



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert
mastergradsutdanning i lese- og
skriveopplæringen for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Ellen Vold

Veileder: Camilla Lausund Fitjar

Tittel på
masteroppgaven:

Når elevar samtalar om tekst

- Ein studie om kva som kjenneteiknar innspel gitt av elevar på 10. trinn, når ein i samhandling skal vurdere tekst

Emneord:
Vurdering for læring, samtale,
sammenheng, medverknad,
revideringsstrategiar

Antal ord: 24310
+ vedlegg/anna: 7776

Stavanger, 01.06.22

Forord

- *Vegen blir til medan du går* -

Ein god kollega gav meg desse orda på startstreken. Det ante meg allereie då at *denne* vegen ikkje var E6. Den ville nok heller likne ein smal skogsti, utan raude T-merker og gatelys. Det ante meg at eg innimellom kom til å famle i blinde. Men at denne vegen faktisk ikkje fantes endå, DET ante meg ikkje. Først då, då eg innsåg at denne vegen skulle tråkkast med heilt nye spor, mine spor, først då gav orda frå min kollega meining.

Kompass har eg heldigvis fått. Raude T-merker har eg oppdaga og lys har skinna opp stien innimellom. Tusen takk for det, Camilla Lausund Fitjar! Du har halde meg på stien, gitt meg kompasskurs og gitt meg mange opplyste augneblink, slik at eg har fått gangsynet tilbake. Takk for god støtte og god vegleing gjennom heile dette studieåret. Og ikkje minst, takk for ditt tolmod!

Det er mange å takke for at dette var mogeleg å gjennomføre. Først og fremst vil eg takke arbeidsgjevar ,som har valt å gi meg denne mogelegheita. Eg har hatt gode sjefar som har forstått kva eg har stått i, og gitt meg støtte ved behov. Eg er omgitt av gode kollegaer som alltid trer støttande til når dei ser eg treng det. Spesielt takk til deg, Jone, som har måtte jobbe tett med ein kollega som ofte har hatt hovudet i ei heilt anna boble.

Martin. Din verdi kan ikkje målast i gull! Utan deg hadde aldri dette prosjektet vore mogeleg! Du legg alltid alt til rette for at min kvardag skal vere så lett og bekymringsfri som mogeleg. Det har du klart dette året og, sjølv om nokre av mine bekymringane dette året har vore utanfor di «allmaktshand».

Takk til alle mine fire gutar. Spesielt mine to store gutane har motivert, har pusha og har heia på meg. Dei to minste har kanskje ikkje skjont heilt kvifor mamma har laga seg eit kontor i campingvogna. Eg håpar likevel ikkje dei heilt har gløymt ut kven eg er, når eg no trer inn i mamma-rolla for fullt igjen.

Så takk til alle dykk som gjorde det mogeleg for meg å gjere den nye vegen til. Takk for at dykk har lagt til rette for at slitne føter kunne tråkka veg. Og lage heilt nye fotavtrykk. På ein heilt ny veg. Min veg.

Samandrag

Formålet med denne kvalitative kasusstudien var å undersøkje korleis kritisk, reflekterande og medierande innspel blei gitt av elevar på 10. trinn, når ein vurderte tekstutdrag.

Problemstillinga eg søkte svar på, er: *Korleis gir elevar på 10. trinn kritiske, reflekterande og medierande innspel på kvarandre sin tekst når ein vurderer tekstutdrag i ei munnleg samhandling?* Studien er forankra i eit sosiokulturelt læringssyn, der læring gjennom sosial samhandling blir vektlagt. Den byggjer på eit teoretisk rammeverk innan samtalemotodikk, *Vurdering for læring* og tekstkompetanse.

Ein viktig føresetnad for å for å kunne vurdere tekstutkast i samhandling med andre, er at eleven er metakognitiv aktiv, sjølvregulert og at ein har eit metaspråk om tekst. Studien legg opp til bruk av revideringsstrategiar som ein støttestrukturen i samtalen.

Datamaterialet var elevar på 10. trinn, som blei inndelt i tre samtalegrupper. Desse samtalanane blei tatt opp med lydopptakar og det blei brukt deskriptiv samtaleanalyse i undersøkinga av innspela. Studien undersøker kva som kjenneteiknar innspel av kategorien kritiske og reflekterande innspel, og korleis desse innspela har potensialet til å hjelpe medelevar til å utvikle tekst.

Resultata frå den deskriptive samtaleanalysen viser at desse 10. trinnselevane var deltakande i samtalen og gav innspel på kvarandre sin tekst. Elevane viste gjennom innspela at ein undersøkte korleis teksten kunne endrast ved å bruke revideringsstrategiar. Likevel blei innspela i lita grad fylgt opp, slik at samtalen i lita grad utforska tekst med eit kritisk og reflekterande blikk. Dermed fekk ein heller ikkje gitt medelevar den hjelpa til å utvikle teksten best mogeleg.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Forord | I |
| Samandrag | II |
| Innleiing | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet | 1 |
| 1.2 Problemstilling | 2 |
| 1.3 Oppgåva si oppbygging | 3 |
| 1.4 Studien sine avgrensingar | 3 |
| 2 Tidlegare forskning | 4 |
| 2.1 Utforskande samtalar | 4 |
| 2.2 Vurdering for læring | 5 |
| 2.3 Revideringsstrategiar | 5 |
| 3 Teori | 7 |
| 3.1 Læring gjennom språk og sosialt samspel | 7 |
| 3.2 Samtale som metode for læring | 8 |
| 3.3 Føresetnadar for å delta i samtale | 11 |
| 3.3.1 Metakognisjon og sjølvregulering | 11 |
| 3.3.2 Metaspråk | 12 |
| 3.3.3 Medverknad | 12 |
| 3.4 Vurdering | 12 |
| 3.4.1 Undervegsvurdering | 13 |
| 3.4.2 Eigenvurdering | 13 |
| 3.4.3 Kvarandrevurdering | 14 |
| 3.5 Samtale om tekst | 14 |
| 3.5.1 Kritiske innspel | 15 |
| 3.5.2 Reflekterande innspel | 15 |
| 3.5.3 Medierande innspel | 16 |
| 3.6 Utvikle tekstkompetanse | 16 |
| 4 Metodologi | 19 |
| 4.1 Kvalitativ studie | 19 |
| 4.2 Undervisningsdesignet | 20 |
| 4.3 Deltaking | 22 |
| 4.4 Datainnsamling | 22 |
| 4.5 Transkribering | 23 |
| 4.6 Koding av datamaterialet | 24 |
| 4.7 Etiske vurderingar | 26 |
| 4.8 Validitet og reliabilitet | 26 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.9 | Studien sine avgrensingar | 28 |
| 5 | Analyse og resultat | 29 |
| 5.1 | Kritiske innspel..... | 30 |
| 5.2 | Reflekterande innspel | 33 |
| 5.3 | Medierande innspel..... | 37 |
| 5.1 | Samtale om tekst med og utan lærarrespons | 40 |
| 5.2 | Oppsummering av funn | 41 |
| 6 | Drøfting | 43 |
| 6.1 | Korleis samtala elevane om tekst med eit kritisk og reflektert blikk?..... | 45 |
| 6.1.1 | Manglande oppfølging av kritiske og reflekterande innspel | 45 |
| 6.1.2 | Teksteigar si rolle i samtalen..... | 46 |
| 6.2 | I kva grad gav elevar innspel som har potensiale til å hjelpe medelevar i utvikling av tekst? 48 | |
| 6.2.1 | Elevar som medierte kvarandre | 48 |
| 6.2.2 | Innspel som kan gi mislykka revidering | 50 |
| 6.3 | Korleis påverka fargemarkeringa samtalen? | 51 |
| 7 | Oppsummering og vegen vidare | 54 |
| 7.1 | Didaktiske implikasjonar | 55 |
| 7.2 | Vidare forskning | 56 |
| 8 | Referanse | 58 |
| 9 | Vedlegg | 61 |
| | Vedlegg 1: Modelltekst som blei brukt i forkant av skriveøkt om argumenterande tekst ... | 61 |
| | Vedlegg 2: Skriveramme..... | 62 |
| | Vedlegg 3: Tekst som blir brukt for å modellere fargekoding av revideringsstrategiar | 63 |
| | Vedlegg 4: transkripsjonsnøklar..... | 64 |
| | Vedlegg 5: Den transkriberte samtalen | 65 |
| | Vedlegg 6: Kodeskjema for analyse av forskningsspørsmåla..... | 77 |
| | Vedlegg 7: informasjonsskriv og samtykkeskjema..... | 79 |
| | Vedlegg 8: Prosjekt vurdert og godkjenning frå NSD | 83 |

Innleiing

Hausten 2020 tredde ein ny læreplan i kraft i den norske skulen. I denne planen har vurdering undervegs i læringsprosessen fått ein eigen plass saman med kompetansemåla i alle fag. Slik vurdering blir kalla undervegsvurdering. Under kompetansemåla i norsk, etter 10. trinn, står det blant anna at «undervegsvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget. [...] utforske og reflektere over språkleg variasjon og i samtale om egne og andre sine tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til dette, skal elevmedverknad vere ein implementert del av vurderinga i alle fag, på alle trinn. Med det meiner ein at eleven skal vere involvert i eige læringsarbeid med blant anna å få vurdere eige arbeid og eigen fagleg utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ein måte å leggje til rette for slik vurdering på, kan vere at elevar samtalar om tekstar. I slik samtale kan ein vurdere tekstutdrag og på denne måten oppdage korleis teksten kan forberast. Gjennom slike samtalar treng elevane å halde seg aktive til tekst. I følgje læreplanen (LK20), kan ein ved å utforske og reflektere i samhandling med andre utvikle relevant kompetanse i faget.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Når elevar skriv tekstar i norskfaget, er det ein etablert praksis for mange lærarar å gi ei skriftleg vurdering undervegs i skriveprosessen. Denne indikerer kva eleven har meistra og kva ein kan vidareutvikle (Calhoon-Dillahunt & Forrest, 2013). Responsen blir ofte gitt som skriftlege kommentarar i marginen. Tilsynelatande er det utfordrande for mange elevar å bruke denne responsen til å utvikle teksten sin. Det kan sjå ut som dei ikkje forstår undervegsvurderinga som er gitt, om dei i det heile tatt les den. Ofte ser ein derfor at teksten i lita grad blir utvikla frå førsteutkast til ferdig tekst. Fleire studiar viser at dette er noko mange lærarar kjenner seg igjen i (Bueie, 2019, Kvithyld & Aasen, 2012). Dermed er det nærliggjande å spørje seg sjølv om slik tidkrevjande lærarrespons har noko verdi.

Black and Wiliam (2009) seier at ein må sørgje for at eleven tar eigarskap til egne læringsprosessar. Under samling i lærarspesialiststudiet blir det tydeleg for meg at eg ikkje har *involvert* eleven i vurdering av egne tekstar, slik læreplanen, LK20, påpeiker at ein skal. Eg har gjennom mine innspel i stor grad påpeika kva elevane kan endre for å utvikle teksten. Elevane blir slik lite involvert i undervegsvurderinga. Dei får ikkje sjølv oppdage og medverke til korleis teksten kan endrast, og dermed ikkje mogelegheit til å ta eigarskap til kva som kan utvikle teksten. Dette kan vere ei mogeleg forklaring på kvifor eg har opplevd lite progresjon i tekstutviklinga frå førsteutkast til ferdig tekst.

Gjennom denne studien ynskjer eg å gjere meg erfaring med å involvere eleven i vurdering av tekst. Elevane skal delta i samtale i mindre samtalegrupper, der ein skal vurdere tekstutdrag i samhandling med medelevar. Eg vil undersøkje korleis elevane i samtalen gir kvarandre innspel som legg opp til å utforske tekst. Eg ynskjer særleg å undersøkje korleis ein gir kritisk og reflekterande innspel, som er innspel som kan bidra til utforsking. I tillegg vil eg undersøkje om innspela har potensiale til å hjelpe medelevar til å utvikle teksten sin. Gjennom denne erfaringa håpar eg å kunne lære meir om korleis eg som lærar kan leggje til rette for at elevar får medverke og ta eigarskap til korleis ein kan utføre tekstrevisjon.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga til denne studien er:

Korleis gir elevar på 10. trinn kritiske, reflekterande og medierande innspel på kvarandre sin tekst når ein vurderer tekstutdrag i ei munnleg samhandling?

For å prøve å svare på denne problemstillinga har eg utarbeidd tre forskingsspørsmål som skal hjelpe meg i undersøkinga:

1): Kva kjenneteiknar elevane sine kritiske innspel?

2): Kva kjenneteiknar elevane sine reflekterande innspel?

3): I kva grad gir elevar innspel som har potensiale til å hjelpe medelevar i utvikling av tekst?

For å svare på desse spørsmåla la eg opp til samtalar i elevgrupper der elevane vurderte eigen og andre sin tekst. I undervisninga i forkant hadde me brukt ein ferdig tekst av sjangeren *argumenterande tekst* (Vedlegg 1) som modell, og undersøkt kva som kjenneteikna denne teksten som ein god tekst. I samtalegruppene etterpå var intensjonen at elevane skulle vurdere tekst ut i frå desse kjenneteikna. I tillegg fekk dei innspel på konkrete revideringsstrategiar som kunne hjelpe dei til å endre teksten. I analyse av samtalan undersøkte eg kva type innspel som blei gitt i kvarandrevurderinga, og kategoriserte desse i ulike kategoriar.

Vurdering i samhandling med medelevar blir utprøvd på elevgruppa for første gong under denne studien. Likevel antar eg at eleven vil vere godt rusta til slik dette. Dei har fleire års erfaring med læringspartner, fagsamtalar og litterære samtalar i klasserommet. Gjennom studien kan eg få innsikt i korleis eg kan bruke slik samtaleform i tekstvurdering. Erfaringar knytt til denne samtalemetoden, både dei gode og dei mindre gode, kan gi eit innblikk i korleis ein kan jobbe for å få eit godt utbytte av ei slik arbeidsform. Dermed kan eg bruke

desse erfaringane i eiga utvikling som lærar. I tillegg kan eg gjennom min profesjon som lærarspesialist på eigen arbeidsplass, bruke erfaringane i det kollegiale utviklingsarbeidet.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne studien undersøker innspela som blir gitt på tekstutdrag når elevar i samhandling vurderer tekst. I kapittel 2 presenterer eg forskning som er gjort tidlegare, som er relevant for min studie. Teorien som blir belyst i kapittel 3 omfattar læring gjennom språk og samhandling, vurdering og tekstkompetanse. Denne teorien blir sett i lys av eit sosiokulturelt læringssyn. I kapittel 4 presenterer eg først forskingsmetoden som skal nyttast for å hente inn empiri, før eg skildrar undervisningsdesignet. Deretter forklarar eg kodeskjemaet som skal brukast i analyse og kategorisering av datamaterialet etter at det er transkribert. Til sist grunngir eg både utval, etiske vurderingar som er tatt, samt studien sin validitet og reliabilitet. I kapittel 5 blir analysen og resultatata presentert, som deretter blir drøfta i kapittel 6. Avslutningsvis vil eg oppsummere studien og sjå på didaktiske implikasjonar og vidare forskning.

1.4 Studien sine avgrensingar

Det var naudsynt å gjere nokre avgrensingar i fagfeltet. Fagfeltet *vurdering* er stort og av omsyn til studien sin rammefaktor, er det ikkje mogeleg å gå i djupna i dette feltet. Vurderingsfeltet blir dermed spissa inn mot vurdering for læring gjennom medverknad og kvarandrevurdering. Eit anna fagfelt som er stort, er *dialog* og *samtale*. Eg har valt å bruke omgrepet samtale framfor dialog, då det er med på å innsnevre problemstillinga. Problemstillinga vil først og fremst undersøkje om elevar i samtale får til å vurdere tekst, dermed er sjølve dialogomgrepet av mindre betydning.

Eg valte å avgrense transkripsjonsnøkklane som var utgangspunktet for å uttrykkje både interaksjonar, ytringar og språk som aktive handlingar i samtalen (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s.15). Likevel var det få av dei som var hensiktsmessige å bruke, då det var sjølve dei verbale innspela som skulle analyserast. Derfor blei det gjort ei avgrensing innan desse.

2 Tidlegare forskning

Det er lite gjort empirisk studie der elevar vurderer tekst i ein samtale med medelevar. Dermed har studien føresetnadar til å supplere det eksisterande forskingsfeltet med ny kunnskap. Det er likevel gjort ein del studie som er knytt til samtalar som undervisningsmetode, og korleis kvarandrevurderinga kan bidra til læring. Det har vore nyttig å sjå på desse studiane som er nært relatert til mi utprøvande forskning.

2.1 Utforskande samtalar

Ein av studiane som har vore relevant for meg i mitt arbeid med vurdering gjennom samtale, er artikkelen « Forhandling om tekst og kontekst» (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021). Denne artikkelen presenterer ein studie av 7.trinns-elevar sin meningsforhandling i intendert utforskande gruppesamtalar, og har slik fleire parallellar med min studie. Studien undersøker korleis eit utval elevar gjennom samtaleforma *utforskande samtalar* forhandlar om mening i tekstutdrag frå ein ungdomsroman. Den ser på korleis elevar gjennom munnleg samhandling kan tenke saman, skape mening og løyse problem. Med bakgrunn i Mercer (2000) sitt omgrep *interthinking*, har Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) omsett slik munnleg samhandling til sam-tenking. I forkant av studien, brukte dei lang tid på å innarbeide den utforskande samtaleforma med elevane. Dei fekk metaundervisning om samtale, og dei brukte tid på å innarbeide samtalereglar som er gjeldande i slik form for undervisning. I tillegg fekk elevane øve på å gi innspel, stille spørsmål og lytte aktivt. Dette skil seg frå min studie, der det ikkje vil bli gitt eksplisitt undervisning i samtaleforma i forkant av samtalen.

Målet med studien « Forhandling om tekst og kontekst» (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021) er å fremje eleven sine samtaledugleik i samtaleforma utforskande samtale. Min studie er i stor grad inspirert av denne samtaleforma som artikkelen omtalar, og på lik linje legg eg opp til samtalegrupper der eleven skal samtenke med andre om tekst. I min studie derimot, skal ikkje elevane leite etter mening med teksten, men undersøkje korleis ein kan forbetre eige tekstutdrag før ein ferdigstiller teksten. Eit av funna som blir presentert i denne artikkelen til Kvistad, Kjelaas & Matre (2021), er at lærar ofte bryt inn i samtalen. Til trass for at intensjonen er god, verkar slike avbrot forstyrrende for samtalen, og elevane mista tilsynelatande retninga ein hadde i si utforsking. Artikkelskrivarane poengterer at det er viktig at lærar er open og nyfiken på alle dimensjonane som kan kome fram i slik samtale, sjølv om samtalen kan ta ein anna veg enn det lærar hadde forutsett. Denne bevisstgjeringa er nyttig å ha fremst i minnet i mi innhenting av empiri.

2.2 Vurdering for læring

Kjernen i min studie er læring gjennom å delta i vurderingsprosessen. Ei viktig bakgrunnsforståing er formativ vurdering, med særskilt blikk på metodikken «Vurdering FOR læring» (forkorta med VFL). Omgrepet blei tatt i bruk som eit resultat av forskning som viser at vurdering kan fremje læring, om elevane blir involvert i vurderingsprosessane (Black & Wiliam, 1998, 2009). Gjennom ein oppfølgingsstudie til «Inside the black box» fann Black and Wiliam (1998) bevis på at vurdering FOR læring fremjar eleven si læring. Eit viktig funn var at medelevrespons er svært verdifull for eleven si læring. Gjennom å vurdere andre, gav slik vurdering ei meir objektiv og effektiv eigenvurdering. Slik blei etter kvart kvarandrevurdering eit integrert omgrep i mange skular. Dette omgrepet blir omtalt med ulike namn, som kameratvurdering og medelevvurdering I min studie vil eg konsekvent bruke omgrepet kvarandrevurdering, som er det Black and Wiliam nyttar om denne vurderingsforma.

På lik linje med Black and Wiliam (1998) har professor i pedagogikk, Olga Dysthe (2008) løfta fram kvarandrevurdering i studien «Klasseromsvurdering og læring». Ho hevdar at eit sentralt mål i klasseromsvurderinga er at elevane må vere læringsressursar for kvarandre. Ho illustrerer dette med eit døme frå ein fysikk-klasse der medelevar skulle utføre ein kvalitetssjekk over arbeidet til kvarandre. Gjennom denne vurderinga fekk elevane moglegheit til å snakke saman om manglar i arbeidet, og ein blei gjennom dette meir merksam om ein sjølv hadde fylgt opp kriteria for eige arbeidet. Slik fekk elevane innsikt og trening i å bruke vurderingskriteria, samstundes fekk dei eit skjerpa blikk på eige arbeid, som igjen gjer ein meir medviten i eigen vurdering.

2.3 Revideringsstrategiar

Gjennom kvarandrevurdering kan ein vere læringsressursar for kvarandre, og i samhandling få innsikt og trening i å bruke vurderingskriterium. Dette kan hjelpe ein til å utvikle eige arbeide. Bueie (2019) har i sin studie gjort funn som indikerer at det er viktig for å lære tekstrevisjon gjennom instruksjon, modellering og gruppearbeid. Gjennom dette kan elevane få ei breiare forståing av kva tekstrevisjon er. I tekstskriving kan dette overførast til at elevane i undervisninga blir introdusert for ulike tekstar og at ein brukar modelltekst til å modellere kva som kjenneteiknar tekst av god kvalitet. I bakgrunn av dette, kan elevar og lærar setje opp kriterium på tekstkvalitet, og dette kan hjelpe eleven i eiga skriving. Modellteksten kan i tillegg vere nyttig å bruke i samanlikning av eigne tekstutkast. Gjennom å undersøkje eigen eller medelevar sin tekst opp mot modellteksten, kan ein oppdage og bli medviten manglar i

eige arbeid (Dysthe, 2008). Slik undersøking kan gjerast i elevgrupper der ein får samtengkje med andre.

I tillegg til å bruke modelltekst til å vise *kva* som kan endrast i tekstutdraget, treng elevane vite *korleis* ein utfører endringar som kan betre produktet. Bueie (2019) seier at i utviklinga mot ein kompetent skrivar, handlar det om å forstå kva tekstkvalitet er, og at ein evne å omskrive tekst. Revidering er ein stor del av skriveprosessen og bør vektleggjast i skriveopplæringa (Bueie, 2019, s. 40). Ho har vidare i sin studie sitt på korleis ein kan støtte revideringsfasen i skriveopplæringa betre ved å ha eksplisitt undervisning i revideringsstrategiane *erstatte, tilføre, slette* og *omorganisere*. Desse strategiane kan fungere som ein reiskap som eleven kan nytte for å gjere endringar som kan utvikle teksten.

Bueie påpeikar at det ikkje er noko automatikk i at revideringar endrar tekstkvaliteten. Ho seier at ein kan omtale revideringar som enten vellykka eller mislykka revisjonar. Ein vellykka revisjon vil endre teksten til eit betre produkt, medan ein mislykka revisjon vil forringa tekstkvaliteten. I tillegg tar Bueie i bruk ein tredje kategori om den som ikkje endrar teksten. I min studie vil ikkje eg undersøkje sjølve revidering av tekst. Det er likevel nyttig å vite at innspela som elevane gir, ikkje naudsynt er til det betre for teksten.

Respons på elevtekstar blir ofte gitt som skriftlege kommentarar frå lærar. Fleire studiar viser at desse i lita grad blir nytta til å utvikle teksten (Bueie, 2019, Kvithyld & Aasen, 2012). Dette til trass for at me veit at elevar treng støttestrukturar for å byggje tekstkompetanse (Vygotskij, 1978). I denne studien vil eg bruke ein støttestruktur på tekstutkastet som skal leggje opp til refleksjon og kritisk vurdering i samhandling med andre. Eg vil at støttestrukturen skal påpeike revideringsstrategiar (Bueie, 2019) elevane kan ta i bruk for å utvikle teksten. Ved å gi elevane undervisning i revideringsstrategiar i forkant av samtalen, vil elevane kunne ta i bruk eit metaspråk både når ein skal gi og få respons i vurderingssamtalen. Etter å ha undervist elevane eksplisitt i dei fire ulike strategiane, vil eg bruke fargemarkeringar i dei delane av teksten som bør vurderast på ny. Kvar farge vil representere ein særskilt strategi. Med dette ynskjer eg at elevane skal bli aktiv i eiga vurdering, framfor å få innspel på moglege endringar «servert på gullfat» av læraren. Det blir spanande, og litt skummelt, å utprøve ein ny metodikk i denne studien, som eg ikkje kan predikere utfallet av. Likevel er denne erfaringa sjølvutviklande for meg som lærar, uavhengig av korleis læringsutbyttet er for elevane. I mi rolle som lærarspesialist er utviklingsarbeid på eigen skule ein stor del av profesjonen. I prosessen med utviklingsarbeid er det truleg alltid viktig å tørre nye utprøvingar for å drive ting framover.

3 Teori

I denne studien vil eg undersøkje korleis elevar på 10. trinn gir kvarandre innspel i vurdering av tekstar. Ved å samtale om tekst saman med medelevar, håpar eg at eleven blir involvert i vurdering av tekst og tar eigarskap til kva som kan forbetre førsteutkastet av teksten. I dette kapitlet vil eg belyse sentral teori knytt til samtale, vurdering og tekstkompetanse. Studien tar utgangspunkt i eit nyare læringssyn innan konstruktivismen, det sosiokonstruktive læringssyn. Dette læringssynet er i stor grad påverka av teoretikaren Vygotskij, som framhevar læring i eit sosialt samspel, der språket blir gitt stor verdi. I tillegg vil eg trekkje inn element frå det konstruktivistiske læringssynet, med Dewey i spissen, som vektlegg læring gjennom medverknad og refleksjon.

3.1 Læring gjennom språk og sosialt samspel

I eit sosiokulturelt læringssyn blir læring forstått som noko som skjer gjennom bruk av språk og deltaking i sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). Den russiske psykologen Vygotskij har hatt stor påverknad på denne teorien. Han skildrar språket som vårt viktigaste *reiskap* når ein skal tileigna seg kultur og felles kunnskap (Vygotskij, 2018, s. 235-236). Dysthe (2001) støttar dette synet og hevdar at språket ikkje berre er den viktigaste reiskapen i læringa, men at det er sjølv vilkåret for læring (Dysthe, 2001, s. 49). Vygotskij ser òg på språket som ein føresetnad for å tenkje. Han hevdar at språket kjem før tanken. Etterpå, når språket er etablert, kan tanken bli verbal og talen intellektuell. Dermed treng ein språk for å kunne gripe tankane og bli dei medvitne (Vygotskij, 2018).

Vygotskij ser på læring som noko som skjer gjennom mellommenneskeleg aktivitet, sosial deltaking og dialog (Manger et.al, 2009, s. 218). I slike aktivitetar påpeiker Vygotskij verdien av ein støttande hjelpar, *den medierande hjelpar*. Den hjelpa eleven får, kallar han mediering. Den medierande hjelparen brukar sin kunnskap til å rettleie andre til å klare meir enn ein ville klart aleine. Derfor understrekar Vygotskij (1978) at den medierande enten må vere eldre, eller ein som kan meir.

Læraren har ofte ei rolle som den medierande hjelparen for eleven i tekstskriving. Gjennom å gi innspel på tekst undervegs i tekstprosessen, er intensjonen at læraren skal vere ei støtte i tekstproduksjon og hjelpe eleven til å forbetre teksten sin. I denne studien vil lærar gi ei medierande hjelp gjennom å vise til revideringsstrategiar som kan brukast for å betre teksten. Dette blir vist gjennom å fargemarkere den delen av teksten der eleven bør føreta ei ny vurdering. Eleven får den strategien som bør brukast foreslått av lærar. Dette blir gjort,

gjennom fargemarkering, og ein bestemt farge representerer ein av strategiane. Slik skal ei ikkje-verbal undervegsvurdering, erstatte dei tradisjonelle margkommentarane. Tidlegare erfaringar med margkommentar, er at dei i lita grad har blitt nytta i revidering av tekst. Desse fargemarkeringane som denne gongen skal brukast, kan gi ein støttestruktur, samstundes som eleven i samhandling med andre, blir utfordra til å oppdage korleis ein kan utvikle arbeidet sitt. For å gjere ei slik oppdaging, treng elevane å reflektere og ta ei kritisk vurdering over ulike måtar teksten kan endrast på.

Ved å få meiderande hjelp, vil eleven kunne strekkje seg i si *proksimale utviklingszone* (Calhoun-Dillahunt & Forrest, 2013). Vygotskij forklarar den proksimale utviklingssona med at det er ei grense for kva eleven kan klare åleine, og ei ytterlegare grense for kva eleven kan klare med hjelp. Den proksimale utviklingssona finn ein mellom desse to grensene (1978, s. 87). Vygotskij (1978) framhevar at for å hjelpe andre til å strekkje seg i si proksimale utviklingszone, må hjelparen vere eldre eller kunne meir. Dysthe (2008) hevdar derimot at det ikkje er avgjerande kven som gir denne hjelpa. Ho seier at når ein vurderer medelevar sitt arbeid, vil ein få eit skjerpa blick i vurdering av eige arbeid (Dysthe, 2008, s. 23). Slik kan ein sjå tekst i eit utanfråperspektiv. Gjennom å ta eit utanfråperspektiv på eigen tekst, seier Stobart (2008) at ein kan regulere eiga læring. Han framhevar det å reflektere i dialog med andre for å få inn fleire perspektiv. Desse perspektiva kan hjelpe ein til å sjølv oppdage korleis ein kan forbetre eigen tekst. Dermed indikerer dette at når elevar samhandlar med medelevar, er det gode vilkår for å fremje vekst, uavhengig av medierande hjelp frå andre. Ved å få eit utanfråperspektiv og sjølv gjere oppdagingar på tekst, vil ein operere innanfor eiga og kvarandre si proksimale utviklingszone.

3.2 Samtale som metode for læring

Gjennom sosial samhandling kan ein operere i kvarandre sine proksimale utviklingssonar. I tillegg kan ein ofte få meir avanserte refleksjonar og kritisk tenking enn om ein skal lære åleine (Vygotskij, 1978). Dermed er det viktig at ein legg opp til klasseromsaktivitetar der eleven blir stimulert til samhandling gjennom språk som eit felles reiskap (Børresen, 2015). Ein slik samhandlingsaktivitet kan vere samtale. Aksnes (2007) forstår samtale som «konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det ein høyrer, for å kunne ta stilling og gi respons» (Aksnes, 2007, s. 114), og påpeikar vidare at samtale er ei form for språkhandling. Når ein språkhandlar, føreset det ei aktiv deltaking blant dei som deltar. Ein form for språkhandling som klasseromsaktivitet, kan vere at ein i mindre elevgrupper skal samtale og vurdere eigen og andre sine tekstutkast. For å lukkast med slik språkhandling, treng ein at alle

reflekterer og deler egne tankar og innspel med dei andre deltakarane. Det blir forventat at alle er konsentrerte og aktive lyttarar, slik at ein kan ta stilling til og gi respons på det som blir samtala om. Dermed vil eleven bli stimulert til å bruke språket i samhandling med andre.

Aksnes (2007) deler samtale inn i tre ulike kategoriar; *argumentativ dialog*, *læringsdialog* og *sokratisk dialog*. Argumentativ dialog er meningsutveksling med mål om å overtyde (s. 120) medan sokratisk dialog er basert på Sokrates sine samtalar i møte med menneske. Han gjekk i si tid rundt og stilte spørsmål for å få menneske til å undre seg. Gjennom å stille spørsmål, ville nye spørsmål og nye tankar bli avla (Aksnes, 2007, s. 137). Læringsdialogen har på lik linje som sokratisk dialog, røter tilbake til antikken. Den har kjente trekk med Platon sin samtalefilosofi om å prøve å leie andre fram til sanninga (Aksnes, 2007, s. 129). Medan Sokrates ville gjennom sine spørsmål få menneska til å undre seg, var Platon meir opptatt av at menneska skulle resonnerer og vurdere moglege løysningar. Til det treng ein å kjenne til ulike løysningar frå ulike perspektiv.

Når ein brukar samtale som metode for læring i klasserommet, har den ofte nære likskapstrekk med læringsdialogen. Læringsdialogen blir omtalt som utforskande, og ved å leggje til rette for slike samtalar i klasserommet, ynskjer ein at elevane skal utvikle egne resonnement og vurderingar. For å oppnå dette er det viktig at elevane deltar og gir kvarandre innspel og respons. *Læringsven* (Slemmen, 2010, s. 136) er ein kjent metodikk i klasserommet der elevane får bruke språket til å resonnerer og vurdere i samhandling med andre. Gjennom denne metodikken får ein trene på å delta, gi innspel og lytte til det andre seier. Slik kan ein gjennom å dele ulike perspektiv og innspel frå andre, bruke kvarandre som tenkjereiskap (Aksnes, 2007, s. 138). Ein anna metodikk som er kjent gjennom VLF, er *Stjerner og ynskjer* (Slemmen, 2010, s. 123). Dette er ei form for kvarandrevurderinga der elevane gir innspel og respons på kva som er bra, og kva som kan gjerast betre i eit elevarbeid. Denne metodikken blir av mange lærarar brukt i vurdering av tekst. Hattie og Timperley (2007) hevdar at gjennom å gi respons og omskrive egne tekstar basert på respons, vil eleven utvikle evne til å overvake eigen læringsprosess med eit kritisk og reflekterande blick. Slik kan læringsdialogen vere ei vidareføring av *Stjerner og ynskjer*. I denne metodikken skal elevane i større grad utforske og leggje til rette for egne resonnement og vurderingar. Denne samtaleforma kan dermed brukast i samtale om tekst når ein skal vurdere tekstutdrag med eit utforskande blick, der ein både gir og tar imot innspel. For at samtalen skal bli utforskande, er det viktig, slik ein kan forstå Platon, at elevane vurderer løysningar og perspektiv med eit kritisk og reflektert blick. Dysthe (2008) hevdar at ved å foreta ei

vurdering av andre sitt arbeid og samsnakke om korleis produktet kan betre seg, vil ein få eit skjerpa blikk på eige arbeid. På lik linje påpeiker Stobart (2008) at gjennom å dele tankar og refleksjonar, vil ein kunne få ulike perspektiv på tekst, noko som igjen kan resultere i at ein tar ei kritisk vurdering av eige produkt.

For å ha effektiv læring gjennom samtenking treng elevane å delta utforskande (Mercer, 2000). Dette inneber at ein samtalar med eit kritisk og reflektert blikk. For å oppnå dette, nemner Mercer (2008) som kriterium at eleven får mogelegheit til å kome med innspel, stille spørsmål, og dele idear og tankar som veks fram undervegs i samtalen (Mercer, 2008, s. 42). Vidare påpeikar Mercer viktigheita av at innspel, tankar og idear blir fylgt opp og bygd vidare av dei andre samtaledeltakarane. I slik samtenking treng ein å halde seg kritiske og undrande til kvarandre og halde seg konstruktive til kvarandre sine innspel (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021, s. 40) Aksnes (2007) seier at alle deltakarane i samtalen må vere aktive for å samtenkje, og til dette treng ein å vere medviten eigne tankar. Gjennom slik medvite kan ein dele eigne perspektiv, i tillegg til å evne å sjå andre sine perspektiv (Stobart, 2008). Slik kan ny innsikt bli etablert (Pierce & Gilles, 2008).

I samtale der læring står sentralt, er det viktig at ein møter motstand når ein utvekslar meiningar (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Slik motstand kan forståast som at ein tar stilling til ulike perspektiv og meiningar. Gjennom å undersøkje desse, kan ein få ei utvida forståing og slik finne nye løysningar, slik Aksnes (2007) poengterer er viktig i ein læringsdialog. Aksnes hevdar at dei ulike meiningane, motstanden, fører til at ein må utdjupe momenta på nye måtar, og at samtalen på denne måten blir driven framover. Vidare påpeiker ho at samtalen er «open og reflekterande, utforskande og argumentativ» (Aksnes, 2007, s. 136). Ved å bruke slik samtaleform i vurdering av tekst, vil ein i samhandling forhandle fram ei meining, som kanskje kan gi ei utvikla forståing av tekst.

For at det skal skje læring i samtenking, må samtalen i følgje Børresen (2015) vere «The right kind of talk» (Børresen, 2015, s. 18). Ho poengterer viktigheita av at samtalestrukturen har ein tydeleg plan, tydeleg struktur og at det kjem tydeleg fram kva ein skal undersøke. Desse definerte rammene og forventingane skal vere kjent for deltakarane. Dette kan hjelpe alle til å vite *kva* ein skal samtenkje om, og *korleis* dette skal gjerast. Først då kan ein gi kritiske innspel, som påpeiker kva som bør vurderast på ny, reflekterande innspel, som undersøker om ulike synspunkt og forslag vil forbetre teksten, og medierande innspel, som seier konkret korleis eller kvifor dette vil utvikle teksten.

3.3 Føresetnadar for å delta i samtale

For å kunne delta i munnleg samhandling om tekst, er språket det viktigaste reiskapen, slik Vygotskij (2018) poengterer i det sosiokulturelle læringssynet. Me brukar språket til å kommunisere med og til å tenkje med (Aksnes, 2007, s. 13), og gjennom tankeresonnement kan ein utforske, oppdage og forstå. Intensjonen med å bruke språket i slik samtale som studien legg til rette for, er å involvere eleven i vurdering av tekst. I dette delkapittelet vil eg sjå nærmare på kva føresetnadar som må liggje til grunn for at elevane skal vere rusta til å delta aktivt i slik samtale.

3.3.1 Metakognisjon og sjølvregulering

Ein føresetnad for å kunne samtale om eigne tankar og eiga læring, er at ein er medviten desse. Slik medvite blir kalla *metakognisjon* (Flavell, 1979) og er ein sentral del av sosiokulturell læringsteori. Gjennom å utvikle metakognisjon får ein kunnskap om eigne læringsprosessar og kan i større grad kan overvake og forstå eiga læring. Dette kan igjen medføre, slik Hattie (Hattie & Timperley, 2007) hevdar, at gjennom å omskrive tekst basert på respons, kan ein lettare overvake læringsprosessen med eit kritisk og reflekterande blikk. Flavell (1979) støttar seg til forskning som viser at munnleg kommunikasjon i ein sosial diskurs spelar ei viktig rolle i den metakognitive bevisstgjeringa. I seinare tid er det blitt tilført ny forståing og fleire definisjonar av omgrepet, blant anna definerer Tobias og Everson (1996) metakognisjon som evna til å reflektere over, planleggje og evaluere eiga læring. Gjennom denne utvida definisjonen på metakognisjon, finn ein parallellar til konstruktivismen og Dewey sine tankar om refleksjon og medverknad.

Når eleven regulerer eiga læring med eit kritisk og reflekterande blikk, kallast det *sjølvregulering*, og det er evna til å regulere tankar, kjensler og åtferd (Duckworth, 2011). Metakognisjon og sjølvregulering er ein føresetnad for å lære i alle fag og bør derfor utviklast som ein integrert del av læringa (NOU 2015:8, s. 27). Hattie og Timperley (2007) påpeiker at sjølvregulering kan gjere eleven medviten på kvar ein er i læringsprosessen, og kva ein treng å gjere for å kome vidare. Sjølvregulering undervegs i læreprosessen er blitt integrert i alle fag i den nye læreplanen LK20, som ein eige avsnitt under kompetansemåla. Dette blir kalla *undervegsvurdering*, og er all vurdering som blir gitt før ei sluttvurdering (Opplæringsloven, 2020, § 3-11).

3.3.2 Metaspråk

Metakognisjon knytt til språk blir kalla *metalingvistisk medvite* og handlar blant anna om å ha eit språk for språket, eit *metaspråk* (DeKeyser 2009, s. 122-123). Metaspråk er ein viktig reiskap når ein skal halde seg kritisk til eigen tekst (Blikstad-Balas, 2016). Ho meiner det er viktig å gi eleven moglegheit til å vurdere eigen tekst for å utvikle eit metaspråk. Når tekst blir drøfta i samhandling med andre, treng ein metaspråk for å utrykke seg presist (Blikstad-Balas, 2016). Gjennom å utvikle metaspråk, vil ein gradvis opparbeide seg eit vokabular som er naudsynt for å gi, få og forstå respons på eigen og andre sine tekstar.

Når elevar gjennom samtale skal drøfte tekstkvalitet, treng ein å ta i bruk eit metaspråk for å gi presise og konstruktive innspel i vurderinga. Bueie (2019) namngir fire strategiar som kan brukast i revidering av tekst, og slik tar ho i bruk eit metaspråk om revidering. Ved å gi elevane eksplisitt undervisning i desse ulike strategiane, kan ein tileigna seg eit metaspråk for revidering. Eit språk om dette språket kan vere til hjelp for elevane i samtale om tekstutvikling.

3.3.3 Medverknad

For at eleven sjølv skal konstruere eigen kunnskap, er det naudsynt at eleven deltar aktivt. Black (1998) si forskning poengterer at eleven bør få eigarskap til kva som skal lærast for å bli involvert i læringsprosessen. Frå litteraturen kjenner vi dette som elevmedverknad (Slemmen, 2010). Gjennom elevmedverknad kan eleven lettare sjå samanheng mellom det ein kan og det ein kan bli betre til. Elevmedverknad er eit kjernepunkt i det sosiokulturelle synet på læring (Quale, 2007). Dewey (2009) påpeikar at det er avgjerande at læreprosessen er ei reflekterande handling og ein reflekterande tanke, og at desse samhandlar. I arbeidet med tekst kan ein dermed tenke seg at når eleven deltar aktivt både i tekstproduksjonen (reflekterande handling) og samtale om teksten sine kvalitetar (reflekterande tanke).

3.4 Vurdering

Denne studien omhandlar i stor grad vurdering, i form av å vurdere tekst i samspel med andre. Vurdering kan enten vere *summativ* eller *formativ* (Scriven, 1967). Summativ vurdering er ei sluttvurdering av læring som gir ei tilbakemelding på eit avslutta produkt, ofte i form av ein karakter. Formativ vurdering er vurdering *for* læring og har som mål å gi ei framovermelding for å fremje læring (Scriven, 1967). I denne studien skal elevane lære gjennom å gi kvarandre ei formativ vurdering på tekstutkast.

3.4.1 Undervegsvurdering

Om vurdering på eleven sitt arbeid blir gitt undervegs i læringsprosessen, er den meir læringsfremjande enn om den blir gitt på eit sluttprodukt (Black & Wiliam, 1998). Black and Wiliam si forskning (1998, 2009) viser i tillegg at vurdering kan fremje læring om eleven blir involvert i vurderinga. Læreplanen legg opp til slik involvering ved å implementere undervegsvurdering som eit kontinuerleg mål. Om undervegsvurdering i norskfaget, LK20, står det at:

Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de bruker fagspråk i arbeid med å utforske og reflektere over språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster.[.....] Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Min tidlegare praksis har vore å gi kommentarar om kva revideringar som kan forbetre teksten. Erfaringa mi med denne forma for undervegsmelding, er at den i lita grad legg til rette for dialog med eleven. Den har i størst grad peikt på endringar, og på den måten gitt rådgevande innspel. Den nye læreplanen vektlegg dialog i vurdering av eige arbeid. Ein måte å leggje opp til slik dialog på, er gjennom samtalegrupper, enten med lærar eller med elevgrupper. I slike samtalar kan ein vurdere tekstutkast i samhandling med andre. Gjennom å utforske og reflektere om egne og andre sinne tekstar, kan ein få moglegheit til å vere i dialog om tekst. Læreplanen seier vidare at «læreren skal gi veiledning om vidare læring og tilpasse opplæringen slik at eleven kan bruke veiledningen for å videreutvikle kompetansen i faget» (LK20). Ein måte å gi slik rettleiing på, kan vere å bruke fargemarkeringar i teksten, der fargen representerer noko kjent, til dømes revideringsstrategiane som Bueie (2019) namngir. Ved å la ein farge representere ein bestemt strategi vil eleven få vegleiing til å vite *kva* endring som kan betre teksten. Deretter kan ein sjølv, eller i samhandling med andre, oppdage korleis ein kan bruke strategien for å endre teksten til eit betre produkt.

3.4.2 Eigenvurdering

Hopfenbeck (2011) viser til forskning som ser på samanhengen mellom sjølvregulert læring og vurdering i skulen. Gode sjølvreguleringsprosessar har i seg element av *eigenvurdering*. Eigenvurdering er å vurdere eigen læring eller eige produkt opp mot 1) kva ein skal lære, 2) kvar ein står i forhold til det ein skal lære og 3) kva ein må gjere for å lukke gapet mellom desse (Sadler, 1989, s. 121). Gjennom eigenvurdering får ein altså oppfylle Dewey sine krav

til at læreprosessen må gi eleven moglegheit til å sjølv vere aktiv i vurdering av eige arbeid eller produkt (Sadler, 1989, s. 121). Dette er i tråd med Black and Wiliam (1998) sin studie som understrekar viktigheita i at eleven får vurdere seg sjølv opp mot læringsmåla (1998). Black and Wiliam (1998) hevdar at om eleven sjølv får vurdere svakheiter og styrke i eige arbeid, vil dei lettare få eigarskap til læringsprosessane, og dermed større sjanse for å bli meir medvitne eigne læringsprosessar. Slik eigenvurdering kan stimulere eleven til å vere metakognitivt aktiv, som igjen kan utvikle metakognisjon, noko som er ein sentral tanke i eit sosiokulturelt læringssyn (Flavell, 1979).

3.4.3 Kvarandrevurdering

Ei anna vurderingsform i den formative undervegsvurderinga er *kvarandrevurdering*. Ved kvarandrevurdering vurderer ein andre sitt arbeid ut i frå kriterium (Bennett, 2011). Denne formative undervegsvurderinga byggjer på eit sosiokulturelt læringssyn som utfordrar eleven til å utveksle idear med medelevar, og til å gi kvarandre ei tilbakemelding på arbeidet deira (Black & Wiliam, 1998). Eleven vil i sterkare grad blir aktivisert, og det kan både styrke læringa og utvikle metakognisjon hos eleven. Gjennom kvarandrevurdering blir elevane ressursar for kvarandre og får utvikle eiga sjølvregulering (Andersson & Palm, 2017). For at eleven skal utvikle sjølvregulering og aktiv ta del i eigen vurdering, må eleven lære å lære. Til dette seier Stobart (2008) at eleven må kunne sjå eigen læringsprosess frå eit utanfråperspektiv. Han hevdar at det i slike prosessar er naudsynt å reflektere i dialog med andre, slik elevane blir utfordra på i denne studien.

3.5 Samtale om tekst

I ein samtale om tekstutkast kan elevane gi kvarandre innspel, og desse kan enten vere forteljande eller spørjande. Forteljande innspel er innspel som påpeikar og gir rettleiing, medan spørjande innspel er når det blir stilt spørsmål til teksten. Begge kategoriar kan opne for moglegheiter til å byggje vidare på idear og tankar. Slik seier Aksnes (2007) at samtalen kan bli driven framover. Spørjande innspel kan påverke responsen frå andre utifrå korleis spørsmålet blir stilt (Skovholt, Landmark, Sikveland og Soem, 2021, s. 49). Myhill og Dunkin (2005) framhevar spørsmål som kan fremje læring, og dei løftar fram *opne spørsmål*. Dette blir definert som spørsmål utan eit bestemt svar, som ein veit svaret på før ein stiller spørsmålet (Wood, 1988). Opne spørsmål innbyr til utforsking og refleksjon (Myhill & Dunkin, 2005). I denne studien ser eg etter både forteljande og spørjande innspel som er inndelt i tre ulike underkategoriar; kritiske, reflekterande og medierande innspel eller spørsmål. Å delta i samtale med eit kritisk og reflekterande blick vil i denne studien innebere

at elevane skal vurdere aktivt, bli medviten egne tankar og undersøkje ulike tankar og idear i samhandling med andre. Medierande innspel inneber at elevane støttar opp om læringa til kvarandre. I dei neste avsnitta vil eg gå inn i dei ulike underkategoriane for å forklare korleis eg i analysen skal undersøkje dei ulike innspela, både dei forteljande og spørjande, som blir gitt i samtalanane.

3.5.1 Kritiske innspel

Kritisk tenking blir forklart som ein «kreativ prosess der man utforsker ulike muligheter og perspektiver» (Ferrer & W. et al., 2019, s. 14). Gjennom å utvikle kritisk tenking vil ein kunne møte samfunnet på ein vurderande og aktiv måte, og bli medviten egne tankar og verdiar (Ferrer & W. et al., 2019). Kritisk tenking til tekst inneber at ein er i stand til å «møte tekster med motstand og kritikk, og kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Det som kjenneteiknar kategorien «Kritiske innspel» i min samtaleanalyse, er innspel som krev at ein må foreta ei ny vurderinga av delar av teksten. Desse innspela påpeikar *kva* som bør endrast, utan å seie noko om korleis ein kan utføre endringa. Innspel som «du skal ikkje tilføre ny informasjon i avslutninga» kan setje i gong ei kritisk vurdering, som igjen kan bidra til ein ny, utforskande refleksjonsprosess. Desse innspela kan føre til at ein sjølv, eller i samhandling med andre, kan oppdage korleis ein kan endre teksten. Dermed kan dei kritiske innspela gi teksten ei form for motstand, der ein treng å kjenne att *kva* motiv og haldningar som ligg bak det kritiske innspelet. I samhandling kan ein då undersøkje og saman finne ut det som blir spelt inn, noko som igjen kan bidra til å vidareutvikle tekstkompetanse (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38).

3.5.2 Reflekterande innspel

På same måte som kritisk tenking, blir refleksjonsomgrepet framheva i den nye læreplanen. I overordna del står det i kapittelet 2.4 om «å lære å lære» og her blir det påpeika at skulen skal bidra til at eleven får reflektert over eiga læring, forstå egne læringsprosessar og tileigne seg kunnskap på sjølvstendig vis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Beck-Karlsen (2003) definerer refleksjon som ein form for analyse, utan nødvendigvis å innebere argumenterande drøfting. Det er eigen tanke, ettertanke og synspunkt som er sentralt i refleksjonen (Beck-Karlsen, 2003, s. 107). Gjennom innspel som kan fremje refleksjon, vil eg undersøkje om elevane evnar å gi innspel som får i gong tankeprosessar i samtalen. Innspel som kan fremje ettertanke som «eg trur kanskje du bør omorganisere innleiinga litt om me samanliknar den med modellteksten» kan setje i gong refleksjonar. Om ein i samhandling reflekterer i lag rundt slike innspel, kan ein få utforske ulike perspektiv og tankar, som igjen kan gi motstand i

samtalen (Børresen, 2015, s. 21). Slik kan reflekterande innspel gi grobott for at nye tankar veks fram, som igjen kan gi ny innsikt (Pierce & Gilles, 2008).

3.5.3 Medierande innspel

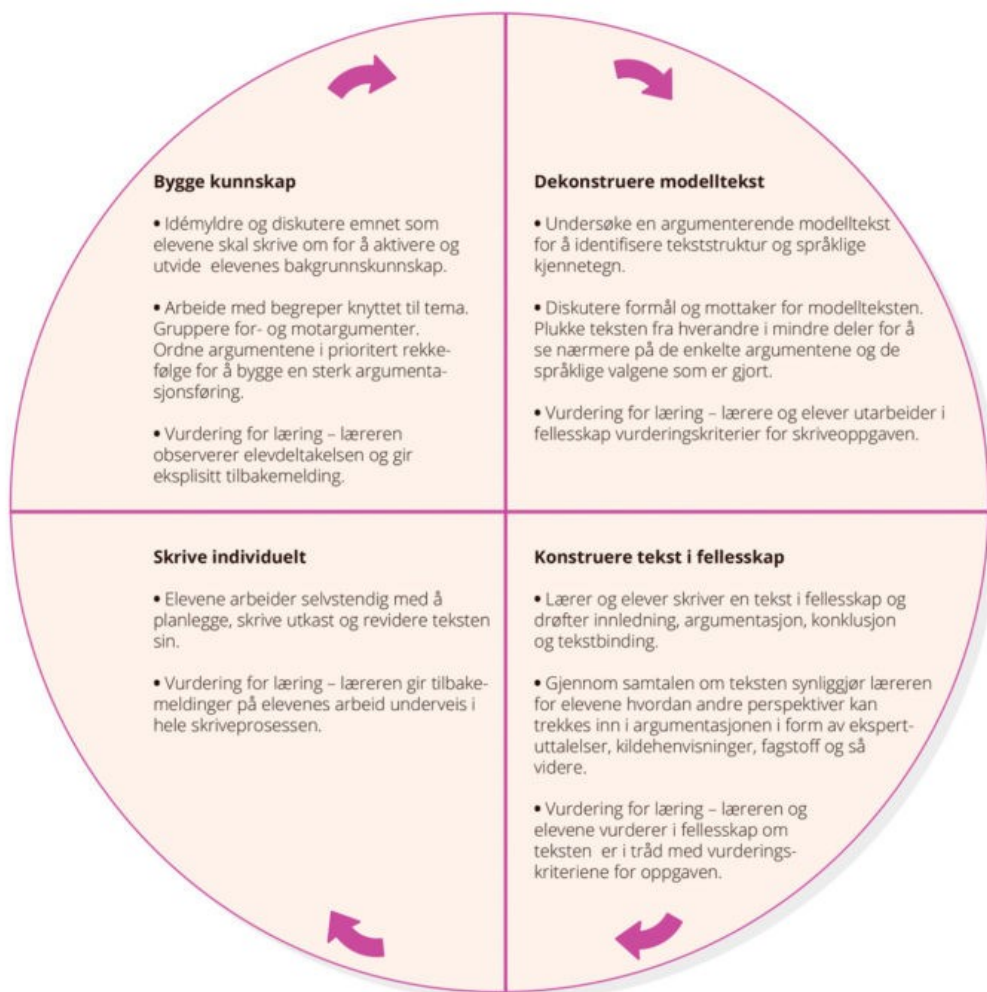
Vygotskij hevdar at gjennom mediering kan ein få hjelp til å strekkje seg i si proksimale utviklingszone. I denne studien vil eg undersøkje om elevane gir innspel som har potensiale til å støtte opp om læringa til medelevar. Dette kan vere innspel som gir konkrete forslag til *korleis* ein kan endre teksten. Slike innspela kan mediere eleven til å sjølv oppdage *kva* ein må gjere av endring. Innspel som «eg ser at temasetningane dine består av pronomen framfor eigennamn» kan opne for nye tankar og idear og slik hjelpe den medierande til vekst i utviklingssona si.

3.6 Utvikle tekstkompetanse

Stobart (2008) hevdar at eleven må kunne sjå eigen læringsprosess frå eit utanfråperspektiv, og til dette treng ein å reflektere i samhandling med andre. Samtale om tekst kan føre til ein vert nyfiken på tekst, i tillegg til at elevane i større grad kan evne å ta eit utanfråperspektiv på eigen tekst. Skulen har ei viktig oppgåve med å gi elevane relevant tekstkompetanse. Med det meiner ein at elevane får erfaring med ulike tekstar og ulike sjangrar, at dei får vurdere tekstar kritisk, og at dei får reflektere over form, innhald og formål med teksten (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom å møte, lese og samtale om ulike tekstar, tileignar ein seg tekstkompetanse som kan overførast til eigen tekstproduksjon (Hoel, 2000, s. 24). Det er viktig å heile tida utvikle tekstkompetanse for å vere rusta til å gi og ta imot respons, då ein ikkje har føresetnadar til å gi tekstbasert respons utover sin eigen tekstkompetanse (Roe, 2003). I følgje Dysthe (2008) kan elevane vere gode læringsressursar for kvarandre gjennom å oppdage manglar i andre sin tekst og på den måten utvikle eige produkt. Slik ein forstår Roe (2003) er det ein føresetnad at læringsressursen har utvikla meir tekstkompetanse innan det området ein gir respons på. Utan denne kompetansen, hadde truleg endringspotensialet gått tapt.

«*Sirkelen for undervisning og læring*, (Kringstad & Lorentzen, 2014) viser fire ulike fasar i skriveprosessen. Ved å jobbe med tekstskriving på ein slik måte, kan ein opparbeide seg tekstkompetanse. I første fase skal ein byggje kunnskap ved å planlegge og strukturere korleis ein vil teksten skal sjå ut. Dette kan hjelpe eleven i å utvikle kompetanse på tekstform og tekstformål. I neste fase skal ein dekonstruere ein modelltekst for å undersøkje kjenneteikn på god tekst innan ein sjanger. Desse kjenneteikna skal brukast til å setje opp kriterium for god

tekst i fellesskap. Dette kan utvikle kompetanse innan tekstinnhald. Slik dekonstruksjon kan vere ein aktivitet som elevane kan gjer i samhandling. Slik kan dei få trening i å utforske tekst, og vere med på å definere kjenneteikn på tekst av god kvalitet. Gjennom slik involvering blir legg ein til rette for elevmedverknad, i tråd med det Dewey vektlegg når ein skal tileigne seg tekstkompetanse. Slik kompetanse vil igjen vere til nytte i eigen tekstproduksjon Hoel (2003). I den tredje fasen skal elevar og lærar konstruere ein tekst i fellesskap. I siste fase er vurdering *for* læring implementert, i tråd med Black and Wiliam (1998) sine tankar om undervegsvurdering, eigenvurdering og kvarandrevurdering.



Figur 1: Modell som viser god undervisning og læring av skriving; «Sirkelen for undervisning og læring». Henta frå NTNU: Skrivesenteret.

Bueie (2019) påpeikar at i utviklinga mot ein kompetent skrivjar er det naudsynt å forstå kva tekstkvalitet er, og å vite at skriving handlar om å omskrive. Modellen (figur 1) viser at

elevane gjennom å undersøkje ein modelltekst får identifisere tekststruktur og språklege kjenneteikn. Ein anna viktig ting i vurdering av tekst, er å ha strategiar på korleis ein kan revidere den. Bueie hevdar at «evnen til å kunne revidere tekst er en viktig del av skrivekompetansen (Bueie, 2019, s. 39). Ho namngir fire revideringsstrategiar, basert på Gallagher & Anderson (2012) og desse strategiane blir kalla *omorganisere*, *slette*, *tilføre* og *erstatte*.

Dei fire revideringsstrategiane (Bueie, 2019) gir ulike forslag til korleis ein kan føreta revideringar. Gjennom å omorganisere setningar eller avsnitt, kan ein forbetre teksten. Til dømes skal temasetninga i eit avsnitt innehalde informasjon om kva lesaren kan forvente i avsnittet. Dei påfølgjande setningane skal omhandle dette temaet. Når ein skal omorganisere i eit avsnitt, er det ofte tilstrekkeleg å gjere nokre setningsbyter i avsnittet, slik at temasetninga kjem først. Elles kan omorganisere-strategien vere til hjelp for å få fram meininga betre, om eit avsnitt manglar flyt, om ord og setningar passar betre ein anna plass i teksten, eller om noko er uklart. Strategien slette er å ta vekk unødvendig innhald, setningar som ikkje heng saman, unødvendig repetisjon, og overflødige eller irrelevante ord, setningar eller avsnitt. Tilføre vil seie å gi supplerande informasjon eller supplerande argument, at ein må bruke innleiande ord eller om ein må utdjupe noko som manglar. Erstatte kan vere ein strategi om noko er skriven feil i teksten, om ord er utydelege, om ord er brukt mange gonger, eller om setningar er uklare. Erstatte-strategien kan i tillegg vere ein strategi om ein ser at eit ord kunne vore bytta ut med eit meir fagspesifikk ord.

Med utgangspunkt i Bueie (2019) sine revideringsstrategiar, vil eg i min studie prøve å få elevane til å ta i bruk desse i revidering av tekst. Eg vil involvere elevane for å sjå om dei sjølv oppdagar korleis ein kan revidere tekst før ein ferdigstiller den. Framfor å påpeike *kva* eleven bør gjere, vil eg gi dei eit signal om moglege revideringsstrategi som kan nyttast. Dette vil eg gjere ved å byte ut dei tradisjonelle margkommentarane med ikkje-verbale framovermeldingar. Eg vil ta i bruk fargekodar, der kvar farge representerer ein revideringsstrategi. Gjennom dette vil eg leggje til rette for at elevane aktivt får medverke, i tråd med Dewey (2009) sitt læringssyn. Me har sett at for å lære gjennom samtenking, treng elevane å utforska ulike perspektiv (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021, s.40.) Gjennom å bruke språket i samhandling med andre setje, kan ein setje ord på eige perspektiv i tillegg til å få innsyn i andre sine (Stobart, 2008). I tillegg håpar eg at dette vil tvinge fram ei undring og ein kritisk refleksjon, som er viktig for å utvikle metakognisjon (Flavell, 1979) og sjølvregulering (Duckworth, 2011).

4 Metodologi

Problemstillinga i denne studien er: *Korleis gir elevar på 10. trinn kritiske, reflekterande og medierande innspel på kvarandre sin tekst når ein vurderer tekstutdrag i ei munnleg samhandling?* Formålet med denne samtalen er at elevane skal involverast i tekstvurderinga, slik at ein kan få eigarskap til kva revidering som kan forbetre teksten. I dette kapittelet vil eg skildre forskingsdesignet i studien, for slik å synleggjere korleis eg søkte svar på problemstillinga. Eg vil deretter presentere undervisningsdesignet, før eg ser på den metodiske tilnærminga som er valt. Eg vil seie noko om datamaterialet og utvalet som ligg til grunn, presentere kodeskjemaet som blei utarbeidd til hjelp i analyse av datamaterialet, før eg seier noko om avgrensingar studien har. Til slutt vil eg diskutere om dei ulike vala som er tatt, opp mot om forskingsetiske retningslinjer er ivaretatt.

Det er naudsynt å skape ein distansere frå den dobbelrolla eg har som både forskar og lærar for å lettare vurdere eiga rolle med eit kritisk blikk. Når eg framover skildrar undervisningsdesignet og døme frå datamaterialet, omtalar eg meg sjølv som regel i tredje person, som lærar. Dette gjer eg for å lettare sjå på eiga lærarrolle frå eit utanfråperspektiv. Det blir truleg lettare å sjå seg sjølv slik når ein skapar ein distansere mellom rollene.

4.1 Kvalitativ studie

Studien har ei kvalitativ tilnærming der empirien som blei innhenta, brukar ord eller språk for å seie noko om røynda (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne kvalitative studien har mål om å skildre og forstå korleis eleven gjennom samtale kunne vere involvert i vurdering av tekst. For å prøve å svare på mi problemstilling, valte eg å studere innhaldet i samtalan ved å bruke den kvalitative forskingsmetoden samtaleanalyse. Denne metoden kan nyttast når ein vil analysere dei språklege interaksjonane mellom deltakarar. Det er samtalen i sin naturlege kontekst som blir analysert med mål om å få innsikt i, og forstå korleis deltakarane tenkjer og reflekterer i samspel med andre (Nielsen & Nielsen, 2005). Samtaleanalyse ser på både interaksjonar, ytringar og språk som aktive handlingar i samtalen (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s.15). Dermed er det vanleg å undersøkje både det verbale språket og det ikkje-verbale språket, som kroppsspråk, blikk og lydar. I denne studien er det dei spesifikke innspela som blei gitt i samtalen, som var interessante å undersøkje. Dermed vektla eg ikkje i særleg stor grad dei sosiale interaksjonane som er vanleg å studere gjennom denne metoden. Likevel var det samtaleanalyse som metode som var den som best kunne analysere

innspela i sin naturlege kontekst, sjølv om analysen ikkje seier noko om det ikkje-verbale språket.

Analysemetoden blir skildra som *deskriptiv*, då formålet er å sortere og strukturere empirien slik at den er lett å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018). Til dette er det blitt utarbeidd eit kodeskjema. Eit anna kjenneteikn på deskriptiv metode er at den har eit beskrivande fokus (Yin, 2009), og transkripsjonen blei skildra ved å bruke nokre transkripsjonsnøklar (Vedlegg 4). Samtaleanalyse vektlegg autentisk tale, og det blei brukt lydopptakar i samtalen for å sikre nøyaktig empiri. Slik kan forskaren i større grad kan ha ei tilbaketrekt rolle. Studien har ei deduktiv tilnærming. Med det meiner ein at dataa blir tolka i lys av teori (Postholm og Jacobsen, 2018, s.103).

Undervisningsopplegget blei gjennomført som ein del av eit ordinært opplegg på heile elevgruppa. Intensjonen med å utføre det på heil klasse, var for at det skulle opplevast som ein naturleg del av kvardagen til elevane (Merriam, 1998). Som forskar i eigen klasse, blei eg rekna som ein del av forskingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det at eg var til stades under samtalen, var nok ikkje heilt uproblematisk. Gjennom å ha vore lærar for elevgruppa gjennom mange år, har me etablert nære og trygge relasjonar. I denne konteksten gjekk eg inn i ei anna rolle, som forskar. Denne rolla skapte kanskje ein distanse som elevane ikkje var vant til. Dei kjenner meg som engasjert og ivrig, men i denne objektive forskarrolla, kan dei ha opplevd meg lite engasjert i forhold til det dei deltok i. Kanskje bidrog det til ein utryggleik for elevane, som var med på å prege dei i samtalen med medelevar.

4.2 Undervisningsdesignet

Undervisningsdesignet er basert på metodikk i frå eit ressurshefte, utarbeidd av Skrivsesenteret, som heiter «Argumenterande skrivning» (Kringstad og Lorentzen, 2014). I denne studien inngjekk argumenterande skrivning som ein del av forarbeidet til empiri-innsamling. Elevane starta med å lese ein tekst (Vedlegg 1), som modellerer korleis ein argumenterande tekst av god kvalitet kan vere. Dette kallast ein modelltekst. I arbeid med sjanger og tekstproduksjon, er det viktig å gi eleven gode modelltekstar som ein kan bruke til inspirasjon og til førebilete (Håland, 2013). Deretter fekk elevane bli godt kjent med sjangeren og den spesifikke måten å skrive slik tekst på gjennom å dekonstruere modellteksten, som vil seie å dele teksten opp i mindre einingar. Slik fekk ein undersøkje tekstkvalitet i dei ulike tekststrukturane. Dette gjorde dei i saman med ein medelev, og fekk i samhandling definere kjenneteikn på ei god innleiing, god hovuddel og god avslutning. Ut i frå funna til elevane laga me i fellesskap ei skriveramme (Vedlegg 2) som dei kunne bruke i

eiga tekstskriving. Etterpå starta elevane på førsteutkast av eigen tekst. Dei skreiv på pc. Utover oppstartsøkta, fekk dei 90 minuttar til skriving på skulen. Dei kunne ferdigstille førsteutkastet heime heile veka, før innlevering til lærar før helga. Lærar føretok deretter ei undervegsvurdering av førsteutkastet. I denne vurderinga blei det utprøvd ein ny måte å gi undervegsvurdering på. Dei tradisjonelle margkommentarane blei erstatta av ikkje-verbal respons. Eg brukte fargemarkeringar framfor ord til å markere deler av tekst der det var viktig at eleven føretok ei revidering. Med utgangspunkt i dei fire revideringsstrategiane, brukte eg fire ulike fargekodar, der kvar farge representerte ein revideringsstrategi (Bueie, 2019). Eg valte å kode strategien *omorganisere* med gul farge, raud om strategien *slette, tilføre* har eg valt å kode med blå farge og *erstatte* med grøn farge. Slik fekk eleven lærarstøtte når ein skulle reflektere saman om endringar som kunne utvikle teksten. Intensjonen med ei ikkje-verbal støtte, var å leggje til rette for at eleven sjølv skulle undre seg, reflektere, og til ei viss grad fortolke kva endring lærar signaliserte kunne betre teksten.

Før elevane fekk teksten tilbake, gjennomførte me ei undervisningsøkt der lærar underviste i dei fire revideringsstrategiane (Bueie, 2019). Etter å ha forklart dei ulike strategiane, sa eg korleis ein denne gongen hadde gitt undervegsvurdering av teksten deira. Eg skreiv opp på tavla dei ulike fargekodane. Eg hadde samanfatta ein tekst (Vedlegg 3) som skulle modellere korleis desse fargemarkeringane blei gjort. Denne teksten bestod av elevutdrag, som eg hadde satt saman til ein tekst som var strukturert etter innleiing, tre avsnitt og avslutning, slik modellteksten var bygd opp. Me las gjennom avsnitt for avsnitt av teksten, og elevane fekk etter kvart avsnitt undra seg saman to og to over kva mogelege endringar ein kunne gjere i dei ulike avsnitta. Slik fekk dei litt trening i å vurdere tekst med eit kritisk blikk og prøve å oppdage sjølv korleis teksten kunne forbetrast. I tillegg fekk dei litt øving med å bruke revideringsstrategiar i vurdering av tekst. Me brukte ein dobbelttime i starten av veka til dette.

I neste dobbelttime i norsk, fire dagar etter, fekk elevane teksten i retur. Dei skulle først gjere ein individuell vurdering over dei endringane eg gjennom mine fargemarkeringa hadde føreslått. Etterkvart skulle elevane utføre ein samtale i mindre grupper der dei fekk i oppgåve å lese gjennom den enkelte av elevane i gruppa sin tekst og vurdere, drøfte og gi kvarandre innspel på kva endringar som kunne forbetre teksten utifrå dei fargemarkeringane som var gjort av meg. Gruppesamtalane blei utført på ulike tider av praktiske årsaker, som at eg ville bruke den same lydopptakar i alle gruppene. I tillegg ville eg vere til stades i rommet som forskar når samtalen blei gjennomført. Det blei lagt til rette for ein dobbelttime til desse samtalane, sjølv om dei fleste gruppene var ferdig etter om lag 20 minutt.

4.3 Deltaking

Elevgruppa på 10. trinn består av 14 elevar. Målet var at alle elevane skulle delta i studien. Slik blei det ikkje då innhenting av samtykkje ikkje lukkast hos fire elevar. I tillegg var det ein av elevane i gruppe 2 som trakk samtykkje då samtalen skulle starta. Gruppe 2 blei dermed bestående av to elevar. Utvalet vart slik redusert frå 14 til 9 elevar, og desse blei delt inn i grupper på ei fire-gruppe, ei trear-grupper og ei toar-gruppe. Gruppene var i utgangspunktet strategisk samansett ut i frå korleis eg vurderte elevane si utvikling av tekstkompetanse. Denne vurderinga var basert på fem års erfaring med elevane som skrivarar. Tanken var at kvar gruppe skulle bestå av minst ein elev som har utvikla god tekstkompetane, som kanskje hadde best utgangspunkt til å vere ein medierande hjelpar for medelevar. Likevel enda gruppesamansetninga til å bli tilfeldig, og bar preg av noko hastig samansetting. Årsaka til dette var at koronasituasjonen gjorde til at skular blei stengt på ubestemt tid. Dette utgjorde ein stressfaktor då eg såg det vanskeleg å utføre samtale med lydopptakar digitalt. Då skulen opna med fysisk undervisning etter ei veke med heimeskule, danna eg gruppene etter kvart som elevane leverte det underskrivne samtykkjeskjema. Det var usikkert kor lenge skulen ville halde fysisk ope, og derav blei gruppesamansetninga hastig og tilfeldig.

4.4 Datainnsamling

Datamaterialet bestod av lydopptak frå tre elevgrupper som utførte ein samtale om tekst. I innhenting av data blei det brukt lydopptakar for å få sikre at datamaterialet blei gitt att i sin opphavslege kontekst. I tillegg gjorde eg observasjonsnotat undervegs i samtalanene. Desse notata blei i lita grad brukt då det som gjekk fram av desse, var lite relevant til det som faktisk skulle undersøkjast i denne studien, nemleg innspel. I forkant av innhenting av empiri, hadde NSD godkjent søknaden av prosjektet (Vedlegg 8)

Den første gruppa blei samansett av dei elevane som hadde med samtykkje den dagen eg hadde planlagt å gjennomføre datainnsamlinga. Fire dagar seinare var det sett av tid til neste samtale, og gruppa bestod av dei tre elevane som då hadde levert samtykke. Veka etter den første samtalen, blei gruppe tre sett saman. Den bestod i utgangspunktet av tre elevar, men då den eine eleven trakk samtykket, blei gruppa noko amputert. I tillegg mangla det lærarrespons på den eine av dei to tekstane, då eleven ikkje hadde levert inn førsteutkast av teksten. Eleven ynskte likevel å vurdere tekstutdraget sitt i samtale med medeleven. Eleven fekk dermed innspel på teksten sin, og begge fekk kvarandrevurdere tekstane sine. Elevar utan samtykke danna den fjerde gruppa og utførte samtalen utan lydopptakar.

Eg har nummerert elevgruppene i studien med gruppenummer 1, 2 og 3. Elevane blir òg namngitt med nummer, og på den måten skilt i frå kvarandre i gruppa. Eg valte å omtale elevane slik fordi eg vurderte det av lita betydning kven som sa kva, det var innspela som var interessante. Einaste skilje som blei gjort i elevgruppene, var at eleven som fekk teksten sin vurdert, blei omtalt som *teksteigar*. Dette var for å skilje om innspela blei *gitt av* medelevar, eller *motteke av* eleven som hadde skrevet tekstutdraget. Elevar som *gav* innspel, vil eg framover veksle på å omtale med elevnummer og som «han». Dette gjer eg for å skape variasjon i teksten. Ved å konsekvent bruke pronomenet «han», blir personvernet ivaretatt.

4.5 Transkribering

Transkripsjon av samtale vil seie at samtalen blir oversett frå talespråk til skriftsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det skal gjerast, er det naudsynt å ta i bruk symbol og teikn, som skal gi skildringar utover det talespråket kan gi att med ord. Til dette kan ein bruke transkripsjonsnøklar, som er forhandsbestemte teikn og symbol, som skal skildre diskurs utover talespråk. I transkripsjon av datamateriale til denne studien, valte eg å ta i bruk transkripsjonsnøklar utarbeida av Jefferson (2004). Av desse nøklane var det få som var aktuelle i denne studien, då det var dei faktiske, verbale innspela som skulle analyserast. Dei nøklane som likevel viste seg aktuelle for å forstå konteksten rundt samtalen, var pausar, nølende ord, raskt og sakte taletempo (Vedlegg 4). Det var naudsynt å transkribere pausar i samtalen då det kunne indikere tenketid, noko som er ein styrkje ved refleksjon og undring. Desse pausane er koda med at antal sekund, som er sett inni ein parentes, slik (2.6). Korte pausar, mellom 0.08 og 0.2 sekund, blei koda med eit punktum i ein parentes, slik (.). Nølende ord blei markert med to kolon etter den forlenga vokalen eller konsonanten, som *e::h*. Eit raskt taletempo blir koda med høgre og venstre carats rundt ordet, slik >ord<, medan tonefall som søkk, blei koda med venstre og høgre carats slik <ord>. Elles har eg skrive lydar eller handlingar som kan forklarast med ord inni ein parentes, som (mumlar).

Ved første lytting av datamaterialet, blei transkripsjonen (Vedlegg 5) skriven på eleven si dialekt. Etter å ha lytta igjennom lydopptaka gjentatte gonger, og sikra at transkripsjonen gjenga samtalen, omsette eg den til nynorsk av omsyn til personvern. Eg har latt vere å ta med dei innleiande og avsluttande setningane i samtalen. Det som blir gitt att i datamaterialet, er den delen av samtalen som er aktuell for det studien undersøker. I tekstutdraga, som blir vist i kapittel 5, er transkripsjonsnøklane tatt bort. Ord i parentes står slik at ein kan lese kontekstuelle ord og handlingar som lettare kan skape att noko av diskursen. Tekstutdrag som omhandlar namn og stadar, blir tatt ut av teksten og erstatta med ei hake med tre stripla på

denne måten[...]. Dette er gjort av omsyn til personvern, slik at ikkje stad og skule kan sporast tilbake til sitt opphav.

Transkripsjonen er inndelt i linjeformat, slik at det skal vere enkelt å finne fram i datamaterialet når ein viser til analytiske funn. I tillegg er det enklare å referere til elevnummer, sjølv om det er av mindre betydning i denne studien. Vedlagt (Vedlegg 5) har eg lagt ved det transkriberte datamaterialet i sin heilskap, då eg i analysen har tatt med tekstutdrag som refererer til linjenummer i dette. Slik håpar eg det gjer det lettare for lesaren å sjå heilskapen i samtalen utover dei linjene som viser i tekstutdraget.

Eg var til stades i samtalanene, men prøvde å ta ei passiv rolle. Eg valte denne rolla for at samtalen i størst mogeleg grad skulle vere elevstyrt. Det var av ulike årsaker viktig for meg å vere til stades, først og fremst ville eg sikre at gjennomføring av samtalen gjekk føre seg på ein sakleg og konstruktiv måte. Som forskar var det i tillegg ei eigeninteresse som gjorde at eg deltok. Eg var nyfiken på korleis samtalen ville utarte seg, då dette var ei ny erfaring både for elevar og lærar. I tillegg ville det truleg forenkle arbeidet med transkriberinga då eg fekk vere fysisk til stades under samtalanene, før eg skulle lytte til lydopptaka. Gjennom å vere til stades, fekk eg observere visuelle inntrykk som ikkje lydfila fanga opp. I ettertid såg eg at dette burde vore notert ned. Likevel hadde eg eit betre utgangspunkt til å hugse konteksten rundt samtalanene då eg skulle lytte til samtalen.

Til trass for den passive rolla eg prøvde å ta, var dette utfordrande å få til, sjølv om artikkelen til Kvistad, Kjelaas & Matre (2021) gjorde meg medviten på dette i forkant. Det var vanskeleg å ikkje engasjere meg, spesielt når eg merka at fargemarkeringane gjorde elevane usikre. I eitt tilfelle kom ein eleven med eit kritisk spørsmål til meg i mi fargemarkering. Der og då vurderte eg det som naudsynt å delta i samtalen for å forklare kva som låg til grunn for vurderinga mi. I ettertid såg eg at det hadde vore nyttig for elevane å undre seg og utforske denne fargemarkeringa utan mi forklaring.

4.6 Koding av datamaterialet

Å kode datamaterialet handlar om å dele opp og kategorisere informasjon, i dette tilfellet frå samtalanene i elevgruppene. Etter at datamaterialet var transkribert, blei det lese gjennom mange gonger, med ei såkalla open tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145), som betyr at hovudkategoriane gradvis trer fram. Etter kvart framkom «Forteljande innspel» og «Spørjande innspel» som to hovudkategoriar som var naturlege å bruke i kodeskjema. Ved nærmare gransking av datamaterialet kunne eg sjå nokre meir detaljerte likskapar mellom

innspela som blei gitt til kvarandre. Slik blei det naturleg å inndele hovudkategoriane i underkategoriar. Eg valte å dele kvar hovudkategori inn i tre underkategoriar. Desse er fritt namngitt av meg, men er forankra i teori som er omtala i kapittel 3. Eg har kalla desse underkategoriane «Kritiske innspel/spørsmål», «Reflekterande innspel/spørsmål» og «Medierande innspel/spørsmål». Framover omtalar eg både dei forteljande og spørjande innspela stort sett som *innspel*.

Mange av innspela som blei gitt i kvarandrevurderinga, påpeika *kva* som kunne endrast i teksten. Det som kjenneteikna desse, var at dei konstaterte *kva* som var «feil» i teksten framfor å leggje opp til refleksjon. Denne kategorien kalla eg «Kritiske innspel» og «Kritiske spørsmål» då innspela direkte eller indirekte oppfordra til å foreta ei ny vurdering av teksten. Sjølv om me i kapittel 3 såg at kritisk tenking er ein «kreativ prosess der man utforsker ulike muligheter og perspektiver» (Ferrer W. et al., 2019) var ikkje desse innspela einstydig med at samtalen blei utforskande. Likevel hadde desse innspela potensiale til å utforske teksten om elevane hadde fylgt opp med å etterspurt ei grunngevnaad. Ein anna underkategori som vaks fram, var «Reflekterande innspel» og «Reflekterande spørsmål». Dette var innspel der eigen tanke, ettertanke og synspunkt kom fram (Beck-Karlsen, 2003). Det som kjenneteikna desse innspela, var at dei var noko undrande. Ofte blei dei innleia med eit *kanskje* eller *eg trur*.

Innspela delte ofte eigne tankar og eigne perspektiv, samstundes som innspela og spørsmåla indirekte inviterte andre til å dele sine perspektiv (Stobart, 2008). Slik kunne dei reflekterande innspela bidra til ei samhandling der ein undersøkte ulike perspektiv. Den siste underkategorien som vaks fram, var innspel som sa noko om *korleis* ein kunne endra teksten. Desse innspela hadde potensiale til å hjelpe medelevar til å forbetre teksten sin. Slik fungerte desse som medierande (Vygotskij, 1978), og eg har namngitt denne kategorien «Medierande innspel» og «Medierande spørsmål». Det som kjenneteikna desse innspela, var at dei gav konkrete innspel som kunne få medelevar til forbetre teksten. Gjennom desse innspela kunne medelevar sjølv oppdage og forstå kvifor ein må utføre ei endring, og på den måten kunne innspela bidra til vekst i den proksimale utviklingssone (Calhoon-Dillahunt & Forrest, 2013).

Gjennom å utarbeidde eit kodeskjema, ville eg sikre at det var ei samheng mellom studien si teoretiske forankring, og kategoriane som blei nytta i analyse av datamaterialet. Denne samhengen blir kalla *begrepsvaliditet* (Eriksen og Svanes, 2021, s. 291). Eg har kategorisert som forklart ovanfor, og denne kodinga vil fungere som ein kopling mellom data og funn (Dalland og Hølland, 2021, s. 268). Kodeskjema (Vedlegg 6) som er utarbeidd, er inspirert av Svanes (Eriksen & Svanes, 2021, s. 292) og tilpassa til mine kategoriar.

Studien består av tre forskings spørsmål, og kategoriane som blei brukt i kodeskjemaet, er basert på nøkkelord frå desse forskings spørsmål. Kodeskjemaet er inndelt i to hovudkategoriar, tre tilhøyrande underkategoriane, ei forklaring på koden, eit døme frå datamaterialet og den teoretiske forankringa. Kodeskjema var til hjelp i analyse av datamaterialet slik at analysen blei gjennomført på ein systematisk og vitskapeleg måte. Eg brukte ulike fargekodar på dei seks underkategoriane, og innspela i datamaterialet blei koda med farge etter kva kategori det høyrde til. Slik blei det lettare då eg skulle systematisere dei ulike funna i analysetabellar.

4.7 Ethiske vurderingar

Denne studien blei gjennomført på eigen arbeidsplass, i eigen klasse. Elevane på 10. trinn blei informert om forskingsprosjektet i forkant av studien, før dei blei inviterte til å delta.

Informantane har samtykkja munnleg at dei er villige til å delta i studien og føresette har mottatt informasjonsskriv om studien og har gitt skriftleg samtykkje (vedlegg 7). Av omsyn til personvern er det lagt ved eit kopi av samtykkeskjemaet. Dei underskrivne samtykka er lagra i eit låsbart arkivskap og kan visast ved etterspørsel. Elevane er informert om at det er frivillig å delta, og at dei kan trekkje samtykket i ettertid om dei likevel ikkje ynskjer å delta. Likevel kan det kanskje opplevast vanskeleg for elevane å seie nei til å delta når ein er i relativ nær relasjon til forskaren. Mi rolle som forskar og lærar er heller ikkje heilt uproblematisk, det kan nok vere vanskeleg å distansere seg til informantane og halde seg objektiv i empirien. Eg prøvde å tydeleggjere for elevane kva tid eg hadde rolla som forskar ved å ha ein klar start på empiri-innsamlinga. Eg presiserte for elevane at når bandopptakar blei satt på, tredde eg inn i forskarrolla og prøvde då å ta ei passiv rolle.

Gjennom erfaring med denne studien ynskjer eg å lære meir om korleis elevane kan medverke og delta i vurdering av tekst. Slik håpar eg å utvikle meg i lærarrolla og betre leggje til rette for at eleven aktivt får vurdere eigen tekst. I mi rolle som lærarspesialist på eigen arbeidsplass, kan desse erfaringane hjelpe til i utviklingsarbeidet på arbeidsplassen min.

4.8 Validitet og reliabilitet

I denne studien forska eg i eigen klasse og har lagt opp til samtale i elevgrupper. Forholdet mellom meg og informantar er nært då eg har vore kontaktlærar til elevane frå 6. - 9. trinn. Dette året er eg faglærar i norsk. Dette kan påverke empirien då eg umedvite kan gjere tolkingar utifrå kjennskap og erfaringar med informantane. Utifrå samtalen kan ein tolke det som blir sagt mellom linjene, og foreta ein konklusjon med belegg i tidlegare erfaringar. Slik

kan ein tileigne informasjon utan empirisk belegg. Dette kan vere feiltolkingar, og dermed feilinformasjon, og vil vere uheldig for studien sin validitet og reliabilitet. Dermed er det avgjerande at datamaterialet er transparent for å styrkje validiteten og reliabiliteten til studien.

Validitet handlar om korleis data speglar røynda (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Denne studien undersøkte korleis eleven i samhandling med andre vurderte tekst. Det er brukt lydopptakar i samtalan for å forsøke å gi att samtalen utan å påverke, forandre eller gjere skade på empirien (Krumsvik, 2014, s. 184). Deretter er det blitt brukt den kvalitative forskingsmetoden samtaleanalyse. Eg har skildra konteksten detaljert og forklart framgangsmåten grundig. Innhenting av empiri har blitt gjort på ein oversikteleg måte, og kodeskjemaet er grunngitt i teoretisk forankring. Elevsamtalane blei analysert same dag som dei fann stad for å sikre at den blei så autentisk som mogeleg. Alle desse vala er gjort for å sikre studien sin validitet (Yin, 2009).

I vitskapsteorien brukar ein både *intern* og *ekstern* validitet (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s. 91). Intern validitet handlar om studien sin transparent og seier noko om studien måler det ein trur ein gjer. Denne studien måler korleis elevar gav kvarandre innspel når tekst blei vurdert. Samtalen i elevgruppene er gjengjevne i sin heilskap (vedlegg 5). Dette valte eg fordi det gjer det lettare å referere til transkripsjonen når eg viser til tekstutdrag i kapittel 5. Etter transkripsjonen blei innspela analysert etter kategoriar. Det kan bidra til å styrkje studien si troverd. Ekstern validitet handlar om korleis funna frå studien kan overførast til andre situasjonar (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s. 92). Funna frå denne studien er avgrensa til elevane i samtalegruppa og kan ikkje overførast til andre elevar eller til andre situasjonar. Det som blei sagt i samtalegruppene er heilt unikt og kan vanskeleg skapast igjen. Likevel er det nærliggjande å tru at nokre av funna kan spegle noko av den undervisninga som denne elevgruppa har hatt. Dermed hadde ein kanskje ved ein liknande studie med dei same elevane i samtalen, funne nokre like trekk.

Namna er nummererte med elevnummer. For å validere datamaterialet har eleven lese det transkriberte utdrag frå den samtalegruppa ein var ein del av (vedlegg 5) og har samtykka at denne kan brukast i studien, såkalla member-checking (Lincoln & Guba, 1985). Slik ga dei uttrykk for at samtalen blei framstilt på ein måte dei kjente seg igjen i, i tillegg til at elevane fekk kvalitetsjekke at personvern er halde. Likevel er det alltid ein mogelegheit for at forskar har gjort eigne tolkingar av det som blei sagt i samtalen. Sidan det berre er brukt lydopptakar, i tillegg til notat, har kanskje noko av det ikkje-verbalet språket gått tapt. I ettertid ser eg at det hadde styrka studien sin validitet om eg i hadde nytta video-opptak i tillegg til lydopptak,

og på den måten sikre at relevant data ikkje gjekk tapt. Sidan eg var til stades under samtalanene, er det likevel nærliggjande å tru at lydopptaket blei tolka tett opp til sin rette kontekst.

Reliabilitet handlar om pålitelegheit (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s. 93). Med det meiner ein i kva grad studien kan etterprøvast og korleis innsamling og data-analyse kan brukast i ei ny undersøking (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innsamling av data er gjort med lydopptakar av samtalegrupper, deretter transkribert og analysert i eit kodeskjema. Både metoden og analyseverktøyet kan brukast i ei ny undersøking og slik gi svar på kva type innspel elevane gir kvarandre. Studien sin empiri gir likevel ingen generalisering. Ein kan forvente at ei lik undersøking, med same materiale og metode ville gitt anna resultat. Det lar seg vanskeleg gjere å skape reliabilitet ved same analyseverktøy i ein kvalitativ studie (Boeie, 2009). Tolkingar og konklusjonar som ligg til grunn er avhengig av korleis forskaren gir att konteksten, og det er forskaren aleine som har tilgang til empirien (Silverman, 2006).

4.9 Studien sine avgrensingar

Datamaterialet i denne erfaringsbaserte masteroppgåva er 9 elevar på 10. trinn, frå same klasse. Dermed er det eit tynt materialet for å konkludere eller generalisere. I tillegg var innhenting av empiri gjennom ein relativt kort tidsperiode på to veker. Dette var naudsynt for å kome i mål med studien innan tidsfristen. Det avgrensa datamaterialet kan dermed ikkje seie noko utover akkurat desse elevane i denne klassen. Likevel kan studien vise korleis samtale som metode kan bidra til å medverke i vurdering av eigne tekstar. Metoden er overførbar til vurdering av anna arbeid, og kan dermed brukast i ulike kontekstar der ein ynskjer at elevane skal involverast i vurdering av eige arbeid. Slik kan ein i større grad leggje til rette for at ein tar eigarskap til å utvikle eige arbeid, uavhengig av fag og læringsmål. Studien gir i tillegg ein peikepinn til meg som lærar korleis eg kan jobbe vidare for at elevar kan bli gode på å gi kvarandre innspel i samtalegrupper.

5 Analyse og resultat

I denne studien skulle elevar på 10. trinn utføre ein gruppesamtale der ein deltok i vurdering av tekst saman med medelevar. Problemstillinga er «*Korleis gir elevar på 10. trinn kritiske, reflekterande og medierande innspel på kvarandre sin tekst når ein vurderer tekstutdrag i ei munnleg samhandling?*». For å prøve å finne svar på problemstillinga, har eg utarbeidd tre forskingsspørsmål. Det første og det andre skulle undersøkje kjenneteikn på kritiske og reflekterande innspel, medan det siste skulle undersøkje korleis eleven klarte å gi innspel som kunne hjelpe medelevar til å utvikle tekstutdraget. Innpela blei først kategorisert etter om dei var forteljande eller spørjande, før eg kategoriserte dei etter om dei var av typen kritiske, reflekterande eller medierande.

Tabellen viser antal innspel gitt i kvar kategori, i kvar gruppe. Me ser dei to hovudkategoriane, med tilhøyrande underkategoriar. Radene viser kor mange innspel det er av kvar kategori, frå kvar gruppe. I kolonnane ser me kvar av dei tre gruppene, med totale innspel gitt i gruppa.

| | Samtalegrupper | | | |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| | <i>Gruppe 1</i> | <i>Gruppe 2</i> | <i>Gruppe 3</i> | Totalt |
| Forteljande innspel | | | | |
| Kritiske innspel | 14 | 6 | 18 | 38 |
| Reflekterande innspel | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Medierande innspel | 12 | - | 5 | 17 |
| Spørjande innspel | | | | |
| Kritiske spørsmål | 3 | - | 1 | 4 |
| Reflekterande spørsmål | 5 | - | 12 | 17 |
| Medierande spørsmål | - | - | 4 | 4 |
| Totalt | 36 | 7 | 41 | |

Tabell 1: Analysetabell av innspela som er gitt i kvarandrevurderinga

Me kan lese av denne tabellen at det førekom langt fleire forteljande innspel enn spørjande, totalt 59 forteljande og 25 spørjande innspel. Vidare ser me i den forteljande hovudkategorien at nesten alle gruppene gav innspel frå dei tre ulike underkategoriane, med unntak gruppe 2,

som ikkje gav medierande innspel. I hovudkategorien «Spørjande innspel» ser me langt færre innspel. Den type innspel som er trer fram, er dei reflekterande spørsmåla. Det var fire gonger fleire av desse enn av typane medierande og kritiske. I gruppe 2 blei det ikkje stilt nokre spørsmål, medan i gruppe 3 blei det stilt spørsmål av alle dei tre ulike typane, med flest av typen reflekterande. Totalt stod denne gruppa for tolv av dei sytten spørsmåla i den reflekterande underkategorien. Gruppe 1 stilte både kritiske og reflekterande spørsmål, men ingen medierande spørsmål. På lik linje som gruppa 2, stilte òg gruppa 1 flest av spørsmål av type reflekterande gruppesamtalen.

Antal innspel som gruppene gav totalt, varierte i stor grad. I den forteljande hovudkategorien ser me ei overvekt av kritiske innspel, faktisk over dobbelt så mange kritiske som medierande innspel. I alle tre gruppene er kritiske innspel dei innspela gruppene gav mest av. Av medierande innspel var det gruppe 1 som gav mest, dei gav tolv av dei sytten som er i denne kategorien. Totalt ser me at gruppe 2 var lite deltakande i kvarandrevurderinga, dei gav til saman sju innspel, frå to av seks underkategoriar. I tillegg var berre eitt av desse reflekterande, medan 6 var kritiske. Gruppe 1 og gruppe 3 derimot, deltok med mange innspel i dei fleste kategoriane. Gruppe 1 bestod av fire elevar, medan gruppe 3 bestod av tre elevar. Av tabellen kan me lese mest innspel i gruppe 3, til trass for at dei var færre deltakarar og dermed hadde ein mindre tekst å samhandle om.

Dei to hovudkategoriane «Forteljande innspel» og «Spørjande innspel» kan begge bidra til refleksjon og utforsking. Dei forteljande innspela kan gjennom å dele reflekterande tankar og undring, bidra til felles utforsking av tankar og idear. Dei spørjande innspela kan vere med på å drive samtalen framover og opne for vidare undring og utforsking av nye tankar og idear. Eg vil no vise utdrag frå datamaterialet som kan belyse korleis dei ulike innspela blei gitt. Eg vil strukturere funna etter dei tre underkategoriane kritiske, reflekterande og medierande innspel og spørsmål. I kvar underkategori vil eg vise døme frå begge hovudkategoriane.

5.1 Kritiske innspel

Kritiske innspel og kritiske spørsmål krev at eleven føretar ei ny vurdering av delar av teksten. Dei fleste innspela i tabellen var av kategorien «Kritiske innspel». Dette er innspel som i stor grad påpeikar kva endringar som bør utførast i teksten. Kategorien er meint for å vurdere teksten med eit kritisk blikk, som igjen kan skape nye tankar og idear i samhandling med andre. Me ser at innspela i lita grad blei fylgt av teksteigar, slik at samtalen blei lite kritisk utforsking av tekst. Me ser òg i datamaterialet at dei aller fleste kritiske innspela,

konstaterte at noko var feil, eller kunne vore gjort annleis. Det blei ofte brukt ord som *du burde* eller *du skulle ikkje* før det blei sagt kva ein ikkje burde eller skulle. Dermed blei dei kritiske innspela eit kritisk innspel på tekst, framfor å utforske kritisk i samhandling. Utdraget nedanfor er henta frå linje 199-207:

Elev 3: ja, der burde du kanskje skrive litt meir utdjupande kva du meinte. Skrive litt meir kva du tenkte der då.

Elev 2: det blei liksom litt kort på ein måte. Så det kunne nok vore litt meir, slik elev 3 sa, at du kunne gitt litt meir informasjon.

Teksteigar: ja. Så har eg endå ein som er farga blått (les av): *Andre meiner at det og slå i saman er ikkje bra. Dei meiner at det blir tungvindt og reise fram og tilbake.*

Elev 2: Ja, her har me jo litt meir sånn. Det burde nok vore meir informasjon i den setninga. At den ikkje var så kort fortalt på ein måte.

Elev 3: ikkje heil setning, du forklarar ikkje heilt kva du meiner då.

Dette utdraget er eit typiske døme på korleis dei kritiske innspela blei formidla. Me ser her at elevane gav kvarandre innspel som kritisk påpeikte korleis teksten burde eller kunne vore, eller kva som ikkje var blitt gjort i teksten. Som elev 3 som sa at «der burde du kanskje skrive litt meir utdjupande kva du meinte» og elev 2 som først påpeiker at «du kunne gitt litt meir informasjon» før ein påpeiker at «det burde nok vore meir informasjon i den setninga». Det som kjenneteiknar desse innspela, er at dei stort sett seier noko om *kva* endringar som kan forbetre teksten, utan at dei spesifiserer *korleis*. Om desse innspela skulle vore medierande, kunne dei sagt noko om korleis ein kunne utdjupe eller tilført informasjon. Ei slik oppfølging kunne vore utviklande for teksteigar sin tekst. I staden for går han raskt vidare til neste fargemarkering. Dermed opna dei kritiske innspela i lita grad for å utforske ulike mogelegheiter og perspektiv. Me fann likevel nokre døme på at kritiske innspel kan fremje reflekterande og utforskande samhandling, som i dette utdraget frå linje 72-81:

Teksteigar: då er det eit anna avsnitt, som er farga blå, som er å tilføre. Det står (les av): *Det som er bra med at skulen skal flytta er at det blir meir folk å vera med og fleire lærarar som kan hjelpe fleire ungar om gongen .*

Elev 4: her kunne du nok hatt skrive meir.

Elev 2: eg veit heller ikkje om det fleire lærarar og at elevane får meir hjelp. Her er me ein lærar på 5 elevar, der vil det bli ein lærar på 30 elevar.

Teksteigar: ååå, det visste eg ikkje. Då må eg forandre på det.

Elev 2: eg trur det er blitt blått fordi det er for kort avsnitt.

Elev 3: det består kun av ei setning, det er for lite for i eit avsnitt.

Teksteigar: det er eg einig med

Innspela til elev 4 «her kunne du nok hatt skrive meir», elev 2 «eg trur det er blitt blått fordi det er for kort avsnitt» og elev 3 «det består kun av ei setning, det er for lite for i eit avsnitt» blir kategorisert som kritiske innspel. Desse bidrog til refleksjon og utforsking ved at elevane måtte gjere nye undersøkingar i teksten. Me ser at elev 2 tilsynelatande først tolka fargemarkeringa, deretter reflekterte eleven rundt eigne tankar om kvifor ein trudde at denne fargemarkeringa var valt. Elev 2 sa «eg trur det er blitt blått fordi det er for kort avsnitt» og fekk sagt kva som var «feil» i avsnittet sidan det burde tilførast noko. Elev 3 viste at ein utforska avsnittet og kunne supplere med nøyaktig antal setningar som avsnittet bestod av. I dette tekstutdraget ser ein vidare at elev 2 viste engasjement for innhaldet i teksten ved å dele kritiske tankar då eleven sa «eg veit heller ikkje om det fleire lærarar og at elevane får meir hjelp. Her er me ein lærar på 5 elevar, der vil det bli ein lærar på 30 elevar». Dette var eit av få innspel frå datamaterialet der det faktiske innhaldet i teksten blei kommentert. Det ser ut som elev 2 forholdt seg til teksten, og at han meinte at teksteigar gav feil informasjon. Derfor gav elev 2 ei form for motstand med å kome med eit motargument. Teksteigar oppdaga då noko som måtte endrast i teksten. Elevane viste i dette dømet at dei var engasjert i kvarandre sine ytringar, dei deltok i samtenking og prøvde ut nye tankar i lag.

Mange av desse kritiske innspela var relatert til lærar sin fargemarkering og sagt avslutningsvis etter at ein hadde lese eit tekstutdrag. I utdrag frå linje 126-132 ser me eit døme:

Teksteigar: I innleiinga mi står det (les av): *I vinter kom kommunen fram med at dei har lyst til å slå i saman [...], [...] og [...] ungdomskole. Det som er sendt til høyring er at [...] og [...] skal flytte til [...].* Det er blått, og eg bør tilføre noko.

Elev 3: eh, du kan tilføre, eh, du kan erstatte startsetninga med *eg har skrive ein argumenterande tekst om nedlegging av skulen*, og deretter ha med det som står der. Altså; start med å sei at du har skrevet ein argumenterande tekst, deretter tar du det som du har skrevet.

Dette innspelet, som teksteigar gav då han sa at «det er blått og eg bør tilføre noko», blei kategorisert som eit kritisk innspel. Dette er eit gjennomgåande kjenneteikn i datamaterialet på dei kritiske innspela. Slike innspel kan best forståast som at teksteigar kom med ei tolking av fargemarkeringa, framfor å sjølv føreta ei aktiv, kritisk vurdering. Likevel fungerte desse innspela som ein invitasjon til dei andre i gruppa om å kome med innspel og dele tankar. Som me ser, gav elev 3, etter at teksteigar hadde kritisk sagt at noko burde tilførast, eit medierande innspel på ei konkret startsetning som kunne tilføre avsnittet viktig informasjon. Me ser at

elev 3 starta innspelet med at «du kan erstatte startsetninga med [...]». I dette innspelet foreslår elev 3 å ta i bruk erstatte-strategi framfor den fargemarkerte *tilføre*. Eleven meinte at det som allereie stod i teksten måtte stå, men at ein kunne ha med ei startsetning som innleia temaet. Her viste elev 3 enten ein usikkerheit rundt kva revideringsstrategiane innebar, eller eit manglande metaspråk på revideringsstrategiane då strateginamnet ikkje var i samsvar med det konkrete rådet.

Av spørjande innspel finn me nokre kritiske spørsmål i datamaterialet. Utdraget viser linje 30-40:

Teksteigar: neste er farga raud, det står (les av): *Fleire lærarar slepper det å pendla langt kvar dag, men det som er dumt er jo at det kan henda at det er fleire lærarar som mister jobben sin.*

Elev 2: eg forstår ikkje heilt kvifor du skal slette den?

Lærer (bryt inn i samtalen): Me har snakka om at det aldri skal inn ny informasjon i avslutninga. Derfor meinte eg at denne bør slettast frå avslutninga. Om ein vil ha det med som eit argument, må ein skrive om det i hovuddelen.

Elev 2 (retta mot lærar): om dette burde vore eit avsnitt i hovuddelen, burde du ikkje då farga den gul, ikkje raud?

Lærer: det ser eg du har heilt rett i. Her burde eg markert den gult og slik vist at det var naudsynt å omorganisere teksten, slik at dette blei eit avsnitt i hovuddelen.

Dette dømet viser korleis elev 2 vurderte lærar si fargemarkering med eit kritisk blikk. Eleven påpeikte at den raude fargemarkeringa som indikerte bruk av revideringsstrategien *slette*, burde vore gul, og slik indikert strategien *omorganisere*. Eleven viste gjennom dette at ein var kritisk tenkjande om lærar si vurdering, noko som kan tyde på at ein er vurderande og aktiv, og medviten eigne tankar.

5.2 Reflekterande innspel

Kjenneteikn på reflekterande innspel er innspel og spørsmål som inviterer til felles undring og felles jakt etter svar. Desse innspela har potensiale til å byggjast vidare undervegs i samtalen, slik at nye tankar og idear kan oppstå. I datamaterialet finn me nokre reflekterande innspel. Hovudfunna i denne kategorien er at det var lite felles refleksjon i samtalan der ein «tenkte høgt» saman og delte ulike perspektiv. Slik bidrog dei reflekterande innspela til lite utforskande refleksjon der ein bygde vidare på nye tankar og idear. I tekstutdraget nedanfor ser me frå linje 3-9 eit døme på reflekterande innspel og reflekterande spørsmål:

Teksteigar: I innleiinga har eg skrevet (les av): *Eg skal skriva ein argumenterende tekst om nedlegging av ungdomsskolane på [...]. Dette er det mange ulike tankar om.*

Nokon meiner at det er bra for ungdommane med eit miljøsifte, medan andre meiner at det ikkje er bra. Kvifor trur du denne bør denne slettast ?

Elev 3: Du kunne kanskje ha starta med noko som viser til fakta om denne saken. Ikkje berre skrevet at du skal skrive om nedlegginga av ungdomsskulane utan å informere om saka først.

Me ser at teksteigar sjølv kom med eit reflekterande spørsmål då teksteigar spurte «Kvifor trur du eg bør slette denne?». Dette er nok meint som ein kommentar på lærar sin fargemarkering, men spørsmålet fungerte likevel som ein invitasjon til medelevar til å dele tankar og sine perspektiv på denne fargemarkeringa. I innspelet til elev 3 blei det delt nye tankar og idear ved at han svara «Du kunne kanskje ha starta med noko som viser til fakta om denne saken. Ikkje berre skrive at du skal skrive om nedlegging av ungdomsskulen utan å informere om saka først». I denne reflekterande samhandlinga kunne det vore naturleg at teksteigar fylgde opp med å etterspørje *kva* fakta ein burde ta med, og *korleis* ein kunne flette denne informasjonen inn i teksten. Det kunne òg vore naturleg at teksteigar involverte dei andre medelevane i samhandlinga. Om ein hadde etterspurt tankane til dei andre deltakarane i samtalen, ville ein truleg fått enda fleire perspektiv på korleis ein kunne gjere endringar. I staden ser me i linje 10 at teksteigar gjekk rett over på neste fargemarkering. Ei mogleg forklaring på kvifor eleven fort gjekk vidare, kan vere at eleven allereie hadde ein tanke om *kva* og *korleis* ein kunne gjere endring, og derfor ikkje følte behov for vidare utforsking av dette.

Dei aller fleste av dei reflekterande spørsmåla var av typen som spør *kva* ein kan endre på, erstatte, omorganisere eller tilføre utifrå lærar si fargemarkering i teksten. Det er eit unntak, der teksteigar i linje 188 frå transkripsjonen spør *kva tenkjer du, elev 2?* Her er teksteigar tilsynelatande interessert i fleire perspektiv i vurderinga, og prøvde kanskje å byggje vidare på tankar og idear som allereie var delt i samtalen. Elles ser me òg i denne kategorien ei manglande oppfølging av innspel gitt til eigen tekst. Eit utdrag frå linje 227-231 viser dette:

Elev 3: eller kanskje det er at du brukar eit ord mange gonger, ser jo at i setninga før at du brukar du *nokon*, kan hende det er det og ho har meint?

Teksteigar: ja, mhm. Og så har me ei setning lengre nede, som er blå. Der står det (les av) *Andre tenkjer derimot at det er dumt å slåast saman ungdomsskulane. Fordi det er lite bussar som går fram og tilbake på dei ulike plassane og at det allereie er eit problem nok.*

Her ser me at elev 3 gav eit reflekterande innspel til teksteigar. Teksteigar svarar *ja, mhm*, tok ein liten pause før han gjekk vidare til neste fargemarkør. Dette gjekk igjen i blant alle elevane i samtalegruppene.

I neste utdrag, frå linje 95-100, ser me to reflekterande spørsmål:

Teksteigar: lengre nede i innleiinga står det (les av): *Ungdomsskulen på [...] er i fin stand men det er ikkje så mange elevar på ungdomsskule som det er på [...] og [...]. Derfor vil kommunen legge ned ungdomsskulen. Eg har fått gult på den siste setninga.*

Elev 1: kanskje du skulle hatt det som ei temasetning?

Elev 2: ja, det skal vel komma før?

Elev 1 kom med eit konkret innspel, stilt som eit reflekterande spørsmål då han sa *kanskje du skulle hatt det som ein temasetning?* Elev 2 fylgde opp med *ja, det skal vel komma før?*

Likevel ser me i neste linje, 101, at teksteigar går vidare til neste fargemarkør. Her skulle ein tru det var naturleg at ein gjorde ei form for konklusjon før ein gjekk vidare til neste fargemarkør.

I motsetnad til «Reflekterande innspel» viser tabellen eit stort fleirtal av reflekterande spørsmål i hovudkategorien «Spørjande innspel». Utdraget nedanfor er henta frå linje 275-279:

Teksteigar: Ja, men litt lengre nede har eg fått ein blå strek. Der står det *Nokre meiner også at det er forferdelig eller ikkje så bra. Kvifor har ho tatt blå på den?*

Elev 1: den gir liksom ikkje fullt meining. Kva er det som er forferdeleg, eller kva er det som ikkje er så bra?

Teksteigar: å ja, ja, den er god. Det burde stått meir forklart, ser eg.

I dette utdraget ser ein to døme på refleksjonsspørsmål som blir stilte. Teksteigar spurte «kvifor har ho tatt blå på den?» og elev 1 spurde vidare «kva er det som er forferdeleg eller kva er det som ikkje er så bra?». Begge spørsmåla er av open kategori, utan eit bestemt svar. I det første spørsmålet me ser døme av, las teksteigar opp eit utdrag frå teksten og spurte medelevar kva dei tenkte om denne fargemarkeringa. Slike spørsmål var det mange av i den reflekterande underkategorien. Det var langt færre reflekterande spørsmål av den andre typen me ser i det andre døme ovanfor. Då eleven spurde det opne spørsmålet etter «kva som er så forferdeleg [...]» kravde det ein ny refleksjon av teksten. Me ser at teksteigar svarte at «det burde stått meir forklart, ser eg». Slik bidrog dette refleksjonsspørsmålet til at teksteigar sjølv

oppdaga kva som kunne føyast til setninga for å forbetre den. I et anna døme, i linje 270-273, ser me korleis det reflekterande spørsmålet blei stilt opent og utforskande:

Elev 2: eg må berre spør; er det eit... la meg sjå... det er eit komma der i alle fall, men er det eit eller anna punktum der? Eg klarar ikkje heilt å sjå.

Teksteigar: (mumlar) skal me sjå

Elev 1: ja, for den setninga ser veldig lang ut

Teksteigar: ja, eg ser det, eg og. Den er litt lang

I dette utdraget stilte elev 2 eit opent spørsmål som gjorde at dei andre elevane måtte undersøke i teksten for å kunne svare. Elev 2 viste tekstkompetanse gjennom å undrast over om det var eit punktum i setninga. Eleven meinte nok å hjelpe teksteigar til å gjere den same oppdaginga som elev 1, som supplerte at «setninga ser veldig lang ut». I denne samhandlinga blei truleg teksteigar mediert til å sjølv oppdage at «ja, eg ser det, eg og. Den blei litt lang». Eit anna døme på at elevar stilte opne spørsmål, som kravde ei nærmare undersøking, var frå linje 139-147:

Teksteigar: ja. Så då blir det *for eksempel blir det veldig lang pendleveg, spesielt for dei som kjem ifrå [...]*. I neste setning står det *Ein blande veldig mange folk så ikkje burde blandast*. Her og bør det tilførast noko. Det eg meiner med det er jo at [...] og [...] er jo forskjellige veldig mange.

Elev 1: ja.

Elev 1: du må få fram meininga

Teksteigar: i alle fall her sør

Elev 3: men berre for å tilføre noko her; du bør kanskje skrive kvifor dei ikkje bør blandast. At det ikkje berre står laust. Så du bør kanskje skrive noko om det

Argumentet i teksten til teksteigar *Ein blande veldig mange folk så ikkje burde blandast* står utan grunngevna. For å forstå dette argumentet er det naudsynt å enten vise til kjelder, eller å grunngi påstanden. Elev 3 fekk gjennom sitt innspel *men berre for å tilføre noko her; du bør kanskje skrive kvifor dei ikkje bør blandast. At det ikkje berre står laust. Så du bør kanskje skrive noko om det* sagt at det var naudsynt med ei grunngevna for å underbygge argumentet. Slik viste elev 3 tekstkompetanse frå sjangeren «Argumenterande tekst» om at argument alltid må grunngjevast. Me ser at teksteigar viste eit behov for å forklare seg då han sa at «det eg meiner med det er jo...». Det kan vere at han i teksten brukte eit upresist språk, der han ikkje fekk fram den eigentlege meininga si, sidan han prøver å grunngi munnleg.

I utdraget under ser me enda eit døme på eit refleksjonsspørsmål med upresist språk, frå linje 284-289:

Elev 2: kanskje du kunne delt dei opp og så sagt det på ein betre måte?

Teksteigar: ja, den blei litt rotete den setninga der. Det merkar eg no...Eg kunne kanskje ha bytta litt om på starten og slutten. Fiksa litt om på orda

Teksteigar: Så på avslutninga har eg fått heile raud (les av): *Eg tenkjer at ein må tenkje på kva som er bra får [...] som stad slik at med blir ein heilheit og slik at med ikkje blir sure på kvarandre*. Kva kan eg endra på her?

I dette døme ser me først at elev 2 stilte eit reflekterande spørsmål til teksteigar. Elev 2 brukte ord som *betre måte* i innspelet, utan at teksteigar spurde kva han meinte som kunne vere ein *betre måte*. Her ser me eit døme på bruk av upresist språk. Likevel responderte teksteigar med å svara at setninga blei rotete og at ein kunne byte litt om på starten og slutten. Dermed er det nærliggjande å tru at teksteigar skjønna kva elev 2 meinte som kunne endrast i teksten og korleis denne endringa kunne gjerast.

5.3 Medierande innspel

Medierande innspel og medierande spørsmål peikar på konkrete endringar som seier noko om *korleis* teksten kan omskrivast. Gjennom slike innspel kan ein hjelpe medelevar til å utvikle seg i si proksimale utviklingsone. Me kan sjå i tabellen at gruppe 1 og 3 gav nokre slike innspel i samtalen. Gruppe 3 stilte i tillegg fire medierande spørsmål . I nokre av desse innspela medierte elevane kvarandre gjennom å konkret seie korleis teksteigar kunne endre teksten slik at den blei betre. I tillegg ser me døme på nokre medierande innspel som var feilaktig gitt, utan at det blei kritisk vurdert av medelevar.

Eit utdrag frå gruppe 1, linje 48-56, viser korleis elev 3 medierte teksteigar:

Teksteigar: ja. Du har nok rett i det. Det neste eg har fått er farga grønt: *derfor har eg skreve ein argumenterande tekst om dette*. Kva kunne eg hatt erstatta den med?

Elev 4: kanskje du kunne ha starta setninga med noko anna enn derfor.

Elev 3: du kunne i staden for starta med å skrive *eg har skrevet ein argumenterande tekst om...* ikkje om *dette*, men om *nedlegging av ungdomsskolen*. Viss du har det i starten av setninga, veit ein kvifor du har skrevet denne teksten. Då vil den med ein gong bli innleia.

I dette utdraget gav elev 3 eit medierande innspel til teksteigar. Elev 3 sa at «du kunne i staden for starta med å skrive «*eg har skrevet ein argumenterande tekst om*»... ikkje om

dette, men om nedlegging av ungdomsskulen. Viss du har det i starten av setninga, veit ein kvifor du har skrevet denne teksten. Då vil den med ein gong bli innleia». Her ser vi eit døme på at elev 3 kom med eit konkret forslag om korleis ein kunne bruke revideringsstrategien *erstatte* i utvikling av teksten. Han foreslo kva ord som burde erstattast og kom med forslag til ny tekst. Slik framstod eleven som ein medierande hjelper for teksteigar.

Me ser nokre døme på at teksteigar undervegs i samtalen har oppdaga noko i teksten som ein kan endre på. Dermed kjem teksteigar sjølv med innspelet om korleis ein kan forbetre teksten. Eg vil igjen sjå på døme frå linje 134 - 140:

Teksteigar: (les av): *Men ein ting eg e HEILT sikker på er at det er veldig mange grunnar til å ikkje stenge. Til dømes: Veldig lang pendleveg for mange, spesielt dei så kjem ifrå [...]. Ein blande veldig mange folk så ikkje burde blandast. Til dømes bør slettast. Her kan eg nok erstatte det med for eksempel så blir det veldig lang pendleveg.*

Elev 3: ja, det kan du.

Teksteigar: ja. Så då blir det *for eksempel blir det veldig lang pendleveg, spesielt for dei som kjem ifrå [...].*

Teksteigar hadde fått raud fargemarkering på ordet *til dømes*, som indikerte at noko burde slettast. Me ser at teksteigar her oppdaga sjølv at «her kan eg nok erstatte det med *for eksempel blir det veldig lang pendleveg*». Tilsynelatande oppdaga teksteigar sjølv det dei hadde lært om at det ikkje skulle vere kolon og oppramsing i eit slikt tekstavsnitt. Elev 3 støtta teksteigar i dette, utan at teksteigar gav det noko merksemd. Han kan virke som han snakka til seg sjølv, som ei slags høgt-tenking om kva ein kunne gjere for å endra teksten. Slik viste teksteigar ei form mediering ved å vere metakognitivt aktiv og sjølvregulert. Ved å lese tekstutdrag høgt, for deretter å setje ord på tankane sine, fekk han oppdaga kva som kunne endrast, korleis det kunne endrast, og slik gitt seg sjølv hjelp til å utvikle teksten.

Me ser to døme på innspel som er meint som eit medierande innspel, men som kanskje ikkje bidrar til tekstutvikling. I utdraget frå linje 118-122 ser me:

Teksteigar: så har eg fått blått på (les av): *Andre tenker kanskje derimot at det ikkje er noko problemer med å stenge ned skulen fordi skulevegen kommer til å bli trygg å det kommer til å vere voksne som passar på at ungane har det bra. På den bør eg tilføre noko*

Elev 4: kunne sikkert vore meir for eksempel sagt noko om kor sjeldan bussen går og kor lang tid det tar å kome seg til skulen.

Elev 2: eller om du skulle sagt noko om [...]elevane som må over med båt før dei byrjar skulevegen.

I dekonstruksjon av modellteksten i forkant av tekstskrivinga, såg elevane på korleis avsnitta var bygd opp med temasetningar og påfølgjande setningar som skal kommentere temaet i avsnitta. Temasetninga i tekstutdraget, det som er utheva i kursiv, handlar om trygg skuleveg. Teksteigar påpeika etter å ha lese det at det burde tilførast noko. Elev 4 kom med innspellet «for eksempel sagt noko om kor sjeldan bussen går og kor lang tid det tar å kome seg til skulen». Elev 2 supplerte med «eller om du skulle sagt noko om [...] elevane som må over med båt før dei byrjar skulevegen». Begge desse innspela sa noko om kva som kunne tilførast og korleis. Likevel ville ikkje desse innspela vore til medierande hjelp då dei ikkje hadde noko med temasetninga «trygg skuleveg» å gjere. Dermed ville ikkje desse endringa ført til ei forbetring av teksten. Innspela blei likevel ståande, utan at elevane i gruppa reflekterte vidare på desse innspela med eit kritisk blikk.

Eit anna døme på medierande innspel som ikkje forbetre teksten, ser me i utdraget frå linje 203-207:

Teksteigar: ja. Så har eg endå ein som er farga blått (les av): *Andre meiner at det og slå i saman er ikkje bra. Dei meiner at det blir tungvindt og reise fram og tilbake.*

Elev 2: Ja, her har me jo litt meir sånn (1.9) Det burde nok vore meir informasjon i den setninga. At den ikkje var så kort fortalt på ein måte.

Elev 3: ikkje heil setning, du forklarar ikkje heilt kva du meiner då

Elevane undersøkte setninga «Andre meiner at det og slå i saman er ikkje bra». Elev 3 gav eit innspel på kva som kunne tilførast ved å seie at den måtte gjerast om til ei heilsetning. Med dette avslørte eleven noko manglande tekstkompetanse på formnivå. Setninga er heilsetning, men den er noko mangelfull, slik elev 2 gav innspel på ved å påpeike at setninga var kort fortalt. For å mediere teksteigar i utviklingssona si, kunne elevane gitt meir konkrete innspel til teksteigar, som kunne fått han til å sjølv oppdage kva som kunne endrast. Elev 2 kunne, utover å påpeike kritisk at det burde vore meir informasjon, spurt om teksteigar kunne opplyst om korleis busstilbodet var i dag. Elev 3 påpeikte kritisk at teksteigar ikkje forklarte kva han meinte. Elev 3 kunne vidare gitt innspel på korleis teksteigar kunne endre tekstutdraget. Om han hadde forklart at avsnittet kunne utdjupast med å tilføre *kvar* ein skal reise fram og tilbake frå, og grunnlagt *kvifor* dette var tungvint, ville truleg dette vore til medierande hjelp for teksteigar. Kanskje var det dette elev 3 eigentleg prøvde å gi innspel på, sidan eleven i same setning sa at teksteigar ikkje heilt forklarte kva ein meinte. Om dette er tilfelle, ser ein viktigheita av eit utvikla metaspråk, slik at ein får uttrykt seg presist og utan rom for misforståingar.

Av medierande spørsmål finn me fire slike i samtalegruppe 3. I linje 253-255 ser me eit døme på eit slikt spørsmål:

Elev 1: ja, og så det andre avsnittet, det som me snakka om i stad. I modellteksten så startar avsnittet med temasetninga *forskning viser at*, dei går liksom rett på sak, viss det hadde fungert for deg? Elles var det veldig bra.

Elev 1 stilte eit medierande spørsmål til teksteigar som kravde ein refleksjon rundt eit konkret døme. Eleven spurte om det hadde fungert «å gå rett på», slik ein såg det blei gjort i modellteksten. Han brukte ei samanlikning av modelltekst og teksteigar sin tekst som utgangspunkt for medieringa. Slik mediering kunne truleg få teksteigar til å sjølvregulere seg og ta ei kritisk vurdering til eigen tekst sett opp mot modelltekst. Refleksjon og bevisstgjeriing kring dette, kunne kanskje bidratt til skape vekst i den proksimale utviklingssona.

Me såg i samtalen at fleire av elevane tok i bruk eit metaspråk. Elevane brukte metaspråk som *avsnitt*, *modelltekst*, *temasetning* og gjennom å bruke metaspråk i samhandlinga, såg ein at innspela blei meir presise og elevane fekk vise tekstkompetanse. I tillegg såg ein at elevar medierte kvarandre på tekststruktur, som manglande temasetningar, på oppbygging av innleiing og avslutning, og korleis desse kunne endrast. Det blei påpeika korte avsnitt og lange setningar, og me såg døme på at modellteksten blei brukt som samanlikning då ein gav innspel. Elevane medierte kvarandre på teksten si forside med å gi innspel rettskriving og og/å-reglar.

5.1 Samtale om tekst med og utan lærarrespons

I tabellen ser ein at gruppe 2 gav lite innspel samanlikna med dei to andre gruppene. Dette kan naturlegvis ha ein samheng med at gruppa bestod av to elevar, medan dei andre gruppene bestod av tre og fire. I tillegg mangla den eine teksten i denne gruppa, fargemarkeringar. Likevel ynskte desse to elevane å gjennomføre kvarandrevurdering på tekstane. Det me ser i denne samtalen er at eleven *med* fargemarkeringar i teksten sin (elev 1) var aktiv og deltakande, medan eleven *utan* fargemarkeringar i teksten (elev 2) var passiv og supplerte i lita grad til å drive samtalen. Dette kan indikere at lærarresponsen var ein viktig støttestruktur, som elevane hadde behov i tekstvurderinga. Likevel viste elev 2 lite deltaking sjølv då teksten med lærarrespons blei vurdert. Han sa i linje 178-179 at «eg skrev teksten på ti minutt, eg konsa ikkje i heile tatt og eg er ikkje akkurat stolt over denne teksten». Kanskje er det manglande engasjement i skriveprosessen som speglar seg i tekstvurderinga. I bakgrunn

av dette fungerte ikkje kvarandrevurderinga i denne gruppa då det berre var elev 1 som vurderte på ein konstruktiv og aktiv måte.

Både i gruppe 1 og i gruppe 3 har alle elevane fått fargemarkeringar i tekstane sine. Dermed har dei fått lærarrespons som kunne støtte dei i samtalanane der tekst blei vurdert. Av tabellen ser me at gruppe 1 har 35 innspel, og gruppe 3 har 41. Trass i at gruppe 1 var ein elev meir, og dermed meir tekstmateriale som skulle vurderast, har gruppe 3 flest innspel. Der gruppe 3 utmerka seg, var i kategorien «Spørjande innspel». Dei stilte nesten dobbelt så mange spørsmål som gruppe 1. Spesielt utmerka mengda av dei reflekterande spørsmåla seg i denne gruppa. Gruppe 3 var den einaste gruppa som gav medierande innspel i kvarandrevurderinga.

5.2 Oppsummering av funn

Funna som trer fram etter denne analysen viser at innspela i stor grad påpeika kva som kunne endrast i andre sin tekst. Innspela blei ofte sagt for å konstatere, utan at dei møtte noko form for motstand. Dette kan ha ei samanheng med at elevane i studien er mest vant til å gi slike innspel, som påpeikar *kva* som skal endrast, framfor å seie noko om *korleis*. Dei er vant med å ta i mot stjerner og ynskjer frå medelevar, utan å drøfte desse vidare.

Teksteigar engasjerte seg lite i vurdering av eigen tekst. I alle tilfella såg me at han tredde inn i rolla som ein samtale-leiar. Når teksteigar hadde fått eit innspel på ei fargemarkeringa, gjekk han raskt vidare til neste fargemarkering, utan å reflektere over det som blei sagt med eit kritisk blikk. Slik blei innspela i lita grad fylgt opp, og han gjekk truleg glipp av mogelegheita til å få ei djupare forståing av korleis endringane kunne ha utvikla eigen tekst. Dermed blei det lite utforsking i samhandling med medelevar. Hadde teksteigar til dømes spurt spørsmål av typen *korleis*, hadde kanskje det bidratt til at ein fekk byggje vidare på nye tankar og idear. Når ikkje innspela blei fylgt opp, blei heller ikkje samtalen driven vidare.

Medierande innspel sa noko om korleis ein kunne gjere teksten betre, og me såg at det er fleire døme der elevane framstod medierande for kvarandre. Elevane var konstruktive i måten ein gav hjelp til kvarandre på, og gjennom å samtale om tekst, fekk ein nok hjelpe kvarandre til å utvikle tekstkompetanse. Dermed hadde slike innspel potensiale til å hjelpe teksteigar til å vidareutvikle teksten sin. Likevel ser me, på lik linje som dei kritiske og reflekterande innspela, at dei medierande innspela heller ikkje blei fylgt opp. Dermed fekk ikkje teksteigar nytta dette potensialet som låg i desse innspela på ein tilstrekkeleg måte.

Fargemarkeringane som var gitt som innspel frå lærar, var styrande for samtalen. Kanskje var den i nokre tilfelle ei hindring til å sjå teksten som heilskap då ein vurderte korte avsnitt. Slik

kunne elevane kanskje få noko innsnevra perspektiv. Likevel ville truleg ikkje samtalen blitt meir utforskande utan desse som støtte, slik eg kjenner elevane. Utan denne strukturen og ramma som fargemarkeringane gav, ville nok mange av elevane kjent på ei utryggleik på kva ein skulle vurdere.

6 Drøfting

Problemstillinga i denne studien er: *Korleis gir elevar på 10. trinn kritiske, reflekterande og medierande innspel på kvarandre sin tekst når ein vurderer tekstutdrag i ei munnleg samhandling?* I undervisningsopplegget skulle elevar på 10. trinn involverast i vurdering av tekst gjennom å delta i sosial praksis, i tråd med eit sosiokulturelt læringsssyn (Lave & Wenger, 1991). Då eg undersøkte innspela i dei tre samtalegruppene, såg eg etter innspel som kunne kategoriserast som kritiske, reflekterande og medierande. Eg ville undersøkje om elevane gjennom slike innspel meistra å byggje vidare på andre sine idear og tankar, slik Mercer (2008) seier er viktig når ein skal utforske saman. I tillegg ville eg undersøkje om innspela hadde potensiale til å hjelpe medelevar med tekstutvikling. I følgje Dysthe (2008) er det viktig at elevane får vere læringsressursar for kvarandre. Ho seier at gjennom å snakke saman om manglar i arbeidet, kan ein bli meir merksam når ein skal vurdere eige arbeid. Refleksjon rundt, og planlegging og evaluering av eiga læring, blir definert som metakognisjon, og gjennom å leggje til rette for dette i samtale, kan elevane vise seg metakognitivt aktive (Tobias & Everson, 1996). I arbeid med å utvikle tekst basert på respons, hevdar Hattie (Hattie & Timperley, 2007) at eleven vil utvikle evna til å overvake eiga tekstutvikling. Ein føresetnad for å kunne delta i ein slik samtale, er at ein har eit felles reiskap, som i dette tilfelle er språk (Vygotskij, 2018, Dysthe, 2001). Vidare føreset det at eleven er metakognitivt aktiv (Flavell, 1979), sjølvregulert (Duckworth, 2011) og har utvikla grunnleggjande tekstkompetanse (Bueie, 2019). Mange av innspela som kom fram i resultatata, viste elevar som var metakognitivt aktive med å setje ord på eigen tanke, og sjølvregulerte ved at ein vurderte tekst med eit reflekterande og kritisk blikk. Blant anna såg me fleire utdrag frå datamaterialet at elevar sjølvregulerte seg undervegs i samtalen, gjennom å setje ord på eigne tankar om kva som kunne utvikle teksten. I fleire tilfelle kom tilsynelatande oppdaginga etter at dei hadde brukt språket om kva som burde endrast. Dette kan sjåast i samanheng med Vygotskij sin teori om at språket kjem før tanken. I desse tilfella kan det verke som teksteigar meir eller mindre snakka høgt til seg sjølv, utan å inkludere eller etterspørje kva dei andre tenkte. Truleg var teksteigar nøgd med eigen oppdaging, og gjekk dermed raskt vidare til neste fargemarkering.

Me såg nokre døme på at elevar brukte metaspråk i innspela som omhandla temasetningar, innleiing og avslutning. I tillegg poengterte ein elev at ei setning ikkje var heilsetning. I dette innspelet avslørte eleven derimot ei manglande omgrepsforståing i bruk av metaspråket då setninga faktisk var ei heilsetning. Dermed ville innspelet medført til ein såkalla mislykka

revisjon, som Bueie (2019) kallar dei revideringane som ikkje vil betre tekstkvaliteten. Vidare såg me at alle gruppene tok i bruk eit metaspråk då dei snakka om revideringsstrategiar. Dette omgrepsapparatet hadde dei fått eksplisitt undervisning i, og tilsynelatande var det ei felles forståing av kva desse innebar. Gjennom dette metaspråket kunne dei uttrykkje seg presist om kva endring som kunne utvikle teksten, og Blikstad-Balas (2016) hevdar dette er viktig når ein skal gi, få og forstå respons på eigen og andre sine tekstar. Dermed kan ein tenkje at eksplisitt undervisning om revideringsstrategiar har vore til hjelp, slik Bueie (2019) påpeikar at elevane har behov for. Likevel såg ein i eitt tilfelle at ein elev var upresis i bruk av strategiane og tilsynelatande blanda omgrepsnamna. Eleven brukte omgrepet *erstatte* medan innspelet som blei gitt var *tilføre*. Dette kan vere eit resultat av at elevane for fyrste gong brukte dette metaspråket i tekstvurderande samtale. Børresen (2015) vektlegg klasseromsaktivitetar der ein samhandlar ved å bruke språket som eit felles reiskap (Børresen, 2015). Det føreset at språket må vere eit kjent reiskap som alle kan ta i bruk. Dermed må omgrepa vere implementerte slik at ein kan bruke eit språk som alle forstår.

Me såg i gruppe 2 at berre ein av dei to elevane deltar aktiv i samtalen. Dette medførte at den eine eleven i stor grad høgt-tenkte aleine. Kvarandrevurderinga i gruppe 2 bidrog dermed ikkje til at elevane blei læringsressursar for kvarandre, slik Andersson & Palm (2017) påpeikar som viktig i slik vurdering. Aksnes (2007) seier noko av det same når ho poengterer at læringsdialogen krev at alle i samtalen deltar aktiv om ein skal vere tankereiskap for kvarandre. Likevel kan det verke som om ein gjennom slik høgt-tenking fekk bruke språket til å bli medviten eiga læring. Vygotskij (1978) hevdar at ein treng språket til nettopp til det å gripe tanken. Eleven viste seg metakognitiv aktivt, han fekk oppdage og sjølvregulere seg, og han fekk slik gitt seg sjølv innspel som kunne medføre tekstendring.

I dei andre gruppene såg me varierende grad av eleven si deltaking, det var nokon som var meir munnleg aktive med innspel enn andre. Dette speglar nok dei fleste samtalegrupper rundt i samfunnet. Likevel såg ein at alle deltok med nokre innspel i samtalen, slik at alle sine perspektiv i ulik grad blei tatt med i tekstvurderinga.

Ut i frå analysen i kapittel 5, er det nokre funn som i større grad enn andre, trer fram. Eg såg blant anna at til trass for at elevane gav gode innspel i dei fleste underkategoriar, blei innspela i lita grad fylgt opp. Dermed blei truleg samtalen mindre utforskande enn antatt. Vidare såg eg at dei fleste av innspela som blei gitt, hadde potensiale til å hjelpe medelevar i tekstutviklinga. Dei framstod likevel ikkje som medierande, då e dei i lita grad hjelpte medelevar til å finne ut korleis ein kunne betre skrive teksten. Det siste eg vil trekkje fram i drøftinga, er korleis

fargemarkeringane blei brukt til å undersøkje tekst. Desse funna vil eg undersøkje nærmare i denne drøftinga, sett i lys av tidlegare forskning og teori, som er skriven i kapittel 2 og 3.

6.1 Korleis samtala elevane om tekst med eit kritisk og reflektert blikk?

Av analysen og resultatane kom det fram at dei aller fleste elevane deltok aktivt med innspel i vurdering av tekst. Det var funn av typen kritiske, reflekterande og medierande innspel, både i forteljande og spørjande kategori. Det som kjenneteiknar innspela, var at dei hadde eit godt utgangspunkt til å utforske teksten vidare med eit kritisk og reflektert blikk. Slik kunne ein mediert kvarandre til å vekse i utviklingssona si, slik Vygotskij (1978) hevdar. Han påpeikar at gjennom sosial samhandling vil ein i tillegg til å operere i kvarandre sine utviklingssonar, kunne få meir avanserte refleksjonar og kritisk tenking enn om ein skal lære aleine. Likevel bidrog ikkje innspela til å byggje vidare på tankar og idear då dei i lita grad blei fylgt opp. Me såg i linje 72-81 at ein elev trudde fargemarkera var gjort blå (tilføre) fordi avsnittet var for kort. Her hadde det vore nærliggjande å tenkje at teksteigar kunne etterspurt nokre forslag om korleis ein kunne hatt tilført informasjon, før ein i samhandling hadde undersøkt dette. I staden tok teksteigar i mot innspelet, sa seg einig, og gjekk vidare til neste fargemarkering. Dette er gjennomgåande funn i alle tre samtalegruppene.

6.1.1 Manglande oppfølging av kritiske og reflekterande innspel

Funn i denne studien kan peike på at nesten alle elevane var ukritiske mottakarar av innspel gitt av andre. Mercer (2008) hevdar at om samtenking skal bli utforskande, inneber det at tankar og idear blir fylgt opp av dei andre deltakarane. Det gjer ein ved å halde seg kritiske og konstruktive til andre sine tankar (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021). Om elevane hadde samhandla på ein slik måte, kunne dei kritiske innspel fungert som eit reiskap for utforsking og gransking. Dette såg me lite av. Dermed la heller ikkje innspela opp til å gjere oppdagingar saman. Årsakene til dette kan vere samansette. Blant anna hadde ikkje elevane erfaring med slik form for vurdering i samhandling med andre. Dei hadde tidlegare gitt respons på medelevar sine tekstar i form at «stjerner og ynskjer», og slik respons la opp til å påpeike kva som var bra, utan å vektleggje drøfting og utforsking. I denne nye forma for vurdering kan det tilsynelatande verke som elevane delte ut «stjerner og ynskjer» på lik linje som tidlegare. Dette kan henge saman med at samtaleforma ikkje var tydeleg nok implementert. Når Børresen (2015) snakkar om læring gjennom samtale, seier ho at samtalen må vere «The right kind of talk». I slik samtale må strukturen vere tydeleg og elevane må vite kva dei skal undersøkje. Dette var nok ikkje gjort på ein klar nok måte for elevane i forkant. Hadde elevane vore kjent med samtaleforma, vil ein truleg kunne trene opp ferdigheiter på korleis

ein kan gi innspel. Slik kunne ein lære å byggje vidare på nye tankar og idear (Mercer, 2008), og ein kunne lære å stille spørsmål på ein måte som opna for å ulike moglegheiter og perspektiv (Ferrer W. et al., 2019).

Eit sentralt kjenneteikn i ein reflekterande gruppesamtale, er at ein deler eigen tanke og ettertanke med gruppa (Beck-Karlsen, 2003). I linje 275-279 stilte elev 1 eit reflekterande spørsmål om kva som var så forferdeleg. Elev 3 fekk gjennom dette spørsmålet hjelp til å oppdage eit utviklingspotensial i eigen tekst, og viste det gjennom å svare at det burde stått meir forklart. På denne måten fekk elev 3 innspel som fungerte som eit tenkjereiskap, slik Aksnes (2007) vektlegg i samtalen som metode. Aksnes (2007) seier vidare at i læringsdialogen er det viktig å tenkje i lag og utvikle egne resonnement og vurderingar. Dette er det lite funn av i datamaterialet, ut over det me såg i dømet i linje 275-279.. I dei fleste tilfella fungerte ikkje læringssamtalen som ein reiskap for å tenkje ilag og utvikla egne resonnement og vurderingar. I dømet frå linje 139-147 ser ein eit reflekterande innspel som med fordel kunne vore nærmare utforska. Utdraget frå teksten viste at teksteigar argumenterte mot samanslåing av skular. Argumentet var at skulesamanslåinga ville føre til at ein blanda mange folk som ikkje burde blandast. Elev 1 sa først til teksteigar at han måtte få fram meininga. Dette kan tyde på at han stilte seg noko undrande til dette utsegna. Det same gjorde tilsynelatande elev 3, som sa at ein burde tilføre noko i avsnittet. Vidare gav han eit konstruktivt innspel om at det ikkje burde stå «laus». Med det meinte kanskje elev 3 at påstanden kravde ei grunnjevna. Likevel gjekk ikkje gruppa inn på sjølv innhaldet i argumentet. Blikstad-Balas & Foldvik, (2017) påpeikar at det er viktig at elevane får møte ei form for motstand i ein utforskande samtale, slik at argumenta blir undersøkt nærmare. I dette døme frå linje 139 – 147 hadde det vore interessant om gruppa hadde gitt teksteigar motstand i form av å ta stilling til ulike perspektiv og meiningar, og undersøkt desse for å få ei utvida forståing, slik Blikstad-Balas & Foldvik (2017) omtalar som motstand. Hadde medelevar etterspurt ei grunnjevna for påstanden om at «ikkje folk burde blandast», kunne innhaldet i teksten blitt utforska og dermed tilført nye tankar i gruppa. I staden for blei tekstutdraget svekka då denne delen står ugrunna og blei oppfatta useriøst. Slik framstod heller ikkje denne delen av samtalen som ein læringsdialog (Aksnes, 2007) der ein brukte kvarandre som tankereiskap og utvikla egne resonnement og vurderingar.

6.1.2 Teksteigar si rolle i samtalen

Teksteigar tok i alle tilfella ei slags rolle som ein samtale-leiar, som intervjuar dei andre gruppedeltakarane. Teksteigar las opp eit utdrag frå teksten sin, og spurte etter forslag på

korleis ein kunne bruke revideringsstrategien som lærar føreslo gjennom si fargemarkering . Etter at ein hadde mottatt eit eller fleire innspel, gjekk teksteigar vidare til neste fargemarkering. Dette var eit mønster ein ser går att i alle samtalegruppene. Det er ingen grunn på at teksteigar eller andre elevar stoppa opp, at det blei føretatt ei kritisk vurdering av innspelet, eller at dei kritisk etterspurde ei utdjuving. Det kan tilsynelatande verke som at elevane gløymte å ta stilling og gi respons til det ein høyrde, slik Aksnes (2007) påpeikar som viktig i samtale. Det er nærliggjande å tru at elevane tenkte at når innspel var gitt, var «samtaleoppdraget» utført. Slik blei det lite kritisk tenkinga i samtalanene, og alle tre gruppene blei mindre utforskande enn ynskjeleg.

Me såg i analysen nokre døme på at teksteigar undervegs i samtalen sjølv oppdaga korleis ein kunne gjere ei tekstendring. I desse tilfella brukte teksteigar først språket til å lese opp det markerte tekstutdraget, før han brukte språket til å setje ord på korleis ein kunne gjere endring i teksten. I tråd med Vygotskij sin teori om at språket kjem før tanken, hevdar Aksnes (2007) at me brukar språket til å tenkje med, og at dette kan hjelpe oss til å utforske, oppdage og forstå. Elevane viste seg både metakognitivt aktive og sjølvregulerte gjennom å gjere slike oppdagingar. Desse oppdagingar er, i følgje Hattie (Hattie & Timperley, 2007), viktige for å vite korleis ein skal komme vidare i læringsprosessen. Etter at elevane sjølv hadde oppdaga korleis teksten kunne endrast, hadde ein tilsynelatande ikkje behov for å samtensje med dei andre elevane i gruppa. Denne samtenskinga er viktig om samtalen skal vere utforskande (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021).

Dysthe (2008) brukar ordet læringsressursar når ho snakkar om elevar som samhandlar i vurdering av eige og andre sitt arbeid. I min studie brukte ikkje teksteigar medelevar til å samhandle med, og dei fekk dermed ikkje mogelegheita til vere læringsressursar for teksteigar. Teksteigar, som hadde ei fungerande rolle som samtale-leiar, gjekk vidare til neste fargemarkering etter at innspel var gitt, eller oppdagingar var gjort. Dermed mista han nok fleire perspektiv, som Stobart(2008) hevdar er viktig i samtensking. Det kan virke som teksteigar ukritisk tenkte at det viktigaste var å få innspel, uavhengig av kva innspelet påpeika. Dette kan vere ei mogeleg forklaring på kvifor han ikkje såg behovet for å samtensje med alle deltakarane i gruppa. Innspela som blei gitt, eller oppdagingar som blei gjort, blei dermed ukritisk tatt imot som ei sanning på tekstutvikling. Dermed mista teksteigaren den motstanden som Børresen (2015) seier er viktig når ein skal utforske i samhandling med andre.

6.2 I kva grad gav elevar innspel som har potensiale til å hjelpe medelevar i utvikling av tekst?

Dei aller fleste innspela som blei gitt i kvarandrevurderinga, bidrog truleg til ei form for tekstutvikling. Elevane oppdaga kva som kunne omskrivast i kvarandre sine tekstar, og kom med innspel som var konstruktive og sannsynlegvis til god hjelp i revidering av tekst, i tråd med det Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) seier er ein viktig del av læring gjennom samtinking. Ein sentral del av målet med kvarandrevurdering er, i følge Dysthe (2008) at elevane må vere læringsressursar for kvarandre. Likevel såg me at dei aller fleste innspela konstaterte *kva* som kunne endrast, framfor å seie særleg om *korleis* det kunne gjerast. Det hadde nok vore meir læringsfremjande for elevane om dei hadde fått hjelp til å reflektere rundt korleis ein kan utføre ei endring som forbetra teksten. I dei døma me såg at innspela var medierande og sa noko om korleis ein kunne forbetre teksten, fylgde ikkje teksteigar desse opp. I følge Vygotskij (1978) vil ein i samhandling med andre kunne få meir avanserte refleksjonar og kritisk tenking enn om ein skal lære aleine. Dette ser ein ingen døme på i datamaterialet. Dermed skapte dei medierande innspela, på lik linje som dei kritiske og reflekterande, i lita grad vidare utforsking.

6.2.1 Elevar som medierte kvarandre

Me såg fleire innspel der elevar gav medierande hjelp til medelevar. Det som kjenneteikna desse, var at dei konkret gir forslag til kva som kan endre teksten. For å kunne strekkje seg i utviklingssona si, treng ein hjelp frå ein eldre eller ein som kan meir (Vygotskij, 1978). Me såg eit døme på dette frå linje 127 – 130, der elev 3 føreslo ei konkret startsetning i første avsnitt i teksten, slik at tematikken blei presentert i innleiinga. Elev 3 viste i dette dømet at ein truleg hadde utvikla meir tekstkompetanse innan argumenterande tekst enn teksteigar, og kunne slik gi denne medieringa.

Alle funna i datamaterialet der elevane gav medierande innspel til kvarandre, støttar opp om Vygotskij (1978) sin teori om at eleven som medierte, måtte ha utvikla meir tekstkunnskap. I utdraget henta frå linje 95-100 såg ein at oppdaginga blei gjort av medelevar når elev 1 reflekterande spurde om ikkje temasetninga skulle kome før. Elev 2 bekrefta dette gjennom ein nytt, reflekterande spørsmål med at *ja, det skal vel komma før?* Dysthe (2008) hevdar at når elevar samhandlar med kvarandre, opererer ein innanfor kvarandre si proksimale utviklingssone og kan slik vere medierande hjelparar for kvarandre. Vygotskij (1978) påpeikar at den medierande hjelparen må vere eldre, eller ein som kan meir. Det er nærliggjande å tenkje, om ein skal dele Vygotskij sitt syn, at elev 1 og elev 2 var komen

lengre enn teksteigaren i utvikling av tekstkompetanse innan form og innhald. På den måten kunne dei mediere teksteigar, slik at denne eleven kunne strekkje seg i si proksimale sone. Dette stemmer overeins med Roe (2003) sin påstand om at elevar ikkje har føresetnadar for å gi respons utover eigen tekstkompetanse. I datamaterialet var det fleire funn som kan støtte opp under påstanden om dette. For å kunne oppdage svakheiter og styrker i tekst, må ein naturlegvis ha tileigna seg kunnskap om kva som kjenneteiknar sjanger, form og innhald i tekstar.

I motsetnad til Vygotskij hevdar Dysthe (2008) at det ikkje er avgjerande kven som gir ei medierande hjelpa. Ho påpeiker at gjennom å kvarandrevurdere medelevar, vil ein bli meir medviten vurdering av eige arbeid (Dysthe, 2008). Funn frå denne studien gjer at eg likevel stiller spørsmål til om det er utan betydning kven som er medierande hjelpar. Som me såg i linje 208, der eleven påpeika at ein setning ikkje var heilsetning, ville truleg dei andre i gruppa raskt reagert om ein hadde utvikla kompetanse på dette området av tekstkompetanse. Likevel støttar eg Dysthe i at dei fleste elevane truleg vil ha eit læringsutbyte gjennom ein slik samtale. Tekstkompetanse-omgrepet er vidt, og ein kan ha tileigna seg ulike kompetanse innan ulike område. I tillegg vil ein truleg gjennom slik samtale få ulike perspektiv, som kan vere nyttige for eleven si læring, uavhengig av nivå i utviklinga av tekstkompetanse. Gjennom å sjå eigen og andre sin tekst utanfrå, vil ein nok ha eit stort læringsutbyte. På denne måten kan ein nok lettare oppdage svakheiter og styrke i eige og andre sitt arbeid (Dysthe, 2008).

Funn frå datamaterialet viste mediering som går på tekststruktur, som manglande temasetningar, innleiing og avslutning som kunne endrast, korte avsnitt og lange setningar. Me såg døme på at modellteksten blei brukt som samanlikning når ein gav innspel, me såg at rettskriving blei kommentert og at og/å-reglane blei snakka om. Elevane viste gjennom dette at dei hadde lært kjenneteikn på god tekst, slik Bueie (2019) påpeikar er viktig i utviklinga mot ein kompetent skrivar. Tekstkompetanse er samansett, og elevane skal lære om både form, innhald og formål av ulike tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2020) og gjennom å lære om tekst, vil ein utvikle tekstkompetanse (Hoel, 2000). Denne kan igjen overførast til eigen tekstproduksjon. Dette er i tillegg ein føresetnad for å kunne gi og ta imot respons (Roe, 2003). Tekstkompetansen var truleg ulik utvikla blant deltakarane i gruppa, og elevane kunne slik utfylle og lære av kvarandre. Roe (2003) hevdar at tekstkompetanse er ei nødvendig føresetnad for å kunne gi tekstbasert respons, dermed har elevane i ei slik samtalegruppe gode føresetnadar for å lære av kvarandre og vekse i si utviklingsone.

Me ser at dei fleste elevane tar i bruk eit metaspråk, om i varierende grad. Dette krev ei felles etablert forståing av kva ord og omgrep tyder, slik kan ein lettare mediere med eit presist språk, slik Blikstad-Balas (2016) seier er viktig i samtale om tekst. Spesielt såg me nytta av eit metaspråk då dei snakka om revideringsstrategiane. Dei fleste las opp setningane, og kommenterer fargemarkeringa gitt av lærar. Mange supplerer med å nemne kva strategi fargemarkeringa representerte og fekk deretter innspel som var zooma inn på denne strategien. Om revideringsstrategien var tilføre, kunne dei avgrense vurderinga retta inn mot denne strategien. Metaspråket hjelpte dei truleg både til å avgrense og til å gi innspel, og slik framstod elevane tryggare då dei skulle dele innspela sine.

6.2.2 Innspel som kan gi mislykka revidering

Me såg to døme på at innspel som blei gitt, var feil. Slike innspel kunne bidratt til at teksten blei utvikla til eit dårlegare produkt, og Bueie (2019) kallar slike innspel mislykka revisjon. Dette såg me i linje 203-207, då det blei påpeika at ei setning ikkje var heilsetning. Trass i at elev 3 feilaktig påstod dette, blei det inga kritisk vurdering av det. Dette kan indikere lite utvikla tekstkompetanse i elevgruppa, då ein ikkje har føresetnadar til å gi respons utover eigen tekstkompetanse (Roe, 2003). I samtalegruppe 1 såg me enda eit døme på innspel som var feilaktig gitt. I linje 118-122 blei det foreslått å bruke revideringsstrategien «omorganisere». Teksteigar las opp avsnittet sitt med tema «trygg skuleveg». Innspela til medelevar handla om busstider, og at elevar må bruke mykje tid på å kome seg over med båt. Desse innspela passar ikkje inn som ei tilføyning i temasetninga om trygg skuleveg. Dermed ville nok ikkje desse endringane ha bidratt til tekstutvikling. Likevel blei det ingen diskusjon rundt dette. Teksteigar gjekk vidare til neste fargemarkør utan å vurdere innspela kritisk.

Desse to innspela, som kunne resultert i mislykka revisjon, kan vere eit resultat av at elevane hadde lite trening med samtale der ein kritisk skal utforske tekst. Børresen (2017) poengterer kor viktig det er at rammene og forventningane er kjente for at samtalen skal bli «The right kind of talk». Elevane var nok i altfor lita grad førebudd til ein slik samtale der dei skulle utforske tekst. Truleg trudde dei at dei same rammene og forventningane som var blitt brukt under «stjerner og ynskjer», framleis var gjeldande. Det var lett å sjå i ettertid at grunnlaget kanskje ikkje var til stades for at samtalen skulle bli «The right kind of talk». Rammene og forventningane til slik samtaleform treng nok litt til for å bli innarbeidd, slik at elevane skal kjenne seg trygge på kva som blir forventa. Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) løftar òg fram verdien av å gi eksplisitt undervisning i samtaleforma når ein skal samtale utforskande. Her

blei det brukt modellering, etablering av samtalereglar og metaundervisning om samtale, i forkant, nettopp for at elevane skulle bli trygge i kva som blei forventa i slik samtale.

6.3 Korleis påverka fargemarkeringa samtalen?

Intensjonen med fargemarkering var å erstatte dei verbale framovermeldingane med ei ny form for undervegsvurdering, som i større grad kravde at elevane måtte ta i bruk refleksjon og kritisk tenking. Målet var å involvere elevane i vurderinga slik at ein skulle ta eigarskap til korleis teksten kunne forbeistrast. I følge Black and Wiliam (2009) er det viktig at elevane får dette eigarskapet når eige arbeid skal vurderast og endrast. Fargemarkeringa blei gitt i deler av teksten der lærar vurderte det som naudsynt å ta i bruk ein revideringsstrategi, og dette var meint som ein støttestruktur i vurderinga.

Då elevane skulle vurdere tekst, brukte dei fargemarkeringane frå lærar som utgangspunkt i samtalen. Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) kallar det samtenking, og for at dette skal vere effektivt på læring, treng elevane å halde seg kritiske og undrande og konstruktive til kvarandre sine innspel. Ved å bruke fargemarkeringar, låg mykje til rette for at elevane sjølv skulle undre seg, tolke og saman oppdage. Samstundes la nok fargemarkeringane nokre avgrensingar for samtalen då elevane berre brukte desse i samtale om tekst. Dermed blei ikkje blikket løfta slik at ein fekk sett teksten som ein heilskap. Kanskje elevane då hadde gjort andre oppdagingar utover dei lærar gav innspel på. Likevel opplevde eg at fargemarkeringar var til støtte, sjølv om samtalanane ikkje bar preg av samtenking og felles oppdaging. Utan denne støtta, vil eg tru at samtalen hadde blitt mindre målretta, mindre strukturert og elevane kanskje ikkje hatt eit felles vurderingsfokus. Fargemarkeringane leia dei på eit spor, og dei fekk ein støttestruktur som truleg hjelpte dei til å vite kva dei skulle vurdere.

I datamaterialet er det flest funn av kritiske og reflekterande innspel og spørsmål. Dei fleste kritiske og reflekterande spørsmåla i datamaterialet var relatert til lærar si fargemarkering, og dei viste lita samtenking (Kvistad, Kjelaas & Matre, 2021). Som i linje 289, der teksteigar først las opp eit utdrag frå teksten som innehaldt fargemarkering, for deretter å spørje kva ein kunne endre på. Slike spørsmål kunne nok medverke til å bygd vidare på tankar og idear (Mercer, 2008) og fått fleire perspektiv inn i samtalen (Stobart, 2008), om dei hadde blitt fylgd opp. Teksteigar valte likevel i dei aller fleste tilfella å gå vidare etter å ha fått eit eller fleire innspel, utan å spørje utdjupande. Dette blei vist godt i tekstutdraget frå linje 227- 231 der me såg korleis teksteigar bekrefta at innspelet var mottatt med eit «ja, mhm» før ein etter ein liten pause, las opp neste fargemarkering.

Det var nokre funn i datamaterialet på reflekterande spørsmål som ikkje var relatert til lærar si fargemarkering. I linje 275-279 spurde eleven kva teksteigar meinte når det blei sagt at noko var forferdeleg. Her viste eleven at ein reagerte sjølvstendig på ordvalet som teksteigar hadde brukt. Ved å stille dette reflekterande spørsmålet blei det tvinga fram ei grundigare undersøking, som igjen tilførte fleire perspektiv, slik Stobart (2008) påpeikar er viktig. Teksteigar svarte deretter bekreftande på innspelet ved å seie at han såg at det burde stått meir forklart. Denne tolkinga gjorde han truleg ved hjelp av refleksjonen som eleven gav gjennom sitt innspel. Dermed viste teksteigar evne til sjølvregulering, og tileigna seg truleg ny innsikt, slik Pierce og Gilles (2008) seier kan skje gjennom utforskande samhandling. På lik linje framhevar Stobart (2008) det å reflektere i dialog med andre for å få inn fleire perspektiv. Han hevdar at gjennom dette får eit utanfråperspektiv på eigen tekst. Dette såg me i dømet frå linje 277, då teksteigar svara at han såg at det burde stå meir forklart. Gjennom medeleven sitt reflekterande spørsmål, oppdaga teksteigar kva som kunne tilførast setninga og fekk sett ord på egne tankar. Det kan verkje som innspela i fleire tilfelle hjelpte teksteigar å sjølv oppdaga kva som kunne endrast i teksten. Stobart seier at eit slikt utanfråperspektiv igjen kan utvikle sjølvregulering. Det såg ein enda eit døme på frå linje 270-273 der elev 2 bad teksteigar om å svare på om det var blitt brukt punktum eller komma i ei setning. Gjennom å gi eit slikt innspel fekk kanskje elev 2 dei andre til å oppdage at setninga var lang, og at det nok var viktig med eit punktum der. Dette er i tråd med Stobart (2008) sin teori om at gjennom samhandling kan ein få nye perspektiv på teksten

Me såg eit døme i linje 32 at ein elev stilte seg kritisk til lærar sin fargemarkør. Eleven viste her evne til å vurdere kritisk, og han evna til å aktivt vurdere «verda rundt seg» (Ferrer W. et al., 2019), som i dette tilfelle var lærar si vurdering. Han viste ved å løfte blikket, at han evna å ta eit overordna perspektiv utover det som var samtalebepillinga. Dette var det einaste tilfellet der ein såg at elevane føretok ei overordna vurdering som omhandla meir enn medelevar sin tekst. Gjennom det kritiske spørsmålet som eleven retta mot lærar si fargemarkering, låg alt til rette for å utforske ulike mogelegheiter og perspektiv på ein kreativ måte (Ferrer, W. et al., 2019). Straub (2000) poengterer viktigheita av at eleven blir rettleia til å sjølv ta ei vurdering, og det burde vore lærar sitt pedagogiske utgangspunkt når ein får eit slikt innspel. I staden for blei tankerekka til eleven stoppa ved at lærar med det same gav eleven støtte i det kritiske innspelet. Dermed sette lærar ein stoppar for vidare utforsking og refleksjon. Dette blei gjort trass i at artikkelen til Kvistad, Kjelaas & Matre (2021) hadde gjort lærar medviten på at det er uheldig for elevane sine refleksjonar om lærar braut av samtalen.

Kanskje kan dette indikere at læraren ikkje sjølv har utvikla nok kompetanse innan reflekterande og kritiske innspel og spørsmål. Om lærar i staden for hadde stilt eit ope spørsmål tilbake til elevane om dette, kunne det lagt til rette for utforsking. Elevane kunne då i samhandling fått rom til å grunna over det kritiske innspelet som eleven i utgangspunktet gav lærar, og det kunne medført nye tankar og idear frå eit elevperspektiv (Mercer, 2008). Slik kunne heile gruppa blitt involvert i refleksjonen som igjen kunne starta ein gruppeutforskande samtale. Aksnes (2007) seier at når ein deltar i samtale er det å «konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det ein hører, for å kunne ta stilling og gi respons» (Aksnes, 2007, s. 114). Ein slik samtale sette lærar ein stoppar for ved å vere for snar med å gi svar, framfor å nytte denne refleksjonsmogelegheita som opna seg.

Lærar sine innspel i form av fargemarkeringar fungerte nok som ei god støtte då elevane gav innspel til kvarandre. Desse fargane representerte kvar sin revideringsstrategi som elevane hadde fått implementert. Gjennom eit metaspråk om desse kunne elevane gi presise innspel, slik Blikstad-Balas (2016) påpeikar er eit viktig reiskap når ein skal gi respons på tekst. Dette metaspråket, som fargemarkeringane står for, gav elevane ei innsnevring i kva ein skulle vurdere og gi innspel på. Samstundes gav desse gode mogelegheiter for undring og felles drøfting.

7 Oppsummering og vegen vidare

I denne studien har eg undersøkt korleis elevar på 10. trinn gir kritiske, reflekterande og medierande innspel i ein munnleg samhandling der ein vurderer tekstutdrag. Det er første gong eg har lagt til rette for at elevar i samhandling får vurdere tekst. Elevane har kvarandrevurdert tekst, og gitt innspel på både eigen og andre sine tekstar. Slik kan denne studien kan supplere tidlegare forskning ved å vise ein metode for korleis ein kan leggje til rette for at eleven kan medverke og bli involvert i vurdering av arbeid.

Eg valte å operasjonalisere problemstillinga i følgjande tre forskingsspørsmål: 1): Kva kjenneteiknar elevane sine kritiske innspel? 2): Kva kjenneteiknar elevane sine reflekterande innspel? 3): I kva grad gir elevane innspel som har potensialet til å hjelpe medelevar i utvikling av tekst? Eg brukte ei kvalitativ tilnærming. I innhenting av empiri, brukte eg lydopptak, før eg analyserte desse ved å bruke metoden samtaleanalyse. Gjennom analysen og drøftinga har eg vist kva som kjenneteikna dei kritiske og reflekterande innspela til elevane og eg har vist korleis elevane gav innspel som kan hjelpe medelevar til å utvikle teksten sin. Alle desse innspela kunne bidratt til å utforske tekst, som Aksnes (2007) framhevar som kjenneteikn på ein læringsamtale. Mercer (2008) vektlegg at innspela bør byggje vidare på tankar og idear i ein slik utforskande samtale. Slik kunne ein mediert kvarandre til vekst i den proksimale utviklingssona (Vygotskij, 1978).

Intensjonen med å leggje opp til å vurdere tekst i samtalegrupper, var at elevane skulle bli involvert i vurdering av eige arbeid (Black & Wiliam, 2009). Dewey (2009) seier det er viktig med medverknad for at ein aktivt skal konstruere eigen kunnskap. Eg opplevde at elevane involverte seg i vurdering av tekstutdrag, og at dei aktivt medverka til å finne korleis teksten kunne forbetre seg. Gjennom å vere læringsressursar for kvarandre (Dysthe, 2008), vil ein kunne utvikle sjølvregulering (Andersson & Palm, 2017). Då er det viktig at ein ser teksten sin frå eit utanfråperspektiv (Stobart, 2008). Dette opplevde eg at elevane fekk gjort gjennom samtalen.

Det som gjekk igjen i samtalan, var at elevane ikkje var gode nok på å utnytte det potensialet som låg i innspela. Hovudårsaka til dette, var nok ei manglande oppfylging av innspela som blei gitt. Teksteigar tok i mot innspela, han «fanga» det raskt, utan å undersøkje det. Sidan ikkje innspela fylgt opp, blei samtalen lite utforskande. Dette resulterte nok igjen til at eleven i lita grad fekk ei medierande hjelp. Når ein ikkje nytta dei ulike perspektiva som blei spelt

inn, vil ein heller ikkje få innsikt i, og forstå , dei ulike perspektiva, som er viktige i ein slik samtale.

7.1 Didaktiske implikasjonar

Eg har gjennom studien gjort erfaringar med å bruke samtale som vurderingsform i klasserommet. Eg opplevde at elevane sine innspel var både kritiske, reflekterande og til dels medierande. Likevel blei samtalanene ikkje utforskande då elevane i lita grad fylgde opp og undersøkte innspel saman. Dermed fekk dei ikkje møte ulike perspektiv Dette handlar nok mest om manglande trening på å samtale på slik måte. Gjennom å opparbeide slik samtalekompetanse, vil truleg elevane bli betre rusta til å kritisk vurdere, ta reflekterte val og slik vere meir i stand til å delta i demokratiske prosessar i samfunnet (Ferrer & W. et al., 2009). Me ser at Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) poengterer viktigheita av at samtaleforma er godt implementert i forkant av ein utforskande samtale. Dette er noko som eg framover vil vektleggja i mi undervisning. Gjennom å vurdere tekstar i samhandling med andre, vil eleven truleg få medverke korleis ein kan arbeide for å utvikle eige arbeid. Dette vil truleg bidra til meir elevinvolvering i eigne læringsprosessar.

Implementering av slik samtaleform må gjerast over tid. Hadde samtalestrukturen vore innøvd over lengre tid, trur eg elevane hadde vore medvitne på at ein undersøkte innspela og prøvde å oppdage *korleis* ein kunne utføre ei endring, framfor å raskt gå vidare til neste innspel. I tillegg ser ein heilt klart at elevane i denne studien har lite trening i å stille spørsmål i samtalen, spesielt spørsmål av open kategori. Desse spørsmåla bidrar ofte til ei jakt på svar, og dermed kan dei fremje både kritisk og reflekterande tanke. I tillegg er dei opne spørsmåla effektive til å drive samtalen framover . Gjennom å leggje til rette for å øve opp desse dugleikane, kan nok samtalen over tid bli utforskande. Det er viktig at elevane undervisning i kva som blir forventa i slik samtaleform, slik at strukturen og rammene er kjente. I tillegg kan det vere ein god måte å utvikle samtalekompetanse ved at elevane får delta i samtalar med meir kompetente hjelparar.

Fargemarkeringane som blei utvikla til undervisningsdesignet i denne studien, vil eg fortsetje å bruka når elevar skal samtenkje om tekst. Desse opplevde eg at var til hjelp for elevane i samtalanene. Dei fekk rettleiing på kva revideringsstrategi som kunne brukast, og det førte til at elevane blei meir målretta i innspela sine. Utan denne støtta som fargemarkeringa gav, trur eg samtalen fort kunne blitt utan fokus og med manglande struktur. No visste elevane kva

strategi som kunne vere til hjelp for å utvikle teksten, og dermed kunne dei avgrensa «oppdagingsjakta» til dette området.

I følge Bueie (2019) er det hensiktsmessig å gi elevane betre revideringsstøtte, og revideringsstrategiar kan fungere som ei slik støtte. Denne erfaringa gjorde eg gjennom min studie. Eg opplevde at gjennom å ha eit metaspråk på revideringsstrategiar, kunne eg som lærar gi ei undervegsvurdering utan ord. Undervegsvurderinga blei presis og konsis, framfor å bestå av mange ord som elevane kunne opplevd vanskeleg å forstå. I tillegg la den opp til undring, refleksjon og kritisk tenking, sjølv om samtalanane i lita grad bar preg av dette.

Kunnskap og erfaring som har vakse fram gjennom arbeidet med studien, har vore utviklande i mi rolle som lærar. I mitt vidare arbeid vil eg halde fram med å leggje til rette for slik samtaleform då eg opplevde at elevane blei involverte i vurderingsprosessen. Eg opplevde elevaktivitet og at elevane medverka til korleis ein kunne forbetre teksten. Denne erfaringa vil eg nytte i mitt vidare arbeid som lærar, og som noverande lærarspesialist på eigen skule. Gjennom metodikken som blei utprøvd, fekk elevane sjå både eige og andre sitt arbeid utanfrå, noko som er viktig for læringsprosessar, uavhengig av fag. Dermed kan samtalemotodikken i denne studien truleg generaliserast til fleire fag i skulen.

7.2 Vidare forskning

Det har ikkje vore mogeleg i denne studien å undersøkje i kva grad elevane har tatt eigarskap til eigne læringsprosessar. I forlenginga av studien hadde det vore interessant å undersøkje korleis elevane reviderte tekstutdraget i prosessen fram mot ferdig produkt. Ser ein at endringane dei oppdaga i samtalanane er blitt utført? Eller viser dei like lite engasjement og vilje til å omskrive som ein har sitt tidlegare, trass i involvering og medverknad?

Utgangspunktet for denne studien er ein uro over manglande elevinvolvering i vurderingsarbeidet. Dette trass i at opplæringslova (forskrift til opplæringslova, § 3-12) presiserer at elevane i norsk skule skal delta i eigne læringsprosessar, og delta aktivt i vurdering av eige arbeid. Det blir poengtert at elevane bør få ei meir sentral rolle i vurdering av eige arbeid. Då eg i arbeidet med denne studien leita etter tidlegare forskning om vurdering gjennom samtale, var det lite å finne. Eg stillar meg undrande til dette. Kan det vere ein indikator på at den norske skule ikkje er gode nok på å involvere elevane i slik form for vurdering? Dette hadde vore interessant med meir forskning på.

Avslutningsvis kjenner eg på ei uro over funn knytt til eigen praksis. Denne studien viste at elevane som no går på 10. trinn, ikkje har utvikla nok kompetanse på å samtale på ein

utforskande måte. Framover er det viktig for meg i lærarrolla å vere medviten på at elevane får øve på å samtale med eit kritisk og reflektert blikk. I tillegg treng elevane å få meir øving i å stille spørsmål. Dette er ein kompetanse som er viktig i alle former for samtale, og ein kan gjennom dette vise seg aktiv lyttar, i tillegg til at ein kan drive samtalen framover. Gjennom å stille spørsmål kan ein invitere deltakarane med på felles refleksjon og undring, og ein kan slik få tak i fleire perspektiv. Dermed vil eg bruke tid på å la elevane bli kjent med samtale som metodikk. Strukturen og rammene må implementerast, og elevane må få øve opp dugleik på å utforske tekst saman. Dei treng å bli medvitne på korleis ein kan stille spørsmål, og korleis ein kan følgje innspela i samtalen opp. Gjennom trening i dette kan ein utvikle både samtalekompetanse og tekstkompetanse .

I den nye læreplanen, LK20, er kritisk tenking og refleksjon vektlagt stor plass. I datamaterialet såg me eit døme på at heller ikkje læraren var godt nok rusta til å drive samtalen framover med eit kritisk og reflekterande blikk. Hadde læraren fylgt opp innspelet som blei gitt av eleven, kunne ein lagt til rette for at elevane fekk utforske, og i samhandling, jakte på svar. Viktigheita av at lærar er open og nyfiken på alle dimensjonar som kan kome fram i samtalen, blir løfta fram i artikkelen til Kvistad, Kjelaas og Matre (2021) . Derfor er det viktig å understreke at me som jobbar i skulen, treng å få utvikle nok kompetanse før ein skal implementere nye satsingar i læreplanen. Heller ikkje lærarar kan lære i frå seg noko utover eigen kunnskap, slik Roe (2003) hevdar når ho framsnakk det å utvikle tekstkompetanse. Om skulen skal ruste elevar til å kunne delta i verdifulle, demokratiske prosessar, treng ein kompetente lærarar som kan leggje til rette for dette.

I vurderinga skal eleven sjølv setje ord på kva ein kan, kva ein kan betre enn før og kva ein kan jobbe vidare med. Dette skal vere ein dynamisk prosess, i alle fag, på alle trinn, og eg kjenner at dette er utfordrande å få gjennomført. Likevel har eg no fått gjort erfaring på *ein* måte det kan gjerast på, der alle er aktive og får bruke språket sitt til å vurdere seg sjølv og medverke til kva ein kan vidareutvikle. Dermed kjenner eg at dette er ein metodikk som eg kjem til å nytte framover for å møte det nye kravet til læreplanen. Gjennom min funksjonsstilling som lærarspesialist, kjem eg til å dele denne erfaringa med resten av kollegiet som ein del av utviklingsarbeidet på skulen, som eg gjennom denne profesjonen er ein del av.

8 Referanse

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). *The Impact of Formative Assessment on Student Achievement: A Study of the Effects of Changes to Classroom Practice after a Comprehensive Professional Development Programme*. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Beck-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), s. 5–25. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Black, P & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2), s.139-144, 146-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educ Asse Eval Acc*. 21,5-31. DOI 10.1007/s11092-008-9068-5
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, C. M. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*(7). s. 28-39.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 39-61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Børresen, Beate (2015). En egen form for samtale. Christensen, Hanne; Stokke, Ruth Scierstad (Red.). *Samtalens didaktiske muligheter*. Kapittel 1. s. 18-34. Gyldendal Akademisk.
- Calhoun-Dillahunt, C., & Forrest, D. (2013). Conversing in Marginal Spaces: Developmental Writers' Responses to Teacher Comments. *Teaching English in the TwoYear College*, 40(3), 230-247. Storbritannia: National council of Teachers of English.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken og C. P: Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive–Psychological Processes in Second Language Learning. In H. M. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 119–138). Oxford: Wiley–Blackwell.
- Dewey, J. (1933). (2009). *Hvordan vi tenker – en reformulering af forholdet mellom refleksiv tenkning og utdannelsesprosessen*. Århus: Forlaget Klim.
- Duckworth, A. (2011). The significance of self-control. I *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 15(7), 2639-2640. DOI: 10.1073/pnas.1019725108
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, (4), 16-23.
- Eriksen, H & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken og C. P: Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenking i samfunnsfag? I M. Ferrer., & A. Wetlesen. (red). (2019). *Kritisk tenking i samfunnsfag*. (s. 14-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry*.34(10), s.906-911.Henta frå https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df704a7.pdf?_ga=2.224503379.81846551.1616354608-1917644617.1581068516
- Gallagher, K., & Anderson, J. (2012). *Writing Coach: Writing and Grammar for the 21st Century*. Upper Sadle River, NJ: Reardon.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/00346543029848
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T.N. (2011). *Elevinvolvering & selvregulert læring*. London: University of Oxford. Henta frå: <https://www.researchgate.net/publication/272508537>
- Håland, A (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Henta frå file:///C:/Users/80962/Downloads/Anne_Haaland.pdf
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbol with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (s. 13-31). Philadelphia: John Benjamins.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshäfte om Argumenterende skrivning*. Trondheim, NTNU, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Henta frå: https://skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2021/01/argumenterende_skrivning_bm_skjerm.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2012, 16. januar). *Å skrive, det er å omskrive*. *Utdanningsforskning*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/a-skrive-det-er-a-omskrive/>
- Kvitstad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevs meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research* 7(2), s.39-56. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together* London: Routledge.
- Mercer, N. (2008): Three kinds of talk- thinking together. Henta frå https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/5_examples_of_talk_in_groups.pdf
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Myhill, D. & Dunkin, F. (2005). *Questioning learning. Language and Education*, 19(5), 415– 427.
- Nielsen, F. M. & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: departementets sikkerhets –og serviceorganisasjon.
- Opplæringsloven. (2020). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2020-06-29-1474) henta frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. California: Sage Publications Ltd.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Quale, A. (2007). Konstruktivisme i naturvitenskapen: kunnskapssyn og didaktikk. *NorDiNa*, 3(2), 175-188. Henta frå <https://journals.uio.no/nordina/article/view/379/411>
- Roe, A. (2003). *Proessorientert skrivepedagogikk før og etter L97*. Rapport fra spørreundersøkelse om bruk av prosessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002. Oslo: Nasjonalt senter for læring og utvikling (Læringscenteret).
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. I *Instructional Science*. 18, 119-144

- Scriven, M. (1967). Chapter 5: The methodology of Evaluation. I P.A. Taylor og D.M. Cowley (red.): *Reading in Curriculum Evaluation*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse, en praktisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å). *Sirkelen for undervisning og læring*. Henta 4. April, 2022 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring I klasserommet*. Oslo,: Gyldendal Akademisk.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times The Uses and Abuses of Assessment*. Oxon: Routledge Taylor and Francis group.
- Straub, R. (2000): The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7(1), 23–55.
- Tobias, S. & Everson, H.T. (1996): *Assessing metacognitive knowledge monitoring*. College Entrance Examination Board, New York.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Lærplan i norsk (NOR01-06). Kjerneelementer*. Henta fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. Redigert av M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2018). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods. *Canadian Journal of Action Research* 14(1), s. 69-71. DOI: <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Modelltekst som blei brukt i forkant av skriveøkt om argumenterende tekst

Modelltekst

Skal vi ha en leksefri skole?

I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.

Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.

Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.

Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette. Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.

Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.

Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.

Vedlegg 2: Skriveramme

| Tekststruktur | Innhald | Døme på startsetningar |
|----------------|---|--|
| Innleiing | Forklar kva teksten skal handle om og kvifor du ynskjer å belyse nokre ulike argument for og imot dette | På [...] har me i dag tre ungdomsskular. Det er snakk om Det er ulike meiningar om dette. Nokon meiner at medan andre tenkjer at Eg vil no belyse ... før eg legg fram mitt syn på dette |
| Første avsnitt | <u>Temasetning:</u> 1. kommentar 2. kommentar 3. kommentar | Mange meiner at..... Ein anna ting som..... |
| Andre avsnitt | <u>Temasetning:</u> 1. kommentar 2. kommentar 3. kommentar | Andre tenkjer derimot at |
| Tredje avsnitt | <u>Temasetning:</u> 1. kommentar 2. kommentar 3. kommentar | Eg på mi side meiner at |
| Konklusjon | Oppsummering av hovudpunkt Her kan du leggje fram eiga meining | Kort oppsummer teksten sett opp mot innleiing. I DENNE DELEN SKAL DET IKKJE TILFØRAST NOKO NYTT! |

Skal skulen vår verkeleg leggjast ned?

Det er vert mykje debatt opp igjennom åra der dei har snakket om ungdomsskulen på [...] og at dei skal flytta til [...], noko som eg ikkje synest er bra. Derfor har eg skreve ein argumenterande tekst om dette.

Det er mange som syntes det å slå saman skulane er ein god ting. Dei meiner at ungdommane vil få eit betre samhold, og ha det meir sosialt medan at det er så mangen folk rundt dem. Ein anna ting dei synst er at det er godt og ha ungdom skulen samla på ein stad, som er sentrum. Det gjer ting lettare for mange og ein kan få fleire moglegheiter til og gjere ting sidan ein ikkje er så mange skule.

Det vil si at ein kan få meir pengar til skulen.

Nokre meiner også at det er forferdelig eller ikkje så bra, Folk meiner at det kjem til å øydeleggje for småsamfunna på øya. Foreldre meiner også at det kan bli veldig tidleg for elevane å dra på skulen for bussane kjem ikkje til Bremnes når skulen byrjar. Derfor må elevane må opp tidlegare enn når ein går på skulane som er rett ved sida av dei i dag.

Eg på mi side meiner at dette er veldig dumt og unødvendig. Me som bur på dei små bygdene har lyst å halde oppe alt som me klarar for å forhindre at fleire og fleire flyttar vekk. Me vil ha skulen vår oppe sånn at me i framtida ikkje vil miste så mykje innbyggjarar men få fleire innbyggjarar i framtida då fiskerihamna skal komme og gi mange arbeidsplassar. Eg synes det også vil bli veldig dumt å sende ungdommane på bussen tideleg på morgonen og så kjem dei seint heim igjen fordi det er ein del veg å kjøre med buss. Det blir dumt for dei som bur på småbygdene for dei må reise langt for å komme til skulen kvar dag noko som høyrer veldig slitsamt ut. Noko som eg er redd for kan skape ungdommane til å bli meir slitne, kvalme og leie etter skulen.

Om skulen blir stengt og kva tid den blir det vil vise seg med tida, men alle er klar over at den må stenge ein eller anna gong uansett vil eg tru.

Transkripsjonsnøklar

Henta frå Jefferson, 2004

| <i>Symbol</i> | <i>Definisjon og bruk</i> |
|-------------------------|--|
| <i>(2.6)</i> | Tid (i sekund, komma tidels sekund) mellom slutten av eit ord og i byrjinga av det neste |
| <i>(.)</i> | Kort pause/mellomrom, vanlegvis mellom 0.08 og 0.2 sekund |
| <i>o::rd</i> | Kolon indikerer forlenga vokal eller konsonant |
| <i>>ord<</i> | Høgre/venstre carats indikerer raskare taletempo |
| <i><ord></i> | Venste/høgre carats indikerer saktare taletempo |
| <i>(ord i parantes)</i> | Handling eller lydar som blir utført |
| <i>[...]</i> | Erstattar namn eller stadar |

1 Transkribering av samtale med gruppe 1

2 Samtale om elev 4 sin tekst

3 Teksteigar: I innleiinga har eg skrevet (les av): **Eg skal skriva ein argumenterende tekst om**
4 **nedlegging av ungdomsskolane på [...].** Dette er det mange ulike tankar om. Nokon meiner at
5 det er bra for ungdommane med eit miljøskifte, medan andre meiner at det ikkje er
6 bra. **Kvifor trur du denne bør denne slettast ?**

7 Elev 3: **Du kunne kanskje ha starta med noko som viser til fakta om denne saken. Ikkje**
8 **berre skrevet at du skal skrive om nedlegginga av ungdomsskulane utan å informere om**
9 **saken først.**

10 Teksteigar: i neste avsnitt er det blitt farga gult, der står det (les av) **Slik det er no så har me**
11 **tre ungdomsskolar på [...], men det er mange som er for dette forslaget om å slå alle**
12 **ungdomsskolane i lag til ein stor ungdomsskule.** Dei meiner at det er bra for elevane å møte
13 nye folk å vara i større grupper. Dei har tru på at dette kommer til å fungere og at det er det
14 beste for elevane.

15 Elev 3: **du kunne ha sagt (2.8) flytta litt på ord, sånn at det blei meir (.) ikkje så mykje**
16 **bruk av slik og sånn. Sånn at det blei ein kortare setning.**

17 Teksteigar: neste setning er blitt farga grøn, det står (les av): *Andre tenker derimot at dette*
18 *ikkje er ein så god ide. Ein av grunnane til dette er for eksempel transport. Det er ikkje så*
19 *god **transport** her på øya og det gjere at det er mange som er i mot dette forslaget.*

20 Elev 3: **i stadenfor å skrive transport kunne du skrevet det er ikkje så mange bussar som**
21 **går eller det er ikkje så mange moglegheiter å komme seg heim.** <Viss me skal for
22 eksempel bruke den bussen som går til Stord, går det veldig lang tid før me er heime. Dette er
23 jo eit stort problem! >

24 Teksteigar: neste den er blå, og der står det (les av): **Ein anna grunn er at dei kan komma i feil**
25 **miljø.**

26 Elev 1: **den setninga er kanskje litt kort. Det bør jo stå noko meir om kva du meiner her**
27 **om feil miljø.**

28 Elev 3: **det er jo eit punktum der**

29 Elev 2: **det burde kanskje vore eit komma i staden for.**

30 Teksteigar: neste er farga raud, det står (les av): **Fleire lærarar slepper det å pendla langt**
31 **kvar dag, men det som er dumt er jo at det kan henda at det er fleire lærarar som mister**
32 **jobben sin.**

33 Elev 2: **eg forstår ikkje heilt kvifor du skal slette den?**

34 Lærar (bryt inn i samtalen): Me har snakka om at det aldri skal inn ny informasjon i
35 avslutninga. Derfor meinte eg at denne bør slettast frå avslutninga. Om ein vil ha det med som
36 eit argument, må ein skrive om det i hovuddelen.

37 Elev 2 (henvendt til lærar): **om dette burde vore eit avsnitt i hovuddelen, burde du ikkje**
38 **då farga den gul, ikkje raud?**

39 Lærar: det ser eg du har heilt rett i. Her burde eg markert den gult og slik vist at det var
40 naudsynt å omorganisere i teksten, slik at dette blei eit avsnitt i hovuddelen.

41 Samtale om elev 1 sin tekst

42 Teksteigar: Det første som er komen her i innleiinga er gult, og det betyr at eg skal
43 omorganisere det. Det står (les av): **Det er vert mykje debatt opp igjennom åra der dei har**
44 **snakket om ungdomsskulen på [...] og at dei skal flytta til [...], noko som eg ikkje synest er**
45 **bra. derfor har eg skreve ein argumenterande tekst om dette.**

46 Elev 2: **kanskje når du har skrevet noko eg ikkje synest er bra at det skal vere med i**
47 **avsnittet om di mening.**

48 Teksteigar: ja. Du har nok rett i det. Det neste eg har fått er farga grønt: **derfor har eg skreve**
49 **ein argumenterande tekst om dette. Kva kunne eg hatt erstatta den med?**

50 Elev 4: **kanskje du kunne ha starta setninga med noko anna enn derfor.**

51 Elev 3: **du kunne i stedenfor starta med å skrive eg har skrevet ein argumenterande tekst**
52 **om... ikkje om dette, men om nedlegging av ungdomsskulen. Viss du har det i starten av**
53 **setninga, veit ein kvifor du har skrevet denne teksten. Då vil den med ein gong bli**
54 **innleia.**

55 Teksteigar: ja

56 Elev 3: er dåå einige i det?

57 Teksteigar: den neste har eg fått raudt på, det står: **Tingen** med dette er at [...] vil ha alt og
58 alle på [...] og at dei ska ha alt der “i sentrum” noko som ein del folk er einige med og ein
59 del andre er ueinige. **Tingen** er vel ikkje så veldig sakleg ord.

60 Elev 3: **ja, i stadenfor å skrive tingen, kunne du skrevet hensikta**

61 Teksteigar: ja. Neste er farga gul, det står **Tingen** med dette er at [...] vil ha alt og alle
62 på [...] og at dei ska ha alt der “i sentrum” noko som ein del folk er einige med og ein del
63 andre er ueinige.

64 Elev 3: der skal du omorganisere?

65 Teksteigar: hmm

66 Elev 3: **eg trur kanskje viss det hadde vore min tekst at eg hadde starta kanskje med ein**
67 **anna setning., og så hatt det med i den andre setninga. Eg ville kanskje ha starta med at**
68 **[...] er den største plassen her, og at mange vil samle mest mogeleg hit. Det er igjen dumt**
69 **for oss som ikkje bur der, for det tar tid for oss å kome oss ut dit.**

70 Teksteigar: mhm. Det gjer jo det. Nokon som er ueining?

71 Elev 3: nei

72 Teksteigar: då er det eit anna avsnitt, som er farga blå, som er å tilføye. Det står (les av) **Det**
73 **som er bra med at skulen skal flytta er at det blir meir folk å vera med og fleire lærarar som**
74 **kan hjelpe fleire ungar om gongen .**

75 Elev 4: **her kunne du nok hatt skrevet meir**

76 Elev 2: eg veit heller ikkje om det fleire lærarar og at elevane får meir hjelp. Her er me ein
77 lærar på 5 elevar, der vil det bli ein lærar på 30 elevar.

78 Teksteigar: ååå, det visste eg ikkje. Då må eg forandre på det.

79 Elev 2: **eg trur det er blitt blått fordi det er for kort avsnitt.**

80 Elev 3: **det består kun av ein setning, det er for lite for i eit avsnitt.**

81 Teksteigar: det er eg einig med

82 [Samtale om elev 3 sin tekst](#)

83 Teksteigar: Først i teksten fekk eg gul, der står det (les av): *I denne teksten skal eg skrive om*
84 *ned stenging av ungdomsskulen på [...]. På [...] har me 3 ungdomsskular og dei har no bjunt*
85 *å snakka om å leggja ned ungdomsskulen på [...], dette er det stor ueinigheit i.*

86 Elev 4: **i den første markeringa kan du kanskje skrive at det ikkje berre er snakk om**
87 **skulen på [...], men på [...] og.**

88 Elev 1: **men, denne teksten handlar vel igrunn om nedlegging av [...] skule?**

89 Elev 4: ja, ungdomsskulen

90 Teksteigar: så dåke meiner eg bør skrive i stadenfor nedlegging av skulen på [...], at det gjeld
91 samanslåing av ungdomsskulane på [...]?

92 Elev 4: ja.

93 Teksteigar: er du elev 2, eining?

94 Elev 2: ja

95 Teksteigar: lengre nede i innleiinga står det (les av) *Ungdomsskulen på [...]g er i fin stand*
96 *men det er ikkje så mange elevar på ungdomsskule som det er på [...] og [...]. Derfor*
97 *vil kommunen legge ned ungdomsskulen.* Eg har fått gult på den siste setninga.

98 (6.7)

99 Elev 1: **kanskje du skulle hatt det som ein temasetning?**

100 Elev 2: **ja, det skal vel komma før?**

101 Teksteigar: neste er (les av) *Eg meina at me ikkje bør leggja ned ungdomsskulen*
102 *på [...] er fordi me har ein fin skule som er i og stand, me har til å med eit fint basseng.* (ler
103 litt) **Der veit eg ikkje heilt kva eg sjølv har skrevet ned.eg ser eg må rydde litt i denne**
104 **setninga, ja**

105 Teksteigar: på neste har eg fått «erstatte» på og. Setninga er (les av) *Dei meina **og** at viss dei*
106 *legger ned ungdomsskulen så vil dei spare masse pengar som dei kan bruke på andre ting*
107 *som dei meina er viktigare.*

108 Teksteigar: **der skal det sikkert vere å i stadanfor**

109 Elev 4: **eller kanskje også?**

110 Teksteigar: ja, sikkert også

111 Teksteigar: så har eg skrevet (les av) *Eg på mi side meina at dei i kommunen ikkje bør ha lov*
112 *til å gjere det no grunnen min er at i vår klasse er det veldig bra klassemiljø, eg trur det kan*
113 *være for at alle kjenner alle veldig godt å at alle respekterer kvar andre*

114 Elev 4: **der kunne det sikkert vore to setningar i staden for ein**

115 Teksteigar: ja, du meiner at eg kunne delt det opp i to setningar?

116 Elev 4: ja

117 Teksteigar: ja, det kunne eg (.)

118 Teksteigar: så har eg fått blått på (les av): **Andre tenker kanskje derimot at det ikkje er noko**
119 **problemer med å stenge ned skulen fordi skulevegen kommer til å bli trygg å det kommer til å**
120 **vere voksne som passar på at ungane har det bra. På den bør eg tilføre noko**

121 Elev 4: **kunne sikkert vore meir for eksempel sagt noko om kor sjeldan bussen går og**
122 **kor lang tid det tar å kome seg til skulen.**

123 Elev 2: **eller om du skulle sagt noko om [...]elevane som må over med båt før dei byrjar**
124 **skulevegen.**

125 Samtale om elev 2 sin tekst

126 Teksteigar: I innleiinga mi står det (les av): **I vinter kom kommunen fram med at dei har lyst til**
127 **å slå i saman [...], [...] og [...] ungdomskole. Det som er sendt til høring er at [...] og [...]**
128 **skal flytte til [...]. Det er blått, og eg bør tilføre noko.**

129 Elev 3: e::h, du kan tilføre (5.3) e::h, **du kan erstatte startsetninga med eg har skrevet ein**
130 **argumenterande tekst om nedlegging av skulen, og deretter ha med det som står der.**
131 **Altså; start med å sei at du har skrevet ein argumenterande tekst, deretter tar du det**
132 **som du har skrevet.**

133 Teksteigar:: mmhm.smart.

134 Teksteigar: (les av): *Men ein ting eg e HEILT sikker på er at det er veldig mange grunnar til å*
135 *ikkje stenge. Til dømes: Veldig lang pendlevei for mange, spesielt dei så kjem ifrå [...]. Ein*
136 *blande veldig mange folk så ikkje burde blandast.* Til dømes bør slettast. **Her kan eg nok**
137 **erstatte det med for eksempel så blir det veldig lang pendlevei.**

138 Elev 3: ja, det kan du.

139 Teksteigar: ja. Så då blir det *for eksempel blir det veldig lang pendlevei, spesielt for dei som*
140 *kjem ifrå [...].* I neste setning står det **Ein blande veldig mange folk så ikkje burde**
141 **blandast.** Her og bør det tilførast noko. Det eg meiner med det er jo at [...] og [...] er jo
142 forskjellige veldig mange.

143 Elev 1: ja.

144 Elev 1: **du må få fram meininga**

145 Teksteigar: i alle fall her sør

146 Elev 3: **men berre for å tilføre noko her; du bør kanskje skrive kvifor dei ikkje bør**
147 **blandast. At det ikkje berre står laust. Så du bør kanskje skrive noko om det.**

148 Transkribering av samtale med elevgruppe 2

149 Samtale om elev 1 sin tekst

150 Elev 2: **når eg ser på innleiinga di, ser eg eit par skrivefeil.** Men utanom det er den veldig
151 flott. Du har passeleg lengde på avsnitta. Det synest eg er veldig greitt, då er det ikkje så
152 kjedeleg å lese det. Du har med ein del ulike synspunkt.

153 Teksteigar: eg har fått blåfarge på alle temasetningane mine. Dei er sånn: (les av) **Mange**
154 **lærer ikkje så mykje heime.** Det er mange som ikkje lærer det dei skal når dei sitt heime, det
155 er mange som ikkje gjer oppgavene skikkelig og bare leverer inn dårligt arbeid for å bli
156 ferdig med det. Oppgavene du får heime er ikkje alltid like krevende som dei du får på skulen
157 og du får ikkje vist skikkelig kva du kan.

158
159 **Nokon liker det og sitte heime.** Nokon jobber best heime, der dei ikkje kan bli forstyrre av
160 bråk i klasserommet. Nokon sliter kanskje med og sosialisere seg og har det betre heime. Det
161 kan være slitsomt og være på skulen heile dagen men heime kan du slappe litt meir av mens
162 du jobber.

163
164 **Lærere burde tilrettelegge det betre.** Mange lærere er dårlige på og tilrettelegge arbeid når
165 me set heime. Det er ikkje alltid dei forklarar kva vi skal gjere og da blir det
166 mykje misforståelser.

167 **Når eg ser på temasetningane mine, bør eg kanskje ha litt meir informasjon om kva**
168 **avsnittet handlar om. Dei er markerte blå, og eg bør tilføye noko i dei setningane.**

169 Elev 2: **ja, litt meir informasjon, ja**

170 Teksteigar: avslutninga er litt kort. Den er slik (les av): **Heimaskule er bra for helsa sin del,**
171 **med tanke på at det kan være koronamsitte på skulen men elles er det ein dårlig ide og ha**
172 **heimeskule.**

173 Elev 2: **ja, der bør du ha med litt meir oppsummering**

174 Samtale om elev 2 sin tekst

175 Elev 1: **eg syns det det er ein god tekst du har skrevet, men du kunne kanskje hatt fleire**
176 **avsnitt eller meir informasjon, slik du sjølv seier.** I innleiinga ser det ut som du har truffe
177 godt

178 Teksteigar: eg skrev teksten på ti minutt, eg konsa ikkje i heile tatt og eg er ikkje akkurat stolt
179 over denne teksten

180 Elev 1: **kanskje du kunne hatt meir med i avslutninga**

181 Transkribering av samtale med elevgruppe 3

182 Elev 1 sin tekst

183 Teksteigar: Innleiinga startar med (les av) *Her på [...] har me no tre ungdomskuler som er*
184 *snakka om å slå sammen. Dette er noko som gir speja, eg syns kulasjoner rundt*
185 *og mangen meininger. Eg vil derfrå få frem nokore meininger og til slutt mine.*

186 Elev 3: **ja, det er jo merka gult, det kan jo kanskje hende at du, ja, du burde kanskje**
187 **stokke om på dei to setningane, eller kanskje du måtte lagt til nokre setningar. Trur eg.**

188 Teksteigar: **kva tenkjer du, «elev 2»?**

189 Elev 2: ja, kanskje det (2.3) **Er det liksom noko som kunne passa betre?**

190 Elev 3: du tenke i innleiinga?

191 Teksteigar: ja

192 Elev 3: **det er jo på ein måte sentralt, så det bør jo på ein måte vere i innleiinga. Men du**
193 **burde kanskje skrevet det litt om?**

194 Teksteigar: ja, einig i det.

195 Teksteigar: Åsså i avsnittet då så har eg fått blå farge (les av) *Ein anna ting dei synst er at det*
196 *er godt og ha ungdom skulen sammla på ein stad, som er sentrum. Det gjør ting lettere for*

197 *mange og ein kan få fleire muligheter til og gjøre ting sidan ein ikkje er så mangen skule. Det*
198 *vil si at ein kan få meir pengar til skulen.*

199 Elev 3: **ja, der burde du kanskje skrevet litt meir utdjupande kva du meinte. Skrevet litt**
200 **meir kva du tenkte der då.**

201 Elev 2: **det blei liksom litt kort på ein måte. Så det kunne nok vore litt meir, slik elev 3**
202 **sa, at du kunne gitt litt meir informasjon.**

203 Teksteigar: ja. Så har eg endå ein som er farga blått (les av) *Andre meiner at det og slå i*
204 *saman er ikkje bra. Dei meiner at det blir tungvindt og reise fram og tilbake.*

205 Elev 2: Ja, her har me jo litt meir sånn (1.9) **Det burde nok vore meir informasjon i den**
206 **setninga. At den ikkje var så kort fortalt på ein måte.**

207 Elev 3: **ikkje heil setning, du forklarar ikkje heilt kva du meiner då**

208 Teksteigar: Så har eg ein anna (les av) *Eg meiner at det og slå i saman skulane er ein dum*
209 *ide. Det er fordi eg meiner spesielt [...] kommer til å bli super populære (den nye*
210 *sentrum)kvifor skal vi da "flytte".*

211 Elev 3: **setninga blei kanskje litt rotete. Ting sto kanskje litt på feil plass. Det er jo**
212 **kanskje det ho (læraren) meiner med det gule**

213 Elev 2 sin tekst

214 Teksteigar: Så går innleiinga sånn (les av innleiinga) *På [...] har me 3 ungdomsskular. Det*
215 *har i det siste vert snakk om at dei 3 ulike skulane skal slåast saman til ein skule i sentrum.*
216 *Det er fleire ulike meiningar om dette. Nokon meiner at det er bra*
217 *at skulane slåast saman mens andre meiner at det er dårleg. Eg vil no legge fram ulike*
218 *argument for eller i mot dette før eg legg fram mitt eige syn. Og så i eit anna avsnitt er det*
219 *blitt markert grønt Nokon meiner at det er bra at skulane slåast saman til ein i*
220 *sentrum. Nokon meiner det er bra fordi at då får dei eit miljøskifte som kan ha ein positiv*
221 *effekt på elevane. Nokon som meiner noko eg kan erstatta det med?*

222 Elev 1: **e::hm, det er vel sikkert sånn at i staden for å skrive nokon meiner at det er bra at**
223 **du kan det starte på ein anna måte? Når temasetninga er Nokon meiner at startar dei**
224 **setningane litt likt. At det liksom går i eitt?**

225 Elev 3: mhm

226 Teksteigar: ja. E::mh

227 Elev3: **eller kanskje det er at du brukar eit ord mange gonger, ser jo at i setninga før at**

228 **du brukar du *nokon*, kan hende det er det og ho har meint?**

229 Teksteigar: ja, mhm (1.2). Og så har me ein setning lengre nede, som er blå. Der står det (les

230 av) *Andre tenkjer derimot at det er dumt å slåast saman ungdomsskulane. Fordi det er lite*

231 *bussar som går fram og tilbake på dei ulike plassane og at det allereie er eit problem nokk.*

232 **Den er då blå, er det då noko som kunne hatt tilført her, eigentleg?**

233 Elev 3: **ja, det er kan du sei litt uklart, det står fordi det er lite bussar det står kanskje**

234 **ikkje kor bussane går frå. Og kvar dei skal gå til. Eller noko sånt, tippar eg**

235 Elev 1: **og ja, den andre setninga etter temasetninga bør kanskje starte med noko anna**

236 **enn fordi.**

237 Elev 3: mhm

238 Teksteigar: ja. så har me ein te setning, som er markert gul, der står det (les av) *Eg synes det*

239 *også vil bli veldig dumt å sende ungdommane på bussen tideleg på morgonen og så kjem dei*

240 *seint heim igjen fordi det er ein del veg å kjøre med buss.* **Er det noko eg kan**

241 **omorganisere den med?**

242 Elev 1: **etter sende ungdommane på bussen tidleg ein morgon så kjem dei seint heim igjen.**

243 **Eg meiner det at den var litt sånn (1.4), eg måtte konsentrere meg litt for å forstå kva**

244 **du meinte.**

245 Elev 3: skal me sjå (2.1). Eg veit ikkje korleis eg skal (0.9)

246 Elev 1: **dei kjem seint heim.... kan du i staden for skrive det tar lang tid å ta buss heim frå**

247 **skulen, så derfor kjem dei så seint heim. Noko sånt?**

248 Teksteigar: så då kunne eg ordna det då, sånn som me sa?

249 Elev 3: eg syns innleiinga var ganske bra! Den er jo ganske lik modellteksten, du forklarar

250 kva du skal skrive om og fortelje og du viser at du skal fortelje både mot og for. Det er sånn

251 det er meininga ein skal skrive ei innleiing, det er veldig bra

252 Teksteigar: takk

253 Elev 1: ja, og så det andre avsnittet, det som me snakka om i stad. **I modellteksten så startar**
254 **avsnittet med temasetninga forskning viser at, dei går liksom rett på sak, viss det hadde**
255 **fungert for deg?** Elles var det veldig bra.

256 Elev 3: ja, eg er heilt einig

257 [Elev 3 sin tekst](#)

258 Teksteigar: Overskrifta mi er «[...] ungdomsskule». Innleiinga mi går sånn som dette her (les
259 av) **Ein har i dag tre ungdomskular på [...] dei er på kvar sin ende av øya [...] og er viktig**
260 **får dei små samfunna rundt om på øya no har kommunen kommet med eit forslag**
261 **at dei tre ungdomskulane skal slås samman Slik at det bere blir ein ungdomskule, og denne**
262 **debatten skal me belyse i dag.**

263 Elev 1: **Før det første i setninga ungdomskulane skal slås samman Slik at**
264 **det bere blir ein ungdomskule der har du stor S.**

265 Teksteigar: ååå, flott, då tar eg den vekk

266 Elev 1: **åsså bør du kanskje starte meir (0.9) i staden for Ein har i dag kunne du**
267 **kanskje ha starta meir rett på sak. I staden for Ein har i dag kunne du heller skrevet**
268 **berre skrevet I dag**

269 Teksteigar: å ja

270 Elev 2: **eg må berre spør; er det eit (1.5) la meg sjå (1.2) det er eit komma der i alle fall,**
271 **men er det eit eller anna punktum der?** Eg klarar ikkje heilt å sjå.

272 Teksteigar: (mumlar) skal me sjå

273 Elev 1: **ja, for den setninga ser veldig lang ut**

274 Teksteigar: **ja, eg ser det, eg og. Den er litt lang**

275 Teksteigar: Ja, men litt lengre nede har eg fått ein blå strek. Der står **det Nokre meiner også at**
276 **det er forferdelig eller ikkje så bra. Kvifor har ho tatt blå på den?**

277 Elev 1: **den gir liksom ikkje fullt meining. Kva er det som er forferdeleg eller kva er det**
278 **som ikkje er så bra?**

279 Teksteigar: **åja, ja, den er god. Det burde stått meir forklart, ser eg.**

280 Litt lengre nede har eg fått ein til gul, ein stor gule (les av) *Eg skjølv meiner at dette kommer*
281 *til å øydeleggje får dei små stadane på [...], kven vil flytte*
282 *til stader der skulen ikkje rett ate med da vil dei jo heller flytte til sentrum der skulen ligg.*

283 **Kvifor har eg fått gult på den?**

284 Elev 1: eehm (3.2)

285 Elev 2: **>kanskje du kunne delt dei opp og så sagt det på ein betre måte?<**

286 Teksteigar: **ja, den blei litt rotete den setninga der. Det merkar eg no (2.2)...Eg kunne**
287 **kanskje ha bytta litt om på starten og slutten. Fiksa litt om på orda.**

288 Teksteigar: Så på avslutninga har eg fått heile raud (les av) *Eg tenkjer at ein må tenkje på kva*
289 *som er bra får [...] som stad slik at med blir ein heilheit og slik at med ikkje blir sure*
290 *på kverandre. Kva kan eg endra på her?*

291 Elev 1: **der har du eigentleg berre oppsummert kva du meiner i staden for å**
292 **oppsummere innleiinga.**

293 Teksteigar: **ja:: der burde eg kanskje skrevet alt på nytt.**

294 Elev 1: **har du skrevet (0.9) no har jo ikkje eg lese heile teksten din, men har du skrevet**
295 **om dette med heilheit i teksten din eller er det heilt nytt?**

296 Teksteigar: ne::i, det har eg ikkje skrevet om i hovuddelen.

297 Elev 1: **åsså burde den kanskje vore litt lengre enn berre ein setning.**

298 Teksteigar: **Ja, den avslutta liksom litt raskt**

299 Elev 1: **så kunne du kanskje hatt med konklusjon, i staden for at «eg tenkjer at».**

300 Elev 2: **skal du vel i avslutninga oppsummere litt av det du har sagt og. Og så kan du ta**
301 **med kva du sjølv meiner heilt til slutt.**

Vedlegg 6: Kodeskjema for analyse av forskningsspørsmåla

Kva for type innspel blir gitt til medelevar i kvarandrevurderinga?

| Hovud-kategori | Under-kategori | Forklaring på koden | Døme | Teoretisk forankring |
|---------------------|-----------------------|---|--|---|
| Forteljande innspel | Kritiske innspel | Innspel som krev at ein føretar ein ny vurdering av deler av teksten, utan å ha sei korleis ein skal forbetre den | «eller om du skulle sagt noko om [...] elevane som må over med båt før dei byrjar skuleveien» | Utforskande samtale (Mercer , 2008) Metakognisjon (Flavell, 1979) |
| | Reflekterande innspel | Innspel som inviterer til felles undring og felles jakt etter svar. Desse innspela har potensiale til å byggjast vidare undervegs i samtalen, slik at det oppstår nye tankar og nye idear | «kanskje du kunne ha starta setninga med noko anna enn derfor ?» | Metaspråk (DeKeyser 2009) Sjølvsregulert læring (Duckworth, 2011) Mediering (Vygotskij, 1978) |
| | Medierande innspel | Innspela påpeiker konkrete endringar som seier noko om korleis ein kan omskrive teksten | «Og såbør du kanskje starte meir (...) i staden for <i>Ein har i dag</i> kunne du kanskje ha starta meir rett på sak. I staden for <i>Ein har i dag</i> kunne du heller skrevet berre skrevet <i>I dag</i> » | Kritisk tanke (Ferrer W. et al., 2019) Refleksjon (Beck-Karlsen, 2003) Elevrespons (Dysthe, 2008) Stille spørsmål (Skovholt, Landmark, |
| Spørjande innspel | Kritisk spørsmål | Spørsmål som krev at ein vurderer med eit nytt blick | «eg må berre spør; er det eit (1.5) la meg sjå (1.2) det er eit komma der i alle | Sikveland og Soem, 2021) |

| | | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--|---|--|
| | | | fall, men er det eit eller anna punktum der?» | |
| Spørjande innspel | Reflekterande spørsmål | Spørsmål som inviterer til felles undring og felles jakt etter svar | «men, denne teksten handlar vel i grunn om nedlegging av [...] skule?» | |
| | Medierande spørsmål | Spørsmål som påpeiker konkrete endringar som seier noko om korleis ein kan omskrive teksten | «I modellteksten så startar avsnittet med temasetninga forskning viser at, dei går liksom rett på sak, viss det hadde fungert for deg?» | |

Vedlegg 7: informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Når elever samtalar om eigen tekst?»



Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der målet er å undersøkje korleis elevar i større grad kan vere aktivt involvert i vurdering av både egne og andre sine tekstar. Klarar dei i saman med medelevar å oppdage og setje ord på kva som kan utvikle teksten? Med tanke på framtidig undervisning kan det vere nyttig for meg å finne ut om ein gjennom å involvere eleven i tekstvurdering kan skape meir engasjement for tekstrevidering. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette er ei erfaringsbasert masteroppgåve med forskingsspørsmålet:

Korleis klarar elevar på 10. trinn å oppdage og setje ord på vekstpunkt i eigen og andre sin tekst når ein saman med andre elevar deltar i ein munnleg vurderingssamtale?

I denne studien vil eg leggje til rette for at elevane er aktiv i vurdering av eigen og andre sin tekst. Eg vil undersøkje om ein munnleg vurderingssamtale med medelevar kan hjelpe ein å sjå teksten sin med eit reflekterande, vurderande og kritisk blikk. I min tidlegare praksis ser eg at eg i liten grad har involvert elevane i eigenvurdering då responsen frå lærar har i stor grad påpeika kva endringar som kan utvikle teksten. Dette har kanskje medført at elevane i liten grad har teke eigarskap til kva som kan reviderast, noko som kan påverkje både motivasjon og engasjement i revideringsfasen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er Camilla Lausund Fitjar som er ansvarleg for dette prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Det er ynskjeleg for meg å foreta studien i eigen norskklasser, med ei elevgruppe som eg kjenner gjennom fem år som blant anna norsklærar. I den forbindelse blir elevane på 10. trinn invitert til å delta i denne studien der dei i grupper på tre og fire skal gjennomføre ein vurderingssamtale. Dette er ein del av den ordinære undervisninga i norskfaget og vurderingssamtalene blir gjennomført uavhengig av denne studien. I samtalen skal eleven eigenvurdere teksten sin i samspel med medelevar med mål om å utvikle teksten før ein leverer inn ein ferdig tekst.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du ynskjer å delta i denne studien, innebere det at di gruppe vil ha ein bandopptakar som vil ta opp vurderingssamtalen som blir utført av gruppa. Etterpå vil eg undersøkje korleis elevane i slik vurderingssamtale brukar språket sitt til å finne vekstpunkt i eigen tekst og til å gi respons på medelevar sine tekstar. Eg vil i forkant av samtalen samle inn førsteutkast av teksten, før eg deretter samlar inn den ferdige teksten. Dette er ein del av vurderingsgrunnlaget i norskfaget som vil bli gjort som ein del av undervisninga, uavhengig av denne undersøkinga.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vil delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Bandopptakaren vil oppbevarast i eit låsbart skap som vil hindre andre å få tilgang på materialet. Lydfila blir sletta etter samtalen er transkribert. Elevtekstane vil også bli anonymiserte. Berre lærar og veileiar vil ha tilgang på personleg informasjon.

Namnet ditt blir erstatta med eit fiktivt namn. Studien blir skrevet slik at deltakarane ikkje kan kjennast igjen i publikasjonen.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Personidentifiserbare opplysningar vil bli sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i månadskiftet juni/juli 2021

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,

å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,

å få sletta personopplysingar om deg,

å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Universitetet i Stavanger ved Camilla Lausund Fitjar: camilla.l.fitjar@uis.no

Vårt personvernombud kan nåes på epost: personvernombud@uis.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Camilla Lausund Fitjar

(Forskar/rettleiar)

Ellen Vold

(student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Når elevar samtalar om eigen tekst* og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

å delta i feltsamtale med bandopptakar
at min tekst blir nytta i elevtekstanalyse

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, sted og dato)

(signert av føresette til elev under 18, sted og dato)

Vedlegg 8: Prosjekt vurdert og godkjenning frå NSD

Prosjektet vurdert av NSD



Melding fra Sturla Herfindal (NSD)

15.12.2021 15:11

Hei.

Vår vurdering foreligger i egen melding under.

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres vurderingssamtaler i grupper hvor tekstanalyse i norsk er formålet.

Merk at når barn skal delta aktivt er deltagelsen alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det. Vi anbefaler at du leser følgende informasjon som kan være nyttig ved skoleforskning:

nsd.no/personvertjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning

Lykke til med prosjektet!