



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert mastergradsutdanning i lese- og skriveopplæring for lærerspesialister	V�r 2020  �pen
Forfatter: Hilde Nilsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Toril Frafjord Hoem	
Tittel på masteroppgaven: «Det verste var � finne argumentene...» En studie om argumenterende skrivning og elevmedvirkning i utarbeidelse av kvalitetskriterier på 7. trinn	
Emneord: Argumenterende skrivning, argumentasjon, Toulmins argumentasjonsmodell, struktur i argumentasjonstekster, elevmedvirkning, vurdering for læring, kriterier for kvalitet, sjangerpedagogikk	Antall ord: 20804 + vedlegg/annet: 22796  Stavanger, 29. mai 2020

## Forord

Å skrive er hardt arbeid, det er det ingen tvil om. I løpet av tre år med videreutdanning har jeg virkelig fått kjenne på at skriving er en prosess. Arbeidet har vært krevende, i blant frustrerende, men mest av alt lærerikt.

Det er flere personer som har bidratt underveis, og som fortjener en velfortjent takk.

Først vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder, Toril Frafjord Hoem for spesielt god, rask og konstruktiv respons. Du har virkelig øst av din kunnskap og vært til stor motivasjon og inspirasjon i arbeidet. Jeg er svært takknemlig for den uvurderlige støtten du har gitt.

Tusen takk!

En stor takk vil jeg også rette til mine medstudenter som har gitt meg mye glede og inspirasjon under studiet. Vi har vært gode til å heie på hverandre.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver for å ha gitt meg mulighet til å delta og fullføre studiet.

Takk til min familie, venner og kollegaer for at dere har forstått, vist interesse og støttet meg i hele studietiden.

En stor takk vil jeg også rette til kjære Ørjan, Sander og Jesper som har gitt meg den aller beste støtten gjennom disse tre årene. Jeg er evig takknemlig for deres tålmodighet, humor, oppmuntrende ord og kokkelering i de travleste studieperiodene ... og for å ha gitt meg den aller beste hjemmekontorplassen i disse Koronatider.

Stavanger, mai 2020

Hilde Nilsen

## Sammendrag

Formålet med denne kvalitative kasusstudien har vært å undersøke 7. trinnselevers argumenterende skrijving i norskfaget, i en kontekst der de var involvert i utarbeidelsen av kriterier for kvalitet. Problemstillingen jeg søkte svar på var: *Hva kjennetegner 7. trinnselevers argumenterende tekster når de selv er med og definerer kriterier for kvalitet?*

Med utgangspunkt i forskningsbaserte anbefalinger og et teoretisk rammeverk innenfor tre ulike fagfelt, skrivepedagogikk, argumentasjonsteori og vurdering, ble det designet et undervisningsopplegg som innbefattet en skriveoppgave der elevene skrev en argumentasjonstekst. Datamaterialet bestod av fire argumentasjonstekster skrevet av fire elever, elevenes kriterieskjema for skriveoppgavens tekstkvaliteter og notater fra individuelle strukturerte samtaler. Det ble gjort en deskriptiv tekstanalyse med fokus på tekstenes argumentasjon og struktur. Videre ble det undersøkt hvordan elevene støttet seg til de utarbeidede kvalitetskriteriene og hva de oppfattet som kvaliteter.

Resultatene fra den deskriptive analysen viste at flertallet av elevene mestret å strukturere argumentasjonstekstene på en hensiktsmessig måte med bakgrunn i kvalitetskriteriene som de utarbeidet for teksttypen. Analysen av tekstene viste at alle de fire elevene hadde minst tre argumenter for sin hovedpåstand. I tre av de fire tekstene ble argumentene forsøkt styrket ved hjelp av et begrenset utvalg adverbialer. Analysen indikerer at elevene uttrykte hele eller deler av resonnement med stor grad av sikkerhet, mens andre utsagn ble moderert og framsto mer usikre. En av tekstene skilte seg ut ved at den i liten grad inneholdt styrkingsmarkører for argumentasjonen. En annen tekst bemerket seg ved å fremme påstander med stor grad av sikkerhet, og ved større forekomst av styrkingsmarkører i form av adverbialer og ladete adjektiv. Studien viste dessuten at alle elevene så ut til å støtte seg til kvalitetskriteriene i skrijvingen, men at kriteriet «å tilbakevise antatte motargument» var mindre synlige i tekstene.

## Innhold

Forord .....	I
Sammendrag.....	II
1 Innledning .....	1
1.1 Kontekst .....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	3
2 Teoretisk rammeverk .....	4
2.1 Hvordan legge til rette for funksjonell skriving?.....	4
2.2 Hva er elevers utfordringer i argumenterende skriving? .....	7
2.3 Hvordan støtte elevene i argumenterende skriving?.....	9
2.4 Hvordan planlegge et opplegg med argumenterende skriving? .....	13
2.5 Hvordan involvere elever i egen læringsprosess? .....	16
2.6 Hvordan strukturere en argumenterende tekst?.....	17
2.7 Hvordan bygge opp argumentasjon? .....	18
3 Metode .....	22
3.1 Kvalitativ kasestudie .....	22
3.2 Organisering og gjennomføring av undervisningen .....	23
3.3 Datamateriale og utvalg .....	29
3.4 Analyseverktøy.....	30
3.5 Validitet og reliabilitet .....	34
3.6 Studiens begrensninger .....	35
4 Analyse .....	36
4.1 Analyse av Kims tekst.....	37
4.2 Analyse av Viljes tekst.....	41
4.3 Analyse av Billies tekst.....	45
4.4 Analyse av Tonis tekst .....	50

5 Drøfting av funn og resultater .....	52
6 Avslutning .....	59
6.1 Videre forskning .....	60
Referanseliste .....	61
Vedlegg .....	67

## Figur- og tabelliste

Figur 1: Skrivehjulet .....	6
Figur 2: Skrivetrekanten .....	10
Figur 3: Sirkelen for undervisning og læring .....	14
Figur 4: Toulmins argumentasjonstabell, grunnmodell .....	19
Figur 5: Kims tekst .....	37
Figur 6: Viljes tekst .....	41
Figur 7: Billies tekst .....	45
Figur 8: Tonis tekst .....	50
Tabell 1: Undervisningsplanlegging for skriveundervisningen .....	25
Tabell 2: Utarbeidede kvalitetskjenntegn for en argumenterende tekst .....	27
Tabell 3: Skriveoppgave med utarbeidede kvalitetskriterier .....	27
Tabell 4: Tekstmaterialet med utvalgskriterier .....	30
Tabell 5: Analysetabell med spørsmål til argumentasjonen .....	32
Tabell 6: Argumentasjonsanalyse, Kims tekst .....	38
Tabell 7: Argumentasjonsanalyse, Viljes tekst .....	42
Tabell 8: Argumentasjonsanalyse, Billies tekst .....	46
Tabell 9: Argumentasjonsanalyse, Tonis tekst .....	50

## 1 Innledning

I denne studien retter jeg fokus på hvordan elever skriver argumenterende tekster. Innfallsvinkelen er rettet mot prinsippet om elevinvolvering i arbeidet med kriterier og kvalitetskjennetegn og hva forskning sier om argumenterende skriving. Prosjektet springer ut av en uro knyttet til min nåværende praksis. Denne uroen har oppstått fordi jeg gjennom å lese faglitteratur har orientert meg på hva forskning peker på som utfordringer i undervisningen, både når det gjelder skriving og vurdering på feltet (Andrews, 1995; Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005b, 2005c; Smidt, 2011; Freedman & Pringle, 1988; Hattie & Timperley, 2007; Black & William, 1998). Når jeg nå bruker disse nye innsiktene som optikk på egen praksis, ser jeg at noen endringer bør gjøres i egen undervisning. Endringene er knyttet til både skriving og vurdering for læring. Mer spesifikt handler det om at jeg har gitt elevene for ensidig skriveopplæring med for mye fokus på narrativ skriving på bekostning av sakprega skriving, og da spesielt argumenterende skriving. Videre handler det om at jeg i for liten grad har involvert elevene i vurderingsarbeidet ved at de i forkant av vurderingen har blitt invitert med på utarbeidelse av kriterier for kvalitet.

Studien har som siktemål å utvikle kunnskap om arbeid med argumenterende skriving i norskfaget på mellomtrinnet, med særlig vekt på å gi innsikt i hvordan læreren gjennom å involvere elevene i vurderingsarbeidet kan bidra til at elevene utvikler seg som fagskrivere. I norsk sammenheng har jeg funnet lite forskning som undersøker nettopp dette perspektivet. Dermed kan denne studien bidra til nye innsikter innenfor feltet.

### 1.1 Kontekst

I løpet av mine femten år som norsklærer på mellomtrinnet, erfarer jeg at elevene liker å diskutere og argumentere for saker som engasjerer dem i hverdagen – både muntlig og skriftlig. Likevel opplever jeg at skriftlig argumentasjon byr på mange flere utfordringer enn den muntlige. Elevene synes å streve med å begrunne meningene sine, trekke fram andres perspektiv og strukturere innholdsmomentene på en organisert og ryddig måte. Årsaken til at elevene ikke behersker skriftlig argumentasjon særlig godt, kan ha mange ulike forklaringer. En åpenbar forklaring er for lite trening i å lese og skrive denne typen tekster. Det er selvsagt blitt arbeidet med lesing og skriving av saktekster som inkluderer argumentasjonstekster, men elevene har nok i større grad fått lese og skrive fortellende og beskrivende tekster. Det kan

henge sammen med at narrative tekster tradisjonelt sett har vært så tilgjengelige, både som prioriterte tekster i norske læreverk, men også som en del av en høytlesningskultur som har prioritert narrative tekster. En naturlig konsekvens av denne skjevdelingen blir synlig i tekstene. Elevene har utfordringer med å mestre argumentasjonsskriving, og blir usikre på skrivehandlingens forventninger til kvalitet.

Å kunne overbevise andre om sin mening gjennom skriving er en viktig og nødvendig ferdighet som elevene vil ha bruk for, både nå og seinere i livet. For at elevene skal få mulighet til å delta aktivt i samfunnsdebatten og i demokratiske prosesser, trenger de å kunne uttrykke seg gjennom skriftlig argumentasjon. Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK 06), kom skriving som én av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed inngikk skriftlig argumentasjon som skrivehandling i flere fag i skolen. I beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i naturfag, samfunnsfag og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) skal elevene kunne «argumentere for synspunkter» (naturfag), «bygge opp argumentasjon» (samfunnsfag) og «argumentere for og imot ulike standpunkt» (KRLE) (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c). Både i nåværende læreplan (LK 06) og i ny læreplan (LK 20) stilles det krav om at elevene etter 4. årstrinn i norskfaget skal kunne skrive argumenterende tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020d). Norskfaget har fått et særlig ansvar for skriveopplæringen, og det å kunne skrive i norsk innebærer flere elementer, som å «planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre tilpasset formål, medium og mottaker... og uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet ... » (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I denne presiseringen ligger det implisitte føringer for at elevene skal få utvikle og trene på hvordan de kan organisere og strukturere ulike skriftlige språkhandlinger som omfatter ulike hensikter og lesere.

Prosjektet mitt hviler også på et annet sentralt element i undervisningssammenheng, prinsippet om å involvere elevene i læringsarbeidet ved at de selv deltar aktivt i vurdering av eget arbeid. Prinsippet har særlig fått plass i de siste læreplanene (LK 06, LK 20) og har preget undervisningen i flere år gjennom den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Prinsippet for god undervisningsvurdering bygger på at elevene skal få trening i å vurdere og styre eget arbeid for å øke motivasjon og læring. Gjennom dette prinsippet er siktemålet at elevene skal bli mer bevisste på hvor de er i sin læring, hvor veien går videre og hvordan de best kan komme dit. Denne framstillingen støttes også av sentrale forskere innenfor det som omtales som klasseromsvurdering (*classroom assessment*) (Hattie

& Timperley, 2007; Black & William, 1998). Forskerne hevder at elevinvolvering i vurderingsarbeidet kan ha stor betydning for elevenes motivasjon og læring.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Eksplisitt opplæring i argumenterende skriving og elevinvolvering vil ligge til grunn for denne studien som undersøker:

*Hva kjennetegner 7. trinnselevers argumenterende tekster når de selv er med og definerer kriterier for kvalitet?*

For å kunne svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre eksplisitt skriveopplæring i argumenterende skriving for en klasse på 7. trinn med inspirasjon og støtte fra skriveforskning på feltet. Skriveopplæringen vil prioritere utfordringsområder som *argumentasjon* og *struktur*. Elevene vil deretter bli involvert i utarbeidelse av kriterier for kvalitet for teksttypen før de selv skriver en argumenterende tekst om et tema som har subjektiv relevans for dem. Elevtekster fra fire elever vil utgjøre empirien i studien, og tekstenes kvaliteter vil bli analysert i lys av de utarbeidede kriteriene. I etterkant av skriveoppgaven vil jeg dessuten gjennomføre en kort planlagt tekstsamtale med tre spørsmål. Notater fra samtalen vil bli brukt som supplement i analysen. Gjennom en deskriptiv analyse ønsker jeg å kunne identifisere tekstenes kvaliteter, og undersøke i hvilken grad elevene er bevisste på å bruke kriterier som de selv har vært med å utarbeide.

## 1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 2 gjør rede for det teoretiske rammeverket som bringer inn tre ulike fagfelt: skrivepedagogikk, argumentasjonsteori og vurdering. I dette kapitlet presenteres hva tidligere forskning hevder er hovedutfordringene med elevers argumenterende skriving, skrivepedagogiske anbefalinger og anbefalinger fra vurderingsforskning knyttet til elevinvolvering. Metodedelen i kapittel 3 tar for seg prosjektets design og beskriver oppgavens analyseverktøy. I kapittel 4 presenteres analyse av datamaterialet. I kapittel 5 drøftes resultater og funn. Kapittel 6 avsluttes med noen betraktninger og muligheter for videre forskning.



## 2 Teoretisk rammeverk

Siden denne utprøvingen handler om elevers argumenterende skriving i en kontekst der de selv er med og utarbeider kriterier for kvalitet, har det teoretiske rammeverket som presenteres i dette kapitlet forankring fra tre ulike fagfelt: skrivepedagogikk, argumentasjonsteori og vurdering.

Først i kapitlet vil jeg forklare hvordan man kan legge til rette for funksjonell skriving gjennom den skrivepedagogiske modellen *Skrivehjulet* (Solheim & Matre, 2014). Videre vil jeg løfte fram hva forskning peker på som utfordringsområder knyttet til elevers argumenterende skriving og presentere skrivepedagogiske anbefalinger knyttet til tekstfeltet (Andrews, 1995; Andrews, Torgerson, Low & McGuinn, 2009; Berge et al., 2005b, 2005c; Fones, 2001; Freedman & Pringle, 1988; Håland, 2013; Igland, 2007; Lewis & Wray, 2002; Reime, 2019; Riley & Reedy, 2005; Smidt, 2011; Øgreid, 2018). Jeg gjør videre rede for hvordan en kan planlegge undervisning med sikte på å utvikle argumenterende skriving, og tar her utgangspunkt i planleggingsmodellen *Sirkelen for undervisning og læring* (Calaghan & Rothary, 1988, her gjengitt i Kringstad & Lorentzen, 2014). Jeg bringer deretter inn vurderingsforskning som er forankret i vurdering for læring, og som viser hvordan elevinvolvering i utarbeidelse av kvalitetskjenne tegn kan bidra til motivasjon og læring (Black & Williams, 1998; Hattie & Timperley, 2007). For å rette fokus på argumenterende teksters struktur vil en modell inspirert av klassisk retorikk strukturoppbygging i disposisjonsfasen legges fram (Bakken, 2014). Til slutt i kapitlet beskriver jeg argumentasjonsoppbygging gjennom *Toulmins argumentasjonsmodell* (Toulmin, 2003 [1958]).

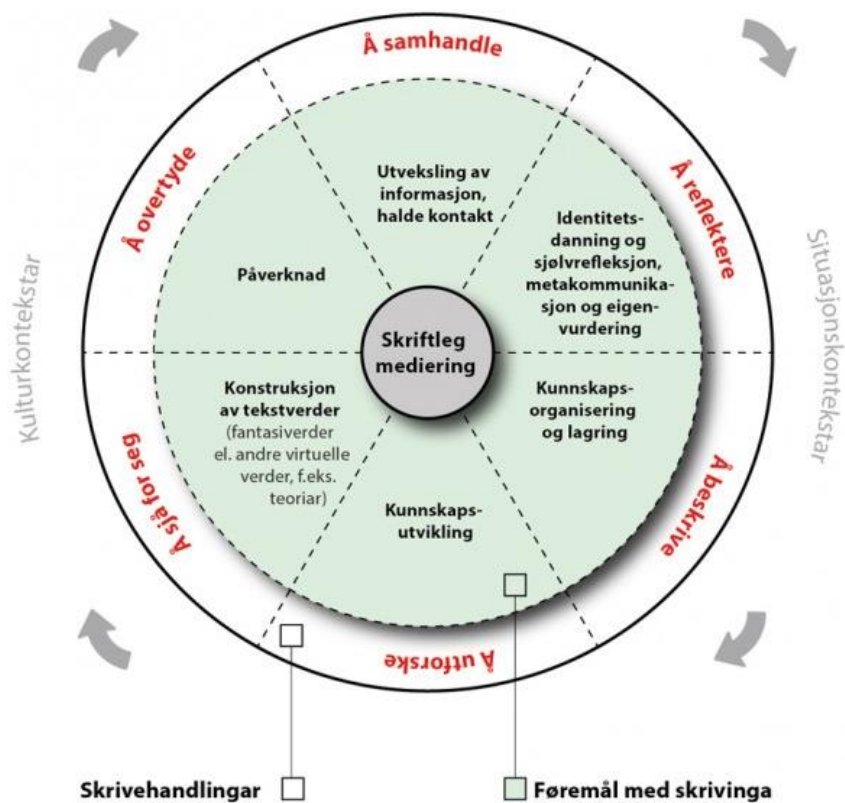
### 2.1 Hvordan legge til rette for funksjonell skriving?

I kompetansemålene for norskfaget 7. trinn under *skriftlig kommunikasjon* i nåværende læreplan (LK 06) står det: «... eleven skal kunne skrive ... argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I ny læreplan (LK 20) videreføres fokuset på argumentasjon gjennom disse målformuleringene for 7. trinn: «... eleven skal kunne ... argumentere ... i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» og «... kunne skrive tekster med tydelig struktur ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Skriving av argumenterende tekster handler om skrivehandlingen å overbevise, der formålet er å påvirke. *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* (Skrivesenteret) skriver i veiledningsheftet *Argumenterende skrivning* (Kringstad & Lorentzen, 2014) at for å kunne overbevise og påvirke leseren i en sak, må tekstene være troverdige, og av den grunn må saken belyses fra flere sider. For å kunne skrive en god argumenterende tekst, trengs det dessuten kunnskap om både tekststruktur og språkføring. Samtidig må skriveren være bevisst språklige valg i forhold til tekstens formål og hvem det skrives til (Kringstad & Lorentzen, 2014). Denne framstillingen av kriterier for argumentasjonstekster gjenspeiler også hva noe av den fremste forskningen (Andrews, 1995) på feltet vektlegger som kriterier. Andrews hevder at argumenterende tekster vil fungere for formålet når elevene greier å uttrykke et tydelig standpunkt gjennom et klart og overbevisende språk, vise til eksempler og bruke sammenligninger og kontraster. I tillegg må skriveren kunne ta i betraktning andres synspunkter. Andrews trekker også fram strukturaspektet, og vektlegger at skriveren må kunne beherske å strukturere innholdsmomentene ved hjelp av tekstordnere og setningsforbindere og kunne forme en innledning og en avslutning (Andrews, 1995).

Forutsetningen for all argumentasjon ligger ifølge Jørgensen og Onsberg (1999) i tvilen. Argumentasjonens formål blir derfor å overvinne denne tvilen. Finnes det ikke tvil om en sak, finnes det heller ingen grunn til å argumentere. Noen ganger søker vi svar gjennom vitenskapelige bevis som gir oss forklaringer på sann viten. Andre ganger ønsker vi svar ved å påvirke mottakeren og få tilslutning til vårt synspunkt gjennom å overbevise (Jørgensen & Onsberg, 1999).

Å kunne påvirke gjennom å overbevise er også dimensjoner som er fremstilt i *Skrivehjulet* (figur 1), som er en visuell og teoretisk tankemodell som framstiller skrivingens mange aspekt (Solheim & Matre, 2014). Modellen viser de funksjonelle sidene ved skriving og hva skrivingen blir brukt til i samfunnet, der samspillet mellom handling og formål er sentral (Solheim & Matre, 2014).



Figur 1 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013a).

Hjulet er konstruert rundt tre dimensjoner: skrivehandlingar, skriveformål og skriftlig mediering. Modellen viser seks skrivehandlingar i en ytre ring og seks formål i en indre ring. De seks skrivehandlingene er: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevisje. Skrivehandlingene står i en grunnstilling mot de mest vanlige koplingene av formål, men modellen er dynamisk og den ytre sirkelen kan dreies slik at både ulike handlingar og formål kan sammenkoble etter behov. Skriveformålene i modellen er: å utveksle informasjon, identitetsdanning, kunnskapsorganisering, kunnskapsutvikling, konstruksjon av tekstverdener og påvirkning. I praksis betyr det at formålet med en argumenterende tekst er å påvirke leseren ved å uttrykke meninger om et gitt fenomen. Likevel kan man også ha til hensikt å påvirke gjennom å for eksempel konstruere en tekstverden. Modellen har også lagt metodiske føringer for læreplanen og for hvordan skolen kan arbeide med de grunnleggende ferdighetene i skriving (Solheim & Matre, 2014). Skrivehjulet kan derfor være et godt verktøy for å bevisstgjøre lærere når de designer skriveoppgaver og planlegger skriveundervisning.

## 2.2 Hva er elevers utfordringer i argumenterende skriving?

De siste tiårene er det gjennomført flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekt som undersøker elevers argumentasjonsferdigheter i skriftlige tekster og hva som skjer når elever får formstøtte eller andre former for tilrettelegging i skrivingen (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b, 2005c; Freedman & Pringle, 1988; Riley & Reedy, 2005). Prosjektene har på ulike måter avdekket hva som kan være utfordringer når det gjelder elevenes argumenterende skriving.

Prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, også kjent som KAL-prosjektet, satte for alvor søkelyset på norske elevers kompetanse i argumenterende skriving (Berge et al., 2005b, 2005c). Prosjektet, som pågikk i perioden 1998 – 2001, undersøkte elevenes læringsutbytte i norsk skriftlig etter endt grunnskole. Resultatene avdekket at i underkant av 15 % av elevene valgte å skrive sakprega tekster til eksamen på 10. trinn, og da i et smalt utvalg av personlige sjangre, som kåseri og debattinnlegg. Elevene både foretrakk og behersket bedre å skrive narrative skjønnlitterære tekster, og de narrative tekstenes kvaliteter ble også vurdert som betydelig høyere enn de sakprega (Berge et al., 2005b). Funnene viste videre at bare et fåtall av elevene som valgte å skrive saktekster ved avgangseksamen, mestret argumenterende skriving på en tilfredsstillende måte. Bare et mindretall av disse elevene behersket argumenterende tekststrategier, og denne kvaliteten var bare å finne i enkelte tekster skrevet av elever med over middels karakter. De sakprega tekstene viste et fravær av åpen og etterprøvbart argumentasjon, og da særlig hos svake og middels skrivere. Tekstene var preget av ekspressive ytringer som var lite underbygget, og der argumentasjonen var ganske tilfeldig organisert. «Det menes i massevis, men det menes ikke på en strukturert måte som gjør det mulig for modelleseren å tolke seg fram til klare syns- og standpunkter med utgangspunkt i teksten alene» (Berge et al., 2005b, s. 183). Funnene fra KAL-studien førte til at det ble satt fokus på elevenes kompetanse både når det gjaldt argumenterende skriving i norskfaget og når det gjaldt skrivingens rolle og betydning innenfor ulike faglige sammenhenger. KAL-studien fikk betydning for utformingen av både kompetansemålene i Kunnskapsløftet i 2006, og for beskrivelsene av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag (Berge, 2005a).

KAL-studiens resultater sammenfalt også med hva internasjonal forskning hadde avdekket når det gjaldt elevers argumenterende skriving (Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1988). Disse studiene løftet fram tre felles utfordringsområder som elevene strevde med, områder

som kan knyttes til både tekstenes innhold- og strukturdel (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b; Freedman & Pringle, 1988).

- Elevene har problemer med overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon
- Elevene har manglende kunnskap om temaet det skal skrives om
- Elevene har manglende kjennskap til modeller for tekststruktur

At overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon løftes fram som krevende og problematisk for elevene, begrunnes i forskjeller i struktur mellom muntlig og skriftlig språk (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b; Freedman & Pringle, 1988). Den muntlige argumenterende dialogen består ofte av korte ytringer mellom to eller flere personer som en umiddelbart får støtte eller motstand fra. Meningsutvekslingen kan dermed gi mulighet for at flere stemmer får forklare og redegjøre for sitt standpunkt, og partene lagrer og husker hverandres argumenter og begrunnelser. Den muntlige argumentasjonen krever derfor ikke en bestemt struktur. Freedman og Pringle (1988, s. 239) sammenligner meningsutvekslingen med en tenniskamp der hver ball kan endre retning og blir forsøkt parert av motspilleren. Skriftlig argumentasjon stiller imidlertid helt andre krav. Her fordres det at skriveren skal kunne diskutere en sak alene uten støtte eller motstand fra andre enn seg selv. Skriveren må derfor være i stand til å memorere og underbygge egne standpunkt, trekke inn motstridende stemmer og samtidig utarbeide en logisk struktur for stoffet som diskuteres. Denne øvelsen kan derfor være svært krevende for elevene, fordi den muntlige argumenterende modellen ikke samsvarer med kravene til den skriftlige (Freedman & Pringle, 1988).

Elevenes manglende kunnskap om temaet de skal skrive om, medfører ofte at de har vansker med å underbygge argumenter. Av den grunn trekker elevene inn personlige meninger i stedet for faglige belegg i forsøket på å argumentere for en sak (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b). Dermed framstår tekstene som magre og lite objektive. Funn fra KAL-prosjektet (Berge et al., 2005b) viste at også de dyktigste skriverne hadde problemer med å bygge opp argumenter, men at disse skriverne likevel hadde andre strategier de kompenserte den manglende kunnskapen med. Flere av skriverne løste problemet ved å ironisere over standpunkter og virkelighetsforståelser som de oppfattet som uakseptable.

Manglende kjennskap til modeller for tekststruktur gjelder spesielt for argumenterende skriving. Freedman og Pringles (1988) forklarer kvalitetsforskjeller mellom ungdomsskoleelevers argumenterende og fortellende (narrative) skriving med at den narrative

tekststrukturen har vært en del av barns hverdag fra svært tidlig alder. Det narrative mønsteret finnes nemlig overalt i barns dagligliv og ligger i små og store hverdagsfortellinger som blir fortalt og gjenfortalt av både voksne og barn. Når små barn blir eksponert for den narrative strukturen gjennom fortellinger, film og tv-programmer, blir også strukturen gjenkjennelig for dem. Mye og tidlig trening i fortellingsstrukturen gjør dermed barna selv i stand til å fortelle muntlige historier som lettere kan transformeres til deres egen narrative skriving. Barn blir imidlertid ikke utsatt for den samme tidlige treningen i argumentasjon, de verken hører eller leser argumentasjon i samme omfang som narrative fortellinger (Freedman & Pringle, 1988).

I tillegg til at forskningen har sett på elevers utfordringer knyttet til overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon, manglende temakunnskap og kjennskap til modeller for tekststruktur, begrunnes også elevenes argumentasjonsskriving ut fra kognitive hensyn. Freedman og Pringle (1988) bringer inn Vygotskys stadieteorier og dannelsen av begreper i sammenheng mellom barns kognitive utvikling og deres evne til abstraksjon knyttet til argumentasjonsskriving (Freedman & Pringle, 1988). Funn fra en av deres studier påpekte at bare halvparten av skriverne i 12-13 års alderen hadde utviklet evnen til å abstrahere og konseptualisere, altså danne seg et bilde av virkeligheten. Riley og Reedy (2005) hevder på den annen side at det er mulig å utvikle barns evne til abstraksjon gjennom argumentasjon. Forskerne studerte hvordan elever i 1. og 2. klasse greide å utvikle argumentene sine når de fikk støtte gjennom eksplisitt skriveundervisning. Studien viste at disse svært unge skriverne, ved nok støtte fra læreren, greide å stille seg kritisk til temaet som ble belyst. Elevene greide ved hjelp av et engasjerende tema og eksplisitt lærerstøtte å utvikle argumentene sine, se en sak fra flere sider og å tilbakevise argumenter - både muntlig og skriftlig.

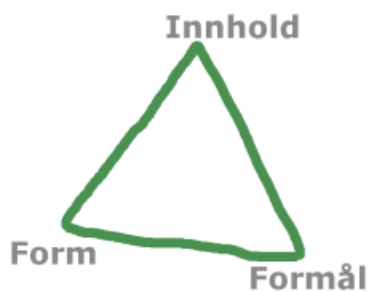
### 2.3 Hvordan støtte elevene i argumenterende skriving?

Forskere er også opptatt av hvordan lærere kan støtte elevenes utvikling av argumenterende skriving. Med utgangspunkt i hva forskning har avdekket som utfordringsområder, har flere studier (Andrews et al., 2009; Fones, 2001; Freedman & Pringle, 1988; Håland, 2013; Igland, 2007; Lewis & Wray, 2002; Reime, 2019; Riley & Reedy, 2005; Øgreid, 2018) undersøkt hvordan læreren kan støtte elevene i utviklingen av argumentasjonsskriving.

Andrews sammen med kollegaer (2009) trekker fram fem suksesskriterier i sin metastudie som omhandler støtte i skriveprosessen. For det første trenger elevene eksplisitt opplæring i

strategier for å bygge opp argumenter. Slik opplæring kan for eksempel inkludere å undersøke spørsmål som skal diskuteres, idémyldring, opplæring i klassisk retorikk samt organisering og strategier for argumentoppbygning. For det andre må elevene få mulighet til å øve på muntlig argumentasjon, motargumenter og gjendrivelse som støtte til skrivingen. For det tredje må elevene ha et tydelig formål og en klar mottaker for tekstene sine. Det fjerde suksesskriteriet dreier seg om at læreren modellerer argumentasjonstekster. Det siste kriteriet handler om at læreren gjennom hele skriveprosessen gir veiledning og støtte i argumentasjonsskrivingen (Andrews et al., 2009).

Kriteriet om at tekster må ha et tydelig formål og en mottaker er også uttrykt i den didaktiske modellen kalt *Skrivetrekant* (figur 2), som ble utviklet i forskningsprosjektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006 – 2010) (Smidt, 2011). Modellen baserer seg på Ongstads triadiske modell (2004) som forteller oss at alle ytringer, skriftlige og muntlige, har tre aspekt: en innholds-, en form- og en bruksside. *Skrivetrekant* illustrerer sammenhengen mellom disse.



Figur 2 *Skrivetrekant* (Skrivesenteret, 2013b).

Formålsaspektet handler om hvorfor en tekst skal skrives, hva den skal brukes til og hvem den skal leses av. Autentiske tekster vil ha et slikt formål. For at elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull, kan det derfor være nyttig å iscenesette skrivesituasjoner med autentiske mottakere som for eksempel foreldre, rektor eller lokalavisa. Ved å skrive til autentiske mottakere unngår man at tekster blir skrevet uten noe klar makrohandling eller formål, det som gjerne blir omtalt som «tomgangstekster» (Skrivesenteret, 2013b). Innholdet er nært knyttet til formålet med teksten, og dreier seg om at teksten får et relevant innhold som står i forhold til skriveoppgaven. Det vil derfor være sentralt at elevene får et tydelig og avgrenset emne som de kan si noe om og som oppleves meningsfull. Tekstens form handler om forbilder og mønstre for hvordan elevene kan skrive tekstene sine. Formen kan blant annet dreie seg om sjangerkonvensjoner og tekststruktur. Det vil likevel være viktig at tekstene ikke

skrives innenfor faste og rigide sjangerkrav, men at det heller rettes fokus på samtaler om for eksempel modelltekster og dens form og innhold (Smidt, 2011).

Å øve på overgangen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon trekkes også fram som et suksesskriterium for hvordan det kan gis støtte i skriveprosessen. Igland (2007) diskuterer i sin kasusstudie hva 9. klasseelever får til og hva de sliter med i en skriveprosess der lærer og elever samarbeider for å videreutvikle argumenterende skriveutkast. Igland løfter fram potensialet som ligger i det responsbaserte samarbeidet mellom lærer og elev når modellering av tekststruktur og skrivestil medieres. Hun peker videre på at elevene i studien hadde særlige vansker med å bruke responsen de fikk til å forbedre tekstene sine knyttet til kunnskap om krevende tema. Igland skisserer hvordan lærere kan møte utfordringsområdene, som både kan kobles til kunnskap om krevende tema og overgangen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon. Fokuset rettes mot mulighetene som åpner seg i arbeidet gjennom tettere og mer systematisk sammenkobling av tale og skrift. Igland løfter fram diskusjonskulturen i klasserommet som sentral. Forskeren foreslår forberedte debattinnlegg og tildeling av roller for ulik perspektivtaking som eksempler på støtte for elevene i overgangen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon, da disse aktivitetene stiller krav til både form, innhold, struktur og stil (Igland, 2007). Iglands studie er aktuell for dette prosjektet fordi muntlig perspektivtaking kan være nyttig å bringe inn i skriveundervisningen når man tar sikte på utvikling av elevenes refleksjon og tenkning i arbeidet med å underbygge argumenter i skriftlige tekster.

Flere studier trekker fram betydningen av modelltekster (Håland, 2013; Øgreid, 2018) og skriverammer (Fones, 2001; Lewis & Wray, 2002; Reime, 2019) som støtte i skriveundervisningen. Modelltekster og skriverammer har til hensikt å vise hvordan tekster kan se ut, og gir elevene støtte i å skape sammenheng og struktur i tekstene sine. Hertzberg (2008) påpeker at å konstruere en argumenterende tekst uten gjentatte ganger å ha sett på eksempler for hvordan tekstene kan struktureres, vil vanskeligjøre en realisering av å kunne skrive denne typen tekster. Håland (2013) har i sin doktorgradsavhandling sett på hvordan modelltekster fungerer som støtte for elevene når de skriver sakprega tekster. Håland konkluderer med at modelltekster setter ulike spor i elevtekstene, både strukturelt og språklig. Studien viser videre at både måten læreren og elevene bruker modelltekstene i undervisningen setter spor i tekstene.



Skriverammer kan forstås som en oppskrift på tekstopbygging, altså hvordan innholdet i en tekst kan struktureres (Skrivesenteret, 2015). Videre består skriverammer av standardiserte mønstre, som også kan innbefatte setningsstartere, bindeord og setningsmønstre. Lewis og Wray (2002), som har utarbeidet flere typer skriverammer, mener elever særlig trenger denne typen støtte når de skriver saktekster. Skriverammene skal i en skriveprosess være et stillas, *scaffold* (Lewis & Wray 2002), som tilbyr den formen for støtte elevene trenger for å utføre en skriveoppgave. Rammene kan også bidra til å hjelpe elevene med å komme i gang med skrivingen, og er et alternativ til *det blanke arket* (Lewis & Wray 2002). Når elevene på sikt mestrer skrivesituasjonen bør rammene fjernes, fordi de da mister sin verdi.

Lewis og Wrays skriverammer er imidlertid blitt kritisert av Fones (2001) for å være for stramme, blant annet fordi elevtekstene blir for like. I et forskningsprosjekt rettet mot å hjelpe spesielt gutter i deres skriveprosess, utarbeidet hun derfor åpnere skriverammer for at elevene skulle få mulighet til å skrive tekster med et større individuelt preg. Fones konkluderte med at skriverammene gav elevene et godt stillas for å danne seg en oversikt over teksten de skulle skrive, fordi rammene ikke var utformet så stramt at elevene ikke fikk vist sitt individuelle særpreget (Fones, 2001). Reime (2019) har i sin masterstudie undersøkt på hvilken måte skriverammer setter spor i 9. klasse elevs argumenterende tekster. Funnene indikerer at skriverammer kunne hjelpe elevene med å komme i gang med skrivingen, vise retning for skrivingen og samtidig sette strukturelle spor i form av titler, spørsmål, tekstbindingsord og fraser. Reime konkluderer videre med at skriverammene, til tross for å følge samme mønster for ramme, ikke bidro til en instrumentalisme som hemmet elevenes kreativitet eller hindret dem i å ta individuelle valg (Reime, 2019).

Betydningen av eksplisitt formstøtte i skriveprosessen blir også diskutert av Øgreid (2018). Gjennom tre delstudier undersøker hun lærerens tekststrukturelle skrivestøtte i form av skriverammer og modelltekster i argumenterende fagtekster (samfunnsfag og religion, livssyn og etikk) i grunnskolens ungdomstrinn. Øgreid argumenterer for at lærerens tekststrukturelle støtte, i form av rigide tekststrukturer, hovedsakelig er en metode for lærerens tilrettelegging av skrivearbeidet i spesifikke skriveprosesser, og ikke først og fremst et mønster for elevenes tekster. Øgreid mener det dreier seg om å forstå modelltekster og skriverammer som enten modeller eller metoder. Faren for ureflektert kopiering og instrumentalisme er ifølge Øgreid stor dersom læreren tenker at verktøyene i seg selv (modelltekster eller skriverammene) vil gi tilstrekkelig støtte i skrivingen. Øgreid argumenterer videre for at skriving og skriveopplæring

primært bør skje på skolen under lærerens ledelse, i en prosess der elevene arbeider med å utvikle tekstene sine steg for steg (Øgreid, 2018, s. 71-72). Avhandlingen til Øgreid er interessant for dette prosjektet fordi den gir noen implikasjoner om at skriverammer og modelltekster må forstås som et verktøy for tilrettelegging av skriveundervisningen, men at verktøyet ikke kan erstatte lærerens støtte og veiledning i en skriveprosess.

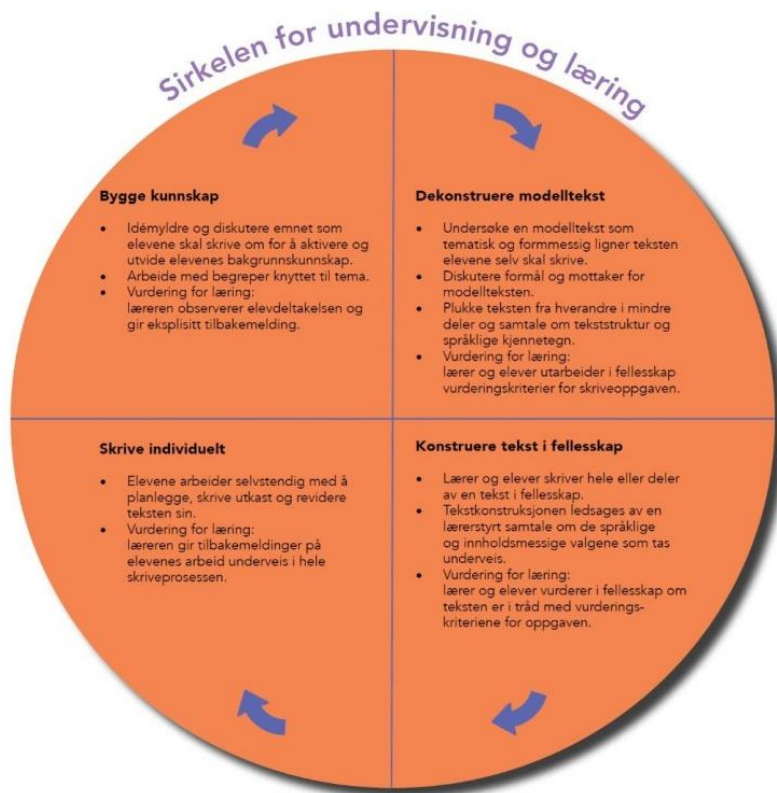
Lærerens støtte og veiledning blir også trukket fram av andre forskere (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). En del elever vil kunne trenge mer skrive støtte enn den som er rettet mot hele klassefelleskapet. Disse elevene vil derfor ha nytte av en mer individuell lærerstøtte. Denne formen for lærerstøtte kan gis gjennom «face-to-face interaction» (Van de Pol et al., 2010). Det vil si at eleven kan ha behov for at læreren gjennom individuelle samtaler bygger stillas ut fra elevens eksisterende utviklingsnivå, når eleven selv initierer behov for støtte. Det handler altså om at eleven utvikler selvstendighet i skivingen gjennom individuelle stillas. Forskerne (Van de Pol et al., 2010) peker på at denne stillasbyggingen bestemmes ut fra tre vilkår; *contingency*, *fading* og *transfer of responsibility*. *Contingency* handler om betinget støtte i en-til-en situasjoner, og viser til en betinget konkret situasjon som tar utgangspunkt i elevens behov. En betinget støtte kan derfor ikke planlegges slik en vanligvis planlegger undervisningssekvenser. *Fading* handler om at læreren gradvis trapper ned støtten, mens *transfer of responsibility* handler om at eleven selv i økende grad får kontroll på sin egen læring. Forskerne eksemplifiserer denne prosessen slik:

If a student, for example, works on a series of tasks and the teacher adapts the support responsively to the understanding of the student, the teacher is teaching contingently. If the student gains understanding, the teacher can fade the support over time. While fading the support, the teacher can also transfer the responsibility to the student so that the learner will take more and more control over his/ her learning (Van de Pol et al., 2010, s. 275).

#### 2.4 Hvordan planlegge et opplegg med argumenterende skiving?

God undervisningsplanlegging er viktig for kvaliteten på lærerens praksis (Munthe & Conway, 2017). Det er derfor viktig at lærerne holder seg faglig oppdatert og bygger undervisningen på forskning (Mausethagen, 2015). Når en skal planlegge for argumenterende skiving, kan det være hensiktsmessig å planlegge for en skriveprosess over en viss tid, i det

som gjerne blir kalt for det mellomlange tidsspennet (Dysthe, 2008). En planleggingsmodell som kan støtte læreren i skriveprosessen er *Sirkelen for undervisning og læring* (figur 3).



Figur 3 *Sirkelen for undervisning og læring* (Skrivesenteret, 2017)

Modellen har sitt opphav i sjangerpedagogikken og Australia på 1980-tallet, og ble først utviklet av Callaghan og Rothery (1988) som planleggingsmodell for bruk av modeltekster i undervisningen. Modellen er seinere omarbeidet av flere forskere og illustrerer hvordan eksplisitt skriveopplæring beveger seg i fire faser (Kringstad & Lorentzen, 2014).

Sjangerpedagogikkens siktemål var å legge til rette for at alle elever, uavhengig akademisk kapital, språklig minoritet eller sosioøkonomiske forhold skulle få mulighet til å delta i samfunnet gjennom eksplisitt støtte i skriveundervisningen (Rose & Martin, 2012).

Skriveundervisningen som ble utviklet var sterkt formorientert, gikk på tvers av fag og la vekt på opplæring i de ulike fagenes sjangre og skrivestiler. Sjangerpedagogikken har i sin opprinnelige form imidlertid vært kontroversiell av flere årsaker (Hertzberg, 2008). Kritikken har vært rettet mot at pedagogikken var for sterkt lærerstyrt, at det ble brukt konstruerte og standardiserte tekstmønstre, og for å ha vektlagt språk- og tekstanalyse for å bedre elevenes skriveferdigheter. I tillegg har skrivepedagogikken vært kritisert for å ha hatt en avvisende

holdning til den mer friere og utforskende skrivingen. Kritikerne av sjangerpedagogikken var skrivepedagogiske retninger som baserte sine teorier på skriving som et identitetsprosjekt, og som vektla en mer fri og personlig skriving med mindre formfokus, retninger innenfor det som omtales som prosessorientert skrivepedagogikk (Blikstad & Hertzberg, 2015).

Hertzberg (2008) trekker fram sjangerpedagogikkens formorienterte skriveundervisning som en risiko for det som betegnes som sjangerformalisme. Det betyr at faste mønstre følges på bakgrunn av for eksempel konstruerte modelltekster som tilfredsstillende visse formkrav uten å ta hensyn til virkelighetens tekster og kommunikasjonssituasjoner. Hertzberg (2008) argumenterer likevel for en sterkere styring og stillasbygging gjennom undervisning og veiledning. Blikstad og Hertzberg (2015) belyser dette perspektivet i artikkelen *Fra sjangerformalisme til sjangeranarki* «... det er ingen grunn til å argumentere for eller imot de ulike retningene, snarere mener vi at det beste fra prosessorientert skriving med hell kan kombineres med det beste fra sjangerpedagogikken» (Blikstad & Hertzberg, 2015, s. 50). Jeg tolker dette utsagnet som at eksplisitt skriveundervisning verken bør følge et for strengt formkrav eller en for personlig og fri skriving, men heller at det tilstrebes et balansert spenningsforhold mellom disse. Hålands studie (2013) er inspirert av den australske sjangerskolen, men bryter likevel med noen av dens prinsipper. Det vil si at modelltekster ikke blir brukt som imitasjon, men som inspirasjon for elevenes skriving.

Selv om vi ikke kan finne igjen betegnelsen *sjangerpedagogikk* i den norske læreplanen, kan en likevel se flere tegn til påvirkning av denne skrivepedagogikken i føringene som ligger i hvordan skriveopplæring kan praktiseres. Ideene kan for eksempel knyttes til hva Skrivesenteret formulerer som anbefalinger i skriveopplæringen. I *Ressursheftet om argumenterende skriving*, utarbeidet av Kringstad og Lorentzen (2014) ved Skrivesenteret, henvises det til *Sirkelen for undervisning og læring* når forfatterne beskriver hvordan lærere kan drive eksplisitt skriveopplæring. Sirkelmodellen skisserer et undervisningsforløp som støtter elevenes skriving gjennom fire faser. I den første fasen bygger man opp kunnskap om emnet det skal skrives om og teksttypen det skal arbeides med. I neste fase blir modelltekster lest, undersøkt, diskutert og dekonstruert med sikte på teksttypens spesifikke tekststruktur og språklige kjennetegn. I den tredje fasen konstruerer elever og lærer tekst i fellesskap, og læreren samtaler, drøfter og veileder elevene om for eksempel ulike språklige og innholdsmessige valg. I den fjerde fasen skriver elevene individuelle tekster. I denne delen, der planlegging av egen tekst pågår, kan også læreren i samarbeid med elevene utarbeide

kvalitetskriterier for teksten med utgangspunkt i hva som er vektlagt i de forhenværende fasene. Fasene kan innbyrdes bytte plass, og det vil i alle skrivesituasjoner ikke alltid være nødvendig å bevege seg gjennom alle fasene.

## 2.5 Hvordan involvere elever i egen læringsprosess?

Skriveundervisning og elevenes involvering i skrivearbeidet tar i dette prosjektet utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, der forståelsen av læring skjer i nærmeste utviklingszone; *the zone of proximal development* (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne sonen representerer hva et barn kan lære med støtte fra en voksen, altså avstanden mellom det barnet i en oppgave kan greie å løse alene og hva det er i stand til å løse ved støtte av en voksen eller andre kompetente (Vygotsky, 1978).

Når elevene skal skrive argumenterende tekster, vil det være viktig for dem å kjenne til hvilke kvaliteter som bør representere teksttypen. SKRIV-prosjektet viste at lærere hadde en klar oppfatning av hva de vurderte som kvaliteter i gode og mindre gode tekster, men at de sjelden kommuniserte disse kvalitetskriteriene ut til elevene (Smidt, 2011). I forskningen blir denne uuttalte kunnskapen gjerne omtalt som lærerens «tause» kunnskap (Polanyi, 1966). Sadler (1989) hevder at å involvere elevene i utarbeidingen av kvalitetskriterier for vurdering kan hjelpe dem med å tilegne seg denne tause kunnskapen, men at det ikke kan forventes at elevene selv har kunnskap om, eller er i stand til å utforme kvalitetskriterier på egen hånd (Sadler, 1989).

Vurdering og vurderingskriterier både kan og bør være sentrale i læringsprosesser uttaler Smidt (2011), og ifølge Black og Williams (1998) er en av nøkkelfaktorene innenfor prinsippet *vurdering for læring* å engasjere elevene i sin egen læringsprosess. Vurdering for læring har som mål å fremme utvikling og læring i en kontekst der elevene deltar i vurderingsprosesser i klasserommet, som å involvere elevene i prosessen med å utforme mål og kvalitetskjenntegn (Black & Williams, 1998). Innenfor denne tenkningen handler det om å gi elevene mulighet til å reflektere rundt egen læring, som vil si å utvikle metakognisjon. Det dreier seg altså om at elevene gjennom tydelige mål og kvalitetskjenntegn blir bevisst på hvor de skal, hvor de er og hva som er neste skritt i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007).

## 2.6 Hvordan strukturere en argumenterende tekst?

Når vi skal skrive en argumenterende tekst, vil det være nødvendig å strukturere innholdet i teksten med det formålet at leseren forstår hva skriveren forsøker å formidle. Mens fortellende tekster har en temporal struktur som er kjent for elevene, kan argumenterende tekster struktureres på mange ulike måter. Forskning (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b; Freedman & Pringle, 1988) har avdekket at elever ser ut til å mangle mentale skjema for tekststruktur når de skriver argumenterende tekster. Elevene trenger derfor støtte for å strukturere denne typen tekster.

I klassisk retorikk betegner man delen der en ordner og strukturerer stoffet i en bestemt rekkefølge for *dispositio*. Dispositiodelen inngår som en av fem hoveddeler delt inn etter en bestemt forestilling om en talers arbeidsprosess, på latin kalt: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* (Bakken, 2014). Arbeidsprosessen var i sin begynnelse beregnet på muntlige taler, men de ulike delene kan også anvendes i arbeidet med skriftlige tekster. Dispositiodelen kan igjen deles inn i seks arbeidsfaser, og Bakken (2014) bruker fasebetegnelsene: *innledningen*, *saksframstillingen*, *disposisjonen*, *positiv argumentasjon*, *gjendrivelse* og *avslutningen*. Den første fasen betegner *innledningen* og har som formål å vekke interesse, vinne leserens oppmerksomhet, sympati, velvilje og troverdighet. I skriftlige tekster kan denne delen også knyttes til overskriften i teksten. Den andre fasen har som formål å formidle selve saken, der *saksframstillingen* formidles på en måte som gir skriveren mulighet til å definere, avgrense og vinkle saken med en intensjon om at leseren skal dele skriverens perspektiv. I den tredje fasen, *disposisjonen*, presenterer skriveren sitt hovedsynspunkt eller standpunkt, og i denne delen kan også skriveren gi en kort oversikt over de viktigste momentene i teksten. I den fjerde fasen, den *positive argumentasjonen*, legger skriveren fram sine argumenter og begrunnelser som støtter hovedsynspunktet. I den femte fasen, *gjendrivelsen*, kan skriveren tilbakevise motargumenter som leseren kan ha. Helt til slutt kommer *avslutningen*, som har som formål å sammenfatte teksten og minne leseren om det mest sentrale i teksten, gjerne med en appell som kan vekke følelser hos leseren (Bakken, 2014).

## 2.7 Hvordan bygge opp argumentasjon?

Foruten en logisk rekkefølge av elementene i teksten (*dispositio*), må også selve argumentasjonen ha en logisk struktur. Den britiske filosofen Stephen Toulmin (2003 [1958]) var opptatt av praktisk argumentasjon, og utviklet en argumentasjonsmodell som forklarer hvordan et *resonnement* støtter opp om en påstand. Toulmins teori bygger på at all argumentasjon kan være rasjonell, som vil si at det ikke finnes noen felles normer for hva som er gyldige argument. Et arguments gyldighet vil være avhengig av konteksten som framsettes, og ikke om argumentet er formelt gyldig i form av en sannhet (Toulmin, 2003 [1958]).

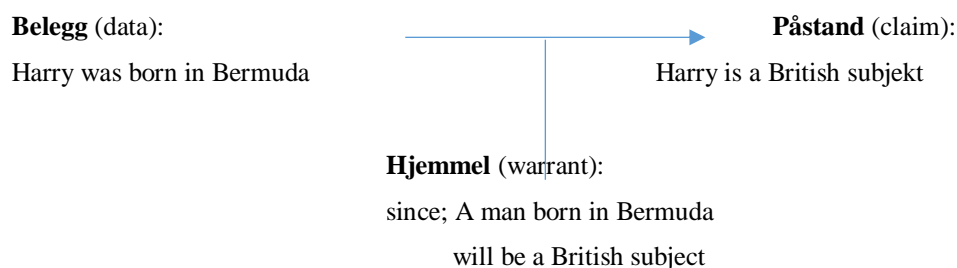
Toulmins argumentasjonsmodell er godt kjent blant argumentasjonsteoretikere innenfor forskningsfelt knyttet til retorikk og kommunikasjon (Grepstad, 1997; Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006). Modellen kan dermed være et redskap i argumentasjon knyttet til for eksempel dagligliv og skole. Toulmin-modellen fanger opp den argumentasjonen vi i praksis bruker når vi forsvarer våre synspunkter og forsøker å overbevise andre. Modellen består i sin helhet av seks ulike komponenter: *claim* (hovedpåstand), som er kjernekomponenten i modellen, og komponentene *data* (belegg), *warrant* (hjemmel), *qualifier* (styrkemarkører), *backing* (ryggdekning) og *rebuttal* (innvending) som alle relaterer seg til hovedkomponenten (Toulmin, 2003 [1958]). Den norske oversettelsen baserer seg på Jørgensen og Onsberg (1999), Kjeldsen (2006) og Breivega (2018). Jørgensen og Onsberg (1999) og Kjeldsen (2006) har oversatt begrepet *rebuttal* til *gjendrivelse* i dansk og norsk bokmål. Grepstad (1997) oversetter begrepet til *atterhald*. Breivega (2018) problematiserer Grepstads oversettelse og peker på at begrepet lett kan misoppfattes. Av den grunn benytter hun begrepet *innvending*. Jeg mener begrepet *innvending* er et mer klargjørende begrep enn de to andre oversettelsene, og vil derfor bruke Breivegas (2018) oversettelse når jeg videre henviser til komponentene i Toulmin-modellen.

Selv om modellen har en sentral plass i argumentasjonsanalyse, gir likevel ikke Toulmin (2003 [1958]) noen retningslinjer for hvordan man skal gå fram for å analysere tekster i praksis. Imidlertid finnes det andre kilder (Grepstad, 1997; Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006) som tilbyr eksempler på argumentasjonsanalyse ut fra Toulmins modell. Jeg vil derfor støtte meg til disse kildene i den videre presentasjonen av argumentasjonstabellen.

I det som gjerne omtales som grunnmodellen inngår de tre første komponentene: påstand, belegg og hjemmel. For at et utsagn skal kunne defineres som et argument, må disse tre

komponentene være til stede (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006) *Påstanden* er det standpunktet som senderen (skriveren) vil forsøke å overbevise mottakeren om, og som hele resonnetet bygger på, og som det gjerne argumenteres for eller imot. For å finne påstanden kan en spørre: «Hva vil skriveren ha mottakerens tilslutning til» (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 14). Påstanden har videre et *belegg* som støtter opp påstanden, altså en kjensgjerning eller opplysning som kan rettferdiggjøre påstanden. Belegget er konkret og eksplisitt og forutsetter mottakers enighet. Det vil si at påstandens belegg må framstå som sant, sannsynlig, relevant eller holdbart for å bli akseptert av mottaker (Kjeldsen, 2006). For å finne belegget kan en spørre: «Hva bygger avsenderen påstanden på?» (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 15). *Hjemmelen* knytter ofte belegget implisitt til påstanden (men kan også uttrykkes eksplisitt), og kan forståes som grunnlaget for å bevege oss fra belegg til påstand. Hjemmelen er gjerne underforstått, og er argumentets fundament fordi det binder sammen det en allerede er enige om, sammen med det som påstås (Toulmin, 2003 [1958], s.91). Hjemmelen kan for eksempel utgjøre allmenne synspunkt, verdier, skikker og felles regler og prinsipper (Kjeldsen, 2006). For å finne hjemmelen kan man spørre: «Hvordan kommer man fra belegg til påstand?» (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 15).

Toulmin (2003 [1958]) illustrerer grunnmodellen av resonnetet gjennom dette eksempelet:



Figur 4 Toulmins argumentasjonsmodell, grunnmodell (min gjengivelse fra s. 92, 2003 [1958])

Påstanden er her: *Harry er en britisk statsborger*. Belegget for påstanden er at *Harry er født på Bermuda*, og implisitt i belegget vil det underforstått bety: *En som er født på Bermuda, er vanligvis en britisk statsborger* fordi Bermuda er britisk territorium, som er kunnskap som ikke uttrykkes eksplisitt, oversettelse fra Kjeldsen (2006).



Et argument eller resonnement kan i Toulmins utvidede modell også bestå av tre andre komponenter: ryggdekning, innvending og styrkemarkør. Disse komponentene er ikke faste eller obligatoriske, men er alle koblet til hjemmelen. Hvis mottakeren ikke aksepterer eller betviler bevegelsen fra belegg til påstand, må hjemmelen forklares eksplisitt ved hjelp av en såkalt *ryggdekning*. Hjemmelens gyldighet må dermed bygges opp med ytterligere og mer presis dokumentasjon eller fakta (Kjeldsen, 2006). For å finne ryggdekningen kan man spørre: Hvilke holdepunkter har avsender for den generelle regel i hjemmelen? (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 26). *Innvending* kan forstås når skriveren frafaller påstanden i argumentet ved å vise til eller påpeke hva det må tas forbehold for, og kan finnes ved å spørre: «I hvilket tilfelle gjelder ikke påstanden?» (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 26). *Styrkemarkøren* vil enkelt forklart antyde styrken av hjemmelen i argumentet. Det vil si at når vi argumenterer, vil vi gjerne signalisere hvordan vi forholder oss til sannhetsgraden i en påstand, altså hvor sikre eller usikre vi er. Det kan vi gjøre grammatisk ved å bruke adverbial som for eksempel «nødvendigvis», «sannsynligvis», «jo», «kanskje» eller modale hjelpeverb som for eksempel «bør», «skal», «må», «kan», som forsterker eller demper utsagnet (Svennevig, 2009). Denne typen språklige ytringer er knyttet til språkets ekspressive funksjon, som sier noe om skriverens holdning til saksforholdet. De modale hjelpeverbene og adverbialene har dermed som funksjon å modifisere innholdet i ytringen, slik at den framstår mer subjektiv. Hvis skriveren ikke bruker modalitetsmarkører, som for eksempel modale hjelpeverb, vil saksforholdet framstå som sant eller objektivt gitt (Svennevig, 2001). I ytringen «Det er en utfordring» finnes ingen modalitetsmarkører. Dermed presenteres påstanden som en sannhet, fordi verbet står i finitt form. Brukes derimot modalitetsmarkøren *kan* inn i ytringen, «Det kan være en utfordring», vil uttrykket framstå med mindre grad av sikkerhet (Svennevig, 2009). Andre styrkemarkører som kan signalisere avsenderens holdninger og vurderinger til emnet det skrives om, er verdiladde ord og uttrykk, som for eksempel adjektiv som «trist», «kjedelig», «elendig» (Svennevig, 2009). Den retoriske effekten av disse vurderingene blir at mottaker posisjoneres til å dele skriverens oppfatninger. Styrkemarkøren skiller seg fra de andre fem komponentene fordi den ikke viser til hele setninger, men er på ord eller frasenivå. Styrkemarkøren finnes ved å spørre «Hvor sikker er skriveren i påstanden?» (Jørgensen & Onsberg, 1999, s. 25).

Toulmins argumentasjonsmodell beskriver her funksjonene i enkeltstående argument, men hverdagens argumentasjon, som også innbefatter elevs argumentasjonstekster, består ofte av større komplekse resonnement enn beskrevet her. Argumentasjonstekster kan struktureres i

rekker eller hierarkier, eller en kombinasjon av disse. Tekster kan for eksempel ha et hovedargument som skriveren søker tilslutning for, gjerne kalt en hovedpåstand eller et hovedsynspunkt. En hovedpåstand som støttes ved å ramse opp to eller flere sideordnete belegg med hjemler og eventuelle styrkemarkører, ryggdekninger og innvendinger omtales ofte som en *argumentrekke* (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006). Tekster med argumenttrekker kan ofte ha form som «For det første..., For det andre..., For det tredje...» (Kjeldsen, 2006). I det som omtales som *argumenthierarki* struktureres argumentasjonen ved at et argument er overordnet et eller flere underordnede argumenter. Det betyr at et argument kan være utgangspunkt for et annet argument, som igjen kan være utgangspunkt for et tredje. I en slik hierarkisk modell begrunnes altså hvert argument med et nytt argument, og i denne bevegelsen av argumenter vil belegget i et argument opptre som påstand i et underordnet argument (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006).

Når en skal forsøke å analysere argumentasjonen i elevtekster ved hjelp av Toulmins argumentasjonsmodell, kan det by på noen utfordringer. Det kan være krevende å identifisere hva de ulike komponentene representerer, fordi hvert resonnement må fortolkes ut fra den gitte konteksten. Man må altså forstå skriverens prosjekt. Det vil si at man må spørre seg selv om tolkningen stemmer med skriverens intensjon og mening, og da tolke hvilke komponenter som fungerer som påstand, belegg og hjemmel ut fra den spesifikke konteksten. Modellen er benyttet som analyseverktøy i flere studier (Breivega, 2018; Hofseth, 2019; Øgreid, 2018), og studiene trekker fram både styrker og svakheter ved bruk av modellen. Breivega (2018) har brukt Toulmin-modellen som analyseredskap i en muntlig-didaktisk kontekst, og trekker fram at styrken ved modellen er at den tydelig og ryddig og får fram hvordan argumentasjonen rundt en hovedpåstand er bygd opp. Samtidig krever modellen at det gjøres noen tilpasninger om analysemodellen skal brukes i muntlige kontekster. Hofseth (2019) har brukt modellen for å analysere elevteksters innhold i kartlegging av deres tekstrevisjonsarbeid. Hun peker på at modellen fungerte godt i analyse av innholdet som viste hvordan elevene argumenterte, selv om modellen kanskje ikke fanget opp alle sider ved innholdet. Disse prosjektenes funn og erfaringer, viser at Toulmin-modellen kan fungere som et godt verktøy å bruke for å forklare og illustrere elevenes argumentasjon med et kontekstuel blikk.

## 3 Metode

Formålet med denne studien er å undersøke hva som kjennetegner 7. trinnslevers argumenterende tekster når elevene selv er med og definerer og utarbeider kriterier for kvalitet. For å søke svar på problemstillingen har jeg valgt å gjøre en deskriptiv analyse av fire elevtekster med fokus på tekstenes *argumentasjon* og *struktur*. Videre undersøker jeg hvordan elevene har støttet seg til utarbeidede kvalitetskriterier i tekstene sine, og hvilke oppfattelser de har av kvalitet.

I dette kapittelet presenterer jeg de metodiske valgene for studien. Først beskriver jeg hvordan prosjektet er organisert og gjennomført, hva slags datamateriale som er innhentet og begrunnelse for utvalgs-kriterier. Deretter presenterer jeg analyseverktøyet som er utviklet på bakgrunn av det teoretiske rammeverket i kapittel 2. Til slutt drøftes studiens validitet, reliabilitet og begrensninger.

### 3.1 Kvalitativ kasusstudie

Studien kan kategoriseres som en kvalitativ kasusstudie som har til hensikt å beskrive kompleksiteten i et bestemt fenomen som forekommer i en bundet kontekst (Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994). Kasusen er bundet til en bestemt aktivitet (Stake, 1995) som er skriving av argumenterende tekster. Videre er kasusen bundet til tid og sted (Creswell, 2003) ved at den er avgrenset til en bestemt klasse på 7. trinn innenfor en spesifikk skriveøkt på 60 minutter. Valg av kasusstudie er gjort for å få muligheten til å utforske dette fenomenet i en naturlig setting (Stake, 1995). Ved å gi fylldige beskrivelser av konteksten, ønsker jeg å gi leseren en rik forståelse av materialet og prosessen (Stake, 1995). Det vil si at leseren skal sitte igjen med en følelse av å ha vært i klasserommet mens elevene utarbeidet kvalitetskriterier og skrev argumenterende tekster. Studien kan også defineres som en deskriptiv kasusstudie fordi den har et beskrivende fokus (Yin, 2009).

Postholm (2017) plasserer personer som tilhører settingen det blir forsket på, som fullstendige medlemmer i forskningsprosessen. I den forståelsen vil jeg som forsker i eget klasserom tilhøre denne kategorien. Jeg er både faglærer i norsk og kontaktlærer i klassen. I tillegg har jeg vært alene om utarbeidelse og gjennomføring av undervisningsdesign og skriveundervisning, samt hatt planlagte tekstsamtaler i etterkant av tekstskrivingen.

Intensjonen min ved å være så “tett på” og involvert i alle delene av prosessen, var at hele skriveprosjektet skulle være en naturlig del av den ordinære undervisningen og elevenes hverdag (Merriam, 1998; Stake, 1995). Jeg kjente elevene, elevene kjente meg, og dermed var det ingen situasjoner som var unaturlig konstruert for dem. Det var likevel ikke uproblematisk å inntre i rollen som både forsker og lærer. Jeg måtte være bevisst min subjektivitet knyttet til hvilke valg jeg tok under hele prosessen.

For å vise hvordan jeg har organisert og gjennomført studien, vil jeg gi en fyldig beskrivelse av tre iscenesatte økter: utarbeidingen av kvalitetskriterier, skriveøkta og den planlagte tekstsamtalen. Disse tre øktene gir datamaterialet, og med bakgrunn i teori vil jeg gjøre en deskriptiv analyse av elevtekstene.

### 3.2 Organisering og gjennomføring av undervisningen

Studien er gjennomført på 7. trinn i en klasse med 24 elever. Skriveundervisningen i argumentasjon ble gjennomført i en periode på to uker i alle norsktimene, det vil si åtte undervisningsøkter á 45 minutter. Øktene har tatt utgangspunkt i prinsippene fra undervisningsmodellen *Sirkelen for undervisning og læring* (Lorentzen & Kringstad, 2014), der alle de fire fasene i modellen har vært representert i opplegget.

For å vise hvordan jeg har planlagt undervisningen, så jeg det som funksjonelt å sette de fire fasene inn i en helhetlig undervisningsplan (tabell 1) som framstiller en klarere sammenheng mellom mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Undervisningsplanen er inspirert av *Leseplanleggeren* (vedlegg 1) som er designet og utarbeidet av Fuglestad, Hoem og Håland (2017), og som legger til rette for planlegging av undervisning i det mellomlange tidsspennet. Da de fire fasene i sirkelmodellen stadig skifter retning eller «glir» over i hverandre, så jeg det som mer oversiktlig for prosjektet å legge fasene inn i denne planleggingsmodellen. Leseplanleggeren er i utgangspunktet et planleggingsverktøy for lesing, men jeg erfarer at den også kan tilpasses skriveundervisning. Planen tar sikte på å først identifisere hva elevene skal lære, for så å planlegge hvordan elevene skal få vist hva de har lært. Deretter planlegges den konkrete undervisningen, for til sist å planlegge hvordan elevene i starten kan forberedes, engasjeres og motiveres (Fuglestad et. al., 2017). Det er denne måten jeg vanligvis planlegger undervisning for å få en god sammenheng mellom mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering.

For å søke svar på prosjektets problemstilling, valgte jeg å gi elevene en skriveoppgave hvor de skulle forsøke å overbevise rektor om sitt syn på et forslag om å redusere leirskoleoppholdet for 7. trinn - fra fem til fire dager. Skriveoppgaven oppfyller skrivingens tre aspekter i Skrivetrekanten; et formål – brev til rektor, en form – struktur og oppbygning av en argumenterende tekst, og et innhold – selve argumentasjonen (Ongstad, 2004). Skrivehandlingen blir å overbevise rektor gjennom påvirkning, jf. Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014).

**Undervisningsplanlegging: Å overbevise - argumenterende skrivning på 7.trinn**  
**Tid: 8 timer (å 45 min.) + 1 t. (å 60 min.) iscenesatt skriveoppgave**

Mål	Hvordan skal elevene få vist hva de har lært?	Oppgaver for å nå målene	Hvordan motivere og engasjere?
<p><b>Fra Kunnskapsløftet</b> (LK 06, norsk:</p> <p>Elevene skal kunne skrive argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker.</p> <p><b>Skrivehandling:</b> Å overbevise; argumentere, uttrykke meninger</p> <p><b>Fokus:</b> Argumentasjon: Elevene forsøker å overbevise mottakeren av teksten om sitt standpunkt ved hjelp av å underbygge argumenter.</p> <p>Argumenter er bygd opp gjennom troverdighet, fornuft og følelser. Bruk av eksemplifisering, startsetninger, appell og retoriske spørsmål.</p> <p><b>Fokus: struktur</b> Elevene skal kunne bygge opp tekst ved hjelp av strukturelle grep som: overskrift/ mottaker, innledning, hoveddel m/ underbygde argumenter, avslutning med konklusjon, avsnittsmarkering</p>	<p>Elevene skriver en argumenterende tekst der de selv er med og definerer kriterier for kvalitet</p> <p><b>Oppgaveformulering:</b></p> <p><i>Dette skoleåret ble leirskoleoppholdet i 7. klasse foreslått redusert fra fem til fire dager.</i></p> <p><i>Hva mener du om dette forslaget? Bør rektor ombestemme seg?</i></p> <p><i>Skriv en tekst der du forsøker å overbevise rektor om ditt syn på saken.</i></p>	<p><b>Materiale:</b> Som støtte i undervisningen brukes de fire fasene i <i>Sirkelen for undervisning og læring</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Bygge kunnskap</b></li> <li>- <b>Dekonstruerer modelltekst i fellesskap</b></li> <li>- <b>Konstruerer tekst i fellesskap</b></li> <li>- <b>Skriver individuelt</b></li> </ul> <p>Ulike modelltekster og dekonstruksjon av disse blir støttefunksjoner til elevenes skrivning; anbefalinger fra veiledningsheftet <i>Argumenterende skrivning</i> utarbeidet av Skrivsenteret (2014).</p> <p><b>Bygge kunnskap:</b> Begrep som må klargjøres: standpunkt (mening), argument, underbygge argument, tilbakevise argument, overbevise, mottaker, troverdighet, tema- og kommentarsetning, startsetninger, appell, retorisk spørsmål</p> <p><b>Lesing og muntlige situasjoner:</b></p> <p><b>Bygge kunnskap/ dekonstruerer modelltekster i fellesskap</b> Modelltekster som støttefunksjon; <i>Fokus</i> - å finne argumenter: <i>Nei til skoleuniform</i> <a href="https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/b5V0d/nei-til-skoleuniformer">https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/b5V0d/nei-til-skoleuniformer</a> og <i>Merkefri</i> <a href="https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/5drK/merkefri">https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/5drK/merkefri</a></p> <p>Oppdrag: Markere argumenter i tekstene (m/ læringspartner), felles gj. gang og diskusjon av for- og motargumenter (en kopi hver). Rollespill – argumentere for ulike synspunkt ved å inntrø i rolle. <i>Fokus</i> - diskutere tekstenes virkemidler (troverdighet, fornuft, følelser), formål og mottakere (klassesamtale).</p> <p><b>Dekonstruerer modelltekster i fellesskap</b>  <i>Flere busser for miljøet? + Gi barna leirskole?</i> <a href="https://kaleido5.cappelendam.no/lt/tekstanalyse.html?tid=1386496&amp;sek=1677019">https://kaleido5.cappelendam.no/lt/tekstanalyse.html?tid=1386496&amp;sek=1677019</a></p> <p><i>Fokus</i> – studerer felles struktur og argumentasjon i teksten - bruker fargekoder i sine kopierte modelltekster; studerer oppbygning: Innledning m/ hovedpåstand (mening), hoveddel m/ troverdige argumenter, begrunnelser, motargumenter, avslutning m/ konklusjon, avsnittsinndeling, setningsstartere (kopi) temasetning (introduksjon av argument) og kommentarsetninger (mer informasjon, begrunnelser, eksempler, ord som kan forsterke meningen.</p> <p><b>Skriving: Bygge kunnskap:</b> Felles idémyldring om tema (spørsmål, fordeler/ ulemper i tokolonneskjema + kjennetegn for kvalitet) <b>Konstruerer tekst i fellesskap.</b> Skriveoppgave: <i>Mange voksne vil påstå at barn og ungdom bruker mye av fritiden sin foran en skjerm; som for eksempel på mobiltelefon, nettbrett og pc. Hva mener du? Skriv en tekst der du forsøker å overbevise dine foreldre om ditt syn.</i></p> <p><b>Skriveoppgave: Siste undervisningstime dagen før skriveoppgaven</b> (se oppg. kolonne 2). <i>Fokus</i> – utforming av kriterier for argumenterende skriveoppgave. Elevene sammen m/ lærer utformer kvalitetskjenne tegn til en argumenterende tekst. <i>Fokus</i> - <b>Bygge kunnskap</b> om skriveoppgavens tema (hjemmearbeid; tokolonnesnotat - fordeler/ ulemper, samtale og idémyldring.</p> <p><b>Individuell skrivning</b> (selve skriveøkta): Felleslesing av oppgavetekst og spørsmål. Elevene skriver en argumenterende tekst til rektor om redusert leirskoleopphold (se kolonne 2). Teksten skrives uten lærerstøtte. Tekstsamtale etter skrivning.</p>	<p><b>Praktisk/muntlig øvelse:</b> linjeøvelse, trene på å argumentere:</p> <p>Elevene tar standpunkt til en påstand, og velger side på linja – enig/ uenig. Uttrykker sin mening ved å begrunne/ argumentere for standpunktet.</p> <p>Eks. påstand: Vi bør selv få velge om vi skal få være inne i friminuttene. – enig/ uenig</p> <p>Vi bør få se på skjerm i spisetiden. – enig/ uenig</p> <p>Vi bør ikke ha lekser i skolen - enig/ uenig</p>

Tabell 1: Undervisningsplanlegging for skriveundervisningen

## Utarbeiding av kvalitetskriterier

I den siste undervisningsøkta, dagen før skriveøkta, ble kjennetegnene for kvalitetskriteriene utarbeidet. For at alle elevene skulle få mulighet til å delta i denne prosessen, fikk de først et individuelt oppdrag med å notere kvaliteter de mente var viktige for teksttypen argumenterende skriving, for så å diskutere kvalitetene med en medelev (en såkalt læringsvenn). Elevene presenterte deretter sine forslag muntlig for klassen og forklarte hva kjennetegnene innebar, mens jeg skrev dem inn i et skjema vist på storskjerm.

Intensjonen min var først og fremst å få alle elevene engasjert i å utarbeide kvalitetskjenntegn for skriveoppgaven, og at jeg som lærer og forsker skulle inntre i «sekretærrollen» og trå støttende til ved uklarheter og mangler om sentrale kvaliteter. Det ble underveis tydelig at enkelte av kvalitetskriteriene behøvde og klargjøres noe, og dermed valgte jeg å stille elevene noen tilleggsspørsmål som kunne tydeliggjøre kriteriene. Elevene trenger tydelige og godt skisserte kriterier, og siden det er læreren som innehar kunnskap om hvilke kvaliteter tekstene bør inneha, må hun derfor støtte prosessen (Sadler, 1989). Støtten jeg ga, påvirket dermed ordlyden på enkelte kriterier. Det ble utarbeidet elleve kvalitetskriterier. Elevene utarbeidet ti kriterier nesten på egenhånd, og jeg skisserte ett. For å bevisstgjøre elevene på tekstens forside la jeg til kriteriet om at elevene skulle sjekke tekstens tegnsetting, eventuelle skrivefeil og om setningene hadde et klart og tydelig språk. I forlengelsen av kriterieutarbeidingen diskuterte elevene seg fram til en kriterierekkefølge som de mente ville følge en noenlunde lik struktur som teksten de skulle skrive. Dermed kunne også kriterielisten fungere som en skriveramme for elevene.

For å vise hvilke kriterier elevene greide å utarbeide på egen hånd og hvilke tilleggsspørsmål jeg som lærer og forsker stilte, har jeg utarbeidet en tabell (tabell 2) med utgangspunkt i notater fra økta.

Utsagn med **Uthevet skrift** er kvalitetskriterier elevene utarbeidet på egenhånd. *Skrift i kursiv* er tilleggsspørsmål fra lærer, stilt for å tydeliggjøre kvaliteter. Skrift med understrekning er momenter elevene la til etter tilleggsspørsmål, og rett skrift er momenter lærer (jeg) la til.

Punkt	Utarbeidete kvalitetskjenne­tegn for en argumenterende tekst	Tilleggsspørsmål fra lærer
1	<b>Jeg har en innledning</b> som forklarer hva teksten handler om og hva <u>meningen min er</u> .	<i>Hva kan være med i innledningen da?</i>
2	<b>Jeg retter teksten til en mottaker.</b>	
3	<b>Jeg har med en hoveddel med minst tre argumenter som jeg begrunner, der jeg gjerne viser til eksempler.</b>	<i>Tenker dere at det alltid skal være med eksempler?</i>
4	<b>Jeg har det viktigste argumentet først.</b>	
5	<b>Jeg forsøker å tilbakevise et argument</b> (et argument for motsatt av det jeg mener)	<i>Hva betyr det å tilbakevise et argument?</i>
6	<b>Jeg bruker avsnitt når jeg skifter argument</b> og mellom innledning, hoveddel og avslutning.	<i>Tenker dere bare avsnitt mellom argumentene?</i>
7	<b>Jeg har med en avslutning med konklusjon</b> der jeg forsøker å overbevise den jeg skriver til.	<i>Hva tenker dere er viktig å ha med her da?</i>
8	<b>Jeg har med et retorisk spørsmål eller en appell.</b>	
9	<b>Jeg skriver til slutt hvem teksten er fra.</b>	
10	<b>Jeg forsøker å variere ord og startsetninger</b> for å skape en spennende tekst og god sammenheng.	<i>Hvorfor er det viktig å variere ord og startsetninger?</i>
11	<b>Jeg sjekker til slutt rettskriving, tegnsetting og om setningene er lett for leseren å forstå.</b>	<i>Hva kan være lurt å gjøre etter at du har skrevet ferdig teksten?</i>

Tabell 2: Utarbeidede kvalitetskjenne­tegn for en argumenterende tekst.

De utarbeidede kvalitetskriteriene ble formulert som sjekkpunkter med et jeg-perspektiv i et skjema som elevene fikk utdelt sammen med skriveoppgaven da de startet skriveøkta. Elevene vurderte seg selv ut fra kategoriene ja/nei i skjema etter skriveøkta (tabell 3), og disse skjemaene inngår som del av datamaterialet sammen med elevtekstene.

*Dette skoleåret ble leirskoleoppholdet i 7. klasse foreslått redusert fra fem til fire dager. Hva mener du om dette forslaget? Bør rektor ombestemme seg? Skriv en tekst der du forsøker å overbevise rektor om ditt syn på saken.*

Kjennetegn på kvalitetskriterier i en argumenterende tekst	Ja	Nei
Jeg har en innledning som forklarer hva teksten handler om og hva meningen min er.		
Jeg retter teksten til en mottaker.		
Jeg har med en hoveddel med minst tre argumenter som jeg begrunner, der jeg gjerne viser til eksempler.		
Jeg har det viktigste argumentet først.		
Jeg forsøker å tilbakevise et argument (et argument for motsatt av det jeg mener)		
Jeg bruker avsnitt når jeg skifter argument og mellom innledning, hoveddel og avslutning.		
Jeg har med en avslutning med konklusjon der jeg forsøker å overbevise den jeg skriver til.		
Jeg har med et retorisk spørsmål eller en appell.		
Jeg skriver til slutt hvem teksten er fra.		
Jeg forsøker å variere ord og startsetninger for å skape en spennende tekst og god sammenheng.		
Jeg sjekker til slutt rettskriving, tegnsetting og om setningene er lett for leseren å forstå.		

Tabell 3: Skriveoppgave og utarbeidede kvalitetskriterier for argumentasjonstekst



## **Skriveøkta**

Skriveoppgaven tok utgangspunkt i et tema som elevene var engasjerte i og som hadde subjektiv relevans<sup>1</sup> for dem. En slik tilnærming kan bidra til at skrivingen kjennes både meningsfull og motiverende. Da forslaget om at leirskoleoppholdet på 7. trinn kunne bli redusert med en dag, ble engasjementet vekket hos elevene. Et par dager før skriveøkta fikk elevene i hjemmearbeid å skissere fordeler og ulemper til forslaget i et to-kolonneskjema. Skjemaet ble tatt med på skolen, og ulike argumenter og begrunnelser ble diskutert og reflektert over gjennom muntlige aktiviteter - som rollespill og praktiske aktiviteter (se tabell 1). I to-kolonneskjemaet kunne også elevene tilføre nye argumenter etter disse aktivitetene. Gjennom dette arbeidet var målet at elevene skulle opparbeide seg et skriveoverskudd<sup>2</sup>. Jeg ønsket likevel ikke at skjemaet skulle være styrende på skrivingen, slik at de bare flyttet argumenter fra arket over i teksten, så derfor var ikke skjemaet tilgjengelig for elevene under selve skriveøkta. Skriveøkta var satt til 60 minutter, og før elevene startet å skrive, presenterte jeg oppgaven ved å lese den høyt. Elevene fikk da mulighet til å stille spørsmål om uklarheter. Alle tekstene ble skrevet digitalt på skolen, uten lærerstøtte. Tekstene ligger passordbeskyttet i *google classroom* læringsplattform. Det vil si at det bare er eleven og jeg som har tilgang på tekstene.

## **Tekstsamtaler**

For å få tak i elevenes egne oppfattelser av kvaliteter i tekstene og hvordan de hadde brukt kvalitetskriterier i skriveprosessen, utarbeidet jeg et intervjukjema med tre åpne spørsmål:

- Hva var viktig for deg å få fram i teksten?
- Kan du peke på en del i teksten du er spesielt fornøyd med?  
(Kan du også forklare hvorfor?)
- Hvordan opplevde du å bruke kriteriearket?

Spørsmålene ble stilt i fast rekkefølge til alle elevene i en individuell samtale i etterkant av tekstskrivingen, og kunne gi meg kontekstuell støtte i å forstå elevenes tanker om sin egen tekst og bruk av kvalitetskjennetegn. Elevene er vant til individuelle fagsamtaler om tekster,

---

<sup>1</sup> Begrepet subjektiv relevans stammer fra Jon Smidts doktoravhandling. Han brukte begrepet i forbindelse med litteraturarbeid og vil at elevene skal oppleve subjektiv relevans (1989, s. 245). Begrepet vil også være relevant når det gjelder skriveoppgaver, fordi elevene her skriver en tekst med bakgrunn i noe som er relevant for dem og de har erfaringer fra i hverdagen.

<sup>2</sup> Svanes og Øgreid (2020) bruker begrepet skriveoverskudd i forbindelse med at det er viktig å skape meningsfulle skrivesituasjoner for elevene, slik at de kan opparbeide seg et skriveoverskudd før tekstska- ping.

og dermed var ikke denne samtalen en unaturlig aktivitet for dem. Fontana og Frey (2000) bruker betegnelsen *strukturert intervju* når intervjueren stiller respondentene en lik serie spørsmål som er utarbeidet på forhånd. Strukturerte intervju har vanligvis lite rom for variasjon i svarene, og av den grunn stilles sjeldent åpne spørsmål (Postholm, 2017). Postholm (2017) argumenterer heller for å bruke betegnelsen *planlagte, formelle intervju* når en rekke spørsmål er skissert på forhånd og spørsmålene har som formål å støtte en subjektiv forståelse av det som undersøkes. Da jeg i dette prosjektet både har hatt rollen som lærer og forsker, var det mer naturlig i denne konteksten å kalle de individuelle samtaler for *tekstsamtaler*.

Jeg valgte å samtale med alle elevene, og begrunnelsen var da at jeg kunne bruke flere objektive utvalgsriterier i studien. Men med så mange samtaler kan det være en fare for at kvaliteten svekkes, fordi det kan være utfordrende å holde på konsentrasjonen gjennom alle samtaler og samtidig få notert ned alt elevene sier. For å løse dette dilemmaet, ble tekstsamtalene fordelt over tre dager med pauser innimellom. Sekvensen startet med at hver elev leste sin tekst høyt for meg. Dette grepet ble gjort for at elevene lettere skulle huske hva de hadde skrevet, og dermed knytte seg til tekstmaterialet.

Hver tekstsamtale varte i ca ti minutter. Jeg noterte elevenes svar for hånd, og de håndskrevne og noe utydelige tekstnotatene ble senere samme dag skrevet inn på pc for å sikre at kvaliteten på materialet ble best mulig. Utskrift av tekstnotatene ble umiddelbart festet sammen med utskrift av elevens tekst og utfylt kriterieark. Elevenes navn og skole var fjernet før utskrift ble tatt, slik at materialet var aidentifisert.

### 3.3 Datamateriale og utvalg

Datamaterialet består av 23 elevtekster, festet sammen med skjema for elevenes egen vurdering med utgangspunkt i de utarbeidede kriterier og notater fra tekstsamtalene. Jeg ønsket å studere nærmere et mindre utvalg tekster, og gjorde videre en reduksjon av materialet i samarbeid med min veileder i prosjektet. Objektive kriterier lå til grunn for datareduksjonen. 4 elever argumenterte for å redusere leirskoleoppholdet til fire dager og 19 elever argumenterte for fem dagers leirskole. Jeg ønsket begge hovedstandpunktene representert i mitt utvalg for å få en størst mulig variasjon i argumentasjonen. Videre valgte jeg tekstlengde som utvalgsriterium og innlemmet den korteste og lengste teksten i hver kategori (tabell 4).

Elevtekstene i studien har fått fiktive navn, og siden jeg ikke lenger vet om dette er gutter eller jenter, har jeg gitt dem kjønnsnøytrale navn som Kim, Vilje, Billie og Toni.

Kim	Vilje	Billie	Toni
Argumenterer for 4 dager på leirskole	Argumenterer for 4 dager på leirskole	Argumenterer for 5 dager på leirskole	Argumenterer for 5 dager på leirskole
Lengste tekst	Korteste tekst	Lengste tekst	Korteste tekst

Tabell 4: Tekstmaterialet med utvalgsriterier

Studien ble meldt inn til NSD, som konkluderte med at studien ikke var meldepliktig. Prosjektet behandler ikke personopplysninger som gjør at enkeltpersoner kan identifiseres. Kvittering av vurderingen av meldeskjemaet og meldingsdialogen mellom meg og NSD er lagt med som vedlegg. (NSD, vedlegg 2 og 3).

### 3.4 Analyseverktøy

For å søke svar på problemstillingen om hva som kjennetegner 7. trinnselevers argumenterende tekster når de er med og definerer kriterier for kvalitet, baserer jeg meg på det teoretiske rammeverket i kapittel 2. Jeg har valgt å se på utfordringsområder knyttet til tekstenes argumentasjon og struktur. I selve argumentasjonen har jeg derfor valgt å rette fokus på hvordan skriveren søker mottakers tilslutning til sin hovedpåstand og hva skriveren bygger påstanden på. Videre retter jeg fokus på hvordan skriveren har organisert innholdsmomentene i teksten. Jeg har derfor utviklet to ulike analyseverktøy som tar sikte på å analysere elevtekstene med utgangspunkt i disse to aspektene.

I analysen av argumentasjonen så jeg det som hensiktsmessig å vektlegge komponentene i Toulmins grunnmodell: (hoved)påstand, belegg, hjemmel og komponenten styrkemarkør fra den utvidete modellen. Selv om analysen vektlegger disse komponentene, vil også komponentene ryggdekning og innvending kommenteres i enkelte tekstplasser for å vise styrken i argumentasjonen. Styrken av argumentasjonen analyserer jeg ved å undersøke ytringens modalitet og ved å se på adverbialer. I tillegg ser jeg om elevene bruker verdiladete adjektiver som signaliserer deres holdninger og vurderinger til emnet (Svennevig, 2003).

Selve skriveoppgaven legger føringer for at argumentasjonen i tekstene organiseres som en *argumentrekke*. Det vil si at skriveoppgaven spør etter begrunnelser for et hovedargument elevene må ta stilling til. Hovedargumentet støttes da av flere sideordnede argumenter som fungerer som belegg for hovedargumentet (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006).

Jeg behandler strukturen i elevtekstene med utgangspunkt i klassisk retorikkstrukturoppbygging *dispositio* (Bakken, 2014). Toulmin-modellen kan gjerne integreres med andre perspektiv og metodiske innfallsvinkler i retoriske analyser (Breivega, 2020). Jeg har valgt å undersøke hvordan resonnement samvirker med rekkefølgen som momentene blir presentert i (*dispositio*). Slike kombinasjoner kan dermed gi nye innsikter i skrivedidaktikken. Jeg har likevel valgt å først analysere tekstenes argumentasjon for så å analysere strukturen. Valget er tatt på bakgrunn av at analysen da framstår som ryddig og oversiktlig. Jeg har valgt å kalle de to analysekategoriene for *Argumentasjonen* og *Strukturen*.

I analysen vil jeg også trekke inn elevenes betraktninger om egen tekst og bruk av kvalitetskriterier, og derfor vil datamaterialet fra tekstsamtalen og det utarbeidete kriterieskjemaet for kvalitet kobles inn, under overskriften *Samtale om tekst og kvaliteter*. Når jeg på denne måten kombinerer ulike metodeperspektiv, i det som gjerne kalles en triangulering (Creswell, 2003), vil det være mulig å belyse problemstillingen fra forskjellige sider – noe som kan styrke studiens pålitelighet (Postholm, 2017).

### **Argumentasjonen**

For å kunne analysere hvordan elevene argumenterer, har jeg valgt å designe en analysetabell (tabell 5) der jeg plasserer innholdet fra elevtekstene inn i komponentene fra Toulmins argumentasjonsmodell. For å finne komponentene i elevenes argumenter, har jeg valgt å bruke analyse spørsmål lånt fra Jørgensen og Onsberg (1999), som jeg fritt har oversatt fra dansk til norsk. Spørsmålene har jeg satt inn i analysetabellen for å svare på hvordan elevene argumenterer. I tabellen setter jeg først skriverens hovedpåstand, for så å finne beleggene som bygger oppunder hovedpåstanden. Videre finner jeg hjemmelen til hvert belegg som knyttes til generelle normer, regler og prinsipper og støtter opp hele resonnementet. Hjemmelen i et argument er ofte implisitt, men kan også opptre eksplisitt ved at den uttales (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006). Jeg markerer derfor hjemmelen som *implisitt* eller *eksplisitt* i tabellen. For å antyde styrken av hjemmelen, studerer jeg hvor sikker skriveren er i sin argumentasjon ved å se på bruken av adverbialer, modalverb, finitte verbal og verdiladede

adjektiv. Om argumentasjonen innehar innvendinger og ryggdekninger som støtter hjemmelen, vil også eksempler fra disse komponentene vises i analysetabellen.

I et resonnement vil ikke alltid alle komponentene være representert, mens andre kan opptre flere ganger, jmf. Toulmins grunnmodell og utvidete modell (Toulmin, 2003 [1958]). Av den grunn kan analysetabellene som knyttes til elevtekstene fravike fra illustrasjonen av analysetabellen her.

Hovedpåstand	Hva vil avsender ha mottakers tilslutning til?
Belegg	Hva bygger avsenderen påstanden på?
Hjemmel (implisitt/ eksplisitt)	Hvordan kommer man fra belegg til påstand?
Styrkemarkører	Hvor sikker er avsender på påstanden?
Innvending	I hvilket tilfelle gjelder ikke påstanden?
Ryggdekning	Hvilke holdepunkter har avsender for den generelle regelen i hjemmelen?

Tabell 5: Analysetabell med spørsmål til argumentasjonen

Argumentasjonstabellen er i denne studien brukt for å analysere selve argumentasjonen i elevtekstene, og dermed vil det knyttes noen utfordringer ved at deler av tekstene settes inn i en slik modell. Tekstene blir dermed brutt opp, og man står i fare for å tolke og forstå enkeltdele i motsetning til å forstå teksten som en kontekstuell helhet. I tillegg greier neppe analysemodellen å fange opp alle sidene ved elevenes argumentasjon. Jeg tenker likevel at ved å være bevisst dette dilemmaet, så kan analyseverktøyet fungere.

## Strukturen

Jeg har operasjonalisert strukturen i tre analysekategorier kalt: innledningen, hoveddelen og avslutningen.

I kategorien *innledningen* vil den første delen av en argumenterende tekst favne en innledning som har som formål å vekke interesse, oppmerksomhet og troverdighet hos leseren (Bakken, 2014). Denne delen kan også knyttes til overskrifter. Videre vil skriveren klargjøre hva saken handler om og forsøke å få leseren til å dele skriverens perspektiv (Bakken, 2014). I denne delen fremsettes også hovedpåstanden der det kan argumenteres for eller imot. Disse momentene inkluderer det som i arbeidsfasen *Dispositio* blir kalt: innledningen,

saksframstillingen og disposisjonen (Bakken, 2014). I korte, skriftlige argumenterende tekster ser jeg det som hensiktsmessig å inkludere de tre fasene i tekstens første del, altså i kategoriseringen *innledningen*.

I kategorien som rommer *hoveddelen* har jeg valgt å trekke inn de neste to arbeidsfasene i *Dispositio*; fasene kalt positiv argumentasjon og gjendrivelsen (Bakken, 2014), der gjendrivelsen altså refererer til innvendingen. Det er i denne delen selve argumentasjonen bør vise seg.

Den tredje kategorien, *avslutningen*, viser til at skriveren i denne delen har en intensjon om å oppsummere og minne leseren på det mest sentrale i teksten. I denne delen kan også skriveren forsøke å vekke mottakerens følelser. En appell kan dermed inngå her (Bakken, 2014).

I tillegg vil jeg se på om tekstene er strukturert med tekstordnere, og da spesifikt i tekstenes forfelt (startsetninger). Det overordnede spørsmålet det søkes svar på er:

- Hvordan struktureres innholdsmomentene i teksten?

For å svare på hovedspørsmålet analyserer jeg tekstene ved å stille spørsmål til de tre kategoriene: innledningen, hoveddelen og avslutningen:

- Hvilke innholdsmomenter har skriveren med i sin innledning av teksten, og hvordan er de organisert?
- Hvilke innholdsmomenter har skriveren med i hoveddelen, og hvordan er de organisert?
- Hvilke innholdsmomenter har skriveren med i sin avslutning av teksten, og hvordan er de organisert?

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om å sikre at forskerens tolkninger av data er gyldige og pålitelige, både med hensyn til framgangsmåte og resultater (Thagaard, 2013). Denne kvalitative kassstudien baserer seg på et beskrivende og tolkende grunnlag, som vil si at analysen og resultatene kan farges av min subjektive førforståelse koblet til egne erfaringer og teorier som jeg bringer inn i prosjektet. Forskningsarbeidets validitet og reliabilitet kan dermed trues, og av den grunn kan forskningens transparens ha en avgjørende betydning for å styrke studiens kvalitet og troverdighet.

I denne studien er valget av forskerspørsmål tydelig begrunnet ved at jeg gir fyldige beskrivelser av konteksten og forklarer framgangsmåten for å svare på problemstillingen. I tråd med kassstudier avdekker jeg kontekstuelle forhold som kan ha betydning eller relevans for fenomenet jeg undersøker (Yin, 2009), som i denne studien retter seg mot den eksplisitte skriveundervisningen elevene har fått, og prosessen med å utarbeide kvalitetskriterier for tekstmaterialet. Jeg har videre samlet inn data på en oversiktlig og ryddig måte, og gjort rede for utvalgs-kriterier. Analyseverktøyet er begrunnet i det teoretiske rammeverket ved at jeg har tatt i bruk utviklede og utprøvde modeller som kan sikre studiens validitet og gi en mer generell innsikt i andre kontekster (Yin, 2009).

Når en som forsker bruker Toulmin-modellen i tekstanalyse for å identifisere et resonnement, vil det være et resultat av et tolkningsarbeid. I kvalitativ forskning kalles læren om fortolkning hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet forsøker jeg å se helheten i teksten med utgangspunkt i delene og delene med utgangspunkt i helheten, dette kalles gjerne for den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr også at det prinsipielt sett ikke finnes fasitsvar i argumentasjonsanalyser, men det finnes mer eller mindre rimelige tolkninger, og så lenge premissene for tolkningene er transparente, vil man kunne tilfredsstille vitenskapelige krav til metode (Breivega, 2020, s.182).

Gyldigheten i prosjekter kan også styrkes ved at det vises til funn i andre studier som bekrefter eller understøtter resultatene (Thagaard, 2013). I denne studien gjelder det studier som behandler elevers argumentasjonsferdigheter. Det som likevel kan svekke reliabiliteten er den kontekstuelle settingen som på ingen måte kan kontrolleres. I denne konteksten vil det være umulig å vite om elevene var motivert for å skrive til denne spesifikke oppgaven akkurat i denne skoletimen.

### 3.6 Studiens begrensninger

Datamaterialet representerer et begrenset utvalg på fire argumentasjonstekster, skrevet av fire elever i ei skriveøkt i en 7. klasse. I et forsøk på å vise et tekstmangfold, har jeg tatt et strategisk utvalg basert på tekstenes lengde og hovedpåstand. Studiens strategiske utvalg kan av den grunn framstå som en begrensning ettersom elevenes argumentasjon er knyttet til bare én tekst, for én bestemt skriveoppgave, skrevet innenfor et gitt tidsrom. Tekstene er ikke sammenlignet med tekster fra elever som ikke har fått eksplisitt skriveundervisning i argumentasjon eller med tekster der elever ikke har vært med på å utarbeide kvalitetskriterier. Jeg kan derfor ikke si noe om fokuselevene er bedre til å argumentere og strukturere tekstene sine samt bruke og vise forståelse for kvalitetskjenntegn enn elever som ikke har fått en slik undervisning. Dermed kan heller ikke elevenes argumentasjon og bruk av kvalitetskjenntegn genereres til hvordan elever generelt på 7. trinn argumenterer og strukturerer tekstene sine. Selv om materialet i studien er begrenset og viser til enkeltteksempler, kan funnene likevel bidra til økt innsikt i hvordan elever på tolv-tretten år skriver argumentasjonstekster når de selv har fått bidratt i å utarbeide kvaliteter for tekstskriving.



## 4 Analyse

Formålet med analysen er å undersøke hvordan elevene argumenterer og strukturerer tekstene sine etter å ha fått eksplisitt skriveundervisning med fokus på disse aspektene. Målet blir å undersøke hvordan skriveren forsøker å få mottakerens tilslutning til hovedpåstanden i teksten, og hvordan skriveren bygger opp sine argumenter for en slik tilslutning. Videre vil formålet være å undersøke hvordan skriveren organiserer innholdsmomentene i teksten for igjen å søke mottakers tilslutning. For å få innblikk i elevenes forståelse og tanker om egen tekst og bruk av kvalitetskriterier, vil notater fra tekstsamtalen supplere analysen av elevtekstene.

Hver av elevtekstene analyseres for seg i den rekkefølge de er presentert i tabell 4. Analysene struktureres ved først å presentere elevens tekst. Jeg analyserer deretter teksten ved hjelp av analyseverktøyet fra kapittel 3.4, først med hensyn på argumentasjon, deretter for å avdekke struktur. Resultatene vurderes videre i lys av elevenes oppfattelse av egen tekst og kvalitetskriterier. Elevtekstene, som har fått fiktive navn, vises i sin opprinnelige form, men for å tydeliggjøre hvilke sekvenser jeg analyserer, har jeg nummerert linjene (parenteser i teksten).

## 4.1 Analyse av Kims tekst

1 Til Rektor på [...] Skole

2 Leirskolen blir redusert fra 5 dager til 4. Mange syns det er en dårlig ting, og at alle  
3 barn skal få 5 dager på leirskole, men jeg mener at den er en bra ting, hvorfor blir det  
4 så mye mer forskjell med bare 1 dag mindre? og her skal jeg vise mine argumenter  
5 for denne saken.

6 Først og fremst blir det billigere, da trenger ikke skolen å bruke så mye penger på  
7 leirskole. Det blir veldig dyrt å ta med elever på leirskole, og hvis det blir redusert for  
8 en dag, så går prisen ned. Det blir bedre for skolen, for da blir resten av pengene  
9 brukt til noe annet, som f.eks nye bøker, skolesaker og ting som er bedre for alle.

10 For det andre, så kan folk lett bli litt irriterte hvis man må alltid være så tett på  
11 hverandre, og at man ikke får så mye tid til å være alene. På leirskole så må man  
12 være mye rundt mennesker som man ikke kjenner så godt, og da kan man bli litt  
13 ukomfortabel.

14 Sist men ikke minst, så går man glipp av mindre skoletimer. Det er jo bra å få litt  
15 læring i klasserommet også, ikke sant?

16 Mange vil sikkert si at man lærer bedre når man får se det for seg selv når man er ute  
17 i naturen, enn å lære det i et klasserom. Jeg synes at det går ann å lære like mye fra  
18 bøker som du lærer når du ser det selv. Når man leser det fra en bok så kan man få  
19 lære flere små detaljer, som man kan lære mye av.

20 Min konklusjon er at det ikke blir krise hvis leirskolen blir en dag mindre, jeg føler  
21 faktisk at det blir bedre sånn. Så, blir det virkelig forferdelig å få en dag mindre med  
22 leirskole?

23 Kim

Figur 5: Kims tekst

## Argumentasjonen:

Kim har skrevet den lengste teksten med hovedpåstand om å redusere leirskoleoppholdet fra fem til fire dager. Gjennom teksten har Kim tre belegg for sin hovedpåstand: det vil bli billigere for skolen, det kan være problematisk å bo tett på hverandre og en går glipp av undervisningstimer på skolen.

<b>Hovedpåstand</b>	Leirskoleoppholdet bør reduseres fra fem til fire dager (2-3)
<b>Belegg 1</b>	Det vil bli billigere for skolen (6)
Hjemmel (eksplisitt)	En dag ekstra opphold vil koste mer (8)
Ryggdekning	Ved at skolen reduserer utgiftene til leirskole, kan disse pengene bli brukt til for eksempel bøker og skoleutstyr som vil <u>gagne</u> alle elevene på skolen (8-9)
Styrkemarkører	Først og fremst <b>blir</b> det... (6) Det <b>blir veldig</b> dyrt ... (7) ... så <b>går</b> prisen ned. (8) Det <b>blir</b> bedre for skolen (8) for da <b>blir</b> (8)
<b>Belegg 2</b>	Problematisk å bo så tett på mennesker man ikke kjenner godt (10-11)
Hjemmel (implisitt)	Ukomfortabelt når egne vaner og rutiner blir utfordret/ ikke tatt hensyn til
Styrkemarkører	... så <b>kan</b> folk <b>lett</b> bli (10) ... da <b>kan</b> man <b>bli</b> litt ukomfortabel. (12-13)
<b>Belegg 3</b>	Går glipp av undervisning på skolen (14)
Hjemmel (implisitt)	Det er i skoletimene læring foregår
Styrkemarkører	Det er <b>jo</b> bra... (14)
Innvending	(med mindre ) noen lærer mer ved å praktisk delta i naturen (16-17)

Tabell 6: Argumentasjonsanalyse, Kims tekst

I det første belegget skriver Kim at det vil bli billigere for skolen (6) ved å redusere leirskoleoppholdet med en dag. Hjemmelen som kan rettferdiggjøre belegget er opplysningen om at prisen da går ned (8). Som ryggdekning legger Kim ytterligere fakta til grunn: det koster å være på leirskole, og ved at skolen reduserer utgiftene til leirskole, kan disse pengene bli brukt til for eksempel bøker og skoleutstyr som vil gagne alle elevene på skolen. Det er en plausibel årsakssammenheng mellom hovedpåstanden og konsekvensene eller hjemmelen (7-9). Kim argumenterer med stor grad av sikkerhet ved at det i styrkemarkøren ikke brukes dempere i form av modale hjelpeverb (6-8). Verbene i første styrkemarkør er alle i finitt form (blir, går). Ved et tilfelle bruker Kim språklige forsterkere i form av adverbial, *veldig* (7).

Det andre belegget bygges ut ved å fremsette en hypotese: å bo tett på folk man ikke kjenner så godt, kan gi noen konsekvenser; folk kan lett bli irriterte (10) og det kan bli ukomfortabelt

(13). Hjemmelen er her implisitt og forbinder belegget til hovedpåstanden. I denne konteksten kan det bety at hjemmelen knyttes til et generelt synspunkt om at man blir irritert og ukomfortabel ved å bo tett på andre mennesker, fordi egne vaner og rutiner mulig ikke blir tatt hensyn til. I dette belegget modererer Kim konsekvensene ved å bruke språklige dempere i form av modale hjelpeverb som *kan* (10, 12) og adverbialene *lett, litt* (10, 12-13). Dermed blir ikke hypotesen fastslått med like stor sikkerhet.

Det siste belegget retter Kim mot læringen en går glipp av i klasserommet (14-15). Utsagnets implisitte hjemmel ligger i forståelsen av at det er i skoletimene læring foregår. I tilknytning til dette belegget har også Kim en innvending til et tenkt motargument ved å referere til at mange barn lærer bedre når de er aktive ute i naturen enn inne i klasserommet (16-17). Kim styrker argumentet sitt ved hjelp av adverbialet *jo*, og posisjonerer på den måten mottaker til å være enig i at dette er positivt (bra) (14-15).

### **Strukturen:**

Teksten er hensiktsmessig strukturert med en innledning, en hoveddel og en avslutning, og det er brukt avsnittsmarkering mellom disse delene. Kim strukturerer tekstinholdet ved å variere bruken av startsetninger gjennom hele teksten: «Leirskolen blir redusert ...» (2), «Først og fremst ...» (6), «For det andre ...» (10), «Sist men ikke minst ...» (14), «Mange vil sikkert si ...» (16) og «Min konklusjon er ...» (20).

Innledningen: Kim starter teksten sin ved å henvende seg tydelig til mottakeren ved å adressere teksten til rektor (1). Kim gir så kort rede for hva saken handler om (2), men forklarer ikke noe mer om situasjonen. Det er mulig at Kim ikke ser det som nødvendig å gi en nærmere forklaring, fordi utspillet om å redusere leirskoleoppholdet i første omgang kommer fra tekstmottakeren. I andre setning får leseren vite Kims hovedpåstand (2-3), som er en tilslutning til rektors avgjørelse.

Hoveddelen: I hoveddelen har Kim tre argumenter for hovedpåstanden, og tilbakeviser et tenkt motargument som er koblet til et av argumentene. Kim har videre markert avsnitt mellom argumentene og innvendingen.

Avslutningen: Teksten avsluttes med en konklusjon som bekrefter Kims hovedpåstand – ja til reduksjon av leirskoleoppholdet (20-22). Kim oppsummerer ikke tekstens argumenter for å påminne mottaker, men forsøker heller å påvirke gjennom å bruke forsterkende ord som kan appellere til følelser: «krise» (20), «jeg føler» (20) og «virkelig forferdelig» (21). Kim gjentar det retoriske spørsmålet som ble stilt i innledningen, og kobler det til hovedpåstanden. Helt til slutt skriver Kim navnet sitt (23).

### **Samtale om tekst og kvaliteter:**

I tekstsamtalen forteller Kim at det viktigste med teksten var å få fram meningen sin, at endringen av leirskoleoppholdet fra fem til fire dager ikke ville utgjøre store forskjellen. Kim er mest fornøyd med hvordan det første argumentet begrunnes, og forklarer at «særlig detaljene i begrunnelsen er bra, det med å bruke penger til noe bedre». Analysen avdekket også at Kim argumenterte med stor grad av sikkerhet akkurat i denne delen av teksten. Innledningen og konklusjonen løftes også fram som deler Kim er tilfreds med, der tydeliggjøringen av hovedpåstanden trekkes fram. Videre i samtalen forteller Kim at kvalitetskriteriene var kjente og greie å bruke, fordi de var blitt arbeidet med i undervisningen. Kim legger til at det var bra å se til kriteriearket underveis i skrivingen for å kontrollere at alle kvalitetene var med. Kim tror også teksten ble bedre av å bruke kriteriene, fordi en lett kan glemme momenter som skal være med. I skjemaet som ble utarbeidet til teksten, har Kim krysset *ja* for å ha brukt alle kvalitetskriteriene.

## 4.2 Analyse av Viljes tekst

1	Til Rektor
2	Rektor bestemte at i dette skoleåret blir leirskolen redusert fra fem til
3	fire dager i 7.klasse. Jeg mener det er bra, du har tatt et godt valg.
4	Først og fremst vil jeg si at det er en del som har hjemlengsel så det
5	kan være godt å være en ekstra dag hjemme. Da blir det kanskje litt
6	gøyere så slipper man å tenke på foreldrene hele veien å være lei seg
7	for det.
8	Et annet argument er at iallefall jeg og mange andre også blir veldig
9	fort irriterte eller sure av og være så tett på hverandre hele tiden. Vi er
10	jo ikke vant til det. Det er jo ikke litt gøy en gang å være på leirskole
11	når alle er irriterte og sure på hverandre. Ja, det går ann å ta seg
12	sammen og prøve å være glad, men det er ikke alltid like lett.
13	Til slutt vil jeg si at det blir billigere for skolen, fordi der koster en dag
14	mindre med for eksempel overnattinger og mat. Det er jo en fordel at
15	skolen kan spare pengene for den siste dagen og bruke dem på noe
16	annet skolen trenger. Som for eksempel en lekestativ, TL- lek utstyr
17	eller reparere noe som er ødelagt.
18	Dette er min mening om at leirskolen har blitt redusert fra fem til fire
19	dager. Vil vi at folk ikke skal ha det gøy på leirskolen på grunn av et
20	eller flere av disse argumentene?
21	Vilje

Figur 6: Viljes tekst

## Argumentasjonen:

Viljes tekst er den korteste teksten som argumenterer for å redusere leirskoleoppholdet fra fem til fire dager. Vilje har tre belegg for sin hovedpåstand: elever har hjemlengsel, det er utfordrende å bo tett sammen og det er kostbart for skolen. Alle beleggene er knyttet til mistriivsel med å være på leirskole en ekstra dag.

<b>Hovedpåstand</b>	Leirskoleoppholdet bør reduseres fra fem til fire dager (2-3)
<b>Belegg 1</b>	En del elever har hjemlengsel (4)
Hjemmel (implisitt)	Savner foreldrene
Styrkemarkører	... det <b>er</b> en del som har hjemlengsel ... (4) ... så det <b>kan</b> være godt... (4-5) Da blir det <b>kanskje</b> ... (5)
<b>Belegg 2</b>	Utfordrende å bo så tett på mennesker man ikke kjenner godt (8-9)
Hjemmel (implisitt)	Ukomfortabelt når egne vaner og rutiner blir utfordret/ ikke tatt hensyn til
Styrkemarkører	Et annet argument er at <b>iallefall</b> jeg ... (8) ... også <b>blir veldig fort</b> irriterte (8-9) Vi er <b>jo</b> ikke vant ... (9-10) Det er <b>jo</b> ikke... (10) ... når alle <b>er</b> irriterte ... (11)
<b>Belegg 3</b>	Det vil bli billigere for skolen (13)
Hjemmel (eksplisitt)	En ekstra dags overnatting og mat vil koste mer (13-14)
Ryggdekning	Bruke penger på utstyr skolen trenger; lekestativ, lekeutstyr og reparasjoner. (14-17)
Styrkemarkører	... det <b>blir</b> billigere for skolen ... (13) Det er <b>jo</b> en fordel ... (14)

Tabell 7: Argumentasjonsanalyse, Viljes tekst

Det første belegget er en påstand om at en del elever har hjemlengsel, og ved å redusere leirskoleoppholdet, unngår man at elever blir lei seg (4-7). Beleggets implisitte hjemmel kobles til at elevene vil savne sine foreldre ved å være borte en ekstra dag. Første del av påstanden fremmes med stor grad av sikkerhet da det ikke brukes modale hjelpeverb, men finitt form av verbet (er), eller ved at det settes adverbialer som for eksempel *kanskje*, *gjærne*, *mulig* etter verbet (4). Vilje modererer seinere styrken av utsagnet ved å bruke det modale hjelpeverbet *kan* (5) og adverbet *kanskje* (5).

Belegg to (8-9) kobles til konsekvensen av at noe som er uvant, leder til at mange blir irriterte og sure på hverandre (9-11). Hjemmelen er implisitt og kan tolkes som at det å bo tett sammen med folk man ikke kjenner, over en viss tid, kan skape en form for ubehag. Vilje styrker argumentet ved å bruke adverbialene *i alle fall* (8), *veldig fort* (8-9) og *jo* (10) for å få rektors tilslutning i resonnementet. Vilje uttrykker også stor grad av sikkerhet i

argumentasjonen da det er fravær av modale hjelpeverb. Alle verbformene er finitte (er, blir). Ytringen framstår dermed mer som en konstatering (8-12).

Det siste belegget er koblet til skolens økonomi og hvordan skolen kan redusere sine utgifter for heller å prioritere andre poster (13-17). Vilje utdyper belegget ved å konkretisere eksempler på hva skolen heller kan bruke de sparte pengene til: lekestativ, lekeutstyr til trivselslederne eller reparasjon av det som kan tolkes som ødelagt utstyr (15 -17). Grunnlaget for hjemmelen kan betviles, men gjennom å tilføre mer informasjon skaffer Vilje ryggdekning for påstandene sine (15-17). Vilje markerer styrke i argumentasjonen ved også her å benytte finitte former av verbene (blir, er) uten modale hjelpeverb (13). Igjen setter Vilje inn adverbialet *jo* (14), og posisjonerer rektor til å være enig i resonnetet.

### **Strukturen:**

Vilje har organisert teksten med en innledning, en hoveddel og en avslutning, og det er brukt avsnittsmarkering mellom disse delene. Vilje varierer bruken av startsetninger gjennom hele teksten: «Rektor bestemte at ...» (2), «Først og fremst ...» (4), «Et annet argument ...» (8), «Til slutt ...» (13), «Dette er min mening ...» (18).

Innledningen: Vilje innleder teksten med å henvende seg direkte til mottakeren (1), og gjør kort og presist rede for hva saken handler om (2-3). I neste setning legger Vilje implisitt fram sitt hovedsynspunkt ved å si seg enig med rektors beslutning (3).

Hoveddelen: Hoveddelen har tre argumenter, og det er markert avsnitt mellom argumentene. Det er ikke med noen antatte innvendinger mot argumentene.

Avslutningen: I avslutningen gjentar Vilje sin hovedpåstand ved å hentyde til de skisserte argumentene, men uten at mottakeren får dem oppsummert (18-19). Til slutt stilles et retorisk spørsmål i tilknytning til tekstens ulike resonnet som kanskje forsøker å presisere en samhörighet mellom skriver og mottakers enighet i saken (19-20). Vilje avslutter teksten med sin egen underskrift (21).



### **Samtale om tekst og kvaliteter:**

Vilje opplyser i tekstsamtalen at det viktigste med teksten var å få fram alle argumentene, men at det var vanskelig å peke på hvilket argument som var viktigst og hvor det skulle plasseres. Vilje oppgir å være spesielt fornøyd med sitt tredje argument, og utdyper: «det har det som trengs», og viser til at belegget er begrunnet og at det vises til et eksempel som klargjør meningen i resonnementet. Analysen viste at Vilje hadde spesielt mye ryggdekning for påstanden sin gjennom å tilføre mange eksempler i dette argumentet. Vilje har likevel tatt et forbehold med å krysse av for både *ja* og *nei* under kriteriet «Jeg har med en hoveddel med minst tre argumenter som jeg begrunner, der jeg gjerne viser til eksempler». Alle de andre kvalitetskriteriene i kriterieskjemaet krysser Vilje av for å ha brukt i teksten sin. Selv om Vilje har krysset av for å ha tilbakevist et motargument, vises ikke denne innvendingen i teksten. Vilje forteller at kriteriearket hjalp til med å gjøre teksten bedre, og at kvalitetene var forståelige fordi de var blitt arbeidet med før den spesifikke skrivingen. Vilje meddeler at kriterieskjemaet hjalp til med å rette teksten tydeligere til mottakeren, som ved å skrive *rektor* og *du*. I tillegg forteller Vilje at uten skjemaet hadde nok kriteriet som omhandler rettskriving og tegnsetting blitt glemt.

### 4.3 Analyse av Billies tekst

1 Til Rektor på [ ... ] skole

2 Hei, jeg mener at det er et dårlig valg av deg som rektor å ta vekk en hel dag på  
3 leirskolen. Vi går på leirskole nesten bare en gang i livet, å jeg mener at vi burde ha 5  
4 dager på leirskole i stedet for 4 dager på leirskole. Jeg fikk selv gå på leirskole i 7 kl da  
5 dere hadde endret det til bare 4 dager. Det syntes jeg var for lite. Vi må ha 5 dager på  
6 leirskolen!

7 For det første, så mener jeg at det er bare bra for barn og være ekstra mye ute. Barn har  
8 godt av og være ute, istedenfor og bare sitte i det samme gamle kjedelige klasserommet.  
9 Lære mere om naturen, fiske, lære og tenne bål og være mer med resten av klassen. Ja,  
10 siden vi er inne på det med og være mere med klassen, så ville jeg også meddele deg at  
11 vi lærer også mye hvordan man skal takle og ha mangen folk rundt seg, hele tiden.  
12 Da jeg var der f.eks. ble jeg bedre kjent med noen fra den andre skolen, jeg ikke pleide og  
13 være så mye med. Jeg kunne godt tenkt meg og bli bedre kjent med disse snille folkene.  
14 Det hadde jeg fått sjansen til hvis jeg hadde vært der en dag lengre. Og dere vil vel at  
15 barn skal få nye venner, gjør dere ikke?

16 Jeg vil også trekke fram at det kan også være veldig godt og være vekke fra hjemmene  
17 sine noen dager, slippe alt det masse fra foreldrene, passe på søsken og bare nyte det  
18 med og være et helt annet sted. Det er jo også noen som ikke liker så godt og sove vekke  
19 men, da er jo leirskolen det perfekte stedet for og øve seg på!  
20 Det er jo også alltid veldig spennende på hvem du kommer på rom med. Det fleste vil  
21 nok komme med bestevennene sine. Men det er gøy hvis du kommer med noen du ikke  
22 er så mye med til vanlig og. Bli bedre kjent med de.

23 Jeg vil også meddele at deg om at koste meg på leirskolen, de bare 4 dagene. Jeg ønsker  
24 virkelig at du endrer på dette. Jeg vil at de andre elevene som skal på leirskole i  
25 fremtiden skal få 5 dager i stedet for 4 dager på leirskole! Det er virkelig en kjekk og  
26 lærerik plass for dine elever og være. Vi fikk til og med bake kakemenn og pepperkaker.  
27 Også på den siste dagen fikk vi kjempegodt pinnekjøtt og poteter. Nam, Nam, Nam.  
28 Lurer så inderligt på hva vi kunne ha gjort på den femte dagen. Kanskje vært i kanoen  
29 eller fisket, gått på tur, grillet pølser det er så mange ting vi kunne gjort på akkurat den  
30 dagen. Isteden for og sitte i en kjedelig buss og se ut vinduet at det blir mindre og  
31 mindre is eller snø. Vil dere ikke det beste for elevene deres?

32 Det jeg vil fram til er at jeg mener at du som rektor har gjort en dårlig valg med og ta  
33 bort den ene dagen på leirskolen. Det går ikke ut over deg, det er sant men noen det går  
34 utover er elevene. Jeg mener at du burde endre på dette dårlige valget. Jeg mener at du  
35 burde heller gi elevene 5 dager. Det er det jeg vil fram til. Vi trenger fem dager i stedet  
36 for fire dager

37 Billie

Figur 7: Billies tekst

## Argumentasjonen:

Billie har skrevet den lengste teksten i materialet (574 ord) som argumenterer mot at rektor bør redusere leirskoleoppholdet. Billie har fire belegg for hovedpåstanden: det er bra for barn å være ute og lære om naturen, en får trene på å bo tett sammen, det er godt å være borte fra hjemmet og leirskole er kjekt og lærerikt.

<b>Hovedpåstand</b>	Leirskoleoppholdet bør ikke reduseres fra fem til fire dager (2-4)
<b>Belegg 1</b>	Det er bra for barn å være ute og lære om naturen (7-9)
Hjemmel (eksplisitt)	Å ferdes i naturen er bra for barns helse, trivsel og læring Lære om naturen, fiske, tenne bål og være sosial med klassekamerater (9)
Styrkemarkører	... det <b>er bare</b> bra for barn ... (7) Barn <b>har</b> godt av å være <b>ekstra mye</b> ute ... (7-8) ... i stedet for å <b>bare</b> sitte i det <b>samme gamle kjedelige</b> klasserommet (7-8)
<b>Belegg 2</b>	Lærer å takle å bo tett sammen (10-11)
Hjemmel (implisitt)	Å vise tålmodighet og ta hensyn til hverandre
Styrkemarkører	... så ville jeg <b>også</b> meddele deg ... (10) ... vi <b>lærer også</b> mye ... (11) ... å ha mange folk rundt seg <b>hele tiden</b> (11)
<b>Belegg 3</b>	Det kan være godt å være borte fra hjemmet (16)
Hjemmel (eksplisitt)	Vi trenger nye impulser i hverdagen og fravær av daglige plikter Slippe mas fra foreldre, slippe å passe søsken og nyte å være et annet sted (17-18)
Styrkemarkører	... det <b>kan også</b> være <b>veldig</b> godt ... (16) Det er <b>jo også</b> noen ... (18) ... men, da er <b>jo</b> leirskolen ... (19) ... Det er <b>jo også alltid</b> (20) De fleste vil <b>nok</b> ... (20-21)
Innvending	(med mindre ) noen ikke liker å sove borte fra hjemmet
<b>Belegg 4</b>	Leirskole er kjekt og lærerikt (23)
Hjemmel (implisitt)	På leirskole lærer vi om natur- og friluftsliv ved å være aktive og sosiale
Styrkemarkører	Jeg vil <b>også</b> meddele ... (23) Jeg ønsker <b>virkelig</b> at ... (23-24) Det <b>er virkelig</b> en kjekk og lærerik plass (25-26) Vi fikk <b>til og med</b> ... (26) Lurer så <b>inderlig</b> på ... (28) ... det <b>er så mange</b> ting vi kunne gjort på <b>akkurat</b> den dagen (29-30)

Tabell 8: Argumentasjonsanalyse, Billies tekst

I det første belegget påpeker Billie viktigheten av at barn er ute og lærer om naturen (7-9). For å utdype dette belegget brukes kontrastene ute - inne som et språklig virkemiddel. Billie gir uttrykk for at barn har ekstra godt av å være ute, i stedet for å sitte i det samme gamle klasserommet (7-8). Hjemmelen uttales her eksplisitt, og retter seg mot en allmenn oppfatning i vår kultur om at det kan være lærerikt for barn å ferdes ute i naturen, få frisk luft og være i aktivitet. Billie konkretiserer hjemmelen ved å gi eksempler på hva man lærer når man er ute på en leirskole: om naturen, fiske, tenne bål og være sosial med klassekamerater (9). Billie

markerer påstandene med stor grad av sikkerhet i forsøket på å styrke argumentet. Det vil si at verb blir brukt i finitt form uten noen form for demping (7-8). I stedet brukes språklige forsterkere i form av adverbial som *ekstra mye* (7-8) og *bare* (7, 8) for å styrke argumentet. Positivt ladete adjektiv, *samme gamle kjedelige* (7-8), er et annet eksempel på hvordan Billie forsøker å styrke resonnementet.

Billie griper videre tak i det siste avsluttende momentet i første argument – å tilbringe tid med medelever. Billie fremlegger et nytt belegg og støtter hovedpåstanden ved å påpeke viktigheten av å lære å håndtere at mange bor tett sammen (10-11). Her henvender Billie seg til rektor i et mer metatekstlig utsagn, som kan se ut som et forsøk på å få rektors tilslutning gjennom å skape et felles *vi* (10). Beleggets implisitte hjemmel kan peke på at det ligger noen generelle verdier som taler for at det er viktig å kunne noen sosiale spilleregler når man er mange sammen – å ta hensyn og være tålmodige. Videre forsøker Billie å styrke argumentet ved å bruke setningsadverbialet *også* (10-11) og tidsadverbialet *hele tiden* (11). I dette argumentet fortsetter Billie å vise stor grad av sikkerhet når påstander uttrykkes ved finitt form av verbalet (lærer) (11).

Det tredje belegget for hovedpåstanden retter Billie mot at det kan være godt å være borte fra hjemmet noen dager (16-17). Beleggets hjemmel kan peke mot en generell tanke om at vi trenger nye impulser, avbrudd i hverdagen og fri fra daglige plikter. Jeg tolker hjemmelen eksplisitt uttrykt, som at man kan nyte å være et annet sted uten mas fra foreldre og fri fra å passe søsken (17-18). Videre i resonnementet forsøker Billie å tilbakevise en mulig innvending. Billie fastslår at ikke alle liker å sove andre steder enn hjemme, men tilbakeviser innvendingen ved å presise at leirskolen da vil værere et perfekt sted å trene på det (18-19). Billie styrker argumentet ved hjelp av adverbialene *veldig* (16), *jo* (18, 19, 20), *også* (16, 18, 20) og *nok* (21), og forsøker dermed å oppnå mottakers enighet. Resonnementet uttrykkes ved stor grad av sikkerhet, da språklig demping i form av det modale hjelpeverbet *kan* bare opptrer ved et tilfelle (16).

Det siste avsnittet i hoveddelen framstår mer som en refleksjonstekst av Billies selvopplevde erfaringer fra eget leirskoleopphold. Belegget for hovedpåstanden knyttes til at Billie ønsker å påvirke rektor gjennom å formidle at en ekstra leirskoledag vil være både gøy og lærerik (23, 25-26). Beleggets implisitte hjemmel kan kobles til en generell oppfatning av at leirskoleopphold bidrar til at vi er aktive, sosiale og lærer mer om natur- og friluftsliv. For å

styrke belegget bruker Billie flere adverbialer som har til hensikt å påvirke rektor i tråd med hovedpåstanden, forsterkende adverbialer som *også* (23), *virkelig* (24, 25), *til og med* (26), *inderlig* (28) og *akkurat* (29).

### **Strukturen:**

Billies tekst er strukturert med en innledning, en hoveddel og en avslutning, og det er markert avsnitt mellom de tre hoveddelene. Hvert avsnitt er organisert med startsetninger som: «Hei, jeg mener at ...» (2), «Før det første ...» (7), «Jeg vil også trekke fram ...» (16) og «Jeg vil også meddele ...» (23) «Det jeg vil fram til ...» (32).

Innledningen: Teksten innledes med at Billie henvender seg direkte til mottaker ved å adressere rektor på skolen (1). I første setning uttrykker Billie sin hovedpåstand ved å si seg uenig med rektors beslutning (2-3). Videre i innledningen kan det se ut som Billie forsøker å vinne troverdighet og interesse hos mottakeren ved å referere til sin egen leirskoleerfaring (4-5). Innledningen avsluttes med en appell som bekrefter Billies hovedsynspunkt – nei til reduksjon av leirskoleoppholdet (5-6).

Hoveddelen: I hoveddelen har Billie fire argumenter strukturert i tre avsnitt. Tekstens andre argument (9-11) er plassert i samme avsnitt som det første argumentet (7-9), og Billie binder argumentene sammen ved å referere til hva som ble uttrykt i det første argumentet. Billie tilbakeviser et antatt motargument, og har i denne delen satt inn to retoriske spørsmål.

Avslutningen: I avslutningen henvender Billie seg igjen (som i innledningen) direkte til rektor for å bekrefte hovedpåstanden sin. Gjennom et direkte og ekspressivt språk som spiller på følelser, forsøker Billie å påvirke rektors beslutning (32-33), og teksten avsluttes med en appell der Billie gir tydelig uttrykk for at elevene trenger fem dager på leirskole (35-36). Til slutt skriver Billie navnet sitt. (37).

### **Samtale om tekst og kvaliteter:**

I tekstsamtalen uttaler Billie at det viktigste med teksten var å forklare rektor hvorfor det var viktig å ikke redusere leirskoleoppholdet. Billie sier seg spesielt fornøyd med sitt første argument, fordi rektor også «må tenke at det jo er bra at vi er ute i naturen en ekstra dag». Billie oppgir at dette argumentet forsøker å få rektor til å tenke - at det er bra å være ute i naturen en ekstra dag. Billie uttrykker også at det var greit å bruke kriteriearket for å forvisse

seg om at alle kvalitetene var med i teksten, og at ingen av dem ble utelatt eller glemt. Billie uttaler at kvalitetene var godt kjente, og at teksten til slutt ble sjekket mot kriterieskjemaet. Det ble dermed gjort noen revisjoner i avslutningen, en endring av startsetning og tilføyning av et retorisk spørsmål. I kvalitetskriterieskjemaet har Billie krysset *ja* for å ha brukt alle kvalitetene, men det er likevel satt et forbehold med å krysse av for både *ja* og *nei* under et av kriteriene: «Jeg har med en hoveddel med minst tre argumenter som jeg begrunner, der jeg gjerne viser til eksempler».

## 4.4 Analyse av Tonis tekst

1	Til rektor
2	Min mening er at rektor burde øke dagene på leirskolen til 5 dager
3	fordi da kan du lære mer om naturen og om dyreliv. Hvis du er der 4
4	dager så lærer du mindre om naturen og dyreliv.
5	Jeg vil at det skal være flere dager på leirskolen fordi da kan jeg lære
6	mye om naturen og om dyreliv og ha det gøy på flere fjellturer.
7	Og være venner med andre fra andre skoler. Og ikke bare være med de du kjenner.

Figur 8: Tonis tekst

### Argumentasjonen:

Toni har skrevet den korteste teksten i materialet (84 ord), og teksten framstår som noe uferdig. Toni argumenterer mot at rektor bør redusere leirskoleoppholdet fra fem til fire dager, og har tre belegg for hovedpåstanden.

<b>Hovedpåstand</b>	Leirskoleoppholdet bør ikke reduseres fra fem til fire dager (2-3)
<b>Belegg 1</b>	Du kan lære mer om naturen og dyreliv (3, 5-6)
Hjemmel (implisitt)	Vi lærer mer om natur og dyreliv når vi ferdes ute i naturen
<b>Styrkemarkører</b>	Da <b>kan</b> du lære mer om ... (3) (Da <b>kan</b> jeg lære ... (5) Hvis du er der 4 dager så <b>lærer</b> du mindre ... (3-4)
<b>Belegg 2</b>	Får gå på fjellturer (6)
Hjemmel 2 (implisitt)	Å gå på fjelltur gjør man ikke så ofte.
<b>Belegg 3</b>	Å bli kjent og få venner fra andre skoler (7)
Hjemmel (implisitt)	Det er berikende å bli kjent med nye mennesker

Tabell 9: Argumentasjonsanalyse, Tonis tekst

Toni støtter sin hovedpåstand med tre ulike belegg; du kan lære mer om natur og dyreliv, du kan ha det gøy på fjelltur og du kan bli kjent og få venner fra andre skoler (5-7). De tre beleggene kan knyttes til implisitte hjemler som alle kan ha allmenne synspunkt: Det er naturlig at vi lærer mer om natur og dyreliv når vi ferdes i naturen. Å gå på fjelltur er ikke noe en gjør ofte. Det å bli kjent med andre mennesker er berikende. Ingen av beleggene blir nærmere utdypet eller eksemplifisert, men Toni moderer det første belegget, som er formulert to ganger, ved å bruke det modale hjelpeverbet *kan* (3, 5). Påstanden framstår da ikke like sikker. Samtidig uttaler Toni seg med stor grad av sikkerhet og unnlater å bruke språklige

dempere, men velger finitt form av verbet (lærer) i påstanden om at en lærer mindre ved å være på leirskole i fire dager (3-4).

### **Strukturen:**

Toni har forsøkt å strukturere teksten sin med en innledning og en hoveddel markert med avsnitt. Teksten består av to startsetninger «Min mening er ...» (2) og «Jeg vil at ...» (5).

Innledningen: Toni starter innledningen ved å henvende seg direkte til mottakeren av teksten ved å adressere teksten til rektor (1). Allerede i første setning fremlegger Toni sin hovedpåstand om at rektor bør øke leirskoleoppholdet fra fire til fem dager (2).

Hoveddelen: I tekstens andre avsnitt, som jeg tolker som tekstens hoveddel, fremsettes hovedpåstanden en gang til (5-6). I hoveddelen har Toni tre argumenter, men uten at det markeres avsnitt mellom disse (5-7).

Avslutningen: Tonis tekst mangler avslutning og avsender.

### **Samtale om tekst og kvaliteter:**

Toni forteller i tekstsamtalen at det viktigste med å skrive teksten var å få fram meningen om at flere dager på leirskole vil føre til at en lærer mer. Toni er mest fornøyd med avsnittet der de tre argumentene blir fremsatt, nettopp av den grunn at avsnittet viser til tre ulike argument. Toni sier videre at teksten ikke ble ferdig, og uttrykker: «... det verste var å finne argumentene ... jeg hadde ikke flere setninger i hodet til å bruke kriteriene ...». Toni forteller at det var vanskelig å lage setninger, men at det var greit å ha kriterieskjemaet, fordi skjemaet viste hva som var tatt med i teksten. Toni har krysset *ja* for å ha brukt de tre første kvalitetene som står i kriterieskjemaet.



## 5 Drøfting av funn og resultater

Problemstillingen i denne studien er: *Hva kjennetegner 7. trinnslevers argumenterende tekster når de selv er med og definerer kriterier for kvalitet?* I analysen av fire elevtekster har jeg undersøkt hvordan elevene argumenterer og strukturerer tekstene sine. Jeg har brukt to ulike analyseverktøy for å undersøke de to aspektene. I tillegg har jeg koblet inn elevenes betraktninger om egen tekst og bruk av kvalitetskriterier. I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra analysen opp mot relevant teori.

Studiens siktemål er å utvikle kunnskap om arbeid med argumenterende skriving i norskfaget på mellomtrinnet og samtidig involvere elevene i vurderingsarbeidet. I denne konteksten handler det om å la elevene få bidra i utarbeiding av kvalitetskriterier for argumentasjonstekster, som er prinsipper som er i tråd med de siste læreplanenes vektlegging av vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Bakgrunnen for studien bygger på en uro knyttet til egen praksis som i for liten grad har rettet fokus på sakskriving, som her involverer argumenterende skriving. Videre dreier uroen seg om at elevene i mindre omfang har fått involvere seg i vurderingsarbeidet, som her handler om å utarbeide kriterier for kvalitet i argumentasjonstekster.

Elevene i denne studien har skrevet argumenterende tekster med bakgrunn i et undervisningsopplegg som har tatt utgangspunkt i modellen *Sirkelen for undervisning og læring* (Kringstad & Lorentzen, 2014). Elevene har fått både innholds- og formstøtte i skrivingen. Det vil si at de har fått eksplisitt skriveopplæring rettet mot å bygge opp kunnskap om temaet det skal skrives om, de har fått undersøke og dekonstruere modelltekster, det er blitt konstruert tekst i fellesskap, de har fått utforme kvalitetskriterier og de har fått skrive tekster individuelt.

I analysen av argumentasjonen har jeg rettet fokus på hvordan skriveren søker mottakers tilslutning til sin hovedpåstand, hva skriveren bygger påstanden på, og med hvilken styrke skriveren argumenterer. Samtidig har jeg rettet fokus på hvordan skriveren har organisert innholdsmomentene i teksten. Som nevnt i kapittel 2.1 vil en argumenterende tekst fungere for formålet når elevene greier å uttrykke et tydelig standpunkt gjennom et klart og overbevisende språk, kunne vise til eksempler, bruke sammenligninger og kontraster samtidig som en greier å bringe inn andres perspektiv i saken (Andrews, 1995). I tillegg må skriveren

kunne beherske å strukturere innholdsmomentene med blant annet variert tekststruktur som tekstordnere og setningsforbindere, og samtidig kunne forme en innledning og en avslutning (Andrews, 1995). For å kunne påvirke, må skriveren være bevisst språklige valg i forhold til tekstens formål og mottaker. Teksten må dermed framstå som troverdig og overbevisende (Kringstad & Lorentzen 2014).

Resultatene fra analysen viser at elevene i denne studien uttrykker et tydelig standpunkt eller en hovedpåstand, som vil være et viktig kriterium for en argumentasjonstekst (Andrews, 1995). Alle elevene legger fram sin hovedpåstand i innledningen, og hovedpåstanden bekreftes i avslutningen i tre av de fire tekstene. Elevene fremlegger tre eller fire belegg for sin hovedpåstand. Hjemlene opptrer i de fleste tilfellene implisitt (9 av 13). Det vil si at elevene går ut fra at leseren aksepterer og er enig med dem om for eksempel noen allmenne synspunkt, verdier eller prinsipper (Jørgensen & Onsberg, 1999; Kjeldsen, 2006).

Kim og Vilje som argumenter for å redusere leirskoleoppholdet, og dermed sier seg enig i rektors forslag, har to av de samme beleggene med hjemler: det vil bli billigere for skolen, og det er problematisk å bo lenge tett på folk en ikke kjenner godt. Billie og Toni som argumenterer mot rektors forslag, løfter begge fram belegget om at det er bra for barn å være ute i naturen og lære om den der. I skriveundervisningen i forkant av skriveøkta, fikk elevene støtte til innholdet ved at de skisserte fordeler og ulemper om forslaget fra rektor inn i et to-koloneskjema. Argumenter og begrunnelser ble diskutert og reflektert over gjennom muntlige aktiviteter og rollespill, og det er mulig at beleggene her er hentet fra dette forberedelsesarbeidet.

Funn fra analysen av argumentasjonen viser både likheter og forskjeller i hvordan elevene forsøker å styrke hjemlene ved bruk av styrkemarkører, ryggdekninger og innvendinger. I kategorien styrkemarkører vil jeg fremheve og drøfte noen funn i tilknytning til bruken av språklige virkemidler som bidrar til å forsterke eller dempe utsagn. Analysen viser at elevene uttrykker hele eller deler av et resonnement med stor grad av sikkerhet, mens andre utsagn modereres og framstår mer usikre. Billies tekst er den som i størst grad fremmer påstander med stor grad av sikkerhet gjennom hele teksten. Det vil si at verbene står i finitt form, og utsagnene modereres ikke i form av modale hjelpeverb eller adverbialer, som for eksempel *kan*, *bør*, *kanskje*. Selv om elevene fikk i skriveoppgave å gi uttrykk for sin subjektive mening, vil det likevel være et mål at tekstenes innhold og form framstår troverdige for å

oppnå formålet (Andrews, 1995). Når Billie legger fram argumenter med stor grad av sikkerhet, vises det til at saken ikke betviles, og saksforholdet framstår som sant eller objektivt gitt (Svennevig, 2001) I følge Jørgensen og Onsberg (1999) vil argumentasjonens formål være å overvinne tvilen, for finnes der ikke tvil om en sak, finnes det heller ingen grunn til å argumentere (Jørgensen & Onsberg, 1999). Når Billie presenterer saksforholdet som en sannhet, kan dermed teksten framstå som mindre troverdig for mottakeren.

Et annet funn knyttet til styrkemarkørene avdekker at elevene bruker et smalt utvalg av de samme adverbialene når de forsøker å styrke sine resonnement, som *jo* og *også* - «... det er *jo* *også* ...». I denne sammenhengen brukes begrepene som om noe er selvinnløsende og sikkert også for mottakeren av teksten. Funnet er interessant fordi det sier noe om hvordan elevene forsøker å posisjonere mottakers tilslutning til resonnementet. Adverbialet *jo*, fremstår i disse utsagnene som noe muntlig i stilen, og kan minne om hvordan barn og unge bruker begrepet i muntlig argumentasjon. Sett i lys av hva forskning (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b; Freedman & Pringle, 1988) har avdekket ved elevers argumentasjonsskriving, og hvor krevende det kan være for mange elever å bevege seg mellom muntlig og skriftlig argumentasjon, kan bruken av denne typen styrkemarkører antyde det. Når elever bruker et smalt utvalg av adverbialer, kan det også være tegn på at elevene har et begrenset ordtilfang for den argumenterende sjangeren, og at de dermed trenger å utvikle et rikere tekstbinderarkiv.

For at en argumenterende tekst skal kunne fungere for formålet, må også skriveren kunne vise til andres perspektiv (Andrews, 1995). Elevene i denne studien har i forkant av skrivingen fått arbeide med ulik perspektivtaking gjennom tildeling av roller (se tabell 1). En slik aktivitet kan bidra til at elevene utvikler refleksjon og tenkning i arbeidet med å underbygge argumenter (Igland, 2007). I skriftlige tekster kan det være utfordrende for elevene å vise til andres synspunkter, fordi de må diskutere saken alene uten støtte fra andre enn seg selv (Freedman & Pringle, 1988). Riley og Reedy (2005) hevder at barn allerede i sine første skoleår kan utvikle evnen til å abstrahere dersom de i undervisningen får støtte til dette.

Resultatene fra analysen viser at to av elevene viser til andres perspektiv, som vil si at skriverne har med en innvending som de også tilbakeviser. Innvendingene vises i tekstene ved to anledninger. En av kvalitetene i kriterieskjemaet peker på at skriverne skal «forsøke å tilbakevise et argument» (tabell 3). Det er mulig at elevene har tolket dette kriteriet som at de

bare skal tilbakevise *et* argument. Det vil si at kriterieskjemaet i denne sammenhengen kan ha fungert som en slags oppskrift eller sjekklister, og av den grunn fungert som en noe stram skriveramme (Fones, 2001) som elevene forsøker å følge. To av elevene unnlater å vise til andres perspektiv. Freedman og Pringle (1988) peker på at det kan være tegn på at elevene enda ikke har utviklet evnen til å abstrahere og ta andres perspektiv, men det kan også være at elevene fremdeles ikke har fått nok eksplisitt skrivestøtte fra læreren i forkant av skrivingen, og dermed har vanskeligheter med å se saken fra flere sider.

Elevene i denne studien har fått formstøtte som kan bidra til at de skaper sammenheng og struktur i tekstene sine (Hertzberg, 2008; Håland, 2013). I skriveopplæringen har elevene fått lese ulike typer modelltekster, både autentiske og konstruerte tekster, (se undervisningsopplegg, tabell 1) og de har fått dekonstruere modelltekster i samarbeid med lærer. Alle fire fokuselevne har strukturert tekstinholdet i en tilnærmet lik rekkefølge som beskrives i kriterieskjemaet, og som harmonerer med elementene i de ulike arbeidsfasene i *Dispositio* (Bakken, 2014). De fire skriverne viser mottakerbevissthet ved at de innledningsvis henvender seg til den reelle mottakeren av teksten, for eksempel: «Til rektor». Ingen av elevene har satt en overskrift som orienterer om saken, men alle elevene presenterer sin hovedpåstand i innledningen. Halvparten av elevene har innledningsvis med en kort saksframstilling. Avslutningsdelen ser ut til å preges av at skriverne forsøker å få mottakers tilslutning gjennom et ekspressiv språk bestående av adverbialer, ladete adjektiv, appeller eller retoriske spørsmål. Ingen av de tre elevene (Toni har ikke med en avslutning) oppsummerer eller minner mottakeren på det mest sentrale i teksten, men alle tre konkluderer i avslutningen med sin hovedpåstand.

Studien viser at elevene organiserer tekstene på en funksjonell og ryddig måte, og at modelltekstene som elevene har fått undersøke og dekonstruere (tabell 1) kan fungere som både strukturell og språklig støtte (Håland, 2013). Samtidig må en ha i tankene at det ikke er modelltekstene i seg selv som gir denne støtten, men også hvordan læreren og elevene har brukt modelltekstene i undervisningen (Håland, 2013; Øgreid, 2018). Selve argumentasjonen fremlegges i tekstenes hoveddel, og tre av de fire elevene har markert avsnitt mellom innledning, hoveddel, nye argumenter og avslutning. I tillegg har disse tekstene en tydelig kronologi av innholdsmomentene, for eksempel: «Først og fremst ...», «For det andre ...», «Sist, men ikke minst ...». Unntaket er Toni, som skrev den korteste teksten. I Tonis tekst er argumentene kort ramset opp i to setninger under samme avsnitt, uten at startsetningene viser

til en kronologi. Toni har likevel avsnittsmarkert innledningen fra hoveddelen. Elevene i denne studien ser ut til å ha en god og hensiktsmessig struktur på tekstene sine, noe forskningen har avdekket at de ofte har utfordringer med (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b; Freedman & Pringle, 1988).

Kriterieskjemaet ser ut til å ha hatt flere ulike funksjoner for elevene. Funn fra analysen indikerer at kriterieskjemaet kan ha bevisstgjort elevene i skrivesituasjonen om hvilke kvaliteter en argumenterende tekst bør romme. Tre av elevene har krysset *ja* for å ha brukt alle kvalitetene fra kriterieskjemaet i teksten sin. I tekstsamtalen uttrykker disse elevene at kriteriearket hjalp dem i gjøre teksten bedre. De forteller at det ble gjort ulike revisjoner underveis eller avslutningsvis i skrivingen på grunnlag av kriterieskjemaet. Elevene greier å sette ord på flere viktige kvaliteter for en argumentasjonstekst, og de peker på flere momenter i teksten sin som viser dette. Det kan bety at elevene oppfatter hva de fleste kvalitetene for teksttypen representerer. Unntaket er Toni. Ut fra hva Toni uttrykker i samtalen, kan det se ut som om mange av kvalitetene for en argumentasjonstekst er vanskelige å forstå, og dermed kunne overføres til teksten. Ved å krysse av for de tre første kvalitetskriteriene, og ved å vise til elementer av kvalitetene i teksten, taler det for at Toni har oppfattet i noen grad hvilke kvaliteter som kjennetegner en argumentasjonstekst.

Funn fra tekstanalysen tyder også på at kriterieskjemaet har fungert som et strukturingsverktøy for innholdsmomentene i teksten. Det vil si at elevene forsøker å organisere tekstens innhold ved å følge kriterierekkefølgen de ble enige om i utarbeidelsen av skjemaet. Samtidig vil faren ved å følge en slik liste av kriterier, også kunne hemme elevenes mulighet til å være kreative og ta individuelle valg i skriveprosessen (Fones, 2001; Smidt, 2011; Øgreid, 2018). Det er heller ikke sikkert at teksten vil fungere for formålet, selv om elevene har krysset av for alle kriteriene. Likevel kan kvalitetskriteriene ha vist en klar retning for skrivingen (Reime, 2019). Skjemaet kan også ha vært til hjelp for å få elevene i gang med skrivingen, altså vært et alternativ til det blanke arket (Lewis & Wray, 2002). For Toni, som strevde med tekstskrivingen, kan kriterieskjemaet vært den støtten som trengtes for i det hele tatt greie å skrive noe.

Studien viser at elevene på 7. trinn mestrer å utforme kriterier for kvalitet (tabell 2) for en argumenterende tekst etter å ha fått eksplisitt skriveundervisning. Det vil likevel være viktig at læreren bidrar med støtte i utarbeidelsesprosessen for å sikre kvaliteten (Sadler, 1989).

Samtidig må en se for seg en framtidig skriveprosess der målet er å gi elevene gradvis mindre støtte for å utvikle selvstendighet (Lewis & Wray, 2002; Van de Pol et al., 2010). Studien søker ikke svar på om utarbeidelsesprosessen motiverte elevene for skriveprosessen, men ut fra hva vurderingsforskning innenfor prinsippet om vurdering for læring (Black & Williams, 1998; Hattie & Timperley, 2007), kan man anta at en slik prosess bidrar til å øke muligheten for at elevene motiveres og reflekterer rundt egen læring.

I tekstsamtalen uttrykker alle elevene at kvalitetskriteriene hjalp dem i ulike faser av tekstskrivingen, noe som kan tolkes dithen at kriterieskjemaet bidro både som en ramme for struktur (Lewis & Wray, 2002), men også som en slags sjekkliste for om teksten innehar ulike kvaliteter. Elevene gir også klart uttrykk for at de er godt kjent med hva de ulike kvalitetskriteriene representerer, og begrunner det med at kriteriene er arbeidet med tidligere i skriveundervisningen. Resultatene fra analysen viser at flertallet av elevene evner å anvende de fleste kriteriene i tekstene sine.

Som lærere må vi hele tiden gjøre vurderinger for hva som skal vektlegges i skriveopplæringen, hvilken støtte elevene trenger og når denne støtten gradvis bør trekkes tilbake. Slike avveininger er utfordrende, fordi elevene har svært ulike behov, og fordi læreren ofte står alene om å gi alle elevene tilpasset støtte. «Det verste var å finne argumentene...» er tittelen på dette prosjektet, og utsagnet kommer fra Toni. Toni forklarer i tekstsamtalen at det var utfordrende å skrive, fordi det var vanskelig å finne argumenter. Det kan tenkes at Toni framover har behov for å bli tilbudt flere former for skrivestøtte for å utvikle argumentasjonstekstene sine. Selv om Toni og de andre elevene har fått mye støtte i skriveundervisningen, vil likevel noen av elevene streve når de starter å skrive på egenhånd. Kanskje trenger Toni en mer individuell lærerstøtte gjennom individuelle samtaler, «face-to-face interactions», en betinget stillasstøtte, *contingency*, som tar utgangspunkt i den konkrete situasjonen og Tonis individuelle behov der og da (Van de Pol et al., 2010). Under den bestemte skriveøkta, fikk ingen av elevene lærerstøtte. Dersom Toni hadde fått mulighet til å få sagt at det var vanskelig å finne argumenter, kunne Toni fått støtte av læreren til det. Kanskje hadde Toni da greid å utdype argumentene, og dermed vist tydeligere uttrykk for meningen sin i arbeidet med å overbevise rektor.

I forkant av denne studien, ble det satt fokus på aspektene argumentasjon og struktur i skriveundervisningen. Jeg har brukt komponentene fra Toulmins argumentasjonsmodell og arbeidsfasene i klassisk retorikkens *dispositio* for å se på hvordan elevene argumenterer og strukturerer tekstene sine. Ved å kombinere disse to tilnærmingene, har jeg fått vist ulike perspektiv av argumentasjonstekstene, og dermed kan denne studien ha vært et bidrag til nye innsikter i skrivedidaktikken. Gjennom denne studien har jeg fått en del nye innsikter i hvordan elevene på 7.trinn bygger opp sin argumentasjon. Et interessant funn er hvordan elevene markerer sikkerhet og usikkerhet i resonnementene sine ved bruk av modalverb, finitte verbal og adverbialer. I det videre arbeidet med argumentasjonsoppbygning kan derfor fokus på bruk styrkemarkører inngå som neste steg i den argumenterende skriveopplæringen.

## 6 Avslutning

Avslutningsvis ønsker jeg å komme med noen betraktninger om den nye læreplanens fokus på argumenterende skrivning, og muligheter for videre forskning knyttet til argumenterende skrivning i norskfaget.

Den nye læreplanen (LK 2020) retter et sterkt fokus på argumenterende skrivning, både som en grunnleggende ferdighet i skrivning og gjennom kompetansemålene for flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Vektleggingen signaliserer at skrivehandlingen er viktig og nødvendig å mestre for elevene. Når vi også vet at elevene strever med å mestre argumentasjonsskriving (Andrews, 1995; Berge et al., 2005b, 2005c; Freedman & Pringle, 1988), at de trenger mye skrive støtte og øving, blir spørsmålet da om elevene starter for seint i utdanningsløpet med denne typen skrivning. Kanskje læreplanen i norsk er for lite ambisiøs når argumenterende skrivning først legges inn som kompetansemål etter 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Forskere (Riley & Reedy, 2005) har vist at elever allerede i 6 års alderen kan skrive argumenterende tekster når de får nok støtte og veiledning fra læreren, og kan hende norske elever allerede de første skoleårene skulle fått prøve seg på å skrive argumenterende tekster.

Denne studien har undersøkt hva som kjennetegner 7. trinns elevers argumenterende tekster. Elevene har i forkant av skrivningen fått eksplisitt skriveopplæring og dermed ulike former for skrive støtte. En del av denne støtten har vært å lese og dekonstruere et mangfold av modelltekster. I nåværende læreplan (LK 06) presiseres det at elevene skal kunne skrive tekster etter mønster av eksempeltekster. Formuleringen *etter mønster av eksempeltekster* er nå tatt bort i det nye læreplanverket (LK 2020) (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020d). Grunnlaget for denne beslutningen vises i Stortingsmeldingen som ligger forut for fagfornyelsen, *St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse* i punkt 4.4.2 (Kunnskapsdepartementet, 2016), der det står:

Læreplanene skal gi et handlingsrom for å tilpasse opplæringen til lokale forhold og til elevenes ulike forutsetninger og interesser. Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål skal det være et profesjonelt ansvar hvilke *metoder og virkemidler* [min utheving] som tas i bruk for å nå disse målene (s. 43).



Det har fått den konsekvensen at alle kompetansemål med sterke metodiske føringer er tatt ut av læreplanen. Det er nå i enda større grad opp til læreren å bruke forskningsbasert kunnskap når de velger metoder. Jeg er likevel ikke sikker på om den forhenværende presiseringen av å bruke eksempeltekster har hindret eller påvirket lærernes metodefrihet i skriveopplæringen. Jeg tenker heller at eksempeltekstbegrepet kan ha bevisstgjort mange lærere i å anvende både autentiske og konstruerte eksempeltekster/ modelltekster i undervisningen. I dette prosjektet har jeg vist til ulik forskning (Håland, 2013; Smidt, 2011; Øgreid, 2018) som argumenterer for at modellteksten som formstøtte er viktig for elevenes skriveutvikling. Når presiseringen nå er fjernet fra læreplanen, håper jeg likevel at lærere er bevisste modelltekstens sentrale rolle, både når det gjelder skriving av argumentasjonstekster, men også som bruk ved andre teksttyper.

### 6.1 Videre forskning

I denne studien ga jeg elevene en skriveoppgave der de skulle forsøke å overbevise rektor om sitt syn på et forslag om å redusere leirskoleoppholdet for 7. trinn fra fem til fire dager. Denne oppgaven hadde subjektiv relevans for elevene, men var den spesielt relatert til norskfaget? Det er jeg ikke så sikker på. Kanskje var oppgaven jeg gav rettet mot et mer fagovergripende tema. Det kan derfor være interessant å fokusere på rollen den argumenterende skrivingen nå har fått i norskfaget. Den nye læreplanen, LK 20 (Utdanningsdirektoratet, 2020d), retter et sterkt fokus på argumenterende skriving, men hva skal elevene egentlig argumentere for i norskfaget? Har vi fått en avklaring på hva som er fagrelevant skriving i norskfaget, eller er det behov for mer forskning på hva lærere presenterer som tema for elevenes argumenterende tekster.

## Referanseliste

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching Argument Writing to 7-to 14-year-olds: an International Review of the Evidence of Successful Practice. *Cambridge Journal of Education*, 39 (3), 291-310.  
<https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L (2005a) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s.161-187). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.), (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Bind 1. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.), (2005c). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?. *Norsklæreren*, 39 (2015), (1), 47-51.
- Breivega, K. M. R. (2018). Unge retorar i Lofoten: Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(3).  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6167>
- Breivega, K. M. R. (2020). Argumentasjonsanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 176-199). Oslo: Universitetsforlaget.

- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing: A Genre-Based Approach: The Report of the DSP Literacy Project, Metropolitan East Region*. Erskineville: Department of School Education.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4(08), 16-23.
- Fones, D. (2001). Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boys' responses to literature in the secondary school. *English in Education*, 35(3), 21-31.  
<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2001.tb00745.x>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of qualitative research*, 2(6), 645-672.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective. Vol. II: In Schools*. (s. 233-242). Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer: Læring og utvikling i grunnskolen*. Oslo: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Hofseth, E. (2019). *Elevares revisjonsarbeid på 10. steg* (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2605866>

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra [file:///C:/Users/Eier/Downloads/Anne\\_Haaland%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eier/Downloads/Anne_Haaland%20(1).pdf)
- Igland, M. A. (2007). Svinaktig vanskelig? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 277-291). Trondheim: Tapir akademisk.
- Jørgensen, C. & Onsberg, M. (1999). *Praktisk argumentation* (2. utg.). København: Ingeniøren/bøger.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. I Skrivesenteret (Red.). Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende\\_skriving\\_BM\\_skjerm.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames. Scaffolding Children's Non-Fiction Writing in a Range of Genres*. Reading: The University of Reading.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Munthe, E. & Conway, P. F. (2017). Evolution of research on teachers' planning: Implications for teacher education. I J. Clandinin & J. Husu (Red.), *SAGE Handbook of research on teacher education*. (s. 836-849). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Polanyi, M. (1966). The Logic of Tacit Inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.  
<https://doi.org/10.1017/S0031819100066110>
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reime, V. C. (2019). «Jeg vil skrive ryddig og interessant». *Bruk av argumenterende skriverammer i ungdomsskolen ut i fra et elevperspektiv* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2601340>
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), 29-51.  
<https://doi.org/10.1177%2F1468798405050593>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2013a). Skrivehjulet. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2013b). Skrivetrekanten. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2015). Skriverammer. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>

- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2017). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skole: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring—ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». I *Viden om læsning*, (15), 76-78.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 21-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Toulmin, S. E. (2003) [1958]. *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Vurderingspraksis – Vurdering for læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i naturfag* (NAT01-04). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62420>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Leseplanleggeren

Vedlegg 2: NSD – vurdering av prosjektet

Vedlegg 3: NSD – Meldingslogg



## Vedlegg 1

LESEPLANLEGGJAREN		LESEPRAKSISAR:	
<h1>MÅL</h1> <p>Eleven si læring: kunnskap forståing ferdigheit</p>	<h1>FØR</h1> <p>Brainstorming «Fleip eller fakta» Rekvisittar Film / bilete / musikk «Grubleteikning» Samtal i par og del Praktiske øvingar</p>	<h1>UNDER</h1> <p>Arbeid med ord og omgrep Tenkeskriving Stilla spørsmål Oppsummera Organisera kunnskapen Les og sel noko</p>	<h1>ETTER</h1> <p>Vurdering av elevane sin kompetanse, eksempelvis gjennom:  Dialogkafé Skriftleg prøve Digital fotofortelling Skriva fagrelevant tekst Munnleg framføring / samtale Laga produkt</p>
LESEPLANLEGGJAREN FOR LÆRAREN			
<h2>Mål</h2>	<h2>Etter lesing</h2>	<h2>Under lesing</h2>	<h2>Før lesing</h2>
<p>Er måla for lesinga knytt til Kunnskapsløftet –</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrete kompetansemål?</li> <li>• lesing som grunnleggjande ferdigheit?</li> <li>• den generelle delen av Kunnskapsløftet?</li> </ul> <p>Er det sambheng mellom tekstval, arbeidsmåtar og vurdering?</p> <p>På kva måte er undervisninga forankra i teoriar om leseopplæring?</p>	<p>Korleis skal elevane få visa kva dei har lært?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Munnleg, skriftleg eller produkt?</li> <li>• Aleine, par eller i gruppe?</li> </ul> <p>Kva stillas må du byggja for at elevane skal visa kompetansane sine?</p> <p>Har elevane vore delaktige i utforminga av vurderingskriteria?</p> <p>Når, på kva måte og korleis skal dei få tilbakemelding?</p>	<p>Korleis legg du til rette for at elevane skal forstå det dei les?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjennom bestemte lesebestillingar?</li> <li>• Gjennom ulike lesestrategiar?</li> <li>• Gjennom arbeid med bestemte ord og omgrep?</li> </ul>	<p>Korleis legg du til rette for at elevane kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vera motiverte og engasjerte?</li> <li>• bli utfordra?</li> <li>• aktivera erfaringar og/eller byggja bakgrunnskunnskapar?</li> <li>• orientera seg i teksten?</li> <li>• sjå kunnskapane dei skal tileigna inn i ein større sambheng?</li> </ul>
 Lesesenteret <small>Plano skolepark av «Lesingsbyggjaren» Les ferdigheit til godting/lesesenteret.no</small>			

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Kjennetegn på kvaliteter i argumenterende tekster på 7.trinn

**Referansenummer**

474900

**Registrert**

06.11.2019 av Hilde Nilsen - hi.nilsen@stud.uis.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Toril Frafjord Hoem, toril.f.hoem@uis.no, tlf: 51833252

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Hilde Nilsen, orjan.nilsen@lyse.net, tlf: 95036228

**Prosjektperiode**

06.11.2019 - 01.07.2020

**Status**

05.12.2019 - Vurdert anonym

**Vurdering (1)****05.12.2019 - Vurdert anonym**

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

**HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?**  
Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.


**VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)


MONS SENTER FOR FORSKNINGSDATA
Norsk Hilde Nilssen

## Kjennetegn på kvaliteter i argumenterende tekster på 7.trinn

**Referanse**  
474900

**Status**  
Vurdert anonym

Åpne Meldeskjema
☰ Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til projektet ditt.

Send melding

N { **NSD Personvern**  
05.12.2019 15:22

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 474900 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette projektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Projektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

**HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?**  
Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

**VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET**  
Siden projektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med projektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

TK. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

K { **Karin Lillevold**  
05.12.2019 15:22

Hei,

Du trenger da ikke samtykke fra foreldrene heller nei.  
Du vil straks få en vurdering på at dette gjennomføres anonymt.

N { **NSD Personvern**  
02.12.2019 16:27

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 474900 er innsendt og mottatt.

H

**Hilde Nilsen**

02.12.2019 16:24

Hei

Svar til punkter

1. Jeg deler projektet med prosjektansvarlig.

3. Alle tekstene skrives digitalt, og det vil i etterkant gjennomføres samtaler med alle elevene. Tekstene vil umiddelbart etter samtalen skrives ut (uten navn) og koblet til samtalenotatene (også uten navn). Alle tekster m/ samtalenotater avidentifiseres ved fiktive navn/ nummer. Jeg skal ikke ha lydopptak. Jeg skal ikke behandle personopplysninger, og haker av for "Nei".

Forstår jeg det slik at jeg ikke behøver skriftlig samtykke fra foresatte om projektet ikke behandler personopplysninger?

N

**NSD Personvern**

29.11.2019 12:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 474900 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen.

Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending".

Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding".

Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver:

Hei,

Vi har gjort en første gjennomgang av ditt meldeskjema og har noen kommentarer:

1. Husk å dele projektet med prosjektansvarlig, for studenter er dette obligatorisk. Dette gjør du ved å klikke på «Del projekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Deretter velger du «Inviter bruker», før du legger til e-postadresse til den du ønsker å dele projektet med. Du kan også angi hva slags tilgang vedkommende skal ha. «Kan administrere» innebærer full tilgang, også til videre å gi tilgang til andre. Det er mulig å begrense tilgangen til redigerings- eller lesereffigheter.

2. Forstår det også slik at du skal forske på egen arbeidsplass, og vi minner om at dette kan medføre noen ekstra utfordringer, spesielt med tanke på opplevd frivillighet til å delta for utvalget ditt. Vi ber deg lese gjennom vår temaside om forskning på egen arbeidsplass:

[nsd.no/personvernombud/tydeligforskningstema/egen-arbeidsplass.html](https://nsd.no/personvernombud/tydeligforskningstema/egen-arbeidsplass.html)

3. Informasjonsskrivet er godt utformet, men mangler noen få obligatoriske opplysninger dersom du skal behandle personopplysninger. Det høres imidlertid ut som du kanskje kan gjennomføre projektet uten å behandle personopplysninger? I så fall trenger du ikke skriftlig samtykke, fordi da vil du behandle personopplysningen navn uten at du har noen grunn til det. På grunn av dette bør du heller ikke gi de mulighet til å aktivt reservere seg med å signere på at de ikke samtykker, uansett. Du har skrevet at "Det er ingen personopplysninger som blir registrert, da materialet avidentifiseres før prosjektstart." Så tekstene inkluderer ikke navn? Og du bruker heller ikke lydopptak under intervjuene?

Vi ber om en tilbakemelding på dette. Dersom du ikke skal behandle personopplysninger kan du endre til "nei" på alle personopplysninger på siden "Personopplysninger", så kan vi sende en vurdering på at du gjennomfører projektet anonymt.

N