

Økte skriveferdigheter gjennom formativ vurdering

Ingrid C. Nordli, Pål Anders Opdal, UiT – Norges arktiske universitet

ABSTRACT: I denne studien diskuterer vi *studentrespons på formativ vurdering* i forbindelse med et bachelorkurs i akademisk skriving. Formativ vurdering er undervisvurdering og -veiledning, den *former* læring og bringer den lærende *fremover* (Bennett, 2011, 2018; Wiliam, 2018). Vårt formål med studien er å utforske hvilke typer formativ vurdering studenter opplever som verdifulle for utvikling av ferdigheter i akademisk skriving. Undervisvurdering krever tre sentrale prosesser: a) at underviseren er klar over hvor den lærende er, b) hvor den lærende er på vei og c) hva som kreves for å komme dit (jf. Black & Wiliam, 2009). Følgelig, hva studenter allerede kan og hva underviseren forstår og gjør, er avgjørende for studentenes læring. Med *to faglærere* og *samarbeidslæring* som kursramme, undersøkte vi studentenes respons på følgende typer undervisvurderinger:

- ✓ løpende muntlig vurdering i undervisning og gruppearbeid,
- ✓ skriftlig vurdering av tekst,
- ✓ muntlig vurdering av tekst, muntlige framlegg, oppsummeringer og diskusjoner,
- ✓ hverandrevurdering.

Studentresponsene ble innhentet ved kursets slutt, og resultatene viser at studentene opplevde at alle typer formativ vurdering bidro til egen læring. De trakk spesielt fram hvordan to faglærere og samarbeidslæring med medstudenter ga stort utbytte (læring gjennom muntlig veiledning). Studentenes muntlige aktivitet økte igjennom kurset, og de ble stadig mer aktive i sin egen læringsprosess.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Studentaktivitet har fått et økt fokus i undervisning i academia. På tross av uklar begrepsbruk (jf. Opdal 2022) står oppfatningen at studenter skal være aktive sterkt innenfor sektoren, at de skal *gjøre* for å lære. Antagelsen om at du lærer ved å gjøre er gammel. Det er mulig å argumentere for at allerede sokratisk *jordmorkunst* innebar at den som skal lære må aktiviseres, og Deweys devise om *learning by doing and reflection* er eksplisitt i retning av aktivitet (Ord, 2012, s. 55). Mest persist er nok antagelsen likevel uttrykt av Ralph Tyler, som sier det slik: “It is what he [the student] does that he learns, not what the teacher says” (1949, s. 63). Nyere forskning peker i samme retning: studentaktivitet fører til bedre læring enn mer passive undervisningsformer (Deslauriers et al., 2011; Freeman et al., 2014).

Tilegnelse av akademiske skriveferdigheter krever i høyeste grad aktivitet. Skrivekurs i academia er imidlertid ikke et standardisert tilbud hvor studenters deltakelse er godt beskrevet. I mange tilfeller handler skrivekurs mer om kunnskapsformidling enn studenters aktive skriving. Skrivetrening er likevel viktig om studenter skal bli gode skrivere. For å bli en god skriver er det flere forhold som spiller inn, blant annet:

1. *Å bli fortrolig med seg selv som skriver og med sin egen skriving.* Ingerid Straume trekker frem hvordan dette er viktig for å skape seg en faglig identitet med språket som redskap (2020, s. 20). Selv om studenter skal lære det akademiske prinsipp, og lære av og fra andres tekster, poengterer hun at de samtidig skal finne og forme sin egen stemme (s. 50). Å bli en god skriver er et spørsmål om trening (s. 26), som bekrefter at tilrettelegging for aktiv deltakelse er den beste undervisnings- og læringsformen. Merete M. Andersen (2008) skriver også om å bli fortrolig med seg selv som skriver. Hun identifiserer skriverens rollefigurer eller egenskaper i form av: å samle, skape, organisere, analysere og tolke tekster, som vil hjelpe på ulike måter under skriveprosessen (s. 28). Egenskapene, sammen med kunnskap om andres skriving og tekster, bidrar til at den enkelte skriver kan finne sin stemme (s. 117).

2. *Å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om språkets kompleksitet* er sentralt for akademisk skriving. Nils Christie har presentert 12 skriveråd og har poengtert viktigheten av å trene på å skrive *tydelig* tekst

(Christie, 2009). Det innebærer å ha respekt for ordene og hva de representerer, og å bruke de ordene som best beskriver det som skal formidles. Et mål for undervisning og veiledning bør derfor være å vise studentene hvordan det å skrive enkle og tydelige tekster ofte krever mer arbeid enn å skrive tekster som er mer komplekse. Faglæreres valg av undervisnings- og veiledningspedagogikk, er avgjørende for at studentene skal finne sin stemme, få skrivetrening som er tilpasset deres kunnskaps- og ferdighetsnivå, og lære seg å bruke (skrift)språket og forstå dets kompleksitet.

3. *Å tilpasse undervisningen til variasjonen i studenters akademiske skriveferdigheter* er viktig. Studenter er ikke homogene grupper når det gjelder kunnskap og ferdigheter, og det er derfor viktig å ta høyde for dette i undervisningen. Bruk av Blooms reviderte taksonomi (Anderson et al., 2001), en trinndelt modell over kognitive prosesser, åpner for tilpassing av undervisning til ulike kunnskaps- og ferdighetsnivåer og viser retning for den enkelte students videreutvikling.

4. *Formativ vurdering*, i en eller annen form, inngår gjerne i undervisning i akademisk skriving hvor skrivetrening er inkludert. Formativ vurdering er underveisvurdering og -veiledning, den *former* læring og bringer den lærende *fremover* (Bennett, 2011, 2018; Wiliam, 2018). Ifølge Wiliam og kolleger (Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Leahy, 2015), krever formativ vurdering tre sentrale prosesser: at underviseren er klar over hvor den lærende er på vei, hvor den lærende er og hva som kreves for å komme dit (jf. Black & Wiliam, 2009). Følgelig, hva studenter allerede kan og hva underviseren forstår og gjør, er avgjørende for studentenes læring. Hensikten med underveisvurderinger under kurs i akademisk skriving, er å gi studentene konkret veiledning og hjelp til tankeutvikling og ferdighetstrening i skriving. Erfaring viser likevel at studenter ofte ønsker mer veiledning til tross for de underveisvurderinger som gis (Greek & Jonsmoen, 2010, s. 10).

1.2 Mål, problemstilling og formål

Målet med skrivekurset var at studentene skulle øke sine akademiske skriveferdigheter. Kunnskap studenter bygger opp inngår selvsagt i ferdighetsbegrepet og samlet utgjør kunnskap og ferdigheter studentens skrivekompetanse. Likevel, undervisningen hadde et særskilt fokus på *ferdigheter*, og i lys av det stiller vi spørsmålet:

Hvilke typer formativ vurdering opplever studenter som særlig nyttige for utvikling av akademiske skriveferdigheter?

Formålet med denne studien, er å utforske hva som skal til for at formativ vurdering bidrar til studenters opplevelse av *fremoverlæring* i stedet for *etterpåkløskskap* når det gjelder egen skriveprosess og tekstproduksjon. Formativ vurdering er dermed anvendt som redskap i studenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter. Vi diskuterer studenters respons på formativ vurdering etter gjennomført bachelorkurs i akademisk skriving.

1.3 Struktur

Vi gir nå en beskrivelse av kurset før vi beskriver metoden for undersøkelsen. Så presenterer vi resultatene og diskuterer funn. Avslutningsvis oppsummerer vi arbeidet og introduserer noen spørsmål vi finner sentrale for diskursen om undervisning i, og læring av, akademiske skriveferdigheter.

2 BACHELORKURS I AKADEMISK SKRIVING

2.1 Kursopplegget

Under det sjette og siste semesteret av bachelorprogrammet i pedagogikk ved et norsk breddeuniversitet, gjennomførtes et kurs i akademisk skriving. Studentene skulle skrive og levere bacheloroppgaven samme semester som kurset løp, og de kunne uavkortet bruke sine tekster fra kurset i egen oppgave.

Sammen med formativ vurdering og to faste faglærere, var *samarbeidslæring* rammen for kurset, og varierte øvingsoppgaver hvor ulike samarbeidsstrukturer dannet grunnlaget for gjennomføring, ble anvendt gjennomgående. Undervisningsformene forelesning og seminar ble smeltet sammen til *undervisning* hvor faglærerne vekselvis hadde fokus på å introdusere, problematisere og diskutere, og hvor studentene vekselvis skulle lytte, spørre, forklare, bearbeide og vurdere. Undervisningen var *studentsentrert* (Ramsden, 1992) og *læringsorientert* (Kember, 1997). Til hvilken tid undervisningen vekslet mellom aktiviteter, ble avgjort av studentenes uttrykte ønsker og behov, og lærernes vurderinger når det gjelder behov for informasjonsdeling. Studentene mottok samlet fire timer undervisning per uke i ti uker.

I det følgende gjør vi rede for kursets fokus når det gjelder akademiske skriveferdigheter, og kursets forståelse og bruk av formativ vurdering, samarbeidslæring og to faglærere.

2.2 Akademiske skriveferdigheter

Stor variasjon i studentenes kunnskaps- og ferdighetsnivåer ved kursstart var utfordrende for tilretteleggingen av undervisningen. Intensjonen med kursopplegget var likevel å arbeide for at alle studentene skulle oppleve mestring i akademisk skriving. Gjennom sosial og faglig samhandling, dialog og støtte fra medstudenter og faglærere, hadde kurset som mål at studentene skulle nå et høyst mulig kunnskaps- og ferdighetsnivå. I denne sammenheng dro vi veksler på Blooms reviderte taksonomi (Anderson et al., 2001) og formet kursoppgavene slik at stoffet gradvis ble mer avansert.

Faglærerne la opp til at det i undervisningen skulle være sammenheng mellom målsetninger og aktiviteter. Undervisningen omfattet muntlig og skriftlig aktivitet i arbeid med skriftlig tekst. Studentene skulle tilegne seg ferdigheter knyttet til oppbygging av akademisk tekst som handler om struktur, innhold og språk (jf. Rienecker & Jørgensen, 2013). Konkret handlet øvelsene om å argumentere muntlig og skriftlig, formidle faginnhold tydelig, skrive tematiske avsnitt og formulere fokuserte og dynamiske setninger. Et sentralt mål for undervisningen var å skille prosess og produkt, og være bevisst på studentenes ulike kunnskaps- og ferdighetsnivåer.

Hvilke undervisningsformer studentene opplevde læring av og hva som var deres kulturelle ståsted og erfaring, var forventet å variere. Kulturbegrepet er her forbundet med flere forhold, som (akademisk) språk, etnisitet og sosial bakgrunn. Kulturell variasjon blant studentene var med på å forme deres og medstudentenes læring (Meacham, 2001).

Å være i en læringsprosess fordrer at det finnes *tid* tilgjengelig for utvikling gjennom samhandling og erfaring. De som er i prosess, trenger tid til å prøve, feile, lære av feil og deretter justere aktiviteten for så å prøve på nytt. Studentene må ha mulighet til å komme tilbake til de samme elementene flere ganger og arbeide videre med dem. Bruner (1960) omtaler denne læringsformen som *spirallæring*. Hans perspektiv på læring er sammenfattet i følgende: “We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.” (s. 33). Hattie (2015) har vært opptatt av faktoren *time on task* når det gjelder studenters læring – at læring er en funksjon av hvor mye tid man bruker på en oppgave. Riktignok spriker funnene hans fordi faktorer som angår *hva man gjør* den aktuelle tiden også spiller inn. Tiden brukt på en oppgave regnes likevel som en av de viktigste faktorene for læring.

2.2 Formativ vurdering

Med utgangspunkt i at formativ vurdering krever tre sentrale prosesser (hvor den lærende er på vei, hvor den lærende er og hva kreves for å komme dit; jf. over), tok kurset i bruk flere vurderingsformer. Vi lister noen av disse nedenfor. Gjennomgående var det et mål å hjelpe studentene til å bli fortrolig med seg selv som skrivere og finne sin stemme.

1. *Løpende muntlig vurdering i undervisning og gruppearbeid* er ment å fremme studentenes læring og ikke bedømme eller rangere prestasjoner (Hattie & Timperley, 2007). For at løpende vurderinger skal fremme og ikke hemme læring, bør de forekomme hyppig og gi studentene oversikt over hvor de er, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre (Slemmen, 2010; Udir, 2016, 2022). Løpende muntlig vurdering går derfor inn i øvrige formative vurderingsformer. Hensikten med hyppige vurderinger, er å gi dem når den enkelte student har behov for dem (Black & Wiliam, 2009).

2. *Skriftlig vurdering av tekst* ble i hovedsak gitt av faglærerne ved vurdering av skriftlige arbeidskrav og en gang av medstudenter som en hverandrevurdering (se nedenfor). I tillegg ble skriftlig vurdering av tekst gitt under løpende kontakt med studenter når de tok opp spørsmål rundt formuleringer og forming av tekst.

3. *Muntlig vurdering av tekst, framlegg, oppsummeringer og diskusjoner*: I løpet av kurset gjennomførte studentene muntlige framlegg som inngår i kursets løpende læringsaktiviteter under gruppesamarbeid. Ett av disse er et formelt arbeidskrav. Muntlige framlegg handler om å legge frem faglige poenger, oppfatninger, påstander og perspektiver for hverandre. Framleggene foregikk først i liten skala med arbeid i mindre grupper og framlegg bare for gruppen. Deretter øktes gradvis antall gruppedeltakere (og dermed, samtidig, antall tilhørere). Til slutt gjennomførtes framlegg og diskusjoner i plenum. Studentene sto fritt til å bidra med synspunkter og vurderinger under all muntlig aktivitet, under

framlegg så vel som under diskusjoner, og oppsummeringer av arbeid med øvingsoppgaver. Kravet for deltakelse i muntlige vurderinger, var saklighet, respektfullhet og vennlighet. Faglærernes tilbakemeldinger på muntlige framlegg ble gitt muntlig, der og da. I tillegg fikk studentene direkte og indirekte muntlige tilbakemeldinger fra medstudenter under gruppediskusjoner som oppsto under framleggingen. Framlegg prioritertes på kurset fordi det er en lærerik aktivitet for de som gjennomfører den. Grunnen til dette er at framlegg *eksternaliserer* læring (Bruner, 1997), at det å legge frem noe konkretiserer læring i form av en ytregjøring, for eksempel i form av tekstprodukter (som deler av en bacheloroppgave). En konkret ytregjøring gjør det lett for den enkelte å se hva vedkommende har forstått og hva som må jobbes videre med.

4. *Hverandrevurderinger* ble benyttet som læringsstrategi ved muntlige framlegg, oppsummeringer og diskusjoner. Ved framlegg ga medstudenter muntlig tilbakemelding og stilte spørsmål til innhold og struktur i presentasjonen. Under arbeid med øvingsoppgaver, oppsummeringer og diskusjoner, inngikk vurdering av hverandres faglige innspill. Anonym hverandrevurdering ble benyttet ved ett skriftlig arbeidskrav hvor hver student skal utføre skriftlig vurdering av en medstudents anonymiserte tekst. Vurderingen var basert på kriterier gitt av faglærerne hvor det å være saklig, vennlig og konstruktiv sto sentralt. Vurderingen ble skriftliggjort, og studenten bak vurderingen fikk en skriftlig tilbakemelding fra faglærerne på arbeidet.

Hverandrevurderinger kan tjene flere formål, deriblant forbedre kvaliteten i studenters akademiske skriving (Baker, 2016). Erfaring med denne læringsstrategien kan bidra til at studentene får økt innsikt i hva som skal til for at en faglærer skal kunne gi gode og forståelige tilbakemeldinger. Strategien kan også hjelpe faglærere med å nå fram til studentene, basert på at studentene i større grad kan synes å demotiveres av faglæreres kommentarer enn av medstudentenes (Baker, 2016). Bruk av hverandrevurdering som tilbakemeldingsstrategi til studenter anbefales av flere forskere (Jensen & Fischer, 2005; Liu & Carless, 2006).

2.3 Samarbeidslæring

Kursets ramme var samarbeidslæring, *studenters samarbeid om læring*, hvor vi anvendte samarbeidsmodellen *The 5E Learning cycle*, utviklet av Rodger W. Bybee (2009). Modellen skriver frem viktigheten av aktivitet under læring, og syklusene i modellen er som følger: *engage* (engasjere), *explore* (utforske), *explain* (forklare), *elaborate* (bearbeide) og *evaluate* (evaluere). Vi så det som vår viktigste oppgave å *engasjere* studentene – for så å la studentene selv *utforske* (en målsetning fra første undervisningsøkt: Åpne databasen *Idunn*), *forklare* (først for hverandre, så i grupper, så i plenum), *bearbeide* (en annen målsetning fra første økt: Hvilke tema behandles i de ulike artiklene? Diskutér.), og *evaluere*.

Under kurset engasjerte vi (starten på 5E-syklusen) studentene i ulike læringsaktiviteter hvor vi la til grunn at alle skulle være aktive. Ved hver øvingsoppgave som ble introdusert, ble studentene sammen gitt ansvaret for å utforske, forklare og bearbeide (steg 2-4 i 5E-syklusen) oppgavene som inngikk. Underveis i kurset ville studentene sammen med medstudenter og faglærerne evaluere (siste steg i en 5E-syklus) øvingsoppgavene. Tiden fra studentene ble engasjert i en oppgave, til den samme oppgaven var evaluert, tilsvarer en syklus med 5E-læring. Under kurset gjennomgikk studentene mange slike læringssykluser. Eksempelvis kan en 5E-syklus være at faglærerne setter studentene i gang med en diskusjonsoppgave knyttet til temaet «innledning». Deretter skal studentene via søk i databasen *Idunn*, finne innledninger i publiserte artikler og diskutere innhold og oppbygning av innledningene. Studentenes oppgave var altså å finne fram til artiklene (utforske), lese og resonnere rundt innhold og oppbygning (forklare) og mentalt behandle og vurdere (bearbeide) det de hadde lest. Avslutningsvis ble oppgaven evaluert gruppevis og i plenum.

Størrelse og form på gruppearbeidene varierte på bakgrunn av modellen *think-pair-share* (f.eks. Brame & Biel, 2015). En gruppevariant var at studentene først arbeidet individuelt, hvor de for eksempel skulle utforske og forklare et tema. Så arbeidet de i par, hvor de sammen skulle bearbeide det de leste og deretter presentere innholdet for en større gruppe. En slik presentasjon kunne holdes for en annen gruppe som arbeidet med det samme stoffet som dem selv, eller for plenum. En annen gruppevariant var at studentene i par utforsket et stoff sammen, og deretter arbeidet med et annet par om det samme temaet, for eksempel hvordan et abstrakt er bygd opp. Gruppen på fire presenterte sitt stoff for plenum, hvor de presenterte det de hadde utforsket, og forklarte og demonstrerte hvordan de hadde bearbeidet stoffet. Målet med plenumspresentasjonen var å starte en diskusjon. En tredje gruppevariant, en såkalt *jigsaw*

(Brame & Biel, 2015), var at grupper på fire arbeidet sammen med mål om å bli best mulig kjent med nytt stoff. Det kunne for eksempel være et nytt tema (som «Avslutning» i et vitenskapelig arbeid) eller en ny tekst (artikkel eller tidligere bacheloroppgave). Gruppene ble omgruppert og nye grupper ble formet, hvor alle nye medlemmer kom fra ulike grupper. Hver student skulle så forklare for sine gruppemedlemmer stoffet de nylig var blitt «eksperter» i.

I kurset henger studentaktivitet og samarbeidslæring tett sammen. Det betyr at læringsaktivitetene i undervisningen ble gjennomført i en sosial ramme ved ulike former for gruppearbeid (Brame & Biel, 2015). Tanken er at studentene lærer best gjennom bruk av språket og i samhandling med andre ved at de først lærer gjennom sosial språkbasert aktivitet, før det de lærer blir internalisert og blir en del av deres individuelle bevissthet (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978).

2.4 To faglærere

Læreren kan betraktes som den største kilden til variasjon i undervisningen (Hattie, 2002, s. 3), og med to lærere på kurset ville denne variasjonen i enda større grad kunne ivaretas. To faglærere (de samme to gjennom hele kurset) ga hver student mulighet til å føre dialog med og få støtte fra ønsket faglærer.

Faglærernes rolle og ansvar knyttes til kursets undervisningspedagogiske perspektiv og praksis. Fordi studentenes kunnskaps- og ferdighetsnivå varierte, var det naturlig å legge opp til en pedagogisk ramme som tilbyr støtte så vel som likeverdig dialog under utvikling og læring.

Støtte (Bruner, 1997) handler om at medstudenter og faglærere hjelper studentene hvor hver students potensiale kan utvikles innenfor studentens *nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978). Det er fordi denne sonen eksisterer mellom grensene for hva studenten kan utføre på egen hånd, og hva han/hun ikke lenger får til med støtte fra andre. I møte med nytt stoff og nye oppgaver på et kunnskaps- og ferdighetsnivå som ligger utenfor studentens mestringsområde, får studenten drahjelp til å utvikle seg videre til et høyere kunnskaps- og ferdighetsnivå. For at alle studentene skal oppleve læring, må stoffet som presenteres være litt mer avansert enn hva den enkelte allerede kan. Samtidig er det viktig at stoffet er innenfor den enkeltes rekkevidde (Vygotsky, 1978).

Likeverdig dialog handler om at undervisning og undervisvurderinger utføres i dialog med studentene hvor faglæreren(e) og studenten(e) har en likeverdig plass i samtalen. Ifølge Bakhtin (1986) innebærer det at alle som bidrar inn i dialogen, har et ansvar for å drive dialogen fremover. Det betyr også at faglærerne ikke alltid er «eksperter», men at de på likeverdig grunnlag med studentene vil diskutere og arbeide fram ny innsikt. Den nye innsikten som oppstår i dialogen, er det som læres (White, 2015). Studentenes og faglærernes felles og likeverdige dialog, var en fundamental struktur under kurset.

3 METODE

3.1 Utvalg og datainnsamling

En gruppe på 33 bachelorstudenter i pedagogikk deltok på kurset i akademisk skriving. Fremmøte på undervisningen var ikke obligatorisk, likevel var deltakelsen under kurset mellom 42% og 91%, i gjennomsnitt 59%. Under en av de siste undervisningsøktene gjennomførtes en kursevaluering hvor studentene mottok en lenke til et nettskjema hvor de anonymt svarte på spørsmål. Evalueringen besto av 19 spørsmål, ti flervalgsspørsmål (kvantitative) og ni åpne spørsmål som ga rom for kvalitative kommentarer. Svarprosenten og andelen fremmøtte under evalueringen samsvarte: 63% (N21).

3.2 Analyse

Analysen av datamaterialet omfatter samarbeidslæring, formativ vurdering, to faglærere og dokumentert læringsresultat i akademisk skriving. Flervalgsspørsmålene innebærer en deduktiv tilnærming hvor kategoriene er definert. Svar på disse spørsmålene ble generert som presentsvar i nettskjemaet. De åpne spørsmålene angir også kategorier, samtidig som de muliggjør nye kategorier. I sorteringen og kategoriseringen av svar på åpne spørsmål, utførte vi en induktiv analyse med åpen og aksial koding. NVivo (computer assisted qualitative data analysis software) ble benyttet til datakoding (QSR International, u.å.).

Åpen koding, hvor innhold kodes og merkes, gjøres ved at alle tekstsvaer gjennomgås manuelt i NVivo. Innholdet knyttes til forhåndsdefinerte kategorier og/eller nye kategorier som etableres på bakgrunn av innholdet. Alt studentene formidler om kursopplegget, inkluderes. Etter åpen koding vurderes hvilke

kategorier som er relatert til hverandre og de plasseres i over- og underkategorier (aksial koding). Slik reduseres antall kategorier, noe som gjør materialet oversiktlig.

3.3 Begrensninger ved studien

Undersøkelsen i dette arbeidet er begrenset i omfang ved at den kun omfatter studentevalueringer fra én gruppe studenter. Derfor er det ikke mulig å generalisere over betydningen samarbeidslæring, to faglærere og formativ vurdering har for studenters ferdighetsvekst i akademisk skriving. En større, kvantitativ undersøkelse er aktuell for å få et mer dekkende generelt bilde av disse forholdene.

4 RESULTAT

Kjernen i kursevalueringen handler om studentenes vurderinger av formativ vurdering, samarbeidslæring og to faglærere, og ga en forståelse for hvordan kursopplegget har fungert, hva som var bra og hva som kan forbedres. Studentene var enige om at kurset var bra, men at *timing*en bør endres, de ønsker kurset både tidlig og sent i utdanningen.

4.1 Formativ vurdering

Formativ vurdering hever kvaliteten på kurset og gir «tettere dialog med foreleserne» ifølge studentene. De er positive til veiledning gjennom vurdering og mener de derav blir bevisste på eget kunnskaps- og ferdighetsnivå. Studentene mener formativ vurdering er et trekk som hever kvaliteten på dette kurset over andre kurs. En sier det for eksempel slik: «I dette emnet har det vært mer veiledning og man har hatt en tettere dialog med foreleserne». Noen ønsket flere vurderinger enn kurset rommet. Å motta formative vurderinger, forutsetter i stor grad studentenes tilstedeværelse i undervisningen. I studentenes egne vurderinger av sin tilstedeværelse mente 33% at de var til stede hver gang, mens 67% mente de som oftest var det.

Vi lister nå noen eksempler på studentenes utsagn om de ulike typene formativ vurdering:

Løpende muntlig vurdering i undervisning og gruppearbeid opplever studentene som positivt for egen læring. De forbinder verdien av løpende vurderinger med at kurset legger opp til samarbeidslæring og har to faglærere i stedet for en. Studenter sier: «Ja det har hjulpet å få vurdering underveis», «det hjelp for den akademiske forståinga av tekstoppbygging», og «Ja, jeg mener opplegget har fungert svært godt. Jeg mener selv jeg har utviklet meg til en bedre skriver i løpet av emnet».

Skriftlig vurdering av tekst (egen og andres): Noen mener de grundige vurderingene av tekster er spesielt bra, mens andre mener at det kan bli for mange detaljer å forholde seg til. Vurderingene av skriftlige arbeidskrav har studentene mye bra å si om: «Jeg likte at det kom kommentarer der ting er gjort bra, men også når dere stiller spørsmål, på den måten kan jeg forbedre meg med å se mine svakheter», «Jeg synes det er veldig fint at det har gått raskt med å få tilbakemelding på arbeidskrav og at man fikk konstruktive tilbakemeldinger på det arbeidet man har gjort», og «Dette faget har gitt meg veldig gode tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene har vært grundige og utfyllende. Jeg føler at teksten min blir gått igjennom på en skikkelig god måte, uten forhasting».

Muntlig vurdering av tekst, framlegg, oppsummeringer og diskusjoner: Bruk av samarbeidslæring har tvunget fram muntlig deltakelse fra *alle* studentene under gruppearbeidene. Samarbeid under muntlig aktivitet trekkes fram som positivt og lærerikt, noen studenter sier: «Man lærer ved å diskutere og utfordre tankegangen sin, dette er lettere med flere studenter til stedet», «Man utveksler tanker og meninger, og sammen finner ut av svaret på visse oppgaver», «Deltakende argumentasjon og diskusjon» og «Når man diskuterer ulike tanker og ideer, kommer man gjerne på nye ting underveis som man ellers ikke hadde kommet på».

Også i plenum har formålet vært å skape trygghet til å tale og å gi alle taletid. Det har stort sett fungert bra, selv om ikke alle har vært like bekvemme med opplegget. En students tilbakemelding om samarbeidslæring og trygghet for å snakke i plenum er: «Jeg synes samarbeidslæring er viktig for å skape trygghet. Det har vært lettere å snakke i timene og man føler man mestrer i det man gjør». Å snakke sammen inkluderer også å lytte til hva andre har å fortelle, en student sier: «Når man samarbeider tenker jo også to eller tre hoder og man får høre andres synspunkter». En annen sier: «Samarbeidslæring er bra fordi at man får andre sine synspunkter på temaer og ting som man har tatt opp i timene».

En student kommer med en oppfordring til endring av det muntlige arbeidskravet hvor studentene presenterte og diskuterte tema og/eller problemstilling: «Noen arbeidskrav har vært mer nyttig enn

andre. Men synes vi burde ha hatt et arbeidskrav om å skrive innledning og avslutning, og presentere dette muntlig fremfor sånn som arbeidskrav 2 var lagt opp».

Hverandrevurdering som læringsform virker å være mindre vanlig for studentene enn øvrige vurderingsformer, og er også den form for læring de forholder seg mest avventende til. Litt over halvparten av studentene (52%) synes det er greit å bli vurdert av en medstudent, mens 38% synes det er litt greit. Noen synes det er litt skummelt, men likevel bra å bli vurdert av en medstudent. En student sier: «Selvfølgelig litt skummelt, men synes også det er god trening da man får et innblikk i hvordan andre medstudenter skriver en oppgave». Andre mener denne typen vurdering er bra, en forteller: «Det synes jeg er bra, fordi vi får se hva en annen medstudent har gjort og vi får øvd oss på å vurdere en annen tekst». En annen sier: «Syns det var en god ide, med tanke på at vi utfordrer oss selv mer og det kan være lettere å vurdere andres tekst, og se positive og negative sider ved den, og med det lære fra det».

4.2 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring som ramme for kurset har ifølge studentene fungert etter hensikten. 62% mente kursopplegget med læring gjennom samarbeid fungerte veldig bra, 33% sa det fungert relativt bra, mens 5% sa det ikke gjorde noen stor forskjell for deres læring. Ingen mente imidlertid at samarbeidslæring hadde negativ effekt.

De fleste studentene var positive til aktivt samarbeid og sier de lærte mye av å «diskutere og utfordre tankegangen». Samarbeidslæring var viktig for trygghet og motivasjon til studentdeltakelse, og ledet for mange til mestring og opplevelse av inkludering. Studentene var fornøyde med rollefordelingen i samarbeidslæringen og at det var jevnlike evalueringer.

Liten gruppestørrelse (opptil 33 fremmøtte) var hensiktsmessig og skapte god kontakt mellom aktørene. Flere poengterte at undervisningen var konkret, tydelig, rettet mot skrivning og hjelp flere med struktur og språk, særlig setningsoppbygging. Mange utviklet solid forståelse for akademisk skrivning. Det ble trukket fram som en fordel at kurset var studentsentrert og uten skille mellom forelesning og seminararbeid. Mange ønsket at kurset var tilbudt tidligere i utdanningen.

4.3 To faglærere

Det er stor enighet blant studentene om at å ha to faglærere gjennomgående i undervisningen utgjorde en positiv forskjell. 76% sa det utgjorde en *stor positiv* forskjell, mens 24% sa det gjorde en *viss positiv* forskjell. Studentene er entydige *for* to faglærere.

Den positive forskjellen med å ha to faglærere og ikke bare en, knyttes til at studentene opplevde bedre læring i akademisk skrivning. En student forteller: «Det blir lettere for oss å forstå når begge to kommer med innspill». Også den faglige variasjonen som faglærerne representerer, mener studentene er bra for deres skrivelæring. Synspunktet kommer fram i kommentarene: «Det har vært nyttig med en lærer som har spesialisert seg i pedagogikk og annen lærer som har spesialisert seg i selve skriveprosessen. De utfyller hverandre godt!» og «De to kan forskjellige ting, å bli vurdert av forskjellige lærere i arbeidskravene gjorde at jeg lærte bedre».

Relasjonen mellom faglærerne og studentene trekkes også fram som positiv. Studentene skriver: «Bedre relasjon mellom professor og student», «Betre kontakt med professor» og «Mer lærer-student forhold». Studentenes oppfatning om lærernes faglige engasjement var: «Veldig godt forberedte forelesere», og «Flinke lærere». En annen mener at «deres faglige variasjon var bra for læringen».

Studentene har også positiv oppfatning om dynamikken og relasjonen mellom faglærerne: «Dei løfta kvarandre opp», «De kan utfylle hverandre når den ene "glemmer noe". De kan hjelpe hverandre i å forklare ting og utfylle setninger og informasjon», «Samarbeidet mellom lærerne har fungert bra og de utfyller hverandre. Man får også to forskjellige perspektiver og noen ganger to forskjellige vinklinger til spørsmål man stiller, noe jeg liker» og «Litt variert språk, med tanke på ordbruk og tonefall. Hjelper med å gjøre undervisningen mindre monoton».

Liten gruppestørrelse og undervisning med to faglærere, bidrar til trygghet for aktiv deltakelse: «Liker også at det er en generelt liten gruppe med to lærere. Dette skaper et godt miljø og muligheten for diskusjoner og innspill».

4.4 Læringsprosess og læringsresultat

Under læringsprosessen er det i likhet med samhandling mellom studentene, også samhandling mellom studentene og *medierende redskaper*. Det handler om at mentale og fysiske redskaper skaper en forbindelse mellom det studenten kan og det han/hun skal lære, mellom en oppgave og studentens respons på oppgaven (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978). I denne sammenheng beskriver «medierende redskaper» hjelp fra faglærere og medstudenter, språket og samarbeid. Språket som medierende redskap inngår i alle læringsaktivitetene, og noen ganger kan språket alene brukes til å hjelpe studentene til å lære. Det kan for eksempel være en muntlig forklaring på et spørsmål eller en skriftlig vurdering av en tekst. Faglærere og medstudenters støtte er også et medierende redskap ved at deres forklaringer og illustrasjoner bidrar til å skape økt forståelse for et fenomen hos en student. For eksempel vil diskusjoner og muntlig hverandrevurdering kunne hjelpe studentene til å utvikle høyere tankeprosesser som å analysere og vurdere. Spesielt innen en liten samarbeidsgruppe vil læring og utvikling være mulig, i og med at samtale med få personer gir rom for den enkelte og det som er vanskelig å forstå og/eller utføre.

Det opplevde læringsresultatet i akademiske skriveferdigheter er godt, ifølge studentene. 81% av studentene mente kurset var svært nyttig for dem, 14% mente det var delvis nyttig, og 5% mente det var verken nyttig eller unyttig. 43% sa kurset bidro til at de utviklet solid forståelse for å skrive akademisk, mens 57% mente kurset delvis bidro til en slik forståelse. Det var imidlertid ingen studenter som ikke opplevde læring i akademisk skriving. Alle formene for formativ vurdering, samarbeidslæring og bruk av to faglærere, bidro til en rapportert opplevelse av mestring i akademisk skriving. Sammenlignet med andre emner anså 33% av studentene at de hadde lært mer i dette emnet enn i andre emner, mens 67% mente at det delvis var slik.

5 DISKUSJON

Resultatene indikerer at kursoppleggets målrettede design med læring gjennom samarbeid, to faglærere og formative vurdering, inspirerer til studentaktivitet og gir et godt læringsresultat i akademisk skriving.

Samarbeidslæring som beskrevet av Bybee (2009), viste seg å være en sterk driver for studentaktivitet. Det kan knyttes til at læring under samhandling i grupper gir rom for indirekte så vel som direkte læring med språket som medierende redskap (Vygotsky, 1978). Det knyttes også til at studenter og faglærere kan praktisere likeverdig dialog (Bakhtin, 1986; White, 2015) og gi støtte (Bruner, 1997) til studenter/medstudenter under læring.

Studentene fungerte som støtte for hverandre (Bruner, 1997) og vekslet på rollen som den mer kompetente andre (Vygotsky, 1978). Under læringsaktivitetene utfordret studentene hverandre til læring ved aktivt å dele av sin kunnskap og sine ferdigheter. Samarbeid synes å være til stor hjelp for de som strever med å utvikle ferdigheter i analyse og vurdering. Studentene kunne sammen finne fram til og bruke sine styrker, og få hjelp til utvikling av sine svake sider. Å være observatør og lytter kan gi like mye læring som å være muntlig aktiv i direkte dialog.

At studentene opplever læring gjennom kursets sosiale og faglige samarbeidssituasjoner og i dialog med faglærerne og medstudentene, indikerer at faglærerne lyktes med å holde undervisningen studentsentrert (Ramsden, 1992) og læringsorientert (Kember, 1997). At samarbeid har en sterk posisjon i studentenes læring, kan også bety at de opplever å være trygge i læringssituasjonen og derfor evner å holde fokuset på selve læringsprosessen (Jonsmoen & Greek, 2012).

To faglæreres vedvarende støtte, likeverdige dialog og løpende vurderinger under kurset, inspirerte i stor grad til studentaktivitet og skapte en pålitelig og trygg læringsramme. Studentene mente at to faglærere og ikke én, var viktig for deres utvikling som akademiske skrivere. Det kan knyttes til at to faglærere dobler muligheten for dialog, vurderinger og tilbakemeldinger, og dermed er en kilde til undervisningsvariasjon.

Formativ vurdering. Et viktig element i kurset var å gi studentene hyppige, formative vurderinger (Black & Wiliam, 1998) og derigjennom fremme deres læring. Basert på studentenes tilbakemeldinger så har dette fungert. Til tross for at studentene var fornøyde med den samlede formative vurderingen de har fått, ønsket mange likevel at det var rom for mer veiledning under kurset. Det er i tråd med Greek og Jonsmoen's funn (2010), at studenters behov for veiledning synes å være høyere enn hva som tilbys.

Studentenes opplevelse av læring gjennom formativ vurdering, samarbeid og to faglærere, kan knyttes til at disse er arenaer for utvikling av ferdigheter i høyere tankeprosesser, å kunne analysere og gjøre

kritiske vurderinger (Anderson et al., 2001). Skriftliggjøring av høyere tankeprosesser er krevende, og for å beherske disse kreves det øvelse, samarbeid og formative vurderinger. Støtte er nødvendig for å lære seg dette, ved innlæring av nytt stoff, høying av kunnskapsnivået og ved forbedring av ferdigheter i akademisk skriving. Opplevelse av læring kan også være bekreftelse på at studentene var blitt fortrolige med seg selv som skrivere og har funnet eller var på vei til å finne sin stemme (Andersen, 2008; Straume, 2020).

Akademisk skriving. Ønsket om at skrivekurset tilbys både tidlig og sent i utdanningen, vitner om at studentene har erfart at tilegnelse av akademiske skriveferdigheter krever tid. Tiden studentene får til rådighet skal strekke til for spirallæring (Bruner, 1960), at de under samarbeid kan diskutere og bearbeide de samme elementene flere ganger med mål om å lære. Tiden hver student alene og i samarbeid bruker på en oppgave eller en utfordring, har betydning. Spirallæring vil derfor kunne ha større effekt om den starter tidlig enn sent i utdanningen.

6 AVSLUTNING

I dette arbeidet har vi på grunnlag av studentevalueringer, vist at formativ vurdering, samarbeidslæring og to faglærere, inspirerer til studentaktivitet i undervisning og bidrar til studenters læringsresultat i akademisk skriving. Våre resultat gir ikke rom for generalisering gitt undersøkelsens begrensninger, men kan likevel regnes som et realistisk blick inn på en typisk studentgruppes forhold til fenomenet akademisk skriving og de virkemidlene som her har vært anvendt.

Selv om arbeidet vårt har benyttet formativ vurdering som redskap for studenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter, har vi bare så vidt berørt temaet og det gjenstår mange forhold som er viktige å utforske, for eksempel:

- ✓ Hvordan bør skriftlige tilbakemeldinger utformes for å bidra til å bringe studenten fremover?
- ✓ Hvilket omfang bør formative vurderinger ha på et (skrive)kurs?
- ✓ Hvilket utbytte opplever studentene etter å ha vurdert andre studenters arbeid?
- ✓ Hvordan opplever studenter å få sitt arbeid vurdert av medstudenter?

REFERENCES

- Andersen, M.M. (2008). *Skriveboka*. Aschehoug.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J. & Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*, Longman.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Baker, K.M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 17. No. 3, pp. 179-192.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 18. No. 1, pp. 5-25.
- Bennet, R.E. (2018). Educational Assessment: What to watch in a rapidly changing world. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 37, No. 4, pp. 7-15.
- Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw Hill.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brame, C.J. & Biel, R. (2015). Group work: Using cooperative learning groups effectively. Hentet fra: <https://wp0.vanderbilt.edu/cft/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-usingcooperative-learning-groups-effectively/>
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Vintage Books.
- Bruner, J.S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Bybee, R.W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21century skills. A commissioned paper prepared for a workshop on exploring the intersection of science education and the development of 21century skills. The National Academies, Board on science education. Hentet fra https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassessite/documents/webpage/dbasse_073327.pdf
- Christie, N. (2009). *Små ord for store spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011). Improves learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332 (6031), pp. 862-842. <https://doi.org.10.1126/science.1201783>

- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Science*, Vol. 111. No. 23, pp. 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Greek, M. & Jonsmoen, K.M. (2010). *Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo: PLUSS-rapport 2010*. HiO-rapport 2010 nr. 16. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hattie, J. (2002). What are the attributes of excellent teachers? I *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3-26). New Zealand Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, Vol. 1, No. 1, pp. 79-91.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jensen, W. & Fischer, B. (2005). Teaching technical writing through student peer-evaluation. *Journal Technical Writing and Communication*, Vol. 35, No.1, pp. 85-100.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, Vol.7, No. 3, pp. 255-275.
- Liu, N.F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 279-290.
- Meacham, S.J. (2001). Vygotsky and the blue: Re-reading cultural connections and conceptual development. *Theory into Practice*, Vol. 40, No. 3, pp. 190-197.
- Opdal, P.A. (2022): To Do or To Listen? Student Active Learning vs. the Lecture. *Stud Philos Educ* 41, 71-89 <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09796-3>
- Ord, J. (2012). John Dewey and experiential learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, Vol. 108, No. 2, pp. 55-72.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Straume, I.S. (2020). *Skriveren og teksten. Fortellinger om identitet og faglig skriving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Udir. (2016, 8. mars). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Udir. (2022, 4. februar). *Undervisvurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society* (pp. 79-91). Harvard University Press.
- White, E.J. (2015). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge Ltd.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Institute of Education.
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 25, No. 6, pp. 682-685. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1401526>
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.
- QSR International. (u.å). *NVivo*. Hentet fra <https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>