



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Lektorprogrammet 8-13
Master i lesevitenskap

Vårsemesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Veronica Christoffersen Reime

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Bjørn Kvalsvik Nicolaysen

«Jeg vil skrive ryddig og interessant». Bruk av argumenterende skriverammer i ungdomsskolen ut i fra et elevperspektiv.

«My writing will be orderly and interesting». The use of writing frames in secondary school seen from a pupil's perspective.

Emneord: Skriverammer, argumenterende tekst, eksempeltekst, modelltekst, Lev Vygotsky, Anne Håland, Lewis & Wray, Deborah Fones, Anne Kristine Øgreid, samskriving, den australske sjangerskolen, Kunnskapsløftet (LK06), det reviderte Kunnskapsløftet (LK13), kakaopedagogikk, Riley & Reedy, norskdidaktikk, retorisk medborgerskap, skriveidaktikk, sosiokulturelt skriveperspektiv.

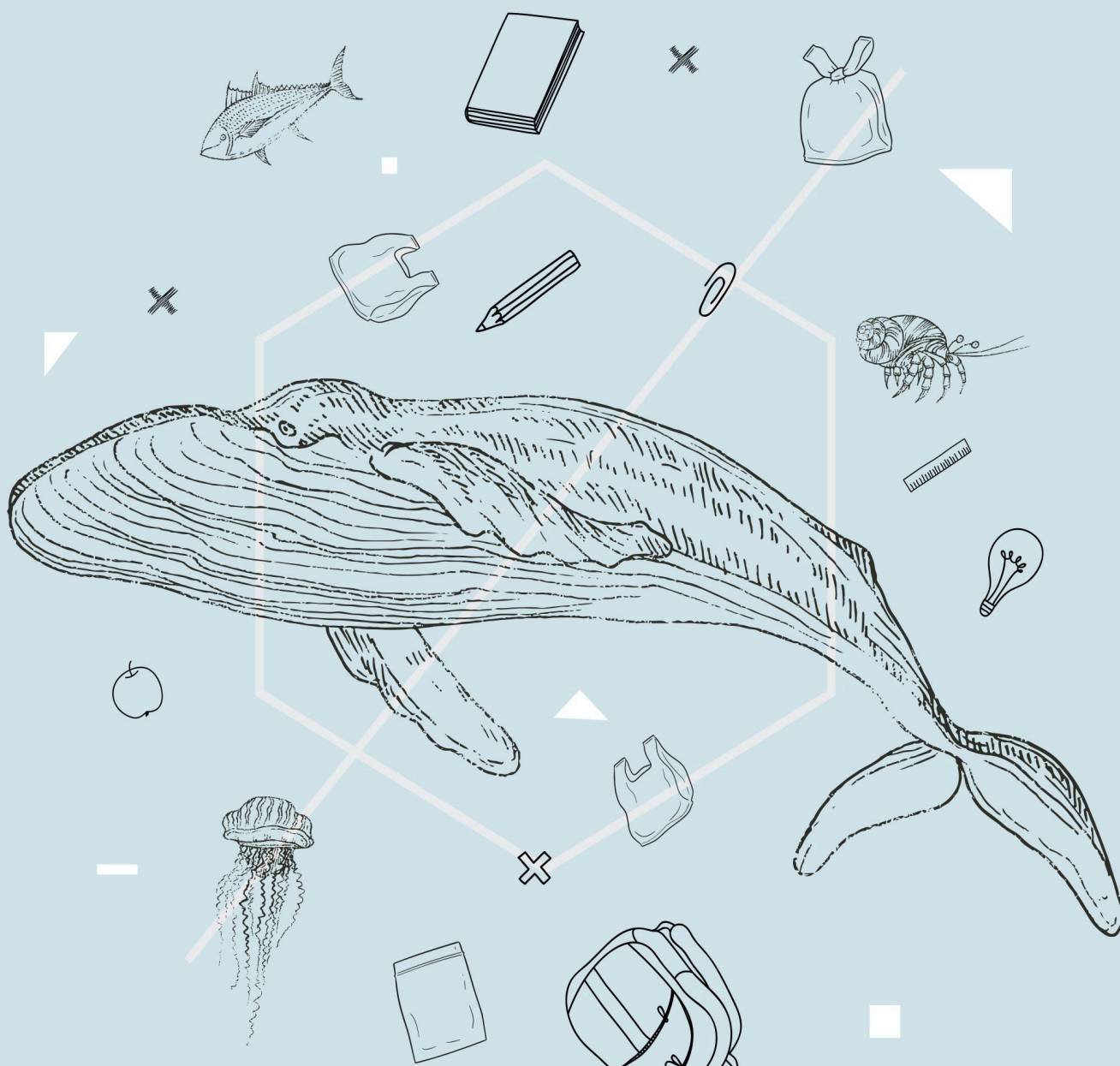
Sidetall: 85 (eksklusiv tabeller, figurer og vedlegg)

Stavanger, 18. mai 2019

Veronica Christoffersen Reime

«JEG VIL SKRIVE RYDDIG OG INTERESSANT»

Bruk av argumenterende skriverammer i ungdomsskolen ut i fra et elevperspektiv.



Sammendrag

Den norske læreplanen vektlegger skriving i skolen svært høyt. Elevene skal etter endt skolegang tre inn i et samfunn som stiller krav til en kompleks tekstkompetanse. Gjennom skriveopplæringen i skolen skal elevene utvikles til å bli «engasjerte samfunnsdeltakere» og «demokratiske medborgere». Dette krever trening i å skrive tekster som fordrer argumentasjon og resonnement. KAL-prosjektet viste at elever har utfordringer med å skrive argumenterende tekster, og da spesielt det strukturelle aspektet ved argumentasjon. Elevene trenger verktøy, som for eksempel skriverammer, som kan gi støtte i skriving av argumenterende tekster. Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følger: Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene. Denne oppgaven har som siktemål å utvikle kunnskap om elevenes skriveprosess og skriftlige prestasjoner innen argumenterende skriving. Dette prosjektet føyer seg dermed inn i en nasjonal og internasjonal tradisjon som setter fokus på skriving i fag. Det sosiokulturelle skriveperspektivet og eksempeltekstdidaktikken danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I tillegg vil den skrivedidaktiske skolen, Australias skolen bli presentert. Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. I forbindelse med denne oppgaven har jeg utført et undervisningsopplegg i en klasse på niende trinn. I denne klassen ble det valgt ut seks fokuselever. Det ble gjort intervjuer med de seks fokuselevne, i tillegg til et intervju med deres kontaktlærer. Intervjuene ble transkribert til fullstendig tekst. Logg fra undervisningstimene, skriftlig arbeid fra de seks fokuselevne og intervjuene danner materialet som denne oppgaven er basert på. Resultatene viser at alle de seks fokuselevne fant støtte i å bruke skriveramme til å skrive en argumenterende tekst, og dette førte til en utvikling i tekstene deres. De seks fokuselevne var alle positive til bruk av skriveramme.

Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg hatt hjelp av flere gode medhjelpere som jeg har stor glede av å takke.

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen. Takk for at du hadde tro på prosjektet mitt. Takk for at du har stilt kloke spørsmål og utfordret meg.

Videre vil jeg takke informantene mine. En stor takk til «Ulrikke» som var storsinnet nok til å gi meg innpass i klasserommet sitt. Det har vært helt uvurderlig for prosjektet mitt. Tusen takk for at du stilte opp til intervju i en travel skolehverdag. Takk til alle elevene som utførte oppgaver, svarte på undersøkelser og stilte opp på intervju.

Tusen hjertelig takk til familien, venner og kjæresten min for all støtte i løpet av året som har gått. Dere vet hvem dere er.

Til slutt vil jeg takke min datter, Linéa Olivia. Du er min motivasjon og inspirasjon.

Stavanger, mai 2019

Veronica Christoffersen Reime

«Jeg vil skrive ryddig og interessant». Bruk av
argumenterende skriverammer i ungdomsskolen ut i fra
et elevperspektiv.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	7
Problemstilling, formål og avgrensning av oppgaven	8
Samfunnsdeltakelse og demokratisk medborgerskap	12
med andre mennesker.	13
KAL-prosjektet	14
Nadderudprosjektet	16
NORM-prosjektet	17
Oppgavens oppbygging	19
Kapittel 2: Teoretisk perspektiv	20
Det sosiokulturelle skriveperspektivet.....	20
Australiaskolen	22
Eksempeltekstdidaktikken	23
Samskriving	26
Skriverammer.....	28
Et utvalg forskning på skriverammer.....	32
Skriverammene i denne oppgaven	33
Kapittel 3: Metodedel	35
Kvalitativ metode.....	35
Utvalg av informanter	36
Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget.....	39
Gjennomføring av datainnsamling og undervisningsopplegg	47
Personvern.....	48
Gyldighet og pålitelighet.....	49
Begrensninger med min metode	51
Kapittel 4: Fangsten.....	52

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Kartlegging	53
<i>Informantene</i>	53
<i>Undersøkelse om argumenterende skriving</i>	56
Forskningsspørsmål 1: På hvilke måter setter arbeid med argumenterende skriverammer spor i elevenes tekster?	57
<i>Struktur</i>	57
<i>Argumentasjon</i>	64
Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan muntlig arbeid som skriveforberedelse bidra til skriftlig utvikling?	69
<i>Posisjonering</i>	69
Forskningsspørsmål 3: Kan jeg se ut av materialet hvilke holdninger elevene har til bruk av skriverammer?	74
<i>Holdning</i>	74
Kapittel 5: Sluttfangsten	78
En balanse mellom tvangstrøye og frihet?	78
Samskriving + Skriverammer = match?	81
Noen refleksjoner om Fagfornyelsen	83
Avsluttende refleksjoner	84
Videre forskning	86
Hvordan har Harry Potter-bøkene satt spor i skrivingen min?	86
Kapittel 6: Referanseliste	87
Kapittel 7: Vedlegg	93

Kapittel 1: Innledning

På søndager i barndommen min satt pappa og jeg side om side, fordypet i hvert vårt tekstunivers. Pappa med dagens avis mellom hendene, og jeg med nesa i en Harry Potter-bok. Innimellom tok jeg en pause fra trylledrikker og magiske skapninger, og tittet bort på avisen. Jeg leste overskrifter, kikket på bilder, og skummet over underoverskriftene. De skjøre avissidene raslet mellom fingertuppene til pappa, som var blitt mørke av avissverte. Hvis jeg spurte hva han leste, fortalte han meg hva de ulike artiklene handlet om. Det var mitt vindu inn i de voksnes verden.

Skriving og lesing går hånd i hånd. Det er sammenheng mellom skriving og lesing i både lese- og skriveutviklingen. Som barn elsket jeg å lese Harry Potter-bøkene. Etter hvert som jeg ble eldre fant jeg glede i å skrive egne skjønnlitterære tekster. Tydelige *spor* fra Harry Potter-bøkene satte seg i mine egne tekster. Både i form av struktur, språk og innhold. Etter hvert som jeg kom høyere opp i skoleforløpet, stiltes det krav til skriving av andre tekster enn de skjønnlitterære. På samme måte som jeg tok med trekk fra Harry Potter inn i mine skjønnlitterære tekster, så ble mine første saktekster skrevet basert på det jeg husket fra avissidene mellom pappa sine hender. Harry Potter-bøkene og avissidene dannet *rammer* for mine egne tekster.

I årene på ungdomsskolen og videregående så var det skjønnlitterære tekster som var mine favoritter. Både å lese og skrive. Gjennom studietiden har jeg imidlertid oppdaget viktigheten av å kunne mestre det å skrive en saktekst, en teksttype jeg alltid valgte bort i norskfaget på videregående, (om jeg kunne). Jeg har utviklet en nysgjerrighet for denne skriveformen, og en iver etter å lære mine elever å skrive saktekster. Av erfaring vet jeg hvor fremmed og komplekse disse tekstene kan fremstå, men også viktigheten av å mestre det.

I tidligere oppgaver ved universitetet har jeg jobbet med kjønnsforskjeller i lese- og skriveferdigheter. Det åpnet øynene mine for viktigheten av å mestre argumenterende skriving for begge kjønn. Dette tok meg videre til spørsmålet om hvordan jeg som lærer kan legge til rette for at elevene får utvikle seg innen denne skriveformen, og er grunnen til at jeg nå har valgt å forske på dette emnet i forbindelse med min masteroppgave.

Problemstilling, formål og avgrensning av oppgaven

Elever i den norske skole skal gjennom skriveopplæring utvikles til å bli «engasjerte samfunnsdeltakere» og «demokratiske medborgere» (Berge, 2012 i Otnes, 2015, s. 248). Dette krever trening i å skrive tekster som fordrer argumentasjon og resonnement. En argumenterende tekst har et klart formål. Den har til hensikt å påvirke eller overbevise mottakeren om noe. «Når vi argumenterer framfører vi argumenter for de påstandene vi har satt fram [...]» (Bakken, 2009, s. 51). Et argument er en begrunnelse for å ha en bestemt oppfatning.

Argumentasjon handler om å etablere måter man vurderer noe på. Å argumentere er å kunne bygge på prinsipper der man viser belegg for hvordan prinsippene er aktuelle å anvende. Belegg er informasjonen eller grunnlaget som avsenderen av teksten legger frem som støtte for påstanden som er fremsatt. (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 18) En argumenterende tekst presenterer påstander om verden. Både hvordan den «er, var, skal eller bør bli» (Bakken, 2009, s. 51). Det går på to nivå: den korrekte beskrivelsen av verden, eller å finne de rette prinsippene for å beskrive ting. Dette er ikke gitt. Retorikk blir ofte fremstilt som at en debatt skal vinnes av en av partene. Det er ikke konstruktivt. Det er viktigere å skape enighet om hvordan man skal komme frem til noe. Derfor er det viktig å utvikle argumentasjonsevnen i en klasse, fordi elevene da utvikler en evne til å forhandle hvordan de skal opplyse en sak eller løse en problemstilling.

Lærerens oppgave er å bidra til en utvikling i skriveopplæringen som forbereder elevene på det som samfunnet krever av dem. Jeg har derfor valgt problemstillingen: Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene. Denne oppgaven har som siktemål å utvikle kunnskap om elevenes skriveprosess og skriftlige prestasjoner innen argumenterende skriving. Dette prosjektet føyer seg dermed inn i en nasjonal og internasjonal tradisjon som setter fokus på skriving i fag.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å dele oppgaven inn i tre forskningsspørsmål, hvor hvert forskningsspørsmål bidrar med en ny innfallsvinkel til problemstillingen. I prosjektet har jeg kopledd sammen fokus på sakpreget skriving med inspirasjon fra Kunnskapsløftet¹ og

¹ Kunnskapsløftet er reformen i grunnskole og videregående opplæring som startet høsten 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å., s. 2).

tidligere skriveforskning, og min egen interesse for tekstlige inspirasjonskilder. Jeg ønsket å undersøke skriverammer som støtte i elevens argumenterende skriving. Skriverammer kan defineres som «[...] støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut» (Skrivesenteret, 2015). Jeg ønsket å undersøke om skriverammene ville fungere som støtte i elevenes skriving. Da jeg startet dette prosjektet, hadde jeg en hypotese om at skriverammene ville sette spor i elevenes tekster, men var usikker på hvilken måte. Det første forskningsspørsmålet ble derfor:

1. På hvilke måter setter arbeid med argumenterende skriverammer spor i elevenes tekster?

Argumenterende tekster innretter seg mot et formål, og elevene trenger å forstå formålet med egen skriving. De må lære å skape sammenheng og struktur i tankegangen sin, og vise hva som er overordnet og underordnet prinsipp i problemstillingen de presenterer. Argumenterende tekster har en hierarkisk tekststruktur. «Stoffet skal ordnes i logiske kategorier, og teksten skal bygges opp etter et abstrakt mønster der det skilles mellom hovedargumenter og biargumenter og mellom påstand og belegg» (Hertzberg, 2011, s. 14). Steg for steg blir påstander lagt frem og underbygget. Elever sliter ofte med å strukturere argumenterende tekster på egenhånd, i tillegg til at de mangler trening i å planlegge hvordan de vil legge frem sine argumenter.

God argumentasjon krever en evne til å balansere argumenter både *for* og *imot* en sak. Elever presenterer ofte argumenter for bare én side av en sak (Skrivesenteret, 2014, s. 3). I tillegg er et særlig krevende trekk ved argumenterende tekster at det stilles krav til en evne til å abstrahere og generalisere. Dette er en evne som man ikke bare «har», men som må opparbeides (Hertzberg, 2008, s. 13). Dette er helt avgjørende i tekstarbeid knyttet til fagtekster strukturert etter andre prinsipp enn kronologi (Freedman & Pringle, 1984, s. 45). Elevene trenger verktøy som gir dem trening i å strukturere argumenterende tekster, og rom for utvikling av skrivekompetanse.

I forskningsprosjektet som blir utført i forbindelse med denne oppgaven vil tekstarbeidet bli tilrettelagt for elevene gjennom eksplisitt formstøtte med utgangspunkt i skriverammer. Det første forskningsspørsmålet markerer en interesse for skriverammens funksjon i elevenes skriving, og hvordan den setter spor i elevenes tekster. For at skriverammen skal fungere som

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

støtte for elevenes skriving, må den også sette spor i teksten på en eller annen måte for å gi en skriftlig utvikling. På denne måten er forskningsspørsmålet koplet til problemstillingen, «Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene». Det første forskningsspørsmålet retter fokuset først og fremst mot *teksten*, både skriverammen og elevteksten. Fokuset vil være på strukturelle spor og måter å uttrykke seg på. Disse sporene er knyttet til kommunikasjon, språk og sjanger.

2. Hvordan kan muntlig arbeid som skriveforberedelse bidra til skriftlig utvikling?

En vesentlig forskjell mellom fortellinger og argumenterende tekster er hvordan ytringene endres fra muntlig til skriftlig. Denne overgangen fra mellom muntlig og skriftlig innebærer en overgang i struktur, som elevene ofte har problemer med (Hertzberg, 2008, s. 13). Narrative tekster kan skrives etter samme strukturingsprinsipp som du tar i bruk i muntlig fortelling, nemlig kronologi. Strukturingsprinsippet i muntlig argumentasjon kan ikke overføres til skriftlig argumentasjon.

Ved å skrive narrative tekster kan du også lene deg på et muntlig språk, mens muntlig argumentasjon fungerer ikke som et forbilde for skriftlig argumentasjon. Dette fører til at skillet mellom svake og sterke skrivere blir tydeligere ved skriving av argumenterende tekster, enn narrative (Hertzberg, 2008, s. 227). Det er ulike prinsipper i muntlig og skriftlig diskusjon. Den muntlige kulturen har andre regler for diskusjon, enn den skriftlige kulturen. I den muntlige kulturen ligger underforståtte hint og referanser, og felles begrep som ikke alle andre forstår. Dette eksisterer ikke i den skriftlige kulturen. I den skriftlige kulturen kreves det et høyere nivå av språklige ferdigheter, som bruk av termer, faguttrykk og tekstbindingsord som er relevante og nødvendige i arbeidslivet. Når elevene skriver narrative tekster kan de i større grad ta i bruk et muntlig språk. Skriving av argumenterende tekster krever i større grad at elevene tar i bruk fagterminologi, logisk og systematisk tenkning, samt resonnement. Det er derfor interessant å undersøke om muntlig arbeid i forkant av skriving av argumenterende tekster kan bidra til skriftlig utvikling.

Det er vanskelig for elevene å komponere en argumenterende tekst på egenhånd uten å ha gjentatte ganger sett eksempler på hvordan strukturen i denne typen tekst kan realiseres (Hertzberg, 2008, s. 227). Forskningsspørsmål nummer to setter fokus på undervisning, og hvordan læreren sin undervisning gjennom bruk av skriverammer bidrar til skriftlig utvikling

for elevene. Elevene trenger kunnskap om emnet de skal skrive om, og kunnskap om struktur og språkføring (Skrivesenteret, 2014, s. 3). Forskningsspørsmålet undersøker hvordan denne bestemte undervisningen setter tekstlige spor i elevene sine tekster.

3. Hvilke holdninger har elevene til bruk av skriverammer?

Det krever mye motivasjon og vilje fra elevene å skrive en argumenterende tekst, ettersom de mangler trening i å skrive denne typen tekst. Det er derfor essensielt at de støtteverktøyene som blir tilbudt til elevene oppleves som hensiktsmessige. Dermed er det viktig å undersøke informantenes holdninger til de skriverammene som blir tilbudt. I denne oppgaven er elevenes holdninger å forstå som at de er vennlig eller ikke vennlig stilt til skriverammene. Videre handler det om hvordan de opplever å bruke skriverammene, og hvordan de velger å ta dem i bruk, herunder om de i det hele tatt ønsker å bruke dem.

Elevenes holdninger til støtteverktøy gir utslag i motivasjonen for å skrive. Det er utfordrende å finne verktøy som kan gi støtte i skriveprosessen for elever på alle nivå. For å videreutvikle en skriveopplæring som best mulig gir elevene støtte i skrivingen deres, er det hensiktsmessig å få et innblikk i deres holdninger til bruk av skriverammer. Dette tredje forskningsspørsmålet retter dermed interessen først og fremst mot elevintervju som har blitt gjennomført i forbindelse med denne oppgaven.

Samfunnsdeltakelse og demokratisk medborgerskap

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ga det et tydelig signal om at det skulle skje en endring i den norske skolen. Et viktig mål med alle utdanningspolitiske reformer er å utjevne forskjeller, og å gi alle like gode muligheter for utdanning. Dette var også formålet med innføringen av Kunnskapsløftet. Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble det innført et krav om grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Skriving er definert som én av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet:

Dette innebærer for eksempel at skriving er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving viser måloppnåelse i fagene. Å lære seg et fag er å lære seg å uttrykke seg om og i faget på en måte som oppfattes faglig relevant (Berge, 2005). Dette innebærer at alle lærerne har fått et ansvar for skriveopplæringen i sitt fag (Lorentzen, 2008). (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.1).

Den norske læreplanen vektlegger skriving i skolen svært høyt. Elevene skal etter endt skolegang tre inn i et samfunn som stiller krav til en kompleks tekstkompetanse. I det moderne samfunnet er det nødvendig at barn og unge lærer seg å skrive godt (Graham & Perin, 2007, s. 8). Dette er uavhengig av om de skal inn i en akademisk karriere, eller et praktisk yrke. Praktiske fag, linjer og yrker har blitt mer teoretiske enn før, noe som krever forståelse av komplekse tekster med avansert fagterminologi. Å kunne skrive godt er en helt nødvendig forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet skal sikre at mennesket utvikler de ferdighetene som er nødvendige for å delta i det demokratiske samfunnet. Det er en klar sammenheng mellom skriving, tenking og læring (Skjelbred, 2010, s. 118). Skriving fungerer dermed som grunnlag for læring.

Innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i læreplanen førte med seg et nytt fokus på fagskriving. Nå skulle sakprosa og skjønnlitteratur vektlegges likt. Ved revisjon av læreplanen i 2013 ble sjangrene artikkel, essay og kåseri erstattet av informative, argumenterende og fortellende tekster. Reformen hadde blant annet som siktemål å gjøre elevene i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. For første gang i norsk skolehistorie ble det konkludert med at du må være i stand til å skape mening med språket ditt for å kunne forstå, lære og utøve et fag (Berge, 2005, fra Skrivesenteret, 2013).

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Læreplanen styrket fokuset på en funksjonell tilnærming til skriving. Målet var å oppfylle Kunnskapsløftets krav om å arbeide med skriving i alle fag:

Dei reviderte læreplanane legg vekt på ei **funksjonell tilnærming til skrivinga**, altså kva vi kan bruke skriving til. Det er synleggjort mellom anna gjennom skrivehandlingane å beskrive, å fortelje, å argumentere og å undersøkje. Elevene må vite føremålet med skriveaktivitetane dei skal gjennomføre og kva tekstane brukast til (Skrivesenteret, 2013).

I hvert skolefag finnes det en egen skrivetradisjon og tekstkultur (Smidt, 2011, s. 10). Tekstene i de enkelte fagene representerer skrivemåter som gjenspeiler fagenes indre logikk og arbeidsmåter (Øgreid, 2017, s. 5). Å skrive i norskfaget skiller seg fra det å skrive i naturfag. Skriveopplæringen i skolen skal forberede elevene på de skriverollene de møter senere i livet. Målet er å utvikle elevenes tekstkompetanse slik at de kan forholde seg til og bruke tekstene de møter (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.1). Elevene skal utvikle en evne til å koble tekster til prosesser som berører samhandling med andre mennesker.

Retorisk medborgerskap er oversatt til norsk fra det engelske begrepet «rhetorical citizenship», og kan bli forstått som «det å ha tilgang til de relevante kommunikative ressursene for deltakelse i viktige tekstkulturer» (Berge, u.å., s. 7). Elevene skal bli i stand til å uttrykke seg på relevante og overbevisende måter. Professor i tekstvitenskap Kjell Lars Berge definerer retorisk medborgerskap som det å «være en deltaker i samfunnet». Det betyr å inneha en evne til å skape tekst, og forholde deg til tekster fra ulike sammenhenger på en forståelsesfull og kritisk måte. Berge poengterer at «viktige tekstkulturer i samfunnet gir tilgang på makt» (Berge, u.å., s. 10). Det betyr at for å utvikle tanker og forstå ulike fag- og livsområder trenger man å beherske ord, begreper, termer og faguttrykk som brukes innenfor enkelte områder (Traavik, 2009, s. 21). Dette inngår i hva James Paul Gee betegner som *sekundærdiskurs*.

James Paul Gee (2012, s. 153-154) skiller mellom elevenes primære diskurser hjemme, og de sekundære diskursene de møter i skolen. I elevenes primærdiskurs inngår vaner, språk, følelser og erfaringer som elevene tar med seg i sitt møte med og forståelse av skolen. Elevenes primærdiskurs krever et godt utviklet hverdagspråk for at de skal kunne gjøre seg forstått i samtaler rundt middagsbordet og i tekstmeldinger de sender til venner. I skolen møter elevene en sekundærdiskurs som krever mer enn hverdagspråk. Det kreves at elevene skal ha kjennskap til et fagspråk (Håland, 2018, s 3). Elevene må kunne argumentere og begrunne

svarene og anførselene sine. Samtidig må de ha kjennskap til fagspesifikke begreper for å kunne gjøre seg forstått. Elevene er også helt avhengige av å forstå disse fagbegrepene for å utvikle seg faglig (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 52). En av skolens viktigste oppgaver er å legge til rette for at elevene får tilgang til disse sekundærdiskursene og et sekundærpråk. På denne måten blir elevene bedre forberedt på å kunne delta i samfunnet på en konstruktiv måte. Dette stiller krav til et nivå av språklige ferdigheter for å gjøre seg forstått, for eksempel ved bruk av fagbegrep. Dette krever en skriveopplæring som posisjonerer elevene i skriveroller som gjør det mulig for dem å bevege seg over fra primærdiskursen til sekundærdiskurser. På denne måten får elevene tilgang til en språkmakt som er viktig for å mestre et samfunn som stiller krav til at borgerne behersker en kompleks tekstkompetanse.

KAL-prosjektet

Denne studien er inspirert av et stort norsk forskningsprosjekt: «Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig» – også omtalt som KAL-prosjektet. Prosjektet strakk seg over en periode på fire år fra 1998 til 2001. KAL var et samarbeidsprosjekt mellom en rekke fagpersoner, deriblant professor Lars Sigfred Evensen, forsker Wenche Vagle, professor Frøydis Hertzberg og professor Kjell Lars Berge. Primærmaterialet i KAL-prosjektet tok utgangspunkt i over 3300 tekster skrevet til eksamen i norskfaget fra 179 avgangsklasser på ungdomstrinnet. Elevantekstmaterialet ble supplert med beskrivelser og analyser av norsksensorers vurdering av de samme tekstene. Dette utgjør et svært omfattende materiale, og det har ikke tidligere vært samlet inn et tilsvarende representativt og omfattende utvalg i norskfaget i Norge. (Evensen, 2005a, s. 205) Det overordnede målet med prosjektet var å finne svar på følgende problemstillinger:

- Hvilket læringsutbytte har elevene i norsk skriftlig ved endt grunnskole, det vil si: hva er det som ulike elever «får til» og «ikke får til»?
- Hvordan fungerer skolens eksamensvurdering som nasjonalt kvalitetssikringssystem?

(Evensen, 2005a, s. 12)

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Eksamensoppgavene som elevene fikk ga stor valgfrihet både i forhold til tema og sjanger. Temaene elevene kunne velge mellom var hovedsakelig eksistensielle temaer, saksorienterte temaer, livsfaserelaterte temaer og temaer som angår nære relasjoner. De fire hovedsjangrene som elevene kunne velge mellom var fortellende skriving (fortelling/novelle), mellompersonlig skriving (brev, dagbok), resonnerende skriving (essay, artikkel, kåseri, reportasje, avisinnlegg, debattinnlegg og leserinnlegg) og andre former for skriving (skildring, portrett). Den innsamlede dataen ga derfor grunnlag for undersøkelse av elevenes preferanser innen tema og sjanger.

KAL-undersøkelsen viste at elevene foretrakk å skrive fortellinger, og bare om lag 10-15 % valgte oppgaver som innbød til skriving av sakpregede tekster (Vagle & Evensen, 2005a, s. 175). Forskningsrapportene viste at ungdommer velger bort å skrive resonnerende og utgreiende tekster. Samtidig viste de samme elevene gode ferdigheter i skriftlig arbeid innen skjønnlitterære sjangere. Skriverne – særlig de svake – skrev hovedsakelig narrativt uansett sjangerinstruksjon (Vagle & Evensen, 2005a, s. 175). KAL-prosjektet viste at den fortellende teksten er dominerende i norsk skole. Prosjektet avdekket også at kjønnsforskjellene i norsk skriveopplæring var i jentenes favør. Dette funnet må ses i sammenheng av hvilke oppgaver som ble gitt, men også hvordan tekstene ble vurdert. Både tema og sjanger for oppgavene som ble gitt på eksamen favoriserte i stor grad jentene. Sensorene tolket lengde på tekst som et tegn på god tekstkvalitet, og bruk av lange ord ble belønnet fordi det ble sett på som et tegn på å ha et variert ordforråd. Jentedominansen blant høyere karakterer viste seg i alle oppgavene, med unntak av én oppgave som fordret argumenterende/resonnerende skriving. KAL-prosjektet ga dermed et tydelig signal om at den norske skriveopplæringen var uheldig for begge kjønn.

KAL-prosjektet viste at det strukturelle aspektet ved elevenes argumentasjon var utfordrende. «Det menes en masse, 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, 2005b, s. 183). De 10-15 % av elevene som valgte å skrive argumenterende tekster²

² I KAL-undersøkelsen er skriftlig argumentasjon innenfor den overordnede kategorien «resonnerende skrivemåte», som er beskrevet som en skrivemåte «preget av argumentasjoner og forklaringer som regel leder fram til at kandidaten tar standpunkt og flagger det» (Berge, 2005b, s. 54).

hadde utfordringer med å utvikle en helhetlig tekststruktur. Dette gjaldt særlig elever som ble beskrevet som svake og middels skrivere. Elevenes skrivestil karakteriseres som ekspressiv preget av muntlighet i form av retoriske spørsmål og utbrudd med fraværende argumentasjon eller argumentasjon som fordeler seg «hulter til bulter» i teksten (Berge, 2005b, s.183). I de elevtekstene som ble karakterisert som «sterke» argumenterte elevene bare implisitt, ofte ved bruk av ironi. Det var nesten ikke forekomst av eksplisitt, åpen og etterprøvable argumentasjon (Berge, , 2005b, s. 183). Hensikten med KAL-prosjektet var ikke å undersøke elevenes sakskriving i norskfaget. Funnene i studien bidro likevel til et nytt fokus på elevenes skrivekompetanse når det kom til saktekster.

Nadderud-prosjektet

I perioden fra 2007-2010 ble det gjennomført et omfattende prosjekt ved Nadderud videregående skole, der målet var å bedre skolens skriveopplæring. Bakgrunnen for prosjektet kan oppsummeres i de følgende punktene:

- Elevene trenger trening i å uttrykke seg godt og presist i alle fag.
- På ungdomstrinnet utvikler elevene god kompetanse i fortellende skriving, men på videregående nivå er det ikke tilstrekkelig.
- Etter Kunnskapsløftet er skriving en av de fem grunnleggende ferdighetene.
- Når skriving dermed blir alle læreres ansvar, er det også nødvendig å samarbeide.

(Strandmyr, 2008, s. 4)

De foregående punktene resulterte i et samarbeid mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo. Skriveprosjektet utformet en samarbeidsgruppe med lærere og skriveforskere. De ulike faglærerne representerte de ulike skolefagene. Hovedsiktemål med prosjektet var å styrke skriving som grunnleggende ferdighet på en fagrelevant måte. Prosjektet fokuserte på medskriving i alle fag, og undersøkte «på hvilken måte elevene møter skriving i de ulike fagene, og hva som skal til for å bli vurdert som *god* i fagene» (Hertzberg, 2010, s. 26). Elevtekster fra alle fag utgjorde materialet i prosjektet, og gruppen diskuterte de kjennetegn som karakteriserte tekstene innenfor de ulike fagene. Gjennom arbeidet og diskusjonene mellom faglærerne kom det frem at alle fag hadde spesifikke krav og mønster. Det ble dermed tydelig at det fantes ulike skrivekulturer i de ulike fagene. Dette førte til at faglærerne ble bedre

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

på å gjøre det tydelig overfor elevene hva som forventes av dem i de ulike fagene:

Et viktig anliggende for Nadderudprosjektet er å utvikle kvalitetskriterier som kan synliggjøre fagspesifikke skrivetradisjoner og dermed danne grunnlaget for å gi bedre veiledning til elevene. I dette arbeidet står faglæreren sentralt [...] Det er kort sagt faglæreren som er ekspert på skriving i det spesielle faget (Hertzberg, 2008, s. 7).

Nadderud-prosjektet er et bevis på hva som er mulig å få til under de rette betingelsene; enkeltpersoner i lærerstaben tok initiativ, forskere med interesse for feltet ble raskt involvert, og ledelsen i skolen satte av tid i timeplanen til prosjektet (Hertzberg, 2010, s. 27). Prosjektet har fått konsekvenser for både hvordan tekster vurderes og hvordan undervisningen foregår.

NORM-prosjektet

De felles normene for vurdering av tekst danner også normer for skriving. Disse normene er problematiske fordi de samsvarer ikke med hva som faktisk kan forventes av elevene på ulike trinn og nivå.

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* – også kalt Normprosjektet, varte fra år 2012 til 2016. Bakgrunnen for prosjektet fant man i skolenes indre liv (Smidt, 2011, s. 21). Lærere hadde lenge opplevd det som utfordrende å finne en felles standard for hva de kunne forvente av elevenes skrivekompetanse på de ulike nivå. Der KAL-prosjektet hadde undersøkt vurderingspraksisen i Norge, skulle NORM studere spørsmålet om hva som kan være forventingshorisonten på ulike trinn og nivå. Forskningsprosjektet gikk derfor ut på å utvikle en felles forståelse av mål og forventinger i grunnskolen, et *normfellesskap* blant lærerne i Norge (Smidt, 2011, s. 21). Formålet med prosjektet var «å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæringen og vurdering av skriving i grunnskolen» (Forsmo & Skar, 2016, s. 10). De eksplisitte forventningsnormer som NORM-prosjektet kom frem til la grunnlag for undervisning og vurdering av skriving. Resultatene av prosjektet var gode og pekte i retning av at NORM-prosjektet hadde hatt en effekt blant annet for elevene som hadde blitt fulgt på 3. og 6. trinn (Berge & Skar, 2015). Et

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

annet viktig element ved NORM var at prosjektet også viste at Kunnskapsløftet hadde hatt en positiv effekt på å jevne ut kjønnsforskjellene, men at det fremdeles var et betydelig gap med 6-7% bedre resultater hos jentene enn hos guttene.

Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner ble oppnevnt av Regjeringen i 2017. Utvalgets oppgave var å samle kunnskap om årsakene til at gutter og jenter presterer ulikt i skolen. Videre skulle utvalget foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Den 4. februar 2019 ble det avgitt en offentlig utredning ledet av Camilla Stoltenberg (NOU 2019:3). Den overordnede tittelen på rapporten var «Nye sjanser – bedre læring», og omhandler kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Det er tydelige nivåforskjeller mellom kjønnene i alle år av utdanningsløpet. Jentene får bedre karakterer enn guttene i alle fag bortsett fra kroppsøving, og det er flere gutter enn jenter som trenger ekstra hjelp med læring (NOU 2019:3, s. 11). Kvinner dominerer også på høyere utdanning. «I følge SSB vil kjønnsforskjellene i andelen som tar høyere utdanning fortsette å øke» (NOU: 2019: 3, s. 11) Dermed er det fortsatt relevant å stille spørsmålet: Hva gjør vi for å få en skriveundervisning som er tilrettelagt slik at den fungerer for alle grupper mennesker og individ, og for begge kjønn?

Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har syv kapitler. I kapittel én blir temaet for oppgaven, argumenterende skriving, rammet inn i en større faglig sammenheng. For å kunne drøfte bruk av skriverammer i argumenterende skriving har jeg sett det relevant å introdusere kunnskapsløftet, og tre forskningsprosjekt.

I kapittel to blir det teoretiske perspektivet for oppgaven presentert. Det sosiokulturelle skriveperspektivet blir beskrevet, i tillegg til australiaskolen som har sitt utspring i dette perspektivet. Videre vil eksempeltekstdidaktikken og teori om skriverammer bli løftet frem. Avslutningsvis vil relevant forskning på skriverammer bli presentert.

I kapittel tre blir det metodiske arbeidet ved oppgaven drøftet. Valg av metode og undersøkelsesdesign vil bli presentert, i tillegg til den konkrete gjennomføringen av forskningsprosjektet. Avslutningsvis i kapitlet blir personvern, oppgavens gyldighet og pålitelighet, samt begrensninger ved min valgte metode.

I kapittel fire vil jeg presentere og analysere materialet for forskningsprosjektet. I dette kapitlet vil informantenes tekster, svar på undersøkelser og intervju løftes frem og sett i lys av relevant teori. De analysekategoriene som blir presentert og analysert har som siktemål å svare på oppgavens problemstilling: Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene.

I kapittel fem vil jeg diskutere generelle tendenser ved informantenes svar. Informantenes svar løfter frem noen hypoteser, utfordringer og diskusjoner. Samskriving og fagfornyelsen blir blant annet diskutert.

Kapittel seks viser til referanseliste for oppgaven. I kapittel syv blir relevante vedlegg, samt tabell- og figurliste presentert.

Kapittel 2: Teoretisk perspektiv

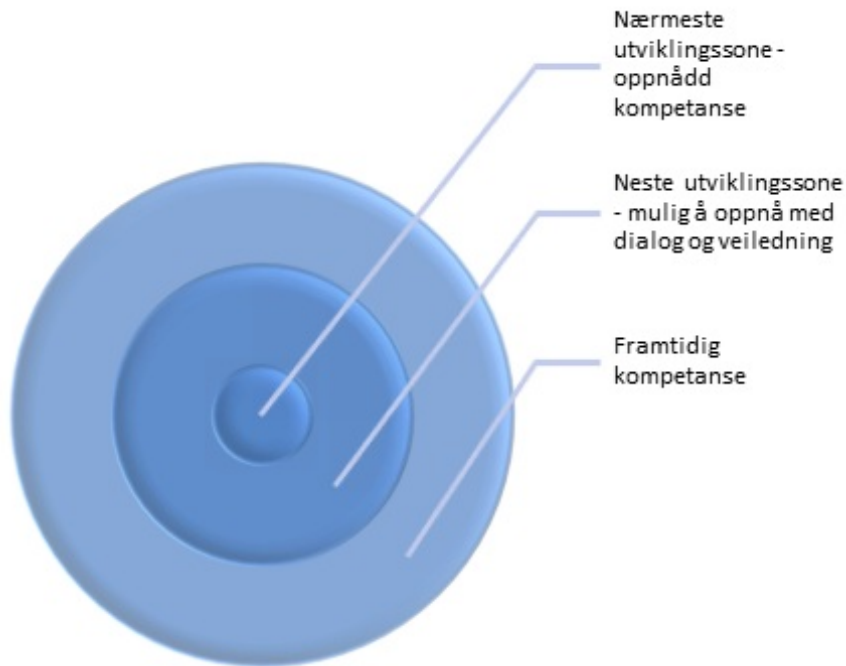
Problemstillingen for denne oppgaven fokuserer på bruk av skriverammer som støtte i elevenes skriving av argumenterende tekster. Det er mulig å belyse denne problemstillingen fra ulike teoretiske perspektiv. I kapittel to vil jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet som er valgt i denne oppgaven. I denne oppgaven er perspektiv å forstå som innfallsvinkelen forskningsmaterialet skal bli beskrevet og forstått ut i fra. Hensikten med å synliggjøre det valgte perspektivet er å gjøre analysene og konklusjonene mer transparente.

Det sosiokulturelle skriveperspektivet

Det sosiokulturelle skriveperspektivet har sitt utspring fra et sosiokulturelt syn på læring. Det sosiokulturelle læringssynet understreker hvor viktig dialogen mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet er for barns utvikling (Woolfolk, 2014, s. 83). Det sosiokulturelle skriveperspektivet ser på skriving som en *sosialt situert praksis* (Fjørtoft, 2014, s. 161). Det er en måte å kommunisere med og knytte seg til andre på.

Det sosiokulturelle synet på læring finner støtte hos den russiske språkpsykologen Lev Vygotsky, som argumenterer for at imitasjon er viktig og nødvendig for læring: «Når barn lærer å snakke og lærer fagene på skolen, er imitasjon helt nødvendig.» (Torvatn, 2008 [1934], s. 167). Vygotsky's teorier om imitasjon henger sammen med hans teorier om Zone of Proximal Development: «A full understanding of the concept of the zone of proximal must result in reevaluation of the role of imitation in learning» (Vygotsky, 1978, s. 87). Eleven sitt utviklingsnivå er ikke bare det som eleven klarer å utføre alene, men også det eleven klarer med tilpasset hjelp og støtte (Woolfolk, 2014, s. 76) Denne støtten kan blant annet være imitasjon, og det er slik Vygotsky knytter sammen imitasjon og teorien om Zone of Proximal Development. Med utgangspunkt i teorien om Zone of Proximal Development utviklet Vygotsky en modell for læring:

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling



Figur 1 Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978)

Vygotsky's læringsmodell illustrerer hvor viktig fortid, nåtid og framtid er for eleven sin utvikling av kunnskaper. Elevene kan noe alene (fortid), han har muligheter til å utvikle seg (framtid), og dette utviklingspotensialet kan utvikles på ulike måter (nåtid). Denne teorien bygger dermed på en tro på eleven sitt utviklingspotensial, istedenfor en passiv registrering av hva eleven kan. Gjennom imitasjon kan elevene tilegne seg kunnskaper som de ikke ville mestret på egenhånd: «Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities» (Vygotskij, 1978, s. 88). Imitasjon er viktig i læreprosessen, og må ligge foran eleven sin utvikling: «Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Torvatn, 2008 [1934], s. 167). For at eleven skal kunne imitere må den gå fra noe som er kjent for dem, til noe som er nytt. Om modelleringen skjer på et nivå som er for høyt for eleven, vil det ikke skje noen læring (Vygotsky, 1978, s. 88). Det betyr at læring gjennom imitasjon har som forutsetning at elevene innehar de ressursene som skal til for å gå fra noe som er kjent til noe som er nytt. Med dette understreker Vygotsky at imitasjon er en aktiv læringsprosess.

Australiaskolen

Det sosiokulturelle skriveperspektivet står som inspirasjonskilde for den skrivepedagogiske skolen, australiaskolen. Australiaskolen – også omtalt som den australske sjangerskolen, oppstod på midten av 1980-tallet (Fjørtoft, 2014, 167). Den australske grammatikeren Michael Halliday mente at barn ikke fikk tilstrekkelig nok med hjelp i skriveopplæringen. Australiaskolen sin oppfatning var at mange elever bare hadde tilgang til «en avgrenset del av verden» (Håland, 2013, s. 21). Den mente at det var en tydelig sammenheng mellom hjemmenes tekstkultur og barnas mestringsfølelse i møte med skriveopplæringen i skolen. Målet med sjangerskolen var derfor å gi elevene tilgang til en mengde ulike sjangere, og dermed også tilgang til en større del av verden. For å bygge bro mellom skolens og hjemmenes tekstkulturer måtte eksplisitt opplæring i kravene til ulike tekster fremmes (Torvatn, 2014, s. 167). Australiaskolen skulle legge til rette for at *alle* elevene fikk mulighet til å delta i samfunnet, og markerte dermed et klart sosial-politisk siktemål (Håland, 2013, s. 21). Den skulle utjevne sosiale forskjeller i samfunnet.

Videre reagerte australiaskolen på friskrivingsideologien som stod sterkt i den amerikanske prosessorienterte skrivepedagogikken. Den australske sjangerskolen kritiserte den amerikanske skrivepedagogikken for å legge vekt på fortellende og personlig skriving, på bekostning av sakskriving (Hertzberg, 2008, s. 231). Elevene skrev tekster som bare har status i skolen, og ble dermed ikke forberedt på å kunne delta i samfunnet ved endt skolegang. På sin side kritiserte den amerikanske skrivepedagogikken australiaskolen for å ha utviklet en formorientert skriveundervisning med faste tekstmønstre. Den hevdet at denne formen for skriveundervisning hemmet kreativitet. Den australske sjangerskolen mente at det bare er rutinerne skribenter som har nok erfaring til å kunne bryte med sjangerkonvensjonene (Hertzberg, 2008, s. 237). Elevene må først lære seg mønsteret, før de kan bryte med det og utfordre sin egen kreativitet. Et fokus på sakpreget skriving gir læreren mulighet til å undervise i tekstmønstre og relevant fagterminologi som elevene senere kan anvende i egne tekster. Australiaskolen argumenterer for at elevene må lære en form for skriving som er hensiktsmessig for fremtiden, i tillegg til fagspråk som de kommer til å møte i høyere klassetrinn og i fremtidig yrkesliv.

Eksempeltekstdidaktikken

Strømninger fra Australias skole har også påvirket den norske skole. Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 brakte med seg et fokus på fagskriving, og revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 ble de tradisjonelle sjangerbetegnelsene erstattet med teksttyper som argumenterende og informerende tekster. Dette er et klart eksempel på påvirkning fra Australias skole. Med et nytt fokus på fagskriving kom også behovet for ulike hjelpemidler i skriveprosessen. Bruk av skrivestrategier er blitt presentert som ett av de mest effektive verktøyene for læring. Elevene trenger å bli utstyrt med ulike verktøy som kan gi støtte i alle stadiene i skriveprosessen. Målet er at elever etter hvert skal kunne benytte seg av disse strategiene selvstendig (Graham & Perin, 2007, s. 15). Sjangerpedagogikkens arbeid med tekstmønstre og modeller har også påvirket arbeidet med utvikling av skriveopplæringen i Norge. Skrivesenteret er et nasjonalt senter for skriveforskning og skriveopplæring i den norske skole. Deres mål er å utvikle skriveopplæringen slik at den mer gjenspeiler utfordringene ungdom har på de ulike alderstrinn, og styrke deres skrivekompetanse. Den reviderte læreplanen introduserte dermed begrepet *eksempeltekst* i læreplanene for norsk for elever fra 2. trinn, og til og med første året på videregående skole. Anne Håland definerer eksempeltekst som en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving (Håland, 2018, s. 2). Eksempeltekster blir definert slik av Graham & Perin (2007, s. 20).

The study of models provides adolescents with good models for each type of writing that is the focus of instruction. Students are encouraged to analyze these examples and to emulate the critical elements, patterns, and forms embodied in the models in their own writing.

En eksempeltekst skal dermed tilby rammer og støtte til elevenes skriving. Graham & Perin (2007, s 20.) fremhever spesielt bruken av eksempeltekst som støtte til tekststrukturer i elevenes tekster.

«Reading is like breathing in and writing is like breathing out», uttalte den amerikanske skriveforskeren Pam Allyn (Culham, 2014). Det er en klar sammenheng mellom hva elevene leser, og deretter hva de skriver. Eksempeltekster – også kalt *modelltekster* - løfter frem denne knytningen mellom lesing og skriving. Elevene utvikler seg som skrivere ved at de leser.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Eksempelteksten skal først og fremst være grunnlag for egen skriving. En eksempeltekst kan være både autentisk eller konstruert.

Frøydis Hertzberg (2016) poengterer også den klare forbindelsen mellom lesing og skriving. Hertzberg påpeker at elevene, gjennom bruk av eksempeltekster, kan imitere stiltrekk ved tekstene (jf. Vygotsky, 1978). Likevel problematiserer også Hertzberg bruk av modelltekst i den norske skriveopplæringen. Hun trekker frem to ytterpunkter i debatten om hvordan skriftspråkskompetanse kan utvikles; problemet med undervisning i språklig form er at det er ikke slik vi lærer, dels fordi autentiske tekster er altfor kompliserte til å beskrives gjennom regler (Hertzberg, 2016, s. 26). Det andre ytterpunktet trekker frem nødvendigheten med formundervisning fordi mange barn kommer fra hjem hvor det ikke blir lest, og fordi skjønnlitterære tekster ikke tilbyr den nødvendige basisen for de sjangrene elevene trenger for å lykkes i samfunnet (Hertzberg, 2016, s. 26). Med disse argumentene til grunn vil det være hensiktsmessig med det som kalles eksplisitt sjangerundervisning.

Hertzberg skriver at faste maler er en nyttig støtte for uerfarne skrivere i å framstille stoffet i en ordnet form (Hertzberg, 2016, s. 30). Hun problematiserer likevel malene som eneste akseptable ideal for tekststruktur. Det er uheldig å gi malene status som eneste «løsning» på hvordan en tekst skal struktureres fordi det øker faren for instrumentalisme. Dette er den viktigste innvendingen i debatten om modelltekst og maler for skriving. Det er derfor viktig at lærerne underviser i en skriveteknikk som gir rom for åpne løsninger og brudd på sjangerkonvensjoner. De må åpne opp for individuelle tilpasninger og egen kreativitet. Likevel må kreativt arbeid i skolen kunne utføres systematisk, og til en viss grad planlagt (Børresen, s. 37). For elevene som befinner seg i en læringssituasjon er det viktigste at de evner å bevege seg utenfor sine vante spor, og skape noe nytt *for dem selv*. Det elevene skaper trenger nødvendigvis ikke være nytt for verden.

Anne Håland (2013) arbeider spesifikt med modelltekstens rolle i skriving. Håland utførte i år 2000 et forskningsprosjekt på 5. Trinn. I Anne Håland sitt forskningsprosjekt har hun forsket på «bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet». Formålet med forskningsprosjektet var å undersøke hvordan modelltekster setter spor i elevtekster og hvordan elever posisjonerer seg i ulike sakpregede skrivesituasjoner. I forskningsprosjektet ble elevene tildelt både autentiske og konstruerte modelltekster. Studien viste at modelltekstene preget hvordan elevene valgte å strukturere tekstene sine, for eksempel «i form av boksar i

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

biotoploggen, IMRaD i labrapporten og ulike komposisjonsmønstre i fagbøkene.» Modelltekstene satte også spor i form av språklige elementer. Analysen viste at «fokuselevane simulerer element ved både naturvitenskapelig posisjonering og posisjonering som fagbokforfatter». Forskningsprosjektet til Håland viste også at elevene hadde et engasjement for bruk av modelltekst og å posisjonere seg i ulike skriveroller.

Anne Håland har skrevet innføringsboken *Skrivedidaktikk*, som dekker det meste om skriveopplæringen i grunnskolen. Boken er skrevet med inspirasjon fra hennes eget forskningsprosjekt. Innføringsboken fanger opp de prinsippene som Skrivesenteret har utarbeidet for god skriveopplæring. Tre av prinsippene er:

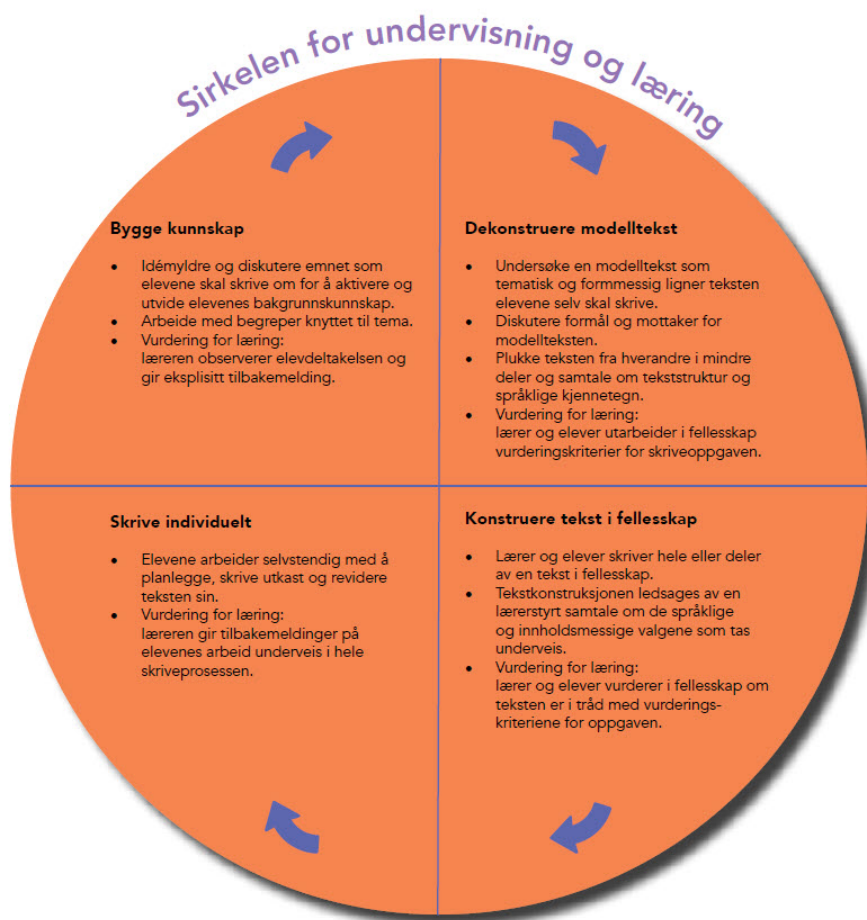
- Gi elevene strategier de kan ta i bruk når de skriver
- Gi rammer som kan støtte elevene sin skriving
- Skape et klasserom der man diskuterer tekst og skriving

(Håland, 2016, s. 200)

Disse tre prinsippene har også fungert som retningslinjer for prosjektet som har blitt utarbeidet i forbindelse med denne oppgaven.

Samskriving

Skrivesenteret (2017) har utviklet en planleggingsmodell for bruk av eksempeltekster. «Sirkelen for undervisning og læring» er utviklet med inspirasjon fra «Teaching Learning Cycle». Den originale modellen er utarbeidet av Hammond, Burns & Joyce (1992). Modellen har fire utviklingstrinn: samle bakgrunnskunnskaper – også kalt emnehjelp, dekonstruksjon av modelltekst, konstruksjon av tekst i fellesskap, og individuell skriving. Du kan bytte plass på de ulike trinnene og hoppe over noen, men målet er at alle trinnene skal brukes i undervisningen.



Figur 2 Sirkelen for undervisning og læring

Den delen av «Sirkelen for undervisning og læring» som kalles for «Konstruere tekst i fellesskap» henvender seg til begrepet samskriving. Det er to ulike internasjonale begrep som inngår i det norske samskrivingsbegrepet: *Peer-writing* og *joint construction*. Begrepet *peer-writing* viser til en prosess der elevgrupper forfatter tekster i fellesskap. I denne oppgaven tar

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

jeg i bruk samskrivingsbegrepet som viser til *joint construction*, en prosess der lærer og elev skriver en tekst i fellesskap slik det er beskrevet i planleggingsmodellen. Læreren hjelper til med å opprettholde interessen for oppgaven, og modellerer og demonstrerer mulige løsninger.

Min forståelse av samskrivingsbegrepet henvender seg til begrepet samforfatterskap (Kverndokken, 2014, s. 49) og tekstskaping (Trøite Lorentzen, 1996 i Kverndokken, 2014, s. 49). Elevene kommer med forslag til læreren om innhold og struktur til teksten. Læreren oppgave er å samtale med elevene om forslagene de bidrar med, og sammen kommer de frem til en tekstlig løsning.

Å samskrive er en form for modellering. Ved at lærer og elever forfatter en tekst i fellesskap, blir selve skriveprosessen eksemplifisert for elevene. I tillegg får elevene muligheten til å delta i en tekstproduksjon der det skriftlige produktet kommuniserer på et høyere nivå enn de selv er i stand til (Kverndokken, 2014, s. 46). I denne skriveprosessen fungerer læreren som en kunnskapsrik voksen, og kan assistere elevene innenfor deres nærmeste utviklingssoner (jf. Vygotsky). Ved å samskrive kan læreren også velge å løfte fram enkelte element ved skriveopplæringen, som for eksempel tekstbinding.

Samskriving kombinerer skriveprosessen med en litterær samtale bestående av kreativ utveksling. Det skaper et levende demokrati. Timen handler om elevene, og de får økt forståelse gjennom å se flere perspektiver, og lærer om andre og seg selv. Jeg som lærer kan dermed skape en situasjon som likner det de vil oppleve ellers i livet på ulike arenaer. Jeg kan utnytte ekspertisen som er i klasserommet på samme måte som for eksempel en elektriker vil vende seg mot kollegaen sin for hjelp til en rapport som skal skrives. Det er motiverende fordi de skriver ikke bare for læreren, men også for hverandre. Teksten får et større formål enn hvis det bare var læreren som skulle lese den. Dette har vært et viktig mantra i skriveopplæringen i de siste årene.

Universitetslektor Gunvald Dversnes (2018) har i sin masteroppgave forsket på hvordan lærere i den norske skolen har forstått og undervist i eksempeltekster. Det ble gjort intervju med lærere fra både ungdomsskolen og videregående skole. Ett av funnene som kom frem gjennom studien var at ingen av informantene konstruerte tekst i fellesskap sammen med elevene sine. De oppfyller dermed ikke den tredje fasen i planleggingsmodellen for bruk av eksempeltekster. Elevene til informantene fra Dversnes sin studie får dermed ikke lest tekster av sin egen norsklærer, fordi hun står ikke fram som skriver. Dversnes har gitt en oversikt over hvordan

situasjonen i den norske skolen er når det kommer til hvordan lærere tar i bruk eksempeltekster i undervisningen sin. Jeg har derfor valgt å ta stafettpinnen videre og inkludert samskriving som et ledd i mitt forskningsprosjekt.

Skriverammer

Strukturer noe av det mest fundamentale med all kommunikasjon. Å skape struktur i formidlingen er viktig i de fleste situasjoner i livet. I arbeidslivet, i politikken og i mellommenneskelige relasjoner. Elevene trenger å lære å skape sammenheng og struktur i tankegangen sin, og vise hva som er overordnet og underordnet prinsipp i saken de presenterer. Dette kan ikke læres ved å pugge regler, og elevene trenger *rammer* å skrive etter.

Australiaskolens bruk av tekstmønstre og modeller har påvirket hvilken retning skriveforskningen ved Skrivesenteret har valgt å ta. Skriverammer er en teknikk Skrivesenteret har vært med på å utvikle. Skriverammer er standardiserte tekstmønstre som har en klar oppskrift på tekstopbygging (Skrivesenteret, 2015). Skriverammer blir ofte omtalt og brukt på to ulike måter i skriveopplæringen, både som *setningsstartere* og *grafiske rammer* (Håland, 2016, s. 98). En skriveramme kan tilby setningsstartere til hvert avsnitt, bindeord og eventuelle avslutningssetninger. Elevene får se et bilde av hvordan den ferdige teksten kan realiseres (Håland, 2016, s. 99). Tekstens form blir dermed konkretisert og strukturert for eleven, og eleven kan dermed bruke sin hele energi på å produsere tekst. Skriverammen gir elevene en struktur for å kommunisere det de ønsker å formidle.

Begrepet *skriveramme* er oversatt fra det engelske begrepet *writing frames*. Skriverammer kan brukes til både narrative og ikke-narrative tekster, men begrepet blir brukt først og fremst om sakprosaetekster: «A writing frame consists of a skeleton outline to scaffold children's non-fiction writing» (Lewis & Wray, 2002, s. 2).

Lewis og Wray tar i bruk begrepet «scaffold» i sin beskrivelse av skriverammer. «Scaffolding» er en prosess som handler om å gjøre det mulig for et barn eller en ungdom å utføre en oppgave som han ellers ikke hadde klart uten en form for støtte (Lewis & Wray, 2002, s. 90) Begrepet «scaffold» henvender seg til det norske begrepet stillas. I enkelte sammenhenger blir det samme

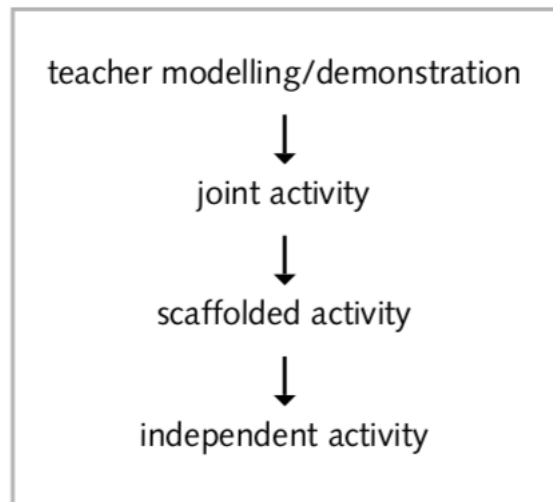
Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

engelske begrepet oversatt til norsk med metaforen *forskaling* (Refsahl, 2007, s. 92). Innen byggebransjen er forskaling den støttekonstruksjonen som holder støpeformen på plass, og fjernes når betongen er hardnet. I denne oppgaven har jeg valgt å holde meg til begrepet stillas, da jeg forstår forskaling som noe som blir «boltet» fast i elevene. Et stillas forstår jeg som noe som ligger rundt elevene for å gi støtte og trygghet i skriveprosessen. Å bygge stillas i skriveopplæringen handler om å tilby den støtten eleven trenger for å utføre en oppgave. Støtten kan for eksempel være i form av en skriveramme, læreren eller en medelev, eller en modelltekst. Hensikten er at eleven på sikt skal kunne utføre samme oppgave uten denne støtten (Håland, 2016, s. 25). Teorien om stillas bygger dermed på Vygotsky's teorier om den nærmeste utviklingssonen.

Lewis og Wray sin beskrivelse av skriverammer legger til grunn for at denne støtten først og fremst brukes til ikke-narrative tekster. Ifølge Lewis og Wray (2002, s. 2) trenger elever mer støtte til å skrive saktekster enn skjønnlitterære tekster (jf. KAL-studien). Det er ulike grunner til at elevene har et større behov for skriverammer til skriving av sakprosa-tekster enn skjønnlitterære tekster. Saktekster stiller krav til spesifikk ordbruk, struktur og bindeord. Tekster innen sakprosa-angere har et mer rigid tekstmønster som er vanskelig for elever å avkode. Tradisjonelt sett har også elever mer erfaring med narrative tekster enn ikke-narrative tekster. Narrative tekster har dermed et kronologisk strukturingsprinsipp som er lett for elever å overføre til egne tekster.

Lewis og Wray (2002, s. 2) framholder at skriverammene gir et alternativ til *det blanke ark*, som betyr at skriverammen hjelper eleven med å komme i gang med skrivingen. Det å komme i gang med skrivingen kan være utfordrende for mange, særlig for elever som synes at skriving er vanskelig. Videre gir også skriverammene elevene en oversikt over skriveoppgaven. Skriverammene til Lewis & Wray er sterkt knyttet opp mot den australske sjangerskolen, og bygger derfor på Vygotsky sin forståelse av læring. Elevene trenger støtte i skrivingen deres, og Lewis & Wray viser hvordan skriverammen kan fungere som denne støtten. De påpeker likevel at skriverammene i seg selv ikke er nok, og at det er lærerens oppgave å operasjonalisere skriverammene innenfor en meningsfull undervisningskontekst. Skriverammer fungerer ikke i et vakuum, og derfor gir Lewis og Wray følgende modell for undervisningen:

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling



Figur 3 The EXEL teaching model

Modellen er utviklet i tråd med Vygotsky's teori om hvordan barn lærer i samhandling med en voksen (Lewis & Wray, 2002, s.2) Lærerens oppgave blir dermed å modellere bruk av skriverammer, støtte elevene underveis i skriveprosessen, og å kommunisere formålet ved bruk av skriverammer til elevene før de bruker dem til skriving av egne tekster. Etter hvert får elevene mer erfaring og bedre ferdigheter, og da kan læreren gi mer ansvar til elevene, samtidig som hun tilbyr støtte, om nødvendig. Målet er at elevene skal skrive egne tekster uten denne støtten. Skriverammer er en støtte som elevene på sikt skal frigjøres fra.

Lewis og Wray mener at skriverammer har nytteverdi for elever på ulike alderstrinn og nivå, men at de ser ut til å fungere best for elever som ligger på middels nivå eller lavere. Skriverammen mister sin verdi for elever som allerede mestrer skrivesituasjonen godt, og dermed bør stillasene gradvis fjernes etter hvert som elevene mestrer oppgavene individuelt (Lewis & Wray, 2002, s. 3). Skriverammene til Lewis og Wray har fungert som inspirasjon for andre forskere, blant annet Jeni Riley, David Reedy og Deborah Fones.

Jeni Riley og David Reedy (2005) ønsket prøve ut argumenterende skriving med 5- og 6-åringene med utgangspunkt i skriverammene til Lewis og Wray. De ville undersøke om yngre elever kunne skrive argumenterende tekster. Konklusjonen for prosjektet var at elevene evner å skrive argumenterende tekster hvis de får ulike typer støtte underveis i skrivingen. Denne støtten kan være skriverammer, modelltekster og tekstsamtaler. Riley & Reedy (2005, s. 46) påpeker også viktigheten av at elevene får god emnehjelp i forkant av skrivingen. Denne

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

emnehjelpen kan for eksempel være en opplevelse som elevene kan legge inn i sin forståelse av debatten. Å arbeide med argumenterende skriving førte ikke bare til en skriftlig utvikling hos elevene, men også den kritiske tenkingen: «The role of argument in developing critical thinking skills is at the heart of the value of this project» (2005, s. 49).

Deborah Fones (2001) utarbeidet tekstlige skriverammer til arbeid med litterære analyser i engelskfaget på ungdomstrinnet. Dette skulle særlig hjelpe gutter i skriveprosessen deres (2001, s. 22). Elevene presenterte observante kommentarer om litteratur i diskusjoner, men hadde problemer med å organisere og utvikle en litterær analyse. De hadde vanskelig for å få tankene ned på papiret (Fones, 2001, s. 21-22). Fones kritiserte skriverammene til Lewis og Wray. Til tross for at Lewis og Wray mente at skriverammene ikke skulle bli brukt som tvangstrøyer på elevene, fryktet Fones at de kunne oppleves som nettopp det. Skriverammene til Lewis og Wray var også tilpasset skriving av saktekster, og ikke skriving av litterære analyser. I første omgang tok Fones utgangspunkt i Lewis & Wray sine skriverammer, men det førte til at elevtekstene ble for like. Fones advarer derfor mot at skriverammer kan undertrykke elevenes originalitet i skrivingen (Fones, 2001, s. 22). Elevene uttrykket også misnøye fordi de opplevde skriverammene som for kontrollerende. Fones laget derfor en egen skriveramme, kalt «Six Point Plan» som var mer åpne og tilpasset til sjangeren de skulle brukes (Fones, 2001, s. 23). Fones konkluderte med at skriverammene gir elever et godt stillas fordi de er utformet slik at elevene får en oversikt over hele teksten de skal skrive, samtidig som skriverammene ikke er så stramme at elevene ikke kan utfolde seg individuelt (2001, s. 29).

Bruken av eksempeltekster og skriverammer bunner i et grunnsyn på læring som innebærer imitasjon og transformasjon av tekster (Håland, 2016). Skrivendidaktiske verktøy, som skriverammer, blir kritisert for å lede til sjangerformalisme (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 229). Sjangerformalisme oppstår når elevene skriver tekster innenfor en spesifikk sjanger, og er mer opptatt av å la teksten oppfylle *sjangertrekk* enn å *kommunisere* (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Skriverammer blir ofte kritisert for å bidra til instrumentalisme blant elevene (Geijerstam, 2004 i Håland, 2016, s. 119). Det er derfor viktig at læreren er åpen for at elevene kan gjøre individuelle tilpasninger, og samtidig utfolde seg kreativt.

Det er også viktig at elevene får tilstrekkelig nok emnehjelp i forkant av en skriveprosess. Emnehjelp har stor innvirkning på kvaliteten av elevtekstene (Håland, 2016, s. 30). Hvis elevene ikke får nok emnehjelp før de begynner å skrive en tekst, kan det føre til at de tar i bruk

en «klipp og lim»-strategi (Alexandersson & Limberg, 2004 i Håland, 2016, s. 30). Dette fører til mye avskrift fra ulike kilder, og det er større sjans for at elevtekstene fremstår som like.

Et utvalg forskning på skriverammer

Inger Langseth (2008) spurte en av sine elever om teksten på ti linjer ikke kunne bli litt lengre. Eleven svarte slik: «Det var ikke mer som hendte, så det er ikke mer å skrive». Dette utsagnet sammenfaller med tidligere forskning. Mange elever skriver svært korte, ustrukturerte tekster, som ikke viser hva de faktisk har tilegnet seg (Trebbi, 1996 i Langseth, 2008, s. 5). Langseth sin hypotese var at elever som skriver korte tekster ikke nødvendigvis manglet kunnskap om tema, men kunnskap om *tekstproduksjon*. Studien strakk seg over ett år, og foregikk i to yrkesfaglige klasser på videregående trinn i engelsk. Fokus for studien var å tilby lærerne verktøy i møte med skoletrøtte elever. Langseth peker på at skriverammer kan fungere som lærerens forlengende arm, da det ikke alltid er mulig for læreren å hjelpe alle elevene. Resultatene av prosjektet viste at elevene skrev lengre tekster med støtte fra skriverammer. Elevenes tekster var bedre strukturert, og hadde et sammenhengende budskap.

Anne Kristine Øgreid (2017) undersøkte hvordan eksplisitt formstøtte kan gi støtte i skriveprosessen i elevenes framstilling av faginnholdet i en sammenhengende tekst. Fokuset var arbeid med argumenterende skriving i samfunnsfag og RLE (religion, livssyn og etikk). Øgreid utførte tre delstudier, hvor én av delstudiene markerte en interesse for sammenhengen mellom lærerens undervisning der bruk av skriveramme inngår, og elevtekster i et skriveprosjekt i en 8. klasse i samfunnsfag. Fokuset for studien var å løfte elevenes saktekster. Øgreid argumenterer for at lærere ved bruk av skriverammer må se til at elevene utvikler et fagspråk kombinert med tekstproduksjon. Hun påpeker at en skriveramme kan fungere som utgangspunkt i samtale om tekst. Denne samtalen skal gi elevene tilgang til et metaspråk der arbeid *med* teksten og samtale *om* teksten er to sider av samme sak (Øgreid, 2017, s. 14). Studien viste at skriverammen støttet elevenes tekstoppbygging, i tillegg til å være en katalysator for innholdsgenerering og faglig forståelse. Skriverammen fungerte dermed som prosedyrehjelp for elevene i skriveprosessen.

Linn Natalie Olsen (2015) undersøkte hvordan en skriveramme kunne støtte elevers skriving av tekstanalyser på 10. trinn. Olsen utførte en case-studie av fire fokuselever, hvor elevene fikk presentert en skriveramme de skulle bruke i skrivingen sin. Skriverammen hadde Olsen utformet med utgangspunkt i Fones sin skriveramme, «Six Point Plan». Olsen valgte å redusere elementene som elevene skulle fokusere på til bare tre elementer. Formålet med studien var å se hvordan elevene benyttet seg av skriverammen i tekstene sine, men også å få et innblikk i elevenes meninger om å jobbe med en skriveramme. Studien viste at alle elevene benyttet seg av skriverammen, men at det var delte meninger blant elevene om skriverammen. Noen av elevene syntes at skriverammen var til god hjelp i skriveprosessen fordi den hjalp dem med å fokusere på én ting om gangen. Andre opplevde rammen som styrende, og ønsket mer frihet i skrivingen sin. Olsen påpeker også at elevenes tekster fremstod som like.

Skriverammene i denne oppgaven

I dette delkapittelet vil jeg presentere skriverammene som ble tatt i bruk i studien som ble utført i forbindelse med denne oppgaven. Delkapittelet er ment som en overgang til metodekapittelet, hvor en beskrivelse av hvordan skriverammene ble operasjonalisert i et undervisningsopplegg vil bli presentert.

Håland (2016, s. 120) argumenterer for at elevene blir tilbudt flere skriverammer. I forbindelse med dette forskningsprosjektet, valgte jeg derfor å forberede to grafiske skriverammer som skulle brukes i undervisningsopplegget. En grafisk skriveramme kan defineres som fagovergripende fordi den kan brukes i flere ulike fag (Håland, 2016, s. 112). Begge skriverammene ble tilpasset teksttypen argumenterende skriving. Rammene kan likevel, med små justeringer, overføres til andre teksttyper.

Den første skriverammen kalles *Skriveramme for strukturering av argumenter* (vedlegg 4, s. 101), og er hentet fra Skrivesenteret sine sider (Skrivesenteret, 2015). Skriverammen består av rader hvor *emne*, *argumenter* og *konklusjon* skal presenteres. Den midterste raden er delt inn i to kolonner, *argumenter for* og *argumenter mot*. Denne skriverammen er utformet slik at elevene skal kunne øve seg på å legge frem ulike argumenter for og imot en problemstilling, som en forberedelse før de begynner å skrive selve teksten.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Den andre skriverammen heter *Skriveramme for argumenterende tekst*, og ble laget med inspirasjon fra Skrivesenterets skriverammer (vedlegg 5, s. 102). Jeg ønsket ikke at skriverammen skulle oppleves som for trang (jf. Fones, 2001, s. 90), og utformet dermed skriverammen med denne tanken i bakhodet. I første del av skriverammen laget jeg rom for at elevene skulle skrive inn hvilket emne de skulle skrive om, og deretter en kolonne for å skrive inn relevante fagbegreper innen det samme emnet. Hensikten var at elevene skulle kunne finne tilbake til denne «lagerboksen» med fagbegreper underveis i skriveprosessen, for å anvende dem i teksten. Videre bygget jeg opp skriverammen med tre kolonner. Den første kolonnen, *tekststruktur*, ga instruks på hva som skulle skrives. Den neste kolonnen, *tekst*, ga rom for at elevene skulle skrive teksten sin inni denne kolonnen. Den tredje kolonnen, *innhold*, ga en videre utdypning av instruksene som ble gitt i den første kolonnen. Hensikten med den tredje kolonnen var å gi elevene en bedre forståelse av hva instruksene innebar. Instruksene innebar blant annet: «introduser det sterkeste argumentet *ditt*» og «sett sammen *ditt* syn og det motsatte synet». Skriverammen oppmuntret elevene til å presentere sitt subjektive standpunkt angående en problemstilling gjennom bruk av personlig pronomen (Lewis & Wray, 2002, s. 2).

Jeg ønsket å konstruere en skriveramme som ga elevene en oversikt over teksten de skulle skrive. Skriverammen skulle tilby elevene strukturhjelp. Derfor valgte jeg å lage en skriveramme som strukturerte teksten på et makronivå. Jeg delte opp kolonnene i rader som viste strukturen i teksten. Hoveddelen delte jeg opp i hvor mange avsnitt jeg ønsket at elevene skulle presentere i hoveddelen. Hensikten var å tydeliggjøre strukturen i en argumenterende tekst så mye som mulig. En mulighet hadde vært å tilby elevene setningsstartere for hvert avsnitt (jf. Lewis & Wray). Dette valgte jeg å ikke gjøre, da jeg følte at dette «bandt» elevene for mye.

Jeg valgte å lage et tekstbinderarkiv til elevene som de kunne bruke til tekstene sine. Tekstbinderarkivet er en forlengelse av skriverammen. Det er en samling av tekstbindingsord delt opp i kategorier etter hvilke sammenhenger de kan brukes i. Tekstbindingsord brukes som regel ikke i muntlig argumentasjon, og som elevene dermed mangler trening i å bruke. Mange elever har ofte en «og så»-strategi i skrivingen sin (Håland, 2016, s. 99). Det var derfor viktig å gi elevene en tydelig oversikt over forskjellige tekstbindingsord, hvor inndelingen i tekstbinderarkivet fungerte som en modellering av hvordan elevene skulle bruke tekstbindingsordene i tekstene sine.

Kapittel 3: Metodedel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det metodiske rammeverket for oppgaven. For å best mulig finne svar på disse forskningsspørsmålene valgte jeg en kvalitativ metode. Denne metoden vil det bli gjort rede for. Jeg vil også presentere utvalgene som inngår i det empiriske materialet, derav valg av skole og elevgruppe. Avslutningsvis vil jeg diskutere metodens validitet og reliabilitet.

Kvalitativ metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen min. Kvalitativ metode fokuserer på prosesser i menneskers naturlige setting. Dette arbeidet kjennetegnes med et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. (Postholm, 2010, s. 142). En kvalitativ undersøkelse bør velges når du skal få fram en *nyansert* beskrivelse av temaet. I tillegg til å se sammenhengen mellom *individ* og *kontekst*. (Jacobsen, 2015, s. 133).

Det er forskjellige tilnærminger til hvordan man kan gjennomføre kvalitativ forskning. Enkeltcasestudier er egnet for forskning innen noe som er bundet av tid og sted (Jacobsen, 2015, s. 99). Fokuset i mitt forskningsprosjekt er aktiviteter gjennomført over en gitt tidsperiode i et klasserom. En enkeltcasestudie gir detaljerte beskrivelser av det som studeres i sin kontekst, noe som resulterer i et komplekst materiale. De virkelighetsnære beskrivelsene bidrar til å utvikle ny forståelse. Dette gir mulighet for å fremme nye hypoteser og teorier (Jacobsen, 2015, s. 99).

For å få best mulig innsikt i hvordan argumenterende skriving kan være grunnlag for tekstutvikling for elevene mener jeg at en kvalitativ tilnærming i form av enkeltcasestudie vil være best egnet. Med en slik tilnærming kan jeg få en grundig forståelse av elevenes holdninger til denne skriveformen og deres ulike strategier for skriving. På denne måten kan jeg bidra til å belyse de ulike problemstillingene knyttet til argumenterende skriving.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

For å sikre meg et best mulig grunnlag valgte jeg å kombinere flere innsamlingsmetoder. Underveis i undervisningsopplegget valgte jeg å observere elevene og ta notater på hendelser som kunne bli relevante å diskutere i oppgaven. Denne observasjonen hadde som mål å dekke det som skjedde i klasserommet, elevenes holdninger, hvilke skrivestrategier de valgte og om de tok i bruk skriverammene. Denne metoden egner seg godt når du vil registrere hva mennesker faktisk gjør, og når du vil registrere atferd i en kontekst (Jacobsen, 2015, s. 165). Siden forskningsopplegget mitt blant annet vil belyse hvordan elevene responderer på ulike undervisningsaktiviteter, vil en observasjon være nyttig metode å benytte seg av.

Den neste metoden jeg har valgt er individuelle intervju med elever. Jeg valgte å benytte styrt dybdeintervju. Fordelen med intervju er at elevene vil kunne snakke fritt uten å være låst til skriftlige formuleringer. Jacobsen (2015, s. 280) understreker at informasjon ved skriftlige intervjuer, i form av e-post eller chat, vil føre til at informasjonen vil bli mer komprimert og ikke så rik og nyansert som et muntlig intervju ville vært. Ved å utføre intervju har jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til elevene. Jacobsen (2015, s. 158) oppfordrer til å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuer fordi en da har mulighet til å få forklart en gang ekstra dersom intervjueren ikke forstår hva intervjuobjektet vil frem til. Det gir dermed mindre rom for egen fri tolkning av intervjuobjektets svar i etterkant, men sikrer at det intervjuobjektet faktisk mener er det som kommer frem. I tillegg vil en kunne få utdypet hva som blir sagt dersom intervjuobjektet kommer inn på et interessant tema uten å utdype det. Jeg har derfor muligheten til å gå i dybden der det trengs. Folk ønsker å være nøytrale, men ved å stille oppfølgingsspørsmål kan jeg unngå intetsigende svar. Det vil bli gjort lydopptak av alle intervjuene.

Utvalg av informanter

Informantene i denne masteroppgaven er elever i norsk på niende trinn på en skole i Rogaland fylke. Det er totalt tjuet elever i klassen, hvorav antall gutter og jenter er fordelt med 15 gutter og ni jenter. Elevene er født i år 2004. Det er elever som befinner seg på alle nivå på de nasjonale leseprøver, og som har ulike styrker og utfordringer. De gjenspeiler dermed elevmassen i den norske skole. Jeg arbeider ved skolen disse elevene går på, men underviser til vanlig ikke i denne klassen. Jeg ønsket å utføre undervisningsopplegget i en klasse på niende trinn da det ifølge læreplanen er på dette trinnet de starter å arbeide med argumenterende

skrivning. Det er i tillegg et spennende trinn å utføre dette forskningsprosjektet på fordi disse elevene er midtveis i ungdomsskolen. De er dermed ikke helt nye i ungdomsskolen, men samtidig ikke giret mot avsluttende eksamener. Elevene på niende trinn plasserer seg dermed midt i progresjonsproblemet, og det er dermed interessant å bringe inn skriverammene på et trinn hvor det fremdeles er god anledning til utvikling. Det falt meg derfor naturlig å kontakte en norsklærer på niende trinn som var veilederen min i praksis våren 2018 ved samme skole som jeg arbeider på. Min tidligere praksisveileder er i tillegg kontaktlærer for en klasse på niende trinn, hvor hun blant annet underviser i norsk. Jeg kunne derfor være trygg på at jeg ville samarbeide med en lærer jeg hadde en god dialog med, samtidig som hun kjente den aktuelle klassen godt.

Min tidligere praksisveileder var interessert i å delta i prosjektet, og jeg fikk dermed mulighet til å bruke hennes klasse til mitt prosjekt. Det var også en fordel at undervisningsopplegget ble gjennomført i en klasse som ikke var min egen, men som jeg samtidig hadde en god relasjon til gjennom en praksisperiode på seks uker våren 2018, samt flere enkelte vikartimer etter dette. Dette fører til at jeg har både en forskerrolle og lærerrolle i dette prosjektet. Postholm og Moen (2018, s. 54) definerer dette som såkalt «lærerforsker». Fordelen med at jeg har en relasjon til klassen er at jeg har kjennskap til dynamikken i klassen, samt tidligere undervisningsopplegg og fokuset i norskopplæringen. Målet var å lage et best mulig undervisningsopplegg for argumenterende skriving ved bruk av ulike typer støtteverktøy for elevenes skriving.

Videre ønsket jeg å velge ut noen fokuselever innad i klassen. Deres skriftlige arbeid og individuelle intervju ville bli fokus i analysedelen av denne oppgaven. I dialog med kontaktlærer valgte jeg ut seks elever basert på resultater fra nasjonale prøver i lesing. Elevene ble delt inn i kategoriene lavtpresterende, middelspresterende og høytpresterende, med to elever i hver kategori. Ved å velge ut to elever i disse tre kategoriene kunne jeg være sikker på at jeg kunne legge frem et realistisk og helhetlig bilde som representerte den utvalgte klassen. En av elevene i kategorien lavtpresterende har diagnosen Asperger syndrom³. I samråd med kontaktlærer valgte jeg å ikke intervju denne eleven, da en intervjusituasjon hadde blitt en for stor påkjennelse for han. Jeg valgte likevel å beholde denne eleven som fokuselev, da det var en relevant kandidat å trekke frem i analysedelen. Det er en elev som ikke blir tatt ut av

³ Asperger syndrom er en diagnose innen autismespekteret. Mennesker med denne diagnosen har, i ulik grad, blant annet utfordringer med å planlegge, og med å opprettholde en hensiktsmessig problemløsningsstrategi for å nå målsetninger (Bjåstad, 2018, s. 4)

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

klasserommet for spesialundervisning, men som har krav på tilpasset opplæring i klasserommet. Dette er vanlige problemstillinger jeg som norsklærer må forholde meg til i klasserommet, og derfor viktig ha med inn i analysedelen av denne oppgaven.

Det er flere utfordringer ved å være «lærerforsker» som må drøftes. Først og fremst stilles det spørsmål ved min *subjektivitet*. Postholm og Moen (2018, s. 55) skriver at når vi observerer avhenger det vi ser av hvilke forventninger vi møter situasjoner med. Det betyr at de erfaringene jeg har, både som lærer og med den aktuelle klassen, vil påvirke mine forestillinger og antakelser rundt en praksis. Mine subjektive meninger kan tillegge elevene meninger eller tanker de gjerne ikke har, men som jeg forventer at de har på bakgrunn av tidligere norsktimer. Utfordringen med å være lærer og forske i egen skole og i en klasse jeg har god kjennskap til fra før blir derfor å gjøre det kjente fremmed, slik at det da kan analyseres og forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55-60).

Forskerens *nærhet* til informantene kan være både en fordel og en ulempe (Jacobsen, 2015, s. 129). Fordelen er at man kommer tettere på informantene, og dermed får mer åpenhet. Ulempen derimot vil være at den kritiske refleksjonen kan forsvinne fordi vi gjerne vegrer oss for å være kritiske til dem vi kjenner godt. Mine observasjoner må også bli forstått ut i fra min rolle som «lærerforsker», og de utfordringer det bringer med seg. For å sikre et best mulig resultat, var det viktig at jeg informerte elevene på forhånd om hvilken rolle jeg hadde for de fem ukene som prosjektet fant sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22). Klassen var derfor godt kjent med min rolle i forkant av forskningsprosjektet, og jeg forklarte hva det ville innebære for dem. I tillegg anonymiserte jeg dataen så fort jeg mottok den.

En annen utfordring som det er viktig å løfte frem når jeg forsker i en klasse jeg kjenner godt, er *påvirkningskraften* jeg som forsker har. Vivi Nilssen (2012) påpeker at forskeren alltid vil påvirke situasjonen i større eller mindre grad. Dette kan føre til en *undersøkelseseffekt* (Jacobsen, 2015, s. 117). Som forsker er det viktig å være bevisst på at elevenes svar kan være preget av konteksten.

I kvalitative studier, som denne, vil det oppstå både *planlagte* og *ikke-planlagte situasjoner*. De ikke-planlagte situasjonene kan være spørsmål som jeg som lærer ikke kan svare på, elever som utagerer eller har andre følelsesmessige reaksjoner. Det er en emosjonell side ved kvalitativ forskning som jeg som forsker må være bevisst (Nilssen, 2012). Dette er aktuelt i forbindelse med dette forskningsprosjektet fordi mange elever kan oppleve å bli frustrerte under

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

skriveprosessen. Dette var en klasse som ikke hadde brukt skriverammer så aktivt før, og hvordan de ville håndtere utfordringene i prosjektet var vanskelig å vite på forhånd. Min kjennskap til elevene ville derfor være en fordel, fordi jeg lettere kunne vite hvordan jeg skulle håndterer elever som opplevde utfordringer underveis i prosjektet.

Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget

Problemstillingen for denne oppgaven la opp til et undervisningsopplegg knyttet til argumenterende skriving hvor målet var at elevene skulle ha en skriftlig utvikling. Perioden for forskningsprosjektet har av den valgte skolen fått tittelen «Å ytre meningene sine». Ved slutten av perioden skulle det holdes en skriveøkt i hovedmål hvor elevene skulle skrive en debattartikkel. Skolen som ble valgt for mitt forskningsprosjekt har en lokal læreplan med kompetansemål og læringsmål som jeg måtte forholde meg til. Kompetansemålene og læringsmålene som jeg måtte forholde meg til var:

Tabell 1 Kompetanse- og læringsmål

Kompetansemål	Læringsmål
<ul style="list-style-type: none">• Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder.• Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.• Uttrykke seg med variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding.• Skrive [...] reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.	<ul style="list-style-type: none">• Eleven må vite hva en påstand er.• Eleven må vite forskjellen på påstand og argument.• Eleven må kunne de 5 ulike argumentstypene.• Eleven må vite hva en disposisjon er.• Eleven må kunne skrive en disposisjon.• Eleven må kunne begrunne meningen sin og komme med saklige argumenter.• Eleven må kunne finne saklig argumentasjon for en påstand.• Eleven må kunne utforme et leserinnlegg/en debattartikkel etter mønster av eksempeltekster.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Både problemstilling for oppgaven, kompetansemålene og læringsmålene la føringer for hvordan undervisningen skulle foregå. På grunnlag av teori og tidligere forskning er det noen hensiktsmessige undervisningsmetoder for å oppnå skriftlig utvikling gjennom argumenterende skriving som jeg har valgt å inkludere i undervisningen (jf. kap 1-2). Da jeg begynte planleggingen av undervisningsopplegget undersøkte jeg muligheten for et tverrfaglig samarbeid med naturfag. Det var ikke mulighet for et samarbeid på dette tidspunktet, og prosjektet ble dermed kun utført i norsktimene. Under planleggingen av undervisningsopplegget har jeg hatt fokus på å sette sammen et helhetlig opplegg med naturlig progresjon.

Undervisningsopplegget ble gjennomført på totalt 11 undervisningsøkter, fordelt på fire uker. Hver økt varte i 60 minutter. På fredagen i den fjerde uken hadde elevene en skriveøkt over ?? skoletimer (? x 60 minutter). Totalt varte selve forskningsprosjektet i fem uker, da jeg valgte å gjennomføre de individuelle intervjuene uken etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Ettersom elevene blir slitne etter en lang skriveøkt valgte jeg derfor å gjennomføre intervjuene den påfølgende uken. I tillegg så jeg på det som en fordel at elevene var opplagte, da intervjuene skulle gjennomføres, fordi de da er mer fokusert.

Planen for undervisningsopplegget ble systematisert i et dokument og delt med kontaktlærer gjennom nettjenesten Google Dokumenter (vedlegg 1, s. 93) Ved å dele et dokument gjennom Google Dokumenter kan flere personer redigere dokumentet, og alle som har tilgang til dokumentet kan se endringene som blir gjort. Jeg kunne dermed justere prosjektet underveis ved behov, samtidig som kontaktlærer alltid hadde en oversikt over hva som skulle skje i timene. Ved bruk av fargekoder kunne jeg fordele ansvar for ulike oppgaver i timen mellom kontaktlærer og meg. Kontaktlærer kunne dermed undervise i situasjoner hvor jeg så det som mest hensiktsmessig at jeg satt bakerst i klasserommet og noterte observasjoner løpende.

Alle informantene har hver sin bærbare datamaskin kalt Chromebook, og er vant til å bruke Google Classroom på Chromebooken sin. På den utvalgte skolen opererer alle lærerne med Classroom. Classroom er en app som er designet for at lærere enkelt kan organisere fagene for elevene sine, legge ut undervisningsmateriell og oppgaver, og kommunisere med elevene sine. Elevene kan levere oppgaver og få dem tilbake igjen inne på Classroom sine fagsider (Apple, u.å.). Inne på siden til hvert fag kan du også opprette enkelte emner. For å systematisere arbeidet for elevene og meg som lærerforsker, valgte jeg å opprette emnet «Argumenterende skriving» i norskfaget til klassen i Classroom. Dermed kunne jeg samle alt av materiell og oppgaver som

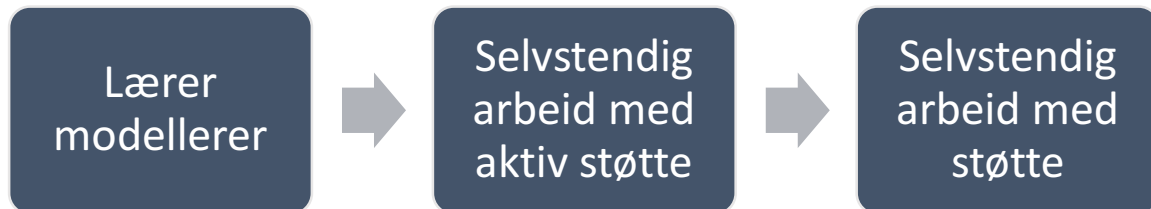
Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

elevene fikk på samme sted. Skolehverdagen er travel for elevene, og min erfaring er at det er utfordrende for elevene å holde kontroll på skolemateriell og oppgaver fra time til time. Flere har ikke utviklet gode nok studieteknikker for hvordan de skal systematisere dette på egenhånd, og trenger at læreren gjør det for dem. Derfor valgte jeg å gjøre det på samme måte som de er vant til. På denne måten fikk elevene gode muligheter til å få oversikt og kontroll over arbeidet sitt og progresjonen i undervisningen, og jeg kunne være sikker på å få innlevert materiell på en ryddig måte.

Uke 37	Uke 38	Uke 39	Uke 40
<ul style="list-style-type: none">•Mandag: Introduksjon til argumenterende tekst ved bruk av instastory og tavle.•Torsdag: Ut på tur for å delta på #5forhvalen og drikke kakao, og deretter begynne på kortsvarsoppgave.	<ul style="list-style-type: none">•Mandag: Skrive kortsvarsoppgave.•Onsdag: Pusle og lese modelltekst på nynorsk, og deretter markere i teksten.•Torsdag: Se episode 2 av Heimebane (episode 1 blir sett i samfunnsfagtimen).	<ul style="list-style-type: none">•Mandag: Lese høyt elevtekster. Introduksjon av skriveramme.•Onsdag: Klasse og lærer konstruerer tekst i fellesskap.•Torsdag: Kortsvarsoppgave med utgangspunkt i Heimebane.	<ul style="list-style-type: none">•Mandag: Se episode 1 av Planet Plast.•Onsdag: Repetisjon ved bruk av PowerPoint. Gå gjennom klassens tekst, og deretter lage egen instastory.•Torsdag: Utdeling av skriveoppgaver, og elevene forbereder seg til skriveøkt.•Fredag: Skriveøkt.

Figur 4 Skisse over undervisningsopplegg

Selve undervisningsopplegget kan skisseres inn i tre deler (jf. Lewis & Wray, 2002, s. 2):



Figur 5 Modell for undervisningsopplegg

Med utgangspunkt i den foregående modellen skal læreren modellere bruk av skriverammer for elevene, og dermed ta ansvar for det meste av det kognitive arbeidet. Videre skal elevene arbeide med oppgaver, med aktiv støtte fra lærer, eksempeltekst og skriverammer. Til slutt skal elevene arbeide selvstendig med å skrive tekst, kun med støtte fra skriverammer.

Del 1: Introduksjon via Instagram

Jeg startet med å innlede med en form for kartleggingsundersøkelse i Classroom hvor elevene skulle svare på tre spørsmål om argumenterende skriving: 1) Hva er en argumenterende tekst? 2) Hvorfor kan det være nyttig å lære om argumenterende tekst? 3) Hvilke kjennetegn mener du er de tre mest typiske ved en argumenterende tekst? Jeg ville med elevenes svar få kjennskap til deres forkunnskaper, og se etter fellesnevnerne som kunne stake ut kurs for prosjektet. Ved å se på svarene fra kartleggingsundersøkelsen kunne jeg se at elevene kunne flere kjennetegn ved en argumenterende tekst, men at de aller fleste ikke nevnte noe om struktur i argumenterende tekst (vedlegg 2, s. 95). Jeg valgte derfor å introdusere klassen for argumenterende tekst med fokus på struktur gjennom et eksempel hentet fra en kjent arena for elevene: Instagram. Appen Instagram er en kombinert bildedelingstjeneste og sosialt nettverk som gjør det mulig for brukerne å dele bilder med andre instagrambrukere. Instagram har lansert en funksjon som kalles «my story» eller «instastory». Funksjonen gjør at du kan poste bilder og videoklipp som er tilgjengelig i 24 timer for alle som følger deg. Gjennom en tilleggsfunksjon kalt «minner»

kan du spare bildene du legger ut på «my story» slik at de ikke blir slettet etter 24 timer, men blir lagret lokalt i appen øverst på din instagramprofil (Apple, 2018).

Instastoryen jeg valgte å bruke som eksempeltekst for elevene er lagt ut av instagramprofilen @grimcorn, og består av flere bilder som omhandler plast og miljø, et tema elevene selv skulle skrive om senere i undervisningsopplegget (vedlegg 3, s. 98) Temaet ble valgt på bakgrunn av at klassen selv hadde ytret et ønske om å skrive om dette temaet ved en tidligere anledning, i tillegg til at det inviterer elevene til å diskutere faglige problemstillinger som er aktuelle for deres eget liv.⁴ I tillegg var det problemstillinger som alle kunne klare å belyse fra ulike perspektiver. Teksten på bildene var på engelsk, men jeg hadde oversatt det til norsk under bildene i forkant. Elevene og jeg diskuterte argumenterende tekst ved bruk av tavle og det utdelte eksempelet. Dette var en mer demokratisk måte å gjøre det på, enn ved bruk av Powerpoint. Formålet med teksten og ulike typer argument ble diskutert. Jeg kommuniserte også forskjellen mellom en skjønnlitterær tekst og en argumenterende tekst. Jeg valgte en visuell tilnærming til begrepet struktur, hvor elevene fikk kommentere strukturen i argumentene som ble lagt fram, altså rekkefølgen av bildene. De kommenterte om de ville flytte på noen av bildene for å endre strukturen i oppbyggingen av teksten, og hvorfor. Jeg som lærer fikk gjennom denne diskusjonen med elevene kommunisert selve formålet med å ha god struktur i en argumenterende tekst. Til tross for at den argumenterende teksten jeg brukte som eksempel var kort, illustrerte den godt de viktigste trekkene ved denne teksttypen, og deriblant først og fremst struktur. Jeg gikk gjennom de fem ulike typene argument: *faktaargument*, *parallellargument*, *ekspertargument*, *flertallsargument* og *fornuftsargument*.⁵

⁴ OsloMet-forsker Kirsti Marie Jegstad mener at elever har i ungdomsskole og videregående skole utbytte av å arbeide aktivt i og utenfor klasserommet for å utvikle problemstillingskompetanse ved å bli stilt overfor autentiske utfordringer. Hun trekker da spesielt frem problemstillingen om plastforurensing og matsvinn. Hun ønsker at elevene skal få øve seg på en slik for og imot-tenkning i slike spørsmål. (Brøyn 2018, s. 4)

⁵ Et *faktaargument* viser til fakta, undersøkelser eller forskning, et *flertallsargument* viser til «alle» eller «mange», et *fornuftsargument* viser hva forfatteren selv mener, et *parallellargument* viser til liknende tilfeller, og et *ekspertargument* viser til noen som har høy troverdighet.

Del 2: Kortsvar og kakao

Før elevene skulle ta fatt på det skriftlige arbeidet ville jeg aktivisere og engasjere dem, og samtidig posisjonere dem i skriverollen som fagpersoner. Jeg tok derfor i bruk litt kakaopedagogikk⁶, og tok dem med ut på en tur i området rundt skolen for å delta på miljøkampanjen #5forhvalen (Holdnogerent, 2018). Med hver sin kopp med kakao i hånden gikk elevene sammen i par og plukket opp fem ting med søppel hver samtidig som de diskuterte positive tiltak vi kan gjøre for miljøet. Dette skapte engasjement hos elevene. Skriving av argumenterende tekster krever mye motivasjon og vilje av elevene, og det å skape engasjement og motivasjon for videre arbeid var essensielt

Neste steg ble å introdusere den første skriveoppgaven i form av kortsvar for elevene. Oppgaveteksten lød som følger:

Skriv en argumenterende tekst på ca 250 ord om temaet plast og miljø. Du skal begrunne alle påstander som du legger frem ved bruk av ulike typer argument og eksempler (faktaargument, fornuftsargument, parallellargument, flertallsargument og ekspertargument). Kom med forslag til miljøvennlige tiltak som vi kan gjøre. Oppgi kildene du bruker.

De samme parene som hadde gått og plukket søppel sammen ute skulle skrive kortsvaret sammen. Elevene skulle ta med seg det de hadde diskutert med sin partner på kakaoturen inn i oppgaven. Videre fikk klassen utdelt en modelltekst som var klippet opp i biter, som de skulle pusle sammen til den rekkefølgen de mente avsnittene skulle være. Modellteksten omhandlet et tema som de arbeidet med i KRLE⁷. Deretter så vi et par episoder av dokumentarserien *Planet Plast* på NRK (NRK, 2018). *Planet Plast* handler om hvordan planeten vår blir påvirket av menneskers forbruk av plast, og undersøker hva som kan gjøres for å bedre situasjonen.⁸

⁶ Et egendefinert begrep som er en pedagogisk tilnærming for å skape senkede skuldre, læringslyst og glede hos elevene.

⁷ Temaet het «hva står du for?» hvor elevene i tråd med kompetansemål skulle kunne reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt. Teksten elevene fikk tildelt handlet om ulvedebatten.

Del 3: Skriverammer og skriveøkt

Nå var de viktigste grunnsteinene lagt, og i den siste delen av undervisningsopplegget var det viktig å ramme inn prosjektet med teoretisk tyngde. Jeg startet derfor denne siste perioden med at to elever som ønsket det selv fikk lese sine argumenterende tekster om plast og miljø høyt i klassen. Elevene fikk kommentere tekstene som ble lest høyt. Videre fikk klassen i oppgave å skrive inn begreper i et tokoloneskjema. Begrepene skyller være knyttet til temaet kjønnsroller, og temaet plast og miljø. Her skulle også meningsinnholdet i begrepene skrives ned. I tillegg ble det utdelt tekstbindingsoppgaver som elevene skulle arbeide med.

Deretter fulgte en introduksjon av to grafiske skriverammer: *Skriveramme for strukturering av argumenter* og *Skriveramme for argumenterende tekst med tekstbinderarkiv* (vedlegg 4 og 5 s. 101-105). Ved introduksjonen av skriverammene ble det lagt vekt på å kommunisere formål med skriverammene til elevene. I den følgende timen skrev klassen og jeg en eksempeltekst sammen i skriverammen. Vi startet da med *Skriveramme for strukturering av argumenter* hvor elevene la frem forslag til ulike argumenter, hvor vi videre tok med oss to argumenter som støttet det poenget vi ønsket å få frem i den ferdige teksten i tillegg til ett motargument inn i *Skriveramme for argumenterende tekst med tekstbinderarkiv*. Elevene kom med forslag til setninger, imens jeg skrev det som ble sagt direkte inn i skriverammen (vedlegg 6, s. 106) På denne måten fikk jeg modellert bruken av to ulike skriverammer. I tillegg til å oppfylle den delen i «Sirkelen for undervisning og læring» som omhandler samskriving. Teksten vi hadde skrevet sammen skulle fungere som en eksempeltekst som elevene kunne bruke til egen skriving. De hadde dermed tilgang til en konstruert eksempeltekst hvor de hadde eierskap i teksten fordi de hadde vært med på å skrive den selv. Elevene fikk i oppgave å markere i den ferdige eksempelteksten vi hadde skrevet sammen. Dette ble gått gjennom høyt i klassen hvor elevene fortalte hva de hadde markert, og sammen gjorde vi en vurdering av teksten vi hadde skrevet. Jeg diskuterte tekstens formål og mottaker med klassen. De så nærmere på de enkelte argumentene og de språklige valgene som var gjort, og kommenterte disse høyt i klassen. Klassens modelltekst ble dermed brukt til å knytte sammen alt de skulle ha lært.

For å gi elevene valgfrihet i forhold til tema på skriveøkten ble det introdusert et nytt tema som var kjønnsroller. Temaet kjønnsroller ble valgt fordi det kunne kombineres med en idrett som en stor del av klassen interesserer seg for. I tillegg står kjønnsroller som et overordnet tema for åtte uker på den lokale læreplanen i norsk for tiendeklasse. De vil derfor arbeide med noe de har nytte av senere i skoleløpet også. For å forberede elevene til å skrive om ulike

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

problemstillinger i forbindelse med dette temaet så vi på den norske fiksjonsserien *Heimebane* på NRK som ble diskutert høyt i klassen i etterkant. *Heimebane* handler om den første kvinnelige fotballtreneren i den norske eliteserien (NRK, 2018). Videre fikk klassen utdelt tre skriveoppgaver som de kunne velge mellom. Oppgavene skulle arbeides med individuelt, og elevene fikk mulighet til å bruke de utdelte skriverammene til planlegging og skriving av tekst.

Mot slutten av undervisningsopplegget var det behov for en oppsummering av alt vi hadde gått gjennom de fire foregående ukene ved bruk av PowerPoint for å gi elevene repetisjon og en oversikt over progresjonen i undervisningen. Ettersom oppgaven til instastoryen i starten av undervisningsopplegget ble godt tatt imot av elevene valgte jeg å gi dem en repetisjonsoppgave hvor de skulle lage en egen instastory om plast og miljø. De ble tildelt et dokument på Classroom med forslag til bilder og korte setninger (vedlegg 7, s. 109). Noen av elevene viste instastoryene sine til resten av klassen, og begrunnet valgene de hadde gjort i forhold til tekst, bilder og struktur.

Oppgavene for skriveøkten ble utdelt i norsktimen før skriveøkten (vedlegg 8, s. 111). Elevene fikk dermed én time på skolen til rådighet hvor de kunne arbeide med planlegging av teksten de skulle skrive på skriveøkten dagen etter. Temaene for oppgavene til skriveøkten var de to temaene vi hadde arbeidet med i norsktimene: Plast og miljø og kjønnsroller. I tillegg kunne elevene velge en oppgave som var knyttet til temaet bærekraftig utvikling som de hadde hatt om i samfunnsfag i samme periode. Skriveøkten markerte slutten på undervisningsopplegget. Til slutt ble elevene bedt om å fylle ut et skjema med sine vurderinger og tanker om hvordan prosjektet hadde fungert i deres øyne, og hvordan de syntes det kunne praktiseres bedre.

Gjennomføring av datainnsamling og undervisningsopplegg

Et viktig aspekt ved min datainnsamling var å sørge for gode og trygge rammer i undervisningen for elevene. Formålet er å se hvordan et undervisningsopplegg om argumenterende skriving kan fungere, og da var det viktig at elevene fikk inntrykk av at dette var et vanlig undervisningsopplegg. Det var dermed essensielt å sørge for at elevene ikke følte på noe ekstra press fordi de deltok på et forskningsprosjekt. Før prosjektet startet ble det derfor presisert at dette skulle være et vanlig undervisningsopplegg der jeg ikke hadde til hensikt å skjule noe for elevene.

I mitt forskningsprosjekt tok jeg en rolle som lærer som observerte egen undervisning, og hadde derfor en observasjonsrolle som fullstendig deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). Som «lærerforsker» skulle jeg samle inn data samtidig som jeg underviste. Denne dobbeltrollen stiller krav til gode strategier for å sikre et godt materiale, samtidig som det ikke går utover elevenes oppmerksomhet til undervisningsaktiviteten (Postholm & Moen, 2018, s. 22). En av metodene for dette var observasjon. Det er viktig å påpeke at systematiske observasjoner ikke er det samme som betraktninger fra dagliglivet (Postholm & Moen, 2018, s. 49). For å få et så reelt bilde som mulig av det som skjedde i klasserommet skrev jeg en logg etter hver økt. Underveis i undervisningen noterte jeg små observasjoner, og da for det meste sitater. Da ble loggene jeg skrev i etterkant lengre refleksjoner av det som hadde skjedd i timen. På denne måten fikk jeg skrevet ned observasjonene relativt kort tid etter at de faktisk hadde skjedd. I tillegg til at jeg fikk reflektert over hendelsene i etterkant, da de fortsatt var friskt i minnet. Det var viktig for meg at noteringen av observasjonene ikke gikk ut over undervisningen.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker med samtykke. Jeg hadde en liten prat med hver enkelt elev før jeg startet intervjuene om det å vite at man blir tatt opp på bånd. Dette for å få elevene til å være avslappet i intervjusituasjonen, og snakke så naturlig som mulig. Jeg forsikret dem enda en gang om at det bare var jeg som skulle høre på lydopptakene. Elevene uttrykket at de var fornøyde så lenge de slapp å høre sin egen stemme på bånd i etterkant.

Fokuseleven som ikke ble intervjuet leverte inn et skjema med besvarelser som var en kombinasjon av «kryss av» og korte svar.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Rett etter at jeg hadde fullført alle intervjuene hørte jeg gjennom lydopptakene for å sjekke om det var noen oppfølgingsspørsmål jeg hadde glemte å stille. I forkant av intervjuet var elevene informert om at jeg kunne ta kontakt med dem for flere oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble i etterkant transkribert, overført fra tale til skrift (Jacobsen, 2015, s. 201). Deretter leste jeg gjennom for å kontrollere, og eventuell feiltranskripsjon ble rettet opp i. Overgangen fra tale til skrift byr på utfordringer. Elevenes tonefall, mimikker og gester i uttaleøyeblikket går tapt (Nilssen, 2012). På tross av de nevnte utfordringene vil den transkriberte teksten ordrett gjengi det elevene og læreren sa i intervjuene. Derfor er jeg trygg på at det skal være mulig å basere en analyse av intervjuene basert på den transkriberte teksten.

Den siste skriftlige innleveringen hadde som formål å trekke sammen alle trådene i undervisningen. Elevene fikk tid til å forberede seg og jobbe med denne timen. På denne måten fikk elevene tid til å spørre meg dersom de hadde spørsmål til oppgavene. Jeg var også tilstede på selve skriveøkten dagen etterpå.

Personvern

Mitt forskningsprosjekt var meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), ettersom det ville bli samlet inn bakgrunnsopplysninger om informantene (alder, kjønn og skole). Det ble i tillegg gjort lydopptak med en båndopptaker under de individuelle intervjuene som i etterkant skulle oppbevares på en minnepenn med kodelås og behandles på en datamaskin. Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD høsten 2018 for å følge personvernloven. Samme høst ble prosjektet godkjent av NSD (vedlegg 12, s. 117).

Som forsker har jeg plikt til å tenke nøye igjennom mulige etiske dilemma (Jacobsen, 2015, s. 45). Det er tre grunnleggende krav til forholdet mellom forskeren og de som det forskes på; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt (Jacobsen, 2015, s. 47-51). Ettersom informantene for dette forskningsprosjektet er under atten år kunne de ikke skrive under på et samtykke selv, men la foreldrene skrive under for dem. Jeg ba derfor kontaktlærer om å informere om forskningsprosjektet allerede ved skolestart både i klassen, men også på foreldremøtet, slik at foreldrene og elevene kunne snakke sammen om det hjemme. Elevene fikk også utdelt et informasjonsskriv i forkant av prosjektet med informasjon om formålet med forskningen, deres personvern og hvilke rettigheter elevene hadde. Det ble blant annet presisert

at «Det er frivillig å delta (...)» og at «Alle tekster og annen data vil bli aidentifisert slik at ingen skal kunne vite hvilke elever som har produsert de ulike tekstene. Etter at prosjektet er avsluttet 01.12.2019, vil alle opplysningene som kan koble datamaterialet til enkeltelever, bli slettet.» (vedlegg 13, s. 118). Kravet om riktig presentasjon av data blir innfridd ved at elevenes svar blir fullstendig gjengitt gjennom egne vedlegg. Med dette vil jeg sikre at sitater ikke bare blir tatt ut av en kontekst. For å sikre at skolens ledelse var innforstått med og samtykket til forskningsprosjektet, fikk inspektør ved skolen et av informasjonsskrivene som elevene fikk utdelt. Dermed hadde skolen blitt informert, fått kjennskap til og gitt sitt samtykke til forskningsprosjektet i muntlig form.

Gyldighet og pålitelighet

Når en skal se på gyldigheten til et forskningsopplegg, skiller det seg ut to sider; den *interne* og *eksterne* (Jacobsen, 2015, s. 17). Den interne gyldigheten går på resultatene oppfattes som riktige, og om det er samsvar mellom virkeligheten og min fremstilling av virkeligheten i denne oppgaven. Den eksterne handler om en kan stole på funnene i undersøkelsen, og deretter generalisere dem. Metoden som blir brukt i et forskningsopplegg vil ha stor betydning for resultatenes gyldighet.

En enkeltcasestudie, som jeg har benyttet meg av, vil i utgangspunktet produsere «lokal kunnskap». Dette er kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst, eksempelvis å følge en spesiell klasse (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen vil den interne gyldigheten eller validiteten i en enkeltcasestudie være stor. Spørsmålet blir om den er relevant og aktuell for andre, altså om den eksterne gyldigheten er stor.

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en lokal læreplan hvor læreplanmålene er hentet fra Kunnskapsløftet. Videre utføres forskningen i en ungdomsskoleklasse på niende trinn i norsk, med en normal klassestørrelse og tilnærmet jevn fordeling av gutter og jenter. Klassen skiller seg derfor ikke nevneverdig ikke ut fra andre niendeklasser i Norge. Det er derfor grunn til å konkludere med at kunnskapen jeg får fra denne forskningen har en overføringsverdi til andre klasser, og pedagogisk nytteverdi for andre lærere. Funnene fra denne studien vil si noe om hvordan ulike undervisningsaktiviteter og støtteverktøy for skriving påvirker elevenes argumenterende skriving. Ettersom elevene ikke skiller seg spesielt ut, vil det være en plausibel

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

hypotese at andre elever vil reagere på liknende måter. Undervisningsopplegget som blir presentert kan endres av andre lærere for å tilpasses andre klasser.

Videre er det viktig å stille spørsmål ved studiens pålitelighet. Med pålitelighet ser vi etter om det er trekk ved selve undersøkelsen som skaper de resultatene vi får, og om undersøkelsens empiri er troverdig (Jacobsen, 2015, s. 17). Det er i hovedsak to ting som kan påvirke undersøkelsen, og det er *undersøkereffekten* og *konteksteffekten*. Konteksten for undersøkelsen vil kunne påvirke atferden til informantene. Dersom undersøkelsen foregår i et ukjent rom, vil det være i en kunstig kontekst for de som undersøkes. Derimot vil en undersøkelse i mer kjente omgivelser som hjemme, på arbeidsplassen eller skolen, vil det virke mer naturlig for den som blir undersøkt. I mitt forskningsprosjekt foregikk all undervisning i det samme klasserommet som elevene har til vanlig, og i en skog nær skolen hvor elevene har vært mange ganger. Det var en naturlig kontekst for elevene.

Så godt det lot seg gjøre hadde jeg lite fokus på forskningen for elevene, slik at de i størst mulig grad «glemte» at de ble undersøkt. På den andre siden ble elevene i forkant gjort oppmerksomme på at de nå var en del av mitt forskningsprosjekt, og at det de ville si, skrive og gjøre, kunne bli en del av min oppgave. Undersøkereffekten skjer når undersøkeren blir synlig i prosjektet. De som blir intervjuet eller observert vil kunne endre atferd fordi de vet at de blir forsket på. Min observasjon av elevene skilte seg ikke ut fra min vanlige undervisningsform, slik at det ikke virket unaturlig for elevene. Notater som ble gjort underveis i undervisningen ble notert på PC, da elevene er vant til at læreren av og til bruker den imens de jobber, og derfor virket det ikke unaturlig for elevene. Selv om den valgte metoden la til rette for å unngå undersøkereffekt, hadde elevene på forhånd fått informasjon om at de skulle observeres. Det må derfor bli tatt høyde for at elevenes atferd kan ha vært påvirket av denne vissheten.

For å sikre forskningens gyldighet og pålitelighet i størst mulig grad er det viktig å være bevisst at all kvalitativ forskning er verdiladet og vil bli påvirket av mine subjektive og individuelle teorier (Nilssen, 2012). Min relasjon med elevene som blir undersøkt vil kunne påvirke min objektivitet, men uansett tilnærming er det naivt å tro at en kan gå ut og studere virkeligheten uten en forutinntatthet.

Begrensninger med min metode

Dette forskningsprosjektet har lagt til grunn tre empirikilder for å samle inn empiri som utgangspunkt for en analyse av elevenes skriftlige utvikling og holdninger, i lys av et undervisningsopplegg. En begrensning med det skriftlige intervjuet med den sjette fokuselevne er at jeg ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Jacobsen (2015, s. 158) oppfordrer til å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuer fordi man da har mulighet til å få forklart en gang ekstra dersom intervjueren ikke forstår hva intervjuobjektet vil frem til. I tillegg vil en kunne få utdypet hva som blir sagt dersom intervjuobjektet kommer inn på et interessant tema uten å utdype det.

Etttersom jeg er «lærerforsker» vil observasjonen ha sin begrensning fordi jeg kan ha problemer med å få hele oversikten. Viktige hendelser kan glippe som en konsekvens av at jeg ikke har kapasitet til å følge med på alt.

Det er samtidig viktig å påpeke at forskningen styrkes av at det er flere innsamlingsmetoder som samlet sett vil gi en dyp analyse av elevenes skriving og holdninger, og hvordan undervisningsopplegget bidrar til en skriftlig utvikling, eller hemmer den.

Kapittel 4: Fangsten

I dette kapitlet vil jeg presentere fangsten fra denne studien. Fangsten er todelt, og består av tekstproduksjonen jeg har fått inn og de forskningsfunnene jeg har gjort. Tekstproduksjonen består av fem dybdeintervju, ett skriftlig intervju, og skriftlig arbeid fra se seks fokuselevne. Fokuset vil være på de tekstene elevene skrev på den siste skriveøkten i undervisningsopplegget. Skriverammen har fungert som et nett jeg kaster over elevtekstene for å fange visse trekk. Disse trekkene har vært utgangspunkt for kategorier jeg velger å strukturere analysen etter. Analysekategoriene er et forsøk på å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

Tabell 2 Overgangen mellom forskningsspørsmål og kategorier

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Kategori	Materiale
Argumenterende skrivning som grunnlag for tekstutvikling for elevene.	Forskningsspørsmål 1: På hvilke måter setter arbeid med argumenterende skriverammer spor i elevenes tekster?	1. Struktur 2. Argumentasjon	Tekster fra fokuselever og intervju med lærer.
	Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan muntlig arbeid som skriveforberedelse bidra til skriftlig utvikling?	3. Posisjonering	Tekster fra fokuselever, logg og elevevaluering av skriveprosjekt.
	Forskningsspørsmål 3: Hvilke holdninger har elevene til bruk av skriverammer?	4. Holdning	Logg og, intervju med lærer og intervju med fokuselever.

Formålet med *Tabell 1* er å vise overgangen mellom metoddelen av oppgaven og analysedelen. Tabellen viser problemstillingen for oppgaven, og de tre forskningsspørsmålene som skal gi svar på problemstillingen. Videre er det flere kategorier knyttet opp mot hvert forskningsspørsmål. De tre første kategoriene *struktur*, *argumentasjon* og *posisjonering* retter fokuset mot elevtekstene. Struktur handler om hvordan elevene bygger opp tekstene sine, med

andre ord hvordan de disponerer innholdet i tekstene sine. Dermed viser de hvordan de legger frem sine argument, som igjen viser hvordan de tar ansvar for sine egne meninger gjennom posisjonering. Elevene posisjonerer seg språklig i forhold til verden og seg selv. Den siste analysekategorien, *holdning*, handler om hvordan elevene opplever å bruke skriverammer i skrivingen sin. Er de vennlig eller ikke vennlig stilt til skriverammene? De ulike analysekategoriene tar for seg ulike former for materiale, som er presentert i den fjerde kolonnen i tabellen.

Kartlegging

Informantene

Henrik skriver tekst sammen med sidemannen sin, men blir stresset av at sidemannen ønsker å være den som trykker på tastaturet. Han vil helst skrive selv, og la sidemannen bidra muntlig. Han vil at jeg skal lese gjennom teksten deres mot slutten av timen. Jeg lover å gjøre det. Hedvig har sammen med sin skrivepartner nesten skrevet ferdig teksten. Da jeg kikker på teksten deres, kommer hun med faglige oppklaringer. Magnus har det travelt med å produsere tekst sammen med sin skrivepartner. I denne timen oppdaget jeg at de hadde brukt hele forrige time på å skrive en tekst hvor de argumenterte mot hvalfangst. De har derfor fått det litt travelt med å skrive en ny tekst, som omhandler riktig tema, plast og miljø. Mikal skriver sammen med Ludvig. Mikal skriver, og Ludvig sitter mest og ser på. Linus er ikke på skolen denne dagen.

Det foregående tekstutdraget er hentet fra en logg jeg skrev etter den tredje undervisningstimen i forbindelse med denne studien. Utdraget er ment for å fungere som et «første møte» med flertallet av informantene. Informantene er blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer. Til tross for at det bare er én lærer med på dette prosjektet, så er det også viktig at hun skilles tydelig ut fra de andre informantene. Hun har fått et navn på U, som representerer at hun jobber på en ungdomsskole. Ettersom de seks fokuselevne har blitt delt inn i kategoriene *lavtpresterende*, *middelspresterende* og *høytpresterende*, har jeg valgt å gi dem navn på L, M og H. Dermed blir det lettere å skille de ulike informantene fra hverandre, og samtidig se resultatene deres i lys av hvordan de har blitt kategorisert.

De seks fokuselevne har vært sentrale i arbeidet med problemstillingen for oppgaven: «Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene.» For å få bedre oversikt over elevgruppen valgte jeg å be kontaktlæreren deres om å beskrive hvordan elevene er som

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

skrivere. Hensikten var å få meg på sporet av hva jeg måtte jobbe med. Ulrikke sine beskrivelser indikerer at hun er opptatt av karaktersetting. Jeg var ikke interessert i å gi elevene karakterer, og har derfor vært bevisst på å ikke spørre etter hvilken karakter elevene tidligere har fått på tekstene sine. Det som er viktig er om jeg finner en utvikling i tekstene deres. Denne utviklingen er en bevegelse som består av hvordan elevene fanger egne ideer og plasserer dem på papiret.

Beskrivelsen av elevene som skrivere er hentet fra intervjuet jeg gjorde med informantens kontaktlærer (vedlegg 17, s. 154). Beskrivelsene er gjengitt direkte fra intervjuet, med minimale språklige endringer. De språklige endringene som har blitt gjort påvirker ikke innholdet i det som blir kommunisert.

Tabell 3 Kontaktlærer sin beskrivelse av elevene som skrivere

Fokuselev	Kontaktlærer Ulrikke sin beskrivelse av elevene som skrivere
Linus	Linus sliter med at han ikke bruker nok ord. At han sier ting på enklest mulig måte, og da er den tingen sagt, og ingen grunn til å utbrodere eller forklare på flere måter, eller å diskutere det noe mer. Hans ideal-saktekst består egentlig av bare deloverskriftene. Og hvis han skal skrive mye lenger enn det så blir det enten veldig avskrift eller veldig rot. Så han òg trenger å jobbe med ting på forhånd. Og forstå. Fordi det går ikke på arbeidsinnsatsen egentlig. Han er ikke en lat fyr. Han bare vet ikke helt hva han skal gjøre for å få sortert tankene sine. Og det gjenspeiler seg i hele skrivingen hans. Det er ikke så viktig å bruke punktum. Fordi han klarer ikke å se hvor det er naturlig å sette punktumet. Han plukker ikke opp de tingene. Og da blir det litt rotete. Han trenger bare å forstå hva som kreves for å få det til. Så vil nok han gjøre det fordi han ønsker å gjøre det godt.
Ludvig	Ludvig har sine vansker med å starte på ting. Og fortsette på ting. Og fullføre ting. Han har lite tro på seg selv, og hva han kommer til å få til selv. Han har veldig lett for å miste fokus på det han gjør. Og han har vanskelig for å feste de egentlig gode tankene han har på et papir. At først er det vanskelig for han å si det som hele setninger, og så er det vanskelig å tenke at de setningene er rette, og passer sammen, og kan utbroderes. Og så er det vanskelig å få det ned på papiret. Når han klarer det så er han en kjempeflink gutt. Han har god rettskriving, han har alle ting på plass. Men han har ikke verdens rikeste

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

	<p>ordforråd, men han har et godt nok ordforråd. Når han leser selv så er han ikke en sånn type som kanskje leser mellom linjene. At han har gjerne ikke fått sekser i litterær analyse av «Karens jul», men han er en klok fyr som egentlig tenker mye og forstår mye om verden rundt seg. Men at det er vanskelig å helt forstå hvordan han skal feste det på papiret.</p>
Magnus	<p>Han er litt overfladisk. Og han har ikke vært så flink til å ordne tankene sine. Når han skriver skjønnlitterært så er det greit fordi at han har litt festlige ideer. Og han er en litt sånn morsom fyr. Og kommer på litt gøye ting. Da kan han fortelle den historien han har i hodet. Men når han skriver faglig så blir det sånn «hulter til bulter». Etter at han skriver om ting i samme rekkefølge som en kilde han har funnet. Og da blir det for likt kildene. Han har ikke orken til å bearbeide informasjonen fra forskjellige kilder, og gjøre det til sitt eget, og strukturere det. Og at ting kommer litt sånn «hulter til bulter». Men jeg har veldig tro på at han kan bedre, enn det han har prestert til nå. Det mangler bare litt struktur, og litt gjennomtenking av stoffet. Og litt bruk av mer enn én kilde og kopiere den. Han er nok en av de som jeg tenker, hvis vi skal si noe om skriverammer, så tenker jeg at hvis han jobber godt med en skriveramme så ville det være veldig nyttig for han, fordi da kan han samle argumenter fra forskjellige steder.</p>
Mikal	<p>Det er egentlig litt det samme med Mikal (som med Magnus). Hvis vi skal sammenligne med Magnus så tror jeg nok at han jobber bedre enn Magnus. I forkant av en tekst. Men det som han ofte ikke legger nok arbeid i er å avkode kildene skikkelig. Han får med seg i grove trekk den informasjonen som skal med. Og forstår den saken han skal skrive om i grove trekk. Men detaljene er ikke så nøye for han. Og dermed så blir av og til det han skriver litt enkelt.</p>
Henrik	<p>Henrik er en veldig god skriver. Han er nok en elev som satser selv på sekseren. Han er veldig flink til å gjengi stoff, flink til å finne relevante kilder. Han har et rikt og voksent ordforråd. Kan bruke mye fagord, og har god struktur. Han er veldig ryddig. Det som er hans utviklingspotensial er refleksjon. Og å kunne bruke fagstoff for å underbygge egne meninger hvis han skriver saklig. Drøfte litt mer, utdype litt mer, gå litt mer inn i ting, skrive lenger om ting. Gå litt inn i underliggende årsaker. Ikke ta så lett på ting. Og når han skal drøfte så gjør han det veldig enkelt. Av en sekserelev så forventer du at de skal kunne se litt større enn «pant flaska di».</p>

Hedvig	Hedvig er egentlig nesten en perfekt skriver for sin alder. Hun vet mye, har mye kunnskap. Og hun har også et godt og rikt ordforråd. Og hun har en ganske personlig stil i det hun skriver. Hun har et veldig ryddig hode. Og hun har en egen stemme i det hun skriver. Når hun skriver skjønnlitterært så sliter hun litt med det at hun har ikke akkurat en «tvist» i fortellingene sine. Altså det er kjedelige tekster. Men det er ikke hennes problem at jeg synes tekstene hennes er kjedelige. For jeg er jo uansett ikke målgruppen. Hun er ikke en virtuos med litterære virkemidler. Og jeg tror hun liker å skrive skjønnlitterært, men når hun skriver saktekster så synes jeg at hun er kjempeflink. Det eneste hun kan utvikle seg med er å bare gjøre mer av det hun gjør nå. Og skrive mer, og gå dypere inn i ting.
---------------	---

Undersøkelse om argumenterende skriving

I tillegg til å få Ulrikke til å beskrive elevene sine som skrivere, valgte jeg også å gjennomføre en kartleggingsundersøkelse i klassen. I undersøkelsen ble elevene spurt om: 1) Hva er en argumenterende tekst? 2) Hvorfor kan det være nyttig å lære om argumenterende tekst? 3) Hvilke kjennetegn mener du er de tre mest typiske ved en argumenterende tekst? Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge elevenes forståelse av argumenterende skriving. Da elevene skulle definere og presentere kjennetegn ved en argumenterende tekst, var det *påvirke, overbevise, argumentere og fremme egne meninger* som gikk igjen blant elevenes svar. Det er tydelig korrelasjon mellom elevenes svar på undersøkelsen, og hva KAL-prosjektet fant ut: «Det menes en masse, 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, 2005, s. 83). Elevenes svar på kartleggingsundersøkelsen tydet på at struktur ikke var et kjennetegn de umiddelbart forbandt med argumenterende tekst. De var ikke bevisste på struktur, eller hvordan de skulle utvikle en god struktur i tekstene sine. For å imøtekomme elevenes fraværende bevissthet på struktur i argumenterende tekst, ble skriverammer introdusert for dem. Intervjuene med fokuselevne har vist at elevene kun tok i bruk *Skriveramme for argumenterende tekst*, og ikke *Skriveramme for strukturering av argumenter*.

Enhver videre henvisning til en skriveramme vil derfor være til den skriverammen som kalles *Skriveramme for argumenterende tekst*.

I det følgende vil det bli presentert elevutdrag fra tekstene som fokuselevne skrev på den siste skriveøkten i skriveprosjektet (vedlegg 15, s. 136). Noen av tekstutdragene har tilhørende bilder. Når jeg presenterer funn fra tekstutdragene vil jeg ta bort disse bildene, da de ikke blir kommentert i denne delen av analysen. Hensikten er å ta bort elementer som kan virke forstyrrende, da de ikke vil være fokuset for analysen i denne kategorien. Bildene elevene har brukt i tekstene sine vil bli en del av analysen i den andre analysekategorien: argumentasjon. Elevtekstutdragene som er gjengitt i denne delen av oppgaven, er valgt ut med en hensikt om å tydeliggjøre og illustrere de trekkene som enten er karakteristiske for måten tekstene er skrevet, eller som grunngir en tolkning. Alle elevtekstutdragene er gjengitt i elevenes språkdrakt og med eventuelle feilstavinger og tegn mangler. I enkelte utdrag fra elevenes tekster har jeg valgt å markere deler av teksten med uthevet skrift. Hensikten med disse markeringene er å tydeliggjøre funnene jeg ønsker å belyse.

Forskningsspørsmål 1: På hvilke måter setter arbeid med argumenterende skriverammer spor i elevenes tekster?

Det kan være greit å skille mellom ulike nivåer i tekster når man skal drøfte strukturelle trekk ved en tekst. Dagrud Skjelbred opererer med et *tekstnivå*, et *setningsnivå*, og et *ordnivå* (Skjelbred, 1999 i Smith, Solheim & Aasen, 2011, s. 20). I det følgende vil jeg se på elevenes tekstnivå ved å undersøke deres valg av titler, samt elevteksternes helhetlige tekststruktur. Videre vil jeg også se på elevenes bruk av tekstbindere. Dette tilhører tekstens setningsnivå.

Struktur

Elevene vinkler tekstene sine ved å lage titler. Tittlene elevene velger for tekstene sine fungerer på *tekstnivået* som et strukturerende element. Tittelen skaper oppmerksomhet, og viser tendensen i teksten. Linus og Hedvig har valgt påstanden de ble bedt om å diskutere i oppgaveteksten, *Plast bør bli forbudt*, som tittel. Hedvig har også valgt å ta med et utropstegn på slutten av tittelen. Mikal og Magnus har også valgt titler som sier noe om hvilket standpunkt

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

de inntar i tekstene sine. Mikal har valgt tittelen *Plasten ødelegger*, mens Magnus har valgt tittelen *REDD HAVET*. Både Ludvig og Henrik har valgt tittelen *Plast og miljø* for sine tekster. Tittelen til Ludvig og Henrik sine tekster forteller at det er to elementer som skal veies opp mot hverandre. Tittelen sier likevel ikke mer om hvilket perspektiv tekstene deres tar.

Alle fokuselevne har utarbeidet en femavsnittsstruktur i tekstene sine etter skriverammens mønster. De har alle en tydelig innledning og avslutning som følger instruksjonen som skriverammen kommuniserer. Hoveddelen i de seks tekstene er delt inn i tre avsnitt, slik skriverammen foreslår.

Skriverammen tilbyr elevene et alternativ til *det blanke ark* (jf. Lewis & Wray, 2002, s. 2). Noen elever opplever et blankt ark som avskrekkende for skriving. Skriverammen kan dermed gi elevene drahjelp for å komme i gang med skrivingen. Nettopp dette har vært avgjørende i både Linus og Ludvig sin skriveprosess. Både Linus og Ludvig har vansker med å komme i gang med skrivingen sin. De mangler ikke kunnskap om tema, men om *tekstproduksjon* (jf. Langseth, 2008, s. 5). De vet ikke hva som kreves av dem i skrivingen, eller hvordan de skal feste setningene sine på papiret. De har vanskelig for å strukturere et innhold. Det er dermed utfordrende å komme i gang med skrivingen uten en form for støtte som drar dem i gang. Jeg vil vise til innledningen fra Ludvig sin tekst for å illustrere hvordan skriverammen har gitt støtte til Ludvig for å komme i gang med skrivingen, og strukturere teksten sin:

Plast kom på 60 tallet da vi begynte å lete etter olje i nordsjøen. Det er store plattformer og skip som pumper opp olje fra havbunnen. Plast blir til av at den blir sendt til fabrikk som varmer den opp og lager forskjellige gasser av oljen slik at det blir til plast. Plast er veldig viktig for mennesker og det er i nesten alle ting rundt oss. Det som er bra med plast er at du kan lage plastemballasje som plastfolier, poser, sekker, kasser, flasker osv. Alle dyr som lever på land og i vann kan få plast i seg, noe som er veldig skadelig. Jeg mener at plast ikke trenger å forbys helt men at du kan redusere bruken av det.

Ludvig starter allerede i innledningen med å bygge opp en solid struktur i teksten sin. Den første setningen i avsnittet er en temasetning som sier noe om bakgrunnen for tekstens tema. Videre trekker han frem fakta om plast, og presenterer hva teksten skal handle om. Innledningen er et tydelig enhetlig avsnitt skrevet med inspirasjon fra skriverammens forslag til hva en innledning skal gjøre: vekke interesse, fortelle litt om bakgrunnen for tema, og si noe om hva teksten handler om. Ludvig har ikke bare kommet i gang med skrivingen sin, men han har også umiddelbart klart å utvikle en god struktur i teksten sin.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Skriverammen som alternativ til det blanke ark har vært viktig for alle de seks fokuselevne, fordi den gir en oversikt over skriveoppgaven (jf. Lewis & Wray, 2002, s. 2). Det blir dermed tydeliggjort for elevene hva som forventes av dem. Skriverammen deler teksten opp i overkommelige biter. Det gjør det mulig å fokusere på én oppgave om gangen. Ludvig kan lett miste litt fokus underveis i skriveprosessen. Han har skrevet en lang og utfyllende tekst, noe som tyder på at skriverammen har bidratt til å holde fokuset underveis i skriveprosessen.

I Linus sin tekst kommer de strukturelle sporene fra skriverammen tydelig frem. Jeg vil trekke frem to utdrag fra teksten til Linus som tydelig viser skriverammens funksjon i skrivingen hans. Det følgende avsnittet er det tredje av totalt fem avsnitt i Linus sin tekst:

For rundt et år siden i Rwanda så gjorde de plastposer forbudt og nå har flere land fulgt etter og laget et forbud mot plast. Jeg synes Norge også burde lage et forbud mot plast. Hvis vi lager et forbud mot plast vil resultatene være at mange fiskearter vil overleve. Planeten vår vil også overleve som at våre fremtidige generasjoner kan få leve på en gode planet. Vi har jo ikke en planet B

Det foregående avsnittet avsluttet med en klar oppfordring: «Vi har jo ikke en planet B». Selv om Linus sin skriveprosess kunne ha stoppet opp her, hjelper skriverammen han videre i arbeidet. Han har nemlig produsert to avsnitt til. Det siste av de to avsnittene kommer her:

Plast er et skadelig stoff for naturen og dyrene. Så det er best og ta vare på jorden hvis du vil leve. og stopp og bruke plast. hvis du ser noe plast på gata resirkuler det, det er bedre for alle. Bruk papp det er mer nedbrytbart, men det betyr ikke at du ikke skal resirkulere .Og hvis du har noe plast i huset som du ikke trenger så resirkuler det. Redd planeten vår ved å resirkulere vi har ingen planet B

At Linus klarer å produsere mer tekst, selv etter hans oppfordring om at vi ikke har noen planet B, er i tråd med funn fra Øgreid hvor skriverammen hjalp elevene med å være en katalysator for transformering av innholdskunnskap (Øgreid, 2017, s. 10). Rammen har «presset frem» to avsnitt til, og forlenget teksten. Skriverammen har dermed fungert som en katalysator for innholdsgenerering i Linus sin skriveprosess (jf. Øgreid, 2017, s. 10) Linus sin «ideal-saktekst består egentlig bare av underoverskriftene», fortalte Ulrikke i intervjuet. Med støtte fra skriverammen har Linus utviklet en ny måte å organisere teksten sin på. Skriverammen har gitt støtte i Linus sin skriving slik at han har klart å strukturere innholdet, og dermed skrive lengre. Selv om han driver med litt avskrift fra det han har skrevet tidligere i teksten, fører dette likevel

ikke til et rotete avsnitt. Innad i avsnittene har han en «og-så»-struktur, men den er ikke for rotete til at leseren skal klare å følge innholdet i teksten hans.

Elevene stiller spørsmål som skaper en «for det første» og «for det andre» - struktur i avsnittene. Dette skaper også en rød tråd i tekstene. I det følgende vil jeg vise til et eksempel hvor strukturen i avsnittene, og den strukturelle overgangen mellom avsnittene kommer tydelig frem:

[...] Dyrene i havet har ikke noe annet valg enn å leve med all den skadelige plasten rundt seg. De kan ikke dra bort fordi plasten er overalt. Hver dag dør det utallig mange dyr. Noen blir selvfølgelig påkjørt av båter, eller skadet av andre dyr, men de fleste dør på grunn av plasten. De vikler seg inn i tau, eller plastposer, og klarer ikke holde seg i bevegelse som fører til død. **Dette er et stort problem, og vi bør kvitte oss med det, men hvordan?**

Hva kan man gjøre for å minske plastbruken?

Plast er en helt nødvendig ting, men likevel ikke bra for miljøet. Emballasjen på ekstremt mange matprodukter er av plast, faktisk er hele 40% av det som produseres av plast emballasje. Som regel er det litt for godt pakket inn, noe som er unødvendig. Overalt i butikken er produkter pakket veldig godt inn i plast. I BBC news ble det skrevet om en butikkjede som faktisk skrellet mandariner og la dem i plastbokser før de blir solgt, noe som er et godt eksempel på unødvendig bruk av plast. Sugerør og kopper på restauranter og kafeer er også av plast, disse tingene blir brukt av enormt mange mennesker hver dag. Noen kaster q-tipsen i do, og da ender den nok opp i havet. Men det verste med alle disse plastproduktene som hele tiden brukes er at det er engangspast. Ingenting av det blir brukt om igjen. Mange tar kanskje med seg engangskopper ut, kaster det og nesten alltid ender det opp i havet.

Spørsmålene som blir stilt i det første avsnittet blir videre besvart i det andre avsnittet. Det gjør at det blir en klar sammenheng mellom avsnittene. Innholdet i teksten blir strukturert i en logisk rekkefølge som henger sammen, og skaper en enhetlig tekst.

I Øgreid (2017) sin studie fikk elevene startfraser i begynnelsen av hvert avsnitt som «For det første...» «Det viktigste...» som skulle gi støtte for å støtte til å oppsummere, generalisere og trekke slutninger. Elevene i mitt prosjekt fikk ikke slike fraser i starten av hvert avsnitt inni skriverammen. I tekstbinderarkivet, som er en forlengelse av skriverammen, kan elevene finne forslag til ord og fraser de kan bruke i tekstene sine. I sin tekst har Hedvig tatt i bruk formuleringene «Før det første», «Før det andre» og «Før det tredje». I det følgende tekstutdraget vil jeg vise til hvordan Hedvig bruker disse frasene i teksten sin:

Men er egentlig papirposene bedre? Nei! De er like ille faktisk. **For det første** er papiret mye tyngre enn plasten, som vil si at man må kjøre flere ganger for å få det frem, enn det man gjør med plasten og transport forurenses mye. **For det andre** så hugges det ned mange trær for å

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

lage disse papirposene, og det hjelper ikke akkurat på miljøet det heller, siden trærne renses luften og lager oksygen. **For det tredje** kan faktisk plastposer bli brukt mange ganger om igjen.

De frasene som har blitt markert med uthevet skrift har nettopp gitt Hedvig støtte til å oppsummere og generalisere. Med disse formuleringene viser Hedvig hva hun mener er det overordnede perspektivet på innholdet hun presenterer, samt at hun videre kobler de generelle perspektivene for teksten sammen. Skriverammen har fungert som en katalysator i Hedvig sin skriveprosess, og har gjort henne i stand til å abstrahere og generalisere. Dette er helt avgjørende i tekstarbeid knyttet til fagtekster strukturert etter andre prinsipper enn kronologi (jf. Freedman & Pringle, 1984).

Frem til nå har jeg undersøkt elevteksternes bruk av titler, deres helhetlige tekststruktur, samt ulike setningsmarkører («For det første...» «For det andre...»). Nå i fortsettelsen ønsker jeg å undersøke elevenes innledninger, som tilhører *tekstnivået*, og videre se på elevenes bruk av tekstbindere, som tilhører *setningsnivået*.

Skriverammer blir ofte kritisert for å bidra til instrumentalisme blant elevene (Geijerstam, 2004 i Håland, 2016, s. 119). Fones advarer mot at skriverammer kan undertrykke elevenes originalitet i skrivingen (Fones, 2001, s. 22). Som lærer var jeg derfor svært åpen for individuelle tilpasninger og kreativitet fra elevenes side. Dette ga gode resultater. De to neste sitatene viser hvordan Magnus og Henrik på to svært forskjellige måter skrev innledningen sin:

Visste du at fra 1950 til i dag, er det produsert 8,3 milliarder tonn plast? Det kan sammenliknes med vekten til 80 millioner blåhvaler eller 1 milliard elefanter. Du kan kanskje allikevel tenke at det ikke er så alt for mye; det er tross alt snakk om 8,3 milliarder tonn på 68 år. Det som er skummelt, er at de 4,1 siste milliarder tonnene er blitt produsert siden 2005, noe som er mye! Mennesker har blitt avhengige av plast, og bruker det hele tiden i hverdagen. Det at vi bruker mye plast uten å kildesortere riktig, fører til at mye plast havner i havet. Det er store diskusjoner rundt vår plastforbruk, og om det er riktig å bruke plast eller ikke. Dette finnes det flere argumenter både for og mot. (Magnus)

Plast er en av, hvis ikke det mest brukte materialet i verden. Uansett hvor du er, kan du se noe som er laget av plast. Sjøpeldunken utenfor huset, PC-musa på kontoret, såpeflaskene på badet, og mye mer. Selv om vi mennesker bruker mye plast, er vi ikke så gode på å håndtere plastavfallet. Store deler av plasten som ikke blir resirkulert ender opp i havet. Dyr setter seg fast og spiser det. Hvis vi mennesker fortsetter slik, vil det innen 2050 være mer plast enn dyr i havet. Vil det å forby plast hjelpe miljøet og dyrene?, eller kan vi finne en annen løsning? (Henrik)

Magnus har skrevet en tydelig innledning i tråd med skriverammens forslag til struktur i dette avsnittet: den vekker interesse hos leseren, og sier noe om bakgrunn og hva teksten skal handle

om. Magnus har sortert stoffet sitt i en logisk rekkefølge. Selv om innledningen hans er svært detaljrik, fremstår den som en ryddig tekst. Til tross for at Magnus følger skriverammens strukturelle mønster, har han klart å bevare sin identitet i teksten. Skriverammen har lagt tydelige føringer på innledningen til Magnus, uten å fungere som en tvangstrøye (jf. Lewis & Wray, 2002, s. 2).

I likhet med Magnus følger også innledningen til Henrik skriverammens forslag til struktur. Innledningen til Henrik vekker interesse hos leseren, men retter fokuset mot helt andre detaljer enn Magnus sin innledning. Der Magnus fokuserer på *mengden* ved vårt plastforbruk, fokuserer Henrik i større grad på plastens *bruksområder*. Dermed har Magnus og Henrik tatt individuelle valg i skriveprosessen. Skriverammen har dermed ikke hemmet deres kreativitet (jf. Fones, 2001, s. 22).

Skriverammen *Skriveramme for argumenterende tekst* har dermed løftet frem to ulike skriveprofiler i klasserommet. Felles for dem begge er at de likevel tar utgangspunkt i skriverammen når de skal påbegynne skriveprosessen. Et interessant funn er likevel at Henrik, i motsetning til Magnus, velger å løsrive seg fra skriverammens mønster. Han har valgt å strukturere innholdet i teksten sin annerledes enn de fem andre fokuselevne:

Plastens alder

Ifølge miljøagentene er vi nå på en måte i plastens alder, på samme måte som steinalderfolkene levde i steinalderen. En fordel med plast er at det er et lett tilgjengelig materiale, som er billig å transportere og produsere. Det finnes veldig mange forskjellige typer plast, med forskjellige egenskaper. Noe tåler mye, noe tåler lite, noe er hardt og noe er mykt. **Uansett hva vi skal lage er det alltid en type plast som passer perfekt, det er derfor plast blir brukt så mye. Hvis plast hadde blitt forbudt ville det blitt mye dyrere og vanskeligere å produsere varer.** Hoved årsaken til det som gjør plastforsøpling så miljøfarglig er at plasten aldri forsvinner. Etter flere hundre år brytes den vanlige plasten ned, men da blir det bare til noe som kalles mikropass. Selv om dette kan være praktisk, er det også en av de største miljøproblemene verden har i dag.

Henrik diskuterer problemstillingen aktivt gjennom hele teksten. Dette struktureringsprinsippet med å la problemstillingen utgjøre kjernen i teksten, gjennomfører han i alle avsnittene. Han bruker dermed problemstillingen som strukturerende prinsipp for teksten sin. Henrik sin løsning gjør at teksten får et litt «hakkete» mønster fordi han ikke diskuterer én ting om gangen, slik skriverammen legger opp til. Likevel er ikke resonnementsmåten hans ulogisk.

Fra å se på tekstenes strukturer – *tekstnivået* – kan jeg videre undersøke tekstenes *setningsnivå*. Håland (2016, s. 99) påpeker viktigheten av at elevene blir vist forskjellige tekstbindere. Mange

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

elever bruker ofte en «og så»- strategi for å binde sammen teksten sin. Tekstbinderarkivet i kombinasjon med skriverammen var et forsøk på å gi elevene tilgang til ulike typer tekstbindere som de kunne ta i bruk i tekstene sine.

Linus og Ludvig tar hovedsakelig i bruk konjunksjonene *og*, *men*, *for* og *så* for å binde sammen setningene i teksten sin. I det følgende vil jeg vise til et utdrag fra Ludvig sin tekst som viser hvordan han skaper en sammenheng i teksten sin med bruk av tekstbindere:

Det finnes mange ulemper med plast **og** noen av dem er at plast ikke råtner **så** når noen kaster plast ut i naturen **så** blir den bare liggende, det kan ta flere hundre år før en plastflaske blir borte, **men** blir den egentlig borte? Nei den flyter med når det kommer regn **og** vann **og** havner til slutt i havet. Dyr som lever på land kan også få det i seg, noe som er veldig skadelig. Når plasten til slutt kommer i havet blir den liggende der **og** fisker **og** andre dyr som lever i havet setter seg fast i det. Det hender også at de tar feil **og** at de tror det er mat **og** spiser det. Plast er ikke spiselig **og** ikke bra for noen skapninger **og** få i kroppen. [...] Jeg mener at plast ikke trenger å forbys helt **for** man bruker plast hele tiden **og** det inneholder plast i nesten alt vi ser. Plast er et nyttig materiale for oss mennesker **og** **derfor** mener jeg at det er viktig at det er noe plast igjen. **Men** det vi kan gjøre er å prøve å redusere bruken av det. [...]

I Ludvig sin tekst er det først og fremst konjunksjonen *og* som går igjen. Han bruker også *men* og *så*. Enkelte steder tar Ludvig i bruk sammenbindingsadverbet *derfor* som etterfølgelse av å ha presentert en årsak, slik som det er vist i utdraget.

De fire andre fokuselevne varierer bruken sin av tekstbindere litt mer enn Linus og Ludvig. Konjunksjonene *og*, *men*, *eller*, *så*, *for* blir flittig brukt. Det samme gjelder sammenbindingsadverbene *derfor*, *uansett*, og *derimot*. Hedvig skiller seg litt ut fra de andre fokuselevne hva gjelder tekstbinding. Hun varierer i bruken sin av tekstbindere:

Men er egentlig papirposene bedre? Nei! De er like ille faktisk. **For det første** er papiret mye tyngre enn plasten, som vil si at man må kjøre flere ganger **for** å få det frem, enn det man gjør med plasten **og** transport forurenses mye. **For det andre så** hugges det ned mange trær **for** å lage disse papirposene, **og** det hjelper ikke akkurat på miljøet det heller, siden trærne renses luften **og** lager oksygen. **For det tredje** kan faktisk plastposer bli brukt mange ganger om igjen. De blir ikke ødelagte av **for eksempel** vann slik som papirposene gjør.

Hedvig bruker konjunksjonen *men* for å vise til en motsetning. Tekstbinderne *for det første*, *for det andre* og *for det tredje* skaper en logisk sammenheng i innholdet hun presenterer.

Det er tydelig at skriverammen *Skriveramme for argumenterende tekst* har satt spor i elevenes tekststrukturer. Først og fremst tydeliggjorde skriverammen hva elevene kunne presentere av

innhold i teksten. I tillegg viste den hvordan en større tekst kunne brytes ned i mindre, håndterbare deler. Dermed ble elevene tilbudt en klar retning for skrivearbeidet. Alle elevene klarte å utvikle gode strukturer i tekstene sine, der det klart kom frem hva de mente var overordnede og underordnede argumenter i tekstene deres. I fortsettelsen vil jeg undersøke hvordan dette viste seg i tekstproduksjonen deres.

Argumentasjon

En argumenterende tekst presenterer påstander om «hvordan verden er, var, eller bør bli» (Bakken, 2009, s. 51). Hensikten med dette forskningsprosjektets undervisningsopplegg var nettopp å utfordre elevenes syn på verden gjennom argumenterende skriving. Temaet plast og miljø var konteksten for skrivingen. Videre valgte jeg å introdusere skriverammen for dem som et verktøy til å utvikle deres tenkning og forståelse av verden. Formålet var at elevene skulle utvikle sine tanker gjennom skriving (jf. Riley & Reedy, 2005, s. 47). Tanken var at skriverammen skulle tilby elevene en ny måte å organisere deres syn på verden, og dermed også utvikle deres tanker.

I skriveoppgaven som elevene ble tildelt på skriveøkten, ble elevene bedt om å diskutere problemstillingen «Plast bør bli forbudt!» (vedlegg 8, s. 111). Oppgaven instruerte elevene til å diskutere både for og imot denne påstanden. Skriverammen tydeliggjorde hvordan elevene kunne legge frem argumenter for og imot en problemstilling. Hensikten var å gi elevene trening i å opptre på en måte som de har bruk for senere i livet.

Elever presenterer ofte argumenter for bare én side av en sak (jf. Skrivesenteret, 2014, s. 3). Flertallet av de seks fokuselevne har lagt frem både positive og negative sider med bruk av plast i sine tekster. Fokuselevne veier både de positive og de negative sidene med plast opp mot hverandre. De bruker mange av de samme argumentene. De positive sidene med plast som elevene presenterer handler hovedsakelig om at det brukes til mye i hverdagen, at det er billig og lett å transportere. På den andre siden handler de negative sidene om først og fremst hvordan plastforsøpling påvirker havet og dyrene. I det følgende vil jeg vise til tekstutdrag hvor tre av fokuselevne presenterer positive sider med bruk av plast, som bare er å finne i de enkeltes tekster:

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Thor som var med i episode to i planet plast, og som jobber med å utvikle plast sier at en agurk holder 4 dager uten plasten rundt seg, mens med plast holder den i 14 dager. Det vil si at plasten er nødvendig, og brukes til mye bra. Dessuten er plasten i tillegg mye billigere å produsere. Uten den hadde det vært vanskelig. (Hedvig)

Engangshansker og sprøyter er to ting som må være plast. Etter at man har tatt på organer og sugd blod inn i en sprøyte, så kan man ikke bare bruke på nytt, hvis man gjør det, kan det føre til sykdommer som smitter gjennom blod. (Magnus)

Plast er vanntett som gjør at det ikke renner vann gjennom den også kan den isolere mot elektriske ledninger. (Ludvig)

Hedvig trekker frem nødvendigheten av plast for at mat skal kunne holde seg lenger, enn hvis den ikke var pakket inn i plast. I tekstutdraget fra Magnus sin tekst påpeker han hvor viktig det er at engangshansker og sprøyter er i plast. Ludvig presenterer også argument for hvorfor plast er nødvendig. Til tross for at elevene legger frem flere av de samme argumentene så er det viktigste at de har klart å diskutere to sider av en problemstilling, selv om det er utfordrende.

Linus er den eneste av de seks fokuselevne som argumenterer kun *mot* plast. Han presenterer ingen positive sider ved bruk av plast, og viser dermed kun til én side av problemstillingen som han diskuterer. Til tross for at Linus bare argumenterer for én side av problemstillingen, så legger han frem flere forskjellige argumenter. Argumentene han presenterer omhandler hovedsakelig hvordan plast påvirker dyr og naturen, og da først og fremst havet. Linus er en elev som vanligvis ikke diskuterer videre på noe som han allerede har skrevet. Det har dermed skjedd en utvikling i Linus sin skriving.

Alle de seks fokuselevne argumenterer ut i fra samme grunnleggende prinsipp: at vi må ta vare på jorden vår. De belegger argumentene sine. Dette gjør de på ulike måter. Tre av fokuselevne, Mikal, Henrik og Hedvig, viser blant annet til sekundære kilder for å underbygge sine egne meninger. I enkelte deler av tekstene sine viser de tre fokuselevne til sekundære kilder med å skrive «Forskning viser at...» eller «Forskere har brukt lang tid på...». Dette er en litt lite presis måte å henviser på, men helt akseptabel på et ungdomsskolenivå. De tre fokuselevne henviser også direkte til sekundære kilder som personer eller organisasjoner.

Ifølge **miljøagentene** er vi nå på en måte i plastens alder, på samme måte som steinalderfolkene levde i steinalderen. (Henrik)

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Naturvernforbundet mener at fremtiden ligger i hendene våres. Vi må ta vare på miljøet. De mener at alt av plast som kan erstattes med andre materialer burde bli det og at det må settes en høy miljøavgift til all annen plast bruk slik at folk kjøper mindre plast. (Mikal)

Marinbiolog Pia Ve Dahlen sier også at havfruetårer som det kalles, som er små pellets som brukes i plastproduksjonen er noe av det verste. (Hedvig)

Henrik viser til den sekundære kilden *miljøagentene* for å underbygge sitt argument om at vi nå lever i en tid hvor plast er en stor del av hverdagen vår. Mikal presenterer meningene til *Naturvernforbundet*, for å underbygge sine egne meninger om at vi må ta vare på miljøet. I Hedvig sin tekst viser hun til at en *marinbiolog* påpeker hvilken type plast som er den verste. Dette gjør hun for å underbygge sitt argument om at plast er et stort problem som det må gjøres noe med. Felles for de tre fokuselevne er at de bruker sekundære kilder som belegg for sitt prinsipp om at vi må ta vare på jorden vår.

Alle de seks fokuselevne tar i bruk en årsak og konsekvenslogikk for å belegge sitt prinsipp om at vi må ta vare på jorden vår.

Hvert minutt havner det rundt 15 tonn plast i havet og 8 millioner tonn årlig. Og rundt 1 millioner sjøfugler dør på grunn av dette, sammen med fisker og delfiner som dør av dette. [...] Hvis dette fortsetter kan mange fiskearter bli utryddet. Hvis det fortsetter sånn kommer det til og være mer plast enn fisk i havet innen 2050. (Linus)

Utdraget fra Linus sin tekst er typisk for elevtekstene fra fokuselevne. De viser alle til konsekvensen om at det kan være mer plast enn fisk i havet i 2050. Skriverammen bidrar til å utvikle elevenes faglige forståelse der det å sammenfatte og generalisere gjennom årsak og konsekvens er viktig.

De seks fokuselevne tar også i bruk eksempel for å begrunne de argumentene som de presenterer. De presenterer eksempel på en forekomst av noe.

Det er allerede veldig mye plast i havet, der er også noen øyer i havet som blir lagt automatisk av at det kommer altfor mye plast i havet. Disse øyene ligger i Stillehavet. (Ludvig)

De seks fokuselevne viser alle til eksempel på hvordan plasten påvirker dyrene. Argumentet om at vi mennesker må å ta vare på jorden vår ble eksemplifisert gjennom illustrerende

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

eksempler. Elevene tok i bruk illustrerende eksempler som var korte eksempelfortellinger (jf. Høitsæter, 2005, s. 126). I det følgende vil jeg vise til et utdrag fra Magnus sin tekst hvor han tar i bruk illustrerende eksempel:

Jeg tror vi alle har sett bilder av **Gåsenebbhvalen** som ble funnet, og som de trodde var **syk, og måtte avlives**. Det som skjulte seg inne i magen på hvalen, var **sjokkerende**, og en **oppvekker** for oss mennesker. Hvalen hadde over 20 plastposer i magen, og **døde trolig av sult**.

Magnus tar i bruk et eksempel som illustrerer noe fra virkeligheten. Eksempelet han viser til bryter med prinsippet for teksten hans: at vi mennesker må ta vare på jorden vår. Eksempelet konkretiserer det generelle, nemlig at plast skader jorden vår. Magnus tar i bruk et eksempel som illustrerer noe fra virkeligheten som bryter med prinsippet for teksten hans. Eksempelet konkretiserer det generelle, nemlig at plast skader jorden vår. Gjennom bruk av eksempel viser Magnus *hvordan* platen skader jorden vår. Han viser til konsekvensen av det store forbruket og forsøplingen av plast (jf. Høisæter, 2005, 127). Det er en konsekvens som allerede har skjedd i ulikt omfang i ulike deler av verden. Konsekvensen kommer av at menneskene ikke har fulgt det overordnede prinsippet for teksten hans, nemlig å ta vare på jorden. Eksempelet viser til noe som eksisterer i det samfunnet leseren befinner seg i, og fjerner dermed en eventuell distanse leseren måtte ha til problemstillingen. Bruken av denne typen eksempel er effektiv fordi den appellerer til følelsene hos leseren. En hval er et stort og mektig dyr. Det at en hval har sultet ihjel fordi menneskene har vært skjodesløse i sin oppgave om å ta vare på jorden og kastet plast i havet, er dermed et veldig sterkt bilde å illustrere for leseren. Intensjonen bak denne typen eksempel er å påvirke leserens handlinger i fremtiden.

Alle fokuselevne tar også i bruk bilder som illustrerende eksempler:



Figur 6 Fokuselevnes bruk av bilder

De foregående bildene er hentet fra Ludvig, Magnus og Hedvig sine tekster. Alle de tre bildene konkretiserer det generelle for leseren: et hav fullt av plast, en hval med plastposer i

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

magesekken og dyr i havet som spiser plast. Bildenes funksjon i teksten er at de underbygger elevenes argumenter. På den måten forsterkes det budskapet elevene ønsker å kommunisere.

De seks elevene presenterer alle eksempel til etterfølgelse for leseren. De presenterer mulige tiltak som man kan gjøre som en løsning på problemet med bruk av plast:

Man kan også **kildesortere** riktig og mye. Man kan også hjelpe til med å gjøre ting som **5 for hvalen**, eller andre organisasjoner som jobber med dette. (Magnus)

Neste gang du kaster noe, **kast det i riktig søppel**. Bidrar med å ta vare på jorda vår. Neste gang du går på kafe **la være å ta sugerør og lokk til plastkoppen**, og prøv å **ikke kaste q-tipsen i do**. [...] Det går også an å **kutte ned plastbruk** selv om man forbyr det. **Legg salaten i en boks** i stedet for å pakke det inn i plastfolie. **Pant flasker**, og **ta med egne handlenett** til butikken. Kanskje det går an å rydde opp i rotet som allerede er lagd. Men da må alle bidra litt! (Hedvig)

For rundt et år siden i Rwanda så gjorde de plastposer forbudt og nå har flere land fulgt etter og laget et forbud mot plast. Jeg synes Norge også burde lage et **forbund mot plast**. (Linus)

I de foregående tekstutdragene appellerer elevene til fornuften hos leseren. De er tydelige og moraliserende. På den måten ønsker de at leseren skal revurdere sine dagligdagse handlinger. Det er samtidig tydelig å se at elevene legger ansvaret for våre klimautfordringer over på den enkelte. Med unntak av enkeltelever, som for eksempel Linus, er det gjennomgående få hentydninger mot et politisk nivå.

For å oppsummere har skriverammen fungert som prosedyrehjelp for elevene (jf. Øgreid, 2017, s. 12). Rammen bryter teksten ned i mindre, overkommelige biter, og gir elevene en oversikt over hva som forventes av dem. Strukturen i teksten elevene skal skrive blir dermed tydeliggjort, og skriveforløpet forenkles for elevene. Dette fører til at elevene lettere får til å strukturere tekstene sine, og rammen bidrar til å generere innhold for elevene (jf. Øgreid, 2017, s. 12). Dette kommer også til uttrykk i intervjuene med de seks fokuselevene.

På spørsmål om hva elevene fokuserte mest på da de skrev tekstene sine, svarte de alle at de fokuserte mest på tema og egen interesse for temaet. Denne studien har koblet det engasjementet elevene har for ting ute i verden med skrivingen deres. Elevene har dermed utviklet tankemønstre som organiserer den logiske delen av strukturarbeidene sine og den argumenterende delen.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Elevene har gjennom undervisningsopplegget utviklet evnene sine for hvordan de beskriver verden slik de ser den. Skriverammen har styrket forholdet mellom idé og handling. Elevens tanker og følelser har gjennom skriverammens struktur brakt frem en refleksjon av verden. Elevene har gjennom argumentasjon også gjort en vurdering av kunnskapen sin, konstruert den og skrevet den ned. Dette har vært med på å utvikle deres forståelse for komplekse problemstillinger. Elevene presenterer fokuserte og klare argumenter som et resultat av deres dype forståelse og mer utviklede tanker.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan muntlig arbeid som skriveforberedelse bidra til skriftlig utvikling?

«Sirkelen for undervisning og læring» løfter frem viktigheten av at elevene bygger kunnskap om et emne før de selv skal skrive om det. I mitt undervisningsopplegg ble det lagt opp til en muntlig form for emnehjelp. Riley & Reedy (2005, s. 46). argumenterer for at elevene trenger å bli tilbudt en opplevelse som de kan legge inn i deres forståelse av debatten. Derfor tok jeg først elevene med ut til et skogsområde rundt skolen, der elevene fikk i oppgave å delta på miljøkampanjen #5forhvalen. Deretter så vi en episode av NRK-serien *Planet Plast*. Formålet med begge aktiviteter var å sette elevene på sporet av den kommende skriveprosessen. I det følgende vil jeg drøfte både hvordan den muntlige emnehjelpen posisjonerte elevene som faglige skrivere, men også hvordan samskrivingen i etterkant bidro til det samme.

Posisjonering

Da elevene deltok på miljøkampanjen #5forhvalen, var formålet at de ble posisjonert i en faglig skriverolle. Under miljøkampanjen åpnet det seg opp muligheter for meg som lærer å samtale med elevene om fagbegreper knyttet til plast og miljø. Miljøkampanjen ga derfor elevene tilgang til relevante fagbegreper, og for å kommunisere meningsinnholdet til de ulike begrepene. Jeg som lærer plasserte meg innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner (jf. Vygotsky, 1978). I samtale med elevene viste det seg kjapt at de utviste engasjement og vilje for å tilegne seg fagbegreper:

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Forsker: Hvilken type søppel har dere plukket mest av tror dere?

Elev1: Plast

Elev2: Innpakning. Plast som har vært rundt mat og sånn.

Forsker: Ja! Er det et annet ord vi kan bruke for denne typen plast, istedenfor innpakning?

*Elev3: **Emballasje?***

Forsker: Ja, flott! Emballasje er jo søppel som blir kastet igjen rett etter at vi har åpnet noe. Det blir bare brukt én gang før vi kvitter oss med det. Er det noe vi kan gjøre for at plastmaterialet kan brukes på ny?

Elev3: Det er jo viktig å pante flasker for eksempel, så de kan brukes på ny.

Forsker: Det er veldig sant. Og hva kalles den prosessen?

*Elev4: **Resirkulering.***

I det foregående tekstutdraget fra logg er jeg som lærer en svært aktiv part i samtalen. Dette er i tråd med Lewis & Wray (2002, s. 2) sin modell for undervisning, «The Exel teaching model». Lewis & Wray (2002, s. 2) sier det er helt avgjørende at læreren inntar en slik rolle. På den måten kan man nemlig forsikre seg at det muntlige arbeidet sirkulerer rundt fagbegrepene de skal lære seg. Hensikten med å delta på #5forhvalen var i tillegg å engasjere elevene i temaet de skulle skrive om. Det var viktig å gi elevene en erfaring knyttet til fagbegrepene de kunne anvende i tekstene sine.

Som en oppfølging til miljøkampanjen #5forhvalen, valgte jeg å se en episode av NRK-serien *Planet Plast* sammen med klassen. I denne programserien løftes fagbegreper som *mikroplast*, *miljøengasjement* og *klimaforandringer* til stadighet frem. I tillegg presenterte serien mer fagspesifikke begreper som *havfruetårer*, et synonym til begrepet mikroplast, *marint avfall* og *plastemballasje*.

Shanahan & Shanahan (2008, s. 52) påpeker at elever er helt avhengige av å forstå de fagbegrepene de bruker, hvis de skal kunne utvikle seg faglig. Etter at vi hadde sett *Planet Plast*, valgte jeg derfor å utvikle et tokolonneskjema der elevene fikk i oppgave å definere hvert enkelt fagbegrep. Da vi siden i undervisningsopplegget skulle samskrive, ble dette skjemaet igjen aktivert. Jeg samtalte med klassen om de ulike fagbegrepenes betydning, slik at jeg forsikret meg om at de hadde forstått dem. På denne måten ble overgangen mellom elevenes primærdiskurser og skolens sekundærdiskurs ivaretatt (jf. Gee, 2012, s. 153-154) Innenfor skolens sekundærdiskurs finnes det nemlig fagbegreper som elevene ikke naturlig har tilgang til gjennom deres primærdiskurser.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Etter den innledende emnehjelpen, valgte jeg å samskrive med elevene. Formålet med samskrivingen var å tydeliggjøre den faglige posisjoneringen overfor elevene. Det viser seg nemlig at mange elever har behov for å se læreren sin modellere en større skriveprosess. Øgreid (2017) argumenterer for at lærere ved bruk av skriverammer må se til at elevene utvikler et fagspråk kombinert med tekstproduksjon. Hun påpeker at å bruke skriverammen som utgangspunkt i samtale om tekst gir elevene tilgang til metaspråk der arbeid *med* teksten og samtale *om* teksten er to sider av samme sak (Øgreid, 2017, s. 14). Gjennom samskriving fungerte jeg som et stillas i skriveprosessen sammen med skriverammene jeg hadde valgt ut. Da vi konstruerte tekst i fellesskap i klassen, ble mer av ansvaret lagt over på elevene.

De seks fokuselevne tok alle i bruk fagbegreper i tekstene sine. De følgende tekstutdragene viser hvordan Ludvig og Hedvig anvender fagbegreper i sine tekster:

[...] Det er et bra materiale som gjør at du kan lage og gjøre forskjellige ting med den. Du kan feks lage **plastemballasje** som plastfolier, poser, sekker, kasser, flasker osv. Plast blir ikke så fort ødelagt som gjør at den kan vare lenge og da slipper du å lage eller kjøpe nytt. [...] Du kan **resirkulere** plasten du bruker ved å feks pante flaskene du har brukt, sortere plasten som er på mat og andre ting i en stor pose du kan få gratis. [...] (Ludvig)

Fisker og andre dyr som lever i havet tror plasten er mat og spiser den, og som oftes dør de. Men det få vet er at mye av plasten i havet bare blir delt opp i mindre biter hele tiden og tilslutt blir til **mikroplast**. **Mikroplast** er knøttsmå plastbiter som ligger i vannet som man ikke ser, og det er ofte de som sørger for at dyr dør en sakte, vond død. **Marinbiolog** Pia Ve Dahlen sier også at **havfruetårer** som det kalles, som er små **pellets** som brukes i **plastproduksjonen** er noe av det verste. De kan bli funnet på alle strendene i Norge. (Hedvig)

De foregående tekstutdragene viser tydelig hvordan det muntlige arbeidet som skriveforberedelse har bidratt til en skriftlig utvikling for elevene. Både Ludvig og Hedvig tar i bruk fagbegreper som ble modellert for dem i de muntlige forberedelsene. Fagbegrepene blir brukt i tekstene på riktig måte der det er relevant. De viser god forståelse av begrepene de bruker ved å utdype meningsinnholdet i begrepene. Hedvig tar også i bruk fagbegreper som ikke ble tatt opp i de muntlige forberedelsene. Det muntlige arbeidet har dermed bidratt til en bevisstgjøring av fagbegreper, som har gjort at flere elever evner å tilegne seg flere fagbegreper på egenhånd.

Som lærer opplevde jeg samskrivingen som effektiv. Elevene utviste engasjement, og det var mange hender i været da jeg stilte spørsmål. Samtidig har tidligere forskningsopplegg stilt spørsmålstegn ved lærernes oppfatninger rundt bruk av samskriving som metode. Dversnes

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

(2018, s. 93) løfter frem en hypotese om at samskriving blant enkelte lærere blir *oppfattet* som ineffektivt. Slike lærere peker på at felles tekstproduksjon mellom lærer og elever tar for mye tid, og at det samtidig er vanskelig å gjennomføre i større elevgrupper. I intervju med Ulrikke får hun spørsmål om hva hun tenker om samskriving, hvor hun svarer:

Det tenker jeg er nyttig for dem. Når du kom til neste time med dem så var du litt redd for at det virket som de ikke hadde forstått den skriverammen allikevel, men de hadde egentlig det. Men de trenger å få koblet det på igjen.

Ulrikke påpeker at elevene trenger å bli minnet på hva som foregikk i forrige undervisningstime. Den påfølgende timen etter at jeg hadde samskrevet med klassen ba jeg klassen om å finne frem skriverammene jeg hadde lagt ut. Planen for timen var at elevene skulle skrive en tekst selv, og bruke skriverammene om de ønsket. Flere av elevene hadde glemt skriverammene, og hva vi gjorde den forrige timen. Jeg valgte derfor å vise *Skriveramme for strukturering av argumenter* og *Skriveramme for argumenterende tekst* på skjerm foran klassen. Jeg fant frem teksten jeg hadde skrevet sammen med klassen, og tok en liten oppsummering av skriveprosessen vi hadde vært gjennom. Da elevene ble minnet på hvordan de kunne bruke skriverammene i skrivingen sin, kom det tydelig frem at de hadde forstått bruken av skriverammene likevel. Elevene trengte bare å få modellert skriverammen flere ganger.

Håland (2016, s. 30) argumenterer for at emnehjelp har stor innvirkning på kvaliteten av elevtekstene. Hvis elevene ikke får tilstrekkelig nok emnehjelp før de begynner å skrive en tekst, kan det føre til at de tar i bruk en «klipp og lim»-strategi (Alexandersson & Limberg, 2004 i Håland, 2016, s. 30). Dermed blir det mye avskrift fra ulike kilder. I intervjuet med Ulrikke gjør hun en vurdering av hvordan hun mener elevene har anvendt kunnskap i tekstene sine:

De som valgte å skrive tekster om plast på skriveøkten har gjort det bedre enn de som skrev om sult. De har ikke øvd seg på å skrive tekster om sult, og dermed ble det mye mer avskrift fra kilder. De som skrev om plast hadde sugd mye mer til seg stoff og meninger fra seg selv. **De har ikke kopiert, men tatt med seg opplysninger og informasjon som dere har diskutert, som for eksempel «det kommer til å bli mer plast enn fisk i havet».**

Gjennom undervisningsopplegget har elevene fått tilgang til kunnskap om temaet på ulike måter. Samtidig har de også fått øvd seg på å anvende kunnskapen de har tilegnet seg både gjennom å konstruere tekst sammen med en medelev, og med resten av klassen. I tillegg har de

også skrevet mindre tekster om temaet, som da de laget egne instastories. De har dermed fått øvd seg flere ganger før de skulle arbeide selvstendig med å skrive egne, lengre tekster. Dette har ført til at elevene ikke lener seg på en «klipp og lim»-strategi, men at de har klart å internalisere kunnskapen, gjort den til sin egen, og utviklet den. Ettersom alle informantene valgte å skrive om plast og miljø har jeg ikke foretatt en sammenligning mellom tekster om ulike tema. Det er likevel viktig å påpeke at Ulrikke sitt utsagn underbygger min påstand om at det muntlige arbeidet har bidratt til en skriftlig utvikling for elevene.

Skriverammen tilbyr en retning for hvordan elevene kan posisjonere seg i skriverollen. Skriverammen tydeliggjorde denne skriverollen ved at elevene fikk en klar oppskrift som ga dem trening i å opptre på en måte som de kommer til å ha nytte av senere i livet. Skriverammen oppmuntrer til at elevene skal presentere sitt subjektive standpunkt angående en problemstilling gjennom bruk av personlig pronomen (jf. Lewis og Wray, 2002, s. 2). De seks fokuselevne foretar en runddans i tekstene sine mellom personlig pronomen *de*, *vi* og *jeg*. Gjennom denne runddansen finner elevene frem til en måte å etablere sin posisjon. I det følgende vil jeg vise hvordan Mikal etablerer sin posisjon i teksten:

Vi mennesker bruker plast på mange forskjellige måter. **Vi** pakker ting inn i plast og **vi** lager ting av plast. [...] Det er fordi **de** mener at det er bedre for miljøet, men er det egentlig det? [...] **De** mener at alt av plast som kan erstattes med andre materialer burde bli det og at det må settes en høy miljøavgift til all annen plast bruk slik at folk kjøper mindre plast. [...] **Jeg** mener selv at plasten ikke kan forbys, men **jeg** er enig om at det må være en måte å bruke mindre plast på.

Det foregående tekstutdraget viser tydelig hvordan Mikal arbeider seg frem til en posisjon gjennom bruk av *vi*, *de* og *jeg* i teksten sin. Han starter med å posisjonere seg i et fellesskap av mennesker, *vi*, som bruker plast i hverdagen sin. Videre viser han til *de* som er noen han er i tvil om utfører noe som er bedre for miljøet. Deretter viser han til noen som har kommet med et forslag til tiltak for å redusere folk sitt innkjøp av plast. Til slutt posisjonerer Mikal seg både i forhold til *de* han ser på som forurensere, og *de* han ser på som mer miljøvennlige.

Elevene inntok skriveroller hvor de var posisjonert i seg selv, men også som fagpersoner. De skrev om et aktuelt tema som de interesserte seg for hvor de kunne gå inn som reelle aktører og bruke egne meninger og erfaring fra eget liv. Det ga også elevene mulighet til å både tilegne

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

seg og anvende ny kunnskap. De aktivitetene som har blitt gjort i forbindelse med undervisningen av skriverammer kan derfor hatt stor betydning for elevenes skriving.

Flertallet av elevene i klassen trakk frem det muntlige arbeidet som en positiv del av undervisningsopplegget i elevevaluering av skriveprosjektet (vedlegg 18, s. 162). På spørsmål om hva de syntes fungerte best i undervisningsopplegget om argumenterende skriving uttrykker Elev13 at han «[...] likte best da vi fikk kakao og gikk ned og plukket søppel». Kakaopedagogikken som ble tatt i bruk for å skape læringslyst og glede hos elevene hadde god effekt. Flere av elevene trekker også frem samskriving som en positiv opplevelse:

[...] når vi laget en liten tekst sammen i klassen, når vi elever kom med forslag om hva som kunne være med i teksten. Jeg tror det fungerte bra for meg fordi jeg lærer ikke så godt alene og jeg klarer mer når jeg jobber sammen med noen, siden da diskuterer vi med hverandre. (Elev1)

Jeg synes det var bra når hele klassen skrev sammen i en tekst fordi da var alle inkludert og det ble en god variasjon. (Henrik)

At elevene opplevde det muntlige arbeidet som en positiv opplevelse er et viktig funn. For at det muntlige arbeidet skal bidra til skriftlig utvikling er det viktig at elevene opplever de muntlige skriveforberedelsene som gode. Det legger et viktig grunnlag for skriftlig utvikling.

Forskningsspørsmål 3: Kan jeg se ut av materialet hvilke holdninger elevene har til bruk av skriverammer?

Holdning

Da jeg startet denne studien, opplevde jeg at elevene ikke var så positive til å bruke skriverammer i skrivingen sin. Flere syntes det var vanskelig å forstå hvordan de skulle bruke rammen, og ønsket dermed ikke å bruke den. Andre uttrykket at de ikke hadde behov for den. I intervju med Ulrikke uttrykker hun at de «[...] har vært innom skriveramme tidligere, det er jo ikke en helt ny oppfinnelse. Men denne gangen har de virkelig begynt å bruke den.» Det var dermed ikke noe nytt at elevene ikke ønsket å bruke skriverammen. De hadde sett skriverammer

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

tidligere, men ikke brukt dem noe særlig. Det var dermed ganske ukjent mark for dem. Likevel påpeker Ulrikke at elevene nå har valgt å ta i bruk skriverammen. Dette kommer også til uttrykk i intervju med elevene.

De seks fokuselevne utviser alle positiv innstilling overfor bruk av skriverammer i undervisningen. Gjennom hele undervisningsopplegget utviser de engasjement og en klar vilje til å skrive gode argumenterende tekster. Dette engasjementet uttrykker Henrik og Mikal slik:

Jeg liker godt å bruke skriveramme. [...] så liker jeg godt skriveramme fordi da er det så lett å få med alt og ha god orden på alt i tillegg, så jeg syntes det var mye til hjelp. (Henrik)

[...] de skriverammene var ganske gode fordi jeg skjønnte liksom hva vi skulle gjøre med alt som stod. Hva du skulle skrive og sånn. Hvordan og hva du trengte å ha med. (Mikal)

Slik sitatene til Henrik og Mikal viser, er deres engasjement for bruk av skriverammer nært knyttet opp til skriverammene som struktureringsverktøy. Det er tydelig at begge to setter pris på at rammene imøtekommer behovet for struktur, noe kartleggingsundersøkelsen i forkant påviste at elevene ikke hadde et sterkt forhold til.

Ifølge Håland (2016, s. 99) har elever godt av å se et bilde av tekstene sine, og på den måten deres strukturer. Skriverammer kan hjelpe elever til å nettopp skaffe seg dette bildet. Det at de seks fokuselevne er så overveldende positive til *Skriveramme for argumenterende tekst*, kan dermed knyttes opp til Hålands påstand. Dette er et viktig funn fordi det er helt essensielt at elevene opplever de støtteverktøyene de blir tilbudt som hensiktsmessige å bruke.

Et annet interessant funn er at fokuselevne valgte å kun ta i bruk én av skriverammene de ble tilbudt. Elevene knyttet et positivt forhold til bruk av *Skriveramme for argumenterende tekst*. Det kan se ut til at elevene likte denne rammen fordi den gav elevene en klar retning for skrivearbeidet. Like før Henrik uttalte i intervjuet at han likte å jobbe med *Skriveramme for argumenterende tekst*, uttalte han at han likte at teksten hans hadde fått en tydelig «[...] inndeling i innledning, hoveddel og avslutning».

Derimot var det ingen av fokuselevne som likte *Skriveramme for strukturering av argumenter*. Dette var et overraskende funn, all den tid denne studiens fokuselever setter pris på struktur i

tekstene sine. Det kan se ut til at elevene ikke opplevde det som hensiktsmessig å strukturere argumentene sine i en egen ramme i forkant av skriveprosessen. Elevene kan ha oppfattet *Skriveramme for strukturering av argumenter* som en tvangstrøye (jf. Fones, 2001, s. 22). Dermed oppfattet de skriveprosessen som for rigid og kontrollert. Lewis og Wray påpeker at skriverammer skal hjelpe elevene i gang med skrivingen og fungere som et alternativ til det blanke arket (Lewis & Wray, s. 2). Formålet er med andre ord at elevene skal komme i gang med skrivingen. Ettersom de seks fokuselevne har valgt bort *Skriveramme for strukturering av argumenter*, er det en plausibel hypotese at den forhindret elevene i å komme i gang med å skrive. Olsen (2015) kommenterer også at enkelte elever, ved bruk av skriverammer, opplever de som for rigide. At de seks fokuselevne har ønsket å bevare egen frihet i skrivingen, sammenfaller dermed med funn i fra andre lignende forskningsprosjekter.

Selv om de seks fokuselevne ser ut til å være enige om verdien ved bruk av skriverammer i skriveopplæringen, skiller deres bruk av rammene seg fra hverandre. Dette hadde jeg åpnet opp for, da jeg modellerte bruk av skriverammene for elevene i forkant av deres egen skriveprosess. Jeg poengterte da at man ikke nødvendigvis måtte bruke rammen slik jeg som lærer brukte den, men at jeg modellerte én måte å bruke skriverammen på. Det var blant annet en diskusjon om hvorvidt man skulle skrive direkte i rammen, eller om det holdt å ha den som et støtteark ved siden av datamaskinen. Da Hedvig fortalte om hvordan hun hadde valgt å bruke skriverammen, løftet hun frem denne diskusjonen igjen: «[...] For du viste jo at du kunne skrive hele teksten inni, men det gjorde ikke jeg fordi jeg følte ikke at det var det jeg trengte». På den måten ivaretok Hedvig sin egen frihet i skrivingen. Ludvig valgte derimot å skrive direkte inn i skriverammen, ettersom den «[...] hjalp meg med å komme i gang, og det var lettere å skrive teksten».

I en hektisk skolehverdag er det ikke alltid at man kan drive med utbredt tilpasset opplæring i skriveopplæringen. For å likevel imøtekomme dette kravet kan skriverammer komme støttende til. Langseth (2008, s. 10) kaller skriverammer for «lærerens forlengede arm», og som et substitutt for tilpasset opplæring i skolehverdagen. Det ser ut til at Ludvigs positive holdning til skriverammer tar opp i seg dette: «[...] jeg klarte å skrive en lang og bra tekst uten for mye hjelp fra lærer». Skriverammen har med andre ord frigjort Ludvig. Skriverammen har vært en viktig støtte i Ludvig sin skriveprosess, og han har oppnådd mestringsfølelse rundt sin egen skriving. Dette er et viktig funn fordi Ludvig har vanligvis liten tro på hva han selv kan få til.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Ut i fra intervjuene har fokuselevne tydelig opparbeidet seg positive holdninger til bruk av skriverammer i skriveopplæringen. I samtale med elevene florerer ordene *ryddig* og *interessant* i deres beskrivelser av den totale skriveprosessen. Ikke bare har skriverammene organisert deres tekststrukturer, den har også vært med på å skape interessante tekster. Dette har gitt enkelt elever i stor grad mestringsfølelse. Det ser dermed ut til at det ryddige og det interessante sammenfaller med gode holdninger overfor skriverammer i dette forskningsprosjektet.

Kapittel 5: Sluttfangsten

I gjennomgangen av fangsten har det dukket opp noen funn som jeg ønsker å diskutere i dette kapitlet. Det er et behov for å avklare noen spørsmål av mer prinsipiell karakter. Enkelte steder vil jeg presentere sitater og teori som ikke har blitt vist til i analysen. Dette er for å illustrere et tydeligere bilde av problemstillingen jeg diskuterer.

En balanse mellom tvangstrøye og frihet?

I denne studien har det vist seg at alle informantene likte å bruke *Skriveramme for argumenterende tekst* (vedlegg 5, s. 102). De seks fokuselevne uttrykte at denne skriverammen fungerte som god veiledning i skriveprosessen. Spor fra *Skriveramme for argumenterende tekst* kom også tydelig frem i elevtekstene. Elevene fikk også tilbud om å bruke skriverammen *Skriveramme for strukturering av argumenter* (vedlegg 4, s. 101). Denne rammen valgte ingen av fokuselevne å bruke i skrivingen sin. Hvordan kan dette forklares?

Skriveramme for strukturering av argumenter er hentet fra Skrivesenteret (kilde). Denne rammen består av grafiske bokser der elevene skal skrive inn emnet de skal skrive om, presentere argumenter og legge frem en konklusjon. Hensikten med denne skriverammen var at elevene skulle øve seg på å legge frem argumenter for og imot en problemstilling, som en forberedelse før de begynte å skrive selve teksten.

Basert på fangsten fra dette forskningsprosjektet har jeg en hypotese om at elevene opplevde *Skriveramme for strukturering av argumenter* som en tvangstrøye i skriveprosessen. I intervjuet med Mikal uttrykte han at han valgte kun å bruke *Skriveramme for argumenterende tekst* fordi han følte «den var best i forhold til hvordan jeg pleier å skrive». Mikal følte med andre ord at *Skriveramme for strukturering av argumenter* ikke ble en naturlig del av skriveprosessen hans. Videre forklarte Mikal at da han kom opp med argumenter for og imot, skrev han dem rett inn i de riktige avsnittene i *Skriveramme for argumenterende tekst*.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Magnus påpeker også i intervjuet at han kun valgte å bruke *Skriveramme for argumenterende tekst*, og begrunner valget sitt med at den var bedre delt opp. I likhet med Mikal skrev også Magnus de ulike argumentene sine rett inn i inndelingen av avsnitt i hoveddelen.

I intervjuet med Hedvig forklarer også hun at hun hoppet over *Skriveramme for strukturering av argumenter*, og gikk rett over på *Skriveramme for argumenterende tekst*. Hun forklarer at hun skrev «inn i de forskjellige punktene hva argumenterende ting jeg ville ha med». Hedvig forklarer også hvordan hun ivaretok friheten i skrivingen sin med å justere *Skriveramme for argumenterende tekst* etter hva hun følte selv hun hadde behov for: : «[...] For du viste jo at du kunne skrive hele teksten inni, men det gjorde ikke jeg fordi jeg følte ikke at det var det jeg trengte». *Skriveramme for strukturering av argumenter* åpnet ikke opp for mulighet til like mye justering.

Det er dermed tydelig at elevene ønsker støtte i skriveprosessen. Samtidig er det viktig at den støtten som blir tilbudt må legge opp til en skriveprosess som føles naturlig og er tett opp til slik eleven vanligvis skriver. Elevene hadde nemlig behov for å føle på en frihet i skrivingen sin, der de kunne ta egne valg i forhold til skrivestrategier. Flertallet av fokuselevne argumenterer for at de ikke så på *Skriveramme for strukturering av argumenter* som hensiktsmessig å bruke i skrivingen sin. Mikal påpeker at den ikke ble en naturlig del av skriverammen hans. Det er dermed en plausibel hypotese at elevene opplevde denne skriverammen som en tvangstrøye. Skriveprosessen ble for kontrollert og rigid. De valgte heller å bare ta i bruk *Skriveramme for argumenterende tekst* fordi den kunne følge og gi støtte i deres naturlige skriveforløp i større grad.

En annen hypotese til hvorfor elevene ikke valgte å bruke *Skriveramme for strukturering av argumenter*, kan ligge i strukturen til den andre skriverammen, *Skriveramme for argumenterende tekst*. I denne skriverammen er hoveddelen delt inn i tre deler: to støttende avsnitt og ett motargumenterende avsnitt. *Skriveramme for strukturering av argumenter* er dermed egentlig integrert inni den andre skriverammen. Det fører nok til at elevene føler de må gjøre dobbelt arbeid, og hopper derfor over *Skriveramme for strukturering av argumenter*. Hypotesen om det doble arbeidet kan også sees i sammenheng med undervisningsopplegget i klassen. Ettersom undervisningen la opp til å arbeide mye med tema på ulike måter i forkant av skrivearbeidet, kan det tenkes at elevene følte seg så trygge på temaet at de ikke trengte en like

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

stor idémyldringsfase i forkant av skrivingen sin. De følte seg så trygg på kunnskapen sin at startet rett på å organisere stoffet sitt, og utvikle ideene sine videre derfra.

Da jeg planla undervisningsopplegget i forbindelse med denne studien, var nytten av begge rammene veldig tydelige. *Skriveramme for strukturering av argumenter* skulle hjelpe elevene i gang med en tankeprosess, og gi dem støtte i idémyldringsen uten at de følte det krevdes at de måtte produsere mye tekst. Den første gangen elevene ble introdusert for de to skriverammene ble formålet med begge rammene kommunisert til elevene. Den neste gangen skriverammene ble tatt opp for elevene var gjennom samskrivingen. *Skriveramme for strukturering av argumenter* ble tatt i bruk først, og fungerte nærmest som et alternativ til et tankekart på tavlen. Elevene kunne komme med forslag til argumenter for og imot, og etterpå kunne de stemme på hvilke tre argumenter de ville ta med seg videre i skriveprosessen, da de skulle skrive tekst sammen i *Skriveramme for argumenterende tekst*. Den første skriverammen bidro dermed til å skape et demokratisk klasserom fordi jeg ikke bare tok de første forslagene som kom, men gav elevene tid til å komme med flere forslag og til slutt stemme over hvilke de ville ha med seg videre i prosessen. *Skriveramme for strukturering av argumenter* opplevdes dermed som hensiktsmessig å bruke i den undervisningssituasjonen.

Da elevene skulle skrive selv, valgte likevel ingen å starte med *Skriveramme for strukturering av argumenter*, slik jeg hadde modellert. Dette kan forklares ved at jeg modellerte bruken av denne rammen *før* vi begynte å skrive på selve teksten sammen, og ikke vendte tilbake til den heller. Dermed kan elevene ha oppfattet den som mindre viktig i selve skriveprosessen. Etersom jeg modellerte hele skriveprosessen med bruk av *Skriveramme for argumenterende tekst* så hadde elevene et tydeligere eierskap i denne skriverammen, fordi de hadde vært med på å skrive en hel tekst inni den.

I etterkant ser jeg at skriverammen *Skriveramme for strukturering av argumenter* ikke hadde like stor nytteverdi som jeg trodde. Det er herved notert med grønn penn bak øret til neste gang. Likevel opplevde jeg den som hensiktsmessig å bruke i forbindelse med samskriving, nettopp fordi den fungerte som et alternativ til et tankekart og bidro til et mer demokratisk klasserom. Jeg vil heller ikke legge denne skriverammen helt bort, da den kan være nyttig å hente frem om elever har vansker med å komme opp med argumenter rundt et annet tema som det ikke har blitt arbeidet like grundig med. Håland (2016, s. 120) argumenterer for at elevene må få tilbud om flere ulike modeller. Det kunne derfor vært et alternativ å utforme en ramme basert på

Skriveramme for argumenterende tekst beregnet for dem som ikke ønsket å skrive teksten inni rammen, men ha den ved siden av seg på pulten i skriveprosessen.

Det er likevel en vanskelig øvelse å finne en god balanse mellom *styring* og *handlefrihet* i et undervisningsopplegg. Jeg mener at dette forskningsprosjektet likevel gir gode indikatorer på hvor dette vippepunktet ligger. Der den ene skriverammen ble oppfattet som en tvangstrøye, ble den andre omfavnet. Jeg har dermed med dette prosjektet funnet en balanse mellom tvangstrøye og frihet i bruk av skriverammer i skriveopplæringen.

Samskriving + Skriverammer = match?

I undervisningsmodellen til Lewis & Wray, «The EXEL teaching model», poengteres viktigheten av at skriverammer operasjonaliseres i en meningsfull undervisningskontekst (Lewis & Wray, 2002, s. 2). To av stegene i modellen er teacher modelling/ demonstration og scaffolded activity. Læreren trer inn i elevenes utviklingszone, og elevene lærer i samhandling med læreren og sine medelever. Samskriving mellom lærer og elever er en aktivitet som inngår i både teacher/demonstration og scaffolded activity. Å samskrive med elevene er dermed en ypperlig mulighet til å modellere både bruken av en skriveramme, i tillegg til en hel skriveprosess for elevene.

I sin masteroppgave løfter Dversnes frem en hypotese om at flere lærere oppfatter samskriving som lite effektivt (Dversnes, 2018, s. 93). I hans undersøkelse av hvordan lærere underviser i eksempeltekster, var det ingen av informantene som konstruerte tekster sammen med elevene sine. På spørsmål om hvorfor de ikke konstruerte tekster i fellesskap, fortalte informantene at det tok for mye tid, samtidig som det var vanskelig å gjennomføre i større elevgrupper (Dversnes, 2018, s. 93). Basert på funn fra mitt eget forskningsprosjekt, finner jeg det svært bekymringsverdig at ingen av elevene til Dversnes' informanter får se lærerne sine skrive. I boka *Ord på nye spor* etterlyser Olga Dysthe det samme: «Det er utenkjeleg at ein musikk lærer aldri spelar for elevane sine. Men kor mange elevar har lese det norsklæraren skreiv?» (Dysthe, 1993, s. 96). Selv om dette utsagnet er over tjuefem år gammelt, er det like aktuelt i dag som det var den gangen.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Som lærer opplevde jeg samskrivingen som effektiv. Elevene utviste engasjement, og det var mange hender i været, da jeg stilte spørsmål. Skriverammen *Skriveramme for argumenterende tekst* tydeliggjorde for elevene hvordan den ferdige teksten kunne realiseres. Det var dermed lettere for elevene å komme på noe å bidra med, fordi det ble gjort veldig klart for dem hva som ble forventet. Samskrivingen, i kombinasjon med modellering av skriverammene, skapte en mestringssituasjon for elevene og det var flere og flere elever som bidro etter hvert.

Flere av elevene uttrykket at de likte å konstruere tekst i fellesskap i klassen. På spørsmål om hvordan han syntes det var å samskrive, svarer Mikal at han likte det fordi «du kom liksom ikke bare med dine egne ideer, men får høre andre sine». Samskrivingen hjalp dermed elevene med å utvide deres forståelseshorisont, se en sak fra flere perspektiver, og samtidig lære elevene både noen om sin egen og andres skriveprosesser.

Flere av elevene sa også at de brukte teksten vi skrev i fellesskap i etterkant. Magnus fortalte at teksten vi skrev sammen i klassen var en «ganske bra kilde etterpå». Elevene har eierskap i teksten, og det er dermed maktgivende til eleven. I tillegg identifiserer elevene seg i større grad med sine medelever, enn med en fagforfatter. Klassens tekst minner om deres egne tekster, og er dermed innenfor deres utviklingszone (jf. Vygotsky, 1978). I skriveopplæringen er det derfor viktig å la elevene imitere tekster som befinner seg innenfor deres utviklingsnivå. Da klarer elevene å transformere modelltekstens kvaliteter over i sine egne tekster.

Da elevene skulle evaluere skriveprosjektet i etterkant av undervisningsopplegget var det flere som trakk frem samskriving som en positiv opplevelse. På spørsmål om hva de syntes fungerte best med undervisningsopplegget, påpeker Elev1 at samskrivingen fungerte bra fordi «jeg lærer ikke så godt alene og jeg klarer mer når jeg jobber sammen med noen, siden da diskuterer vi med hverandre». Henrik likte også godt å skrive sammen felles i klassen «fordi da var alle inkludert og det ble en god variasjon». Samskrivingen skapte dermed et levende demokrati i klasserommet.

Til tross for at jeg opplevde samskriving som effektiv, da jeg utførte aktiviteten med klassen, opplevde jeg å være usikker rundt effektiviteten av det (jf. Dversnes sine informanter). Elevene hadde glemte skriverammene, da jeg kom til den neste undervisningstimen i norsk. Det er ikke uvanlig at elever trenger påminnelser om aktiviteter som har blitt gjort i tidligere undervisningstimer, før de skal fortsette med den samme aktiviteten i en annen time. Det var

dermed ikke et signal om at samskrivingen ikke hadde vært effektiv, slik jeg først trodde, men en helt vanlig problemstilling i undervisningssammenheng. Jeg tok derfor skriverammene opp på skjermen igjen, og oppsummerte litt av hva vi gjorde gjennom samskrivingen. I etterkant var det tydelig at elevene hadde utviklet god forståelse med både bruk og formål av skriverammene, og valgte å bruke dem i sin egen skriving. Jeg vil dermed konkludere med at kombinasjonen av samskriving og skriveramme var effektivt.

Noen refleksjoner om Fagfornyelsen

KAL-prosjektet viste at norske elever vegret seg for å velge argumenterende skriveoppgaver på den avsluttende eksamen på videregående. De elevene som valgte å skrive argumenterende tekster hadde utfordringer med å utvikle en helhetlig tekststruktur. Dette resulterte i et økt fokus på argumenterende skriving. Gjennom undervisningsopplegget som ble utført i forbindelse med denne studien har bruk av skriverammer fremmet gode argumentative skriveprosesser. Elevene fikk *utforske* et bestemt felt, plast og miljø, gjennom ulike aktiviteter. Videre la skriverammen *Skriveramme for argumenterende tekst* til rette for at elevene skulle få utforske kunnskapen de hadde tilegnet seg gjennom å gi dem støtte i å organisere den. På bakgrunn av dette forskningsprosjektet har jeg erfart at elevene liker å arbeide med argumenterende skriverammer, og uttrykke hva de opplever og mener.

Skriverammer representerer en eksplisitt form for skriveopplæring. Selv om dette skrivesynet har hatt vind i seilene de siste årene, har Fagfornyelsen tatt ut bruken av eksempeltekster i de nye skissene til læreplaner i norsk (Dversnes, 2019, s. 16).⁹ Eksempeltekster representerer nettopp en form for eksplisitt skriveopplæring. Bortfallet av eksempeltekster i de nye læreplanskissene i norskfaget korrelerer dårlig med kjerneelementet «skriftlig tekstproduksjon». Elevene trenger å få opplæring i en skriveform de har nytte av i fremtiden. For å få til dette kan undervisningsmetoder som tilbyr elevene skrivemønstre være til stor nytte.

I forbindelse med denne oppgaven har jeg utført et undervisningsopplegg hvor bruk av skriverammer har stått sentralt. Både skriverammer og eksempeltekster representerer eksplisitte

⁹ Det siste utkastet av skissene for den nye norske læreplanen ble publisert 18. mars 2019. De nye læreplanene skal tre i kraft høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

former for skriveundervisning. De seks fokuselevne stilte seg positive til bruk av skriveramme, og alle var enige i at de hadde bruk for en skriveramme i skrivingen sin. Studien viste at bruk av skriverammer var nyttig for elever på ulike nivå, og med forskjellige utfordringer og styrker. Gjennom undervisningsopplegget har jeg også vist at skriverammer kan være utforskende, istedenfor bindene. På bakgrunn av dette mener jeg at frafallet av eksplisitt skriveundervisning i læreplanene kan redusere bruken av dem i norske klasserom. Dette gir grunn til bekymring.

Avsluttende refleksjoner

Dette forskningsprosjektet har forsøkt å finne svar på hvordan argumenterende skriving kan fungere som grunnlag for tekstutvikling for elevene. Studien bærer preg av en form for oppdagelsesreise i elevenes skriveprosesser og holdninger. I det følgende vil jeg gi en kort oppsummering av de viktigste forskningsfunnene i dette prosjektet.

Til svar på det første forskningsspørsmålet – «*På hvilke måter setter arbeid med argumenterende skriverammer spor i elevenes tekster?*» – setter rammen *Skriveramme for argumenterende tekst* spor i de seks fokuselevnes tekster på flere måter. Først og fremst hjalp skriverammen elevene med å komme i gang med skrivingen, og med å drive elevene fremover i skrivearbeidet. Skriverammen ga elevene en klar retning for skrivearbeidet, og fungerte som et alternativ til det blanke ark. Videre satte skriverammen strukturelle spor i elevtekstene i form av titler, spørsmål, tekstbindingsord og fraser. En kritikk av skriverammer er at de kan bidra til instrumentalisme. Til tross for at elevene fulgte det samme mønsteret fra en ramme, ble ikke tekstene deres like. Skriverammen har gitt elevene muligheter til å ta individuelle valg i skriveprosessen, og derfor ikke hemmet deres kreativitet.

I tillegg til at skriverammen ga støtte til elevene i form av å strukturere tekstene deres, tydeliggjorde den også hvordan elevene kunne legge frem argumenter for og imot en problemstilling. Med unntak av én elev presenterte alle elevene argumenter både for og imot problemstillingen de diskuterte. Eleven som argumenterte for bare én side av saken, la likevel frem flere ulike argumenter. Alle de seks fokuselevne argumenterte ut i fra samme grunnleggende prinsipp: at vi må ta vare på jorden vår. De underbygger argumentene sine med å vise til sekundære kilder og med å bruke ulike typer eksempel.

Det andre forskningsspørsmålet – «*Hvordan kan muntlig arbeid som skriveforberedelse bidra til skriftlig utvikling?*» – retter fokuset mot undervisningen. Ulike muntlige aktiviteter i undervisningen, som miljøkampanjen #5forhvalen og samskriving, skapte engasjement blant elevene. Dette engasjementet viser seg igjen i tekstene deres. Elevene tok i bruk relevante fagbegreper i tekstene sine. Det muntlige arbeidet bidro både til at elevene lærte seg nye fagbegreper som de kunne anvende i skrivingen sin, i tillegg til en bevisstgjøring av fagbegreper. På denne måten var det noen av fokuselevne som tilegnet seg flere fagbegreper på egenhånd. Her viste det seg også at det muntlige arbeidet bidro til at elevene posisjonerte seg både i seg selv, men også som fagpersoner, da de skrev. Skriverammen oppmuntret til bruk av pronomener, og elevene arbeidet seg frem til en posisjon gjennom bruk av *vi*, *de* og *jeg*. De tok dermed tydelig ansvar for sine egne meninger.

Det tredje forskningsspørsmålet i forskningsprosjektet – «*Hvilke holdninger har elevene til bruk av skriverammer?*» – avdekket elevenes opplevelse av å bruke skriverammer i skrivingen sin. Ved starten av prosjektet opplevde jeg at elevene ikke var så vennlig innstilt til bruk av skriverammer i skrivingen sin. Flere av elevene syntes det var vanskelig å forstå hvordan de skulle bruke rammen, og ønsket dermed ikke å bruke den. I intervjuene som ble gjort i etterkant av undervisningsopplegget utviste alle fokuselevne positiv innstilling til bruk av skriverammer. Av de to skriverammene som elevene ble tilbudt, valgte de seks fokuselevne å kun ta i bruk *Skriveramme for argumenterende tekst* og ikke *Skriveramme for strukturering av argumenter*. Elevene ønsket frihet i skrivingen sin. Selv om alle fokuselevne var enige om verdien ved bruk av *Skriveramme for argumenterende tekst* i skriveopplæringen, skiller deres bruk av rammen seg fra hverandre. Skriverammen gjorde det derfor mulig for elevene å ivareta sin egen frihet i skriveprosessen.

Skriveramme for argumenterende tekst fungerte bra for alle de seksfokuselevne, på alle nivå. Alle fokuselevne opplevde å ha en skriftlig utvikling i tekstarbeidet sitt. Dermed kan det tydelige skillet mellom høyt- og lavtpresterende skrivere som oppstår ved skriving av argumenterende tekst bli mindre på sikt. Elevene som deltok på forskningsprosjektet skiller seg ikke nevneverdig ut fra andre klasser i den norske skolen. Det er dermed en plausibel hypotese at erfaringene jeg har gjort meg gjennom denne studien vil ha en overføringsverdi til andre klasser.

Videre forskning

Det har blitt utført flere forskningsprosjektet knyttet opp mot bruk av skriverammer i grunnskolen (se for eksempel Øgreid, 2018; Wadsten, 2014; Langseth, 2008; Olsen, 2015). Dette forskningsprosjektet skriver seg inn i denne tradisjonen.

Det ville derfor vært interessant å forske på hvordan skriverammer setter spor i elevers tekster på *videregående*. Det kunne særlig vært interessant å forske på hvordan skriverammer er med på å posisjonere elever som fagskrivere. Den fagspesifikke skrivingen tiltar jo høyere opp i skolesystemet man kommer. Dermed vil det være hensiktsmessig å undersøke hvordan skriverammer kan være med å støtte elever i skriveprosesser innenfor konteksten av den videregående skolen.

Hvordan har Harry Potter-bøkene satt spor i skrivingen min?

Jeg avslutter denne oppgaven som jeg begynte den: På søndager i barndommen min satt pappa og jeg side om side, fordypet i hvert vårt tekstunivers. Pappa med dagens avis mellom hendene, og jeg med nesa i en Harry Potter-bok. Harry Potter-bøkene ga meg først og fremst lyst til å skrive selv. Videre tilbudte de meg rammer å følge, da jeg skulle konstruere mine egne fortellinger. Det viktigste av alt er at det lærte meg hvordan jeg utvikler mine egne tekster etter *rammer* fra andre tekster. Dette tok jeg med meg da både skole og jobb stilte krav til skriving av andre tekster enn de skjønnlitterære. Harry Potter-bøkene har på en eller annen måte satt sine spor i alt jeg skriver, fra planlegging av undervisningstimer, i konfirmasjonstalen til min lillebror og i fortellinger jeg dikter for datteren min. Til og med i denne oppgaven.

Kapittel 6: Referanseliste

Apple. (u.å). Google Classroom. Hentet 10. desember 2018 fra <https://itunes.apple.com/us/app/google-classroom/id924620788?mt=8>

Apple. (2018). Instagram. Hentet fra <https://itunes.apple.com/us/app/instagram/id389801252?mt=8>

Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Berge, K.L. (u.å.). Fra skriveregler til retorisk medborgerskap – utfordringer til Statens klarspråksprosjekt. Hentet 13. november fra <https://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og-naringsliv/partnerforum/arrangementer/partnerseminar/2010/berge.pdf>

Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamnen som tekst. Bind. 2* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget

Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning

Bjåstad, J.F. (2018, 12. november). *Autismespekter tilstander*. Innlegg presentert ved Aspergerforeningen, Bergen.

Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalise til sjangeranarki? *Norsklæraren* 1/2015, s. 47-51

Brøyn, T. (2018). Vil ha miljøengasjerte elever. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (3).

Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I Kverndokken, K (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Culham, R. (2014). *The Writing Thief. Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*. Portland: Stenhouse Publisher

Dversnes, G. (2018). «Vi kastet elevene ut på dypet før» *En undersøkelse av introduksjonen av eksempeltekster på ungdomsskolen og i den videregående skolen i det reviderte kunnskapsløftet fra 2013*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.

Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor* (s. 13-98). Oslo: Det Norske Samlaget

Evensen, L. S. (2005). Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Innledning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst. Bind. 2* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Fjørtoft, H. (2014). Norskdidaktikk. Bergen: Fagbokforlaget

Fones, D. (2001). Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boy's responses to literature in the secondary school. *English in Education*, 35(3), 21-31.

Forsmo, M., H. & Skar, G., B. (2016). Med skriving som felles aktivitet. *Norsklæraren*, 40(3), 10-13.

Freedman, A., and I. Pringle. 1984. Why students can't write argument. *English in Education* 18 (2): 73–84.

Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.

Graham, S. & Perin, P. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education

Grimsmo, C. (2018, 22. april). No Planet B [Instastory]. Hentet fra:
<https://www.instagram.com/grimcorn/?hl=nb>

Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013) Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hertzberg, F. (2016). *Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster – er det noe å hente?* I STEMMER, nr 1, 2016. (s. 26-28).

Hertzberg, F. (2011). Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I Flyum, K., H. & Hertzberg, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 9-20

Hertzberg, F. (2010). Nadderud-prosjektet. Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæraren*, 34(4), 25-29.

Hertzberg, F. (2008). Faglig skriving – hvorfor og hvordan. I Magelssen, K., Løiten, T., M. & Breder, K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud*

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

videregående skole og Universitetet i Oslo. Hentet 19. januar 2019 fra

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>

Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I Bjar, L. (red): *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223-241). Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Holdnorgent (2018, 23. august). #5forhvalen. Hentet fra

<https://holdnorgent.no/2018/08/5forhvalen/>.

Høisæter, S. (2005). Eksemplariske forteljingar for barn. I Nicolaysen, B.K. & Aase (Red.). *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.

Høisæter, S. & Myklebust, H. (2018). Written Argumentation for Different Audiences. A Study of Addressivity and the Uses of Arguments in Argumentative Student Texts. *Acta Didactica Norge*. 1-25. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4727>

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevvar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger nr. 210. Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget

Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. Oslo: Acta Didactica Norge Vol. 12, Nr. 1. Art. 5

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm AS

Jørgensen, C & Onsberg, M. (2008). *Praktisk argumentation* (3. utg.) København: Nyt Teknisk Forlag.

Kverndokken, K. (red.) (2014). *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskeping*. Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (u.å.). *Kultur for læring*. (Meldt. St. 030 2003-2004). Hentet 13. november 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec4>

Langseth, I. (2008). *Bruk av skriverammer som læringsstrategi i digitale omgivelser i engelsk*. Landslaget for Moderne Fremmedspråk.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Lewis, M. & Wray, D. (2002), *Writing frames. Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. Reading: The University of Reading.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

NRK. (2018, 9. april). Planet plast. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/planet-plast>

NRK. (2018, 4. mars). Heimebane. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/heimebane/sesong/1>

Olsen, L.N. (2015). Bruk av skriveramme som støtte for ungdomsskoleelevers skriving av tekstanalyse i norskfaget. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmllui/bitstream/handle/11250/286632/Olsen_Linn_Natalie.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Otnes, H. (red.). (2015). *Å invitere elever til skriving*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Postholm M. B. & Moen (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Refsahl, V. (2007). Å huske eller forstå? Læringssyn og skolens praksis. I E. K. Vold & V. Saltveit (Red.), *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (Statped's skriftserie nr. 55) (s. 79-104). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.

Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 29-51.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget

Skrivesenteret (2013). Kva er nytt i dei reviderte læreplanane? Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene>

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Skrivesenteret. (2014, u.d.). Et ressurshefte om Argumenterende skriving. Hentet 5. oktober 2018 fra

http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf

Skrivesenteret. (2015, 31. desember). Skriverammer. Hentet fra

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>

Skrivesenteret. (2017, 21. september). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. På sporet av god skriveopplæring. Bergen: Fagbokforlaget, s. 9-41

Strandmyr, L., T. (2008). Hvorfor har Nadderud videregående skole et samarbeidsprosjekt med Universitetet i Oslo om skriving i alle fag? I Magelssen, K., Løiten, T., M. & Breder, K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*. Hentet 30. oktober 2018 fra

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>

Torvatn, A., C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skalndinavisk perspektiv. I Skaftun, A., Uppstad, P., H. & Aasen, A., J. (red.) (2014). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget

Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. (Red.), (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). Skriving som grunnleggende ferdighet. Hentet 27. august fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggendeferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggendeferdighet2/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Høringsdokument: Læreplan i norsk. Hentet fra

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741&fbclid=IwAR1aHNFLfrf171DiU4QEbAwQDA1QA7WkhtCLXoPELbf6syzmgDdFSUe5Edg>

Utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet 5. oktober 2018 fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Bind. 1*(161-203). Oslo: Universitetsforlaget.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst. Bind. 2* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Øgreid, A.K. (2017). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 46-86

Kapittel 7: Vedlegg

Figur 1 Den nærmeste utviklingssonen.....	21
Figur 2 Sirkelen for undervisning og læring.....	26
Figur 3 The EXEL teaching model.....	30
Figur 4 Skisse over undervisningsopplegg	41
Figur 5 Modell for undervisningsopplegg	42
Figur 6 Fokuselevens bruk av bilder.....	67
Tabell 1 Kompetanse- og læringsmål	39
Tabell 2 Overgangen mellom forskningsspørsmål og kategorier	52
Tabell 3 Kontaktlærer sin beskrivelse av elevene som skrivere	54

Vedlegg 1: Plan over undervisningsopplegg

Blå = Ulrikke

Lilla = Veronica

Uke	Mandag (60 min)	Onsdag (60 min)	Torsdag (60 min)
37	Introduksjon til argumenterende tekst med bruk av eksempel fra instastory. Klassediskusjon av argumenterende tekst med bruk av tavle.	(Går ut)	Kakao og tur ut for å delta på #5forhvalen. Begynne på skriveoppgave kortsvar ca 250 ord. Skrives i par.
38	Gjennomgang av kortsvar skriveoppgave igjen. Skrive ferdig kortsvaret i par.	Lese høyt 1-2 av elevtekstene om plast og miljø. Elever og lærer kommenterer. Pusle en eksempeltekst sammen (nynorsk). Deretter markere i teksten (temasetninger, kommentarsetninger) Gjennomgang i plenum.	Se episode 2 av Heimebane.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

39	<p>Introduksjon av skriveramme med tekstbinderarkiv + skriveramme for å strukturere argumenter. Vi skriver tekst sammen i skriverammen.</p>	<p>Klassediskusjon med utgangspunkt i Heimebane.</p> <p>Individuell skriveoppgave kortsvar på ca 250 ord om Heimebane.</p> <p>Elevene kan jobbe med planlegging av tekst med bruk av skriveramme for å strukturere argumenter. Begynne å skrive teksten sin med bruk av skriveramme for argumenterende tekst.</p>	<p>Elevene skriver ferdig teksten sin.</p>
40	<p>Se episode 1 av Planet Plast.</p> <p>Tekstbindingsoppgaver + tokolonneskjema med fagbegreper.</p>	<p>Repetisjon med bruk av PowerPoint og modellering av skriverammer.</p> <p>Gå gjennom teksten vi skrev sammen og diskutere formål og mottaker med teksten. Se nærmere på de enkelte argumenter og de språklige valgene som er gjort.</p> <p>Elevene lager egne instastories om plast og miljø.</p>	<p>Gå gjennom oppgavene for skriveøkten.</p> <p>Elevene forbereder seg til skriveøkt. Får utdelt oppgaver. Jobber med skriverammene og planlegging av tekst (disposisjon, fagbegreper, argumenter for og imot osv.).</p>
40			<p>Fredag:</p> <p>Skriveøkt 2 x 60 minutter</p>

Vedlegg 2: Svar på kartleggingsundersøkelse

Elev	Svar 1, 2, 3		
Elev 1	En armerende tekst skal påvirke eller overbevise leseren om noe. En argumenterende tekst er en saktekst som kan handle om nesten hva som helst.	Fordi å kunne skrive en argumenterende tekst er viktig å kunne når du skal få deg jobb.	Saktekst, overbevisende
Elev 2	En argumenterende tekst er en tekst hvor du kommer med meninger, eller prøver å overbevise andre om en sak.	Det kan være nyttig å lære om argumenterende tekster, fordi i veldig mange jobber må du kunne klare å argumentere muntlig og skriftlig.	Innledning, si dine egne meninger og overbevise andre om at du har rett.
Elev 3	En argumenterende tekst er en tekst der du prøver å fremme en diskusjon, den består ofte av en innledning, et utsagn, en diskusjonsdel og en avslutning/konklusjon.	Det kan være nyttig å lære om fordi det blir viktigere jo høyere du kommer i skolen og det kan være viktig når du skal levere en eksamen i norsk eller når du skal søke jobb.	Du prøver og finne frem en diskusjon. Det er ofte en diskusjonsdel. Det er vanlig at en må skrive flere synspunkter i en eller flere relevante tekster og deretter debattere disse synspunktene.
Elev 4	En argumenterende tekst er en tekst som kommer med flere argumenter på om en ting er bra eller dårlig.	Det kan være nyttig å lære om argumenterende tekster siden de inneholder ofte mye spennende fakta.	At teksten skal være saklig, og at den inneholder gode argumenter og kanskje at du kommer med ekspertargumenter eller noen fornuftargumenter.
Elev 5	I argumenterende tekster er det vanlig at en må gjøre rede for synspunkter i en eller flere relevante tekster og deretter debattere disse synspunktene. Når man får i oppgave å skrive en argumenterende tekst er det som regel ikke kun en problemstilling man har å forholde seg til. Det er vanlig å presentere alt fra skjønnlitterære tekster, til bilder eller avisartikler, som skal knyttes opp mot den argumenterende teksten. Den argumenterende teksten bygges som oftest opp rundt en primærttekst som gis mest fokus, mens andre tekster som presenteres kan brukes supplerende i debattdelen eller for å skape perspektiv.	Det å kunne skrive gode argumenterende tekster er en egenskap som blir stadig viktigere i løpet av den videregående skolen, spesielt i overgangen til høyere studier.	De mest typiske kjennetegn i en argumenterende tekst er innledning/ingress, diskusjonsdelen og konklusjon.
Elev 6	Det er en tekst der man skriver om et tema med for og mot argumenter.	Siden man har stor bruk for det videre i livet som på videregående og når man skal studere ☺	oppbyggingen (hvordan og i hvilken rekkefølge den er skrevet), diskusjon, utsagn.

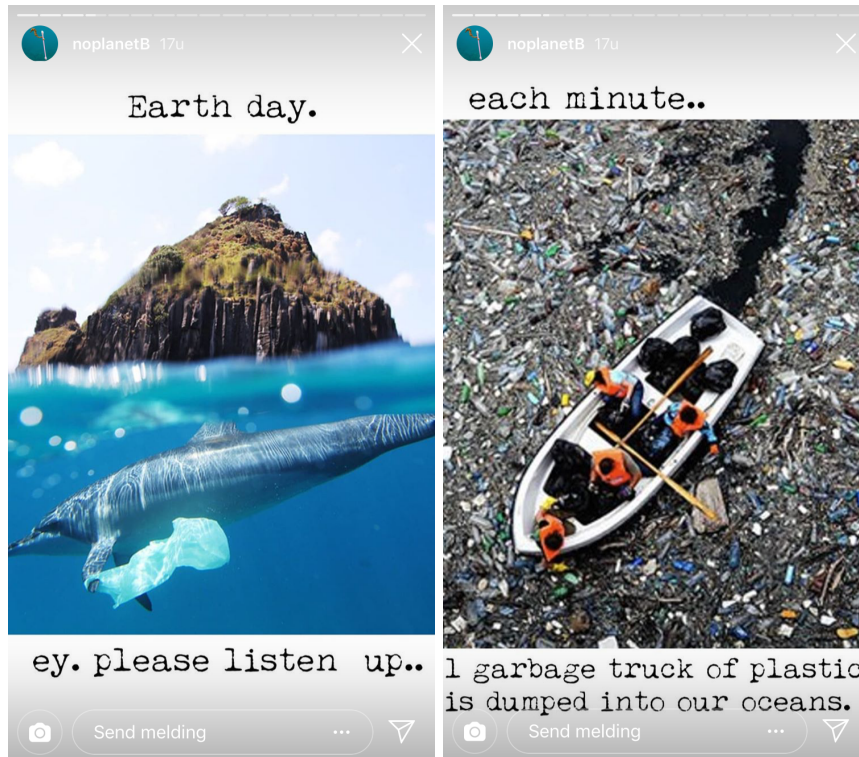
Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Elev 7	Argumenterende er der du fremme dine egne meninger.	Er at spesielt i overgangen til høyere studier.	Snakk sant, Ka du føle og hva du tenke.
Elev 8	Argumenterende tekster er tekster der man prøver å overbevise eller påvirke de som leser teksten.	Det kan være nyttig å lære om argumenterende tekster fordi du kan få bruk for det senere i livet, også kan det være nyttig å vite om det hvis du skal lese en selv eller skrive en i fremtiden når du får deg jobb osv.	De tre kjennetegnene jeg mener er det mest typiske ved en argumenterende tekster er at det først er en innledning, og at man skriver om sine egne meninger, og at man skriver på en måte som overbeviser andre om at man har rett, f.eks kommer med eksempler som viser at man bør mene det samme som personen som skrev det.
Elev 9	En argumenterende tekst er en tekst der du skriver om et tema med for og mot argumenter tror jeg.	Det kan være nyttig å lære om det siden du har stor bruk for det på videregående og når du skal studere.	Oppbyggingen kan gjerne ligne en avisartikkel med underoverskrift, ingress. I innledningen skal leseren introdusere til hva teksten handler om. Utsagn er med en redegjørelse for synspunkter og poenger i teksten. Leseren setter her inn hva de viktigste synspunktene, budskapene og argumentene. Diskusjonsdelen er den viktigste delen i en argumenterende tekst. Her kan du sette den primære tekstens synspunkt opp mot andre synspunkter. Disse tekstene kan være hentet fra deg selv eller andres tekster.
Elev 10	En argumenterende tekst er en tekst der du skriver forskjellige synspunkter om et tema, også etterpå debatterer om de forskjellige synspunktene i teksten.	Det kan være nyttig å lære om argumenterende tekster fordi det kan gjøre det enklere å forklare meningene sine, og å debattere for ting man kanskje ikke er helt enig i selv.	Jeg mener de tre mest typiske kjennetegnene i en argumenterende tekst er at den starter med en innledning, at du har med dine egne meninger, og at du skal prøve å overbevise om at dine meninger var riktige.
Elev 11	En argumenterende tekst er en tekst med mange argumenter for og imot en ting.	Det kan være viktig for da kan du lære mer om nyttige ting og du kan bli bedre til å finne argumenter selv til en debatt f.eks.	Gode argumenter, Holde teksten saklig og komme med noen ekspertargumenter.
Elev 12	En argumenterende tekst er en tekst som prøver å overbevise leseren til noe.	For da kan man jeg lage en egen argumenterende tekst.	Argumenter, introdusere og diskutere.
Elev 13	En argumenterende tekst er en tekst du sier meningen din men også gode grunner for det er meningen din.	Fordi da kan du ha mer logiske svar hvis du skal skrive en argumenterende tekst.	De tre mest kjente kjennetegnene må være logisk, mening, at folk liker

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

			det du sier/er enige med deg.
Elev 14	Hensikten og skrive argumenterende tekst er å påvirke eller å overbevise leseren om.	Teksten blir mer troverdig hvis vi viser frem både for og motargumenter.	Se saken fra flere steder, få fram argumenter for og imot, vær konkret og bruk fakta, vurder positive og negative sider av saken.
Elev 15	En argumenterende tekst er en tekst der skriveren prøver å bevise sitt synspunkt til leseren, eller å overbevise leseren.	Tilfelle vi skal skrive eller ha om argumenterende tekster i framtiden.	Handler om å overbevise noen, inneholder fakta, inneholder ditt synspunkt i en sak.
Elev 16	En argumenterende tekst er en tekst der du forklarer og argumenterer hva du mener.	Det kan være nyttig å lære om det siden du har stor bruk for det på videregående når du studerer.	Det har en innledning, det blir skrevet egne meninger og så skal du prøve og overbevise de andre.

Vedlegg 3: Eksempel på instastory



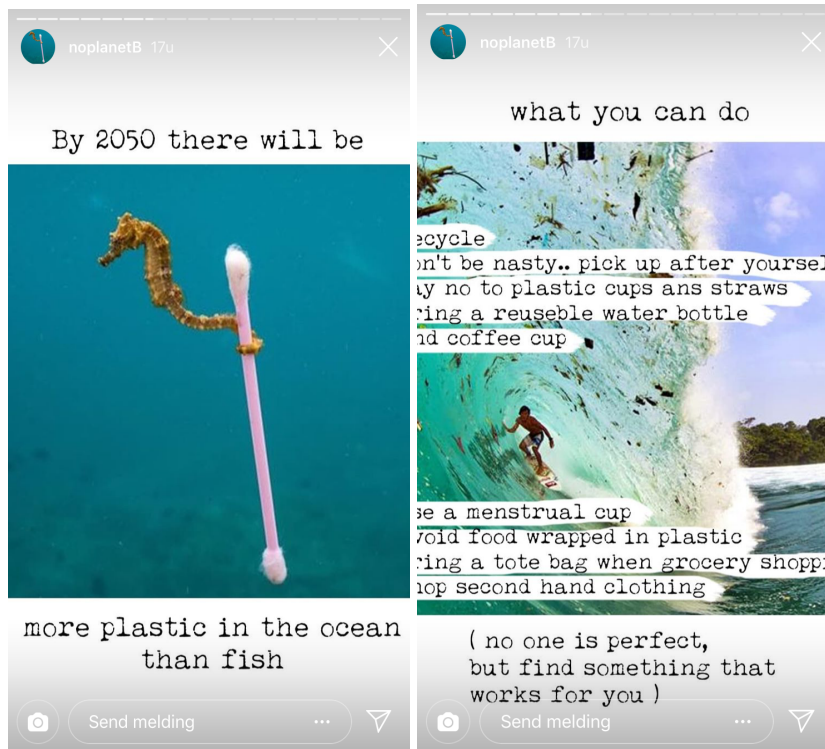
Jordens dag.
Hei, hør etter nå...

Hvert minutt.... blir en stor
lastebil med plast dumpet ut
i havet.



Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Dyr tror det er mat og
spiser det...og setter seg
fast i det.



Innen 2050 vil det være mer
plast i havet, enn fisk.

Dette kan du gjøre:

Resirkulere, ikke vær ekkel..plukk opp etter deg selv, si nei takk til kopper og sugerør i plast, ta med deg egen vannflaske eller kaffekopp, unngå mat som er innpakket i plast, ta med et handlenett når du er på handleturn, gjenbruk av klær.

(Ingen er perfekte, men gjør noe som fungerer for deg.)

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling



En liten vennlig påminnelse: Det er ingen planet B.

Vedlegg 4: Skriveramme for strukturering av argumenter

Skriveramme for strukturering av argumenter

Emnet vi diskuterer er:	
Argumenter for:	Argumenter mot:
Min konklusjon basert på argumentene er:	

Vedlegg 5: Skriveramme for argumenterende tekst

Skriveramme for argumenterende tekst

Navn: _____

Emne:
Fagbegreper:

Tekststruktur	Tekst	Innhold
Overskrift		<ul style="list-style-type: none">• Fortelle hva teksten handler om.• Begeistre/engasjere leseren.
Innledning		<ul style="list-style-type: none">• Vekke interesse.• Bakgrunn – sier noe om hva teksten handler om.
Hoveddel		

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

<p><i>Støttende avsnitt 1</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Temasetning: Introduser det sterkeste argumentet ditt, siter eller bruk andre bevis som underbygger synspunktet ditt. • Kommentarsetninger: Bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon, eksempel. Knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen.
<p><i>Støttende avsnitt 2</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Temasetning: Introduser et annet bevis eller sitat som understreker synspunktet ditt. • Kommentarsetning: Bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon, eksempel. Knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen.
<p><i>Motargumenterende avsnitt</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Temasetning: Introduser det sterkeste argumentet som taler mot synspunktet ditt. • Kommentarsetninger: Sett sammen ditt syn og det motsatte synet og forklar hvorfor en bør ta ditt perspektiv som leser.
<p>Avslutning/konklusjon</p>		

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

		<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummering av hovedpoengene i teksten som leder fram til konklusjonen. Her kan din egen mening komme tydelig fram. • Avslutt med en setning som forteller hvorfor ditt bevis er mer overbevisende enn det motsatte perspektivet.
Illustrasjon/bilde		<ul style="list-style-type: none"> • Må passe til innholdet. • Skape engasjement hos leseren.

Tekstbinderarkiv:

Tillegg	Og, videre, forresten, dessuten, for eksempel, samt, et annet poeng/moment, for øvrig, blant annet, eksempelvis, ellers
Kontrast	Derimot, på den ene/andre siden, derfor, tvert imot, til tross for, selv om, imidlertid, for øvrig, likevel, i motsetning til, motsatt fall, i kontrast til
Årsaker og konsekvenser	Derfor, som man forstår, antakelig, dermed, på grunn av, årsaken til, fordi, ettersom, når, da, dersom, på denne måten, medføre, føre til, grunnen til, kommer av, skyldes, som følge av

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Oppsummerende	For det første, først og fremst, for det andre, det viktigste er at, med andre ord, deretter, videre, heretter, dernest, etter at, tidligere, med ett, plutselig, idet, endelig, i samme øyeblikk, som en konklusjon, for å konkludere, innledningsvis, avslutningsvis, til slutt, fra nå av, senere, sist, siden
Refleksjon	Altså, nettopp, bare, vel, jo, også, for øvrig, dessuten, sikkert, likevel, visst, ikke, snarere, slik, heller, ellers, så, på denne måten, i den forbindelse, generelt, stort sett, spesielt, følgende, som følger, som følge av

Vedlegg 6: Klassens tekst

#PlanetPlast

Plast er noe vi bruker hver eneste dag, og har stor nytte av. Det blir produsert 300 tonn med plast hvert eneste år. Til tross for at plasten har stor nytteverdi for oss i hverdagen, er den også et stort miljøproblem. Hva gjør bruken av plast med miljøet vårt? Og hvorfor bruker vi mennesker så mye plast i hverdagen?

Lite plast blir resirkulert



Plast er vår tids største miljøtrussel. Mange opplever å snuble over plastavfall når de går tur på stranden. Det er nettopp i havet plast på avveie til slutt ender opp. Hvert minutt havner det 15 tonn plast i havet. Forskning viser at hvis vi fortsetter på samme måte vil det innen 2050 være mer plast i havet enn fisk.

Plastavfallet som ender opp i havet holder seg lenge uten å brytes ned. For eksempel kan en plastflaske bruke 500 år på å brytes ned. Selv etter at plasten har blitt brutt ned så vil den fortsatt være i havet som mikroplast. Til tross for at mange er flinke på å resirkulere plast så er det bare 5% av all plast vi bruker som blir resirkulert. Plastavfallet du kan se på strendene eller i havet er bare en liten del av all plasten som befinner seg i havet, for mesteparten ligger dypt nede på havets bunn. Det store forbruket av plast og mangelen på resirkulering er dermed et stort miljøproblem.

Dyr spiser plast

Det er mange dyr som dør som følge av all plasten som havner i havet. Både delfiner, seler og fugler setter seg fast i fiskegarn, kabler og annet plastavfall, og drukner. Noen dyr, spesielt sjøfugler, forveksler plast med mat. Det vokser alger på plasten, og dyrene spiser det. Det er særlig mikroplast, eller havfruetårer som det også kalles, som havner i magen på sjøfugler,

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

fisk, sel, delfiner og hval. Dette fører til at de sulter ihjel. Marin forurensning er svært kritisk for flere dyrearter, og på sikt kan det være fare for utryddelse av enkelte dyrearter.

Plastposer vs papirposer



En fordel med plast er at det er et lett tilgjengelig materiale som er billig å produsere og transportere. Derfor blir det brukt til flere ting, som for eksempel bæreposer, emballasje, flasker, engangsbestikk og klær. Flere butikker har gått inn for å bruke papirposer som alternativ til plastposer, for å spare miljøet. Undersøkelser viser derimot at papirposer ikke er et bedre alternativ fordi papiret er mindre klimavennlig. Det er også mye dyrere å produsere. Spørsmålet blir da om plastposer er det beste alternativet av papirposer og plastposer. Ettersom plastposer veier lite så trengs det mindre drivstoff når det skal fraktes rundt, og mindre utslipp er bra for planeten vår. Plastposer er ikke det største plastproblemet i Norge. Mye av avfallet som skader miljøet er engangsplass som blir kastet etter bruk, men som holder seg lenge i havet uten å brytes ned. Når det til slutt brytes ned blir det til mikroplast. Hovedutfordringen er å få ned overforbruket av engangsplass. Du kan for eksempel ha med egen termoskopp på café, og bruke sugerør og bestikk av stål istedenfor plast. Du kan også bidra med å delta på kampanjer som #5forhvalen, som handler om at du skal plukke opp 5 søppelting utenfra, og kaste det. Det vil føre til positive endringer for miljøet.

Ingen planet B

Menneskers overforbruk av plast er et stort miljøproblem. Det er spesielt skadelig for havet, ettersom mesteparten av plastavfall på avveie havner i havet. Forskning viser at dersom vi fortsetter på samme måte så vil det innen år 2050 være mer plast enn fisk i havet. Det krever tiltak! Plast er både billig, lett tilgjengelig og kan resirkuleres. Undersøkelser viser likevel at bare 5% av all plast vi bruker blir resirkulert. Det betyr at vi må bli flinkere på å resirkulere, men gjerne det viktigste er at vi må få ned forbruket vårt av engangsplass. Det kan være så enkelt som å ta med seg en termoskopp på café, istedenfor å ta imot en engangskopp. Det er også viktig å ha øynene oppe og hjelpe med å plukke opp søppelting vi ser liggende ute. Ved

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

å gjøre små tiltak i hverdagen kan vi bidra til at planeten vår til slutt ikke blir bestående av bare plast. Vi har tross alt ingen planet B.



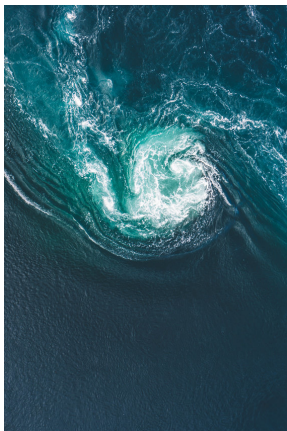
Vedlegg 7: Oppgave om instastory

Argumenterende tekster på instastory

Marinebiologen Pia Ve Dahlen driver kontoen @eplesko på Instagram. På instagramkontoen sin fronter hun en livsstil som handler om å ta vare på havet. I forbindelse med kampanjen #5forhvalen har du blitt bedt om å publisere en instagramstory på kontoen hennes som handler om havet og plast. Storyen skal bestå av fem bilder, med 1-3 setninger per bilde. Husk oppbygningen: innledning, hoveddel (tre bilder), og avslutning. Ta gjerne i bruk relevante hashtagger, som for eksempel #passionforocean, #pantforhavet, #5forhvalen, #nordicoceanwatch, #lesswaste, #holdnorderent, #havetsvenn.

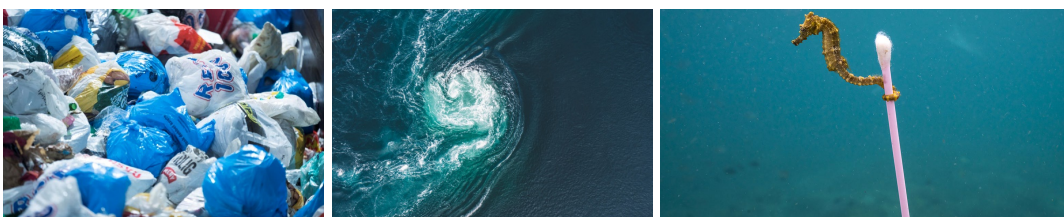
Eksempel:

Havet er fantastisk!

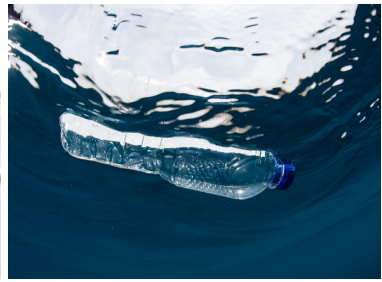


Uten havet kunne ikke vi mennesker
levd på jorda #passionforocean.

Forslag til bilder:



Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling



Forslag til setninger:

Havet er fantastisk!

Uten havet kunne ikke vi mennesker levd på jorda.

Pant flaskene dine.

Engangsplast som q-tips, emballasje, bestikk og sugerør er verst.

Mikroplast havner i magene på sjøfugler.

Dyr vikler seg inn i plastavfall, og drukner.

Ta ansvar!

Pass på planeten vår!

Vi har ingen planet B.

Finn 5 ting av plast hjemme du kan klare deg uten.

Ingen er perfekte, men alle kan gjøre litt.

15 tonn plast havner i havet hvert minutt.

Dette kan du gjøre:

Vedlegg 8: Oppgaver til skriveøkt

Å YTRE MENINGENE SINE – SKRIVEØKT UKE 40. 9.TRINN

Du skal velge én av oppgavene under, og videre skal du velge om du vil være for eller mot påstanden. Du skal skrive en tekst med innledning, hoveddel med minst tre avsnitt, og en avslutning. Husk å begrunne alle påstander. Bruk ulike typer argumenter. Totalt bør teksten din være på 1-2 sider. Skriv i skriftstørrelse 12 og velg en skrifttype som er lett å lese. Husk å oppgi alle kilder du bruker i egen kildeliste på slutten, og hele linker hvis du bruker nettsider.

1. «Vi kommer til å få kvinnelige trenere i Eliteserien i Norge innen 10 år.»

Selv om Norge regnes som ett av verdens mest likestilte land, eksisterer fortsatt likestillingsdebatten på flere arenaer i samfunnet, deriblant i fotballmiljøet.

Skriv en argumenterende tekst hvor du drøfter påstanden «vi kommer til å få kvinnelige trenere i Eliteserien i Norge innen 10 år.» Velg om du er enig eller uenig i denne påstanden. Du skal begrunne alle påstander som du legger frem ved å bruke ulike typer argumenter og eksempler. Du kan gjerne la deg inspirere av serien «Heimebane». Teksten din skal på trykk i sportsdelen av en avis for ungdom. Oppgi kildene du bruker.



2. «Ingen hadde egentlig trengt å sulte i verden»

Mange mener at sult er unødvendig og at verden har nok mat til alle og flere til. Ifølge en rapport fra Kirkens Nødhjelp produserer verden nok mat til å mette 12 milliarder mennesker.

Likevel lever over 800 millioner mennesker akkurat nå i sult. I tillegg har nesten to milliarder mennesker så lite mat at de mangler viktige næringsstoffer. Over tid gir dette uoprettelige helseskader.

Sult dreper omkring ni millioner mennesker hvert år, og omtrent halvparten disse er barn.

Kilde:

https://www.utviklingsfondet.no/mat_landbruk_og_sult/sult_mat_og_ernaering/sult_og_ernaering

Velg om du er enig eller uenig i påstanden «Ingen hadde egentlig trengt å sulte i verden». Underbygg meningene dine med kunnskap og fakta-

argumenter. Oppgi kildene du bruker.



3. «Plast bør bli forbudt»

Plast er et materiale som vi mennesker er blitt ganske avhengige av. Veldig mye av det vi har rundt oss og bruker i hverdagen inneholder plast. Samtidig fører vårt forbruk av plast til store problemer for miljøet.



I forbindelse med miljøkampanjen #5forhvalen har du blitt bedt om å skrive en argumenterende tekst som skal bli publisert på www.holdnorerent.no. Hold Norge Rent er en forening som arbeider mot forsøpling. Deres visjon er et Norge uten avfall på avveie.

I teksten skal du drøfte påstanden «plast bør bli forbudt», og veie både positive og negative sider ved bruk av plast opp mot hverandre. Kom med forslag for hvordan du mener problemene som følge av bruk av plast bør løses. Begrunn forslagene du legger frem. Bruk ulike typer argumenter og eksempler. Oppgi kildene du bruker.

Kilde: <https://holdnorerent.no/>

Vedlegg 9: Intervjuguide til elevintervju

Tema	Spørsmål
Innledende	<ul style="list-style-type: none">• Kan du fortelle hva du/dere har gjort da dere har arbeidet med disse tekstene? (viser tekstene)
Prosess	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke støtte (hjelp) var viktigst for deg, da du skulle planlegge teksten din? (Samtale om tekstene, skriverammen, veiledning og/eller annet)• Hva la du vekt på, da du planla teksten din? (disposisjon, tema, egen interesse og/eller annet)
Produkt	<ul style="list-style-type: none">• Kan du kommentere teksten din?• Hvordan ville du at teksten din skulle være?• Hvordan tenkte du da du skrev?• Hva er du mest fornøyd med?

Vedlegg 10: Spørreskjema til fokuselev

Spørreskjema om argumenterende skriving og bruk av skriverammer

1. Beskriv kort hva du har gjort når du har arbeidet med de forskjellige tekstene:
2. Kryss av for den aktiviteten du likte best (du kan krysse av på flere):

Lage instastory

Skrive sammen med en medelev

Skrive sammen med lærer og klassen

Skrive i skriveramme

- Skriv hvorfor du likte dette:

3. Kryss av for den støtten som var viktigst for deg, da du skulle planlegge teksten din (du kan krysse av på flere ting).

Læreren som snakket om hvordan teksten skulle skrives foran klassen.

Veiledning fra læreren som gikk rundt og hjalp i timen.

Skrive sammen med en medelev.

Skriveramme.

Annet.

- Hvis du krysset av på annet, skriv hva du brukte:

1. Kryss av for hvilken skriveramme du brukte (du kan krysse av på begge, eller ingen).

Skriveramme for strukturering av argumenter.

Skriveramme for argumenterende tekst.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

2. Hva syntes du var bra ved å bruke skriveramme?
3. Hva syntes du var utfordrende ved å bruke skriveramme?
4. Hva la du vekt på, da du planla teksten din?

Disposisjon

Tema

Egen interesse

Annet

- Hvis du krysset av på annet, skriv hva du brukte:

5. Skriv 3 ting du synes er bra med teksten din:

-
-
-

6. Skriv 3 ting du ville ha forbedret med teksten din:

-
-
-

7. Hva er du mest fornøyd med ved teksten din?
8. Hvordan ønsket du at teksten din skulle være?

Vedlegg 11: Intervjuguide til lærerintervju

Intervjuguide lærerintervju

1. Kan du beskrive hvordan de seks fokuselevne er som skrivere?
2. Hvilket utbytte mener du at elevene har hatt av skriveprosjektet?
3. Hvilket utbytte mener du at du som lærer har hatt av skriveprosjektet?

Vedlegg 12: Godkjennelse fra NSD

16.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling for elevene

Referansenummer

616872

Registrert

12.09.2018 av Veronica Christoffersen Reime - VC.Reime@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen , bjorn.k.nicolaysen@uis.no, tlf: 96236249

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Veronica Christoffersen Reime, veronicareime@hotmail.no, tlf: 95168519

Prosjektperiode

13.09.2018 - 01.12.2019

Status

27.03.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

27.03.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.03.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.03.2019. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 13: Informasjonsskriv

Til foresatte

Forskningsprosjekt i klassen

Jeg heter Veronica Reime, og skriver masteroppgave i nordisk språk og lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Oppgaven min undersøker argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling hos elevene. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et avgrenset skriveprosjekt. Skrivningen vil være knyttet til de temaene som klassen arbeider med i norsk denne høsten. Målet med prosjektet er at elevene skal bli flinkere til å skrive saktekster.

Jeg vil observere og ta notater fra timene, gi elevene spørreskjema, lese tekster som elevene skriver og diskutere dem med klassens lærer. Det som vil bli diskutert er innholdet i tekstene, elevenes skrivestrategier, deres holdninger til skriving, og elevenes mestringsområder og utviklingsområder ved skriving. Dette forutsetter et samtykke fra elevenes foresatte om at taushetsplikten til klassens lærer blir opphevet, slik at hun kan diskutere disse opplysningene sammen med meg. Hvis det er nødvendig vil jeg foreta et intervju med noen av elevene, og det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger og data knyttet til enkeltelever vil selvsagt bli behandlet konfidensielt. På oppdrag fra UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Gjennomføringen av prosjektet og innsamlingen av materialet vil foregå denne høsten, 2018, i uke 37-43. Materialet jeg samler inn vil bare bli brukt i forbindelse med forskningen min. Alle tekster og annen data vil bli aidentifisert slik at ingen skal kunne vite hvilke elever som har produsert de ulike tekstene. Etter at prosjektet er avsluttet 01.12.2019, vil alle opplysningene som kan koble datamaterialet til enkeltelever, bli slettet.

Denne henvendelsen gjelder tillatelse til å samle inn skriftlig informasjon og produkter av skrivningen fra barnet, gjennomføre intervju med barnet, og samtykke til at taushetsplikten til klassens lærer blir opphevet. På forespørsel kan dere som foresatte få se spørreskjema og intervjuguiden som skal brukes i elevintervjuene. Det er frivillig å delta, og dersom du/dere ikke ønsker at barnet skal delta, får det ingen konsekvenser for tilknytningen til skolen.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Undervisningen vil være den samme for alle elever, enten de deltar i forskningen eller ikke. Samtykket kan på hvilket som helst tidspunkt trekkes tilbake, uten å oppgi grunn, og da vil alle opplysninger om barnet bli slettet.

Du/dere har rett til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet. Du/dere har rett til å klage til Datatilsynet.

Viktig kontaktinformasjon:

- Veileder for masteroppgaven, professor Bjørn Kvalsvik Nicolaysen: bjorn.k.nicolaysen@uis.no
- Personvernombudet ved UiS, Kjetil Dalseth: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: nsd@nsd.no

Har du spørsmål i forbindelse med dette prosjektet, må du gjerne ta kontakt med meg på e-post: veronicareime@hotmail.no.

Med vennlig hilsen

Veronica Reime

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har les informasjonen om studien.

Jeg/vi er kjent med at det er frivillig å la barnet vårt delta i studien.

Jeg/vi samtykker til at lærere kan drøfte mitt barns oppgaver med student.

Jeg/vi gir tillatelse til at _____ (navnet på barnet) deltar i prosjektet under de forutsetningene som er gitt.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Foresattes signatur: _____

Vedlegg 14: Transkriberte elevintervju

Analyse av elevintervju

Dato: 15.10.2018

Navn på elev: Ludvig

Spørreskjema om argumenterende skriving og bruk av skriverammer

4. Beskriv kort hva du har gjort når du har arbeidet med de forskjellige tekstene: På den ene teksten jobbet jeg med Mikal. På den andre jobbet jeg alene men fikk litt hjelp av Ulrikke for å komme i gang med teksten.

5. Kryss av for den aktiviteten du likte best (du kan krysse av på flere):

Lage instastory

Skrive sammen med en medelev x

Skrive sammen med lærer og klassen

Skrive i skriveramme

- Skriv hvorfor du likte dette: Jeg likte å skrive sammen med en medelev for jeg følte vi jobbet godt å hadde et bra samarbeid.

6. Kryss av for den støtten som var viktigst for deg, da du skulle planlegge teksten din (du kan krysse av på flere ting).

Læreren som snakket om hvordan teksten skulle skrives foran klassen.

Veiledning fra læreren som gikk rundt og hjalp i timen. x

Skrive sammen med en medelev.

Skriveramme.

Annet.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

- Hvis du krysset av på annet, skriv hva du brukte:

9. Kryss av for hvilken skriveramme du brukte (du kan krysse av på begge, eller ingen).

Skriveramme for strukturering av argumenter.

Skriveramme for argumenterende tekst. x

10. Hva syntes du var bra ved å bruke skriveramme? Det jeg syntes var bra med å bruke skriveramme var at det **hjalp meg med å komme i gang, og det var lettere å skrive teksten.**

11. Hva syntes du var utfordrende ved å bruke skriveramme? Det som var utfordrende med å bruke skriveramme var at det var litt tungvindt å måtte skrive det inn der før jeg hadde kommet på noe å skrive om.

12. Hva la du vekt på, da du planla teksten din?

Disposisjon

Tema x

Egen interesse

Annet

- Hvis du krysset av på annet, skriv hva du brukte:

13. Skriv 3 ting du synes er bra med teksten din:

- At jeg skrev en lang og utfyllende tekst.
- Mye gode fakta og interessant.
- Ikke så mye skrivefeil, fine bilder, ryddig tekst og god bruk av argumenter.

14. Skriv 3 ting du ville ha forbedret med teksten din:

- En mer passende overskrift.
- Litt flere argumenter på visse påstander.
-

15. Hva er du mest fornøyd med ved teksten din? At jeg klarte å skrive en lang og bra tekst uten for mye hjelp fra lærer.

16. Hvordan ønsket du at teksten din skulle være? Og hvorfor var dette viktig for deg? Jeg ville at teksten skulle være ryddig og interessant. Dette var viktig for meg for jeg følte jeg ville gjøre en bra tekst som var lett og spennende å lese.

Dato: 15.10.2018

Varighet: 6 min

Navn på elev: Linus

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Sånn. Da lurte jeg på om du bare kunne starte med å fortelle litt – hva du har gjort når du har arbeidet med disse forskjellige tekstene her?
2. F: Jeg har funnet, funnet nettsider, en god del, og – bare tatt ting fra de, gjort de – forandret på de, og satt de inn i teksten min sånn at de passer til teksten min.
3. I: Mhm. Så du har søkt litt etter informasjon om det temaet du skal skrive om?
4. F: Ja, noen ting kom jeg på selv også da, men.
5. I: Mhm.
6. F: Men en veldig god del av de kom fra nettsider.
7. I: Ja. Så bra. Og synes du det gikk greit å på en måte overføre tekst du fant eller informasjon du fant på nettet til din egen tekst?
8. F: Ja, det var ikke vanskelig å overføre det eller forandre det.
9. I: Nei.
10. F: Det var å finne rette materialet som var det vanskelige.
11. I: Ja. Så bra. Hvilken støtte var viktigst for deg når du skulle planlegge teksten din? Var det det at vi snakket om høyt i klassen hvordan man skulle skrive sånn type

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

tekster, eller var det skriverammene, eller var det veiledning fra meg og Ulrikke når vi gikk rundt og hjalp dere, eller var det andre ting som var viktigst for deg?

12. F: Føler det var mest veiledning fra du og Ulrikke fordi jeg forstod ikke egentlig helt først.
13. I: Mhm. Det var vanskelig å skjønne hvordan du skulle skrive det?
14. F: Ja.
15. I: Ja. Og utenom at meg og Ulrikke hjalp deg litt i gang?
16. F: Da tipper jeg at de andre tingene også hjalp littegrann.
17. I: Ja. Hva synes du – hva var viktigst på en måte for deg?
18. F: Sikkert det med du og Ulrikke.
19. I: At vi snakket om hvordan det skulle bygges opp?
20. F: Ja.
21. I: Ja. Brukte du noen av disse skriverammene når du skulle skrive?
22. F: Ja, jeg brukte denne (peker på skriveramme for argumenterende tekst).
23. I: Ja, den skriveramme for argumenterende tekst.
24. F: Ja.
25. I: Mhm.
26. F: Jeg husker ikke helt om jeg brukte denne (peker på skriveramme for strukturering av argumenter), kanskje jeg gjorde det, er ikke helt sikker.
27. I: Ja. Dere brukte den skriverammen for strukturering av argumenter når vi skrev tekst sammen på skjerm, husker du det? Da skrev dere inni, men du husker ikke om du har brukt den utenom det?
28. F: Nei, ikke utenom det.
29. I: Nei. Hva la du vekt på når du skulle planlegge teksten din? Var det hvordan den skulle bygges opp, eller var det at du skulle fordype deg i tema, eller var det din egen interesse for det du skulle skrive om?
30. F: Jeg føler det var min egen interesse og temaet som jeg fokuserte mest på.
31. I: Mhm.
32. F: Ikke så mye oppbyggingen.
33. I: Nei.
34. F: Men jeg fokuserte jo litt på oppbyggingen også da, det må jeg jo ha.
35. I: Ja, det ser jeg jo at du har bygget opp teksten din, mhm. Men det var det på en måte du la vekt på når du planla?
36. F: Mhm.
37. I: Mhm. Så lurte jeg på om du kunne kommentere denne teksten her som du skrev på skriveøkten, litt hva du synes var bra, hva du synes du kunne gjort bedre?
38. F: Jeg synes egentlig alt var bra, kanskje litt mer? Sånn kanskje kommet til to sider, istedenfor en, såvidt. Og – kanskje litt mer materiale?
39. I: Ja?
40. F: Litt annerledes ting. For jeg føler det er veldig mye av det samme her.
41. I: Synes du at du gjentar...
42. F: På en måte.
43. I:gjentar faktaen?
44. F: På en måte. Sånn forandrer bare på det og, og føler at jeg på en måte bare forandrer, og har på en måte litt forandret ting i det om det samme.
45. I: Ja.
46. F: Og noen ting er annerledes i den.
47. I: Så hvis du skulle hatt inn noe annet, hva ville du, hva tenker du at du mangler som du ville tatt inn?

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

48. F: Kanskje litt mer hvordan det skader selve jorden og ikke bare hvordan det skader havet og alle artene der, mer at artene på land også.
49. I: Mhm.
50. F: Og kanskje hvordan det – er dårlig for oss også.
51. I: Ja.
52. F: Oss som mennesker.
53. I: Ja. Så du ville på en måte hatt litt mer av det totale bildet da.
54. F: Ja, mhm.
55. I: Mhm. Om hvordan plasten påvirker?
56. F: Mhm.
57. I: Mhm. Og når du startet med å skrive teksten din hvordan ønsket du at teksten skulle være? Du hadde sikkert et bilde i hodet om hvordan du ønsket den skulle være, eller?
58. F: Jeg hadde egentlig ikke det, jeg bare tenkte jeg trenger plast og egentlig når jeg tenker på det så kan det være at jeg tenkte mest på havet.
59. I: Ja.
60. F: Og alle dyrene i det, siden de fleste bildene som finnes er fra havet.
61. I: Ja.
62. F: Og de plastøyene og sånt.
63. I: Mhm. Så du ønsket at teksten din skulle få frem hvordan det påvirket havet?
64. F: Ja.
65. I: Mhm. Og hva tenkte du når du skrev? Hva hadde du i bakhodet som du tenkte litt på sånn «dette vil jeg huske å ha med, eller dette må jeg huske på»?
66. F: Altså det handler jo om at at plast er dårlig og at det kan være positivt.
67. I: Mhm. At det kan være både dårlig og positivt?
68. F: Nei, at det er litt positivt å ha det.
69. I: Ja.
70. F: Men at de positive grunnene er dårlige i forhold til de dårlige grunnene til å ha plast.
71. I: Ja. Sånn at de, de gode grunnene ikke er på en måte gode nok?
72. F: Ja.
73. I: Mhm. Ja. Så du ville på en måte få frem begge sidene av saken?
74. F: Ja.
75. I: Mhm. Og hva er du mest fornøyd med med teksten din?
76. F: Sikkert avdelingen av sånn – disse (peker på avsnittene i teksten sin)
77. I: Avsnittene?
78. F: Ja avsnittene.
79. I: Inndelingen av avsnittene du er mest fornøyd med?
80. F: Ja.
81. I: Ja.
82. F: Og kanskje bildene også.
83. I: Ja.
84. F: Utvalget av de.
85. I: Ja. Du syntes de var passende til teksten din?
86. F: Ja.
87. I: Mhm. Så bra. Tusen takk, Linus.
88. F: Bare hyggelig.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Dato: 15.10.2018

Varighet: 7 min

Navn på elev: Mikal

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Da lurte jeg på om du bare kunne begynne med å fortelle hva dere har gjort, eller hva du har gjort når dere har arbeidet med disse tekstene her?
2. F: Jeg har søkt litt opp om fakta. Ja, så har jeg fulgt med i timene. Ja, det er vel det jeg har gjort.
3. I: Ja. Og når du har skrevet tekstene da?
4. F: Jeg har tenkt litt sånn hva er viktig å skrive om.
5. I: Mhm.
6. F: Sånn at dyr dør av det og sånne ting.
7. I: Ja.
8. F: Og hvor mye plast som er i havet.
9. I: Mhm. Og når du har – for det er jo forskjellige tekster dere har skrevet, sånn som her er det jo en instagram-story – hvordan synes du det har vært å jobbe med forskjellige typer tekster? Hva likte du?
10. F: Jeg har – synes det det – jeg synes det er gøy. Dette temaet er kjekt å holde på med, og så er det gøy å variere litt på hvordan du skriver.
11. I: Mhm. Så bra. Hvilken støtte var den viktigste for deg når du skulle planlegge teksten din? Var det at vi hadde en samtale om teksten og hvordan skrive den typen tekst på forhånd, eller var det disse forskjellige skriverammene, eller var det veiledning fra meg og Ulrikke når vi gikk rundt og hjalp dere, eller andre ting?
12. F: Det var litt på en måte alt, men de skriverammene var ganske gode fordi jeg skjønte liksom hva vi skulle gjøre med alt som stod hva du skulle skrive og sånn. Hvordan og hva du trengte å ha med.
13. I: Ja. Så du synes det hjalp å få en oversikt med hva du skulle få ha med i teksten?
14. F: Ja.
15. I: Mhm. Var det noe du syntes var vanskelig med å bruke de? Disse (peker på skriverammene).
16. F: Ja, kanskje litt. Det var liksom vanskelig å få alt det skulle ha med inni teksten liksom.
17. I: At det var mye du skulle ha med?
18. F: Ja.
19. I: Mhm. Hva la du vekt på når du planla teksten din? Tenkte du først på disposisjon, altså hvordan den skulle bygges opp, eller var det temaet du fordypet deg i først....
20. F: Jeg tenkte mer på temaet.
21. I: Mest på temaet?
22. F: Ja.
23. I: Mhm. Og la du noe vekt på din interesse for temaet?
24. F: Ja, litt.
25. I: Mhm. Og så lurte jeg på om du kunne kommentere den siste teksten du skrev på skriveøkten. Hva du synes var bra, hva du ville gjort bedre. Du kan gjerne ta litt tid til hvis du vil lese litt på den.
26. F: Jeg synes at liksom innholdet er bra, men jeg kunne tatt med mer sånne argumenter for og imot fordi jeg har litt mye fakta, men ikke så mye argumenter.
27. I: Mhm. Bra. Hvordan var det du ville at teksten din skulle være? Når du planla teksten så hadde du gjerne en tanke om hvordan den skulle være.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

28. F: Jeg hadde en tanke om at den skulle liksom være sånn at du kunne liksom skjønne hva plastikken gjorde og så kunne du få litt argumenter for hva som var dårlig og hva som var bra med plastikken.
29. I: Mhm. Og hvordan tenkte du når du skrev? Hva var det du på en måte hadde i bakhodet når du skrev teksten som du synes var viktig å ha med eller huske på?
30. F: Hadde i bakhodet at plastikken skadet dyr og miljø liksom.
31. I: Mhm.
32. F: Det var mest det.
33. I: Du tenkte mest på hva du ville ha med fra temaet?
34. F: Ja.
35. I: Mhm. Og de faktaene du hadde funnet kanskje?
36. F: Ja.
37. I: Ja. Så bra. Hva er du mest fornøyd med hvis du skulle valgt en ting?
38. F: Fakta.
39. I: At du hadde fått med mye fakta?
40. F: Ja.
41. I: Ja. Mhm. Er det noe annet du tenker, som du synes er bra med teksten din?
42. F: Mm – vet ikke helt.
43. I: Nei? Det er lov det.
44. F: At den hadde sånn negative og positive ting om plast.
45. I: Ja, at du hadde fått med litt begge sider av saken?
46. F: Ja.
47. I: Ja. Det er veldig bra. Er det noe du selv har lyst til å tilføye, sånn generelt?
48. F: Nei.
49. I: Nei. Kjempebra. Takk skal du ha.

Oppfølgingsspørsmål:

50. Intervjuer: Det jeg tenkte jeg skulle spør om var om du brukte begge disse to skriverammene når du brukte skriveramme, eller brukte du bare en av de?
51. F: Jeg brukte mest denne her (peker på skriveramme for argumenterende tekst).
52. I: Mest denne skriveramme for argumenterende tekst?
53. F: Ja.
54. I: Mhm. Hvorfor valgte du å gjøre det?
55. F: Jeg følte den var best i forhold til hvordan jeg pleier å skrive.
56. I: Mhm. For den strukturering for argumenter går litt mer på planlegging så du følte på en måte at du trengte det ikke først.
57. F: Og så var det litt lettere med disse her tingene på siden sånn at du ikke gjorde alt selv.
58. I: Mhm. Sånn når du kom opp med argumenter for og mot så skrev du de bare inn i i de rutene med de ulike avsnittene da?
59. F: Ja.
60. I: De «støttende avsnitt» og «motargumenterende avsnitt» –ene.
61. F: Ja.
62. I: Mhm. Så bra. Hvordan synes du det var å skrive sammen i klassen når vi skrev denne teksten her om plast(peker på teksten skrevet sammen som klasse og lærer)?
63. F: Jeg synes det var bra.
64. I: Mhm. Hvorfor synes du det?
65. F: Fordi det er et kjekt tema.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

66. I: Ja. Var det et kjekt tema å skrive om?
67. F: Ja.
68. F: Ehm – følte du at du kunne være med og bidra til å skrive teksten?
69. F: Jaa – ja.
70. I: Ja. Du rakk opp hånden endel.
71. F: Ja, av og til.
72. I: Ja. Så du følte det gikk greit å komme på hva du syntes vi skulle ha med i teksten?
73. F: Ja.
74. I: Mhm. Likte du at vi brukte det som du foreslo?
75. F: Ja.
76. I: Ja. Så bra. Brukte du den – denne teksten her i etterkant? (peker på klassens tekst)
77. F: Jeg så jo litt på hva som stod og, så litt fakta og sånn på i teksten.
78. I: Mhm. Så så litt på hva innhold vi hadde valgt å ha med?
79. F: Ja.
80. I: Ja. Hvordan synes du det er å skrive sånn sammen i klassen kontra for eksempel med sidemannen eller alene?
81. F: Det var kjekt å gjøre det i klassen fordi du fikk liksom høre hva de andre og tenkte om plast og om temaet.
82. I: Mhm.
83. F: Så du kom liksom ikke bare med dine egne ideer, men får høre andre sine.
84. I: Så du fikk litt mer innspill?
85. F: Ja.
86. I: Mhm. Takk skal du ha.

Dato: 15.10.2018

Varighet: 6 min

Navn på elev: Magnus

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Sånn. Da lurte jeg på om du bare kunne begynne med å fortelle hva du har gjort når du har arbeidet med disse tekstene her?
2. F: Hva jeg har gjort? Skrevet?
3. I: Ja, du har skrevet. Og hvordan har du arbeidet når du skal skrive disse tekstene? Har du bare satt deg ned og skrevet rett fra hodet eller har du gjort noe?
4. F: Ja, jeg har jo søkt litt på nettet og sånn sikkert også.
5. I: Mhm. Søkt etter informasjon om temaet?
6. F: Mhm.
7. I: Har du gjort noe mer?
8. F: Mm – fått hjelp av andre liksom.
9. I: Ja.
10. F: Samskriving.
11. I: Ja, du satt jo og skrev sammen med Morten den ene teksten her.
12. F: Mhm.
13. Intervjuer: Hvordan synes du det var?
14. F: Det var gøy. Det gikk ganske fort. Jeg tror vi ble ferdige første timen.
15. I: Ja.
16. F: Mhm.
17. I: Så du synes det gikk veldig fort når du samarbeidet?

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

18. F: Ja.
19. I: Mhm. Og disse her da? (peker på det andre skriftlige arbeidet: instastory og skriveoppgave om Heimebane)
20. F: Ja, det hjalp ganske mye på teksten i hvert fall. For det var – det hjalp med de der forklaringene og sånn.
21. I: Ja. Når du skrev inni skriverammen om Heimebane?
22. F: Mhm.
23. I: Mhm. Ja, og den som vi skrev sammen her i timen, hvordan synes du det var?
24. F: Mm – det var ganske bra kilde etterpå.
25. I: Mhm. Det var greit å se på den teksten etterpå?
26. F: Ja.
27. I: Mhm. Så bra. Hvilken støtte eller hjelp var viktigst for deg når du skulle planlegge teksten din? Var det at vi snakket om tekstene på forhånd hvordan vi skulle skrive dem, eller var det skriverammene, eller var det veiledning fra meg og Ulrikke når rundt, eller var det andre ting?
28. F: Tror det var litt veiledning og skriverammen.
29. I: Mhm.
30. F: Mhm.
31. I: Hva la du vekt på når du planla teksten din? Altså tenkte du først på hvordan du skulle være bygget opp, eller tenkte du på tema og fordypet deg i det, eller var det hva du selv var interessert i?
32. F: Tenkte litt på å fordype meg i temaet.
33. I: Mhm.
34. F: Og så litt etterpå hvordan teksten skulle se ut.
35. I: Ja. Så bra. Ehm – og så lurte jeg på om du kunne kommentere denne teksten som du skrev på skriveøkten?
36. F: Mhm. Jeg synes den var bra.
37. I: Ja.
38. F: Ganske mye informasjon, sånn som det følte jeg var litt bra start i hvert fall.
39. I: Ja. Du hadde en god innledning? Og fått med mye informasjon?
40. F: Ja.
41. I: Mhm. Hva tenker du at du ville gjort bedre?
42. F: Jeg vet ikke. Kanskje skrevet litt mer.
43. I: Skrevet litt lenger?
44. F: Ja.
45. I: Ja. Hvorfor ville du at den skulle være lenger?
46. F: Jeg kunne fått inn litt mer informasjon om oppgaven liksom. Litt sånn – kanskje litt sånn hva dyr som ble skadet av plasten. Eller noe sånt.
47. I: Ja. Så litt mer informasjon ville du hatt med?
48. F: Ja.
49. I: Mhm. Og hvordan ville du at teksten din skulle være? når du begynte å skrive så så du sikkert for deg litt sånn hvordan teksten – hvordan du ønsket at teksten skulle være?
50. F: Mhm. Jeg ønsket at den skulle være ryddig liksom. At det ikke skulle være sånn hoppe frem og tilbake fra ting, at det gikk sånn punktvis nedover.
51. I: Ja. Så bra. Og hvordan tenkte du når du skrev da? Hva var det du på en måte hadde i bakhodet ditt som du følte du ville – var viktig at du fikk med?
52. F: Hvorfor – eller liksom – hvorfor det ikke – eller hvorfor vi skulle bruke mindre plast.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

53. I: Ja. Så det var viktig for deg at du fikk frem budskapet du ønsket at leseren skulle se?
Eller?
54. F: Ja.
55. I: Ja. Mhm. Og hva er du mest fornøyd med med teksten din?
56. F: Innledningen kanskje.
57. I: Innledningen?
58. F: Ja.
59. I: Mhm. Er det noe mer du tenker du synes du gjorde veldig bra?
60. F: Ja. Jeg likte det andre avsnittet også med gåsnebbhvalen og sånn.
61. I: Ja. Så bra. Tusen takk, Magnus!

Oppfølgingsspørsmål:

62. I: Det jeg egentlig bare skulle spør deg om var om du – når du planla teksten din om du brukte begge skriverammene eller bare en av dem?
63. F: Jeg brukte bare den (peker på skriveramme for argumenterende tekst).
64. I: Bare den, skriveramme for argumenterende tekst?
65. F: Mhm.
66. I: Mhm. Hvorfor valgte du å gjøre det?
67. F: Fordi den var litt bedre delt opp og så hjalp den litt mer med, liksom fordelingen.
68. I: Ja. At den forklarte litt mer....
69. F: Hva du skulle gjøre
70. I: Hva du skulle gjøre, og hva du skulle ha med?
71. F: Mhm.
72. I: Mhm. Og når du valgte ut argumenter da? For denne her strukturering for argumenter, da skulle du jo bare skrive inn argumenter for og mot, men når du gjorde det da skrev du det bare rett inn i – skrev du det bare rett inn i de ulike avsnittene da, eller?
73. F: Ja.
74. I: Ja. Mhm. Så du synes det var like så greit å bare hoppe rett på den?
75. F: Ja.
76. I: Ja. Ehm – Takk skal du ha.

Dato: 15.10.2018

Varighet: 7 min

Navn på elev: Henrik

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Da lurte jeg på om du kunne bare begynne med å fortelle litt hva du har gjort når du har arbeidet med disse forskjellige tekstene?
2. F: Jeg har jo først funnet litt informasjon om hva jeg skal skrive om sånn at jeg har på en måte har den basen da. Og så brukte jeg også skriverammen for å få lettere inndeling i innledning, hoveddel og avslutning. Jeg liker godt å bruke skriveramme. Ja, og så siden det var mer noe var jo denne (peker på tekst fra skriveøkt) var jo

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

kanskje litt mer faktatekst enn det denne her (peker på tekst om Heimebane) for den skulle jo egentlig være argumenterende. Så det jeg har gjort er egentlig bare tenke på å prøve å få en god blanding av argumenterende eller argumenter og fakta i en tekst. Jeg har ikke lest så mye fordi å skrive sånne tekster har på en måte, **det kan jeg litt.**

3. I: Mhm. Så bra.
4. F: Mhm.
5. I: Og når dere skrev sånn som på denne for eksempel, hvordan synes du det var å jobbe med å skrive sånn instastory?
6. F: Jeg syntes det var gøy. Litt utenom det vanlige. Det er jo alltid greit.
7. I: Ja. Så lurte jeg på hvilken støtte som var viktigst for deg når du skulle planlegge teksten din? For eksempel at meg og Ulrikke snakket om hvordan dere skulle skrive tekstene på forhånd, eller skriverammene, eller veiledning fra meg og Ulrikke når vi gikk rundt, eller andre ting?
8. F: Jeg vil nok si veiledning i løp – eller når vi skrev teksten. Hvis jeg for eksempel spurte «kan dere lese det?» så sa dere «ja», så er det noe jeg kan gjøre bedre så fikser jeg litt på det. Det syntes jeg var best.
9. I: Mhm. Noen av de andre tingene, hva syntes du – hva likte du best – eller hva var best for deg da å få støtte fra?
10. F: Hvem eller hva?
11. I: Var det det at vi snakket om tekstene på forhånd, eller var det det at dere fikk utdelt skriveramme eller var det noe annet?
12. F: Som sagt så liker jeg godt skriveramme fordi da er det så lett å få med alt og ha god orden på alt i tillegg, så jeg syntes det var mye til hjelp.
13. I: Ja. Brukte du begge skriverammene eller brukte du – altså brukte du først den strukturering av for argumenter eller gikk du rett på den skriveramme for argumenterende tekst?
14. F: Jeg brukte litt – jeg tror jeg brukte mest den (peker på skriveramme for argumenterende tekst), men det er ikke alltid jeg heller liksom – jeg synes det er veldig greit å ha den foran og så ofte så skriver jeg inni men av og til så ser jeg liksom på innledningen så bare ser jeg overskrift ja så ser jeg fortelle om hva teksten handler om og liksom begynnelsen da så ser jeg det er akkurat som jeg har skrevet den inn der bare at jeg ikke har det.
15. I: Ja. Så du har – du liker gjerne og å ha den bare oppe ved siden av deg når du skriver teksten i et eget dokument?
16. F: Mhm.
17. I: Mhm. Og hva la du vekt på når du planla teksten din? Var det hvordan den skulle bygges opp, eller var det at du fordypet deg i tema eller din egen interesse?
18. F: Med denne her? (peker på teksten fra skriveøkt)
19. I: Generelt.
20. F: Generelt ja. Egentlig så, jeg er jo sånn faktaperson, jeg liker godt å skrive faktatekst, så det er kanskje det jeg har mest av, og litt argumenter der det må.
21. I: Ja, så du likte - når du planla teksten din så la du vekt på å fordype deg på en måte...
22. F: Ja
23. I:i tema og hvilke fakta du ville ha med?
24. F: Mhm. Men jeg tror også at det var et problem med den her (peker på teksten fra skriveøkt) på grunn av her var det litt for lite argumenter, så det trakk meg ned.
25. I: Mhm. Ja. Så lurte jeg på om du kunne kommentere teksten din littegrann? Den teksten du skrev på skriveøkten.
26. F: Hva mener du med kommentere?
27. I: Hva du syntes var bra, hva du ville gjort bedre?

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

28. F: Det jeg synes var bra det var jo oppsettet, det hater jeg at det ikke var én linje (peker på linjen han har laget under innledningen sin som har delt seg i to og hoppet ned til neste linje), årh det va veldig unsatisfying. Men jeg syntes det var bra oppsett, tydelig innledning...
29. I: Mhm.
30. F: Og bilder som passet. Men jeg tror jeg tok det litt for mye som en faktatekst, og litt, kanskje litt for lite argumenter.
31. I: Mhm.
32. F: Det var det jeg ble trukket ned på da.
33. I: Ja. Og hvordan var det du ønsket at teksten din skulle være? Når du satt deg ned og skulle skrive så hadde du gjerne et bilde i hodet av hvordan du ville at den skulle være?
34. F: Hvordan den skulle se ut det var jo typisk sånn som det at avsnittene og overskrift, men jeg håpet at jeg skulle klare å blande inn argument og fakta i en jevn - eller jevnt da.
35. I: Mhm. Det er vanskelig.
36. F: Ja det er vanskelig.
37. I: Mhm. Hvordan tenkte du når du skrev? Hva var det du hadde i bakhodet ditt som du følte at det var viktig at du ville ha med?
38. F: Egentlig at jeg må ha med både argumenter for at de skal - eller for at oppgaven skal bli gjort skikkelig da, men i tillegg litt fakta sånn at du får den jevne blandingen.
39. I: Mhm. Hva er du mest fornøyd med med teksten din?
40. F: Det kan jo være at jeg skriver litt – at jeg bruker forskjellig eller godt ordforråd – og bruker ord som kanskje er litt – hva heter det? Sånn ikke – ikke voksne ord, men sånn...
41. I: Fagbegreper, tenker du?
42. F: Ja, fagbegreper ja.
43. I: Ja.
44. F: Jeg bruker ganske mye fagbegreper og prøver å skrive sånn så saklig som mulig.
45. I: Ja.
46. F: Ja.
47. I: Så bra. Takk skal du ha, Henrik.

Oppfølgingsspørsmål:

48. I: Sånn. Det jeg egentlig bare skulle spørre deg om var hvordan du syntes det var – å skrive sammen som klasse når vi skrev den teksten her? (peker på teksten vi skrev sammen hele klassen + meg)
49. F: Mm – jeg synes det var – jeg synes det var gøy. Og så har vi ikke gjort det før sånn en helt tekst – synes jeg også det var greit å ha den når jeg skrev den andre teksten min fordi at her finner du – du kan plukke ut enkelte ting, litt fakta og noen argumenter.
50. I: Mhm.
51. F: Men ikke for mye.
52. I: Nei. Så du synes det var greit å se hva vi hadde valgt å ta med i teksten?
53. F: Ja. Mhm.
54. I: Hvorfor synes du det var kjekt å skrive sammen hele klassen?
55. F: Jeg vet ikke. Altså, hvis alle bare er med litt så kan du på en måte se hvordan – det blir litt annerledes enn hvis bare en person hadde skrevet alt.
56. I: Mhm. Så det hjelper å få litt inspirasjon fra andre?
57. F: Mhm.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

58. I: Følte du at du selv syntes det var greit å bidra?

59. F: Jaja!

60. I: Syntes du det var fint at vi kunne ta med ting som du hadde sagt...

61. F: Ja

62. I: ...i en felles tekst?

63. F: Mhm.

I: Mhm. Så bra. Det var egentlig bare det jeg lurte på.

Dato: 15.10.2018

Varighet: 6,5 min

Navn på elev: Hedvig

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Sånn, da lurte jeg bare på om du kunne begynne med å fortelle hva du har gjort når du har arbeidet med disse forskjellige tekstene?
2. F: Det første jeg gjorde var på en måte å skrive litt hva jeg ville ha med i hvert avsnitt. Da bare – jeg skrev egentlig ikke hele teksten rett inn først, jeg bare skrev det jeg ville ha, og så skrev jeg det i avsnitt selv etterpå. Så jeg brukte kun skriverammen til å skrive hva jeg ville ha med i teksten, ja.
3. I: Planlegge litt?
4. F: Mhm! For du viste jo at du kunne skrive hele teksten inni, men det gjorde ikke jeg fordi jeg følte ikke at det var det jeg trengte. Og så etter det så bare skrev jeg teksten inn, og så skrev jeg på en måte litt sånn kort, ikke helt detaljert, og så gikk jeg inn etterpå og la til mer detaljer.
5. I: Så når du skrev teksten i et fritt dokument uten skriverammen så skrev du mer utfyllende, at da fylte du på med mer informasjon?
6. F: Ja – mhm.
7. I: Og hvilken støtte eller hjelp var viktigst for deg når du skulle planlegge teksten din? Var det at vi snakket om teksten på forhånd, eller hva dere skulle skrive om og hvordan dere skulle skrive, eller var det skriverammene, eller var det veiledning fra meg eller Ulrikke når vi gikk rundt, eller andre ting?
8. F: Det hjalp veldig mye når dere forklarte på en måte hvordan vi skulle gjøre det, når du og Ulrikke forklarte, men så skriverammen og hjelper meg veldig mye for da får jeg en veldig god oversikt over hva jeg skal ha med og sånn. Ja, så det er egentlig det som hjalp mest. Det hjelper ikke så mye å snakke om det fordi jeg bare, skriverammen hjalp mest.
9. I: Brukte du den skriverammen for strukturering av argumenter først, eller gikk du rett på den ...?
10. F: Jeg gikk rett på den (peker på skriveramme for argumenterende tekst)
11. I: Skriveramme for argumenterende tekst?
12. F: Ja. Og så skrev jeg inn i de forskjellige punktene hva argumenterende ting jeg ville ha med.
13. I: Ja. Hva var det du la vekt på når du planla teksten? Var det først hvordan du skulle bygge den opp? Eller var det å fordype deg i tema? Eller hva det hvilken interesse du hadde for det?

14. F: Først så la jeg meg liksom inn i hvordan jeg skulle på en måte bygge teksten opp, hva som kom først og hva som kom etterpå og sånn, og så leste jeg litt på forskjellige artikler og sånn om det temaet, og så skrev jeg inn de faktaene jeg hadde lest og så gikk jeg på teksten og skrev den med alt det som stod i skriverammen.
15. I: Ja. Og så lurte jeg på om du kunne kommentere litt på den siste teksten du har skrevet? Hvis du vil så kan du skimle litt på den hvis du føler du trenger det.
16. F: Kommentere hva?
17. I: Kommentere noe du var fornøyd med, eller noe du ville gjort bedre ?
18. F: mm – jeg er veldig fornøyd med hvordan strukturen er på den på en måte, hvordan den er skrevet, at bildene er liksom sånn som de står, og at liksom det er små overskrifter og sånn, og så skrev jeg jo endel – jeg skrev ganske mye, og det er jeg fornøyd med liksom, at jeg fikk med masse fakta.
19. I: Mm, det er veldig bra.
20. F: Og så brukte jeg endel sånn forskjellige argumenter, sånn som noen sånn ekspertargumenter og sånne ting, og det – det er jo bra fordi da er det mer spennende å lese. Eeh – jeg vet ikke helt hva jeg kunne gjort bedre, fordi jeg gjorde det beste jeg kunne.
21. I: Ja.
22. F: Ja.
23. I: Det er bra. Bra å være fornøyd. Og hvordan ville du at teksten din skulle være?
24. F: Hæ? Liksom?
25. I: Hvordan - altså, nå er jo du veldig fornøyd så du på en måte – du følte du fikk skrevet den sånn som du ønsket at den skulle være og så for deg at den skulle være?
26. F: Ja.
27. I: Så bra. Og hvordan tenkte du når du skrev? Hadde du noen ting i bakhodet, sånn dette må jeg huske?
28. F: Ja, det jeg tenkte var egentlig at jeg skulle på en måte skrive det jeg følte jeg var interessert i sånn at kanskje andre også ble interessert i det jeg er interessert i sånn at det blir mer spennende å lese om det. Det var egentlig mest det jeg tenkte på, at liksom det ikke skulle bli kjedelig.
29. I: Ja. Så bra. Og nå blir det gjerne litt gjentakelse, men hva er det du er mest fornøyd med hvis du skulle valgt en ting?
30. F: Hvis jeg skulle valgt en ting? Det er kanskje strukturen. At det liksom står i den rekkefølgen det gjør.
31. I: Mhm, hvorfor synes du at det er viktig? Eller hvorfor er du mest fornøyd med det?
32. F: Fordi det er så oversiktlig og greit, at du liksom får ting med deg her (peker på avsnitt i begynnelsen av teksten) og så går det over i et annet tema (peker på nytt avsnitt), liksom det henger litt sammen med det forrige som var skrevet og så, ja.
33. I: Mhm.
34. F: Mhm.
35. I: Så bra. Det var det jeg lurte på. Tusen takk.
36. F: Værsgod.

Oppfølgingsspørsmål:

37. I: Det jeg egentlig skulle spør om var hvorfor du – hvordan du synes det var å skrive sammen som klasse? Når vi skrev den teksten her (peker på klasseteksten)?
38. F: Det var jo greit fordi det hjalp meg jo på en måte å forstå bedre hvordan man skulle skrive de, men det er ikke sånn at jeg klarer å komme med så mye bidrag selv fordi at det er vanskelig å komme på ting så fort, jeg må mer tenke mer gjennom det, før jeg klarer å komme på hva jeg skal skrive.
39. I: Ja.
40. F: Men det hjalp veldig på hvordan liksom strukturen skulle være og sånn.
41. I: Ja. Hvordan føler du at det kunne blitt gjort annerledes? Hadde det hjulpet om du for eksempel fikk sitte og lest litt om temaet først i den samme timen, før vi skrev?
42. F: Ja, det hadde nok hjulpet med å komme på flere fakta, det hadde det nok. Ja.
43. I: Brukte du denne teksten noe i etterkant?
44. F: Jeg – ja, jeg tror jeg brukte den litt med det der – i min tekst skrev jeg også at det var bare 5% som ble resirkulert og det fikk jeg jo fra den teksten.
45. I: Mhm.
46. F: Så jeg brukte den litt.
47. I: Så du fikk brukt litt fakta?
48. F: Mhm.
49. I: Mhm. Så bra. Det var egentlig bare det jeg lurte på.
50. F: Ja.

Vedlegg 15: Analyse av elevtekster


Analyse av elevtekster

Oransje = tekstbinding


Grønn= argumentasjon

Lilla= fagbegreper

Navn på elev: Linus

Kategorier	Elevtekst	Koder
Struktur	<p style="text-align: center;">Plast bør bli forbudt</p> <p>Plast er overalt i verden og blir brukt av alle, og etter på havner mesteparten av det i havet og dreper fisk, sjøfugler og skader miljøet.</p> 	Innledning som egentlig henger sammen med avsnittet under.
Tekstbinding	<p>Hvert minutt havner det rundt 15 tonn plast i havet og 8 millioner tonn årlig. Og rundt 1 millioner sjøfugler dør på grunn av dette, sammen med fisker og delfiner som dør av dette. De tror at plastbitene er mat og spiser plastbitene som ender opp med at de sulter ihjel. De kan også sette seg fast i gamle fiskenet. Og dyrene som trenger luft som delfiner og skilpadder drukner. Hvis dette fortsetter kan mange fiskearter bli utryddet. Hvis det fortsetter sånn kommer det til og være mer plast enn fisk i havet innen 2050. I 1999 ble det funnet en øy av som var laget av plast og søppel i atlantehavet det var da vi ble mer oppmerksomme på det med plast.</p>	<p>Bruker tekstbindingsord på lavt nivå. «Og så»-struktur.</p> <p>Faktaargument.</p>
Argumentasjon		

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

<p>Argumentasjon</p> <p>Struktur</p>	<p>For rundt et år siden i Rwanda så gjorde de plastposer forbudt og nå har flere land fulgt etter og laget et forbud mot plast. Jeg syns Norge også burde lage et forbund mot plast. Hvis vi lager et forbud mot plast vil resultatene være at mange fiskearter vil overleve. Planeten vår vil også overleve som at våre fremtidige generasjoner kan få leve på en gode planet. Vi har jo ikke en planet B</p>	<p>Paralellargument</p> <p>Henvender seg til leserens følelser og fornuft.</p> <p>Dette avsnittet er skrevet som en avslutning/konklusjon. Videre har han «presset frem» to avsnitt til.</p>
<p>Tekstbinding</p> <p>Argumentasjon</p>	<p>Noen folk vil heller ha plastposer som er lette og klarer og holde mye forskjellige. vil du ha et stoff som dreper alt som dyr og planter og er nyttig. eller vil du ha en planet med trær og gress og med dyr og fisk.</p> 	<p>Oppsummerende avslutning. Gjentar argumentene sine.</p>

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling


	<p>Plast er et skadelig stoff for naturen og dyrene. Så det er best og ta vare på jorden hvis du vil leve. og stopp og bruke plast. hvis du ser noe plast på gata resirkuler det, det er bedre for alle. Bruk papp det er mer nedbrytbart, men det betyr ikke at du ikke skal resirkulere .Og hvis du har noe plast i huset som du ikke trenger så resirkuler det. Redd planeten vår ved å resirkulere vi har ingen planet B</p> 	
--	--	--

Navn på elev: Ludvig


Kategorier	Elevtekst	Koder
<p>Struktur</p> <p>Argumentasjon</p>	<p>Oppgave 3 <u>Plast og Miljø</u></p> <p>Plast kom på 60 tallet da vi begynte å lete etter olje i nordsjøen. Det er store plattformer og skip som pumper opp olje fra havbunnen. Plast blir til av at den blir sendt til fabrikker som varmer den opp og lager forskjellige gasser av oljen slik at det blir til plast. Plast er veldig viktig for mennesker og det er i nesten alle ting rundt oss. Det som er bra med plast er at du kan lage plastemballasje som plastfolier, poser, sekker, kasser, flasker osv. Alle dyr som lever på land og i vann kan få plast i seg, noe som er veldig skadelig. Jeg mener at plast ikke trenger å forbys helt men at du kan redusere bruken av det.</p>	<p>Tydelig innledning</p>
<p>Struktur</p>	<p>Hva er bra med plast? Plast er veldig nyttig for oss mennesker for vi bruker det hver dag. Det er et bra materiale som gjør at du kan lage og gjøre forskjellige ting med den. Du kan feks lage plastemballasje som plastfolier, poser, sekker, kasser, flasker osv. Plast</p>	<p>Underoverskrift</p>

	<p>blir ikke så fort ødelagt som gjør at den kan vare lenge og da slipper du å lage eller kjøpe nytt. Det kan også være en negativ ting som jeg kommer til senere. Plast er vanntett som gjør at det ikke renner vann gjennom den også kan den isolere mot elektriske ledninger.</p>	<p>Motargumenterende avsnitt</p>
<p>Struktur</p>	<p>Hva er negativt med plast? Det finnes mange ulemper med plast og noen av dem er at plast ikke råtner så når noen kaster plast ut i naturen så blir den bare liggende, det kan ta flere hundre år før en plastflaske blir borte, men blir den egentlig borte? Nei den flyter med når det kommer regn og vann og havner til slutt i havet. Dyr som lever på land kan også få det i seg, noe som er veldig skadelig. Når plasten til slutt kommer i havet blir den liggende der og fisker og andre dyr som lever i havet setter seg fast i det. Det hender også at de tar feil og at de tror det er mat og spiser det. Plast er ikke spiselig og ikke bra for noen skapninger og få i kroppen. Derfor dør mange dyr og fisker av at de får så mye plast i magen at de ikke klarer mer. De kan også få en falsk</p>	<p>Underoverskrift</p>
<p>Argumentasjon</p>	<p>sulthetsfølelse som gjør at de spiser mer og blir dårligere og dårligere. Hvis ikke vi mennesker gjør noe med det kan det, allerede i 2050 være mer plast i havet enn fisk. Det er allerede veldig mye plast i havet, der er også noen øyer i havet som blir lagt automatisk av at det kommer altfor mye plast i havet. Disse øyene ligger i Stillehavet.</p>	<p>Støttende avsnitt</p>
<p>Struktur</p>	<p>Bør plast forbys? Jeg mener at plast ikke trenger å forbys helt for man bruker plast hele tiden og det inneholder plast i nesten alt vi ser. Plast er et nyttig materiale for oss mennesker og derfor mener jeg at det er viktig at det er noe plast igjen. Men det vi kan gjøre er å prøve å redusere bruken av det. Eksempler på dette er, når du er i butikken og handler kan du ta med eget handlenett istedenfor å ta imot plastposer eller papirposer i kassen. Du kan resirkulere plasten du bruker ved å feks pante flaskene du har brukt, sortere plasten som er på mat og andre ting i en stor pose du kan få gratis. Hvis du ser plast ute når du går tur i naturen så kan du rydde det og hive det i en søppelkasse istedenfor at det blir liggende og til slutt havner i havet .Når du kjøper klær kan du unngå å kjøpe de klærne som er laget av plast, f eks polyester og fleece. Da hjelper du med at det blir mindre forsøpling av plast i naturen.</p>	<p>Stiller spørsmål som han videre besvarer.</p>
<p>Struktur</p>	<p>Bør plast forbys? Jeg mener at plast ikke trenger å forbys helt for man bruker plast hele tiden og det inneholder plast i nesten alt vi ser. Plast er et nyttig materiale for oss mennesker og derfor mener jeg at det er viktig at det er noe plast igjen. Men det vi kan gjøre er å prøve å redusere bruken av det. Eksempler på dette er, når du er i butikken og handler kan du ta med eget handlenett istedenfor å ta imot plastposer eller papirposer i kassen. Du kan resirkulere plasten du bruker ved å feks pante flaskene du har brukt, sortere plasten som er på mat og andre ting i en stor pose du kan få gratis. Hvis du ser plast ute når du går tur i naturen så kan du rydde det og hive det i en søppelkasse istedenfor at det blir liggende og til slutt havner i havet .Når du kjøper klær kan du unngå å kjøpe de klærne som er laget av plast, f eks polyester og fleece. Da hjelper du med at det blir mindre forsøpling av plast i naturen.</p>	<p>Underoverskrift</p>

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

Struktur Argumentasjon Tekstbinding	<p>Ingen planet B. Det finnes ikke en planet b så derfor må vi begynne allerede nå og tenke over hva vi gjør med plasten i verden. Prøver du å resirkulere, plukke plast i naturen, handlenett istendfor plastpose. Sånne små tiltak kan hjelpe jordkloden vår ekstremt mye. Plast er ikke noe å spøke med, en dag kan hele planeten være full av plast.</p>	Diskuterer problemstillingen. Reflekterer rundt mulige løsninger. Appellerer til fornuft.
		Middels god bruk av tekstbinding.
Struktur		Moralsk avslutning.

Navn på elev: Mikal

Kategorier	Elevtekst	Koder
Argumentasjon	<p style="text-align: center;">Oppgave 3 Plasten ødelegger</p> <p>Mange mennesker mener at plast ikke er bra for miljøet og at det skader dyrelivet i verden, andre mener at den ikke kan tas bort fordi vi bruker den til</p> 	<p>Tydelig innledning</p> <p>Spørsmål</p>
Argumentasjon	<p>nesten alt her i verden. Uansett hvor du ser er det mest sannsynlig noe du ser som er laget av plast. Men hva bruker vi egentlig plasten til? Hva gjør plasten med miljøet vårt? Og må plast forbys eller kan vi finne en annen løsning.</p>	<p>Spørsmål</p>
Argumentasjon	<p>Vi mennesker bruker plast på mange forskjellige måter. Vi pakker ting inn i plast og vi lager ting av plast. Men finnes det ting som vi kan bruke i stedet for plast? Mange butikker har nå begynt å bruke papir poser i stedet for plast. Det er fordi de mener at det er bedre for miljøet, men er det egentlig det? Forskning viser at det ikke er like miljøvennlig som folk tror det er. Det er fordi de veier mer enn plastposer og trenger derfor mer transport enn det plasten gjør. Resultater fra norconsult viser at det er plass til 50 000 plastposer på en palle og at papirposer må ha ti paller. Dette øker fraktkostnader og derfor er papirposene dyrere enn plastposene. Det forurenses også mer fordi de må ta flere turer med fly fullt av papirposer enn med plastposer.</p>	<p>Spørsmål</p> <p>Spørsmål</p>

<p>Argumentasjon</p>	<p>Hva gjør</p> 	
<p>Argumentasjon</p>	<p>plastikken mot miljøet vårt? Vel, mesteparten av det som ikke blir resirkulert eller pantet havner som oftest i havet vårt. Rapporter viser at hele 15 tonn plast havner i havet hvert minutt og omtrent 275 millioner tonn i året(2015 - 2016). Dette er helt enorme tall. Forskning viser at omtrent 1 million sjøfugler dør hvert år av platen. Det er fordi de tror det er mat og dør av sult. Det er ikke bare sjøfugler som dør men det er også fisker og andre sjøpattedyr. Forskningsrapporter viser at innen 2050 kommer det til å være mer plast enn fisk i havet. Vi kan ikke la dette skje med havet og miljøet vårt, men er det noe vi kan gjøre?</p>	<p>Spørsmål</p>
<p>Argumentasjon</p>		<p>Stiller spørsmål som videre blir besvart gjennom teksten.</p>
<p>Struktur</p>	<p>Bør plastikk forbys? Plastikk er en ting man bruker over alt. Det er plast over alt i hele verden. I butikker, i hjemmet, på fabrikker osv. Men er det noe vi kan bruke i stedet for plast eller bør det forbys? Naturvernforbundet mener at fremtiden ligger i hendene våres. Vi må ta vare på miljøet. De mener at alt av plast som kan erstattes med andre materialer burde bli det og at det må settes en høy miljøavgift til all annen plast bruk slik at folk kjøper mindre plast. En annen løsning må være å bruke nedbrytbare og fornybare ressurser i stedet for plast. Forskere har brukt lang tid på å finne en bra løsning men de har endelig funnet en fremstilling som er billig nok. Det kalles mikrofibrillert cellulose og er et nytt og billig alternativ for plastemballasje.</p> <p>Jeg mener selv at platen ikke kan forbys, men jeg er enig om at det må være en måte å bruke mindre plast på. Jeg håper i snar fremtid at jeg ser mindre plast og mer fornybare materialer i butikker. Jeg synes også at mennesker burde ta mer ansvar for det de kjøper og tenker litt på</p>	<p>Spørsmålene lager en «for det første, for det andre...»-struktur i teksten. Motargumenterende avsnitt</p>

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

	miljøet vårt. Og mest av alt håper jeg at alle ser alvorligheten av plast og resirkulerer den.	Avslutning som oppsummerer egen mening.
--	---	---

Navn på elev: Magnus

Kategorier	Elevtekst	Koder
Argumentasjon	<p>REDD HAVET</p> <p>Visste du at fra 1950 til i dag, er det produsert 8,3 milliarder tonn plast? Det kan sammenliknes med vekten til 80 millioner blåhvaler eller 1 milliard elefanter. Du kan kanskje allikevel tenke at det ikke er så alt for mye; det er tross alt snakk om 8,3 milliarder tonn på 68 år. Det som er skummelt, er at de 4,1 siste milliarder tonnene er blitt produsert siden 2005, noe som er mye! Mennesker har blitt avhengige av plast, og bruker det hele tiden i hverdagen. Det at vi bruker mye plast uten å kildesortere riktig, fører til at mye plast havner i havet. Det er store diskusjoner rundt vår plastforbruk, og om det er riktig å bruke plast eller ikke. Dette finnes det flere argumenter både for og mot.</p>	Spørsmål
Struktur		Innledning som følger instruks fra skriverammen: fortelle hva teksten handler om, og å engasjere leseren
Argumentasjon	<p>Dyrene. Jeg tror vi alle har sett bilder av Gåsenebbhvalen som ble funnet, og som de trodde var syk, og måtte avlives. Det som skjulte seg inne i magen på hvalen, var sjokkerende, og en oppvekker for oss mennesker. Hvalen hadde over</p>	Inkluderende språk. Støttende avsnitt

<p>Struktur</p>	<p>20 plastposer i magen, og døde trolig av sult. Og mange av oss har også sett bilder av sjøfugler på nett, med fullt av plastbiter og mikroplast i magen. Plasten i havet går også ut over dyr som skilpadden og delfin, som ofte vikler seg inn i tau og nett som er i veien, og de får store kjøttsår på kroppen.</p> 	<p>Bilde som eksempel for å underbygge påstanden. Bildet er som en fortelling.</p>
<p>Struktur</p>	<p>Dersom platen ikke blir spist av dyrene, kan det allikevel ha en stor bivirkning på naturen. Grunnen til dette er at plast bruker lang tid på å brytes ned, men når det brytes ned forsvinner det ikke helt.</p> <p>Forskerne har enda ikke funnet ut om det i det hele tatt er mulig å bryte ned microplast. Hvis det ikke er mulig, så må vi faktisk slutte å bruke plast. Hvis vi ikke vil at hele jorden skal bli overfylt av plast, må vi ta kraftige tiltak mot platen. det kan være så enkelt som å slutte å bruke sugerør, eller plastbestikk. Eller å si nei til plastlokk oppå kaffekoppen.</p>	<p>Støttende avsnitt</p>
<p>Struktur</p>	<p>Derimot, er det noen ting man må bruke plast til, F.eks i medisiner trenger man det. Engangshansker og sprøyter er to ting som må være plast. Etter at man har tatt på organer og sugd blod inn i en sprøyte, så kan man ikke bare bruke på nytt, hvis man gjør det, kan det føre til sykdommer som smitter gjennom blod. Det kan også føre til nye sykdommer.</p>	<p>Egne meninger</p>

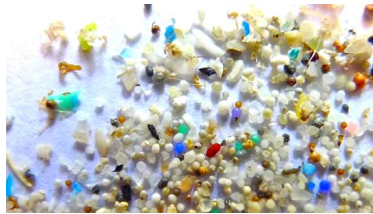
Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling


<p>Argumentasjon</p> <p>Struktur</p>	<p>Jeg mener at det ikke skal så veldig mye til for å stoppe den enorme forsøplingen. Jeg mener at man nesten kan slutte å bruke plast, men at man kan lage unntak, som f.eks i medisin, hvor man trenger plast. Man kan også kildesortere riktig og mye. Man kan også hjelpe til med å gjøre ting som 5 for hvalen, eller andre organisasjoner som jobber med dette.</p>	<p>Motargumenterende avsnitt</p> <p>Avslutning som konkluderer</p>
--------------------------------------	---	--

Navn på elev: Henrik

Kategorier	Elevtekst	Koder
<p>Struktur</p>	<p style="text-align: center;">Plast og miljø</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>Plast er en av, hvis ikke det mest brukte materialet i verden. Uansett hvor du er, kan du se noe som er laget av plast. Søppeldunken utenfor huset, PC-musa på kontoret, såpeflaskene på badet, og mye mer. Selv om vi mennesker bruker mye plast, er vi ikke så gode på å håndtere plastavfallet. Store deler av plasten som ikke blir resirkulert ender opp i havet. Dyr setter seg fast og spiser det. Hvis vi</p>	<p>Tydelig innledning som maler et bilde for leseren.</p>

<p>Argumentasjon</p>	<p>mennesker fortsetter slik, vil det innen 2050 være mer plast enn dyr i havet. Vil det å forby plast hjelpe miljøet og dyrene?, eller kan vi finne en annen løsning?</p> <p>Plastens alder Ifølge miljøagentene er vi nå på en måte i plastens alder, på samme måte som steinalderfolkene levde i steinalderen. En fordel med plast er at det er et lett tilgjengelig materiale, som er billig å transportere og produsere. Det finnes veldig</p>	<p>Spørsmål</p> <p>Diskuterer problemstillingen for og imot.</p> <p>Begrunnelsen kommer før argumentet.</p>
<p>Argumentasjon</p>	<p>mange forskjellige typer plast, med forskjellige egenskaper. Noe tåler mye, noe tåler lite, noe er hardt og noe er mykt. Uansett hva vi skal lage er det alltid en type plast som passer perfekt, det er derfor plast blir brukt så mye. Hvis plast hadde blitt forbudt ville det blitt mye dyrere og vanskeligere å produsere varer. Hoved årsaken til det som gjør plastforsøpling så miljøfarglig er at platen aldri forsvinner. Etter flere hundre år brytes den vanlige platen ned, men da blir det bare til noe som kalles mikropass. Selv om dette kan være praktisk, er det også en av de største miljøproblemene verden har i dag.</p> <p>Forbud mot plast Som sagt blir plast brukt veldig mye i produksjonen av gjenstander. Et eksempel kan være barneleker. De fleste lekene er laget av plast.</p>	




	<p>Hvis vi ikke hadde brukt plast kunne vi eventuelt brukt tre, et lett tilgjengelig materiale. Vi mennesker tenker kanskje på dette som miljøvennlig, men er det egentlig det? Tre er mye tyngre og dyrere å produsere og transportere. Trærne på jorda produserer mesteparten av oksyngassen. Hvis vi hugger ned for store mengder med skog vil det også forurense, men på en annen måte. Skogene lager ikke bare oksygen, de rens også lufta for CO₂, gassen som er hovedansvarlig for den globale oppvarmingen i dag. Å gjøre plast forbudt hadde ikke hjulpet oss mennesker, eller dyrene.</p> <p>Forurensning og miljøproblemer</p>  <p>Hvert sekund blir en stor</p> <p>søppelbil med plast sluppet ut i sjøen, og i 2050 vil det ifølge TV2 være mer plast enn fisk i havet. Som sagt tidligere brytes ikke plasten ned, den blir bare til noe som kalles mikroplast. Dyr setter seg fast og spiser det, og miljøet og habitatene blir ødelagt. I følge miljødirektoratet driver rundt 15% av marint avfall i land og blir liggende på strendene, mens 15 prosent flyter rundt i havet. De 70% som er igjen havner på havbunnen. Plastavfallet inneholder flere typer miljøgifter. Flere av disse stoffene kan påvirke hormonbalansen vår om vi får dem inn i kroppen.</p>	<p>Motargumenterende.</p>
--	---	---------------------------

	<p>Dette kan gi oss høyere blodtrykk, økt sjanse for kreft, minsket læringsevne og mindre fruktbarhet og sexlyst. Det er ikke plasten sin feil at dette skjer, det er oss mennesker. Hvis vi bare hadde greid å håndtere plastavfallet hadde det ikke vært en såpass stor trussel mot samfunnet.</p> <p>For å oppsummere er plast er en av, hvis ikke det mest brukte materialet i verden. Uansett hvor du er, kan du se noe som er laget av plast. Plast er et lett modifiserende stoff som kan lages i alle former og fasonger, det er kanskje derfor vi mennesker bruker så mye av det. Selv om vi bruker så mye plast er vi ikke gode til å håndtere avfallet det bringer. Hvert minutt blir 15 tonn med plast sluppet ut i havet, og innen 2050 vil det være mer plast enn fisk i havet. Dyr setter seg fast og spiser det, som ofte ender med død. Plasten ødelegger ikke bare for dyrene, men også miljøet til oss mennesker. Det er ikke bruken av plast som er problemet, det er måten vi mennesker behandler og håndterer avfallet.</p>	<p>Oppsummerende avslutning.</p>
--	--	----------------------------------

Navn på elev: Hedvig

Kategorier	Elevtekst	Kommentarer
	<p style="text-align: center;">Plast bør bli forbudt!</p> <p>Plast ødelegger havet! Og ikke minst jordkloden vår. Hvert år havner det flere millioner tonn søppel i havet, og plasten utgjør 75% av alt marint avfall. Det produseres også 322 millioner tonn plast per år, som vil si at hver person bruker 44 kilo plast på verdensbasis. Forskere sier at innen 2050 vil det være mer plast enn fisk der. Hva er egentlig grunnen til at all plasten havner der og ikke på land? Og hva er det som gjør at det brukes så mye plast i verden? Går det an å fikse på dette eller eventuelt redusere plastbruken? Hva skal man gjøre, erstatte plasten med noe mer miljøvennlig kanskje?</p> <p>Plasten havner i havet og ødelegger</p> <p>Visste du at hele 95% av plasten vi bruker ikke blir gjenvunnet? Det vil si at kun 5% blir resirkulert. Mesteparten av plasten som ikke blir resirkulert blir som oftest kastet på bakken og regnet fører det med seg til bekker og elver. Deretter havner det i havet. Fisker og andre dyr som lever i havet tror plasten er mat og spiser den, og som oftes dør de. Men det få vet er at mye av plasten i havet bare blir delt opp i mindre biter hele tiden og tilslutt blir til mikroplast. Mikroplast er knøttsmå plastbiter som ligger i vannet som man ikke ser, og det er ofte de som sørger for at dyr dør en sakte, vond død. Marinbiolog Pia Ve Dahlen sier også at</p>	<p>Støttende avsnitt</p>

	 <p>havfruetårer som det kalles, som er små pellets som brukes i plastproduksjonen er noe av det verste. De kan bli funnet på alle strendene i Norge.</p> <p>Dyrene i havet har ikke noe annet valg enn å leve med all den skadelige plasten rundt seg. De kan ikke dra bort fordi plasten er overalt. Hver dag dør det utallig mange dyr. Noen blir selvfølgelig påkjørt av båter, eller skadet av andre dyr, men de fleste dør på grunn av plasten. De vikler seg inn i tau, eller plastposer, og klarer ikke holde seg i bevegelse som fører til død. Dette er et stort problem, og vi bør kvitte oss med det, men hvordan?</p> <p>Hva kan man gjøre for å minske plastbruken?</p> <p>Plast er en helt nødvendig ting, men likevel ikke bra for miljøet. Emballasjen på ekstremt mange matprodukter er av plast, faktisk er hele 40% av det som produseres av plast emballasje. Som regel er det litt for godt pakket inn, noe som er unødvendig. Overalt i butikken er produkter pakket veldig godt inn i plast. I BBC news ble det skrevet om en butikkjede som faktisk skrellet mandariner og la dem i plastbokser før de blir solgt, noe som er et godt eksempel på unødvendig bruk av plast. Sugerør og kopper på restauranter og kafeer er også av plast, disse tingene blir brukt av enormt mange mennesker hver dag. Noen kaster q-tipsen i do, og da ender den nok opp i havet. Men det verste med alle disse plastproduktene som hele tiden brukes er at det er engangsplast. Ingenting av det blir brukt om igjen.</p>	<p>Reflektert</p> <p>Rød tråd i overgang mellom avsnitt</p> <p>Støttende avsnitt med mulige løsninger</p>
--	--	---

Mange tar kanskje med seg engangskopper ut, kaster det **og** nesten alltid ender det opp i havet.

Resirkulering er en godt ting, **og** mange gjør det nok,

men som

det ble

nevnt

tidligere er

det en

veldig stor

del av alt

søppel **som**

ikke blir



resirkulert. Mange tenker nok at alle andre resirkulerer

og da trenger ikke de. **Men** når alle tenke slik er ikke

resirkulering til noe nytte. Neste gang du kaster noe,

kast det i riktig søppel. Bidrar med å ta vare på jorda

vår. Neste gang du går på en kafe la være å ta sugerør

og lokk til plastkoppen, **og** prøv å ikke kaste q-tipsen i

do.

Et annet tiltak som kan gjøres er å forby for eksempel sugerør eller andre plastprodukter vi kan klare oss uten.

Nettopp dette er blitt gjort i noen andre land også. Det

går **også** ann å kutte ned på plastbruk **selv om** man ikke

forbyr det. Legg salaten i en boks i stedet for å pakke

det inn i plastfolie. Pant flasker, **og** ta med egne

handlenett til butikken. Kanskje det går ann å rydde opp

i rotet som allerede er lagd. **Men** da må alle bidra litt!

Hva kan brukes i stedet for plast? Går det ann å erstatte?

Mange butikker har begynt med papirposer i stedet for

plastposer. **Men** er egentlig papirposene bedre? Nei! De

er like ille faktisk. **For det første** er papiret mye tyngre

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

	<p>enn plasten, som vil si at man må kjøre flere ganger for å få det frem, enn det man gjør med plasten og transport forurenses mye. For det andre så hugges det ned mange trær for å lage disse papirposene, og det hjelper ikke akkurat på miljøet det heller, siden trærne renses luften og lager oksygen. For det tredje kan faktisk plastposer bli brukt mange ganger om igjen. De blir ikke ødelagte av for eksempel vann slik som papirposene gjør.</p> <p>Altså plasten har mye lenger holdbarhet enn papiret. Det vil si at plasten er veldig god til å oppbevare ting i, som mat. Thor som var med i episode to i planet plast, og som jobber med å utvikle plast sier at en agurk holder 4 dager uten plasten rundt seg, mens med plast holder den i 14 dager. Det vil si at plasten er nødvendig, og brukes til mye bra. Dessuten er plasten i tillegg mye billigere å produsere. Uten den hadde det vært vanskelig.</p> <p>Men det går faktisk an å erstatte plast ifølge Vegar Ottesen som går jobber ved NTNU (norges-teknisk naturvitenskapelige universitet), med noe annet enn papir. Han sier at det nå jobbes med å finne en annen løsning enn plast, og løsningen finner vi faktisk i naturen, nemlig nanocellulose. Det er et stoff som finnes i naturen og som er helt ufarlig, og faktisk kan spises. Fordelen med dette stoffet er at det brytes ned og ikke er giftig, siden det kommer fra naturen. Det kan lages gjennomsiktig og er bedre for jorda enn det plast er. Ulempen er at det er et veldig vått materiale, opptil 99% av det kan bestå av vann som må fjernes før det kan brukes til for eksempel emballasje. Og igjen er plasten mye billigere å produsere.</p> <p>Plasten er en viktig del av det som produseres og det hjelper oss mye hver dag, men alt i alt kunne vi jo klart</p>	<p>Rød tråd i overgang mellom avsnitt</p> <p>Motargumenterende avsnitt</p>
--	---	--

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

	<p>med litt mindre av det. Ikke brukt emballasje på alt, heller lagt maten i en boks når man kom hjem, som kunne brukes på nytt. Bruke egne handlenett. Og ikke minst resirkulert mye mer. Plasten bør bli forbudt, men det er kanskje litt vanskelig, når den brukes til så mye av så mange. Men det som går ann er å kutte ned på bruken av det. Ta ansvar selv! Alltid resirkuler. Prøv å bruk mindre plast i hverdagen. Husk at vi ikke har en planet B. Vi må gjøre ting bærekraftig, slik at de som kommer etter oss slipper å leve på en planet som har mer plast i havet enn fisk.</p>	<p>Konkluderende avslutning. Følger instruks fra skriverammen til punkt og prikke.</p>
--	--	--

Vedlegg 17: Transkribert intervju med lærer

Varighet: 21 min

Navn på lærer: Ulrikke

I = Intervjuer F = Forskningsdeltaker

1. I: Okei. Ja. Hvis du vil begynne med å beskrive Henrik?
2. F: Henrik, ja. Henrik er en veldig god skriver. Han er nok en elev som satser selv på sekseren. Han er veldig flink til å gjengi stoff, flink til å finne relevante kilder, han har jo et ganske voksent ordforråd. Rikt ordforråd. Kan bruke mye fagord, og har god struktur. Han er veldig ryddig. Det som er hans utviklingspotensial er jo refleksjon.
3. I: Mhm.
4. F: Og å kunne på en måte bruke fagstoff for å – for å underbygge egne meninger hvis han skriver saklig. Og hvis han skriver skjønnlitterært så er det det å på en måte ikke være umoden.
5. I: Ja.
6. F: På en måte, sant? At å forstå liksom den dybden i ting.
7. I: Mhm.
8. F: Det gjelder vel egentlig både skjønnlitteratur og faglitteratur. At han er overfladisk fordi at han er umoden.
9. I: Ja.
10. F: Ikke mer overfladisk enn andre, men ja, sånn som de er.
11. I: Ja.
12. F: Ja. Så han trenger liksom det å så få mer tyngde inn i tekstene, hvis du skjønner.
13. I: Ja.
14. F: At han ja –
15. I: Kan på en måte drøfte stoffet sitt litt?
16. F: Drøfte litt mer, utdype litt mer, gå litt mer inn i ting, skrive lenger om ting.
17. I: Mhm.
18. F: Altså gå litt sånn inn i sånn underliggende årsaker. Ikke ta så lett på ting, ikke sant? Sånn som den der siste teksten han skrev så drøftet han jo og reflekterte nesten ingenting, han bare gjenga stoff. Og når han skal drøfte så gjør han det veldig enkelt, at han går ikke inn i sånn der «jo, men, hvis vi blir flinkere til å resirkulere, løser det egentlig problemet, eller er det noe større?» ikke sant? At av en sekserelev så forventer du at de liksom skal kunne se litt større enn sånn «pant flaska di».
19. I: Ja.
20. F: Ja.
21. I: Absolutt.
22. F: Og det gjør han ikke. Det gjør for eksempel Elev3 som skriver mye slappere, gjør en mye dårligere innsats, er mye flinkere til å se sånn «jo, men selv om jeg resirkulerer så er det liksom noe med det økonomiske systemet, det er noe med de store» – ikke sant, de store – hva skal jeg si – altså industrien, ikke sant? Som tjener penger på dette, og det lages av olje, ikke sant? Han er mye flinkere til å se de tingene der, mens Henrik liksom er for enkel.
23. I: Mhm.
24. F: Så det er vel egentlig det at han skriver egentlig kjempegodt, men at han, ja.

25. I: Ja. Flott. Og Hedvig?
26. F: Hedvig hun er – hun er egentlig nesten en perfekt skriver for sin alder. **At hun vet mye, har mye kunnskap. Og hun òg har et godt – godt og rikt ordforråd. Og hun har en ganske sånn der personlig stil i det hun skriver òg. Hun har et veldig ryddig hode, rett og slett. Og hun har en sånn egen stemme i det hun skriver.** Det som er hennes kanskje når hun skriver skjønnlitterært så sliter hun litt med det at hun har ikke akkurat en «tvist» i fortellingene sine. Altså det er liksom kjedelige – kjedelige tekster. Men det er jo på en måte ikke – det er jo på en måte ikke hennes problem at jeg synes tekstene hennes er kjedelige. For jeg er jo uansett ikke målgruppen, ikke sant, på én måte. Men, ja, at hun – at hun kanskje ikke er en sånn – hun er liksom ikke en virtuos med – med litterære virkemidler, på en måte.
27. I: Ja.
28. F: Så der kan hun sikkert – og jeg tror hun liker å skrive skjønnlitterært, men jeg ser når hun skriver saktekster så synes jeg at hun er – hun er egentlig kjempeflink. Det eneste hun på en måte kan utvikle seg med er jo å så bare gjøre mer av det hun gjør nå. Og skrive mer, og gå dypere inn i ting. Lære seg ting som de ikke har lært – jeg har ikke lært de enda med akkurat sånn hvordan de kan kanskje flette informasjon om kildene inn i teksten, ikke sant?
29. I: Mhm.
30. F: De der tingene der. Men det, altså det er jo fordi vi ikke har kommet til det ennå.
31. I: Mhm.
32. F: Og da får hun – jeg tenker når vi begynner med sånne ting så får hun litt mer å bryne seg på.
33. I: Ja.
34. F: Og da blir det lettere òg å se om hun er liksom, ja. Da tror jeg det blir – hun er en av de som – jeg tror egentlig at hun kommer til å heve seg enda mer i løpet av ungdomsskolen. Hvis hun gjør ingenting nå, og bare liksom hviler på laupet, og så går hun ut med en 5-er.
35. I: Mhm.
36. F: Men hun kan bli veldig god.
37. I: Ja.
38. F: Mhm.
39. I: Bra. Magnus?
40. F: Magnus. Han – han har vel det som som noen av som jeg sikkert kommer til å si òg om en av de andre guttene, at han er litt overfladisk.
41. I: Mhm.
42. F: Og at han ikke har vært så flink til å ordne tankene sine.
43. I: Ja.
44. F: Sant. **At når han skriver skjønnlitterært så er det greit fordi at han har litt sånn festlige ideer.** Og – og han er liksom en litt sånn morsom fyr. Ikke sant?
45. I: Ja.
46. F: Og kommer på sånn litt sånn gøye ting.
47. I: Ja.
48. F: Og da kan han fortelle den historien han har i hodet. Men når han skal skrive faglig...
49. I: Mhm.
50. F: Mhm. Så blir det sånn «hulter til bulter».
51. I: Mhm.
52. F: Eller at han skriver om ting i samme rekkefølge som en kilde han har funnet.
53. I: Mhm.

54. F: Og da blir det for likt kildene, så han klarer ikke å – han har liksom ikke orken til å bearbeide informasjonen fra forskjellige kilder, og gjøre det til sitt eget, og strukturere det.
55. I: Ja.
56. F: Og at ting kommer litt sånn «hulter til bulter».
57. I: Ja.
58. F: Mhm. Det er vel egentlig hans – hans greie. Men han – han er jo òg en – jeg har jo veldig tro på at han kan bedre, enn det han prester – har prestert til nå, men at han – det mangler liksom bare litt.
59. I: Ja.
60. F: Litt – litt struktur, og liksom litt sånn der gjennomtenking av stoffet.
61. I: Ja.
62. F: Og litt bruk av mer enn én kilde og kopiere den.
63. I: Ja.
64. F: Ja.
65. I: Ja.
66. F: Han er nok en av de som jeg tenker, hvis vi skal si noe om sånn skriverammer og sånn, så så tenker jeg at hvis han jobber godt med en skriveramme så ville jo det være veldig nyttig for han, fordi at da kan han samle liksom argumenter fra forskjellige steder, og ja.
67. I: Mhm. Får støtte i det liksom?
68. F: Mhm.
69. I: Mhm. Og Mikal?
70. F: Ja. Eg – egentlig litt det samme med Mikal. At Mikal han – han jobber nok hakket bedre egentlig hvis vi skal sammenligne de. Vet ikke hvor – hvor interessant det er, men hvis vi skal sammenligne med Magnus så tror jeg nok at han jobber bedre enn Magnus.
71. I: Mhm.
72. F: I forkant av en tekst.
73. I: Mhm.
74. F: Men det som han ofte ikke gjør – legger nok arbeid i det er jo å sjekk – og så avkode kildene skikkelig.
75. I: Mhm.
76. F: At han – ja han har gjerne ikke fått med seg all den – han får med seg i grove trekk den informasjonen som skal med. Og forstår den saken han skal skrive om i grove trekk.
77. I: Mhm.
78. F: Men han har ikke – får ikke - detaljene liksom er ikke så nøye for han.
79. I: Mhm.
80. F: Sant. Og dermed så blir av og til det han skriver litt enkelt.
81. I: Mhm.
82. F: Ja.
83. I: Ja. Og Linus?
84. F: Linus han sliter med at han ikke bruker nok ord.
85. I: Mhm.
86. F: At han sier ting på enklest mulig måte, og da er liksom den tingen sagt, og ingen grunn til å utbrodere eller forklare på flere måter, eller å diskutere det noe mer.
87. I: Ja.
88. F: Hans ideal-saktekst består jo egentlig av bare deloverskriftene.
89. I: Mhm.

90. F: Og hvis han skal skrive mye lenger enn det så – så blir det enten veldig avskrift eller veldig rot.
91. I: Mhm.
92. F: Så han òg trenger det med å så jobbe med ting på forhånd.
93. I: Mhm.
94. F: Og forstå. Fordi at det går ikke på arbeidsinnsatsen egentlig, tenker jeg. At for han er ikke en lat fyr.
95. I: Mhm.
96. F: Han er bare – han bare vet ikke helt hva han skal gjøre for å få sortert tankene sine.
97. I: Ja.
98. F: Og det gjenspeiler seg i hele skrivingen hans, ikke sant? At han - ikke så viktig å bruke punktum. Fordi at han klarer ikke å se hvor hen det er naturlig å sette punktumet.
99. I: Mhm.
100. F: Og bare – og det som òg som du kanskje så jeg kommenterte på den siste setningen, altså har du ikke lært på barneskolen at når du har satt punktum så må du jo ha mellomrom?
101. I: Ja.
102. F: Før du begynner på neste liksom, sant? Men det at han plukker ikke opp – han plukker ikke opp de tingene.
103. I: Mhm.
104. F: Og da – da blir det litt rotete. Mhm. Men det er ikke egentlig – han er ikke egentlig lat. Han trenger bare å forstå hva som kreves for å få det til. Så vil nok han gjøre det fordi han er jo egentlig en – han ønsker jo å gjøre det godt liksom.
105. I: Mhm.
106. F: Mhm.
107. I: Og Ludvig?
108. F: Så er det Ludvig. Ludvig har jo – han har jo sine vansker med å starte på ting.
109. I: Mhm.
110. F: Og – og fortsette på ting. Og fullføre ting. Han har lite tro på seg selv. Hva han kommer til å få til selv.
111. I: Mhm.
112. F: Han har veldig lett for å miste fokus på det han gjør. Og han har vanskelig for å feste de egentlig gode tankene han har på et papir.
113. I: Ja.
114. F: At først så er det vanskelig for han å si det som hele setninger, og så er et det vanskelig å tenke at de setningene er rette.
115. I: Mhm.
116. F: Og passer sammen, og kan utbroderes. Og så er det veldig vanskelig å få det ned på papiret.
117. I: Ja.
118. F: Når han klarer det så er han en kjempeflinke gutt. Han har jo – han er jo en sånn der – han har jo god rettskriving, han har alle ting på plass liksom. Men han har ikke verdens rikeste ordforråd, men han har liksom et godt nok ordforråd.
119. I: Mhm.
120. F: Og han er ikke sånn type når han leser selv så er han jo ikke sånn type som liksom sånn kanskje leser mellom linjene.
121. I: Mhm.

122. F: Sant? At han har gjerne ikke fått sekser i sånn litterær analyse av liksom sånn «Karens jul», men han – han er en klok fyr som egentlig tenker mye og forstår mye om verden rundt seg. Men som – at det er vanskelig å helt forstå hvordan han skal feste det på papiret.
123. I: Ja.
124. F: Ja.
125. I: Ja. Det var alle. Og så er det om du har noen tanker, observasjoner eller refleksjoner rundt opplegget og utbyttet av det? Både for elevene og for deg som lærer. Du kan velge hva du vil begynne med.
126. F: Ja. Jeg tenker jo at mange av de elevene som jeg har beskrevet som er ikke på det høyeste nivået de – det er jo – noen av de har jo problemer med struktur, mens et par av de er jo egentlig ganske gode på struktur.
127. I: Mhm.
128. F: Men alle har – alle har det at de – at de har litt – litt sånn – litt sånn barnslig ordforråd på en måte. Eller at de har ikke alle – de har ikke alle ord og vendinger inne. Og du hadde jo et opplegg der de på en måte kunne – både fikk en liste, ikke sant? Med tips om sånn der tekstbindere, ikke sant? Og sånne ting på den skriverammen som de fikk, som jeg tenker var bra. Og jeg så at mange hadde brukt det. Og at det var satt av – kan være – jeg husker rett nå sant med at det var satt av sånn der til sånn der faglige ord og uttrykk?
129. I: Mhm.
130. F: Som de burde bruke.
131. I: Ja.
132. F: At det er veldig bra.
133. I: Fagbegreper.
134. F: Ja, fagbegreper. At det er veldig bra for de for å få ut – for å få ut liksom de fagordene sine.
135. I: Mhm.
136. F: Sant? For det at de har jo lært de.
137. I: Ja.
138. F: Og dere har jo jobbet – dere jobbet jo veldig lenge liksom.
139. I: Mhm.
140. F: Altså du plukket jo opp tråden igjen, ikke sant? Fra noe som de hadde hatt om før.
141. I: Mhm.
142. F: Så jeg tenker at jeg tror at de - når du intervjuer de så tror jeg at de kommer til å føle at de har et utbytte.
143. I: Mhm.
144. F: Og hvis de ikke føler det så er det fordi de ikke helt har forstått at de har hatt det.
145. I: Ja.
146. F: Men jeg tror de har hatt det fordi det har tvunget de til å – det har tvunget de til å tenke litt på forhånd. Det kan gjøre litt vondt, men de har veldig godt av det. Og jeg ser at enormt mange av de har brukt skriverammene når de har jobbet med de.
147. I: Ja.
148. F: Hvis jeg skal si en ting som jeg tror kan ha vært forvirrende for de så er det jo det at det går litt fort.
149. I: Mhm.

150. F: For noen. Fordi at sånn som det er i ungdomsskolen så er det jo sånn at det detter en time ut her og en time ut der. Og det – så du skulle egentlig hatt to uker til tenker jeg. På det opplegget, sånn at du fikk tid til å liksom la ting synke.
151. I: Mhm.
152. F: Og at de liksom fikk øvd seg enda mer.
153. I: Mhm.
154. F: Men jeg synes jo når jeg leste gjennom tekstene òg så synes jeg jo at de - de aller fleste – **det var nesten ingen jeg kommenterte til at de måtte rydde i strukturen for eksempel. I særlig grad.**
155. I: Ja.
156. F: **Og det har jeg alltid vært nødt til før.** At da er det liksom – det er så mange kommentarer jeg har skrevet før der jeg har skrevet sånn «husk ett moment per avsnitt», sant? Og selv om vi har jobbet med det så har de liksom ikke, men det synes jeg at de har blitt flinke til. **Og det skyldes kanskje ikke bare det med skriverammen heller, men hele opplegget sant? Med at de har jobbet med disse her korte sånn instastory-tingene, ikke sant? At du har gjort flere ting enn bare den skriverammen.** For skriveramme har vi jo hatt før, det er jo liksom ikke en helt ny oppfinnelse. Men at denne gangen har de virkelig begynt å bruke den. Og når jeg så den ene skriverammen første gangen så syntes jeg egentlig at den var litt komplisert.
157. I: Ja.
158. F: Men de har brukt den. **De har fått øvd seg, og de har fått skrevet sammen med deg, og de har jo skrevet to og to.** Og sånn som Ludvig, som jo er en sånn svak skriver, når han endelig kom i gang og skulle skrive den siste teksten sin...
159. I: Mhm.
160. F: Må drikke litt for nå kjenner jeg at... (lager harkelyd for å demonstrere at hun er tørr i halsen)
161. I: Ja.
162. F: Ja, **når han endelig kom i gang og liksom skjønnte hvordan dette skulle løses så ble han litt sånn ivrig,** og sier at «ja, jeg skal lete etter den som jeg og Mikal skrev sammen». At han brukte den som kilde. At han kom på liksom «å, jeg har jo noe», ikke sant?
163. I: Ja.
164. F: Og jeg så at han hadde kopiert noe og lagt den til som kilde.
165. I: Ja.
166. F: Og det har de jo til og med lov til på eksamen. Altså de har jo lov til å bruke tidligere tekster som kilder.
167. I: Mhm.
168. F: Men da kunne han liksom ta fatt i noe han hadde gjort allerede. At han skjønnte liksom – **at da har han fått en sånn støtte underveis.**
169. I: Mhm.
170. F: Med å skrive sammen med en venn. Og så har han liksom klart å overføre det til når han skal jobbe med teksten selv. Og du ser jo det òg når de har skrevet de saktekstene at de fleste har jo plukket opp litt fra den der – noen har jo brukt de samme bildene som du hadde til forslag i den instastory.
171. I: Ja.
172. F: **Og at de bruker de som sånn tekststrukturerere, ikke sant? At de har de ved siden av sitt avsnitt som en sånn historie og så har de skrevet liksom litt.** Og alle – alle bruker vel deloverskrifter.
173. I: Mhm.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

174. F: Og alle har forstått – alle hadde avslutning. Selv om noen hadde litt sånn triste avslutninger, sant? Og sånn, så hadde alle en avslutning. Og stort sett så var alle avslutningene i hvert fall middels.
175. I: Mhm.
176. F: Ikke sant? Og det var ikke alle sånn geniale, og noen hadde kanskje blandet inni at de liksom hadde et nytt moment med plutselig, eller litt sånn «som jeg tidligere har sagt». **Men de hadde likevel en avrundning av teksten.**
177. I: Ja.
178. F: Og veldig mange hadde også en sånn ingress.
179. I: Mhm.
180. F: Sant, **noen hadde litt spennende ingress òg. Og mange startet med spørsmål.**
181. I: Mhm.
182. F: Sant, fordi de forstår at det er gøy. Og veldig mange hadde jo sånn moraliserende, ikke sant? At de liksom ville «er det virkelig dette vi vil?».
183. I: Ja.
184. F: «Ødelegge verden». **Og så ser jeg jo også at de som har skrevet de tekstene om plast at de har – at de har fått det bedre til, enn de som skrev om sult, for eksempel. Fordi de har ikke øvd seg på å skrive tekster om sult. Og dermed så har de kopiert mye.**
185. I: Ja.
186. F: Mens - mens de som - altså for det blir jo veldig fristende å kopiere fra kildene, men kilden kan si det tusen ganger bedre enn meg selv.
187. I: Mhm.
188. F: Mens de som har skrevet den om plast de har hentet – de har sugd det litt mer ut ifra seg selv. At de kommer også med sånn vendinger sånn årh, nå har jeg hørt akkurat denne tusen millioner ganger, men – men det er jo – men de har likevel ikke kopiert, det er bare det at det er en opplysning som har satt seg hos de.
189. I: Mhm.
190. F: Sånn at ja, de velger å ta det med at alle har fått med seg liksom hvor mye tonn, og...
191. I: Ja.
192. F: mer fisk enn plast i havet, nei mer plast enn fisk og, ja. Mhm.
193. I: Hva tenker du – du var jo ikke i den timen, men det å skrive sammen med de. **Jeg skrev jo fremme på skjermen med de.**
194. F: **Jeg tenker at det er slitsomt.**
195. I: Mhm.
196. F: Fordi at de finner på ting der og da...
197. I: Ja.
198. F: ...som du liksom må prøve å gjøre det beste utav.
199. I: Mhm.
200. F: Så jeg tenker at det er slitsomt, men at det er **veldig lærerikt for de.** Altså de – for det er jo en klasse – det kommer nok litt an på klasse til klasse, men de er jo en klasse som ønsker å bidra.
201. I: Ja.
202. F: **Og når du bidrar så føler du – får du litt eier...skap også. Og timen blir ikke kjedelig fordi det at det handler litt om deg òg, sant?**
203. I: Ja.
204. F: Så alle synes jo det er liksom, ja. Så – så jeg tenker jo nok at det har vært – at det er nyttig for de.
205. I: Mhm.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

206. F: Mhm.
207. I: Og...
208. F: For du var jo og litt sånn etter den timen så var du jo litt sånn – fordi når du kom timen etterpå så virket det jo som de ikke hadde forstått den der skriverammen allikevel.
209. I: Ja.
210. F: Men de hadde jo egentlig det.
211. I: Ja.
212. F: Men de bare – de trenger liksom bare å så få koble det på igjen. Sant? At «åja, det var liksom sånn», sant? Ja.
213. I: Ja. For de skrev jo inne i skriverammen, ja, så de trenger veldig gjentakende å ha den...
214. F: Trenger å få det litt gjentatt, ja. Og det er jo det – det var jo det eneste med det prosjektet, sant? At det var ambisiøst på den måten at i ungdomsskolen så detter det jo liksom ut litt timer. Så du skulle hatt litt lenger tid, men alt i alt så tenker jeg at det har vært godt utbytte. Ja.
215. I: Og for deg? Som lærer?
216. F: Ja, for meg som lærer så så har det vært egentlig – fordi at jeg er jo litt sånn gammel lærer. Altså jeg ble jo norsklærer lenge før noen hadde vist meg en skriveramme av noe som helst slag. Så at for meg så har det jo vært en sånn repetisjon av av at det kan være en – for før har jeg veldig mye gitt det til de.
217. I: Mhm.
218. F: Og vist det av og til så har jeg liksom sånn «ja, nå skal vi først klippe opp denne teksten og sette den sammen igjen. Og så skal dere få en skriveramme.» Og så – men du har jo jobbet grundigere med det egentlig enn det jeg har gjort. Særlig når du har brukt de der bildefortellingene i tillegg. Altså at du har jobbet enda mer enn meg med den strukturen, og begynt veldig enkelt.
219. I: Ja.
220. F: Og gitt de mange eksempler, ikke sant? Og nå kan vi jo det også at vi kan legge ut mye i Classroom og sånn. Før måtte vi jo kopiere opp alt av...
221. I: Ja.
222. F: Så så jeg tror nok at jeg kommer til å så – å så bruke de skriverammene som du har laget når de skal skrive saktekst neste gang.
223. I: Ja.
224. F: Og hvis de skal – hvis - for de skriver jo argumenterende tekster ganske ofte. I hvert fall kan de velge en oppgave som er en argumenterende tekst.
225. I: Mhm.
226. F: Og jeg ser jo at mange av de har jo og inne det med å så skrive en sak – altså skrive saklige tekster som ikke er så argumenterende.
227. I: Mhm.
228. F: At de, ja. At de klarer liksom å så – å så strukturere det også.
229. I: Mhm.
230. F: Mhm.
231. I: Så bra.
232. F: Ja. Det er jo bra.
233. I: Ja. Ja, da tror jeg vi er ferdig.
234. F: Ja.
235. I: Tusen takk.
236. F: Mhm.
237. I: Skal vi se. (leter etter av-knapp).

Vedlegg 18: Elevevaluering av skriveprosjekt

Elevevaluering av skriveprosjekt

Gul kode: Sier noe om tekststruktur

Rød kode: Sier noe om samskriving

Blå kode: Sier noe om fagbegreper som elevene nevner

Rosa kode: Sier noe om formålet med skrivingen.

1. Hva har du lært?

- **Elev1:** Jeg trodde det ikke var så ille angående sult i verden, men det viste seg at det var mye verre enn det jeg hadde trodd. Også har jeg lært hvordan man skriver en argumenterende tekst.
- **Hedvig:** Jeg har lært mye mer om hvordan man skriver en argumenterende tekst. At den må planlegges og struktureres. Jeg lærte også en del mer om temaet plast, siden vi skrev mye om det.
- **Elev2:** Jeg har lært mer om sult.
- **Henrik:** -Jeg har lært mer om hvordan man kan sette sammen en tekst ved bruk av skriveramme og litt om oppbygningen om en argumenterende tekst.
- **Elev3:** Jeg har lært hvordan jeg skal skrive en tekst rik på informasjon og godt oppsett, jeg har også lært å være forsiktig med kildene jeg bruker.
- **Elev4:** Jeg har lært mer om plast og hvordan og hva som skjer når den havner i havet.
- **Elev5:** Jeg har lært å skrive en argumenterende tekst og hvordan man kan skrive den best mulig.
- **Elev6:** jeg har lært hvordan man skriver en argumenterende tekst og hvorfor det er viktig og kunne skrive en argumenterende tekst
- **Elev7:** Jeg har lært at plast er et mye større problem enn det jeg trodde
- **Magnus:** Jeg har lært og skrive en argumenterende tekst og å bruke skriveramme.
- **Elev8:** Jeg har lært hvordan jeg setter opp en skriveramme og lært at jeg kan bruke fagbegreper for å gjøre teksten min bedre.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

- **Elev9:** Eg har lært åssen man skal skrive en argumerende tekst.
- **Elev10:** = Eg har lært om hvordan man skrev argumentere i en tekst og eg har lært meg ekstremt masse av plast og sånt.
- **Elev11:** jeg lærte litt mer om hvordan man skulle skrive en argumenterende tekst om som angår en bestemt sak.
- **Elev12:** Hva en argumenterende tekst.
- **Elev13:** Jeg har lært meg ekstremt mye om mat og
- **Elev14:** Jeg har lært hvordan vi skriver argumenterende tekster, om forskjellige typer argumenter, og mer om plast i havet og naturen.
- **Mikal:** Jeg har lært hvordan man skriver en god og ryddig argumenterende tekst samt bruke skriveramme.

2. Hva synes du fungerte best med opplegget om argumenterende skriving, og hvorfor fungerte dette bra?

- **Elev1:** Jeg synes det at man kunne velge hva man ville skrive om på skriveøkten. Vi fikk god hjelp med hvordan man skriver en argumenterende tekst, og rekkefølgen på avsnittene. Jeg synes også at jeg fikk det bedre til når vi hadde skrevet en argumenterende tekst sammen to og to, og når vi laget en liten tekst sammen i klassen, når vi elever kom med forslag om hva som kunne være med i teksten. Jeg tror det fungerte bra for meg fordi jeg lærer ikke så godt alene og jeg klarer mer når jeg jobber sammen med noen, siden da diskuterer vi med hverandre.
- **Hedvig:** Jeg synes det som fungerte best var når vi fikk lese litt og skrive en tekst om et tema, for og øve oss på å bli bedre til å skrive argumenterende tekster
- **Elev2:** Jeg synes det var best når vi fikk gjøre noe selv (annet enn å skrive) som den timen når vi fant søppel ute eller når vi lagde instastorier. Jeg likte dette godt fordi da husker jeg det vi lærte myyyyyyyyye bedre :)
- **Henrik:** Jeg synes det var bra når hele klassen skrev sammen i en tekst fordi da var alle inkludert og det ble en god variasjon.
- **Elev3:** Jeg synes alt fungerte bra, du var en veldig god lærer :)
- **Elev4:** Jeg synes det fungerte bra når jeg skrev om plast.
- **Elev5:** Jeg synes det fungerte best med den skriverammen siden da kan du få hjelp med starte å skrive.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

- **Elev6:** Jeg likte å se på planet plast og jeg synes jeg lærte mye av denne serien og de sa og lagde bilder på hvorfor vi ikke måtte kaste søppel i havet.
- **Elev7:** Jeg synes at selve skrivingen og finne informasjon gikk bra. Fordi jeg liker litt mere sånn «praktiske» oppgaver enn å bare sitte å høre på en lærer snakke
- **Magnus:** Skriverammen fordi den gjorde det veldig mye enklere å skrive tekster.
- **Elev8:** Jeg synes at argumentene fungerer best siden det gir deg et slags innblikk i hvordan det er nå eller hvordan det var før.
- **Elev9:** Ja
- **Elev10:** = at jeg
- **Elev11:** Jeg er ikke helt sikker, men kanskje det me å skrive selve teksten eller skrive inn i den der skriverammen.
- **Elev12:** Det gikk bra for at vi hadde en god lærer
- **Elev13:** Jeg likte best da vi fikk kakao og gikk ned og plukket søppel. Etter dette skrev vi en tekst
- **Elev14:** Jeg synes det fungerte best når vi skrev egne argumenterende tekster, og fikk planlegge teksten med skriveramme. Da lærte jeg hvordan jeg skulle planlegge og forberede meg på å skrive en tekst.
- **Mikal:** Jeg synes at skriveramme fungerte bra fordi det var lett og forstå og det hjalp meg med teksten.

3. Hva opplevde du som vanskelig? Hvorfor var dette vanskelig/utfordrende?

- **Elev1:** Jeg opplevde det litt vanskelig i slutten på skriveøkten når jeg hadde hatt det meste med i teksten, og måtte finne ny informasjon og hvor jeg skulle plassere det i teksten.
- **Hedvig:** Komme på hvor i teksten jeg ville skrive hva
- **Elev2:** Det var vanskelig å skrive tekster hele tiden
- **Henrik:** Å blande fakta og argumenter i en tekst synes jeg var vanskelig.
- **Elev3:** Å komme på med ideer, men utenom det var alt bra
- **Elev4:** Det som var mest utfordrende var innledning og å starte et avsnitt.
- **Elev5:** det var vanskelig og øve mye hjemme så jeg endte opp med og se resten av episodene planet plast.
- **Elev6:** jeg synes selve «Prøvedagen» var vanskelig

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

- **Magnus:** I starten var det litt vanskelig å i det hele tatt forstå hvordan en argumenterende tekst er bygd opp.
- **Elev7:** Jeg synes det var vanskelig å bruke temasetninger.
- **Elev8:** Og starte teksten.
- **Elev9:** = eg opplevde det som er vanskelig at hva er det forskjellig argumenterende tekst og hva betyr det forskjellig.
- **Elev10:** Det var litt vanskelige ord i de skriverammene som jeg ikke forsto med det første men forsto det etter hvert, når jeg ble fortalt hva de betydde.
- **Elev11:** Alle innleggene på classroom.
- **Elev12:** Det jeg opplevde som vanskelig var instagram postene
- **Elev13:** Jeg synes det var vanskelig å finne ut hvilken type argument som passet best inn i setningen/avsnittet.
- **Mikal:** Jeg synes det var litt vanskelig å finne mye fakta

4. Hvorfor var dette vanskelig/utfordrende?

- **Elev1:** Jeg vet egentlig ikke helt hvorfor det var vanskelig, men det tror jeg er forskjellig fra person til person.
- **Hedvig:** Det var vanskelig fordi flere ting passet inn flere plasser, og da må man tenke godt gjennom hvor det passer inn best
- **Elev2:** Fordi jeg ikke hadde noe inspirasjon for å gjøre det.
- **Henrik:** Fordi det var ikke så lett å vite hvor mye du skulle ha av de enkelte tingene og hvordan du skulle blande dem korrekt.
- **Elev3:** Jeg er ikke så kreativ :)
- **Elev4:** Jeg tror det kan være utfordrende fordi at man ikke har god nok selvtillit og når du begynner så blir du misfornøyd og hvisker det bare vekk.
- **Elev5:** Fordi jeg ikke hadde tid og jeg er dårlig på og øve
- **Elev6:** fordi jeg slet med å komme på gode setninger
- **Magnus:** Det var bare litt forvirrende. Men med hjelp etter hvert ble det ganske lett.
- **Elev7:** Det var vanskelig siden jeg visste ikke helt når jeg skulle bruke dem og hvordan de skulle skrives.
- **Elev8:** Siden du vet ikke ka du skulle skrive.

Argumenterende skriving som grunnlag for tekstutvikling

- **Elev9:** = fordi noen ord forstå/vanskelig jeg ikke og vet ikke hva betyr det forskjellig argument.
- **Elev10:** Rare navn på ordene.
- **Elev11:** For det var vanskelig for det var vanskelig og finne det rette dokumentet.
- **Elev12:** Jeg følte det ble stress med rekkefølge å sånn, men likevel veldig gøy. Angrer ikke på at jeg leste høyt
- **Elev13:** Det var vanskelig fordi det ikke alltid var så lett å se hvor det passet best med de forskjellige type argumentene.
- **Mikal:** Det var vanskelig fordi det gikk mye i det samme eks. det stod mye om hvor mye plast som kom i havet og hvor mye fisk som døde av det

5. Hva kunne vært gjort annerledes?

- **Elev1:** Jeg kunne kanskje ha skrevet en litt lenger tekst, og forklart litt mer grundig.
- **Hedvig:** Vi kunne gitt tilbakemeldinger på hverandres tekster av og til (proffessorientert skriving savner Guro)
- **Elev2:** Vi kunne gjort mere fysiske ting som når vi var ute og mindre oppgaver ;)
- **Elev3:** Kanskje skrevet merr, å ikke bruke så mye tall
- **Elev4:** Det som kunne vært annerledes er at jeg kan få bedre selvtillit og stole mer på meg selv når jeg skriver.
- **Elev5:** vi kunne sikkert sett en episode mer med planet plast men det var et veldig bra opplegg.
- **Elev6:** fått litt mere tid til å planlegge?
- **Magnus:** Vet ikke.
- **Elev7:** Jeg synes alt ble gjort bra.
- **Elev8:** Skrevet mitt
- **Elev9:** = At me skulle ikke har lært argumenterende tekst.
- **Elev10:** Jeg er ikke helt sikker...
- **Elev11:** Ryddigere classroom innlegg.
- **Elev12:** vet ikke egt jeg likte egt alt
- **Elev13:** Vi kunne skrevet en argumenterende tekst for øving, og samarbeidet om å gjøre teksten bedre i grupper.
- **Mikal:** Ingenting