: «Mhm.» Merete: «Jeg lærer for eksempel, når jeg gir tilbakemelding så lærer jeg litt om teksten for eksempel og så lærer jeg å liksom å gi mer tilbakemeldinger selv.» Shugofa: «Sånn når de sa det der, da følte sånn, eventyret dems er veldig bra. Jeg tenkte også at eventyret til mitt og Maria kunne vært også bra og vi kunne gjøre den bedre.» Jeg: «Ja, okei. Betyr det at du ble litt motivert av å høre deres historie?» Shugofa: «Ja.» Maria: «Det er egentlig snilt og se dems fortelling og sånt.» Erlend, Matheo og Maria er opptatt av at det er en hyggelig gest å gi andre positiv tilbakemelding. Merete har også fokus på at hun lærer noe om og muligens av teksten hun gir tilbakemelding på og hvordan hun selv kan bli flinkere til å gi tilbakemeldinger. Shugofas uttalelse gir uttrykk for at hun motiveres av å se andres arbeid og sammenligne det med sitt eget.

Hva lærer du når du får tilbakemelding fra noen i klassen din?

Erlend: «Jeg lærer at hvis de syns det er bra så skal jeg kanskje fortsette sånn.» Jeg: «Ja. Har du noen gang opplevd at en elev har sagt noe du kunne endre på?» Erlend: «Ja, kanskje skrivefeil. Ja, det er jo alltid greit å få tilbakemelding på.» Merete: «Jeg lærer at jeg, siden de gjør det mot meg, så kanskje jeg burde gjøre det mot dem. Skjønner?» Jeg: «Ja, så du lærer litt av hvordan de gir deg tilbakemelding da?» Merete: «Ja.» Ida: «Kanskje lært liksom hva man

kan gjøre bedre.» Maria: «Det er ganske snilt å snakke sammen og vite hva de andre har og hva jeg har liksom.» Jeg: «Mhm, føler du at tekstene deres blir bedre av at dere gjør det?» Maria: «Ja.» Jeg: «Mhm, hvordan da? Hva gjør at det blir bedre?» Maria: «At folk kommer og ser og sier det er lykkelig slutt og at det er koselig å høre på.» Oliver: «Kommer med tips og sånn.» Jeg: «Mhm, er det ofte på innhold eller er det på rettskriving eller er det...?» Oliver: «Innhold.» Jeg: «På innhold. Så du pleier å få tips fra de andre i klassen om innhold?» Oliver: «Mhm.» Jeg: «Mhm, pleier du å gi det også eller?» Oliver: «Ja.» Jeg: «Ja, hva syns du om det?» Oliver: «Smart.» Jeg: «Ja, får dere mer å skrive om?» Oliver: «Ja.» Av konstruktiv kritikk medelever kommer med er det bare tilbakemelding på rettskriving som nevnes, for øvrig er det stort fokus på at tilbakemeldingen fra medelever er positiv. De forteller at de lærer å gjenta ting de får beskjed om at de har lyktes med og selv å gi tilbakemeldinger tilbake til medelever. Oliver forteller også at de pleier å gi hverandre tips om innhold.

Blant fordeler ved medelevrespons nevner læreren at det bygger relasjoner, ufarliggjør å gi andre tilgang til eget arbeid og at elevene tar ansvaret det er på alvor og trives med rollen. Han rapporterer at han opplever at elevene syns det er gøy og at de er saklige i tilbakemeldingene. Han pleier å lage skjemaer for «To stjerner og ett ønske», med ferdige formuleringer som: «Jeg synes det var bra fordi...», som elevene fyller ut. Under «ønske» er gjerne ordlyden noe lignende: «Mitt ønske/tips for å gjøre dette enda bedre...». Dette skal forebygge ubehag ved vurderingene og ta brodden av den konstruktive kritikken. Det kan ikke fremheves nok at det er lærerens plikt å sørge for at vurdering elever får på barneskolen bygger dem opp, samtidig som det skal gjøre dem i stand til å ta imot konstruktiv kritikk uten at verden raser. Læreren formulerer dette slik:

Både for, altså fokus for meg som lærer da, er at elevene skal gjøre dette på en tydelig måte, men det er også mitt ansvar å sørge for at det skjer. Hvis det hadde vært en eller annen elev som gir en eller annen en tilbakemelding som ikke er veldig saklig da, så knuser den skriveglede, for å si det sånn.

Hvilket fører oss videre til hvilke ulemper det er ved medelevrespons. Læreren trekker frem at responsen kan lide under en manglende eller dårlig relasjon mellom de to aktuelle elevene. Her spiller lærerens rolle inn, da denne ulempen kan forebygges dersom læreren er nøye med hvem som skal gi respons til hvem. Responsen må overleveres saklig og pedagogisk for at eleven i mottakerenden skal ha mulighet til å ta den til seg. Uheldige tilbakemeldinger fra medelever kan få beklagelige konsekvenser for eleven det går utover.

Læreren forteller at elevene blir stolte når de får tilbakemelding og medelever gir dem komplimenter. Særlig når de får den muntlige tilbakemeldingen direkte etterfølgende en framføring for eksempel. Han understreker nok en gang at de har fokus på at den konstruktive kritikken er ønsker eller tips som kan gjøre det enda bedre, som ikke betyr at arbeidet deres har vært dårlig. Han opplever at de tar det til seg og vokser på tilbakemelding gitt i rette former; hvilket er lærerens jobb å tilrettelegge for. Blant lærerens læringsmål for eleven som gir respons er å få økt bevissthet om hva man skal gi tilbakemeldinger på. Det skal være saklig og legges flid i og ideelt sett ha overføringsverdi til eget arbeid. Tilbakemeldinger, som oppfyller kravene for god vurdering, gjerne av positiv art, gagnar alle elever, ifølge læreren. Faglig sterke elever kan vokse på ansvaret som ligger i å skulle gi en medelev vurdering.

Drøfting

Proessorientert skriving

Ulempene ved proessorientert skriving, her i form av samskriving, som blant annet blir presentert i Grøtan mfl. 2000 kan i noen grad bekreftes av dette prosjektet. Læreren bekrefter i intervjuet sitt at gruppesammensetningen er en viktig faktor. Det viser også dataene hentet inn fra elevenes samskrivingsaktivitet, samt dataene fra elevintervjuene. De parene som har et godt samarbeid får i større grad konsentrert seg om arbeidet og læringen, enn Aria og Oliver som strever med samarbeidet. Hos dette paret kommer det tydelig frem at det mindre fungerende samarbeidet blir en stor tidstyv, det er samarbeidet som diskuteres definitivt mest. Hele Arias intervju og uttrykte opplevelse av prosjektet og tilhørende læring er preget av misnøye. Han legger hele veien vekt på at han mislikte samarbeidet med Oliver og uttrykker at han ikke fikk komme til med sine ideer eller ta del i skrivingen. Jeg vil påstå at det er mulig å slå fast, basert på dette eksempelet og de tre eksemplene på velfungerende samarbeid som finnes i dataene mine, at velfungerende parsammensetninger fra lærerens side er av vital betydning for at proessorientert skriving med noe form for samhandling mellom elevene, for eksempel samskriving eller kameratvurdering, skal lykkes og medføre optimalt læringsutbytte (Grøtan, Helstad, Hertzberg, & Roe, 2000).

Den aktuelle læreren i dette prosjektet trekker også frem at det krever at man tar seg tid og ikke minst skaper omstendigheter hvor elevene finner ro og konsentrasjon til å gå inn i en prosess. Der igjen vil dette gjelde de aller fleste læringsaktiviteter og bestandig være en del av lærerens profesjon. Argumentet om at elevene blir lei egne tekster finner jeg også en tendens til i datamaterialet. Flere av parene utviser motvilje til å bearbeide eventyret sitt ytterligere basert på lærerens tilbakemelding, når de selv har en opplevelse av eller et ønske om, å være ferdige med eventyret. Dette kommer spesielt til syne når de skal sjekke av punktene på lærerens sjekklister, som de får utdelt når de selv gir uttrykk for at de er ferdige. Mange velger å se bort ifra eventuelle mangler eller slår seg til ro med at de kan sjekke av punktet basert på at de kan finne et eller to eksempler på det læreren etterspør i teksten, selv om det ikke er gjennomgående i teksten deres. Enkeltelever velger også at de «er ferdige», til tross for partnerens innspill om å eventuelt følge lærerens innspill ytterligere eller bare skrive et lengre eventyr.

Som Hertzberg og Dysthe skriver, er det vanlig at lærere bruker «En eller annen form for POS» (Hertzberg & Dysthe, 2012). Nettopp fordi prosessorientert skrivning inneholder flere delelementer læreren kan velge å praktisere i større eller mindre grad. Jeg mener dataene i dette prosjektet viser at den aktuelle, undersøkte læreren også har dette forholdet til prosessorientert skrivning og benytter delelementer fra prosessorientert skrivning i undervisningen. Dette på tross av at han originalt ikke uttrykker full bevissthet om fagbegrepet. Om ikke annet, kan jeg uttale meg om at den demonstrerte undervisningen i dette prosjektet bærer preg av å være godt planlagt, gjennomtenkt og gjennomført med øye for både del, helhet og prosess.

Hertzberg og Dysthe tar opp «skrivning som et viktig ledd i elevenes identitetsutvikling og skrivningens rolle som middel til refleksjon og læring» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Jeg vil argumentere for at paret Merete og Ida fra datamaterialet tydeliggjør denne rollen skrivning kan ha gjennom samarbeidet sitt. De virker sterkt personlig tilknyttet eventyret og arbeidet sitt, da de selv utspiller det, sier replikkene de skriver og har påtatt seg selv hver sin rolle i det som nesten er like mye et skuespill som et eventyr gjennom jentenes arbeidsform. Læreren innspiller om å ha tre jenter som hovedkarakterer i stedet for to, for å innføre flere eventyrtall i eventyret, blir møtt med avvisning. Antagelig kommer dette av nettopp den personlige koblingen jentene har lagt ned i eventyret og de er selv to, ikke tre, jenter. Med dette har skrivearbeidet enn sterk kobling med jentenes identitet og de bruker arbeidet til å leve seg inn i en delt forestilling. Innenfor disse rammene kan jentene bli bedre kjent med seg selv og hverandre, uttrykke seg selv, skape samhold, reflektere og lære, for ikke å snakke om more seg. Også intervjuet med Merete bekrefter oppfattelsen av at jentene har et identitetsperspektiv på skrivearbeidet. Uttalelsen hennes om at hun og venninnen er «fantasijenter», sier noe om hvordan hun identifiserer seg selv, venninnen, deres fellesskap og styrker. Det kan også forklare hvorfor jentene angriper oppgaven med stort mot og iver. Som motivasjonsteorien tilsier, har jentene tro på å lykkes med oppgaven på bakgrunn av tidligere mestringserfaringer og syn på seg selv og egne evner (Dobson, Eggen, & Smith, 2009; Hidi & Renninger, 2006; McLean, 2003; Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2005).

Tilbakemelding

Midtveisvurderingen elevene får av læreren har faglig innhold og beskriver hvordan elevene kan forbedre arbeidet sitt, som Gamlem mener god tilbakemelding bør. I tillegg gis den mens

elevene har mulighet til å bruke den og han forklarer elevene hva de skal gjøre videre. Hvor spesifikk, beskrivende og detaljert den er, varierer noe. Elevene blir gitt tilbakemeldingen muntlig, så vel som skriftlig, slik at de kan være aktive i egen læringsprosess, svare, stille spørsmål og diskutere under tilbakemeldingen og på den måten kan tilbakemeldingen gå enda mer konkret på det eleven ønsker og trenger tilbakemelding på, før det videre arbeidet. Det er tilrettelagt for at de skal bruke tilbakemeldingen de har fått av læreren i en to-timers arbeidsøkt rett etter de har fått tilbakemeldingen (Gamlem, 2014).

Akkurat som Lauvås, Black og Wiliam, mener læreren at formativ vurdering gir generell forbedring for alle elever (Black & Wiliam, 1998; Lauvås, 2018). Mens Lauvås argumenterer for at det har størst positiv virkning på lavtpresterende elever, hevder læreren det først og fremst handler om innholdet i vurderingen som gis, både om den går direkte på innholdet i arbeidet eleven har gjort eller om det går på elevens arbeidsprosess. Læreren syn på betydningen av å veilede elever om arbeidsprosess og -strategi, sammenfaller med Enghs forklaring på at de forbedrede prestasjonene blant lavtpresterende elever kan komme av sammenheng mellom evnen til å reflektere over eget arbeid og evnen til å gjøre et godt arbeid. Elevenes prestasjoner vil være et direkte resultat av gode læringsstrategier og valg med sammenheng med hva man vil oppnå. Som heldigvis, slik Engh sier, kan læres og utvikles blant annet ved å diskutere kriterier og utvikle egne læringsmål (Engh, 2011). Et arbeid elevene i dette prosjektet har vært med på.

Læreren i prosjektet har formulert konstruktiv kritikk gjennomgående positivt og forteller også i intervjuet at dette er et fokus han har både når han selv og når medelevene gir hverandre tilbakemeldinger. Dette kan bidra til å redusere risikoen, både Lauvås og Engh trekker frem, for at lavtpresterende elever gjerne etterhvert får et dårlig akademisk selvbilde og får vaner som fører til at de faller utenfor samfunnet (Lauvås, 2018; Engh, 2011). Til tross for læreren innpakning og pene formuleringer avdekker datamaterialet på den andre siden at i hvert fall en elev har oppfattet vurderingen fra læreren som at de gjorde feil, noe som ser ut til å ha knekt elevens mot noe med tanke på senere, lignende oppgaver. At formativ vurdering imidlertid kan øke både lavt- og høytpresterende elevs prestasjoner er det ingen tvil om i datamaterialet. Selv om langt fra alle parene har fulgt alle rådene læreren kom med, har de aller fleste parene fulgt de fleste rådene og med det lært noe, forbedret arbeidet sitt og forhåpentligvis vil de ta det med seg også inn i videre arbeid og bruke det som grobunn for

enda videre læring. Dataen jeg har samlet inn peker også mot at elevene fester seg ved den responsen de får, kanskje spesielt den responsen de også tar i bruk. Dette kan begrunnes blant annet med at Erlend under intervjuet flere ganger trekker frem nettopp det de fikk respons på som eksempel på respons. Dette peker altså i retning av at formativ vurdering og prosessorientert skriving er verdt innsatsen, både for individet og etterhvert samfunnet, slik tidligere undersøkelser og teoretikere hevder (Lauvås, 2018; Engh, 2011). I dette arbeidet har læreren lagt opp til at elevene får hjelp til å se at videre arbeid nytter. Det var satt av en dobbeløkt kun viet til at elevene skulle forbedre prestasjonene sine og bli stolt av og forsterket gjennom det ferdige produktet. Lærerens respons og tilrettelegging for bearbeidelse har hatt fokus på at videre læring og forbedringer er innenfor den enkelte elevs rekkevidde og under den enkelte elevs kontroll, som skal bevare og styrke elevens motivasjon og selvfølelse (Engh, 2011).

I dette prosjektet har elevene hatt bevissthet om mål og vurderingskriterier fra start til slutt, som jeg tidligere har beskrevet. De ble gitt forslag til videre læringsstrategier der læreren så dette nødvendig under midtveisvurderingen. Hovedaktiviteten innebar tett elevsamarbeid og prosessen var tilrettelagt for faglig fremgang som skaper et mer motiverende og trivselsbetont læringsmiljø (Engh, 2011). På generelt grunnlag vil jeg påstå de fleste elevene og klassen sett totalt virket motivert og positiv. Elevene var selv med å velge vurderingskriteriene og vurderte sitt eget arbeid i form av den avsluttende sjekklisten med nevnte vurderingskriterier. Medstudentrespons fant sted i dette prosjektet i form av samskriving, hvor elevene i hvert par løpende ga hverandre respons på både innhold og ortografi, slik det fremgår av datamaterialet. Hvert par samarbeidet også om bearbeidelsen av responsen og nådde med dette et høyere nivå av måloppnåelse sammen. I datamaterialet finnes det flere eksempler på at elevene oppnår mer sammen, enn de ville hver for seg. Flere av parene avslutter hverandres setninger og tankerekker. De bygger videre på hverandres ideer, korrigerer hverandres rettskriving og bevarer et leserblick for hverandre som ivaretar logikken og den røde tråden i eventyrene. Som blant annet Engh hevder, kommuniserer elevene med et felles språk læreren gjerne står utenfor og de kan i mye større grad pirke og observere alt den andre gjør uten å frata elevene mote, så lenge det gjøres på en ordentlig måte (Engh, 2011; Eritslund, 2008; Topping, 2009). Dette kommer på godt og vondt svært godt frem av datamaterialet, da det er eksempler på både godt og heller uheldig samarbeid i det. Der hvor samarbeidet fungerte godt, gis det heller flere korrigeringer, men de gis i en atmosfære hvor de er velkomne. I de samarbeidene som var heller kronglete gis det mindre konstruktiv kritikk. Kritikken som gis dreier seg i få

tilfeller om det felles produktet i det hele tatt, fokuset er heller på hvem som skal skrive eller andre trivialiteter. Elevenes samarbeid og faglige diskusjon seg imellom, ga også læreren mulighet til å overvære elevenes arbeid slik Engh skriver, noe som førte til at han la til et ekstra vurderingskriterie under arbeidet med førsteutkastet, basert på elevenes arbeid så langt. Han fikk altså muligheten til å se hvilke nivå elevene var på og ta opp et naturlig neste steg i læringskurven deres. På denne måten praktiserte han en form for kollektiv nærmeste utviklingssone (Engh, 2011).

Engh skriver som nevnt i teoridelen av denne oppgaven at konstruktive framovermeldinger har størst betydning for læringsutbytte, men elevene ønsker gjerne å vite hvordan det de allerede har prestert blir vurdert av læreren og ros kan styrke elevenes videre motivasjon for lignende oppgaver (Engh, 2011). Elevintervjuene viser at elevene skiller lite mellom underveis- og sluttvurdering. Det er mulig elevene ikke helt er med på forskjellen eller de mangler et bevisst forhold til det. Alternativt så er det akkurat det som er tilfellet, at femteklassinger likestiller underveis- og sluttvurdering i større eller mindre grad og setter pris på begge deler. Det kommer helt tydelig frem at elevene setter pris på positive tilbakemeldinger. Matheo sier dette rett ut og flere av de andre elevene er også tydelige på at de liker å få lærerens og medelevers vurdering av arbeidet deres. Alle har gjennomgående fokus på at tilbakemelding hovedsakelig er i form av ros og anerkjennelse, noe som tyder på at det er det de har erfaring med. Dette kan handle om hvordan læreren legger frem tilbakemeldinger, både når det er ren ros og når det er pent innpakket konstruktiv kritikk. Som Engh skriver, er denne strategien viktig for å bevare og styrke elevenes motivasjon for lignende oppgaver i fremtiden (Engh, 2011).

Feed up, feed back og feed forward

Lærerens tilbakemeldinger gitt i underveisvurderingen til elevene oppfyller i stor grad Hattie og Timperleys krav til god respons. Elevene har selv vært med å utforme målene og vurderingskriteriene de vurderes etter og skal med dette ha klarhet i hva de er. De har vært tydelig fremhevet av læreren fra start til slutt. Under underveisvurderingen starter læreren med å gi elevene tilbakemelding på hva som er bra med arbeidet deres, slik det er nå. Han fortsetter med å gi tips til videre utvikling av arbeidet og flere grupper får demonstrert konkrete eksempler fra teksten og hvordan de skal gå frem for å gjøre teksten bedre. Som både Engh, Hattie og Timperley, samt Topping skriver, er det naturlig når det gis

undervisvurdering å ta frem læringsmål, læringsstrategi og arbeidsmåte, nettopp fordi arbeidet fortsatt pågår og elevene har mulighet til å nyttiggjøre seg av informasjonen de får (Engh, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Topping, 2009). Blant annet anbefales flere grupper å lese teksten høyt for hverandre for å avdekke skrivefeil. Med dette går han over fra tilbakemeldingens oppgavenivå til tilbakemeldingens prosessnivå (Hattie & Timperley, 2007). Han minner også flere av parene på å bruke tiden godt og spør hvordan samarbeidet fungerer, der han mistenker det stanger noe. Her kommer han også med forslag til hvordan de kan gå frem i et forsøk på å løse eventuelle uoverensstemmelser. På denne måten beveger han seg ut på tilbakemeldingens selvreguleringsnivå (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldingen oppfyller også kravene til Gamlem om at tilbakemeldingen bør være beskrivende, spesifikk og detaljert, samt gis mens elevene har mulighet til å bruke den og forklare elevene hva de skal gjøre videre (Gamlem, 2014). Den er også gitt med dialogisk tilnærming, slik Gamlem anbefaler. Det er denne formen for tilbakemelding nesten alle elevene svarer at de foretrekker i intervjuene. De begrunner det med det samme som Gamlem, nemlig at de får muligheten til å svare, diskutere og stille spørsmål ved tilbakemeldingen, noe som gjør at de får mer ut av den enn de nødvendigvis ville fått av samme responsen kun gitt i skriftlig format.

Individrelatert vurdering

Parene får individrelatert vurdering under lærerens midtveisvurdering av eventyrene. Elevene er som nevnt satt sammen både på tvers av faglig nivå og med tilsvarende nivå. Dette får konsekvenser for hvor individrelatert vurderingen får blitt, da elevene ikke nødvendigvis har felles læringskurve eller felles nærmeste utviklingszone (Engh, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Samtidig er eventyret et felles arbeid og elevene får tilbakemelding på arbeidets nærmeste utviklingszone. Elevene vil også gjerne være i stand til å klare mer sammen, enn de ville vært på egenhånd. Samtidig viser datamaterialet at ett av parene strever med å forstå og ta i bruk tilbakemelding de fikk. Aria og Oliver har utfordringer med å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingen. Aria og Oliver diskuterer det verken med hverandre eller læreren. Framovermeldingene har antagelig vært passende elevenes nærmeste utviklingszone, men når de trenger noe ekstra innsats fra elevenes side har paret en lite konstruktiv fremgangsmetode med følgende grad av suksess.

Læreren praktiserer ikke bare formativ vurdering, men også formativ undervisningspraksis, slik Engh tar opp. Dette gjør han ved å starte undervisningen i temaet med å minne om og

fastslå hva elevene mestrer, før undervisningen går et steg videre. Han tilpasser også oppgaven underveis ved å legge til et ekstra vurderingskriterie etterhvert som har leser elevenes eventyr mens de jobber. Han ser altså hvor elevene er og hva de må jobbe med videre og legger til dette. På denne måten blir oppgaven lagt tett oppunder elevenes nærmeste utviklingssone (Engh, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Med andre ord praktiserer han, det Engh etterspør; en skolehverdag hvor undervisning og vurdering henger tett sammen i et påvirkningsforhold hele veien (Engh, 2011).

Egenvurdering

Vurderingskriteriene var tydelig formulert, noe som i teorien skal føre til høy måloppnåelse og en klar arbeidsprosess hos elevene (Engh, 2011; Topping, 2009). Ved elevenes egenvurdering av hvorvidt de hadde fulgt opp vurderingskriteriene kan vi imidlertid se at de kanskje ikke var tydelig nok presisert for alle elevene. Dersom elevene ikke tolker vurderingskriteriet slik det var ment fra læreren sin side, vil dette selvfølgelig påvirke hvordan elevene bruker og forholder seg til vurderingskriteriet. Det vil i sin tur også påvirke hvordan arbeidet vurderes. Flere av elevene krysser av for vurderingskriteriet om å ha med adjektiv basert på at de kan vise til ett eksempel på dette i teksten sin. Jeg vil tro læreren så for seg en mer gjennomgående bruk av adjektiv for å oppfylle dette kriteriet, men her er det altså åpent for tolkning for elevene. Hvor mange adjektiv er mange nok til å oppfylle dette vurderingskriteriet? Dette burde kanskje vært snakket om på forhånd, ikke nødvendigvis i form av at man kom frem til et eksakt tall, men at det ble diskutert at dette skal heve kvaliteten på hele eventyret og det er ikke ett enkelt adjektiv alene bærende nok til å gjøre. Litt av den samme utfordringen ser man av datamaterialet at dukker opp ved vurderingskriteriet om å ikke starte så mange setninger med «så». Nok en gang blir det en subjektiv vurdering hvor mange setninger som er for mange å begynne på denne måten. I tilbakemeldingen fra læreren, ble noen av parene utfordret til å prøve å ikke ha noen setninger som startet med «så» eller de slektende «og», «og så» og «da». Flere av parene som ikke fikk denne utfordringen tillot seg selv og ha en del setninger som startet på denne måten, men kunne fortsatt argumentere med «det er ikke så mange.» Dette kan svekke noe av verdien sjekklisten og vurderingskriteriene har, da de helst skal fungere som en standard for å se egne og andres prestasjoner mest mulig objektivt. At elevene selv gjør denne vurderingsjobben burde ideelt sett gjøre dem i stand til å forstå sin nåværende prestasjon og hva de må jobbe

mer med, ved neste lignende oppgave. Egenvurderingen bør gjøre det enklere for elevene å bite seg merke i og huske utviklingspotensialet til neste gang. I stedet for at de opplyses om det av læreren og så går det like fort i glemmeboka. Når de selv har satt seg inn i det og lagt ned en innsats, øker sannsynligheten for at de tar med seg kunnskapen videre (Engh, 2011).

Medstudentrespons

Som Gamlem skriver, er det lærerens ansvar å lære elevene å vurdere hverandres og eget arbeid (Gamlem, 2015). Dette ser læreren i dette prosjektet ut til å ta på alvor. Blant annet understreker han ved flere anledninger betydningen av å ha et planlagt og bevist forhold til hvem som gir tilbakemeldinger til hvem. Han har også fokus på at det skal være i hovedsak positivt fokusert og at konstruktiv kritikk skal formuleres på en god måte. Med ordlyder som «enda bedre», «tips», «ønsker» og lignende. Ikke minst skal innholdet i veiledningen være saklig. Læreren uttrykker et reflektert forhold til at elever kan ta skade av å få lite trivelige, usaklige tilbakemeldinger fra medelever, samt til egne muligheter og plikt til å forebygge dette.

Elevene selv synes det er utfordrende å si noe konkret om hva de lærer av selv å gi eller få tilbakemeldinger fra medelever. Flere trekker frem at de lærer hvordan man skal gi andre tilbakemeldinger og har fokus på at mottakeren av tilbakemeldingen blir glad av å høre den. Merete trekker også frem at de lærer litt om teksten til medeleven de gir vurdering. Shugofa forteller at hun tenkte at hennes og partnerens eventyr kunne bli enda bedre, når hun fikk høre et annet pars eventyr, som hun vurderte til å være veldig bra. Dette innblikket i Shugofas livsverden sier noe om at medstudentrespons påvirker også det egne arbeidet til eleven som gir en annen elev tilbakemelding.

Elevene opplever at det er de selv som tar initiativ til å gi hverandre tilbakemeldinger i skolehverdagen. Læreren derimot forteller at han aktivt bruker det, særlig som to stjerner og ett ønske, både muntlig og skriftlig. Basert på elevintervjuene ser det også ut til at læreren mye til dels har lyktes med å skape en god vurderingskultur i klasserommet. Alle de åtte intervjuede elevene har utelukkende fokus på å gi positive og hyggelige tilbakemeldinger. Flere av dem tar gjentatte ganger opp at det er hyggelig å få høre positive ting fra medelever og at det er snilt av dem selv å gi de andre positive tilbakemeldinger. Alle har fokus på at det som gis er nettopp positive tilbakemeldinger, fylt med komplimenter og ros til medelevene

sine. Flere av elevene kommer med konkrete eksempler på hva disse tilbakemeldingene kan være.

Det elevene trekker frem ved å selv få tilbakemelding fra en medelev er at de lærer å gjenta det som blir trukket frem som positivt ved en senere anledning. De kan lære noe om hvordan de selv kan gi tilbakemelding, på bakgrunn av hvordan de blir gitt tilbakemelding av andre. De lærer hva de kan gjøre bedre neste gang, her trekkes blant annet rettskriving frem, som et konkret eksempel på forbedringsområde. Marias uttalelse «Det er ganske snilt å snakke sammen og vite hva de andre har og hva jeg har liksom.» kan være noe vanskelig å tolke, da Maria blant annet har noen språklige utfordringer. Imidlertid er det mulig å lese inn i uttalelsen at det å se en medelevs arbeid gjør det mulig å sammenligne sitt eget arbeid med noe. I tillegg til de positive mulighetene både Lauvås og Topping tar opp, som rask tilbakemelding, mens man fortsatt er i arbeidsprosess (Lauvås, 2018; Topping, 2009).

Fem nøkkelstrategier for god undervisvurdering

Undervisningen i dette prosjektet har fulgt opp alle Wiliam og Leahys fem nøkkelstrategier til god undervisvurdering. Den første, målorientert undervisning, er oppfylt ved at elevene selv har vært aktivt med på å utforme de og dermed er klar over målet for læringsaktiviteten og kriteriene for måloppnåelse. Den andre nøkkelstrategien, meningsskapende undervisning, er oppfylt ved at læreren aktiverte elevenes forkunnskaper og forforståelse i temaet ved å starte med tankekart først individuelt og deretter i plenum, som utviklet seg videre til en felles gjennomgang av eventyrregler, hvor elevene sto for alle innspillene. Den tredje nøkkelstrategien, lærervurdering, er tatt i bruk gjennom lærerens undervisvurdering av elevenes eventyr. Undervisvurderingen ble gitt dem både muntlig og skriftlig og inneholdt informasjon fra læreren om hva de mestret, de fikk muligheten til å rette opp eventuelle misoppfatninger, samt kunnskap om neste steg for å forbedre arbeidet sitt. Tilbakemeldingene var i stor grad koblet til de forhåndsavklarte vurderingskriteriene for læringsaktiviteten. Den fjerde nøkkelstrategien, medstudentrespons, ble i dette prosjektet besvart ved at de hele veien jobbet sammen i par og samskrev eventyret. Målet med medstudentrespons er at elevene skal være læringsressurser for hverandre. Det har de definitivt vært, i det minste i de parene hvor samarbeidet var velfungerende, for hverandre i dette prosjektet. I flere av parene var elevene flinke til å minne hverandre på lærerens tilbakemelding, vurderingskriteriene for

læringsaktiviteten og generell rettskriving. I tillegg til at de utvekslet ideer og på alle måter samhandlet om et best mulig resultat (William & Leahy, 2007). Utfordringen ved dette punktet er de parene hvor samarbeidet mellom elevene sjanglet. Sjanglende samarbeid fungerte som et klart hinder for potensiell læring. Det relasjonelle forholdet mellom elevene er vitalt og lærerens oppgave å ivareta (Gamlem, 2014). Den siste nøkkelstrategien, egenvurdering, ivaretas i dette prosjektet av sjekklisten med vurderingskriteriene og underveisvurderingen elevene fikk utdelt når de sa seg ferdig med eventyret sitt. Her måtte de selv gå gjennom, i parene og krysse av for hvorvidt de hadde oppfylt alle vurderingskriteriene og etterfulgt lærerens tilbakemelding. På denne måten ble elevene gjort bevisst på og stilt til ansvar for hvorvidt de hadde oppnådd målene ved læringsaktiviteten og forbedret eget arbeid. Sjekklisten læreren hadde lagd ut fra vurderingskriteriene og tilbakemeldingen gjorde denne selvreguleringen mulig, da den fungerte som en standard for hva som kjennetegner kvalitet eller en mal å sammenligne eget arbeid med (Gamlem, 2014). Evne til å kunne analysere og vurdere eget arbeid og læring er, som Dobson, Eggen og Smith skriver, evner elevene vil trenge senere i livet og dermed et viktig fokusområde for læreren (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Vurderingskriterier

Vurderingskriteriene, selve linken mellom intensjonene for hva elevene skal lære og det arbeidet deres blir dømt etter, følges gjennomgående opp av læreren i dette prosjektet. De skapes i samråd med elevene og presenteres før arbeidet påbegynnes. Vurderingen læreren gir elevene underveis bærer preg av å følge opp vurderingskriteriene, i tillegg til at elevene selv skal krysse av for at de har fulgt opp alle vurderingskriteriene før de avslutter arbeidet sitt og leverer. På bakgrunn av dette vil jeg hevde elevene har alle forutsetninger for å vite hva som vektlegges og bedømmes ved vurdering, gjennomgående gjennom hele arbeidsprosessen, slik Lauvås og Topping underbygger betydningen av (Lauvås, 2018; Topping, 2009). Alle elevene blir dermed bedømt på felles vurderingskriterier, som et objektivt og rettferdig utgangspunkt, til tross for utfordringene med å bedømme elevenes skjønnlitterære tekster i norskfaget objektivt og elevenes behov for individrelatert, tilpasset vurdering.

Motivasjon

Læreren beskytter elevenes motivasjon og skriveglede under vurderingsarbeidet, ved at han starter med å gi elevene ros og anerkjennelse for det de alt har mestret. På denne måten gjør han også, som Dobson, Eggen og Smith skriver, elevene tilgjengelige for konstruktive tilbakemeldinger (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Disse har han også gjennomgående fokus på å «pakke inn» som «tips» for å gjøre arbeidet deres «enda bedre». Læreren sier selv i intervjuet sitt at det er viktig å velge seg fokusområder for tilbakemeldingen, slik at det ikke blir for mye for elevene, som også støttes opp av blant annet Dobson, Eggen og Smith. Situasjonsinteresse som Hidi og Renninger skriver om, kommer det tydelig frem av dataene at påvirker elevenes læringsutbytte. I denne konteksten er det særlig elevenes partner og samarbeidet med den aktuelle partneren som påvirker situasjonsinteressen. De samarbeidene som var ikke-fungerende eller kun delvis fungerende begrenset elevenes læringsutbytte (Hidi & Renninger, 2006). I datamaterialet er paret bestående av Aria og Oliver eksempel på dette. De øvrige, velfungerende parene oppfyller i stor grad alle punktene i McLeans motivasjonsmodell (McLean, 2003). Disse parene er dyktige til å gi noe og få noe tilbake, de er gode sparringspartnere for hverandre. De går overens og virker som de føler at de passer inn. De har ønske om og evne til å delta aktivt i samarbeidet. De opplever, og i mange tilfeller feirer, felles fremgang. I tillegg til at de både uttrykker seg selv og sine meninger, samtidig som de tilpasser seg partneren og partnerens meninger. Dette fører til positiv selvfølelse hos begge parter i samarbeidet, økt motivasjon og læringsutbytte, for ikke å snakke om generell god stemning og lagånd (McLean, 2003). I det nevnte noe kronglete samarbeidet, er det helt eller delvis mangel på flere av disse punktene. De er dårlige sparringspartnere for hverandre og går i mindre grad overens. De er gjerne avvisende mot hverandre og stenger hverandre ute fra arbeidet. Alle elevene uttrykker imidlertid et egentlig, originalt ønske om å delta i arbeidet og misnøyen går på at ene parten føler seg holdt utenfor. Dette fører til at de ikke får oppleve felles fremgang å glede seg over. De utviser større evne til å uttrykke seg selv og egne meninger, enn evne til å tilpasse seg partneren og partnerens meninger. Det manglende samarbeidet fører til at motivasjonen forsvinner og det optimale læringsutbytte uteblir.

For å opprettholde motivasjonen, skriver Dobson, Eggen og Smith, at det er viktig at informasjonen om veien videre gis på en sann måte at elevene vet hva de skal gjøre for å komme videre, for å opprettholde motivasjonen (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Aria og

Oliver, som er et av parene med størst samarbeidsvansker har utfordringer med å nyttiggjøre seg av lærerens tilbakemeldinger. De klarer ikke å få sammenheng i teksten sin til tross for at både jeg og læreren deres forsøker å påpeke det som skader sammenhengen i teksten deres under skriveøkta. Dette tar ganske effektivt livet av et allerede haltende samarbeid, da Aria opplever at Oliver «sletter alt de har gjort», i et forsøk på å skape sammenheng i teksten. De tar ikke initiativ selv til å få veiledning i hvordan de kan skape sammenheng i teksten. Oliver ser ut til å ikke se den manglende sammenhengen, men «ser» ting som ikke står skrevet i teksten, da handlingen nok er tydelig for han selv i hans indre, men ikke formidlet til leseren. Aria, på sin side, virker som han har meldt seg ut av arbeidet, da han ble nedslått av at partneren fjerner noe av arbeidet de har gjort, uten å tydelig formidle grunnen til det. Her er nok ikke det nye målet tilpasses elevens språk, forkunnskaper og nærmeste utviklingszone (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Dette dreper guttenes motivasjon og de ser ut til å gi opp oppgaven. Tilbakemeldingen er imidlertid fullt forståelig at er gitt, da det er helt grunnleggende for å skape et godt eventyr at det er sammenheng i teksten. Guttene skulle antagelig vært viet mer tid og tålmodighet for å se dette målet som overkommelig og skjønne hvilke tiltak som måtte til.

Alle elevene ser ut til å ha en grunnleggende vilje til å lære, som Van Eekelen, Vermunt og Boshuizen har understreket betydningen av. Med det har de allerede en grunnleggende faktor for motivasjon på plass (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2005). De er med det emosjonelt åpne for læring, med en sinnstilstand som kommer av følelsen av at man kan få noe positivt ut av å engasjere seg i en læringsprosess (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). I intervjuene skiller Arias svar seg klart ut fra de andre elevenes og han forteller om en mer negativ opplevelse av prosjektet enn de andre. Arias svar på om han lærte noe av å få veiledning og så måtte korrigere eventyret sitt, er interessant. På den ene siden er det positivt at han svarer ja på at det er lærdom i det og svaret «at man alltid kan gjøre feil» er også gjerne tenkt som en positiv lærdom. I dette tilfellet vil jeg derimot argumentere for at det ikke er en heldig opplevelse Aria sitter igjen med. Til tross for lærerens forsøk på å vinkle tilbakemeldingen positivt med ordlyd som «dere har jo nesten lagd to historier», uttrykker Aria en opplevelse av at de gjorde feil og ikke lyktes med eventyret. Denne opplevelsen av manglende mestring kan få uheldige konsekvenser for Arias videre læring, som motivasjonsteorien underbygger. Intervjuet med Aria viser en klar tendens til at han, på

bakgrunn av denne ene negative opplevelsen rundt både samarbeidet om samskrivingen, responsen de fikk på eventyret og revideringsjobbingen de gjennomførte i etterkant av den, tenker lavt om både samskriving som metode og undervisvurdering som hjelpemiddel. Dette tilsier at han ved en lignende oppgave vil ha et dårligere utgangspunkt for optimalt læringsutbytte, enn de elevene som rapporterer om positive følelser og mestringsopplevelser tilknyttet samskrivingen og undervisvurderingen. Å engasjere seg i en lignende læringsprosess vil innebære å risikere sin egen selvaksept (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Om Aria vurderer det til svært sannsynlig å ikke mestre oppgaven, vil han vegre seg for å prøve seg på den og dermed unngå det eventuelle nederlaget. Det vil være av betydning at læreren ser Arias opplevelse og forebygger for flere uheldige opplevelser og tilrettelegger for positive erfaringer, så eleven skaper og opprettholder tro på seg selv og egne faglige ferdigheter (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Elevene har tilsynelatende også både interesse for oppgaven og dermed motivasjon for det faglige som skal læres. Læreren har lagt til rette for situasjonsinteresse hos elevene, blant annet ved å velge partnerskap basert på sosiale relasjoner. De fleste samskriver med en medelev de har god relasjon med og er dermed i trygge omgivelser de trives i for å oppnå optimalt læringsutbytte (Hidi & Renninger, 2006). De fleste virker også individuelt interessert for det faglige innholdet. Her kan jeg trekke frem at Erlend og Matheo bruker intertekstualitet i eventyret sitt, da de har lånt en gammel dame som sitter fast med nesa i en stubbe. Dette er tydeligvis noe de husker og liker. I tillegg støtter Matheos uttalelse fra intervjuet oppfattelsen av at elevene liker temaet og oppgaven de jobbet med i dette prosjektet. «Vi pleier å ha sånn undervisning om matte og lære ting og sånn, men det her var på en måte litt for bare å ha det gøy og lage et eventyr.» Dermed vil jeg argumentere for at det er mulig å fastslå at de fleste elevene hadde en iboende, indre motivasjon for oppgaven (Hidi & Renninger, 2006).

Læreren prøver også å aktivere elevenes ytre motivasjon, blant annet ved at han trekker frem paret som har samarbeidet best på slutten av arbeidsøkta. Han gir beskjed på forhånd om at paret vil belønnes med å få styre sangene under «Just dance»-sekvensen neste FYSAK. Formålet med eventyret, høytlesningen for de andre og fadderbarna, er også en ytre anerkjennelse av arbeidet deres som ser ut til å motivere flere av elevene. Erlend og Matheo er tydelig stolte av eventyret sitt. Noe som kommer frem under midtveisvurderingen ved at de før de går spør læreren «Hvilke eventyr var best?» og får den ønskede bekreftelsen på at deres

eventyr var best. At læreren under midtveisvurderingen til sier at han gleder seg til å lese eventyret deres høyt for klassen og fadderbarna er helt tydelig en anerkjennelse flere av parene setter pris på. Mange er stolte av arbeidet sitt og ønsker at det skal bli sett og verdsatt av andre. Intervjuene bekrefter det samme. Matheo forteller blant annet at han liker positive tilbakemeldinger og flere av elevene rapporterer at de synes det er gøy å høre om læreren syns arbeidet deres har blitt bra. Dette vil jeg anta kommer av at elevene har positiv erfaring med å få anerkjennelse og ros for innsatsen sin og at læreren praktiserer en god vurderingskultur, hvor innsatsen deres har et formål og elevene føler seg sett.

Samskriving

Utfordringen McDonough, De Vleeschauwer og Crawford tar opp, at det kan være vanskelig for læreren å vite om elevene har lagt ned lik arbeidsinnsats i samarbeidet, er det eksempler på i datamaterialet (McDonough, De Vleeschauwer, & Crawford, 2018). Blant annet har vi paret bestående av Erlend og Matheo, hvor Matheo har rettet opp i tidsperspektiv i eventyret, på bakgrunn av lærerens tilbakemelding. Han har også gjort et noe halvhjertet forsøk på å forklare partneren forskjellene på tiden i eventyret og hvordan disse må rettes opp for å skape en sammenhengende helhet. Etter Matheo har rettet opp i det, har Erlend fortsatt ingen forståelse av hva det dreier seg om, når læreren spør guttene om de har rettet opp i det. Her går altså ene parten glipp av læringen læreren prøvde å innføre gjennom tilbakemeldingen og han vil ikke kunne ta med seg denne kunnskapen videre til neste oppgave, slik Matheo vil kunne. I intervjuet med Erlend, kan han på den andre siden si noe om hvorfor tidsperspektivet i eventyret deres ble delt, til tross for at det ikke kommer frem under samarbeidet. Han har altså allikevel tatt med seg noe fra arbeidet. Blant vurderingskriteriene er det to sosiale mål; å vise godt samarbeid med læringspartneren og å fordele arbeidet jevnt på gruppa. På denne måten har læreren sikret retningslinjer for elevenes samarbeid på forhånd, slik Baker mener man bør for å forebygge eventuelle konflikter (Baker, 2013).

Samskrivingen mellom elevene underbygger det sosialkonstruktiv språkforskning hevder, at all tekstskaping bygger på det sosiale (Eritsland, 2008). Ikke bare har elevene hverandre å støtte seg på i reell samtalesituasjon i diskusjon om arbeidet, de bruker også det etablerte, sosiale

fellesskapet rundt seg. Mye til dels følger de bevisst rammeverket for sjangeren eventyr og lar seg inspirere av eventyr de har tidligere. Nok en gang kan Erlend og Matheo, med deres gamle dame med nesa i stubben trekkes frem. Guttene er tydelig klar over det allerede etablerte mønstre for sjangeren de skriver i. Det er også eksempler på par som i større grad bryter med sjangeren i datamaterialet, som Ida og Meretes eventyr i skuespillformat.

Jeg vil argumentere for at datamaterialet i stor grad bekrefter det sosialkonstruktiv språkforskning hevder. De parene med fungerende samarbeid utviklet språklig bevissthet, oppmerksomhet og tekstsapende evner i meningskonstruerende dialoger og sosialt samspill seg imellom. Samskrivingen tvang dem til å sette ord på og reflektere over det de individuelt bare ville gjort automatisk (Eritsland, 2008). Det kommer helt tydelig frem av datamaterialet at det er av avgjørende betydning at elevene finner balansen mellom det de selv ønsker og det partneren ønsker, både hva gjelder form og innhold når de samskriver og det ser ut til å være den største utfordringen samskriving byr på.

Friksjon, i form av kognitive konflikter, er det også eksempler på i datamaterialet. Det er gjerne der den ene parten lærer noe nytt, som først virker fremmed og rart, av partneren (Eritsland, 2008). Et eksempel på dette er når Merete prøver å lære Ida begrepet «kremt» og hvordan man kan bruke det i en tekst. Vi ser at Idas umiddelbare reaksjon er å stille seg kritisk og spørrende til venninnens forslag. Når Merete forklarer det tydeligere for Ida, får Ida økt kunnskap og den kognitive konflikten er raskt over, da Ida ikke har motforestillinger om dette, men manglende kunnskap (Eritsland, 2008). Det er ikke vanskelig å skille disse konfliktene fra de mer personlige, emosjonelle konfliktene i datamaterialet. Blant annet fordi de kognitive konfliktene er saklige og handler om arbeidet og eventyret elevene skriver.

Som Eritslands funn fra studier på samskriving viser også mine at flere av parene har en lekende tilnærming til skrivingen. Flere av parene har en humoristisk tone gående gjennom hele samarbeidet, noe som kanskje også til vanlig preger alderen, relasjonen og individet. Leken og humoren motiverer de til arbeidet og det styrker samarbeidet i paret, som igjen styrker arbeidet. Ida og Merete er et ypperlig eksempel på å bruke lek som metode for tekstsapelse. De lever seg inn i en form for rollespill og lek hvor de selv er inni eventyret de samtidig skaper i leken (Eritsland, 2008). De diskuterer ikke hva de skal skrive, men spiller det naturlig ut. Mens de andre parene i større grad praktiserer et utenfraperspektiv på

tekstskapingen og eventyret, har jentene nærmest et innenfraperspektiv og metoden er helt avgjørende for eventyrets både innhold og form (Eritsland, 2008).

Dialogen som støtte for læring

Gjennom samskriving som læringsaktivitet blir elevenes hovedredskap til læring dialogen, som både Gamlem, Vygotsky og Engh understreker betydningen av (Gamlem, 2015; Engh, 2011). Elevenes dialogiske samhandling åpner for kunnskapsutvidelse hos flere av dem i datamaterialet. Flere elever lærer nye begrep og uttrykk fra læringspartneren. Det er også gjennomgående gjennom datamaterialet at det er i de parene hvor begge parter aktivt deltar i samtalen det foregår mest læring. Der hvor samtalen er mer stagnert, foregår det også liten til ingen synlig læring. Det er gjennom dialogen elevene uttrykker egne synspunkt og får forståelse av den andres synspunkt, som fører til at den felles teksten blir et faktisk felles produkt og resultat. Flere av parene, blant annet Merete og Ida, utvikler eventyret aktivt gjennom samtalen. De fullfører hverandres setninger og dikter om hverandre mens de skriver. Her er dialogen selve handlingen i eventyret, en felles forestilling og et felles utviklet produkt. Uten språket ville, som Gamlem, Vygotsky og Engh hevder, denne intellektuelle utviklingen, tenkingen, innsikten fra den ene person til den andre og den følgende læringen, ikke funnet sted. Dette støtter også Vygotskys teori om mediering. Jentene danner seg kunnskap først i sosial prosess og deretter i seg selv (Gamlem, 2015).

Samskriving blir en form for dialogisk undervisningspraksis hvor elevene støtter hverandres læring. Elevene kan stille hverandre spørsmål og få svar, diskutere sammen og komme seg videre. På denne måten blir undervisningen tilpasset det nivået elevene er på og de bygger stillas for hverandre og bidrar til å utvikle hverandres, samt sin egen, proksimale utviklingszone (Engh, 2011; Gamlem, 2015). Fordi elevene gjerne er på forskjellige steder i sin læring og utvikling har de muligheten til å hjelpe hverandre. Den ene innehar kunnskap den andre mangler og motsatt eller de kan oppdage ny kunnskap sammen og få økt læringsutbytte. Både innen faglig læring og i sosialt perspektiv får elevene møtt hverandres ulike perspektiver og holdninger og den enkeltes fortolkende rammeverk kan utvides. Som elevene selv legger hovedvekten på i intervjuene lærer de å samarbeide med andre. Både de samarbeidene som er krevende og de som fungerer godt gir elevene nyttige erfaringer å ta med seg videre inn i videre utdanning, arbeids- og privatliv. Datamaterialet viser tydelig at samskriving som læringsaktivitet åpner for at elevene får øvelse i å gi uttrykk for egne tolkninger og diskutere åpent, uten å føle seg hemmet av at det finnes en fasit på alt. I de

tilfellene hvor samarbeidet fungerer godt er elevene i stor grad villige til å justere egen forståelse etter partnerens, uten å miste motet på samme måte som de kanskje ville om de ble korrigert av læreren istedenfor (Gamlem, 2015). Elevene er vant til å skulle støtte, utfordre og tilrettelegge hverandres læring i rollen som læringspartner. Siden partnerskapene denne gangen først og fremst bygde på sosiale trivselsgrunnlag, inneholder datamaterialet flere eksempler på scaffolding eller støttet læring av en signifikant andre. At partnerskapene består av vennskapelige relasjoner i bunnen gjør at elevene i større grad er åpne for hverandres synspunkt og meninger, som kan føre til dypere, ny forståelse og til slutt individuell, egenstøttet kompetanse. Datamaterialet viser også at der den vennskapelige bunnrelasjonen lider, lukker elevene seg for hverandres perspektiv og videre samarbeid og læring uteblir. Dette stemmer godt overens med det sosiokulturelle læringssynet og Vygotskys tanker om at læring skjer fra fellesskap til individ. Dette underbygger forståelsen om at det naturlige, kollektive miljøet i klasserommet har stort potensial for læring og produktivitet blant elevene og understreker betydningen av at læreren jobber aktivt med klasse miljøet og legger til rette for å bruke det sosiale fellesskapet (Gamlem, 2015). Jo bedre klasse miljøet er, jo flere muligheter for velfungerende læringspartnerpar vil læreren ha å spille på til elevenes fordel og utvikling.

Ideen om at elever lærer av å skrive sammen og at samtalen mellom elevene bør utvikles til et bevisst brukt virkemiddel i skriveopplæringen, slik Eritsland hevder, vil jeg argumentere for at datamateriale viser klare tegn på (Eritsland, 2008). Elevene ga hverandre kontinuerlig respons under hele skriveprosessen, på alt fra innhold til rettskriving og gjorde i grunn hele arbeidet sammen. Det er flere eksempler i datamaterialet på elever som lærte av hverandre og ikke minst bevisstgjorde og styrket hverandre. I flere av parene er det også eksempler på at den ene eleven direkte spør den andre om alt fra det semantiske til ortografien. Antagelig ville ikke elevene stilt læreren de samme spørsmålene eller hatt så stor hyppighet av spørsmål. I stedet ville kanskje elevene funnet på noe annet, omformulert seg for å unngå ordet de er usikre på eller lignende og dermed også unngått læringspotensialet. Ved å spørre og få svar, slik de gjør med medelever, får de økt kunnskap og lærer noe permanent å ta med seg videre (Eritsland, 2008). Samarbeidet åpnet også for at elevene fikk reflektert over egen innsats. Blant annet ble dette trukket frem gjentatte ganger i form av et vurderingskriterie, som de også selv måtte ta stilling til ved arbeidets slutt. Det er også mulig å ta med seg videre til fremtidige oppgaver og gå i seg selv om hvorvidt man kanskje kunne bidratt mer eller eventuelt holdt igjen til fordel for paret. Samt, ikke minst, ta meg seg i sitt selvstendige videre

arbeid om de virkelig gjør sitt ytterste eller tar mange snarveier. Særlig hos de parene som syns samarbeidet var vanskelig, virker det som det var utfordrende å skrive teksten sin *sammen*. I disse tilfellene var elevene gjerne svært opphengt i hvem som fysisk skrev på tastaturet og følte seg tilsidesatt med det samme det ikke var dem selv. I et forsøk på å unngå denne problemstillingen er det mulig å la elevene prøve å samskrive i program som tillater flere elever å skrive samtidig i samme dokument. Google Dokumenter er et eksempel på program som gjør det mulig å opprette og redigere i dokument over internett, hvor man derfor kan være flere inne å arbeide og samhandle samtidig. Samtidig skal jeg innrømme jeg er skeptisk til hvorvidt det ville løst problemet eller eventuelt endt med enda større uenighet eller for eksempel at det ikke ble sann samskriving, men mer «du tar den delen, så tar jeg den delen». Dette ville også muligens begrenset den muntlige samtalen, som er roten til mye av læringen, da de heller kunne gått rett inn i hverandres tekst og korrigert uten å snakke om det. Det er i hvert fall løsninger å utforske, men kanskje kommer man lengst med gode, gamle metoder, som at læreren styrer tiden og hvem som skriver, endring i parsammensetninger og aktiv jobbing i klassen med at man må ha rom for både andre og seg selv på egentlig alle plan i livet.

Datamaterialet viser at elevene diskuterer svært mange sider ved skjønnlitterær skriving. De diskuterer tidsperspektivet, sammenheng i teksten og tekstens makronivå. I tillegg diskuterer flere par hvordan man kan fremheve karakterer for å vise betydningen deres eller legge til handling for å vise karaktertrekk ved karakterene. De er svært opptatt av tekstens mikronivå, særlig på ordnivå i form av ortografi. Det som går igjen er særlig dobbel- og enkelkonsonant, stumme bokstaver og ord hvor fonologi og ortografi ikke samsvarer. Vurderingskriteriet om å prøve å unngå å starte setninger med «så» og lignende, gjør at elevene også diskuterer og arbeider med syntaks. Flere samtaler om hvordan de kan omformulere setningene for å unngå å starte med disse småordene og i de aller fleste tilfellene konkluderer de med at de bare kan strykes. Det resulterer i tekster hvor mange setninger allikevel starter med samme ord, gjerne ordet «de», som originalt var ord nummer to i setningen. Allikevel er det en start, de har begynt å utforske mulighetene syntaksen gir og hvordan de kan variere språket. Helt nede på femte trinn diskuteres altså avansert skrivestrategi, ikke med fagspråk, men med egne ord og stor tekstforståelse gjennom samskriving (Eritsland, 2008). Som Eritsland skriver, blir alle aspekt ved tekstskaapingen gjenstand for diskusjon og læring. Elevene er aktive og utforsker tekst og språk sammen på tilnærmet likt nivå. Skriveopplæringen blir problemorientert, fordi elevene diskuterer nettopp det de trenger for å komme videre når de møter en utfordring

(Eritslund, 2008). Dette gjør gjerne elevene mer motiverte, fordi de får jobbe med akkurat det de trenger når de trenger det. På denne måten er det også en aktivitet som holder seg til hver enkelt elevs nærmeste utviklingszone og blir tilpasset opplæring i praksis, uten at læreren må jobbe aktivt for det hele veien (Eritslund, 2008; Topping, 2009).

Eritslund og Topping hevder at elever som samskriver, i større grad enn de som skriver individuelt, utvikler felles verdier og tar mer hensyn til andres innspill (Eritslund, 2008; Topping, 2009). Dette prosjektet er for kort og begrenset til å utforske det, men datamaterialet kan i stor grad slå fast at det er i de parene det eksisterer felles verdier og de tar hensyn til hverandres innspill elevene oppnår det ønskede læringsutbytte av samskriving som aktivitet. Jeg har dermed en teori om at det eksisterer en slags sirkelvirkning her, som går ut på at felles verdier og evnen til å ta hensyn til andres innspill styrker samskrivingen og samskrivingen styrker felles verdier og evnen til å ta hensyn til andres innspill.

Når elevene skriver sammen to og to, får begge muligheten til å se på egen fremgangsmåte og tekst utenfra. Det kan føre til større mottakerbevissthet og refleksjon og øke kvaliteten på både arbeidsprosessen og arbeidet (Eritslund, 2008; Topping, 2009). I datamaterialet er det flere eksempler på at elevene høyner kvaliteten på arbeidet sitt, ved at den som ikke fysisk skriver akkurat da, holder overblikk over teksten og kommenterer alt fra skrivefeil og manglende logikk til det som i større grad er slurvefeil, som å hoppe over mellomrom eller lignende. Noen av feilene er nettopp feil som rettes opp og elevene med det lærer av, andre er som nevnt i større grad slurvefeil. Imidlertid viser datamaterialet at alle typer feil kan være svært vanskelig for skribenten selv både å oppdage og å vite hvordan man skal korrigere. Flere elever leser teksten sin slik den er tiltenkt og ikke slik den er skrevet, dette kan partneren ha lettere for å oppdage, så lenge den felles forestillingen ikke er for sterk og partneren har språklige forutsetninger for å gjøre denne kvalitetssjekken. Samskriving som aktivitet skal i teorien gi alle elevene mulighet til å slippe til og få ordet. I de fungerende samarbeidene ser vi at forskjellene på svært muntlige aktive elever og stillere elever hvikes ut når de prater sammen i par, slik Eritslund hevder. Det finner imidlertid ingen regel uten unntak og i de parene hvor samarbeidet er trått ser det ut til at ene parten ofte tar over arbeidet på bekostning av den andre, som melder seg ut eller hemmes i arbeidet.

Datamaterialet viser at elevene bruker den dagligspråklige diskursen, men innholdet i den er kunnskap fra skolediskursen. Når elevene omformulerer faglig kunnskap til sitt eget,

personlige språk på denne måten, foregår det vesentlig innlæring. I denne prosessen blir også den faglige kunnskapen gjort om til elevens eget, med et språk og en forståelse eleven virkelig kan sette seg inn i og huske videre og implementere som en del av seg selv. Dette arbeidet kan også redusere avstanden noen elever opplever mellom sin identitet og skolen, dersom elevene kan se seg selv og skolen som noe nærmere enn motstående enheter, vil eleven være mer åpen for all øvrig og fremtidig verdi skolen har å komme med. Det er skolens oppgave å møte den enkelte elev og gjennom det gi alle likt rom for læring (Eritslund, 2008). Elevene kan få økt følelse av kontroll over læringssituasjonen og dermed oppnå mer, når de får bruke et språk de er fortrolige med.

Verifisering og videre forskning

Masteroppgaven søker ikke generaliserbarhet da det er en kontekstavhengig, samfunnsfaglig oppgave. Den har imidlertid reliabilitet, i form av transparens eller gjennomsiktighet, som er et viktig krav ved rapporteringen av kvalitative forskningsresultater. Alle faser i forskningsprosessen må beskrives slik at de kan vurderes av andre. I denne oppgaven er det forsøkt å gjøre rede for alle fasene i forskningsprosessen i så stort omfang størrelsen på masteroppgaven tillater (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Masteroppgaven har validitet og besvarer problemstillingen den tok sikte på i så stor grad man kan forvente av et slikt prosjekt. Kunnskapen ervervet ved intervju og observasjon som metode er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015).

Iblant blir makrososiologiske faktorer som «kultur» eller «samfunn» brukt som kontekst, mens i andre tilfeller henvises det til mikrofaktorer som «miljø» eller «situasjon». De fleste av vår tids intervjuforskere ikke bare mener at de studerer fenomener som er kontekstuelle, de betrakter også selve intervjusituasjonen som en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114).

De makrososiologiske faktorene for dette prosjektet er at skolen det ble gjennomført ved, ligger i et relativt lukrativt område, hvor elevenes foresatte gjennomsnittlig har både høyt utdanningsnivå og god inntekt. Mikrofaktorene er at denne klassen er at det er en relativt standard klasse som er sterk faglig, men krevende sosialt. Det er tre stykker med dysleksi, men ingen med individuell opplæringsplan. Klassen har også flere sterke elever, hvorav flere som tas ut for undervisning i høyere årstrinns pensum. Omtrent halvparten av elevene er minoritetsspråklige. Dette kan ha hatt innvirkning på resultatene prosjektet har gitt. Det er mulig at elevene, grunnet sin sosioøkonomiske bakgrunn, gjør det sterkere på skolen generelt og dermed også i dette prosjektet, enn den gjennomsnittlige eleven på landsbasis.

Undersøkelsen må utvides geografisk, dersom dette spørsmålet skal besvares. Det jeg har forsket på er som nevnt svært preget av kontekst. Den enkelte lærer og det konkrete undervisningsopplegg rundt prosjektet, samt elevenes tidligere undervisning, er bare noen av tingene som utgjør en avgjørende rolle. Læreren som gjennomførte undervisningen og midtveisvurdering var på forhånd informert om at jeg ønsket å se på effekten av midtveisvurdering og elevenes bearbeidelse av vurderingen. Dette ga på den ene siden læreren muligheten til å tilrettelegge mer enn han ellers ville gjort med tanke på det han visste jeg så på, men jeg så det som etisk riktig og nødvendig å opplyse om, når jeg ber om å få slippe til i klasserommet hans. Elevintervjuene inneholdt spørsmål som var ment å avsløre om

undervisningen som ble gjennomført skilte seg vesentlig fra vanlig praksis, for å eventuelt avdekke denne feilkilden. Det viste seg imidlertid vanskelig for å elevene å reflektere over på den måten jeg hadde sett for meg. På samme måte er intervjueren og spørsmålene intervjueren velger å stille av avgjørende betydning. På tross av all usikkerheten som vil fremgå av et prosjekt som dette, med samtaletilnærming til samfunnsforskning, mener jeg det er mye verdifull informasjon å hente i datamaterialet, om ikke alltid den man hadde trodd. I et mye større prosjekt hadde det vært interessant å undersøke langtidseffekten av undervisvurdering. Da måtte prosjektet gått over mye lengre tid enn en masteroppgave gir anledning til.

Oppsummering

Dialogen mellom elevene er avhengig av at samarbeidet dem imellom fungerer, at de har noe kunnskap om tema fra før og at de har forståelse for oppgaven som skal gjøres, for at den skal føre til økt læringsutbytte (Gamlem, 2015). Både det faglige og det relasjonelle mellom elevene spiller dermed inn på hvorvidt dialogisk aktivitet i klasserommet vil være vellykket. «Elevane må få opplæring i forkant av skrivinga når det gjeld å ta ansvar for samarbeidsprosessen og tekstskaopinga» (Eritslund, 2008, s. 140). Læreren bør være oppmerksomt tilstede under elevenes samarbeid og observere hvordan det fungerer for de ulike parene.

Lærerens respons og tilrettelegging for bearbeidelse har hatt fokus på at videre læring og forbedringer er innenfor den enkelte elevs rekkevidde og under den enkelte elevs kontroll, som skal bevare og styrke elevens motivasjon og selvfølelse (Engh, 2011). Selvtilliten til skriveren stiger når han/hun får positiv respons og opplevelsen av at andre opplever arbeidet deres som bra (Eritslund, 2008). Eritslund forklarer at elever som samskriver, i større grad enn de som skriver individuelt, utvikler felles verdier og tar mer hensyn til andres innspill, ved at elever som samskriver blir vant til andres måte å formulere seg på, andres strategier og normer, samt vant til å samtale om og diskutere disse (Eritslund, 2008; Topping, 2009). Dette prosjektet har avdekt at hos de parene som har disse egenskapene i noen grad på plass, fungerer samskriving som aktivitet til ønsket formål i mye større grad enn hos de parene som har det i mindre grad. Jeg har med dette som utgangspunkt foreslått et sirkelforhold mellom disse forholdene.

I samtalen gir elevene hverandre stillas som fremmer læring. Samarbeidet gir rom for utforskning av språk og tekst og fører til økt mottakerbevissthet, da de gjennom hele prosessen er hverandres mottakere. Elevene bruker lek og humor som verktøy for tekstskaoping og kognitive konflikter som oppstår i samarbeidet, øker elevenes evne til å argumentere og se ulike perspektiv. At elevene forklarer hverandre ting, gir økt læring hos begge parter og elevene bearbeider teksten mer enn de ville gjort dersom de skrev individuelt når de må samarbeide om den. Elevene samtaler om tekstbinding og sammenheng i eventyret. De låner elementer fra eventyr de er kjent med og bruker med det både forkunnskaper og intertekstualitet. Både høyt og lavt nivå i teksten diskuteres; handling, komposisjon, person- og miljøskildringer, rettskriving og overskrifter.

Formålet med denne masteroppgaven om prosessorientert skriving på femtetrinn i norskfaget, var å finne ut i hvilken grad undervisvurdering gir elevene læringsutbytte og hvilke kvaliteter ved veiledningen som eventuelt forårsaker læring. Jeg har systematisk samlet inn data, for så å analysere betydningen dataene viser at undervisvurdering har. Undersøkelsene viser at god vurderingspraksis bør inneholde vurdering av arbeidet som alt er gjort, inkludert reel ros, klare mål for veien videre og informasjon om hva som må gjøres for å nå disse målene. Effekten av undervisvurdering som oppfyller disse kravene er at den enkelte elev utvikler seg til neste steg i sin individuelle nærmeste utviklingszone (Engh, 2011). Alle de åtte elevene spurt i dette prosjektet og læreren deres rapporterer at elevene lærer av undervisvurderingen de får. Konklusjonen trukket basert på disse undersøkelsene og tidligere foreliggende teori på temaene prosessorientert skriving, vurdering, sosialkonstruktivistisk språkforskning, samskriving og motivasjon tilsier at det er verdt å bruke ressurser, som for eksempel tid, på undervisvurdering og prosessorientert skriving. Arbeid med prosessorientert skriving og undervisvurdering vil kunne forbedre ikke bare vurderingskultur, men også øvrig undervisning. Til sammen har lærerens tilbakemeldinger, elevenes skriftlige arbeid før og etter tilbakemeldingene, lydopptakene av elevenes bearbeidelse og ferdigstilling av tekstene og intervjuene av de åtte elevene og læreren deres, sett i sammenheng med tidligere teori og forskning vist at femteklasseelever og læreren deres blant annet rapporterer å oppnå økte sosiale ferdigheter, tilpasset opplæring og autonomi av prosessorientert skriving i norskfaget.

Litteraturliste

- Baker, J. D. (2013, Januar). Collaborative Writing. *AORN Journal*, ss. 4-6.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998, Mars 1). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ss. 7-74.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. I R. W. Tyler, *Educational Evaluation: New Roles, New Means. The Sixty-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: The National Society for The Study of Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Bueie, A. (2005). Summativ vurdering i formativ drakt; elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta didactica Norge*, ss. 1-21.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- f4transkript. (versjon 7.0.6). [Dataprogram]. Hentet fra <https://student.oslomet.no/programvare>
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemeldinger og underveisvurdering*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grøtan, A., Helstad, K., Hertzberg, F., & Roe, A. (2000). Innovasjon i klasserommet: Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 171-184.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, Mars 1). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, ss. 81-112.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). A four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, ss. 111-127.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm .
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J., & Crawford, W. (2018, Juni). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, ss. 109-120.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Sage.
- Opplæringslova. (2009, Juli 1). *lovdata.no*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Topping, K. J. (2009, Oktober 07). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, ss. 20-27.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn)
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2005). Self regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, ss. 447-471.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2007). A Theoretical Foundation for Formative Assessment. I J. McMillan, *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice* (ss. 29-42). New York: Teachers College Press.

Vedlegg 1 – Intervjuguide elev

Intervjuguide elev

Samskriving

- Hva syns du om samskriving?
- Hvordan oppgaver pleier dere å ha når dere får samskrive?
- Lærer du noe av å skrive sammen med noen andre?
- Hvordan samarbeidet dere om å skape teksten?
- Hvor ofte har dere det?

Tilbakemelding

- Hva syns du om å få veiledning fra læreren underveis?
- Hva syns du om å få veiledning fra læreren til slutt?
- Føler du at du lærer mest av å få veiledning fra læreren underveis eller til slutt?
- Hvor ofte får du veiledning underveis i skriving?
- Hvordan pleier dere å få veiledning? Muntlig/skriftlig/digitalt/underveis/til slutt?
- Hvordan jobbet dere med veiledningen dere fikk denne gangen?
- Hvis du kunne ønske deg noe for veiledningen, hva hadde det vært?

- Pleier du å huske på det læreren har gitt tilbakemelding på når du løser senere oppgaver?
- Føler du at du lærer noe av tilbakemeldingen fra læreren?
- Hvordan liker du å få tilbakemelding? Muntlig/skriftlig/digitalt/underveis/til slutt?
- Hvor ofte får du tilbakemelding fra læreren din?
- Hva syns du om hyppigheten?

Prossessorientert skrivning

- Hva har du lært mest av i dette skriveprosjektet?
- Hvilken del likte du best?
- Har dette skriveprosjektet lignet på sånn undervisning dere pleier å ha til vanlig?
- Hva var likt?
- Hva var annerledes?
- Hvor ofte har dere undervisning som ligner på den dere har hatt nå?

Medstudentrespons

- Pleier dere elevene å gi hverandre tilbakemelding på tekster dere har skrevet?
- Hvor ofte og hvordan pleier dere å gjøre det?

- Hva syns du om det?
- Hva lærer du av å gi tilbakemelding på noen andres tekst?
- Hva lærer du av å få tilbakemelding fra en annen elev på teksten din?

Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer

Intervjuguide lærer

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn har du vært mest på?

Samskriving

- Bruker du mye samskriving i undervisningen din og hvordan bruker du det?
- Hvor ofte bruker du det og hvorfor har du valgt denne hyppigheten?
- Hvilke fordeler opplever du det er med samskriving?
- Hvilke ulemper opplever du det er med samskriving?
- Hvilke kriterier lager du normalt par ut fra?
- Hva er bakgrunnen for parsammensetningen du valgte denne gangen?
- Er det disse parene som normalt jobber sammen?

Tilbakemelding

- Hvordan pleier du å gi elevene tilbakemeldinger og hvor ofte forekommer det?
- Hvorfor har du valgt denne typen og hyppigheten av tilbakemelding?

- Hvordan utbytte opplever du at elevene har av tilbakemeldingene de får på arbeidet sitt?
- Er det noen elever du tror tjener mer på tilbakemeldingene enn andre og har du eventuelt noen tanker om hvorfor?
- Hvor ofte gir du elevene midtveisvurdering og hvordan pleier du å gi denne?
- Hvorfor har du valgt denne formen og hyppigheten?
- Hvordan utbytte opplever du at elevene har av midtveisvurdering?
- Er det noen elever du tror tjener mer på midtveisvurdering enn andre og har du eventuelt noen tanker om hvorfor?

Proessorientert skriving

- Hva er ditt forhold til proessorientert skriving?
- Hvor ofte bruker du proessorientert skriving i din undervisning?
- Hvilke delelementer fra proessorientert skriving bruker du mest i undervisningen din?
- Hvorfor har du valgt denne hyppigheten av bruk og akkurat disse delelementene?
- Hvilke delelementer fra proessorientert skriving tror du elevene har størst læringsutbytte av?
- Er det noen elever du tror tjener mer på proessorientert skriving enn andre og har du eventuelt noen tanker om hvorfor?

Medstudentrespons

- Bruker du mye annen form for medstudentrespons i din undervisning enn samskriving?
- Hva slags medstudentrespons bruker du?
- Hvor ofte får elevene medstudentrespons?
- Hvorfor har du valgt denne typen medstudentrespons og denne hyppigheten?
- Hvilke fordeler opplever du det er med medstudentrespons?
- Hvilke ulemper opplever du det er med medstudentrespons?
- Hvordan utbytte opplever du at elevene har av medstudentresponsen de får på arbeidet sitt?
- Hvordan utbytte opplever du at elevene har av medstudentresponsen de selv gir på en medstudents arbeid?
- Er det noen elever du tror tjener mer på å få og/eller gi medstudentrespons enn andre og har du eventuelt noen tanker om hvorfor?