

Argumenterende skriving på mellomtrinnet

En studie av et læringsforløp

Gro Stavem



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk

med fordypning i norsk

ved avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2014

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	8
1.3 FORSKNING PÅ FELTET	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	13
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER: DANNEELSE, KRITISK TENKNING, RETORIKK OG ARGUMENTASJON	14
2.1 SKOLENS SAMFUNNSOPPDRAG	14
2.2 DEMOKRATISK DANNEELSE	16
2.3 KRITISK TENKNING	19
2.4 RETORIKK	22
2.4.1 <i>Retorikkens fem deler</i>	23
2.4.2 <i>Den retoriske situasjon</i>	23
2.4.3 <i>Apellformene: ethos, pathos og logos</i>	24
2.4.4 <i>De tre talesjangrene</i>	25
2.4.5 <i>Retorisk argumentasjon</i>	25
2.5 OPPLÆRING I ARGUMENTERENDE SKRIVING.....	27
2.6 FRA TEORI TIL DESIGN	32
3. DESIGN AV ET UNDERVISNINGSOPPLEGG	34
3.1 VALG AV TEMA OG FORMÅL FOR SKRIVNINGEN	34
3.2 POWERPOINT-PRESENTASJON.....	36
3.3 KLASSESAMTALE MED TANKEKART	36
3.4 ARBEID MED ARGUMENTER I GRUPPER.....	37
3.5 TEKSTBEHANDLING OG SKRIVERAMMER	37
3.6 DEMONSTRASJON AV EKSEMPELTEKST	39
3.7 OPPSUMMERING	40
4. FORSKNINGSTILNÆRMING, METODER OG MATERIALE	41
4.1 PEDAGOGISK DESIGNFORSKNING.....	41
4.1.1 <i>Kritiske innvendinger</i>	42

4.2	PRESENTASJON AV SKOLE OG INFORMANTER	43
4.3	UTPRØVING I KLASSEROM	44
4.4	METODER FOR INNSAMLING AV DATA.....	46
4.4.1	<i>Dokumentanalyse</i>	46
4.4.2	<i>Deltakende observasjon</i>	47
4.5	MATERIALE	47
4.6	LÆREREN SOM FORSKER PÅ EGNE ELEVER	47
4.7	ANALYTISK TILNÆRMING	48
5.	GJENNOMGÅENDE TREKK I ELEVTEKSTENE.....	50
5.1	KONTEKSTEN.....	51
5.2	HVORDAN ER TEKSTENE ORGANISERT?.....	51
5.3	ELEVENES UTVALGTE FORDELER OG ULEMPER.....	55
5.4	HVORDAN INNLEDER ELEVENE TEKSTENE SINE?	60
5.5	HVORDAN AVSLUTTER ELEVENE TEKSTENE SINE	62
5.6	RETTING MOT FORMÅL OG MOTTAKER.....	63
5.7	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	66
6.	RETORISK ANALYSE AV SEKS ELEVTEKSTER	68
6.1	ANALYTISK TILNÆRMING	68
6.2	ANALYSE AV ELEVTEKST 1 – KNUT	69
6.2.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	70
6.2.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	70
6.2.3	<i>Ethos, pathos og logos</i>	70
6.2.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	71
6.3	ANALYSE AV ELEVTEKST 22 – KAROLINE	74
6.3.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	74
6.3.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	75
6.3.3	<i>Ethos, pathos og logos?</i>	76
6.3.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	77
6.4	ANALYSE AV ELEVTEKST 18 – PATRIK	79
6.4.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	79
6.4.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	80
6.4.3	<i>Ethos, pathos og logos</i>	80
6.4.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	81
6.5	ANALYSE AV ELEVTEKST 7 – NINA	82
6.5.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	83

6.5.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	83
6.5.3	<i>Ethos, pathos og logos</i>	84
6.5.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	85
6.6	ANALYSE AV ELEVTEKST 16 – INGER	87
6.6.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	88
6.6.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	88
6.6.3	<i>Ethos, pathos og logos</i>	88
6.6.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	89
6.7	ANALYSE AV ELEVTEKST 10 – ANDERS.....	91
6.7.1	<i>Den retoriske situasjon</i>	92
6.7.2	<i>Fordeler og ulemper</i>	93
6.7.3	<i>Ethos, pathos og logos</i>	93
6.7.4	<i>Hvordan argumenterer eleven?</i>	94
6.8	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN I UTVALGTE ELEVTEKSTER	97
7.	OPPSUMMERENDE DRØFTING	99
	LITTERATURLISTE	105
Vedlegg 1	Forespørsel til skolens rektor	112
Vedlegg 2	Forespørsel til elevenes foreldre	113

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om opplæring i argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn. Første del av problemstillingen søker svar på hvordan et helhetlig undervisningsopplegg i argumenterende skriving på mellomtrinnet kan utformes, mens andre del undersøker hvordan elever på 6. trinn skriver argumenterende tekster når de får støtte i form av velegnet undervisning og materiell. Forskningstilnærmingen ligner et pedagogisk designeksperiment i tre faser: Først ble et teoribasert undervisningsopplegg utformet. Deretter ble opplegget prøvd ut i en klasse med 26 elever på 6. trinn. I den siste fasen ble elevtekstene analysert.

Skolens grunnlagsdokumenter og teorier om dannelse, kritisk tenkning, retorikk og argumentasjon utgjør det didaktiske legitimeringsgrunnlaget for undervisningsopplegget. I tillegg er det tatt hensyn til hva nyere forskning hevder er god opplæring i skriftlig argumentasjon.

I det teoribaserte undervisningsopplegget er det lagt vekt på å finne et egnet tema, samt å etablere et formål og en identifiserbar mottaker for elevenes skriving. Forarbeidet innebærer undervisning og meningsutveksling i plenum, og arbeid individuelt og i grupper. I den påfølgende individuelle skrivefasen kan elevene få hjelp av hverandre eller læreren, og de har tilgang til støttende materiell i form av egenproduserte kort med argumenter, skrivemal og eksempeltekst.

Elevgruppens begeistring tyder på at det studerte undervisningsopplegget virket motiverende. Analysen av elevtekstene viser at samtlige elever klarte å gjennomføre den globale strukturen fra skrivemal og eksempeltekst, og at alle har brukt argumentkortene fra forarbeidet. Nærlesing av tekstutkastene viser at elevene har forståelse for å kommunisere overtalende, at de henter argumenter fra ulike fora, og nyanserer språket ved bruk av dempere og forsterkere. Problemområder er at elever blander faktaopplysninger og påstander, og at det er svak binding mellom setninger. Mange elever strever dessuten med å utdype sine synspunkter, og med å integrere tilføyelser i sin tekster.

Studien kan gi innsikt i didaktiske muligheter og utfordringer en slik helhetlig undervisningstilnærming byr på, og hvordan man kan se opplæring i skriftlig argumentasjon som en del av skolens demokratiske dannelsingsoppdrag.

Engelsk sammendrag (abstract)

This Master's thesis treats teaching of argumentative writing to 9-13 year old students. The first part of the study is the design of a comprehensive programme in argumentative writing, and the second part is an examination of how students write argumentative texts when supported by fit-for-purpose instruction and material. The research approach resembles a three-phase educational design experiment: At first, a theory-based teaching programme was created. The teaching programme was then tested in a class with 26 students aged 11-12. In the final phase, the student texts were analysed.

The teaching approach in the programme leans on the Education act and the Curriculums, and on theories on Bildung, critical thinking, rhetoric and argumentation. In addition, the study takes into account what recent international research considers good instruction in argumentative writing.

The teaching programme emphasises finding a suitable theme, and establishing a purpose and an audience for the writing. The preparations include instruction and exchange of views in class, and work independently and in groups. In the consecutive individual writing phase, the students may consult each other and the teacher, and they have auxiliary material at hand; a writing template, a sample text and self-produced index cards with arguments.

The students' enthusiasm suggests that the studied teaching programme was motivating. The text analyses testify that all students applied the global structure from the writing template and sample text, and used the index cards. A close reading shows that all students have a solid grasp of persuasive communication, retrieve arguments from different forums and nuance the language, using absorbers and amplifiers. Problem areas are confusion of claims with factual information and weak inter-sentence connection. Other challenges are expanding ideas and integrating additions in texts.

The study provides insight into the didactic possibilities and challenges of this comprehensive teaching approach, and into viewing education in argumentative writing as part of the school's society assignment of education for democracy.

1. Innledning

Argumentasjon er en del av vår hverdag. Daglig veier vi for og imot, gjør valg og fatter beslutninger som får konsekvenser for oss. Å kunne argumentere for sine meninger og begrunne sine valg er nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet. Også i skolens grunnlagsdokumenter blir argumentasjon fremhevet som viktig og nødvendig, men likevel vet vi at norske elever mestrer skriftlig argumentasjon dårlig.

En språkhandling som er krevende, og som det tar tid å lære, bør man starte med tidlig i utdanningsløpet. Denne masteroppgaven handler om hvordan elever på grunnskolens mellomtrinn kan lære å skrive argumenterende tekster. I oppgaven viser jeg hvordan argumentasjon og argumenterende skriving er nært forbundet med kritisk tenkning. I tillegg løfter jeg frem det dialogiske aspektet som utvikling av kritisk tenkning og ferdigheter i argumentasjon forutsetter. En vei å gå for å bygge opp elevenes argumentasjonskompetanse, kan være å utvikle klasserommet til et undersøkende fellesskap med rom for meningsbryting i både tale og skrift.

Både argumentasjon og kritisk tenkning er sentrale elementer i det som gjerne kalles demokratisk danning. For å opprettholde et demokrati er det nødvendig at innbyggerne kan tenke selvstendig og vurdere andres argumenter. Bare da blir de i stand til å møte også urett og grusomhet med argumentasjon slik daværende statsminister Jens Stoltenberg tok til orde for ved minnemarkeringen etter 22. juli 2011: ”Vi skal møte hat med argumenter.”

1.1 Bakgrunn

Læreplanens kompetansemål stiller krav om at elever, også på mellomtrinnet, både skal drøfte og diskutere i sine skriftlige tekster, samtidig som resultatene fra KAL-prosjektet og PISA-undersøkelser viser at norske ungdomskoleelever mestrer slike tekster dårlig. Mange forskere (bl.a. Andrews, 1995 og Berge, 2005) hevder at elever kan øves i argumenterende skriving langt tidligere enn det som har vært vanlig, men det foreligger lite norsk forskning på feltet.

Med mer en tjue års fartstid fra mellomtrinnet kan jeg skrive under på at det er fortellingen som har stått i fokus i barneskolen. Begreper som påstand og argument blir nok gjennomgått, men det er langt igjen til elevene behersker skriftlig argumentasjon. Nettopp fordi det viser

seg å være vanskelig, mener jeg at innsatsen bør settes inn tidligere enn det som har vært vanlig. Som masterstudent og lærer i barneskolen ble jeg derfor interessert i å undersøke hva som skal til for å begynne eksplisitt opplæring i argumentasjon tidligere.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Denne studien er inspirert av pedagogisk designforskning, og kan best karakteriseres som en pedagogisk designstudie av typen ”classroom design experiment” (Cobb et al., 2003, s. 9). Det er med andre ord snakk om en intervenserende studie i tre faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en fase med retrospektiv analyse.

Min forberedende fase startet med følgende antagelse eller hypotese: Gitt at de får den støtten de trenger i form av undervisning og tilpasset materiell, vil alle elever på mellomtrinnet klare å skrive en argumenterende tekst. Målet for denne fasen var å utarbeide et forskningsbasert undervisningsopplegg for argumenterende skriving på mellomtrinnet, og spørsmålet jeg søkte svar på i denne fasen, utgjør første del av prosjektets todelte problemstilling:

1. Hvordan kan et helhetlig undervisningsopplegg i argumenterende skriving for elever på grunnskolens mellomtrinn utformes?
2. Hvordan skriver elever på mellomtrinnet argumenterende tekster når de får støtte i form av egnet undervisning og materiell?

Mens spørsmål nummer en knytter an til designprosjektets forberedende fase, knytter spørsmål nummer to an til den avsluttende analysefasen. Det skal jeg komme tilbake til, men først er det nødvendig å utdype det første spørsmålet noe.

Med ”et helhetlig undervisningsopplegg” mener jeg at undervisningen er planlagt slik at forarbeid, materiell og gjennomføring samlet gir flest mulig elever det de trenger for å gjennomføre sin individuelle skriveoppgave, og at opplegget slik sett ikke favoriserer elever med gode forkunnskaper og ferdigheter.

Skolens grunnlagsdokumenter gir føringer for undervisningen. I forberedelsesfasen var det derfor det første jeg oppsøkte. Det didaktiske legitimeringsspørsmålet, og forståelsen av at skriftlig argumentasjon innebærer tankeprosesser og kommunikasjon så vel som skrivehåndverk, førte meg videre til teorier om demokratisk dannelse, kritisk tenkning, retorikk og ar-

gumentasjon. For å forberede undervisningen best mulig var det nødvendig å forstå hvorfor argumentasjon er viktig, og hva som gjør det vanskelig å lære denne formen for skrivehand-ling. Med utgangspunkt i teori på de nevnte områdene samt forskning på feltet designet jeg så et undervisningsopplegg som er utførlig beskrevet i kapittel 3.

Neste fase handlet om å prøve ut dette undervisningsopplegget i en klasse med tjueseks ele-ver på 6. trinn. I løpet av undervisningsøkten skrev hver enkelt elev en argumenterende tekst.

Formålet med denne studien er ikke å kartlegge effekten av undervisningsopplegget som jeg utviklet og gjennomførte, men å skape innsikt i didaktiske muligheter og utfordringer som en slik undervisningstilnærming byr på når det gjelder skriftlig argumentasjon på mellomtrin-net. I prosjektets siste fase har jeg fokusert på elevenes tekster, og det overordnede spørs-målet jeg søker svar på i analyser av disse tekstene, har jeg utdypet gjennom tre delspørsmål:

2. Hvordan skriver elever på mellomtrinnet argumenterende tekster når de får støtte i form av egnet undervisning og materiell?
 - a. Hvilke spor finner jeg i elevtekstene av undervisning og materiell?
 - b. Hvilke retoriske strategier bruker elevene for å påvirke tekstens mottaker?
 - c. Hvordan uttrykker og nyanserer elevene sine påstander og argumenter?

For å svare på det første av delspørsmålene ovenfor, har jeg gjennomført en retrospektiv analyse av gjennomgående trekk i alle de tjueseks elevtekstene. For å finne svar på de to neste, har jeg nærlest et mindre utvalg på seks tekster, og utført en retorisk analyse som jeg forklarer nærmere i kapittel 4. Med disse analysene, samt mine observasjoner og erfaringer fra utprøvingen av undervisningsopplegget, drøfter jeg så hvordan de ulike elementene i un-dervisningsopplegget kan forbedres og videreutvikles.

1.3 Forskning på feltet

Som nevnt innledningsvis finnes det lite norsk forskning om argumenterende skriving, men flere prosjekter på feltet skriveopplæring berører emnet, og jeg vil her presentere den norske skriveforskningen jeg har funnet mest relevant for mitt eget prosjekt.

På 1980-tallet ble prosessorientert skriveundervisning introdusert i Norge, av det Skrive-senteret omtaler som en entusiastisk grasrotbevegelse. Som støtte for denne grasrot-

bevegelsen kom det praksisorienterte forskningsprosjektet SkrivePUFF i gang i Trondheim. SkrivePUff (Utvikling av skriftspråklig kompetanse) ble finansiert av Forskningsrådet i perioden 1989-1996. Et fundament i SkrivePUFF var samarbeidet mellom praktikere og teoretikere. I miljøet rundt og i SkrivePUFF ble flere forsknings- og doktorgradsarbeider til, og dette miljøet utviklet seg gradvis til et lokalt og nasjonalt fellesskap (Skrivesenteret, 2013a).

Prosjektet ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig”, det såkalte KAL-prosjektet, studerte vel 3300 elevtekster fra 179 avgangsklasser, og var en del av evalueringsarbeidet etter innføringen av Reform 97. Prosjektet pågikk fra 1998 til 2001, og hadde som hovedformål å bidra til å forbedre undervisningen, læringsutbyttet og prøvingen i norsk skriftlig. Et viktig delmål for prosjektet var å utvikle gyldige mål for tekstkvalitet og skrivekompetanse på ulike skriveferdighetsnivåer i skolen. Et interessant funn i KAL-materialet var at mindre enn en tredel av elevene valgte å skrive sakpregete tekster, og at de som gjorde det overveiende skrev i personlige sjangrer som leserbrev og kåseri. Åpen og etterprøvable argumentasjon var så å si fraværende i materialet. Prosjektets database er fortsatt tilgjengelig, og brukes av forskere, studenter og lærere. (Berge et al., 2005)

FAGER: Fagskriving i grunnopplæringen omfatter flere forskningsprosjekter med utgangspunkt i fagskriving i ungdomsskole og videregående skole. Prosjektene felles forskningsspørsmål er:

Hvilke former for fagspesifikk skriving eksisterer innenfor utvalgte fag på ungdomstrinnet og vgs. (studieforberedende og yrkesforberedende)?

Hvilke tekstnormer må betraktes som generelle og hvilke som fagspesifikke,?

Hvordan utvikle en fellesfaglig uttalt forståelse av hva skriving som grunnleggende ferdighet er? (Hertzberg, 2009, s. 22)

Under FAGER-paraplyen hører Nadderudprosjektet som var et samarbeid mellom en videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo i perioden 2006-2010 (Hertzberg, 2009, s. 22). Prosjektet kan betraktes som et utviklingsarbeid som ble drevet av forskere og lærere i fellesskap for å realisere læreplanmålet om skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det ble lagt vekt på generelle tekststrategier på tvers av fag, som argumentasjon, tekststrukturer, semiotiske ressurser og kildebehandling (Hertzberg, 2008b, s. 9).

Karl Henrik Flyum er også tilknyttet FAGER-prosjektet. Flyum presenterer femavsnittsmetoden som et godt hjelpemiddel i fagskriving, ikke minst i argumenterende og drøftende tekster. Han hevder at arbeidet med argumenterende tekster har minst tre stadier. Først skal argumenter samles. Deretter skal evnen til å se sammenhengen mellom ulike argumenter øves opp. Til slutt må det arbeides med den argumenterende teksten som helhet (Flyum, 2011, s. 34).

Mari-Ann Igland publiserte i 2008 en kasusstudie som belyser skriftlig argumentasjon i en klasse på ungdomstrinnet. Studien legger vekt på det prosessorienterte samarbeidet mellom en lærer som kommenterer argumentasjonen i elevenes utkast, og elever som bearbeider sine utkast på dette grunnlaget (Igland, 2009).

Prosjektet SKRIV: Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring var tilknyttet Høgskolen i Sør-Trøndelag og har gitt materiale til flere bøker om skriving. Prosjektet baserte seg på feltarbeid ved en rekke samarbeidende skoler og barnehager i Trondheim og omliggende kommuner i perioden 2007-2010. Hovedproblemstillingene var følgende:

Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?

Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole? (Smidt, 2010, s. 15)

Erfaringer fra prosjektet SKRIV viser i likhet med funnene i KAL at det legges størst vekt på skjønnlitterær og personlig orientert skriving i norsk skole, mens det vies lite tid til argumenterende og reflekterende skriving. En viktig erfaring var at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og formål. Av undervisningsrettede modeller og tiltak med utspring i SKRIV-prosjektet kan nevnes skrivetrekanten (med triaden: innhold, form og formål), skrivehjulet (en modell som viser skrivefunksjoner og skriveformål) og SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag (Smidt, 2011, s. 11-17).

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning fikk sitt mandat av Kunnskapsdepartementet i 2010. Bakgrunnen er at skriving er en nøkkelkompetanse i dagens kunnskapssamfunn. Senteret skal være et nasjonalt ressurscenter i arbeidet med å styrke kompetansen i den grunnleggende ferdigheten skriving i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning (Skrivesenteret, 2013a).

Normprosjektet er et fireårig forskningsprosjekt om skriveopplæring og vurdering av skriveopplæring som grunnleggende ferdighet som startet opp våren 2012. Den tverrfaglige forskergruppen ledes av Synnøve Matre og Randi Solheim fra Høgskulen i Sør-Trøndelag og har medlemmer fra flere andre universiteter og høyskoler. Et sentralt forskningsspørsmål er hvilken skrivekompetanse det er rimelig å forvente etter grunnskolens 4. og 7. trinn. Prosjektet er organisert som en serie intervensjonsstudier og arbeidet blir gjennomført i samarbeid med 20 skoler (Solheim & Matre, 2014).

Felles for prosjektene jeg har nevnt, er at de alle handler om skriveopplæring, og at mange av studiene involverer elevtekster.

Rapporten fra KAL-studien, som så tydelig peker på svakheter ved skriveopplæringen i norsk skole, var en vekker og inspirasjonskilde for mitt prosjekt. Jeg mener at man må se hele det trettenårige skoleløpet i sammenheng, slik læreplanen legger til rette for, og at barneskolen må ta sin del av ansvaret for hvordan elever skriver senere i skoleløpet. Som det går frem av den første delen av min problemstilling, ønsket jeg å påvirke opplæringen gjennom å utvikle et forskningsbasert undervisningsopplegg i argumenterende skiving tilpasset mellomtrinnet. Min studie kan slik sett ses på som et svar på KAL-studiens kritikk.

En artikkel av Kristin Bjørndal (2013) gjorde meg oppmerksom på mulighetene som ligger i pedagogisk designforskning. En slik intervensjonsforskningstilnærming gir rom for en nærhet til praksis som jeg ønsket meg. Det var ikke enkelt å finne intervensjonsstudier på feltet skriveopplæring, men Nadderud-prosjektet har bidratt med gode eksempler i så måte.

I arbeidet med annen del av min problemstilling, som dreier seg om analyse av elevtekstene, har jeg hatt stor nytte av Iglands studie fra 2008, og dessuten funnet verdifulle eksempler i mange av delstudiene fra SKRIV-prosjektet. Disse studiene er imidlertid først og fremst beskrivelser og analyser av hvordan skriveopplæring foregår, mens mitt prosjekt i større grad handler om å utvikle materiell og å påvirke opplæringen. Det teoretiske utgangspunktet for min studie handler dessuten vel så mye om demokratisk dannelse som om skiving. Et felles trekk ved SKRIV-studiene og min studie er imidlertid at formålet er å skape innsikt i didaktiske muligheter og utfordringer på feltet skriveopplæring.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i sju kapitler

I kapittel 1 introduserer jeg studiens forskningstilnærming og problemstilling, og viser til tidligere forskning på feltet.

I kapittel 2 gjør jeg rede for studiens forankring i skolens grunnlagsdokumenter, samt teorier om dannelse, kritisk tenkning, retorikk og argumentasjon.

I kapittel 3 presenterer jeg den teoribaserte undervisningsdesignen, som er et foreløpig svar på problemstillingens første del.

I kapittel 4 drøfter jeg forskningstilnærming, metodevalg og analytisk tilnærming, og rapporterer dessuten fra utprøvingen av undervisningsdesignen.

I kapittel 5 analyserer jeg gjennomgående trekk i materialets tjueseks elevtekster, med sikte på å finne spor etter undervisning og materiell.

I kapittel 6 nærleser jeg seks utvalgte elevtekster for å undersøke hvilke retoriske virkemidler elevene bruker, og hvordan de former sin argumentasjon.

I kapittel 7 drøfter jeg analyseresultatene: i lys av tidligere omtalte teoretiske perspektiver, sett i sammenheng med tidligere forskning, og med tanke på videreutvikling av design.

2. Teoretiske perspektiver: Dannelse, kritisk tenkning, retorikk og argumentasjon

Når en helhetlig undervisning skal utformes, er det nødvendig å ta i betraktning mål og tankegods fra hele planverket, ikke bare fra de enkelte læreplaner for fag. Mitt undervisningsopplegg dreier seg dessuten om skriving, en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. I skolens grunnlagsdokumenter fremheves demokratiforståelse, kritisk tenkning og argumentasjon som avgjørende for å lykkes i dagens og morgendagens samfunn. Hvordan de overordnede målene skal realiseres gjennom undervisning er imidlertid uklart, og til dels motstridende formulert.

2.1 Skolens samfunnsoppdrag

I opplæringslovens § 1 (formålsparagrafen) heter det at opplæringen blant annet skal fremme demokrati, at elevene skal lære å tenke kritisk og at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning. Det påpekes dessuten at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009). I opplæringslovens forskrift slås det fast at opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, som omfatter den generelle delen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fagene (Kunnskapsdepartementet, 2006). I den generelle delen, som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven (men som i motsetning til denne ikke har vært endret siden 1993), finner vi i innledningen formuleringer som at opplæringen skal øve de unges evne til å treffe valg med fornuft, til å ta ansvar, til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet. Videre i innledningen heter det at opplæringen må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Under overskriften ”Det meningssøkende menneske” vises det til kristne og humanistiske verdier som begrunner den demokratiske rettstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. Det påpekes at åndsfrihet ikke bare innebærer romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Under overskriften ”Det skapende menneske”, beskrives en tradisjon for utvikling av praksis og innhenting av ny kunnskap hvor opplæringen omfatter trening i tenking – i å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre ved resonnement, observasjoner og

eksperimenter. Dette går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring (KUF, 1993).

Disse tankene finner vi igjen under overskriften ”Det integrerte menneske” hvor det heter at et av opplæringens doble formål er å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon – og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger (KUF, 1993). I ”Prinsipper for opplæringen” tydeliggjøres skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Integrert i ”Prinsipper for opplæringen” finner vi den såkalte ”Læringsplakaten”, som fastslår at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning, og dessuten stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. I avsnittet som utdyper hva som ligger i sosial og kulturell kompetanse, legges det vekt på et læringsmiljø som gir rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger, og hvor elevene får delta i demokratiske prosesser og slik kan utvikle demokratisk sinnelag og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Norskfaget står i en særstilling i planverket, med hovedansvar for opplæring i tre av de fem grunnleggende ferdighetene: muntlig, lesing og skriving. I læreplan i norsk heter det under overskriften formål at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Barn og unge skal rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser, utvikle evnen til kritisk tenkning, sette ord på egne tanker og stå frem med meninger og vurderinger. De skal dessuten produsere tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. I kompetansemål etter 7.årstrinn heter det at elevene skal kunne lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta, at de skal kunne uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres, at de skal kunne skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker. (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette regelverket, som samlet definerer skolens samfunnsoppdrag, viser tydelig at opplæring for demokrati – eller demokratisk dannelse – er et viktig mål i skolen. Opplæring i skriftlig i argumentasjon og kritisk tenkning er selvsagt ikke den eneste veien til dette målet, men en

slik opplæring kan med fordel forankres i nettopp skolens demokratiske dannelsesoppdrag (Iglund & Sundby, 2012, s. 127). Hva det vil si, skal jeg utdype ved å gå nærmere inn på hva som ligger i begrepet danning generelt, og demokratisk dannelse spesielt.

2.2 Demokratisk dannelse

Alfred Oftedal Telhaug som har analysert dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner fra 1936-2006 hevder at termene dannelse, danning, allmenndannelse og allmenndanning gjennomgående brukes som synonymer, og han konstaterer at selv om dannelsesbegrepet nå har fått plass i planer og planutkast, så er det fortsatt vagt. Det brukes ofte uten at det defineres eller gis et klart innhold (2011, s. 219), og mange siterer den svenske pedagogen Ellen Keys berømte ytring ”Bildning er vad som finns kvar när vi glömt vad vi lärt” (Gustavsson, 1996, s. 25).

Dannelsesbegrepet har sin opprinnelse i antikkens *paideia*. *Paideia* er et gresk ord som vanskelig lar seg oversette med et enkelt ord. Begrepet dekker mange sider av dannelsesforløpet, som utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur. I *paideia* ligger en bred tilnærming til dannelse, hvor målet er å folde ut hele menneskets potensiale, intellektuelt, kunstnerisk og fysisk. Tanken er at alle gjennom oppdragelse og utdanning kan formes til frie og harmoniske borgere som er rustet til å delta i offentligheten (Doseth, 2011, s. 13). Denne forståelsen av dannelsesbegrepet passer, slik jeg ser det, godt med opplæringslovens formuleringer om både å utvikle kunnskaper og ferdigheter til å mestre egne liv, og til å delta i samfunnets demokratiske fellesskap. Dette fellesskapet eksisterer avhengig av engasjerte borgere, og Ingerid Straume (2011, s. 373) hevder at dannelse fortsatt er et av demokratiets aller viktigste anliggender. Demokratiet er ikke bare et sett med institusjoner, det er først og fremst en virksomhet med et innhold som opprettholdes ved at borgerne tror på at dette er verdifullt. Når befolkningen opptrer som et politisk fellesskap, er det i egenskap av å være borgere. Straume påpeker at vi som borgere inntar andre standpunkter enn vi gjør som privatpersoner. I dagens samfunn utfordres borgerrollen av forbrukerrollen. Der borgeren er demokratisk dannet, er forbrukeren økonomisk rasjonell. I egenskap av forbrukerrollen tenker vi verken stort eller langsiktig. Straume skiller mellom demokratiet som aktiverer borgerrollen og populismen som aktiverer forbrukerrollen. Populismen gjør menneskets herværende, foreliggende og umiddelbare tilstand til den eneste gyldige målestokk. Den spør seg ikke om det vi ønsker oss er det vi bør ønske oss. Populismen avviser verdien av å un-

dersøke grunnlaget for eller bearbeide sine synspunkter og ideer. Da vil ofte ubearbeidede holdninger triumfere. Straume hevder ideen om forandring vil lide under populismen, fordi det å korrigere hverandre også er en måte å utsette seg for forandring på, både som individ og samfunn (2011, s. 376).

Nettopp det å undersøke grunnlaget for, og bearbeide sine synspunkter og ideer mener jeg er avgjørende når man skal lære argumentasjon. Alle argumenter er ikke like gode, og dette er et faktum som først blir synlig når meninger brytes i et fellesskap. Som filosofen Jon Hellesnes (2002) uttrykker det, så kan ingen dannes alene. Han hevder at bevisstheten om den Andre gir oss begreper som mitt synspunkt, min kropp og min atferd.

Det er medvit om den Andre som også gir meg omgrep om mitt eige indre. Før eg får utside, før eg får eit synspunkt på mitt eige synspunkt, eksisterer ikkje noko "mitt synspunkt", "mitt indre" eller "mi forståing av verda. (s. 59)

Forsøk på å komme inn i den Andres måte å forstå verden på, samtidig som jeg alltid gjør dette ut fra min egen forståelseshorisont, kan føre til at min egen forståelseshorisont blir opplyst og utvidet. Det vi forstår og det vi forstår ut fra, viser til og forutsetter hverandre gjensidig. Det vi forstår ut fra, kaller Hellesnes forståinghorisont. Det forståtte virker tilbake på det vi forstår ut fra, samtidig som den utvidede forståelseshorisonten gjør oss i stand til å forstå nye ting.

Stoggar den vekselverknaden mellom det forståtte og forståingshorisonten som bygger dei to dialektiske momenta gjensidig ut, så er ikkje forståingshorisonten lenger eit provisorisk steg i danninga; den er vorten ei fiksert referanseramme som samstundes verkar fikserande på det som kan forståast. (s. 53)

Ifølge Hellesnes er dialogen et vilkår for danning, og han understreker det viktige i å åpne seg for andres måte å forstå på, andres måte å leve sine liv på. Han hevder at meninger er noe vi er ut fra forholdet til den andre, ikke noe vi har "...på line med brun jakke og svarte skor" (2002, s. 65).

Både Straume og Hellesnes tar til orde for en danning basert på at synspunkter og holdninger brytes og utvikles i et fellesskap. Hvis vi derimot ser på Stortingsmelding nr. 31. (2007-2008) – Kvalitet i skolen, som introduserer någjeldende formålsparagraf, konkluderer denne med at det å mestre de grunnleggende ferdighetene, altså å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne og bruke digitale verktøy er fundamentet for å nå de høye ambisjonene som uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Her befestes de grunnleggende ferdigheters sentrale posisjon fra Stortingsmelding nr. 30.

(2003-2004) - Kultur for læring, hvor det blir slått fast at de fem grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet *literacy*.

Den samme stortingsmeldingen definerer de grunnleggende ferdighetene som nødvendige for samfunnets demokratiske utvikling: ”Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 31-32). Disse argumentene blir også gjentatt av Clemet & Vatnøy i en artikkel fra 2011 med tittelen ”Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. Århundret?”. De tar her til orde for en allmenndannelse basert på konkret kunnskap og ferdigheter som skal forme frie individer i politisk og sosial sammenheng. Clemet & Vatnøy hevder opplæring i de grunnleggende ferdighetene vil gi elevene den retorisk kommunikative kompetansen som er et vilkår for samfunnsdeltakelse (Clemet & Vatnøy, 2011, s. 820).

Jeg er enig i at de fem grunnleggende ferdighetene er viktige for å kunne delta i samfunnet, men opplæring i disse ferdighetene er etter mitt syn ikke tilstrekkelig for å utdanne borgere som kan videreføre og utvikle demokratiet. Jeg synes dessuten det er bekymringsfullt at innføringen av nasjonale prøver i de nevnte grunnleggende ferdighetene fører til en prioritering av det målbare på bekostning av et læringsmiljø som gir rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger (slik det beskrives i læreplanens ”prinsipper for opplæringen”). Denne bekymringen deles av Jenny Steinnes, som hevder at pendelen nå beveger seg bort fra tverrfaglighet og prosjektarbeid, til målbare ferdigheter og innlæring av konkret kunnskap ut fra etablerte kunnskapstradisjoner. Steinnes påpeker at kunnskap er grunnleggende for danning, men poengterer at kunnskapen ikke må begrenses og fanges i det allerede tenkte (2011, s. 208). For å utvikle evne til demokratiforståelse og demokratideltakelse slik det uttrykkes i ”Læringsplakaten” er det ikke nok å vokse opp i et demokrati. Demokratisk kompetanse må læres, og det kan være fornuftig å skille mellom læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse, slik Stray (2011, s. 107) tar til orde for.

I mitt arbeid med argumenterende skriving er den andre dimensjonen, læring *for* demokratisk deltakelse, særlig aktuell. Som formål med opplæring *for* demokratisk medborgerskap formulerer Stray at elevene utvikler ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon. Hun

påpeker at dette er ferdigheter som ikke er fagspesifikke, slik at alle fag kan bidra til å utvikle dem. (2011, s. 108).

Strays perspektiver på demokratisk danning er grunnlaget for Torgersenutvalgets definisjon på opplæring *for* demokrati som lyder slik:

Opplæring for demokrati handler blant annet om å stimulere elevene til kritisk tenkning, å lære dem å undersøke problemstillinger fra flere sider samt å kunne skille mellom fakta og vurderinger. (Torgersenutvalget, 2011, s. 22)

Som vi ser mangler her den viktige kommunikasjonsdimensjonen, mens det utdypes hva som ligger i kritisk tenkning. At elevene skal lære kritisk tenkning, er som vi så fastslått i opplæringsloven, og sammen med argumentasjon fremheves det som vesentlig for ”Det integrerte mennesket” i læreplanens generelle del. Jeg vil derfor drøfte hvordan man kan forstå begrepet kritisk tenkning.

2.3 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning betyr ifølge filosofen Morten Fastvold (2009, s. 22) å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte. Fastvold hevder at det å kunne tenke kritisk er like viktig som lese-, skrive- og regneferdigheter, og han påpeker at kritisk tenkning må læres. Det er en måte å bruke hodet på som må oppøves, altså en kunstig aktivitet – et avansert kulturprodukt- som må læres på linje med lese-, skrive- og regnekunsten.

Å kunne holde fast ved en tanke og undersøke den med hensyn til holdbarhet og konsekvenser krever så pass mye anstrengelse og konsentrasjon at det bryter med det ”naturlige” dagligdagse, der rasjonalitet brukes på et temmelig fragmentert og usystematisk vis, gjerne ut fra tillærte vaner som kanskje ikke er helt fornuftige, og som vi ofte ikke er riktig klar over. (s. 19)

Det er denne måten å tenke på som skal til for ”å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon – og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger” slik det uttrykkes i læreplanen. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum (2010, s. 48) peker på at evnen til å tenke selvstendig og til å argumentere for seg er verdifullt for demokratiet, samtidig som disse ferdighetene i manges øyne er overflødige, fordi dette ikke handler om salgbare, kvantifiserbare produkter. Nussbaum uttrykker bekymring for at ”[d]emocracies all over the world are undervaluing, and consequently neglecting, skills that we all badly need to keep democracies vital, respectful and

accountable” (2010, s. 77). Nussbaum hevder at kritisk tenkning er en nødvendig forutsetning for å kunne stå opp mot det bestående, og for å motstå gruppepress (2010, s. 50).

Også den tysk-amerikanske filosofen Hannah Arendt er opptatt av hvordan ureflekterte mennesker blir utsatt for gruppepress, når hun hevder at den som ikke tenker selvstendig, plutselig kan komme til å adlyde det motsatte av det hun adlød før. Mest ondskap er begått av mennesker som aldri bestemte seg for, om de ville gjøre godt eller ondt (Arendt her sitert etter Svenneby, 2011, s. 201). Hovedtemaet i filosofen Hannah Arendts livsverk er at oppøvelse av refleksjons- og dømmekraft – å spørre, etterprøve, og prøve å svare, i ord og gjerning, *selv om en ikke blir spurt* – er enkeltmenneskets ufravikelige rett og plikt. Arendt insisterte på individets rett og vilje til å utfolde sin tankevirksomhet i forpliktende fellesskap og dialog for å forstå egne erfaringer. Denne utvekslingen av tanker og meninger formulerte Arendt slik: ”Å gå på besøk i andres tanker” (Sangolt, 2007, s. 243).

Nussbaum påpeker at mennesker uten ferdigheter i kritisk tenkning ofte behandler andre mennesker respektløst. Når man tror at politisk debatt er som en fotballkamp, hvor målet er å score mål for sitt lag, er det lett å se motparten som en fiende man vil overvinne, eller til og med ydmyke (2010, s.51). Å ha respekt for sin samtalepartner, samtidig som man stiller kritiske spørsmål både til samtalepartnerens og til egne synspunkter er en forutsetning for å utvikle selvstendig tenkning og kritisk refleksjon.

Et forpliktende fellesskap for utveksling av tanker og meninger som Hannah Arendt fremhever som viktig, mener jeg man også kan finne i skolen. Klasserommet er riktignok ikke et fellesskap av likeverdige, de voksne har selvsagt en annen posisjon enn elevene, men det er et sted å begynne. Dette er i tråd med Fastvolds syn, når han argumenterer for å bruke filosofiske samtaler i klasserommet for å stimulere til kritisk tenkning. Også Nussbaum (2010, s. 56) mener at ”...it is possible, and essential, to encourage Socratic thinking from the very beginning of a child's education.” Nussbaum viser til filosofen Matthew Lipmans program ”Philosophy for Children” som et eksempel på hvordan man kan undervise barn på ulike alderstrinn i filosofi. Hun hevder det er fullt mulig å undervise etter sokratiske idealer i både barne- og ungdomsskole, og at det er nødvendig for å sikre en demokratisk samfunnsutvikling.

Fastvold viser også til Lipmans arbeid, og fremholder at ideen om et undersøkende felleskap er sentral hos mange som driver med filosofi i skolen. Når vi tenker i felleskap, får tenk-

ningen en annen karakter enn når vi grubler for oss selv i enerom. Når vi tenker for oss selv, er det fordi vi makter å føre en dialog med oss selv – mellom to indre stemmer som mål-bærer ulike synspunkter. Da har vi internalisert den dialogerfaringen vi har skaffet oss sammen med andre mennesker. Fastvold hevder at kritisk tenkning er umulig uten en slik dialogerfaring (Fastvold, 2009, s.). Et problem med å utøve tenkning i fellesskap er ifølge Arendt at mennesker som taler og agerer med hverandre risikerer å avsløre seg selv.

Denne risikoen, å tre fram som en ”noen” i et fellesskap, kan bare den ta, som er rede til å eksistere i dette samværet også i fremtiden, det vil si den som er rede til å bevege seg blant sine like i et fellesskap, til å si hvem han er og til å gi slipp på den opprinnelige fremmedheten som han som nykomling ble født inn i verden med. (1996, s. 181-182)

Det vil bety at fellesskapet må være sterkt nok til å tåle uenighet, og at det er en felles interesse for å undersøke og utvikle holdbare argumenter. Fastvold understreker at det i tillegg til et menneskelig fellesskap er nødvendig med kyndig veiledning for å lære å tenke kritisk. Gjennom et undersøkende fellesskap skapes et trykk i retning av en felles forståelse av spørsmålene som drøftes, og samtalen vil vise at alle argumentene ikke er like gode. Noen svar vil få større vekt fordi det er mer hold i dem (Fastvold, 2009, s. 45). Slik vil opplæring i kritisk tenkning utvikle elevenes ferdigheter i argumentasjon, og forhåpentlig deres dømmekraft. Det er kanskje en slik opplæring Arendt har i tankene når hun hevder følgende:

If the ability to tell right from wrong should have anything to do with the ability to think, then we must be able to ”demand” its exercise in every sane person no matter how erudite or ignorant, how intelligent or stupid he may prove to be. (Arendt, 2003, s. 164)

Kritisk tenkning handler om å stille de riktige spørsmålene og å jakte på de beste argumentene, men for å nå frem med sine argumenter er det også viktig å kommunisere godt. Slik vi så under overskriften ”Det skapende mennesket” i læreplanens generelle del, så skal elevene få ”...øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring.”, og blant formålene med norskfaget finner vi at elevene skal tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. I dette arbeidet med å uttrykke seg klart, og å tilpasse budskapet til formål og mottaker er det verdifull inspirasjon å hente fra retorikken.

2.4 Retorikk

Begrepet retorikk oppstod i antikkens Hellas, da Athen var et demokrati hvor juridiske og politiske spørsmål ble avgjort gjennom avstemninger i store folkemøter. For å nå frem i et slikt samfunn måtte man være en dyktig taler som kunne overtale en folkemasse. Retorikk betyr talekunst, og handler om å overtale og overbevise. I antikken var retorikk knyttet til muntlig fremførte taler, men i moderne tid knyttes begrepet også til skriftlige og sammensatte tekster. (Bakken, 2014, s. 17).

Den danske filosofen Søren Kjørup påpeker at retorikken oppstod i en tidlig skriftkultur, og er et uttrykk for skriftens ”temming” av muntligheten. Lange velformulerte taler var utenkelig i den opprinnelige muntlige kultur. Skrift gjorde det mulig å bygge opp lange velstrukturererte og logisk sammenhengende tekstforløp (1996, s.223). Praksisen med avsnittsinndeling er sannsynligvis også en arv fra retorikken. Den retoriske tradisjonens utførlige regelverk for tekstproduksjon kan ha vært utgangspunktet for å grafisk stykke opp teksten. Behovet meldte seg trolig etter hvert som tekster ikke bare skulle fremføres muntlig, men også kunne leses av andre (Strömquist, 1987, s. 47). Den omfattende retoriske systematikken ville også vært umulig å tenke ut og holde fast ved hvis man ikke hadde skrevet den ned (Kjørup, 1996, s. 224).

Blant antikkens skriftlige kilder om retorikk er det særlig bidragene fra Aristoteles, Cicero og Quintilian som stadig er i bruk. Kjeldsen (1997, s. 81) hevder at både Aristoteles, Cicero og Quintilian har et funksjonelt og samfunnsmessig pragmatisk forhold til retorikken. For dem er retorikk et middel til aktiv påvirkning av det samfunn man lever i. Retorikkens oppgave er å lære folk å redegjøre for og begrunne sine meninger, så de gjennom evnen til å uttrykke seg blir aktive deltakere og påvirkere av det offentlige samfunn (1997, s.85).

Allerede i antikken var det klart at retorikken kunne brukes både i det gode og det ondes tjeneste. Retorikk var en gjennomtenkt kommunikasjonsform, en bevisst målrettet aktivitet vendt mot et publikum. En som skulle utdanne seg til taler måtte derfor gjennom et dannelsesprogram (Kjørup, 1996, s. 216). Et slikt retorisk dannelsesprogram finnes ikke i norsk skole, men ved innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, ble retorikken eksplisitt nevnt i læreplanen. I norskfaget heter det at elever på ungdomstrinnet skal bruke retorikk til å analysere, forklare og vurdere ulike typer tekster, og at elever i videregående skole skal utnytte retoriske kunnskaper i muntlige presentasjoner. Retorikken bygger på en lang tradi-

sjon, og kan bidra i mange sammenhenger når læringsarbeidet innebærer muntlig og skriftlig kommunikasjon (Bakken, 2014, s.11).

For å kunne bruke retorikk, både i arbeidet med å produsere egne tekster og i analyse av andres, er det nødvendig å kjenne til noen retoriske begreper. Retorikk er et stort felt, med en omfattende terminologi, og jeg har for en stor del støttet meg på Bakkens (2014) vurderinger av hvilke begreper som egner seg til bruk i skolen. Begrepene jeg har funnet anvendelige både i forbindelse med utvikling av undervisningsopplegget, og til analyse av elevenes tekster er: *retorikkens fem deler*, *den retoriske situasjon*, *apellformene: ethos, pathos og logos*, og i sammenheng med logos: *de tre talesjangrene og retorisk argumentasjon*.

2.4.1 Retorikkens fem deler

De fem fasene en taler går gjennom i arbeidet med å utforme og fremføre en tale blir gjerne kalt retorikkens fem deler: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* (Andersen, 1996, s. 43). Mens de to siste fasene handler om utenatføring og fremføring av talen, og er lite aktuelle for skriftlig fremstilling, er de tre første fasene nyttige også i arbeidet med skriftlig argumentasjon.

Inventio handler om å finne momenter og argumenter som støtter opp om en sak, og gjør fremstillingen troverdig. *Dispositio* vil si å ordne og fordele stoffet i en slik rekkefølge at hvert poeng kommer best mulig til sin rett. *Elocutio* er fasen hvor det arbeides med språk og stilistikk, altså med å tilpasse ord og uttrykk til saken. I retorikken stilles det fire krav til godt språk: Det skal være korrekt, klart, passende og pyntet (Andersen, 1996, s. 59). At språket er pyntet betyr i denne sammenhengen at det oppleves som estetisk tiltalende av mottakeren.

2.4.2 Den retoriske situasjon

I retorisk kommunikasjon brukes den greske termen *kairos* om det rette øyeblikket til å si noe. *Kairos* er en situasjonell anledning som gir taleren mulighet til å fremme en sak. Det handler om å utnytte mulighetene som byr seg i det rette øyeblikket. Begrepet den retoriske situasjonen er beslektet med *kairos*, og ble lansert i L.F.Bitizers artikkel ”The Rhetorical Situation” fra 1968. I denne artikkelen beskriver Bitzer situasjoner som krever at noen reagerer og tar ordet for å endre situasjonen til det bedre. Hvis denne endringen kan settes i gang ved hjelp av kommunikasjon, gjennom tale eller skrift, oppstår det Bitzer omtaler som en retorisk situasjon (Kjeldsen, 2006, s. 80).

Bakken definerer en retorisk situasjon som en situasjon der det er mulig å frembringe forandring i verden ved hjelp av språklige ytringer. Slike retoriske situasjoner har tre grunnleggende bestanddeler: et påtrengende problem, et publikum og tvingende omstendigheter (2014, s. 62). Et påtrengende problem behøver ikke være problematisk i ordets negative betydning, men kan like gjerne forstås som en utfordring eller forventning. Et retorisk publikum består utelukkende av de personene som kan påvirkes av avsenderens retorikk, og som kan bidra til forandringen (Kjeldsen, 2006, s. 81). De tvingende omstendighetene omfatter rammebetingelsene, det vil si alle personer, hendelser, gjenstander og relasjoner som finnes i situasjonen, og som regulerer hva det er mulig å gjøre for å løse problemet (Bakken, 2014, s. 62). Andersen understreker at mange situasjoner er retoriske, selv om selve talen uteblir. ”Det vet alle som har gått fra møter uten å gripe ordet da de burde” (Andersen, 1996, s. 22). Teorien om den retoriske situasjon blir først og fremst anvendt som analytisk redskap, og kan avdekke hvilken situasjon en bestemt tekst ble publisert eller fremført innenfor (Bakken, 2014, s. 63).

2.4.3 Apellformene: ethos, pathos og logos

Aristoteles var den første til å beskrive de tre bevismidlene, eller appellformene, en taler har til rådighet: *ethos*, *pathos* og *logos*. *Ethos* handler om talerens evne til å overbevise sine tilhørere gjennom sin troverdige karakter. Her er det særlig karaktertrekkene forstandighet, dyd og velvilje som gjelder. *Pathos* handler om å overtale sine mottakere gjennom å vekke deres følelsesmessige engasjement. Følelser spiller en viktig rolle i det å holde på mottakerens oppmerksomhet, å påvirke deres vurderinger, å inngå som premiss i argumentasjon og å motivere til handling. *Logos* handler om at mottakerne blir overbevist fordi de oppfatter resonnemerter som sanne eller sannsynlige. De to elementene det legges størst vekt på, er beskrivelser og argumentasjon. Beskrivelser av virkeligheten må aksepteres som riktige, og påstander og argumenter godtas som sanne eller sannsynlige for at en tekst skal ha overbevisende kraft (Bakken, 2014, s. 38). Hvordan ethos, pathos og logos virker sammen, er ifølge Aristoteles avgjørende for den retoriske effekten. Det ideelle er at delene i en presentasjon utgjør en balansert fremstilling, fremstilt av en troverdig forfatter, hvor saken legges tydelig frem, med en appell som treffer sine mottakere (Brodersen et al., 2007, s. 48).

2.4.4 De tre talesjangrene

Ifølge Aristoteles forutsetter enhver tale et samspill mellom den som taler, det han taler om og den han taler til. Avhengig av hvilket publikum talen retter seg mot, må retorikken ifølge Aristoteles bestå av tre talesjangrene: *den rådgivende tale*, *rettstalen* og *oppvisningstalen* (Andersen, 1996, s. 28). Bakken velger å betrakte talesjangrene som seks ulike språkhandlinger, eller seks typer av argumentasjon: å *anbefale* eller *fraråde*, å *anklage* eller *forsvare* og å *lovprise* eller *kritisere* (2014, s.75). I praksis vil mange taler ha innslag av flere av sjangrene, og dessuten inneholde elementer av for eksempel klage, trøst, belæring, takk, trusler, beskrivelse (Andersen, 1996, s. 29). I min analyse av elevtekstene har jeg forholdt meg til Bakkens seks argumentasjonstyper, og i tillegg utvidet med andre språkhandlinger jeg har gjenkjent.

2.4.5 Retorisk argumentasjon

Retorisk argumentasjon kan defineres som kommunikasjon hvor avsender søker å vinne mottakers tilslutning til et begrunnet synspunkt. Denne definisjonen er dekkende for så godt som all praktisk argumentasjon, både innenfor fag og i dagliglivet. At avsender søker å vinne tilslutning, innebærer en anerkjennelse av mottakers frihet til å slutte seg til eller la være. Slik sett kan argumentasjon betraktes som en dialogisk prosess (Jørgensen & Onsberg, 1987, s. 9).

Den britiske filosofen Stephen Toulmin utformet i 1958 en argumentmodell som beskriver argumenters oppbygning, og er tenkt som en universell analysemodell. Historisk sett er modellen en videreutvikling og sammensmeltning av de to klassiske argumentmodeller, den logiske syllogismen og den retoriske slutningen, det såkalte enthymemet (Jørgensen&Onsberg, 1987, s. 11). Toulmins modell, som gjerne refereres til som nyretorisk, viser følgende seks elementer, eller funksjoner, som finnes i et argument:

1. Påstand: Et synspunkt vi ønsker tilslutning til, men som vi forventer vil bli bestridt.
2. Belegg: Opplysninger som støtter påstanden og anses som sannsynlige og relevante.
3. Hjemmel: En hjemmel er argumentets fundament, og binder sammen det alle er enige om med det vi påstår. Fordi den fungerer i kraft av at den deles og aksepteres av mottakeren vil den ofte være implisitt.
4. Ryggdekning: Bidrar med dokumentasjon som gjør hjemmelen gyldig. Ryggdekningen er oftest implisitt. Den ligner på belegg, men er støtte for hjemmelen,- ikke påstanden.
5. Styrkemarkør: En markering av med hvilken sikkerhet eller styrke et belegg støtter

- en påstand på grunnlag av en hjemmel.
6. Gjendrivelse: En markering av unntak og omstendigheter som kan undergrave styrken i et argument. (Kjeldsen, 2006, s.)

Modellens seks elementer gjelder i all argumentasjon, uansett hvilket felt det argumenteres innenfor (Kjeldsen, 2006, s.). De tre første elementene er obligatoriske(skjønt hjemmelen ofte er implisitt), mens de tre siste ofte (men ikke alltid)forekommer (Jørgensen&Onsberg, 1987, s.11). Som vi ser bruker Kjeldsen begrepet argument om et samlet resonnement.

Andre, for eksempel Brodersen et al. (2007, s. 28), velger å si at et resonnement består av et synspunkt avsenderen vil ha aksept for, og argumenter som støtter dette. Belegg kalles holdbarhetsargument, mens hjemmel betegnes som relevansargument. Den viktigste påstanden i teksten, tekstens budskap, omtales som hovedsynspunktet (Brodersen et al, 2007, s. 28).

Bakken tar til orde for at argumentasjon består av to elementer: påstander om virkeligheten, om hvordan verden er, var eller skal/bør bli, og argumenter som begrunner hvorfor en gitt påstand er sann eller sannsynlig. I tråd med dette kaller han tekstens budskap for hovedpåstand.

Jeg har valgt å bruke Bakkens definisjon i undervisningen, og i analysen av elevteksten, både fordi det er denne definisjonen lærebøkene på mellomtrinnet bruker, og fordi jeg har brukt Bakkens analyseforslag som utgangspunkt for min analyse.

Toulmin var interessert i praktisk argumentasjon, som ofte handler om saker vi ikke vet noe om med sikkerhet, og i hans modell kan graden av påstandens sikkerhet markeres med en styrkemarkør. En styrkemarkør kan virke styrkende eller svekkende, og er oftest et adverbial som gjerne kalles henholdsvis forsterker eller demper. Ved å benytte en styrkemarkør markeres en åpenhet mellom argumentene som ofte vil styrke avsenders troverdighet. Hvis avsender vil spesifisere under hvilke betingelser og omstendigheter påstanden ikke gjelder, kalles dette for gjendrivelse. En gjendrivelse kan imøtegå eller gjendrive mulige innvendinger (Kjeldsen, 2006, s. 179).

Toulmins analysemodell bidrar til å forstå praktisk argumentasjon, og er velegnet til å anskueliggjøre enkeltargumenter i en avsenders argumentasjon (Jørgensen&Onsberg, 1987, s. 32). Det modellen imidlertid ikke bidrar til, er å gjøre rede for hvordan argumenter endrer og utvikler seg (Andrews, 1997, s. 264). Av den grunn vil modellen ikke være egnet som analyseredskap i min studie hvor formålet med analysen er å studere hvordan elevene, med

utgangspunkt i undervisningen, utvikler sin argumentasjon. Å anvende Toulmins modell på argumenterende tekster i sin spede begynnelse, det vil si på mellomtrinnslevers første forsøk på argumenterende skriving vil heller ikke være særlig interessant. Til det er elevenes argumentasjon for usikker og lite utbygd. Jeg har derfor valgt å bruke en blanding av retorisk analyse og språkbruksanalyse, for å fange opp hvordan elevene faktisk argumenterer, og hvordan de velger å posisjonere seg i forhold til mottaker og formål. I denne sammenheng er det nyttig å ha Toulmins modell, og kanskje særlig elementene 5 og 6, styrkemarkør og gjendrivelse, med i bakhodet. Det er nettopp i disse elementene av analysemodellen avsenderens dømmekraft kommer til syne. Det er et tegn på god dømmekraft å ta de forbehold som argumentenes styrke tilsier (Brodersen et al., 2007, s.23).

Retorikk handler, slik vi allerede har vært inne på, om å fremstille et budskap slik at det fanger oppmerksomhet, vekker interesse, skaper forståelse eller beveger til handling. Når vi kommuniserer, må vi velge mellom ulike ord og uttrykk for å få frem det vi har på hjertet. Våre valg kan være bevisste handlinger, men i mange tilfeller inngår de ubevisst i den prosessen som vi behersker i kraft av å mestre et språk (Brodersen et al., 2007, s. 47). Når jeg har valgt å bruke en retorisk tilnærming i min analyse av denne studiens elevtekster, er det nettopp for å studere hvordan elevene bevisst og ubevisst kommuniserer i sine tekster, uten at de har fått eksplisitt opplæring i retorikk.

2.5 Opplæring i argumenterende skriving

Argumenterende tekster hører inn under den delen av litteraturen som kalles sakprosa. Begrepet sakprosa ble lansert av den finlandssvenske språkforskeren Rolf Pipping i 1938, og ble en kategori i nordiske læreplaner og lærebøker i tiårene etter annen verdenskrig (Tønnesson, 2008). Tønnesson definerer sakprosa som tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (2008, s. 34). Som nevnt i innledningen viser resultatene fra både KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet at reflekterende og argumenterende skriving er underrepresentert i norske klasserom, og at eksamensoppgaver som innbyr til å skrive argumenterende sakprosa velges bort av norske elever (Berge et al., 2005 og Smidt, 2010 s. 26).

At elever strever med argumenterende skriving er imidlertid ikke et særnorsk fenomen (Andrews, 1995, Igland, 2007). Den britiske skriveforskeren Richard Andrews har i flere

publikasjoner pekt på problemområder og mulige løsninger når det gjelder opplæring i argumenterende skriving. Han poengterer at argumentasjon er et begrep som omfatter alt fra en forsiktig felles utforskning av en ide i all vennskapelighet - skriftlig eller muntlig, til en formell debatt, en heftig krangel eller en fullendt skriftlig redegjørelse Andrews (1995, s. 4). I undervisningssammenheng bør man ifølge Andrews være opptatt av utvikling, og derfor vektlegge prosessen mer enn produktet. Han velger å definere argumentasjon på følgende måte:

The deploying of verbal, visual and physical 'moves' in order to negotiate a new position or defend an existing one, always in relation to others (accepting of course, that the 'other' position(s) may be generated from within one's own head or from one's own feelings/intuition). The process is essentially dialogic and optionally multimodal and the use of 'move' more functional than descriptive (1997, s. 265).

En slik definisjon åpner for argumentasjon i ulike modaliteter, og legger vekt på det dynamiske og dialogiske i argumentasjonsprosessen.

Som problemområder trekker Andrews frem at elevene strever med å skape struktur i sine argumenterende tekster, at konvensjonelle rammer og mønstre oppleves som lite formålstjenlige, at muntlig argumentasjon ikke uten videre lar seg overføre til skriftlig, at det finnes få modelltekster, og en misforstått utviklingspsykologisk oppfatning om at barn som er yngre enn tretten år ikke kan argumentere (1995, s.21-22). En typisk argumenterende elevtekst kan ifølge Andrews beskrives som tilfeldig sammensatt, usammenhengende og klossete, med tynt innhold, mangelfull struktur og uten spor av bearbeidelse (1995, s. 8).

I et forsøk på å finne kriterier for vellykket praksis som gjelder skriving av argumenterende tekster for aldersgruppen 7-14 år, har Andrews et al. (2009) gått gjennom internasjonal skriveforskning fra de siste tjue årene. I tillegg til en liste over betingelser for god undervisning generelt, identifiserte de følgende fem vilkår som særlig viktige for skriving av argumenterende tekster: 1) Direkte undervisning i strategier for planlegging og oppbygging av argumenterende skriving. 2) Å trene på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse som støtte for skriving. 3) Tydelige mål, og identifiserbar mottaker for skrivingen. 4) Læreren modellerer argumenterende skriving for eleven. 5) Veiledning fra lærer gjennom skriveprosessen (Andrews et al., 2009, s. 301-302). Disse fem kriteriene, eller vilkårene, har jeg brukt som utgangspunkt for planleggingen av mitt undervisningsopplegg, og jeg vil derfor gjøre nærmere rede for hvordan man kan forstå og legge til rette for nevnte vilkår for vellykket praksis.

Det første vilkåret handler som vi så om å lære å planlegge og bygge opp en skriftlig argumentasjon. At dette er viktig, støttes av mange forskere, for eksempel britiske David Wray og Maureen Lewis som har utviklet en modell for lesing og skriving av sakprosa, som også omfatter argumentasjon. Modellen blir kalt Extending literacy-modellen, forkortet til EXIT-modellen, og er delt inn i ti faser. De tre første fasene handler om å aktivere forkunnskaper om et emne, å etablere formål med arbeidet og å lokalisere informasjonen man trenger. De neste fasene (4-9) dreier seg om lesing og lesestrategier, for eksempel hvordan man skal håndtere tekst man ikke forstår, hvordan man skal ta notater og hvordan man skal vurdere informasjon. Fase ti handler om å kommunisere det man har lært.

Forskerne bak EXIT-modellen har utviklet spesifikke skrivemønstre – eller skrivemaler -for flere av skolens vanlige sjangrer (Torvatn, 2011, s. 247-248). Skrivemaler er en form for stillas som kan hjelpe elevene til å nå mål de ellers ikke ville ha nådd (Skrivesenteret, 2013b). I en artikkel i *Bedre skole* nevnes rammer som støtte for skriving som et av fem prinsipper for god skriveopplæring på ungdomstrinnet (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 77-78). Her hevdes det at elevene trenger hjelp til å dele skriveprosessen inn i håndterbare deler for å kunne erobre mer avanserte tekstkulturer. Konkrete støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger kan være til god hjelp. Det poengteres imidlertid at arbeidet med skrivemaler ikke må reduseres til skjematiske utfyllingsoppgaver.

Slike spesifikke skrivemønstre anbefales også av norske forskere som Hertzberg (2008a, s. 236) og Smidt (2010, s. 28) som konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen. Smidt understreker imidlertid at elevene må få hjelp til å befri seg fra mønstrene, så ikke ”stillasene” blir mål i seg selv (Smidt s. 29). Andre tiltak som nevnes av Hertzberg (2008a) og Smidt (2010) er arbeid med begreper og tekststruktur tilpasset fag og formål. Begge legger dessuten vekt på verdien av å skape klasseromssituasjoner og undervisning som innbyr til ekte argumentasjon.

Smidt (2010, s. 28) oppfordrer også, i tråd med EXIT-modellen, til å arbeide med sjanger i alle fag, men å unngå sjangerformalisme. Flere forskere (bl.a.Hertzberg, 2008a, s. 237) advarer mot en opplæring i sjangrer som forutsetter stabile sjangerkategorier som følger klare mønstre. Denne bekymringen deles av Chuy m.fl.(2012) som hevder en økende trend mot stadig mer findelte sjangrer fører til fokus på strukturelle karaktertrekk på bekostning av formålet med teksten, og at et voksende antall sjangrer forvirrer elevene. ”...it tends to obscure the forest by planting so many trees” (s. 175). Det er kanskje mindre grunn til bekym-

ring hvis man legger dagens sjangerforskning til grunn for undervisningen. Ifølge Tønnesson legger den vekt på at det er formålet som bestemmer valg av sjanger (2014, s. 314). Det vi skal formidle til elevene blir dermed at de må velge sjanger ut fra hva de søker å oppnå med sin tekst. Det norske læreplanverket legger heller ikke vekt på sjangrer, men slår fast at elever skal lære og trene ulike skrivehandlinger (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det andre vilkåret Andrews et al. fremhever, er at elevene bør trene på muntlig argumentasjon. Berge (2005, s. 143) hevder på sin side at skriftlig argumentasjon i utgangspunktet er vesensforskjellig fra muntlig argumentasjon. Skriftlig argumentasjon er i betydelig større grad enn muntlig noe som må læres, øves og trenes. I likhet med Berge, påpeker Andrews (1995, s. 75) at muntlig argumentasjon ikke uten videre lar seg overføre til skriftlig. Han mener imidlertid det er naturlig å se argumentasjon som en dialogisk sjanger. Argumentasjon vil involvere utveksling og bytting av synspunkter, og i de fleste av dagliglivets situasjoner vil tekstproduksjon være samarbeidsprosjekter. Igland & Sundby (2012, s. 128) forklarer den problematiske overgangen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon med at kommunikasjonssituasjonene stiller ulike krav til kognitiv modning og opplæring. En diskusjon ansikt til ansikt er et samarbeid med tilstedeværende personer, mens skriftlig argumentasjon krever at vi skaffer oss innsikt i, og tar hensyn til andres meninger. Ifølge Igland & Sundby er en viktig dimensjon i arbeidet med skriftlig argumentasjon å oppøve en sterk andreorientering og leserbevissthet. De tar til orde for arbeidsprosesser som knytter tette forbindelser mellom argumentasjon i tale og skrift, og som bruker klasserommet som en praksisarena for debatt og diskusjon (2012, s. 133).

Andrews et al.s tredje vilkår handler om at argumenterende tekster bør rettes mot mål og mottaker. Dette er noe de fleste skriveforskere betrakter som vesentlig i alt skrivearbeid. I sin artikkel fra 1997 stiller Kjeldsen spørsmålet: ”Hvordan kan vi bede skoleelever og studenter om at skrive godt, når de ikke vet hva formålet med skrivingen er, hvem de skriver til, eller i hvilket forum de skriver?” (1997, s.90). Nettopp denne bruksdimensjonen, teksten som handling, fremheves også som sentral i SKRIV-prosjektet. I den første av prosjektets såkalte ”ti teser” anbefales det å diskutere formålet med skrivearbeidet og å rette oppmerksomheten mot både formål, mottakere og eventuell publisering (Smidt, 2010, s. 28-29).

Som det fjerde vilkåret trekker Andrews et al. frem at læreren modellerer hvordan elevene kan skrive sin argumentasjon. Begrepet modellering brukes i skriveopplæring oftest synonymt med demonstrasjon, og det er som regel læreren som modellerer mens elevene forven-

tes å respondere ved for eksempel å imitere eller la seg inspirere. Tanken bak en slik praksis er at en forklaring eller instruksjon ikke gir god nok støtte til at elevene utvikler konkrete forestillinger om hva som forventes av dem (Hetmar, 2014, s. 70). Dette er i høy grad aktuelt på mellomtrinnet hvor elevene må forholde seg til skriveoppgaver med omfattende lister med kriterier for måloppnåelse. Mange elever strever med å se for seg hva de egentlig skal skrive, og kan ofte spørre om ikke læreren kan ”vise hvordan de skal gjøre det”. Hetmar er skeptisk til modellering i betydningen direkte forming av elevpraksis, men tar til orde for en modellering eller demonstrasjon som går ut på å gi elevene eksempler som ikke skal kopieres, men være til støtte og inspirasjon i skrivearbeidet. Hun legger vekt på at slike modellingsformer bør hjelpe elevene til å se meningsfulle formål i det andre har skrevet, slik at de selv kan utvikle seg som selvstendige skrivere som vil noe med sin skriving (2014, s. 71).

Kunnskapsløftet slår fast at elevene skal bruke eksempeltekster i skrivearbeidet på alle klassetrinn, men det kan være vanskelig å finne autentiske modelltekster som tydelig viser hvilke trekk og skrivemåter elevene skal lære. Bakken (2014, s. 115) fremhever verdien av at læreren selv skriver eksempeltekster. Han foreslår at lærere selv bør utføre skriveoppgavene de tenker å gi elevene, og bruke resultatene som eksempler for elevene. For Hetmar er det sentralt at ”[g]ennom eksempler demonstreres brugen av de skriftsprøgnormer, som konventionelt er knyttet til konkrete kommunikasjonssituationer og teksttyper, samtidig med at elevene oppfordres til at forholde seg som selvstendige skrivere inden for en given ramme” (2014, s.72). Dette synet deles av Eli Glomnes som uttrykker det slik

Lær deg reglene og finn din egen stil er altså ikke to motstridende råd. De forutsetter hverandre. Det er noe med forholdet mellom repetisjon og nyskaping, mellom herming og kreativitet, som all ferdighetslæring har felles; en må vite hvordan en gjør det, og så gjør en det likevel på sin måte. (2005, s. 24)

Selv er jeg overbevist om at elever som jo er i en opplæringsfase, har stor nytte av modellering og modelltekster, nettopp for å kunne konsentrere seg om å skape mening og utfolde seg kreativt i egen tekstskaping.

Som det femte og siste vilkåret nevner Andrews et al. veiledning fra læreren gjennom skriveprosessen. Både forskere og lærere er enige om at elever er mest mottakelige for veiledning mens de skriver. Den praktiske utfordringen for en lærer blir å skulle gi konkret og personlig hjelp og støtte til tjueseks elever samtidig. En løsning kan være å tilby støttende materiell i form av eksempeltekster, skrivemaler og tankekart til bruk mens elevene skriver.

I tillegg til de nevnte fem kriteriene for vellykket praksis tar Andrews et al. til orde for at det ikke bare er morsmålsfagene som bør legge vekt på argumenterende skriving. Argumentasjon spiller en viktig rolle i fag som historie, naturfag og samfunnsfag (Andrews et al., 2009, s. 305). Dette synet støttes av Øgreid (2008, s. 80) som ser det som en fordel at elevene skriver om emner de har arbeidet med i for eksempel samfunnsfag. At elevene har faglige forutsetninger og er trygge på emnet de skal skrive innenfor, ser ut til å trygge argumentasjonsoppbyggingen i teksten. Øgreid mener dessuten at innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet tvinger frem et samarbeid mellom norskfaget og skolens øvrige fagområder. Også Hertzberg (2006, s. 123) tar til orde for et slikt samarbeid, og hevder at man ved å utnytte det potensialet for faglig basert argumentasjon som ligger i flere av skolefagene, oppnår en større bredde, og ofte mer autentiske skrivesituasjoner enn i norskfaget. Herzberg konstaterer i denne sammenhengen at drøftingen av faglige spørsmål i norskfaget begrenser seg til emner som har med språk og litteratur å gjøre. Dette stemmer ikke overens med min tolkning av læreplanen. I kapittel 2.1 legger jeg frem hvordan nettopp norskfaget står i en særstilling i planverket, med et hovedansvar for blant annet skriveopplæringen i skolen. Jeg påpeker dessuten at norskfaget ikke bare handler om språk og litteratur, men også er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Også Igland & Sundby fremhever norskfaget som vesentlig i arbeidet med argumentasjon i skolen. I dette arbeidet velger de å prioritere fagets dannelsingsdimensjon, og legger spesiell vekt på aktiv deltakelse og bevisste holdninger som har sitt grunnlag i kunnskap, innsikt og evne til kritisk refleksjon (2012, s. 134).

2.6 Fra teori til design

I introduksjonskapittelet har jeg karakterisert mitt eget prosjekt som en pedagogisk designstudie av typen "classroom design experiment". Jeg har også nevnt at et slikt eksperiment består av tre faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en fase med retrospektiv analyse. I dette prosjektet krevde den første fasen utvikling av en undervisningsdesign for argumenterende skriving på mellomtrinnet. Opplegget jeg utviklet er ikke helt løsrevet fra skolen og klassen jeg hadde i tankene for utprøving. Skriveoppgaven jeg valgte å satse på, er for eksempel forankret i lokale forhold (se 3.1). Men designen og utviklingen av det er først og fremst teoriforankret. Dermed er det også tenkt som et grunnlag for arbeid med argumentasjon i andre klasser og grupper på mellomtrinnet.

Denne undervisningsdesignen presenterer og drøfter jeg allerede i neste kapittel, det vil si før jeg utdyper valget av forskningsstrategi og gjør nærmere rede for forskningsmetodiske valg som er knyttet til den empiriske delen av studien, det vil si designstudiens gjennomførings- og analysefase.

3. Design av et undervisningsopplegg

I dette kapittelet gir jeg et foreløpig svar på min første problemstilling ved å presentere undervisningsopplegget som jeg designet i første fase av studien. I kapittel 7 vil jeg vende tilbake med en drøfting av designen, sett i lys av analyse av utprøving og elevtekster.

I planleggingen har jeg tatt utgangspunkt i gjeldende læreplanverk, teorier om dannelse, retorikk og argumentasjon (som jeg gjorde rede for i foregående kapittel), samt hva forskning på feltet skriveopplæring mener er viktig. Jeg har hentet inspirasjon fra mange kilder, og jeg har lagt vekt på å tilby elevene ulike ”verktøy” som skal gjøre tanke- og skriveprosessen lettere. Etter hvert som jeg introduserer de ulike elementene i undervisningsopplegget, gir jeg informasjon om hvem eller hva som har vært inspirasjonskilden. Som den svenske pedagogen Tomas Kroksmark sier, så er hypotesen om at elever lærer på ulike måter, at de danner begreper med ulikt innhold, og at de forstår og handler på ulike måter i sin læring, kanskje den mest komplekse hypotesen man kan ha om undervisning og læring i skolen (Kroksmark, 2012, s. 35).

3.1 Valg av tema og formål for skrivingen

Opprinnelig hadde jeg planlagt at elevene skulle skrive en begrunnet meningsytring, slik Andrews (1995,) anbefaler som en god måte å introdusere argumenterende skriving på, men etter å ha lest Riley og Reedys artikkel ”Developing young children’s thinking through learning to write argument ” (2005) bestemte jeg meg for å la elevene skrive om både fordeler og ulemper ved en sak. Riley og Reely beskriver hvordan de ved hjelp av tilrettelagte fagtekster og rollespill forberedte 5-6 år gamle elever på skriftlig argumentasjon. De demonstrerer i sin artikkel hvordan svært unge elever kan mestre argumenterende skriving når de får tilstrekkelig hjelp med forkunnskaper, form og struktur. De poengterer at nettopp ved å se en sak fra ulike synsvinkler og produsere både pro- og kontraargumenter, utvikles elevenes evne til kritisk tenkning, og derigjennom deres ferdigheter i argumenterende skriving. (Riley&Reedy, 2005, s. 48).

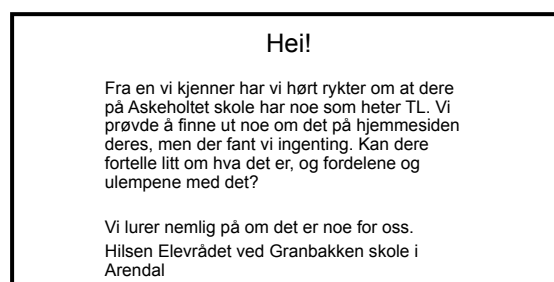
Det de fleste lærere og forskere er enige om, er at elever skriver bedre tekster om noe de er interessert i, og noe de har greie på. For meg var det viktig å finne et tema som elevene allerede hadde kunnskaper om, slik at jeg unngikk et langt forarbeid. Samtidig måtte det være et

tema som angikk elevene og vakte deres engasjement. I tillegg var jeg ute etter et tema med mange løsninger, som åpnet for vurderinger og velbegrunnede svar. Min inspirasjonskilde i dette arbeidet var Morten Fastvolds kapittel om å finne et egnet spørsmål for filosofiske samtaler (2009, s.63-81).

Valget falt til slutt på den såkalte TL-ordningen ved skolen. TL er forkortelse for trivselsleder, og ordningen går ut på at et antall elever fra 4.-7. trinn velges av sine klassekamerater til å lede aktiviteter i friminuttene. Intensjonen er at tiltaket skal fremme fysisk aktivitet, hindre mobbing og føre til personlig vekst for de som er valgt som trivselsledere. Alle elevene som deltar i min studie har opplevd trivselslederordningen fra et ”brukerperspektiv”, og mange av elevene på sjette trinn har i tillegg erfaring med å være trivselsledere. Ved å bruke TL-ordningen som tema for skrivingen var det mulig å tenke seg ulike perspektiver og et mangfold av fordeler og ulemper.

Å finne et egnet tema er viktig, men ikke tilstrekkelig for å gi elevene et godt utgangspunkt for sin skriving. Skrivingen skal også ha et formål, og rette seg mot en identifiserbar mottaker. Betydningen av dette fremheves av både Andrews et al. (2009, s.302) og norske skriveforskere, for eksempel Smidt og Torvatn som begge skriver om formål i forbindelse med SKRIV-prosjektet (se kap. 1.3 s. 8). Smidt (2011, s. 14) er i den sammenhengen opptatt av at formålet med skrivingen sjelden får nok oppmerksomhet i norsk skole, og også Torvatn (2011, s. 247) ser på det å etablere et formål med skrivingen som helt sentralt. Hun hevder at elever altfor ofte får uklare instruksjoner når de skal skrive, og hun understreker at slike instruksjoner er avgjørende fordi tekster kan utformes svært ulikt avhengig av formålet med teksten, og hvem som skal motta den.

For å skape et formål og en mottaker for mine elevers skriving, fabrikerte jeg følgende e-post fra elevrådet ved en annen skole.



Figur 1: E-post-henvendelsen fra elevrådet ved Granbakken skole

I denne e-posten påpekes det at vår skole ikke har noen opplysninger om trivselslederordningen på hjemmesiden. Videre rettes det en forespørsel til våre elever om de kan bidra med å fortelle om fordeler og ulemper ved ordningen slik at de kan vurdere om en slik ordning passer hos dem. Med denne fiktive e-posten som grunnlag kan elevene selv velge om de vil skrive et svar på henvendelsen, eller om de vil skrive et bidrag til skolens hjemmeside.

3.2 PowerPoint-presentasjon

Som en innledning til undervisningsøkten laget jeg en PowerPoint-presentasjon. I presentasjonen vises først tidsplan for første undervisningsøkt, og mål for dagen. Deretter belyses forskjellen på skjønnlitteratur og sakprosa, før begrepene fakta, påstand, argument og argumenttrekke forklares. Følgende argumenttrekke blir brukt som eksempel: Det er bra med fysisk aktivitet fordi du får brukt energien i kroppen. Når du får brukt energien i kroppen er det lettere å konsentrere seg etterpå. Man lærer bedre når man klarer å konsentrere seg. Hensikten med denne sekvensen er å avklare hvilken skrivehandling elevene skal innstille seg på. Til slutt i presentasjonen viser jeg den fiktive e-posthenvendelsen (fig 1).

3.3 KlASSESAMTALE med tankekart

KlASSESAMTALen er vesentlig for å danne en felles plattform for videre arbeid. Etter at formål og mottaker for skrivingen er etablert, skal det derfor arbeides med et åpent spørsmål i noe som ligner det Morten Fastvold kaller et lærende fellesskap. Spørsmålet som stilles er: Hvilke fordeler og ulemper er det med trivselslederordningen? Her er det tjuseks elevers erfaringer som skal deles gjennom en lærerstyrt samtale.

Tankekartet som læreren skriver på tavla, er en hjelp til å strukturere samtalebidragene. Det er en fordel å skrive tankekartet på en digital tavle, slik at det kan lagres og hentes frem igjen ved behov. I tankekartet er det plass til både fakta og påstander, for elevene har bruk for begge deler i den etterfølgende skriveprosessen. I arbeidet med tankekartet er det viktig at læreren hjelper til med å forklare ord og begreper, og dessuten bidrar til at elevenes synspunkter blir klart formulert,

3.4 Arbeid med argumenter i grupper

I den neste økten skal det veksles mellom individuelt arbeid og gruppeaktivitet. Det er derfor en fordel at elevene allerede er plassert i grupper. Hensikten er å arbeide videre med argumentene fra tankekartet (som fortsatt står på tavla). På hver gruppe skal det ligge en bunke papirkort (A4 delt i 8). Elevene skal først velge ut de fordelene og ulempene de mener er viktigst, og skrive disse enkeltvis på hvert sitt papirkort. Deretter skal disse argumentene deles med resten av gruppen ved at hvert enkelt argument leses høyt. På denne måten sikres det at alle elevene på gruppen får tilgang til den samme informasjonen, uavhengig av leseferdighet. Elevene skal deretter sortere alle gruppens argumenter i to bunker, en med fordeler og en med ulemper. Neste skritt er å forsøke å samle argumenter som hører sammen og kan danne argumentrekker. Til slutt velger elevene tre fordeler og tre ulemper fra gruppens kort, som de vil bruke i sin tekst. Slik er jeg sikker på at alle i det minste har seks argumenter til teksten som skal skrives i neste økt.

Ideen til denne delen av undervisningsopplegget er hentet fra Randi Fritzvolds artikkel om argumenterende skriving i biologi i boka om Nadderudprosjektet (2011, s. 93). Fritzvold beskriver et omfattende undervisningsopplegg for elever i videregående skole, hvor formålet er å hjelpe elevene i arbeidet med å skrive en argumenterende tekst om organdonasjon. I Fritzvolds opplegg inngår faglig forarbeid med undervisning, film og opplysningsmateriell. Jeg har brukt hennes idé om å la elevene skrive argumentene de utarbeider på små kort, som de siden kan sortere og bringe med til skriveøkten.

3.5 Tekstbehandling og skriverammer

Det er flere fordeler ved å la elevene skrive sine argumenterende tekster på PC. Når de benytter et tekstbehandlingsprogram, kan elevene begynne hvor som helst i teksten, og det er enkelt å fjerne, flytte og legge til innhold. I tillegg legger man til rette for at også elever som strever med håndskriften får et estetisk tiltalende produkt.

For å hjelpe elevene med å strukturere teksten, laget jeg et skjema med fire rektangulære rammer: en ramme for innledning, en for hoveddel med fordeler, en for hoveddel med ulemper, og nederst en for avslutning. I hver av rammene listet jeg opp alternative måter å innlede setninger på. Inspirasjonen til denne skrivemalen fant jeg under ”Undervisningsidéer: faglesing og sakprega skriving” på Skrivesenterets nettside, hvor undervisningsopplegget laget

av lærere som deltok på Ny Giv-skoleringen er samlet. Utgangspunktet for skjemaet jeg utarbeidet, er hentet fra undervisningsopplegget ”Arbeid med artikkel” (Skrivesenteret, 2013c). Dette opplegget er beregnet på elever i ungdomsskolen, og jeg bearbeidet skjemaet så det passet til mitt formål. Overgangen til den andre hoveddelen (Selv om...) har jeg valgt å sette inn nederst i rubrikken for første hoveddel, men det hadde kanskje vært tydeligere å plassere denne setningsinnlederen først i rubrikken for andre hoveddel. Også de alternative setningsinnlederne: i tillegg, dessuten, fordi og likevel, er plassert i rubrikken for første hoveddel, selv om de var ment for bruk også i andre hoveddel. I eksempelteksten (i neste delkapittel) går det tydelig frem hvordan jeg så for meg setningsinnlederne i bruk. Figuren nedenfor (fig 2) viser skjemaet som er benyttet i det studerte undervisningsopplegget.

<p>Innledning med fakta om, eller introduksjon av saken det gjelder.</p> <p>På skolen vår... Her på skolen...</p>
<p>Fordeler: Hoveddel med tre påstander eller fakta som underbygges med argumenter.</p> <p>Det er flere gode grunner til... Noen fordeler ved... Det er en bra ordning fordi...</p> <p>For det første... En viktig grunn... En av fordelene er...</p> <p>For det andre...En annen god grunn... En annen fordel er...</p> <p>For det tredje...En siste grunn er... Den siste fordelen jeg vil nevne er...</p> <p>I tillegg... Dessuten... Fordi... Likevel...</p> <p>Selv om...</p>
<p>Ulemper: Hoveddel med tre påstander eller fakta som underbygges med argumenter.</p> <p>For det første... En ulempe ved... Et stort problem...</p> <p>For det andre... En annen ulempe ved... Et annet problem...</p> <p>For det tredje... En tredje (siste) ulempe ved... Det siste problemet</p>
<p>Avslutning hvor du skriver hva du mener om saken og begrunner det.</p> <p>Nå har jeg nevnt noen fordeler og noen ulemper ved... Jeg mener nå at jeg har...</p> <p>Til slutt vil jeg si...</p>

Figur 2: Skrivemalen elevene brukte i skriveøkten

Ifølge Skrivesenteret er hensikten med slike skrivemaler å strukturere innholdet i tekst, og gi hjelp i form av setningsinnledere, bindeord og setningsmønstre. For mange elever er det nyttig at skrivemalen bidrar til å dele inn teksten i overkommelige deler.

3.6 Demonstrasjon av eksempeltekst

Elever på mellomtrinnet har generelt liten erfaring med å lese sakprosa, utover illustrerte faktabøker hvor teksten stort sett er bildetekster. Arbeid med gode eksempeltekster, som de kan bruke som forbilder for sin egen argumenterende skriving, er derfor av stor didaktisk verdi, men de er vanskelige å finne. Lærebøkene har noen eksempler på avissjangrer som leserbrev og kåseri, men det er lite om saklige, balanserte tekster.

Jeg valgte å skrive en eksempeltekst om trivselslederordningen selv. Utgangspunktet for denne eksempelteksten er en klassesamtale jeg gjennomførte på 4. trinn. Elevene på 4. trinn fikk spørsmålet om trivselslederordningen er noe vi bør fortsette med, lagt frem som en forespørsel fra foreldrenes arbeidsutvalg. Nedenfor er eksempelteksten gjengitt slik jeg brukte den i demonstrasjonen for elevene på 6. trinn.

Aktive barn trives på skolen

På skolen vår har vi elever som er såkalte trivselsledere. Tre gutter og tre jenter fra hver klasse er valgt til å lede aktiviteter i storefri. Det er minst to trivselsledere på hver aktivitet, og de har på seg oransje vester.

Det er mange gode grunner til å fortsette med trivselsledere.

For det første blir elevene mer aktive i friminuttene. Da kommer de i bedre form, og holder seg friskere. Mange mener dessuten at elever som er fysisk aktive lærer bedre.

For det andre kan ordningen hindre mobbing. Det blir lettere for alle å være med i leker, slik at ingen er utenfor. Man behøver ikke spørre om å få være med for alle er velkomne. Trivselslederne prøver også å få med elever som går alene.

For det tredje blir friminuttene morsommere. Vi har alltid noe å gjøre. Vi lærer nye leker, og blir kjent med flere elever.

Selv om det er positivt med trivselsledere, så er det noe som ikke er bra.

For det første må de som er trivselsledere gå ut før de andre, og komme senere inn til timen. Det betyr at de får kortere tid til spising. De går dessuten glipp av lesing og andre morsomme ting i spisingen. De får heller ikke lekt med vennene sine i storefri.

For det andre bruker TL all plassen i skolegården, så det er vanskelig å leke andre leker. Alle får heller ikke være med på aktiviteter i gymsalen. Det er ofte uenighet om hvordan lekene skal brukes, og om regler for lekene. Noen trivselsledere er urettferdige.

Det er en vanskelig oppgave å få med elever som går alene. De som er trivselsledere har ofte nok med å lede lekene.

Jeg har nå pekt på noen fordeler og noen ulemper med trivselslederordningen. Jeg mener det er en ordning vi bør fortsette med fordi det er viktig med fysisk aktivitet i skolen. Gjennom aktivitetene får vi nye venner og hindrer mobbing. I tillegg får vi morsommere friminutt.

gsta 24.11.2014 08:20
Merknad [1]: Tittel som skal fange leserens interesse

gsta 22.4.2013 20:56
Merknad [2]: Innledning. Inneholder fakta om saken det gjelder

gsta 22.4.2013 20:57
Merknad [3]: Overgang til hoveddel

gsta 22.4.2013 20:58
Merknad [4]: Fordeler. Hver påstand skrives for seg og underbygges med argumenter

gsta 22.4.2013 20:57
Merknad [5]: Overgang til ulemper

gsta 22.4.2013 20:59
Merknad [6]: Ulemper

gsta 22.4.2013 20:59
Merknad [7]: Avslutning hvor jeg skriver hva jeg mener.

Figur 3: Eksempeltekst med merknader

Som figuren antyder, gikk denne delen av undervisningsopplegget ut på å forklare at innledningen skulle inneholde fakta, og informere om trivselslederordningen. Hver påstand med tilhørende argumenter skulle skrives som egne avsnitt i hoveddelen. Hva de selv mente om saken kunne de skrive i avslutningen.

3.7 Oppsummering

Undervisningsopplegget jeg nå har presentert er, i tråd med min problemstilling, en forskningsbasert design for en helhetlig undervisning i skriftlig argumentasjon, beregnet på elever på grunnskolens mellomtrinn. Designen legger til rette for et læringsmiljø som stimulerer til samarbeid, dialog og meningsutveksling, slik ”Læringsplakaten” anbefaler (se kap. 2.1), og skriveoppgavens tema er hentet fra elevenes erfaringsverden. For å legge til rette for urutinnerte skrivere, har jeg lagt vekt på å dele skriveprosessen inn i håndterbare deler, og jeg ser det som vesentlig at elevene får støtte og veiledning av lærer og materiell gjennom både forberedelsesfase og skrivefase.

Forberedelsesfasen innebærer altså undervisning og utveksling av argumenter i plenum, samt arbeid individuelt og i grupper. En slik undervisningstilnærming gir elevene erfaring med muntlig argumentasjon, og øvelse i å vurdere egne og andres synspunkter, og kan dermed bidra til utviklingen av kritisk tenkning. Gjennom arbeid med tankekart, argumentkort, skrivemal, og eksempeltekst, får elevene direkte undervisning i strategier for planlegging og oppbygging av skriftlig argumentasjon. For stimulere til god retorisk kommunikasjon, er det etablert et formål og en mottaker for deres skriving.

Den neste fasen i min designstudie var å prøve ut det ferdige undervisningsopplegget i en klasse med tjueseks elever på 6. trinn. I neste kapittel gjør jeg først nærmere rede for mitt valg av forskningstilnærming. Deretter presenterer jeg skole og informanter, og beskriver hvordan utprøvingen av det studerte undervisningsopplegget forløp, før jeg diskuterer valg av metoder og analytisk tilnærming.

4. Forskningstilnærming, metoder og materiale

Sigrun Gudmundsdottir (1998, s. 105) definerer klasseromsforskning som forskning på pedagogisk praksis. Slik sett er min studie en form for kvalitativ klasseromsforskning. Fordi en målsetning med denne studien er å endre undervisningspraksis, har min forskningstilnærming noen fellestrekk med aksjonsforskning. Studien begrenser seg imidlertid til å endre undervisningen på et lite felt, og forskningstilnærmingen ligner derfor mer på pedagogisk designforskning. Jeg begynner derfor dette kapittelet med å redegjøre for sentrale kjennetegn ved designforskning, og drøfte hvordan disse samsvarer med mitt prosjekt.

4.1 Pedagogisk designforskning

Designforskning er en samlebetegnelse for beslektede forskningstilnærminger med følgende fellestrekk: 1) Forskingen tar sikte på å utforme et inngrep i den virkelige verden, 2) Forskingen omfatter design, evaluering og revisjon i en syklisk tilnærming. 3) Forskingen er prosessorientert, -fokus er på forståelse og forbedring av designet. 4) Forskingen er nytteorientert, -designens verdi måles etter hvor nyttig den er i praksis 5) Forskingen er teorioorientert, -designen er basert på teori, og utprøving av design bidrar til å bygge teori (En hyppig sitert definisjon på pedagogisk designforskning (educational design research) er følgende: "Educational design research is the systematic study of designing, developing, and evaluating educational programs, processes and products" (Akker et al., 2006).

Eksempler på varianter av designforskning er designstudier, designeksperimenter og utviklingsforskning, og hensikten med å bruke en slik forskningstilnærming er først og fremst å gjøre utdanningsforskning mer relevant for praksis. I tillegg tar designforskning sikte på å utvikle empirisk forankrede teorier om læreprosesser og læremidler i naturlige omgivelser. Det er dessuten et mål for designforskning å utvikle såkalte robuste design (Akker et al., 2006).

Designforskning ligner på aksjonsforskning, men det er noen vesentlige forskjeller. Aksjonsforskning har gjerne et bredt fokus på utvikling av praksis, mens designforskning har et avgrenset fokus på utviklingen av pedagogisk design. Mange aksjonsforskningstilnærminger har dessuten sterk vekt på praktikernes styring av forskningsprosessen, mens designforskning oftest har en sterkere forskerstyring (Bjørndal, 2013).

Gravemeijer og Cobb (2006, s. 18-19) beskriver en type klasseromsforskning som de kaller for *classroom design experiment*. Denne forskningstilnærmingen har klare likhetstrekk med mitt prosjekt. Et design experiment består vanligvis av tre faser: forberedelse av undersøkelsen, utprøving i klasserommet og retrospektive analyser. I forberedelsesfasen etableres formålet med forskningen, hva som skal undersøkes eller endres, og det utarbeides en lokal teori for undervisningen. Hvis det fins begrenset med litteratur om feltet, så benytter man ulike ressurser som man tilpasser undervisningsopplegget. Slik minner arbeidet med designforskning om arbeidet til en *bricoleur*. Målet med den neste fasen er å prøve ut undervisningsopplegget i klasserommet for å kunne forbedre designen, og målet med den siste fasen er å foreta en retrospektiv analyse av eksperimentet som kan bidra til utviklingen av en lokal undervisningsteori. Som i annen designforskning er det i designeksperimenter vanlig med design, evaluering og revisjon i en syklisk tilnærming, men jeg har ikke fulgt dette mønsteret for min studie. Ofte vil et forskerteam bestående av forskere, lærere og eventuelt studenter arbeide sammen i en designstudie, mens jeg alene har inntatt rollen som forsker og lærer i gjennomføringen av min studie. Jeg nøyde meg dessuten med én utprøving av undervisningsopplegget, for så å utvikle en forståelse for læringsprosessene gjennom analyse av tekstene elevene skrev.

4.1.1 Kritiske innvendinger

Det er all grunn til å stille spørsmål ved prosjektets reliabilitet når samme person har stått for utvikling, utprøving og analyse av designen, slik jeg gjør i min studie. Det er høyst usikkert om et forsøk på gjenskape mitt undervisningsopplegg med andre aktører, i et annet klasserom, vil gi samme resultater. Undervisningstilnærmingen vil derimot lett kunne tilpasses, og ha overføringsverdi til andre skoler og klasserom.

Ifølge Bjørndal innebærer designforskning forskerinitierte endringer i et system som endrer seg mens det blir observert. Dette står i motsetning til det positivistiske idealet der observatøren står på utsiden og ikke påvirker studieobjektet utover det som er strengt kontrollert. En rimelig innvending når det gjelder validiteten i min studie vil da også være at min forskning er for sterkt farget av mine intervensjoner og min påvirkning. (2013, s. 254). Bjørndal tar til orde for en refleksiv forestilling av forskerprosessen som innebærer at all forskning uunngåelig reflekterer og til en viss grad er skapt av forskeren. Et slikt perspektiv erkjenner at forskningen farges av forskeren, blant annet gjennom hans fortolkning av omgivelsene og hans påvirkning av informantene. (2013, s. 255- 256).

Noe av styrken ved mitt prosjekt er imidlertid at det har en klar relevans for praksis. Ifølge Bjørndal bør forskningens relevans være et like styrende kriterium som validiteten (2013, s. 254).

4.2 Presentasjon av skole og informanter

Den aktuelle skolen er en to-parallell 1-7 skole i en folkerik kommune på Østlandet. Området har et høyt inntekts- og utdanningsnivå, og de fleste elevene har norsk som morsmål.

På det tidspunktet jeg gjennomførte min undersøkelse bestod 6. trinn av 52 elever, fordelt på to klasser med 26 elever i hver. Undervisningsopplegget er gjennomført for hele trinnet, men det er bare samlet inn data fra den ene gruppen. I denne gruppen brukte jeg både lydopptaker og videokamera, men dette har jeg ikke benyttet i oppgaven, fordi jeg hadde så mye skriftlig materiell fra undervisningsøkten at lyd- og bildeopptak var overflødig.

Skriftlig tillatelse fra skolens rektor ble innhentet, før studien ble meldt til Personvernombudet for forskning – NSD, som også har godkjent samtykkeskjemaet som ble sendt til samtlige elever våren på 5. trinn. Jeg hadde i tillegg orientert om studien på et foreldremøte. Jeg mottok svarslipper fra samtlige elever, og kun ett foreldrepar valgte å reservere seg.

På grunn av sykdom måtte jeg stille prosjektet i bero et år, slik at samtykke måtte innhentes på nytt. Denne gangen fikk jeg bare inn svarslipp fra 41 elever, hvorav en reserverte seg mot å delta i prosjektet. En årsak til dette kan være at jeg ikke lenger hadde undervisning på trinnet, og derfor ikke kunne minne på slik som året før. Det er også mulig at foreldrene mente de allerede hadde gitt sitt samtykke.

Mitt utvalg ble de 26 elevene som først leverte inn samtykke fra sine foreldre. I dette utvalget er to elevtekster utelatt fordi elevene som skrev dem har et annet morsmål enn norsk og derfor er identifiserbare. Ytterligere to tekster er fjernet fra materialet fordi elevene som skrev disse hadde så store datatekniske problemer at tekstene ble svært korte. Materialet er supplert med fire tekster fra den gruppen hvor det ikke ble gjort lyd- og bildeopptak. I oppgaven har både skole og elever fått fiktive navn.

4.3 Utprøving I klasserom

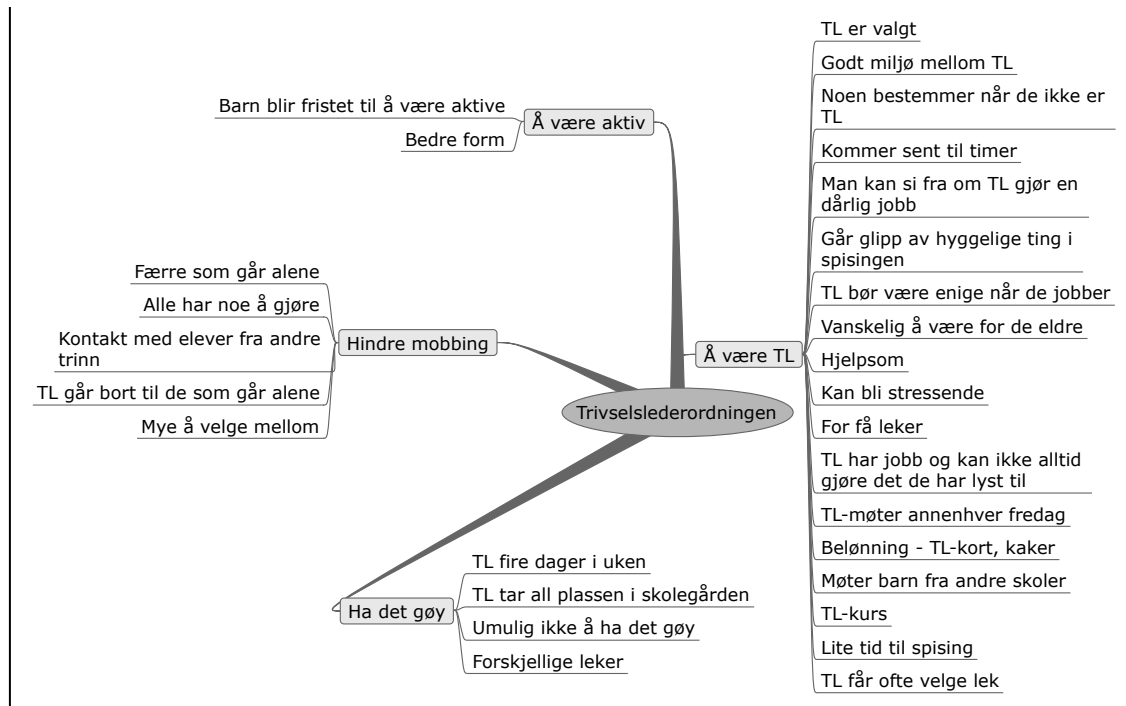
Undervisningsopplegget som jeg utarbeidet i studiens første fase ble prøvd ut i løpet av en skoledag. Undervisningen ble gitt i to økter, hver på nitti minutter. Mellom de to øktene hadde elevene en time med kroppsøving. Tjuseks elever på 6. trinn deltok i utprøvingen.

Jeg hadde på forhånd klargjort klasserommet. Pultene var satt sammen fire og fire, og liste over gruppens medlemmer lå på hvert gruppebord. Filmkamera og lydopptaker var montert og skrudd på. En strek i regningen var at kommunens dataserver hadde brutt sammen i løpet av natten, så alt materiell jeg hadde lagt klart på serveren var utilgjengelig. Løsningen ble å koble til min egen bærbare PC, hvor det samme materiellet fantes lagret. Jeg fikk koblet meg til projektoren, men manglet fortsatt tilgang til den digitale tavla.

Undervisningsøkten startet med en kort gjennomgang av begrepene sakprosa, fakta, påstand, argument og argumentrekke vist som en PowerPoint-presentasjon. Til slutt i presentasjonen viste jeg den fiktive henvendelsen fra elevrådet ved Granbakken skole som er beskrevet i kap. 3. Skriveoppgaven var enten å skrive et svar til elevrådet, eller å skrive en informasjonsside til skolens hjemmeside.

Sammen laget vi så et tankekart med fakta om, og fordeler og ulemper ved trivselslederordningen.

Jeg hadde planlagt å skrive dette tankekartet på den digitale tavla i klasserommet, slik at jeg kunne lagre det og hente det frem igjen på datarommet under skriveøkten senere på dagen. På grunn av serversammenbruddet i kommunen var dette umulig. Tankekartet ble derfor skrevet på vanlig krittavle og senere avfotografert. Figuren nedenfor viser tankekartet som ble til under klassesamtalen, rekonstruert etter fotografi.



Figur 4: Tankekartet fra undervisningsøkten

Med utgangspunkt i tankekartet og klassesamtalen skulle elevene formulere tre fordeler og tre ulemper ved ordningen og skrive disse på små kort (A4 delt i 8), ett argument på hvert kort. Så leste elevene sine argumenter høyt for sin gruppe. En elev leste et argument, neste elev leste et argument osv. til alt var lest opp.

Neste oppgave var å sortere argumentene i to bunker, en med fordeler og en med ulemper. Elevene ble så bedt om å forsøke å finne kort som hørte sammen i argumentasjonsrekker, og legge disse i nye bunker. Alle hadde anledning til å gå rundt og sjekke de andre gruppens argumenter, men svært få gjorde dette.

Elevene fikk så i oppgave å skrive seks nye kort: tre med fordeler og tre med ulemper. Kortene ble navnet og festet sammen med en binders. Jeg samlet inn alt materialet, og delte det ut før skriveøkten.

Til slutt i undervisningsøkten gjennomgikk jeg eksempelteksten jeg hadde skrevet, og viste frem en skrivemal med forslag til ulike setningsinnledere.

Neste nittiminutters økt foregikk på skolens datarom, hvor jeg hadde satt inn noen ekstra pulter med bærbar PC'er, slik at det var plass til tjueseks elever. Elevene hadde hver sin PC, de fikk utdelt hver sin papirkopi av skrivemalen og sine egne argumentkort. Eksempel-

teksten ble gjennomgått på lerretet, og var synlig gjennom hele økten (i stedet for tankekartet slik jeg opprinnelig hadde planlagt). På grunn serversammenbruddet i kommunen fikk elevene heller ikke logget seg på slik de pleier, med eget brukernavn og passord. De måtte i stedet logge seg på lokalt, og lagre tekstene sine på minnepinner. Dette skapte naturlig nok en del kaos, og for enkelte elever tok påloggingen svært lang tid.

Elevene ble bedt om å skrive en innledning hvor de presenterte fakta om trivselslederordningen. De fikk dessuten i oppgave å lage en passende tittel, som de ble rådet til å lage til slutt. Jeg presiserte at oppgaven ikke var noen test, og at de gjennom hele økten hadde lov til å stille spørsmål og be om hjelp både fra meg og fra hverandre.

Elevene kom uvanlig fort i gang med skrivingen. Mange begynte med noen linjer til innledningen. Deretter tok de ett og ett argumentkort fra bunken, og skrev et avsnitt til hvert kort. Noen elever utsatte innledningen og begynte med å skrive inn argumentene fra sine kort. De fleste elevene satt med skrivemalen på fanget, og argumentkortene på pulten ved siden av datamaskinen.

Da alle hadde lagret tekstene sine på de utdelte minnepinnene, samlet jeg elevene på gulvet foran lerretet for å få deres umiddelbare reaksjoner på hvordan økten hadde vært. Elevene var begeistret, og flere uttrykte at det hadde vært gøy. Mange sa at det var lettere enn de hadde trodd å skrive en argumenterende tekst. Da jeg spurte om det var noe av forarbeidet som hadde vært nyttig, så ble det meste nevnt. Noen sa tankekartet, noen sa kortene med argumenter som de hadde med. Eksempelteksten og støttearket med rammer ble også nevnt av flere. En slo ut med armene og sa «Alt sammen, sammen!», en ytring som fikk tydelig støtte i form av ja-rop og ivrig nikking.

4.4 Metoder for innsamling av data

For innsamling av data i denne studien, har jeg benyttet de kvalitative metodene dokumentanalyse og observasjon.

4.4.1 Dokumentanalyse

Betegnelsen dokumentanalyse benyttes først og fremst for studier basert på tekster som er skrevet for et annet formål enn det som omfattes av forskningsprosjektet (Thaggard, 2013, s. 59). Pål Repstad definerer dokumentanalyse som en metode der man gir visse tekster status

av kilder eller data for selve undersøkelsen. Forskere kan også ta initiativ til å skape nye kilder spesielt for undersøkelsen (2007, s.103). De tjueseks elevtekstene jeg samlet inn var skrevet i forbindelse med utprøvingen av undervisningsopplegget jeg designet, og altså skapt spesielt for min undersøkelse.

4.4.2 Deltakende observasjon

Min rolle gjennom utprøvingen av undervisningsopplegget kan best karakteriseres som fullstendig deltaker (Thagaard, 2013, s.75). Jeg var først og fremst lærer, og notater om undervisningsforløpet ble først nedtegnet etter at økten var over. Thagaard hevder at det kan være lettere å oppnå en forståelse av deltakernes situasjon når man er observatør i sin egen kultur. Et faremoment ligger i at situasjonen som studeres kan være så kjent at det er vanskelig å skille ut det som skjer som interessante fenomener. For en som forsker i egen kultur er det derfor nødvendig å oppnå et perspektiv hvor man kan se sin egen kultur med andres øyne (2013, s.86). Hvordan man kan forholde seg til læreren som forsker på egne elever, reflekterer jeg nærmere over i delkapittel 4.6.

4.5 Materiale

Mitt kvalitative datamateriale består av: 1) Et forskningsbasert undervisningsopplegg for argumenterende skriving med PowerPoint-presentasjon, motivasjonstekst, eksempeltekst og skrivemal. 2) Et tankekart fra klassesamtale og elevenes argumentkort fra økt med skriving og deling av argumenter. 3) 26 anonymiserte elevtekster, uredigerte av hensyn til autentisiteten. 4) Observasjonsnotater og lyd- bildeopptak fra første undervisningssøkt. Lyd- og bildeopptakene var tenkt som støtte for hukommelsen fordi det var vanskelig å notere samtidig som jeg underviste, men viste seg å være overflødige. Dette materialet er derfor ikke transkribert eller analysert.

4.6 Læreren som forsker på egne elever

På det tidspunktet jeg gjennomførte undersøkelsen på 6. trinn var jeg ikke lærer på trinnet. Jeg hadde imidlertid undervist dette trinnet i samfunnsfag og IKT året før, så jeg kjente elevene, og de kjente meg som en av lærerne ved skolen.

Forskere innenfor kvalitativ forskning kan innta ulike medlemskapsroller. May Britt Postholm beskriver disse mulighetene slik:

Forskere som representerer en fullstendig medlemsrolle, er personer som tilhører settingen det forskes på i utgangspunktet, eller de blir fullstendige medlemmer i løpet av forskningsprosessen. Innenfor denne kategorien kan lærere som forsker i sitt eget eller hverandres klasserom, plasseres” (Postholm, 2010, s. 66)

Min studie er gjennomført på min egen arbeidsplass, og involverer elever som jeg kjenner. Dette kan være en fordel, fordi jeg har god kjennskap til fagfeltet, og slipper å bruke tid på å gjøre meg kjent i miljøet. I sin bok *Det flerstemmige klasserommet* skriver Olga Dysthe: ”Myten om den nøytrale forsker er død, og kanskje er det ikke verre å ha lærerbriller på enn skrivebordspedagogens briller når en skal observere andre klasseromsvirkeligheter fra bakerste benk” (Dysthe, 1995, s. 6). Samtidig stiller det store krav om bevissthet rundt hva som er min rolle. Jeg må være klar over min subjektivitet, mine fordommer og min forutinntatthet for å kunne gjøre gode observasjoner.

Ifølge Torlaug Løkensgard.Hoel (1997, s. 380) er lærere i en spesiell situasjon som gjør dem spesielt kvalifiserte til å utføre klasseromsforskning. Hun peker på at kombinasjonen lærer og forsker synliggjør og gjør tilgjengelig praktiske erfaringer de har samlet i klasserommet og setter disse inn i en videre ramme ved hjelp av teori. Det er uråd å totalt skille lærerens roller og funksjoner fra forskerens. Som Olga Dysthe (1995, s.27) skriver, så vil min bakgrunn og mine interesser til en viss grad bestemme hva jeg fokuserer på og hvordan jeg tolker det jeg ser.

Hoel (1997, s. 383) hevder at der forskningsprosjektet er integrert i undervisningsprosjektet, vil elevene sannsynligvis være mer opptatt av undervisning og læring enn av lærerens forskningsprosjekt, som ofte vil være usynlig for dem. Hun minner om at det er en etisk forpliktelse å unngå situasjoner som understreker eller fremhever tilkortkomning hos elevene eller hvor de må avsløre svake sider.

4.7 Analytisk tilnærming

Min analytiske tilnærming følger langt på vei designeksperimentets, med en deskriptiv gjennomgang av forberedelses- og utprøvningsfasen (kap. 3 og 4.3), og en retrospektiv analyse av

hele eksperimentet, med sikte på å utvikle en lokal undervisningsteori som kan tjene som referanseramme for andre lærere (kap. 7). Målet er at innsikten og forståelsen som er utviklet gjennom mitt eksperiment kan gi informasjon om hvordan man kan tolke hendelser, hvordan man kan planlegge og hvilke avgjørelser man kan ta hvis man ønsker å gjenta eksperimentet eller tilpasse det til bruk i et annet klasserom (Bjørndal, 2013, s. 252).

I den retrospektive analysen er elevtekstanalysen (kap. 5 og 6) sentral for å forstå hvordan det forskningsbaserte undervisningsopplegget virker i praksis, og dermed forstå hvordan dette kan forbedres og videreutvikles. I analysen av elevtekstene har jeg sett på gjennomgående trekk i materialet, med særlig vekt på hvordan elevene har brukt materialet (skrivemal og eksempeltekst) for å skape struktur. I tillegg har jeg gjennomført en retorisk analyse av seks enkelttekster. Disse tekstene er valgt ut fordi de på ulike måter belyser styrker og svakheter i undervisningsopplegget, og fordi de viser variasjon med hensyn til valg av argumenter og synsvinkler. I mitt utvalg er det selvsagt elever som er kommet lengre enn andre i sin skriveutvikling, slik det vanligvis er i en skoleklasse. Jeg er imidlertid ikke ute etter å vurdere eller rangere elevtekstene. Jeg betrakter alle elevene som underveis i sin skriveutvikling, og legger vekt på å få frem mangfoldet i materialet og hvordan elevene kan utvikle seg videre.

Analysen av enkelttekstene er inspirert av Jonas Bakkens (2014, s. 80) retoriske analyse, men tilpasset mitt prosjekt. Selve analyseskjemaet, og hvordan jeg har utnyttet det, presenterer jeg nærmere i innledningen til kapittelet om retorisk analyse av seks utvalgte elevtekster (altså kap 6).

5. Gjennomgående trekk i elevtekstene

I dette kapittelet analyserer jeg tekstene elevene skrev med hovedfokus på hva de har fått til, hva tekstene tyder på at de strever med, og hvordan de har utnyttet hjelpemidlene fra undervisningen. Tekstene er først og fremst tjueseks unike meningsytringer, men ettersom de er en del av den samme konteksten, har de også mange likhetstrekk.

Figuren nedenfor viser en oversikt over elevtekstene som inngår i studien, med nummer, tittel, fiktive elevnavn og tekstlengde målt i antall ord:

Elevtekstens nummer og tittel	Navn	Ord
1. Askeholtet skoles TL ordning	Knut	309
2. TL- De som gjør hverdagen bedre for barn som...	Sofie	369
3. Det er viktig med aktiviteter i friminuttene	Pia	199
4. Elever har noen å leke med	Amalie	378
5. Aktivitet i skolegården	Siri	401
6. Viktig med mer aktive elever i skolegården	Marianne	183
7. Trivselsledere gir barna mer aktivitet	Nina	366
8. TL	Sigurd	347
9. TL får barn til å ha det gøy	Finn	290
10. Trivsel Leder, TL	Anders	407
11. Aktivitet på skolen	Ellen	326
12. TL-ordning	Marit	271
13. Aktive barn gir bedre miljø	Hanna	260
14. TL på askeholtet skole	Olav	197
15. Skolen gjør barn mer aktive	Jens	266
16. Trivselsledere gjør dagen lysere	Inger	486
17. Aktive barn i storefri	Katrine	332
18. TL	Patrik	123
19. Ordning som får flere barn til å ville leke i friminuttene	Eivind	269
20. Trivselslederne	Lotte	280
21. TL ordningen	Kamilla	303
22. Stopp mobbingen med TL ordning	Karoline	424
23. Mer aktivitet på skolen	Johan	265
24. Her på Askeholtet skole er barna aktive fordi.	Gunnar	229
25. TL Ordning på skolen	Ada	328
26. Barn på Askeholtet skole leker med TL leker	Steinar	220

Figur 5: Oversikt over elevtekstene med tittel, fiktive navn og antall ord

Som vi ser av figuren, er det stort spenn i tekstenes lengde. Ingers tekst, som er den lengste i materialet, inneholder 486 ord, mens Patriks tekst, som er den korteste, bare inneholder 123 ord. Fire elever har skrevet flere enn 400 ord, ni har skrevet 300- 400 ord, ni elever har skrevet 200-300 ord og fire har skrevet færre enn 200 ord. Lengde målt i antall ord sier ikke

nødvendigvis noe om tekstenes kvalitet, men sjansen for å finne utbygget argumentasjon er selvsagt større når tekstene har en viss lengde.

Gjennom undervisning og materiell i form av forhåndsskrevne argumenter, eksempeltekst og skrivemal, har jeg lagt til rette for en tydelig tekststruktur, og dessuten angitt mål og mottaker for elevenes skriving. Hensikten med dette kapitlet er å finne svar på problemstillingens delspørsmål: Hvilke spor finner jeg i elevtekstene av undervisning og materiell? Jeg begynner med å presentere konteksten for elevenes skriving, før jeg ser nærmere på hvordan elevtekstene er organisert, hvordan elevene har skrevet innledning og avslutning, hvilke fordeler og ulemper de har valgt å skrive om, og hvilke spor jeg finner av mottakerbevissthet.

5.1 Konteksten

Tekstmaterialet er, som nevnt i kapittel 4.3, førsteutkast produsert av elever på 6. trinn i løpet av en skriveøkt på skolens datarom. Utgangspunktet for skrivingen var det helhetlige undervisningsopplegget som er presentert i kapittel 3, og jeg minner om at oppgaven var å skrive en argumenterende tekst om fordeler og ulemper ved skolens trivselslederordning. Teksten skulle formes som et svar på henvendelsen fra Granbakken skole, eller som et oppslag til hjemmesiden på egen skole.

Elevgruppen som deltok i utprøvingen hadde tidligere skrevet små faktatekster om dyr, hobbyer med mer, og de hadde skrevet noen meningsyttringer som svar på oppgaver i lærebøker. Å skrive en argumenterende tekst med innledning og avslutning, hvor de belyser en sak fra ulike synsvinkler, var noe de ikke hadde gjort tidligere.

5.2 Hvordan er tekstene organisert?

Fordi elevene denne gangen skulle organisere teksten sin etter andre prinsipper enn kronologi, forsøkte jeg å gi dem nødvendig støtte i skrivearbeidet. Den globale strukturen i elevtekstene er sterkt influert av skrivemalen (se 3.5) og eksempelteksten (se 3.6). Elevene fikk beskjed om å skrive en informativ innledning, en overgang til hoveddel med fordeler, tre fordeler, en overgang til hoveddel med ulemper, tre ulemper og en avslutning. Mellom hvert ledd skulle det være en åpen linje. Samtlige elever har med alle de nevnte tekstelementene, og de er ordnet i rekkefølge etter mønster fra skrivemal og eksempeltekst. I figur 6 og 7 ser vi tydelig hvordan denne strukturen er gjennomført i to elevtekster. Først ser vi Siris tekst:

1 Aktivitet i skolegården

- 2 Her på skolen har vi trivselsledere. Trivselslederne sørger for at alle elevene har det gøy i friminuttet.
 3 Trivselslederne er utvalgt av medelevene. De er elever som går i oransje vester og sørger for at alle
 4 de andre elevene har det bra i friminuttet. Trivselslederne arrangerer leker som holdes ute. Lekene
 5 frister barna til å prøve noe nytt, mens de samtidig blir aktive.
- 6 Det er mange fordeler ved å ha trivselsledere på skolen, og jeg skal nevne noen grunner til at det er
 7 bra å ha trivselsledere på skolen.
- 8 For det første, elevene får et mye mer aktivt friminutt, mens de har det gøy. Barna blir også sunne og
 9 friske, og blir sosiale med andre barn. Elevene får nye venner og et nytt og spennende friminutt.
- 10 For det andre, elevene får mye å velge mellom, som får dem til å bli kjent med andre elever. Når
 11 lekene holdes blir også færre og færre elever alene. Det er mange leker å være med på, men man
 12 kan også velge å ikke være med på lekene. Det er valgfritt.
- 13 For det tredje, trivselsledere lærer å være ansvarlige for en lek, og det skaper gode vaner som
 14 voksen. Trivselslederne blir også omsorgsfulle og rettferdige. Trivselslederne blir også kjent med nye
 15 elever og lærer at uansett størrelse, hudfarge eller språk, skal være rettferdig mot alle av elevene.
- 16 Det er mange fordeler ved å ha trivselsledere, men det kan være noen ulemper også.
- 17 For det første, lekene kan ta all plassen i skolegården. Så de som ikke vil være med på lekene har ikke
 18 så mange steder å være. Hvis man ikke vil være med på lekene er det ingen andre steder å leke.
- 19 For det andre, det kan bli litt stressende for trivselslederne, for de må raskt ut etter spising, og da går
 20 man kanskje glipp av alt det gøy som skjer i spisingen. Dessuten kommer trivselslederne sent inn til
 21 timen, og læreren må gjennomgå alt på nytt.
- 22 For det tredje, trivselslederne kan ikke være så mye med venner, for de er ansvarlige for lekene som
 23 holdes. Hvis vennene vil være med på noe annet kan ikke trivselslederen være med. Dette kan ikke
 24 gjøres noe med for når man er trivselsleder kan man ikke angre.
- 25 Nå har jeg nevnt noen fordeler og ulemper. Personlig synes jeg at det er bra å ha trivselsledere fordi
 26 elevene har det morsomt, og er aktive i skolegården.

Figur 6: Tekst nr. 5-Siri

Siris tekst inneholder 401 ord, og er dermed en av de lengste i materialet, mens Olavs tekst (se fig. 7) på 197 ord, er en av de korteste. Et tegn på at elevene har innstilt seg på en annen type tekst enn fortelling, er bruken av det ubestemte pronomenet ”man”, som vi ser Siri bruker i linje 11, 18, 20 og 21. I motsetning til Siri, er Olav en av de fem elevene som ikke har brukt ”man” i sin tekst.

Skrivemalen foreslår ulike tekstordnere, og de aller fleste har brukt de foreslåtte alternativene for det første..., for det andre..., for det tredje osv. når de introduserer argumentene sine, slik både Siri og Olav har gjort. Disse tekstordnerne finnes også i eksempelteksten. En del elever har imidlertid valgt variasjoner, særlig som innledning til sine siste argumenter. Knut presenterer for eksempel sin siste fordel slik: ”Og toppen av kaka er..”. Sin siste ulempe innleder han på følgende vis: ”Og som ikke det var nok...”. Marit bruker i de tilsva-

rende sammenhengene ”Det siste jeg har tenkt å si...” og ”Det siste er”. Dette er gode løsninger som signaliserer overganger i teksten.

1 TL på Askeholtet skole

- 2 Her på skolen Askeholtet skole har vi TL som har ulemper og fordeler. TL er 3 gutter og 3
- 3 jenter som blir valgt av klassen. De skal drive med valg av frie aktiviteter. TL står for
- 4 trivselsledere.
- 5 Her er de tre grunnene jeg valgte som er bra med TL:
- 6 For det første blir du kjent med andre elever.
- 7 For det andre blir du ikke alene.
- 8 For det tredje får TL en belønning for å være flink og de får kake, brus og TL-kort som gir
- 9 deg rabatt på ting.
- 10 Selv om det er bra ting med det er det noen ulemper også. Her er de tre jeg valgte:
- 11 For det første: TL mister litt spisefri for de må gå ut litt før og rigge opp.
- 12 For det andre: TL må komme ut fort og sette opp ting som kjebler i stikkball og nett i
- 13 badminton og andre aktiviteter.
- 14 For det tredje: TL er også litt trege inn for de må rydde inn alt de tok ut. De mister deretter litt
- 15 undervisning.
- 16 Nå har jeg nevnt noen fordeler og ulemper ved TL som har på seg oransje vester. Håper du
- 17 lærte noe om TL.

Figur 7: Tekst nr. 14 - Olav

Fem av elevene får ikke de foreslåtte tekstordnerne til å passe med påstandene sine, slik tilfellet er i teksten til Sigurd: ” For det første er at man alltid er i aktivitet. Da kan man få bedre helse”. Her kunne han ha valgt ”En av fordelene er...” som også er foreslått i skrivemalen, eller han kunne omarbeidet argumentet. Siri har det samme problemet når hun i linje 8-9 (fig 6) skal få ”Elevene får et mer aktivt friminutt” til å passe med tekstorderen ”for det første”. Hun velger å løse dette ved å sette inn et komma, i stedet for å la subjekt og verbal bytte plass: ”For det første, elevene får et mye mer aktivt friminutt, mens de har det gøy.” Denne formen gjennomfører Siri i alle sine avsnitt. Også Olav (fig 7) strever med å tilpasse sine argumenter til forslagene i skrivemalen. Han får det til med fordelene, slik vi for eksempel ser det i linje 6: ”For det første blir du kjent med andre elever.” Når han introduserer sine utvalgte ulemper (linje 11), har han imidlertid valgt å bruke kolon fremfor å omarbeide sin forhåndsskrevne tekst: ”For det første: TL mister litt spisetid for de må gå ut før og rigge opp.”

Tre elever har valgt å se bort fra både skrivemal og eksempeltekst, og i stedet innlede med kolon og punkttoppstilling, slik Marianne gjør det i teksten som er gjengitt nedenfor:

Her er noen av fordelene med trivselslederordningen:

Trivselslederne drar på kurs for å lærer flere leker.

Trivsellederne får møte andre hyggelige mennesker.

Trivselslederne kommer i god for og mange sier at de da lærer bedre.

En slik løsning kan bety at eleven har oppfattet malen som et skjema, eller en mal som hun eller han skal fylle ut. For Marianne som ikke har bygget ut argumentene sine, kan en slik oppstilling passe. Den passer imidlertid ikke like godt når avsnittene bygges ut til større enheter.

Som innledning til hoveddelen med fordeler foreslår skrivemalen: ”Det er flere gode grunner til..”, ”Noen fordeler ved...” eller ”Det er en bra ordning fordi...”. Eksempelteksten innleder her med: ”Det er flere gode grunner til...”. Sytten av elevene innleder med variasjoner over disse foreleggene. Hvis vi igjen bruker Siris tekst (fig 6) som eksempel, ser vi at hun i linje 6 innleder med: ”Det er mange fordeler ved å ha trivselsledere på skolen,...”. Seks elever har valgt å innlede med: ”Her er...” slik vi ser Marianne gjør i eksempelet over, og slik Olav gjør i linje 5 i sin tekst (fig 7). Tre elever har i denne innledende overgangen skrevet at det er både ulemper og fordeler med ordningen. Følgende eksempel er hentet fra Ninas tekst: ”Vi har funnet ut noen ulemper og fordeler.”

For å innlede overgangen mellom hoveddelene foreslår både skrivemalen og eksempelteksten ”Selv om...”. Dette eksempelet følges av tolv av elevene, blant annet Olav slik vi ser det i linje 10 i hans tekst. Fire elever har brukt adversativforbinderen ”men” slik Katrine gjør: ”Det er mange gode grunner til å ha trivselsledere, men det er også noen ting som ikke er så bra.” Et lignende eksempel finnes i linje 16 i Siris tekst (fig. 6): ”Det er mange fordeler ved å ha trivselsledere, men det kan være noen ulemper også.” To elever har satt inn et ”dessverre” i overgangen til ulempene slik som Gunnar har gjort: ”Det er dessverre også noen ulemper med TL.” Slik markerer de en overveiende positiv holdning til trivselslederordningen. Av andre variasjoner kan nevnes: ”Ulempene er:”, ”Her er...”, ”Noen ulemper ved TL:” og ”I tillegg er det noen ulemper.”

Sofie har skrevet en overgang mellom hoveddelene som skiller seg ut i materialet: ”Det er noen ulemper med å ha TL for det er ikke bare fordeler skjønner du.” Noe lignende finner vi

hos Karoline som markerer overgangen på følgende vis: "Nå høres det kanskje ut som om TL ordningen bare er positiv, men det er også noen ulemper." Disse to elevene viser her tegn til mottakerbevissthet, men dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.5.

5.3 Elevenes utvalgte fordeler og ulemper

Samtlige elever har brukt de forhåndsskrevne argumentene i tekstene sine. Som tidligere beskrevet, skrev elevene sine utvalgte argumenter enkeltvis på små papirkort. Deretter skulle de skrive argumentene enkeltvis inn i teksten, skilt ut som egne avsnitt. Når dette var gjennomført, stod de fritt med hensyn til å utvikle hvert enkelt avsnitt. Figurene nedenfor viser Siris og Olavs papirkort:

Fordel: Man får et mer aktivt firminutt	Ulempe: Lekere tar all plassen i skolegården
Fordel: Barna får mye å velge mellom	Ulempe: Kan bli stressende for TL
En fordel er at alle barn får mye å velge mellom	Ulempe: TL kan ikke være mye med venner

Figur 8: Siris fordeler og ulemper

B blir kjent med andre elever	TL mister spise fri
Du blir ikke alene	TL må tideligere ut
TL får kake, brus og TL-kort.	TL mister undervisning

Figur 9: Olavs fordeler og ulemper

De viste kortene hører altså sammen med tekstene som ble presentert i figur 6 og 7, og viser de tre fordelene og ulempene Siri og Olav valgte ut i forkant av skriveøkten. Siri har i stor grad holdt seg til sine planlagte fordeler og ulemper, men av en eller annen grunn har hun tatt med seg to nesten likelydende kort fra planleggingsøkten. På det ene står det: "En fordel er at alle barn får mye å velge mellom.", og på det andre står det: "Fordel: Barna får mye å velge mellom." I stedet for å innlede to avsnitt med samme argument, skrev Siri følgende avsnitt: "For det tredje, Trivselsledere lærer å være ansvarlige for en lek, og det skaper gode vaner som voksen. Trivselslederne blir også omsorgsfulle og rettferdige. Trivselslederne blir også kjent med nye elever og lærer at uansett størrelse, hudfarge eller språk, skal være rettferdige mot alle av elevene." Selv om hun altså har tenkt ut et helt nytt avsnitt, som dreier seg om hvordan trivselslederne kan utvikle seg, så har hun beholdt den samme setningsstrukturen med tekstordner pluss komma. Fra utgangspunktet som var fem argumentkort (to var som sagt like), så sveiper Siri innom mange ulike tema når hun bygger ut sitt resonnement. I linje 8 og 9 er hun for eksempel innom følgende: fysisk aktivitet, morsomme leker, god helse, sosial omgang, vennskap samt fornyelse og spenning knyttet til friminutt. Siri tenker seg nok en årsakssammenheng, men for en leser kan det bli vanskelig å se hvordan disse påstandene henger sammen. For å vurdere teksters kvalitet og egnethet, så er det nødvendig å ta hensyn til formålet med teksten. Hvis formålet med teksten er å gi et raskt overblikk over mulige fordeler og ulemper ved trivselslederordningen, kan Siris tekst likevel fungere godt.

I motsetning til Siri har Kamilla valgt å videreutvikle de opprinnelige temaene i de seks argumentene som vi ser på papirkortene i figuren nedenfor:

Det blir valgt TL	Det kan komme folk som ødelegger lekun
Man er TL fra 4-7 minn	Det blir 5 min kortere spisetid
Det blir færre personer som blir mobbet	Man kommer forsent inn i timen fordi man må rydde

Figur 10: Kamillas fordeler og ulemper

Fordelene Kamilla legger vekt på er at trivselslederne er valgt av elevene, at de er elever fra 4. – 7. trinn, og at færre elever blir mobbet. Hennes utvalgte ulemper er at noen kan ødelegge leken, at trivselslederne får kortere matpause og at de kommer for sent til timen etter storefri. Hvis vi ser på Kamillas tekst nedenfor (fig 10), så er hun trofast mot sine forhåndsskrevne argumenter, og hun forsøker å bygge videre på det hun har fremfor å trekke inn flere tema:

- 1 TL ordningen
- 2
- 3 På Askeholtetskole er det TL. De fleste trives, men det finnes noen ulemper også. Det
- 4 arrangeres leker i storefri av trivselslederne.
- 5 Det er mange fordeler til å ha TL.
- 6 For det første velger man trivselslederne gjennom valg. Alle får lov til å bli trivselsleder og
- 7 bestemme hvem som skal bli. Det er viktig at det er demokratisk og hvis noen får like mange
- 8 stemmer som en annen blir det loddrekning.
- 9 For det andre kan man være TL siden fjære klasse og opp til syvende. Det gjør at ikke de
- 10 eldste bestemmer hele tiden og lager et godt samhold.
- 11 For det tredje er det noen som blir mobbet. TL lekene er med på å redusere sjansen for å bli
- 12 mobbet. Hvis trivselslederne ser noen som ikke har det bra skal de gå bort til den personen
- 13 og hjelpe.
- 14 Selv om det er mange fordeler finnes det noen ulemper.
- 15 For det første kan det komme noen som ødelegger leken da er det vanskelig og gjøre noe
- 16 med det hvis det er flere enn en person. Da skal trivselslederne hente en voksen og det kan
- 17 ta litt tid.
- 18 For det andre for trivselslederne 5 min kortere spise tid. Da kan man gå glipp av noe hyggelig
- 19 som film eller en spennende bok som blir lest opp. Man kan også få i seg for lite mat.
- 20 For det tredje må trivselslederne rydde og kommer for seint inn i timen. Da får de ikke med
- 21 seg hva de skal gjøre og læreren fortelle på nytt hva som skal skje.
- 22 Nå har jeg har jeg nevnt noen ulemper og fordeler ved TL ordningen. Jeg mener at det er bra
- 23 og ha TL det fungerer godt på Askeholtetskole og de fleste er enig. Til slutt vil jeg si at alle
- 24 skoler som har mulig heten bør ha TL.

Figur 11: Tekst 21 - Kamilla

Ser vi for eksempel på linje 6 og 7 i Kamillas tekst, så består avsnittet av tre setninger som alle handler om valg av trivselsledere. Som eksemplene med Siris og Kamillas tekster viser, så er det stor variasjon i hvordan elevene velger å kombinere temaer og argumenter i sine tekster. Denne variasjonen har jeg forsøkt å illustrere i figuren nedenfor, som viser en grov tematisk oversikt over argumentene jeg har funnet i elevtekstene, og hvilke tekster som berører de ulike temaene:

Fordeler	Tekst nr.																										Sum		
Færre går alene	Eks	3	4	5	7	8	10	11	12	14	16	17	18	20	22	23	24	25	26									18	
TL velges av elevene		5	7	11	12	21	26																					6	
Elever kommer i god form	Eks	1	2	3	5	6	8	10	12	13	15	16	18	19	22	23	24	25										17	
Mange leker å velge mellom	Eks	3	4	5	6	7	8	9	10	16	17	19	20	22	23	25	26											16	
TL får belønning		1	2	7	8	9	10	11	13	14	15	17	19	22	23	25	26											16	
Blir kjent med flere elever	Eks	1	2	4	5	6	8	13	14	15	17	18	19	20	21	26												15	
Hindrer mobbing	Eks	1	3	4	7	15	20	21	22	23	24																	10	
TL får opplæring		6	7	5	2	12	20																					6	
TL har ansvar		1	5	2	3	16																						5	
Ulemper																													
TL får kortere spisetid	Eks	1	2	3	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	17	19	20	21	22	24	25	26	21					21	
TL kommer sent til timen	Eks	5	6	7	8	9	11	14	15	16	17	18	20	21	22	23	26												16
Lekene tar plass	Eks	2	4	5	7	9	10	11	12	15	18	23	24	25															13
Eldre hører ikke på yngre		1	2	3	4	6	8	10	12	17	20	21	22	26														13	
TL får ikke forlate posten sin	Eks	1	5	9	11	13	15	17																				7	
Lekene koster penger		8	22	23	24																								4
TL er uenige	Eks	7	10	16	19																							4	
For få leker ift. ledere		13	19																									4	
Ikke alle TL er snille		18	20																									2	
Lekene er kjedelige		4																										1	
TL må ha oransje vest		9																										1	
Dårlige TL kan miste jobben		25																										1	

Figur 12: Argumenter elevene har brukt i sine tekster

De fleste av disse argumentene er å finne på tankekartet som ble nedtegnet under klassesamtalen (se 4.3). Unntakene jeg har oppdaget er fordelene ”TL har ansvar” og ulempen ”TL koster penger”. At TL har ansvar ble ikke nevnt spesifikt i klassesamtalen, og ingen elever har skrevet dette argumentet på kort i forberedelsesøkten. Argumentet om at TL koster penger har to elever skrevet som ulemper på papirkortene sine, noe som tyder på at dette synspunktet kom frem under arbeidet i grupper etter klassesamtalen. Tallene i figuren referer til elevtekstenes nummer (se fig. 5), og ”Eks” betyr at argumentet finnes i eksempelteksten. Kolonnen merket ”Sum” viser hvor mange elever som har valgt de enkelte fordelene og ulempene. For å begrense antall kategorier, har jeg slått sammen argumenter som jeg vurderte som ganske like. Kategorien ”Færre går alene” omfatter for eksempel alle argumenter som handler om at ingen går alene eller er utenfor. I kategorien ”Elever kommer i god form” har jeg plassert alle argumenter som dreier seg om fysisk form og helse, og argumenter som handler om å få nye venner, har jeg slått sammen med argumenter som handler om å bli kjent med flere elever.

Figuren får frem at det er stor variasjon i hvor mange av argumentene elevene har innlemmet i sine respektive tekster. I Siris tekst (fig. 6), som jeg allerede har nevnt som en tekst som overflatisk berører mange tema, er ti av argumentene tilstede. Det samme gjelder i eksempelteksten. I Kamillas tekst (fig.10), finner vi derimot bare seks av argumentene. Også den korteste og den lengste teksten i materialet, tekst nr. 16 og 18, holder seg til seks utvalgte tema. Som jeg har vært inne på skyldes denne variasjonen at elevene velger å gruppere argumentene på ulike måter når de bygger ut sin argumentasjon. Fem elever har for eksempel sett det at trivselslederne går ut før de andre og kommer senere inn som en del av samme sak, slik jeg også har gjort i eksempelteksten. Tekstene til Siri og Olav (fig. 6 og 7) kan også i denne sammenhengen tjene som eksempler. Hvis vi ser på linje 19-21 i Siris tekst, så har hun skrevet følgende i avsnittet hvor hun presenterer den andre ulempen med trivselslederordningen:

For det andre, det kan bli litt stressende for trivselslederne, for de må raskt ut etter spising, og da går man kanskje glipp av alt det gøy som skjer i spisingen. Dessuten kommer trivselslederne sent inn til timen, og læreren må gjennomgå alt på nytt.

Olav bruker omtrent de samme argumentene i linje 11-15 i sin tekst, men han har valgt å betrakte det som tre ulike ulemper, som innleder hvert sitt avsnitt:

For det første: TL mister litt spisefri for de må gå ut litt før og rigge opp.

For det andre: TL må komme ut fort og sette opp ting som kjepler i stikkball og nett i badminton og andre aktiviteter.

For det tredje: TL er også litt trege inn for de må rydde inn alt de tok ut. De mister deretter litt undervisning.

Som vi ser har ikke Olav bygget ut sine avsnitt i noen særlig grad, og det vil kanskje bli vanskelig å utvikle disse tre argumentene hver for seg når de i grunnen handler om det samme.

Figuren viser også at enkelte argumenter åpenbart har vært mer populære blant elevene enn andre. Det later også til å ha vært enklere å finne fordeler enn ulemper ved trivselslederordningen. Figuren viser ni fordeler, som alle er benyttet av flere enn fire elever. Hvis vi derimot ser på ulempene, er det bare fire argumenter som er brukt av flere enn fire elever.

Mange av elevene har anvendt de samme argumentene som finnes i eksempelteksten, selv om de utvikler resonnetet på svært ulike vis. Som det går frem av figuren, har imidlertid 16 elever brukt fordelene ”TL får belønning” som eksempelteksten ikke nevner. Heller ikke ulempen ”Eldre hører ikke på yngre”, som 13 elever har med, er å finne i eksempelteksten.

5.4 Hvordan innleder elevene tekstene sine?

Den fiktive henvendelsen fra Elevrådet ved Granbakken skole (se kap. 3) ber om en forklaring på, og fordeler og ulemper ved trivselslederordningen. I skrivemalen står det ”Innledning med fakta om, eller introduksjon av saken det gjelder”. Innledningens oppgave blir følgelig å forklare ordningen med trivselsledere slik at en utenforstående kan danne seg et bilde av hva det er. Dette er en krevende oppgave, fordi elevene må sette seg i mottakerens sted når de forklarer.

Samtlige av tekstene i materialet har en innledning. I skrivemalen blir det foreslått å innlede med ”På skolen vår...” eller ”Her på skolen...”. Eksempelteksten innledes med ”På skolen vår...”. 23 elever velger å innlede tekstene sine med variasjoner over disse formuleringene: ”Her på Askeholtet skole...”, ”Her på skolen vår...”, ”Her på min skole...”, ”Her på skolen...”, ”På skolen vår...” eller ”På Askeholtet skole”.

Fjorten elever har gitt en tilfredsstillende forklaring på ordningen med trivselsledere, slik som Hanna gjør i følgende eksempel:

Her på Askeholtet skole har vi trivselsledere (TL). Trivselslederne blir valgt ut av resten av klassen. Tre gutter og tre jenter i hver klasse. Trivselslederne har leker ute i skolegården i storefri, fire dager i uken, alle dager utenom fredag.

Hanna forklarer forkortelsen ”TL” ved å sette den i parentes, hun forklarer at trivselsledere er elever som er valgt av medelever, og at de har leker i skolegården i storefri alle dager unntatt fredag. Det er omtrent den samme informasjonen som er gitt i eksempelteksten, men ordlyden er ulik, så det er ikke tale om noen avskrift. For sammenligningens skyld setter jeg her inn innledningen fra eksempelteksten:

På skolen vår har vi elever som er såkalte trivselsledere. Tre gutter og tre jenter fra hver klasse er valgt til å lede aktiviteter i storefri. Det er minst to trivselsledere på hver aktivitet, og de har på seg oransje vester.

Også Pias innledning inneholder relevant informasjon om trivselslederordningen, men den er samtidig et eksempel på at språklige problemer oppstår selv om elevene har et form- og innholdsmessig mønster å forholde seg til:

På skolen vår har vi en trivselslederordning. De har ansvar for en del leker i friminuttene. Elevene blir valgt av klassen, der 3 jenter og 3 gutter fra vår klasse blir valgt. Elevene går på et kurs for å lære nye leker. Man er TL i ca. et halvt år.

Et hovedproblem i denne innledningen er uklar referanse som fører til dårlig sammenheng mellom setninger. Pronomenet ”de” i den første linjen kan ikke vise tilbake til ”en trivselslederordning” i foregående setning. I andre linje er det også uklart hva ”der” skal vise til. Mellom de to siste setningene er det et problem når det upersonlige ”man” referer til ”elevene” i setningen før.

Tolv elever gir mangelfulle forklaringer i sine innledninger. Flere har for eksempel unnlatt å nevne at trivselslederne er elever. Dette er sannsynligvis en selvfølge for eleven som skriver, men tyder på en svakere mottakerorientering. Sofies tekst er et representativt eksempel i så måte:

Her på min skole har vi trivselsledere. TL er en forkortelse for trivselsledere. På skolen vår bærer TL`ene oransje vester. Trivselslederne passer på at alle barn har noen å leke med og at alle barn på skolen har det bra.

I denne innledningen nevner Sofie verken at trivselslederne er elever, eller at de er valgt av medelever.

Tre elever åpner sin innledning med en påstand slik Nina gjør:

Trivselsledere gir barna mer aktivitet. Noen sier også at barna konsentrerer seg bedre med aktivitet. Askeholtet skole har begynt med dette for ca. 2 års siden. Vi har trivselsleder møte hver fredag der alle trivselslederne på skolen for kjeks og bestemmer hvilken lek de vil ha.

Nina utdyper sin påstand om at trivselsledere gir barna mer aktivitet, forteller hvor lenge skolen har hatt trivselsledere og hvordan fredagsmøtene foregår. Det hun ikke gjør er å presentere hva ordningen går ut på, og hvilke oppgaver trivselslederne har, bortsett fra at de ”gir barna mer aktivitet”. Noe av det samme gjelder teksten til Anders:

TL er en slags leke-organisasjon, der hele skolen skal ha det gøy. TL har veldig mange morsomme leker der du hopper, spretter, løper osv. Det er veldig morsomt. Det er fordeler og ulemper ved TL.

I sin innledning gir Anders tydelig uttrykk for at han er begeistret for trivselslederordningen, men ettersom han fokuserer bare på lekaspektet, blir beskrivelsen av hva ordningen går ut på både mangelfull og uklar.

5.5 Hvordan avslutter elevene tekstene sine

I henhold til anvisningen i skrivemalen, og min bestilling fra undervisningsøkten, skulle elevene i tekstens avslutningsavsnitt skrive hva de selv mente om trivselslederordningen. Denne meningsytringen skulle de begrunne. I eksempelteksten innledes avslutningen slik: ”Jeg har nå pekt på noen fordeler og noen ulemper med...”, og i skrivemalen med ”Nå har jeg nevnt noen fordeler og noen ulemper ved...”. Nitten av elevene har benyttet den sistnevnte varianten, med enkelte små variasjoner, for eksempel disse: ”Her har jeg nevnt...” og ”Nå har jeg sagt...”. Andre variasjoner forekommer også, blant annet disse: ”Nå har jeg påpekt”, ”Nå har jeg fortalt deg litt om...” og ”Her har jeg fortalt deg litt om...”. Tre elever har imidlertid nøydt seg med å skrive en snau avslutning innledet med ”Jeg syntes...” eller ”Til slutt vil jeg si...”, og fire elever rakk ikke å skrive noen avslutning før skriveøkten var omme.

Totalt sett er det snakk om små variasjoner i måten avsluttende avsnitt er innledet på, men i måten elevene introduserer sin meningsytring på er det derimot stor variasjon. I eksempelteksten og i skrivemalen innledes meningsytringen med ”Jeg mener...”, men bare fire elever innleder slik. Figuren nedenfor viser ulike innledninger elevene benyttet til sine meningsytringer. I parentesene har jeg oppgitt hvor mange elever som har brukt den samme innledningen, og dessuten bemerket de to som har hevdet sin egen mening i hoveddelen.

Personlig synes jeg...
Etter min mening... (brukt i hoveddel)
Selv synes jeg...
Jeg mener nå at... (brukt av to elever)
Jeg syntes... (brukt av tre elever)
Jeg anbefaler dere...
Dette (h)er noe jeg anbefaler...
Til slutt vil jeg si... (brukt av tre elever)
Jeg mener at... (brukt av to elever)
Jeg selv mener...
Jeg som person syns...(brukt i hoveddel)
Men jeg personlig syns...
Jeg synes... (brukt av fem elever)
Jeg anbefaler virkelig...
Jeg vil anbefale å...
Fire elever mangler meningsytring (tre er uferdige)

Figur 13 Varianter av innledning til meningsytring

Som vi ser av denne oversikten, har tolv elever foretrukket verbet å synes fremfor å mene, og fire elever skriver at de *anbefaler* trivselslederordningen. En del elever har brukt setningsinnlederen ”Til slutt vil jeg si...” som en siste avslutning, slik Lotte gjør det i teksten nedenfor:

Nå har jeg nevnt noen ulemper og noen fordeler med trivselsledere.

Jeg mener nå at trivselsledere er en god ordning og vi bør fortsette med dem fordi de senker mobbeskalaen og er med på å utrydde mobbingen.

Til slutt vil jeg si at jeg liker trivselslederne og jeg synes det er en bra ordning som alle skoler bør ha.

Her har Lotte brukt alle de tre setningsinnlederne som er foreslått i skrivemalen: 1) Nå har jeg nevnt... 2) Jeg mener nå at... 3) Til slutt vil jeg si... Hun er ikke helt heldig med ordvalget når hun skriver at ”...de senker mobbeskalaen og er med på å utrydde mobbingen...” men hun prøver seg på et språk som passer for sjangeren, og vi skjønner hva hun mener. Jeg hadde sett for meg at elevene skulle velge ett av disse forslagene, men fem elever har, i likhet med Lotte, brukt flere.

Også Olav (se hele teksten i fig.7) innleder sitt siste avsnitt i tråd med forslaget i skrivemalen, men i stedet for å skrive hva han mener om trivselslederordningen, har Olav føyd til informasjon om hvordan trivselslederne er antrukket:

Nå har jeg nevnt noen fordeler og ulemper ved TL som har på seg oransje vester.

Håper du lærte noe om TL.

Til slutt skriver han at han håper ”du” lærte noe om TL. Det er ikke godt å si om Olavs tekst er et svar på e-posthenvendelsen fra Granbakken skole, slik at ”du” referer til elevrådsrepresentantene der. Denne avslutningen med ”Håper du lærte noe om...” opptrer imidlertid rett som det er i elevtekster, uten at tekstene er rettet mot en annen mottaker enn læreren (som sannsynligvis ikke leser elevteksten for å lære). Formuleringen har trolig sitt opphav i lærebøker og faktabøker for barn, og elevene bruker den nærmest som en formelavslutning.

5.6 Retting mot formål og mottaker

Undervisningsopplegget tok sikte på å etablere et formål og en identifiserbar mottaker for elevenes tekster, og som nevnt i kapittel 5.3, så viser vel halvparten av elevene mottaker-

bevissthet når de gir gode forklaringer på hva trivselslederordningen er. Nitten elever har i tillegg valgt å henvende seg direkte til tekstens mottaker. En direkte henvendelse til en mottaker, eller en anbefaling av ordningen finnes verken i eksempelteksten eller i skrivemalen. Det er derfor sannsynlig at det er formålet som er etablert gjennom den fiktive e-posthenvendelsen som har utløst dette utslaget av mottakerbevissthet.

Med utgangspunkt i e-posthenvendelsen fra Granbakken ble det åpnet for to alternative skriveformål, og to mulige mottakere for elevenes skriving. Elevene kunne velge om de ville svare direkte på e-posten fra Granbakken, eller om de ville skrive en tekst som kunne informere eventuelle besøkende på skolens hjemmeside. Oversikten nedenfor viser utdrag fra elevenes tekster hvor jeg har funnet spor av spesifikk mottakerorientering:

Tekst nr.	Elev	Direkte henvendelse til mottaker
8	Sigurd	Det var det jeg ville si, så Granbakken skole i Arendal. Dere bare <u>MÅ</u> få TL.
10	Anders	Så Granbakken skole i Arendal så kan TL leker passe dere veldig bra hvis dere har stor nok skole...
15	Jens	Jeg synes dere på Granbakken skole i Arendal burde ha TL, men dette er opp til dere.
9	Finn	Jeg synes dere burde starte med trivselsledere på skolen deres.
1	Knut	Dere vil se forandring raskt.
18	Patrik	Hilsen Askeholtet skole
2	Sofie	Det (er) noen ulemper med å ha TL for det er ikke bare fordeler skjønner du.
14	Olav	Håper du lærte noe om TL.
17	Katrine	Her har jeg fortalt deg litt om trivselsledere og noen ulemper og noen bra ting.
22	Karoline	Nå har jeg fortalt dere litt om hvordan det er å ha TL, og om å være TL.
7	Nina	Hvis dere er en skole uten trivselsledere burde dere få det. Jeg anbefaler dere virkelig det! Da får dere mindre mobbing og at elevene kommer i bedre aktivitet.
12	Marit	Det siste jeg vil si er at jeg vil anbefale å ha trivselsledere på skoler i Norge fordi det vil hindre mobbing.
13	Hanna	Jeg anbefaler virkelig denne ordningen til andre skoler.
16	Inger	Dette her er noe jeg anbefaler for skolene her i Norge
24	Gunnar	Jeg selv mener at TL har vært en stor suksess på min skole og jeg oppfordrer andre skoler til å gjøre som Askeholtet skole.
11	Ellen	Og jeg synes de fleste skoler burde ha trivselsledere.
20	Lotte	Til slutt vil jeg si at jeg liker trivselslederne og jeg synes det er en bra ordning som alle skoler bør ha.
23	Johan	Jeg synes alle skulle ha TL på skolen sin.
21	Kamilla	Til slutt vil jeg si at alle skoler som har mulig heten bør ha TL.

Figur 14: Direkte henvendelser til mottaker

De nitten tekstutdragene er, som figuren viser, gruppert i fem på grunnlag av visse felles-trekk. Øverst finner vi en gruppe på tre elever som, slik det fremgår av tekstutdragene, alle har inkludert navnet Granbakken. Det hersker derfor liten tvil om at tekstene til Sigurd, Anders og Jens er svar på e-posten fra Granbakken skole.

I den neste gruppen på tre finner vi utdrag fra tekstene til Finn, Knut og Patrik. Finns tekst er rettet mot en gruppe i andre person flertall og ”deres” ikke navngitte skole, og Finn gir mottakerne et tydelig råd. Jeg oppfatter dette som en henvendelse til en elevgruppe ved en bestemt skole, og finner det sannsynlig at også teksten til Finn er et svar til Granbakken. Knuts løfte om raske resultater er også rettet mot et ”dere”, som kan tyde på at han har elevrådet på Granbakken i tankene og ikke tilfeldige besøkende på skolens hjemmeside. Patrik har undertegnet teksten sin på vegne av sin egen skole. Det er det naturlig å gjøre hvis man svarer på en e-posthenvendelse, men antakelig ikke hvis man legger ut informasjon på hjemmesiden.

De fire neste tekstutdragene, fra tekstene til Sofie, Olav, Katrine og Karoline, har det til felles at de kommuniserer med en mottaker i andre person, uten noen tydelig hensikt. Sofies uformelle ”skjønner du” minner mest om en form for høyttenking, hvor hun fører en dialog med seg selv. Det er derfor høyst usikkert hvem ”du” er. Det samme gjelder Olavs tekstbidrag som jeg omtalte i forrige delkapittel. Utdragene fra Katrines og Karolines tekster er ganske like i utforming. De skriver begge at de har ”fortalt” noe til henholdsvis ”deg” og ”dere”. Dette kan, som jeg antydte i forrige delkapittel, betraktes som variasjoner over eksempeltekstens: ”Jeg har nå pekt på noen fordeler og noen ulemper ved trivselslederordningen.” Forskjellen er at disse to jentene har skrevet en mottaker inn i tekstene sine. Det er imidlertid ikke godt å si om ”deg” og ”dere”, i henholdsvis Katrines og Karolines tekster, refererer til mottakere på Granbakken skole, eller til gjester på hjemmesiden.

Den neste gruppen inneholder fem tekstutdrag som alle uttrykker en tydelig anbefaling, eller oppfordring. Som jeg alt har påpekt, er ikke disse skrivehandlingene representert i verken eksempelteksten eller skrivemalen. Nina, Marit, Hanna og Inger anbefaler trivselslederordningen, og Gunnar oppfordrer andre skoler til å følge Askeholtets eksempel. Ninas tekst er rettet mot ukjente skoler, og hun anbefaler trivselslederordningen til alle som ikke allerede har dette tiltaket. Ettersom Nina vet at Granbakken ikke har trivselsledere, er det sannsynlig at hennes tekst er et bidrag til hjemmesiden. Også utdragene fra tekstene til Marit, Hanna og Inger ser ut som tekster tilpasset hjemmesiden fordi deres anbefalinger retter seg mot skoler i flertall, slik også Gunnars tekst gjør.

Helt nederst i figuren finner vi tekstbidragene fra Ellen, Lotte, Johan og Kamilla. I likhet med elevene i den foregående gruppen henvender disse fire seg til flere skoler, og uttrykker et ønske om, eller en mening om at alle bør ha trivselsledere. At disse elevene retter tekstene sine mot ”de fleste” eller ”alle”, tyder på at også de har skrevet bidrag til skolens hjemmeside.

5.7 Oppsummering av hovedfunn

Som nevnt i kapitlets innledning var hensikten med dette kapitlet å finne svar på problemstillingens delspørsmål: Hvilke spor finner jeg i elevtekstene av undervisning og materiell?

Analysen viser at samtlige elever har skrevet en tekst med en innledning, en overgang til hoveddelen med fordeler, tre fordeler, en overgang til hoveddel med ulemper, tre ulemper og en avslutning (Fire elever rakk ikke å fullføre teksten på grunn av datatekniske problemer, og deres tekster mangler derfor avslutning). Mellom hvert tekstledd er det en åpen linje, og tekstleddene er ordnet i samme rekkefølge som i eksempeltekst og skrivemal. Dette viser at den globale strukturen i eksempelteksten og skrivemalen har satt et tydelig preg på elevtekstene.

De fleste elevene har brukt de samme tekstordnerne som er benyttet i eksempelteksten: for det første..., for det andre..., for det tredje. I tillegg til disse tekstordnerne foreslår skrivemalen ”En av fordelene...” osv., som noen få elever har brukt. Det finnes imidlertid variasjoner, særlig som innledning til siste fordel og siste ulempe. Noen få har unnlatt å bruke tekstordnere, og i stedet benyttet kolon og punktoppstilling.

Noen elever får ikke tekstordnerne til å passe med teksten de skriver, og enkelte har plassert et komma eller et kolon i overgangen. Dette kan tyde på at de ikke betrakter tekstordnerne som en del av teksten, men tenker på skrivemalen som et skjema som skal fylles ut.

Mange har brukt overgangene mellom tekstdelene som er foreslått i skrivemalen og eksempelteksten. Det vil si at de fleste, som innledning til hoveddel med fordeler, bruker variasjoner over ”Det er flere gode grunner til... og ”Noen fordeler ved...” Som overgang til ulemper har mange innledet med ”Selv om...”, som er eksempelet både skrivemal og eksem-

peltekst foreslår. Noen få elever har i denne sammenhengen innledet med: ”Det er mange fordeler, men...”, og et par retter denne overgangen mot en leser.

Alle elevene har brukt fordelene og ulempene fra sine medbragte papirkort i sine tekstutkast. Med unntak av to, var alle disse argumentene tilstede i tankekartet fra planleggingsøkten. Analysen viser at det er stor variasjon i hvor mange ulike temakretser elevene trekker inn for å underbygge sine utvalgte fordeler og ulemper, og hvordan de velger å kombinere påstander og argumenter innenfor de enkelte avsnitt. Mange elever har skrevet om de samme fordelene og ulempene som er nevnt i eksempelteksten, men enkelte av de som flest har valgt, finnes ikke i eksempelteksten.

Vel halvparten av elevene har skrevet en tilfredsstillende innledning som forklarer trivselslederordningen. De viktigste problemområdene forbundet med innledningen er at elever blander påstander og faktaopplysninger, at de gir mangelfulle forklaringer og at det er uklart sammenheng mellom setninger.

Nær sagt alle elevene innleder sin avslutning med variasjoner over strukturen som er foreslått i skrivemalen. I henhold til oppgaven skulle avslutningen inneholde en meningsytring, men bare fire elever innleder denne med ”Jeg mener...” slik eksempelet i skrivemalen og eksempelteksten anbefaler. Det er altså stor variasjon i måten elevene introduserer sin meningsytring på, og mange velger verbet å synes fremfor å mene.

Som nevnt viser vel halvparten av elevene omtanke for tekstens mottaker når de gir gode forklaringer på hva trivselslederordningen er. Mange elever har i tillegg henvendt seg direkte til tekstens mottaker, og flere har skrevet at de anbefaler ordningen. Siden verken eksempelteksten eller skrivemalen inneholder noen direkte henvendelse til mottaker, eller noen anbefaling, kan dette kan tyde på at det er formålet som er etablert gjennom den fiktive e-posthenvendelsen som har utløst dette utslaget av mottakerbevissthet.

I neste kapittel går jeg nærmere inn på hvordan elevene retter sine tekster mot formål og mottaker, og hvordan de former sin argumentasjon.

6. Retorisk analyse av seks elevtekster

I dette kapitlet analyserer jeg seks tekster i sin helhet, ved å se nærmere på de retoriske og lingvistiske aspektene, særlig på hvordan elevene former sin argumentasjon. Hensikten med kapitlet er å finne svar på følgende delspørsmål i min problemstilling:

- a. Hvilke retoriske strategier bruker elevene for å påvirke tekstens mottaker?
- b. Hvordan uttrykker og nyanserer elevene sine påstander og argumenter?

Før jeg går inn på hver enkelt tekst, er det nødvendig å gjøre rede for den analytiske tilnærmingen jeg har brukt.

6.1 Analytisk tilnærming

Som nevnt i kapittel fire bruker jeg i denne sammenhengen Jonas Bakkens analyseskjema fra boka *Retorikk i skolen* (2014, s. 80). Bakkens fremgangsmåte for analyse av skriftlig tekst er bygd opp som en serie spørsmål man kan stille til teksten. Han har sortert spørsmålene i følgende fem kategorier: 1) den retoriske situasjonen, 2) tekstens bestanddeler, 3) tekstens høvelighet, 4) tekstens overbevisende kraft, og 5) vurdering av teksten. Jeg har valgt å konsentrere min analyse om den retoriske situasjon (herunder hører motivasjon og mottakerbevissthet), tekstens hovedargumenter (hvilke fordeler og ulemper eleven har valgt å presentere) og tekstens overbevisende kraft (apellformene ethos, pathos og logos). Begrepene jeg har benyttet fra retorikken er beskrevet i kapittel to. I logosdelen har jeg, i tillegg til å vurdere hvilke typer argumentasjon som benyttes, sett nærmere på hvordan elevene faktisk utformer sin argumentasjon og hvordan de har brukt undervisningsmaterialet. I denne delen av analysen har jeg, i tillegg til begreper fra retorikken, gjort bruk av vanlig tekstlingvistisk terminologi.

Jeg har i denne delen av analysen valgt å fokusere på et lite utvalg tekster som jeg gjengir i sin helhet, men jeg trekker også inn andre tekster fra materialet. Slik fungerer de hele tekstene som et sammenligningsgrunnlag, når jeg sammenligner valgene som disse tekstene representerer, med tilsvarende eller avvikende valg som andre elever har gjort. På den måten gir nærlesingen av et lite utvalg tekster meg anledning til å belyse noe av bredden og variasjonen i materialet.

6.2 Analyse av elevtekst 1 – Knut

Knuts tekst, som er den første teksten jeg skal gå nærmere inn på her, er en av de mellomlange tekstene i materialet (309 ord). Tittelen – ”Askeholtet skoles TL ordning” – signaliserer allerede fra starten av at denne teksten dreier seg om det oppgaven gikk ut på, nemlig å gjøre rede for skolens trivselslederordning. Knut, som selv har erfaring med å være trivselsleder, har dessuten valgt å skrive om fordeler og ulemper ved det å bli valgt til eller være trivselsleder. Mens de fleste elevene har valgt å skrive om ordningen og veksle mellom elevenes og trivselsledernes synsvinkel, ser han derfor på ordningen med trivselslederens øyne. I så måte vitner teksten om en relativt høy grad av selvstendighet, samtidig som den viser at Knut har utnyttet undervisningsmaterialet han hadde tilgang til.

1 Askeholtet skoles TL ordning

- 2 Her på askeholtetskole har vi noe som heter TL. Det er forkortelse for Trivselsledere. Det er
- 3 en anordning som hjelper unge barn i å være i aktivitet. Tre gutter og tre jenter fra 4.trinn til
- 4 7.trinn blir valgt ut til å være trivselsledere. De skal holde noen aktiviteter som kalles TL-
- 5 aktiviteter.
- 6 Det er mange gode grunner til å bli valgt til TL.
- 7 For det første får man seg selv og andre i god form. For da kan elevene bli sunne og friske.
- 8 Noen mener faktisk at da konsentrerer de seg bedre.
- 9 For det andre møter man de andre elevene fra de andre trinnene. Slik at stemningen er på topp
- 10 og man blir kjent med dem. Da stopper mobbingen.
- 11 Og toppen av kaka er at man får en belønning etter at man har vært TL. For alle har jo lyst på
- 12 en belønning. Det er et lite plastkort som gir deg rabatter på en del ting. Det er også godt å
- 13 kjenne at man har litt ansvar
- 14 Selv om det er mange gode grunner til å være TL er bra, er det også noen ulemper.
- 15 For det første får man mindre spise tid. Slik at man ikke alltid får spist opp maten, og får litt
- 16 mindre energi inni seg.
- 17 Et annet problem er at de som er eldre enn deg ikke alltid hører på deg. Da er det veldig
- 18 vanskelig å være TL, og ha det gøy.
- 19 Og som ikke det var nok, kan man gå glipp av hyggelige ting. Hvis for eksempel en venn av
- 20 deg har noe utrolig kult å vise deg, så kan du ikke gå fra posten din.
- 21 Nå har jeg påpekt noen fordeler og ulemper ved å være TL. Men jeg personlig syns at det å
- 22 være TL er helt topp. Det hjelper masse mot mobbing. Dere vil se forandring raskt.

6.2.1 Den retoriske situasjon

Knuts tekst er ikke et bidrag til skolens hjemmeside, men et svar på den fiktive forespørselen som ble presentert for elevene i form av en fiktiv e-post fra elevrådet ved Granbakken skole. Som vi har sett tidligere, dreide denne e-posten seg om at Granbakken trengte informasjon om trivselslederordningen for å kunne vurdere om den kunne passe hos dem. Knuts publikum i denne skrivesituasjonen var altså elevrådet ved Granbakken, og muligheten han ble gitt var å påvirke deres beslutning ved å fraråde eller anbefale trivselslederordningen.

6.2.2 Fordeler og ulemper

Oversikten nedenfor viser de tre fordelene og de tre ulempene Knut valgte å skrive ned på sine seks papirkort, altså før han begynte å skrive det sammenhengende tekstutkastet:

Argumentkort tekst 1 Knut			
Fordeler	TL får seg selv og andre i god form	Når man er TL får man møte andre elever fra andre trinn	Etter man har vært TL får man bellønning
Ulemper	TL får mye mindre spisetid	Det er vanskelig å være TL når andre ikke hører på deg	Man kan gå glipp av hyggelige ting

Figur 15: Oversikt over Knuts papirkort

I teksten ser vi at han har holdt fast ved disse valgene. Knuts hovedargumenter for å bli valgt til trivselsleder er at alle elever kommer i god form, at man møter og blir kjent med elever på andre trinn og at trivselslederne blir premiert. De viktigste ulempene er at trivselslederne får kortere spisetid, at det er vanskelig å være leder for eldre elever, og at jobben som trivselsleder fører til begrensninger i egen utfoldelse i friminuttene.

6.2.3 Ethos, pathos og logos

Knut innleder i linje 2-5 med å presentere TL-ordningen på egen skole. Han bruker vi-form, og fremstår med erfaring og oversikt. I linje 13 styrker han sin troverdighet ved å påstå at det er godt å kjenne at man har ansvar. Gjennom ulempene han presenterer etablerer han seg som ærlig når han i linje 17-18 erkjenner at det kan være vanskelig å være trivselsleder, og som pålitelig når han i linje 20 skriver at du som trivselsleder ikke kan gå fra posten din. Det ligger dessuten et element av måtehold og forsakelse i Knuts argumentasjon når man i linje 15 må tåle at han ikke får spist opp maten og i linje 20 må bli på sin post.

Knuts tekst er rettet mot jevnaldrende elever, og i linje 11 forsøker han å friste sine medelever med at trivselsledere blir premiert for jobben de gjør: ” For alle har jo lyst på belønning.” Ordvalget til Knut uttrykker en begeistring som kan virke smittende på mottakere. I linje 9 skriver han at stemningen er på topp, og i linje 22 at det å være TL er helt topp.

Argumentasjonen i teksten til Knut er av typen anbefalende. Han argumenterer for at det å være trivselsleder er hensiktsmessig fordi det gir en helsegevinst, styrker ansvarsfølelsen og fremmer vennskap.

Knuts hovedsynspunkt, som han forsøker å overbevise om, finner vi helt til slutt i teksten. I linje 21 uttrykker han sin personlige mening som er at det er helt topp å være trivselsleder. Det han ønsker at mottakerne skal gjøre, er altså å bli trivselsledere. I linje 22 forsikrer han om at trivselsledere hjelper mot mobbing og lover raske resultater.

6.2.4 Hvordan argumenterer eleven?

Knuts første argument for å være trivselsleder er at trivselsledere får alle i god form. Dette kobler han kausalt sammen med at elevene blir sunne og friske, og så tar han et visst forbehold når han skriver at ”noen” faktisk mener at de da konsentrerer seg bedre. Det samme resonnementet er brukt i eksempelteksten, og fire andre elever har utdypet fordelene med fysisk aktivitet på tilsvarende vis, mens åtte har nøydt seg med å nevne helsegevinsten. Gunnar har imidlertid valgt en litt annen argumentrekke: ”En annen fordel er at barn blir mer aktive noe som sørger for at barn lærer raskere og det blir færre overvektige på skolen.” Temaet overvekt var ikke fremme i klassesamtalen, men det er naturligvis et kjent tema for elevene.

I linje ni og ti presenterer Knut det som en fordel at man møter elever fra flere trinn. Han hevder at det at elever møtes og blir kjent gir god stemning og hindrer mobbing. Mange andre elever nevner også det å bli kjent og få venner som fordeler ved trivselslederordningen. Sofie skriver: ”Ute i friminuttet kommer det elever fra forskjellige klasser. Man blir derfor kjent med nye elever og har mange gode venner å leke med.” Ved å bruke ”derfor” kobler Sofie det å møtes kausalt med det å bli kjent og få venner. Eivind argumenterer på omtrent den samme måten: ” TL lekene er åpne for både store og små. Derfor blir elevene kjent med de andre elevene de leker med. Så da kan man leke med andre fra andre trinn.” Amalie er derimot litt mer forbeholden: ” For det første så møter man folk fra andre trinn og blir kjent med dem. Det er veldig bra fordi at da blir folk kjent med hverandre og blir kan-

skje venner. Det kan stoppe mobbing hvis folk blir venner med hverandre.” Her ser vi at Amalie demper begrunnelsen sin med et ”kanskje”. Hun er også mindre skråsikker enn for eksempel Knut når det gjelder at det å bli kjent stopper mobbing, så Amalie har lagt inn et ”kan”.

Ved å innlede med det siste avsnittet om fordeler med ”Og toppen av kaka...” markerer Knut at han mener den største fordelen ved å være trivselsleder er at man får belønning for sin innsats. Når han hevder at ”alle” har lyst på belønning løfter han sin egen mening til noe allment. I linje 12 runder han av avsnittet med å hevde at det gir en god følelse å ha ansvar.

Mange elever har nevnt det som en fordel at trivselslederne får belønning for det arbeidet de gjør. Både Hanna, som jeg siterer nedenfor, og andre beskriver disse belønningene mer utførlig enn det Knut har gjort:

For det tredje får trivselslederne belønninger, TL-kort, kaker og avslutning. TL-kort er et kort med blant annet gratis fotball kamper, billigere billetter til svømmehaller og gratis dansekurs. Trivselslederne møtes annen hver fredag, da får de lekene de skal ha i friminuttene, da får de ofte kaker eller kjeks. Når TL-sesongen er over får trivselslederne en avslutning, der har de vannkrig, film eller lignende.

Som vi ser, slår Hanna bare fast at slik er det. Sofie tar derimot flere forbehold når hun skriver om praksisen med belønning:

En tredje fordel er at TL'ene får en belønning etter et halvt år. Vi på vår skole har i hvert fall det som en belønning til trivselslederne for jobben de har gjort. Noen har hatt vannkrig, andre har hatt film og spist popkorn ved siden av. Jeg som person synes det er en veldig god ide med at trivselslederne får en belønning for at de har vært åpen for alle elever og at de har klart å styre en lek.

Her markerer Sofie at hun er usikker på om premiering av trivselsledere foregår likt på alle skoler. Hun gir derfor et par eksempler på hvordan trivselslederne belønnes ved egen skole. For å rettferdiggjøre belønningen hevder hun sitt personlige syn på hvorfor trivselslederne fortjener den.

I linje 15 presenterer Knut den første ulempen han har inkludert i sin tekst: at trivselslederne får kortere tid til å spise skolematen sin. Ifølge Knut, fører dette til at man ikke får spist opp maten og får mindre energi. Han demper påstanden ved å sette inn et ”alltid” etter ikke, og et ”litt” foran mindre. Ulempen med kortere spisetid nevnes av svært mange elever, men argumentet underbygges på ulike måter. Marit skriver: ”For det første må TL'ene gå ut litt tidligere fra spisingen. Da må TL'ene spise fort og kan få hold.” Hun kopler altså kortere spisetid

til mulighetene for fysisk ubehag. Sofies tekst gir eksempel på en tredje form for underbygging av dette argumentet: ”TL’ene må nemlig gå ut 5 minutter før de andre går ut, og får derfor mindre tid til å spise opp maten sin. De går da glipp av lesing, viktige beskjeder og leker hvis de har det.” Mange elever poengterer det samme, altså at trivselslederne i tillegg til å gå sultne, kan gå glipp av viktige beskjeder og hyggelige fellesopplevelser som ofte foregår i den tiden elevene spiser.

Den andre ulempen som er tatt med i Knuts tekst, finner vi i linje 17. Knut legger det frem som et problem at eldre elever ikke alltid hører på de som er yngre. Han hevder at dette problemet gjør det vanskelig å utføre jobben som trivselsleder, og det blir vanskelig å ha det gøy. Elever som ødelegger leken, nevnes som en ulempe av mange elever. Pia skriver: ”Det er ikke alle som gidder å høre på TL. Da kan det være litt vanskelig å styre leken.” Anders forklarer problemet med et eksempel ” For det tredje noen bestemmer når de ikke er TL, de som bestemmer når de ikke er TL prøver som oftest og jukse til seg at de f.eks ikke døde i ”stikkbull”.” Marit nevner en annen konsekvens, nemlig at trivselslederne kvier seg for å lede enkelte leker: ”For det andre kan det være vanskelig å være TL hvis det kommer eldre eller yngre elever og ødelegger leken. Da vil ikke TL’ene ha den leken igjen.”

Den siste ulempen Knut nevner (linje 19) er at trivselslederne kan gå glipp av hyggelige ting fordi de ikke kan gå fra posten sin i friminuttet, og han gir et eksempel på hva en slik hyggelig ting kan være: ”Hvis for eksempel en venn av deg har noe utrolig kult å vise deg, så kan du ikke gå fra posten din.” Også Katrine peker på at det ikke alltid er like morsomt å arrangere leker: ”For det andre får ikke trivselslederne alltid gjøre som de vill. Det kan gjøre sånn at man kanskje kan begynne å kjede seg.” Siri understreker noe av det samme: ”For det tredje, trivselslederne kan ikke være så mye med venner, for de er ansvarlige for lekene som holdes. Hvis vennene vil være med på noe annet kan ikke trivselslederne være med. Dette kan ikke gjøres noe med for når man er trivselsleder kan man ikke angre.” Siri ser det altså som en ulempe at trivselslederne er ansvarlige, og at de ikke kan angre på det valget de har tatt, mens Knut, som vi så i linje 13, nevnte det å ha ansvar som en fordel.

I sin avslutning henvender Knut seg direkte til sine mottakere. Han skriver at han har pekt på både fordeler og ulemper, men at han personlig synes det er helt topp å være trivselsleder. Han påstår at ordningen hjelper masse mot mobbing, og han lover raske resultater.

6.3 Analyse av elevtekst 22 – Karoline

Den neste teksten jeg skal gå nærmere inn på, er en av de lengre tekstene i materialet (424 ord). Karoline veksler mellom elevenes og trivselsledernes synsvinkler når hun presenterer fordeler og ulemper ved trivselslederordningen. Hun underbygger sine forhåndsskrevne argumenter med egne eksempler og med momenter fra tankekart og eksempeltekst. Karolines bruk av dempere og forsterkere gjør det tydelig hva hun mener om argumentenes styrke.

1 Stopp mobbingen med TL ordning

- 2 På Askeholtet skole har vi begynt med trivselsledere. Da er det 6 elever fra hver klasse som
3 blir valgt av elevene til trivselsledere. De skal forhindre at barn går alene og sørge for at alle
4 har noen å være sammen med. De får utdelt aktiviteter (som for eksempel: stikkball, døball,
5 bowling og mange andre også) og samarbeider på grupper med de aktivitetene. Til sammen
6 blir det veldig mange TL- aktiviteter som gjør sånn at alle får noe å gjøre i friminuttene.
- 7 Det er mange fordeler med å ha TL:
- 8 For det første så er det færre som går alene. Det er mange aktiviteter rundt i hele skolegården
9 så derfor er det nesten umulig og ikke ha noen ting å gjøre.
- 10 For det andre så blir barn fristet til å være mer i aktivitet, og da blir de mere utholdende,
11 holder seg friskere, får bedre kondis og man konsentrer seg bedre hvis man er frisk og rask.
- 12 For det tredje så er det gøy for den som er TL, og de får belønninger sånn som: kaker/kjeks,
13 TL-kort (som man kan bruke på for eksempel fotballkamper, svømmehaller og kino) og så
14 får trivselslederne en egen avslutning når de er ferdige som TL. Da kan de velge noe de vil
15 gjøre sammen som for eksempel å se en film mens man får chips og brus.
- 16 Nå hører det kanskje ut som om TL ordningen bare er positiv, men det er også noen ulemper:
- 17 For det første så koster det penger. Det er ganske dyrt å bruke penger på alle lekene, og i
18 tillegg drar alle trivselslederne på et lekekurs for å lære nye morsomme leker, det koster jo
19 også litt.
- 20 For det andre så er jo trivselslederne barn fra 4. til Trinn, og det kan være litt vanskelig for
21 yngre barn og bestemme over barn som er eldre hvis det kommer eldre barn på leken.
- 22 Til slutt så er det jo litt stressende for den som er TL, for han/hun må gå ut litt før de andre og
23 gjøre klart til lekene, så da får de litt mindre tid til å spise. De må også rydde opp etter seg og
24 kan derfor komme litt for sent inn i timen.
- 25 Nå har jeg fortalt dere litt om hvordan det er å hå TL, og om å være TL. Jeg har selv vært TL
26 og mener at det kan være litt stressende, men jeg syntes likevel det er noe vi skal fortsette
27 med. Det er såpas sosialt og veldig gøy!

6.3.1 Den retoriske situasjon

”Stopp mobbingen med TL ordning” er tittelen på Karolines tekst. Slik antyder hun at hennes tekst handler om hvordan man kan løse mobbeproblemer ved å innføre trivselsledere. I linje 25 presiserer hun hva som er formålet med teksten, nemlig å gi en fremstilling av hvor-

dan det er å ha trivselsledere og hvordan det er å være trivselsleder. Karoline henvender seg altså til et publikum som har bruk for hennes tekst når de vurderer om de skal begynne med trivselsledere. Det er imidlertid uklart om Karolines tekst svarer på henvendelsen fra elevrådet ved Granbakken skole, eller om den er myntet på skolens hjemmeside, men det er mye som tyder på at teksten er rettet mot jevnaldrende elever. Det som gjør mottakerrettingen uklar, er formuleringen i linje 26 hvor Karoline skriver: "...jeg syntes likevel det er noe vi skal fortsette med.", og begrunner hvorfor. Denne formuleringen passer verken som svar på henvendelsen fra Granbakken, eller som informasjon på hjemmesiden. En tilsvarende formulering finner vi hos Lotte som skriver: "Jeg mener nå at trivselsledere er en god ordning og vi bør fortsette med dem..." Det kan tenkes at elevene her har vært inspirert av eksempelteksten hvor det står: "Jeg mener det er en ordning vi bør fortsette med..." Eksempelteksten var, som nevnt i kap 3, skrevet som et svar på spørsmålet om skolen burde fortsette med trivselslederordningen.

6.3.2 Fordeler og ulemper

Oversikten nedenfor viser hvilke fordeler og ulemper Karoline valgte å skrive på sine papirkort:

Argumentkort tekst 22 Karoline			
Fordeler	Færre som går alene	Barn blir fristet til å være i Aktive	TL får belønning: TL-kort, kjeks/kaker og TL-avsluttning
Ulemper	TL koster penger	Hvis det er noen større elever på leken din, hører de ikke alltid på deg	TL må rydde opp etter seg og kan komme litt for sent inn i timen

Figur 16: Oversikt over Karolines papirkort

Hun har, i likhet med Knut, utnyttet alt sitt forhåndsskrevne materiell i det sammenhengende tekstutkastet.

Karoline ser mange fordeler ved å ha trivselsledere. Hennes hovedargumenter for å ha en trivselslederordning, er at det forhindrer ensomhet, at det fører til bedre helse og at trivselslederne blir premiert for sitt arbeid. Som viktige ulemper nevner Karoline at ordningen ikke er gratis, at det er vanskelig for yngre barn å bestemme over de som er eldre og at trivselslederne opplever stress fordi de går glipp av både matpause og undervisning.

6.3.3 Ethos, pathos og logos

Karoline innleder i vi-form, og gir en god presentasjon av trivselslederordningen på sin egen skole. Hun fremstår som fornuftig når hun i linje 17-19 påpeker at trivselslederordningen koster penger. I linje 25-27 styrker hun sin troverdighet ved å gi til kjenne at hun selv har vært trivselsleder og derfor bygger teksten på egne erfaringer. Karoline viser dessuten at hun ser ordningen fra flere perspektiver når hun i linje 25 skriver at hun har ”fortalt om hvordan det er å ha TL, og om å være TL”.

Karolines overskrift er en appell om å stoppe mobbing, og den er velegnet for å fange leserens oppmerksomhet. I sin presentasjon av fordelene ved å være trivselsleder i linje 12-15 velger Karoline en uttrykksmåte som nok vil vekke positive følelser, især hos jevnaldrende. Slik vi så Knut gjøre i foregående tekst, forsøker også Karoline å friste med at trivselslederne får belønning for sin innsats, og hun går detaljert til verks når hun gir eksempler på slik belønning.

I linje 16 finner vi overgangen til Karolines presentasjon av ulempene: ”Nå hører det kanskje ut som om TL ordningen bare er positiv, men det er også noen ulemper.” Denne linjen (som jeg også har kommentert i kap.5.6) er en henvendelse til leseren som tyder på mottakerbevissthet.

Karoline har skrevet en anbefalende argumentasjon. Hun anbefaler trivselslederordningen fordi de morsomme aktivitetene hindrer mobbing og fremmer helse og læring, men advarer om at ordningen er dyr, og kan skape stress og føre til konflikter for trivselslederne. Karoline fremhever at trivselslederordningen er gøy, også for elevene som er valgt til å være trivselsledere.

Karoline avslutter i linje 27 med det som her fremstår som hennes hovedsynspunkt (Usikkerheten knyttet til dette har jeg kommentert i kap. 6.3.1), nemlig at trivselslederordningen bør fortsette på hennes skole. Som den viktigste grunnen til å fortsette med ordningen nevner Karoline at ”Det er såpass sosialt og veldig gøy!” Utropstegnet fungerer her som forsterker for innholdet, slik det gjerne brukes i e-post og SMS.

6.3.4 Hvordan argumenterer eleven?

Karoline presenterer i linje 8 den første fordelen med trivselslederordningen: ”For det første så er det færre som går alene.” Hun begrunner denne påstanden med at det store tilbudet av leker og aktiviteter gjør uvirksomhet umulig. Resonnementet er litt uklart. Man behøver kanskje ikke gå alene selv om man ikke har noe å gjøre, og noen går nok alene selv om det finnes noe å gjøre. Sytten elever har, i likhet med Karoline, nevnt det at færre elever går alene som en fordel med trivselslederordningen, og mange begrunner påstanden omtrent som Karoline. Marit skriver for eksempel: ”For det første er det ingen som går alene når det er TL-leker overalt. Det forhindrer ensomhet når de bare kan gå på en TL-lek når de vil.” Et tredje eksempel som trekker frem selve lekene som løsningen på ensomhet finner vi hos Siri:

For det andre, elevene får mye å velge mellom, som får dem til å bli kjent med andre elever. Når lekene holdes blir også færre og færre elever alene. Det er mange leker å være med på, men man kan også velge å ikke være med på lekene. Det er valgfritt.

Kamilla har derimot valgt en annen tilnærming:

For det tredje er det noen som blir mobbet. TL lekene er med på å redusere sjansen for å bli mobbet. Hvis trivselslederne ser noen som ikke har det bra skal de gå bort til den personen og hjelpe.

Kamilla legger altså vekt på at det ikke bare er lekene, men også trivselsledernes innsats som hindrer mobbing og ensomhet.

Den neste fordelen Karoline nevner, er at barn blir fristet til å være i aktivitet. Hvis barn er i aktivitet blir de mer utholdende, holder seg friskere og får bedre kondis, noe som igjen fører til at barna konsentrerer seg bedre. I motsetning til Knut, bruker Karoline hverken dempere eller forbehold i denne delen av sin argumentasjon.

Den tredje fordelen med å ha trivselsledere ser Karoline fra trivselslederens synsvinkel. Hun fremhever i linje 12-15 at det er gøy for dem, og gir eksempler på hvordan de belønnes med særskilte aktiviteter, bevertning og rabattkort. Karoline innleder sine eksempler med: ”...sånn som:...” og ”...som for eksempel...”, og setter forklaringen på hva et TL-kort er i parentes. Dette tyder på at hun har en viss erfaring med å behandle tekst.

I linje 17-19 hevder Karoline at det er en ulempe at det koster penger å innføre trivselslederordningen. Dette argumentet har også tre andre elever brukt, blant dem Johan som skriver: ”For det andre koster TL leker penger. Mange leker man bruker til TL lekene koster penger.

Som for eksempel: Tennisballer, Hoppetau, Dødball køller og Fotballer.” At Johan på denne måten konkretiserer hva det er som koster penger, kan gjøre det enklere for en mottaker å danne seg et bilde av størrelsen på utgiftene.

Selv om Karoline presenterer det som en ulempe at ordningen koster penger, så velger hun å dempe påstandene ved å skrive at materiellet er ”ganske” dyrt, og at lekekursen koster ”litt”. Seks av elevene har presentert det som en fordel at trivselslederne går på kurs, slik Sofie gjør i følgende eksempel:

En annen fordel er at trivselslederne går på lekekurs og at de har de lekene ute som interesserer elevene til å bli med. På lekekursen lærer trivselslederne nye morsomme leker. De blir også kjent med nye elever fra andre skoler som ligger i nærheten av hverandre.

Sofie fremhever altså lekekursen som viktig både for å lære nye leker og for å bli kjent med elever fra andre skoler.

I neste avsnitt, i linje 20-21, slår Karoline fast at trivselslederne er barn fra 4. til (7. mangler i Karolines tekst) 7. trinn. Hun har lagt inn et ”jo” som kan bety ”som kjent”, at dette er noe alle vet, men hun har ikke opplyst om dette i innledningen. Slik Karoline formulerer det er det en ulempe at det er stor spredning i alder blant trivselslederne, fordi det er vanskelig for yngre elever å bestemme over eldre. Hun har dempet påstanden med ”litt”, og føyd til et forbehold: ”hvis det kommer eldre barn på leken”, for å presisere at problemet kun oppstår hvis eldre barn velger å delta på leker som er ledet av yngre trivselsledere. Som nevnt i forbindelse med teksten til Knut, så har tretten elever nevnt det som en ulempe at eldre elever ikke vil høre på de yngre. Kamilla har derimot nevnt det som en fordel at det er spredning i alder: ”For det andre kan man være TL siden fjære klasse og opp til syvende. Det gjør at ikke de eldste bestemmer hele tiden og lager et godt samhold.” At trivselslederne er elever fra 4. til 7. trinn kan altså sees både som en fordel og som en ulempe.

Som den siste ulempen presenterer Karoline at det er stressende å være trivselsleder. Igjen har hun lagt inn et ”jo” som signaliserer at dette er noe selvsagt, og hun demper påstanden med ”litt”. På samme vis demper hun resten av påstandene sine i dette avsnittet når hun skriver ”litt før”, ”litt mindre” og ”litt for sent”. Slik skaper Karoline et inntrykk av at disse ulempene er ubetydelige. I likhet med flere andre elever ser hun det at trivselslederne må gå ut tidligere enn de andre, at de får kortere spisetid og at de kommer sent inn etter friminuttet i sammenheng. Dette har jeg kommentert mer utførlig i kapittel 5.3.

6.4 Analyse av elevtekst 18 – Patrik

Patrik har skrevet den korteste teksten i materialet (123 ord), og selv var han svært fornøyd med resultatet av skrivingen. Han er en elev som ofte strever med å komme i gang med skrivearbeid, og han skriver vanligvis svært korte tekster. Teksten hans viser tydelig at han har hatt nytte av undervisningsmaterialet, og at han har forstått oppgaven. Han har en overskrift, en innledning med faktaopplysninger, tre fordeler ved trivselslederordningen, overgang til ulempene, tre ulemper ved trivselslederordningen og en avslutning.

- 1 TL
- 2 På Askeholtet skole har vi trivselsledere. De har leker i storefri. De går i oransje vester. Det er
- 3 leker som alle kan være med på.
- 4 Noen fordeler med TL.
- 5 For det første er at barn blir mer sporty.
- 6 For det andre møter man andre folk fra andre klasser.
- 7 For det tredje folk som ikke har venner får noe å gjøre eller noen å leke med.
- 8 Selv om det er mange gode ting med TL er det noen ulemper med TL
- 9 For det første ikke alle TL er snille
- 10 For det andre så mister TL undervisning
- 11 For det tredje tar den mye plass
- 12 Til slutt vil jeg si at TL fungerer veldig bra for da er det mye forskjellig leker.
- 13 Hilsen Askeholtet skole

6.4.1 Den retoriske situasjon

Fordi Patrik undertegner sitt tekstutkast med ”Askeholtet skole”, er det sannsynlig at Patriks tekst, i likhet med teksten til Knut, er et svar på den fiktive e-posthenvendelsen fra Granbakken skole. Problemet Patrik skal løse med sin tekst, er Granbakkens behov for informasjon om trivselslederordningen. Publikum i denne skrivesituasjonen er elevrådet ved Granbakken skole, og Patrik kan påvirke deres beslutning gjennom å gi tilstrekkelig informasjon, og gjennom å anbefale eller fraråde trivselslederordningen.

6.4.2 Fordeler og ulemper

Figuren nedenfor viser fordelene og ulempene Patrik skrev på papirkort som en forberedelse til skriveøkten. Som teksten viser, er det de samme argumentene han har brukt i teksten.

Argumentkort tekst 18 Patrik			
Fordeler	Mange får trening	Møter nye folk	Folk har noe å gjøre
Ulemper	Noen TL er slemme	Mister undervisning	Mye plass

Figur 17: Oversikt over Patriks papirkort

For Patrik er de viktigste fordelene ved trivselslederordningen at barn blir veltrente, at de blir kjent med flere og at de som ikke har venner får noen å leke med. Ulempene han nevner er at ikke alle trivselsledere er snille, at trivselslederne mister undervisning og at TL-lekene tar mye plass i skolegården.

6.4.3 Ethos, pathos og logos

Patrik innleder i vi-form, og slår fast at Askeholtet skole har trivselsledere. I linje 13 har han undertegnet med ”hilsen Askeholtet skole”. På denne måten fremstiller Patrik seg som talsmann for hele skolen. Han viser omtanke når han i linje 7 nevner trivselsledere som en fordel for elever som ikke har venner, og når han i linje 9 nevner det som en ulempe at ikke alle trivselslederne er snille. Slik får han frem at han synes de skal være nettopp snille. Patrik velger i linje 10 å nevne det som en ulempe at trivselslederne mister undervisning. Dette er et forstandig argument som kan tyde på at han har en voksen mottaker i tankene.

Patrik appellerer til mottakerens følelser når han i innledningen skriver: ”Det er leker som alle kan være med på”, og når han i linje 7 nevner at trivselsledere er en fordel for elever som ikke har venner. Tiltak som kan forebygge mobbing og utestenging, er noe både voksne og barn er opptatt av.

Patrik bruker anbefalende argumentasjon når han i linje 5, 6 og 7 påstår at trivselsledere fører til at elevene blir mer sporty, at de blir kjent på tvers av klassene og at venneløse får noen å leke med. I linje 9, 10 og 11 advarer Patrik mot det han mener er ulemper ved ordningen.

Patriks hovedsynspunkt finner vi i linje 12. Det han forsøker å overbevise tekstens mottaker om er at trivselslederordningen fungerer svært godt fordi det gjennom denne ordningen er

mange ulike leker å velge mellom. Siden Patrik anbefaler ordningen er det grunn til å tro at han ønsker at tekstens mottaker også skal starte med trivselsledere.

6.4.4 Hvordan argumenterer eleven?

Patrik har i liten grad bygget ut sin argumentasjon. Han fremsetter påstander, uten noen form for underbygning. Patrik innleder med pronomenformene ”vi” og ”de”. I linje 6 løfter han påstanden til noe allment, og gjør stilen mer upersonlig ved å bruke det ubestemte pronomenet ”man”, og ”folk” i stedet for ”barn” eller ”elever”.

Den første fordelen Patrik introduserer er at barn blir mer sporty. På hans medbragte kort står det: ”mange får trening”, så det han mener med ”sporty” er nok at elevene kommer i bedre form gjennom den fysiske aktiviteten TL-lekene byr på. Patrik innleder med en av tekstordnerne fra skrivemalen, men fordi han ikke har endret ordstillingen i påstanden sin, får han det ikke til å passe: ”For det første er at barn blir mer sporty.” Det går bedre med hans neste argument i linje 6: ”For det andre møter man andre folk fra andre klasser.” Her har han plassert verbet på rett plass etter tekstordneren. På Patriks argumentkort sto verbet først, noe som kan ha gjort tilpasningen lettere. I linje 7 ser vi imidlertid de samme vanskene med tilpasning når han presenterer sin siste fordel. Fire andre elever har tilsvarende problemer med å tilpasse teksten til setningsinnlederne i skrivemalen, noe jeg kommenterer nærmere i kapittel 5.2.

I linje 9 presenterer Patrik den første ulempen. På argumentkortet sitt har han skrevet: ”Noen TL er slemme.” I teksten har han endret dette til: ”For det første ikke alle TL er snille.” Igjen har Patrik problemer med å snu om på ordstillingen slik at påstanden passer sammen med tekstordneren. Han slår fast at det er en ulempe at ikke alle trivselsledere er snille, men utdyper ikke temaet ved å forklare på hvilken måte det viser seg at de er slemme. I og med at trivselsledere er valgt av elevene, så kunne han for eksempel ha satt spørsmålsteget ved valgordningen. I likhet med Patrik uttrykker Lotte sin misnøye med noen av skolens trivselsledere når hun skriver: ”For det andre er det en del trivselsledere som er sjefete og urettferdige og kun gjør som de selv vil.”

I linje 10 presenterer Patrik det som en ulempe at trivselsledere mister undervisning. På argumentkortet hans står det ”Mister undervisning”, og i teksten er ordstillingen riktig. Som nevnt i avsnittet om ethos, er dette et argument som kanskje ikke er myntet på jevnaldrende. Som jeg la frem i kapittel 5.3, har de fleste elevene lagt vekt på at trivselsledere får

kortere matpause, og at de går glipp av hyggelige aktiviteter knyttet til spisepausen. Flere elever har dessuten nevnt at trivselslederne forstyrrer undervisningen ved å komme for sent til timen etter storefri.

Den siste ulempen Patrik nevner er at ”den” tar mye plass. Med ”den” mener han sannsynligvis trivselslederordningen, for lekene trivselslederne arrangerer tar faktisk en del plass i skolegården. På argumentkortet sitt har Patrik bare skrevet ”Mye plass”.

Tretten elever har skrevet at lekene opptar plass i skolegården, og argumentet blir også brukt i eksempelteksten. Gunnar skriver i denne forbindelsen at ”En av ulempene med TL er at de bruker opp så mye plass i skolegården.” I motsetning til Patrik og Gunnar forsøker Ada å forklare hvorfor det er en ulempe at lekene tar plass: ”For det første så tar lekene mye plass. Så for de som ikke vil være med er det vanskelig å finne seg en annen plass til å leke på.” Her får Ada markert at det er viktig å ta hensyn til alle, også de som ikke ønsker å delta i lekene trivselslederne arrangerer.

Patrik innleder sin avslutning med: ”Til slutt vil jeg si...”, og signaliserer at vi her har å gjøre med hans personlige erfaring. Påstanden om at ”...TL funker veldig bra...” begrunner Patrik med at det er mange forskjellige leker.

6.5 Analyse av elevtekst 7 – Nina

Nina har skrevet en av de mellomlange tekstene i materialet (366 ord). Hun har valgt å skrive om fordeler og ulemper med trivselsledere, og veksler mellom elevenes og trivselsledernes synsvinkler. I stedet for å samle faktaopplysningene om trivselslederordningen i innledningen, presenterer hun denne informasjonen litt hulter til bulter. Teksten hennes er derfor et godt eksempel på at det kan være vanskelig å skille mellom fakta og påstander.

1 Trivselsledere gir barna mer aktivitet

2 Trivselsledere gir barna mer aktivitet. Noen sier også at barna konsentrerer seg bedre med
3 aktivitet. Askeholtet skole har begynt med dette for ca. 2 års siden. Vi har trivselsleder møte
4 hver fredag der alle trivselslederne på skolen for kjeks og bestemme hvilken lek de vil ha. Vi
5 har funnet ut noen ulemper og fordeler. Fordelene er:

6 Trivselslederne hindrer at flere blir mobbet. Alle for være med på leken og det er plass til
7 alle. Trivselsledernes jobb er å passe på at alle har noen å leke med og at ingen skal sitter
8 alene.

9 Den andre fordelene er at de får kjeks og TL-kort. Når et halvt år er over får de som har vært
10 TL det halv år se en film med de andre og få brus og potetgull. Hvis du er TL kan du bruke TL-
11 kortet til å få rabatt på noen steder. For eksempel: svømmehallen, fotballkamper, bowling
12 og masse andre lekser.

13 Den tredje fordelene med trivselsledere er at hele klassen får bestemme hvem de vil ha som
14 trivselsledere. Det er 3 gutter og 3 jenter fra hver klasse. Hvis dere er 3 klasser blir det 2
15 jenter og 2 gutter fra hver klasse. Etter valget drar TL-ene på lekekurs for å lære nye lekser.
16 Dette syntes elevene er gøy.

17 Ulempene med trivselsledere er:

18 Trivselslederne må gå ut tidligere før de andre for å ordne leken og kommer seinere til neste
19 time. Det går utover andres arbeidsro og læreren må vente på TL-ene før de kan begynne
20 timen.

21 Den andre ulempen er at TL-ene tar nesten alt plass i skolegården. Det kan gå utover de som
22 vil leke utenom Trivselsleder leken. De som faktisk vil leke noe annet for da ikke gjøre det.
23 Da kan det hende at de sitter å kjeder seg i friminuttet.

24 Den siste ulempen med trivselsledere er at ikke alltid TL-ene blir enige. Man er et veldig
25 dårlig forbilde hvis man krangler når man er valgt til TL.

26 Nå har jeg nevnt noen fordeler og ulemper med trivselsledere. Hvis dere er en skole uten
27 trivselsledere burde dere få det. Jeg anbefaler dere virkelig dett! Da får dere mindre
28 mobbing og at elevene kommer i bedre aktivitet.

6.5.1 Den retoriske situasjon

I linje 26-27 henvender Nina seg til en ukjent mottaker: ”Hvis dere er en skole uten trivselsledere burde dere få det.” Ninas tekst ser derfor ikke ut til å være et svar til Granbakken skole, og det påtrengende problemet Nina skal løse blir da at det mangler informasjon om trivselslederordningen på skolens hjemmeside. Hennes publikum blir dermed alle som oppsøker hennes tekst på hjemmesiden til Askeholtet skole.

6.5.2 Fordeler og ulemper

Oversikten nedenfor viser de tre fordelene og de tre ulempene Nina valgte ut i planleggingsfasen, og skrev på sine papirkort:

Argumentkort tekst 7 Nina			
Fordeler	Kommer i aktivitet	Tl må være hjelpsomme	Får tl-kort og belønning
Ulemper	For mindre spisetid og kommer for seint inn i neste time fordi man må rydde etter seg	Stressende	Ikke alltid TL blir enige

Figur 18: Oversikt over Ninas papirkort

Ninas hovedargumenter for å ha trivselsledere er at elevene blir aktive, at trivselslederne er hjelpsomme og at trivselslederne blir belønnet for den jobben de gjør. Som de viktigste ulempene nevner hun at trivselslederne får kortere spisetid, at de opplever stress og at de er uenige. I det ferdige tekstutkastet finner vi igjen alle argumentene, bortsett fra at det er stressende å være trivselsleder. I tillegg til det hun har planlagt på kortene, har Nina i teksten skrevet et avsnitt om fordelene ved at elevene selv bestemmer hvem som skal være trivselsledere, og et avsnitt om ulempen ved at trivselslederlekene tar opp plass i skolegården.

6.5.3 Ethos, pathos og logos

Nina innleder på vegne av egen skole, og forteller at Askeholtet har to års erfaring med trivselslederordningen. Hun benytter vi-form, og skriver at ”Vi har funnet ut noen ulemper og fordeler”. Slik skaper Nina autoritet, og gir inntrykk av at dette er noe skolen stiller seg bak. Nina fremstår som ansvarsfull og omtenkksom når hun i linje 23-24 og 26-28 påpeker hvem de nevnte ulempene vil gå utover. I linje 30-31 skaper Nina tillit ved å påpeke at trivselslederne skal være gode forbilder.

Hos jevnaldrende elever er det grunn til å tro at mange av Ninas formuleringer vil vekke følelser. Hun frister med: kjeks, brus, rabattkort og potetgull, og dette vil nok vekke begeistring hos mange barn. At trivselslederne får bestemme hvilken lek de vil ha, og at elevene får bestemme hvem de vil ha som trivselsledere vil gi barn en følelse av at de kan få innflytelse på ordningen. Formuleringer som ”Da kan det hende de sitter og kjeder seg i friminuttet.” i linje 23 kan derimot skape negative følelser. I linje 26-27 henvender Nina seg direkte til ”dere”, som kan tenkes å være elever ved en annen skole. Hun avslutter i linje 27 med en pathosappell som hun forsterker med ”virkelig” for å understreke sin anbefaling.

Ninas tekst er av typen anbefalende argumentasjon, og hun avslutter også med å uttrykke eksplisitt at hun anbefaler trivselsledere. Hun begrunner sin anbefaling med at trivselslederne er valgt av sine medelever til å hindre mobbing og stimulere til fysisk aktivitet, samt at det er attraktivt å være trivselsleder. Nina advarer mot at TL-lekene tar mye plass i skolegården, og at trivselsledernes arbeid kan forstyrre undervisningen. Hun kritiserer dessuten trivselsledere som krangler for å være dårlige forbilder.

Ninas hovedsynspunkt finner vi i linje 26-28, hvor hun hevder at alle skoler bør ha trivselsledere for å forhindre mobbing og stimulere elevene til å være fysisk aktive.

6.5.4 Hvordan argumenterer eleven?

Nina åpner sin tekst (i linje 2) med gjenta påstanden i overskriften: ”Trivselsledere gir barna mer aktivitet.” Som vi så i oversikten ovenfor, var aktivitet et hovedargumentene som hun hadde planlagt å bruke i teksten. Hun utdyper ved å hevde at aktivitet fører til at barna koncentrerer seg bedre. Her har Nina tatt forbehold ved å legge inn ”Noen sier”. Resten av avsnittet, linje 3-5, bruker Nina til å fortelle hvordan trivselslederordningen foregår på egen skole. Hun forklarer at trivselslederne får bestemme hvilken lek de vil ha, men det uklart hva trivselslederordningen egentlig går ut på.

I linje 6-8 hevder Nina at ”Trivselslederne hindrer at flere blir mobbet. Alle for være med på leken og det er plass til alle. Trivselsledernes jobb er å passe på at alle har noen å leke med og at ingen skal sitter alene”. Det hun fremdeles ikke har gjort, er å informere leseren om at trivselslederne er elever som arrangerer leker i skolegården.

Den neste fordelen Nina presenterer er at ”...de får kjeks og TL-kort.” Det er uklart hvem ”de” er, men det skal nok referere til trivselslederne som er omtalt i avsnittet foran. Nina fortsetter med hvordan trivselslederne belønnes: ”Når et halvt år er over...”, men hun har ikke nevnt at trivselslederne er valgt for et halvt år om gangen. Videre gir Nina eksempler på hvor ”du” kan bruke rabattkortet hvis ”du” er TL. Pronomenet ”du” er her ikke brukt for å inkludere leseren, men på samme måte som det upersonlige pronomenet ”man”. Det siste ordet i linje 12 er nok en tastefeil. Sannsynligvis skal ordet være ”steder” og ikke ”lekser”.

I linje 13 skriver Nina at det er en fordel at hele klassen får bestemme hvem de vil ha som trivselsledere. I stedet for å underbygge denne påstanden, bruker hun resten av avsnittet til å fortelle om valgordning og opplæring av trivselsledere. Nina avslutter avsnittet i linje 16

med: ”Dette syntes elevene er gøy.” Her er det uklart om ”dette” viser tilbake til at elevene synes det gøy å velge trivselsledere, eller om det viser til at trivselslederne synes det er gøy på lekekurs.

Seks elever har nevnt det som en fordel at elevene selv velger hvem som skal være trivselsledere. Kamilla legger vekt på at valgordningen er demokratisk, og argumenterer i denne forbindelsen slik:

For det første velger man trivselslederne gjennom valg. Alle får lov til å bli trivselsleder og bestemme hvem som skal bli. Det er viktig at det er demokratisk og hvis noen får like mange stemmer som en annen blir det loddtrekning.

Også Marit fremhever det som viktig at valgordningen er rettferdig: ”For det andre blir TL’ene valgt så at man er sikker på at det er noen som kan ta ansvar for jobben. Da blir det rettferdig valgt.” Marit ser altså på valgordningen som en garanti for at bare ansvarsfulle elever blir trivselsledere.

I likhet med tretten andre elever nevner Nina i linje 18 det som en ulempe at trivselslederne både må gå ut tidligere, og komme inn senere enn de andre elevene. Nina legger her vekt på følgene dette får for medelevene, mens andre elever har tenkt mer på konsekvensene det får for trivselslederne selv. Koplingen mellom setningene er tydeligere enn i foregående avsnitt av Ninas tekstutkast, når hun lar ”Det” i linje 19 referere til hele foregående setning.

Den neste ulempen er ifølge Nina at ”...TL-ene tar nesten all plass i skolegården” (linje 21). Igjen benytter hun seg av blandet kopling, og lar ”Det” vise tilbake på hele setningen foran. Også i dette avsnittet underbygger Nina sin påstand ved å peke på konsekvensene den nevnte ulempen får for medelevene. I linje 21 og 23 viser Nina at hun er usikker på styrken i sine argumenter når hun tar forbehold ved å sette inn ”kan” og ”kan hende”.

Den siste ulempen Nina presenterer, er at det hender at trivselslederne er uenige. At dette tross alt er en sjeldenhet, markerer hun med ”ikke alltid”. Nina gir ingen forklaring på hva trivselslederne er uenige om, men underbygger ved å hevde at trivselsledere som krangler er dårlige forbilder. Tre andre elever har i likhet med Nina nevnt det som en ulempe at trivselslederne er uenige. Eivind skriver for eksempel: ”Noen ganger krangler TL om reglene hvis det har skjedd noe de er uenige om og da stopper jo hele spillet”. Her får Eivind frem at det ofte er regler trivselslederne krangler om.

6.6 Analyse av elevtekst 16 – Inger

Inger har skrevet den lengste teksten i materialet (486 ord), og hun nærmer seg en drøftende stil når hun utdyper og problematiserer sine synspunkter. Hun veksler mellom ulike synsvinkler innenfor samme avsnitt, og forsøker å se andres synspunkter og reflekterer over mulige begrunnelser. Hun har lagt arbeid i å utstyre tittelen med et språklig bilde, som hun gjentar mot slutten av teksten (linje 30).

1 Trivselsledere gjør dagen lysere

- 2 Her på Askeholtet skole har vi trivselsledere (TL). TL er personer fra 4-7 klasse som
3 arrangerer leker i storefri for at alle barn skal ha noe å gjøre og noen å være sammen med i
4 friminuttene.
- 5 Det er mange fordeler med å ha denne trivselsleder ordningen.
- 6 For det første så får trivselslederene et godt miljø til hverandre, ved å samarbeide på denne
7 måten. De må bli enig om hva de må gjøre for at deres lek skal bli morsom.
- 8 For det andre så er det utrolig mange leker å velge mellom ute i storefri, så det er nesten
9 umulig å ikke finne en lek å være med på. Det er også trivselslederens jobb å få med de som
10 går alene i friminuttene. Det er vanskelig for trivselslederne å alltid se de som er alene, men
11 de får med så mange de ser.
- 12 Den tredje fordelen med trivselsleder-ordningen er at flere og flere barn blir fristet til å være i
13 aktivitet. Det er lettere å konsentrere seg hvis man har vært i aktivitet. Får man konsentrert
14 seg jobber man bedre på skolen. Noen barn sliter med å være i aktivitet, så denne ordningen er
15 veldig bra etter min mening.
- 16 Det er mange fordeler med trivselsleder-ordningen, men det er noen ulemper med det også.
- 17 Den første ulempen er at det blir veldig mye stress for dem, for de må rydde etter leken i
18 storefri. Da går de glipp av gjennomgangen av neste time. Det lager også klitt bråk når døren
19 knirker og de må spørre læreren hva det er vi gjør i denne timen. Det gjør at elevene ser
20 nysgjerrig opp, og mister konsentrasjonen for arbeidet.
- 21 Den andre ulempe er at TL-ene må gå ut fra spisetiden 5 minutter før de andre, og det vil si at
22 TL-ene får mindre tid til å spise. Da går de også glipp av beskjeder i spisetiden og lesingen.
- 23 Den siste ulempen er at trivselslederene ikke alltid kommer overens. Og det er et problem for
24 de som skal være på leken. Det er vanskelig og alltid komme overens for man har så mange
25 forskjellige meninger om akkurat det. Det er mange som ikke er TL som blander seg inn i
26 dette, og det gjør det vanskeligere for TL-ene å finne ut av saken. Det er nok lettere om man
27 ikke er så veldig mange på hver lek, for da blir det bare mange fler forskjellige meninger. Det
28 vil si at det blir vanskeligere å finne ut av saken.
- 29 Jeg har nå nevnt noen fordeler og ulemper ved trivselsleder-ordningen. Det er veldig gøy med
30 trivsels-leker, men krever også tålmodighet og hardt arbeid for å gjøre dagen lysere for
31 elevene på skolen. Dette her noe jeg anbefaler for skolene her i Norge. Det er allerede mange
32 skoler som har ordningen. Og det er lekekurs hvor elevene lærer lekene de skal ha på skolene
33 sine. Der møter de også andre elever.

6.6.1 Den retoriske situasjon

Ingers tekst ser ikke ut til å være et svar på henvendelsen fra Granbakken skole, så hun har sannsynligvis ment å skrive informasjon til hjemmesiden på egen skole. Både valg av argumenter og skrivestil tyder på at Ingers tekst ikke bare er rettet mot jevnaldrende, men også mot et voksent publikum. Problemet Inger skal løse ved hjelp av sin tekst, er at skolens hjemmeside ikke inneholder noen informasjon om trivselslederordningen. Ingers publikum i denne skrivesituasjonen er alle besøkende på skolens hjemmeside som har makt og myndighet til å innføre en ordning med trivselsledere på sin skole. Inger kan påvirke publikums beslutning gjennom å gi tilstrekkelig informasjon om, og anbefale eller fraråde ordningen.

6.6.2 Fordeler og ulemper

Oversikten nedenfor viser hvilke fordeler og ulemper Inger valgte å skrive på papirkort da hun forberedte seg til skriveøkten

Argumentkort tekst 16 Inger			
Fordeler	Tl-ene får et godt miljø.	Alle finner i hvert fall en lek de kan være med på.	Flere barn blir fristet til å være i aktivitet
Ulemper	De blir mye stress for dem, for de må rydde og da kommer de for sent inn i timer.	TL-ene må gå ut fra spisingen 5 min. før de andre.	Trivselslederne kommer ikke alltid overens.

Figur 19: Oversikt over Ingers papirkort

Som vi ser har Inger brukt alle sine forberedte argumenter i det ferdige tekstutkastet.

Ingers hovedargumenter for å ha trivselslederordningen er at trivselslederne utvikler et godt miljø seg imellom, at det er mange leker å velge mellom og at barn blir fristet til å være aktive. De viktigste ulempene med ordningen er ifølge Inger at det er stressende for trivselslederne, at de får kortere spisetid og at de ikke alltid kommer overens.

6.6.3 Ethos, pathos og logos

Inger innleder sin tekst i vi form, og uttaler seg dermed på vegne av skolen. Hun fremstår som omtenksum når hun i linje 9-10 skriver om ”de som går alene”, og i linje 14 om barn som ”sliter med å være i aktivitet”. Inger gjør et poeng av at det er vanskelig for trivselslederne å se de som går alene, at det kan være vanskelig å komme overens, og at det krever

tålmodighet og hardt arbeid å sørge for at medelevene får en bedre skolehverdag (linje 39). At hun fremhever hvor krevende trivselsledernes oppgaver er, vitner om ærlighet, og bidrar til å styrke Ingers troverdighet. De mange eksemplene vitner om erfaring, og bidrar ytterligere til å styrke hennes ethos. Inger har, i motsetning til seksten andre elever i studien, ikke nevnt at trivselslederne får belønning, men i stedet fremhevet at de må samarbeide og være enige. I likhet med avsnittet om at fysisk aktivitet styrker skoleprestasjoner (linje 12-15), kan dette være et forsøk på å rette teksten mot en voksen mottaker.

Allerede i tittelen forsøker Inger å vekke mottakerens følelser ved å skrive at ”Trivselsledere gjør dagen lysere.” Dette språklige bildet gjentar hun i sitt avsluttende avsnitt (linje 30-31). Et slikt bilde vil sannsynligvis appellere til voksne mottakere, men vekker kanskje mindre interesse hos jevnaldrende. Når Inger bruker formuleringer som ”godt miljø”, ”utrolig mange leker” og ”veldig gøy” appellerer hun til følelser hos alle som er interessert i at barn skal ha et godt skolemiljø. I linje 31-32 skriver Inger at det allerede er mange skoler som har ordningen. Dette er en sterk pathosapell som kan stimulere mottaker til handling for å unngå å skille seg ut negativt blant skoler i Norge.

Inger argumentasjon er overveiende av typen anbefalende, selv om hun tar flere forbehold. I linje 10 advarer hun som nevnt om at det kan være vanskelig for trivselslederne å fange opp ensomme elever. En ny advarsel finner vi i linje 17-20 hvor Inger beskriver hvordan trivselslederne går glipp av undervisning og dessuten forstyrrer sine medelever. I linje 23-28 advarer hun mot problemer som oppstår som følge av at trivselsledere ikke kommer overens, og foreslår som løsning at det er færre trivselsledere på hver aktivitet.

Ingers hovedsynspunkt er at trivselsledere gir elever en bedre skolehverdag. Mottakere for teksten hennes er besøkende på skolens hjemmeside, og det hun ønsker de skal gjøre er å bidra til at alle skoler får trivselsledere.

6.6.4 Hvordan argumenterer eleven?

Den første fordelen Inger presenterer, er at trivselslederne får et godt miljø seg i mellom. Inger bruker her ”til hverandre” i stedet for ”seg i mellom”. Hun hevder at det gode miljøet oppnås: ”...,ved å samarbeide på denne måten.” ”På denne måten” refererer sannsynligvis til forklaringen hun har gitt på trivselsledernes oppgaver i linje 2 og 3. I linje 6 utdyper Inger hva samarbeidet går ut på, nemlig at trivselslederne blir enige om hvordan de skal arrangere lekene.

Den neste fordelen ved trivselslederordningen introduserer Inger på følgende vis: ”For det andre så er det utrolig mange leker å velge mellom ute i storefri, så det er nesten umulig å ikke finne en lek å være med på.” På Ingers argumentkort står det derimot: ”Alle finner i hvert fall en lek de kan være med på”. Hun har altså valgt å omformulere påstanden ved å først fremheve det store antallet leker, og dernest peke på hvordan dette gjør det lett for elevene å finne en lek de liker. Inger forsterker påstanden sin ved å bruke ”utrolig” og ”umulig, men har også lagt inn demperen ”nesten”. På den måten holder hun muligheten åpen for at alle likevel ikke finner en lek. Videre informerer Inger om at det ”også” er trivselsledernes ”jobb” å få med elever som går alene i friminuttene. Additivkoplingen ”også” henger dårlig sammen med at det er mange leker å velge mellom. Dette tekstleddet hadde kanskje passet bedre i innledningen hvor trivselsledernes oppgaver blir definert. I linje 10 ser Inger ”jobben” fra trivselsledernes synsvinkel: ”Det er vanskelig for trivselslederne å alltid se de som er alene, men de får med så mange de ser.” Hun demper altså påstanden ved å legge inn et ”alltid”, og tar forbehold om at det kan være elever som ikke blir sett av trivselslederne.

Den siste fordelen presenterer Inger slik: ”Den tredje fordelen med trivselslederordningen er at flere og flere barn blir fristet til å være i aktivitet.” Formuleringen ”blir fristet til” ble nevnt av en elev i den forberedende klassesamtalen, og uttrykksmåten har tydelig inspirert både Inger, Anders, Karoline og Hanna. Videre i avsnittet utvikler Inger en argumentkjede hvor hun, i likhet med Knut, Karoline og Ada, hevder at fysisk aktivitet er gunstig for konsentrasjonsevnen, og at god konsentrasjon fører til bedre skoleprestasjoner. For å gjøre påstandene mer allmenne tar hun i bruk det ubestemte pronomenet ”man”. Inger runder av avsnittet med å uttrykke sin personlige mening om trivselslederordningen. ”Trivselslederordningen” er i dette avsnittet (linje 12) skrevet med bindestrek, mens Inger i linje 5 valgte særskrivning av ordene. Å skrive ordet som et sammensatt ord gir rød strek i Word, mens begge løsningene Inger har valgt blir akseptert.

Den første ulempen Inger nevner er at det er stressende for trivselslederne at de må rydde etter lekene i storefri. Denne ulempen er nevnt av seksten elever (se 5.3), blant andre Karoline (se 6.3) og Nina (se 6.5). I linje 18-20 gir Inger konkrete eksempler på hvordan det foregår når elever kommer for sent inn i timer, og hvilke konsekvenser dette kan få for læreren og medelevene. At hun demper påstanden om at døren knirker med et ”litt”, kan tyde på at hun selv ikke betrakter dette som et sterkt argument.

Den neste ulempen Inger har valgt er at trivselslederne får fem minutter kortere spisetid enn de øvrige elevene. Tjueen av elevene nevner denne ulempen (se 5.3), og Inger forklarer konsekvensene av den avkortete spisepausen på tilsvarende vis som blant andre Knut (se 6.1), Karoline (se 6.2) og Nina (se 6.5).

Sin siste ulempe presenterer Inger på denne måten:

Den siste ulempen er at trivselslederene ikke alltid kommer overens. Og det er et problem for de som skal være på leken. Det er vanskelig og alltid komme overens for man har så mange forskjellige meninger om akkurat det. Det er mange som ikke er TL som blander seg inn i dette, og det gjør det vanskeligere for TL-ene å finne ut av saken. Det er nok lettere om man ikke er så veldig mange på hver lek, for da blir det bare mange flere forskjellige meninger. Det vil si at det blir vanskeligere å finne ut av saken.

Det er uklart om Inger med ”de som skal være på leken” mener trivselslederne som skal *lede* leken, eller medelever som skal være *med* på leken, men sannsynligvis handler dette om trivselslederne. Inger fortsetter i linje 24 med å forklare at det er vanskelig å komme overens: ”...for man har så mange forskjellige meninger om akkurat det.” ”Man” viser her tilbake på trivselslederne, men det er uklart hva ”det” man har så mange forskjellige meninger om er. I linje 26 - 27 forklarer Inger hva som kan gjøre det vanskelig å finne ut av saken, men det er stadig uklart hvilken ”sak” dette handler om. Videre skriver Inger: ”Det er nok lettere om man ikke er så veldig mange på hver lek, for da blir det bare mange flere forskjellige meninger.” ”Nok” antyder at Inger mener at det hun skriver er ganske opplagt, og ”for da” signaliserer at hun skal fortelle hva som blir lettere når man er få på en lek. I stedet forteller Inger hva som skjer når man er veldig mange på hver lek. Slik det også var i begynnelsen av avsnittet, er det her uklart om Inger mener mange trivselsledere, eller mange ”lekdeltakere”. Selv om referansene i dette avsnittet er uklare, så er det tydelig at Inger forsøker å nærme seg problemet med at trivselslederne ikke kommer overens fra flere synsvinkler.

6.7 Analyse av elevtekst 10 – Anders

Anders er en effektiv elev som tidlig meldte at han var ”ferdig” med sin, på det tidspunktet, relativt korte tekst. Han ble oppfordret til å utdype sine argumenter, og strevde en stund med dette. Løsningen fant han i skrivemalen han hadde liggende i fanget. I stedet for å omarbeide og utvikle avsnittene han alt hadde skrevet, benyttet han mange alternative setningsinnledere og føyde til flere løsrevne avsnitt. Det ferdige tekstutkastet utviklet seg til å bli et av de

lengste i materiale (407 ord). Anders bruker virkemidler som vi kjenner fra sms-språk når han uttrykker seg ved hjelp av versaler, utropstegn, smilefjes og engelsk.

1 Trivsel Leder, TL

- 2 TL er en slags leke-organisasjon, der hele skolen skal ha det gøy. TL har veldig mange
- 3 morsomme leker der du hopper, spretter, løper osv. Det er veldig morsomt. Det er fordeler og
- 4 ulemper ved TL.
- 5 Det er noen fordeler med å ha TL leker
- 6 For det første er det umulig å ikke ha det gøy fordi: det er så mange morsomme leker å drive
- 7 med f.eks Stikkball, dødball og bowling
- 8 For de som er TL får de belønning ved avslutning. TL får belønning ved avslutning de får se
- 9 film, de kan ha vannkrig og de får chips og brus.
- 10 For det tredje blir du fristet til å være aktiv, fordi det er så UTROLIG mange gøyale leker! Da
- 11 får du jo bedre helse som kan føre at du ikke får lunge, hjerte og karsykdommer.
- 12 I tillegg hvis du går alene kommer TL bort til deg og spør om du vil være med på leken
- 13 Selv om er det litt slitsomt at TL må komme bort til deg når du har lyst til å alene, TL mener
- 14 ingenting vondt med det!
- 15 Noen ulemper ved TL
- 16 For det første kan det bli konflikt om hvem som skal ha leken, dere må ta avgjørelser om
- 17 hvem som skal være TL. Et lite tips er å ikke komme for sent til møte, for å unngå å ikke
- 18 miste lek!
- 19 For det andre tar TL leker ABSOLUTT all plassen på skolegården, hvis man ikke har stor
- 20 skolegård tar TL hele plassen.
- 21 For det tredje noen bestemmer når de ikke er TL, de som bestemmer når de ikke er TL prøver
- 22 som oftest og jukse til seg at de f.eks ikke døde i "stikkball".
- 23 Nå har jeg nevnt noen fordeler og noen ulemper ved TL. Jeg mener nå at jeg har forklart nok
- 24 til dere skoler som ikke har TL kan "Enjoy It"!
- 25 Til slutt vil jeg si at TL tar ABSOLUTT hele skolegården, sånn at man ikke kan få plass til å
- 26 gjøre noe annet enn å drive med TL. Mener jeg ☺ Premiene TL får er veldig bra, du får velge
- 27 hvilken film dere har lyst til å se, da slipper man to timer av skolen så det er vell veldig bra!
- 28 Så Granbakken skole i Arendal så kan TL leker passe dere veldig bra hvis dere har stor nok
- 29 skole, ellers hvis dere ikke har stor nok skole kan det bli kjedelig at TL propper skolen deres.

6.7.1 Den retoriske situasjon

Det er litt uklart hvem Anders ser for seg som sitt publikum i skrivesituasjonen. I linje 24 henvender han seg til "...dere skoler som ikke har TL...", men i linje 28 adresserer han teksten direkte til Granbakken skole. Hvis elevrådet på Granbakken er publikum, så er problemet Anders skal løse med sin tekst at Granbakken trenger informasjon om trivselslederordningen slik at de kan vurdere om de skal innføre en slik ordning. I den situasjonen har

Anders mulighet til å påvirke Granbakkens avgjørelse ved å anbefale eller fraråde trivselslederordningen.

6.7.2 Fordeler og ulemper

Oversikten nedenfor viser hvilke fordeler og ulemper Anders valgte da han forberedte seg til skriveøkten, og tekstutkastet viser at han benyttet alle.

Argumentkort tekst 10 Anders			
Fordeler	Umulig å ikke ha det gøy	Belønning ved avslutning	Bli fristet til å være aktive
Ulemper	Det kan bli konflikt om hvem som skal ha leken	Tar plassen i skolegården	Vanskelig å være for de eldre

Figur 20: Oversikt over Anders' papirkort

Som fordeler ved å ha TL-leker nevner Anders at det er umulig for elevene ikke å ha det gøy, at trivselslederne får belønning, at elevene blir fristet til å være aktive og at trivselslederne tar kontakt med elever som går alene. Av ulemper peker Anders på at det kan være ubehagelig å bli oppsøkt hvis man ønsker å være alene, at det kan bli rift mellom trivselslederne om hvem som skal arrangere de ulike lekene, at TL-lekene tar mye plass i skolegården og at noen elever utfordrer trivselsledernes autoritet.

6.7.3 Ethos, pathos og logos

Anders skriver med stor selvsikkerhet, og hans mange eksempler vitner om kompetanse og styrker hans troverdighet. Han gir eksempler på hvordan trivselslederne belønnes, hvilke aktiviteter som kan foregå, og hvilke livsstilssykdommer man kan rammes av hvis man ikke er aktiv. Anders fremstår som pålitelig og ærlig når han i linje 17 oppfordrer til å møte presis, og i linje 22 tar avstand fra juks.

Anders legger stor vekt på hvor morsomt det er å ha trivselsledere. Det han skriver mindre om er at tiltaket kan hindre mobbing, og fremme et godt skolemiljø med samarbeid, ansvar og fellesskap. Sett med en voksens øyne kan Anders argumenter om fine premier og fri fra undervisningen (linje 6, 7, 6 og 27) oppfattes som populistiske argumenter som svekker hans ethos. Men, Anders har nok jevnaldrende elever i tankene når han skriver, og det er sannsynlig at de vil oppfatte Anders en som gir gode råd, og som vet hva han snakker om. Bru-

ken av ”du” og ”dere” i stedet for ”en” eller ”man”, er med på å skape nærhet, og gjør at medelever vil kunne identifisere seg med det Anders beskriver.

Ved en utstrakt bruk av positivt ladete ord som ”gøy”, ”gøyal”, ”morsom” og ”belønning” appellerer Anders til mottakerens følelser. Han frister med underholdning og helse for alle, og premier og undervisningsfri for trivselslederne. For å understreke sine synspunkter bruker han versaler, smilefjes og engelske ord.

Argumentasjonen er gjennomgående av typen anbefalende. Anders er tydelig positiv til trivselslederordningen og i linje 6-11 nærmest lovpriser han tiltaket. Han tar imidlertid noen forbehold når han i linje 17 advarer mot å komme for sent, og i linje 29 faktisk fraråder å innføre ordningen hvis skolegården er liten.

Anders’ hovedsynspunkt er at trivselslederordningen er morsom, men plasskrevende. Han mener at tekstens mottaker bør begynne med trivselsledere, så sant de har stor nok skolegård.

6.7.4 Hvordan argumenterer eleven?

Innledningen til Anders, hvor han omtaler trivselslederordningen som en ”slags leke-organisasjon”, har jeg allerede kommentert i kapittelet med gjennomgående trekk (5.4).

Anders innleder med tekstorderen ”For det første” når han i linje 6 introduserer den første fordelen med å ha TL-leker, at det er umulig ”å ikke ha det gøy”. Dette er likelydende med argumentet på kortet han har forberedt. Før han begrunner sin påstand, skriver han ”fordi” og setter kolon. Til slutt i setningen gir han tre eksempler på slike morsomme leker: stikkball, dødball og bowling. Slik han også gjorde i innledningen, fokuserer Anders i dette avsnittet kun på lekaspektet ved trivselslederordningen. Et lignende eksempel finner vi hos Hanna: ”For det første er det umulig og ikke ha det gøy. Det er så mange leker å velge mellom så da er det alltid en lek man har lyst til å leke. Da går man aldri alene.” Hanna innleder identisk med Anders (bortsett fra at hun ikke bruker infinitivsmarket å), men får i sin begrunnelse frem at lekene fører til færre ensomme elever.

På det neste papirkortet til Anders står det ”Belønning ved avslutning”. I teksten innleder han avsnittet slik: ”For de som er TL får de belønning ved avslutning”. Deretter gjentar han at TL får belønning ved avslutning, før han gir eksempler på hva denne belønningen kan gå ut på. I dette avsnittet har Anders ikke brukt den forventede tekstordneren ”For det andre”.

Det neste avsnittet innledes i linje 10 med tekstorderen ”For det tredje”. Anders bruker her en argumentrekke som forbinder aktivitet kausalt med morsomme leker og god helse. Han fremhever hvor morsomme lekene er ved å bruke versaler og utropstegn, som er virkemidler elevene kjenner godt fra sms og chat. I linje 11 har han lagt inn et ”jo” som markerer at det er allment kjent at man får bedre helse ved å være aktiv, og et ”kan” som demper påstanden om at bedre helse fører til at man ikke får ”lunge, hjerte og karsykdommer”. Denne argumentrekken er noe uklar, men det Anders mener er sannsynligvis noe i retning av ”Da får du bedre helse, og unngår lunge, hjerte og karsykdommer”. Dette er et argument som er både viktig og riktig, og som Anders nok har hentet fra offentlig helseopplysning. Ingen sykdommer ble nevnt spesielt i klasesamtalen, og det var heller ikke med i tankekartet eller i eksempelteksten.

Sitt neste avsnitt innleder Anders på denne måten (linje 12): ”I tillegg hvis du går alene kommer TL bort til deg og spør om du vil være med på leken” I stedet for å utvikle de avsnittene han har, velger han altså å innlede et nytt avsnitt med en av de alternative setningsinnlederne fra skrivemalen.

I linje 13 bruker Anders setningsinnlederen som eksempelteksten foreslår som overgang til hoveddel med ulemper, når han innleder nok et avsnitt: ”Selv om det er litt slitsomt at TL må komme bort til deg når du har lyst til å alene, TL mener ingenting vondt med det!” Dette utsagnet har en nær sammenheng med, og kan betraktes som en underbygning av påstanden i foregående avsnitt. Måten Anders her bygger ut sitt tekstutkast på, kan tyde på et slagst ”overforbruk” av tekstinnlederne i skrivemalen.

Som overgang til ulempene ved trivselslederordningen skriver Anders: ”Noen ulemper ved TL”. Denne linjen fungerer mer som en overskrift enn en overgang i teksten.

Den første ulempen Anders presenterer er at det kan bli konflikt om hvem som skal ha leken og at ”dere” må avgjøre hvem som skal være TL.” Deretter kommer Anders med et råd til tekstens mottaker om å møte presis. Igjen har han brukt utropstegn som forsterkning. Her er det vanskelig for uinnvidde å forstå hva konflikten handler, hvem ”dere” er, hvilket møte det er snakk om og hvorfor man skal unngå å ikke miste lek. Det siste ”ikke” er nok overflødig, for sannsynligvis mener Anders ”unngå å miste lek”. Hanna forklarer problemet slik: ”For det tredje har vi for får TL-leker, som betyr at ikke alle trivselsledere har leker.” Eivind er opptatt av den samme ulempen når han skriver: ”Det er litt dumt hvis alle TL lekene er opp-

tatt så du ikke kan få noen jobb.” Det elevene refererer til, er at trivselslederne har møter med de ansvarlige lærerne annenhver fredag. På disse møtene får trivselslederne tildelt de aktivitetene eller lekene de skal lede de neste to ukene. Det kan være rift om å få lede enkelte av aktivitetene, og elever som kommer for sent til møtene må finne seg i å havne bakerst i køen.

Den neste ulempen Anders presenterer er at lekene opptar mye plass i skolegården. For ytterligere å fremheve forsterkeren ”absolutt”, bruker han versaler. Anders tar forbehold om at påstanden bare gjelder for små skolegårder, og gjentar (helt overflødig) at TL tar hele plassen. Her kan man tenke seg at Anders har utviklet den siste setningen uten deretter å lese avsnittet i sammenheng.

Som den tredje ulempen nevner Anders at noen bestemmer når de ikke er TL, mens han på argumentkortet hadde skrevet: ”Vanskelig å være for de eldre”. I tekstutkastet har ikke Anders fått påstanden sin til å passe med tekstordneren ”For det tredje” (Dette problemet omtaler jeg nærmere i kapittel 5.4.), og han bruker komma som skilletegn før han underbygger påstanden med et eksempel. Tekstutkastet mangler imidlertid et vesentlig poeng fra argumentkortet, nemlig at problemet handler om at eldre elever ikke vil innordne seg reglene i aktiviteter ledet av yngre trivselsledere.

I linje 23 skriver Anders at han har nevnt noen fordeler og ulemper ved TL, Deretter henvender han seg til skoler som ikke har trivselslederordning og hevder at han har forklart nok til at de kan ”Enjoy It!”. Han har valgt å avslutte med en engelsk frase uthevet med hermetegn og utropstegn. Dette viser nok at han har en jevnaldrende mottaker i tankene, og holder seg til uttrykksformer han pleier å bruke. Både ”Nå har jeg nevnt noen fordeler og noen ulemper ved...” og ”Jeg mener nå at jeg har...” står som alternative setningsinnledere i skrivemalen, og Anders har valgt å bruke begge.

Linje 25 innleder Anders med ”Til slutt” som er det tredje forslaget til avslutning som står i skrivemalen. Han gjentar påstanden fra linje 19 når han skriver følgende: ”TL tar ABSOLUTT hele skolegården, sånn at man ikke kan få plass til å gjøre noe annet enn å drive med TL.” Dette må jo sies å være en stor ulempe, nærmest en fraråding, og Anders legger til ”Mener jeg ☺”. Når han skriver at dette er hans personlige mening etterfulgt av smilefjes, er det nok for å ta brodden av den innledende negative påstanden. Videre fremhever Anders hvor attraktivt det er at trivselslederne, som belønning for sin innsats, får se film i skoletiden.

Igjen har han avsluttet med utropstegn, for å understreke hvor bra det er å slippe to timer undervisning. I linje 28 henvender Anders seg direkte til Granbakken skole og anbefaler TL-leker, med forbehold om at skolen er stor nok.

6.8 Oppsummering av hovedfunn i utvalgte elevtekster

I denne analysen har jeg selvsagt tatt hensyn til skribernes unge alder, og funnene jeg her presenterer kan ikke gjenkjennes i en enkelt tekst, men vil kunne bidra til å belyse mangfoldet i materialet.

I likhet med funnene fra forrige kapittel tyder også nærlesingen av enkelttekstene på at elevene har hatt nytte av undervisning og materiell. Mange elever viser at de klarer å forestille seg et formål og en mottaker med utgangspunkt i den fiktive e-posten. De skifter mellom ulike synsvinkler, og tilpasser språk og innhold til formål og mottaker.

Når det gjelder de retoriske bevismidlene: ethos, pathos og logos, så viser analysen at mange av elevene har en forståelse av hvordan de skal kommunisere overtalende. De fremstår som troverdige når de posisjonerer seg som kunnskapsrike, kompetente, ærlige og omtenkssomme. Flere henter autoritet gjennom å uttale seg på vegne av skolen, og noen gjør et poeng av sin erfaring som trivselsledere.

Elevene viser også at de på ulike måter kan holde på mottakerens oppmerksomhet, appellere til følelser og motivere til handling. Flere har lagt omtanke i at tekstens tittel skal fange leserens oppmerksomhet, og mange søker gjennom sitt ordvalg å vekke mottakerens engasjement. Typiske ord og uttrykk i denne sammenhengen er: mobbing, ensomhet, rettferdig, valgt, utrolig morsomt, belønning, sunn og frisk og ansvarlig. Noen velger å utnytte mulighetene som ligger i tekstens layout, og uttrykker seg med utropstegn, smilefjes, versaler og appeller.

Analysen av tekstmaterialet viser spor av både lovprisende, advarende, kritiserende, frarådende og anbefalende argumentasjon. Mange elever klarer å fremstille sine synspunkter som sannsynlige, og noen klarer langt på vei å begrunne sine påstander. Av de som underbygger sine argumenter, bruker flere eksempler som viser til årsaker og konsekvenser, og som en mottaker vil kunne gjenkjenne og la seg overbevise av.

Funn fra nærlesingen tyder på at elevene tenker og utvikler teksten underveis i skriveprosessen. De henter argumenter fra offentlig debatt, reklame, egne erfaringer og arbeidsøkten i klasse og gruppe, og mange elever nyanserer sine synspunkter ved ta forbehold, og ved å bruke demper og forsterkere.

En del elever bruker ord som de ikke er helt fortrolige med, og som de i en del tilfeller bruker feil. Noen eksempler på dette er: organisasjon, anordning, organisering, arrangerer, konflikt, ressurser, overvektige, mobbeskala og hjerte- og karsykdommer.

Noen elever underbygger overhodet ikke sine synspunkter, men overfører kun det de har planlagt i forkant av skriveøkten. Mange elever har dessuten problemer med å utdype sine synspunkter og å integrere tilføyelser i sine tekster.

7. Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet synliggjør jeg sammenhengen mellom mine teoretiske perspektiver på dannelse, kritisk tenkning, retorikk og argumentasjon og min undervisningsdesign. I lys av nevnte teorier, og funn fra utprøving og analyse, drøfter jeg om det studerte undervisningsopplegget har et danningspotensial, sammenligner med annen forskning og ser nærmere på mulige utviklingsområder.

Skolen er under press, ikke minst fra et næringsliv som hevder at Norges fremtidige velferd blir avgjort av vår evne til å omsette kunnskap til verdiskaping og arbeidsplasser. NHO har da også et mål om at norske skoleelever skal prestere blant de beste landene i OECD-området i internasjonale kunnskapstester. Gjennom drøftingen av skolens grunnlagsdokumenter i kapittel to, viste jeg at målet for norsk skole ikke er å nå opp i en slags global kunnskapskonkurranseløp. Skolens formål er å gi en allmenndannende opplæring som i tillegg til å formidle kunnskap, gir rom for utvikling av blant annet holdninger og kreativitet.

Læreplanen tar til orde for en kultur som er åpen for nye tanker og ikke bare dveler ved det bestående. I et læringsmiljø som gir rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger skal elevene få praktisk erfaring med å ytre seg, diskutere og argumentere. En romslig argumentasjonskultur i klasserommet kan stimulere til demokratisk dannelse ved blant annet å oppøve elevenes ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon. Min designstudie kan betraktes som et bidrag til en slik argumentasjonskultur.

Som jeg nevnte allerede i denne oppgavens innledning, så er det fornuftig å starte opplæringen tidlig når man skal lære noe som er vanskelig, og det er dessuten lurt å begynne i det små. Kjernen i denne studiens undervisningsdesign er å arbeide med argumenter i plenum og i grupper, for så å skrive en tekst rettet mot en identifiserbar mottaker. En slik undervisningstilnærming mener jeg legger til rette for å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og deres ferdigheter i kommunikasjon. Det er derfor mulig å tenke seg at det ligger et danningspotensial i en slik design, men som Aase (2012) poengterer, så krever danningsoppdraget bestemtning av både eleven og klasseromssituasjonen. Klasserommet må tilby danningsfremmende kommunikasjonssituasjoner, og eleven må være villig til å involverer seg i skriveoppgavene med sin tenkning og kompetanse (s. 55).

Mange nevner skolen og klasserommet som en viktig arena for dialog og meningsbryting (f.eks. Igland&Sundby, 2012, Aase, 2012, Stray, 2012). For å utvikle evnen til å tenke

kritisk, er det nødvendig med et forpliktende fellesskap som er sterkt nok til å tåle uenighet. Medlemmene i et slikt fellesskap må bry seg nok om hverandre til at de er interessert i (for å bruke Hannah Arendts ord) å gå på besøk i hverandres tanker. Å bygge opp et fellesskap av denne typen tar tid, og tid er dessverre blitt en mangelvare i norsk skole. Det kan dessuten være problematisk å utvikle fellesskap og tilhørighet når klassen som enhet er svekket gjennom innføringen av ulike former for gruppeinndeling. Tendensen i skolen går i retning av å prioritere det som kan måles og dokumenteres, på bekostning av mer usynlige, men ikke mindre viktige prosesser. Etter mitt syn er et forpliktende fellesskap basert på tilhørighet i en gruppe eller klasse en nødvendig forutsetning for å drive god opplæring i argumenterende skriving, slik jeg hadde som mål å gjøre i denne designstudien.

Utprøvingen av min teoribaserte undervisningsdesign var på mange måter vellykket, og denne måten å arbeide på var tydelig motiverende for elevene. De var begeistret, og ga uttrykk for at det hadde vært lett å skrive en argumenterende tekst. Gjennom bruk av skrivemal og modelltekst la jeg til rette for en temmelig rigid global tekststruktur. Analysen av elevtekstene viste da også at samtlige tjueseks elever hadde skrevet tekster med en innledning som introduserer trivselslederordningen, en hoveddel med tre fordeler og tre ulemper ved ordningen, og en avslutning. Alle, så nær som fire, inkluderte en meningsytring i sin avslutning.

Fra forskerhold har det, som jeg har vært inne på tidligere, vært uttrykt skepsis til bruk av skrivemaler og modelltekster. Skepsisen dreier seg i første rekke om at slike skrivemønstre kan hemme den frie personlige skrivingen, og føre til fokus på form fremfor kommunikasjonssituasjon (se f.eks. Hertzberg, 2008a). Torvatn (2008, s. 156) hevder i denne sammenhengen at skrivemønstre kan oppleves som tvangstrøyer for sterke elever som ønsker å tøyegrensene for en sjanger. Jeg tror likevel jeg har de fleste med meg når jeg mener at både skrivemønstre og modelltekster kan være til hjelp for elever i arbeidet med å lære flere skrivehandlinger enn den fortellende. Det er kanskje fornuftig å lære noe innenfor en ramme, før man velger å skrive utenfor rammen, eller eventuelt å sprengte den.

En viktig del av rammeverket i studien er papirkortene elevene skrev i forberedelsesøkten. De ferdigskrevne kortene med fordeler og ulemper gjorde at alle kunne starte skrivingen umiddelbart etter at de hadde logget seg på datamaskinene. At det var et kort for hvert argument gjorde at elevene nærmest fikk avsnittsstrukturen gratis. Alle elevene brukte da også argumentene fra kortene i sine tekster. Ved hjelp av skrivemalen og argumentkortene fikk

teksten en oversiktlig struktur, slik at elevene raskt fikk frem ”skjelettet” av en ferdig tekst. En del elever strevde med å få tekstordene i skrivemalen til å passe til argumentene de hadde skrevet på kortene. Det var første gang de prøvde en slik mal, og jeg hadde ikke gjort mer enn å vise den frem og dele den ut. Her hadde nok en tydeligere modellering vært fornuftig. Jeg kunne ha demonstrert hvordan ulike argumenter fra tankekartet eller elevenes kort kan tilpasses de ulike setningsinnlederne i skrivemalen.

Som tidligere beskrevet var temaet for elevenes skriving i denne studien valgt med omhu, og det var derfor ingen overraskelse at det engasjerte elevene. De hadde inngående kjennskap til skolens trivselslederordning, og de kunne bidra med egne erfaringer. Slik sett kunne de ikke ha skrevet om et hvilket som helst emne. Hadde oppgaven for eksempel vært å skrive om fordeler og ulemper ved å sole seg, eller ved norsk EU-medlemskap, hadde et helt annet forarbeid vært nødvendig for å sikre at alle elever hadde noe å bidra med. I tråd med rådene fra mellom andre Andrews et al. (2009) og Hertzberg (2006) (se kap 2.5) kan nettopp det å utnytte potensialet for argumentasjon som ligger i skolefagene skape mer autentiske skrive-situasjoner for elevene. Undervisningsopplegget jeg har utviklet i denne studien kan uten vanskeligheter tilpasses ulike fag. Avhengig av tema kan et forarbeid som inkluderer visning av dokumentarfilm slik Fritzvold (2011) (se kap. 3) foreslår, eller et forarbeid med en utflukt, tilrettelagte fagtekster og rollespill slik Riley og Reedy (2005) (se kap 3.1) har beskrevet, være en måte å få i gang et engasjement hos elevene. Det kunne dessuten vært spennende å prøve en lignende tilnærming innenfor en fiktiv verden som man kan finne i skjønnlitteratur eller fiksjonfilm. Som jeg har vært inne på, så er det viktig å skape et engasjement hos elevene for skriveoppgavens tema. Gjennom felles lesing av bøker og visning av film får man tilgang til et mangfold av retoriske situasjoner som kan utfordre elevene til å kommunisere gjennom skriftlig argumentasjon.

Kommunikasjon er, som jeg allerede har påpekt, en nøkkelferdighet i demokratisk dannelse. I denne studien har retorikken både vært en viktig inspirasjonskilde når det gjelder formålsrettet og mottakerorientert kommunikasjon, og et egnet analyseredskap for å undersøke kommunikative kvaliteter i elevtekstene.

Som det går frem av analysen, så klarte mange av elevene i min studie å utvikle sin argumentasjon fra de enkle argumentene de hadde skrevet på sine kort. Noen elever viser tydelig at de tenker og utvikler teksten underveis i skriveprosessen. De velger ulike perspektiver, og de henter argumenter fra offentlig debatt, reklame, egne erfaringer og fra arbeidsøkten i

klasse og gruppe. Det er fullt mulig å kjenne igjen både forbrukerrollen og borgerrollen i elevenes tekster. Mange bruker populistiske argumenter som dreier seg om belønning, utrolig morsomme leker og frykt for å kjede seg. Andre legger vekt på demokratiske verdier som valg, rettferdighet og ansvar. Gjennom å balansere rollene klarer elevene å markere sin troverdighet gjennom teksten, og flere viser at de behersker språklige virkemidler som appellerer til mottakerens følelser. Flere elever viser gjennom sitt ordvalg at de sikter mot en sakprosatext. Det ubestemte pronomenet ”man” forekommer i så godt som alle tekstene, og flere har brukt ord de sjelden bruker i fortellinger, som for eksempel : anordning, organisering, ressurser, overvektige, mobbeskala og hjerte- og karsykdommer. Disse ordene er riktignok i mange sammenhenger brukt feil, men jeg velger å tolke en slik utprøving av et ”voksent” språk som et tegn på at elevene er i ferd med å utvikle en forståelse av hva som kjennetegner saklige tekster. Kvithyld & Aasen omtaler denne type feil som områder der eleven er på glid, områder de prøver å mestre, og områder det vil være relevant å gi respons på (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 91). Mange elever nyanserer sine argumenter ved å ta forbehold, og bruke demper og forsterkere. Slike modererende eller forsterkende adverbialer (jo, nettopp, selvfølgelig) finner vi først og fremst i resonnerende tekster. De er uttrykk for et ønske om å nyansere, og de viser at skriveren har et reflektert forhold til sitt utsagn. Samtidig viser de at han har en mottaker i tankene, og nærmest fører en tenkt dialog med ham. Bruken av demper og forsterkere har både med evne til nyansert tenking og med mottakerbevissthet å gjøre. At elevene uttrykker sin egen holdning til argumentenes styrke, vitner om god dømmekraft. (Skjelbred 2012, s. 147-148).

Noen elever klarer ikke å utvikle sine argumenter, men skriver kun det de har planlagt i forkant av skriveøkten. De stopper opp etter å ha skrevet inn de ”obligatoriske” elementene, og er usikre på hvordan de skal komme videre. Dette er en kritisk fase i skriveprosessen, og mange elever trenger hjelp for å videreutvikle teksten. Det er ikke nok med generelle kommentarer som ”prøv å forklare litt bedre”, eller ”prøv å utdype hva du mener” slik jeg forsøkte meg med under utprøvingen. Flere av elevene i studien begynte da å se seg omkring for å hente inspirasjon fra medelever, fra eksempelteksten på lerretet og fra skrivemalen. Resultatet av deres anstrengelser var stort sett tilføyelser i teksten som i mange tilfeller gjorde teksten mer uklar. Deres tekster ligner på tekstene Igland (2007, s. 280) beskrev i sin studie: ”...magre tekstar som består av påstandar med lita eller inga underbygging.” For mange elever hadde det vært nyttig om de i forberedelsesøkten hadde jobbet videre med å kombinere argumentkort i hierarkier, slik at hver elev hadde hatt minst to støtteargumenter

til sitt hovedargument. Det ville kanskje gjort det tydeligere for elevene hvilke argumenter som hører sammen og kan utgjøre et samlet resonnement. Det er imidlertid grunn til å understreke at dette fortsatt handler om førsteutkast, slik at elevene som har en svakt utviklet tekst likevel har et godt utgangspunkt for utvikling ved at de har alle tekstelementene på plass.

Flere forskere (f.eks. Igland, 2007, Kvithyld & Aasen, 2011) har imidlertid pekt på at det er vanskelig for elever å bearbeide sine tekster. Ofte vil en slik revisjon begrense seg til en overflatisk ”ommøblering” av momenter og retting av skrivefeil. Kvithyld & Aasen hevder det er avgjørende at lærerens respons blir gitt underveis i skriveprosessen, mens eleven er motivert for å gjøre endringer, og at den tar for seg et begrenset nivå i teksten (2011, s. 89-91). I forbindelse med responsarbeid trekker Kvithyld og Aasen dessuten frem verdien av å knytte den individuelle elevresponsen opp mot skriveundervisningen i klasserommet. Å vise frem kvaliteter og svakheter i elevenes tekster i en klasseromskontekst virker læringsfremmende, fordi sjansen da er større for at responsen blir forstått (2011, s. 89-91). Det er ikke vanskelig å se for seg hvilket potensiale som ligger i elevtekstene i min studie i så måte. Å la elevene få ta del i vurderingen av hva som gjør innledninger gode, hvordan man skaper sammenheng i tekst, hvordan argumenter kan grupperes i hierarkier og utgjøre et samlet resonnement, hvordan synspunkter kan nyanseres og hvordan en avslutning kan utformes, vil utvilsomt være en kilde til læring og refleksjon. At tekstene er digitale gjør det dessuten svært enkelt å hente dem frem på en digital tavle i klasserommet slik Andrews et al. (2009, s. 305) tar til orde for.

For lærere vil det alltid være slik at man tenker at hvis man hadde gitt mer utfyllende forklaringer, så hadde elevene forstått bedre. Det imidlertid klare grenser for hvor mye kateterundervisning elever tåler, og det er viktig å finne en god balanse mellom lærerstimulans og elevaktivitet. For å lære å skrive, så er det nødvendig å skrive. Skriveopplæring er en langsom prosess som krever mye trening over lang tid. Min studie av en skriveprosess på to ganger nitti minutter kan derfor kun betraktes som et lite glimt av dette møysommelige læringsarbeidet.

Den innsikten jeg har utviklet gjennom arbeidet med denne designstudien er knyttet til en bestemt elevgruppe og tekstene de produserte en bestemt skoledag. Studien forteller noe om hvordan elevene har utnyttet undervisningsopplegget i sine tekster, og den gir et innblikk i hvordan elever på 6. trinn faktisk skriver. Det den ikke viser er hvordan elevene eventuelt kan dra nytte av sin nyvunne kunnskap i neste skriveoppgave. Mitt håp er likevel at mine

funn og erfaringer kan gjenkjennes av andre lærere, som kan bli inspirert til å prøve ut lignende undervisningstilnæringer i sine klasserom.

Mange studier forsøker å vise hvordan enkelte elementer i undervisningen virker inn. Jeg velger å betrakte skriveopplæring som et økologisk system hvor undervisning og materiell fungerer i et samspill med lærer og elever, slik at det blir vanskelig å trekke ut et element som avgjørende. Dette harmonerer også med responsen på mitt spørsmål om hva elevene som deltok i studien hadde hatt nytte av i skriveprosessen: ”Alt sammen, sammen!” Det er nok riktig å tenke seg at helheten i undervisningsdesignen er mer enn summen av delene.

I utviklingen av designen var det viktig å kunne tilby et helhetlig undervisningsopplegg, slik at også de som er svake lesere, strever med skrivingen og ikke følger med i nyhetsbildet, har noe å skrive om, og vet hvordan de skal presentere sitt budskap. Ved å sørge for at skrivehandlingen har et formål og en identifiserbar mottaker har jeg lagt til rette for det kommunikative i skriveprosessen. I tillegg har jeg lagt vekt på det dialogiske aspektet i forarbeidet. Gjennom å prøve ut, og dele påstander og argumenter utvikles en dypere forståelse for demokratiske verdier.

Det å lære elever å argumentere slik at de kan møte hat og ekstremisme med argumentasjon, men også vite når de skal bøye av for argumenter som er bedre enn deres egne, er et viktig skritt på veien til å oppfylle skolens samfunnsoppdrag.

Litteraturliste

- Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. I J.Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N.Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 3-7). London: Routledge
- Andersen, Ø. (1996). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassell.
- Andrews, R. (1997). Reconceiving argument. *Educational Review* 49 (3), 259-269.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-14 year olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*. 39 (3), 291 – 310.
- Arendt, H. (2003). Thinking and Moral Considerations. I J.Kohn (Red.), Responsibility and Judgment. New York: Schocken Books
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brodersen, R. B., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K., & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet: tekstanalyse og skriving i akademien*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Chuy, M., Scardamalia, M., Beireiter, C. (2012). Development of Ideational Writing Through Knowledge Building. I E. L. Grigorenko, E. Mambrino, David D. Preiss (Red.),

Writing: A Mosaic of New Perspectives (s. 175-190). New York: Psychology Press.

Clemet, K., & Vatnøy, E. (2011). Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s.811-823). Oslo: Dreyers forlag

Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Flyum, K.H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K.Flyum & F.Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33-76). Oslo: Universitetsforlaget.

Fritzvold, R. (2011). Organdonasjon? – et opplegg for argumenterende skriving i biologi. I K.H.Flyum & F.Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 90-98). Oslo: Universitetsforlaget.

Glomnes, E. (2005). *Skriv bedre! Lærebok i skriving*. Bergen: Fagbokforlaget

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. I J.Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N.Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 17-51). London: Routledge

Gudmundsdottir, S. (1998). Skarpt er gjestens blick. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. [Stockholm]: Wahlström & Widstrand.

Hellesnes, J. (2002). *Grunnane*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget

Hertzberg, F. (2008a). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L.Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer* (s. 223-241). Bergen: Fagbokforlaget

Hertzberg, F. (2008b). Faglig skriving - hvorfor og hvordan. I *Skriving i alle fag – et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole & Universitetet I Oslo*. Lokalisert på <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>

Hertzberg, F. (2009). Nadderudprosjektet i et forskningsperspektiv. I *Skriving i alle fag II*. Acta Didactica. 4:2009. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Lokalisert på <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/skriving-i-alle-fag-2.pdf>

Hetmar, V. (2014). Skrivedidaktik og modellering av tekst. *Viden om læsning*, 15 (1), s. 70-75. København: Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne

Hoel, T. L. (1997). Forsking i eige klasserom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 379-387.

Igland, M-A. (2007). “Svinaktig vanskelig”? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S.Matre & T.L.Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid – skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Igland, M-A. (2009). Negotiating problems of written argumentation. I *Argumentation*. 23(4), 495–511.

Igland, M-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget

Jørgensen, C., & Onsberg, M. (1987). *Praktisk argumentation*. København: Teknisk Forlag.

Kjeldsen, J. E. (1997). Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatik, intention og kvalitet. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 78-109). Bergen: Fagbokforlaget.

Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. [Oslo]: Spartacus.

- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene – Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), s. 71-79.
- Krokmark, T. (2012). Forskende lærer i skolen - en tydeligere profesjon. *Bedre Skole*, (3).
- KUF, (1993). Den generelle delen av læreplanen. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2004). Kultur for læring. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Lok. på <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Lokalisert på <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. (St.meld. nr. 30,2007-2008). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Opplæringsloven. Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J.Smidt, R.Solheim og A.J.Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: why democracy needs the humanites*. Princeton: Princeton University Press
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Riley, J. & Reedy., D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of early childhood literacy*, 29(5), 29-51.
- Sangolt, L. Hannah Arendt - en tenker for mørke tider. *Nytt norsk tidsskrift* , 24 (3), s. 243-255

Skjelbred, D. (2012). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.

Skrivesenteret. (2013a). Historien bak skrivesenteret. Lokalisert på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/historien-bak-skrivesenteret/>

Skrivesenteret. (2013b). Skriverammer. Lokalisert på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>

Skrivesenteret. (2013c). Arbeid med artikkel. Lokalisert på http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Arbeid_med_artikkel_Bente_Nymoen.pdf

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R.Solheim, og A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Viden om læsning, 15 (1), s. 76-89. København: Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne

Stoltenberg, J. (2011). Statsministerens tale ved nasjonal minnemarkering for 22.7.2011. Oslo. Statsministerens kontor

Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Straume, I. S. (2011). Loven det er oss. Danning i et demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 373-390). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Stray, J.H. (2011). Demokrati på timeplanen. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I K.L.Berge & J.H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap I skolen* (s. 17-30). Bergen: Fagbokforlaget

Strömquist, S. (1987). *Styckevis och helt: om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Malmö: Liber

Svenneby, E. (2011). Om å bruke hodet. I L. Auestad & H. Mahrtdt (Red.), *Handling, frihet, humanitet: møter med Hannah Arend* (s. 183-210). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Telhaug, A.O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Torgersenutvalget. (2011). Ungdom, makt og medvirkning. (NOU 2011:20). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/36520908/PDFS/NOU201120110020000DDDDPDFS.pdf>

Torvatn, A.C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder I skriveundervisningen. I R.T.Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 147-158). Oslo: Universitetsforlaget

Torvatn, A.C. (2011). Ulike tilnærminger i sakpreget skrivning. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 241-250). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Tønnesson, J. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget

Tønnesson, J. (2014). Sakprosakompasset: redskap for skrivning av plikt, glede, København: Nationalt Videntcenter for Læsning – Professionshøjskolerne kunnskapstørst og sinne. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 305-322). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>

Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet?: om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet. I M.E.Nergård & I.Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget

Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget

...09.01.2012

Til ... skole
v/rector ...

***Forespørsel om datainnsamling til masteroppgave med tittelen
"Argumenterende skriving på mellomtrinnet – en kasusstudie av et læringsforløp"***

I forbindelse med min masteroppgave i didaktikk ved Høgskolen i Hedmark ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ kasusstudie på 5. Trinn. Jeg har planlagt å samle inn data i form av bilde- og/eller lydopptak av undervisningen i forkant av en skriveoppgave, samt elevenes skriftlige tekster.

Hensikten med undersøkelsen er å studere hvordan elever på mellomtrinnet faktisk skriver argumenterende tekster, og dessuten se om jeg kan finne spor etter forarbeidet i de ferdige tekstene. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og bilde-/lydfiler vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Jeg håper å kunne gjennomføre arbeidet i klassen i mars måned. I tillegg til at jeg orienterte om arbeidet med masteroppgaven på foreldremøtet i høst, vil foreldrene få en skriftlig orientering om prosjektet, hvor jeg ber om tillatelse til innsamling av data i klasserommet.

Først trenger jeg imidlertid tillatelse fra skoleledelsen.

Eventuelle spørsmål kan rettes til meg, eller til min veileder Mari-Ann Igland ved Høgskolen i Hedmark.

Hilsen Gro Stavem

... 09.01.2012

Til foreldre/foresatte på 5. trinn

Som nevnt på foreldremøtet i høst er jeg, ved siden av lærerjobben, mastergradsstudent ved Høgskolen i Hedmark. I min masteroppgave i didaktikk har jeg planlagt å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet skriver argumenterende tekster.

I den forbindelse vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg på 5. trinn hvor elevene diskuterer et aktuelt tema i samlet klasse og i mindre grupper, før de skriver en argumenterende tekst om det samme temaet. Jeg ønsker å gjøre film- og/eller lydopptak av de forberedende klasse- og gruppesamtalene, for å se om jeg finner spor av dette forarbeidet i de ferdige elevtekstene. Alt innsamlet materiale vil bli anonymisert, og bilde-/lydfiler vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

For å kunne gjennomføre undersøkelsen, trenger jeg deres tillatelse til å

- samle inn data i form av bilde-/lydopptak av undervisningen og elevenes skriftlige tekster
- analysere, tolke og bruke innsamlet materiale i masteroppgaven

Alle elevene vil delta i undervisningsopplegget, men det er selvsagt mulig å reservere seg mot å være med i undersøkelsen. Det er også mulig å trekke seg etter at materialet er samlet inn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Argumentasjon er en del av vår hverdag, og i gjeldende læreplan fremheves det å kunne vurdere andres ytringer og å delta i offentligheten med egne meninger som nødvendig for å kunne delta i samfunnsliv og arbeidsliv. Det er godt dokumentert at skriving av argumenterende tekster er et problemområde i skolen, men det finnes lite norsk forskning på feltet.

Gjennom min planlagte studie får våre elever ta del i et arbeid som blir fulgt opp, analysert og rapportert på mer systematisk vis enn det man vanligvis har anledning til i skolen. Jeg gleder meg til å ta fatt på både innsamlings- og analysedelen av prosjektet, og håper selvsagt at så mange som mulig ønsker å delta. Ta gjerne kontakt hvis det er noe dere lurer på.

Hilsen Gro Stavem

✂.....
Svarslipp returneres til skolen innen 27. januar

Jeg/vi gir tillatelse til innsamling av data i klassen og bruk av disse i Gro Stavems masteroppgave.

Foreldre/foresattes underskrift