



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassig

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	01-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	215
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27335	Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> registrert <input type="checkbox"/> oppgavetittelen på <input type="checkbox"/> norsk og engelsk i <input type="checkbox"/> StudentWeb og vet at <input type="checkbox"/> denne vil stå på <input type="checkbox"/> utnemålet mitt *:
---------------	-------	------------------	----	--

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGÅVE

Saman om tastaturet:

Ein kvalitativ kasusstudie om samskriving
og gruppevis nivådeling i eit norskfagleg
skriveprosjekt på Vg1

Christian Bjørgen

Master i kreative fag og læreprosessar
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
HVL Campus Stord/Rommetveit

Rettleiar: Hege Myklebust

Innleveringsdato: 28.05.2021

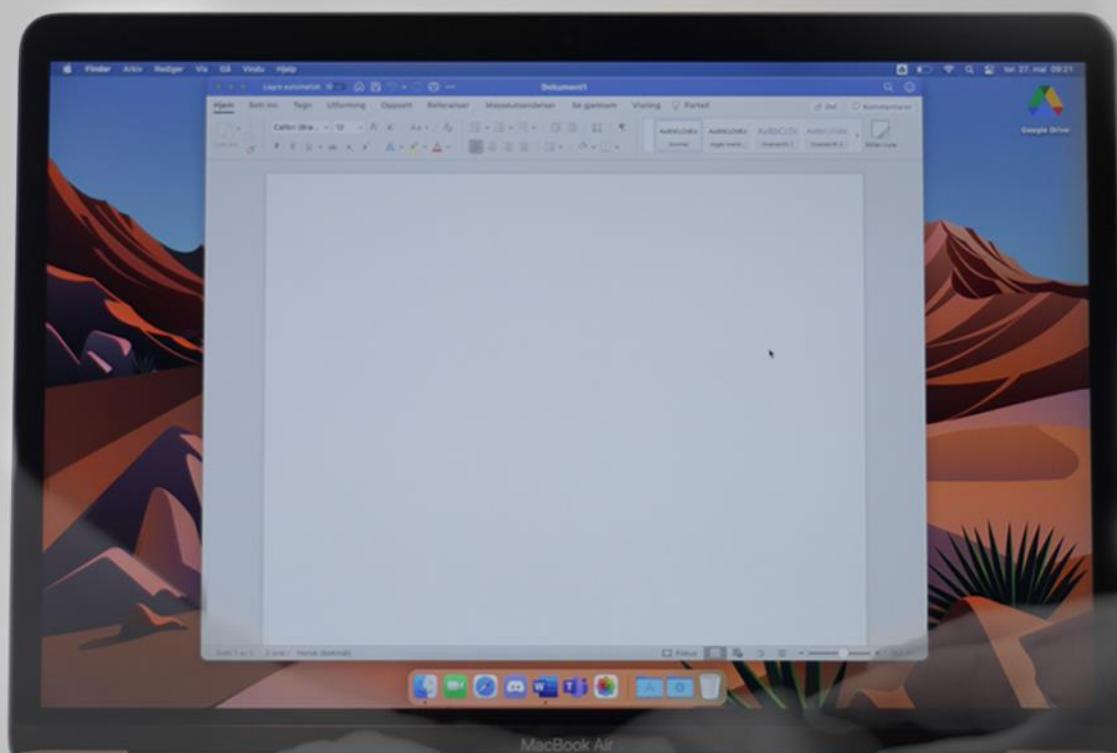
Christian Bjørgen

Masteroppgåve i kreative fag og læreprosessar

Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord - Våren 2021

Saman om tastaturet

Ein kvalitativ kasusstudie om samskriving og gruppevis nivådeling i eit norskfagleg skriveprosjekt på Vgl



«Det eleven klarer å gjere med hjelp i dag,
klarer han å gjere aleine i morgen»

(Vygotsky, 1978, s. 87, eiga omsetjing)

Samandrag

I denne masteroppgåva har eg med utgangspunkt i sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978) gjort ein kvalitativ kasusstudie med fokus på kombinasjonen av nivådeling og samskriving (Eritsland, 2008; 2009), der eg har undersøkt problemstillinga **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakping?** Føremålet med studien var å sjå nærmare på bruken av nivådelte grupper i eit undervisningsprosjekt knytt til argumenterande skriving i norsk på Vg1 studiespesialiserande, for å sjå kva effekt det hadde på gruppene si tekstsakping. Prosjektet blei gjennomført over ein trevekersperiode januar-februar 2021, kor 18 elevgrupper produserte til saman 54 tekstar til analyse. Forutan gruppetekstane har min studie òg basert seg på to feltnotat, oppsummering av elevane si eigenvurdering og tre gruppeintervju, gjennomført nokre veker etter undervisningsprosjektet, som saman med tekstane er analysert i tråd med stegvis-deduktiv induksjon (Tjora, 2018; 2021).

I min studie har eg sett at trass i at forskinga meiner nivådeling er lite gagnande for andre enn dei sterkeste elevane, og særleg negativt for dei svake elevane (Hattie, 2009) så syner mine funn det motsette. Medan dei lågtpresterande gruppene hadde positiv utvikling i tekstsakping og tekstkvalitet over dei tre vekene undervisningsprosjektet, noko dei fleste av kontrollgruppene òg hadde, var det ein merkbar negativ trend hjå dei høgtpresterande gruppene, med stort fall i tekstkvalitet frå første til tredje veka. I ettertid blei gruppene intervjua med utgangspunkt i funna mine, og saman med feltnotat frå lærar teikna desse eit bilet som syna at dei lågtpresterande gruppene var svært aktive i diskusjon og samhandling under tekstsakpinga, medan dei høgtpresterande brukte lite tid på diskusjon og kvalitetskontroll når dei produserte sine tekstar. Eg har difor konkludert med at bruken av nivådelte grupper i dette høvet har fungert godt for fleirtalet av elevar, og særleg dei som var definert som lågtpresterande. Samstundes fann eg at dei høgtpresterande elevane ikkje hadde utbyte av nivådelinga, snarare negativ effekt på tekstsakpinga deira, noko eg meiner var eit resultat av manglande diskusjon og samhandling som følgje av manglande leiarskikkelsar på dei gruppene. Avslutningsvis meiner eg vidare forsking på dette kan vere nyttig for å evaluere nytteverdien av nivådelte grupper i korte prosjekt som tilpassa opplæring, og for å sjå om mine resultat er etterprøvbare.

Forord

Når eg skriv desse avsnitta er det dei siste eg skriv i denne masteroppgåva, ei oppgåve som er det endelege resultat av eit over eit år med idear, skisser, planlegging, prøving og feiling.

Mykje kan seiast om vegen fram til dette endelege produktet som markerer enden på ei lang reise mot målet om å ein dag verte lektor i den norske skulen. Eg kunne sikkert skrive fleire sider om den fantastiske ideen eg hadde om å vere 100% student, 100% i jobb og 100% småbarnspappa på ein gong, men eg lar det heller vere med ei anbefaling om at eventuelle forsøk på å gjenta slik galskap vert gjort på eige ansvar. Tru meg.

Eg vil heller ta tida til å takke alle dei som har vore ved mi side på den bratte vegen opp masterbakken, som eg no endeleg står på toppen av. Eg vil først av alt takke min rettleiar, Hege Myklebust, for uvurderleg hjelp, motiverande samtalar og god støtte gjennom det siste året. Eg vil takke alle mine medstudentar ved Macrel som har vore med å gjere dei siste to åra utruleg kjekke. Ikkje minst vil eg takke Simon, den andre halvdelen av norskgjengen, for alle dei gode kaffidrøsane på Rommetveit, dei kjekke samtalane på nett, og alle telefonsamtalane som alltid klarte å treffe på søndagane når eg var på middagsbesøk hjå ho mor. Eg vil også takke alle mine fantastiske kollegaer på Kvinnherad vidaregåande som har stilt opp som vikar, avlasta og bidratt, eller på andre måtar vore med å hjelpe meg å få hjula til å gå rundt dei siste to åra.

Eg vil òg takke foreldra mine, Kjell Ivar og Anne Sofie, for alle timar og dagar med barnevakt, middagar levert på dør og all anna støtte ikkje berre dei siste to åra, men dei siste tretti-ein. Eg vil takke sonen min, Edmund Olav, som har vore ei glede på kontoret dei tyngste dagane, og som alltid har kome med ein god klem når pappa har vore sliten. Men ikkje minst vil eg takke mi fantastiske kone, Malin, som har vore så tolmodig, omsorgsfull og elskverdig gjennom to år med stress, kav, mas og skriving. No ser eg fram til å gi tilbake.

Tusen takk for to fantastiske år, Rommetveit – takk for meg!

Christian Bjørgen

Sandvoll, 2021

Innhaldsliste

Samandrag	3
Forord	4
Innhaldsliste.....	5
1 Innleiing	9
1.1 Bakgrunn for val av emne og fokusområde.....	9
1.2 Erfaringar med samskriving i grupper.....	10
1.3 Forming av studie og fokusområde	11
2 Presentasjon av prosjektet	12
2.1 Prosjektets utvikling frå skisse til studie	12
2.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	13
2.3 Gjennomføring av prosjektet	14
2.4 Effektar av koronapandemien.....	15
3 Teorikapittel	17
3.1 Sosiokulturell teori	17
3.1.1 Sosiokulturelt læringssyn i norsk vgs.....	19
3.2 Nivådeling	20
3.2.1 Hattie og nivådeling	20
3.2.2 Nivådeling eller tilpassa opplæring?	22
3.3 Samskriving	23
3.3.1 Digital samskriving	25
3.3.2 Samskriving og Improvisational Peer Collaboration	25
3.4 Argumentasjon og argumenterande skriving.....	26
3.4.1 Argumenterande skriving	27

3.4.2	Kvalitetar i argumentererande skriving	27
3.4.3	Skriverammer i argumentererande skriving	29
3.4.4	Toulmins argumentasjonsmodell	30
3.5	Tidlegare relevante studiar	32
3.5.1	Rish & Caton, 2011	32
3.5.2	Oftedal, 2016 & Skuland, 2017.....	32
3.5.3	Erichsen & Mjøen, 2020	33
4	Metodekapittel.....	34
4.1	Datainnsamling	34
4.1.1	Undervisningsprosjekt og tekstmateriale	34
4.1.2	Feltnotat og lærarobservasjonar	35
4.1.3	Semi-strukturert fokusgruppeintervju	36
4.1.4	Opptak og transkripsjon	37
4.2	Analyse	38
4.2.1	Grounded theory og open koding	38
4.2.2	SDI (stegvis-deduktiv induksjon).....	39
4.2.3	Koding og kategorisering	41
4.3	Forskingsetiske overvegingar	42
4.3.1	Godkjenning, samtykke og datatryggleik.....	42
4.3.2	Validitet og reliabilitet	42
5	Presentasjon og analyse av data	44
5.1	Koding og kategorisering	45
5.1.1	Grovanalyse og kjenneteikn	45
5.1.2	Kode- og kategorioversikt.....	46
5.2	Kjenneteikn i elevtekstane.....	48
5.2.1	Middeltekst med utgangspunkt i alle 54 tekstane	49
5.2.2	Struktur.....	50

5.2.3	Innhald.....	52
5.2.4	Språk.....	55
5.2.5	Argumentasjon	57
5.3	Feltnotat, eigenvurdering og gruppeintervju	60
5.3.1	Feltnotat og lærarobservasjonar	60
5.3.2	Elevane sine eigenvurderinger	61
5.3.3	Gruppeintervju	62
6	Drøfting	67
6.1	Drøfting av forskingsspørsmåla.....	67
6.1.1	Kva karakteriserer tekstane til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?	67
6.1.2	Kva karakteriserer skriveprosessen og utviklinga til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?	71
6.1.3	Korleis opplever dei lågt- og høgtpresterande elevane arbeid med samskriving?.....	75
7	Nivådeling og samskriving, eit verdifullt samarbeid?.....	77
8	Kjelder	79
Vedlegg.....		85
Vedlegg I: Godkjenning frå NSD		86
Vedlegg II: Informasjonsskriv for elevar.....		88
Vedlegg III: Informasjonsskriv for lærarar		92
Vedlegg IV: Undervisningsopplegg med oppgåver og vurderingskriterier.....		96
Vedlegg V: Intervjuguide.....		99
Vedlegg VI: Kodeoversikt med forklaring		100

Bilete, tabellar & figurar:

Framsidefoto- og illustrasjon:

Christian Bjørgen, Sandvoll, 27.05.2021 (eige foto/illustrasjon)

Tabell I: Oversikt over innsamla datamateriale, side 44.

Tabell II: Forenkla kode- og kategoriseringsoversikt, side 47-48.

Figur I: Elevens proksimal utviklingssone, side 18.

Eigen illustrasjon etter Strandberg (2008) og Vygotsky (1978).

Figur II: Toulmins grunnleggjande argumentasjonsmodell, side 30.

Eigen illustrasjon etter Toulmin (2008).

Figur III: Toulmins utvida argumentasjonsmodell, side 31.

Eigen illustrasjon etter Toulmin (2008).

Figur IV: Sonix.AI transkripsjonsverktøy, side 38.

Skjermdump frå eigen PC, henta frå <https://sonix.ai>.

Figur V: Stegvis-deduktiv induksjon, side 40, illustrasjon/figur henta frå

«Kvalitative forskingsmetoder i praksis» (Tjora, 2021, s. 21).

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av emne og fokusområde

Som norsklærar i vidaregåande skule med snart ti års erfaring har eg mange opplevingar som har vore med å forme min praksis, mi undervisning og mine framgangsmåtar som lærar for ein svært variert elevmasse. Mi oppfatning er at elevane si skriving dei siste åra har vorte meir forma av dei formelle retningslinjene eller «sjekkpunkta» dei får hjå læraren, læreboka eller oppgåve, og ofte blir prega av å vere eit resultat av skriverammer med konkrete sjekkpunkt meir enn å syne kreativitet, eksperimentering, eller forsøk på å auke si eiga evne til tekstskaiping. Som norsklærar trur eg at elevane på vidaregåande skule i vår tid, i sin redsel for å ikkje imøtekome dei konkrete føresetnadane som ofte blir skissert for å til dømes klare ein norskeksamen, gjev slepp på sin norskfaglege kreativitet til fordel for «å levere bestilling» slik at dei kan oppnå karakterkrav, heilgardere seg mot potensielle fallgruver og i minste fall sikre seg at dei består eksamenen som mange elevar frykter dei tre åra dei går på vidaregåande skule.

Ei anna oppleving er bruken av gruppearbeid, og då særleg i klassar der tradisjonell tavleundervisning blir for keisamt og lite motiverande for elevane. Medan eg gjennom eiga utdanning og seinare kurs har blitt opplært i at grupper skal vere varierte, og helst med jann fordeling av fagleg nivå. så er mi oppleving at dette fort kan fungere mot si hensikt. Sjølv om eg har opplevd at desse gruppene fungerer i mange høve, og mykje forsking som tilseier at dette er den «rette måten» (Hattie, 2009; Nordahl, 2015), så har eg ofte opplevd ein skeiv maktbalanse i desse gruppene. Den sterkeste eleven blir ein ressursperson som kan ta styring, bidra med kunnskap og i det heile vere ein god leiar for gruppa, medan dei svakare elevane i mange tilfelle reduserer seg sjølv til passive tilskodarar som nikkar samtykkande og i liten grad kjem med eigne innspel. Slike opplevingar i klasserommet gjorde at eg etterkvartforsøkte å bryte med denne tradisjonen i enkelte fag og klassar, og sette saman elevane etter nivå: dei sterkeste eller mest høgtpresterande elevane arbeidde saman, dei som var midt på treet arbeidde saman, og dei svakaste eller mest lågtpresterande arbeidde saman. Her observerte eg noko interessant i forhold til gruppene eg hadde brukt før: nesten alle elevane bidrog i arbeid og diskusjon, uansett kva nivå dei var på, og sjølv dei svakaste elevane som til då kanskje

ikkje hadde sagt meir enn namnet sitt og svart i form av enkelsetningar stort sett var aktive i gruppene og fekk vise kunnskap på ein måte dei ikkje hadde gjort før. Men kva var det som gjorde at dette skjedde? Kvifor var desse elevane, som til no hadde vore i tilskodarmodus, plutselig villige til å bidra aktivt, delta i diskusjonar og hevde meiningane sine? Var det eit heldig eingongstilfelle – eller var eg inne på noko?

Det er no snart sju år sidan eg forsøkte nivådeling i gruppearbeid første gong, då med ein Vg2-klasse i norsk på yrkesfag, men sidan den gong har eg gjenteke dette mange gonger, og sjølv om det ikkje har gått like godt kvar gong – i nokre tilfelle gjorde det vondt verre – så sit eg igjen med opplevinga at denne forma for nivådeling, små grupper over korte tidsperiodar, kan fungere svært bra og særleg for dei lågtpresterande elevane. Sidan mine forsøk med nivådeling hadde vore avgrensa til enkeltøkter og mindre arbeid, og aldri med eit større prosjekt over eit lengre tidsrom, hadde eg i starten av dette masterstudiet eit ynskje om å gjennomføre eit større forsøksprosjekt med dette. Her valde eg òg å ta med eit anna felt eg har fått augene meir og meir opp for i seinare år, nemleg samskriving.

1.2 Erfaringar med samskriving i grupper

Samskriving, eller «collaborative writing» som det ofte vert kalla i engelskspråkleg forsking og litteratur, handlar om at elevar samhandlar om å skrive ein felles tekst, sjølv om framgangsmåten kan variere (Eritsland, 2008; 2009). Ein vanleg variant eg sjølv har erfart mykje i vidaregåande tar utgangspunkt i at kvar av gruppene har ein utvald elev som skriv, medan dei andre kjem med innspel, finn kjelder eller bidrar på andre måtar. Ein variant som har blitt meir vanleg i seinare år, og særleg no under koronapandemien, er at elevane nytter samskrivingsverktøy på nett til dømes gjennom Google Docs, Office365 eller andre nettbaserte verktøy som lar fleire elevar redigere det same dokumentet samtidig. På denne måten kan elevane samarbeide utan at dei sit fysisk i lag, og ein kan til dømes supplere med å nytte konferanseløysingar som Microsoft Teams, Skype eller Discord for å kommunisere verbalt over nett samstundes som ein arbeider, slik at elevane får kjensla av å arbeide i lag kring eit virtuelt bord. Men også her opplevde eg mykje av det same; i dei varierte elevgruppene der dei arbeidde saman om ein tekst, til dømes eit lesarinnlegg, ein faktatekst eller ein presentasjon, så blei det ei skeivfordeling med utgangspunkt i elevane sitt faglege nivå. Den sterke eleven tok på seg leiarrolla og gjorde brorparten av arbeidet, medan dei andre på gruppa blei plassert i ei slags assistentrolle, der då særleg den svakaste eleven blei tildelt ansvarsoppgåver som var meir for å fylle tida.

1.3 Forming av studie og fokusområde

Eg meiner ut i frå eigen erfaring at samskriving i kombinasjon med nivådelte grupper kan fungere godt, men trass mine erfaringar hadde eg aldri kombinert denne nivådelinga med samskrivingsarbeid anna enn i korte oppgåver innanfor ein time, og aldri med formål å skape ein heilskapleg tekst. Med dette i bakhovudet byrja eg forme skissa for det som til slutt skulle bli min studie: ein avgrensa kvalitativ kasusstudie med fokus på samskriving i nivådelte grupper. Medan eg i starten ynskte eit særleg fokus på dei elevane som var definert som «svake» eller lågtpresterande, så utvikla studien seg til å etterkvart dekke både dei lågt- og høgtpresterande gruppene, med dei gruppene som var definert som midt på treet som ei slags kontrollgruppe.

I denne studien vil eg difor forsøke å belyse korleis samskriving i nivådelte grupper kan påverke elevane si tekstsakring gjennom ein avgrensa, kvalitativ kasusstudie der eg vil ta utgangspunkt i analyse av til saman 54 elevtekstar skrivne av 18 grupper i tre omganger. I tillegg vil eg nytte meg av feltnotat frå faglærar og transkriberte fokusgruppeintervju for å forsøke å svare på problemstillinga mi: **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakring?**

2 Presentasjon av prosjektet

2.1 Prosjektets utvikling frå skisse til studie

Sjølv om det sentrale i denne masterstudien er det same som i den første ideskissa frå seint i 2019, så har store deler endra seg., men eit viktig fenomen som står att er «improvisational peer collaboration» (Sawyer, 2004), og då særleg fokuset på korleis elevane sjølv driv progresjonen i det som skal gjerast gjennom samarbeid, framfor at læraren instruerer, forklarer og leiar an. Dette var noko eg sjølv hadde positive erfaringar med i eit mindre prosjekt i 2019, og som la det dei første grunnsteinane for det som etterkvart utvikla seg til min studie. Nivådelinga var òg sentral tidleg, og etterkvart som eg spissa det norskdidaktiske innhaldet, retta eg fokus meir mot samskriving i kombinasjon med dette. I starten hadde eg ein tanke om å sjå på korleis nivådelte grupper arbeidde saman med eigen observasjon, då med fokus på sjølve arbeidsprosessen deira og mindre på produkta eller deira eiga oppleving av arbeidet med tekstane, men etterkvart blei det tydeleg for meg at eg ynskte ein studie der tekstane i seg sjølv kom meir fram. Dette gjorde at eg sjølv trekte meg ut av gjennomføringa og la opp til at eg skulle basere studien på analyse av dei ferdige tekstane snarare enn observasjon av tekstskapingen i seg sjølv.

Medan fokuset alltid har vore på samskriving og nivådeling, så var det lenge med særleg blikk på dei einskilde elevane. Etter kvart blei dette spissa inn mot sjølve gruppene og det individuelle fokuset forsvann ut, som var med å gjøre at mengda datamateriale blei redusert frå tett på 150 elevtekstar til 54 grupperekstar. I starten hadde eg eit overordna fokus på dei lågtpresterande elevane og dei som beskrev seg sjølv som skulelei eller skuletrøytt, men etterkvart som studien utvikla seg, blei dei skuletrøyte teke ut sidan det var vanskeleg å kartlegge på ein god måte. Samstundes viste grovanalysen at det var like interessante resultat blant dei høgtpresterande som dei lågtpresterande.

2.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Mitt fokusområde eller hovedspørsmål er: **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstskaiping?** Ut frå dette har eg formulert tre forskingsspørsmål:

1. Kva karakteriserer tekstane til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?
2. Kva karakteriserer skriveprosessen og utviklinga til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?
3. Korleis opplever dei lågt- og høgtpresterande elevane arbeid med samskriving?

Eg opplevde at dei tre forskingsspørsmåla var spesifikke nok til at eg fekk rom til å utarbeide eit grundig svar på dei, samstundes som dei var opne nok til at eg følte dei gav rom til ei grundig drøfting ut frå datamaterialet som blei samla inn i løpet av forskingsprosjektet. Eg hadde eit ynskje om at både problemstilling og forskingsspørsmål skulle leggje opp til diskusjon og vidare tenking, og ville difor ha opne spørsmål som ikkje hadde som føremål å gi fasitsvar, men snarare belyse fenomena eg såg på slik at det kunne opne opp for både vidare diskusjon og framtidig forsking på liknande tilfelle.

I planlegginga av studien og undervisningsprosjektet var det uklårt kva tema som skulle stå i sentrum for sjølve undervisningsprosjektet. Sidan eg ynskte at gruppene si samhandling skulle vere observerbar var det eit ynskje frå mi side å nytte norskfagleg tematikk som både ville invitere til tekstskaiping men òg diskusjon på gruppene. Difor valde eg å ta utgangspunkt i at elevane skulle arbeide med argumenterande skriving. Dette var av fleire grunnar: for det første var argumenterande skriving relevant kompetanse for elevane på det nivået eg skulle forske på, for andre var det mi oppfatning at fokus på argumenterande skriving naturleg ville invitere til diskusjon kring både form og innhald på gruppene, og for det tredje var dette ein teksttype alle elevane ville ha kjennskap til og dermed kunne bidra i skapinga av slike tekstar, uavhengig av kva fagleg nivå dei hadde frå før, samstundes som dette var ein teksttype det er konsensus om at er utfordrande for elevane, slik at dei fleste truleg ville ha utbyte av å arbeide meir med det (Igland, 2007; Skuland, 2017).

2.3 Gjennomføring av prosjektet

Førebuinga til sjølve undervisningsprosjektet og studien starta i september 2020 med eit kort møte med forsøksskulen, der studien blei presentert for rektor som gav løyve til gjennomføringa. Deretter starta arbeidet med å velje ut klassar og lærarar til forsøket med utgangspunkt i fleire faktorar, mellom anna fagleg nivå, interesse blant elevane, fagleg relevans og praktiske forhold som til dømes timeplan. Ein felles infomail blei sendt til aktuelle kandidatar, og til saman fem lærarar og sju klassar¹ melde si interesse, der to av desse til slutt blei vald ut til studien etter ei kort evaluering av dei ulike kandidatane. Dei to klassane som blei vald ut blei føretrekt sidan dei var på same nivå – Vg1 – og hadde faglærarar med god kompetanse i norskfaget, samstundes som begge klassane hadde timeplanar som passa godt med tiltenkt plan for gjennomføring, og sidan begge klassane hadde dei relevante kompetansemåla planlagt til om lag det tidspunktet der undervisningsprosjektet skulle gjennomførast. I november blei det gjennomført fleire møte med dei to faglærarane, der me blei samde om eit undervisningsopplegg som ville passe til studien samstundes som det medførte minst mogleg endringar for dei aktuelle klassane. Dette var viktig sidan dette som kasusstudie burde vere i så naturlege omgjevnadar som mogleg (Yin, 2014; Postholm, 2020, s. 26-28). Etter at me var samde om detaljar og innhald i undervisningsopplegget og andre relevante utfordringar knytt til prosjektet og gjennomføringa av det, blei prosjektet i januar 2021 meldt til NSD, og etter godkjenninga blei det gjennomført informasjonsmøte med dei to klassane.

Undervisningsprosjektet blei gjennomført over ein tre-vekers periode i januar og februar 2021, og gjekk over til saman tolv skuletimar à 45 minutt, der elevane nytta fire skuletimar i veka til skrivinga. Faglærarane delte elevane i til saman 18 grupper – ni i kvar klasse – der det var tre elevar på kvar gruppe og dei var delt etter fagleg nivå i tråd med studien. Den første veka fekk elevane ei kort repetisjonsøkt om argumenterande skriving, og dei fekk utdelt ressursheftet til Skrivesenteret (2014) samt vurderingskriteria for oppgåvane som eg hadde laga saman med faglærarane (Vedlegg IV). Deretter fekk elevane dei siste tre timane til å arbeide i grupper med den første oppgåva. Dei to neste vekene var like, med unntak av at repetisjonsøkta ikkje var med, slik at elevane fekk alle fire timane til skrivinga. Faglærar samla inn tekstane etter kvar økt og anonymiserte dei, der alle kjenneteikn som ville gjere det

¹ To av dei fem lærarane hadde to klassar som var interessert og tilgjengeleg for studien.

mogleg for meg å identifisere elevane blei fjerna dersom det ikkje allereie var gjort av gruppene sjølve.

Etter innsamlinga starta eg grovanalysen av tekstane for å identifisere kjenneteikn eg ville fokusere på. Dette kjem eg utfyllande inn på i kapittel 5 og 6. Etter at grovanalysen var gjort, fekk eg feltnotata frå dei to lærarane, samt ei oppsummering av elevane si eigenvurdering. Same veka hadde eg nytt møte med faglærarane der me drøfta lærarane si oppleving med utgangspunkt i feltnotata, der eg òg fekk moglegheit til å spørje om ting eg eventuelt hadde opplevd som uklårt i feltnotata eller eigenvurderingane. Etter dei første rundane med analyse valde eg ut fire grupper til intervju, som blei gjennomført i starten av mars 2021. Av fleire årsaker, deriblant smittevern, blei eitt av dei fire intervjuua utsett og seinare avlyst. Under alle intervjuua nytta eg digitalt opptak, noko elevane var informerte om og hadde godkjent i forvegen. Desse opptaka blei transkribert og deretter sletta av omsyn til personvern, og i transkripsjonane er det nytta kodar på gruppene og elevane.

2.4 Effektar av koronapandemien

Då denne studien blei planlagt og gjennomført i 2020-21 var verda midt i ein inngripande pandemi og det hadde naturleg nok stor innverknad på gjennomføringa av både undervisningsprosjektet og studien generelt. Medan prosjektet eigentleg skulle gjennomførast om hausten 2020, gjorde smitteverntiltak på forsøksskulen, samt tiltak knytt til mi eiga stilling som lærar at det vart vanskeleg å gjennomføre slik den opprinnelege planen var. Prosjektet blei utsett fleire gonger før det til slutt vart gjennomført tidleg i 2021, tre månadar seinare enn det som eigentleg var tenkt i den opprinnelege tidsplanen. I tillegg blei det naudsynt med praktiske endringar i prosjektet. Mellom anna var det lenge i tankane at eg sjølv skulle vere med å instruere elevane i starten av prosjektet og deretter trekke meg ut, men av omsyn til lokale og nasjonale smitteverntiltak blei det til slutt bestemt at faglærarane sjølv skulle gjennomføre denne instruksen, men ved hjelp av undervisningsmateriell som eg hadde laga i forvegen.

Ei anna endring som kom som følgje av pandemien var at sjølve samskrivinga blei gjort heildigital. Eigentleg kunne gruppene sjølve kunne velje om dei ville jobbe digitalt med dokumentdeling eller om dei ville ha ein elev med ansvar for å skrive på gruppa som alle samarbeidde opp mot, men smittevernstiltak gjorde at denne arbeidsmåten blei vanskeleg og i

samråd med faglærar og rettleiar blei difor prosjektet gjort heildigitalt. Dette gjorde samstundes at det blei mogleg for elevar som var sjuke eller i karantene å framleis delta sjølv om dei var heime. Smittevernsreglane på forsøksskulen sa at elevar skulle halde seg heime sjølv ved svake symptom, noko som gjorde at det var mykje fråvær under undervisningsprosjektet, dermed var det godt for deltakinga i prosjektet at det var mogleg å delta heimefrå.

Ei meir overordna utfordring har vore tilgang på litteratur under arbeidet med oppgåva, sidan biblioteka og campus har vore stengt under store deler av studien. Dette gjorde at det i periodar var svært vanskeleg å skaffe relevant litteratur eller få tilgang til bibliotekressursar. Mykje av dette let seg ordne ved å bestille bøkene sjølv via internett, men tilgang til eldre litteratur, utgåtte bøker eller andre titlar som ikkje var på lager var problematisk, noko som gjorde at ein del av litteraturen som var tenkt til bruk i studien måtte bytast ut med alternative kjelder eg hadde tilgang til.

3 Teorikapittel

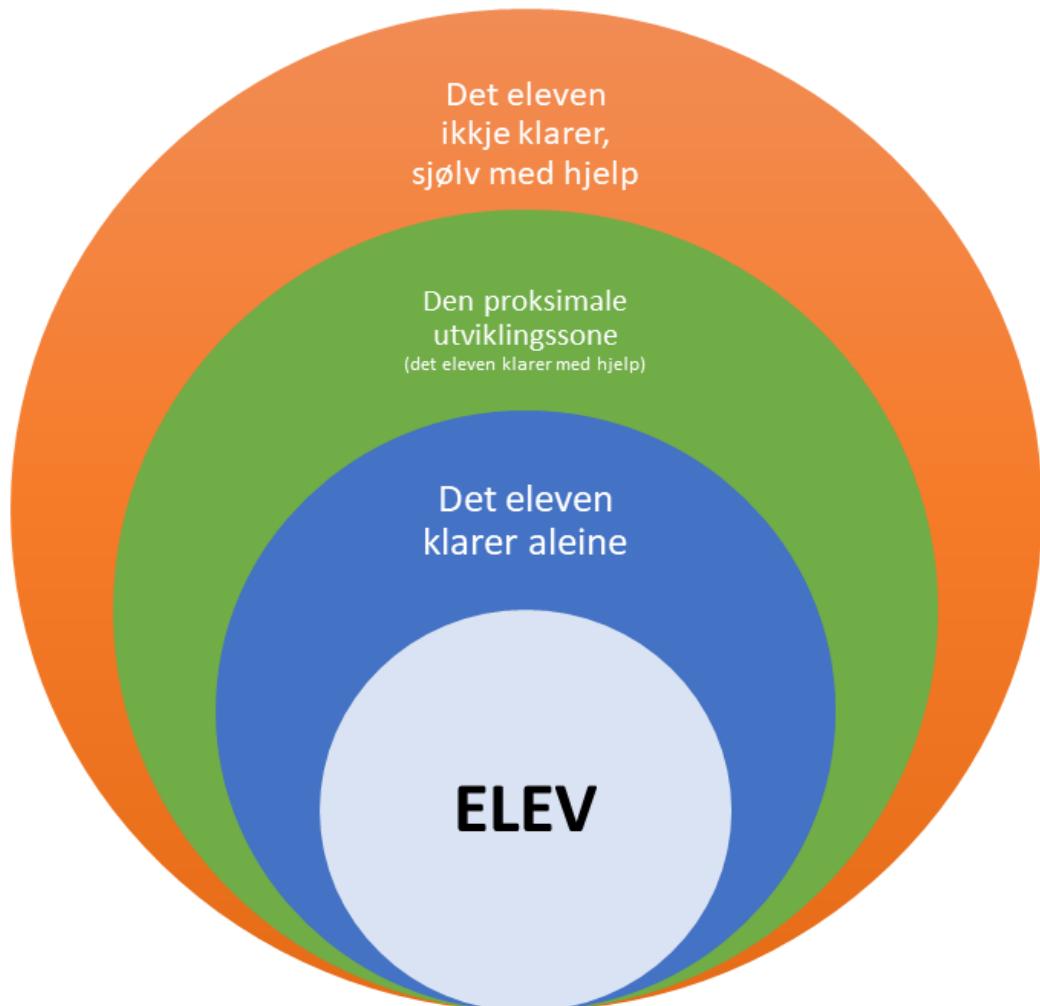
Min masterstudie støttar seg på eit teorigrunnlag frå fleire forskingsområde. Det første er sosiokulturell læringsteori, eller sosialkonstruktivisme, der eg har vald å nytte Vygotsky (1978) med noko tilleggs litteratur frå Leif Strandberg (2008) og Roger Säljö (2010). Det andre er nivådeling, der eg forsøker å belyse kva forskinga seier om nivådeling, då med særleg fokus på Hattie (2009) med supplement frå begge sider av denne saka (Nordahl, 2013; Nordahl, 2015; Ogden, 2013; Sjøberg, 2013). Det tredje er samskriving etter Alf Gunnar Eritsland (2008; 2009) med noko tilleggs litteratur av Geir Kaufmann (2006), og særleg fokus på førstnemnde. Det fjerde er argumenterande skriving med utgangspunkt i Skrivesenteret (2014), argumentasjonsmodellen etter Stephen Toulmin (2008) og tilleggs litteratur frå Anne Kristine Øgreid og Frøydis Hertzberg (Øgreid & Hertzberg, 2009; Øgreid, 2016). Det siste er samarbeid med utgangspunkt i «improvisational peer collaboration» (Saywer, 2004), som eg har valt å inkludere under samskrivinga då det har vore ein viktig del av grunnarbeidet i studien og til stor inspirasjon for problemstillingsarbeidet.

Ei utfordring eg hadde var å finne direkte relevante studiar knytt til vidaregåande eller høgare utdanning, sidan det meste av det som er gjort frå før knytt til både nivådeling og samskriving stort sett handlar om barne- og ungdomsskulen. Eg tok til slutt med tre tidlegare studiar som bakgrunn og inspirasjon: Ryan Rish og Joshua Caton sin studie av elevsamarbeid knytt til eit fiksjonelt univers skapt gjennom samskrivingsverktøyet Wikispaces (Rish & Caton, 2011), Oftedal si masteroppgåve knytt til argumenterande skriving på Vg2, og masteroppgåva til Morten Erichsen og Hege Storflor Mjøen, som såg på samarbeid og samskriving knytt til eit skriveprosjekt i norsk på ungdomsskulenivå (Erichsen & Mjøen, 2020)..

3.1 Sosiokulturell teori

Grunnmuren for min studie er sosiokulturell teori, eller sosialkonstruktivisme, og då med særleg fokus på Lev Vygotsky (1896-1934), rekna av mange for å vere ein av dei fremste og viktigaste forskarane når det kjem til sosiokulturell teori i klasserommet, noko som har blitt framheva av mellom anna Gunn Imsen (2005), Leif Strandberg (2008) og Roger Säljö (2010). Vygotsky tok til orde for at elevens læring hadde ein samanheng med elevens aktivitet og særleg då den sosiale samhandlinga med andre elevar, og var tydeleg på at det hadde mykje å seie for elevanes læringsutbyte kor vidt dei var aktive i læringsprosessen til dømes gjennom samtale, noko Strandberg og Säljö òg har framheva (Vygotsky, 1978; Strandberg, 2008; Säljö,

2010). Ein sentral del av hans sosiokulturelle teori var skildringa av elevens utviklingssone, av Strandberg skildra som elevens proksimale utviklingssone (Strandberg, 2008); ei visualisering av kva som var mogleg for ein elev å tilegne seg av kunnskap gjennom samhandling med andre. Vygotsky skildra ho slik; kring eleven ligg det han eller ho kan klare på eiga hand, og ytst ligg det eleven ikkje klarer, sjølv med hjelp frå andre. Men mellom desse to, der ligg alt det eleven *ikkje* klarer sjølv, men *kan* klare med hjelp frå andre, og det er eleven si proksimale utviklingssone. Ved å stimulere aktivitet og oppfordre til at eleven arbeider med andre; anten andre elevar eller med assistanse frå lærar, for å utvikle kunnskap og dermed «flytte grensene» for si utviklingssone. Etter kvart som eleven lærer meir og meir, og utviklar sin kunnskap og kompetanse, vil eleven klare meir og meir aleine, men samstundes flytte utviklingssona utover for å lære nye ting og tilegne seg ny kunnskap gjennom samhandlinga med andre (Vygotsky, 1978, s. 84-91).



Figur I: Eleven proksimale utviklingssone etter Strandberg (2008) og Vygotsky (1978).

Eigen illustrasjon.

Ein viktig del av den sosiokulturelle læringsteorien er synet på nettopp denne sosiale samhandlinga i læringssituasjonen. Medan tradisjonell pedagogikk, ofte prega av kognitivismen og konstruktivismens syn at læring er noko som skjer i hovudet til kvar enkelt elev, meinte Vygotsky at læringa skjer i samhandlinga med andre menneske, og at språket, diskusjonen og prosessen kring dei er viktig for å oppnå læring. Sjølv om læringa framleis er styrt av ein indre motivasjon, er påverknaden frå andre like viktig, slik at eleven blir ein av fleire aktørar i sin eigen læreprosess. Som Roger Säljö skriv: «*[kunnskap] lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet og hans eller hennes tenkning*» (Säljö, 2010, s. 9).

Skal samspelet skape læring må det då vere eit samspel som føregår innanfor utviklingssonan; at eleven ser det som oppnåeleg når han kan få hjelp. Medan ein lærar naturleg vil kunne hjelpe ein elev til å yte meir enn han eller ho ville klart åleine, er ikkje det noko som er sjølvsagt at vil skje i eit gruppearbeid der det ikkje er ein aktiv lærar, men der samspelet mellom elevane vil vere styrande. Her vil det då ha mykje å seie korleis elevane klarer å drive denne samhandlinga. Om det er stor skilnad mellom den faglege kunnskapen og kompetansen til elevane, vil ein risikere at dei «svake» elevane ikkje vil greie å bidra sidan ein ikkje kan ta som sjølvsagt at dei «sterke» elevane kan fungere som læraren eller stillaset i denne samanhengen. Viktigast av alt er at elevane sjølv føler dei er delaktige i samhandlinga og involvert i læringssituasjonen, sidan dette er situasjonane der elevane verkeleg lærer noko (Strandberg, 2008). Her meiner samstundes Säljö at elevens språklege dugleik er viktig i læringsprosessen, og at eleven si rolle i eiga læring vert styrt av denne (Säljö, 2010, s. 121).

3.1.1 Sosiokulturelt læringssyn i norsk vgs

I forhold til dei snart 300 åra det har vore obligatorisk skule i Noreg, er Vygotsky og sosiokulturell læring relativt nytt tankegods. Først på 1970-talet vart arbeidet hans samanfatta og gjort tilgjengeleg for eit vestleg publikum, og ikkje før i slutten av 1990-åra vart hans syn på sosiokulturell læring pensum i norsk pedagogikk og lærarutdanning (Dysthe, 1996; Imsen, 2005; 2009). Dette er forøvrig noko som lét seg vente på i vidaregåande opplæring lenge, der konstruktivismen hang fast lenge etter at det sosiokulturelle gjorde seg gjeldande på dei lågare trinna. Medan ein i grunnskulen gjennom L97 såg eit visst auka fokus på dialog, samtale og samhandling mellom elevane, var vidaregåande skule framleis prega av tradisjonell einvegsundervisning, og det var først i Kunnskapsløftet LK06 at fokuset flytta seg over på at elevane ikkje berre skulle få kunnskap om eit emne, men sjølv kunne skildre, drøfte eller

reflektere, både i grunnskulen og vidaregåande. Likevel lét dette vente på seg i praksis i vidaregåande opplæring, sjølv etter innføringa av å uttrykkje seg munnleg som grunnleggjande dugleik i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2004, s. 30-33). Som elev i vidaregåande skule frå 2006-09 opplevde eg sjølv ein skuledag som stort sett var prega av at læraren sto ved tavla og skreiv og forklarte, medan elevane skreiv ned og på slutten fekk rom for å stille spørsmål. Først når ein kom over i dei tradisjonelt «munnlege faga»² blei det rom for diskusjonar på tvers av benkane. Dette var seinare med på å gjere at det i revisjon av læreplanane blei lagt stor vekt på å få grunnleggjande dugleikar tydelegare inn i faga, særleg i vidaregåande opplæring (Ottesen og Møller, 2010).

3.2 Nivådeling

Eit fokusområde i min studie var bruken av nivådelte grupper. Tanken om å dele elevar inn etter nivå har fleire gonger fått brei dekning i aviser og tidsskrifter, og debatten hamna s i fokus i Noreg i 2013 etter fleire saker om bruk av nivådeling i fleire Oslo-skular. Saka enda i si tid med at Utdanningsdirektoratet konkluderte med at denne nivådelinga ikkje var lovstridig, så lenge dei nivådelte gruppene ikkje var permanente (Gjerde & Svarstad, 2013). Men kva seier forskinga om nivådeling? Det er gjort mange studiar knytt til nivådeling, der resultata ofte er motstridande til kvarandre, og det er vanskeleg å seie konkret kor vidt nivådeling fungerer, eller i kva grad nivådeling fungerer i klasserommet, og både i skulane og i skuleforskinga er det framleis usemje i forhold kor vidt nivådeling er nyttig for elevane eller ikkje.

3.2.1 Hattie og nivådeling

Ein studie som ofte vert framheva både i media og forsking er den omfattande metaanalysen gjennomført av John Hattie, der han presenterte resultat som peika i retning av at effekten av nivådelte klassar var så liten at det ikkje var verdt det, særleg for dei fagleg svake. I rangeringssystemet nytta i studien fekk nivådeling ein overordna score på 0.12, medan elevane definert som fagleg svake fekk -0.03, der Hattie meinte at alt med eit resultat under 0.40 ikkje hadde tilstrekkeleg effekt til å bli rekna som nyttig, og at nivådeling difor ikkje fungerte, anna enn for dei aller sterkaste elevane (Hattie, 2009). Denne studien, og Hatties syn på nivådeling, har seinare fått brei støtte frå Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark (Nordahl, 2015). Her er det viktig å understreke at Hattie i stor grad tok

² Tradisjonelt språk og samfunnsfag, særleg sosiologi og sosialkunnskap.

utgangspunkt i nivådeling i overordna form, med fast deling av større elevgrupper på fast basis, noko som ikkje ville vore gjennomførbart i ein norsk skule sidan det ville vere i strid med Opplæringslova (1998, §8-2). Fokuset på denne faste og organisatoriske nivådelinga av heile klassar blei òg framheva av Nordahl, med fokus på kva lærarar som underviser dei ulike gruppene, men hans tilsvare kjennest prega av lite vilje til å sjå lyspunkt eller alternative sider ved nivådeling i klasserommet, der det tilsynelatande er konkludert og sett punktum for saka (Gjerde & Svarstad, 2013). Ein seinare artikkel av Nordahl som følgde denne debatten, forsterkar igjen hans stønad til Hattie, men utan at nivådeling blir teke opp her (Nordahl, 2015).

Likevel finst det røyster som kritiserer Hattie og Nordahl, som til dømes Svein Sjøberg, tidlegare professor ved UiO, som har stilt spørsmål ved Hatties' fokus på statistikk og kvantitative data utan å setje det i eit heilskapleg perspektiv:

Han putter likt og ulikt av metastudier i en statistisk gryte og lager på dette grunnlag en syntese, der 137 metoder sorteres som en rangering av «hva som virker» i et klasserom – uavhengig av land, skolesystem, språk, kultur, tradisjon, alder og fag. I klartekst: Hvis metoden virker i matematikk, så virker den også i fremmedspråk. Virker metoden for 6-åringer, så virker den også for 18-åringer. Virker metoden i Chicago, så virker den også i Bremanger. Det er dette han omtaler som «evidensbasert» og «forskningsbasert» (Sjøberg, 2013)³

Studien til Hattie ser altså på nivådeling frå eit veldig overordna og statistisk perspektiv, med lite merksemd gitt til andre faktorar som påverka resultatet, og lite detaljar om kva studiar som blei sett på og kva dei faktisk sa. Verken Hattie, Nordahl eller Sjøberg seier noko konkret om korleis dette kan fungere eller ikkje i praksis, men kjem med ein overordna kritikk av nivådeling som inndelingsstrategi for heile klassar eller større grupper som eit fast tiltak over lengre tidsrom. Ein som derimot er innom nivådeling i praksis er utdanningsforskar Terje Ogden, som støttar Hattie si forsking og har uttalt seg kritisk til mellom anna den omtala Strinda-modellen; bruken av nivådelte grupper i matematikk på Strinda vidaregåande skule, som skulen sjølv meinte var hovudgrunnen til eit markant fall i strykprosenten i matematikk (Utdanningsnytt, 2013). Ogden meiner dette handlar mindre om nivådeling og meir om kva

³ Nordahl (2015) rører ved denne kritikken, men gjev ikkje noko direkte svar på det Sjøberg tek opp.

lærarar dei har, og hevda resultata var eit resultat av motiverte lærarar og elevar og ikkje nivådelinga. I eit tilsvart til Utdanningsnytt kom Ogden med ei nærare forklaring både på kvifor Strinda-modellen fungerte og nivådeling ikkje gjorde det; nemleg at det han kalla dei «svake gruppene» ofte blir gitt dei mindre dyktige lærarane, til dømes med mindre utdanning, og at desse klassane ofte blir ei slags «oppbevaring» for elevar som tilsynelatande er resignert til at dei ikkje vil klare å lære noko uansett. (Utdanningsnytt, 2013; Ogden, 2013).

Eit fenomen som derimot går att i mange studiar er den positive effekten av å vere gruppert med elevar sterke enn ein sjølv, og den negative effekten av å vere gruppert med elevar svakare enn ein sjølv. Mange av desse studiane konkluderer vidare med at den positive effekten er større enn den negative (Duflo, Dupas & Kreper, 2010; Leuven & Rønning, 2011). Samstundes må det understrekast at majoriteten av desse studiane fokuserer på elevar på barne- og ungdomsskulenivå og i liten grad ser på vidaregåande skule. Vidare ser studiane i stor grad på det overordna perspektivet, og seier lite om korleis nivådeling kan fungere som praktisk øving eller avgrensa tiltak innanfor klasserommet, til dømes i mindre grupper eller prosjekt. Denne meir lærarstyrte og situasjonsbestemte bruken av nivådeling er trass alt noko andre studiar, til dømes i naturfag og matematikk, har syna at har positiv effekt for særleg dei fagleg sterke elevane (Gulli & Ulvund, 2015; Knutsen, 2016; Trengereid, 2020). Dette heng igjen saman med Ogden sine kommentarar om at realfagslærarane⁴ vel å nytte nivådeling meir, sidan faga er meir abstrakte og inndelt i tydelege nivå i faget i seg sjølv, medan dei som underviser dei humanistiske⁵ faga ikkje ser den same nytten (Ogden, 2013).

3.2.2 Nivådeling eller tilpassa opplæring?

Som lærar i humanistiske fag opplever eg ein annleis fagleg diskurs og fagfelt enn det mine kollegaer som underviser i realfag har. Dette kjem ofte til syne, særleg på vidaregåande skular, gjennom deling av desse to gruppene i arbeidsrom, fagseksjonar og planleggings- og utviklingsøkter. Som Ogden skriv er realfaga meir abstrakte og vanskeleg for å elevar å gripe konkret fatt i, medan dei humanistiske faga kan knytast til kvardagslege omgrep og situasjonar på ein helt annan måte. Vidare skriv han at lærarane i dei humanistiske faga i mindre grad uttrykker behov for nivådeling grunna faga sin kvardagslege natur (Ogden, 2013). Då er spørsmålet: er dette fordi dei faktisk ikkje kjenner behovet for nivådeling, eller

⁴ Med realfag meiner ein fag som matematikk, naturfag, kjemi, fysikk, biologi et.al.

⁵ Med humanistiske fag meiner ein språk og samfunnsfag, t.d. norsk, engelsk, samfunnsfag, religion et.al.

fordi denne nivådelinga vert praktisert som ein del av den tilpassa opplæringa som lærarar i humanistfaga er van med? No skal det sjølvsagt seiast at mange lærarar har eit bein i begge leirar, eg sjølv blant desse, men ofte har ein si hovudsaklege tilhøyrslle til ein av dei. Difor er det jo særleg interessant at nivådeling er eit fenomen som blir stadig henta fram i realfaga, og særleg matematikk, medan eg framleis har til gode å finne ein einaste studie som ser spesifikt på nivådeling i til dømes norskfaget.

Her meiner eg det kan vere ein interessant diskusjon korleis ein skal definere nivådeling og tilpassa opplæring, eller snarare kvar grensa mellom dei to går. Er det nivådeling når ein set to elevar som slit med same pensum saman i mattetimen, slik at ein kan hjelpe begge samstundes som dei får rom til å hjelpe kvarandre? Eller er det tilpassa opplæring? Dette meiner eg bør sjåast i lys av mykje av forskinga og kritikken kring nivådeling. Nivådeling som konsept blir ofte avgrensa til den overordna eller systematiske inndelinga av elevar i eigne klassar eller grupper som dei har heile eller halve skuleår, og gir ikkje rom for at nivådeling òg kan vere fag- og situasjonsspesifikke over korte periodar, til dømes i eit undervisningsprosjekt i norsk. Her ser eg på eigen skule denne skilnaden mellom realfagslærarar og humanistfaglærarar – medan ein i realfaga ser på nivådeling som nettopp denne systematiske inndelinga i eit lengre perspektiv, ser humanistane på nivådeling som det avgrensa arbeidet som føregår innanfor ein setting, som ein del av den tilpassa opplæringa eleven uansett har krav på. Her meiner eg det er viktige å sjå meir på nivådeling frå dette perspektivet, snarare enn berre den systematiske inndelinga som mange av forskarane, som mellom anna Hattie og Nordahl, vel å sjå fokusere på.

3.3 Samskriving

Alf Gunnar Eritsland definerer samskriving som eit skriftleg arbeid der «fleire skaper ein felles tekst» (Eritsland, 2008. s. 10). I staden for at eleven sit åleine ved pulten og sjølv gjer alt arbeidet som ligg bak tekstskapinga, så arbeider han saman med andre elevar for å skape ein tekst saman. Dei diskuterer oppgåveteksten, utvekslar idear og tankar om korleis dei kan løyse oppgåva, korleis teksten skal sjå ut både i struktur og innhald, og til slutt ein kollektiv refleksjon og vurdering av det felles produktet dei har skapt. Denne måten å arbeide på meiner Eritsland er med på å gjere at elevane får eit meir positivt forhold til skriving enn ved individuelt arbeid, og at dei i ein gruppeprosess gir meir merksemd til planlegginga og revisjonen av teksten enn dei vanlegvis ville gjort om dei arbeidde aleine (Eritsland, 2008, s.

23-25). Dette er likt dei erfaringane eg sjølv har frå norsk- og engelskfaget; nemleg at elevane lærer mykje om prosessar knytt til tekstskaping som dei vanlegvis ikkje bruker mykje tid på. Sidan dei er i ein gruppesituasjon må dei faktisk ta del i det kollektive ansvaret både gruppa og den einskilde eleven har i arbeidet med teksten. Vidare kan samskrivingsarbeidet få elevane til å bli meir merksame på både eigne og kvarandre sine styrkar og svakheiter, slik at ansvaret vert fordelt på den måten som gagnar gruppa best. Samstundes vil dei andre på gruppa då kunne lære av dei sterke elevane ved å observere dei og ta del i arbeidet. Som Kaufmann skriv, vil mangfaldet på gruppa med tanke på dugleikar og kunnskap gjere at elevane utfyller kvarandre og bidrar til både kreativitet og motivasjon (Kaufmann, 2006, s. 117).

Eit anna aspekt av samskriving Eritsland legg vekt på, og som var sentralt for meg i val av teorigrunnlag, er gruppdiskusjonane undervegs i arbeidet. Som Eritsland sjølv seier:

Når eleven [sic] samskriver, snakker de sammen og hjelper hverandre. De sitter foran datamaskinen, lager en felles tekst og samtaler om dette. [...] Samtidig kan det å skrive sammen med andre være motiverende for aktiv læring. Elevene vil også kunne se teksten innenfra, fordi de skaper noe, samtidig som de kan diskutere språklige fenomener (Eritsland i Aamli, 2008).

Arbeidet med samskriving inviterer til diskusjon og dialog kring korleis oppgåva skal tolkast, korleis ho skal løysast, og vidare til kontinuerleg drøfting av arbeidet med oppgåva etterkvart som gruppa arbeider med ho for å skape ein felles tekst. Som Eritsland skriv, gjev desse diskusjonane rom for at elevane som vanlegvis er meir passive i klasserommet kan kome til orde og føle at dei er ein del av ein aktiv læreprosess, og dermed føle meistring dei kanskje vanlegvis ikkje gjer. Samstundes gjer desse diskusjonane det mogleg for elevane å bruke kvarandre sine utsegner som byggjesteinar for vidare diskusjon, slik at dei hjelper kvarandre til å oppnå meir læring i tråd med sine utviklingssoner (Eritsland, 2008, s. 26-28). I si masteroppgåve framheva Erichsen & Mjøen òg dette, saman med Kaufmann sine tankar om å løyse oppgåver saman som ein måte å auke motivasjon og læring, samstundes som ein får breiare, kollektivt perspektiv og ser fleire løysingar enn ein ville gjort om ein arbeidde aleine (Kaufmann, 2006, s. 116-117 i Erichsen & Mjøen, s. 13-14).

3.3.1 Digital samskriving

Ein annan del av samskrivinga er den tekniske gjennomføringa av samskriving som metode i eit klasserom. Tradisjonelt har denne forma for samarbeid i eit klasserom vore assosiert med at ei gruppe sit samla kring ein pult eller på eit grupperom saman, der dei utvekslar idear, tar notat og skapar eit felles tekstprodukt med utgangspunkt i ein oppnemnd skrivars på grappa, av eiga erfaring ofte den sterkaste eller mest motiverte eleven. Ofte har ein då sett at deler av det formelle arbeidet med ei slik oppgåve, som til dømes rettskriving og struktur, har hamna på skrivaren utan at dei andre på grappa har fått særleg innverknad eller læringsutbyte, då dei i hovudsak har fokusert på innhaldet i teksten og ikkje presentasjonen av det. I nyare tid har ein derimot sett framveksten av stadig fleire digitale verktøy som gjer at elevane no kan samarbeide direkte inn i same dokument utan å vere avhengig av ein angitt referent på grappa. Eit tidleg verktøy som har vore mykje brukt er Google Docs eller Google Documents, opprinneleg lansert i 2006 som ein plattform for å kunne arbeide med dokument direkte i nettlesaren på tvers av maskinar og i samarbeid med andre. I starten var dette avgrensa til rein tekst med lite tilleggsfunksjonalitet, og det var først etter relanseringa i 2010, med store funksjonsoppdateringar, at Google Docs blei meir vanleg i klasseromma (Belomestnykh, 2010). Eit anna verktøy som blei nytta tidleg på 2010-talet, mellom anna av Rish & Caton, var Wikispaces, der ulike brukarar kunne gå saman om å redigere tekstsett på nett, men utan dei same samarbeidsfunksjonane som Google Docs (Rish & Caton, 2011). Først i 2013 kom Microsoft Office 365, som introduserte samskrivingsfunksjonalitet i Microsoft Word, men som har vorte gradvis meir vanleg, særleg i vidaregåande opplæring.

Den digitale samskrivinga føregår slik at ein av elevane på grappa opprettar eit dokument som han eller ho deretter inviterer dei andre elevane inn i, slik at alle på grappa kan redigere dokumentet fortløpende. På denne måten kan alle elevane lime inn stoff, redigere og rydde i teksten og bidra til samskrivingsarbeidet uavhengig av kvar han eller ho er, og kan då delta meir aktivt i arbeidet knytt til rettskriving og struktur enn det som ville mogleg ved den meir tradisjonelle arbeidsforma som eg var inne på ovanfor.

3.3.2 Samskriving og Improvisational Peer Collaboration

Eit anna fenomen som har vore sterkt medverkande for min studie er «Improvisational Peer Collaboration», laust omsett til improvisert elevsamarbeid, med utgangspunkt i R. Keith Sawyer (2004). Som ein del av fellesemnet L01 på dette masterstudiet gjennomførte eg hausten 2019 eit forsøksprosjekt ved ein yrkesfagleg klasse, der fokuset låg på didaktisk

improvisasjon. Medan formålet eigentleg var å avdekkje korleis lærarane på yrkesfag jobba opp mot elevane ved hjelp av improvisasjon, enda eg med å rette fokuset mykje meir mot elevane etterkvart som deira sentrale rolle i det heile vart synleg. Medan eg i dei store samlingane med heile klassen såg at dei sterkeste elevane tok styringa, medan dei svakare trekte seg tilbake, fann dei same «svake» elevane sjølv saman til ei ny gruppe etterpå, der dei drøfta problemstillingane og arbeidet med like stort engasjement og fagleg kvalitet som dei sterke elevane hadde gjort i fellesskap berre nokre minutt tidlegare. Det gjorde at eg blei ståande att og tenkje; var det slik at dei svake elevane følte seg «truga» av dei sterke, slik Rish & Caton (2011) opplevde— men når dei var saman med dei «likesinna» så blomstra dei att? Dette var eit spørsmål som hang att i hovudet mitt etter observasjonen, og som til slutt la grunnlaget for mi eksamensoppgåve det året. Kunne det vere slik at desse svake elevane, som eg sjølv erfarte at var dei minst aktive i undervisning og klasseromssituasjonar, sjølv kunne ta initiativ og utvikle seg så lenge dei fekk arbeide med elevar på same nivå som dei kjende seg trygg på?

3.4 Argumentasjon og argumentererande skriving

Argumentasjon blir av Store norske leksikon definert som «bruk av argumenter, bevisføring, framføring av tankegang for å styrke eller svekke en påstand» (Store norske leksikon, 2018), og er ein viktig språkleg kompetanse me nyttar både for å hevde og forsvere våre meningar, og som dannar grunnlag for seinare arbeid med argumentererande skriving på ungdomstrinnet og vidaregåande. Sidan innføringa av ny læreplan i perioden 2019-21 har argumentererande tekstar blitt definert som ein kompetanse som ligg på Vg2-nivå på yrkesfag, men på studiespesialiserande nivå er flytta til Vg1, samstundes som det er lagt større vekt på særleg den skriftlege sida av argumentasjon på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eg har i denne studien teke utgangspunkt i Skrivesenteret sitt ressurshefte om argumentererande skriving frå 2014, Toulmins argumentasjonsmodell, både den grunnleggjande og den utvida (Toulmin, 2008, s. 92-94), samt kompetansemåla som definert av Læreplan NOR01-06 (Utdanningsdirektoratet, 2020), som blei delvis innført i 2020/21 og gjaldt for dei aktuelle forsøksklassane då studien vart gjennomført. I tillegg henta eg inspirasjon frå Tina Oftedal og Marie Skuland sine masteroppgåver om argumentererande skriving frå høvesvis 2016 og 2017 om som òg var til god hjelp då eg skulle finne gode kjelder for denne delen av eigen studie (Oftedal, 2016; Skuland, 2017).

3.4.1 Argumenterande skriving

Skrivesenteret definerer argumenterande skriving som tekstar med «hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe» (Skrivesenteret, 2014, s. 3), og er ein kompetanse som i hovudsak vert arbeidd med på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule. Medan ein ofte tenkjer på argumenterande skriving som einsidig framlegg av eigne meningar, får ein slik tekst mykje større tyngde og truverd om den som skriv syner fleire sider av saka og viser til argument både for og mot, noko heftet òg understrekar som viktig (Skrivesenteret, 2014, s. 3). Mange skriverammer legg opp til ein modell der ein har tematiserte avsnitt med eitt hovudargument i kvart, og nokre av dei legg òg opp til ei drøfting mot slutten (Gitmark, Haraldsen & Nøstdal, 2014, s. 20-31). Medan ein tidlegare hadde større fokus på argumenterande tekstar i meir sjangerspesifikke former har det sidan Kunnskapsløftet LK06 vore større fokus på argumenterande tekstar som teksttype, med meir vekt på tekstane sitt føremål snarare enn teksten sin form (Breivega & Johansen, 2016). Grunnen til at eg valde akkurat argumenterande skriving som utgangspunkt for denne studien var at det er ein teksttype som ofte vert rekna som utfordrande både for elevar og lærarar, noko mange studiar har stadfesta, mellom anna KAL-studien⁶ som blei gjennomført i Noreg (Berge & Hertzberg, 2005). I si masteroppgåve oppsummerer Marie Skuland, med utgangspunkt i Andrews og Igland, det ho meiner er fire hovudgrunnar til at argumenterande skriving er vanskeleg for elevane: lite erfaring med argumenterande tekstar, manglande fast struktur, dei slit med å flytte seg frå den munnlege til den skriftlege argumentasjonen, og dei opplever refleksjonsdelen som særleg utfordrande (Andrews, 1995; Igland, 2007 i Skuland, 2017). Det er altså brei semje i forskinga om at argumenterande skriving er vanskeleg for elevane, og som både Igland (2007) og Øgreid & Hertzberg (2009) er inne på kan dette mellom anna tilskrivast at elevane frå eit overordna perspektiv ikkje veit kva som er venta av kvalitetar og innhald i argumenterande skriving sidan dei ikkje blir møtt med dei same rammene eller føresetnadane som dei til dømes blir møtt med når dei skriv meir kreativt. Difor kan det vere ein idé at læraren saman med elevane etablerer ei tydeleg forståing av kva som er gode kjenneteikn og kvalitetar i argumenterande skriving.

3.4.2 Kvalitetar i argumenterande skriving

For å kunne seie noko om kvalitet i argumenterande tekstar må ein først definere kva dette er. Ein ser ofte at kvaliteten på argumenterande tekstar skrive av elevar kan variere stort både i

⁶ Kvalitetssikring Av Læringsutbytte i norsk skriftlig (Berge & Hertzberg, 2005).

form og innhald, alt etter kva føremålet med teksten er og kven som er publikum. Eit debattinnlegg skrive for å overtyde ei gruppe vaksne i ei alvorleg sak vil naturleg nok vere ulik eit lesarinnlegg som er laga for å skape engasjement kring ei sak blant ungdom, med store skilnader både i form, språk og argumentasjon.

I ein artikkel frå 2009 såg Anne Kristine Øgreid og Frøydis Hertzberg på ulike kjenneteikn ved argumenterande tekstar på ungdomstrinnet, og fann mange tekstmarkørar dei vurderte som gjengåande, og framheva særleg fire som gjekk att: forenkling av fakta og verda, manglande utdjuping av argument, ekspressiv eller munnleg tone, og manglande bruk av fagomgrep (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 458). Det som vidare var interessant var at i eit liknande prosjekt på Vg3⁷ seinare i artikkelen ser ein heilt andre resultat: tekstane er velgrunna, objektive, nyttar fagspråk og er i det heile godt oppsett og skrivne. Her blir det samstundes framheva av Øgreid & Hertzberg at forutan alders- og nivåforskjellen på dei to gruppene, hadde gruppa på Vg3 tilgang på lærar, gitte skriverammer, og kunne samarbeide med kvarandre. Vidare var teksten her skiven for å lesast av læraren, medan den første var tenkt til andre tenåringar, slik at elevane òg vinkla tekstane sine ulikt (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 462). Her var det òg interessant å sjå at dei såg på samhandlinga mellom elevane og nytten av samarbeid som svært positivt for tekstskapinga, noko som vil vere relevant for min studie der samhandlinga innan samskriving står sentralt.

Samstundes meiner eg det er viktig å få fram at synet på kva som er ein god argumenterande tekst òg varierer frå lærar til lærar, sidan ein vil ha ulikt verdigrunnlag, ulike erfaringar og ulike ressursar som til dømes lærebøker. Dette var noko som kom godt fram i Oftedal si masteroppgåve, der dei deltagande lærarane stort sett var samde om kva som kjenneteikna ein god argumenterande tekst, men medan to av dei meinte ein slik tekst var drøftande, meinte den tredje læraren at teksten skulle vere meir einsretta (Oftedal, 2016, s. 57-59). Samstundes er det her viktig å framheve at argumenterande tekst ikkje er ein overordna sjanger på heiltekstnivå, men snarare eit samleomgrep for mange ulike typar tekstar der argumentasjon står sentralt, det som i læreplanane no er kalla teksttypar. Desse teksttypane seier derimot ingenting om kva form teksten skal ha, berre kva skrivehandling som dominerer (Breivega & Johansen, 2016). Difor var det viktig for meg i denne studien å ikkje berre snakke om argumenterande tekst som teksttype, men faktisk definere ein sjanger eller gitt form som

⁷ Den engelskspråklege teksten nyttar «13th grade», som tilsvara Vg3 i norsk skule.

skulle nyttast som utgangspunkt for elevane, slik at ein ikkje risikerte å ende opp med 54 elevtekstar med så stor skilnad i form at ei samanlikning av dei ville vore problematisk. Her valde eg å nytte lesarinnlegget som sjanger, med instruks om at publikum for elevane var andre elevar på same nivå og alder.

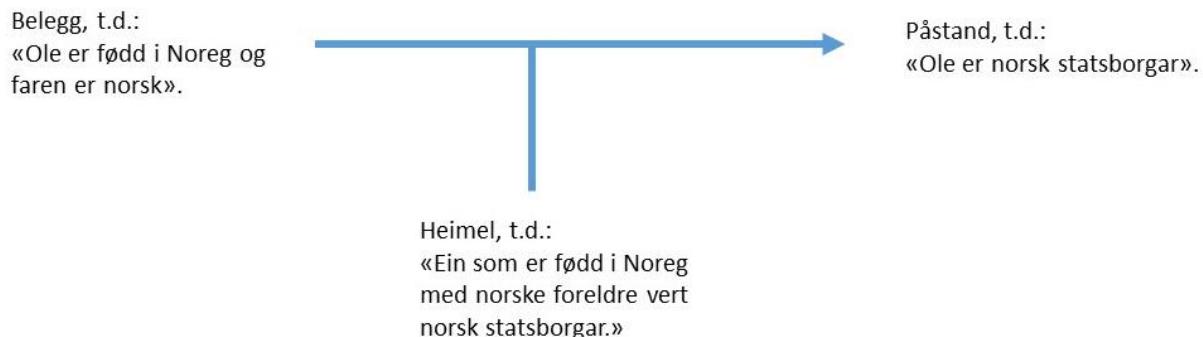
3.4.3 Skriverammer i argumenterande skriving

Skriverammer vert ofte framheva som ein god ressurs for tekstskaping, både i norsk og i andre fag. Innanfor argumenterande skriving har Øgreid framheva nytteverdien av skriverammer mellom anna i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og i ein studie frå 2016 fann ho at 13 av 19 elevar i eit forsøk på 8. trinn hadde nytte av dei som prosedyrehjelp i skrivinga (Øgreid, 2016, s. 11). Øgreid såg at ramma hjelpte dei å strukturere teksten betre sidan den fekk fokusere på å skape innhald til å plassere i rammene, framfor å måtte tenkje på å skape både rammer og innhald sjølv (Øgreid, 2016, s. 12-13). Samstundes var det fleire elevar i same studien som hadde delvis nytte av rammene, mellom anna fire elevar der ramma vart overskriden – altså at elevane sette inn nye moment utanfor rammene slik at det gjekk utover strukturen. Vidare syna studien at ein elev let deler av ramma stå att i form av overskrifter og hjelpetekst, noko eg sjølv har erfart at mange elevar gjer, særleg dei lågtpresterande. Dette skildra Øgreid som manglande internalisering, altså at elevane ikkje har gjort skriverammene til ein del av eigen prosess, men at dei snarare nytta dei som ein slags mal. I konklusjonen var det understreka at vidare arbeid kan ha positiv effekt på dette (Øgreid, 2016). Så sjølv om eit klart fleirtal drog nytte av ramma, kan ein ikkje ukritisk seie at skriverammer automatisk gjer elevane til betre skrivrarar, og at det uansett vil kome an på fleire ulike faktorar. Mellom anna seier Øgreid i same studien at om ein ser på dei seks elevane som *ikkje* nytta seg av skriverammene, så var ikkje kvaliteten i tekstane deira därlege, men snara prega av å vere meir essayistiske i stilten utan at det umiddelbart skal tolkast negativt. Det som derimot ofte kjenneteikna desse tekstane var dei ofte hadde ein struktur prega av relevans på tvers av avsnitta, men i mindre grad relevant til problemstillinga eller det sentrale i teksten (Øgreid, 2016, s. 13-14). Difor er det vanskeleg å seie at slike skriverammer er konsekvent positiv eller negativt for elevane, og at ein ikkje kan seie spesifikt om enkelte elevar har meir nytte av slike rammer enn andre, noko Øgreid sjølv konkluderte med (2016, s. 16). Ein kritikk eg likevel meiner bør trekkjast fram mot fleire av desse skriverammene, deriblant den som vert nytta i *Norsk for yrkesfag 1&2* (Gitmark, Haraldsen & Nøstdal, 2014, s. 29), er at dei i liten grad seier noko om kvaliteten på argumentasjonen, men fokuserer meir på tekststruktur, språk og kva type argumentasjon som vert nytta, til dømes ved å framheve viktigheita av

faktaargumentasjon, men utan at det blir sagt noko om kvalitetskontroll, kjeldekritikk eller anna evaluering av argumentasjonen du nyttar. Om eleven støttar seg tungt på denne skriveramma vil det kanskje føre til at eleven lærer at så lenge ein brukar faktaargumentasjon så er ein i mål, noko som gir eit snevert forhold til argumentasjon og kvalitet i argumerterande skriving.

3.4.4 Toulmins argumentasjonsmodell

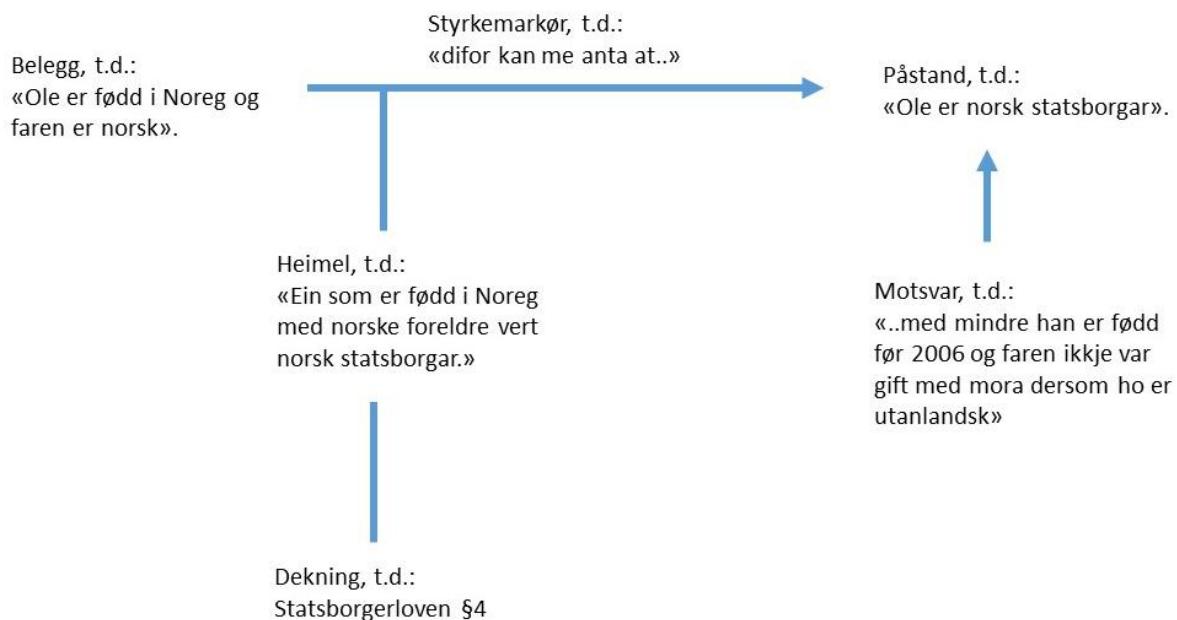
Når det kjem til argumentasjonen i seg sjølv har eg nytta Toulmin som hovudkjelde, og då med fokus på hans argumentasjonsmodell som finst i ein grunnleggjande og ein utvida variant. Den første av dei består av tre element: påstand, belegg og heimel (claim, data og warrant). Påstanden er det synspunktet avsendaren kjem med, belegget er det som vert lagt til grunn for påstanden, og heimelen er det som knyter påstanden og belegget saman. Det kan illustrerast slik:



Figur II: Toulmins grunnleggjande argumentasjonsmodell (2008). Eigen illustrasjon.

Toulmin (2008) nytta sjølv det velkjende dømet «Harry is a British subject» for å illustrere sin argumentasjonsmodell, som eg for anledninga har omset til ein moderne norsk variant: «Ole er norsk statsborgar». Denne påstanden er støtta av belegget at Ole er fødd i Noreg med norsk far, og med heimelen at dei som er fødd i Noreg med norske foreldre vert norsk statsborgar, slik at ein då har dekning for påstanden ein kjem med her. Med utgangspunkt i den grunnleggjande analysemodellen til Toulmin kan ein altså seie at denne påstanden kan aksepteras som god, sidan han har både belegg og heimel for han (Jørgensen og Onsberg, 2008, s. 28-30; Toulmin, 2008). I tillegg til den grunnleggjande modellen finst det og ein utvida modell, som i tillegg inneholder styrkemarkør, motsvar og dekning (qualifier, rebuttal og backing). Desse seier noko om haldbarheita i påstanden (qualifier), kva eventuell motsvar

eller motførrestillingar som finst (rebuttal) og i kva grad ein kan seie at heimelen er relevant eller truverdig, ofte ved bruk av døme i form av kjennskap eller kjelder (backing).



Figur III: Toulmins utvida argumentasjonsmodell (2008). Eigen illustrasjon.

Her har heimelen fått dekning i at den som argumerterer kjenner Statsborgerloven, som seier at alle fødd i Noreg med norske foreldre vert statsbørgarar (Statsborgerloven, 2005, §4). Likevel er det mogleg motsvar i at dersom Ole er fødd før 2006 når lova tredde i kraft, har utanlandsk mor og ho ikke var gift med farens mor på det punktet, så vil ikke Ole automatisk vere statsbørgar sjølv om han er fødd i Noreg (Jørgensen og Onsberg, 2008, s. 28-30; Toulmin, 2008; Utlendingsdirektoratet, u.å.).

For min del var bruken av desse modellane til god hjelp då eg skulle inn i argumentasjonen i dei ulike elevtekstane, men ettersom studien legg opp til fokus på meir generelle kjenneteikn i tekstan og i tekstskepinga snarare enn ein djupare og meir omfattande analyse av argumentasjonen i seg sjølv, var dette vere i hovudsak avgrensa til den grunnleggjande modellen. Samstundes vil eg i nokre tilfelle nytta meg delvis av den utvida modellen, særleg motsvar, då mest for å kunne sjå om det er merkbar skilnad i kvalitet i argumentasjonen i dei gruppene eg ynskjer å ha eit særleg fokus på.

3.5 Tidlegare relevante studiar

I tillegg til dei teoretiske bakteppa eg har vore innom i kapittel 3.1-3.5 har eg òg valt å ta med ein kjapp gjennomgang av tre tidlegare studiar eg har brukt mykje tid på og som har vore til stor nytte og inspirasjon for mitt eige arbeid.

3.5.1 Rish & Caton, 2011

Ein studie eg har nytta mykje er eit forskingsprosjekt knytt til samskriving gjennomført av Ryan Rish og Joshua Caton i 2011, der dei to såg på ei elevgruppe som skapte eit digitalt univers gjennom Wikispaces, og som hadde interessante funn særleg knytt til korleis elevane samarbeidde under gjennomføringa av prosjektet. Eit sentralt funn var korleis dei sterke elevane fekk ein slags «status» hjå dei andre elevane som leiarar for prosjektet, samstundes som dei elevane som opplevde at dei var fagleg svake blei mindre freista til å bidra særleg i prosjektet, sidan dei var redd for at deira bidrag skulle bli sett på som därlege eller i verste fall kritisert av dei andre, sidan alt arbeidet som blei gjort kunne lesast og sjåast av dei andre elevane knytt til prosjektet. Samstundes såg dei at dei sterke elevane fann saman, noko som òg skjedde hjå dei meir reserverte eller opplevd svake elevane (Rish & Caton, 2011). Denne naturlege gruppedanninga eller søkeringa av likesinna var noko eg såg som interessant og gjerne ville sjå nærmare på, samstundes som eg opplevde at det var interessant korleis dei svake elevane vart redd for å bidra til prosjektet grunna den opplevde avstanden til dei sterke elevane, noko eg tidlegare sjølv hadde erfart.

I tillegg var bruken av Wikispaces, eit verktøy som ikkje er tiltenkt som noko samskrivingsverktøy for skulebruk, interessant for meg sidan det viste at elevane hadde evna til å kunne bidra inn mot ein felles plattform på denne måten, sjølv om denne arbeidsforma er vorte mykje meir vanleg no enn det var for ti år sidan, særleg med framveksten av verktøy som Google Docs og Office 365.

3.5.2 Oftedal, 2016 & Skuland, 2017

To liknande studiar som var til stor nytte for meg var Tone Oftedal si masteroppgåve i norskdidaktikk våren 2016, som såg på argumenterande skriving i ein Vg2-klasse, og nærmere bestemt korleis lærarane underviste i argumenterande skriving (Oftedal, 2016), samt Marie Skuland si masteroppgåve frå 2017 om omgrepene argumenterande skriving (Skuland, 2017). Dette arbeidet var til god hjelp då eg sjølv skulle utforme dei delane av studien som omhandla

argumenterande skriving, og dei to studiane svarte på mange av spørsmåla eg hadde i forkant av eigen studie, samt at dei var svært nyttige når ein skulle finne forskingslitteratur på feltet. I særleg Oftedal si oppgåve var det nyttig å sjå kva dei ulike lærarane som deltok i studien hennar hadde å seie for kva som var rekna som god argumentasjon og gode argumenterande tekstar, særleg opp mot dei skriverammene eg hadde funne fram, læreplanen sine kompetansemål og vurderingskriterium, og mi eiga erfaring med sjangeren. På denne måten følte eg sjølv at eg hadde god dekning for kva eg la til grunn som kjenneteikn for dei argumenterande tekstane som elevane skulle produsere.

3.5.3 Erichsen & Mjøen, 2020

Den fjerde studien som var til stor hjelp og inspirasjon i arbeidet var Morten Erichsen og Hege Storflor Mjøen si masteroppgåve i norskdidaktikk, *Undervisningsopplegget Åstedet – kreativitet og motivasjon i et skriveforløp*, ein kvalitativ studie av elevar si oppleving av eit undervisningsopplegg knytt til samskriving i norskfaget. Studien deira hadde ein del likskapar med min eigen, og fokuserte blant anna på samskriving etter Eritsland sin modell, der dei hadde nokre opplevingar som eg såg som relevante for min eigen studie. Mellom anna såg dei på viktigheita av motivasjon og skriveglede, som eg sjølv har opplevd som ein viktig faktor for å drive tekstsoking med elevar, sjølv om Erichsen og Mjøen arbeidde med ein mykje yngre elevmasse enn det eg gjer til vanleg og skulle gjere i studien. På andre sida var det ulikskapar i sjølve gjennomføringa, mellom anna tok studien deira utgangspunkt i observasjon og tekstanalyse, medan eg avgrensa det til tekstanalyse og intervju i etterkant av skrivinga (Erichsen & Mjøen, 2020).

4 Metodekapittel

4.1 Datainnsamling

Studien min er ein kvalitativ kasusstudie med to skuleklassar, der elevane over ein tre-vekers periode våren 2021 arbeidde med samskriving i nivådelte grupper. Dei til saman 54 elevane som deltok i studien gjennomførte eit undervisningsprosjekt der i dei i grupper laga av faglærar arbeidde med argumenterande tekstar i grupper på tre elevar. Totalt 54 elevar i to klassar deltok, og blei delt inn i til saman 18 grupper – ni i kvar klasse. Gruppene blei sett saman ut ifrå resultat frå 1. termin, samt innspel frå faglærar om elevanes faglege nivå og andre relevante faktorar. Elevane var under heile prosjektet kjend med at nivådeling låg til grunn for gruppeinndelingane, men var òg kjend med at det ikkje berre var karakterar som var lagt til grunn her.

Studien inneberer ein intervensjon, der eg sjølv tok initiativ til å gjennomføre eit undervisningsprosjekt knytt til min studie, men sjølve prosjektet blei forma i samarbeid med faglærar for at det skulle innebere minst mogleg inngrisen i elevane si vante undervisning. Tidleg i studien tok eg eit val om at sjølve undervisningsprosjektet skulle bli gjennomført av klassane sine faglærarar, eit val eg gjorde då eg ynskte eg at undervisninga under prosjektet skulle kjennast så naturleg som mogleg for elevane (Yin, 2014; Postholm, 2020, s. 26-28), og samstundes for å unngå «Hawthorne-effekten» - at forskaren er til stades i klasserommet skulle påverke korleis elevane arbeidde og samhandla, slik at dette ville påverke resultatet eller datamaterialet (Hellevik, 2002, s. 93). Ei bekymring som eg delte med faglærarane i forkant av prosjektet var at elevane ikkje kom til å yte maksimalt om dette «berre» var eit forskingsprosjekt som dei sjølv ikkje fekk noko direkte vinst av. Difor blei faglærarane samde om at dei ville la gruppene velje ut den av dei tre tekstane dei var mest nøgd med etter prosjektet, og levele denne som ei karaktervurdering. På denne måten håpa ein at elevane ville bidra meir til prosjektet, samtidig som dei ville måtte gjere eigenvurdering av tekstane sine for å velje ut den dei sjølv meinte var best i etterkant av forskingsprosjektet.

4.1.1 Undervisningsprosjekt og tekstmateriale

Det mest sentrale datamaterialet i min studie er dei til saman 54 elevtekstane som blei levert inn i januar og februar 2021. Desse tar utgangspunkt i eit undervisningsopplegg der elevane over ein tre-vekers periode skreiv svar på tre oppgåver knytt til argumenterande skriving. For

å sikre at prosjektet var så relevant og naturleg som mogleg for elevane, blei alle oppgåver og detaljar utforma saman med faglærarane i forkant av prosjektet. Dei tre oppgåvene var tematisk like, eit bevisst val for å unngå at elevane sin forkunnskap til ulike emne skulle påverke skrivinga deira. Difor valde eg og faglærarane å fokusere på skulepolitiske saker, sidan dette var relevante emne for elevane som faglærarane meinte dei kunne arbeide godt med. I tillegg til sjølve oppgåvetekstane blei me òg samde om kva form tekstane til elevane skulle ha: dei skulle vere tiltenkt som lesarinnlegg i ei skuleavis retta mot elevar i same aldersgruppe som dei sjølv, og elevane blei rådd til å følgje Skrivesenteret si oppmoding om å sjå begge sidene av saka. Dei tre oppgåvene som blei delt ut var:

Oppgåve 1:

Treng me karakterar på ungdomsskulen og vidaregåande?

Oppgåve 2:

Bør den norske skulen avskaffe eksamen som vurderingsform?

Oppgåve 3:

Bør me behalde heimeskule / digital undervisning som alternativ etter pandemien er over?

På kvar av desse oppgåvene fekk elevane ei fire-timars økt⁸ til å planleggje, skrive og ferdigstille ein argumenterande tekst med utgangspunkt i desse oppgåvene. Elevane hadde tilgang til alle hjelpemiddel, og hadde fått utdelt Skrivesenteret sitt ressurshefte i forvegen, men fekk ikkje noko assistanse av faglærar anna enn til formalitetar. For å unngå fokus på rammekrav var det ikkje spesifisert noko ordkrav eller andre føresetnader for tekstane elevane skreiv, utanom publikum og form som nemnt ovanfor.

4.1.2 Feltnotat og lærarobservasjonar

I tillegg til tekstmaterialet eg samla inn direkte frå dei 18 gruppene, fekk eg òg feltnotat frå begge faglærarane som gjennomførte opplegget. I forkant av prosjektet blei faglærarane informert om korleis undervisninga skulle føregå, og då med fokus på at lærarane ikkje skulle bidra undervegs eller assistere elevane i sjølve skrivinga eller løysinga av oppgåvene dei fekk.

⁸ Fire skuletimar à 45 minutt, totalt tre klokketimar, som utgjer alle veketimane i faget på Vg1.

Her var tanken at faglærar skulle overta rolla som observatør, som eg sjølv hadde tenkt å vere før eg trekte meg ut av sjølve gjennomføringa. For å kunne seie noko om korleis elevane arbeidde undervegs, noko tekstmaterialet i seg sjølv ikkje ville kunne seie noko om, var det ynskjeleg med feltnotat som oppsummerte dei observasjonane lærarane hadde gjort. Det blei difor gitt ein munnleg instruks om korleis feltnotata skulle sjå ut, og kva dei skulle dekkje. Det var ynskjeleg frå mi side å få eit innblikk i kva lærarane observerte generelt på tvers av heile klassen, men òg korleis dei opplevde dei ulike gruppene. Sidan det framleis var eit ynskje å møte dette datamaterialet utan kjennskap til kva nivå gruppene hadde, var dette bevisst utelete i første omgang. Etter at eg fekk tilsendt feltnotata, gjennomførte eg òg eit kort møte med faglærarane for å oppklara eventuelle spørsmål eg hadde til feltnotata, eller for å la dei sjølv kome med innspel eller detaljar som var blitt gløynt i feltnotatet. Desse viste seg å vere svært verdifulle då eg såg på skilnadane mellom dei ulike gruppene, og var sentrale då eg skulle velje ut grupper til intervju.

4.1.3 Semi-strukturert fokusgruppeintervju

Den siste delen av datainnsamlinga var intervju av dei utvalde fokusgruppene, for å kunne belyse funn eg gjorde i det innsamla tekstmaterialet. For å kunne nytte tekstane som grunnlag for intervjuguiden, la eg òg opp til intervju av elevane i etterkant av grovanalysen, slik at eg hadde rom for å stille oppfølgingsspørsmål eller be elevane sjølv fortelje om opplevingane med eigne ord. Medan eg i starten ville fokusere på enkeltelevar, blei intervjeta etterkvart flytta over til gruppeintervju. Her var eg lenge i stuss om kor vidt eg ville velje ut grupper og intervju elevane individuelt for å opne opp for at elevane kunne få fram individuelle synspunkt som kanskje ikkje kom så godt til syne om dei sat samla, eller om eg ville intervju dei i grupper, men leggje opp til at elevane kunne kome med individuelle svar og heller supplere kvarandre i gruppa, der eg til slutt landa på det siste. Då eg skulle planleggje intervjeta, valde eg å nytte ei semi-strukturert form etter Christoffersen & Johannessen (2012, s. 79) sidan dette ville opne opp for oppfølgingsspørsmål og i minst mogleg grad låse meg til manus. Difor laga eg i forkant av intervjeta ein svært laus intervjuguide som eg nytta som utgangspunkt, men som gav stort rom for å tilpasse tema og rekkefølgje undervegs, og som både opna for at det kunne leggjast til spørsmål som ikkje sto der, og samstundes hoppe over dei som blei delvis svart på av seg sjølv, eller gjort irrelevant av andre svar elevane kom med (Vedlegg V). I tillegg til intervjuguiden var eg veldig oppteken av å leggje opp til ei føreseieleig og trygg ramme for intervjeta, slik både Postholm (Postholm, 2020, s. 82-83) og Tjora (Tjora, 2021, s. 132-135) har understreka at er viktig. Dette for at elevane skulle vere

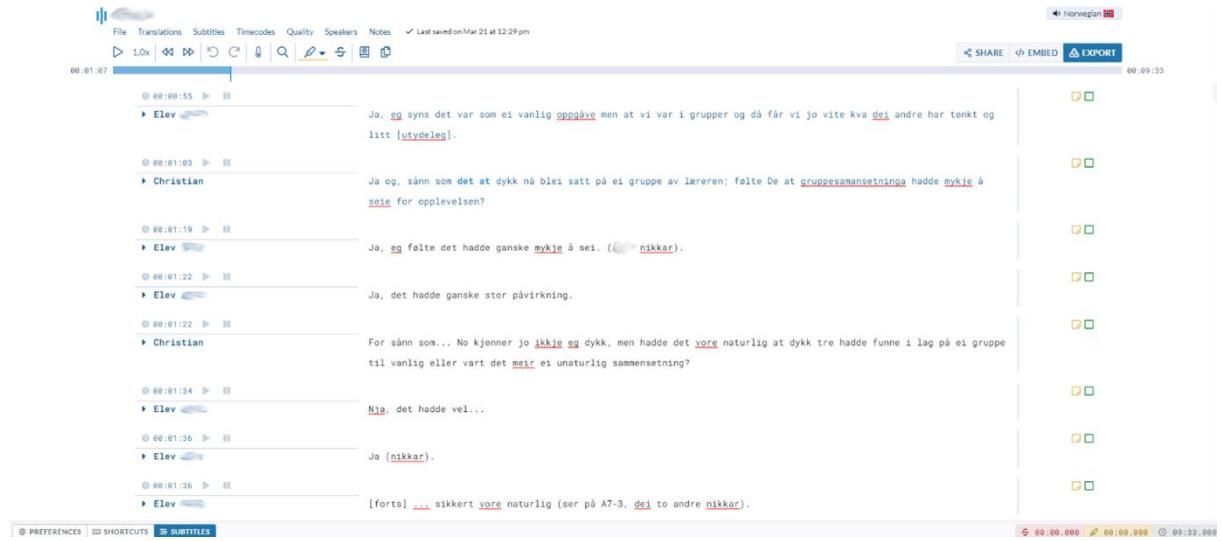
avslappa i intervju-situasjonen og ikkje føle at det var ei formell hending som kunne gjere at dei blei nervøs eller tilbakehaldne. Difor blei intervjuet gjennomført på skulen i skuletida, elevane fekk vite tidspunkta i god tid, og me nytta dei første fem minuttane til ein uformell samtale om studien, opplegget og andre ting, slik at elevane skulle senke skuldrane. Her trur eg sjølv at det òg var nyttig at eg hadde vore i klasserommet og helst på elevane tidlegare, slik at dei møtte eit kjent ansikt og ikkje ein framand forskar

Dei tre gruppene som vart intervjuet blei som kjent vald ut i etterkant av datainnsamlinga, då eg ikkje ville låse meg til grupper basert på nivå eller andre faktorar i forvegen, men heller ha rom for å hente inn dei gruppene eg sjølv opplevde at hadde interessante resultat og som kunne vere relevante for studien. I utgangspunktet hadde eg tenkt å velje ut 2-3 grupper til intervju ut frå resultata deira, med hovudfokus på dei lågtpresterande, men ettersom studien utvikla seg til å sjå på både dei høgt- og lågtpresterande elevane utvida eg dette til fire grupper. Dei til slutt tre intervjuet blei gjennomført i starten av mars 2021, medan det fjerde, planlagde intervjuet diverre blei avlyst grunna smittevernomsyn og andre praktiske årsaker.

4.1.4 Opptak og transkripsjon

I gjennomføringa av intervju valde eg å gjere lydopptak av desse framfor å notere av fleire grunnar. Mellom anna ynskte eg å kunne fokusere på samtalen med elevane, både for å kunne stille gode spørsmål, følgje opp svara betre og kunne observere kroppsspråk og andre ting som eg truleg ville gå glipp av dersom eg sat og noterte. Samstundes ville eg at settinga for intervjuet skulle kjennast trygg og uformell, noko eg opplevde at mangelen på notering undervegs bidrog til (Postholm, 2020, s. 82-83; Tjora, 2021, s. 132-135). Alle opptaka blei gjort digitalt. For å sikre at dei digitale lydfilene blei klåre og tydelege, blei alle intervjuet gjennomført på eit godt isolert grupperom for å unngå støy frå andre rom, og opptaka blei gjort med studiomikrofon og programmet Audacity. Dette gav høgopløyselege opptak og lett tilgang til filtrering av lyden i ettertid dersom det skulle vise seg å vere noko utfordringar med lydkvaliteten. Då opptaka i etterkant skulle transkriberast, starta eg først med å gjere dette manuelt ved hjelp av Microsoft Word, men opplevde snart at dette vart svært tidkrevjande og lite praktisk. Etter tips frå ein ven og lærarkollega frå USA, tok eg i bruk nettverktøyet Sonix.AI, som han sjølv hadde nytta til transkripsjon av store mengder opptak under arbeidet med si eiga masteravhandling i 2019. Dette verktøyet er mellom anna nytta av fleire universitet i USA og Europa, deriblant Princeton, Yale, Stanford og University of Central Los

Angeles (UCLA) (SonixAI, 2021). For å sikre at dette verktøyet ville imøtekommne krav til datatryggleik tok eg kontakt med firmaet direkte, som stadfesta at alle opptaka blei lagra på krypterte serverar med to-faktorautentisering, slik at eg var garantert at opptaka var forsvarleg oppbevart. For å vere på den sikre sida, valde eg likevel å slette opptaka frå serveren med ein gong transkripsjonen var ferdig.



Figur IV: Skjermdump frå transkripsjon av eitt av opptaka, ved hjelp av Sonix.AI. Gruppe- og elevkodar er sladda av omsyn til anonymisering.

Fordelen med verktøyet, som var hovudgrunnen til at eg nytta det, var at det hadde eit grensesnitt som gjorde det enkelt å gå tilbake i opptaket, styre hastigkeit på talen og med enkle tastetrykk justere feil i den automatiserte transkripsjonen. Sidan opptaka eg hadde gjort var av elevar med utprega vestlandsdialekt vart det naudsynt å gjere mykje korrekjonar, men eg sparte truleg mange timer arbeid med å bruke verktøyet framfor å gjere det heilt manuelt frå starten av.

4.2 Analyse

4.2.1 Grounded theory og open koding

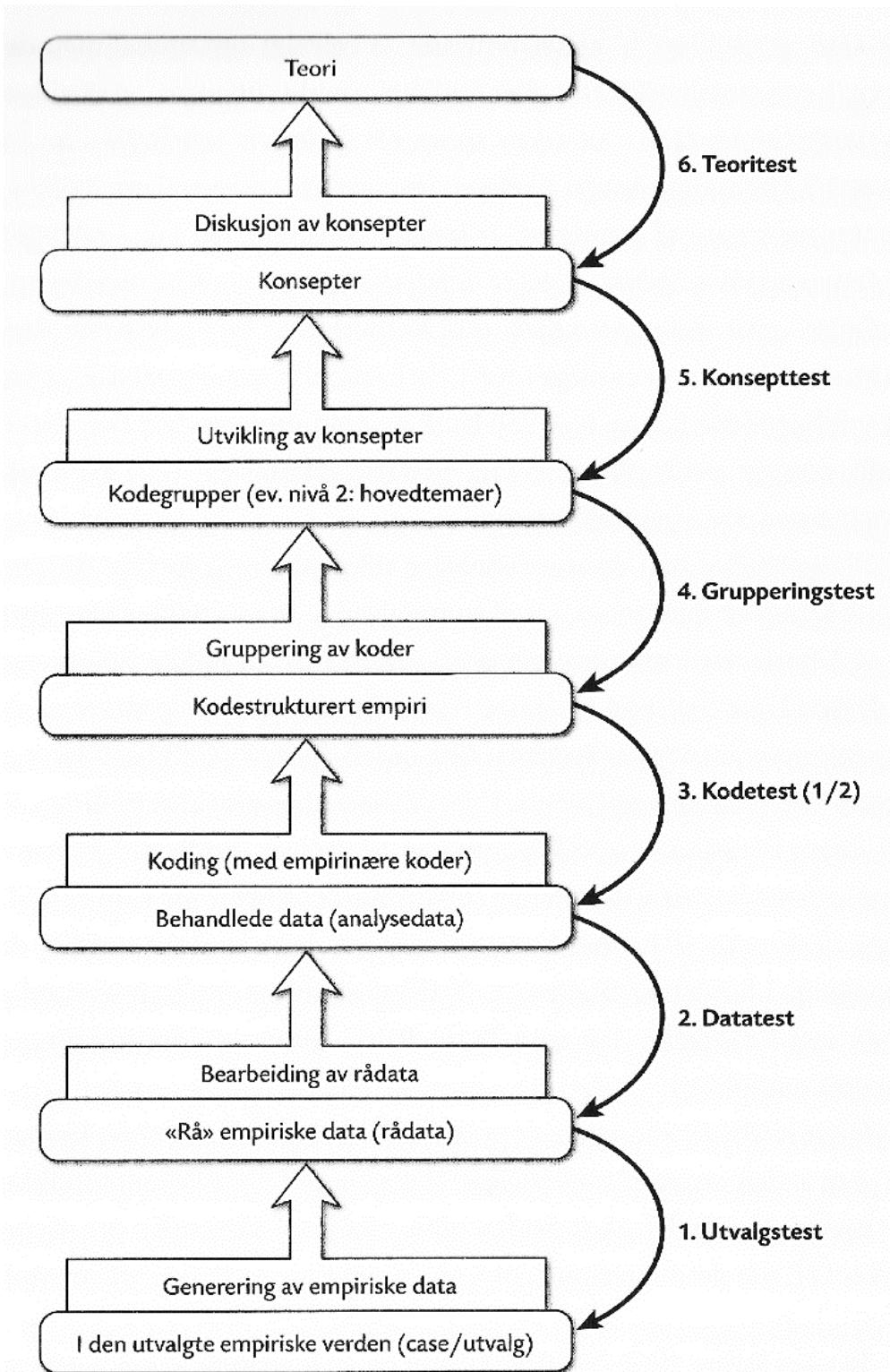
Eg hadde tidleg i planleggingsfasen av studien eit ynskje om ei open tolking av datamaterialet og var inspirert av grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Nilssen, 2014, s. 78-81).

Samstundes var eg merksam på at det ville vere umogleg for meg å møte tekstane heilt fri for forventningar og fordommar, sidan eg sjølv er norsklærar og dermed ville møte tekstane med «norsklærarbriller». Dette var òg ein av grunnane til at eg valde å ikkje ha kjennskap til kva

nivå elevane var på i starten av analysen, slik at eg ikkje ville forsøke noko «evaluering» av tekstane eller leite etter dei kjenneteikna eg sjølv var van med å finne i eigne elevtekstar. Samstundes ville eg ikkje velje ut kjenneteikn eller fenomen å sjå etter i forvegen, for heller å la dei første gjennomlesingane danne grunnlaget for analysen vidare. Dette var igjen eit bevisst val då eg sjølv har erfart at når ein leiter etter konkrete verkemiddel eller kjenneteikn i ein tekst så tar det ofte mykje fokus, og ein risikerer at andre sider av teksten som er interessante, relevante og viktige blir oversett. Av denne grunnen ynskte eg å nytte open koding som grunnmur for analysen, og nytte stegvis-induktiv deduksjon som overordna metode (Tjora, 2018; 2021). I sjølve analysen blei det difor forma kodar og kategoriar etterkvart som eg las dei 54 tekstane, for å seinare komprimere og konkretisere dette til den endelege kode- og kategoriseringsoversikta som er presentert i kapittel 5 og vedlegg VI. Eg vil likevel seie at forma for grovanalyse var meir inspirert av grounded theory snarare enn at eg følgde det reint metodisk, sidan visse føresetnadnar måtte stillast for at kodane og kjenneteikna eg såg etter skulle vere relevant i forhold til det studien faktisk skulle fokusere på. Egg nytta difor både vurderingskriteria som elevane hadde fått som ei slags «rettesnor» for kva type kjenneteikn eg skulle sjå etter. Mellom anna valde eg å fokusere svært lite på rettskriving, teiknsetjing og dei feila som norsklæraren vanlegvis ville brukt raudblyanten på, men fokuserte meir på overordna struktur, overordna språkleg form og funksjon, innhaldsmarkørar og argumentasjonen dei nytta seg av i tekstane i tråd med ressursheftet, kriteria og Toulmins argumentasjonsmodell (som presentert og gjennomgått i kapittel 3.4).

4.2.2 SDI (stegvis-deduktiv induksjon)

For analysen i min studie valde eg å gå for stegvis-deduktiv induksjon etter Aksel Tjora (2018; 2021), sidan det ville dekkje mykje av det eg såg etter i val av analysereiskap. Som skissert ovanfor var eg inspirert av grounded theory ettersom eg ville unngå å samanlikne datamaterialet for mykje direkte med nokon fasit eller kompetansemål, men snarare la datamaterialet tale for seg mest mogleg. Difor landa eg på stegvis-deduktiv induksjon, etter å ha sett på ulike alternativ. Det som trekte meg til stegvis-deduktiv induksjon var først og fremst det at metoden hadde rot i grounded theory, som eg ynskte å ha som utgangspunkt, men samstundes systematiserte utviklinga eller induksjonen av teori på ein oversiktleg og gjennomførbar måte som eg opplevde som realistisk for meg å greie innanfor den gitte tidsramma og mengda datamateriale, noko Tjora har framheva som ei utfordring ved bruk av grounded theory (Tjora, 2018, s. 18).



Figur V: Stegvis-deduktiv induksjon, figur henta fra Tjora, 2021, s. 21.

Stegvis-deduktiv induksjon, ofte forkorta SDI, er ein analysemetode i etappar, der ein nytta både induktive og deduktive metodar om einannan undervegs i prosessen. Under arbeidet med

sjølve dataanalysen nyttar ein induksjon for å få fram og skape kodar, konsept og teoriar som ein vil sjå på, for deretter å nytte deduktive metodar for å analysere og etterprøve det teoretiske ein har utvikla opp mot datagrunnlaget (Tjora, 2021, s. 20-25). Om ein samanliknar SDI med «rein» grounded theory (Glaser og Strauss, 1967) er dei ganske like når ein ser på dei induktive premissa og det overordna vitskapsteoretiske, men er strammare og meir fokusert mot ei klårare og tydelegare induktiv tilnærming av stoffet. Som Tjora sjølv skriv; SDI-modellen har «nysgjerrighet som utgangspunkt og generaliserbar forståelse som mål» (Tjora, 2021, s. 23). På mange måtar kan ein soleis seie at formålet med SDI handlar ikkje berre om å prøve ut teoriar slik mykje forsking handlar om, men også å utvikle nye teoriar som ein deretter prøver ut. Tjora har identifisert sju steg i denne prosessen, frå generering av empirisk data eller rådata (steg 1) til at ein utviklar teori (steg 7). Undervegs behandlar ein rådata om til analysedata, altså utvalet av empirien som skal nyttast (steg 2), som deretter vert koda og kategorisert (steg 3 og 4). Derifrå vert konsept utvikla og diskutert (steg 5 og 6), før ein til slutt kjem til den nye teorien ein har utarbeidd. Dette er elles godt visualisert i den vedlagte modellen på førre side. Denne modellen for analyse kan som Tjora sjølv seier verke noko lineær, men som han òg legg vekt på kan ein heile tida gå tilbake til dei tidlegare stega dersom ein ikkje har grunnlag for å gå vidare (Tjora, 2021, s. 22-23). Dette var noko som i min studie vart mest synleg då eg gjekk i rundar mellom steg 2 og 3 for å utarbeide dei endelege kodane og kategoriane eg ville fokusere på.

4.2.3 Koding og kategorisering

Etter at datainnsamlinga var komplett, var det første som skulle gjerast koding og kategorisering av alt det innsamla materialet, noko som blei gjort i tråd med open koding (Postholm, 2020) og stegvis-deduktiv induksjon etter Tjora (2018; 2021) for å forsøke å skape kodar og kategoriar som låg så tett på empirien som mogleg og gav grunnlag for vidare analyse i tråd med metodikken eg hadde valt å arbeide med (Tjora, 2021, s. 218-219). I første omgang enda eg opp med ei kodeoversikt i tråd med det Tjora kallar sorteringsbasert koding, der eg såg mest på konkrete variablar utan å i særleg grad sjå på kva som faktisk låg inne i dei ulike kodane (Tjora, 2021, s. 221-222). Etter kvart som denne delen av studien spissa seg og eg byrja arbeidet med å konkretisere og kategorisere dei ulike kodane eg hadde valt ut, såg eg at kodane blei meir lik dei empirinære kodane som Tjora nemner. Her er det likevel viktig å framheve at då dette er ein kasusstudie med til saman 54 tekstar, vil det vere vanskeleg å få den verkeleg empirinære tilnærminga opp mot kvar einaste tekst, slik at generalisering eller

samanfatting av kodane vil vere naudsynt for å kunne seie noko om likskapar og kjenneteikn på eit meir overordna nivå, slik at ein faktisk kan svare på forskingsspørsmåla eg har stilt.

4.3 Forskingsetiske overvegingar

4.3.1 Godkjenning, samtykke og datatryggleik

Forskinsprosjektet blei meld til Norsk samfunnsvitskaplege datateneste (NSD) vinteren 2020/21 og vurdert som meldepliktig. Etter at studien var godkjent, blei det gitt informasjonsskriv (Vedlegg II og III) til alle deltakarar og det blei gjennomført informasjonsmøte med forsøksklassane der dei hadde moglegheit til å stille spørsmål. Elevar og faglærarar som deltok i studien har alle underteikna informasjonsskriv eller gitt anna skriftleg stadfesting av si deltaking⁹. I tråd med NSD sitt krav om anonymisering blei alle tekstane anonymisert av faglærar før dei blei vidaresendt til meg. Alle eigenvurderingar, feltnotat og andre deler av datamaterialet blei òg anonymisert, og det blei nytta kodar for alle gruppene. I dei høva der eg har nytta sitat frå gruppene i denne teksten er desse kodane nytta. I transkripsjon av intervju, og utdraga derifrå i denne oppgåva, er det nytta nummerering av grupper og elevane for å sikre deira anonymitet. Alle namn på skulen, stad og lærarar er òg fjerna av omsyn til dette.

Under heile studien har all data vore oppbevart på krypterte lagringsserverar med to-faktor autentisering for å sikre trygg lagring. Alle intervjuopptak blei lagra mellombels på same server, og deretter sletta etter transkripsjon. I tråd med godkjenninga frå NSD vil alt datamateriale bli sletta etter avslutta studie, seinast 31. desember 2021.

4.3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handlar om kor vidt ein kan sjå studien som påliteleg og truverdig, og om ein kan stole på dei funna gjort i studien. Joseph A. Maxwell skildrar validitet som forholdet mellom dine konklusjonar og den verkelege verda, og peiker på to sentrale truslar mot denne validiteten: kva oppfatningar eller fordommar du har med deg inn i forskinga («researcher bias») og kva effekt du som forskar har på informantane («reactivity») (Maxwell, 2013, s. 121-124). Som norsklærar var eg merksam på at det ville vere umogleg for meg å møte tekstane heilt fri for forventningar og fordommar, samstundes som det var viktig at eg sette til side mine eigne oppfatningar om nivådeling og nivådelte grupper. For å skape avstand

⁹ Fem elevar som var sjuke under informasjonsmøta stadfesta deltaking via SMS til faglærarar, som vidareformidla dette til meg.

valde eg å forske på elevar ved Vg1 studiespesialiserande, ei elevgruppe eg sjølv ikkje underviser eller tidlegare har undervist, og difor ikkje hadde erfaringar med. I tillegg nytta eg langt fleire analyserundar enn eg vanlegvis ville gjort som norsklærar i ein «rettesituasjon», og gjekk stadig tilbake i datamaterielt for å dobbeltsjekke at funna ikkje var eit resultat at fordommar eller forventningar, men faktisk reelle. I min studie har eg trekt meg ut av sjølve datainnsamlingssituasjonen for å avgrense kva påverknad eg som forskar vil kunne ha i klasserommet, og min kontakt med informantane har vore avgrensa til informasjonsmøte, møte med faglærarane og dei tre gruppeintervjuia. For å gjere denne situasjonen minst mogleg inngripande for elevane, blei dei gjort i skuletida på elevane sin skule. I tillegg var det eit medvite val at eg hadde møtt elevane på informasjonsmøte i forkant, slik at dei hadde sett meg før og difor ikkje møtte eit heilt ukjent ansikt i intervju-situasjonen.

For å vidare sikre validiteten i datamaterialet mitt, henta eg materiale frå ulike kjelder. Slik metodetriangulering kan gje støtte til funna og konklusjonane mine. I min studie var kjeldene elevtekstar, feltnotat og intervju. (Creswell, 2014; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237). Sidan dette er ein avgrensa kasusstudie er det vanskeleg å generalisere ut i frå funna, men som validitetsmarkør var det eit ynskje om at funna skulle vere støtta på eit så godt grunnlag som råd. Eg har også forsøkt å skildre framgangsmåten så grundig og transparent som råd, slik at ein kan gjere forsøk med liknande opplegg på andre skular for å sjå om resultata peikar i same retning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

5 Presentasjon og analyse av data

Gruppe	Datamengd	Tidspunkt	Analyse / presentasjon
A1	Tre tekstar	JanFeb 2021	Kapittel 5.2
A2	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A3	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A4	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A5	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A6	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A7	Tre tekstar, intervju	Jan-Mars 2021	Kapittel 5.2 og 5.3
A8	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A9	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B1	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B2	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B3	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B4	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B5	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B6	Tre tekstar, intervju	Jan-Mars 2021	Kapittel 5.2 og 5.3
B7	Tre tekstar, intervju	Jan-Mars 2021	Kapittel 5.2 og 5.3
B8	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
B9	Tre tekstar	Jan/Feb 2021	Kapittel 5.2
A1-A9	Feltnotat frå faglærar, oppsummert eigenvurdering	Feb 2021	Kapittel 5.3
B1-B9	Feltnotat frå faglærar, oppsummert eigenvurdering	Feb 2021	Kapittel 5.3

Tabell I: Oversikt over innsamla data.

Etter at datainnsamlinga var gjennomført i midten av mars 2021, sat eg att med følgjande data, totalt 54 elevtekstar, to feltnotat, to oppsummerte eigenvurderinger (felles for dei to klassane) og tre transkriberte opptak frå gruppeintervju med utvalde grupper. Datamaterialet blei behandla etterkvart som det kom inn, ettersom deler av studien føresette dette. Først etter grovanalyse av dei 54 elevtekstane, feltnotata og eigenvurderingane blei det vald ut fire

grupper til intervju, der tre av dei blei gjennomført. Dette for å sikre at gruppene som blei vald ut til intervju var relevante for studien og ikkje berre tilfeldige eller vald med utgangspunkt i nivådelinga i seg sjølv.

5.1 Koding og kategorisering

5.1.1 Grovanalyse og kjenneteikn

Etter at sjølve undervisningsprosjektet var gjennomført, starta eg arbeidet med å gjennomgå datamaterialet for å grovkategorisere det som var samla inn i forkant av sjølve analysen. Etter at alle dei tre innsamlingsrundane var gjennomført, sat eg att med 54 elevtekstar og to feltnotat frå lærarane som deltok, samt oppsummering av den skriftlege eigenvurderinga elevane gjorde etter undervisningsopplegget. Føremålet med denne grovanalysen var å identifisere interessante faktorar ved dei ulike elevtekstane som kunne nyttast i kategorisering og vidare arbeid for å kunne synleggjere og systematisere dei ulike elementa eg ville sjå etter, noko som òg var viktig for å kunne identifisere dei gruppene som ville vere relevante for vidare fokus med tanke på intervju og djupare analyse av datamaterialet. Denne delen av studien min tok utgangspunkt i open koding med fokus på handlingskodar (Bogdan & Biklen, 2003 i Nilssen, 2014, s. 83), med kodar og kategoriar som vart basert på vurderingskriteria laga for oppgåva (Vedlegg IV), basert på vurderingsskjema nytta av norskseksjonen ved min eigen skule, samt kjenneteikn for argumenterande tekstar som presentert i Skrivesenteret sitt ressurshefte (Skrivesenteret, 2014) og dei funna som blei gjort i grovanalysen av elevtekstane. Då eg starta den første runden med gjennomlesing, hadde eg notert meg tre rettleiande spørsmål for å hjelpe meg å plukke ut det relevante utan at eg gapa over for mykje:

1. *Er det særdrag som går att på tvers av alle gruppene?*
2. *Er det særdrag som går att i gruppene?*
3. *Utviklar desse mønstera seg over tid, og i så fall kvar og korleis?*

Med utgangspunkt i dette gjorde eg ei stegvis grovlesing av alle 54 elevtekstane der eg fortløpende noterte kjenneteikn som gjekk att i eigne notatar, samstundes som eg merka dei i tekstane. For å unngå at noko blei oversett eller utelate, blei det gjort fleire gjennomlesingar av alle tekstane, noko som gjorde at det var først etter dei første 5-6 gjennomlesingane at eg fekk etablert ei grov oversikt over kva kjenneteikn eg eigentleg ville sjå etter og fokusere på. Denne måten å drive koding er forøvrig noko Tjora mest anbefaler til samarbeidsprosjekt og i

mindre grad til arbeid for enkeltpersonar sidan det er meir tidkrevjande (Tjora, 2018, s. 53-54). Under heile denne delen av studien var det uvisst for meg kva grupper som var definert som høg, middels eller lav kompetanse i tråd med nivådelinga som sto sentralt i min studie. Dette var eit bevisst val frå mi side for at eg ikkje skulle bli påverka av denne kjennskapen, sidan fokuset her var meir retta mot å finne særdrag uavhengig av nivå, gruppe og klasse. Med utgangspunkt i denne grovanalysen av datamaterialet sette eg saman den første lista av kjenneteikn som eg ville sjå etter på tvers av alle tekstane, og denne første versjonen hadde til saman 76 kodar eller kjenneteikn, som då ikkje var kategorisererte. Koding og kategorisering vart som kjent gjort i tråd med stegvis-deduktiv induksjon etter Tjora, som òg var sentralt for vidare arbeid (Tjora, 2018; 2021). Sjølve grovkodinga og dei første rundane med analyse blei gjennomført på papir, då eg opplevde at dei digitale verktøya var lite praktiske til det formålet eg ynskte, noko som gjorde at eg til slutt sat med store mengder notatar somvart digitaliserast og systematisert ved hjelp av Microsoft Excel

Det neste steget var å komprimere denne grovkodinga til den ferdige kode- og kategoriseringsoversikta, der det første eg gjorde var å dele dei 76 kodane eg hadde vald ut i kategoriar for å skape eit system i dette arbeidet. Her landa eg til slutt på fire hovudkategoriar: struktur, språk, innhald og argumentasjon. Deretter gjekk eg inn for å konkretisere og spisse dei 76 førebelse kodane, ettersom mange av dei var like og dekka dei same kompetansane og kjenneteikna, medan nokre av dei var meir omfamnande og blei delt opp i spesifikke kodar. Dette gjorde at det var naudsynt med fleire analyserundar etterkvart som eg kom djupare inn materialet og fekk større forståing for korleis elevane skreiv og arbeidde, noko som igjen påverka lista over kodar. Først etter tre nye rundar med gjennomlesing og notat hadde eg etablert det eg følte var ei dekkjande liste over konkrete kjenneteikn eg ville sette søkelys på, som eg deretter samla i ei enkel oversikt over kodar og kategoriar.

5.1.2 Kode- og kategorioversikt

Analysearbeidet starta som skissert ovanfor med grovkategorisering av alle dei 54 tekstane for å finne særdrag og kjenneteikn. Ut frå dette arbeidet fann eg etter dei første gjennomlesingane ein del tekst- og innhaldsmarkørar som gjekk att i store deler av datamaterialet på tvers av gruppene, og desse blei notert ned som stikkord. Deretter blei desse samla saman og delt i kategoriar der det var naturlege samanhengar mellom dei, samstundes som kodar med stor likskap blei slått saman, medan kodar som eg i etterkant såg var for omfattande eller diffuse blei delt i meir spesifikke kodar, ut frå dei 76 kodane eg hadde i utgangspunktet. Deretter

valde eg ut og definerte eg dei kodane eg ville sjå på, inndelt i fire overordna kategoriar: struktur, språk, innhald og argumentasjon. Her vart det til slutt definert til saman 34 underordna kodar innanfor dei. Dette er lagt ved som Vedlegg IV.

KATEGORI	KODE	
Struktur	101	God overordna struktur
	102	Mangelfull overordna struktur
	103	Skjematiske strukturer
	104	God innleiing
	105	Mangler eller mangelfull innleiing
	106	God avslutning
	107	Mangler eller mangelfull avslutning
	108	Har kjeldeliste og førte kjelder
	109	Mangefull kjeldeliste eller føring
	110	Tydeleg raud tråd eller samanheng
	111	Manglende raud tråd / samanheng
Innhald	201	Teksten inneheld eller forsøker drøfting
	202	Teksten har overordna problemstilling
	203	Teksten nyttar retoriske spørsmål
	204	Teksten stiller seg utanfor saka / manglar innsikt
	205	God kjeldebruk
	206	Svak kjeldebruk
Språk	301	Subjektivt språk
	302	Objektivt språk
	303	Positiv tone
	304	Negativ tone
	305	Munnleg språk og tone
	306	Kunstig språk og tone
Argumentasjon	401	Eigne obj. argument, støtta av kjelder
	402	Eigne subj. argument, støtta av kjelder
	403	Eigne obj. argument, utan kjelder
	404	Eigne subj. argument, utan kjelder
	405	Gjengir direkte frå kjelder
	406	Manglende kontinuitet
	407	Sjølvvmotsigande argumentasjon
	408	Bastant eller einsidig argumentasjon

	409	Svak argumentasjon utan støtte (sjå Toulmins argumentasjonsmodell, 2008)
	410	Nyttar retoriske verkemiddel
	411	Misbruker retoriske verkemiddel

Tabell II: Enkel oversikt over kodar, detaljert kode- og kategoriseringsoversikt er vedlagt (Vedlegg VI).

Deretter blei alle dei 54 tekstane koda og kategorisert for å enkelt kunne sjå om det var openberre samanhengar eller utvikling. For å skape oversyn i dette arbeidet blei alle tekstane lagt inn i eit skjematiske oversyn i form av eit Excel-ark, der eg enkelt kunne markere kva kodar som gjekk att i dei ulike tekstane og deretter gjere enkle samanlikningar ved å nytte filterfunksjonen i Excel. Først etter at dette arbeidet med koding og kategorisering av tekstane var gjort, fekk eg oversikt over kva grupper som var definert som kva nivå, noko som var eit bevisst val frå mi side. Deretter gjekk eg vidare inn i hovudanalysen for å sjå om det var nokon samanheng mellom særdraga frå første til siste oppgåve, og vidare kor vidt ein kunne sjå nokon samanhengar ut frå kva nivå gruppa var definert som av faglæraren deira.

5.2 Kjenneteikn i elevtekstane

Ein sentral del av studien fokuserte på kva som kjenneteikna dei ulike elevtekstane, og då med eit særleg fokus på dei lågt- og høgtpresterande gruppene, der dei som var definert i «midten» kan sjåast som ei slags kontrollgruppe. Særleg var det om, og eventuelt korleis, desse kjenneteikna endra seg over dei tre vekene gruppene arbeidde som var interessant, og kor vidt dette var meir eller mindre framtredande hjå dei gruppene som var definert som lågt- eller høgtpresterande. Som eg var inne på i kapittel 4.2 har eg i hovudsak støtta analysen og arbeidet med datamaterialet på stegvis-induktiv deduksjon (Tjora, 2018; 2021). Sjølve analysen baserer seg på dei 54 elevtekstane frå til saman 18 grupper, der fire grupper var definert som lågtpresterande og fire som høgtpresterande av faglærarane deira. I tillegg er feltnotat frå faglærarane, samla resultat av elevane si eigenvurdering teke med, og transkriberte gruppeintervju med tre av gruppene ein del av datamaterialet. For å gjere det meir oversiktleg, samt enklare å trekkje samanhengar mellom dei ulike tekstane og kjenneteikna innanfor dei, har eg valt å dele gjennomgangen av kjenneteikn frå elevtekstane i dei fire hovudkategoriane frå kode- og kategoriseringsoversikta. Her vil eg kome med ei generell oppsummering av kva som kjenneteikna tekstane, med meir utfyllande kommentarar og refleksjonar knytt til gruppene og nivåa i drøftinga. Utdrag frå tekstar og

intervju er ikkje retta for rettskriving, ord- og strukturfeil.

5.2.1 Middeltekst med utgangspunkt i alle 54 tekstane

Som eg var inne på tidlegare, blei det med utgangspunkt i dei gruppene som ikkje var definert som verken lågt- eller høgtpresterande forma ei slags kontrollgruppe som dei ulike fokusgruppene blei samanlikna med. Medan både ressursheftet, argumentasjonsmodellar, vurderingskriterium og konkrete kompetanse mål var viktige for å etablere kva eg kunne definere som ein modelltekst eller «fasit» for korleis ein god argumerterande tekst skulle sjå ut, var eg òg oppteken av å få fram kva som var normalen eller snittet for denne klassen. Difor starta eg med å sjå over alle dei 54 tekstane i grove trekk saman med oversiktene eg hadde nytta, for å sjå om ein kunne finne ein «middeltekst», eller ein eksempeltekst basert på eit tverrsnitt av dei kjenneteikna som var mest framtredande på tvers av alle 18 gruppene, for å etablere det eg opplevde som eit godt døme på korleis tekstane stort sett såg ut.

Middelteksten for første runde syner ein tekst som har god innleiing som etablerer eit tydeleg fokus, men ein ser samstundes at problemstillinga ikkje alltid kjem like godt fram. Det er god avsnittsinndeling med tydelege tema- og kommentarsetningar, og kvart avsnitt har eit tydeleg, overordna argument som er knytt til den raude tråden. Den overordna strukturen er noko skjematiske, og det er mykje metatekst¹⁰. Teksten tar i bruk både eigne argument og argument frå kjelder, der eigne argument er grunngjevne med objektive observasjonar og refleksjonar, sjølv om det i mange høve er ein tydeleg subjektiv undertone og i mange høve noko bastant språk, særleg i eigne argument. Ofte er argumentasjonen noko sjølvmotseiande og prega av at elevane ikkje har brukt nok tid på å samanfatte argumenta kring den raude tråden eller problemstillinga dei etablerer i starten. Kjeldebruken er i mange høve prega av at det blir sitert frå kjelder utan at det blir forklart eller sett i samanheng. Avslutninga svarer og oppsummerer greitt på det innleiinga etablerer, men er noko kort. Kjeldeliste er teke med, men det manglar ofte føring i teksten på kjeldebruk som ikkje er sitat. Over tid blir teksten betre strukturert, med friare oppbygging som lausriv seg frå den skjematiske strukturen, sjølv om det framleis vert nytta ein del metatekst. Argumentasjonen blir meir sjølvstendig og objektiv, og kjelder blir brukt meir for å understøtte argumenta framfor å gjenfortelje tekstu direkte frå kjelder utan forklaring. Kjeldeføringa blir betre, med føringar undervegs i teksten, sjølv om det er unntak. Det er i det heile ei klar betring frå første til tredje tekst.

¹⁰ Metatekst, eller «tekst om teksten», nærmare forklart i 5.2.2.

Denne middelteksten er ikkje på nokon måte meint som ein fasit, eller som noko døme på korleis tekstane bør sjå ut, men snarare for å gi eit innblikk i korleis dei fleste av dei totalt 18 gruppene skreiv, som eit tverrsnitt av dei 54 tekstane som utgjer mesteparten av datamaterialet. Dette er for å visualisere kva som faktisk kjenneteikna dei fleste av tekstane og kva trekk som gjekk att i dei fleste tekstane, uavhengig av vurderingskriterium og formelle krav. På denne måten fekk eg noko som kunne nyttast som eit generelt samanlikningsgrunnlag då eg såg på alle dei 54 tekstane, og særleg då eg skulle sjå på tekstane og utviklinga til dei lågt- og høgtpresterande gruppene.

5.2.2 Struktur

Den første av dei fire kategoriane eg vil sjå på er struktur; då med fokus på den overordna oppbygginga av tekstane, raud tråd eller samanheng i teksten, samt kjeldeføring, og derunder kjeldekritikk og bruk av kjelder. Når ein ser på overordna oppbygging ut frå vurderingskriteria som elevane var gitt, så var særleg bruk av tydeleg og god innleiing og avslutning viktig; altså at innleiinga tydeleg og ryddig presenterer kva teksten skal sjå på, og gjerne med kreativt språk og introduksjon av ei problemstilling, medan avslutninga koplar til innleiinga, svarer på spørsmål og oppsummerer det sentrale på ein god måte, utan å introdusere nye moment. Samstundes vil god overordna struktur seie at teksten har god avsnittsinndeling og bruk av tema- og kommentarsetningar. I begge klassane var dei frårådd å bruke for mykje metatekst eller «tekst om teksten», der elevane skriv om teksten sin eller oppgåva dei har fått utdelt som ein del av oppgåvesvaret i seg sjølv, ofte henta frå skriverammer.

Om ein startar med å sjå på den overordna strukturen, var det fleire kjenneteikn som gjekk att. I den første runden var det mange tekstar med tydeleg skjematiske inndeling, altså tekstar som hadde hjelpetekst og overskrifter ståande att. Dette var det Øgreid skildra som manglande internalisering av skriverammene (Øgreid, 2016, s. 12-13). Fleire av gruppene, flest blant dei som var definert som lågtpresterande og i nokre av kontrollgruppene, hadde overskrifter og hjelpetekst frå ressursheftet som ikkje var teke bort, men sto att som inndelalarar eller markørar i dei leverte tekstane. Mange av desse hadde overskrifter som «Innleiing», «Avslutning» eller «Oppsummering» og «Argument for» eller «Argument mot». Fleire av desse gruppene hadde og følgt ressursheftet si anbefaling om å ha seks avsnitt (Skrivesenteret, 2014, s. 12-13), tilsynelatande utan å registrere at den same skriveramma la opp til at avsnittsinndelinga skulle

vere naturleg, Ifleire av tekstane verka det som om lengre avsnitt var blitt delt i to for å ha jamn storleik og «nok» avsnitt i teksten, framfor å la det tematiske styre inndelinga. Eit kjenneteikn som gjekk att i mange av dei same tekstane var bruk av metatekst, synleg både i dei lågtpresterande gruppene og kontrollgruppene i midten. Dette var særleg i innleiinga og i overgangen mellom avsnitta for å tydeleggjere eller å signalisere avsnittsbrot eller skifte i tema, nokre av desse òg med overskriftene eg var inne på ovanfor. Denne metateksten var ofte i starten av avsnitta, som her:

Det er mange fordelar og ulemper med å ha karakterar, I denne teksten reflekter vi om akkurat dette. (A8-1)

På den andre sida var det lite bruk av skjematiske strukturer i dei høgtpresterande gruppene. Her såg ein at det i større grad var tematisk inndeling med variabel storleik på avsnitta etter kva emne elevane truleg følte dei kunne seie mest om, eller i dei avsnitta som representerte dei argumenta elevane hadde mest tiltru til eller var mest samde med. Også her var det noko bruk av metatekst, men meir naturleg og passande; mindre prega av å vere ein markør for inndelinga, men meir ein passande kommentar for å skape flyt i teksten i overgangen mellom ulike deler. Dette var òg synleg i at dei høgtpresterande gruppene i første runde hadde betre overordna samanheng og raud tråd i tekstane sine, medan tekstane hjå dei lågtpresterande og i kontrollgruppene var meir oppstykket i både struktur og innhald, særleg dei som nytta seg av overskrifter som eg var inne på ovanfor. Her såg ein derimot at over tid blei den raude tråden tydelegare i desse gruppene, slik at ein i det tredje settet med tekstar ikkje lengre kunne sjå dei tydelege forskjellane mellom nivåa som ein såg i den første og til dels andre runden av tekstar. Dette var òg med å gjøre at flyten og tonen i tekstane til dei lågtpresterande blei mykje betre. Samstundes blei gruppene betre på å forme og inkludere problemstillingar.

Eit anna fokuspunkt var bruken av kjelder og føringa av desse, som var eitt av kjenneteikna der eg såg størst utvikling frå første til tredje runde på tvers av alle gruppene. Medan ein i den første runden såg at svært mange av gruppene ikkje hadde kjeldeføringar i teksten undervegs, og i nokre tekstar ikkje kjeldeliste heller, blei gruppene meir merksame på bruken av kjelder, og i tredje runden hadde alle gruppene kjeldeliste inkludert, og dei fleste gruppene hadde ført kjelder undervegs i teksten. Når det kom til sjølve føringa var elevane opplært i å bruke APA-standard for kjeldeføring, som òg Skrivesenteret sitt ressurshefte nytta (Skrivesenteret, 2014), og som dei fleste elevane nytta seg av. Det var likevel nokre grupper som nytta seg av

forenkla kjeldeføring, då ofte ei enkel punktliste med lenkjer og namn på bøker eller ressursar i slutten av teksten, og som regel utan føringar i teksten i seg sjølv. Innan tredje runden var desse derimot i mindretal.

Ei generell oppleving eg hadde på tvers av dei atten gruppene var at eg såg ei gradvis betring av struktur, særleg i ein av klassane. Frå feltnotata kan me lese at dette var ein klasse der gruppene var flinke til å diskutere og utveksle erfaringar, slik at gruppene kan ha fått ei samla forståing av korleis dei i fellesskap mente strukturen skulle vere. Meir om desse diskusjonane i kapittel 5.3. I den andre klassen hadde òg strukturen ei synleg betring frå første til tredje runde, men ikkje like markant som i den første av dei to forsøksklassane. Eit godt døme på dette er korleis gruppene i starten ofte hadde ein skjematiske stil, prega av overskrifter, hjelpetekstar og tydelege rammer for skrivinga – slik eg var inne på tidlegare – medan dei etterkvart blei meir flytande og naturleg i stilten. Her er det viktig å samstundes påpeike at dette i nokre grupper slo ut feil veg, der ein då såg at stilten blei i overkant uformell og munnleg, slik at det gjekk utover objektiviteten og opplevinga av innhaldet, noko eg kjem meir inn på i neste del. Ein interessant observasjon her var korleis strukturen særleg betra seg hjå dei gruppene som ikkje var definert som verken lavt- eller høgtpresterande, men som låg meir i midten av karakterskalaen, medan utviklinga var minst merkbar, og noko faktisk motstridande, hjå dei høgtpresterande.

5.2.3 Innhold

Den andre kategorien av kjenneteikn eg arbeidde ut frå var innhaldsmarkørar, eller kjenneteikn knytt til det overordna innhaldet, der eg såg på seks hovudkjenneteikn eller kodar, i hovudsak knytt til drøfting, problemstilling, synsvinkel, samt kjeldebruk og kjeldeføring. Det første eg såg på var bruken av drøfting, eller rettare sagt; i kva grad forsøkte gruppene å gjere ei drøfting. Det å drøfte saka framfor å argumentere for eller mot var ikkje noko som var oppgitt i vurderingskriteria eller ressurshefta, men som likevel var synleg i mange tekstar. Dette var noko eg fann i mange av tekstane allereie i første runde, og som faktisk var meir framtredande i dei lågtpresterande og kontrollgruppene, medan dei høgtpresterande i mindre grad forsøkte å drøfte saka, men snarare fokusere på ei side av debatten, og ofte då for å forsvare eller svare på problemstillinga dei hadde sett seg, noko eg kjem inn på seinare. Eg såg derimot meir openheit til emnet hjå dei andre gruppene, og mest framtredande i kontrollgruppene i midten av nivådelinga. Mange av tekstane etablerte tydeleg tema og ståstad i innleiinga, men gav likevel rom for begge sider av saka, til dømes i den andre

oppgåva, der mange grupper tydeleggjorde at dei sjølv mente eksamen kunne fjernast, men likevel presenterte gode argument for å behalde eksamensordninga. Dette kom mellom anna fram i denne gruppa sin tekst:

Heile utfallet av karakteren du får kan komme frå korleis du sov den natta, om du slo opp med kjærasten dagen før eller om sensoren din har spist frukost eller ikkje. [...] Eksamens er å spele lotto med framtida di. [...] I tillegg kan eksamen vere ei god øving på utfordringar som kjem seinare i utdanninga. Om ein går på universitet eller høgskule vil ein møte på oppgåver der ein skal jobbe under press, og då har eksamen vore god trening. (B1-2).

Her ser ein tydeleg korleis gruppa i starten er negativ til eksamen, noko som blir tydeleg etablert i heile første halvdel av teksten, men likevel kjem dei med fleire argument for kvifor eksamen kan ha positiv effekt eller nytteverdi mot slutten, og konkluderer til slutt at sanninga truleg ligg ein stad i midten. Denne gruppa, som mange andre, foreslo mellom anna å behalde eksamen, men å heller sjå på form og gjennomføring for å gjere det meir rettferdig for elevane. Dette dømet gir eit godt innblikk i korleis mange av kontrollgruppene skreiv: dei etablerte tydeleg ståstad, men var likevel villig til å sjå saka frå begge sider, noko som skilde seg frå dei lågt- og høgtpresterande. Medan dei lågtpresterande var gode på å sjå saka frå begge sider, var dei i liten grad opptatt å få fram eigen ståstad, men var meir objektive. Samstundes såg me at dei høgtpresterande i mykje større grad etablerte ståstad, men sleit med å sjå saka frå andre sider enn den dei sjølv sto på. Dette kjem tydeleg fram i ein av dei andre tekstane frå andre runde:

Eksamens er eit lotteri. [...] Eksamens handlar meir om flaks enn kunnskap. Er du heldig kjem du opp i temaet du kan mykje om og går ut med karakter 6. Er du uheldig endar du på karakteren 2. [...] Eksamens forårsakar stress, og slik han er no legg dei opp til panikklesing og overfladisk læring. (B6-2)

Her ser me som med førre døme at gruppa etablerer ein tydeleg ståstad, og faktisk har mange av dei same argumenta, men i motsetning til førre døme så kjem det aldri noko alternative vinklingar, sjølv om teksten fleire gonger både direkte og indirekte legg opp til at saka har to sider. Dette var kjenneteikn som, unnateke første runde der det var synleg hjå mange, berre skjedde i dei høgtpresterande gruppene samt i ei av kontrollgruppene utover prosjektet.

Eit anna interessant funn på innhaldsfronten var bruken av problemstilling, eller rettare sagt mangelen på det. Medan gruppene i stor grad etablerte ståstad og synspunkt i tekstane sine i alle tre rundane, uavhengig av nivå, var det svært få av gruppene som nyttet seg av ei konkret problemstilling eller som valde å problematisere stoffet og tematikken i den første runden av tekstar, sjølv om ein i andre runden såg at det var det ein oppgang. Likevel såg ein sjølv i tredje og siste runde av tekstar at berre kring halvparten av gruppene som hadde ei konkret, presentert problemstilling som ein del av tekstane sine, sjølv om det var implisitt i fleire av gruppene; altså at gruppene hadde ei tydeleg tematisering men ikkje presenterte ei konkret problemstilling i klartekst. Her var det òg interessant å sjå at dette var eit fenomen som gjekk att i alle nivåa; der det var like stor frekvens av manglande problemstilling både blant dei lågt- og høgtpresterande, samt kontrollgruppene. Ofte hang dette meir saman med innleiinga; ei god, gjennomført innleiing som presenterte stoffet og tematikken godt hadde ofte ei problemstilling for å konkretisere dette, medan dei tekstane som ikkje hadde problemstilling òg hadde høgare frekvens av manglande eller mangelfull innleiing. Vidare såg me òg at desse tekstane hadde mangelfull avslutning, sidan dei ofte ikkje hadde noko overordna å spele tilbake på i denne.

Eit anna fenomen som òg gjekk att i fleire tekstar på tvers av nivå var val av ståstad eller perspektiv, og då særleg dei mange tilfella av at gruppa eller forfattaren (det litterære «me» eller «eg») stilte seg veldig på ei side saka og tilsynelatande ikkje klarte å setje seg inn kva saka eigentleg handla om, eller i liten grad sette seg inn i viktige deler av saka. Dette gjorde at fleire av tekstane, særleg i dei to første rundane var prega av eit noko snevert eller «trongsynt» forhold til tematikken, og det verka som gruppa ikkje klarte – eller var villige til – å sjå saka frå andre ståstader enn sin eigen, slik at ein ofte konkluderte ut i frå ei side, utan å gje rom for at det er andre vinklingar. Eit døme på dette:

Det å ha karakterar gjer at klassemiljøet vert därlegare, samarbeidet svekkast og konkuransen blant elevane vert større. Slik skal det ikkje vere. Medelever får veta kvarandre sine karakterar, dette skaper fordommar mellom elevane. Mange unge opplever eit hiv etter å alltid være best, og å ikkje være därlegare enn sine medelevar. (A2-1).

Her ser ein korleis gruppa kjem med argument og påstandar knytt til karakterar, men dei vert framstilt som om det er fakta og gir ikkje rom for alternative synspunkt. Dei skriv at karakter «gjer at klassemiljøet vert dårligare» framfor å t.d. skrive «karakter kan påverke klassemiljøet». Vidare ser ein at dei tilsynelatande skriv ut i frå eit slags «worst case scenario» der alle kjenner kvarandre sine karakterar og det med garanti veks fram konfliktar og fordommar ut av dette, sjølv om det ikkje blir gitt forklaring på påstanden eller opna opp for andre synspunkt. Denne bastante argumentasjonen kjem eg tilbake til i neste kapittel i meir detalj. Det som var ekstra interessant med dette fenomenet var at mange av gruppene til ein viss grad heldt på det gjennom alle tre rundane av tekstar, og at fleire av gruppene som sleit med dette faktisk var plassert i den øvre halvdel av nivåskalaen, og nokre av dei faktisk definert som høgtpresterande. Dette trur eg heng saman med det lærarane skildra som manglande diskusjon og kvalitetskontroll, som eg kjem inn på drøftinga. Denne einspora ståstadens og vinklingane kring tematikken gjorde òg at mykje av argumentasjonen i særleg desse tekstane blei veldig bastant i forma.

5.2.4 Språk

Språk var den tredje kategorien i oversikta mi, og som eg var inne på tidlegare valde eg her å fokusere på språk i meir overordna perspektiv, og tok ikkje omsyn til rettskriving, teiknsetjing og dei meir typiske «raudblyantfeila», då eg mente det ikkje var relevant for det eg såg etter i studien. Av dei fire hovudkategoriane var språk den som utgjorde minst i rånotata og som difor får minst merksemd i denne teksten, då eg opplevde at særleg struktur og argumentasjon var viktigare for det eg såg etter.

Som med strukturen var det interessant å sjå at det var ei merkbar utvikling hjå gruppene, og her særleg i dei som var definert som lågtpresterande. Eit funn som overraska meg her var språket, eller nærare sagt tonen. Medan mi tidlegare erfaring med argumenterande tekstar ofte har vist at særleg dei lågtpresterande elevane ofte har eit veldig subjektivt språk, med mange ugrunna meningar, var mange av dei 54 elevtekstane i studien snarare prega av ein svært objektiv, oppstylta og unaturleg tone, noko både eg og faglærarane tolka som om gruppene forsøkte å etterlikne det fagleg akademiske språket i kjeldene dei nytta, men utan å heilt forstå kva dei ulike orda tyda. Frå lærarane sine feltnotat kan me lese at fleire av dei same gruppene la mykje vekt på kjeldene, og har tilsynelatande gjort eit forsøk på å føre vidare stilten og språket i desse, både i lengre setningar og avsnitt eller val av synonym som ikkje passar med

den overordna tonen i språket deira. Eit døme frå ein av tekstane i første runde:

Forkjemparar for vurdering kan argumentere med at studie har vist at lærerans vurderingspraksis kan fremme læring (A7-1).

Her har gruppa vist til eit lesarinnlegg som mellom anna nytta to særeigne omgrep: ordet «karakterforkjempar», og i eitt høve «forkjempar for vurderingar», noko gruppa deretter har brukt fleire gonger vidare i teksten framfor å sjå etter synonym eller andre måtar å skrive dette for å skape meir variasjon i teksten. Dette var eit gjengåande trekk hos fleire av både dei lågtpresterande gruppene og nokre av kontrollgruppene, særleg i første runde, og i ei av gruppene godt synleg gjennom alle tre oppgåvene. På mange måtar verka det som om desse gruppene valde å støtte seg noko blindt på ordbruken og tonen i vedlegga for å verke meir seriøse. Vidare såg eg i fleire av tekstane at gruppene forsøkte seg på det eg opplevde som kunstig, nesten-akademisk tone og språk, med bruk av tunge faguttrykk og overdrive komplisert språk for å gjøre teksten meir avansert, ofte med bruk av språk og ord dei henta frå kjeldene dei refererte til i teksten.

Eit anna særdrag som gjekk att i språket var bruken av ein overveldande positiv eller negativ tone, ofte saman med meir subjektivt språk og bastant argumentasjon. Fleire av tekstane, særleg i første runde, hadde ein overordna og gjennomgåande bruk av sterkt positive og/eller negative adjektiv og vurderingar, ofte med bakgrunn i subjektive erfaringar og observasjonar som i liten til ingen grad støtta seg på kjelder eller blei forklart i særleg grad:

Lærarar snakkar kontinuerleg om eksamen. [...] Dette kan vere med å sette eit stort press på ungdommar, noko som vil føre til eit høgt stressnivå. Stress er med på å utvikle andre negative ting som t.d. psykiske lidelsar [sic], därleg sjølvbilete osv (B8-2).

Her ser ein eit godt døme på denne kombinasjonen, som var eit gjengåande trekk i svært mange tekstar over alle tre vekene, og med aukande frekvens hjå dei lågtpresterande. Gruppa gjer eit forsøk på å forme eit argument knytt til eksamen og stress det vert forsterka med negativt språk og fokus på uheldige verknader, og set samstundes til side alle alternative vinklar eller motførestillingar. Som i dømet om karakter og klassemiljø frå førre kapittel, legg gruppa all vekt på konsekvensane knytt til påstanden, men utan å presentere noko utgreiing

eller kjelde på dette, eller på annan måte forsvare det eller å gjere det relevant for den overordna teksten og tematikken. Både i dømet over og resten av teksten til denne gruppa ser ein samstundes at språket er svært bastant; gruppa kjem med ein urokkeleg konklusjon om at eksamen utan unntak fører til stress, og utan å gi rom for alternative synsvinklar eller motførestillingar. Vidare presenterer dei som ei sjølvskriven sanning at ein vidare som følgje av stress nesten garantert utviklar psykiske sjukdomar eller lidingar – igjen utan rom for alternative synsvinklar eller med noko vidare forklaring eller kjelder som støttar påstanden deira. Gruppene der ein fann desse språklege kjenneteikna òg var grupper som ofte hadde tung bruk av subjektivt språk og manglande kjelder og kjeldebruk. Det kunne verke som om desse gruppene ofte brukte lite tid på å finne kjelder eller annan stønad for påstandane sine, men snarare la vekt på argumenta frå den interne diskusjonen i gruppa utan særleg kvalitetskontroll, noko faglærar òg framheva, og som eg kjem nærmere inn på i drøftinga.

5.2.5 Argumentasjon

Den fjerde og mest sentrale kategorien var argumentasjon, der eg opplevde at det var store skilnader mellom dei høgt- og lågtpresterande, sjølv om det samstundes var mange likskapar på tvers av alle tre nivåa, og då særleg kontrollgruppene. Medan både dei høgtpresterande og kontrollgruppene i stor grad kom med sjølvstendig argumentasjon allereie i første runde, var det eit tidleg særdrag hjå dei lågtpresterande at tekstane støtta seg veldig tungt på kjelder, både i form av parafrasert innhald og mykje direkte sitat frå kjeldene. Samstundes såg ein at desse gruppene i liten grad nytta seg av eigne tankar knytt til emna dei skreiv om, noko dei andre hadde mykje meir av. I mange av dei høgtpresterande og kontrollgruppene var det gjengåande bruk av både objektive og subjektive refleksjonar for å støtte argumentasjonen, ofte med eiga erfaring som utgangspunkt, sjølv om relevansen og nytten av dette ikkje alltid var like stor.

Eit viktig argument for karakterar er at det er ein viktig indikator på kor ein ligg i faget. [...] Dette kan vera ein tryggleik for mange, og det kan bidra til at du jobbar litt ekstra med visse fag for å betre karakteren din (B6-1).

Her kjem gruppa med ein refleksjon kring karakterar som synleggjer at gruppa meiner at karakterar kan vere noko positivt for elevar, samstundes som dei ikkje blir verken positivt eller negativt ladd i tonen, men etablerer det eg opplevde om ei objektiv forståing av karakterar som hjelphemiddel, og på den måten syner lesaren at teksten er gjennomtenkt og

nyansert. Samstundes blir det ikkje gitt noko djupare forklaring, slik at dei som er usamde ville kanskje etterlyst meir detaljar. Vidare såg eg òg at desse gruppene ofte støtta desse refleksjonane med kjelder, til dømes studiar eller artiklar, men utan å berre sitere kjeldene, men snarare ved å nytte nettopp slike refleksjonar og parafrase for å gjere argumentasjonen meir personleg og i tråd med tonen elles i teksten. Dette ser me mellom anna i dette dømet:

Sjølv om karakterar er ein god peikepinn, finnes det andre måtar som ein kan vurdere på. Studie viser at karakterar fører til at elevar ikkje bryr seg like mykje om tilbakemeldingane sine, og fokuserer meir på kva karakter dei får. Dette fører til at dei ikkje får utvikla seg vidare (A1-1).

Her ser ein at gruppa i utgangspunktet kjem med ein objektiv refleksjon, men som dei vidare støttar med ein studie for å styrke ståstadens sin og argumentasjonen bak. Samstundes unngår dei å bli verken subjektive i språk og framtoning, eller overveldande negativ eller positiv. På den måten får dei fram poenget sitt på ein god måte. Etterkvart som gruppene arbeidde seg gjennom dei tre vekene med prosjektet, blei det mykje meir gjennomført argumentasjon i dei fleste tekstane, sjølv om enkelte grupper skilde seg ut med stadig svakare argumentasjon, og overraskande nok var det dei høgtpresterande som hadde den mest markante utviklinga her, og då i feil retning. I starten var argumentasjonen hjå desse gruppene svært god, med meir objektiv refleksjon og i langt større grad støtta av kjelder enn det seinare utvikla seg til. Dei lågtpresterande gruppene støtta seg ofte veldig tungt til kjelder i starten, men formulerte utover i prosjektet sin eigen argumentasjon som i langt større grad var meir sjølvstendig og gjennomført, med gode refleksjonar og grunnlag for påstandane som blei presentert.

Eit anna særdrag som gjekk att var at fleire av gruppene, særleg dei lågtpresterande, tok inn argument og meininger som ikkje var relevante eller blei gjort relevante for den overordna problemstillinga eller tematikken. Unntaket var, i alle fall i den første runden av tekstar, dei gruppene som var definert som høgtpresterande, som i stor grad valde ut relevante argument og påstandar, og samstundes gjorde andre argument relevante gjennom refleksjonar eller andre koplingar til den raude tråden. Dermed sto tekstane til dei høgtpresterande gruppene fram som mykje ryddigare og meir gjennomarbeidde enn det tekstane til kontrollgruppene og dei lågtpresterande var i den første innleveringa og til dels i den andre.

Vidare såg eg derimot at dei høgtpresterande gruppene hadde ei nedgåande utvikling, der det subjektive tok over argumentasjonen, og det blei mindre bruk av kjelder. Fleire av tekstane blei mykje meir einsidige, og ein såg at både språket og innhaldet generelt blei prega av denne utviklinga. Mest synleg var det i argumentasjonen, der eg opplevde ein markant auke i argument som etter Toulmins modell (2008) hadde svak heimel og i liten grad tok høgde for motførestillingar eller motsvar til argumenta. Dette var noko ein såg lite av hjå dei lågt- og høgtpresterande gruppene i starten, men som etterkvart blei meir og meir synleg i tekstane til dei høgtpresterande. I oppgåva om heimeskule såg eg dette svært tydeleg; der elevane stort sett argumenterte frå sin ståstad i forhold til om dei var for eller mot heimeskule, utan å ta høgde for at det fanst ei elevgruppe som sto på andre sida av saka og ikkje var samde med dei. Eit døme:

Mange elevar hevdar at dei koste seg i koronatida. [...] All fornuft seier at heimeskule ikkje hjelp for verken stress eller læring. (B6-3)

Her ser ein korleis gruppa stiller seg i ein posisjon der dei talar på vegne av eit fleirtal dei ikkje definerer, og forsvarer det med fornuftsargumentasjon utan å opne for at det er motførestillingar. Denne måten å argumentere «på vegner av alle» gjekk mykje igjen, særleg i dei to første rundane, men i mange av gruppene, mellom anna gruppa i dømet, gjekk det att i alle tre tekstane dei skreiv. Samstundes viser dømet ovanfor, saman med dømet øvst på førra side, korleis ein såg merkbar nedgang i kvalitet i argumentasjonen, her med begge døma frå same gruppe. Medan gruppa i den første teksten kom med reflekterte og velformulerte argument var desse heilt fråverande i den tredje innleveringa. Det som var interessant var at dette var nærast unikt for dei høgtpresterande gruppene, ettersom både dei lågtpresterande og kontrollgruppene hadde ein merkbar auke i kvalitet både i argumentasjon og innhald generelt. Sjølv om graden varierte frå gruppe til gruppe, så var det faktisk berre ei av dei totalt fjorten gruppene som *ikkje* var definert som høgtpresterande som hadde liknande negativ utvikling, og den var langt mindre enn hjå dei høgtpresterande. Samstundes er det viktig å framheve at ei av dei høgtpresterande gruppene *ikkje* hadde denne negative utviklinga.

5.3 Feltnotat, eigenvurdering og gruppeintervju

5.3.1 Feltnotat og lærarobbservasjonar

I tillegg til elevtekstane hadde eg to andre skriftlege kjelder i datamaterialet mitt, og den første av dei var feltnotat frå faglærarane, som for øvrig blei fylt ut av møte med faglærarane veka etter at prosjektet vart gjennomført, og desse feltnotata gjorde det mogleg for meg å kome djupare inn i korleis faglæraren hadde opplevd arbeidet grappa gjorde i dei til saman tre skriveøktene. Med hjelp av desse kunne eg mellom anna seie litt meir om kor vidt samarbeidet på gruppene hadde fungert, om gruppene var prega av demokratisk arbeid eller om det var enkeltelevar som dominerte og tok styringa, i alle fall ut frå det læraren kunne observere. Her kom òg eigenvurderinga frå elevane godt med, då den kunne seie noko om elevane si reelle oppleveling av arbeidsmetoden og oppgåvene, noko som igjen var med å påverke utvalet av grupper til intervju.

Frå dei to feltnotata og påfølgande møta var det mykje interessant å hente når det gjeld korleis gruppene hadde arbeidd. Dei fleste starta kvar runde med å lese nøye gjennom oppgåveteksten dei hadde fått, for deretter å diskutere idear til korleis dei kunne løyse oppgåva. Mange av gruppene hadde ein som noterte stikkord inn i fellesdokumentet, og dei blei samde om ei ansvarsfordeling. Tidsbruken på dette varierte, og frå feltnotata kan me lese at det ikkje var nokon særlege samanhengar mellom nivå og tidsbruk i starten. Skilnad i tidsbruk blei meir synleg undervegs. Etter at det var lagt ein grovplan, gjekk dei fleste gruppene over i skrivemodus, der det var lite diskusjon eller synleg samarbeid utanfor fellesdokumentet i denne delen. Først når mykje av informasjonsinnhentinga var gjort, gjekk gruppene i gang med nye rundar med diskusjon, og det var her lærarane byrja å sjå forskjell på gruppene. Medan dei lågtpresterande gruppene her valde å bruke mykje tid på å drøfte kva synsvinkel dei skulle ha, kva side av saka dei skulle stå på og korleis dei skulle leggje fram argumentasjonen sin, noko kontrollgruppene stort sett òg gjorde, var dei høgtpresterande gruppene lite aktive i diskusjonar, og brukte merkbart mindre tid på dette enn det resten av elevane gjorde.

Ein annan observasjon frå feltnotata var i kva grad gruppene søkte hjelp hjå lærar, sidan lærar ikkje sjølv tok initiativ til å hjelpe gruppene, i tråd med undervisningsopplegget. Medan både kontrollgruppene og dei lågtpresterande gruppene spurte mykje etter hjelp, særleg ei av gruppene, var dei høgtpresterande gruppene lite aktive på denne fronten, og hadde i det heile

lite kontakt med lærar eller dei andre gruppene, men brukte meir kvarande. I ettertid blei dette diskutert med faglærarane, sidan det kom fram at fleire av dei høgtpresterande gruppene som hadde vore lite aktive i diskusjonar og i liten grad etterspurt hjelp eller kommentarar frå lærarane hadde hatt ei nedgåande utvikling i tekstane sine. Eg var veldig interessert å finne ut kvifor dette var slik, sidan det ikkje berre skjedde i ei enkelt gruppe, men i fleire grupper på tvers av dei to forsøksklassane. Ein teori, som eg kjem tilbake til seinare, er at elevane på desse gruppene, vel vitande om at dei andre var høgtpresterande elevar med gode karakterar, kompetanse og kunnskap, i liten grad stilte spørsmål ved kvarandre eller hadde nokon kvalitetskontroll på kvarande sine synspunkt, argument eller innspel, men snarare tok det dei andre på gruppa sa for «god fisk», sidan dei var rekna som høgtpresterande. Dette kjem eg tilbake til i drøftinga.

Vidare var det observert i feltnotata at gruppene vektla ulike ting i diskusjonane. Medan dei fleste gruppene brukte mykje tid på å diskutere argumentasjon og innhald, brukte ein del av dei òg mykje tid på å diskutere det strukturelle og formelle ved tekstane, som til dømes overskrifter, problemstilling og korleis teksten skulle vere sett opp. I ettertid ser eg at mange av dei gruppene som brukte mykje tid på å diskutere desse tinga òg hadde den største utviklinga når ein ser på struktur, språk og formelle krav. Mellom anna kom det fram at fleire av gruppene sjølv tok initiativ til å få inn problemstilling i tekstane sine etterkvart, fordi dei høyrt dei andre gruppene snakka om det, og deretter diskuterte det i gruppa.

5.3.2 Elevane sine eigenvurderingar

Saman med feltnotata frå lærar fekk eg òg overlevert skriftlege oppsummeringar av elevane si eigenvurdering knytt til oppgåva. Grunnen til at eg fekk ei oppsummering framfor dei faktiske resultata og svara var omsyn til anonymisering. Av dei meir kvantitative eller graderte spørsmåla i eigenvurderingane kunne ein lese, som hovudoverskrifter, at elevane på det jamne var nøgd med prosjektet og opplegget, og at berre ei handfull elevar av dei til saman 54 deltakarane følte dei ikkje hadde noko utbytte av dei tre vekene. Mange av elevane meldte tilbake at dei følte dei hadde lært mykje, at dei gjerne ville arbeide med denne metodikken fleire gonger, og at dei såg på sin eigen innsats i arbeidet som god.

Når eg ser nærmare på dei opne spørsmåla, kom det igjen fram interessante resultat. Der elevane fekk kome med innspel til kva dei ville gjort annleis ved ein eventuell neste gong var det eit overveldande fleirtal av elevar som gjerne ville jobbe på denne måten att, men då med

grupper dei laga sjølv, noko som var særleg framtredande blant dei høgtpresterande elevane. Hjå dei lågtpresterande var det berre to elevar som meinte dette, medan resten var meir oppteken av varierte oppgåver. Dette var for øvrig noko mange elevar elles var oppteken av. Ein ting som var interessant i denne delen av eigenvurderinga var spørsmålet knytt til gruppесаманsetningane, der det var om lag 50/50 fordeling mellom alternativa «Lærar lagar gruppene» og «Me lagar grupper sjølv», medan det tredje alternativet: «Gruppene vert trekt tilfeldig», ikkje blei vald av ein einaste elev. I diskusjon med faglærarane fekk eg inntrykk av at elevane helst ville vere på gruppe med vener og kjente, men vedgjekk at å arbeide med dei på same nivå var eit godt alternativ til dette, sjølv om nokre elevar hadde reagert på det dei opplevde som inndelinga som stigmatisering på bakgrunn av karakterar. Her meinte faglærarane at dette truleg var meir ein reaksjon på at elevane såg seg sjølv som dyktigare enn gruppeinndelinga tilsa, sidan dei same elevane hadde gått med på nivådeling som del av informasjonsmøtet og informasjonsskrivet dei hadde signert. Eit anna innspel som kom i denne delen var at fleire av elevane, særleg blant dei høgtpresterande, opplevde det som vanskeleg å gi tilbakemelding eller kommentarar til kvarandre – og skildra mellom anna dette i eigenvurderinga som «klaging». Dette understrekar igjen det eg var inne på i førre kapittel: at dei høgtpresterande elevane tilsynelatande vegra seg for å gi kvarandre kritikk eller tilbakemeldingar, og at dette kan ha vore ein av grunnane til at akkurat desse gruppene opplevde den negative utviklinga. Sidan mykje etterkvart peika på at det var like interessante resultat blant dei høgtpresterande elevane som dei lågtpresterande, valde eg å velje ut grupper frå begge dei to til intervju.

5.3.3 Gruppeintervju

Den siste datainnsamlinga var i form av gruppeintervju med tre utvalde grupper. I motsetning til i tekstanalysen hadde eg på dette punktet i studien oversikt over både nivå på dei ulike gruppene, samt kjennskap til tekstane dei hadde produsert, noko som gjorde at eg i møte med dei hadde ein heilt annan ståstad enn eg hadde då eg såg på tekstane deira utan noko forkjennskap eller annan informasjon om dei. Dette var difor med på å legge visse føringar for intervjua, sidan eg ville belyse korleis gruppene hadde arbeidd, men utan å spørje dei direkte om tekstane deira. Resultatet blei at eg laga ein generell intervjuguide der eg såg etter gruppa sine opplevelingar av opplegget, korleis dei hadde arbeidd og om dei følte dei hadde lært noko både som gruppe og individ, og i så tilfelle kva. Samstundes la eg opp til oppfølgingsspørsmål der eg kanskje såg meir på det gruppene hadde gjort som eg hadde kjennskap til frå datamaterialet elles, inkludert feltnotat og eigenvurdering, slik at eg mellom anna kunne

leggje meir vekt på spørsmål knytt til diskusjon i dei gruppene der eg visste at dei anten hadde brukte mykje eller lite tid på dette, i håp om å få belyst frå gruppa sin ståstad kvifor det vart slik. Av omsyn til anonymisering er gruppene nummerert i denne delen.

Det eg opplevde som svært interessant med intervjeta var korleis gruppene sine svar og kommentarar på spørsmåla på mange måtar reflekterte tekstane deira; ei av dei tre gruppene som blei intervjeta hadde på dei fleste spørsmåla korte og konkrete svar utan særleg forklaringar i intervjeta, slik at eg i større grad måtte stille oppfølgingsspørsmål. Den same gruppa hadde òg tekstar som var prega av lite utdjuping. Likeins opplevde eg at ei av gruppene kom med svært lange, utfyllande svar der dei spelte på kvarandre utan at eg i særleg grad måtte kome med oppfølgingsspørsmål, og i eitt av intervjeta enda gruppa faktisk opp med å dekkje størsteparten av tre spørsmål med det første svaret sitt, sidan dei kommenterte kvarandre sine svar og difor kom inn på ein del av tinga naturleg. Denne forskjellen kan ein sjå tydeleg i utdrag frå dei to gruppene sine svar på første spørsmålet:

Intervjugruppe 1 – definert som lågtpresterande.

Intervjuar	Korleis opplevde de opplegget?
Elev 1	Greitt. [ser på elev 2 og elev 3]
Elev 2	Heilt greitt. [elev 3 nikkar]. Det var fint å skrive tekst etter tekst etter tekst slik at ein såg korleis ein gjorde det betre.
Intervjuar	Ja, opplevde de at de gjorde det bedre?
Elev 1	Ja, eller.. vi var litt sånn... [lengre pause før eleven kjem med svar]

Intervjugruppe 3 – definert som høgtpresterande.

Intervjuar	Korleis opplevde de opplegget?
Elev 1	Eg synes eigentleg det var litt tungt, men eg følte liksom [at] vi fekk det til då [ser på dei to andre, dei nikkar]
Elev 2	Eg synes det var ei grei læringsoppleving, at vi fekk litt vite korleis vi andre på gruppa tenkte då, og reflektere litt rundt fagstoffet, [prøve] litt andre metodar og.. komme fram til mange [løysingar].
Elev 3	Ja, eg syns det var som ei vanlig oppgåve men at vi var i grupper og då får vi jo vite kva dei andre har tenkt og litt sånt [ser på elev 1 og 2].
Elev 1	Ja, og me.. me fekk det jo greitt til syns eg.

Elev 2	<p>[nikkar samtykkande] Det vi gjorde var at vi starta med å lage introduksjonen [innleiinga] då, for sjølve oppgåva, og så fordele litt ulike emne, så kanskje ein person tok ansvar for å komme med argument imot, nokon argument for, mens den andre parten kanskje leita etter kjelder som ein kunne bruke. Og så diskuterte me kva me fann.</p>
---------------	--

Her får ein jo fram det som nesten er blitt ein stereotypi blant norsklærarar, som blant anna blei framheva då eg drøfta resultata med nokre av mine kollegaer på norskseksjonen¹¹. Då eg fortalte om korleis intervjeta hadde gått, var responsen frå dei andre at den første gruppa var sikkert lågtpresterande og den andre var nok høgtpresterande, sidan det var ei forventning frå lærarane at dei svake elevane svarer kort og treng oppfølgingsspørsmål, medan dei sterke elevane kan greie ut i mykje større grad. Om ein går meir i djupna på svara, ser ein likevel at begge gruppene kom med gode svar på spørsmåla og faktisk belyste mykje av det eg spurte etter, men med den sentrale forskjellen at eg i det første intervjetet sjølv måtte vere meir aktiv for å få svara ut av elevane ved å stille fleire oppfølgingsspørsmål.

Intervjeta var samstundes svært nyttige for å belyse det som etterkvart blei synleg som ein sentral del av arbeidet elevane hadde utført; nemleg diskusjonane, som alle tre gruppene ovanfor framheva som viktig, sjølv om dei hadde ulik oppleveling av arbeidet med det. Medan gruppe 1 og 3 arbeidde aktivt med diskusjon og tok initiativ til samtale under arbeidet, noko feltnotata frå faglærar underbygde, fekk ein i intervjetet med gruppe 2 inntrykk av at dei brukte lite tid på diskusjon samanlikna med dei andre:

Gruppe 2 – definert som høgtpresterande:

Intervjuar	Når de jobba i lag, ehm, brukte de mykje tid på dette med diskusjon?
Elev 1	Mhm [elev 1 og 3 nikkar begge to].
Elev 2	Vi jobba oss tre ilag på samme [dokument].
<i>Lengre digresjon om korleis dei samarbeidde teknisk og kven som gjorde kva.</i>	
Intervjuar	Men sånn som diskusjonsbiten; [...] brukte de meir tid på dette når de starta, meir på slutten, mindre i slutten, like mykje, har de nokon tankar om det?

¹¹ Ein generell diskusjon om studien og mine førebelse resultat, utan at det blei nemnd namn, grupper eller andre faktorar som gjorde det mogleg å identifisere elevane som deltok i studien.

Elev 2	[dei tre ser på kvarandre] Eeeeh.. akkurat det hugsar eg ikkje heilt [ler] kor mykje tid vi snakka i starten i forhold til slutten men.. [ser mot dei to andre] Eg vil sei vi diskuterte.. mykje, det var liksom ein del kommunikasjonen mellom oss.
Elev 3	Mhm [alle tre nikkar samtykkande].

Som ein ser i utdraget var det lite å hente frå denne gruppa når det kom til diskusjonane, og sjølv då eg forsøkte å plukke dette opp att mot slutten av intervjuet, så hadde gruppa få refleksjonar eller kommentarar å kome med når det gjaldt korleis gruppa hadde arbeidd med tanke på diskusjonar. Dette var eit interessant, men ikkje uventa resultat, sidan dette var ei gruppe som i feltnotat frå faglærar vart skildra som den gruppa der det blei diskutert klart minst, og der faglærar i etterkant kommenterte at samtalane på gruppa stort sett gjekk på at den eine kom med eit utsegn eller forslag som dei to andre elevane samtykka til, før dei gjekk vidare. Dette var òg ein av gruppene der kvaliteten gjekk merkbart ned over tid. På den måten var dette kanskje den mest interessante gruppa i studien, sidan det var ei gruppe som var definert som høgtpresterande av faglærar, og der alle elevane på gruppa hadde gode karakter i norskfaget, men likevel fungerte tilsynelatande ikkje samarbeidet på denne gruppa, sjølv om gruppa i intervjuet understreka at dei var vener og gjerne ville arbeide saman fleire gonger. Ein ting som også var interessant ved denne gruppa, og for så vidt dei to andre, var at det blei tydeleg at sjølv med nivådelte grupper hadde det danna seg ein tydeleg leiarstruktur i gruppa. Under intervjuet kunne ein gjennom samhandling og kroppsspråk få eit tydeleg bilet av kven som blei sett på som leiaren på gruppa, både i at den personen som regel tok initiativ til å svare, medan dei andre på gruppene verka som om dei såg til leiaren for «godkjenning» når dei kom med svar og innspel. Her var derimot unntaket gruppe 2, der det verka som om denne strukturen var diffus, og elevane brukte mykje tid på å tilsynelatande leite etter svar eller hjelp frå kvarandre på spørsmåla, noko som igjen kan har vore ein av grunnane til at akkurat denne gruppa kom med veldig korte svar som ofte ikkje svarte på mykje av det eg var ute etter, som til dømes bruk av diskusjon.

Om eg skal samanfatte dei sentrale funna frå intervjuet, er det fire ting eg vil framheve. For det første var det tydeleg at gruppene var positive til denne arbeidsforma, og at det i liten grad var misnøye knytt til måten gruppene var sett saman på og gjennomføringa med nivådeling, unntake den eine eleven eg var inne på tidlegare. Alle dei tre gruppene som blei intervjuet var positive til å kunne gjere eit slikt prosjekt fleire gonger, sjølv om to av gruppene meinte det

ville vere nyttig med større variasjon i oppgåvene i så tilfelle. For det andre gav intervjuet eit inntrykk av at dei lågtpresterande gruppene samarbeidde betre enn det dei høgtpresterande gjorde når det kom til sjølve tekstane. Medan dei høgtpresterande gruppene hadde samarbeidd og diskutert kring argumentasjon, tematikk og innhald, verka det ikkje som om desse gruppene hadde brukta særleg mykje tid på å diskutere struktur og samanheng, noko som blei støtta av feltnotat og tekstane i seg sjølv. Derimot verka det som om den lågtpresterande gruppa som var intervjuet hadde fordelt diskusjonstida godt over både det strukturelle og innhaldsmessige, slik at ein såg ei breiare utvikling over heile teksten hjå dei, der dei andre gruppene stagnerte meir og i visse tilfelle, som eg var inne på tidlegare, faktisk hadde ei negativ utvikling.

Det tredje sentrale funnet eg vil framheve var posisjonering og struktur innanfor gruppa, som eg var inne på ovanfor. Det var tydeleg at det danna seg eit hierarki inne i gruppene, der det var ein tydeleg leiar som tilsynelatande tok på seg ansvar for overordna oppgåver. Det som var interessant var at i samtale med faglærar kom det fram at dei elevane eg hadde sett på som «leiarane» i intervjuet, i alle tre høva var dei som òg tok ansvar for oppretting og levering av delingsdokumentet. Difor var jo då særleg gruppe 2 ekstra interessant, sidan det verka som om denne strukturen var fråverande i denne gruppa, noko som òg vart reflektert i tekstane dei produserte. Meir om dette i drøftinga.

Men det det fjerde og etter mi meining viktigaste funnet i intervjuet for min del var måten elevane skildra kva dei hadde lært individuelt av dette prosjektet. Som eg skreiv tidlegare la eg på slutten av intervjuet inn spørsmål om kva elevane følte dei hadde lært av dette prosjektet, både som gruppe og individuelt, og her framheva alle dei tre gruppene korleis dei opplevde at dei hadde blitt meir merksame på og kritiske til sine eigne tekstar ved å arbeide felles på denne måten, sidan dei fortløpende vurderte det dei andre elevane skreiv, og dermed samstundes blei meir klar over kva dei skulle sjå etter når dei retta og vurderte sine eigne produkt. Som den eine eleven uttalte: «Hvis eg ser ein feil som kanskje nokon andre har gjort, så går eg og ser etter det hos meg og. For at eg ikkje skal kunne "rette" på ein annan for å så å ha gjort same feilen sjølv». Liknande tilbakemeldingar fekk eg òg av dei andre gruppene, og det verka i det heile som om dei fleste av elevane opplevde at dei hadde eit læringsutbytte av prosjektet, noko eigenvurderingane også underbygde.

6 Drøfting

6.1 Drøfting av forskingsspørsmåla

Medan eg i førre kapittel i grove trekk presenterte ein del av funna eg gjorde frå eit meir overordna perspektiv, vil eg no forsøke å kople funna mine mot forskingsspørsmåla og teorien med mål om å kunne trekke nokre svar ut av datamaterialet mitt. Som eg har vore inne på før er det viktig å hugse at dette er ein avgrensa kasusstudie, slik at det eg kjem fram til på ingen måte kan sjåast som nokon fasit eller konklusjon på korleis nivådeling og samskriving fungerer generelt, men kanskje kan det vere eit springbrett for vidare forsking på dette feltet, som trass alt er, som eg var inne på i starten, eit felt som i liten grad har fått fokus, særleg i norsk vidaregåande skule. Mellom anna hadde det vore interessant å forsøke dette sjølv med andre klassar, andre fag og andre nivå, og det hadde vore interessant å sjå kor vidt andre lærarar hadde kome til same konklusjonar som eg sjølv dersom dei gjer liknande forsøk. For å summere opp og drøfte funna mine vil eg gå tilbake til dei tre forskingsspørsmåla eg introduserte i starten av oppgåva:

1. Kva karakteriserer tekstane til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?
2. Kva karakteriserer skriveprosessen og utviklinga til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?
3. Korleis opplever dei lågt- og høgtpresterande elevane arbeid med samskriving?

6.1.1 Kva karakteriserer tekstane til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?

Eg vil starte med tekstane til dei lågtpresterande gruppene, og det første eg vil framheve er bruken av skjematiske struktur og form, og særleg bruken av det eg tidlegare skildra som ein unaturleg tone, tilsynelatande prega av å etterlikne kjeldene. Både blant dei lågtpresterande gruppene og fleire av kontrollgruppene var dette eit kjenneteikn som gjekk att særleg i starten – det verka som om gruppene forsøkte å støtte seg på tonen og språket i kjeldene dei nyttta. Dette var for så vidt ikkje overraskande, sidan dei same gruppene òg støtta seg tungt på skriverammer og metatekst, slik at tekstane på mange måtar gav eit inntrykk av at gruppa ikkje heilt visste korleis dei skulle omarbeide støttematerialet dei hadde, noko eg sjølv har erfart i undervisninga mi med desse elevgruppene. Dette stemmer også med det Øgreid fann i ein av sine studiar – ho finn at nokre av tekstane var prega av at støttene som desse gruppene

hadde ikkje var tilstrekkeleg internalisert (2016, s. 12-14). Dette gjorde at tekstane til dei lågtpresterande tidleg var sterkt kjenneteikna av å vere det eg opplevde som uferdige skisser, med store mengder ubehandla data, notatar og andre ting som ein vanlegvis ville ha rydda vekk før levering, men som desse gruppene tilsynelatande ikkje hadde gjort. Her må det understrekast at dei i første runden hadde mindre tid enn i dei to neste grunna måten prosjekt blei gjennomført på, så eg kan ikkje utelukke at desse tinga hadde vorte utbetra om gruppene hadde hatt meir tid, sidan dei tydelegvis blei bevisst på det til den neste oppgåva.

Om ein samanliknar med dei høgtpresterande var desse tekstane òg prega av ein objektiv tone, slik oppgåva spurte etter, men ein såg ikkje den same etterlikninga av kjeldene, slik at språk og tone var mykje meir naturleg og retta mot det publikummet som var gitt i starten av oppgåva: ei skuleavis lese av elevar i same aldersgruppe. Om ein koplar dette mot litteraturen så kan jo funna minne om det Øgreid (2016) fann; mange av elevane støtta seg på både skriverammene i ressursheftet dei hadde fått (Skrivesenteret, 2014) og kjeldene dei fann som prosedyrehjelp, men for dei lågtpresterande gruppene var ikkje bruken internalisert – slik at mykje av rammene og kjeldene sto att i teksten. Samstundes såg ein at dei høgtpresterande gruppene i mykje større grad ikkje støtta seg på denne prosedyrehjelpa, med det resultat at tekstane i større grad var det Øgreid kalla essayistiske og assosiative i stilten, men med konsekvensen at tekstane etterkvart sklei meir vekk frå problemstillinga og det som eigentleg sto sentralt i teksten (Øgreid, 2016, s. 13). Dette var svært synleg hjå dei høgtpresterande gruppene, der eg opplevde at tekstane over tid blei mindre strukturerte og friare i stilten, men på bekostning av at dei i mindre grad svarte på problemstillinga eller heldt seg til saka. Dette var særleg tydeleg i den tredje runden, der fleire av dei høgtpresterande gruppene levert tekstar som hadde større manglar både i struktur og innhald.

Mi oppleving er at skriverammene har fungert godt for kontrollgruppene, altså dei som ikkje var definert som verken lågt- eller høgtpresterande, medan i dei andre gruppene er resultata meir sprikande. SDei lågtpresterande gruppene hadde minst nytte av skriverammene i den første oppgåva, sjølv om dette betra seg over tid etterkvart som desse gruppene fekk internalisert skiverammene og nytta dei meir som støtte eller prosedyrehjelp, og mindre som mal for utfylling. Samstundes trur eg dette var med å gjere at desse gruppene såg annleis på bruken av kjeldene, og at dei over tid klarte å sjå på kjeldene som støtter dei skulle nytte for å forme eigne argument og refleksjonar snarare enn å forme tekstane sine kring sitat og utsnitt frå kjeldene dei nytta. Ser me på bruken av skiverammer og kjelder over tid hjå dei

høgtpresterande gruppene, ser me som sagt at dei blei mykje meir essayistiske i stilten, og at forholdet til kjeldene samstundes òg vart meir liberalt. Medan dei i starten hadde gode refleksjonar og argument med utgangspunkt i kjelder, både sitert og parafrasert, blei dette over tid meir lauseleg, fleire av gruppene tolka kjeldene meir fritt, og i fleire høve hadde dei ei meir selektiv tolking av kjeldene, med fokus på den delen som støtta synspunkta deira framfor å sjå meir objektivt på saka. Hjå kontrollgruppene var det derimot få tilfelle av den essayistiske stilten, og samstundes lite restar av skriverammer eller metatekst, og i det heile såg ein at tekstane var jamt over meir lik modelltekstane i ressursheftet og middelteksten frå kapittel 5.

Eit anna trekk som gjekk mykje att hjå dei lågtpresterande gruppene var at argumentasjonen ofte var prega av moment eller påstandar som ikkje blei gjort relevant for saka, men snarare inkludert fordi det var ei meining gruppa hadde og ville ha med i teksten, men utan at meininga blei integrert i den overordna strukturen i teksten. Samstundes hadde desse gruppene langt fleire tilfelle av einsidig argumentasjon utan rom for motførestillingar enn det dei andre gruppene hadde i første runde. Det førte til tekstar prega av at gruppa i liten grad hadde sett seg inn i tematikken utanfor eiga oppfatning, og snarare baserte argumenta i teksten på den kollektive ståstaden dei tre elevane på gruppa hadde, utan å tilføre argument eller synspunkt frå andre sider av saka, trass i at oppgåvene ytra ynskje om at dei skulle sjå begge sider av saka. Dette var særleg interessant i lys av korleis dei same gruppene nytta skriverammer og kjelder, slik at mange av tekstane var prega av at dei ulike avsnitta representerte svært ulike ting: medan nokre av dei var styrt av sitat frå kjelder og veldig spesifikke haldepunkt derifrå, var andre avsnitt styrt av irrelevante, subjektive meininger som ikkje blei kopla til resten. Både i samtale med faglærar og i analysen var det vanskeleg å finne noko godt svar på kvifor dette skjedde, sjølv om eg har ein teori om kva som ligg bak dette. Som Eritsland (2008) framhevar står diskusjon sentralt i samskrivinga, og samstundes har eg sjølv erfart at diskusjonane i slike samarbeid som dette ofte tar utgangspunkt i felles interesser, mål eller meininger, noko Rish & Caton (2011) òg erfarte i sitt prosjekt, og som Sawyer (2004) har påpeika som ei kjelde for improviserte dialogar og samarbeid. Med bakgrunn i dette trur eg denne bruken av irrelevante argument kjem av at det i skriveprosessen, var argument og synspunkt som var med å skape diskusjon i gruppa, og at gruppa difor såg det som viktig nok til å inkludere i teksten sin, sjølv om dei ikkje gjorde det relevant for den overordna strukturen og innhaldet i teksten. Dette var kanskje særleg tydeleg

i den første runden der gruppa var ny og bestod av elevar som kanskje ikkje hadde arbeidd saman før, På dei høgtpresterande gruppene var det derimot lite eller ingen tilfelle av denne mindre relevante argumentasjonen. Desse tekstane var i staden godt gjennomførte, med god struktur som hadde innleiing, avslutning og raud tråd, ei tydeleg tematisering eller problemstilling, men i ein del av tilfella noko einsidig argumentasjon. Argumentasjonen var godt gjennomført med argument som vart godt forklart, underbygd med både refleksjonar, døme og støtte frå kjelder, sjølv om dei som sagt var noko einsidige i enkelte tilfelle.

Eit tredje moment eg vil framheve var bruken av bastant argumentasjon og språk, altså at gruppene argumenterte og ordla seg på ein måte som tilsa at det ikkje var andre alternativ eller vinklingar, men at deira framstilling var det einaste rette. Medan dei to føregåande karakteristikkane i hovudsak var avgrensa til dei lågtpresterande gruppene, var det bastante språket noko som gjekk att i ein del grupper på tvers av alle nivåa, og med ei interessant utvikling over tid. I dei første tekstane såg eg meir av dette hjå dei lågtpresterande og kontrollgruppene, men dette hadde snudd til tredje innlevering. Då var den bastante argumentasjonen mest synleg i dei høgtpresterande gruppene sine tekstar. Ofte var dette argument som hadde tydeleg subjektiv bakgrunn med basis i eigne opplevingar, som til dømes i oppgåva om heimeskule¹², der eg tydeleg såg at grupper som hadde hatt negativt syn på eller oppleving av heimeskule og digital undervisning valde å leggje vekt på sine opplevingar for å konkludere med at denne forma for undervisning ikkje fungerte, utan å opne for at det var elevar som ikkje var samde med dette, og samstundes utan å opne opp for at andre faktorar kunne spele inn. Dette såg ein òg i tekstane som blei levert etter oppgåva knytt til karakterar, der faglærar framheva i feltnotat og møta i etterkant at tekstar med bastant, negativt syn på karakterar i stor grad kom frå grupper med elevar som i diskusjonane uttrykte at dei sjølv følte dei fortente betre karakterar eller var misnøgd med karakterane sine. Her er det interessant å sjå korleis denne subjektive framstillinga kom så godt til syne og tok over argumentasjonen, ei utfordring Øgreid & Hertzberg (2009) opplevde då elevane skulle forsøke å skrive objektive refleksjonar kring emne dei sjølv hadde meininger om. Når dei ikkje hadde konkrete haldepunkt eller målsetjingar dei skulle rette teksten mot, så blei formål og struktur meir diffus og innhaldet meir subjektivt, sidan dei blei meir oppteken av å skape engasjement enn å følgje tradisjonelle rammer og føresetnader for argumenterande skriving (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 461-464). I deira studie, derimot, var dette noko som var meir

¹² Den tredje og siste oppgåva omhandla heimeskule og digitalundervisning (sjå Vedlegg II).

framtredande i lågare klassar der elevane hadde lite erfaring med sjangeren. Difor var det svært interessant å sjå at dette var eit fenomen hjå dei som på papiret hadde best føresetnader for å *ikkje* gjere dette i min studie, noko eg trur hadde samanheng med måten dei høgtpresterande gruppene arbeidde med skriveprosessen gjennom dei tre vekene.

Eit siste moment eg vil framheve kort var eit trekk hjå dei høgtpresterande gruppene som òg skilde seg ut, og som eg var inne på tidlegare; nemleg merkbare skift i stil og tone undervegs i teksten der «grensa» gjekk mellom dei ulike elevane sine bidrag. Som sagt var desse skifta meir diffuse i dei første tekstane, men særleg i den siste innleveringa var det godt synleg i fleire av gruppene som var høgtpresterande, sjølv om det var unntak òg. Dette trur eg igjen heng saman med at desse gruppene tilsynelatande brukte mindre tid på diskusjon og evaluering av teksten, slik at dei ulike bidraga elevane sette inn i dokumentet ikkje blei utsett for nokon kvalitetskontroll før innlevering.

Avslutningsvis for denne delen vil eg trekke fram vurderingskriteria som elevane blei gitt saman med oppgåvane (Vedlegg IV). Tekstane som dei lågtpresterande gruppene leverte i første runde ligg i stor grad under «Låg måloppnåing», medan tekstane i andre og tredje runde stort sett ligg under «Middels», og fleire av dei med enkelte kompetansar oppe på «Høg». Hjå dei høgtpresterande gruppene såg eg derimot ei klar utvikling frå tekstar som var godt plassert under «Høg» til tekstar som gradvis fall meir ned på «Middels» og på fleire område faktisk var i grenseland til «Låg» i den tredje runden med tekstar. Men kan eg seie noko om kva som var med å gjere at utviklinga på dei lågt- og høgtpresterande gruppene var såpass merkbar og uventa? For å sjå nærare på dette vil eg rette fokuset mot korleis gruppene arbeidde og kva som kjenneteikna prosessen og utviklinga hos desse gruppene.

6.1.2 Kva karakteriserer skriveprosessen og utviklinga til dei lågt- og høgtpresterande gruppene?

I tillegg til sjølve tekstane som dei atten gruppene produserte i løpet av undervisningsprosjektet var det viktig og interessant å sjå på sjølve prosessen og utviklinga til gruppene etterkvart som dei arbeidde, og kva som kjenneteikna arbeidsprosessen deira, og korleis dei utvikla seg. I denne delen av studien var særleg feltnotata og møtet med faglærarane etter undervisningsprosjektet viktig for å belyse korleis gruppene hadde arbeidd, saman med intervjua som blei gjort med elevane.

Som tidlegare nemnt var det særleg interessant korleis utviklinga var hjå dei lågt- og høgtpresterande gruppene samanlikna både med kvarande og med kontrollgruppene. Medan dei høgtpresterande gruppene allereie frå første oppgåva synte tydeleg kompetanse i produksjonen av dei argumenterande tekstane, var utviklinga deira utover dei tre vekene prega av at det blei fleire merkbare feil i struktur, språk og argumentasjon, og at særleg kvaliteten i argumentasjonen blei svekka over tid. Om me nyttar Toulmin-modellen (2008) som referanse, var det mest merkbare at argumenta fekk svakare heimel, dei blei ikkje gjort relevante eller gitt noko forsvar eller forklaring, samstundes som ein såg at dei i langt mindre grad tok høgde formotførestillingar enn dei hadde gjort i starten. Interessant nok var dette nesten motsett av det ein opplevde med dei lågtpresterande – at argumentasjonen blei betre på dei same to områda i modellen. Men kva var det som gjorde at denne utviklinga skjedde?

I feltnotat og samtale med faglærarane kom det tydeleg fram at dei høgtpresterande gruppene i mange høve var dei som brukte minst tid på diskusjon, men snarare hadde ei slags blind tru på kvarandre sine evner og innspel, slik at det i liten grad blei gjort nokon kvalitetskontroll eller kritisk vurdering av argumentasjonen før det blei plassert i teksten. Når ein av elevane føreslo noko i dei få diskusjonane som var, eller sette noko inn i dokumentet dei delte, så godtok dei to andre på gruppa dette tilsynelatande utan å stille noko spørsmål eller kritikk ved det som blei gjort. Her kan ein jo stille spørsmål ved kva som gjorde at dette fenomenet gjorde seg gjeldande i så mange av dei høgtpresterande gruppene. Var det blind tru slik eg og faglærar hadde diskutert? Eller var det heller at elevane hadde ei slags vegring for kvarandre i ein skeiv maktstruktur? Som eg var inne på tidlegare er det ofte mi oppleveling at det i gruppearbeid veks fram eit slags hierarki, der gruppa får ein tydeleg leiar som tar styringa, medan dei andre på gruppa følgjer det leiaren seier. Kunne dette vere eit tilfelle av at desse høgtpresterande gruppene i si samhandling enda opp i ein situasjon der dei sat utan denne leiaren? Om me ser på intervjuet gjort med gruppe 2 i kapittel 5.3.3 så var det prega av at elevane tilsynelatande såg til kvarande i søk etter svar eller stadfesting, og sjølv var lite villig til å kome med lengre utgreiingar, svar eller kommentarar. Kanskje kan dette ha vore ein reell representasjon av gruppodynamikken på dei høgtpresterande gruppene – at dei ulike deltakarane, vel vitande om at dei andre på gruppa var fagleg sterke, sat og venta på at nokon av dei andre skulle ta på seg leiarrolla? Eg tolkar det slik at dynamikken på gruppene var styrt av dette; ventinga på ein leiar som aldri dukka opp. Samstundes var elevane var klar over at dei var delt i grupper med andre som var høgtpresterande, og gjekk difor noko ukritisk med på det som blei føreslege av dei andre på gruppa framfor å bruke tid på å drøfte og diskutere.

Samstundes kan ein jo ikkje utelukke at elevane faktisk var kritiske til kvarandre sine innspel, men at samarbeidsklimaet på gruppene gjorde at elevane vogra seg for å ytre dette. Her hadde det vore interessant å forska vidare på dette som eit fenomen; nemleg gruppodynamikken i dei høgtpresterande gruppene, både for å kunne sjå nærare på kva som føregjekk og låg bak desse funna, og samstundes eventuelt utelukke at dette var eit eingongstilfelle unikt for min studie.

Funna knytt til samhandling og dynamikk hjå dei høgtpresterande gruppene blei samstundes ikkje gjort mindre interessant av at funna hjå dei lågtpresterande gruppene nok ein gong var nærast ei rak motsetjing til dei høgtpresterande. Det gjekk fram av både feltnotat og intervju at dei lågtpresterande gruppene var meir aktive i samhandlinga og særleg bruken av diskusjon kring dei ulike delane av oppgåvene dei fekk. Det verka tilsynelatande som om elevane på desse gruppene var meir imøtekommende for kvarandre sine synspunkt og kommentarar, og samstundes hadde mindre vegring for å kome med innspel knytt til det dei andre på gruppa sa, og vidare brukte lengre tid på å kvalitetssikre det dei skreiv i fellesskap. I tekstane til dei høgtpresterande gruppene der det var merkbare «brot» mellom dei ulike elevane sine bidrag, noko som i liten til ingen grad var synleg hjå dei lågtpresterande eller kontrollgruppene. Samstundes verka det, som eg var inne på tidlegare, som om særleg dei lågtpresterande i motsetning til dei andre brukte meir tid på diskutere heile oppgåvene, ikkje berre innhaldet, men også struktur, oppsett og overskrifter, der det verka som om dei andre brukte mesteparten av diskusjonstida på argumentasjonen.

Det som var både interessant og uventa med dei gruppene som var definert som lågtpresterande, var at dei hadde merkbart større utvikling i tekstskapinga enn gruppene definert med middels (kontrollgruppene) eller høg kompetanse. Som døme kan ein nemne den gruppa som i den første runden av oppgåveskrivinga produserte ein tekst med både strukturelle og språklege manglar, manglande problemstilling og raud tråd, og i hovudsak argumentasjon som gav att kjelder utan å tilføre noko. Innan den tredje teksten hadde den same gruppa redusert både struktur- og argumentasjonsfeil kraftig og fått inn både problemstilling og eigne, kjeldestøtta og objektive argument. Då eg seinare såg på feltnotat og snakka med faglærar, kom det ikkje uventa fram at dette var ei gruppe som i samskrivingsprosessen hadde brukt svært mykje tid på diskusjon, og i tillegg til innhald og argumentasjon faktisk brukte mykje tid på å diskutere overordna struktur, noko det verka som dei lågtpresterande gruppene jamt over var flinke til. Dette var interessant med tanke på at dette var elevar som i mi eiga erfaring vanlegvis ville brukt lite tid på struktur og oppsett, men

som Eritsland skriv er det ikkje uvanleg at desse elevane i ein samskrivingsprosess bruker mykje meir tid på planlegging av ein tekst enn dei ville gjort åleine (Eritsland, 2008, s. 23-25), og på denne måten klarte gruppa å kollektivt utbetre ein typisk feil dei ville gjort om dei hadde jobba med denne typen tekst åleine. Like eins såg ein tydeleg utvikling i argumentasjon og kjeldebruk hjå desse gruppene. Medan ein i starten såg at denne kjeldebruken slo litt uheldig ut og gjorde tekstane veldig upersonlege, klarte gruppene over tid å gjere tekstane meir sine eigne og fekk etablert gruppa sine meininger ganske tydeleg, men utan at det gjekk utover den overordna objektiviteten i teksten som oppgåva etterlyste.

Sjølv om det ikkje var like markant i alle dei fire gruppene som var definert som lågtpresterande, hadde alle ei tydeleg betring både frå første til andre oppgåve, og over heile prosjektet, noko eg trur kom av at desse gruppene ifølge faglærar var meir aktive i diskusjonane, og hadde eit breiare fokus for diskusjonane. Samstundes gjekk det fram av faglærar at desse diskusjonane ofte spreidde seg gjennom rommet; og ein kunne sjå at gruppene ikkje berre samhandla innanfor dei enkelte gruppene, men òg tileigna seg kunnskap på tvers av gruppene, sjølv om det på ingen måte var organisert eller planlagt. Elevane utveksla informasjon med kvarandre på eige initiativ, snakka saman med kvarandre om oppgåva fordi det var naturleg, og samhandla fordi dei hadde eit felles mål, utan at lærar sette av tid til det, tipsa om det eller på andre måtar la til rette for slike klasseromsdiskusjonar på tvers av gruppene. Faktisk var det ikkje nemnt ein einaste gong i oppgåvene at gruppe kunne eller burde diskutere, det var noko elevane sjølv tok initiativ til og dreiv gjennom alle dei tre vekene. På den måten kan ein jo seie at ein såg det Sawyer var inne på med «improvisational peer collaboration» i praksis; lærar trekte seg ut, og elevane tok sjølv over styringa for å drive arbeidet (Sawyer, 2008, s. 14-16). Samstundes var desse observasjonane med på å understreke noko viktig og relevant som Eritsland (2008; 2009) var inne på, nemleg verdien av diskusjon i samarbeidet. Som han uttalte i eit intervju med Forsking.no: «*når eleven [sic] samskriver, snakker de sammen og hjelper hverandre. De sitter foran datamaskinen, lager en felles tekst og samtaler om dette*» (Eritsland i Aamli, 2008). Og her kan det jo verke som om desse samtalane var ganske drivande for tekstskapingsarbeidet, særleg når ein samanliknar med utviklinga til dei høgtpresterande gruppene som faglærar opplevde som minst aktive og som utgjorde majoriteten av gruppene som hadde negativ utvikling i tekstskapinga. Dette stemmer elles godt med det faglærarane identifiserte som ei stor utfordring med fleire av dei høgtpresterande gruppene: medan dei hadde høgt fagleg nivå, var diskusjonane prega av sterke meininger der det ofte var lite innvendingar eller kritikk. Medan faglærar opplevde at

dei fleste gruppene hadde eit diskusjonsklima prega av at det var rom både for ulike meningar men òg å vere både samd eller usamd med dei andre meiningane på gruppa, så opplevde dei at dei fagleg sterke elevane var mindre villige til å vike på eigne standpunkt, og samstundes var mindre open for å kome med kritiske kommentarar til dei andre elevane sine meningar og argument.

6.1.3 Korleis opplever dei lågt- og høgtpresterande elevane arbeid med samskriving?

Når ein ser på det samla datamaterialet, men særleg eigenvurdering, feltnotat og intervju, vil eg seie at det dannar eit godt, heilskapleg bilet over korleis elevane arbeidde og korleis dei opplevde det. Medan det var store ulikskapar i korleis tekstskapinga utvikla seg i dei forskjellige nivåa og gruppene, så kan det verke som om det var ganske brei semje blant elevane om at dette prosjektet var noko dei opplevde som nyttig, men at dei framheva ulike aspekt av arbeidet som viktig for deira oppleveling av det. Mellom anna såg eg tydeleg i både intervju og eigenvurdering at dei høgtpresterande gruppene var veldig oppteken av kven dei var på gruppe med og tok mest til orde for å få styre gruppene sjølv, medan dei elevane som var definert som lågtpresterande tilsynelatande ikkje hadde noko særleg oppfatning av at det var viktig for dei. I det heile fekk eg inntrykk gjennom intervju og eigenvurdering av at dei lågtpresterande elevane i mykje større grad fokuserte på tekstproduktet og læringa kring det, og i mindre grad på det sosiale innanfor gruppa. Dette var jo særleg interessant med tanke på at dette var gruppene som diskuterte mest, medan dei høgtpresterande diskuterte minst; og samstundes var mest oppteken av kven dei var på gruppe med. Eit anna relevant moment her blir jo å framheve at dei høgtpresterande verka som om dei var mykje meir oppteken av eiga tekstskaping og ikkje gruppa si, noko som òg kom fram i intervjuet; medan dei lågtpresterande var oppteken av kva dei hadde lært i fellesskap og av kvarandre var elevane på dei høgtpresterande meir oppteken av kva dei sjølv hadde lært, og verka ikkje som om dei hadde nokon bevisste tankar om gruppa som heilskap.

Dei lågtpresterande elevane, som eg sjølv har erfart at ofte trivst mindre i gruppearbeid, og som Hattie (2009) mellom anna har framheva som «taparen» i nivådelt arbeid, var dei som opplevde at gruppесамсетjingane var gode, og at dei gjerne kunne arbeide på denne måten fleire gonger. Her var det for min del svært interessant å sjå korleis dei lågtpresterande elevane blomstra i desse arbeidssituasjonane og etter mi meining fekk mykje meir ut av gruppearbeidet enn mi erfaring har vist at lågtpresterande elevar ofte får. Samstundes var jo dette med å stadfeste den oppfatninga eg hadde i forkant med utgangspunkt i erfaringa mi: at i

korte prosjekt klarer dei lågtpresterande elevane å arbeide godt saman fordi dei er ikkje er i «kamp» med dei sterke elevane på gruppua. For meg var det overraskande å sjå at det heller blei situasjonen i dei høgtpresterande gruppene, med dei elevane som vanlegvis klarer seg best i gruppearbeid – og som var blant dei få Hattie meinte hadde nytte av nivådeling (Hattie, 2009) – faktisk var dei elevane som fekk minst ut av det, sidan det tilsynelatande ikkje fanst nokon naturleg maktbalanse på desse gruppene, men arbeidet heller blei prega av ei kollektiv vegring overfor kvarandre i ei gruppe der alle samstundes unngjekk kritiske spørsmål. Overordna var mitt inntrykk at elevane jamt over opplevde arbeidet som nyttig, noko faglærar òg var samd i, sjølv om det var tydeleg både av svara og resultata at det var ein metodikk som fungerte best for kontrollgruppene og dei lågtpresterande.

7 Nivådeling og samskriving, eit verdifullt samarbeid?

For å summere vil eg fokusere på dei to mest sentrale aspekta ved min studie: nivådeling og samskriving. Ein sentral del av studien har vore knytt til kombinasjonen av dei to, begge felt innan skuleverda som er forska mykje på kvar for seg, men i liten grad saman som eit felles konsept. Medan samskriving er noko som har blitt framheva som ein god arbeidsmetodikk for å drive tekstsakring gjennom samhandling og eit godt verktøy for å drive utvikling av skrivedugleik både i grunnskule og vidaregåande, og då med særleg fokus på Alf Gunnar Eritsland i denne oppgåva (2008; 2009), så har nivådeling i stor grad vore sett til side som eit resultat av den forskinga som er gjort på feltet, og då særleg John Hattie (2009) og for Noreg sin del Thomas Nordahl (2010; 2015). Som eg var inne på i teorikapittelet meiner eg derimot nivådeling har fått ufortent därleg rykte grunna fokuset på overordna nivådeling i eit meir systematisk langtidsperspektiv, og eg ytra her eit ynskje om sjå på nivådeling i ei meir kortsiktig form knytt til prosjektarbeid for å sjå korleis det kunne fungere som ei form for tilpassa opplæring. Avslutningsvis vil eg for denne oppgåva sin del spørje: fungerte denne samankopplinga mellom nivådelte grupper og samskriving? Sidan dette er ein avgrensa kasusstudie kan ein naturleg nok ikkje trekke nokon særlege konklusjonar ut i frå materialet, men ein kan kanskje få ein peikepinn på kva som kan forskast vidare på for å sjå i kva grad det faktisk fungerer og om mine andre kjem fram til same resultat som meg, eller om dette har vore eit eingongstilfelle knytt til denne gjennomføringa.

Etter å ha gjennomført min studie vil eg seie at resultata mine taler i favør av at denne forma for avgrensa nivådeling saman med samskriving *kan* vere eit verdifullt samarbeid, men at det er mange variablar som vil spele inn. I min studie var det mange uventa resultat, og på mange måtar kan ein seie at det var både ein tydeleg vinnar og ein tydeleg tapar. Medan det var svært tydeleg at dei lågtpresterande gruppene hadde stort utbyte av denne arbeidsforma og i det heile såg stor utvikling, så var det nærast på kostnad av dei høgtpresterande gruppene som opplevde ei merkbar negativ utvikling. Samstundes er det viktig å framheve at det er eit aspekt av denne arbeidsforma som denne studien *ikkje* gir noko svar på; og det er i kva grad denne utviklinga frå gruppearbeida gjorde seg gjeldande på individuelt nivå etter at prosjektet var avslutta. Her kunne eit vidare forskingsprosjekt sett på kor vidt det var noko langsiktig effekt av denne arbeidsmåten, då denne studien berre gav eit avgrensa bilet av resultata på kort sikt innanfor gruppene, og ikkje sa noko om kor vidt elevane på individuelt nivå hadde

vorte betre tekstsakparar, anna enn det elevane sjølv melde i intervjeta og eigenvurderingane, der elevane stort sett var positive og følte at dei hadde hatt utbyte av denne arbeidsforma, sjølv dei høgtpresterande. Her hadde det difor vore svært interessant å forska vidare på nettopp dei høgtpresterande gruppene, for å kome meir i djupna på kva som gjorde at eg hadde så ulike resultat med akkurat desse elevane samanlikna med det Hattie (2009) og Nordahl (2010) har sagt om sterke elevar og nivådeling.

Om eg avslutningsvis eg skal trekke ut det eg meiner er det aller viktigaste frå min studie som bør takast vidare, så er det at trass i at forskinga meiner nivådeling er universelt negativt, meiner eg at studien min har vist at lågtpresterande elevar *kan* prestere godt når dei får arbeide saman, og at dette er noko som bør forskast meir på. Som eg var inne på tidlegare har eg sjølv erfart at desse elevane tilsynelatande finn meir roen i gruppearbeidssituasjonar og føler det enklare å bidra både i diskusjonar og arbeidet med tekstprodukt. Og sjølv om dette er ein avgrensa kasusstudie, meiner eg at i lys av både desse resultata og mine eigne erfaringar frå tidlegare, så er det tid for å utfordre førestillinga om at nivådeling er skadeleg for dei lågtpresterande elevane, og utfordre førestillinga av om at nivådeling berre skal sjåast som eit overordna fenomen. Samstundes er det viktig å framheve at det er fleire faktorar som denne studien *ikkje* har rørt ved, og som kan ha hatt effekt, noko Ogden (2013) framheva i sin kritikk av Strinda-modellen. Var elevane på dei lågtpresterande gruppene svært interessaert i tematikken? Var elevane på dei høgtpresterande prega av sosiale forhold ukjent for meg og faglærar? Mykje kan ha spelt inn, og difor meiner eg dette er noko som fortener meir merksemd og forsking for å etterprøve det eg fann.

Likevel meiner eg at resultata mine, sjølv i eit avgrensa kasusstudie, viser teikn på at nivådeling *kan* fungere som eit verktøy for å drive tilpassa opplæring i norskfaget for mange elevgrupper, og særleg dei lågtpresterande. Eg meiner å ha funne at slik nivådeling i korte prosjekt kan gjere at desse elevane kan gjere kvarandre gode og utrette meir enn dei klarer áleine, med kvarandre som stillas ut i sine proksimale utviklingssonar.

8 Kjelder

Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.

Belomestnykh, O. (2010). *A rebuilt, more real time Google documents*. Henta 26. april 2021 fra <https://drive.googleblog.com/2010/04/a-rebuilt-more-real-time-google.html>

Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst*. Bind 2. (s. 7-9). Oslo: Universitetsforlaget.

Biklen, S. K., & Bogdan, R. (2003). Qualitative research in education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Breivega, K. & Johansen, S. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa?. *Norsk læraren* #2, 2016, s. 50-62.

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

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: Sage.

Duflo, E., Dupas, P. & Kremer, M. (2015). *Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya*. NBER Working Paper No. 14475

Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.s

Erichsen, M & Mjøen, H. S. (2020). *Undervisningsopplegget Åstedet: kreativitet og motivasjon i et skriveforløp* (Masteroppgåve, UiT Norges arktiske universitet). Henta fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18887/thesis.pdf>

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

Eritsland, A.G. (2009). Samskriving som tilpassa opplæring. I Storhaug, M., Sandal, R. & Stålsett, U.E. *Veiledning i tilpasset opplæring : arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon* (s. 109-124) Bergen: Fagbokforlaget.

Gitmark, C., Haraldsen, M. & Nøstdal, R.K. (2014). *Norsk for yrkefag 1&2*. Oslo: Aschehoug.

Gjerde, R. & Svarstad, J. (2013, 24. mars). Nivådeling i skolen har null effekt. Henta 11. mars frå <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/BR3M9/nivaadeling-i-skolen-har-null-effekt>

Gulli, E.H. & Ulvund, E.B. (2015). En kvalitativ undersøkelse om nivådeling, og sterke elevers motivasjon til matematikkfaget : “Poenget i skolen er ikke å danne en elitegruppe; det er snakk om å gi alle en utfordring!” av. (Bacheloroppgåve, Høgskulen på Vestlandet).
<http://hdl.handle.net/11250/285177>

Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford, Storbritannia: Routledge.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Igland, M-A. (2007). «Svinaktig vanskelig»?. Skriftleg argumentasjon på ungdomsseget. I T. L. Hoel & S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole*. (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : Innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leuwen, E. & Rønning, M. (2011). *Classroom Grade Composition and Pupil Achievement*. IZA Discussion Paper No. 5922

Jørgensen, C. & Onsberg, M. (2008). *Praktisk argumentasjon*. (3. utg.) Valby, DK: Nyt Teknisk Forlag.

Knutsen, B. (2016). *Høytpresterende elevers opplevelse av naturfagundervisning i prestasjonslike elevgrupper på ungdomstrinnet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, 2, 1–15. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.162>

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative Research Design. An Interactive Approach (3. utg.). Los Angeles, USA: Sage.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet*. <http://hdl.handle.net/11250/2360527>

Oftedal, T. T. (2016). *Argumenterende skriving i norskfaget. Tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2* (Masteroppgåve, Universitetet i Bergen).

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo : Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform (Vol. 37/2010). Oslo: NIFU STEP.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rish, R. & Caton, J. (2011). Building Fantasy Worlds Together with Collaborative Writing: Creative, Social, and Pedagogic Challenges. *English Journal*, 100(5), 21-28.

Skuland, M. (2017). «*Det finnes så mange forklaringer på hva som er en argumenterende tekst. Og det gjør for meg at diskursen er litt sånn vag*». En studie av hvordan en lærer og seks elever forstår begrepet argumenterende tekst. (Masteroppgåve, Universitetet i Oslo).

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

Sjøberg, S. (2013, 18. sept). «*Å tro at store kvantitative studier er verdifrie, og ikke verdibaserte, er i beste fall naivt*». Henta 5. april 2021 frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt-forskning-svein-sjoberg/a-tro-at-store-kvantitative-studier-er-verdifrie-og-ikke-verdibaserte-er-i-bestefall-naivt/212414>

Skrivesenteret (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Henta 22.01.2021 frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf

Sonix.AI (2021). *Transcription for educational institutions*. Henta 14. mars 2021 frå <https://sonix.ai/education>

Statsborgerloven (2005). Lov om norsk statsborgerskap (LOV-2005-06-10-51). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-10-51>.

Store norske leksikon (2018). *Argumentasjon*. Henta 24.mars 2021 fra <https://snl.no/argumentasjon>

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Säljö, R. (2010). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. 9. opplag. Oslo: J.W. Cappelen forlag.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Oslo. Gyldendal.

Toulmin, S. E. (2008). *The uses of argument, 8th edition*. Storbr.: Cambridge University Press.

Trengereid, T.K. (2020). *En undersøkelse av elevargumentasjon: Elever på 7.trinn argumenterer parvis for sammenhenger mellom areal og omkrets*. (Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet). Henta frå <https://hdl.handle.net/11250/2671282>

Utdannings- og forskingsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)).

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta 12 juni 2020 frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsnytt (2013, 10. januar). Matte-suksess med nivådeling. Henta 29.04.2021 frå <https://www.utdanningsnytt.no/matte-suksess-med-nivadeling/198481>

Utlendingsdirektoratet. (u.å.). Norsk ved fødsel? Henta 8. mai 2021 frå <https://www.udi.no/ord-og-begreper/norsk-ved-fodsel/#link-535>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods (5th edition)*. Los Angeles, USA: SAGE.

Øgreid, A.K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468.

Øgreid, A.K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving?: studie av 8. klasse elevers tekstskeping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*. Vol. 10.

Aamli, K. (2008). Bøker: Samskriving skal gi bedre tekster. Henta 9. mars 2021 frå <https://forskning.no/partner-hogskolen-i-oslo-boker/boker-samskriving-skal-gi-bedere-tekster/972407>

Vedlegg

Vedlegg I: Godkjenning fra NSD	s. 86-87
Vedlegg II: Informasjonsskriv for elevar	s. 88-91
Vedlegg III: Informasjonsskriv for lærarar	s. 92-95
Vedlegg IV: Undervisningsopplegg med oppgåver og vurderingskriterier	s. 96-98
Vedlegg V: Intervjuguide	s. 99
Vedlegg VI: Kodeoversikt med forklaring	s. 100-102

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakaping?

Referansenummer

615103

Registrert

14.01.2021 av Christian Bjørgen - 230232@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiatur)

Hege Myklebust, Hege.Myklebust@hvl.no, tlf: 53491321

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christian Bjørgen, ch.bjorgen@gmail.com, tlf: 95121477

Prosjektpериode

18.01.2021 - 31.12.2021

Status

19.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.01.2021 - Vurdert

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 den 19.1.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes 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, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskingsprosjektet **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakping?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt kor formalet er å studere korleis samskriving i nivådelte grupper påverkar skrivinga til elevar i norskfaget. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil bety for deg.

Føremål

Mitt fokusområde eller hovudspørsmål for studien er: **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakping?** Eg er særleg interessert i dei elevane som til vanleg ikkje er så glade i å skrive, eller som synest dei ikkje får det til. Datamaterialet frå studien vil bli anonymisert og sletta etter ferdigstilling av studien.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Masterstudent Christian Bjørgen og rettleiar Hege Myklebust ved HVL er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev i ein klasse kor masterstudenten har gjort avtale med faglærar i forkant. Du og klassen din er vald ut av praktiske omsyn knytt til gjennomføring.

Til saman er to klassar vald ut til dette prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Heile klassen skal gjennomføre det planlagde undervisningsopplegget anten ein samtykkjer til deltaking i forskingsprosjektet eller ikkje. Dersom du vel å delta i dette prosjekt, inneber det at du samtykker til at faglærar kan anonymisere og vidaresende tekstane du produserer til studenten for bruk i studien. Prosjektet vil dermed ikkje medføra ekstraarbeid for deg, sidan det er ein del av den vanlege undervisninga.

Alle elevane skal skrive tre tekstar uavhengig av deltaking, i grupper laga av faglæraren din. Det er opp til faglærar om tekstane skal vere teljande for vurderinga i faget og karaktersetjast. Deltaking i prosjektet inneber at me som forskarar får tilgang til tekstane dine. Dei vert anonymiserte, og me får ikkje tilgang til karakter og/eller vurdering frå faglærarar.

For at du skal kunne takast med i studien må du / gruppa di levere alle tre tekstane, då ei samanlikning av dei ligg til grunn for problemstillingsarbeidet. Dersom du / De ikkje leverer eller deltek på ein av dei tre vil du automatisk bli ekskludert frå deltakinga, utan at det har negative konsekvensar for deg.

Det er friviljug å delta

Det er friviljug å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du trekkje deg seinare utan å oppgje nokon grunn for dette. Alle dine personopplysninga vil då bli sletta. Det har ingen negative konsekvensar for deg om du ikkje ynskjer å delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og nyttar dine opplysningar

Me vil berre nytte opplysningsane om deg til formåla presentert i dette skrivet. Me behandlar alle opplysningsane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysningsar som kan knyte deg, ditt namn og din kompetanse til tekstane blir anonymisert av faglærar før tekstan vert overrekt til masterstudenten. Først ved eventuelle intervju vil studenten få vite kven dei utvalde kandidatane er.
- Alle opplysningsar, data og dokument knytt til studien vert kontinuerleg oppbevart på kryptert skylagring eller forskingsserver underlagd HVL for å trygge data.
- Alle opplysningsar, data og dokument knytt til studien vil berre bli nytta av masterstudenten og rettleiar, og ikkje delt vidare med andre partar.
- I den endelege teksten vil du vere anonymisert, alternativt referert til under anna namn, slik at du ikkje kan gjenkjennast av andre.

Kva skjer med opplysningsane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningsane vert anonymisert når prosjektet er avslutta og oppgåva er godkjent, noko som etter planen er juni 2021. Datamaterialet skal ikkje nyttast til andre føremål i etterkant. Alle digitale filer knytt til prosjekt vert då sletta, og alle eventuelle papirkopiar av datamaterialet vert forsvarleg makulert. Alle kopiar av den endelege studien og oppgåva vil innehalde anonymiserte opplysningsar.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utelevert ein kopi av opplysningsane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandler opplysninga om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysninga i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet avd. Rommetveit ved førsteamansis og rettleiar Hege Myklebust, tlf. 53 49 13 21, e-post: hmy@hvl.no
- Masterstudent Christian Bjørgen, tlf. 95 12 14 77, e-post: 230232@stud.hvl.no
- Vårt personvernombod: personvernombod@hvl.no

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

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

Med vennleg helsing

Hege Myklebust
(rettleiar)

Christian Bjørgen
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakning?** og har fått anledning til å stille spørsmål, og veit kven eg skal kontakte for meir informasjon.

Eg samtykker til:

- at dei tre tekstane eg / me produserer som ein del av undervisningsopplegget kan samlast inn, anonymiserast og takast med i studien.
- at eg kan bli vald ut til intervju i etterkant av opplegget, også dette anonymisert i studien.
- at masterstudenten i intervju kan gjere opptak for intern bruk og transkripsjon, utan at opptaket blir delt eller på andre måtar publisert, og deretter sletta.

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast frem til prosjektet er avslutta.

(Namn i blokkbokstavar, dato/stad, signatur)

Vil du delta i forskingsprosjektet Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakaping?

Dette er eit spørsmål til deg som faglærar om å delta i et forskingsprosjekt kor formålet er å studere korleis samskriving i nivådelte grupper påverkar skrivinga til elevar i norskfaget. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil bety for deg.

Føremål

Mitt fokusområde eller hovudspørsmål for studien er: Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakaping? Eg er særleg interessert i dei elevane som til vanleg ikkje er så glade i å skrive, eller som synest dei ikkje får det til. Datamaterialet frå studien vil bli anonymisert og sletta etter ferdigstilling av studien.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Masterstudent Christian Bjørgen og rettleiar Hege Myklebust ved HVL er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er faglærar i ein klasse kor masterstudenten har gjort avtale om gjennomføring av prosjektet. Du og klassen din er vald ut av praktiske omsyn knytt til gjennomføring.

Til saman er to klassar vald ut til dette prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Heile klassen din skal gjennomføre undervisningsprosjektet, og di rolle vil i hovudsak vere organisatorisk, forutan oppstart. Det er difor ynskjeleg at du observerer elevane når dei arbeider og lagar eit feltnotat. Dette notatet skal vere skriftleg, digitalt og anonymisert, med fokus på korleis elevane arbeider, og då særleg i gruppeaktivitetene. Det er fordelaktig om feltnotatet er tydeleg tredelt i kva som gjeld kva veke.

Det er friviljug å delta

Det er friviljug å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du trekkje deg seinare utan å oppgje nokon grunn for dette. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det har ingen negative konsekvensar for deg om du ikkje ynskjer å delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og nyttar dine opplysningar

Me vil berre nytte opplysningane om deg til formåla presentert i dette skrivet. Me behandlar alle opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysningar som kan knyte deg, ditt namn og din kompetanse til tekstane blir anonymisert av faglærar før tekstane vert overrekt til masterstudenten. Først ved eventuelle intervju vil studenten få vite kven dei utvalde kandidatane er.
- Alle opplysningar, data og dokument knytt til studien vert kontinuerleg oppbevart på kryptert skylagring eller forskingsserver underlagd HVL for å trygge data.
- Alle opplysningar, data og dokument knytt til studien vil berre bli nytta av masterstudenten og rettleiar, og ikkje delt vidare med andre partar.
- I den endelege teksten vil du vere anonymisert, alternativt referert til under anna namn, slik at du ikkje kan gjenkjennast av andre.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet er avslutta og oppgåva er godkjent, noko som etter planen er seinast desember 2021. Datamaterialet skal ikkje nyttast til andre føremål i etterkant. Alle digitale filer knytt til prosjekt vert då sletta, og alle eventuelle papirkopiar av datamaterialet vert forsvarleg makulert. Alle kopiar av den endelege studien og oppgåva vil innehalde anonymiserte opplysningar.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandler opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet avd. Rommetveit ved førsteamansis og rettleiar Hege Myklebust, tlf. 53 49 13 21, e-post: hmy@hvl.no
- Masterstudent Christian Bjørgen, tlf. 95 12 14 77, e-post: 230232@stud.hvl.no
- Vårt personvernombod: personvernombod@hvl.no

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

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

Med vennleg helsing

Hege Myklebust
(rettleiar)

Christian Bjørgen
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Korleis kan samskriving i nivådelte grupper påverke elevars tekstsakning?** og har fått anledning til å stille spørsmål, og veit kven eg skal kontakte for meir informasjon.

Eg samtykker til:

- at eg gjennomfører det planlagte undervisningsopplegget som avtalt innanfor gitt tidsramme
- at eg i etterkant av innlevering anonymiserer tekstane for vidareformidling til studenten
- å skrive eit feltnotat frå undervisningsøktene under gjennomføringa
- at masterstudenten kan nytte feltnotatet i analysearbeidet til studien

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast frem til prosjektet er avslutta.

(Namn i blokkbokstavar, dato/stad, signatur)

Undervisningsopplegg til masterstudie

Undervisningsopplegget er tiltenkt bruk i masterstudie våren 2021. Opplegget skal ikke delast med andre elevar eller gjennomførast med andre grupper før studien er gjennomført eller utan avtale med masterstudenten. Dersom du har spørsmål, ta kontakt med Christian Bjørgen på telefon 95 12 14 77 eller e-post ch.bjorgen@gmail.com.

Elevane skal produsere tre tekstar i nivådelte grupper faglærar har laga, ved bruk av digitale samskrivingsverktøy (t.d. Google Docs, Office365 og liknande.).

Tekstane du skriv skal vere anonymiserte – det vil seie at De skal ikke vere gjenkjenneleg gjennom innhaldet. Difor er det viktig at De ikke tar med personalia (namn, bustad osv.) eller anna innhald som gjer at du kan identifiserast i teksten. Før overlevering til masterstudenten vil alle tekstane bli anonymiserte og nummerert av faglærar.

Oppgåve 1:

Treng me karakterar på ungdomsskulen og vidaregåande?

Skriv ein argumenterande tekst i gruppe kor De tar stilling til dette. Teksten skal vere tenkt publisert i ei skuleavis på skulen dykker.

Elevane skal ikke ha meir enn fire timer på skulen til arbeid med dette.

Oppgåve 2:

Bør den norske skulen avskaffe eksamen som vurderingsform?

Skriv ein argumenterande tekst i gruppe kor De tar stilling til dette. Teksten skal vere tenkt publisert i ei skuleavis på skulen dykker.

Elevane skal ikke ha meir enn fire timer på skulen til arbeid med dette..

Oppgåve 3:

Bør me behalde heimeskule / digital undervisning som alternativ etter pandemien er over?

Skriv ein argumenterande tekst i gruppe kor De tar stilling til dette. Teksten skal vere tenkt publisert i ei skuleavis på skulen dykker.

Elevane skal ikke ha meir enn fire timer på skulen til arbeid med dette.

Gjennomføringsplan for undervisningsopplegg:

Veke 0:

Masterstudenten informerer aktuelle forsøksklassar om prosjektet, og opnar for spørsmål. Elevane får utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema, som dei returnerer signert før gjennomføring av undervisningsopplegget.

Faglærar skal ikkje starte undervisningsopplegget før alle skjema er levert og/eller elevane som ikkje ynskjer å delta har varsla om dette. Faglærar deler alle elevane som deltek i grupper basert på tidlegare resultat og nivå. Dei som ikkje deltek er i eigne grupper kor tekstane ikkje blir samla inn.

Veke 1:

Faglærar informerer om emnet for opplegget og repeterer argumenterande tekst. Arbeidshefte frå Skrivesenteret (vedlagt) kan vere ein god ressurs. Powerpoint vil bli laga av studenten og gitt til faglærar i god tid. Ein bør rekne ca. ein skuletimma (45 minutt) på dette.

Elevane skal deretter gjennomføre Oppgåve 1 i gruppene. Faglærar observerer og skriv feltnotat.

Veke 2-Veke 3:

Elevane gjennomfører Oppgåve 2 og Oppgåve 3 i gruppene. Faglærar observerer og skriv feltnotat.

Veke 4 og utover:

Faglærar samlar inn og anonymiserer alle tre setta med tekstar seinast i veke 4. Dersom det er ynskjeleg kan faglærar samle inn og vidaresende etterkvert. Etter analyse kan studenten kome til å kontakte faglærar for å intervju enkeltelevar i samband med studien. I så tilfelle må faglærar kunne namngi eleven(e) ut i frå nummerliste.

Øvrig informasjon til faglærar:

For å unngå at deltaking i studien gir særleg ekstrabelastning for faglærar, vil alt undervisningsmateriale bli laga av masterstudenten i forkant. Faglærar sin jobb, forutan feltnotat som avtala tidlegare, blir gjennomføring, innsamling og anonymisering med nummer. Faglærar beheld liste med nummer og namn, slik at elevar kan identifiserast til intervju dersom haudsynt/aktuelt.

Dersom faglærar ynskjer å nytte ein eller fleire av tekstane til karaktersetjing er det greitt – men ein ber då om at studenten blir orientert om dette i forvegen av omsyn til analysen.

Dersom studenten i etterkant av analyse ynskjer å intervju ein elev ber ein om at eleven blir henta ut / informert utanfor vanleg undervisning. Dette for å unngå at eleven kan identifiserast i samband med oppgåveteksten.

Alle elevar blir anonymiserte i endeleg oppgåvetekst, både namn, kjønn, alder og klasse.

	Lav måloppnåing (2)	Middels måloppnåing (3-4)	Høg måloppnåing (5-6)
Språk og struktur	<p>Teksten har mangelfull eller ingen overordna struktur. Teksten har utydeleg raud tråd eller samanheng.</p> <p>Teksten har mykje skrivefeil som påverkar innhald og/eller flyt.</p> <p>Teksten oppfyller ikkje alle dei formelle krava (ordtal, overskrift osv.)</p> <p>Teksten har mangelfull kjeldeføring.</p>	<p>Teksten har overordna struktur med nokre få manglar eller kommentarar. Teksten har raud tråd og samanheng.</p> <p>Teksten har nokre skrivefeil som i liten grad påverkar innhald og/eller flyt.</p> <p>Teksten oppfyller dei formelle krava til oppgåva.</p> <p>Teksten har førté kjelder.</p>	<p>Teksten har god overordna struktur med lite til ingen manglar, med tydeleg raud tråd og samanheng.</p> <p>Teksten har lite til ingen skrivefeil.</p> <p>Teksten oppfyller alle formelle krav.</p> <p>Teksten har god kjeldeføring og bruk av kjelder.</p>
Innhald	<p>Teksten svarer i liten grad på det oppgåva spør etter.</p> <p>Teksten er kort og svarer lite utfyllande på gjeremåla i oppgåva.</p> <p>Teksten baserer seg i stor grad på kopiert stoff frå andre kjelder og er lite bearbeidd.</p>	<p>Teksten svarer på store deler av det oppgåva spør etter, men har enkelte manglar.</p> <p>Teksten svarer noko utfyllande på gjeremåla i oppgåva.</p> <p>Stoff henta frå andre kjelder er stort sett bearbeidd og ført.</p>	<p>Teksten svarar tydeleg, grundig og utfyllande på det oppgåva spør etter.</p> <p>Stoff henta frå andre kjelder er bearbeidd, skrive med eigne ord og korrekt ført i tekst og kjeldeliste.</p>
Argumentasjon	<p>Teksten støttar seg i stor grad på eksterne argument frå kjelder, som i liten til ingen grad er bearbeidd.</p> <p>Argumentasjonen i teksten er subjektiv og/eller i liten til ingen grad relevant for det oppgåva spør etter.</p>	<p>Teksten støttar seg stort sett på eigne argument som i hovudsak vert grunngjeve, sjølv om det er enkelte manglar.</p> <p>Argumentasjonen er stort sett objektiv, sakleg og relevant.</p>	<p>Teksten støttar seg på eigne, grunngjevne argument som vert forklarte. Der ein har nyttta argument frå eksterne kjelder er det bearbeidd og ført kjelde på.</p> <p>Argumentasjonen er objektiv, sakleg og relevant til det teksten handlar om.</p>

Vedlegg IV: Intervjuguide til gruppeintervju

Masteroppgåve – Christian Bjørgen

1. Korleis opplevde de undervisningsprosjektet?
 - a. Var det noko spesielt som gjorde at du hadde denne opplevelinga?
 - b. Opplevde du at dette hadde samanheng med kven du var på gruppe med?
 - c. Var denne grupperinga ei De kunne funne på sjølv? / Hadde det vore naturleg for dykk å arbeide saman om ikkje lærar satte dykk på gruppe?
2. Opplevde De at det var noko endring i korleis gruppa arbeidde over tid?
 - a. Brukte De mykje tid på diskusjon?
 - b. Kva diskuterte De mest / minst?
 - c. Var det noko som endra seg i diskusjonane?
3. I ettertid; er det noko de følte var ekstra nyttig eller noko det føler at de lærte mykje av?
(Spør gruppa generelt og opne for at kvar elev kan svare for seg etterpå)
 - a. Dersom positivt; utdjup, kvifor var dette nyttig, kva lærte de?
 - b. Dersom negativt; utdjup, som ovanfor.
 - c. Er dette noko du kunne tenkt å arbeide vidare med?
4. (*individuelt, men opne for gruppessvar*) Merker de eller føler de at det er noko forskjell på dykkar eiga skriving og jobbing nå, etter å ha jobba med dette prosjektet?
5. Kunne noko vore gjort annleis?

Obs! Noter interessante stikkord undervegs som kan spørjast om til slutt (om ting blir teke opp som ikkje er i guiden men er interessant). Hugs å la ALLE på gruppene svare før ein går vidare – betre med lange pausar enn hastverk!

Vedlegg IV: Detaljert kode- og kategoriseringsoversikt

KATEGORI	KODE	FORKLARING
Struktur	101	Teksten har god overordna struktur med innleiing, hovuddel og avslutning, og gjennomført avsnittsinndeling med tema- og kommentarsetningar.
	102	Teksten har ein overordna struktur med manglar eller faktorar som er med å gjere at teksten har
	103	Teksten har ein overordna struktur prega av skjematiske oppsett, overskrifter, metatekst eller sjekkpunktliste/rammetekstar.
	104	Teksten har ei god innleiing som tydeleg etablerer problemstilling, introduserer emnet eller på andre måtar tydeleggjer tematikk, emne og innhald for leseren.
	105	Teksten har ei mangelfull innleiing som ikkje oppfyller krava som foklart i kode 104 eller manglar innleiing fullstendig.
	106	Teksten har ei god avslutning som tydeleg avsluttar, svarer på problemstilling eller på andre måtar rundar av teksten på ein tilfredsstillande måte.
	107	Teksten har ei mangelfull avslutning som ikkje oppfyller krava som foklart i kode 106 eller manglar avslutning fullstendig.
	108	Teksten har kjeldeliste og førte kjelder i tråd med kjeldeføring som gjennomgått med faglærar etter APA-standard.
	109	Teksten manglar kjeldeliste og/eller førte kjelder.
	110	Teksten har ein overordna raud tråd og samanheng som knyt dei ulike delane av teksten saman på ein tilfredsstillande måte.
	111	Teksten har i liten grad overordna raud tråd og samanheng, og samanhengen mellom dei ulike delane er mangelfull.
Innhald	201	Teksten inneheld eller forsøker drøfting
	202	Teksten har overordna problemstilling

	203	Teksten nyttar retoriske spørsmål	Teksten nytter seg av retoriske spørsmål.
	204	Teksten stiller seg utanfor saka / manglar innsikt	Forfattaren stiller seg på sida og forsøker i liten grad å forstå eller setje seg inn i saka / tematikken.
	205	God kjeldebruk	Teksten er prega av gjennomført kjeldebruk og god kritikk av brukte kjelder..
	206	Svak kjeldebruk	Teksten er prega av manglende kjeldekritikk og kjeldebruk.
Språk	301	Subjektivt språk	Teksten er prega av ein subjektivt, personleg språk som styrer den overordna tonen.
	302	Objektivt språk	Teksten er prega av ein objektivt og nøytralt språk som styrer den overordna tonen.
	303	Positiv tone	Teksten er i overkant positiv med lite innsikt eller anerkjennelse av negative aspekt av saka, slik at teksten sin objektivitet blir svekka.
	304	Negativ tone	Teksten er i overkant negativ med lite innsikt eller anerkjennelse av positive aspekt av saka, slik at teksten sin objektivitet blir svekka.
	305	Munnleg språk og tone	Teksten har overveldande og unaturleg munnleg stil og tone som går utover tekstens kvalitet.
	306	Kunstig språk og tone	Teksten har overveldande og unaturleg kunstig stil og tone som går utover tekstens kvalitet, t.d. etterliknar akademisk språk frå kjelder.
Argumentasjon	401	Eigne obj. argument, støtta av kjelder	Teksten støttar seg på objektive argument som gruppa sjølv har forfatta eller skrive om frå kjelder, og/eller som er understøtta av kjelder.
	402	Eigne subj. argument, støtta av kjelder	Teksten støttar seg på subjektive argument som gruppa sjølv har forfatta, men understøtter med kjelder.
	403	Eigne obj. argument, utan kjelder	Teksten støttar seg på objektiv argumentasjon frå gruppa som ikkje er understøtta av kjelder.

	404	Eigne subj. argument, utan kjelder	Teksten støttar seg på subjektiv argumentasjon frå gruppa som ikkje er understøtta av kjelder.
	405	Gjengir direkte frå kjelder	Teksten støttar seg på sitat eller direkte avskrift frå kjelder utan at dette blir forklart, drøfta eller nytta vidare.
	406	Manglande kontinuitet	Argumentasjonen i teksten heng ikkje saman opp mot teksten sin overordna raude tråd eller tone.
	407	Sjølvmotsigande argumentasjon	Argumentasjonen i ulike deler av teksten går i mot kverandre slik at det går utover den overordna raude tråden.
	408	Bastant eller einsidig argumentasjon	Argumentasjonen i teksten er bastant og einsidig i tonen, og gir lite rom for at argumentet ikkje kan vere reelt. Jfr. Toulmins modell (2008) tar ein ikkje omsyn til motsvar/motførestillingar.
	409	Svak argumentasjon utan støtte <i>(sjå Toulmins argumentasjonsmodell, 2008)</i>	Argumentasjonen i teksten støttar seg ikkje på kjelder, har i liten grad forklaring eller utgreiing, eller på andre måtar manglande dekning for det som blir framstilt. Jfr. Toulmins modell (2008) manglar argumentasjonen heimel eller tar ikkje omsyn til motsvar/motførestillingar.
	410	Nyttar retoriske verkemiddel	Teksten nyttar seg av retoriske verkemiddel på ein god måte for å engasjere, skape tillit eller vekke kjensler.
	411	Misbruker retoriske verkemiddel	Teksten nyttar seg av retoriske verkemiddel på ein ugunstig måte for å påverke lesaren, særleg gjennom patos.