

Kobberstad, L. R. (2026). Starten på ein akademisk karriere. Fyrsteårsstudentar sitt arbeid med akademisk skriving og medstudentvurdering i ein arbeidskravprosess.

I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 71–91). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731004>

Kapittel 4

Starten på ein akademisk karriere

*Fyrsteårsstudentar sitt arbeid med akademisk skriving
og medstudentvurdering i ein arbeidskravprosess*

Lina Rebekka Kobberstad

Samandrag: I høgare utdanning møter vi fyrsteårsstudentar med ulike erfaringar med akademisk skrivning. Gjennom ei spørjeskjemaundersøking med både kvantitative og kvalitative resultat får vi eit innblikk i korleis ei gruppe fyrsteårsstudentar i grunnskulelærerutdanninga opplever ein arbeidskravprosess. Studien undersøker studentane sine erfaringar med medstudentvurdering, samt deira motivasjon og meistringstru for arbeidet. Resultata viser at det er variasjon i korleis studentane går inn i arbeidet med medstudentvurdering, avhengig av eiga meistringstru til å skrive ein akademisk tekst. Engasjerte studentar opplever stor verdi av medstudentvurdering i arbeidskravprosessen, både for utvikling av akademisk skrivekompetanse og for å byggje positive relasjonar i studentgruppa. Lite engasjement og innsats i tilbakemelding til medstudent kjem til syne gjennom låg meistringstru for arbeidet og skrivetekniske tilbakemeldingar. Studentane treng fagleg støtte i eit sosialt læringsfellesskap for å utvikle både akademiske skriveferdigheiter og eigen tilbakemeldingskompetanse.

Nøkkelord: akademisk skrivning, tilbakemelding, tilbakemeldingskompetanse, medstudentvurdering

Takk til Arne Kåre Toppol for hjelp med SPSS, og til forfattarane i denne boka for nyttige diskusjonar og tilbakemeldingar.

Abstract: In higher education, first-year students come with different experiences of academic writing. Through a survey combining both quantitative and qualitative results, we gain insight into how a group of first-year students in teacher education perceive a coursework process. The study examines students' experiences with peer assessment, as well as their motivation and self-efficacy. The findings reveal variation in how students approach peer assessment, depending on their own confidence in writing an academic text. Highly engaged students perceive peer assessment as highly valuable in the coursework process, both for developing academic writing competence and for building positive relationships within peer students. Low engagement and limited effort in providing feedback to peers are reflected in weak self-efficacy and giving peer feedback focused mainly on technical aspects of writing. The students require academic support within a social learning community to develop both their academic writing skills and their feedback literacy.

Keywords: academic writing, feedback, feedback literacy, peer assessment

Innleiing

Studentar som har gjennomført vidaregåande skule skal ha eit godt utgangspunkt for å vidareutvikle tekstkyndigheit, men dei har gjerne ulik mengdetrening, kan ha dårlege skriveerfaringar eller ha vore vekke frå akademisk skriving i ei lengre periode når dei startar med høgare utdanning. Studentane har behov for støtte, då dei i tillegg kan oppleve at det er vanskeleg å anvende kunnskap frå tidlegare erfaringar i den nye sosiale konteksten dei møter i høgare utdanning (Dysthe et al., 2010, s. 11; Greek & Jonsmoen, 2016, s. 255). Studentane kan få støtte gjennom ein god tilbakemeldingspraksis. Tilbakemeldingar som inneheld informasjon om kvalitetsaspekt ved teksten, og som gjev informasjon som kan vere til hjelp for forbetring i vidare arbeid, er av avgjerande betydning for vidare utvikling og læring (Gamlem, 2022, s. 75). I denne konteksten gjeld dette både for studentane si utvikling av akademisk skriving og for deira meistringstru for vidare studieløp, sidan noko av det som har mest påverknad på studenten si meistringstru til akademisk skriving er tilbakemeldingar dei får på den fyrste innleveringa i studieløpet (Thaiss & Zawacki, 2006, s. 147). Samstundes kan det å få og gi tilbakemeldingar vere ein kompleks og utfordrande prosess for studentane i høgare utdanning (Sutton, 2012, s. 39). Vi treng derfor informasjon om kva for moglegheiter og utfordringar studentane møter i arbeidet, for å kunne leggje til rette for gode arbeidskravprosessar.

Formålet med denne studien er å få eit innblikk i korleis ei gruppe fyrsteårsstudentar opplever arbeidet med akademisk skriving i ein arbeidskravprosess med medstudentvurdering. Med bakgrunn i dette er problemstillinga for studien:

Korleis erfarer ei gruppe fyrsteårsstudentar arbeid med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess, og kva har det å sei for studenten sin motivasjon og meistringstru?

Akademisk skriving og meistringstru

I pedagogikkfaget møtte fyrsteårsstudentane to skriftlege arbeidskrav. Det fyrste skreiv dei saman i grupper på hausten, basert på praksisobservasjonar. I det andre, individuelle arbeidskravet på våren, skulle studentane analysere ein praksisnær case med hjelp av ein etisk refleksjonsmodell (Ohnstad, 2018, s. 127). I det individuelle arbeidskravet får studentane den fyrste individuelle tilbakemeldinga på sin akademiske tekst. Dette skjer i eit prosessarbeid med tilbakemeldingar frå lærar og medstudentar. Å skrive fagleg er ein sentral strategi for å kunne sjå samanhengar og eventuelt avdekke manglar på samanhengar (Dysthe et al., 2010, s. 10). For grunnskulelærarstudentar handlar det om å skrive seg inn i fagkulturen for å kunne uttrykkje kunnskapen dei tileignar seg. Teorien og forskinga kan gje oss resultat som kan kome studentane til gode i klasserommet, i tillegg til å gje oss skildringar for samanhengar i forhold til kva som skjer i ulike lærings situasjonar og kvifor det skjer. Det er eit fokusområde i lærarutdanninga å synleggjere koplinga mellom teori og praksis. Å reflektere rundt kva som skjer i ulike undervisningssituasjonar og korleis det påverkar elevane si læring, gjev moglegheit for utvikling av forståing (Kvernbekk, 2011). Intensjonen og målet med dette er at studentane skal sjå bruksmoglegheiter for dei teoretiske perspektiva og vidare kunne ta dei i bruk i praktiske situasjonar (Jensen & Traavik, 2010).

For å få innsikt i eiga forståing er det å skrive fagtekstar ein måte å skape mening på, men dette krev også at studentane er engasjerte i prosessen. I eit sosialkognitivt perspektiv knyter utdannarar akademisk utvikling til meistringstru og kor engasjerte studentar er i si eiga læringsprosess (Pajares & Valiante, 2006, s. 159). Meistringstru handlar om vurdering av eigne evner og målet ein set seg, både når det gjeld gjennomføring og forventa resultat (Bandura, 1997, s. 11). Når studentane har tru på eigne evner til å vidareutvikle seg og arbeide med utfordringar i akademisk skriving, kan dei oppnå gode resultat. Meistringstru påverkar kor mykje engasjement og innsats studentane legg i arbeidet, og korleis dei handterer utfordringar i skriveprosessen. Jo høgare meistringstru studentane har knytt til akademisk skriving, jo større vil innsatsen, standhaftigheita, motstandsdyktigheita og motivasjonen deira vere (Pajares & Valiante, 2006, s. 159). Indre motivasjon handlar om å utføre noko fordi det er ibuande interessant og meningsfullt, medan ytre motivasjon handlar om å gjere noko fordi det fører til eit åtskilt resultat (Ryan & Deci,

2000, s. 55). Motivasjon kan variere både i mengde og type, men i eit sosialt læringsfellesskap som støttar kjensla av kompetanse, autonomi og tilhørslse, er det rom for å oppretthalde indre motivasjon og bli meir sjølvbestemt med tanke på ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 65).

I eit sosialkognitivt perspektiv på læring motiverer menneske seg ut frå tankar om kva dei kan klare og eigne forventningar til om utfallet av resultatet vert positivt eller negativt. Ved å sette mål for seg sjølv, ønskjer ein å oppleve verdifull læring heller enn nederlag. Trua på eiga meistringforventing spelar ei sentral rolle i regulering av motivasjon (Bandura, 1997, s. 122). Motivasjonen til studentane kan auke dersom dei opplever at arbeidskravprosessane er meiningsfulle aktivitetar som er nyttige for deira framtidige arbeid (Hidi & Boscolo, 2006, s. 154). Samstundes kan akademisk skrivning opplevast som ein vanskeleg og utfordrande aktivitet, noko som kan påverke motivasjonen og meistringstrua studentane har for arbeidet. Dersom studentane har låg meistringstru til gjennomføring og resultat, vil dei truleg ikkje prøve å få det til heller (Bandura, 1997, s. 3; Hidi & Boscolo, 2006, s. 154). Dette vil påverke arbeidet og verdien av medstudentvurdering i arbeidskravprosessen.

Medstudentvurdering

Læraren spelar ei avgjerande rolle i tilbakemeldingar som vert gitt til studentar, men studentar kan også verte involverte i dette arbeidet, då medstudentvurdering har ein sentral plass i arbeid med prosess-skriving (Black & William, 1998; Hu, 2005). For å legge til rette for at studentar kan skape og ivareta trua på eiga meistring knytt til akademiske skriveferdigheiter, kan responsiv pedagogikk i arbeid med tilbakemelding vere ei løysing (Gamlem, 2022, s. 67). Responsiv pedagogikk handlar om ein tilbakevendande dialog mellom ekstern tilbakemelding frå andre og studentane sine eigne interne tilbakemeldingar (Gamlem, 2022, s. 63). Gjennom tre fasar av sjølvregulert læring startar studenten med ei førehandsvurdering av om hen har tru på å meistre oppgåva, deretter går studenten i dialog med medstudentar om tilbakemeldingar på eigen tekst som kan støtte vidare læring. Til slutt kan dialogane gje klarheit om utfallet for oppgåva og strategibruk ut frå lærings-

mål og vurderingskriterium (Gamlem, 2022, s. 63). For å bygge meistringsforventning i denne prosessen må tilbakemeldingane tilpassast og spesifiserast i ein dialog frå lærar og medstudentar, noko som kan føre til auka tru på meistring (Gamlem, 2022, s. 64). I tillegg til dialog og kvalitet i tilbakemelding, viser Mandouit og Hattie (2023) til kor viktig det er at mottakaren også må kunne høyre, forstå og bruke tilbakemeldingane. Ein meta-analyse av effekten av medstudentvurdering på akademisk skriveprestasjon i høgare utdanning viser at studentar forbetrar skriveprestasjonar etter å ha engasjert seg i tilbakemeldingar til medstudentar i større grad enn når dei ikkje ga eller fekk tilbakemeldingar (Huisman et al., 2019). Forbetringa var også høgare ved å gi tilbakemelding til medstudent enn ved berre eigenvurdering i skriveprosessen. Dette krev at studentane set seg inn i kriteria for oppgåva, noko som igjen kan forbetre deira eiga skriveyting (Huisman et al., 2019). I tillegg må studentane kunne forstå og bruke tilbakemeldingar for å forbetre den akademiske skriveprestasjonen sin (Careless & Bound, 2018, s. 1315). Dei treng dermed tilbakemeldingskompetanse.

Tilbakemeldingskompetanse

Tilbakemeldingskompetanse handlar om evna til å lese, tolke og bruke tilbakemeldingar (Sutton, 2012, s. 31). Sutton (2012) deler dei situerte læringspraksisane for tilbakemeldingskompetanse inn i tre dimensjonar: ein epistemologisk, ein ontologisk og ein praktisk dimensjon. I den epistemologiske dimensjonen ligg fokuset på studentens engasjement og moglegheit til å tileigne seg akademisk kunnskap – altså tilbakemeldingar på kunnskap og for å vite. Tilbakemelding på kunnskap kan sjåast som ein summativ aktivitet som både kan gi studenten utvida forståing og bidra til å styrke den pedagogiske identiteten. I ein formativ vurderingssituasjon handlar tilbakemelding om å engasjere seg og utvikle seg i læringsprosessen (Sutton, 2012, s. 34). Dette kan gjelde både form og innhald i teksten, ut frå dei vurderingskriteria som er gitt til oppgåva. I den ontologiske dimensjonen er det meir fokus på sjølv student og investeringa ein gjer i utviklinga av sin akademiske identitet. Arbeidet i denne dimensjonen med å tileigne seg tilbakemeldingsforståing kan

vidare bidra til å utvikle sjølvtilitt (Sutton, 2012, s. 35). I den praktiske dimensjonen vert det lagt vekt på studentens engasjement i å gjennomføre ulike typar handlingar, som å lese, reflektere over og gi tilbakemelding. Ferdigheita med å gi tilbakemelding må utviklast gjennom praksis og rettleiing i korleis ein gir tilbakemelding, slik at det akademiske språket vert tilgjengeleg for studenten (Sutton, 2012, s. 37). Studentane kan ha ulikt engasjement i desse tre dimensjonane, og dei kan oppleve tilbakemeldingane som vert gitt på ulike måtar (Sutton, 2012, s. 39). Gjennom utvikling av tilbakemeldingskompetanse kan studentane både auke kompetansen i å vurdere eige arbeid og forbetre seg i læringsprosessen. Tilbakemeldingskompetanse er ikkje berre eit verktøy studentane kan bruke i høgare utdanning for fagleg utvikling og læring, men også ein kompetanse dei kan ta med seg vidare i praksisfeltet for livslang læring (Careless & Boud, 2018, s. 1323).

Metode

I denne spørjeskjemaundersøkinga er det nytta både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. To av dei viktigaste elementa i ei spørjeskjemaundersøking er kven ein skal spørje, og korleis ein skal få svar på det ein spør om (Haraldsen, 1999, s. 19). Informantane bestod av $n=27$ deltakarar i eit studentkull på første årssteg i grunnskulelærerutdanninga. Det var difor ei relativt lita studentgruppe som gjennomførte undersøkinga. Dette gav moglegheit til å gå djupare inn i casen (Thomas, 2016; Yin, 2014), og eg fekk disponert tida betre med tanke på planlegging og gjennomføring av prosessen med å samle inn empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Basert på studien si problemstilling vart studentane sine opplevingar og erfaringar studerte med både breidde og djupne i ein pre- og posttest. Den kvantitative delen av spørjeundersøkinga vart brukt for å studere breidda, medan posttesten i tillegg inneheldt tre opne spørsmål for kvalitative, utdjupande svar. Bortsett frå dei tre utdjupande spørsmåla i posttesten fekk studentane dei same spørsmåla i begge undersøkingane, slik at det var mogleg å samanlikne svara før og etter arbeidskravseminaret. Resultata frå både dei kvantitative og kvalitative datasetta vart brukte parallelt for å svare på problemstillinga i studien.

Instrument

Instrumenta som vart nytta i spørjeundersøkinga er henta frå to ulike studiar. Den eine omhandlar meistringstru, self-efficacy beliefs (Meza & González, 2020), og den andre om medstudentvurdering, Peer-feedback survey (Altstaedter & Doolittle, 2014). I instrumentet om meistringstru vart det brukt to skalaer: Disciplinary discursive self-efficacy (9 spørsmål) med ein Cronbachs Alpha på 0,856, og Motivation and persistence self-efficacy (4 spørsmål) med Cronbachs Alpha på 0,778. I instrumentet om medstudentvurdering vart det gitt 10 spørsmål om peer feedback og open ended (3 spørsmål) med Cronbachs Alpha på 0,94. Tema for dei tre opne, utdjupande spørsmåla som vart gitt i posttesten, omhandla erfaringar med å gi tilbakemeldingar til medstudentar, og bestod av spørsmåla: 1) Kva er nokre av dei tinga du likte minst i ansikt-til-ansikt-tilbakemeldingsøkta? Kvifor? 2) Kva for spesifikke eksempel på aspekt (delar) av teksten din vart forbetra etter deltakinga i ansikt-til-ansikt-tilbakemeldingsøkta? 3) Kva er nokon av dei tinga du likte mest med ansikt-til-ansikt-opplevinga? Kvifor? (Altstaedter & Doolittle, 2014). Spørsmåla frå instrumenta vart i denne undersøkinga omsett til norsk og tilfeldig blanda i same undersøking. I instrumentet om medstudentvurdering var det opphavleg ein likert-skala på 1–7, og i instrumentet om meistringstru vart det brukt ein likert-skala på 1–5. I denne studien vart likert-skalaen justert til 1–5 på alle spørsmåla, der 1 = heilt ueinig, 2 = ueinig, 3 = verken einig eller ueinig, 4 = einig og 5 = heilt einig. Grunnen til dette var å ha same likert-skala å forhalde seg til i arbeidet med analyse og tolking, og det vart vurdert som nyansert nok med dei fem skalaene i høve til dei påstandane studentane skulle svare på.

Gjennomføring

Spørjeskjemaundersøkinga vart gjennomført i to omgangar med ein pretest og ein posttest. Pretesten fann stad før arbeidskravprosessen som skulle undersøkast. Etter pretesten byrja studentane arbeidet med å utvikle eit første utkast, som dei sende til ein tildelt medstudent og til faglærarane. Para vart sett saman med omsyn til det relasjonelle, basert på erfaringar frå tidlegare undervsiningar. Som støtte i dette arbeidet hadde studentane fått tildelt og gjennomgått vurderingskriterium og spesifikke element dei kunne gi tilbakemelding til kvarandre på. Neste steg i prosessen var eit arbeidskrav-

seminar der studentane sat saman i par, gav førebudde tilbakemeldingar til kvarandre og vidareutvikla både sin eigen tekst og medstudenten sin tekst. Til arbeidskravseminaret hadde også faglærar gitt tilbakemeldingar til kvar student. Studentane hadde dermed to oppgåver å arbeide med på seminaret: tilbakemeldingar frå medstudent og tilbakemeldingar frå faglærar. Faglærar var til stades på seminaret for å gi støtte og svare på spørsmål undervegs. Posttesten vart gjennomført rett etter arbeidskravseminaret, slik at studentane hadde erfaringane frå medstudentvurderinga friskt i minnet og kunne svare meir utdjupande.

Analyse

I analysen av data vert statistikken presentert basert på dei 27 studentane som gjennomførte begge spørjeundersøkingane. SPSS vart brukt til å gjennomføre kvantitative analysar av pretest og posttest i studentgruppa. Para T-test vart gjennomført sidan det var dei same informantane som svarte på spørjeundersøkinga, men på to ulike tidspunkt. Resultata var difor avhengige av kvarandre. Effektstorleik viser om det er forskjellar på dei to målingane, uttrykt i standardavvik (Hattie, 2013). I forskning på menneske og læring skil Hattie (2013) mellom ingen effekt frå 0,00 til 0,19, liten effekt frå 0,20 til 0,30, middels effekt frå 0,40 til 0,59 og stor effekt over 0,60. Effektstorleiken vart brukt for å sjå om det var variasjon mellom dei to gjennomføringane, og om arbeidskravprosessen hadde hatt nokon effekt i dei tre ulike temaa meistringstru (ME1, ME2), motivasjon (MO1, MO2) og medstudentvurdering (P1, P2).

Den kvalitative delen bestod av 27 studentar som svarte utdjupande på tre spørsmål knytt til temaet medstudentvurdering. Sidan spørjeundersøkinga vart gjennomført analogt med blyant og papir, vart svara transkribert inn i ein tabell i eit digitalt dokument. Dette gav betre oversikt og struktur i arbeidet med analysen. Ei temasentrert analytisk tilnærming vart brukt i analysen av det kvalitative datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). Gjennom ei deduktiv tilnærming var det på førehand laga kategoriar basert på dei teoretiske perspektiva i studien, men det oppstod i tillegg ei induktiv tilnærming då nye kategoriar vart identifiserte frå datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Døme på kategoriar i den analytiske tilnærminga var kompe-

tanse, engasjement, relasjonar og meistringstru. Datamaterialet vart difor koda tematisk ut frå problemstillinga og hovudtematikkane medstudentvurdering og meistringstru, som viser til ei teoretisk tilnærming til kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 12).

Etiske omsyn

I arbeidet med å gjennomføre studiar møter ein på etiske utfordringar både før, undervegs og til det endelege resultatet ligg føre (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien vart søkt til SIKT før oppstart. Studentane fekk utdelt informasjonsskriv fysisk, der innhaldet vart munnleg formidla med særleg vekt på korleis sikre deira anonymitet, om frivillig deltaking og rett til å trekke seg. Det vart også lagt vekt på, både munnleg og i spørjeskjemaet, at ved å svare på undersøkinga samtykte studenten til deltaking i prosjektet. Deretter fekk studentane utdelt spørjeundersøkinga med tildelt kodenøkkel og svarte analogt. Kodenøkkelan vart oppbevart separat frå resultatane.

Reliabilitet handlar om kor truverdige resultatane er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Det kan vere ei svakheit i studien at eg som faglærer til studentgruppa gjennomførte spørjeundersøkinga og sjølv studien. Grunnen til dette er at studentane kan ha svart det dei tenkte eg ønskte å få til svar, eller kva dei tenkte eg forventa å få til svar. Dette kan difor ha hatt noko å seie for reliabiliteten i svara til studentane i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I tillegg er det ikkje studert studentane sine opplevingar frå tilbakemeldingane frå faglærer, sjølv om tilbakemeldingane studentane får frå lærar også er av avgjerande betydning for studentar si utvikling og læring (Black & William, 1998). Dette var eit bevisst val som vart tatt i vurdering av kor truverdige resultatane hadde blitt, men som også er ei svakheit i studien. Validitet handlar om gyldigheita i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Sidan dette er ein liten studie, er den ikkje generaliserbar (Thomas, 2016, s. 10), men han gir eit innblikk i eit prosessarbeid knytt til ei studentgruppe med $n=27$ deltakarar. Resultatane er difor kontekstavhengige og vert gyldige for akkurat denne studentgruppa (Kleven & Hjørdemaal, 2023, s. 145). I tillegg er han gyldig for meg som faglærer i vidareutvikling av arbeid med arbeidskravprosessar og i arbeidet med å legge til rette for studentar si utvikling og læring i akademisk skriving.

Resultat

Kvantitative resultat

På spørsmålet om studentane opplever at dei er i stand til å skrive ein akademisk tekst i samsvar med krav til struktur og innhald, svarar sju studentar at dei er heilt einige, 17 studentar at dei er einige, tre studentar at dei verken er einige eller ueinige, og ein student at hen er ueinig i forkant av arbeidskravprosessen. Resultata frå pre- og posttest er presenterte i tabell 4.1. Gjennomsnittsverdiane i studentsvara viser at meistringstru (ME) har auka frå 3,76 til 3,93 mellom pre- og posttest. Når det gjeld motivasjon (MO), har denne auka frå 3,41 til 3,50, og til sist har svara om opplevingar og erfaringar med medstudentvurdering (P) auka frå 3,76 til 4,09. Dette viser ein gjennomsnittleg auke, og at studentane har størst framgang i svara om medstudentvurdering. Vidare viser resultata frå denne studien at meistringstru har hatt ein middels effekt på 0,47, motivasjon har hatt ein stor effekt på 0,63, og medstudentvurdering har ein effektstorleik på 0,57.

Tabell 4.1

Gjennomsnitt i pre- og posttest, og effektstorleik

Paired Samples Statistics						
		Mean	N		Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ME2	3,9300	27		,46547	,08958
	ME1	3,7613	27		,49374	,09502
Pair 2	MO2	3,5093	27		,73210	,14089
	MO1	3,4167	27		,51422	,09896
Pair 3	P2	4,0922	27		,65927	,12688
	P1	3,7667	27		,46986	,09042
Note: Likert scale 1–5						
Paired Samples Effect Sizes						
Paired differences						
	Item	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Standardiser	Significance One-sided p
Pair 1	ME2					
	ME1	,16872	,34090	,06561	Cohen's d	,47982
Pair 2	MO2–					
	MO1	,09259	,58895	,11334	Cohen's d	,63261
Pair 3	P2–					
	P1	,32551	,48186	,09273	Cohen's d	,57246

Kvalitative resultat

Resultata frå dei tre utdjupande spørsmåla i spørjeundersøkinga gir innsikt i kva dei 27 studentane likte minst, kva dei likte mest, og kva for delar av teksten som vart forbetra etter seminaret med medstudentvurdering (Altstaedter & Doolittle, 2014). Sitata er henta frå seks ulike studentar, kalla Student A–F. Det studentane særleg trekk fram som nyttig ved medstudentvurdering, er at dei får rom og tid til å ha ein dialog om innhaldet i teksten. I tillegg peikar

fleire på verdien av å dele kunnskap med kvarandre og å bygge relasjonar til medstudentar:

Diskusjon rundt tekstane. Spannande og lærerikt. Å lese gjennom og rette medelevarane sine tekstar gjev moglegheit for sjølvrefleksjon rundt eigen tekst i tillegg til at eg blir motivert av å hjelpe andre til å oppnå betre resultat. (Student A)

... God diskusjon rundt kva som kan bli betre, korleis det kan bli betre og kvifor det burde bli betre. (Student B)

Eg likte veldig godt å lese medstudenten sin tekst fordi det aktiverte meg med tanke på min eigen tekst. Eg opplevde det også som relasjonsbyggande. (Student C)

Fleire studentar uttrykkjer usikkerheit og varierende meistringstru til eigen kompetanse, både når det gjeld å skrive akademiske tekstar og i arbeidet med medstudentvurdering. Nokre studentar tvilar på både eigen og kvarandre sin kompetanse i akademisk skriving undervegs i prosessen, og dei er usikre på om tilbakemeldingane dei gir faktisk er nyttige for medstudenten. Særleg blir det peika på utfordringar med å gi tilbakemelding når ein har låg meistringstru til eige arbeid:

Eg føler meg ikkje kompetent nok til å seie kva som er rett eller gale. (Student D)

Eg synes det kan vere ukomfortabelt å gi tilbakemeldingar når eg ikkje trur at eg kan gjere det betre sjølv. (Student E)

Resultata viser også variasjon i engasjementet blant studentane. Nokre opplevde å ha førebudd seg godt til medstudentvurderinga ved å skrive ned konstruktive tilbakemeldingar, medan andre erfarte at medstudenten leita etter noko å kommentere på der og då:

Eg skreiv ei side med tilbakemeldingar, medan medstudenten leita etter ting å kommentere på i timen. (Student F)

På spørsmålet om kva for spesifikke aspekt i teksten som vart forbetra undervegs og i etterkant av medstudentvurderinga i arbeidskravseminaret, var rettskriving, struktur og rett kjeldetilvising særleg framtreddande i datamaterialet.

Oppsummering resultat

Basert på spørjeskjemaundersøkinga har studentane ei positiv forventning til å kunne skrive ein akademisk tekst i forkant av arbeidskravprosessen. Samstundes er det variasjon i meistringstru, engasjement og investering i utvikling av akademisk identitet og sjølvtilitt, samt i gjennomføringa av arbeidet med å få og gi tilbakemelding til medstudentar. Resultata viser at studentane sin motivasjon og erfaring med medstudentvurdering har auka i stor grad, medan meistringstru ikkje har auka i like stor grad. Det studentane særleg trekk fram som nyttig ved medstudentvurdering, er rom og tid til dialog om innhaldet i teksten. I tillegg blir verdien av å dele kunnskap og å bygge relasjonar til medstudentar løfta fram.

Diskusjon

I starten av arbeidskravprosessen opplever fleirtalet av studentane i denne studien at dei er i stand til å skrive ein akademisk tekst i samsvar med krav til struktur og innhald. I tråd med dei tre fasane i sjølvregulert læring handlar dette om at studentane i starten av arbeidskravprosessen har ei positiv forventning om å kunne mestre oppgåva dei har fått (Gamlem, 2022). Dette gir eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med arbeidskravet, då det kan påverke engasjementet og bidra til gode faglege resultat i studentgruppa (Pajares & Valiante, 2006).

I denne studien er det studentar som opplever høg meistringsforventning til eige arbeid med akademisk skriving, har høg motivasjon for gjennomføring av arbeidskravprosessen og opplever positivt utbytte av å vurdere andre sine tekstar. Dette samsvarer med tidlegare forskning, som viser at studentar forbetrar eigen skrivepresentasjon etter å ha engasjert seg i tilbakemeldingar til medstudentar (Huisman et al., 2019). Dette kan også vere knytt til at

studentane har gode erfaringar med akademisk skriving frå tidlegare skule- eller studieløp, er indre motiverte og ser nytta av å bruke teoretiske perspektiv inn mot praktiske situasjonar (Bandura, 1997; Dysthe et al., 2010; Jensen & Traavik, 2010). At studentar i studien også opplevde å få betre relasjon til medstudenten dei samarbeidde med, kan henge saman med at dei har opplevd eit sosialt læringsfelleskap som har hatt ein støttande funksjon for kompetanse, autonomi og tilhøyrsløp (Ryan & Deci, 2000). Dette kan igjen ha hatt effekt på auken i motivasjonen studentane hadde i arbeidskravprosessen.

Til trass for at arbeidskravprosessen har hatt positiv innverknad og stor effekt på studentane si motivasjon, ser vi ein mindre tydeleg auke i studentane si meistringstru. Dette tyder på at det ikkje er ein like klar samanheng mellom auken i både informantane si meistringstru og motivasjon i denne studien, samanlikna med tidlegare forskning (Bandura, 1997; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006). Intensjonen er at prosessarbeidet skal opplevast som ein meningsfull aktivitet, nyttig for å arbeide med samanhengar mellom teori og praksis, og for studentane si utvikling og arbeid som framtidige lærarar. Dette kan vidare påverke studentane sitt engasjement og motivasjon for arbeidet på ein positiv måte (Bandura, 1997; Kvernbekk, 2011). Likevel ser vi at ikkje alle studentar opplever dette som ein meningsfull og motiverande aktivitet. Når målet er at studentane skal ha indre motivasjon for arbeidet med arbeidskravet, kan det i staden føre til ytre motivasjon, der fokuset vert å gjennomføre og få godkjent arbeidskravet (Ryan & Deci, 2000). For det første kan dette skuldast at studentane opplever akademisk skriving som vanskeleg og utfordrande (Hidi & Boscolo, 2006). For det andre kan arbeidskravet framstå som lite meningsfullt dersom ein ikkje har lese og forstått samanhengen mellom teori og praksis, og difor finn det utfordrande å skrive tilbakemeldingar til medstudenten. Dette vil igjen påverke korleis studentane går inn i arbeidet med medstudentvurdering, og kor meningsfull dei opplever arbeidskravprosessen. Dersom studenten ikkje har fått tilpassa og spesifikke tilbakemeldingar på kvalitetsaspekt ved teksten, kan dette også påverke motivasjon og meistringstru for vidare akademisk arbeid, sidan innhaldet ikkje støttar vidare utvikling og læring (Gamlem, 2022; Mandouit & Hattie, 2023). Dette kan vere utfordrande, ettersom tilbakemeldingar studentar får tidleg i studieløpet legg føringar for deira meistringstru til akademisk skriving vidare i studiet (Thaiss & Zawacki, 2006).

Medstudentvurdering og tilbakemeldingskompetanse

Når det gjeld arbeid med tilbakemeldingar, er det stor variasjon i korleis studentane les, tolkar og nyttar tilbakemeldingane dei får. For at studentane skal utvikle tilbakemeldingskompetanse, treng dei praktisk øving i å gi tilbakemelding til kvarandre, i tillegg til tilbakemelding frå faglærarar på tilbakemeldingane dei har gitt til medstudentane. Dette er avgjerande for at ferdigheita skal utviklast (Sutton, 2012). Det er difor ikkje tilstrekkeleg å legge til rette for medstudentvurdering i undervisninga utan at det er eit prosessarbeid der dialogen mellom både medstudentar og lærarar om det akademiske innhaldet står sentralt, saman med dialog om innhaldet i tilbakemeldingane som vert gitt. Først då kan studentane få styrkt si tilbakemeldingskompetanse, slik at dei kan forstå og bruke tilbakemeldingar til å forbetre den akademiske skriveprestasjonen sin. Den responsive pedagogikken og dialogen om innhaldet i teksten, mellom både studentar og faglærar, er sentral for studenten si utvikling. Her kan viktige avklaringar og spesifiseringar tilpassast i dialogen med den enkelte student, noko som sikrar at studenten både forstår og kan bruke tilbakemeldingane vidare (Gamlem, 2022; Mandouit & Hattie, 2023). Dette er sentralt i den tredje fasen av sjølvregulert læring i responsiv pedagogikk (Gamlem, 2022). Medstudentvurdering i arbeidskravprosessane gjev gode moglegheiter til å arbeide med tilbakemeldingskompetanse, dersom det vert gitt tid og rom til dialog om innhaldet (Gamlem, 2022; Sutton, 2012). Slik får studentane eit tosidig utbytte av arbeidskravprosessen: dei utviklar både ferdigheiter i akademisk skriving og ferdigheiter i å gi, ta imot og bruke tilbakemeldingar.

I tillegg til å legge til rette for medstudentvurdering i arbeidskravprosessen, er den enkelte student sitt engasjement ein nøkkelfaktor, men kan også vere ei utfordring. I dei utdjupande svara frå studentane ser vi at engasjementet har variert med omsyn til innsatsen dei har lagt i arbeidet med å gi tilbakemeldingar til kvarandre. Dette handlar om variasjonar i engasjement, i tråd med den epistemologiske dimensjonen (Sutton, 2012). Dersom studenten har låg meistringstru til å skrive ein akademisk tekst, og i tillegg er usikker på eigen tilbakemeldingskompetanse, er det sannsynleg at hen også har låg meistringstru til å vurdere og gi tilbakemelding på medstudentar sine tekstar. I slike tilfelle kan det vere lettare å ikkje prøve i det heile, for å unngå nederlag i møte med medstudentar, sidan utgangspunktet for studentane sitt engasjement ligg i deira meistringstru om det forventa resultatet (Bandura,

1997; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006). Dette vil igjen påvirke kor investerte dei blir i utviklinga av sin akademiske identitet og sjølvtilitt (Sutton, 2012). Desse resultatane kan samsvare med at fleire studentar seier at det var rettskriving, struktur og kjeldetilvising som var dei konkrete delane det vart gitt tilbakemelding på og justert i medstudentvurderingane. Dette kan opplevast som mindre nyttig for mottakaren si faglege utvikling, og kan påvirke den enkelte student sitt syn på verdien av medstudentvurdering og kor nyttig dei opplever denne delen av arbeidskravprosessen.

Oppsummering og implikasjonar

I denne spørjeskjemaundersøkinga har vi fått eit innblikk i korleis fyrsteårsstudentar opplever og erfarer den akademiske skriveprosessen, med problemstillinga:

Korleis erfarer ei gruppe fyrsteårsstudentar arbeid med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess, og kva har det å sei for studenten sin motivasjon og meistringstru?

Studien viser at studentane har ulike opplevingar av arbeidet med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess. Dei fleste studentane har ei forventning om å mestre det å skrive ein akademisk tekst før dei går inn i arbeidskravprosessen, men undervegs kan dei oppleve både det å skrive og å gi tilbakemelding til medstudentar som utfordrande. Dette påvirkar engasjementet og meistringstrua deira, sjølv om motivasjonen aukar gjennom prosessen. Det var likevel ikkje ein tydeleg samanheng mellom auka meistringstru og motivasjon i denne studien. Verdien av medstudentvurdering er stor når studentane både får og gir tilbakemeldingar som går utover skrivetekniske aspekt, som til dømes kommentarar på rettskriving. Medstudentvurdering vert òg opplevd som relasjonsbyggande når begge partar er engasjerte i arbeidet. Samstundes har studentane ulike erfaringar og utgangspunkt i akademisk skiving, og kan kjenne seg usikre på eigen kompetanse i møte med andre

medstudentar. Dermed har ikkje berre medstudentvurdering påverka på meistringstrua, men meistringstrua påverkar òg kor stor verdi og utbytte studentane opplever av medstudentvurdering. Studentane har behov for å utvikle tilbakemeldingskompetanse, og det er nødvendig med støtte frå faglærarar i denne utviklinga. Vidare arbeid med akademisk skriving bør difor innehalde meir dialog om tilbakemeldingane studentane både gir og får, slik at dei opplever støtte og forståing i læringsprosessen. Dette vil bidra til ein god start på den akademiske karrieren for fyrsteårsstudentane.

Ei avgrensing ved denne studien er at han byggjer på eit lite utval, og er difor ikkje generaliserbar. I tillegg er studentane sine opplevingar og erfaringar med tilbakemelding frå faglærar ikkje undersøkt, sjølv om dette er avgjerande for læringsprosessane deira. Likevel har studien nokre praktiske implikasjonar for meg som lærarutdannar i vidare arbeid med å planleggje gode arbeidskravprosessar for studentane. For at studentane skal kunne vidareutvikle ferdigheitene sine i akademisk skriving, treng dei både fagleg og sosial støtte i den nye konteksten. Verdien av å uttrykkje fagkunnskap dei har tileigna seg i faget og kople det til praksisobservasjonane deira må formidlast tydeleg, slik at studentane opplever arbeidet som meningsfullt for framtidig yrkesliv. Dette kan igjen styrke den indre motivasjonen for arbeid med arbeidskrav og akademiske skriveaktivitetar, som ofte kan opplevast som krevjande og vanskelege. Vidare er tilbakemeldingar både på den enkelte student sitt akademiske arbeid og på deira tilbakemelding til medstudent avgjerande for meistringstru, engasjement og motivasjon for vidare studieløp.

Ved bruk av medstudentvurdering

Presenter og arbeid saman med studentane om vurderingskriterium. Planlegg tid til å gi tilbakemeldingar i prosess og til å vere i dialog om tilbakemeldingane og innhaldet i dei individuelle tekstane. Gi tilbakemelding på studenten si tilbakemelding til medstudenten, for å styrke den enkelte sin tilbakemeldingskompetanse. Dette vil òg sikre at studentane møter godt førebudde til seminaret med medstudentvurdering, og at verdien av medstudentvurdering vert opplevd som høgare og meir nyttig for studentane. Synleggjer verdien av det akademiske arbeidet for lærargjeringa eller det aktuelle yrket studentane skal inn i.

Referansar

- Altstaedter, L. L. & Doolittle, P. (2014). Student's perceptions of peer feedback. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 60–76. https://www.researchgate.net/publication/268388479_Students'_Perceptions_of_Peer_Feedback
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1). <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Gamlem, S. M. T. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Greek, M. & Johnsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk – etter kokebokmetoden*. Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald *Handbook of Writing Research* (s. 144–157). The Guilford Press.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9(3), 227–350. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr169oa>
- Huisman, B., Saab, N., van den Borek, P. & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jensen, P. I. & Traavik, N. V. (2010). Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget. *Bedre skole*, (4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/forholdet-mellom-teori-og-praksis-i-pedagogikkfaget/>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole* (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Meza, P. & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Mandouit, L. & Hattie, J. (2023). Revisiting «The power of feedback» from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 158–170). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thaiss, C. & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines. Research on the academic writing life*. Boynton/Cook.
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study* (2. utg.). Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5. utg.). Sage.

