



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGÅVE**

Studieprogram:  
Erfaringsbasert master for lærarspesialistar

Vår, 2022

Forfattar: Sissel Bjørkevoll Thomassen

Rettleiar: Marthe Lønnum

Tittel på masteroppgåva: Korleis snakkar elevar på 8. trinn om dei argumenterande tekstane sine?

*Bruk av eigenvurdering i ein norskfagleg kontekst*

Emneord:  
*Formativ vurdering, eigenvurdering, ipsativ vurdering, videorespons, meistringstru, self-efficacy, motivasjon, metaspråk, argumenterande skriving*

Antal ord: 21303  
+ vedlegg/anna: 25516

Ålesund, 2. juni 2022

## Forord

Tre år med vidareutdanning kjem til ein ende med fullføringa av denne masteroppgåva. Det har vore tre år med mykje arbeid, men mest av alt med mykje læring. Å få utvikle seg som norsklærar med støtte frå dyktige fagmenneske frå Lesesenteret og Skrivesenteret, har gitt meg ny kunnskap, og ikkje minst inspirasjon, til å arbeide vidare med norskfaget i ungdomsskulen.

Først og fremst, tusen takk til Marthe, for at du alltid har hatt trua og for at du har orka og evna å nøste opp i «den raude floken». Takk for tolmodigheita og kunnskapen du har møtt meg og prosjektet mitt med. Du har verkeleg vore til stor motivasjon og eg er utruleg takknemleg for all hjelp og støtte du har gitt!

Eg er også takknemleg for alle medstudentane eg har blitt kjend med, og som har vore til stor glede og inspirasjon gjennom desse tre åra. Forhåpentlegvis vil mange inngå i det faglege nettverket mitt, også i framtida.

Takk til arbeidsgivar og kollegar, for å ha gitt meg anledning til å ta dette studiet og for å legge til rette for at kvardagen med jobb og utdanning skulle gå opp. Ein ekstra stor takk til informantane som deltok i undersøkinga, utan dykk hadde ikkje det blitt nokon oppgåve.

Takk til familie og vener, som har vist forståing for at oppgåveskriving har kome framfor det sosiale. Eg ser fram til å vere i lag igjen!

Sist men ikkje minst, ein stor takk til Runa, Eirin og Thorgeir som har støtta meg gjennom desse tre åra. Takk for tolmodigheit, oppmuntring og påfyll av ytre motivasjon når det har stått på som verst.

Ålesund, juni 2022

Sissel Bjørkevoll Thomassen

Who dares to teach  
must never cease to learn

*- John Cotton Dana, 1912*

## Innhald

Forord.....	ii
Innhald.....	iv
Samandrag.....	vii
1 Innleiing .....	8
1.1 Introduksjon .....	8
1.2 Bakgrunn for oppgåva – aktualitet.....	9
1.3 Problemformulering .....	11
1.4 Sentrale studiar .....	12
1.5 Oppbygging av oppgåva .....	15
2 Teoretiske perspektiv .....	16
2.1 Innleiing .....	16
2.2 Sosiokulturell teori og vurdering.....	16
2.3 Vurdering for læring .....	19
2.4 Ipsativ vurdering.....	21
2.5 Eigenvurdering .....	24
2.6 Vurdering og utvikling av motivasjon og lærelyst .....	26
2.7 Argumenterende skiving.....	28
3 Metode .....	33
3.1 Forankring.....	33
3.2 Forskingsdesign .....	35
3.3 Utval .....	36
3.4 Undervisningsdesign .....	37
3.5 Datainnsamling – skildring av empiri .....	41
3.5.1 Videorespons.....	41
3.5.2 Intervju .....	43
3.6 Bearbeiding av datamaterialet.....	44
3.6.1 Transkribering.....	44
3.6.2 Koding og verktøy for analyse .....	44
3.6.2.1 Koding av videoresponsar .....	45
3.6.2.2 Koding av intervju.....	46
3.7 Etske vurderingar.....	47
3.8 Validitet og reliabilitet .....	48
4 Analyse og resultat .....	50
4.1 Kari.....	51
4.1.1 Videoresponsar.....	51
4.1.2 Intervju - «Då klarer eg det sikkert neste gang då!» .....	54

4.2	Sara.....	56
4.2.1	Videoresponsar.....	56
4.2.2	Intervju - «Har blitt betre på å skrive, men det betyr ikkje at eg synest det er gøy.» ..	59
4.3	Oppsummering av språkbruk i videoresponsane.....	60
5	Drøfting av resultat og didaktiske implikasjonar .....	62
5.1	Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons? .....	62
5.2	Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?.....	66
5.3	Implikasjonar for praksis .....	68
6	Oppsummering .....	70
	Litteraturliste.....	73
	Vedlegg.....	83
	Vedlegg 1 – Godkjenning NSD.....	83
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema .....	85
	Vedlegg 3 – Undervisningsdesign .....	88
	Vedlegg 4 – Modelltekstar .....	92
	Vedlegg 5 – Felles skriveoppdrag.....	94
	Vedlegg 6 – Individuelle skriveoppgåver .....	96
	Vedlegg 7 – Oppgåveinstruks, eigenvurderingar .....	97
	Vedlegg 8 – Intervjuguide .....	98
	Vedlegg 9 – Kodar, videorespons.....	99
	Vedlegg 10 – Kodar, intervju.....	100

## Tabell og figurliste

Figur 2-1 Progresjonen gjennom den næraste utviklingssona (Gamlem, 2014, s. 28) .....	18
Figur 2-2 Dimensjonar som inngår i eigenvurdering, mi eiga framstilling .....	26
Figur 2-3 Teksttrekanten (Dysthe et al., 2001, s. 40) .....	29
Figur 2-4 Sirkelen for undervisning og læring, (Kringstad og Lorentzen, 2014, s. 6) .....	31
Figur 3-1 Kjenneteikn på lesarinnlegg, utarbeida av elevane i fellesskap .....	40
Figur 3-2 Respons frå lærar på elevtekst .....	41
Figur 3-3 Døme på markeringar i elevteksten, gjort ved hjelp av skjermopptak .....	42
Figur 4-1 Videoresponsane til Kari .....	51
Figur 4-2 Kari sine ytringar i videorespons 1 og 2, fordelt på kodegrupper .....	52
Figur 4-3 Videoresponsane til Sara .....	56
Figur 4-4 Sara sine ytringar i videorespons 1 og 2, fordelt på kodegrupper .....	57
Figur 5-1 Ulike typar språkbruk i norskfaglege kontekstar .....	65
Tabell 3-1: Oppsummering av forskingsdesign og datakjelder i undersøkinga .....	35
Tabell 3-2: Oversikt over undervisningsdesignet .....	39
Tabell 3-3: Kodegrupper utleia frå intervju, organisert i overordna tema .....	46
Tabell 4-1: Oppsummering av språkbruken i videoresponsane .....	61

## Samandrag

Denne kvalitative kassstudien har undersøkt desse forskingsspørsmåla:

1. *Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons?*
2. *Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?*

Det teoretiske rammeverket er basert på teori om argumenterande skrivning og vurdering, med særleg vekt på eigenvurdering og ipsativ vurdering. Eit viktig perspektiv for undersøkinga er samanhengen mellom vurdering og utvikling av motivasjon og meistringstru.

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket vart det utarbeidd eit undervisningsopplegg, der elevane skreiv tre argumenterande tekstar og laga videoresponsar til to av dei. Undervisningsdesignet var påverka av ipsativ vurdering, ved at lærarresponsen synleggjorde eleven si utvikling frå første til andre tekst, og ved at elevane forklarte kva dei hadde blitt betre til gjennom perioden. Empirien bestod av til saman fire videoresponsar frå to fokuselevar, og intervju med dei same elevane.

Analysen av videoresponsane viste skilnad mellom dei to elevane sin bruk av metaspråk og metaspråklege forståing, og at språket til begge elevane endra seg frå den første til den andre eigenvurderinga. Elevane rapportere om ulike opplevingar med å bruke videorespons. Eleven med svakast meistringstru og låg bruk av metaspråk, likte det dårlegare enn eleven med høg meistringstru og metakognitiv forståing.

Funna peikar i retning av at videorespons er eit eigna verktøy for eigenvurdering, både ved å gi tilgang til eleven si metakognitive forståing, og ved at aktiviteten bygger nødvendige stillas for eleven si forståing for kvalitetstrekk ved egne prestasjonar.

# 1 Innleiing

## 1.1 Introduksjon

«Delar av tilbakemeldingar som blir gitt, er som flaskepostar ein kastar ut på havet – ingen kan vere sikker på at meldinga vil nå fram til ein mottakar» (Perrenoud, 1998, s. 87).

Grunnlaget for undersøkinga som blir presentert i denne masteroppgåva, spring ut frå ei erkjenning av at tekstresponsane elevane har fått frå meg som norsklærer, ikkje alltid har nådd fram. Responsane har ofte gjentatt seg, og eg har innsett at uansett kor grundige kommentarar og lange tilbakemeldingar eg har skrive til elevane mine, er det slett ikkje sikkert at vurderingane har ført til utvikling hjå elevane. Denne erkjenninga har ført til eit ønske om å prøve ut nye måtar å drive vurderingsarbeid på, for å i større grad lukkast med at tilbakemeldingane når fram til ein mottakar, eller snarare at elevane i større grad kan delta aktivt i å skape tilbakemeldingane.

Masteroppgåva rettar blikket mot eigenvurdering av argumenterande tekstar ved hjelp av skjermopptak og undersøker elevar på 8. trinn sine erfaringar knytt til bruk av videorespons i ein norskfagleg kontekst. Eigenvurdering vil seie å involvere den lærande i å vurdere si eiga læring (Boud & Falchikov, 1989, s. 529). For å kunne drive eigenvurdering må elevane kunne identifisere kjenneteikn på gode prestasjonar og kunne vurdere om læringsarbeidet deira møter desse kjenneteikna (Andrade & Valtcheva, 2009; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 1989). Eigenvurderingane inngår i eit undervisningsforløp på sju veker i min eigen 8. klasse, der elevane skriv tre argumenterande tekstar kvar i perioden. Prosjektet er påverka frå mange hald. Vurderingsteoriar utgjer fundamentet, i lag med teoriar om utvikling av motivasjon og meistringstru. Undervisningsdesignet som rammar inn undersøkinga er utforma på grunnlag av vurderingsteori, nærare bestemt responsiv pedagogikk (Gamlem et al., 2019; Smith et al., 2016) og ipsativ vurdering (Hughes, 2014).

Målet med undervisninga er å utvikle elevane sine ferdigheiter i argumenterande skrivning, og undervisningsdesignet bygger derfor også på didaktiske ressursar om korleis ein kan legge til rette for lengre undervisningsforløp som støttar elevane i å utvikle seg som argumenterande skrivarar i norskfaget (sjå f.eks. Håland, 2016; Kringstad & Lorentzen, 2014). I læreplanen i norsk finn vi mellom anna kompetansemål som seier at elevane skal kunne bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og omarbeiding av



tekstar, i tillegg skal dei kunne argumentere sakleg, både munnleg og skriftleg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane skal ikkje berre lære å skrive i ulike sjangrar, norskfaget skal også styrke elevane si evne til å tenke kritisk og gjere dei i stand til å delta i demokratiske prosessar og i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å skrive argumenterande tekstar kan konkretisere kritisk tenking for elevane, fordi «critical thinking and argumentation are closely allied» (Andrews, 2015, s. 49). Å kunne formidle meininga si på ein overtydande måte, er ein ferdigheit som er nødvendig for å kunne delta i samfunnet og inngår som ei skrivehandling i fleire fag i grunnskulen. Norskfaget har eit særskilt ansvar for skriveopplæringa, og det er derfor viktig at eg som norsklærer arbeider systematisk og over tid med å utvikle elevane sine ferdigheiter i argumenterande skiving.

Elevane si munnlege eigenvurdering av tekst, med tanke på argumentasjon, struktur og språk, er det fenomenet frå undervisningsforløpet eg set lys på i studien, med eit særskilt blick på korleis elevane snakkar om tekstane sine og korleis dei opplever å vurdere seg sjølv ved hjelp av videorespons. I undervisningsdesignet spelar også lærarrespons i form av mine tilbakemeldingar på elevtekstane ei rolle, men dei er ikkje ein del av studien.

## 1.2 Bakgrunn for oppgåva – aktualitet

Denne masteroppgåva har blitt til i ein periode der nye styringsdokument blir implementert i skulen. I tillegg til mitt eige ønske om å utvikle vurderingspraksisen min, har vi fått både ny vurderingsforskrift og ny læreplan i norsk som legg føringar for arbeidet med vurdering. Eit nytt og sentralt omgrep i vurderingsforskrifta er omgrepet *lærelyst* (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020). Forskrifta definerer ikkje kva som ligg i omgrepet, men eg støttar meg til Gamlem (2021, s. 9) si forståing av lærelyst som «ein tilstand som gjer at ein blir ivrig etter å lære meir og å lære nye ting».

I dei nye styringsdokumenta ligg det også føringar om å involvere elevane meir aktivt i arbeidet med vurdering. Vurderingsforskrifta (Forskrift til opplæringslova, 2006) presiserer at eleven skal «delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling, forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei, få vite kva dei meistrar og få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin». Læreplanen for norskfaget slår også fast at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Formuleringane i forskrifta og i læreplanen understrekar eit dialogisk syn på vurdering. Vurdering blir sett på som tovegskommunikasjon, der eleven også deltar i å skape tilbakemeldinga. Formålet er at elevane si læring og regulering skal utvikle seg ved at dei aktivt deltar i vurderingsdialogen og at stemmene deira blir tydelege i vurderingsprosessen (Gamlem, 2021). Slik eg ser det, vil ein vurderingspraksis der eleven er involvert og aktivt deltakande i både å skape og bruke tilbakemelding vere sentralt, for at vurderinga skal fremme lærelyst.

Eit slikt dialogisk syn på vurdering finn ein i den responsive pedagogikken (Smith et al., 2016). Der er den tilbakevendande dialogen mellom eksterne tilbakemeldingar gitt av til dømes ein lærar og eleven sine tilbakemeldingar til seg sjølv, sentral (Gamlem, 2021; Gamlem et al., 2019). Læraren sine tilbakemeldingar har stor påverknad på eleven sine indre tilbakemeldingar (Butler & Winne, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) og er på denne måten ei unik moglegheit for å styrke elevane si tru på eiga meistring (Smith et al., 2016). Eleven si stemme i dialogen må styrkast, og stemma må spele ei rolle i forminga av eleven si læring. Spørsmålet er korleis læraren skal få tilgang til denne dialogen (Smith et al., 2016).

Eitt svar på dette spørsmålet er å ta i bruk videorespons som medierande reiskap for elevar sin læringsdialog. Eigenvurdering ved hjelp av skjermopptak gir elevane eit verktøy for å språksette forståinga si og formidle den til læraren, i tillegg til at den gir moglegheit for å avdekke og oppklare misforståingar (Myhill, 2016). Den indre læringsdialogen blir «utvendiggjort» og dermed tilgjengeleg for andre, i dette tilfellet læraren. Slik eigenvurdering krev at elevane har utvikla eit metaspråk til å snakke om tekstane sine (Chen & Myhill, 2016). Metaspråket er også essensielt for å utvikle skrivekompetansen i argumenterande skriving (Myhill et al., 2016). På denne måten kan bruk av videorespons støtte læringa til elevane, gjennom at elevane aktivt må bruke og sette ord på kunnskapen dei har om språk og tekst, i tillegg til at dei må sjå teksten utanfrå og gjere seg sjølv til lesarar av eigne tekstar. Dette kan igjen styrke evna til å overvake eiga skriving.

Læreplanen har også ipsative føringar, gjennom formuleringa «[...] elevane skal få høve til å setje ord på det dei opplever å få til og kva dei får betre til enn tidlegare» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I ipsativ vurdering samanliknar ein eleven sin prestasjon med tidlegare prestasjonar, og har fokus på utviklinga eleven sjølv har hatt, i staden for å samanlikne med andre elevar eller måle opp mot fastsette kriterium (Hughes, 2014). Ordet

«ipsativ» kjem frå latin og tyder «av seg sjølv». Eit bilde på dette synet kan vere «å perse», der det å sette ny, personleg rekord er like viktig og like motiverande som å vinne. Ipsativ vurdering ser i likskap med den responsive pedagogikken, på tilbakemelding som ein aktivitet som krev dialog, der eleven sin bruk av tilbakemeldingar er avgjerande for å auke læringa og betre sjølvreguleringa (Hughes, 2014).

Eigenvurdering er sentralt i grunnlaget for ipsativ vurdering (Hughes, 2014). Eigenvurdering tvingar elevane til å ta eit metaperspektiv på eigen tekst og eiga skriveutvikling, gjennom å forklare vala dei har tatt (Chen & Myhill, 2016). I dette prosjektet skal elevane vurdere tekstane sine ut frå kvalitetsteikn på argumenterande tekstar, som handlar om argumentasjonsføring og struktur, og dei skal vurdere sin eigen framgang ved å samanlikne den første og den tredje teksten dei skriv i løpet av ein tidsavgrensa periode på 8. trinn.

Ei slik eigenvurdering krev metakognitive ferdigheiter (Gamlem et al., 2019; Hopfenbeck, 2014). Det vil seie evna til å reflektere over eiga tenking (Hopfenbeck, 2014) og å utvikle auka kontroll over kognitive prosessar og aukande ferdigheit i å analysere språk (Myhill, 2011). Å utruste elevar med metalingvistisk kunnskap er eit viktig verkemiddel for å gjere dei i stand til å delta i læring og eigenvurdering (Chen & Myhill, 2016), i dette tilfellet til å kunne sette ord på kva dei har fått til i skrivinga av argumenterande tekstar. Likevel viser det seg at eigenvurdering ikkje blir mykje praktisert (Gamlem & Smith, 2013), og at elevar ofte manglar forståing av mål og suksesskriterium (Gamlem, 2014). Det finns fleire studiar av lærarrespons og korleis elevane opplever å få ulike typar tilbakemeldingar (Bueie, 2016; Gamlem, 2014; Gamlem et al., 2019; Gamlem & Smith, 2013), men færre som ser på eleven si stemme i vurderingsdialogen. Nettopp derfor vil eg undersøke kva for kunnskap om språk og tekst som kjem til uttrykk gjennom elevane sine videoresponsar, i eit undervisningsopplegg der dei skriv fleire argumenterande tekstar.

### 1.3 Problemformulering

Det overordna formålet med dette masterprosjektet er å utvikle kunnskap om korleis eg som lærar kan designe vurderingssituasjonar som involverer elevane, og samtidig tar i vare både norskfaglege krav og intensjonane om å auke lærelysta. Meir spesifikt vil eg undersøke korleis elevane utvendiggjer den indre læringsdialogen ved hjelp av videorespons, og eg vil undersøke kva dei synest om denne måten å arbeide på. Utvendiggjering vil i denne

samanhengen bety korleis elevane brukar kunnskap om språk og tekst, til å setje ord på og vurdere eigen tekst og skriveprosess.

Dette finn eg svar på gjennom å stille følgande to forskingsspørsmål:

1. *Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterende tekstar ved hjelp av videorespons?*
2. *Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?*

Kunnskap om språk og tekst vil i denne samanhengen vere knytt til argumenterende skiving og dreier seg i hovudsak om korleis elevane snakkar om struktur, argumentasjon og språklege trekk i tekstane sine. Videorespons er ei eigenvurdering, der elevane spelar inn skjermopptak av tekstane sine, medan dei markerer ulike fenomen og kommenterer og forklarar vala dei har tatt i utforminga av tekstane.

For å svare på det første forskingsspørsmålet samla eg inn data i mi eiga 8. klasse med 29 elevar. Over ein periode på sju veker produserte elevane tre argumenterende tekstar og laga eigenvurderingar (videorespons ved hjelp av skjermopptak) til den første og siste teksten dei skreiv. Elevane fekk respons frå lærar på den andre teksten, og denne responsen fokuserte på å gjere eleven si utvikling frå første til andre tekst synleg. Eg vil analysere eigenvurderingane som to av elevane har laga som videoresponsar, med særleg fokus på kva for metaspråk dei brukar om argumentasjon og oppbygging av argumenterende tekstar. Det andre forskingsspørsmålet finn eg svar på ved å intervjuje dei to same elevane i etterkant av undervisningsforløpet.

#### 1.4 Sentrale studiar

Eg har ikkje funne tidlegare studiar av eigenvurdering ved bruk av videorespons, og vil derfor presentere nokre sentrale studiar som har undersøkt delar av forskingsdesignet mitt. Desse områda er eigenvurdering, argumenterende skiving og ipsativ vurdering.

Det finns få studiar av eigenvurdering blant norske ungdomsskuleelevar. Ei kjelde til systematisk informasjon om temaet er *Elevundersøkinga* (Utdanningsdirektoratet, u.å.), som er ei årleg nettbasert undersøking som kartlegg sentrale sider ved elevar sitt skule- og læringsmiljø. Undersøkinga stiller mellom anna spørsmål om eigenvurdering og vurdering for læring. To av spørsmåla om eigenvurdering er: «Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?» og «Får du være med og vurdere

skolearbeidet ditt?». Disse spørsmåla har dei siste tre åra hatt ein tydeleg lågare score enn gjennomsnittet for dei andre indikatorane som handlar om «Vurdering for læring». Dette viser at elevar på 10. trinn ikkje opplever at dei blir særleg involverte i vurderingsarbeidet. I tillegg ser ein at medverknad i form av at elevane utarbeidar vurderingskriterie i lag med læraren er meir utbreidd, enn at dei får vere med på å vurdere skulearbeidet sitt.

Alonso-Tapia og Panadero (2010) har undersøkt effekten av ulike former for eigenvurdering, som til dømes at eleven set karakter på seg sjølv (*self-grading*), eller brukar rubrikkar og sjekklister og meir generelle og opne stimuli (*cues, prompts, scripts*). Studien deira fokuserer på bruk av generelle og opne stimuli (*cues, prompts, scripts*) i geografifaget og er gjennomført på 15-16 år gamle elevar i Madrid. Studien viser at eigenvurdering som ikkje stimulerer til refleksjon, har lite effekt på læringa. Dette gjeld uavhengig av om eleven skal setje karakter på sin eigen prestasjon, eller om eleven skal analysere prestasjonen ut frå ei utdelt sjekklister (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Gode rubrikkar og sjekklister som tydeleggjer kvalitetstrekk og set i gang eigenrefleksjon, vil derimot kunne auke læring og sjølvregulering (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Boud & Falchikov, 1989). Andre studiar tyder på at sjekklister og rubrikkar som eleven ikkje har vore involvert i å utvikle, gir mindre effekt på læringa, fordi eleven kan ha problem med å tolke kjenneteikna og kjenne dei igjen i sitt eige arbeid (Boud & Falchikov, 1989; Jonsson & Svingby, 2007).

Både norske og internasjonale studiar stadfestar at argumenterande skiving er vanskeleg (Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1984; Igland, 2008; Kvithyld, 2021). Elevane strevar mellom anna med å bevege seg frå munnleg til skriftleg argumentasjon, dei har ofte lite kunnskap om temaet dei skriv om og dei har vanskar med å ordne stoffet i logiske kategoriar (Freedman & Pringle, 1984; Igland, 2008). Vansken med å meistre skriftleg argumentasjon kan forklarast med at eleven får eineansvar for å utføre dialogen han kjenner frå munnleg argumentasjon (Igland, 2008). Dette set krav til skrivaren om å sjå for seg lesaren av teksten. Ein annan årsak til at argumenterande skiving er utfordrande er at elevane har lite erfaring med lesing og skiving av slike tekstar (Andrews, 1995).

Studiar har undersøkt kva undervisningsmåtar som er effektive for å utvikle elevane sine ferdigheiter i argumenterande skiving, og blant funna er modellering og rettleiande undervisning og respons gjennom heile skriveprosessen (Andrews et al., 2009). Ei undervisning som legg vekt på at elevane kan utvikle fagomgrep som gjer dei i stand til å

snakke om tekstane sine, bidreg til utvikling av ei robust form for skrivekompetanse (Chen & Myhill, 2016). Kvithyld (2021) si undersøking viser at fleire av fokuselevane i studien har høg score på tekstoppbygging, utan at dei kunne vise metalingvistisk forståing for eller forklare korleis strukturen bidreg til å skape mening i teksten. Ei forklaring på dette kan i følge Kvithyld (2021, s. 70) vere at elevane har kopiert strukturen i modellane dei har fått presentert, utan at dei eigentleg har utvikla forståing for argumenterande skriving. Det kan vere verdt å merke seg at modellar kan brukast instrumentelt, utan å skape særleg forståing for konseptane dei modellerer.

Undersøkinga mi legg opp til ei ipsativ vurdering, der elevane skal vurdere dei argumenterande tekstane sine opp mot kvalitetskriterium for teksttypen, med eit særskilt blikk på eiga utvikling. Eg kjenner ikkje til norske studiar med ipsativ innramming, men ein internasjonal metastudie viser at ipsativ feedback bidreg til auka læring, spesielt i det lange tidsspennet (Hughes, 2017, s. 245). I tillegg viser studien at å gjere progresjonen og læringsprosessen synleg for eleven, støttar sjølvregulert læring og motiverer eleven til å involvere seg i eiga læring. Hughes (2017) peikar også på at ipsativ vurdering bidreg til å auke eleven sin meistringforventing, mellom anna gjennom at ein ved å sjå på eleven sin progresjon verdset heile læringsreisa til eleven, ikkje berre om eleven har nådd kriteriet som er sett for prestasjonen. Samtidig viser studien at det kan vere vanskeleg å involvere elevane i feedback, til tross for at ipsativ feedback fokuserer på eleven si personlege utvikling, og derfor burde vere relevant og lett å engasjere seg i (Hughes, 2017, s. 251).

Ein studie frå New Zealand som undersøker korleis ipsativ vurdering påverkar utvikling av meistringstru, metaspråk og metakognitiv bevisstheit blant 12-åringar, har funn som tyder på at elevane både utviklar høgare meistringstru, blir meir sjølv-reflekterte og får ei auka evne til å vurdere og utdjupe eigne prestasjonar (McIntyre, 2017). Prosjektet «Compete with Yourself» har også liknande funn. Prosjektet undersøker korleis individuell ipsativ vurdering påverkar læringsutbyttet til elevane (6-18 år) på ulike skular på Island, i India og i Storbritannia (Gandhi, 2017). I prosjektet fekk elevane personlege ipsative tilbakemeldingar der eleven sine styrkar og utvikling vart detaljert skildra. Tilbakemeldingane vart brukte som grunnlag for nye tiltak for vidare progresjon. Funna i denne studien viser at elevane sine prestasjonar auka, i tillegg til at lærarane rapporterte om høgare sjølvtilit hos elevane og auka motivasjon

som resultat av at sammenhengen mellom innsats og progresjon vart tydelegare for elevane (Gandhi, 2017).

Resultata frå studiane eg har vist til ovanfor, dannar grunnlag for designet i undersøkinga mi. Eg kjem nærmare tilbake til dette i metodedelen.

### 1.5 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i seks kapittel. I kapittel 2 gjer eg greie for dei teoretiske perspektiva for undersøkinga, som i hovudsak dreiar seg om vurdering, motivasjon og argumenterande skriving. I metodedelen i kapittel 3 skildrar eg korleis eg har gått fram i undersøkinga, korleis eg har designa undervisningsforløpet og korleis eg har arbeida med datamaterialet for å finne svar på problemstillinga. I kapittel 4 presenterer eg ein analyse av datamaterialet mitt, og i kapittel 5 blir resultata drøfta, i tillegg til at eg peikar på kva implikasjonar resultata kan ha for vidare praksis. Til sist i kapittel 6 avsluttar eg med nokre refleksjonar og moglegheiter for vidare forskning på området.

## 2 Teoretiske perspektiv

### 2.1 Innleiing

Denne masteroppgåva undersøker korleis elevar på 8. trinn brukar kunnskap om språk og tekst i vurdering av eigne argumenterande tekstar i norskfaget. Konteksten for undersøkinga er eit undervisningsopplegg om argumenterande skriving med eit ipsativt vurderingsdesign. I tillegg til vurderingsteori, er teoriar om utvikling av motivasjon og meistringstru og argumenterande skriving også sentrale teoretiske perspektiv som blir tematiserte i denne delen av oppgåva.

### 2.2 Sosiokulturell teori og vurdering

Undersøkinga er forankra i eit sosiokulturelt og dialogisk syn på læring (Dysthe, 2001; Vygotskij, 2001). Dette inneber ei forståing av at læring er grunnleggande sosialt og at interaksjonar med andre i sosiale kontekstar, er avgjerande for kva som blir lært (Dysthe, 2001; Säljö, 2016). Læring er også ein indre kognitiv prosess i det einskilde individet, innanfor ramma av sosiale og kulturelle praksisar i klasserommet (Dysthe, 2001).

Undersøkinga mi går ut på å studere korleis elevane brukar språket til å snakke om dei argumenterande tekstane sine. Det betyr at eg både er interessert i dialogen som går føre seg i den einskilde eleven og i den ytre dialogen som kommuniserer med lesaren og verda omkring (Dysthe, 1997, s. 48).

Frå eit sosiokulturelt perspektiv er språket det viktigaste bindeleddet mellom individuelle kognitive prosessar og dei sosiale læringsaktivitetane (Dysthe, 2001; Vygotskij & Cole, 1981). Tankar blir ikkje berre formidla gjennom språket, dei blir skapte gjennom språket (Hoel, 1997). Ut frå denne ståstaden er det interessant å undersøke elevane si læring gjennom måten dei brukar språket på. Språket har i følgje Vygotskij to funksjonar; eit ytre språk som vi brukar for å dele og for å utvikle felles kunnskap og eit indre språk for resonnering, planlegging og gjennomgang av handlingar (Vygotskij, 2001). Språket vender utover mot andre når ein kommuniserer, og innover mot seg sjølv når ein tenkjer og fører indre samtalar (Säljö, 2016).

Eit kjernepunkt i sosiokulturell teori er Vygotskij (1981) sin teori om den næraste utviklingssona. Den næraste utviklingssona blir definert som «området mellom det eit barn kan greie åleine, og det som det same barnet kan greie med assistanse frå andre, til dømes

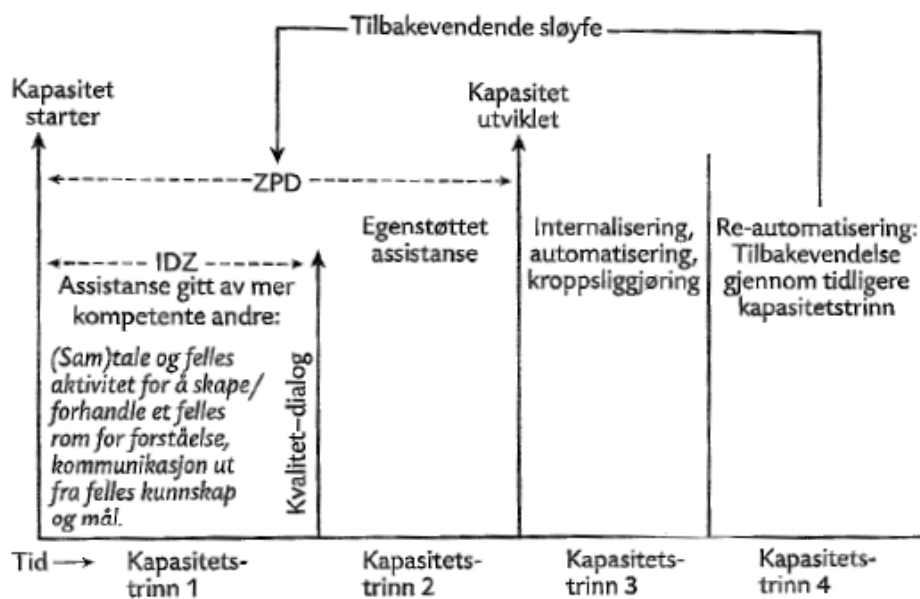


frå ein lærar eller ein lengre komen medelev» (Dysthe, 2001, s. 78; Säljö, 2016, s. 109). Den næraste utviklingssona er ein møtestad mellom kognisjonen til det ein skilde individet og dei sosiokulturelle omgivnadane, der læring går føre seg i samspel mellom individ og omgivnader og gjennom språklege handlingar (Hoel, 1997). Dei didaktiske grepa eg gjer som norsklærar; korleis eg legg opp undervisninga mi, kva aktivitetar eg legg til rette for, korleis eg innrettar dialog og samhandling mellom elevane og kva for vurderingssituasjonar eg legg opp til, er med på å bygge stillas rundt elevane si utvikling i å skrive argumenterande tekstar (Mercer & Littleton, 2007).

Assistanse og støtte i form av informative tilbakemeldingar, forklaringar og hint som støttar eleven i å sjølv finne ut av korleis ei oppgåve skal løysast, er rekna som meir effektive enn å gi eleven svaret (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Tharp & Gallimore, 1988). Gjennom læringsdialogen utviklar elev og lærar eit felles område for utveksling av informasjon om det noverande nivået til eleven, og dei legg planar for dei vidare stega i læringsprosessen (Smith, 2016). Dette ligg til grunn for ein vurderingsdialog der både lærar og elev er aktive deltakarar, og der dialogen gir informasjon til begge partar om vegen vidare. Dette kjenner vi som undervegsvurdering eller formativ vurdering (Gamlem, 2015; Smith, 2016).

Black og Wiliam (1998) definerer formativ vurdering som alle aktivitetar utført av lærar eller elev, som gir informasjon som kan brukast til å endre undervisninga og læringsaktiviteten dei er involverte i (s. 7). Formålet med formativ vurdering er å bygge bru mellom den noverande prestasjonen og det ønska nivået eleven skal nå, i motsetning til summativ vurdering, som har som formål å oppsummere eller skildre ein prestasjon på eit gitt tidspunkt (Black & Wiliam, 2009).

Så langt i denne teoridelen har eg gjort greie for korleis vurdering kan reknast som ein dialog mellom lærar og elev, og eg har vist korleis dialogen har til hensikt å støtte eleven som eit stillas gjennom den næraste utviklingssona (*Zone of proximal development – ZPD*) og gjere han i stand til å ta eit steg nærare målet for opplæringa (Mercer & Littleton, 2007). Dette støttestillaset skal på sikt byggast ned, slik at eleven er i stand til å utføre arbeidet på eiga hand. Gamlem (2014, s. 28) skildrar denne prosessen i fire steg (figur 2-1).



Figur 2-1: Progresjonen gjennom den næraste utviklingssona (Gamlem, 2014, s. 28)

I modellen er stillasbygging gjennom assistanse av ein meir kompetent elev eller lærar, sentralt i første steg. Steg 2 kallar Gamlem for «eigenstøtta assistanse». I denne fasen gjer eleven seg nytte av erfaringane frå steg 1, og har ein indre dialog med seg sjølv, før den nye forståinga er internalisert og automatisert i steg 3 (Gamlem, 2014). I steg 2 er det sentralt at eleven brukar tilbakemeldingane han har fått, og ikkje minst at han har forstått desse tilbakemeldingane (Gamlem, 2014). Dette er avgjerande for at stillaset skal kunne falle frå i steg 3. I steg 4 vender eleven tilbake til steg 1 eller steg 2, for å få støtte frå kompetente andre eller gå inn i sjølvstøtta prosessar, for å utvikle ny forståing. Denne modellen er utarbeidd av Gamlem (2014), basert på Tharp og Gallimore (1988) og Mercer og Littleton (2007).

Kvaliteten på den indre dialogen eleven har med seg sjølv i steg 2 er avgjerande for eleven si utvikling av kunnskap (Mercer & Littleton, 2007; Vygotskij & Cole, 1981). Eleven eller «den lærande» sitt bidrag til eiga utvikling er også avgjerande, og eleven må få delta aktivt i samtalar og læringsaktivitetar, med den forståinga dei har utvikla, utan at samhandling blir styrt og kontrollert av ein allvitande vaksen (Gamlem, 2014; Mercer & Littleton, 2007). I eit sosiokulturelt læringsperspektiv er appropriasjon ein gradvis prosess, ei tilvenning til å utføre ein handling eller bruke eit reiskap, som den lærande etter kvart meistrar på eiga hand (Säljö, 2016).

Å skrive er å ta ei mengd medvitne og umedvitne val, og for å kunne sette ord på desse vala treng elevane metaspråk. Dette er ein føresetnad for at språket skal ha ein medierande funksjon (Myhill et al., 2016). Metaspråkleg kunnskap er eit underområde av metakognitive ferdigheiter. Dette inneber refleksjon over språk og korleis det blir brukt, i tillegg til evne til å overvake og planlegge bruk av språk (Myhill, 2016). Elevane treng å delta i rike metaspråklege samtalar av høg kvalitet, enten i heilklasse, par og grupper, eller ein-til-ein samtale med lærar, for at dei skal utvikle metaspråkleg forståing (Myhill, 2016).

Dette er relevant for undersøkinga mi, fordi eitt av måla er å undersøke korleis eleven snakkar om sine eigne tekstar, der kunnskap om og bruk av faglege omgrep om språk og tekst er reiskap. Videoresponsane elevane har laga gir meg tilgang til dialogen elevane har med seg sjølv i steg 2 og dermed forståinga deira av erfaringane frå steg 1, jf. modellen for progresjon gjennom den næraste utviklingssona (figur 2-1). I tillegg vil denne aktiviteten kunne stimulere elevane til å reflektere aktivt over eiga skrivning og tekstane dei har skapt.

### 2.3 Vurdering for læring

Fleire studiar peikar på samanheng mellom god vurderingspraksis og auka læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Perrenoud, 1998; Smith, 2009; Vygotskij & Cole, 1981). Studiane viser at nokre former for feedback har større effekt enn andre, og at effekten i verste fall kan vere negativ (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Konkret respons har til dømes større positiv effekt enn generell respons (Black & Wiliam, 1998) I Hattie og Timperley (2007, s. 84) sin metastudie blir feedback gitt som *cues*<sup>1</sup> vurdert som mest effektiv, medan påskjønning eller ros blir rekna som lite effektive. Kluger og DeNisi (1996) peikar på feedback som viser utvikling frå tidlegare prestasjonar<sup>2</sup> som effektiv, dersom utviklinga er positiv (Hattie & Timperley, 2007, s. 85; Kluger & DeNisi, 1996, s. 273). Slike meta-analysar er rett nok omdiskuterte, og særleg Hattie si undersøking har møtt kritikk der det blir stilt spørsmål om resultata er valide, i tillegg blir det peikt på at undersøkingane bygger på ei snever forståing av læring (Nielsen &

---

<sup>1</sup> *Cue* blir definert som «anything that excites to action; stimulus» ([www.dictionary.com](http://www.dictionary.com))

<sup>2</sup> Faktoren er kalla *Velocity* i framstillinga til Kluger & DeNisi (1996), men *Task feedback about changes from previous trials* i Hattie & Timperley (2007). Faktoren har effekt på 0.55, der gjennomsnittet for faktorane i metaanalysen er 0.38.

Klitmøller, 2017; Sjøberg, 2012). Studiane har likevel spelt ei vesentleg rolle som kunnskapsgrunnlag for skuleutvikling, også i Norge.

For at feedback skal føre til auka læringsutbytte, må den innehalde informasjon om korleis den lærande skal forbetre prestasjonen, i tillegg må eleven ha høve til å bruke tilbakemeldinga, forstå korleis dei skal bruke den og ha vilje til å bruke tilbakemeldinga (Butler & Winne, 1995; Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Timperley (2007) formulerer tre spørsmål som effektiv feedback baserer seg på; «Kvar skal eg? Kvar er eg no? Korleis skal eg komme meg vidare?». Desse samsvarar med Black og Wiliam (1998) sine tre fasar i «Vurdering for læring». Det er ikkje nok at læraren veit svar på desse tre spørsmåla, eleven må sjølv vere aktivt deltakande i prosessen og involvert i å definere måla og korleis ein skal nå desse måla, utan å vere avhengig av ein lærar (Black & Wiliam, 1998; Hughes, 2014; Smith et al., 2016). For at feedback skal ha effekt på læringa må informasjonen påverke tankeprosessane til eleven (Perrenoud, 1998).

Feedback har to funksjonar; *direksjon og fasiliterering* (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Feedback som gir direksjon inneheld informasjon om kva som må endrast og om resultatet er rett eller ikkje (Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995). Dette blir gjerne kalla *evaluerande* tilbakemeldingar (Gamlem, 2015), eller *outcome feedback* (Butler & Winne, 1995). Slike tilbakemeldingar vert ofte gitt på oppgåvenivå, og gir mest læringseffekt dersom dei oppklarar feiltolkingar, eller gjer eleven bevisst på kvalitetstrekk for arbeidet (Gamlem, 2014). Dersom den ikkje er koplå til slik refleksjon, kan denne typen feedback føre til resultatorientering, og rette merksemda mot svaret i staden for læringa (Gamlem, 2014). Feedback på oppgåvenivå er mest effektiv dersom den rettar seg mot noko eleven har meistra, i staden for å fokusere på ukorrekte svar (Kluger & DeNisi, 1996).

Fasiliterande feedback gir informasjon som støttar den lærande i si eiga utvikling (Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007) og synleggjer samanhengar mellom eleven si forståing og måla for læringa. Desse tilbakemeldingane blir kalla *beskrivande* tilbakemeldingar (Gamlem, 2015) eller *cognitive feedback* (Butler & Winne, 1995). Slike tilbakemeldingar kan bli gitt på prosessnivå (bruk av strategiar og forståing av eiga læring) eller sjølvreguleringsnivå (kontroll over eigen læringsprosess), men det viser seg at slike tilbakemeldingar sjeldan blir gitt (Gamlem, 2014, s. 45).

Tilbakemelding på personnivå (ros, individretta tilbakemelding) har verken direkterande eller fasiliterande funksjon (Hattie & Timperley, 2007). Det er likevel slike tilbakemeldingar som oftast vert nytta i klasserommet (Gamlem, 2014). Denne type tilbakemeldingar er egna til relasjonsbygging og oppmuntring, men har liten effekt på læring, dersom dei ikkje er kopla til strategiar eller reguleringsprosessar.

Feedback har ingen effekt om den blir gitt i eit vakuum, den må koplust til ein læringskontekst for å ha påverknadskraft (Hattie & Timperley, 2007). Effekten av feedback kan også bli påverka av om den blir gitt åleine eller til dømes i lag med karakterar. Black og Wiliam (1998) viser til at bruk av karakterar kan undergrave effekten av tilbakemeldingane som blir gitt (s. 13). Vidare viser dei også til at feedback som ikkje samanliknar eleven sin prestasjon med andre elevar, er meir effektiv enn feedback som samanliknar med andre (Black & Wiliam, 1998, s. 17).

I 2007 vart prosjektet «Betre vurderingspraksis» etablert av Utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet vart etterfølgt av satsinga «Vurdering for læring» i 2010 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Satsinga bygger på Black & Wiliam (2009), men forståinga har utvikla seg til å bli meir orientert om den lærande si rolle, med større fokus på sjølvregulering og autonomi (Sandvik et al., 2021). For at vurdering for læring skal ha ønska effekt på eleven sine prestasjonar, må eleven tru at han er i stand til å nå det neste steget i læringsprosessen (Smith, 2016) og vere i stand til å regulere kognisjon, motivasjon og åtferd (Gamlem, 2014, 2021).

Desse aspekta er relevante for undersøkinga mi, fordi eg som norsklærer har som mål å utforske ein vurderingspraksis som på best mogleg måte støttar elevane si læring av argumenterande skiving. Undersøkinga set ikkje direkte fokus på tilbakemeldingane som blir gitt til elevane, men elevane sine eigenvurderingar. Samspelet mellom feedback frå lærar og eleven si eigenvurdering er så tett, at kjennskap til og forståing for effekten av vurdering likevel er eit viktig perspektiv for undersøkinga.

## 2.4 Ipsativ vurdering

Ipsativ vurdering bygger på ei forståing av at å måle eigen progresjon er meir motiverande enn å bli målt mot kriterium, særleg dersom avstanden til målet er stor (Hughes, 2014). Ipsativ vurdering skil seg frå kriteriebasert vurdering ved at ein har fokus på eleven sin

«personleg beste prestasjon», framfor å nå standardar eller kriterium som er sett utanfor eleven (Hughes, 2014). Eleven blir målt mot seg sjølv og prestasjonen blir samanlikna med det eleven har prestert tidlegare, derfor blir ipsativ vurdering ofte kalla *self-referential assessment* (Hughes, 2014). Ipsativ vurdering kan inkluderas i ein sosiokulturell tradisjon, med vekt på at vurdering er ein dialog, der eigenvurdering og eleven sin bruk av tilbakemeldinga til å auke læring og betre sjølvregulering er sentralt (Hughes, 2014). Ipsativ vurdering kan vere formativ og summativ, men er mest vanleg i formativ vurderingspraksis.

Ipsative tilbakemeldingar skildrar eleven sin progresjon, i staden for å fokusere på avstanden til eit kriterium eller eit mål «i det fjerne», - eit mål som kan vere så langt unna at eleven ikkje har det i syne (Hughes, 2014). På denne måten inviterer ipsativ vurdering til ein reell dialog med eleven om kva eleven meistrar akkurat no. I tillegg aukar sjansen for at eleven forstår vurderinga, når den viser til eleven sin noverande ståstad og peikar på utviklinga han alt har hatt, framfor å fokusere på avstanden som står igjen før eleven har nådd målet (Hughes, 2014). Ein ipsativ vurderingspraksis vil også invitere høgtpresterande elevar til dialog om korleis dei skal utvikle seg vidare, i staden for å konstatere at dei har nådd målet.

God vurdering er innan *vurdering for læring*-tradisjonen forankra i dei tre hovudprinsippa: «Kvar skal eg? Kvar er eg no? Korleis skal eg komme meg vidare?» (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Eg finn det interessant å sjå på ipsativ vurdering i lys av desse prinsippa.

Spørsmålet «Kvar er eg no?» er på mange måtar kjernen i ipsativ vurdering, i og med at eleven si utvikling frå tidlegare prestasjonar er utgangspunkt for vurderinga. Kva nivå elevar startar læringa si på varierer. Tradisjonell vurdering måler vanlegvis kvar eleven sin prestasjon er akkurat no, og tar ikkje omsyn til om eleven har hatt utvikling og kva ståstad eleven har bevega seg frå (Hughes, 2014). I ei ipsativ forståing vil all bevegelse blir rekna som læring, uavhengig av utgangspunktet (Hughes, 2014). På denne måten blir heile læringsløpet til eleven registrert, og utvikling kan bli gjort synleg for elevar som vanlegvis ikkje når kriteria som er sette. Ipsativ vurdering fokuserer på progresjonen eleven har, og kan også synleggjere elevar som ikkje har særleg utvikling (Gandhi, 2017; Hughes, 2014).

I staden for å svare på spørsmålet «Kvar skal eg?», fokuserer ipsative tilbakemeldingar på kva utvikling eleven har hatt, «Kva distanse har eg bevega meg?». Kriteriebasert vurdering

gir vanlegvis informasjon om korleis eleven skal tette gapet mellom noverande ståstad og det endelege målet, medan den ipsative vurderinga set søkelyset på framgangen eleven alt har gjort. På denne måten blir ikkje læringa og utviklinga automatisk kopla til måloppnåing, men den lærande får tilbakemeldingar som gjer all framgang synleg (Hughes, 2017). I dette ligg det ei verdsetting av læring og utvikling på alle nivå, ikkje berre læring som måloppnåing, eller å nå standardane som er sette.

I ein ipsativ vurderingspraksis dannar svara på spørsmåla «Kvar er eg?» og «Kva distanse har eg bevega meg» grunnlaget for dialog med eleven for å setje nye personlege mål, og på denne måten gi svar på «Kvar skal eg?» og «Korleis skal eg komme meg vidare?» (Hughes, 2017). Synleggjering av tidlegare framgang signaliserer forventning om vidare utvikling, men Hughes (2017, s. 8) understrekar at nye personlege mål må vere innan rekkevidde og godt forankra i utviklinga eleven alt har vist.

Feedback som styrkar eleven si tru på eiga meistring har positiv effekt på motivasjonen (Gamlem et al., 2019; Pajares, 2003; Smith, 2009; Smith et al., 2016). Ipsative tilbakemeldingar aukar meistringsforventingar ved å synleggjere progresjon og fokusere på det eleven har fått til (Hughes, 2014, 2017; McIntyre, 2017; Zhou & Zhang, 2017). I tillegg legg denne forma for vurdering grunnlag for at eleven utviklar metaspråk og forståing for kvalitetar ved læringsarbeidet sitt (Gandhi, 2017; McIntyre, 2017). Dette bidreg til at eleven i større grad blir sjølvregulert og i stand til å sjølv vurdere eigne prestasjonar, i motsetning til å vere avhengig av læraren for å vurdere sitt eige arbeid (Gandhi, 2017; McIntyre, 2017).

Ipsativ kjem av det latinske ordet «av seg sjølv» og vert ofte kalla sjølvrefererande vurdering. Dette er ikkje det same som eigenvurdering og gir ingen garanti for at eleven er involvert i vurderinga. Ipsativ vurdering kan gjerast utan at eleven si stemme i læringsdialogen kjem tydeleg fram. Likevel, kan det at den er personleg og samanliknar eleven med sine eigne tidlegare prestasjonar, og på den måten er elev-orientert i staden for målorientert, auke sjansen for at eleven er aktivt deltakande i vurderingsprosessen.

Ipsative perspektiv ligg til grunn for undervisningsdesignet mitt, der tilbakemeldingane frå lærar skal vise eleven sin utvikling og gjere eleven si meistring synleg. I tillegg vil eigenvurderingane stimulere elevane til sjølve å avdekke og setje ord på det dei har fått til,

og på den måten styrke eleven si stemme i læringsdialogen. Dette blir det gjort nærare greie for i metodekapittelet.

## 2.5 Eigenvurdering

Formålet med eigenvurdering er å styrke sjølvregulering, auke autonomien og gjere eleven meir uavhengig av læraren, og å auke motivasjonen til den lærande (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Andrade & Valcheva, 2009; Boud, 1995; Nielsen, 2014). Eigenvurdering er definert som «å involvere elevar i å identifisere standardar eller kriterium som inngår i eit arbeid og vurdere i kor stor grad dei har møtt desse kjenneteikna» (Boud, 1995, s. 12, mi omsetjing). Andre definisjonar er «å involvere elevar i å gjere vurderingar om deira eiga læring» (Boud & Falchikov, 1989; Panadero & Romero, 2014), eller å «tenkje om, evaluere og gi respons til eiga skrivning» (Nielsen, 2014, s. 1). Alle desse definisjonane inneheld to dimensjonar; å utvikle forståing for kvalitetstrekk ved eit arbeid, og å vere i stand til å vurdere i kor stor grad eige arbeid inneheld desse trekk. Det er mindre vanleg med praksis som utviklar forståing for kvalitetstrekk, enn praksis som lar elevane ta kjenneteikna i bruk i eigenvurdering. Dette til tross for at det er i den første dimensjonen det største potensialet for utvikling ligg (Boud, 1995; Boud & Falchikov, 1989). Eigenvurdering kan vere formativ, med mål om å auke elevane si læring, eller summativ, der formålet er å bestemme om dei har lært det dei skulle (Boud & Falchikov, 1989).

Andrade og Valcheva (2009, s. 13) peikar på nokre krav for at eigenvurdering skal ha effekt. For det første må elevane forstå verdien av eigenvurdering, vidare må dei ha klare kriterium å vurdere ei konkret oppgåve ut frå. Det er også viktig at elevane får modellar for eigenvurdering, rettleiing og øving i å gjennomføre eigenvurdering og at eigenvurderinga kan brukast til å forbetre kvalitet på læringsarbeid (Andrade & Valcheva, 2009).

Boud (1995) skil mellom gode og dårlege praksisar når det gjeld eigenvurdering og framhevar at elevane må vere involverte, både i å forstå at eigenvurderinga er viktig og i å utforme kriteria. Vurderinga må også involvere bedømming og grunngjeving, slik at elevane gir uttrykk for forståing av kvalitetstrekk, i motsetning til å bruke gradering eller vurderingsskalaar utan beskriving (Boud, 1995, s. 208). Desse kjenneteikna samsvarar i stor grad med Nielsen (2014) sine strategiar for effektiv eigenvurdering i skriveundervisning. Ho understrekar tydinga av å gi direkte, eksplisitt og stegvis øving i å bruke eigenvurdering, at elevane skal delta i å utarbeide vurderingskriterium og å oppmuntre elevane si kjensle av

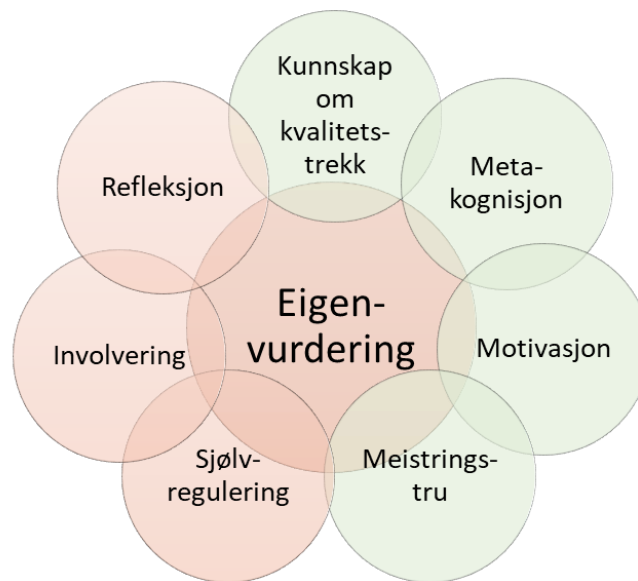


meistringstru og sjølvkjensle gjennom positiv feedback, stadfesting og modellering (Nielsen, 2014, s. 9–12).

Før eleven kan gjennomføre eigenvurdering, må han aktivt involvere seg med kjenneteikn og standardar for gode prestasjonar, for å internalisere desse og kunne ta dei i bruk i vurderinga (Nielsen, 2014; Panadero & Romero, 2014). I tillegg til kjennskap til kva desse kjenneteikna er, krev eigenvurdering metaspråklege ferdigheiter, for å kunne setje ord på det ein har fått til (Gamlem et al., 2019; Hopfenbeck, 2014). Evna til å reflektere over eiga tenking og å utvikle auka kontroll over kognitive prosessar og aukande ferdigheit i å analysere språk, er viktige verkemiddel for å gjere elevane i stand til å delta i læring og eigenvurdering (Chen & Myhill, 2016; Hopfenbeck, 2014; Myhill, 2011).

Elevar kan bruke metaspråk utan å eigentleg forstå konseptane dei snakkar om (Chen & Myhill, 2016). Å utvikle slik forståing for konsept tar tid, og er ein gradvis prosess gjennom gjentekne erfaringar med støtte mot eiga meistring (Andrade & Valtcheva, 2009; Chen & Jones, 2013; Säljö, 2016). Vygotskij (1981) skildrar utvikling av forståing med to prosessar – generalisering og systematisering. Generalisering vil seie at eleven identifiserer og lærer seg å kjenne igjen trekka ved eit konsept, i denne samanhengen eit kvalitetstrekk for argumenterande skiving, medan systematisering vil seie at eleven må organisere idear og omgrep i forhold til kvarandre (Chen & Jones, 2013). Dette viser at metalingvistisk forståing kan vise seg på ulike nivå, eller vere av ulik kvalitet. Chen og Myhill (2016) har utvikla eit rammeverk for metalingvistisk forståing med fire kategoriar. Dei er *identification*, *elaboration*, *extension* og *application* (Chen & Myhill, 2016, s. 103). *Identification* vil seie at eleven kan peike på og/eller namngi eit konsept. *Elaboration* inneber at eleven kan forklare eller gi eksempel på konseptet. *Extension* vil seie å kunne gjere ei kopling mellom konseptet og skiving, ei form for generalisering eller forståing av korleis konseptet vanlegvis opptrer. *Application* er når eleven kan sette ord på korleis konseptet skapar mening i teksten.

Denne undersøkinga set søkelys på elevane si munnlege eigenvurdering av argumenterande tekstar. Eigenvurdering er eit samansett fenomen, og i figur 2-2 har eg forsøkt å framstille dei ulike dimensjonane som inngår.



Figur 2-2: Dimensjonar som inngår i eigen-vurdering, mi eiga framstilling

I denne oppgåva er det ikkje rom for å kunne sjå på alle dimensjonane ved eigen-vurdering. Hovudfokuset vil vere på kunnskap om kvalitetstrekk og utvikling av metakognitiv forståing, i tillegg til at motivasjon og meistringstru også spelar ei viktig rolle. Dei andre faktorane vil ikkje verte tematiserte i like stor grad.

## 2.6 Vurdering og utvikling av motivasjon og lærelyst

Vurderingsforskrifta (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020) slår no fast at lærelyst er eit overordna formål med vurdering. Forventinga om å lukkast med ei oppgåve er vesentleg for motivasjonen, og motivasjon er drivkrafta bak det vi gjer (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Smith, 2009). Meistringsforventing er ein føresetnad for å bli det Bandura (1977) kallar «agent i eige liv», og å kunne sette seg egne mål med det ein gjer. Høg meistringsforventing gjer at ein ser på nye oppgåver som ei utfordring eller ein moglegheit, medan låg meistringsforventing gjer at ein opplever nye oppgåver som truande og at ein lettare gir opp (Bandura, 1977; Pajares, 2003). I lys av dette er det viktig at tilbakemeldingar bygger opp under og fasiliterer eleven si sjølvregulering og samtidig styrkar trua på at eleven skal kunne løyse oppgåva (Bandura, 1977; Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Pajares, 2003; Smith et al., 2016). I tillegg er det sentralt at eleven er aktiv deltakar i eige læringsarbeid (Black & Wiliam, 2009; Butler & Winne, 1995; Gamlem, 2014; Gamlem et al., 2019).

Eleven si tru på eiga evne til å lære påverkar også prestasjonane deira (Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995; Smith et al., 2016). Meistringsforventingar er domenespesifikke, og for skrivning skil ein mellom ulike dimensjonar ved meistringstru. Desse er forventingar knytt til å komme i gang med ei skriveoppgåve (*ideation*), å meistre reglar for skrivning (*conventions*) og å overvake heile skriveprosessen (*self-regulation*) (Bruning et al., 2013). Høge meistringsforventingar til å kome i gang og til sjølvregulering har sterkare samanheng med å like skrivning som aktivitet, medan høge forventingar til å meistre konvensjonar og reglar for skrivning har noko sterkare samanheng med nivået på eleven sine prestasjonar (Bruning et al., 2013, s. 25). Meistringsforventinga avgjer kor mykje innsats den lærande legg i arbeidet, og kor godt dei står i mot hindringar (Bandura, 1977; Hughes, 2017). Feedback som aukar eleven si meistringstru har positiv effekt på læring, spesielt for elevar som i utgangspunktet har låg meistringsforventing (Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995; Hughes, 2017). Den viktigaste kjelda til meistringsforventing er tidlegare meistringserfaringar (Pajares, 2003). Det er derfor viktig at framovermeldingar legg grunnlag for at eleven tenkjer « Dette kan eg klare » og unngå ei oppfatning av at avstanden til målet er uoverkommeleg og at eleven tenkjer « Eg klarar det ikkje » (Smith, 2009).

Vi skil mellom indre og ytre motivasjon som to ytterpunkt på ein skala, der indre motivasjon viser til åtfærd som spring ut av glede og interesse for oppgåva i seg sjølv, medan ytre motivasjon har eit ytre mål som drivkraft for åtfærd, for eksempel gjennom tvang, truslar om straff eller løfte om påskjønning (Ryan & Deci, 2000). Ytre motivasjon kan også vere autonom eller sjølvbestemt, dersom eleven vektlegg verdien av handlinga eller resultatet av handlinga, men ikkje sjølv aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Læringsarbeid er ikkje alltid prega av lyst, og det er kanskje naivt å tru at elevar alltid skal ha indre motivasjon for arbeidet. Autonom ytre motivasjon har til liks med indre motivasjon, høg grad av sjølvbestemming og låg avhengigheit av ytre påskjønning, i tillegg til sterk forplikting til oppgåva (Skaalvik & Skaalvik, 2018), dette kan derfor vere eit meir realistisk mål. Det er nær samanheng mellom indre motivasjon og autonomi og sjølvbestemming (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å vere agent i eige liv treng ein evna til å sette mål og vurdere kva som skal til for å nå målet (Bandura, 1977), men dersom dette blir regulert av ytre mål eller til dømes frykt for straff svekker det evna til sjølvregulering (Ryan & Deci, 2000).

Sjølvsregulert læring inneber at den lærande styrer sin eigen læringsprosess ved å sette mål og overvake både kognitive og kjenslemessige sider av læringsprosessen (Hopfenbeck, 2014; Smith et al., 2016). Tidlegare erfaringar og meistringsforventingar påverkar korleis ein elev nærmar seg ei ny oppgåve (Bandura, 1977; Butler & Winne, 1995; Pajares, 2003). Her er den indre læringsdialogen til eleven sentral, og denne blir igjen påverka av feedback eleven får frå eksterne, til dømes frå ein lærar (Butler & Winne, 1995; Smith et al., 2016). For å kunne overvake og evaluere eige arbeid medan dei lærer, treng elevane metakognitive ferdigheiter eller evne til å tenke over eigen tenking (Hopfenbeck, 2014).

Målet om ein vurderingspraksis som legg grunnlag for at elevane får tru på eiga utvikling, ligg til grunn for denne undersøkinga, samanhengen mellom vurdering og motivasjon er derfor eit svært viktig perspektiv. Skrivning er ei kognitivt krevjande oppgåve (Myhill, 2011; Skar & Aasen, 2018), og argumenterande skrivning er særskilt krevjande (Kvithyld, 2021), derfor treng elevane meistringstru for at dei skal lukkast med oppgåva.

## 2.7 Argumenterande skrivning

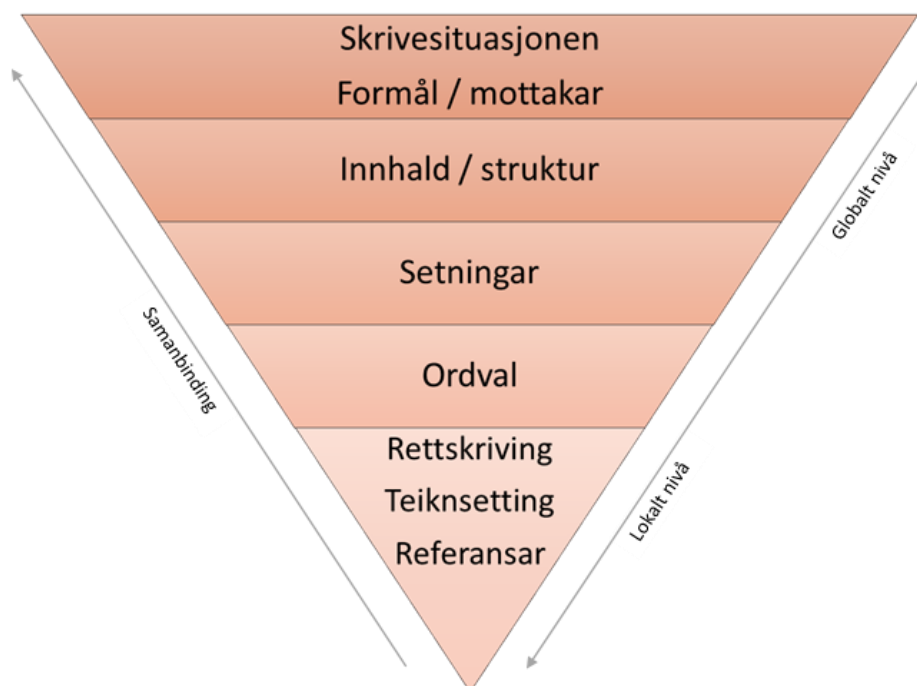
Argumenterande tekstar har som formål å påverke eller overtyde lesaren om noko, og kan enten ha einseitig argumentasjon for eit syn, eller drøfte argument frå fleire ståstader. Argumentasjon vil seie å ta stilling til ei sak og grunngi eigne standpunkt, samtidig som ein svekker eventuelle motargument (Andrews, 1995). Slike tekstar må innehalde argument, underbygging av argumenta, eventuelle motargument og til slutt ein konklusjon eller ei tilråding (Lewis & Wray, 1997). Elevane treng kunnskap om ulike argumentasjonstypar og korleis dei skal underbygge påstandar og få fram eventuelle motargument. Å skape gode argument krev kritisk analyse av eigne og andre sine standpunkt, vurdering av motargument og å etablere samanhengar som bind materialet saman (Lorentzen, 2022). Standpunktet må komme tydeleg til uttrykk, gjennom at elevane viser til eksempel, brukar samanlikningar og kontrastar og tek stilling til andre sine synspunkt (Andrews, 1995). For å støtte elevar i å utvikle ferdigheiter i argumenterande skrivning er eksplisitt opplæring i å bygge opp argument viktig (Andrews et al., 2009). Kjennskap til klassisk retorikk og dei retoriske appellformene *ethos*, *pathos* og *logos* kan vere nyttig, slik at mottakaren opplever at argumentasjonen er truverdig, appellerer til følelsar og at den er sann (Bakken, 2014).

I tillegg til at elevane treng kunnskap om emnet dei skal skrive om, treng dei kunnskap om korleis tekststrukturen og språkbruken skal bidra til å overtyde lesaren (Kringstad &

Lorentzen, 2014). Å skape logisk samanheng i teksten og å få den til å fungere som ein heilskap er viktig (Håland, 2016). Dette krev at skrivaren meistar å strukturere innhaldet, mellom anna ved å bruke tekstbindarar og setningsbindarar (Andrews, 1995). Til dette treng elevane kunnskap om å binde saman teksten på globalt nivå, det vil seie å skape struktur i teksten med innleiing, hovuddel og avslutning, i tillegg til å utvikle avsnitt med temasetningar og kommentarsetningar. For å binde saman tekstar på lokalt nivå, må elevane meistre referentkopling og setningskopling. I argumenterande tekstar er det særleg viktig med setningskopling gjennom tekstbindarar som uttrykkjer årsakssamanhengar (*kausale koplingar*), tillegg (*additive koplingar*) og motsetnader (*adversitive koplingar*) (Kringstad & Lorentzen, 2014).

Sist men ikkje minst treng elevane kunnskap om språklege trekk ved argumenterande tekstar, som til dømes bruk av formelt språk, nominaliseringar og ord som vekker kjensler i lesaren (Kringstad & Lorentzen, 2014). For å justere forholdet mellom påstandar og grunngiving av påstandane, må elevane også bruke styrkemarkørar, det vil seie ord og frasar som forsterkar eller dempar styrken i argumentet (Lorentzen, 2022).

Skriving er ein prosess som går føre seg på mange nivå samtidig, slik teksttrekanten (figur 2-3) nedanfor illustrerer (Dysthe et al., 2001, s. 40).



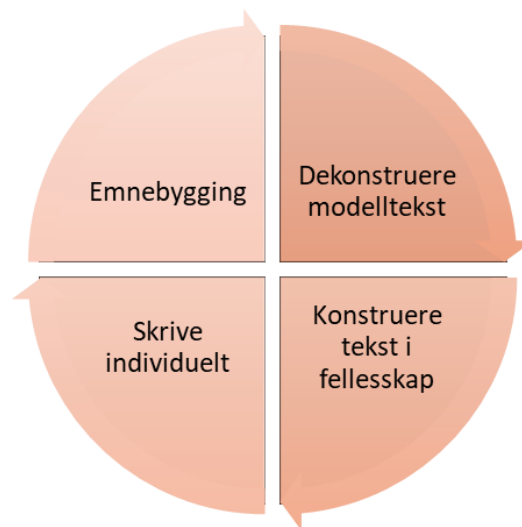
Figur 2-3: Teksttrekanten (Dysthe et al., 2001, s. 40)

Modellen synleggjer korleis skriveprosessen utviklar seg frå store trekk til detaljar, frå globale til lokale tekstnivå (Dysthe et al., 2001). Det globale nivået dreier seg om teksten sin struktur på overordna nivå, som til dømes innleiing, hovuddel og avslutning, medan lokalt nivå typisk handlar om setningsoppbygging, ordval og formelle trekk som rettskriving og teiknsetting. I tillegg må teksten bindast saman, både lokalt og globalt. Rekkefølga i trekanten viser ikkje kva nivå som er viktigast, og heller ikkje ein framgangsmåte eller rekkefølge for skrivinga – i praksis vil det ofte vere slik at ein arbeider med fleire nivå av teksten samtidig. For at elevane skal lære argumenterande skriving, må opplæringa ta sikte på å formidle kunnskap på alle nivå i modellen. Modellen er relevant for denne undersøkinga, fordi den viser dei ulike områda for tekst og språk elevane treng å ha kunnskap om, for å kunne snakke om dei argumenterande tekstane sine.

Å undervise elevar i skriving handlar om å bygge stillas for elevane på ulike måtar i skriveprosessen (jf. Vygotskij (1981) sine teoriar om den næraste utviklingssona). Støtta ein gir er midlertidig og har som mål å gjere eleven i stand til å løyse oppgåva utan støtte. (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15).

Stillas kan byggast på ulike måtar, blant anna ved bruk av modelltekstar (Håland, 2016, 2018; Myhill et al., 2018) og skriverammer (Håland, 2016; Kringstad & Lorentzen, 2014; Lewis & Wray, 1997).

Det kan vere føremålstenleg å planlegge for eit undervisningsforløp som strekker seg over ei viss tid, eit mellomlangt tidsspenn (Håland, 2016). Ein modell (figur 2-4) som kan støtte planlegging av god skriveopplæring er «*The Teaching Learning Cycle*» (Callaghan & Rothery, 1988, referert i Kringstad & Lorentzen, 2014).



Figur 2-4: Sirkelen for undervisning og læring, slik den er illustrert i Kringstad og Lorentzen, (2014, s. 6)

Denne modellen bygger på Callaghan og Rothery (1988) si forskning på bruk av modelltekstar i undervisninga, og er framheva i fleire skriveidaktiske publikasjonar (Håland, 2016; Kringstad & Lorentzen, 2014; Kvithyld, 2021). Modellen legg vekt på å bygge stillas for elevane si skriving gjennom fire fasar. Den første fasa handlar om å bygge kunnskap om emnet elevane skal skrive om (emnebygging) (Håland, 2016). Det neste steget vektlegg arbeid med modelltekstar, der ein i fellesskap plukkar teksten frå kvarandre og stiller spørsmål om korleis teksten er skriven, med fokus på både globale og lokale nivå i teksten (Håland, 2016).

Det andre steget i modellen – tekstsamtalen om modellteksten – er framheva som viktig for å støtte elevane si skriveutvikling, og spesielt for at elevane skal utvikle metaspråk (Håland, 2018; Kringstad & Lorentzen, 2014). Denne samtalen gir elevane tilgang til eit språk for å snakke om korleis tekstar er konstruerte og korleis dei verkar på lesaren (Håland, 2018). Slike tekstsamtalar må i tillegg til å hjelpe elevane til å oppdage vesentlege trekk ved teksten, også hjelpe dei å utforske korleis trekk kan sjå ut i deira eiga skriving, og ikkje minst utfordre elevane til å ha eit kritisk blick på kvifor dei skal bruke ulike tekstelement (Håland, 2018).

Vidare konstruerer lærar og elevar tekst i fellesskap i den tredje fasen. Dette skjer enten ved at læraren modellerer skriving, samtidig som han tenkjer høgt for å synleggjere kva for skrivestrategiar han brukar når han skriv, eller ved at elevane samskriv tekst eller tekstutdrag. I den siste fasen skriv elevane individuelle tekstar (Håland, 2016).

Kvithyld (2021) har blant anna funn som viser at elevane skriv betre tekstar, om det blir lagt til rette for kontekstualiserte diskusjonar om språklege trekk, det vil seie å vise dei grammatiske trekka ved modelltekstar og diskutere dei opp mot elevane si eiga skrivning.

Denne modellen ligg til grunn for undervisningsdesignet som det blir gjort nærare greie for seinare i oppgåva.



### 3 Metode

Forskning er retta mot å skaffe kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018), og målet for denne undersøkinga er å få innsikt i korleis bruk av eigenvurdering eksternaliserer eleven si stemme i læringsdialogen, ved at dei brukar kunnskap om språk og tekst til å kommentere dei argumenterande tekstane sine. Problemstillinga er beskrivande, i og med at den siktar på å skildre *kva* som skjer og ikkje forklare *kvifor* noko skjer (Tjora, 2021). For å svare på denne problemstillinga vil eg undersøke rik informasjon frå ulike kjelder, for slik å skape ei djupare forståing for fenomenet eigenvurdering. Eg har derfor valt ei kvalitativ tilnærming til undersøkinga.

I dette kapitlet vil eg gjere greie for designet for undersøkinga og dei metodiske vala eg har tatt, med omsyn til organisering av undersøkinga, gjennomføring av prosjektet og val av informantar. I tillegg vil eg beskrive korleis eg har samla inn datamaterialet og korleis eg har arbeida med og analysert det. Til slutt vil eg gå inn på sentrale etiske vurderingar og reflektere over reliabiliteten og validiteten ved undersøkinga.

#### 3.1 Forankring

Undersøkinga tek utgangspunkt i at læring er ein indre mental prosess, som finn stad innanfor ramma av sosiale og kulturelle praksisar, og oppgåva skildrar derfor både individuelle og sosiale prosessar. Språket er den viktigaste medierande reiskapen mellom dei individuelle og dei sosiale prosessane (Dysthe, 2001; Vygotskij & Cole, 1981). Modellen til Gamlem (2014, s. 28), som vart presentert i teorikapitlet, viser til at samhandling med modelltekstar, undervisning og tilbakemeldingar utgjer stillasbygging rundt eleven si læring i steg 1. Deretter skal stillaset byggast ned, og eleven skal gjere seg nytte av erfaringane frå steg 1, og ha ein indre dialog med seg sjølv i steg 2, før den nye forståinga er internalisert og automatisert i steg 3. Enden på prosessen er sjølvregulert læring i steg 4. Det er den eigenstøtta assistansen til eleven i steg 2 og automatiseringa i steg 3, eg er interessert i å sjå nærare på. Eg vil ta i bruk videoresponnar, for å få tilgang til eleven si språksetting av forståinga si i desse fasane.

Det er utfordrande å seie noko bestemt om *kva* som bidreg til utvikling av elevane sin skrivekompetanse, fordi læring, og spesielt skriving, er eit komplekst fenomen der mange faktorar spelar inn, og det er vanskeleg å finne klare årsakssamanhengar mellom ulike

hendingar (Kvithyld, 2021; Myhill et al., 2016; Skar & Aasen, 2018). Hughes (2014) peikar også på at det er vanskeleg å vite nøyaktig *kva* som er årsak til ei utvikling, dette fordi endring av éin faktor gjerne påverkar andre faktorar i lærings situasjonen og det derfor kan bli uklare årsakssamanhengar. Studien tek ikkje sikte på å finne ut om elevane blir flinkare til å skrive argumenterande tekstar, men dette er målet for undervisningsopplegget som ligg til grunn for undersøkinga.

Eg har derfor valt å gjennomføre ein kvalitativ kasusstudie som er eigna til å gi detaljerte skildringar av det som går føre seg innanfor ein heilt spesiell kontekst, og som gir forståing for samspelet mellom individ, fenomen og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kasusstudiar anerkjenner at det er mange variablar innanfor eit kasus, og søker derfor å skildre samspelet mellom desse ved å undersøke fleire sett data, frå fleire kjelder (Cohen et al., 2018). For at undersøkinga skal vere ein kasusstudie, må den gå føre seg i eit bunde system og vere avgrensa i tid og stad (Merriam, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018).

Undersøkinga mi er gjennomført i ein periode på sju veker i ei 8. klasse, og innramminga (konteksten) for undersøkinga er eit undervisningsopplegg om skriving av argumenterande tekstar, med bruk av eigenvurdering og eit ipsativt vurderingsfokus.

Ein kasusstudie har element av aksjonsforskning i seg, der ein ikkje berre observerer, men også tilfører ein intervensjon til systemet ein observerer (Hughes, 2014; Postholm & Jacobsen, 2011). Ein intervensjon er ei form for innblanding, der ein ønskjer å undersøke og evaluere korleis denne innblandinga bidreg til endring (Øgreid, 2021). I dette tilfellet er intervensjonen at elevane utfører eigenvurderingar på argumenterande tekstar, i samspel med lærarrespons som er prega av eit ipsativt syn på vurdering. Elevane sine eigenvurderingar har også ipsative trekk.

Eit anna punkt som peikar i retning av aksjonsforskning er rolla mi som forskar i denne undersøkinga. Eg er både faglærer i norsk og kontaktlærer i klassa, og eg har både utarbeida undervisningsdesignet og gjennomført undervisninga som ligg til grunn for undersøkinga. Eg har stor grad av deltaking i og liten avstand til prosessane som blir undersøkt, og blir derfor forskar i rolla som fullstendig deltakar (Merriam, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018).

Nærheita til situasjonen gjer at undersøkinga blir ein naturleg del av elevane sin kvardag, og at deltakarane derfor i liten grad blir påverka av ein ekstern forskar i gjennomføringa

(Merriam, 2009). Samtidig gjer nærheita det vanskeleg som forskar å gjere det kjente framand, slik at det kan bli analysert (Postholm & Jacobsen, 2018).

Undersøkinga mi er kvalitativ ved at alle delar av prosjektet er gjensidig avhengig av kvarandre. Forskingsspørsmåla, det teoretiske grunnlaget og analyseverktøya har blitt justert fleire gonger gjennom prosessen (Maxwell, 2009). Undersøkinga er også prega av ei abduktiv tilnærming, der teori og empiri påverkar kvarandre gjensidig gjennom heile undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2018). Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) sikrar slik systematisk veksling mellom induktive prosessar, der eg jobbar frå data mot teori, og deduktive prosessar, der eg sjekkar teorien mot empirien (Tjora, 2021). Denne framgangsmåten blir nærare beskriven i punkt 3.6.2 Koding og verktøy for analyse.

### 3.2 Forskingsdesign

Forskingsspørsmåla eg søker svar på er:

*- Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons?*

*- Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?*

For å finne svar på det første spørsmålet har eg samla inn videoresponsar og analysert språket elevane brukar. For å finne svar på det andre spørsmålet har eg gjennomført semistrukturerte intervju med elevane, med fokus på opplevinga dei har hatt av å lage videorespons og eiga oppfatning av seg sjølv som skrivarar (vedlegg 8).

Forskningsdesignet mitt som ligg til grunn for undersøkinga kan oppsummerast slik:

Datasekk	Skildring	Type data	Status
<b>Videorespons 1</b>	Munnlege eigenvurderingar av første elevtekst frå to elevar (fokuselevar)	Kvalitativ	Primærdata
<b>Videorespons 2</b>	Munnlege eigenvurderingar av tredje elevtekst frå to elevar (fokuselevar)	Kvalitativ	Primærdata
<b>Intervju</b>	Semistrukturert intervju med fokuselevar	Kvalitativ	Primærdata

Tabell 3-1: Oppsummering av forskningsdesign og datakjelder i undersøkinga

Undersøkinga mi er kvalitativ, og inkluderer data frå ulike kvalitative kjelder. Ved å inkludere fleire ulike typar datakjelder, skildrar eg verkelegheita frå fleire ulike vinklar, og på denne måten får eg eit meir heilskapleg bilete av det som skjer (Postholm & Jacobsen, 2018). Slik triangulering har til formål at ulike kjelder skal bekrefte og understøtte kvarandre og på den måten auke truverdnet og kvaliteten på undersøkinga (Creswell & Creswell, 2018; Postholm & Jacobsen, 2011).

### 3.3 Utval

Undersøkinga er gjennomført i ei 8. klasse med 29 elevar. Heile klassa har deltatt i undervisningsopplegget, men datamaterialet som ligg til grunn er samla inn frå to av elevane (fokuselevar). Deltakarane vart rekrutterte ved at alle elevane i klassa fekk informasjon om prosjektet og tilbod om å delta i undersøkinga. Informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) vart sendt heim til dei føresette, fordi elevane er under 15 år og ikkje kan samtykke sjølve. Fokuselevane vart plukka ut blant dei som hadde levert skriftleg samtykke til å delta, og dei ga også sjølve munnleg samtykke til å delta i undersøkinga.

Det var ikkje sett nokon kriterium for utveljing av fokuselevane på førehand, men deltakarane vart plukka ut etter gjennomføringa av undervisningsopplegget. Perioden for gjennomføring av undervisningsopplegget var prega av mykje fråvær i elevgruppa. Det vart derfor nødvendig å velje ut elevar på grunnlag av om dei hadde hatt høg deltaking i undervisninga gjennom heile perioden, og hadde fått gjennomført det meste av aktivitetane i opplegget. Etter gjennomføringa sat eg igjen med tre elevar som både hadde høg gjennomføring og levert skriftleg samtykke. Etter samtale med den eine eleven viste det seg at ikkje alle tekstane var eigenproduserte, og derfor vart dette materialet tatt vekk frå undersøkinga og eg stod igjen med to fokuselevar.

Dei to fokuselevane har fått dei fiktive namna, Kari og Sara. Elevane kjem frå to ulike barneskular, og eg hadde vore læraren deira i omtrent eit halvt år, før undersøkinga vart gjennomført. Kari er ein hardtarbeidande og pliktoppfyllande elev. Ho har stort engasjement i faget og deltar aktivt i undervisninga. Kari skriv som oftast tekstar med høg måloppnåing og ho søker aktivt rettleiing medan ho arbeider, spesielt når det gjeld rettskriving. Kari har bokmål som hovudmål. Sara er også svært arbeidsam, men i motsetning til Kari likar ho ikkje å delta i klassesdiskusjonar. I munnlege aktivitetar i læringspar og mindre grupper er ho som oftast aktiv og engasjert. Som skrivar har Sara utvikla seg mykje i løpet av det første halvåret

på ungdomsskulen, og ho skriv som oftast tekstar med middels til høg måloppnåing. Sara har nynorsk som hovudmål, og ho har hatt spesielt stor utvikling når det gjeld tekstskaping og det å skape struktur i tekstar. Ho kan ha ein del rettskrivingsfeil i tekstane sine, både med innslag frå dialekt og frå bokmål.

Eg forskar på elevar i mi eiga klasse, og slik kan utvalet i undersøkinga reknast som eit bekvemmelegheitsutval. Det vil seie eit utval som er tilgjengeleg, og som gjer det enkelt for meg sjølv som forskar (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Creswell & Creswell, 2018).

Relasjonen til elevane kan påverke undersøkinga, ved at eigne elevar kan ha større vilje og vere meir positive til å bidra enn andre, og at dei kan vere redde for at det å ikkje delta kan ha negative konsekvensar for dei (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Utvalet er ikkje representativt og eignar seg derfor ikkje til å generalisere eller trekke slutningar som er gyldige for andre enn deltakarane (Postholm & Jacobsen, 2011). Undersøkinga vil likevel kunne beskrive og kaste lys over situasjonar som lærarar i andre situasjonar vil kjenne seg igjen i, og på den måten kunne danne grunnlag for refleksjonar over eigen praksis. I tillegg kan undervisningsdesignet og framgangsmåtane også brukast av andre.

### 3.4 Undervisningsdesign

Undervisningsdesignet er inspirert av *The Teaching Learning Cycle* (Callaghan & Rothary, 1988, referert i Kringstad & Lorentzen, 2014), som vist tidlegare i oppgåva, og hadde fire fasar: bygge kunnskap om emnet, dekonstruere modelltekst(ar), felles skriving av tekst og individuell skriving av tekst.

Utprøvinga bestod av tre skriveforløp, der kvart forløp enda opp i ein argumenterande elevtekst og ei vurdering. Kvart forløp gjekk gjennom dei fire fasane, og det vart lagt vekt på å bygge stillas rundt elevane si argumenterande skriving på ulike måtar i kvar fase.

Emnebygginga la vekt på å formidle kunnskap om språk og tekst, i tillegg til at elevane bygde kunnskap om emna dei skulle skrive om. I dei to neste fasane var stillasbygging ved modellering sentralt. Modelleringa gjekk føre seg ved samtale om ulike argumenterande tekstar, og ved at eg som lærar eksplisitt viste kva val ein tek under skriving av slike tekstar. Under sjølvstendig skriving hadde elevane tilgang til stillas i form av skriverammer.

Undervisninga føregjekk i ein periode på sju veker, og det meste av undervisninga gjekk føre seg i heilklasse. Arbeidet med å bygge kunnskap om emnet veksla mellom lærarstyrt

gjennomgang/samtale i heilklasse og elevarbeid individuelt og i par. I kvart forløp skreiv elevane argumenterande tekst eller delar av ein tekst i fellesskap, i tillegg til at dei skreiv individuelle argumenterande tekstar som dei leverte inn til vurdering. Undervisninga starta med fokus på lesarinnlegg og det å presentere ei sak frå eit einseitig synspunkt, før debattartikkel med drøfting av sak frå ulike perspektiv vart introdusert.

Undervisningsdesignet har ei ipsativ innramming. Dei ipsative perspektiva kom til syne ved at elevane deltok i tre ulike skrivesituasjonar, der argumenterande skrivning var fellestrekk ved alle situasjonane. På den måten kunne vurderinga fokusere på eleven sin progresjon frå eitt punkt, dette gjeld både elevane si vurdering av eiga utvikling, og læraren sine responsar til tekstane. Å gjennomføre tre skrivesituasjonar med liknande teksttype eller skriveoppdrag, bidreg til at responsen blir overførbar og relevant for dei neste skriveoppdraga, sjølv om elevane ikkje skal bruke responsen til å revidere førsteutkasta sine.

Tabellen nedanfor (tabell 3-2) viser ei skjematisk framstilling av undervisningsdesignet, og kva tema som var i fokus. I tillegg viser tabellen dei ulike modelltekstane og skriveoppgåvene som elevane arbeida med i dei tre forløpa. Ei grundigare skildring av undervisningsdesignet, inkludert modelltekstar, skriveoppdrag til felles skrivning og individuelle skriveoppgåver, ligg vedlagt oppgåva (vedlegg 3-6). I etterkant av tabellen vil eg skildre nokre av hendingane i undervisningsdesignet meir detaljert.

	<b>Bygge kunnskap om emnet (innhald)</b>	<b>Dekonstruere modelltekst</b>	<b>Felles skriving av tekst</b>	<b>Individuell skriving av tekst</b>
<b>Første skriveforløp</b>	-Om å påverke -Ulike typar argumentasjon -Påstand – argument -Tema: lekser, mobilbruk	Modelltekst 1; lesarinnlegg om mobilbruk (vedlegg 4) -Finne ulike typar argumentasjon -Struktur på tekst	Skriveoppdrag 1; «Denne kan du ikkje klare deg utan» (vedlegg 5) -Overtyre nokon om at dei treng eit «ubrukeleg» produkt	Skriveoppgåve 1; -Lesarinnlegg om mobilbruk eller lekser (vedlegg 6)
<b>Vurdering – videorespons, munnleg eigenvurdering av teksten ved hjelp av skjermpopptak</b>				
<b>Andre skriveforløp</b>	- Utarbeide kjenneteikn på lesarinnlegg -Struktur på avsnitt -Temasetningar og kommentarsetningar -Tema: aldersgrenser	Modelltekst 2; debattartikkel om lekser (vedlegg 4) -Finne tema- og kommentarsetningar	Skriveoppdrag 2; (vedlegg 5) -Aldersgrenser, skrive avsnitt ut frå ulike temasetningar	Skriveoppgåve 2; -Debattartikkel/ lesarinnlegg om aldersgrenser (vedlegg 6)
<b>Vurdering – skriftleg ipsativ feedback frå lærar</b>				
<b>Tredje skriveforløp</b>	Språklege trekk ved argumenterande tekstar -Plussord, minusord -Tekstbinding -Tema: bruk av iPad	Modelltekst 2; debattartikkel om lekser (vedlegg 4) -Finne plussord og minusord -Finne tekstbindarar	Skriveoppdrag 3; (vedlegg 5) -Fordelar og ulemper ved bruk av iPad og spel	Skriveoppgåve 3; -Argumenterande tekst om eit sjølvvalt tema (vedlegg 6)
<b>Vurdering – videorespons, munnleg eigenvurdering av teksten ved hjelp av skjermpopptak</b>				

Tabell 3-2: Oversikt over undervisningsdesignet

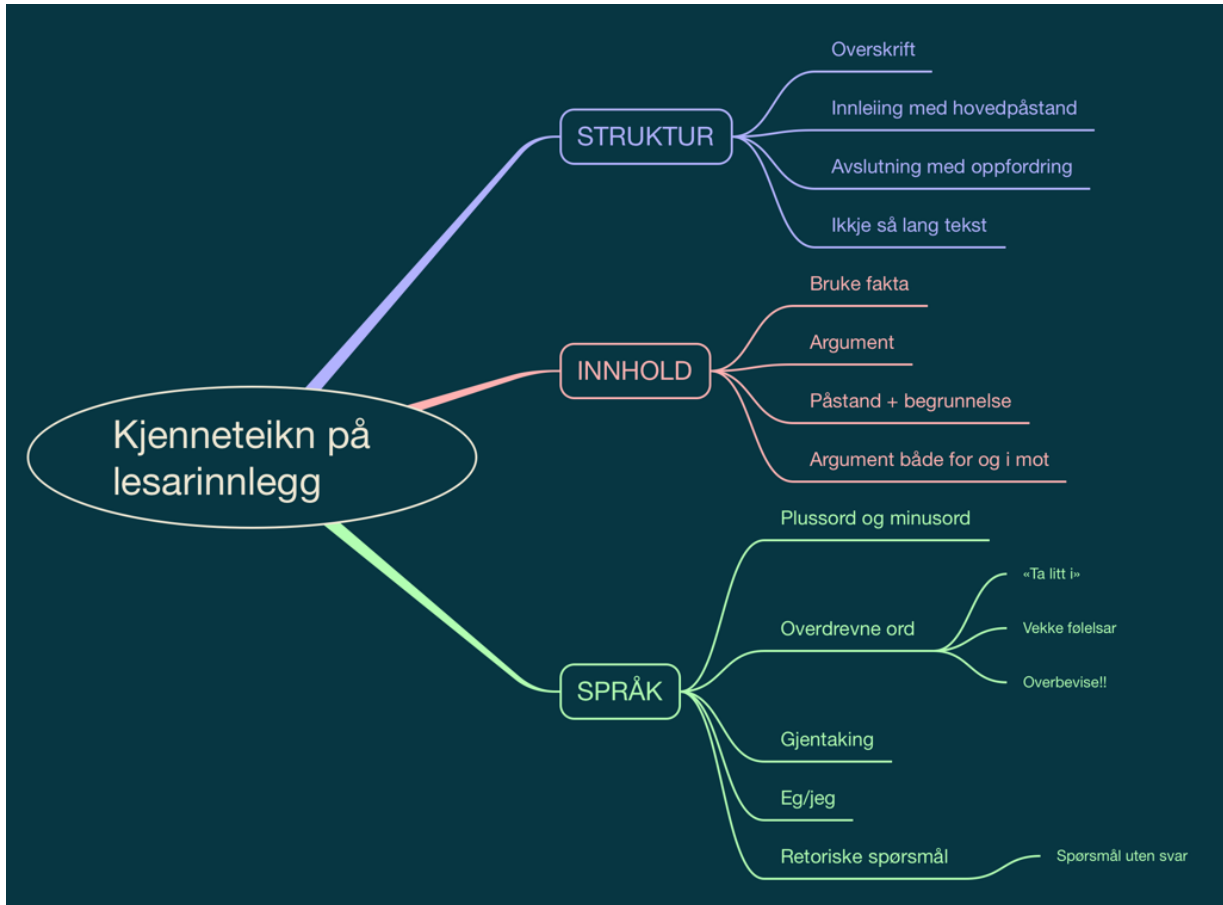
### Individuelle skriveoppgåver

Elevane fekk til saman tre skriveoppgåver (vedlegg 6). Den første oppgåva var å skrive eit lesarinnlegg til lokalavisa om mobilbruk eller lekser. I den andre oppgåva var temaet aldersgrenser, og elevane kunne velje mellom å skrive eit lesarinnlegg om temaet eller ein debattartikkel som drøfta saka frå ulike ståstadar. I tillegg fekk dei utdelt skriverammer med tips til innhald og struktur på lesarinnlegg/debattartikkel. Den siste skriveoppgåva bad elevane skrive ein argumenterande tekst, med utgangspunkt i ein diskusjon som klassa hadde om bruk av iPad. Elevane kunne skrive om eit sjølvvalt tema, dersom dei ønska det. Her brukte elevane også skriverammer til planlegging av tekstane sine.

### Utarbeide kjenneteikn på lesarinnlegg

Etter at det første forløpet var gjennomført, jobba elevane med modelltekstar for å finne typiske kjenneteikn på lesarinnlegg. Dei hadde lese og dekonstruert modelltekstar for

lesarinnlegg tidlegare i forløpet, men no jobba dei i grupper med å identifisere kjenneteikn ut frå eit utval modelltekstar. Økta resulterte i ein oversikt som klassa utarbeida i fellesskap, med kjenneteikn i tre hovudkategoriar; struktur, innhald og språk (figur 3-2). Desse kjenneteikna var utgangspunkt for eigenvurderingane elevane laga.



Figur 3-1: Kjenneteikn på lesarinnlegg, utarbeida av elevane i fellesskap

### Respons frå lærar

Etter at elevane hadde skrive tekstar til det andre skriveoppdraget, fekk dei respons frå meg som lærar. Denne responsen prøvde å gjere utvikling frå første til andre tekst synleg for eleven, ved å peike på endringar frå den første teksten elevane skreiv. Bildet nedanfor (figur 3-2) viser ein typisk respons på elevtekst.





Flott debattartikkel med fem fine avsnitt og tydeleg innleiing og avslutning. Meiningane dine kjem tydeleg fram og du konkluderer på ein flott måte. Meir argumentasjon som spelar på følelsar i denne teksten enn i den første – og dermed også mykje meir bruk av pluss og minusord. Fint at du brukar retoriske spørsmål og tenkte tilfelle. Du leidar lesaren din gjennom teksten på ein god måte!

Godt språk, mykje mindre innblanding av bokmålsord enn på den forrige teksten. Gjorde du noko anna når du skreiv denne gongen? Eg har markert nokre skrivefeil i teksten din som du må sjå på. Den forrige teksten var bra, men i denne viser du at du har tatt enda eit steg vidare med å involvere følelsar i argumentasjonen. I tillegg synest eg språket flyt enda eit hakk bedre enn i den forrige teksten du skreiv.

Figur 3-2: Respons frå lærar på elevtekst

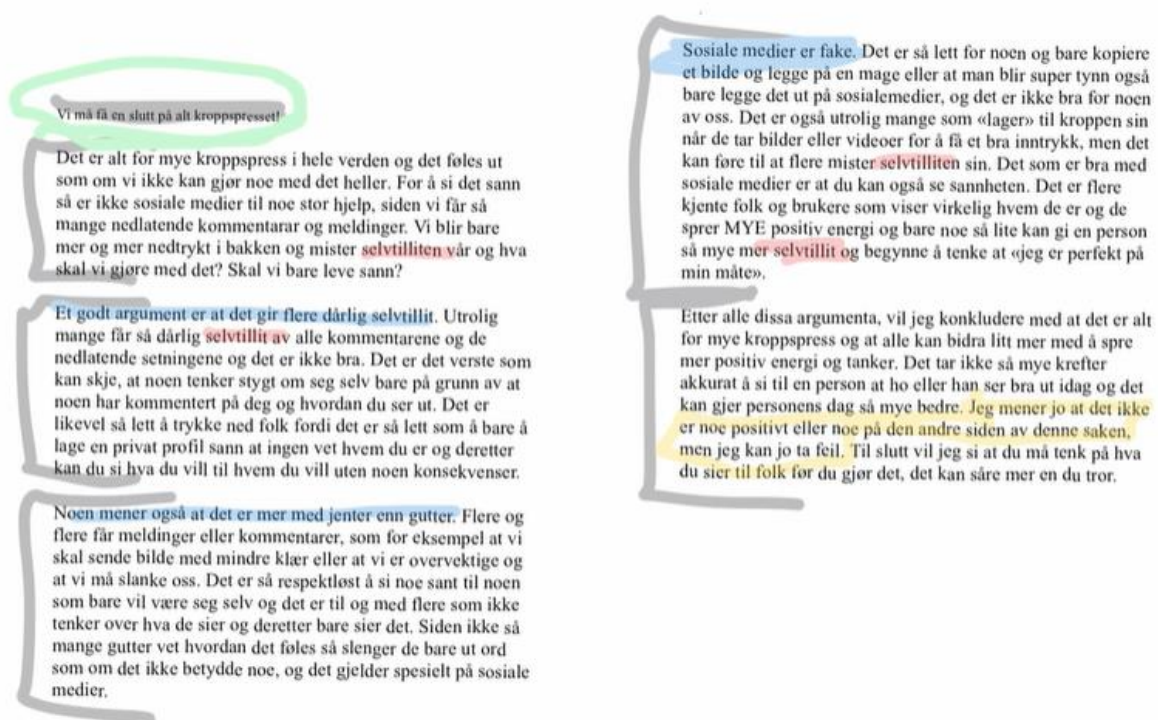
Responsen kommenterer både globalt og lokalt nivå i teksten, men har i tillegg formuleringar som peikar på utviklinga frå den første teksten eleven skreiv, i tråd med eit ipsativt syn på vurdering (Hughes, 2014).

### 3.5 Datainnsamling – skildring av empiri

#### 3.5.1 Videorespons

Videoresponsar vil i denne samanhengen seie opptak av skjermene til elevane, der elevane markerer ulike delar av tekstane sine, samtidig som dei kommenterer teksten sin med blikk på kjenneteikna på argumenterande tekstar, som dei sjølve har vore med på å utarbeide. Elevane i klassa som deltok i undersøkinga har eigne iPadar på skulen og dei brukte appen Explain Everything Basic<sup>3</sup> til å gjere skjermopptaket. Denne appen har markeringsverktøy i ulike fargar, slik at elevane kan framheve dei elementa dei fortel om (figur 3-3).

<sup>3</sup> Omtale av appen på Statped sine nettsider <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/explain-everything/>



Figur 3-3: Døme på markeringar i elevteksten, gjort ved hjelp av skjermopptak

Bildet viser teksten til ein elev, der eleven har markert ulike trekk ved teksten som ho også har kommentert i videoresponsen.

Skjermopptak er ein vanleg metode å samle inn empiri om korleis elevane jobbar med ei digital oppgåve (Beiler et al., 2021), men dei digitale ferdigheitene er ikkje i fokus i undersøkinga mi. Eg har valt å samle inn videoresponsar fordi dette gir meg tilgang til å analysere språket elevane brukar om si eiga skrivning og læring, samtidig som dei viser til ulike element i tekstane sine. Dei to fokuselevane produserte to videoresponsar kvar, og dei fire responsane blei transkriberte og analyserte i etterkant av skjermfilminga.

Oppgåvebestillinga elevane fekk for den første videoresponsen, var at dei skulle bruke kjenneteikna for lesarinnlegg og kommentere kva kjenneteikn dei fann i teksten sin. I tillegg skulle dei seie noko om korleis konseptet virka på lesaren (vedlegg 7). Eg valte å ikkje gi elevane i oppgåve å lage videorespons til den andre teksten dei skreiv, for slik å få litt variasjon i undervisningsløpet. På denne teksten fekk elevane respons frå lærar, som vist på figur 3-1. Lærarresponsen kan sjåast på som ein form for eksemplarisk respons, og eg vurderte det også som meir interessant å få tak i elevane sine eigenvurderingar i starten og slutten av skriveperioden. I oppgåvebestillinga til den andre videoresponsen (tekst 3,

vedlegg 7) kom det ipsative perspektivet til syne, ved at elevane også vart bedde om å kommentere kva dei sjølve syntest dei hadde blitt betre på frå den første teksten.

### 3.5.2 Intervju

Etter at undervisningsforløpet var avslutta, gjennomførte eg individuelle semistrukturerte intervju, med dei to fokuselevane. Semistrukturerte intervju har som formål å forstå deltakarane sine perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2021) samt å skape ein situasjon for ein relativt fri samtale, der informanten deler informasjon om tema som forskaren har bestemt på førehand (Svenkerud, 2021; Tjora, 2021). Ein fare med semistrukturerte intervju er at viktige tema kan verte utelatne i planlegginga av intervjuet. Samtidig gir dei rom for å fange opp interessante innspel undervegs, ved å stille oppfølgings spørsmål og be om utdjujingar frå informanten (Cohen et al., 2018).

Utgangspunktet for desse intervjuet var ein intervjuguide med opne spørsmål som dekkjer hovudområda i forskings spørsmåla mine (vedlegg 8). Spørsmåla i intervjuguiden var forankra i Bruning et al. (2013) sine dimensjonar ved meistringstru, i teori om eigenvurdering (Boud, 1995; Hughes, 2014; Nielsen, 2014, 2021), samt studiar om argumenterande skiving (Andrews et al., 2009; Igland, 2008; Kvithyld, 2021). Intervjuguiden var delt i seks ulike delar, der den første inneheldt innleiande oppvarmingsspørsmål, og den siste hadde avrundings spørsmål der informanten fekk høve til å legge til informasjon. Hovuddelen inneheldt refleksjonsspørsmål om eleven sitt forhold til det å skrive generelt, om det å skrive argumenterande tekstar spesielt, om eigenvurdering og om det å få respons frå lærar. I den delen av intervjuet som handla om å skrive argumenterande tekstar fekk elevane også utskrift av tekstane dei hadde skrive i skriveperioden.

I intervjusituasjonen er det viktig at den som blir intervjuet får nok tid til å svare, slik at informantane kan ta i bruk det langsame, reflekterte tanke settet og ikkje kjenner seg pressa til å svare raskt (Beiler et al., 2021). For at intervjuet skal gi truverdig informasjon er det også viktig at den som blir intervjuet kjenner seg trygg til å kunne svare fritt, og ikkje kjenner seg pressa til å gi «rette» svar. Samtalane vart tatt opp på lyd, noko som elevane kan oppleve som utrygt.

Formålet med desse intervjuet var at dei skulle kaste meir lys over elevane si oppleving av å bruke videorespons, av den metaspråklege bevisstheita deira og korleis dei såg på si eiga

skriveutvikling og utvikling av motivasjon for skrivning. I tillegg ga intervjuet meg anledning til å be eleven kommentere fenomenet og merke meg i videoresponsene og eventuelt korrigere misoppfatninger.

### 3.6 Bearbeiding av datamaterialet

#### 3.6.1 Transkribering

For å gjøre datamaterialet tilgjengelig for analyse har jeg transkribert både videoresponsene og intervjuet ved hjelp av tenesta Nvivo. Transkripsjon gir ikkje eit fullstendig bilete av munnleg språk eller samtalar (Riis-Johansen, 2020). Allereie i denne prosessen vil vala eg gjer som forskar kunne innebære ei tolking av datamaterialet, og det er fare for tap av verdifull informasjon som følgje av denne tolkinga (Cohen et al., 2018). Eg har valt å skrive ned det som blir sagt i tilnærma normert nynorsk språkdrakt, i staden for å gi att personlege språktrekk. Dette har eg gjort for å unngå at fokuselevane kan bli identifiserte gjennom talemålsvarianten sin. Dialektnær transkripsjon blir ofte opplevd som meir autentisk, men kan gjere deltakarane mindre anonyme (Riis-Johansen, 2020). Setningsstrukturen og rekkefølge på ledda i setningane er uendra, slik at det munnlege preget er tatt i vare. Eg har heller ikkje transkribert tekstmarkeringane elevane gjer i skjermopptaka sine, eller markert kroppsspråk, mimikk og pausar frå intervjuet.

I transkriberinga av videoresponsene er det berre lydsporet som er skrive ned, i tillegg til at eg har kommentert når eleven markerer i teksten. Transkriberinga inneheld ikkje informasjon om kva innhald eleven markerer samtidig med kommentaren. På denne måten blir handlingane eleven gjer med teksten sin på skjermen berre medierande, medan det eleven seier blir gjenstand for analyse.

#### 3.6.2 Koding og verktøy for analyse

For å finne mønster i datamaterialet har eg valt å bruke stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) som tilnærming til datamaterialet mitt (Tjora, 2021). Denne tilnærminga har som formål å redusere påverknaden av forventningar og teoriar som forskaren dreg med seg inn i analysen, og utvikle kodar som ligg tett på deltakarane sine utsegner (Tjora, 2021). Eg starta med å trekke ut innhaldet i kvar ytring og reformulere dette i ein frase, eller kode (Tjora, 2021). Desse kodane svarar på spørsmålet «Kva seier informanten». I dette arbeidet var eg

merksam på å ikkje sortere empirien inn i kategoriar, men i størst mogleg grad referere det informanten fortalte.

### 3.6.2.1 Koding av videoresponsar

Arbeidet med videoresponsane resulterte i 38 kodar, der 35 av dei var unike (vedlegg 9). I desse kodane leita eg etter ord og omgrep som gjentok seg, og på grunnlag av desse systematiserte eg kodane i fire kodegrupper. Dei fire gruppene er *struktur*, *språklege trekk*, *argumentasjon/innhald* og *lesar/skrivarrolle* og viser til kva informanten snakkar om. Alle kodegruppene som kom fram i datamaterialet var interessante for å analysere videoresponsane vidare.

Nokre av utsegnene hadde innhald som gjorde at dei høyrer til i fleire kodegrupper, og har derfor blitt rekna med i begge kodegruppene. Eit eksempel på dette er denne ytringa frå Kari sin videorespons til den første teksten: «*Her er overskrifta mi i denne teksten (markerer i teksten). Eg har endra den, fordi eg trur lesaren har meir lyst til å lese teksten med denne overskrifta.*» Denne er plassert i kodegruppene struktur og lesar/skrivarrolle.

Etter organiseringa i kodegrupper samanlikna eg ytringane i den første og siste videoresponsen til kvar av elevane. Dette gjorde eg for å undersøke om det var nokon forskjell på kva elevane snakka om i dei to videoresponsane.

Deretter kopla eg kodegruppene mot teori, for å finne ut kva utsegnene handla om og for å sette meir generelle merkelappar på fenomen eller utvikle nye konsept (Tjora, 2021). Det var føremålstenleg å kople desse kodegruppene til teori om kva argumenterande skrivning er og kva kunnskap elevane treng om språk og tekst for å kunne skrive argumenterande tekstar (Dysthe et al., 2001; Igland, 2008; Kvithyld, 2021). Desse teoriane hjalp meg å få oversikt over kva elevane snakka om. I tillegg ønskte eg også å få innblikk i elevane si metakognitive forståing av kunnskapen dei brukte i videoresponsane. Derfor kopla eg også utsegnene med rammeverket for metakognitiv forståing som eg presenterte tidlegare i oppgåva (Chen & Myhill, 2016). Dette rammeverket har fire kategoriar *identification* (identifisere og namngi), *elaboration* (forklare eller gi eksempel), *extension* (generalisere) og *application* (forklare korleis konseptet skapar mening i teksten).

### 3.6.2.2 Koding av intervjua

Arbeidet med intervjua av dei to fokuselevane resulterte i 90 unike kodar (vedlegg 10).

Desse samla eg i 17 ulike kodegrupper, der dei fleste av desse kodegruppene var relevante for det vidare analysearbeidet. Det er eleven si stemme i vurderingsarbeidet som er i framgrunnen i undersøkinga mi, derfor har eg lagt lite vekt på kodegruppene som i hovudsak skildrar læraren si rolle i vurdering. Ytringane som høyrer til kodegruppene «Ipsativ vurdering» og «Lærarrespons» kan vere interessante for undersøkinga, og kan derfor blir kopla til det eleven seier om eigenvurdering. Ytringane som er samla i kodegruppa «Vurdering med karakter» vil ikkje blir brukt i det vidare arbeidet. Temaet er interessant i seg sjølv, men er ikkje relevant for denne undersøkinga.

På grunn av eit høgt tal på kodegrupper, fann eg det føremålstenleg å samle kodegruppene i fire overordna tema, slik tabell 3-3 nedanfor viser.

Kodegrupper i materialet	Overordna tema
Eigenvurdering	Eigenvurdering
Videorespons som verktøy	Eigenvurdering
Argumentasjon	Metakognisjon
Mottakarorientering	Metakognisjon
Språklege trekk	Metakognisjon
Metakognisjon	Metakognisjon
Revisjon	Metakognisjon
Skrivestrategiar	Metakognisjon
Å komme i gang	Motivasjon
Formelle ferdigheiter	Motivasjon
Sjølvregulering	Motivasjon
Haldning til å skrive	Motivasjon
Meistringstru	Motivasjon
Tidlegare erfaringar	Motivasjon
Ipsativ vurdering	Vurdering
Lærarrespons	Vurdering
Vurdering med karakter	Vurdering

Tabell 3-3: Kodegrupper utleia frå intervjua, organisert i overordna tema

Desse tematiske kategoriane vart brukt til å systematisere informasjonen i intervjua og beskrive kasusa i undersøkinga. Det overordna temaet «metakognisjon» vil vere eigna til å

kaste lys over forskings spørsmål 1 «Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons?», medan dei to andre «eigenvurdering» og «motivasjon» er knytt til forskings spørsmål 2 «Korleis opplever elevane bruk av videorespons som verktøy for eigenvurdering?». «Vurdering» som overordna tema blir ikkje vektlagt i det vidare analysearbeidet.

### 3.7 Ethiske vurderingar

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeida forskningsetiske retningslinjer som løftar fram ulike omsyn og forplikningar som bør takast omsyn til i all forskning (NESH, 2021, s. 8). Det er særleg ulike omsyn til deltakarane som har vore reflektert over i denne undersøkinga. Deltaking i forskning skal vere frivillig og innsamling og bruk av datamateriale krev informert samtykke (NESH, 2021, punkt 15, s 17). Elevane i denne undersøkinga er under 15 år og skal derfor vernast særskilt. I denne undersøkinga er det dei føresette som har signert på samtykkeskjemaet (vedlegg 2), i tillegg har elevane som har deltatt i undersøkinga også gitt munnleg samtykke til å delta. Situasjonen der eg som forskar også er lærar for elevane som vart invitert med, kan legge ekstra press på elevane om å delta. Dette fordi dei kan vere redde for at elev-lærer relasjonen kan bli negativt påverka av at dei ikkje deltar. Det har derfor vore viktig for meg å gi tydeleg informasjon som understrekar at deltaking i undersøkinga er frivillig, både til elevane og dei føresette.

Deltakarane har også rett til anonymitet (NESH, 2021, punkt 20, s. 21). I oppgåva har deltakarane fått fiktive namn, i tillegg er det sørge for at transkribering av datamateriale ikkje inneheld elevane sine reelle namn. Det er også lagt vekt på anonymitet ved at transkripsjonane er gjort i normert nynorsk språkføring, i staden for meir personlege og dialektnære uttrykksmåtar.

Forskningsprosjekt som samlar inn personopplysingar har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapleg Datateneste (NSD). Skjermopptaket viser elevteksten og markeringar, i tillegg til eleven sine kommentarar til teksten sin. Lydopptak av stemme vert rekna som personidentifiserande opplysningar og vert derfor famna av personvernlovgivinga (Datatilsynet, u.å.). Eg har valt å ikkje ha med ansiktet til den som snakkar i opptaket, for å ikkje samle inn meir identifiserande informasjon enn nødvendig. Skjermopptaka, som er ein del av undervisninga, vart produserte på elevane sine iPadar og samla inn gjennom skulen

sin digitale læringsplattform. Innspeling av intervjuet vart gjort ved hjelp av den digitale tenesta Nettskjema<sup>4</sup>, og seinare lagra på forsvarleg og godkjent måte.

NSD har godkjent opptak av stemme i dette prosjektet (vedlegg 1) og deltakarane og dei føresette har gitt aktivt samtykke til at opptaka kan brukast (vedlegg 2). Lydopptak kan også inkludere informasjon om uvitande tredjepart som tilfeldig er til stades i det opptaket blir gjort (Beiler et al., 2021). Eventuell innspeling av tredjepart som har blitt med på opptaka som ligg til grunn for undersøkinga, har blitt redigert vekk, før opptaka vart lagra på forsvarleg og godkjent måte.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på forskinga er knytt til om den er gyldig (valid), påliteleg (reliabel) og generaliserbar (Tjora, 2021, s. 259). Denne undersøkinga bygger på eit beskrivande og eit fortolkande grunnlag, noko som vil seie at analysen og resultatane kan vere påverka av førforståinga og erfaringane eg tek med meg inn i prosjektet. Eg har derfor lagt vekt på å forankre både undervisningsdesign og forskingsdesign i relevante teoriar og å gjere tydelege koplingar mellom den utvalde teorien og undersøkinga eg har gjennomført.

Gyldigheit er knytt til spørsmålet om eg som forskar har valt metodar som undersøker eller er eigna til å svare på dei spørsmåla eg hadde til hensikt å undersøke. Eit sentralt spørsmål er om eg har dekning for tolkingane eg gjer av funn og konklusjonane eg trekk, og om eg har dekning for å seie at noko heng saman som årsak og verknad (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). For å gi fylldige skildringar av korleis elevane snakkar om dei argumenterande tekstane sine, har eg valt å transkribere to videoresponsar frå kvar fokuselev i staden for ein. Eg kombinerer informasjonen frå videoresponsane med opplysingar som elevane gir i intervjuet. Denne kombinasjonen av data frå ulike kjelder, bidreg til å styrke truverdigheita og dannar eit breiare grunnlag for å trekke konklusjonar.

Pålitelegheita handlar om ein kan stole på at det er gjort grundig arbeid i alle stega i undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I metodekapittelet har eg gitt detaljerte skildringar av korleis eg har henta inn og arbeida vidare med empirien, og i analysekapittelet går eg grundig gjennom det innsamla materialet og viser korleis eg har tolka det.

---

<sup>4</sup> Omtale av nettskjema.no på Universitetet i Stavanger sine nettsider: <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>.



Eit trugsmål mot pålitelegheita i denne undersøkinga er relasjonen mellom forskar og deltakar, som altså er meg som lærar og elevane mine. Det er derfor viktig at denne relasjonen kjem tydeleg fram i alle ledd av masteroppgåva, og at drøftinga tek opp korleis denne relasjonen kan ha påverka deltakarane sine svar. Denne relasjonen kan også påverke tolkingane mine og føre til at eg som forskar stiller med sterkare forventingar til deltakarane sine svar, styrt av mi forståing på førehand eller såkalla «bias» (Creswell & Creswell, 2018). Metoden for utvikling av empirinære kodar (SDI) er valt nettopp for å redusere påverknaden slike førforståingar har på analysen av datamaterialet. På den andre sida fører relasjonen mellom forskar og elev til at konteksten for undersøkinga i stor grad liknar ein autentisk undervisningssituasjon, noko som kan vere med på å auke reliabiliteten til undersøkinga.

Til sist må ein stille spørsmål om funna frå ein kontekst kan overførast – generaliserast – til andre kontekstar enn den som er undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne undersøkinga er utvalet lite, og dermed ikkje representativt. Dette er eit typisk trekk ved kvalitative studiar (Creswell & Creswell, 2018, s. 202). Sjølv om undersøkinga ikkje kan generaliserast direkte, kan funna og dei metodiske og didaktiske tilnærmingane overførast til klasserommet og til anna forskning på området. Materialet mitt er grundig skildra og klargjer problemstillinga for undersøkinga. På grunnlag av dette kan lærarar kjenne igjen sin eigen kvardag og få nye perspektiv på undervisnings og vurdering.

## 4 Analyse og resultat

I dette kapitlet vil eg presentere kvar av dei to fokuselevane. Først vil eg vise fram transkripsjonar av videoresponsane og korleis ytringane i desse fordeler seg på dei fire kodegruppene, *struktur*, *språklege trekk*, *argumentasjon/innhald* og *lesar/skrivarrolle*. Deretter vil eg analysere kva kunnskap om språk og tekst som kjem til uttrykk, ved å studere ytringane og ved å undersøke metakognitiv kvalitet med støtte i rammeverket til Chen og Myhill (2016). Dette rammeverket har fire kategoriar *identification* (identifisere og namngi), *elaboration* (forklare eller gi eksempel), *extension* (generalisere) og *application* (forklare korleis konseptet skapar meining i teksten). Til slutt vil eg presentere elevane si oppfatning av eigenvurdering og tankar om eiga skriveutvikling, basert på intervju som vart gjennomførte. Analysen av intervju er strukturert etter tre overordna tema, som er *motivasjon*, *metakognisjon* og *eigenvurdering*.

Eg har valt å markere tekst som viser elevane sine ytringar i kursiv, både frå videoresponsane og frå intervju. Dette har eg gjort fordi det skal komme tydeleg fram kva som er elevane sine ord og kva som er mine kommentarar til ytringane deira. I presentasjonen av intervju har eg også formatert elevsitata med innrykk, for å framheve elevane sine utsegner. I analysen av videoresponsane har eg i tillegg brukt referansar som viser om ytringa er frå første eller andre respons, og kva for nummer ytringa har. Til dømes (R1, 3), som viser til ytring 3 i den første videoresponsen. Eg har også valt å bruke kursiv når elevane brukar det eg tolkar som norskfagelege omgrep.

## 4.1 Kari

### 4.1.1 Videoresponsar

Bildet nedanfor (figur 4-1) viser transkripsjon av dei to videoresponsane til Kari. Den første responsen (R1) ligg til venstre i biletet, medan den andre responsen (R2) ligg til høgre.

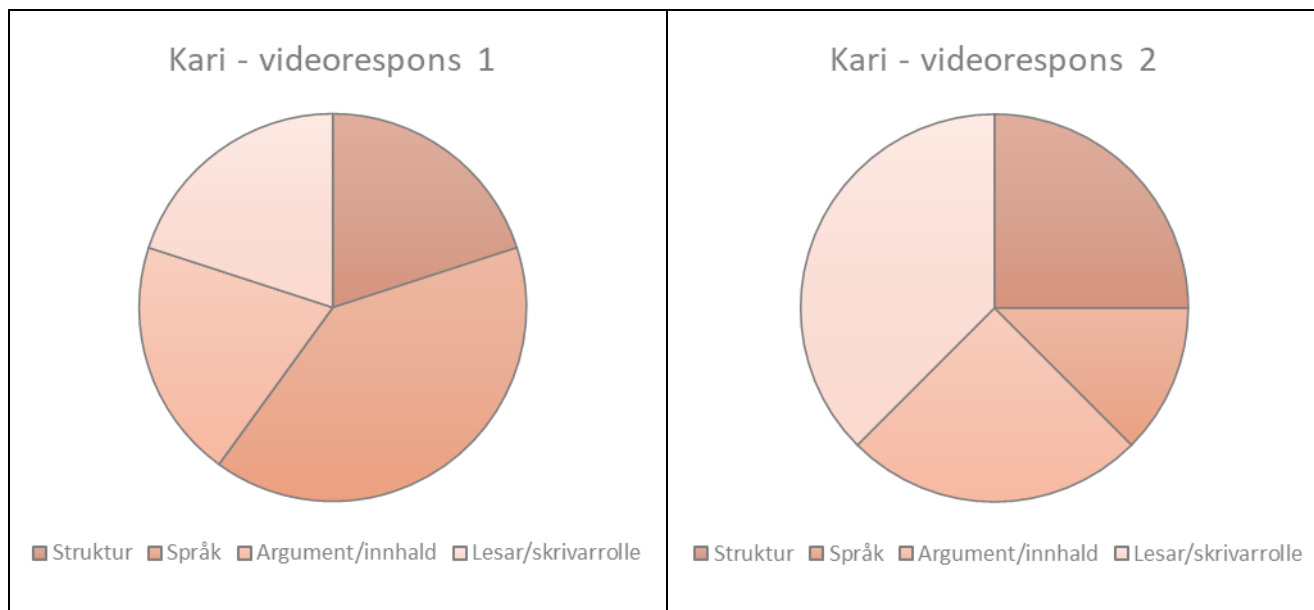
Ytringane er nummererte og i tillegg viser framstillinga kor lang tid kvar ytring varer.

	Time	Content
1	0:00,1 - 0:10,3	Her er overskrifta mi i denne teksten (markerer i teksten). Eg har endra den, fordi eg trur lesaren har meir lyst til å lese teksten med denne overskrifta.
2	0:10,4 - 0:20,8	Eg har ein innledning (markerer i teksten), to hovuddelar (markerer i teksten) og ei avslutning (markerer i teksten).
3	0:20,9 - 0:40,9	Eg har brukt nokon gjentakelsesord, som for eksempel "uttrygg" (les og markerer i teksten), og "ukonsentrert" (les og markerer i teksten). Eg har gjentatt desse orda, fordi eg trur det er dei viktigaste og verste tinga som kan skje visst vi får mobil på skulen.
4	0:41,0 - 0:55,7	Eg har også stilt nokon retoriske spørsmål og det er spørsmål vi stiller og eigentleg ikkje svarar på. Og det er for eksempel her (markerer i teksten).
5	0:55,8 - 1:12,2	Eg overdriv også på nokon ord, som for eksempel "aldri" (les og markerer i teksten), "livredd" (les og markerer i teksten), og "enorme" (les og markerer i teksten).
6	1:12,3 - 1:26,1	Eg viser også til nokon argument og det er for eksempel her (markerer i teksten). Eg forklarar kvifor det kan gå utover karakterane viss vi får mobil på skolen.
7	1:26,2 - 1:46,5	I denne teksten brukar eg ikkje så mykje plussord og minusord, men eg brukar for eksempel "gøy" (les og markerer i teksten), og "fornøgd" (les og markerer i teksten). På minusord brukar eg "ukomfortabel" (les og markerer i teksten), og "trist" (les og markerer i teksten).
8	1:46,6 - 2:04,8	I denne teksten spelar eg spesielt på følelsar, og på slutten oppfordrar eg lesaren til å spør nokon av og til (markerer i teksten) om det går bra med dei, som er her.

	Time	Content
1	0:00,1 - 0:13,0	Her er min tekst om kroppspress. Eg har ei overskrift (markerer i teksten), ein innledning (markerer i teksten), tre hovuddelar (markerer i teksten) og ei avslutning (markerer i teksten).
2	0:13,0 - 0:24,0	Eg har brukt fleire gjentakelsar, på "sjølvtilitt" (markerer i teksten), nettopp fordi eg tenkjer at sjølvtilitt er kva kroppspress handlar mest om.
3	0:24,1 - 0:35,2	Eg har lagd temasetningar (markerer i teksten) og akkurat temasetningar er det eg tenkjer at eg har blitt best på og flinkare på dei siste vekene.
4	0:35,3 - 0:51,1	Vist eg hadde vore lesaren, som skulle lese denne teksten, hadde eg sjølv tenkt at det hadde vert veldig spennande. Nettopp fordi det ikkje er så mange tekstar om kroppspress og med denne avslutninga hadde eg fått meir lyst til å lese denne teksten.
5	0:51,2 - 1:14,0	Eg synest ikkje sjølv at det manglar noko i denne teksten, eg kunne ha utfordra meg sjølv litt meir på å skrive den andre sida av denne saken. Men som eg har skrive her (markerer i teksten) så tenkjer ikkje eg eller meiner eg at det ikkje er noko positivt eller noko på den andre sida av denne saken.

Figur 4-1: Videoresponsane til Kari

Diagramma nedanfor (figur 4-2) viser ei oversikt over Kari sine ytringar i dei to videoresponsane, fordelt på kodegruppene som vart utleia i analysen.



Figur 4-2: Kari sine ytringar i videorespons 1 og 2, fordelt på kodegrupper

Oversikten viser at dei fleste ytringane i den første responsen handlar om språklege trekk, medan det er flest ytringar om lesar/skrivarrolla i den andre videoresponsen.

I den første videoresponsen snakkar Kari i stor grad om struktur og språklege trekk ved teksten. Eleven kommenterer også innhaldet i teksten og har med nokre utsegn frå lesaren sitt perspektiv. Kari brukar omgrep som *overskrift*, *innleiing*, *hovuddel* og *avslutning* (R1, 1,2), når ho snakkar om strukturen i den første argumenterande teksten sin. Når ho fortel om dei språklege trekkene ved teksten, brukar ho omgrep som *gjentakelsesord* (R1, 3), *retoriske spørsmål* (R1, 4), *overdrive* (R1, 5) og *pluss- og minusord* (R1, 7). Eleven referer til at ho spelar på følelsar i teksten (R1, 8), utan å kople til faglege omgrep om dei *retoriske appellformene*, eller kva del av teksten som spelar på følelsar. Ho kommenterer verken korleis påstandar blir grunnigitt eller kva type argumentasjon som blir brukt, men peikar på kva teksten handlar om (R1, 6), når ho snakkar om argumentasjon og innhald. Når ho referer til korleis lesaren vil ta i mot teksten, dreiar ytringane seg om å vekke interessa til lesaren (R1, 1) og om at teksten sluttar med ei oppfordring til lesaren (R1, 8).

I den andre videoresponsen kommenterer Kari i større grad teksten ut frå lesaren sitt perspektiv og reflekterer meir over si eiga rolle som skivar. Ho kommenterer i mindre grad struktur eller språklege trekk ved teksten, samanlikna med den første eigenvurderinga.

I tillegg til omgrepa om struktur som Kari brukte i den første videoresponsen, snakkar ho om *temasetningar* i den andre eigenvurderinga (R2, 3). Eleven kommenterer sjølv at ho har lært dette gjennom arbeidet med argumenterande skrivning. Ho nemner berre *gjentaking* som språkleg trekk ved teksten (R2, 2), men brukar eit meir fagleg korrekt omgrep enn i den førre videoresponsen. Ytringane om argument og innhald dreiar seg framleis mest om kva teksten handlar om (R2, 4), men eleven kommenterer også at ho kunne ha utfordra seg sjølv på å finne *motargument* (R2, 5). Ho reflekterer over lesaren si interesse for og oppfatning av teksten, utan å kople til delar av teksten som vekker interesse eller gjer han spennande.

Når eg undersøker den metakognitive kvaliteten til dei ulike ytringane, finn eg at ytringar som handlar om struktur er innan kategorien *identification*, der eleven kan finne og namngi dei ulike delane av teksten. Eit eksempel på dette er: «*Eg har ein innledning, to hovuddelar og ein avslutning.*» (R1, 2), medan eleven markerer desse tekstdelane i skjermopptaket. Dette gjeld for alle ytringane om struktur i både den første og den andre eigenvurderinga.

I utsegner om språklege trekk forklarar eleven konseptet, i tillegg til å gi eksempel på trekk (*elaboration*), som til dømes i denne ytringa: «*Eg har også stilt nokon retoriske spørsmål, det er spørsmål vi stiller og eigentleg ikkje svarar på. Det er for eksempel her.*» (R1, 4).

I den første eigenvurderinga ytrar eleven seg om innhald og argumentasjon ved å peike på argument (*identification*) og ved å gi eksempel (*elaboration*). «*Eg viser også til nokon argument og det er for eksempel her. Eg forklarar kvifor det kan gå utover karakterane viss vi får mobil på skolen.*» (R1, 6). I den siste eigenvurderinga går eleven direkte til å forklare korleis ulike skrivegrep forsterkar argumentasjonen og set søkelys på korleis konseptet skapar meining i teksten (*application*). I ytringa «*Eg har brukt fleire gjentakelsar, på 'sjølvtilitt', nettopp fordi eg tenkjer at sjølvtilitt er kva kroppspress handlar mest om.*» (R2, 2), viser eleven også til ein viss grad evne til å kople konsept til skrivning, gjennom å peike på at gjentaking forsterkar argumenta og innhaldet i teksten.

Kari kommenterer begge tekstane ut frå perspektivet til lesaren. I den første eigenvurderinga snakkar eleven mellom anna om overskrifta si; «*Eg har endra den, fordi eg trur lesaren har meir lyst til å lese teksten med denne overskrifta.*» (R1, 1). Her viser eleven at ho har vurdert korleis overskrifta fungerer for lesaren og gjort endringar for å forbetre den,

men ho forklarar ikkje kva som er endra eller korleis endringa vil føre til at lesaren blir meir interessert.

I den andre eigenvurderinga kommenterer eleven også si eiga utvikling som skrivar, noko instruksjonen til oppgåva oppfordra elevane til å gjere. Eleven seier blant anna «[...] og akkurat temasetningar er det eg tenkjer at eg har blitt best på og flinkare på dei siste vekene.» (R2, 3), og «[...] eg kunne ha utfordra meg sjølv litt meir på å skrive den andre sida av denne saken.» (R2, 5). Eleven set ikkje ord på korleis desse grepa påverkar teksten eller bidreg til å skape meining i teksten.

#### 4.1.2 Intervju - «Då klarer eg det sikkert neste gang då!»

I intervjuet fortel Kari at ho likar å skrive og at ho alltid har likt det. Ho synest det er lett å skrive argumenterande tekstar og koplear dette til at ho meiner mykje om mange ting. Kari trur ho kunne ha skrive ein argumenterande tekst på eiga hand, og ho meiner at ho får til rettskriving og at det er lett å konsentrere seg om å skrive. Ho synest som oftast det er lett å komme i gang med skrivinga, men dersom det skulle vere vanskeleg å komme på noko å skrive om, har ho mange ulike strategiar for å løyse det, slik ho fortel i denne utsegna:

*«Da hadde eg kanskje høyrte med nokon andre, kva dei syntes, viss eg ikkje har nokon meiningar om det. Eller så hadde eg prøvd å sjå det frå ei side og så sett kva eg mest synes, om eg er enig eller uenig.»*

Kari tenkjer på mottakaren når ho skriv og synest det er viktig å skrive om noko som lesaren er interessert i. Ho synest at den siste teksten ho skreiv er den beste, fordi temaet er viktig. Når ho ser på tekstane sine, kommenterer ho at ho kunne ha brukt fleire motargument og i større grad sett lys på begge sider av saka ho skreiv om. Ho kommenterer også at tekstane spelte mest på følelsar og eigne meiningar i starten, og at ho brukte meir fakta i dei siste tekstane:

*«Eg skreiv mykje «eg», kun mi meining på den – så eg trur eg spilte på følelsar på den [første teksten]. Men her var det litt meir fakta, trur eg.»*

Ho har skrive nokre argumenterande tekstar tidlegare, men aldri revidert tekstar etter å ha fått tilbakemelding frå læraren eller andre. For å lage videoresponsane las Kari tekstane sine nøye og noterte ned stikkord, og ho fortel at ho då la merke til at ho måtte forandre på ting i teksten sin. I tillegg til å revidere teksten ho laga videorespons på, brukte ho erfaringane i

neste skriveoppdrag. Til tross for at revisjon ikkje var ein del av undervisningsdesignet, gir Kari uttrykk for at å lage videorespons stimulerte til å revidere tekst:

*«Det var greitt, men liksom når eg først ser på teksten og skal forklare det sjølv, då blir det litt sånn – ‘Oi, her har eg gløymt noko’. Då kan eg merke, eg burde kanskje ha hatt meir argument. Då kan eg rette på det i neste tekst.»*

Kari synest det var greitt å lage videoresponsar, men synest også at tilbakemeldingar frå lærar er nyttige. Ho brukar å forstå responsen og likar best kommentarar som viser kva som manglar, eller kva som må forbeistrast. Å få ei dårleg tilbakemelding påverkar henne ikkje noko særleg, ho tenkjer berre at ho må bruke responsen til å gjere det betre ved neste høve:

*«Då hadde eg i grunn berre tenkt at eg klarer det neste gang, det har ingenting å seie, eigentleg. Det skadar ingenting. Då klarer eg det sikkert neste gang då!»*

## 4.2 Sara

### 4.2.1 Videoresponsar

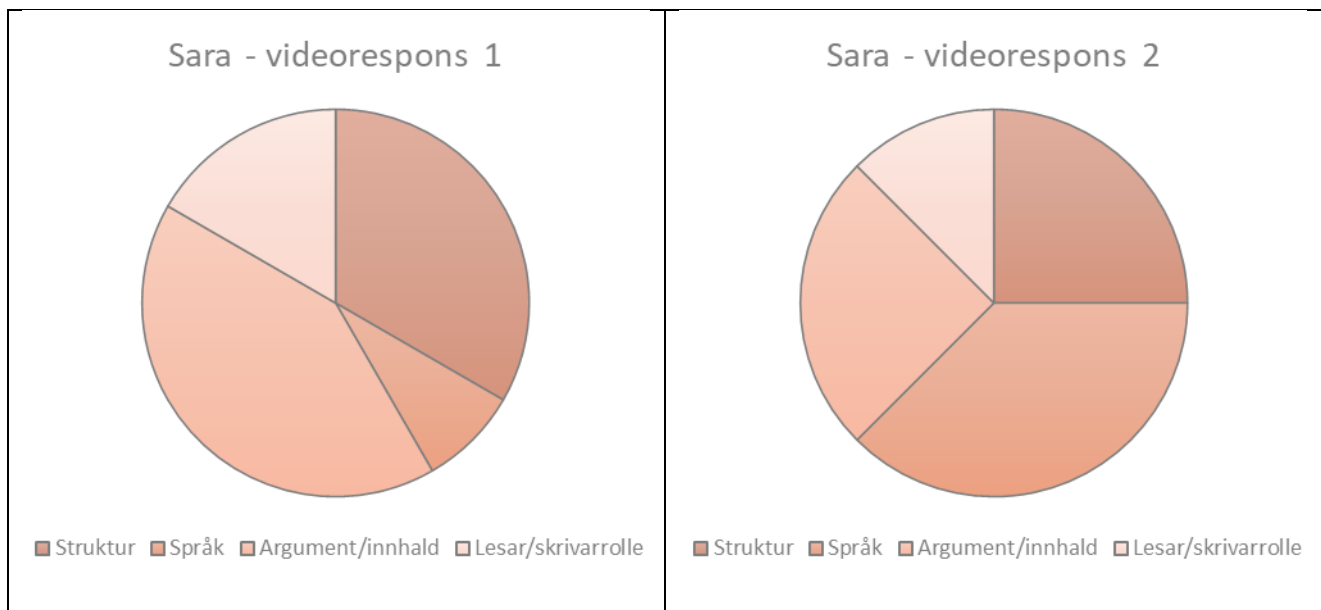
Figuren nedanfor (figur 4-3) viser transkripsjon av dei to videoresponsane (R1 og R2) til Sara.

	Time	Content		Time	Content
1	0:00,1 - 0:14,8	Ok, Så det som er med teksten det er at her, så har du overskrift (markerer i teksten) og det neste som kommer i teksten er da innleiing (markerer i teksten).	1	0:00,1 - 0:16,2	Teksten begynner med overskrifta (markerer i teksten). Då er overskrifta "Kvifor skriv vi argumenterande tekstar?" (les frå teksten). Då veit oss eigentleg at teksten kommer til å handle om argumenterande tekstar.
2	0:14,8 - 0:24,9	I innleiinga så seier dei ofte, eller i denne teksten så seier dei litt kva som du kan finne i denne teksten.	2	0:16,2 - 0:31,3	Då - når eg skriv eit spørsmål i da overskrifta, så kan eg gjer sånn at lesaren har meir lyst til å lese teksten.
3	0:22,7 - 0:43,4	Det neste er da hovuddel (markerer i teksten). I hovuddelen så seier dei ofte, då seier dei meininga, kva dei meina med, ja, det dei står for. Så her er meininga da at dei vil ha, at eg vil ha da leksefri skule.	3	0:31,3 - 0:55,3	Så er det da innleiinga (markerer i teksten). Innleiinga brukar oss då tre spørsmål (markerer i teksten). Dei tre spørsmåla sei litt om kva teksten skal handle om. Det er nokre minusord inni teksten her. "Vanskeleg" (les og markerer i teksten), og "frustrerende" (les og markerer i teksten) er jo minusord. Og så har oss også plussord, sånn som for eksempel "bra" (les markerer i teksten)
4	0:43,5 - 0:48,4	Og det siste er avslutning (markerer i teksten).	4	0:55,3 - 1:35,3	Vidare til hovuddelen (markerer i teksten). I hovuddelen er det da tre avsnitt (markerer i teksten). En - to - tre. I det første og andre avsnittet, så sei eg, så sei eg, så har eg skrive litt om kva, kordan man skriv ein bra tekst og kva man må huske på når man skriv ein argumenterande tekst. I den tredje så skriv eg litt meir om da, kva som er bra og kva som er dårleg.
5	0:48,5 - 1:10,3	I innleiinga kan det ofte vere, i denne teksten så er det mange spørsmål. og det er kva som kommer i teksten. Som for eksempel "Kvifor har vi eigentleg lekser" (les og markerer i teksten). Eller, liksom "Kan lekser gjere skolen kjedelegare" (les og markerer i teksten).	5	1:35,3 - 1:58,4	Det er minusord her, som då for eksempel "vanskelig" (les og markerer i teksten), "stress, irritasjon" (les og markerer i teksten). Ja. Men så er det også plussord, for eksempel "mestring" og "lykke" (les og markerer i teksten). "Og du kan føle på at du blir bedre på å skrive" (les og markerer i teksten). Det er også, det er plussord.
6	1:10,3 - 1:45,0	I hovuddelen så brukar oss ofte argument. Og det som er det er at du kan bruke sånn for eksempel som da "mange" (les og markerer i teksten), eller "på grunn av" (les og markerer i teksten). Viss du ser her så har eg brukt "på grunn av" to gongar (markerer i teksten) og då kjem det argument mot og for. Ofte ser du det du står for, så dei skal prøve å få ut meininga. Kanskje sånn det kan skifte det andre synest.	6	1:58,4 - 2:16,2	Så er det avslutninga (markerer i teksten). På avslutninga så har eg skrive oppsummering over kva som er i heile teksten. Litt oppsummert kva som er i teksten, ja. Og så har eg skrive kva eg tenkjer.
7	1:45,1 - 2:27,2	Men for at det skal vere interessant og berre ikkje sånn - ja - då må du også bruke faktasetningar (markerer i teksten). Her er faktisk ei faktasetning (les). "Forskere har faktisk forska på lekser, de som har gjort leksene sine skikkelige har faktisk vært bedre på prøver enn de som ikkje har gjort de". Så det viser da at dei som gjer lekser godt å, ja, dei mestrar mest på prøver.	7	2:16,2 - 2:33,0	Nokre minusord som for eksempel "vanskelig" (les og markerer i teksten). Ja. Det er også plussord, for eksempel "Men eg synest det er deilig å føle på mestringsfølelsen når eg er ferdig" (les og markerer i teksten).
8	2:27,2 - 2:45,7	Men på avslutninga (markerer i teksten), blir det ofte kva du meinar og ei oppsummering. Her er det egentlig kva eg meinar, men det er litt oppsummering i mellom.	8	2:33,0 - 3:06,2	Og visst du ser litt gjennom teksten, så ser du at eg har brukt veldig masse, eller eg har skrive veldig masse "argumenterande tekstar". Eg har skrive det om igjen og om igjen og om igjen (markerer i teksten). Eg har markert opp der det er, der det står "argumenterande tekst". Så viss du ser så har eg skrive veldig mange gongar, og det er på grunn av då kan man få lesaren til å skjønne litt meir poenget. Og lesaren liksom set seg meir inn i lesinga. Visst du skrive fleire gonger. Ja, og det var det.

Figur 4-3: Videoresponsane til Sara



Diagramma nedanfor (figur 4-4) viser ei oversikt over Sara sine ytringar i dei to videoresponsane, fordelt på kodegruppene som vart utleia i analysen.



Figur 4-4: Sara sine ytringar i videorespons 1 og 2, fordelt på kodegrupper

Oversikten viser at dei fleste kommentarane til Sara i den første eigenvurderinga handlar om strukturen og innhaldet/argumentasjonen i teksten. Den mest markante endringa frå den første til den andre videoresponsen er at Sara i større grad kommenterer dei språklege trekk ved teksten i videorespons 2.

Sara brukar omgrep som *overskrift*, *innleiing*, *hovuddel* og *avslutning*, når ho snakkar om strukturen i den første teksten sin (R1, 1,2,3,4). Ho koplar ofte saman struktur og innhald i ytringane sine, ved først å peike på den aktuelle delen av teksten og deretter kommenterer kva innhald som er vanleg å ha i denne delen. Når det gjeld språk, kommenterer ho at innleiinga har spørsmål som fortel om innhaldet, utan å bruke det faglege omgrepet *retoriske spørsmål* (R1, 5). Ho les opp spørsmåla, men ut over det kommenterer ho ikkje dette eller andre språklege trekk i teksten ytterlegare.

Alle ytringane om argumentasjon og innhald fokuserer på innhaldet i teksten, bortsett frå ei ytring. I denne ytringa seier Sara: «I hovuddelen så brukar oss ofte argument. Og det som er det er at du kan bruke sånn for eksempel som da 'mange', eller 'på grunn av'. Viss du ser her så har eg brukt 'på grunn av' to gonger og då kjem det argument mot og for.» (R1, 6). Her gir ho eksempel på eit bindeord som innleier fleirtalsargument, i tillegg til at ho kommenterer at det kjem argument mot og for. I denne ytringa peikar eleven på bindeorda, utan verken å

namngi konseptet desse orda representerer, eller å forklare korleis dei bidreg til å skape meining i teksten.

Sara fortel vidare at det er vanleg å ha med informasjon om det teksten skal handle om i innleiinga (R1, 2), om meininga i hovuddelen (R1, 3) og ei oppsummering i avslutninga (R1, 8). I denne første eigenvurderinga tar Sara lesaren sitt perspektiv i to av ytringane. Ho kommenterer at lesaren kan skifte meining ved å lese teksten (R1, 6) og at faktasetningar gjer teksten interessant (R1, 7). I kommentaren om faktasetningar markerer ho og les opp setningar frå teksten sin som eksempel på ein faktasetning.

I den andre videoresponsen kommenterer Sara språklege trekk og at gjer greie for å ha brukt både spørsmål (R2, 2,3), pluss- og minusord (R2, 3,5,7) og gjentakning (R2, 8), utan at ho brukar dei norskfaglege omgrepa *retoriske spørsmål* eller *gjentakning*. Når det gjeld struktur, brukar ho dei same omgrepa som i den første videoresponsen, i tillegg til at ho snakkar om *avsnitt* (R2, 4).

Sara kommenterer ikkje kva type argument som er brukt eller korleis påstandar er grunngitt, men fortel om innhaldet i dei ulike tekstdelane (R2, 3,4,6). Ho tar lesaren sitt perspektiv ved å kommentere at spørsmål i overskrifta gjer lesaren interessert (R2, 2), men utan å forklare noko meir. Ho seier også at gjentakning får lesaren til å forstå at noko er viktig (R2, 8).

Om eg ser nærare på det metakognitive nivået på ytringane legg eg merke til at Sara i stor grad forklarar ulike konsept ved å generalisere (*extension*) og ved å forklare korleis fenomenet vanlegvis opptre. Eleven sine ytringar følgjer ofte eit mønster. Først peikar ho på og namngir konseptet (*identification*), deretter generaliserer og forklarar ho korleis det er vanleg å behandle konseptet (*extension*), før ho til slutt gir eit eksempel (*elaboration*). Vi ser det for eksempel i denne utsegna: «*Det neste er da hovuddel. I hovuddelen så seier dei ofte, då seier dei meininga, kva dei meina med, ja, det dei står for. Så her er meininga da at dei vil ha, at eg vil ha leksefri skule.*» (R1, 3). Dette mønsteret finst i dei fleste ytringane om struktur og innhald, både i den første og den andre eigenvurderinga.

Sara sine ytringar om språklege trekk manglar som oftast forklaring på kva effekt dei gir, men ho peikar på trekka i teksten (*identification*) og gir eksempel (*elaboration*). Eit eksempel frå den andre eigenvurderinga: «*Det er nokre minusord inni teksten her. 'Vanskelig' og*

*'frustrerende' er jo minusord. Og så har oss også plussord, sånn som for eksempel 'bra'.*»  
(R2, 3).

Eleven kommenterer begge tekstane ut frå eit lesarperspektiv. I den første eigenvurderinga viser ho til at *«[...] for at det skal vere interessant og berre ikkje sånn – ja – då må du bruke faktasetningar.»* (R1, 7). I den andre eigenvurderinga uttrykkjer ho: *«Då – når eg skriv eit spørsmål i da overskrifta, så kan eg gjer sånn at lesaren har meir lyst til å lese teksten.»* (R2, 2). I begge tilfella brukar eleven lesaren sitt perspektiv til å grunngi vala sine, men ho forklarar ikkje kva funksjon vala har. I det første tilfellet handlar det om å skape truverdighet og i det andre om å vekke nysgjerrigheit. Ytringane viser ei metakognitiv forståing av fenomenene, men den er likevel ikkje på høgaste nivå (*application*).

4.2.2 Intervju - *«Har blitt betre på å skrive, men det betyr ikkje at eg synest det er gøy.»*

Sara fortel at ho aldri har likt å skrive, og at ho synest skriving er kjedeleg. Å skrive argumenterande tekstar er vanskeleg, og aller vanskelegast synest ho det er å komme i gang med skrivinga. I starten tenkjer ho ofte at ho ikkje kjem til å få til å skrive, men etter kvart brukar det for det meste å gå greitt. Ho bryr seg ikkje så mykje om rettskrivinga, i alle fall ikkje slik at det hindrar ho i å skrive.

*«Det er egentleg fleire folk som liksom tenkjer 'Eg kan ikkje skrive – då berre slettar eg alt'. Men eg er ikkje Så.. Eg bryr meg om det, men ikkje så veldig masse.»*

Ho har ingen bevisste strategiar for å komme i gang med skrivinga, eller for å fullføre tekstane sine. Ho fortel at ho lett tenkjer på andre ting medan ho skriv, og at ho ofte må tvinge seg sjølv til å skrive ferdig. I starten av undervisningsforløpet vart ho stressa av oppmodinga om å ha tekstar som bestod av fem avsnitt, men til slutt skreiv ho fem avsnitt utan å tenkje seg om. Dette gir ho uttrykk for i denne ytringa:

*«Men eg synest det var, når du sa sånn 'dokke må skrive minst fem avsnitt', då begynte eg å stresse, men eg tenkte ikkje over det at eg har tatt fem avsnitt på dei andre.»*

Ho likte ikkje så godt å lage videoresponsar, fordi ho ikkje visste kva ho skulle seie og det var vanskeleg å beskrive kva ho fekk til. Det var også vanskeleg å finne noko ho hadde gjort bra, fordi ho er meir vant til å finne feila sine. Likevel kunne ho ikkje hugse om ho hadde oppdaga noko som burde endrast på medan ho laga videoresponsane. Ho brukar å forstå tilbakemeldingane ho får frå læraren, og ho skildrar korleis ho les gjennom

tilbakemeldingane for å bruke dei i den neste teksten ho skal skrive, for slik å unngå å gjere dei same feila på nytt.

Sara har ikkje skrive argumenterande tekstar før, og ho fortel at dei eigentleg ikkje skreiv så mykje på barneskulen. Ho synest at den første av dei argumenterande tekstane var lettast å skrive, fordi det var så vanskeleg å komme i gang med den siste teksten. Ho seier likevel at det er mindre pyton å skrive no, og at ho får det betre til fordi vi har øvd så mykje på å skrive tekstar.

*«Har blitt betre på å skrive, men det betyr ikkje at eg synest det er gøy.»*

#### 4.3 Oppsummering av språkbruk i videoresponsane

I tabell 4-1 nedanfor viser eg ei oppsummering av innhaldet i ytringane i videoresponsane til dei to fokuselevane. I tillegg har eg inkludert norskfaglege omgrep som dei har brukt i responsane sine.

	Kari		Sara	
	Videorespons 1 (R1)	Videorespons 2 (R2)	Videorespons 1 (R1)	Videorespons 2 (R2)
<b>Struktur</b>	Tekststruktur på overordna nivå, <i>overskrift, innleiing, avslutning.</i>	Tekststruktur på avsnittsnivå, <i>temasetning.</i>	Stor del av eigenvurderinga. Tekststruktur på overordna nivå, <i>overskrift, innleiing, hovuddel, avslutning.</i>	Litt mindre del av eigenvurderinga. Tekststruktur på overordna nivå.
<b>Språk</b>	Stor del av eigenvurderinga. Omgrep som <i>gjentakelsesord, retoriske spørsmål, overdrive, pluss og minusord.</i> Peikar på verkemiddela, forklarar og gir eksempel, utan å kommentere kva funksjon verkemiddelet har.	Liten del av eigenvurderinga. Kommenterer berre <i>gjentaking.</i> Kommenterer kva funksjon verkemiddelet har.	Liten del av eigenvurderinga. <i>Spørsmål</i> som fortel om innhaldet. Kommenterer ikkje funksjon. Liten bruk av norskfaglege omgrep.	Stor del av eigenvurderinga. <i>Spørsmål, minusord, plussord</i> og fenomenet gjentaking – utan å bruke det norskfaglege omgrepet. Kommenterer funksjon ved bruk av spørsmål og gjentaking .
<b>Argument/ innhald</b>	Kommenterer innhaldet. Gir eksempel på argument. Seier at teksten spelar på følelsar, utan å kople til skrivegrep eller peike på fenomenet i teksten.	Kommenterer korleis ulike skrivegrep forsterkar argumentasjonen. Nemner at teksten manglar motargument.	Kommenterer innhaldet, ikkje argumentasjon. Koplar struktur og innhald. Nemner argument, for og mot. Peikar på bindeord som «mange» utan å forklare kva type argumentasjon dette er.	Kommenterer innhaldet, ikkje argumentasjon. Koplar framleis struktur og innhald, men kommenterer innhald i større grad.
<b>Lesar/ skrivarrolle</b>	Fokus på å fange interessa til lesaren. Nemner ei endring ho har gjort i teksten.	Stor del av eigenvurderinga. Eiga utvikling som skivar. Kommenterer manglar ved teksten.	Fokus på å fange interessa til lesaren. Lesaren kan endre meining.	Fokus på å fange interessa til lesaren. Språkleg trekk (gjentaking) kan gjere poenget tydelegare for lesaren.

Tabell 4-1: Oppsummering av språkbruken i videoresponsane

Tabellen viser endring hjå begge elevane i korleis dei brukar kunnskap om språk og tekst til å setje ord på og vurdere eigen tekst og skriveprosess. I tillegg ser vi ein skilnad mellom dei to fokuselevane. Eg vil gå nærare inn på og forsøke å forklare desse forskjellane i den neste delen av oppgåva.

## 5 Drøfting av resultat og didaktiske implikasjonar

I denne delen vil eg gå nærare inn på resultatata frå analysen av videoresponsane og intervju med fokuselevane og diskutere funna frå analysen opp mot relevant teori. Eg vil drøfte dei to forskingsspørsmåla kvar for seg og til slutt diskutere kva dette vil ha å seie for praksis.

### 5.1 Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons?

Det primære målet med dette forskingsspørsmålet er å undersøke kva slags språk elevane brukar når dei snakkar om tekstane sine. Sjølv om denne studien ikkje har som mål å undersøke utviklinga av metaspråkleg kompetanse, finn eg det likevel nødvendig å peike på at analysane viser teikn til at elevane beveger seg, og at eg av den grunn vil ta inn perspektivet om utvikling i drøftinga. Det at eg ser spor av utvikling kan handle om fleire faktorar, som til dømes at skriveoppgåvene som elevane fekk var ulike. Eg må understreke at eg verken har materiale eller grunnlag for å slå fast at elevane har utvikla seg, og det er heller ikkje det forskingsspørsmålet søkjer å gi svar på.

Analysen av videoresponsane viser at måten elevane snakkar om tekstane sine på, endrar seg frå den første til den andre videoresponsen, hjå begge fokuselevane. Kari bevegar seg frå å snakke om struktur på overordna tekstnivå, til å sjå på bruk av temasetningar og strukturen innanfor eit avsnitt. Ho snakkar likevel berre om tekstbinding på globalt nivå, og nemner ikkje setningskopling eller bruk av bindeord som viser årsak, tillegg eller motsetningar (Dysthe et al., 2001; Håland, 2016). Sara kommenterer strukturen i begge tekstane på globalt nivå, men viser ei utvikling i at ho har færre ytringar om struktur i vurderinga av den andre teksten. Dette kan tyde på at ho har tileigna seg ny kunnskap om andre sider ved argumenterande tekstar, gjennom undervisninga og skriveforløpa.

Kari legg stor vekt på dei språklege trekka i den første videoresponsen, medan Sara gir dette mest merksemd i den andre responsen. Om ein ser på den metakognitive kvaliteten på ytringane til Kari, er kommentarane først av typen *identification – elaboration* (Chen & Myhill, 2016), der ho namngir fenomenet og deretter viser til eksempel. I den siste eigenvurderinga går ho rett frå å identifisere konseptet gjentakning, til å forklare kva funksjon verkemiddelet har. Dette kan tyde på at Kari har automatisert og internalisert denne

kunnskapen og nådd steg 3 i modellen presentert i teorikapittelet (s 17-18), som viser progresjonen gjennom den nære utviklingssona (Gamlem, 2014). Kari har møtt omgrepa og lært om konseptta i undervisningsforløpet (steg 1), vidare har ho brukt omgrepa og sett ord på forståinga si i den første videoresponser (steg 2). Deretter har ho brukt konseptta i nye skriveoppdrag, før det i den siste videoresponser ser ut til at denne kunnskapen er internalisert (steg 3).

Modellen for progresjon gjennom den nære utviklingssona (Gamlem, 2014) kan også forklare endringa i språkbruken til Sara, der ho i den første skriveprosessen berre har fått tak på eitt språkleg fenomen – å bruke spørsmål til å fortelje om innhaldet. Kommentaren i den første videoresponser er av typen *identification – elaboration* (Chen & Myhill, 2016), ho peikar på at det er eit spørsmål, men ho kommenterer ikkje kva funksjon verkemiddelet har, før i den siste videoresponser. Her kan det synast som at Sara har blitt kjent med konseptet (steg 1), tatt det i bruk i si eiga skrivning og brukt omgrepet utan særleg forståing (steg 2), møtt det på nytt i neste syklus i undervisningsopplegget (tilbake til steg 1) og viser høgare metakognitiv forståing for konseptet i måten ho kommenterer effekten av det språklege grepet (*application*) i den andre videoresponser (steg 2).

Det er interessant at elevane i så liten grad kommenterer argumentasjon eller korleis dei prøver å overtyde lesaren om meininga si. Sara nemner at ho har argument for og i mot i den første teksten og peikar på ordet «mange», utan å forklare at dette handlar om fleirtalsargumentasjon. Kari hevdar at ho spelar på følelsar i den første teksten, utan å kunne vise til den retoriske appellforma *pathos* eller vise eksempel. I den andre responser viser ho forståing for korleis gjentaking forsterkar argument, i tillegg til at ho peikar på at ho manglar motargument i teksten sin. Dette kan tyde på at elevane har oppfatta nokre trekk ved å føre argumentasjon, men at dei ikkje har utvikla nødvendig metaspråk eller metakognitiv forståing til å kunne kommentere fenomenet i særleg grad.

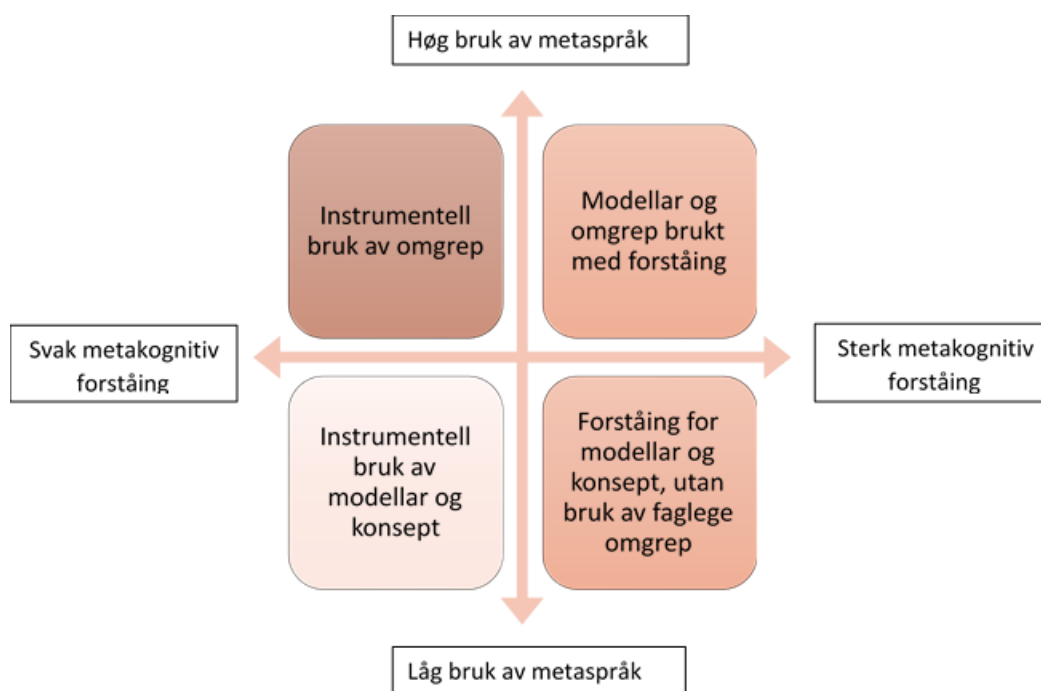
Dersom eg ser på undervisningsdesignet, ser eg at emnebygginga tok sikte på å bygge kunnskap om argumentasjon i det første av dei tre skriveforløpa. Seinare var ikkje dette direkte tema for undervisninga. Funna kan tyde på at dette ikkje har vore tilstrekkeleg til at elevane skal utvikle metaspråk og forståing for å bygge opp argumentasjon. Ei anna mogleg forklaring på dette er at dei som ferske ungdomsskuleelevar har lite erfaring med å skrive argumenterande tekstar, eller skrivning av fagtekstar i det heile tatt. Elevane har derfor lagt

vekt på meir generelle trekk ved fagtekstar, som utvikling av avsnitt og struktur på globalt nivå med innleiing og avslutning. Dette er i tråd med Andrews (1995) som peikar på at lite erfaring med å lese og skrive argumenterande tekstar, gjer skriving av slike tekstar utfordrande. Det kan også skuldast at elevane har brukt modellane for argumenterande skriving og kopiert strukturen i desse modellane, utan å eigentleg forstå korleis desse skapar meining i teksten, slik Kvithyld (2021) peikar på i sin studie av argumenterande skriving.

Når det gjeld evna til å sjå teksten sin med lesaren sine auge, viser begge elevane ei endring frå den første til den andre teksten. Sara har mest fokus på å fange interessa til lesaren i begge responsane. Ho kommenterer eksplisitt i den andre videoresponsen at spørsmål i innleiinga gjer at lesaren får lyst til å lese teksten. Kari er også opptatt av at budskapet skal nå fram til mottakarar av den argumenterande teksten. Ho viser dette gjennom å fortelje om innhaldet i teksten, i staden for å vise til argumentasjonen. Desse utsegnene kan tyde på at videorespons er eigna som verktøy for å få sjå tekstar utanfrå.

Ingen av elevane nyttar eit presist fagspråk når dei vurderer tekstane sine, men Kari viser eit noko høgare metaspråkleg nivå enn Sara. Som nemnt tidlegare i oppgåva er metaspråklege ferdigheiter nødvendige for å setje ord på kva ein har fått til (Gamlem et al., 2019; Hopfenbeck, 2014). For å illustrere elevane sin bruk av kunnskap om språk og tekst har eg laga ein modell, der den eine aksene viser metakognitiv forståing og den andre viser bruk av metaspråk (figur 5-1). Ut frå desse to aksane kan vi skildre fire ulike typar språkbruk i norskfaglege kontekstar: instrumentell bruk av omgrep, instrumentell bruk av modellar og konsept, forståing for modellar og konsept, utan bruk av faglege omgrep og modellar og omgrep brukt med forståing.





Figur 5-1: Ulike typar språkbruk i norskfaglege kontekstar

I videoresponsane viser elevane alle dei fire typane språkbruk, men funna tyder på at Sara beveggar seg frå «instrumentell bruk av modellar og konsept», i retning «forståing for modellar og konsept utan særleg bruk av norskfaglege omgrep». Kari beveggar seg på dei fleste område frå «forståing for modellar og konsept utan bruk av norskfaglege omgrep», til «modellar og omgrep brukt med forståing». Det er ønskeleg at elevane skal utvikle både høg bruk av metaspråk og i tillegg vise ei sterk metakognitiv forståing for omgrepa og konseptane dei snakkar om. For å få til dette, er det nødvendig at undervisninga legg vekt på å utvikle elevane sin metaspråklege bevisstheit over tid, og at elevane får høve til å gjere dette fleire gonger (Andrade & Valtcheva, 2009; Chen & Jones, 2013).

Dei to fokuselevane viser ulik bruk av kunnskap om språk og tekst i eigenvurderingane sine, det er også stor variasjon i kunnskapsnivået elevane viser på dei ulike områda ved argumenterende skrivning. Ingen av elevane viser særleg kunnskap om argumentasjon i videoresponsane sine, og dei viser heller ikkje evne til å identifisere, forklare, gi eksempel på, utvide eller forklare effekten av ulike grep som har som føremål å overtyde lesaren. Det som får mest merksemd av begge dei to elevane, er det globale nivået i teksten (jf. teksttrekanten, figur 2-3), med fokus på innhald og struktur. Samstundes har dei begge fleire ytringar på lokalt nivå, slik som val av ord og språklege verkemiddel, noko som tyder på at

dei har utvikla ny kunnskap om språk og tekst gjennom skriveperioden, og at dei har utvikla seg frå ulike ståstadar.

I intervjuet gir fokuselevane uttrykk for at dei har ulike erfaringar med å skrive argumenterande tekstar. Kari har skrive slike tekstar på barneskulen, medan Sara ikkje har erfaring med argumenterande skriving. Dette kan vere medverkande til at Kari synest det er lettare å lære om dette, enn kva Sara gir uttrykk for. Elevane gir også uttrykk for ulike metakognitive ferdigheiter eller evne til å vurdere tekstar. Sara finn ikkje nokon trekk i tekstane som ho ville ha endra på, medan Kari i intervjuet ser fleire ting ho ville ha endra i tekstane ho har skrive, spesielt med tanke på argumentasjon.

## 5.2 Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?

Det er stor forskjell på korleis elevane opplever å bruke videorespons som verktøy. Sara likte ikkje å lage videorespons, fordi det var vanskeleg å vite kva ho skulle seie, medan Kari syntest det var heilt greitt. Sara si haldning kan henge saman med svak meistringstru (Bruning et al., 2013) og lite erfaring med å utdjupe detaljar eller peike på ting ho har fått til (McIntyre, 2017). I eigenvurderingane viser Kari eit litt høgare nivå, både i metakognitiv forståing og i bruk av norskfaglege omgrep, noko som gjer ho betre i stand til å snakke om vala ho har teke i skrivinga si (Myhill et al., 2016). Dette er i samsvar med studiane som peikar på at eit godt utvikla metaspråk er nødvendig for å engasjere seg i læring og eigenvurdering (Gamlem et al., 2019; Hopfenbeck, 2014). Mange elevar er også sjølvkritiske og likar ikkje å høyre si eiga stemme på opptak, men ingen av elevane i undersøkinga nemner dette i samtalanene om korleis dei opplevde å lage eigenvurderingane.

Elevane har også svært ulike haldningar til skriving. I følgje Bruning et al. (2013, s. 25) er det typisk for elevar med høg score på indikatorane for ideskaping og sjølvregulering å like skriving, medan elevar med høg score på formelle ferdigheiter ikkje likar skriving like godt. I intervjuet kjem forskjellane på dei to elevane si meistringstru tydeleg fram. Kari gir uttrykk for at det er lett å kome i gang med skriving og at ho har gode strategiar for sjølvregulering, medan Sara synest det å starte er det aller vanskelegaste og at ho sjeldan har indre motivasjon for skriving, men må tvinge seg til å fullføre tekstar.

Det er samstundes interessant å legge merke til at Sara ikkje synest det er like vanskeleg å skrive no som tidlegare. Dette grunngir ho med at ho har øvd mykje på det og at ho opplever

at ho får det betre til no enn tidlegare. Men sjølv om ho synest det er lettare å skrive, tyder ytringa: «*Har blitt betre på å skrive, men det betyr ikkje at eg synest det er gøy.*» på at haldninga til skiving er uendra. Dette er i samsvar med fleire studiar som peikar på samanheng mellom ytre motivasjon for å utføre ei oppgåve og manglande glede over arbeidet (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig er det spor av endring i korleis Sara oppfattar seg sjølv som skivar, og at ho har fått sterkare tru på eiga meistring. Sara har fått tilbakemeldingar som har synleggjort framgangen ho har hatt, og ho trekkjer fram at ho har blitt betre til å skrive gjennom skriveperioden. Dette er eit godt utgangspunkt for Sara si vidare utvikling av motivasjon for skiving. Fleire studiar som ligg til grunn for denne undersøkinga, viser klar samanheng mellom sterkare tru på eiga meistring og aukande motivasjon (Gamlem et al., 2019; Hughes, 2014, 2017; Pajares, 2003; Smith, 2009, 2016; Smith et al., 2016).

Det er interessant at Kari i arbeidet med å lage eigenvurderingane la merke til ting i teksten som ho ville endre på, og at ho både gjorde endringar i tekstane og brukte erfaringane i det neste skriveoppdraget. I undervisningsdesignet var det ikkje lagt opp til at elevane skulle revidere tekstane, men utsegnene frå Kari i intervjuet tyder på at videoresponsane har stimulert til revisjon. Sara gir på si side uttrykk for at ho ikkje fann noko å endre på, noko som tyder på svakare utvikla revisjonskompetanse. Det er vanskeleg å peike på ein bestemt årsak til at Kari har klart å ta dette utanfrå-blikket på sin eigen tekst. Ei mogleg forklaring er at skjermopptak som verktøy skapar nok avstand, slik at ho går frå å vere skivar til å bli lesar av teksten.

I eigenvurdering inngår det to dimensjonar; forståing for kvalitetstrekk ved eit arbeid og å vere i stand til å vurdere i kor stor grad eige arbeid inneheld desse trekka (Boud, 1995; Boud & Falchikov, 1989; Nielsen, 2014; Panadero & Romero, 2014). Sjølv om begge elevane i undersøkinga deltok i arbeidet med å utforme kjenneteikna på argumenterande tekstar, kan ein stille spørsmål ved om dei egentleg har utvikla forståing for desse kjenneteikna. Om eleven ikkje har internalisert desse kjenneteikna, er det fare for at eigenvurderinga blir instrumentell (Nielsen, 2014; Panadero & Romero, 2014). Dette kan ein sjå trekk av i videoresponsane til begge elevane. Det er fleire moglege forklaringar på at elevane ikkje har utvikla egentleg forståing for kjenneteikna. Det kan vere brukt for lite tid på modellar som demonstrerer spesifikke ferdigheiter (Nielsen, 2014), elevane har fått for lite feedback på

kva dei faktisk får til (Hughes, 2014; McIntyre, 2017), eller at instruksjonane for eigenvurderinga i for liten grad stimulerer til refleksjon og eit heilskapleg blick på argumenterande skiving (Alonso-Tapia & Panadero, 2010).

### 5.3 Implikasjonar for praksis

Denne undersøkinga har vist meg at videorespons er godt eigna til å utvendiggjere eller eksternalisere elevane sin indre læringsdialog. Å legge til rette for at elevane skal bruke videorespons til å vise kunnskap om språk og tekst og setje ord på vala dei har teke, ser ut til å støtte overgangen frå steg 2 til steg 3 i progresjonen gjennom den næraste utviklingssona, (jf. Gamlem 2014). Dei to fokuselevane gir uttrykk for svært ulike opplevingar av videorespons. Det lett for meg som lærar å overdrive bruken av denne måten å drive eigenvurdering på, så eit viktig punkt kan vere å tenke på variasjon, der videorespons berre blir eitt av verktyøya for å drive med eigenvurdering av tekstar.

I framtidig arbeid med eigenvurdering vil eg legge enda meir vekt på å involvere elevane i utforminga av kjenneteikn på tekstane dei skal skrive, og på den måten stimulere til forståing for kvalitetstrekk dei skal ta i bruk i eigenvurderinga. På grunnlag av funna i undersøkinga, meiner eg å kunne seie at elevane ikkje utvikla tilstrekkeleg forståing for alle konsept dei skulle vurdere. Dette viste seg tydelegast når det kom til forståing for argumentasjon, og tyder på at det ikkje vart gitt nok eksplisitt undervisning i argumentasjon, eller at involveringa i arbeidet med å forstå kjenneteikna ikkje var god nok, slik studiar eg har vist til tidlegare i oppgåva peikar på (Nielsen, 2014; Panadero & Romero, 2014). Det tek tid å utvikle metakognitiv forståing, og modelleringa burde derfor ha vore gjentatt fleire gonger (Andrade & Valtcheva, 2009; Chen & Jones, 2013). Dette er perspektiv eg vil ta med meg i vidare undervisning.

I oppgåveinstruksen for eigenvurderingane la eg vekt på at oppgåva skulle vere open, og at den skulle stimulere elevane til å ta eit overordna blick på teksten. I tillegg brukte elevane kjenneteikna som dei hadde vore med på å utarbeide. Det er mogleg at ei meir detaljert sjekklisse eller ein rubrikk med skildringar av ulike kvalitetstrekk, hadde vore betre eigna til å bygge opp metaspråk og evna til å kjenne igjen dei ulike kjenneteikna, sjølv om det er ein større fare for at elevane hadde brukt slike rubrikkar meir instrumentelt og utan eigentleg forståing (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Boud & Falchikov, 1989). Ei oppgåvebestilling

som var meir styrande for kva eleven skulle sjå etter i starten, og som deretter gjekk over til å vere opnare etter kvart, hadde kanskje gitt tydelegare modellering for elevane.

## 6 Oppsummering

Forskingsspørsmåla for undersøkinga er: *Korleis brukar to elevar på 8. trinn kunnskap om språk og tekst når dei vurderer sine egne argumenterande tekstar ved hjelp av videorespons, og Korleis opplever elevane å bruke videorespons som verktøy for eigenvurdering?* I analysen av dei fire videoresponsane har eg undersøkt korleis elevane snakkar om tekstane sine, i tillegg har eg presentert elevane sine oppfatningar av eigenvurdering og skiving, slik dei kjem til uttrykk i intervju.

Undersøkinga har vist at den metaspråklege forståinga spelar ei rolle for korleis elevane brukar kunnskap om språk og tekst i eigenvurdering, og at slik forståing utviklar seg gradvis og over tid. Det er også heilt tydeleg at å utvikle elevane sin skrivekompetanse er eit langsiktig prosjekt, på same måte som utviklinga av metaspråk og metakognisjon. Eg har gjennom dette prosjektet fått meir innsikt i korleis undervisninga mi og responsen eg gir, bidreg til denne utviklinga, men også erfart at eleven må vere meir aktivt involvert i vurderingsdialogen. Fokus på denne vekselverknaden mellom eigenvurdering og lærarrespons, vil påverke korleis eg legg opp resten av det treårige løpet eg som norsklærer i ungdomsskulen jobbar i. Målet er å halde fram med å utvikle vokabular for å snakke om språk, tekst og vala elevane tek medan dei skriv, noko som igjen vil ha positiv effekt på elevane si utvikling av skrivekompetanse.

Undersøkinga spring ut frå eit ønske om å prøve ut nye måtar å drive vurderingsarbeid på, for å i større grad lukkast med at elevane deltar aktivt i å skape tilbakemeldingar. Siktemålet har vore å utvikle kunnskap om korleis eg som lærar kan designe vurderingssituasjonar som involverer elevane og samtidig tar i vare både norskfaglege krav og intensjonane om å auke lærelysta deira. Dette siktemålet bygger på ei erkjenning av at vurdering kan påverke læringa negativt (Black & William, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996) og at argumenterande skiving er krevjande (Andrews, 1995; Kvithyld, 2021).

Undersøkinga peikar tydeleg i retning av at videorespons er eit eigna verktøy til å involvere elevane i vurderingsdialogen. I tillegg gir videoresponsen meg som lærar innsikt i korleis elevane gjer greie for forståinga si, og på den måte nyttig informasjon om korleis eg på best moglege måte kan støtte den vidare utviklinga deira. Sist men ikkje minst, peikar funna på at aktiviteten eigenvurdering i seg sjølv bygger stillas rundt eleven si læring.

Interessa mi for ipsativ vurdering har også vore ei drivkraft for utforming av prosjektet, utan at fenomenet har spelt nokon sentral rolle for forskingsdesignet eller problemstillinga for undersøkinga. Ipsative perspektiv har kome til syne gjennom at elevane i den siste eigenvurderinga vart bedne om å kommentere kva dei hadde blitt betre på gjennom undervisningsforløpet. Berre ein av dei to fokuselevane kommenterte dette perspektivet i videoresponsen. Den andre eleven ga i intervjuet uttrykk for at det var vanskeleg å peike på eigen framgang. I undervisningsdesignet ligg også omsynet til ipsativ vurdering til grunn for valet om å gjennomføre tre skriveforløp utan revisjon av tekst, i staden for at elevane skulle skrive førsteutkast, få tilbakemelding og levere inn revidert tekst. Eg hadde også med ipsative perspektiv i intervjuguiden, og stilte spørsmål om korleis elevane opplevde å få respons frå lærar som peika på utviklinga dei hadde hatt. Ingen av elevane hadde lagt særleg merke til dette, og dei hadde ingen kommentarar til den ipsative praksisen. Dette perspektivet har slik sett kome meir i bakgrunnen for undersøkinga enn eg hadde tenkt i starten av prosjektet. Eg vil likevel ta med meg erfaringane eg sjølv har gjort meg, og ikkje minst kommentaren til Sara der ho seier: «*Å skrive har blitt mindre pyton, fordi eg får det betre til*». Eg vel å tolke utsegna som at ho opplever auka meistring etter denne perioden, men eg kan ikkje slå fast at ipsative tilbakemeldingar er den direkte årsaka til at ho sit igjen med denne opplevinga.

Dei nye styringsdokumenta for opplæringa i grunnskulen legg vekt på at elevane skal utvikle evne til kritisk tenking i alle fag. Dette kjem mellom anna fram i Overordna del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), som framhevar at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ferdigheitene som er involvert i kritisk tenking, er i stor grad dei same som trengs for å drive med argumenterande skrivning (Andrews, 1995, 2015; Lorentzen, 2022). Arbeid med argumenterande skrivning i norskfaget kan slik bidra til å realisere intensjonane i LK20 om å utvikle elevane si kritiske tenking i alle fag. Slik blir utviklinga av kunnskap om språk og tekst i argumenterande skrivning knytt til eit overordna formål, i tillegg til det norskfaglege formålet.

I avslutninga av arbeidet er det høveleg å reflektere kritisk over det gjennomførte prosjektet, og samtidig stille spørsmål om undersøkinga har tilført ny kunnskap eller løfta fram problemstillingar det kan vere interessant å undersøke i framtida.

Først vil eg trekke fram at denne undersøkinga ikkje tar stilling til om elevane faktisk blir betre til å skrive argumenterande tekstar. Om eg hadde valt å inkludere elevane si utvikling som ein del av formålet med undersøkinga, er det likevel ikkje sikkert eg hadde funne sikre svar på spørsmålet. Ei undersøking på sju veker, der elevane har produsert tre tekstar, gir ikkje grunnlag for å trekke sikre konklusjonar om dette undervisningsdesignet har auka elevane sine ferdigheiter i argumenterande skriving.

I ettertid ser eg også at det kunne ha vore føremålstenleg å bruke markeringane elevane gjer i tekstane medan dei lagde videoresponsar. Det er berre lydsporet og det elevane seier på videoresponsane som er transkribert, utan at det er gjort koplingar til det elevane markerer i tekstane. Ei slik kopling kunne ha kasta meir lys over korleis skjermopptak fungerer som verktøy for tekstsamtale, og kanskje gitt enda meir innsikt i den metakognitive kvaliteten på ytringane til elevane. Ytringane til elevane er analyserte med tanke på metaspråkleg forståing, men dei er likevel ikkje kopla til det elevane faktisk har prestert i tekstane sine.

Deltakarane i undersøkinga, både elevar og lærar, har lang erfaring i bruk av iPad i ulike læringssituasjonar. Digitale ferdigheiter er ikkje inkluderte i formålet med studien. Det er heller ikkje gjort noko forsøk på å skildre eventuelle forskjellar i korleis elevar viser kunnskap om språk og tekst i ein digital tekstsamtale, samanlikna med ein slik samtale ansikt-til-ansikt med læraren. Dette kunne det også ha vore interessant å undersøke.

Eg har tidlegare nemnt at interessa mi for ipsativ vurdering har vore ei drivkraft for prosjektet, men dette fenomenet er likevel plassert i bakgrunnen for undersøkinga. Erfaringane eg har gjort har ikkje redusert interessa mi for å studere dette nærare, snarare tvert i mot. Det hadde vore svært interessant å gjennomføre ei undersøking som tok sikte på å avdekke korleis eit ipsativt vurderingssyn påverkar elevar, både når det gjeld faglege prestasjonar, tru på eiga meistring og utvikling av motivasjon.

Til slutt vil eg trekke fram at eg gjennom dette arbeidet har lært mykje som eg vil ha nytte av i min eigen undervisningspraksis. I tillegg har eg merka ei endring i diskusjonane om vurdering blant lærarane eg jobbar med. Prosjektet og måten å gjennomføre vurdering på har spreidd seg, og stadig fleire lærarar stiller spørsmål til korleis vurdering kan fremje både læring og lærelyst. På den måten har arbeidet hatt ein verdi ut over dei erfaringane eg sjølv har gjort meg og den kunnskapen eg har tileigna meg både som forskar og norsklærar.



## Litteraturliste

- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), s. 385–397.  
<https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), s. 12–19.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Cassell.
- Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education. I M. Davies & R. Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 49–62). Palgrave Macmillan US.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), s. 291–310.  
<https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191–215.
- Beiler, I. R., Brevik, L. M., & Christiansen, T. (2021). Skjermopptak som forskningsmetode i og utenfor klasserommet. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 239–260). Universitetsforlaget.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5–31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), s. 529–549.  
<https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), s. 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), s. 245–281.  
<https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Chen, H., & Jones, P. (2013). Understanding metalinguistic development in beginning writers: A functional perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(1), s. 81–104. <https://doi.org/10.1558/japl.v9i1.81>
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, s. 100–108.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Datatilsynet. (u.å.). *Lydopptak av samtaler*. Henta 15. mai 2022, frå <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/>
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45–77). LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for å lære*. Abstrakt.
- Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)* (Lovdata). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). Why Students Can't Write Arguments. *English in Education*, 18(2), s. 73–84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Fagbokforlaget.

- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), s. 150–169.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gamlem, S. M., Smith, K., & Vattøy, K.-D. (2019). Responsiv Pedagogikk: Feedbackinteraksjoner i læring. *Kognition & Pædagogik*, 114, s. 26–35.
- Gandhi, S. (2017). Compete With Yourself (CWY): Maximising learning gains in schools. I G. Hughes (Red.), *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain*. (s. 221–242). Palgrave Macmillan.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding, teaching and learning in language and literacy education* (s. 13–26).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Hughes, G. (2014). *Ipsative Assessment. Motivation through marking progress*. Palgrave Macmillan.
- Hughes, G. (Red.). (2017). *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain. Exploring international case studies*. Palgrave Macmillan.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforl.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? *Acta Didactica Norge*, 12(1), 19. <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*.

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), s. 130–144.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), s. 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Skrivesenteret.  
[http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende\\_skriving\\_BM\\_skjermm.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjermm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.).  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06 utg.).  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T. (2021). *Argumenterende skriving i norskfaget—Bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring?* LNU - Landslaget for norskundervisning. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/kvithyld-argumenterende-skriving-i-norskfaget-1>
- Lewis, M., & Wray, D. (1997). *Writing frames. Scaffolding childrens non-fiction writing in a range of genres*.
- Lorentzen, V. (2022). Kritisk literacy i skriveopplæringa: Å ta stilling til problemer og ytre seg på faglig grunnlag. *Acta Didactica Norge*, 16(1), 29 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.9150>

- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214–253). SAGE.
- <http://nukweb.nuk.uni-lj.si/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=ip&direct=true&db=nlebk&AN=986799&site=eds-live&scope=site&lang=sl>
- McIntyre, K. (2017). Raising Self-Efficacy Through Ipsative Assessment and Feuerstein's Instrumental Programme. I G. Hughes (Red.), *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain*. (s. 85–104). Palgrave Macmillan.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Myhill, D. (2011). The Ordeal of Deliberate Choice, Metalinguistic Development in Secondary Writers. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 247–273). Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Myhill, D. (2016). Writing conversations: Metalinguistic talk about writing. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee*.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), s. 23–44.
- <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D., Lines, H., & Jones, S. M. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, *Running Issue*(Running Issue), s. 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07>

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
[www.forskningsetikk.no](http://www.forskningsetikk.no)
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), s. 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nielsen, K. (2014). Self-assessment methods in writing instruction: A conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading, 37*(1), s. 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01533.x>
- Nielsen, K. (2021). Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: Learner-differentiated effects on writing achievement. *Educational Review, 73*(6), s. 753–774. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695104>
- Nielsen, K., & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring—Kritiske kommentarer til «Hattierevolutionen». *Nordic Studies in Education, 37*(01), s. 3–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02>
- Pajares, F. (2003). SELF-EFFICACY BELIEFS, MOTIVATION, AND ACHIEVEMENT IN WRITING: A REVIEW OF THE LITERATURE. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), s. 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(2), s. 133–148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), s. 85–102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høgskoleforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk*. Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 54–67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sandvik, L. V., Smith, K., Strømme, A., Svendsen, B., Aasmundstad Sommervold, O., & Aarønes Angvik, S. (2021). Students' perceptions of assessment practices in upper secondary school during COVID-19. *Teachers and Teaching*, s. 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982692>
- Sjøberg, Sv. (2012). «Visible Learning»: Ny giv for norsk skole? *Utdanning*, 21, s. 44–47.
- Skar, G. B. U., & Aasen, A. Jo. (2018). Å måle skrijving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforl.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobsen, K. Smith, & A. B. Eggen (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23–38).
- Smith, K. (2016). Assessment for Learning: A Pedagogical Tool. I *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s. 740–755).



- Smith, K., Gamlem, S. M., Sandal, A. K., & Engelsen, K. S. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3(1), 1227021. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91–104). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Individuell vurdering (Udir-2-2020)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevundersøkelsen 7. Trinn og 10 trinn – læringsmiljø*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Zhou, J., & Zhang, J. (2017). Using Ipsative Assessment to Enhance First-Year Undergraduate Self-Regulation in Chinese College English Classrooms. I G. Hughes

(Red.), *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain*. (s. 43–64). Palgrave Macmillan.

Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E.

Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 209–237). Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Vurdering av skriving](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansennummer**

801424

**Prosjekttittel**

Vurdering av skriving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 01.09.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
10.11.2021	Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger 01.09.2022.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte (lærere) og foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte og foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskingsprosjektet

### ”Vurdering av skriving”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der foremålet er å undersøke korleis vurdering av skriving påverkar elevane si skriveutvikling. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Foremål**

I prosjektet ønskjer eg å undersøke korleis vurdering av skriving påverkar elevane si skriveutvikling. Eg er spesielt interessert i å sjå på om vurdering som fokuserer på eleven sin progresjon eller utvikling, aukar motivasjonen for skriving og korleis eleven opplever å gjennomføre eigenvurdering og vurdere sine egne tekstar ved bruk av video (skjermopptak med innspelt lyd).

Prosjektet blir gjennomført i samband med ei masteroppgåve på studiet lærarspesialist i lesing og skriving ved Universitetet i Stavanger. Opplysningane som blir henta inn skal ikkje brukast til andre formål enn denne oppgåva.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (Uis) er ansvarleg for prosjektet. Marthe Lonnum som er tilsett ved Skrivesenteret ved NTNU, er rettleiar og Anne Mangen ved Lesesenteret ved UiS er prosjektansvarleg.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Alle elevane i klassa får spørsmål om å delta i undersøkinga. Undersøkinga blir gjennomført med nokre av elevane som gir samtykke til å delta, desse elevane vert trekt ut blant dei som gir samtykke til å delta.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Alle elevane i klassa blir involvert i utproving av ulike former for vurdering av skriving. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at vurderingane du sjølv gjer av tekstar du skriv og dei du får av lærar blir studert nøye. Desse vurderingane blir mellom anna gjort som videorespons, der du skal kommentere teksten du har skrive, medan du gjer opptak av skjermen og stemma di ved hjelp av ipad. Det blir ikkje gjort videoopptak av deg eller ansiktet ditt, kun av skjermen med teksten og stemma di.

I tillegg vil det blir gjennomført eit intervju med deg der du fortel om kva du tenkjer om skriving og korleis du opplever å få vurdering frå lærar og å sjølv vurdere dine egne tekstar. Eg vil gjere lydopptak og ta notatar frå intervjuet. Foresette kan få sjå intervjuguide på førehand dersom det er ønskeleg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil ikkje påverke undervisningsopplegget du får om du vel å delta eller ikkje. Intervju og samtalar med elevane som deltek blir gjennomført i skuletida på tidspunkt som passar for deltakarane.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

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

- Det er berre eg som gjennomfører prosjektet og rettleiaren min som har tilgang til opplysningane som blir samla inn
- Lyddopptak blir gjort ved bruk av tenesta Nettskjema som er utvikla ved Universitetet i Oslo
- Namn på dei som deltar i prosjektet vil bli erstatta med ein kode som blir lagra på ein annan stad enn resten av datamaterialet

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i den endelege oppgåva.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i september 2022.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysningar 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 opplysningane,
- 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:

- Student Sissel Bjørkevoll Thomassen, [sisselbt@giske.kommune.no](mailto:sisselbt@giske.kommune.no)
- Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger ved Anne Mangen, [anne.mangen@uis.no](mailto:anne.mangen@uis.no)
- Rettleiar Marthe Lønnum ved Skrivesenteret ved NTNU, [marthe.lonnum@ntnu.no](mailto:marthe.lonnum@ntnu.no)
- Personvernombudet ved UiS [personvernombud@uis.no](mailto: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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Anne Mangen  
Prosjektansvarleg

Sissel Bjørkevoll Thomassen  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Vurdering av skriving og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til at \_\_\_\_\_:  
(namn på eleven)

- kan delta i intervju
- sine arbeid kan analyserast i prosjektet
- sine videoresponsar med opptak av skjermbilete og stemme kan analyserast i prosjektet

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

---

(Signert av foresett, dato)

## Vedlegg 3 – Undervisningsdesign

### Detaljert skildring av undervisningsopplegget

Veke	Tidsbruk	TEMA/MÅL	Stikkord/innhold	Arbeidsmåte/Aktivitet	Organisering
1	1t	Introduksjon til tema: Om å påverke	Kva påverkar deg? Kva kan du påverke? Korleis kan du påverke?	Diskusjon Klassesamtale	Heiklasse
	2t	Å argumentere Skilje mellom påstand og argument, Argument = påstand + grunngeving	Finne grunngevingar til ulike påstandar om lekser og skuleuniform	Klassesamtale,	Heiklasse
			«Fordi»-setningar	Skrive «fordi»-setningar til påstandar Oppsummere munnleg	Individuelt Heiklasse
			Motargument	Skrive «fordi»-setningar til påstandar Oppsummere munnleg	Individuelt Heiklasse
	1t	Å overbevise	Overbevise nokon om at dei treng eit «ubrukeleg produkt»	Skriveoppgåve: «Denne kan du ikkje klare deg utan»	Individuelt
				Lese teksten til kvarandre i par	Par
				Finne alle påstandane i teksten og markere dei med farge. Er dei begrunna?	Individuelt
	1t	Retoriske appellformer	Fornuft, følelsar, tillit	Klassesamtale	Heiklasse
		Ulike typar argumentasjon	Fakta-, ekspert-, fleirtal-, fornuft-, følelse-, parallell-argument	Klassesamtale	Heiklasse
	2	1t	Finne ulike typar argument	Modelltekst «Skal vi ha ein leksefri skole?» - Argument	Finne ulike typar argument i teksten Oppsummere munnleg
2t		Språklege trekk	Modelltekst «Vi er ein heil generasjon som har mista kontrollen» - Argument - Språklege trekk	Finne påstandar og ulike typar argument i teksten Finne språklege verkemiddel som gjentakning, retoriske spørsmål, plussord/minusord	Diskusjon i grupper – digitalt Individuelt arbeid
2t + heimearbeid		Eiga skrivning	Skrive lesarinnlegg	Skriveoppgåve: Skriv eit lesarinnlegg om lekser eller mobilbruk. Leverer inn på Showbie	Individuelt



Veke	Tidsbruk	TEMA/MÅL	Stikkord/innhold	Arbeidsmåte/Aktivitet	Organisering
3	1t	Identifisere trekk ved argumenterande tekstar	Samanlikne eigen tekst med modelltekst, finne trekk i eigen tekst – muligheit til å gjere endringar	Dekonstruksjon av modelltekst «Vi er ein heil generasjon som har mista kontrollen» <ul style="list-style-type: none"> <li>- Struktur, innleiing, hovuddelar, avsnitt, avslutning</li> <li>- Argument, eigne meiningar, eksempel</li> <li>- Språklege trekk</li> </ul>	Gjennomgang i heilklasse Individuelt arbeid med eigen tekst
	1t	Kjenneteikn på argumenterande tekst	Arbeide med fleire modelltekstar, finne fellestrekk ved tekstane	Gruppeoppgåve Oppsummere munnleg Samle kjenneteikna i eit tankekart	Gruppe Heilklasse
	1t + heimearbeid	Eigenvurdering/ videorespons	Bruke kjenneteikna til å peike på ulike element i eigen tekst	Individuelt arbeid med eigen tekst Munnleg innlevering	Individuelt
			Repetisjon av bruk av Explain Basic		

Veke	Tidsbruk	TEMA/MÅL	Stikkord/innhold	Arbeidsmåte/Aktivitet	Organisering
4	1t	Repetisjon	Ulike typar argumenterande tekstar (munnlege og skriftlege); lesarinnlegg, debattinnlegg, appell, diskusjon Kjenneteikn for argumenterande tekstar	Gjennomgang	Heilklasse
		Struktur på avsnitt	Temasetningar og kommentarsetningar	Felles skrivning av avsnitt om temaet aldersgrenser	Heilklasse
				Individuell skrivning av avsnitt om aldersgrenser ut frå temasetningar som er oppgitt	Individuelt
	2t + heimearbeid	Eiga skrivning	Skrive lesarinnlegg eller debattartikkel	Skriveoppgåve: Skriv ein argumenterande tekst om aldersgrenser	
		RESPONS frå lærar	Tilbakemelding på tekst 2		
5	1t	Repetisjon: *struktur tekst; innleiing, avslutning *struktur avsnitt; temasetning, kommentarsetning *argumentasjon * appellformer *plussord/minusord  Nytt stoff: *tekstbindarar	Modelltekst: «Skal vi ha ein leksefri skole?» -Struktur: Innleiing, avslutning -Avsnitt: Temasetning, kommentarsetning -Argumentasjon: Kva type argument kan vi finne? -Språklege verkemiddel: Plussord/minusord, tekstbindarar	Dekonstruksjon av modelltekst «Skal vi ha ein leksefri skole?»  Elevane leitar i teksten og finn eksemplar Diskusjon og gjennomgang	Heilklasse
	Heimearbeid		Oppgåve om tekstbinding	Binde saman setningar med konjunksjonar og subjunksjonar	Individuelt

Veke	Tidsbruk	TEMA/MÅL	Stikkord/innhold	Arbeidsmåte/Aktivitet	Organisering
	2t	Diskusjon i klassen om bruk av ipad og spel	Klassen ønska å få spelet «Among Us» på ipad. Diskusjon og utarbeiding av forslag til reglar for bruk av ipad	Finne argument for og mot bruk av ipad og bruk av spel  Oppsummering munnleg  Utarbeide forslag til reglar med konsekvensar for bruk av ipad og spel	Gruppe  Heilklasse  Individuelt Heilklasse
6	1t	Førebu eiga skrivning	Idemyldring med utgangspunkt i skriveramme	Utforming av skriveramme i fellesskap, med utgangspunkt i klassen sin diskusjon om bruk av ipad/spel Individuell planlegging av eigen tekst	Heilklasse  Individuelt
			Setningsstartarar	Gjennomgang av ulike eksempel på setningsstartarar i argumenterande skrivning	Heilklasse
	2t	Eiga skrivning	Skrive argumenterande tekst	Skriveoppgåve: Skriv ein argumenterande tekst med utgangspunkt i diskusjonen om ipad/spel eller sjølvvalgt tema	Individuelt
7	2t + heimearbeid	Eigenvurdering/ videorespons	Bruke kjenneteikna til å peike på ulike element i eigen tekst	Individuelt arbeid med eigen tekst Munnleg innlevering	Individuelt
		EVALUERING			

## Vi er ein heil generasjon som har mista kontrollen

Eg sit i mange timar kvar dag og berre skrollar meiningslaust.

Eg har mista kontrollen over mitt eige liv. Det har truleg du også. 98 prosent av tida eg brukar på mobilen, er heilt unødvendig bruk av tid, men likevel gjer eg ikkje noko med det. Når eg er saman med venene mine, veit vi alle at vi burde leggje vekk mobilen, men likevel gjer vi det ikkje. Korleis har det blitt sånn?

### Eg bryr meg unødig mykje

Vi lever i ei verd som stadig blir meir teknologisk, men er det eigentleg vegen å gå? Sjølv eg, som til vanleg er ein relativt ansvarsfull ungdom, innser at eg har mista all kontroll. Eg bryr meg unødig mykje om likes, streaks, kommentarar og andre ting som eg hadde greidd meg heilt fint utan.

### Eg sit i mange timar kvar dag og berre skrollar meiningslaust

Tidlegare har eg tenkt: «I forhold til dei fleste andre er det jo ikkje så gale med meg», men skal det verkeleg vere målestokken?

Om eg brukar to timar på mobilen, finst det jo alltid nokon som brukar fire? Om eg brukar fire, finst det vel alltid nokon som brukar åtte?

Vi kan ikkje lenger tenkje sånn, for sanninga er jo at vi alle er heilt ute å køyre.

### Noko må gjerast

Vi er ein heil generasjon som har mista kontrollen. Det er på tide at vi innser vår eigen avhengnad, og at vi gjer noko med han.

Om vi ikkje snart innser det, og om vi ikkje snart gjer noko med dette, kjem det ikkje til å ende bra.

Sjølv skal eg begynne å setje ei grense på kor lang tid eg kan bruke på mobilen dagleg, og det rår eg andre til å gjere også. Legg vekk telefonen, les ei bok, gå ein tur, slå av ein prat med bestemor, eller spør om ein ven vil finne på noko. Det er ikkje for seint.

Det er framleis mogleg. Det er på tide at vi opplever verda utanfor skjermen.

Hannah (15) har sendt inn dette lesarinnlegget til debattsida for ungdom i Aftenposten, Si ;D. Det er her omsett til nynorsk.

## Modelltekst

### Skal vi ha ein leksefri skole?

I media har det den siste tida vore diskutert om vi skal ha ein leksefri skole eller ikkje. Dei fleste skolar gir likevel ei viss mengde lekser til elevane. Nokre hevdar at lekser er nødvendig for at foreldra skal få innsikt i skolearbeidet til barna og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevdar at lekser forsterkar sosiale skilnader i samfunnet. Denne teksten prøver å klargjere nokre av desse argumenta.

Forkjemparar for lekser meiner at stoffet ein har hatt undervisning i på skolen bør repeterast for at kunnskapen skal feste seg. Forsking viser at det einaste heimearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt kor mykje tid til repetisjon den enkelte eleven treng, og dette er eit argument for at repetisjonen bør gå føre seg heime og ikkje på skolen. Føresetnaden må då vere at heimearbeidet er kjent for elevane og at det ikkje er snakk om innlæring av nytt stoff.

Motstandarar av lekser argumenterer ofte med at leksene tek frå barna fritid. Barna har lange skoledagar, og når dei kjem heim, ventar ulike fritidsaktivitetar. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdagar, gjerne frå klokka åtte til fire, og lengre enn det, og treng ettermiddagen og kvelden til berre å vere saman, lage middag og snakke om dagens hendingar. Det siste familien treng er konfliktfylte situasjonar rundt lekser like før leggetid.

Når det gjeld argumentet om at lekser er nødvendige for at foreldra skal få innsikt i skolearbeidet til barna, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på ein god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette. Føresetnaden for dette er at både elevar og foreldre veit kva oppgåvene krev og at dei har den kunnskapen dei treng for å løyse dei. Då kan ein greie å skape ei god stemning rundt det å gjere lekser.

Eit viktig argument mot lekser er som nemnt i innleiinga at lekser kan forsterke sosiale skilnader. Foreldre har ulike føresetnader for å hjelpe barna sine med leksene. Nokre foreldre er godt utdanna og veit kva skolen krev, mens andre foreldre derimot ikkje kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette vere familiar som kjem frå andre kulturar, som kanskje ikkje meistrar det norske språket godt og som derfor ikkje greier å ha oversikt over kva skolen krev. Mange barn lever også i familiar som har ein veldig hektisk kvardag. Det kan vere foreldre som er skiftarbeidarar eller det kan vere familiar med berre ein vaksen til å følge opp skolearbeidet.

Konklusjonen er at lekser kan vere greit i små dosar. Det er for eksempel fint om barna har leselekser heime. Då kan dei snakke med foreldra om det dei les, og dette kan bli til ei hyggeleg leksestund. I tillegg kan det vere fint å repetere noko av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringar. Det er klart at skolearbeidet skal gå framom fritidsaktivitetar og vennar, men når nesten ein tredjedel av døgnet går med til å vere på skole og SFO, treng barna tid til å gjere heilt andre ting. Tenk berre om dei vaksne skulle kome heim til mange «lekser» etter ein lang arbeidsdag.

Henta frå *Et ressurshefte for argumenterende skrivning*, (Kringstad og Lorentzen, 2014)

«Denne kan du ikkje klare deg utan!»



Vel eitt av bilda

Tenk deg at du skal overbevise ein venn om at ho eller han verkeleg ikkje klarer seg utan dette produktet.

Skriv ein tekst (ca 10 setningar) der du argumenterer for produktet

*Første skriveoppdrag*

Skriv tre avsnitt om aldersgrenser. Avsnitta skal ha temasetning og tre kommentarsetningar.  
Bruk gjerne forslaga til temasetningar.

Temasetningar om aldersgrenser:

- Aldersgrenser på spel er alt for strenge.
- Det er viktig at vi har nokre aldersgrenser, slik som for eksempel seksuell lavalder.
- Tenk om det ikkje var nokon aldersgrense for når du var gammal nok til å køyre bil?
- Det burde vere opp til den enkelte – eller foreldra – å bestemme om ein er gammal nok til å sjå ein film.
- Ingen bryr seg om aldersgrenser på sosiale medier.
- Når du sjølv har blitt over aldersgrensa, vil du ikkje at dei som er yngre skal få lov til det samme.

*Andre skriveoppdrag*

**Emnet vi diskuterer er:**

Å ha iPad på skulen, med spel som Minecraft og Among Us installert.

**Argument for:**

- Kan bli betre kjent med andre ved å spele i lag
- Mindre skummelt å snakke saman i spel
- Kan bli kjent utan å blande klasse, smittereglar
- Kjekt
- Fin avkopling frå slitsomt skulearbeid
- Belønning for godt arbeid gjer meg motivert

**Argument mot:**

- Blir lett frista til å spele når ein ikkje skal
- Spelar mykje på fritida, blir mykje skjermtid totalt
- Kan bli konflikter mellom elevar, ut frå det som skjer i spelet
- Gjer arbeidet fort – og dårleg – for å få spele

**Min konklusjon basert på argumenta er:**

Bør ha ei prøvetid med Minecraft og Among US. Ha klare reglar for kor tid det er lov å bruke spela. «Straffe» dei som bryt reglane, for eksempel at dei mistar appane – ikkje heile klassa.

*Tredje skriveoppdrag*

## Vedlegg 6 – Individuelle skriveoppgåver



Instruksjonar:

Skriv eit lesarinnlegg om mobilbruk eller lekser. Du kan velje om du vil argumentere for eller mot bruk av mobil eller lekser.

Lesarinnlegget skal både gi informasjon om saka og overbevise lesaren om at det du meiner er rett. Tenk deg at innlegget skal bli publisert i Øyeblikk eller på ei debattsida for ungdom.

Innlegget må innehalde:

- overskrift
- innleiing og avslutning
- avsnitt (minst tre avsnitt, innleiing, hovuddel og avslutning)
- påstand og argument

I tillegg kan du tenke på om du argumenterer med fakta, følelsar eller ved å vise at lesaren kan stole på det du seier og om du brukar språkelege verktøy som plussord/minusord, gjentakingar og spørsmål.

→ Alle

📅 13. jan. 08:52



Skriv ein argumenterande tekst om aldersgrenser.

Velg om du vil skrive

- eit LESARINNLEGG, der du enten er for eller mot aldersgrensa på eit bestemt område, f.eks aldersgrenser på spel.

eller

- ein DEBATTARTIKKEL, der du drøftar aldersgrenser på fleire ulike område, og har med argument både for OG mot aldersgrenser.

I begge tilfelle skal du legge vekt på korleis du skriv avsnitta dine, med temasetning og kommentarsetningar.

Sjå oppgåvene nedanfor.

INNLEVERINGSFRIST fredag 28.1

→ Alle

📅 24. jan. 11:41



Ta utgangspunkt i diskusjonen vi hadde om spel og bruk av ipad i klassa i forrige veke. Bruk ei skriveramme (sjå planlegging av argumenterande tekst) og planlegg argumenta og bevisa du vil bruke.

Skriv ein tekst med fem avsnitt, (innleiing, tre avsnitt i hovuddelen og avslutning) der du grunngir meininga di godt. Tenk på at kvart avsnitt skal handle om ein ting og at det bør vere minst 3-5 setningar i kvart avsnitt.

Bruk setningsstartarane som vart delt ut (sjå planlegging av argumenterande tekst), gode tekstbindarar, pluss og minusord og retoriske spørsmål der det passar.

→ Alle

📅 9. feb. 14:53



## Vedlegg 7 – Oppgåveinstruks, eigenvurderingar



- Du skal kommentere det som ER i teksten;
  - «Her er overskrifta mi..
  - «Her har eg brukt gjentaking...
  
- Du skal kommentere kva du trur lesaren tenkjer om det, korleis det virkar på lesaren;
  - «Overskrifta får lesaren til å bli nysgjerrig..
  - «Gjentakinga gjer at lesaren forstår at det er viktig
  
- Du kan kommentere om du ser at noko manglar;
  - «Her kunne eg kanskje ha brukt fleire plussord, for å få fram at dette er ein positiv ting..

→ Alle  
20. jan. 09:32



- Du skal kommentere det som ER i teksten;
  - «Her er overskrifta/innleiinga/avslutninga mi..
  - «Her har eg brukt gjentaking...
  - «Her er det eit motargument...

NB: tenk på både struktur, argument/innhold og språk!
  
- Du skal kommentere kva du trur lesaren tenkjer om det, korleis det virkar på lesaren;
  - «Overskrifta får lesaren til å bli nysgjerrig..
  - «Gjentakinga gjer at lesaren forstår at det er viktig
  - «Motargumentet gjer det meir overbevisande...
  
- Du skal kommentere kva du synest du har fått bedre til enn i dei to første tekstane du har skrive.
  - «Eg synest eg har blitt flinkare til å skrive avsnitt..
  - «Avslutningane mine er bedre enn før...
  - «Eg brukar fleire pluss og minusord i tekstane...
  
- Du kan også kommentere om du ser at noko manglar

→ Alle  
16. feb. 08:59

## Vedlegg 8 – Intervjuguide

### Intervjuguide

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduksjon               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informere om det som skal skje</li> <li>• Gjenta informasjon om korleis intervjuet skal brukast, lagring, transkribering</li> <li>• Takke for vilje til å delta</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven sitt forhold til å skrive               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Likar å skrive</li> <li>• Oppleving av å komme i gang med og å fullføre skriving</li> <li>• Veit kva han/ho skal gjere</li> </ul> </li> </ul>	Self-efficacy <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideation</li> <li>• Conventions</li> <li>• Self-Regulation</li> </ul>	Bruning et al. (2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korleis var det å skrive argumenterende tekstar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tidlegare erfaring</li> <li>• Var det vanskeleg</li> <li>• Trur du at du vil klare å skrive eit lesarinnlegg dersom du hadde noko du meiner noko om?</li> </ul> </li> </ul>	Argumenterende skriving  Ha med tekstane	Andrews et al. (2009) Iglund (2008) Kvithyld (2021)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenvurdering               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å sette ord på kva han/ho får til</li> <li>• Oppleving av å bruke videorespons</li> <li>• Oppleving av å vurdere sine egne tekstar</li> </ul> </li> </ul>	Eigenvurdering  Det ipsative – å spore utvikling, seie kva du har blitt betre til	Boud (1995) Hughes (2014) Nielsen (2014, 2021)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilbakemelding frå lærar               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kva handlar tilbakemeldinga om</li> <li>• Forstår innhaldet i tilbakemeldingane?</li> <li>• Korleis brukar eleven tilbakemeldinga</li> <li>• Korleis opplever eleven å få tilbakemelding og karakter på tekstar</li> </ul> </li> </ul>	Respons  Det ipsative – sporing av progresjon	Boud (1995) Hughes (2014) Nielsen (2014, 2021) Black & Wiliam (2009)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avslutning</li> </ul>		

## Vedlegg 9 – Kodar, videorespons

Elev	Nr	Respons	Empiridrivne kodar	Kodegrupper 1	Kodegruppe 2
Kari	1	R1	Har overskrift	Struktur	
Kari	2	R1	Overskrifta er endra for å få lesaren interessert	Lesar/skrivarrolle	
Kari	3	R1	Har innleiing, hovuddelar og avslutning	Struktur	
Kari	4	R1	Har brukt gjentakingar for å få fram det viktigaste	Språklege trekk	
Kari	5	R1	Har stilt retoriske spørsmål	Språklege trekk	
Kari	6	R1	Har overdrive nokre ord	Språklege tekk	
Kari	7	R1	Har nokre argument som forklarar	Argument/innhald	
Kari	8	R1	Har ikkje mange pluss og minusord, men nokre	Språklege trekk	
Kari	9	R1	Spelar mest på følelsar	Argument/innhald	
Kari	10	R1	Sluttar med ei oppfordring	Lesar/skrivarrolle	
Kari	11	R2	Har overskrift, innledning, hovuddel og avslutning	Struktur	
Kari	12	R2	Har brukt gjentakelse	Språklege trekk	
Kari	13	R2	Gjentakelse viser kva som er viktig	Argument/innhald	Språklege trekk
Kari	14	R2	Har brukt temasetningar	Struktur	
Kari	15	R2	Har blitt flinkare	Lesar/skrivarrolle	
Kari	16	R2	Som lesar ville eg ha hatt lyst til å lese denne teksten	Lesar/skrivarrolle	
Kari	17	R2	Kunne ha utfordra meg sjølv	Lesar/skrivarrolle	
Kari	18	R2	Det er ingen motargument	Argument/innhald	
Sara	19	R1	Her er overskrift og innleiing	Struktur	
Sara	20	R1	Innleiinga fortel om innhaldet	Struktur	Argument/innhald
Sara	21	R1	Hovuddelen fortel om meininga	Struktur	
Sara	22	R1	Her er meininga mi	Argument/innhald	
Sara	23	R1	Avslutninga til slutt	Struktur	
Sara	24	R1	Spørsmål i innleiinga fortel om innhaldet	Argument/innhald	Språklege trekk
Sara	25	R1	Hovuddelen har argument	Argument/innhald	
Sara	26	R1	Argumenta skal endre meininga til andre	Lesar/skrivarrolle	
Sara	27	R1	Faktasetningar gjer det interessant	Lesar/skrivarrolle	
Sara	28	R1	Avslutninga oppsummerer meininga	Argument/innhald	
Sara	29	R2	Overskrifta gir informasjon om kva teksten skal handle om	Struktur	Argument/innhald
Sara	30	R2	Spørsmål gir lesaren lyst til å lese	Språklege trekk	Lesar/skrivarrolle
Sara	31	R2	Innleiinga har spørsmål som seier kva teksten skal handle om	Struktur	Argument/innhald
Sara	32	R2	Har brukt minusord og plussord	Språklege trekk	
Sara	33	R2	Hovuddelen har tre avsnitt med tre tema	Struktur	Argument/innhald
Sara	34	R2	Har brukt minusord og plussord	Språklege trekk	
Sara	35	R2	Avslutninga har ei oppsummering	Struktur	Argument/innhald
Sara	36	R2	Har brukt minusord og plussord	Språklege trekk	
Sara	37	R2	Har brukt gjentakelse	Språklege trekk	
Sara	38	R2	Gjentakelse får lesaren til å forstå at det er viktig	Språklege trekk	Lesar/skrivarrolle

## Vedlegg 10 – Kodar, intervju

Elev	Nr	Empiridrivne kodar	Kodegrupper 1	Kodegruppe 2	Tema
Sara	1	Likar ikkje å skrive	Haldning til å skrive		Motivasjon
Sara	2	Å skrive er kjedeleg	Haldning til å skrive		Motivasjon
Sara	3	Å skrive er vanskeleg	Meistringstru		Motivasjon
Sara	4	Å starte er vanskelegast	Meistringstru		Motivasjon
Sara	5	Tenkjer at eg ikkje får til å komme i gang	Meistringstru	Å komme i gang	Motivasjon
Sara	6	Har ikkje strategiar for å starte	Skrivestrategiar	Å komme i gang	Metakognisjon
Sara	7	Brukar lang tid på å komme i gang	Å komme i gang		Motivasjon
Sara	8	Byr meg ikkje så mykje om rettskriving	Formelle ferdigheiter		Motivasjon
Sara	9	Skriv heime om det er vanskeleg å skrive på skulen	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	10	Annleis å skrive heime	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	11	Må tvinge meg til å skrive heime	Sjølvregulering	Skrivestrategiar	Motivasjon
Sara	12	På skulen får vi meir tid til å skrive	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	13	Tenkjer lett på andre ting mens eg skriv	Sjølvregulering		Motivasjon
Sara	14	Tvingar meg sjølv til å skrive ferdig	Sjølvregulering		Motivasjon
Sara	15	Har aldri likt å skrive	Haldning til å skrive	Tidlegare erfaringar	Motivasjon
Sara	16	Det har blitt litt betre enn før	Haldning til å skrive		Motivasjon
Sara	17	Skreiv ikkje så mykje på barneskulen	Tidlegare erfaringar		Motivasjon
Sara	18	Har ikkje skrive argumenterande tekstar før	Tidlegare erfaringar		Motivasjon
Sara	19	Argumenterande tekstar er vanskelege å skrive	Meistringstru		Motivasjon
Sara	20	Har øvd mykje	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	21	Er ikkje så vanskeleg lenger	Meistringstru		Motivasjon
Sara	22	Ser ikkje forskjell på tekstane	Metakognisjon	Eigenvurdering	Metakognisjon
Sara	23	Vart stressa over at tekstane skulle ha fem avsnitt i starten	Haldning til å skrive	Skrivestrategiar	Motivasjon
Sara	24	Ikkje stress å skrive fem avsnitt på slutten	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	25	Den første teksten var den lettaste å skrive	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Sara	26	Vanskeleg å komme på tema på den siste teksten	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Sara	27	Kunne ha skrive ein argumenterande tekst i lag med andre, men ikkje åleine	Meistringstru		Motivasjon
Sara	28	Likte ikkje å lage videorespon	Videorespon som verktøy		Eigenvurdering
Sara	29	Visste ikkje kva eg skulle seie, men fekk det til	Videorespon som verktøy		Eigenvurdering
Sara	30	Irriterande å seie noko feil	Videorespon som verktøy		Eigenvurdering
Sara	31	Hugsar ikkje innhaldet i videoresponen	Videorespon som verktøy		Eigenvurdering
Sara	32	Vanskeleg å beskrive kva eg får til	Metakognisjon	Eigenvurdering	Metakognisjon
Sara	33	Vant til å finne feila	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Sara	34	Lettare å finne feila	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Sara	35	Vanskeleg å starte	Å komme i gang		Motivasjon
Sara	36	Dette er kanskje ein begrunnelse	Argumentasjon		Metakognisjon
Sara	37	Har sikkert brukt pluss og minusord	Metakognisjon	Språklege trekk	Metakognisjon
Sara	38	Vanskeleg å finne ting eg har gjort bra	Videorespon som verktøy	Ipsativ vurdering	Eigenvurdering
Sara	39	Oppdaga ingen nye feil når eg laga videoresponen	Videorespon som verktøy		Eigenvurdering
Sara	40	Forstår tilbakemeldingar frå læraren	Lærarrespon		Vurdering

Sara	41	Les tilbakemeldingane frå læraren	Lærarrespons		Vurdering
Sara	42	Brukar tilbakemeldinga til den neste teksten for å unngå å gjere same feilen	Lærarrespons	Skrivestrategiar	Vurdering
Sara	43	Har ingen bevisste strategiar for å unngå å gjere feil	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Sara	44	Er meir spent på tilbakemelding med karakter enn utan	Vurdering med karakter		Vurdering
Sara	45	Karakter på prøve er greitt, men ikkje på tekst	Vurdering med karakter		Vurdering
Sara	46	Karakter er ok når eg er fornøgd med teksten	Vurdering med karakter		Vurdering
Sara	47	Hadde stressa meir om det var karakter på teksten	Vurdering med karakter		Vurdering
Sara	48	Lærer ikkje meir av stress	Vurdering med karakter		Vurdering
Sara	49	Hadde ikkje fått til å skrive ein argumenterande tekst no	Meistringstru		Motivasjon
Sara	50	Måtte ha jobba med idear	Å komme i gang		Motivasjon
Sara	51	Etter å ha komme i gang går det greitt å skrive	Å komme i gang		Motivasjon
Sara	52	Det er mindre pyton å skrive no, fordi eg får det meir til	Haldning til å skrive		Motivasjon
Kari	53	Har alltid likt å skrive	Haldning til å skrive	Tidlegare erfaringar	Motivasjon
Kari	54	Likar å skrive argumenterande tekstar	Haldning til å skrive		Motivasjon
Kari	55	Likar å skrive historier	Haldning til å skrive		Motivasjon
Kari	56	Har skrive nokre argumenterande tekstar før, men mest fortellingar	Tidlegare erfaringar		Motivasjon
Kari	57	Lett å komme i gang	Å komme i gang		Motivasjon
Kari	58	Har strategiar for å starte	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Kari	59	Har alltid hatt strategiar for å komme i gang	Skrivestrategiar	Å komme i gang	Metakognisjon
Kari	60	Får til rettskriving	Formelle ferdigheiter		Motivasjon
Kari	61	Skriv ofte mykje, av og til vanskeleg å komme på noko å skrive om	Å komme i gang		Motivasjon
Kari	62	Lett å konsentrere seg	Sjølvregulering		Motivasjon
Kari	63	Har fleire strategiar for å komme i gang	Skrivestrategiar	Å komme i gang	Metakognisjon
Kari	64	Har alltid hatt strategiar for å skrive	Skrivestrategiar		Metakognisjon
Kari	65	Fokuserte på å skrive bra tekstar, ikkje på rettskriving	Formelle ferdigheiter	Tidlegare erfaringar	Motivasjon
Kari	66	Bra tekst ville seie å holde seg til tema	Argumentasjon	Tidlegare erfaringar	Metakognisjon
Kari	67	Ikkje vanskeleg å skrive argumenterande tekstar	Meistringstru	Metakognisjon	Motivasjon
Kari	68	Lett fordi eg meiner mykje	Meistringstru		Motivasjon
Kari	69	Hadde endra overskrifta	Metakognisjon	Revisjon	Metakognisjon
Kari	70	Kunne ha vist meir frå den andre sida av saka	Argumentasjon	Metakognisjon	Metakognisjon
Kari	71	Spelte meir på følelsar først, meir på fakta seinare	Argumentasjon	Metakognisjon	Metakognisjon
Kari	72	Teksten om kroppspress er den viktigaste	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Kari	73	Teksten om kroppspress er god	Eigenvurdering		Eigenvurdering
Kari	74	Viktig å skrive noko som lesaren er interessert i	Mottakarorientering		Metakognisjon
Kari	75	Opptatt av mottakaren for teksten når eg skriv	Mottakarorientering		Metakognisjon
Kari	76	Kunne ha skrive argumenterande tekst på eiga hand	Meistringstru		Motivasjon
Kari	77	Var greitt å lage videorespons	Videorespons som verktøy		Eigenvurdering
Kari	78	La merke til at eg måtte forandre ting i teksten min	Videorespons som verktøy	Revisjon	Eigenvurdering
Kari	79	Måtte lese teksten min litt nøyare for å lage responsen	Videorespons som verktøy		Eigenvurdering

Kari	80	Har ikkje revidert tekstar tidlegare	Metakognisjon	Revisjon	Metakognisjon
Kari	81	Brukte det eg oppdaga under arbeid med responsen til neste tekst	Videorespons som verktøy	Revisjon	Eigenvurdering
Kari	82	Forstår respons frå læraren	Lærarrespons		Vurdering
Kari	83	Likar kommentarar som viser kva som manglar	Lærarrespons		Vurdering
Kari	84	Brukar responsen på neste tekst	Lærarrespons		Vurdering
Kari	85	Kunne ha fått samla karakter på alle tekstane	Vurdering med karakter		Vurdering
Kari	86	Kunne ha fått vurdering med karakter til slutt	Vurdering med karakter		Vurdering
Kari	87	Karakter på første og siste tekst som viser utviklinga	Vurdering med karakter		Vurdering
Kari	88	Laga responsen ved å lese nøye gjennom og ta stikkord	Videorespons som verktøy	Ipsativ vurdering	Eigenvurdering
Kari	89	Hugsar best kommentarar frå lærar om det som må forbedrast	Lærarrespons		Vurdering
Kari	90	Tenkjer at eg skal klare det betre neste gang om eg får dårleg tilbakemelding	Meistringstru	Lærarrespons	Motivasjon