

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Jo Tormod Helstad Lihovd

Bacheloroppgave

«La oss skrive sammen»

- Samskriving på ungdomstrinnet

«Let's write together»

Coallorate writing in secondary school

Grunnskolelærerutdanning 5. - 10. trinn

2. semester – 2017

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.2 OPPBYGGING OG AVGRENSNING AV OPPGAVEN.....	8
2. TEORETISK GRUNNLAG	9
2.1 HVA ER SAMSKRIVING?	9
2.1.1 Målet med samskriving.....	10
2.2 GRUPPESAMMENSETNING OG ROLLEFORDELING	11
2.3 VURDERINGEN AV SKRIVESAMARBEIDET	13
2.4 LÆRERENS METODEFRIHET	14
2.5 LEV S. VYGOTSKIJ OG SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	15
3. METODE	17
3.1 PRESENTASJON AV METODE	17
3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUET	18
3.3 OPPGAVENS VALIDITET OG RELABILITET	18
4. PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING	20
4.1 GRUPPESAMMENSETNING OG ROLLEFORDELING	20
4.2 VURDERING AV SKRIVESAMARBEIDET	22
5. OPPSUMMERING	26
LITTERATURLISTE	28
VEDLEGG 1	31
VEDLEGG 2	32

Norsk sammendrag

Tittel: La oss skrive sammen	
Forfatter: Jo Tormod Helstad Lihovd	
År: 2017	Sidetall: 32
Emneord: Samskriving, vurdering, gruppesammensetning og rollefordeling.	
Sammendrag: <p>Samskriving er alle former for tekstproduksjon der to eller flere personer skriver sammen på en tekst (Eritsland, 2008). Denne kvalitative undersøkelsen viser at det er flere måter å jobbe med samskriving på. Blant annet skilles det mellom homogene og heterogene elevgrupper. Funnene viser at det ikke finnes en ideell form for gruppesammensetning i arbeidet med samskriving, og at det er opp til lærerne å bestemme hvilken metode som passer best (Imsen, 2014; Johnson, Johnson & Holubec, 2002). Undersøkelsen ser også nærmere på hvordan lærerne jobber med rollefordeling, og vurdering av samskrivinga. Funnene i undersøkelsen viser at lærerne fordeler roller mellom elevene ulikt. Forskning tyder på at elevene i størst mulig grad bør fordele rollene seg i mellom (Johnson et al., 2002). Funnene viser også at lærerne fokuserer mest på elevenes deklorative kunnskap og ikke prosedurale når de jobber med vurdering av samskrivinga. Forskerne argumenter for at lærere bør fokusere på begge (Daiute, 1985; Eritsland, 2008).</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Let's write together	
Author: Jo Tormod Helstad Lihovd	
Year: 2017	Pages: 32
Keyword: Collaborate writing, assessment, group composition and assigning roles.	
Sammendrag: <p>Collaborate writing is every form of written works created by two or more collaboratively not individually. This study shows through qualitative reasearch that collaborate writing is used in different ways by teachers. For excample are students divided into homogenic and heterogenic groups. The data shows that there is no ideal way of composing student groups, and therefore it is up to the teacher to decide which method they prefer best (Imsen, 2014; Johnson, Johnson & Holubec, 2002). This study also examines how teachers assign the roles in the student groups, and how they assess the written works created by the students. The findings show that teachers assign the student roles differently. Reasearch indicates that students in most cases should be allowed to assign roles between themselves (Johnson et al., 2002). This study also shows that teachers mainly are focused on the students declarative knowledge rather than prosedural, when they rewiev the students work. Researchers argue that teachers should focus on both (Daiute, 1985; Eritsland, 2008).</p>	

Forord

Bakgrunnen for temaet jeg skriver om er en artikkel om samskriving jeg leste i tidsskriftet *Bedre skole* i 2016. Artikkelen er skrevet av Arne Jørgen Løvland, som er lærer med nordisk, religion og historie i fagkretsen, og jobber som lærer ved Vågsbygd videregående skole.

Artikkelen handler om hvordan Løvland forsøkte å utvikle elevenes skriveferdigheter ved bruk av samskriving i klassen sin. Jeg var på den tiden i gang med mitt fjerde semester på grunnskolelærerutdanningen, og hadde allerede vært med på mange gruppeoppgaver i forbindelse med studiet der vi samarbeidet om en felles tekst. Det som slo meg var at mange av mine medstudenter, inkludert meg selv, sjeldent eller aldri hadde skrevet tekster sammen med andre før, og var generelt skeptiske til denne formen for gruppearbeid. Løvlands arbeid ledet meg til tanken om å skrive en bachelor med tema samskriving på ungdomstrinnet, fordi dette er en arbeidsform man kan støte på i forbindelse med høyere utdanning senere i livet.

Jeg vil takke mine informanter for å ha bidratt til denne oppgaven. Personenes kunnskap og erfaringer har vært til stor hjelp for meg.

Jeg vil også takke veilederen min Kjersti Bartnæs Krallinger for konstruktive tilbakemeldinger og støtte underveis i arbeidet med bacheloroppgaven.

Hamar, mai 2017

1. Innledning

I dag har datateknologien gjort det mulig å kommunisere på måter som for en generasjon tilbake var umulig. Datateknologien gjør det blant annet mulig å skrive like fort som vi snakker, og elevene har som følge av teknologien flere muligheter til å utforske og leke med skriftspråket enn man hadde tidligere (Eritslund, 2008). Skrivning er også en av de fem grunnleggende ferdighetene for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017). Gjennom å kunne ytre seg skriftlig kan elevene lære å kommunisere, utvikle identitet og autoritet, samt organisere og utvikle ny kunnskap gjennom refleksjon (Evensen, 2010).

Denne oppgaven har som mål å se nærmere på hvordan lærerne på ungdomstrinnet jobber med samskriving, og hva de vektlegger i arbeidet med dette. Tidligere forskning har hevdet at fokuset på elevenes muntlige ferdigheter og skriveferdigheter har kommet i skyggen av de resterende grunnleggende ferdighetene i LK 06. Ifølge Berge (2007) har regning, lesing og digitale ferdigheter, vært vinneren når det gjelder fordelingen av ressurser til å utvikle lærings og vurderingsegenskaper til elevene (Berge, 2007). Skriveopplæringa i dagens skole har også en teoribasert plattform, som kan by på mange utfordringer for enkelte elever. For noen elever kan det å holde på konsentrasjonen over lengre tid by på så store utfordringer, at det også kan gå ut over læringsutbyttet. For eksempel kan skriveopplæringen og fagstoffet knyttet til dette fremstå som tørt og vanskelig, og noen elever sliter med å benytte seg av responsen når de skal revidere og videreutvikle tekstene sine (Eritslund, 2008).

Samskriving blir av forskerne sett på som en ny impuls i skriveopplæringa, og som bidrar med nye elementer inn i fagfeltet (Eritslund (2008)). Selve definisjonen av samskriving er åpen, men den mest sentrale definisjonen innebærer at elevene samarbeider om å skape en felles tekst. Dette kan foregå analogt eller digitalt, men det viktigste er at det foregår synkront og ikke asynkront. Med dette menes det at elevene arbeider med en felles tekst samtidig, enten det er på internett, eller i det samme rommet. Elevene skal ikke bare sette sammen individuelle bidrag til en tekst (Eritslund, 2008). Metodefriheten åpner opp for ulike tilnærminger til skriveopplæringa, og samskriving har føyd seg inn i rekken som en av flere måter å arbeide med skriveopplæring på. Likevel varierer bruken av samskriving fra lærer til lærer, og for å skaffe til veie empirisk materiale til denne oppgaven, er det derfor valgt å intervju to norsklærere på forskjellige skoler som arbeider mye med samskriving.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen er formulert ut i fra ønsket om å drøfte hva lærerne på ungdomstrinnet vektlegger i arbeidet med samskriving. Det empiriske materialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer av to norsklærere på ungdomstrinnet, som ble spurt om sine erfaringer med samskriving. Studiet er skrevet ut i fra et sosiokulturelt læringssyn, med Lev Vygotskijs vekstbegrep som en sentral del av samarbeidslæringa, samt lærernes metodefrihet som ligger til grunn i all opplæring. Det undersøkes derfor følgende:

Hvordan arbeider lærere på ungdomstrinnet med samskriving?

1.2 Oppbygging og avgrensning av oppgaven

I teorikapittelet vises det til teori som forklarer hva som ligger i begrepet samskriving, i tillegg til teori om gruppesammensetning, rollefordeling, vurdering, lærernes metodefrihet og til slutt om Vygotskij og sosiokulturell læringsteori. I metodekapittelet blir det beskrevet hvordan datamaterialet ble samlet inn, og begrunnelsen for valg av metode. Deretter følger det et kapittel med presentasjon og drøfting av funn, der problemstillingen drøftes i lys av den aktuelle teorien. Det siste kapittelet inneholder en oppsummering av funnene i undersøkelsen.

Siden dette er en oppgave med en forholdsvis vid problemstilling, blir det det i hovedsak fokusert på hvordan lærerne setter sammen elevgrupper, og hvordan de fordeler grupperoller og vurderer elevarbeidet. For å avgrense oppgaven ytterligere, fokuseres det på bruken av homogene grupper og heterogene grupper basert på elevenes skriveferdigheter i forbindelse med gruppesammensetning. Faktorer som fremmedspråklige elever, kjønn og sosial bakgrunn blir ikke diskutert. Dette er faktorer som er interessante i seg selv, men som ikke diskuteres av hensyn til oppgavens størrelse.

2. Teoretisk grunnlag

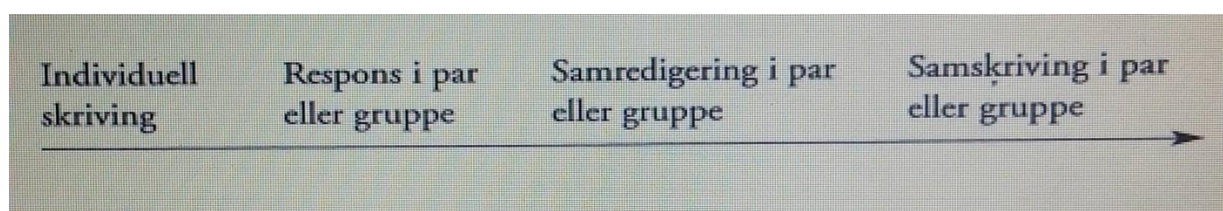
I denne delen blir oppgavens teoretiske grunnlag presentert. Kapittel 2.1 omhandler begrepene: samskriving, gruppesammensetning, rollefordeling, lærerens metodefrihet, vurdering av skrivesamarbeidet, og til slutt Vygotskij og sosiokulturell læringsteori.

2.1 Hva er samskriving?

I innledningsdelen av oppgaven defineres samskriving som en gruppeaktivitet der elevene i større og mindre grupper arbeider med en felles tekst. Elevene kan jobbe analogt eller digitalt, men det viktigste er at det foregår synkront og ikke asynkront (Eritslund, 2008). Elevparet eller gruppen samtaler rundt arbeidet med tekstskapingen, og selve skrivingen. Elevene diskuterer også rammer for skrivingen, samt de ulike elementene som skal være med. For eksempel kan dette være tekstens struktur og språklige form. Elevene utforsker emnet sammen, gir hverandre respons underveis og ferdigstiller skrivingen som en felles oppgave (Eritslund, 2008).

Eritslund (2008) fant i sine studier at elevene ofte bytter roller underveis. Noen av elevene diskuterer den narrative strukturen innenfor sjangeren de skriver, mens andre elever snakker om mottakerelevans og tekstbinding. Elevene diskuterer også teksten semantiske felt knyttet til sentrale ord. Dermed skiller samskriving seg ut fra den tradisjonelle klassesamtalen og lærerintrusjonen. Elevene samarbeider om et skrivefaglig tema, og diskuterer problemer de støter på underveis i teksten, gjør det fordi de har et problem de ønsker å løse, ikke fordi læreren har sagt de skal gjøre det (Eritslund, 2008).

Eritslund (2008) skriver videre at en annen måte å definere samskriving på er å skille mellom de ulike formene og gradene av samspill mellom deltakerne. Med andre ord en økende integrering i skriveprosessen. Dette kan vises som en linje med individuell skriving på den ene siden og samskriving på den andre (Eritslund, 2008).



Figur 1. Eritslund, A. G. (2008). Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa. Oslo: Samlaget.

2.1.1 Målet med samskriving

Skriving generelt er løftet frem som én av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Skriveopplæringa blir også omtalt som et viktig verktøy for å styrke elevenes identitetsutvikling, og er et ledd i skolens demokratiske dannelsesoppdrag (UDIR, 2016a). Til tross for at tidligere forskning hevder at skrivingen har kommet i skyggen av de andre grunnleggende ferdighetene, har Utdanningsdirektoratet de siste årene blant annet lansert samskriving som en av flere alternativer til skrivestrategier i skolen (Berge, 2007; UDIR, 2016). Høsten 2013 fikk alle ungdomsskoler blant annet velge mellom ett eller flere satsingsområder for skolebasert kompetanseutvikling. Ett av disse satsingsområdene var skriving (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dermed er det opp til hver enkelt skole/lærer hvor vidt det satses på samskriving som arbeidsmetode.

Tidligere var skriving ofte en ensom aktivitet, men nye arbeidsformer har bidratt til at skriving nå også kan skje i fellesskap. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider blir samskriving omtalt som følgende: «I samskriving er elevene en viktig støtte for hverandre, og samskriving er en god strategi for å skape motivasjon og mestring i skriveopplæringen. Samarbeid om tekstsakingen fører til en økt bevissthet om hva vi gjør når vi skriver» (UDIR, 2016). Eritslund (2008) skriver at samskriving kan ha en positiv effekt, fordi samarbeidet kan øke både elevens motivasjon, og som nevnt bevissthet rundt egen skriving. Samtalene som oppstår bidrar til at elevene konstruerer ny kunnskap om problemløsning og møtet med ulike perspektiver og tenkemåter (Eritslund, 2008).

Det blir også lettere for læreren å koble seg på skriveprosessene til elevene i en tidlig fase (Skrivesenteret, 2013). Samskriving inngår slik sett som en del av den prosessorienterte skrivinga. Elevene får muligheten til å forhandle og vurdere teksten de skaper i fellesskap, og dette kan bidra til at de utvikler seg bedre som strategiske skrivere, og som dermed virker inn på kvaliteten på tekstene deres (Eritslund, 2008). Dermed kan det se ut til at samskriving virker positivt for å styrke elevens skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007).

2.2 Gruppesammensetning og rollefordeling

Læreren har flere muligheter når han/hun skal sette sammen elevgrupper, og studier viser at det ikke finnes en ideell gruppesammensetning, men at produktiviteten er avhengig av elevens samarbeidsevner (Johnson et al., 2002). Fokuset bør derfor ligge på hvordan man skal lære elevene å samarbeide effektivt (Johnson et al., 2002). Før arbeidet med en gruppeaktivitet starter, bør lærere ha valgt hvordan han/hun fordeler elevene (Eritsland, 2008). Dette kan gjøres i homogene eller heterogene grupper, der det første innebærer en ensartet gruppe elever, for eksempel etter hvilket faglig nivå de befinner seg på (Johnson et al., 2002). Situasjoner der elevene får muligheten til å velge hvem de vil jobbe med ender oftest som homogene grupper (Johnson et al., 2002). «Av og til kan samarbeidsgrupper med homogent prestasjonsnivå brukes for å mestre spesielle ferdigheter, eller nå visse læringsmål» (Johnson et al., 2002, s. 33).

Johnson et al., (2002) skriver at i heterogene grupper har elevene forskjellig bakgrunn, interesser og ulikt faglig nivå. Elever som samarbeider i slike grupper støtter oftere på flere perspektiv og problemløsningsmetoder. Dette leder til en kognitiv konflikt hos elevene, noe som kan bidra til å fremme både kognitiv utvikling og optimal læring. I heterogene grupper tar elevene oftere hverandres perspektiv når de diskuterer oppgaven, og de engasjerer seg oftere i å forklare for hverandre. Dette bidrar til at de utvikler en økt forståelse, samt langtidsminne og resonnement.

Kognitiv konflikt blir også omtalt av Eritsland (2008) i forbindelse med samskriving som gruppeaktivitet. «*Kognitiv konflikt* dreier seg om læringsfremmende spenninger i ein samtale» (Eritsland, 2008, s. 29). Når det oppstår spenninger som dette i en gruppe, kan det bidra til at det utvikles en skapende prosess. Begrepet omfatter ikke spenninger på det personlige eller emosjonelle planet, og blir normalt preget av et støttende klima der alle i gruppen kan fremme egne synspunkt uten å være redd for å bli utstøtt. Kognitiv konflikt er med andre ord en konstruktiv diskusjon, uten personangrep, og som har som mål å løse en oppgave for eksempel å skape en tekst (Eritsland, 2008). Ved å la elevene jobbe med samskriving deler de også tankene sine med hverandre, og dette gir elevene mulighet til å tenke grundigere rundt deres egen skriveprosess. (Ferguson-Patrick, 2007).

Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aasvik (2006) hevder at samarbeid inngår som en naturlig del av å være menneske, men at forutsetningen for et godt samarbeid i en gruppe er

sosial kompetanse. Dette er en ferdighet som må læres, og derfor kan det være en tidkrevende prosess å få til gode samarbeidsgrupper i en klasse. Det er også forskjell på hvor godt en elevgruppe fungerer. Lærervalgte grupper hvor målet er å sette sammen grupper for å gi sosial støtte til ensomme elever, trekkes frem som en anbefalt metode, mens elevvalgte grupper kan forsterke eksisterende utstøtingsmekanismer i klassen ifølge Johnson et al., (2002).

Eritsland (2008) trekker på en annen side frem elevvalgte grupper som en fordel i samskriving fordi dette kan virke motiverende og støttende. Elevene kan høste erfaringer fra hverandre om hva som påvirker kvaliteten i skrivinga. Han skriver også at elevene i størst mulig grad bør få avgjøre hvilke roller de inntar i gruppen og arbeidsfordelingen seg i mellom. Johnson et al., (2002) skriver på sin side at læreren kan la elevene i gruppen velge roller selv, men at det er viktig å presisere på forhånd hvilke roller det dreier seg om, og hva som forventes av rollen. Fordeling av roller på elevene, kan skape en positiv avhengighet i gruppen (Johnson et al., 2002).

Eritsland (2008) fant også i sin forskning at optimal læring ikke nødvendigvis var ensbetydende med effektivitet i selve tekstskapinga. Eksempelvis fungerte faste roller best hvis selve målet var å produsere en tekst, men det ga ikke nødvendigvis best læringsutbytte for alle deltakerne. Faste roller i gruppen der for eksempel en elev skriver mens den andre kommenterer, bør derfor ikke gå over lang tid (Eritsland, 2008). Eritsland (2008) viser også til forskning der elever som skiftet roller, også skriverolle og lederrolle, utviklet sin samlende skrivekompetanse bedre. Han bruker et eksempel fra en tredjeklasse der elevene byttet på å skrive hver sin setning. Selv om arbeidsprosessen og tankegangen ofte ble avbrudd av rollebyttet, førte det også til at elevene turte å risikere mer med språket. De ble med andre ord mer aktive i tekstskapingen, fordi skrivepartneren fungerte som et sikkerhetsnett. Et trygt gruppemiljø var derfor en avgjørende faktor, og tillitten mellom elevene, økte også elevenes tillitt til egen skriving (Eritsland, 2008).

Et viktig spørsmål er hvor lenge en gruppe bør bestå. Johnson et al., (2002) understreker at læreren bør la en gruppe bestå lenge nok til at medlemmene får oppleve å lykkes. Johnson et al., (2002) skriver videre at det ikke anbefales å løse opp grupper fordi elevene ikke greier å samarbeide effektivt i starten. På den måten lærer elevene at de ikke kan samarbeide, noe som er uheldig og som ikke bidrar til at elevene lærer å løse samarbeidsproblemer i grupper. Eritsland (2008) skriver at problemet med alt gruppearbeid er elever som ikke gjør jobben

sin. For å motvirke dette bør gruppen ha avklart på forhånd hva som skal skje dersom samarbeidet ikke fungerer og hvordan dette blir tatt opp med læreren.

2.3 Vurderingen av skrivesamarbeidet

I arbeid med samskriving må læreren avgjøre hvordan han/hun skal vurdere elevens arbeid med oppgaven (Eritsland, 2008). Eritsland (2008) skriver at grunnlaget er lærerens kunnskap om eleven, og at dette må tas i betraktning. En ulempe er at det likevel kan være vanskelig å avgjøre om en skriveprosess har vært vellykket. Skal det fokuseres på elevens engasjement, involvering eller samspillet i gruppen? I noen typer skrivesamarbeid kan samarbeidet og selve teksten utgjøre hver sin halvdel i vurderinga (Eritsland, 2008).

Eritsland (2008) omtaler videre læring om tekstskaping som to kunnskapsformer; prosedural kunnskap og deklarativ kunnskap. Prosedural kunnskap dreier seg om evnen eleven har til å gjennomføre en oppgave ut i fra en målsetting. Deklarativ kunnskap fokuserer mest på hva eleven vet eller ikke vet. Daitute (1985) understreker at helheten av det sosiale samspillet og ikke bare teksten og produktet må være med i vurderinga. Læreren bør derfor balansere mellom prosedural kunnskap og deklarativ kunnskap når han/hun arbeider med vurdering. Daitute (1985) trekker frem mappevurdering, observasjon, læringslogg og refleksjonsnotat som en metodisk tilnærming for å skape et bilde av elevenes prosedurale kunnskap.

Eritsland (2008) skriver at elevene bør også bli gjort kjent med vurderingskriteriene på forhånd. Elevene trenger å vite hva det vil så å få en felles vurdering, siden i alle fall den mest integrerte formen for samskriving er svært vanskelig å vurdere individuelt. Et av målene for arbeidet med samskriving er at elevene skal utvikle et felles eierskap til teksten. Ferguson-Patrick (2007) skriver at det er viktig at hver gruppedeltaker utvikler en ansvarsfølelse til teksten og gruppesamarbeidet, på engelsk forklart som *accountability*. Hun skriver videre at elever som får være aktive i alle delene av skriveprosessen i større grad utvikler sin *accountability* i gruppa. Dette fører som regel til bedre resultater (Ferguson-Patrick, 2007). Likevel er det utfordrende å vurdere skriveformer som er gjort i par eller grupper. Det er for eksempel vanskelig for en lærer å vurdere hver enkelt elev sitt bidrag til samspillet i gruppen og rollefordelingen gjennom hele skriveprosessen. «Når vi observerer grupper, får vi bare eit glimt av kva den enkelte bidrar med, vi kan umogeleg ha oversyn over alle samtalene i klassen» (Eritsland, 2008, s 157).

Eritslund (2008) nevner også to spørsmål som er viktige for mange lærere. Disse dreier seg om hvor vidt man skal rette feilene eller bare markere de, og om dette skal gjøres underveis eller til sluttvurderinga (summativ vurdering). Han skriver at underveisvurdering (formativ vurdering) er en god strategi for å vise elevene hvor de befinner seg i skriveprosessen. Han viser til forskning som tilsier at elevene trolig har mest utbytte av at læreren unnlater å forklare feilene, og dermed kun marker de. Slik får elevene muligheten til å finne ut hva feilen går ut på, og rette den opp, men dette krever at læreren hjelper til underveis, og at elevene får hjelp med å forstå grammatikkregler og bruker disse i arbeidet med rettinga (Eritslund, 2008). Læreren rolle som veileder må ikke undervurderes, siden lærerens faglige nivå er langt høyere enn elevenes (Imsen, 2016).

«Elevane skal vere aktivt med i opplæringa» opplæringsloven (1998).§2-3. Ifølge Black og William (1998), bør ikke læreren kun fokusere på mengden informasjon som skal vurderes, men snarere hvordan vurderingsinformasjonen kan brukes av både lærer og elev. Eritslund (2008) skriver at et av flere mål med skriveopplæringen er at kompetansekrav som for eksempel reglene for rettskriving blir internalisert og fungere som en indre rettesnor i arbeidet med skriving. Hvis elevene blir utfordret til å rette både sine egne og andres tekstutkast og forslag i arbeidet med samskriving, vil det være lettere å være kritisk til sitt eget arbeid når de skriver alene. Egenvurdering kan med andre ord styrke elevenes autonome rolle (Black & William, 2008; Eritslund, 2008).

2.4 Læreren metodefrihet

Imsen (2016) skriver at didaktikken kan deles inn i flere nivåer. I Skandinavia, og spesielt Norge og Sverige, er det en tradisjon at staten står for de nasjonale læreplanene. Disse gir retningslinjer for hvordan skolene og lærerne skal legge til rette og gjennomføre undervisningen. På lik linje med skoleledere og lærere, må forfatterne av læreplanene stille de samme didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor «Didaktikk blir derfor ikke bare et redskap for skoler og for lærere, men også for sentrale skoleplanleggere og politikere» (Imsen, 2016, s. 169).

De siste årene har særlig den evidensbaserte praksisen fått mye fokus i lys av John Hatties metaanalyser (Imsen, 2016). I pedagogisk sammenheng betyr evidens at noe er vitenskapelig bevist. Dermed vil noe som i praksis fungerer godt et sted, fungere godt et annet sted. Denne snevre betydningen av evidens basert på årsak-virkning, har høstet kritikk hos andre i

forskermiljøet. For eksempel vil en vid betydning av evidens ta høyde for ulikhetene man finner hos hver skole, og samtidig vektlegge faren ved å benytte seg av formaliserte prosedyrer i sammenstillingene når det skal fattes politiske vedtak som gjelder skolens praksis (Imsen, 2016).

Den didaktiske refleksjonen læreren gjør seg før han/hun velger å benytte seg av en arbeidsform, avhenger derfor av hvilke didaktiske tradisjoner læreren er styrt og påvirket av (Imsen, 2016). Smith (2011) skriver at læreren likevel kan ha utarbeidet normer og kjøreregler basert på egen praksis. Denne erfaringsbaserte kunnskapen vil påvirke hvordan for eksempel gruppene i klassen settes sammen, men også hvordan læreren vurderer selve arbeidet. Nordahl, Manger & Lillejord (2013) skriver at den erfaringsbaserte kunnskapen først og fremst er subjektiv. Smith (2014) mener at i en vurderingssituasjon er det viktig at læreren er bevist hvilken vurderingspraksis som best kan informere han/hun om elevens læring, slik at han/hun kan jobbe videre med elevens individuelle læring. Forskning gir heller ingen klar oppskrift på hva som er en god vurdering, og dermed må læreren hele tiden vurdere sin egen vurderingspraksis (Smith, 2011).

Lillejord (2013) skriver for øvrig at metodefriheten tilsier at en lærer må ha kunnskap om individuelle og sosiale aktiviteter, og hvordan disse skal organiseres. Av og til trenger elevene hverandre og av og til trenger de læreren. Dette innebærer at læreren fokuserer på variasjon og mangfold, og basert ut i fra et sosiokulturelt læringssyn vil læreren vektlegge at aktivitet er viktig, og at den skal være målrettet. Nordahl et al., (2013) mener dette kan settes i sammenheng med lærerens kunnskapsbaserte praksis. Med andre ord både lærerens brukerbaserte kunnskap knyttet til de erfaringene elevene har fra undervisningen, men også den erfaringsbaserte og evidensbaserte.

2.5 Lev S. Vygotskij og sosiokulturell læringsteori

Lev S. Vygotskij (1896-1934) var både pedagog, psykolog og litteraturforsker. «Vygotskij går for å være grunnleggeren av russisk utviklingspsykologi, og de siste tiårene har arbeidene hans fått stor betydning for pedagogisk teori og praksis over hele verden» (Lillejord, 2013, s. 194). Han er også en av flere teoretikere som baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn. Lillejord (2013) skriver at sosiokulturell læringsteori hviler på tre forutsetninger. Det første er deltakelse i kunnskapsprosesser, som betyr at vi lærer bedre av å gjøre ting selv i motsetning til å bli fortalt hvordan man skal gjøre det. Det andre at vi er

aktive medskapere av kunnskap. Det tredje er en forståelse av at kunnskap kan forandres, hvis ikke ville ikke aktiv deltakelse vært et poeng. Vygotskijs teorier brukes for øvrig mye i dag, siden han i hensyn til kognitiv utvikling også tillia utdanning en stor rolle (Lillejord, 2013).

Vygotskij studerte samhandlingen mellom barn og voksen i pedagogisk sammenheng, og fant ut at samarbeid var nært koblet til problemløsning og tenkning. Han fant ut at vi lærer fortere i samarbeid med andre, og dette kalte han den proksimale utviklingssone. Den proksimale utviklingssonen ligger dermed i grenselandet for hva eleven greier/ikke greier på egenhånd (Vygotskij, 2001). En voksenperson vil da innta en medierende rolle, og fungere som en veileder slik at barnet til slutt mestrer oppgaven alene. Ifølge Vygotskij skjedde læring over to plan. Den kulturelle utviklingen hos barnet ville derfor skje to ganger, først på et ytre plan gjennom ytre aktiviteter ved samhandling med andre, og deretter på et individuelt plan gjennom indre tankeprosesser (Lillejord, 2013, s. 195).

Imsen, 2014) skriver at det kan være pedagogisk utfordrende å utnytte utviklingssonen ved å stimulere eleven til å jobbe aktivt sammen med andre, og samtidig gi nok hjelp slik at barnet etter hvert kan klare oppgaven på egenhånd. Den proksimale utviklingssonen er en oppfatning av evnebegrepet, og som har et motsetningsforhold til for eksempel intelligensbegrepet (Imsen, 2014). Intelligensbegrepet kan kort forklares som en forståelse av at et barn har et sett med generaliserte evner som det har med seg på tvers av forskjellige situasjoner. Denne kompetanseorienterte forståelsen av evner står i kontrast til Vygotskijs vekstbegrep. «Vygotskijs vekstbegrep er en mer fruktbar tilnærming fra en pedagogisk synsvinkel, fordi den signaliserer at alle har et potensial til å utvikle seg» (Imsen, 2014, s. 193).

Ifølge Imsen (2014) har Vygotskijs teorier bidratt til at den kommunikasjonsorienterte pedagogikken gjennom de siste tiårene har fått mye oppmerksomhet. Fokuset har ligget vært på elevsamarbeid, prosessorientert skriving og muntlige og språklige ferdigheter. Likevel bygger ikke alle disse på Vygotskijs utviklingsteorier, siden han mente at kun en person som kan mer enn eleven, for eksempel læreren, kan fungere som medierende hjelper (Imsen, 2014).

3. Metode

Denne delen inneholder en redegjørelse for valg av forskningsmetode, presentasjon av gjennomføringen av undersøkelsen og avslutningsvis oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Presentasjon av metode

De to mest brukte metodene i samfunnsforskning er kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Forskjellene på disse gjør at de ofte brukes hver for seg. I forskning er det avgjørende å tenke over hvilke metoder man har til rådighet og som bør brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012). I arbeidet med denne oppgaven er det benyttet kvalitativ metode, fordi det er antatt at denne metoden vil gi best mulig svar på problemstillingen. Fordelen med kvalitativ metode er at den er mer fleksibel, og den åpner for mer spontanitet og tilpasning mellom forsker og deltakere i motsetning til den kvantitative (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å skaffe til veie empirisk materiale til denne oppgaven, er det valgt en fenomenologisk retning, der det er foretatt et semistrukturert intervju av to norsklærere ved to forskjellige ungdomsskoler. En fenomenologisk tilnærming kan kort forklares som at forskeren beskriver og utforsker andre menneskers erfaringer med og forståelse av fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Før intervjuet fikk informantene tilsendt en intervjuguide med oversikt over temaer og spørsmål. Intervju er normalt sett den vanligste datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier (Postholm, 2010).

Hovedtemaet for intervjuene var hvordan lærerne jobbet med samskriving og hvilke refleksjoner lærerne hadde rundt temaet. Målet med intervjuene var å få frem informantenes ulike tanker og strategier rundt temaet. Skjemaet inneholdt åpne spørsmål rundt kategoriene: Gruppesammensetning, rollefordeling og vurderingsarbeidet. Det var ønsket utfyllende svar fra informantene, og derfor ble rekkefølgen av spørsmålene tilpasset slik at informantene fikk svare så fritt som mulig. Intervju som metode kan være positivt siden man kan stille oppfølgingsspørsmål, og man kan få informantene til å gjenta seg dersom det er noe som er uklart. «(...) det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Ved at det ble benyttet et semistrukturert intervju med åpne spørsmål, kunne informanten prate fritt rundt tema.

Intervju bygger også på samtalen mellom mennesker. I generasjoner har mennesker gjennom fortellinger delt informasjon mellom hverandre, og medierende hjelpemidler og bindeledd som språk eller tegn har alltid vært viktig for kommunikasjonen menneskene i mellom (Postholm, 2010). Det er også vanskelig å observere meninger, tanker eller tidligere hendelser i en persons liv, men ved å bruke intervju kan man lettere få tak i deler av en annen persons liv som ellers ville vært vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2010).

3.2 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuene fant sted i et eget rom og varte i ca. 15 minutter. Problemstillingen hadde blitt sendt via mail på forhånd, samt samtykkeskjema og annen informasjon om oppgaven. Før intervjuene startet fikk informantene også en kort repetisjon av hva som ble forsket på. Som nevnt hadde informantene fått tilsendt spørsmålene på forhånd, men det ble også stilt oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Fastlagte forskningsspørsmål som er lagd på forhånd vil også virke styrende på intervju spørsmålene i intervjuguiden, men det betyr ikke at forskeren ikke kan avvike fra dem (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, og det ble ikke skrevet ned svar underveis. Slik ble det bedre tid til å fokusere kun på samtalen. Fordelene med båndopptaker er at forskeren får muligheten til å bruke sansene sine til å fange opp situasjonen samt de ikke-verbale handlingene i settingen. Det blir også enklere å få med alle ordene som sies (Postholm, 2010, s 61-62).

3.3 Oppgavens validitet og relabilitet

Informantene i denne oppgaven er to norsklærere i ungdomsskolen. Valg av kjønn var tilfeldig, og informantene var ikke kjent på forhånd. Informanten ble valgt gjennom *snøballmetoden*, som kan forklares ved at forskeren forhører seg om personer som har stor kjennskap til temaet som forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Personene som intervjues kan igjen henvise til andre aktuelle informanter. *Snøballmetoden* er dermed en rekrutteringsstrategi som benyttes taktisk av forskeren, men en bakside ved denne metoden at utvalget av informanter kan blir for ensidig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Begge lærerne brukte samskriving aktivt som en del av den ordinære skriveopplæringa, og hadde under vårsemesteret jobbet med samskriving i hver sin ungdomsskoleklasse ved to anledninger, og målet med å intervju kun de to, er fordi målet med oppgaven er å gå i dybden. Det er derfor antatt at det er tilstrekkelig med kun to informanter. Kvalitative intervjuer har som mål å gå i dybden, og dermed kan ikke man ikke ha for mange informanter. «Gode samtaler med en, to eller tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave» (Dalland, 2012, s. 165).

Det er viktig å understreke at data som er samlet inn til denne oppgaven, ikke er selve virkeligheten, men kun en representasjon av den. Oppgavens validitet er derfor avhengig av at innsamlet data er relevant, og at det representerer fenomenet størst mulig grad (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Christoffersen & Johannesen (2012) skiller mellom tre former for validitet blant annet begrepsvaliditet. Dette kan forklares som relasjonen mellom innsamlet data og det generelle fenomenet som skal undersøkes. Problemstillingen kan nok besvares på flere måter. For eksempel kunne observasjon som metode blitt brukt. Slik kan man komme nærmere selve situasjonen, og dermed få muligheten til å observere samskriving i praksis. Et intervju gir ikke alltid det man er ute etter, og ved å observere, kunne observasjonen blitt brukt som et utgangspunkt for intervjuet. Intervjuet kunne på den måten bidratt til å utfylle funnene observasjonen ga (Dalland, 2012).

En mulig svakhet med oppgaven er at det kunne blitt gjennomført intervjuer av flere lærere ved andre skoler som praktiserer samskriving. Ved å utvide studiet til å omfatte flere informanter kan man få flere perspektiver på fenomenet som undersøkes. Postholm (2010) skriver at et viktig spørsmål alle forskere må stille seg er nettopp hvor pålitelig data er. Nøyaktigheten i undersøkelsens data er knyttet til begrepet reliabilitet, som betyr pålitelighet. Med andre ord; hvordan data samles inn på og bearbeides, samt hvilke data som brukes (Christoffersen & Johannessens 2012). En annen mulig svakhet med oppgaven er valget av teori. For å sikre nok teori, og at litteraturen henger sammen med problemstillingen er det brukt en del forskning som er av eldre karakter. Dette henger sammen med at samskriving, og bruken av dette, er et felt som det finnes lite ny forskning på. Det er også benyttet en del teori fra lærebøker, noe som gir mye innsikt i bruken av samskriving og gruppesammensetning, men som også kan ha påvirket forfatteren som forsker. Bruken av lærebøker i større oppgaver er sjelden tilstrekkelig litteratur siden de ofte er instruerende (Dalland, 2012, s. 68).

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet blir det ut i fra intervjuene, presentert resultatene i lys av teori og problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere på ungdomstrinnet med samskriving?* Materialet blir ordens skyld, og basert ut i fra oppgavens avgrensning, sortert inn i kategoriene gruppesammensetning og vurdering av samskrivinga. Informantene blir heretter omtalt som lærer 1 og lærer 2.

4.1 Gruppesammensetning og rollefordeling

«Jeg har sluttet å sette sammen grupper hvor to av fem elever jobber. Jeg kunne nok gjort dette for femten år siden, men nå setter jeg sammen elever ut i fra hvilket nivå de ligger på og hvor godt de jobber sammen».

Lærer 1

«Jeg setter sammen svake og sterke elever når de skal jobbe sammen. Jeg har et inntrykk av at de begge har utbytte av det»

Lærer 2

Det finnes som nevnt ingen ideell form for gruppesammensetning ifølge Johnson et al., (2002). Likevel diskuterer faglitteraturen ulike former for gruppesammensetninger, blant annet homogene og heterogene grupper. På den ene siden argumenter Johnson et al., (2002) for samarbeidsgrupper med homogent prestasjonsnivå som en effektiv måte hvis fokuset ligger på å mestre spesielle læringsmål eller ferdigheter. På den andre siden argumenter Johnson et al., (2002) for at det er en rekke fordeler med heterogene grupper, siden elevene møter andre med ulike evner og perspektiver. Undersøkelsen viser at begge i arbeidet med samskriving baserte valget av gruppesammensetning ut i fra en blanding av evidensbasert, brukerbasert og erfaringsbaserte kunnskap. Likevel begrunnet de sine valg av gruppesammensetning ulikt.

Under intervjuene kom det frem at lærerne var delt i synet på hvordan gruppene skulle settes sammen, men felles var at de i hovedsak delte elevene inn i par. Lærerne påpekte aspektene rundt den sosiokulturelle læringsteorien, samtidig som de var delt i synet hvor vidt det var fruktbart å sette sammen gruppene ut i fra skriveegenskapene til elevene. Lærer 1 delte i

hovedsak elevene inn i homogene grupper ut i fra elevenes skrivekompetanse, da hun mente at dette var den mest effektive måten å gjøre det på. Lærer 2 delte gruppene inn i heterogene grupper, og fokuserte i større grad på å pare elever med både høy/middels skrivekompetanse og middels/lav skrivekompetanse. Hun begrunnet valget ut i fra Vygotskij og den proksimale utviklingssonen, og mente at elevene hadde utbytte av det. Vygotskij (2001) mener at kun et menneske som kan mer enn eleven kan fungere som en medierende person. Johnson et al., (2002) skriver at fordelene med lærervalgte elevgrupper som fokuserer på å sette sammen elever med ulikt nivå og bakgrunn, kan bidra til å minske utstøtingsmekanismene i klasserommet. I diskusjonen som oppstår tar også elevene i større grad hverandres perspektiv, og viser større engasjement i å forklare ting for hverandre. Dette bidrar til at de utvikler en økt forståelse, samt langtidsminne og resonnement (Johnson et al., 2002).

Det kan se ut til at det finnes både fordeler og ulemper med homogene og heterogene grupper. Lærer 1 hadde som nevnt parete elevene sammen med andre elever på samme nivå. Hun påpekte at mange av elevene skrev i trivselsundersøkelser i klassen, at de var veldig avhengig av hvem de fikk jobbe med. Johnson et al., (2002) påpeker at elevvalgte læringsgrupper oftest ender opp i homogene grupper. Lærer 1 lagde deretter elevgrupper basert på innspill fra elevene, og ut i fra nivå. Det kan dermed se ut til at begge lærerne havner et sted i mellom hva forskningen anbefaler av gruppesammensetning. Johnson et al., skriver at: «Den minst anbefalte framgangsmåten er å la elevene velge selv hvem de vil arbeide sammen med» (Johnson et al., 2002, s. 36). Eritslund (2008) argumenter på sin side for elevvalgte grupper som en viktig faktor for å styrke motivasjon og samarbeid i arbeidet med samskriving.

Lærerne var for øvrig samstemte i forbindelse med rollefordelingen blant elevene i gruppen, og blandet seg i minst mulig grad inn i rollefordelingen underveis i skrivesamarbeidet. Lærer 2 fordelte likevel rollene i forkant av skrivesamarbeidet. Dette er en fordel ifølge Johnson et al., (2002) som skriver at: «Ved å fordele roller på elevene skaper du en positiv gjensidig avhengighet i gruppen og gir samtidig elevene anledning til å praktisere definerte samarbeidsferdigheter» (Johnson et al., 2002, s. 38). På en annen side skriver Eritslund (2008) at elevene selv bør avklare rollefordelingen seg i mellom, siden dette kan skape en større tilknytning til tekstskapinga. «Elevane bør få ansvar for så mykkje som mogleg når det gjeld framgangsmåte, arbeidsdeling og fasar i arbeidet» (Eritslund, 2008, s. 150).

Lærerne var de likevel klare på at elevene måtte veksle mellom roller seg i mellom underveis i samskrivinga. Gruppearbeidet skulle ikke bestå av kun en fast skriver og en fast kommentator.

«Jeg hjelper elevene i gang med å fordele roller. Det viktigste er at alle skal skrive (...) det fungerer stort sett greit i de fleste tilfellene»

Lærer 2

Det kan tyde på at lærernes fokus ikke nødvendigvis kun var arbeidet med tekstskapinga, men også elevenes samlende læringsutbytte gjennom skriveprosessen. Ifølge Eritslund (2008) er faste roller kun anbefalt hvis fokuset er å øke effektiviteten i tekstskapinga, og det bør ikke foregå over tid. Skiftende roller bidrar ifølge Eritslund (2008) bedre til å utvikle elevenes samlende skrivekompetanse enn faste roller. Læringspartneren fungerer som et sikkerhetsnett, og i tillegg blir elevene mer aktive i selve tekstskapinga, siden rollebyttene fører til at elevene tør å risikere mer med språket.

4.2 Vurdering av skrivesamarbeidet

Samtalene elevene seg i mellom er viktig, og er et tegn på engasjement overfor skriveprosjektet (Eritslund, 2008). Lærer 1 fortalte om en hendelse fra en periode da hun arbeidet som ressurslærer i skriving.

«Jeg kom bak en lite skriveglad gutt som arbeidet sammen med like lite skriveglad gutt. Da den første gutten sa; «Se på den her setninga her da!», tenkte jeg at dette ikke var noe han hadde sagt om han hadde skrevet alene. Han hadde ikke sagt det spontant til noen hvis han hadde skrevet alene, og det er ikke sikkert han hadde vært så bevisst det han sa heller.»

Lærer 1

Nå var eleven bevisst sitt bidrag, noe som ifølge lærer 1 gjorde et sterkt inntrykk på henne. Vygotskij (2001) trekker frem læringen som skjer over to plan. Gjennom samhandling hverandre og de indre tankeprosessene som skjer i hvert menneske. Dette kan eleven som lærerne snakket om være et mulig eksempel på. Lærerne understrekte videre at målet med samskriving først og fremst var å styrke elevenes skrivekompetanse. Begge så på

samskriving som en del av den totale skriveopplæringen, og dermed kun en av flere undervisningsmetoder de benyttet i klassen. Samskriving ble brukt som en del av den prosessorienterte skrivinga, og når lærerne arbeidet med vurdering fokuserte de først og fremst på det skriftlige. Eritsland (2008) skriver at samskriving kan være en måte for elevene å prate høyt om teksten sin og at samtalenes som oppstår viser engasjement og bidrar til å styrke elevenes prosedurale kunnskap. Likevel blir ikke bestandig faktorer som engasjement, eller graden av samarbeid en del av vurderinga av samskrivingsprosessen (Eritsland, 2008). Det kan se ut til at selv om lærer 1 la merke til elevens engasjement rundt skrivinga, ble likevel hendelsen ikke en del av den endelige vurderinga av skrivearbeidet.

Eritsland (2008) skriver at et av problemene med vurdering av samskriving er å vite hvem som har gjort hva på gruppa. Lærerne brukte ulike strategier i arbeidet med vurderinga. De fulgte en blanding av evidensbasert kunnskap og erfaringsbaserte kunnskap. Lillejord (2013) skriver at lærere som arbeider ut i fra en innsikt om sosiokulturell læringsteori, fokuserer på aktiviteter, men at de også må være målrettet. Lærer 1 mente at faste homogene par gjorde vurderingsarbeidet lettere, siden hun baserte vurderingen på kjennskap til elevene og viste hvor mye hun kunne forvente av hver gruppe. Hun involverte seg ikke under selve skrivingen, men kom mer aktivt på banen når responsen skulle gis. Eritsland (2008) viser til forskning som påpeker at lærere som jobber med prosessorientert skriving, bør la elevene arbeide mest mulig uforstyrret i skrivefasen.

«Jeg lar elevene skrive ferdig et tekstutkast først, før jeg samler de inn. Deretter får de en muntlig tilbakemelding før de skriver ferdig teksten sin. Til slutt får elevene en skriftlig tilbakemelding som er lik for begge to med vekstpunkter for læring. Hele prosessen foregår som regel over tre dager».

Lærer 1

Vekstpunktene for læring inneholdt ulike fokusområder som elevene burde bli bedre på, for eksempel sjangerbevissthet, grammatikk og tegnsetning. Lærer 2 brukte en lignende metode der elevene fikk en felles skriftlig tilbakemelding underveis, og en felles skriftlig tilbakemelding til slutt. Tilbakemeldingene inneholdt også vekstpunkter for læring, men elevene måtte rette tekstene sine sammen med skrivepartneren. Elevene fikk dermed også muligheten til å bruke responsen aktivt underveis i arbeidet med teksten, noe som ifølge henne bidro til bedre sluttresultat. Ferguson-Patrick (2008) fant i sin forskning at elever som

får muligheten til å delta aktivt i alle delene av skriveprosessen, også utvikler en sterkere ansvarsfølelse til arbeidet. Dette kan bidra til at sluttresultatet også blir bedre.

«Elevene får dermed muligheten til å følge med på fremgangen sin»

Lærer 2

Elevene ble ifølge lærer 2 mer bevisst sitt bidrag samtidig som de kunne følge med på progresjonen sin i skrivingen. Denne påstanden støttes av Eritsland (2008), som mener at underveisvurdering kan gi elevene en pekepinn i hvor de befinner seg i skriveprosessen. Elevene fikk forøvrig ikke karakterer på arbeidet siden dette kun gis til jul og sommer. Eritsland (2008) påpeker i sin forskning hvor vanskelig det kan være for en lærer å vite hva som skal vurderes i samskriving, og at dette er en bakside ved alle former for gruppearbeid. Han argumenter for at elevene bør kjenne til vurderingskriteriene på forhånd, og de må få vite hva som ligger i en felles vurdering. Begge lærerne hadde gått igjennom vurderingskriteriene i forkant av prosessen, og lærer 2 ga også elevene et ark som inneholdt punkter som måtte være med i teksten.

Samtalene med lærerne viste at selv om elevene fikk rette feilene selv hos den ene, var likevel fokuset rettet mot hva lærerne mente elevene burde rette på av feil og mangler i teksten, siden feilene enten var rettet eller markert av lærerne. Lærer 1 forklarte elevene hvilke feil elevene måtte rette opp i, mens lærer 2 i større grad lot elevene finne de på egenhånd.

«Jeg skriver i tilbakemeldingene hva elevene bør se etter i tekstene. Det kan for eksempel være kommafeil, eller avsnittsstruktur»

Lærer 2

Eritsland (2008) skriver at elevenes eierskap til teksten styrkes hvis elevene får muligheten til å rette opp feil på egenhånd. Lærerne kan med andre ord markere feilene når teksten skal vurderes, men unnlate å forklare de. På en annen siden skriver Imsen (2016) at lærerens faglige nivå også må tas i betraktning i arbeid med vurdering. Begge lærerne arbeidet med grammatikk kontinuerlig gjennom skoleåret, og hjalp elevene hvis de stod fast med rettinga. Eritsland (2008) skriver også at lærere må være til stede underveis for å hjelpe elevene med grammatikkregler når de bruker disse i arbeidet med rettinga.

Det er en rekke fordeler med at elever vurderer sin egen tekst og retter opp i feil ifølge Black & William (2008). Skriveopplæringa skal bidra til at elevenes lærer reglene for rettskriving, og at disse internaliseres slik at de skal fungere som en indre rettesnor (Eritslund, 2008). Elever som utfordres til å rette egne og andres tekster, utvikler også et mer kritisk blikk til sitt eget arbeid når de skriver på alene (Eritslund, 2008, Ferguson-Patrick, 2007). På en side kan det se ut til at lærer 2 har dette i tankene når hun lar elevene rette tekstene sine. Imsen (2016) skriver at læreren ofte baserer valgene sine ut fra didaktiske tradisjonen læreren er påvirket av. På en annen side ser det ut til at begge lærerne i hovedsak vurderte elevenes skriveferdigheter i arbeidet med samskriving, og at de var usikre på hvordan selve samarbeidet i gruppene skulle måles. Mye tyder derfor på at lærerne fokuserte mest på elevenes deklorative kunnskap når selve arbeidet skulle vurderes, og ikke den prosedurale, noe som, ifølge Eritslund (2008), ikke er uvanlig i norsk skole. Dette går også i mot forskningen til Daiute (1985) og Eritslund (2008) som mener at lærene bør balansere mellom deklarativ og prosedural kunnskap når gruppearbeid skal vurderes. Graden av samspill mellom elevene bør derfor inngå som en del av den helhetlige vurderinga i arbeidet med samskriving (Daiute, 1985; Eritslund, 2008).

5. Oppsummering

Samskriving blir av forskerne sett på som relativt ny arbeidsmetode i skolen (Eritsland, 2008). Lærerne arbeidet begge ut i fra et sosiokulturelt læringssyn der fokuset ligger på felles aktiviteter og læring gjennom samhandling med andre (Lillejord, 2013; Imsen, 2014). Studiet viser likevel at lærere på ungdomstrinnet arbeider forskjellig med samskriving, med tanke på gruppesammensetning, rollefordeling og vurderingsarbeidet. Lærerne vektlegger blant annet ulike faktorer med hensyn til gruppesammensetning. På den ene siden blir homogene grupper sett på som en effektiv måte å arbeide med samskriving på, spesielt når fokuset ligger på prestasjon og selve gjennomføringen (Johnson et al., 2002; Eritsland 2008). På den andre siden viser resultatene og forskningen at heterogene grupper fungerer best hvis fokuset ligger på den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2001, Johnson et al., 2002). Likevel sier forskningen at det ikke finnes en ideell form for gruppesammensetning, og det er derfor opp til læreren å avgjøre hvilken gruppesammensetning som foretrekkes (Imsen, 2014; Johnson et al., 2002).

Lærerne blandet seg lite inn i rollefordelingen mellom elevene, men den ene fordelte rollene i starten. Forsking viser at når læreren fordeler roller i begynnelsen av et gruppearbeid kan det bidra til å skape en positiv gjensidig avhengighet i gruppen noe som kan øke elevene tilknytning til tekstskapinga (Johnson et al., 2002). Faste roller over lang tid er likevel ikke å foretrekke tid med mindre det er fokus på effektivitet tekstskapinga (Eritsland, 2008). Elevene bør også få mest mulig ansvar for skriveprosessen selv, og de ulike fasene i arbeidet (Eritsland, 2008).

Det viser seg også at lærerne arbeider ulikt i arbeidet med vurderinga av skrivesamarbeidet. Begge lærerne gir elevene en formativ vurdering, men har ulik strategi rundt elevens deltakelse i vurderingsarbeidet. En av lærerne lar elevgruppene rette tekstene sine underveis, men fokuserer ligger i likhet med den andre læreren på elevenes deklorative kunnskap. Den ene læreren trekker frem en hendelse som interessant, der elevens engasjement kom til uttrykk gjennom det talte språket. Likevel blir ikke elevens engasjement eller deltakelse vurdert, og mye tyder på at de følger en trend som ifølge forskningen ikke er uvanlig i norsk skole (Eritsland, 2008). Dette kan være interessant å forske videre på siden målet med samskriving som en form for gruppeaktivitet, ifølge forskerne, ikke bare dreier seg om å

styrke elevens skriveferdigheter, men også samarbeidsevner (Eritsland, 2008; Ferguson-Patrick, 2007; Graham & Perin, 2007; Johnson et., al, 2002).

Det kan også se ut til at både lærerens erfaringsbaserte kunnskap og evidensbaserte kunnskap, må tas i betrakting i vurderingsarbeidet av samskrivinga. Nordahl et al., (2013) skriver at i all undervisning er god erfaringsbasert kunnskap viktig. «En kunnskapsbasert praksis i skolen må derfor også bygge på lærernes egne erfaringer» (Nordahl et al., 2011, s. 164). Smith (2011) argumenterer for at det ikke finnes forskning som gir et klart bilde av hva som er god vurdering. Læreren må kontinuerlig vurdere sin egen vurderingspraksis, slik at læreren får best mulig informasjon om eleven, og som igjen kan brukes i en vurderingssituasjon (Smith, 2011). Metodefriheten tillater forøvrig at lærerne kan utarbeide normer og kjøreregler i klassen basert på egen praksis (Imsen, 2016). Det kan se ut til at dette også påvirker hvordan lærerne arbeider med samskriving på ungdomstrinnet.

Litteraturliste

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet–Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: Cappelen akademisk.

Black, P. og D. William (1998). *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assesment*. London: School of Education, King`s College.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal.

Daiute, C. (1985). Issues in Using Computers to Socialize the Writing Process. *Educational Communication and Technology*, 33(1), 41-50. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/30220942?seq=1#page_scan_tab_contents

Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Samlaget.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?. I J. Smidt, I. Folkvord & A. E. Aasen (Red.), *Rammer for skrijving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-33). Trondheim: Tapir akademisk.

Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collobaration. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650790701314585?scroll=top&needAccess=true>

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing in adolescents in middle and hight school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002). *Som hånd i hanske: En praktisk innføring i samarbeidslæring* (2. utg.). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K., & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker* (4. utg.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg., s. 177-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg., s. 137-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2013). *Samskriving*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/samskriving/>
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 5-10* (s. 213-230). Oslo: Høgskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017*. Hentet fra <file:///C:/Users/Elev/Downloads/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Skrivestrategier for komme-i-gang-fasen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/skrivestrategier1/komme-i-gang-fasen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Vedlegg 1



Informasjon om prosjektet

Denne studien har som formål å se nærmere på hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med samskriving.

Forskeren er tilknyttet Høgskolen i Innlandet Campus Hamar Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, og funnene som avdekkes vil bli brukt i en bacheloroppgave.

Intervjuet vil vare ca. 20-30 min, og vil bli tatt opp på bånd. Intervjuobjektet og skolen vil bli anonymisert i arbeidet med prosjektet, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne intervjuobjektet eller skolen i bacheloroppgaven.

Intervjuguide

Kategori	Spørsmål
Gruppesammensetning	Hvordan setter du sammen elevgrupper i arbeidet med samskriving?
Rollefordeling	Hvordan fordeles rollene mellom elevene i arbeidet med samskriving?
Vurdering	Hvordan foregår arbeidet med vurdering av skrivesamarbeidet? Hva legges det vekt på i vurderingen av skrivesamarbeidet?

Vedlegg 2



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Denne studien har som formål å se nærmere på hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med samskriving. Forskeren er tilknyttet Høgskolen i Innlandet Campus Hamar Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, og funnene som avdekkes vil bli brukt i en bacheloroppgave.

Deltakelse i studien

Deltakelse i studien innebærer at intervjuobjektet svarer på et utvalg av spørsmål. Det er ønskelig at intervjuobjektet svarer etter beste evne på spørsmålene som blir stilt. Spørsmålene vil omhandle hva læreren vektlegger i arbeidet med samskriving. Dette kan være spørsmål som valg av gruppestørrelser, rollefordeling, vurdering av tekstene, utfordringer etc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon om intervjuobjekt, og institusjonen vedkommende jobber på, vil være tilgjengelig for student og veileder.

Ved karakter B eller bedre, kan studien bli gjort tilgjengelig i høgskolens databaser. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen skolen som institusjon i teksten, eller intervjuobjektet. Båndopptak vil bli lagret på et sikkert sted, og vil bli destruert etter at arbeidet med prosjektet er ferdig. Prosjektet skal etter planen ferdigstilles 01/06/2017. Oppgaven vil ved dette tidspunkt bli levert inn til vurdering.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med ansvarlig student Jo Tormod Helstad Lihovd ved Epost: jotormod@gmail.com. Mobil: 93694939, eller veileder Kjersti Bartnæs Krallinger ved Epost kjersti.krallinger@inn.no. Mobil: 48246758

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)