

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og norskdidaktikk

Mai 2020

«Man får liksom dobbel hjerne»

En kvalitativ studie av hvordan fire læringspar benytter samskriving som et verktøy i arbeidet med en argumenterende tekst.

Ida-Kristin K. Johansen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Det er en første gang for alt, og det har dette året vært et klart bevis på, med masterskriving og lærerjobb. Veien blir til mens man går, noe det er god læring i, og som har gitt meg en bratt læringskurve med enorm mestringsfølelse både i forhold til studier og karrierevalg. Året som har gått har ikke bare vært uproblematisk. Det har vært lange arbeidsdager, med av og til seine kvelder på arbeidsbenken, og andre ganger tidlige morgener. Likevel synes jeg alle nedfelte arbeidstimer har vært verdt det – for jeg har vært i en unik situasjon og fått lære så mye fint og viktig, som jeg kan ta med meg videre ut i lærerjobben. Jeg er stolt og glad for å endelig kunne si at et femåring masterstudie nå står ved veis ende, og det er flere som har hjulpet meg på veien. Dere vil jeg gjerne takke!

En varm takk går til min veileder Anne Kristine Øgreid som har hjulpet meg i land med denne oppgaven. Du har gitt meg konstruktive innspill og tilbakemeldinger på tekst, og bidratt med ulike tanker underveis i skriveprosessen – alltid på en imøtekommende måte! Jeg har lært mye nytt om argumentasjon og oppgaveskriving, takket være deg.

Takk til «Solbakken barneskole» for at jeg fikk gjennomføre studien min i en klasse hos dere. En spesiell takk går til elevene «Marte», «Stine», «Mona», «Lilly», «Noah», «Martin», «Jon» og «Simen» som stilte opp som informanter, og for at dere gjorde arbeidet med undersøkelsen til en veldig fin opplevelse.

Til slutt vil jeg utrette en stor takk til mamma og pappa som alltid er min største heiagjeng. En ekstra takk til mamma som har lest korrektur på oppgaven min.

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt om samskriving er et formålstjenlig verktøy å bruke for å jobbe med argumenterende skrijving på grunnskolens mellomtrinn, ved å utforske problemstillingen: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?».

Studien er en kvalitativ studie, og forskningstilnærmingen kan betraktes som et pedagogisk designeksperiment bestående av tre faser: Først en forberedende fase hvor et teoribasert undervisningsopplegg ble utformet. I den neste fasen ble dette opplegget prøvd ut i en klasse med 23 elever på 5. trinn. Til sist ble elevtekstene analysert. I tillegg ble utvalgte elever intervjuet for å skaffe en dypere innsikt i deres tanker og erfaringer rundt en slik skriveoppgave.

Teorier om demokratisk danning, kritisk tenkning, argumentasjon, i tillegg til skolens grundokumenter danner oppgavens teoretiske rammeverk, og utgjør det didaktiske fundamentet for undervisningsopplegget.

I det teoribaserte undervisningsopplegget er det lagt vekt på at elevene skal skrive en argumenterende tekst sammen i par. Gjennom forarbeidet, som innebærer gjennomgang og undervisning i argumentasjon, idémyldring i plenum og arbeid med tenkeramme, får elevene direkte undervisning i strategier for å planlegge oppbyggingen av en argumenterende tekst. I den påfølgende samskrivingsoppgaven er elevene nødt til å samhandle, argumentere og reflektere, for å finne veien fra start til mål. I tillegg til å få støtte fra hverandre eller lærer, har elevene tilgang til støttende materiell i form av tenkeramme og vurderingskriterier som skaper en global tekststruktur.

Elevene uttrykte positivitet og glede rundt det studerte undervisningsopplegget. Analysen viser at elevene har klart å konstruere tekster hvor de inkluderer argumenter for og imot en sak. I tillegg kommer det frem i tekstene at elevene har klart å fremsette motargument som blir tilbakevist. Analysen viser imidlertid at elevtekstene dominerer av svakt funderte påstander, som ikke blir tilstrekkelig begrunnet.

Å arbeide med argumentasjon er avgjørende når skolen skal nærme seg tekst i et kritisk perspektiv, og på den måten stimulere og utvikle elevenes demokratiske danning. Min designstudie er et bidrag som viser en måte lærere kan arbeide med argumentasjon på i dette perspektivet i grunnskoleopplæringen.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master thesis I have been exploring whether co-writing is a useful tool in argumentative writing at the elementary school level, exploring the issue: “Research shows that students have difficulty finding counter-arguments. Will the counter voices become clearer when students write together in pairs?”

The undergone study is a qualitative study and the research approach can be regarded as an educational design experiment consisting of three phases: First, a preparatory phase in which a theory-based teaching approach was designed. In the next phase, this program was tested in a class with 23 pupils in the 5th grade. Finally, the students texts were analyzed. In addition, selected students are interviewed to gain a deeper insight into their thoughts and experiences around such a writing assignment.

Theories of democratic formation, critical thinking, argumentation, as well as the school’s foundational documents form the thesis theoretical framework and creates the didactic foundation of the educational program.

In the theory-based educational design, it is emphasized that students should write an argumentative text together in pairs. Through the preliminary work, which involves reviewing and teaching argumentation, brainstorming ideas in plenary and an using a cognitive frame, students are given direct instruction in strategies for planning an argumentative text. In the subsequent co-writing assignment, students are required to interact, argue and reflect to find their way from start to finish. In addition to receiving support from one another or a teacher, students have access to supportive material in the form of a cognitive frame and assessment criteria that creates a global text structure.

The students expressed positivity and joy around the studied teaching program. The analysis shows that the students have been able to construct texts where they include arguments for and against a case. In addition to that, it is stated in the texts that the students have managed to make a counter-argument that is later refuted. However, the analysis shows that the students texts are dominated by weakly founded statements that are not sufficiently justified.

Working with argumentation is crucial when the school is to approach text in a critical perspective, thereby stimulating and developing students' democratic formation. My design study is a contribution that illustrates a way teachers can work with argumentation in this perspective in elementary school education.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
.....	9
1 INNLEDNING	10
1.1 KORT PRESENTASJON AV PROSJEKTET	10
1.2 BAKGRUNN	10
1.3 PROBLEMSTILLING	12
1.4 AVGRENSNINGER	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2 TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1 LÆRINGSTEORETISKE PERSPEKTIV	14
2.2 ARGUMENTASJON OG DEMOKRATISK DANNING.....	15
2.3 KRITISK TENKNING OG DEMOKRATISK KOMPETANSE.....	18
2.4 HVA ER ARGUMENTASJON?.....	19
2.4.1 Hva vet vi om elevers argumenterende skriving?.....	20
2.4.2 Hvorfor er motargumentasjon så vanskelig?.....	23
2.4.3 Hvordan jobbe med argumentasjon?	25
2.5 TOULMINS ARGUMENTASJONSMODELL.....	30
2.6 SAMSKRIVING	32
2.6.1 De ulike «stemmene».....	34
2.6.2 Samskriving og argumentasjon – «den kognitive konflikten».....	35
2.7 OPPSUMMERING TEORIKAPITTEL.....	37
2.8 FRA TEORI TIL DESIGN	38
3 DESIGN AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG	39
3.1 VALG AV TEMA FOR SKRIVNINGEN	39
3.2 I THOUGHTS SOM RAMME FOR UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	40
3.3 ARBEID MED TENKERAMME I PAR.....	41
3.4 KLASSESAMTALEN	41
3.5 TEKSTBEHANDLING OG SAMSKRIVING.....	42
3.6 HVORDAN ER TEKSTENE ORGANISERT?	43
3.7 OPPSUMMERING	44
4 METODE	45
4.1 INTRODUKSJON	45
4.2 FORSKNINGSDESIGN	45
4.2.1 Kvalitativ forskningsmetode	45
4.2.2 Metodisk tilnærming	47
4.2.3 Pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming.....	47
4.2.3.1 Min undervisningsdesign.....	48
4.3 INNSAMLING AV DATAMATERIALET	49
4.3.1 Utvalg av informanter	49
4.3.2 Gjennomføring.....	50
4.3.3 Intervjuguide.....	50
4.4 BEARBEIDELSEN OG ANALYSE AV DATA	51
4.4.1 Toulmins argumentasjonsmodell	51
4.4.2 Transkribering.....	52
4.4.3 Memoskriving	53
4.5 FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	53
4.5.1 Studiens validitet.....	54

4.5.2 Pålitelighet	57
4.6 ETISKE RETNINGSLINJER	59
4.6.1 Forskerrollen	60
4.7 OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET	61
5 ANALYSE.....	62
5.1 INTRODUKSJON	62
5.2 KONTEKSTEN	63
5.3 ANALYSE AV ELEVTEKSTER	63
5.3.1 Presentasjon av elevtekst 1 – Marte og Stine.....	63
5.3.2 Teksten	64
5.3.3 Analyse av elevteksten.....	64
5.3.4 Presentasjon av elevtekst 2 – Noah og Martin.....	66
5.3.5 Teksten	67
5.3.6 Analyse av elevteksten.....	68
5.3.7 Presentasjon av tekst 3 – Jon og Simen.....	69
5.3.8 Teksten	70
5.3.9 Analyse av elevteksten.....	70
5.3.10 Presentasjon av elevtekst 4 – Mona og Lilly.....	72
5.3.11 Teksten	72
5.3.12 Analyse av elevteksten.....	73
5.3.13 Sekundærtetekstene.....	76
5.4 OPPSUMMERING AV ELEVTEKSTENE	76
5.5 ANALYSE AV INTERVJUENE.....	77
5.5.1 Motargumentasjon – Marte og Stine.....	77
5.5.2 Samskriving – Marte og Stine.....	78
5.5.3 Motargumentasjon – Noah og Martin.....	80
5.5.4 Samskriving – Noah og Martin.....	81
5.5.5 Motargumentasjon – Jon og Simen.....	83
5.5.6 Samskriving – Jon og Simen	84
5.5.7 Motargumentasjon – Mona og Lilly.....	86
5.5.8 Samskriving – Mona og Lilly.....	87
5.6 OPPSUMMERING AV INTERVJUENE.....	88
5.7 HOVEDFUNN	90
6 OPPSUMERENDE DRØFTING	91
6.1 INTRODUKSJON	91
6.2 MINE FUNN I LYS AV BEGREPENE ARGUMENTASJON, DEMOKRATISK DANNING OG KRITISK TENKNING	92
6.3 SAMSKRIVING SOM VERKTØY I ARBEIDET MED ARGUMENTERENDE SKRIVING	95
6.4 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	99
7 AVRUNDING	101
LITTERATURLISTE	103
VEDLEGG.....	112

Tabeller og figurer

Figur 1: Vurderingskriterier for den argumenterende teksten.....	43
Figur 2: Forenklet form av Toulmins argumentasjonsmodell.....	52
Figur 3: Elevtekster med tittel, fiktive navn og antall ord.....	62
Figur 4: Analyseeskjema for teksten til Marte og Stine.....	65
Figur 5: Analyseeskjema for teksten til Noah og Martin.....	68
Figur 6: Analyseeskjema for teksten til Jon og Simen.....	70
Figur 7: Analyseeskjema for teksten til Mona og Lilly.....	74

«Argument is important because it rehearses in public life the various sides to a problem or a point of dispute. It's very identification of the sore points, or the points of tension in a culture or an individual's emotional life, is the first stage of solving a problem»

Richard Andrews, 2009, s. 22.

1 Innledning

1.1 Kort presentasjon av prosjektet

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie hvor formålet er å undersøke hvordan elever argumenterer skriftlig i norskfaget, og om samskriving er et formålstjenlig verktøy til å styrke mellomtrinnslevers kompetanse i å skrive argumenterende tekster. Studien er basert på intervjuer av elever, observasjoner og analyser av elevenes tekster. Gjennom intervjuene, observasjonene og analysene vil jeg undersøke hvordan elevene utbygger og tilbakeviser argumenter, og hva slags styrker og svakheter samskriving kan ha i arbeidet med de argumenterende tekstene.

1.2 Bakgrunn

Å utvikle seg som deltaker i et demokrati innebærer en dannelsingsprosess. Laila Aase (2005, s. 17) har definert danning som det å kunne «delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer». Videre snakker Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005, s. 22) om danning i forbindelse med *tilgangskompetanse*, som i norskfaglig sammenheng handler om å gi elevene forutsetninger for å få tilgang til sentrale tekststrukturer og maktposisjoner. For å få tilgang til sentrale tekststrukturer og for å kunne delta i den offentlige debatten, må elevene lære å skrive for ulike formål. Å argumentere skriftlig og muntlig er helt sentralt innen denne samfunnsdiskursen, men det har også vist seg å være en utfordrende sjanger for elever både nasjonalt og internasjonalt (Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1988; Berge, 2005a; Igland, 2007).

Norskfaget har i de tidligste læreplanene blitt anerkjent som et kultur- og redskapsfag. Mot slutten av 1900-tallet fikk norskfaget et bredere mandat, dette førte til at danning inngikk som et nytt overordnet mål. Norskfaget har sådan fulgt samfunnsendringene og gått fra å være et redskapsfag til å omfatte noe mer. Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 ble det lagt fokus på at man skulle jobbe med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det overordnede målet for reformen var at alle elever skulle tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.d.). Reformen har blitt anerkjent som en literacy-reform, og slik Skjelbred (2010) og Berge (2005b) definerer det, er literacy noe som griper inn i både redskaps- og danningssiden ved norskfaget. Hamre (2017, s. 21) hevder at norsk som redskapsfag dreier seg om at norskfaget skal gi elevene den kunnskapen og kompetansen de trenger for videre skolegang og studium,

og for å kunne delta i arbeidslivet og samfunnslivet. Videre hevder Hamre (2017, s. 21-22) at norskfagets redskapsside står i et produktivt spenningsforhold til danningssiden av faget. Ifølge Hamre (2017, s. 37) kan danningperspektivet i norskfaget minne om at skolen ikke bare er en forberedelse på et liv etter skoletiden, men at skolen er en modell for det samfunnet vi ønsker at elevene til slutt skal bli en del av.

Dagens samfunn er preget av stor informasjonsflyt, og det er ikke til å stikke under en stol at teknologien har endret livene våre betraktelig de siste 20 årene. Dette forutsetter at vi trenger barn og unge som er reflekterte, tenker kritisk, er utforskende og kreative. Med tanke på at klasserommet skal speile samfunnet ellers, er det mer aktuelt nå enn noen gang at skoler endrer fokus. Med Fagfornyelsen som trer i kraft fra august 2020 blir kritisk tenkning og refleksjon vektlagt ytterligere, enn i de tidligere læreplanene. Schjelderup (2012) hevder at man kan utvikle elevenes kritiske tenkning gjennom å jobbe med argumentasjon i undervisningen. Hun er opptatt av at læreren gjennom spørsmålsstilling tvinger elevene til å tenke gjennom premissene for sine argumenter. På den måten blir elevene over tid trent i å kunne gjenkjenne premisser i hverandres argumentasjon, slik at de kan vurdere holdbarheten i argumentasjonen, og kan være bedre rustet til å begrunne egne standpunkt og imøtegå motargument (Schjelderup, 2012).

Halliday og Martin (1993) fremhever viktigheten av å lære elever å uttrykke seg innenfor de fagrelevante uttrykksmåtene, og at dette kan bidra til å motarbeide sosial reproduksjon. Videre hevder de at evnen til å mestre skriftlig argumentasjon kan være en avgjørende faktor som åpner eller lukker dører når elevene skal videre i et utdanningssystem og ut i ulike yrkespraksiser. I Kunnskapsløftet blir argumentasjon og meningsbryting nevnt eksplisitt som kompetanser elever skal utvikle i løpet av skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Berge (2012) hevder at for å utvikle elevenes muligheter til å bli aktive deltakere i det norske demokratiet, må skolen legge til rette for retorisk dannelselse. Dette handler om å trene elevene i å kunne ytre seg relevant, klokt og kunnskapsrikt for å kunne delta i den skriftlige samfunnsdebatten på en tilfredsstillende måte. For å delta i samfunnsdebatten kreves det blant annet at man evner å kunne ta andres perspektiv og argumentere med utgangspunkt i andres argument (Berge, 2012).

Til tross for at det anbefales å jobbe med argumentasjon som en måte å utvikle elevenes kritiske tenkning, og en måte å ruste elevene til å kunne delta i den offentlige debatten på, har

flere studier vist at argumenterende skriving ikke bare har vært uproblematisk (Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1988; Berge, 2005a; Iglund, 2007). Andrews (1995) viser til fire problemområder elever møter på når det gjelder argumenterende skriving: problematisk overgang fra muntlig til skriftlig argumentasjon, få modeller og mentale skjemaer for skriftlig argumentasjon, lite eksponering for argumenterende tekster, i tillegg til en oppfatning om at barn som er kognitivt umodne ikke klarer å se andres meninger og ta hensyn til støttende og motstridende argumenter. Dette vekket min interesse for å undersøke hvorvidt samskriving kan benyttes som et verktøy for å møte disse utfordringene, og særlig om samskriving kan bidra til å synliggjøre motstemmene slik at elevene kan bruke hverandre som ressurser i skrivearbeidet. Dale (1994) hevder at når man samarbeider om å skrive, vil man få frem de ulike stemmene som er involvert i tekstsaking. Flere studier tar til orde for at samskriving kan være en gunstig læringsaktivitet, både for elevenes motivasjon og for at samskriving har høy læringseffekt (Graham & Perin, 2007; Eritslund, 2008). Jeg har derfor valgt å benytte meg av samskriving som en tilnærming i arbeidet med argumenterende skriving på mellomtrinnet, for å undersøke om dette er en formålstjenlig måte å jobbe på, for å tydeliggjøre motstemmene til elevene.

1.3 Problemstilling

Denne studien er en intervenserende studie som kan deles inn i tre faser: en forberedende fase, en utprøvende fase og en fase med retrospektive analyser. I den forberedende fasen var målet å utarbeide et forskningsbasert undervisningsopplegg for argumenterende skriving på mellomtrinnet. I neste fase ble undervisningsopplegget prøvd ut. I den siste fasen blir elevtekstene analysert og utvalgte elever intervjuet. Formålet med studien er å besvare følgende problemstilling: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?».

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført elevtekstanalyser og intervju på en barneskole i Oslo. Datamaterialet består av fire elevtekster og fire intervju fra samme elevgruppe. Elevtekstene analyseres for å undersøke hvorvidt elevene klarer å inkludere argumenter og motargumenter i tekstene sine, for å vise at de klarer å belyse en sak fra flere sider. Når det gjelder intervjuene, er innholdet i disse knyttet til tekstene elevene har produsert. Intervjuene er helt nødvendige for å få tilgang til elevenes tanker og erfaringer knyttet til samskriving, og for å undersøke om de ulike stemmene ble tydeligere.

Observasjoner av undervisningsopplegget skal i tillegg supplere annen innsamlet data. Teorier om argumentasjon, danning og kritisk tenkning legger det teoretiske fundamentet for utarbeidelsen av undervisningsopplegget. I tillegg ligger det et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv til grunn for analysen og fortolkningene av resultatene. Jeg ønsker å undersøke elevenes egen forståelse av virkeligheten, i form av hvordan de forstår bruken av argumenter og motargumenter, og hvordan disse utbygges og tilbakevises.

1.4 Avgrensninger

Forskningsprosjektet er en avgrenset studie som undersøker hvordan samskriving kan brukes som en ressurs i arbeidet med argumenterende skriving på mellomtrinnet. På bakgrunn av mine funn, kan jeg ikke tillate meg å generalisere studien til å gjelde for en større populasjon der flere klasser inngår. Dette har heller ikke vært formålet med studien. Jeg opplever at det har vært nyttig å se på hvordan man kan knytte samskriving og argumenterende skriving sammen, samtidig som det har gitt meg innsikt i hva elever opplever som utfordrende i arbeidet med den argumenterende teksten, og hvordan de kan bruke hverandre som ressurser i arbeidet med den.

Empirien hentes fra en 5. klasse, hvor jeg går i dybden av fire elevtekster, skrevet av åtte elever, et par på hver tekst. Det er disse elevene som, på bakgrunn av elevtekstene, intervjues. Det er de åtte elevenes virkelighetsverden og erfaringer jeg ønsker å utforske, slik sett vil ikke svarene være representative for de andre elevene i klassen.

Formålet med studien er ikke å måle effekten av undervisningsopplegget jeg designet og gjennomførte, men snarere å undersøke hvordan samskriving kan ha hatt betydning for elevenes evne til å fremsette motargumenter og tilbakevise disse. Studien gir innsikt i hva som foregår i praksis, det vil si hvordan elevene faktisk opplever det å skrive en argumenterende tekst, og hva de opplever er styrkene og utfordringene i denne prosessen.

1.5 Oppgavens oppbygging

I det foregående har jeg gjort rede for valg av tema, og presentert problemstillingen min for studien. I det neste kapittelet foreligger oppgavens teoretiske rammeverk, og forskningsmessige bakteppe (Kapittel 2). I kapittel 3 presenteres og drøftes det teoribaserte undervisningsopplegget. I kapittel 4 gjør jeg rede for valg av metode, forskningstilnærming

og forskningsetiske hensyn. I neste kapittel presenterer jeg analysen min. Her vil gjennomgående trekk i fire av materialets åtte elevtekster bli analysert. I tillegg undersøkes elevenes forestillinger om det å skrive en argumenterende tekst sammen i par (Kapittel 5). I kapittel 6 drøftes analyseresultatene i lys av tidligere omtalte teoretiske perspektiver, og noen av studiens didaktiske implikasjoner presenteres. I det siste kapittelet trekker jeg sammen trådene, og tar opp hvordan mine funn kan undersøkes videre (Kapittel 7).

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for analysen min, samt tidligere forskning på feltet som angår argumenterende skriving og samskriving. Teorikapitlet starter med en presentasjon av hvordan argumenterende skriving og demokratisk dannelse kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet, særskilt i norskplanen. Her vil jeg også trekke inn Fagfornyelsen og veien videre i norskfaget. Deretter redegjør jeg for begrepene kritisk tenkning og demokratisk kompetanse. Videre defineres begrepet argumentasjon hvor jeg støtter meg til Andrews (1995) forståelse av begrepet. Jeg trekker deretter inn tidligere forskning på feltet, hvor det vises til både nasjonale og internasjonale studier som omhandler argumentasjon. Videre redegjør jeg for Toulmins (1958) argumentasjonsmodell. Modellen kommer jeg til å benytte meg av som analyseverktøy i analysekapitlet. Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for begrepet samskriving (Eritsland, 2008). Jeg kommer til å trekke inn samskriving i analysedelen for å undersøke om dette er en formålstjenlig måte å jobbe på, i forbindelse med argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn.

2.1 Læringsteoretiske perspektiv

Denne studien har til hensikt å undersøke elevers utbygging av argumentasjon og hvordan elever forholder seg til motstemmer i teksten. Jeg ønsker å se på om samskriving er en formålstjenlig måte å arbeide med argumentasjon på, og om dette kan sette elevene i stand til å delta i en faglig og sosial praksis. Prosessen i arbeidet med de argumenterende tekstene, er forstått som en sosial aktivitet, som går ut på å fremsette og begrunne eller tilbakevise et eller flere standpunkt. Med dette ønsker jeg å presisere at praksisen legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring. Mye av det sosiokulturelle perspektivets forståelsesrammer bygger på Vygotskij teorier. Disse teoriene er basert på antakelsen om at læring skjer i et sosialt samspill. Vygotskij (1978) er opptatt av elevenes proksimale

utviklingssone, eller den nære utviklingssone, som omfatter aktiviteter barn ikke mestrer på egenhånd, men kan mestre med støtte. Vygotskij (1978, s. 86) definerer den nære utviklingssonen på følgende måte: «It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers».

Overført til min studie dreie dette seg om at elevene kan være støttende stillaser for hverandre, i arbeidet med den argumenterende teksten. Dette kan bidra til at elevene med hjelp fra hverandre kan løse den konkrete skriveoppgaven i en sosial setting, og tilegne seg strategier for å løse liknende oppgaver i fremtiden. Utover dette har jeg satt sammen læringspar hvor elevene befinner seg på et tilnærmet likt faglig nivå. Den ene eleven er altså ikke mer kapabel enn den andre, slik Vygotskij (1978) anbefaler. Likevel vil oppgaveformuleringen, og de andre rammene elevene har fått utlevert, fungere som en støtte.

2.2 Argumentasjon og demokratisk danning

Ifølge Igland og Sundby (2012, s. 126-127) er skolens arbeid med argumentasjon et viktig ledd i allmenndanningen, og prinsippet om allmenndanning står sterkt i norsk skole. Videre hevder de at for at dannelsingsoppdraget skal bli ivaretatt i skolen, må det legges vekt på opplæring i begrepsforståelse, systematisk og logisk tenkning, i tillegg til at elevene må få mulighet til å utvikle sin egen evne til tvil og kritisk tenkning.

Aase (2012, s. 56) hevder at det i argumentasjon og drøfting ligger en mulighet når det gjelder elevenes tenkemåter og fortolkninger av verden som må inngå i alle dannelsingsprosesser. Dette begrunner hun ved å trekke frem at argumentasjon dreier seg om å utvikle saklige og logiske resonnement som krever refleksivitet. Dette innebærer innsikt i eget grunnlag for meningsdannelse, men også innsikt i at det finnes andre grunnlag for meningsdannelser enn dem man selv tar utgangspunkt i. Drøftingen, der argumentasjon inngår, krever at man må løsrive seg fra egne meninger og standpunkter. Aase hevder at det er i dialogen mellom «det andre» og «det egne» at elevene bygger sin identitet. Formålet med denne studien er å undersøke elevenes evne til å løsrive seg fra egne standpunkt til fordel for å gjengi og tilbakevise eventuelle motstemmer.

Skolens demokratiske dannelsesoppdrag er skissert i de ulike delene av Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Med tanke på at Fagfornyelsen ikke trer i kraft før august 2020 er det Kunnskapsløftet jeg tar utgangspunkt i når det gjelder denne oppgaven. Jeg har likevel valgt å kommentere veien videre slik den blir skissert i Fagfornyelsen når det gjelder utforskende arbeidsmåte og kritisk literacy.

I den overordnede delen av Kunnskapsløftet finner vi verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Her blir skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetansen, til deltakerne i grunnopplæringen, tydeliggjort. Under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» kan vi lese at de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap skal bidra til å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Disse temaene er også innført som ett av tre fagovergrepene i Fagfornyelsen. Demokrati og medborgerskap handler om å oppøve elever til å tenke kritisk, lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Argumentasjon og meningsbryting blir sådan nevnt eksplisitt som kompetanser elever skal utvikle i løpet av skoleløpet i grunnopplæringen. Videre, under rubrikken «Prinsipper for opplæringen» finner vi blant annet læringsplakaten. Læringsplakaten forteller oss at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og i styrking av egen identitet. I tillegg skal skolen bidra til å utvikle elevenes etiske, sosiale og kulturelle kompetanse, og videre evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. Her påpekes det at læringsmiljøet skal gi rom for samarbeid, dialog og meningsbryting, og at elevene skal få delta i demokratiske prosesser, slik at de kan utvikle demokratisk sinnelag for å kunne delta i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Læreplanen vektlegger at ett av de grunnleggende prinsippene for skolens opplæring er å gi rom for samarbeid, dialog og meningsbryting, og at dette oppdraget ikke er et ansvar som hviler på et enkelt fag. Demokratiopplæringen skal gjennomføre skolens virksomhet på alle nivå (Igland & Sundby, 2012, s. 127). Både LK06/13 og K2020 sier eksplisitt at norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen generelt, herunder argumenterende skrivingen. I Kunnskapsløftet kan vi lese at elevene skal skrive argumenterende tekster allerede fra 4. årstrinn. Kompetansemål som dreier seg om argumenterende skriving finnes deretter på alle trinn ut utdanningsløpet. Berge (2012, s. 80) hevder at skriving som grunnleggende ferdighet kan brukes som et redskap for å utvikle elevenes muligheter til å bli aktive deltakere i det norske demokratiet. Og at for å oppnå dette må skolen legge til rette for det han kaller

«retorisk dannelse». Han hevder at det å ha tilgang til den ressursen det er å kunne ytre seg relevant, klokt og kunnskapsrikt, innebærer at den som ønsker å være en medborger, har utviklet retorisk dannelse.

Norskfaget er både et redskaps- og et danningsfag. Norsk som et redskapsfag handler først og fremst om at norskfaget skal gi elevene den kunnskapen og kompetansen de trenger for videre skolegang og for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Dette handler om å utvikle elevenes tilgangs- og deltagerkompetanse til et samfunn som i økende grad krever tekstkompetanse (literacy). Gjennom norskfaget skal lærere bidra til å utvikle elevenes evne til *tekstresepsjon*, *tekstrefleksjon* og *tekstproduksjon* (Hamre, 2017, s. 15). Tekstresepsjon handler om å utvikle elevenes evne til å lese, lytte, tolke og forstå. Tekstproduksjon handler om evnen til å ytre seg i en gitt kontekst. For eksempel må elevene lære seg hva de skal skrive, og hvordan, ut ifra konteksten de befinner seg i. Mens tekstrefleksjon er knyttet til både resepsjon og produksjon av tekster (Hamre, s. 22-23). De grunnleggende ferdighetene elevene skal lære seg er redskap for læring. Norskfaget som et danningsfag, handler på en annen side, om å gi elevene innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røtter i, samt å lære elevene normer og tekstkonvensjoner slik at de kan være kritiske til ulike tekster og ytringer. Norsk som danningsfag bidrar dermed til å utvide horisontene til elevene språklig, historisk, tekstlig, etisk og estetisk (Hamre, 2017, s. 21).

Argumentasjon angår både dannings- og redskapssiden av norskfaget, og kan betraktes som et verktøy eller en tilgangskompetanse elever må opplæres i for å kunne delta i samfunnsdebatten på en tilfredsstillende måte. Slik vi kan lese i Kunnskapsløftet, er demokratisk dannelse et viktig mål i skolen. Igland og Sundby (2012, s. 127) hevder at det er flere veier å gå for å nå et slikt mål, men at opplæring i skriftlig argumentasjon kan forankres i det demokratiske danningsoppdraget skolen har.

I St.meld. nr. 28 heter det at «et samfunn i endring krever en skole som fornyer seg» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Nåværende læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring er for øyeblikket under fornyelse og vil tre i kraft fra skolestart i august 2020. De nye læreplanene har fått navnet Fagfornyelsen, og det er hovedsakelig innholdet i fagene som blir nytt. De største endringene i norskfaget er at elevene i større grad enn tidligere skal arbeide aktivt utforskende. Dette innebærer blant annet at elevene skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn når det gjelder både språk

og tekster. I tillegg blir det i større grad lagt vekt på at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser, og at de skal reflektere over påvirkningskraften og troverdigheten tekster har, samt hvordan de fremstiller seg selv og andre digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette dreier seg om å utvikle elevenes kritiske literacy. På overordnet nivå krever Fagfornyelsen at elevene også skal stimuleres til samfunnsdeltakelse. Det vil si at opplæringen ikke bare skal gi kunnskap, men den skal også bidra til handlingskompetanse (Brøyn, 2018). Det er grunn til å tro at arbeid med argumenterende skriving ser ut til å være enda mer aktuelt og viktig i den nye læreplanen. Arbeid med argumentasjon oppøver elever til å ta stilling til, og tenke over en annen sin tenkning og undersøke den. Dette gir grunnlag for kunnskap, innsikt og kritisk refleksjon. Arbeid med argumentasjon kan også arbeides med på ulike måter, og på tvers av fag. Dette åpner opp for muligheten til å utforske faggrensene, rammer og strukturer.

2.3 Kritisk tenkning og demokratisk kompetanse

Som tidligere nevnt står det i opplæringens formålparagraf at de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Demokratisk kompetanse er noe som må læres, det er ikke nok å vokse opp i et demokrati. Stray (2012, s. 21) skiller mellom læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. I denne studien er den andre dimensjonen, læring for demokrati, og den tredje dimensjonen, læring gjennom demokrati, særlig aktuelle. Stray (2012, s. 22-23) hevder at opplæring for demokrati dreier seg om å stimulere elevenes evne til å tenke kritisk, og til å lære seg å undersøke en problemstilling fra flere sider. I dette ligger det også at elevene skal oppøves til å kunne skille mellom fakta og vurderinger. Videre hevder hun at opplæring gjennom demokrati dreier seg om den forståelsen elever utvikler gjennom å være deltakende selv. I min studie er det ønskelig å utvikle elevenes argumentasjonskompetanse ved å benytte klasserommet som et undersøkende fellesskap hvor det er rom for meningsbryting i både tale og skrift. I det følgende ønsker jeg å gjøre en nærmere redegjørelse av begrepet kritisk tenkning, og hvorfor dette begrepet er aktuelt i arbeidet med argumenterende skriving.

I formålparagrafen og i læringsplakaten står det at elevene skal lære å tenke kritisk. Målformuleringen «kritisk tenkning» forekommer i den reviderte læreplanen (2013) under «Grunnleggende ferdigheter» og i hovedområdet «Utforskeren». Koritzinsky (2014, s. 57) hevder at hovedområdet «Utforskeren» i den reviderte læreplanen (2013) har en klar forbedring når det gjelder kildekritiske og metodiske utfordringer sammenliknet med den

forrige læreplanen (LK06). Denne utviklingen ser ikke ut til å ha stagnert. Som tidligere nevnt blir kritisk tenkning holdt frem som et svært viktig satsningsområde, ved at det blant annet inkluderes eksplisitt i den nye kompetansedefinisjonen i den pågående Fagfornyelsen (Jegstad, Jøsok, Byen & Sandvik, 2019).

Det finnes svært mange måter å stadfeste innholdet i kritisk tenkning på. Robert Ennis (1987) sin definisjon av begrepet er blant de mest utbredte. Han definerer kritisk tenkning som: «Reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe and do» (Ennis, 1987, s. 10). Hvordan begrepet bør operasjonaliseres i praksis er også omdiskutert. Det er likevel enighet om at kritisk tenkning er en forutsetning for demokratisk danning (Jegstad et al., 2019). Freire (2003) hevder at dersom man ønsker å utdanne aktive og kritiske borgere, som går en uforutsigbar fremtid i møte, må det legges opp til en frigjørende og problemrettet undervisning, hvor lærerne ser på elevene som subjekter med evne til selvstendighet og kritisk tenkning. Dette tilrettelegger nemlig for at elevene kan være deltakende i sin egen læring.

Ordet «kritisk» stammer fra det greske ordet *krinein*, som betyr «å skjelne». Dette dreier seg om å stille ulike muligheter opp mot hverandre og veie frem og tilbake. På denne måten bruker man rasjonaliteten på en selvstendig og undersøkende måte for å kunne identifisere premissene bak påstander, og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag (Jegstad et al., 2019). Fastvold (2009, s. 45) hevder at gjennom et undersøkende fellesskap vil det kunne skapes et trykk i retning av en felles forståelse av spørsmålene som drøftes, slik at samtalen vil vise at noen svar vil få større vekt fordi det er mer hold i dem. På denne måten kan arbeid med kritisk tenkning også bidra til å utvikle elevers ferdigheter knyttet til argumentasjon.

2.4 Hva er argumentasjon?

I bokmålsordboka defineres *argument* på følgende måte: «Argument (fra latin *arguere* ‘klarlegge, bevise’) utslagsgivende faktor; saksforhold en nevner, utsagn som blir satt fram for å styrke eller svekke en påstand». Denne definisjonen samsvarer med hvordan den britiske utdannings- og argumentasjonsforskeren Richard Andrews (1995) beskriver argumentasjon:

The term ‘argument’ is derived from the Latin *arguer* meaning ‘to show, to make clear, to assert, to prove; to accuse, to blame’. In that definition, there seem to be three strands: argument as exposition (to show, to make clear); argument as part of a process

of logic (to assert, to prove); and argument as part of a legal process or of dialogue (to accuse, to blame) (Andrews, 1995, s. 2).

Begrepet *argumentasjon* defineres av Bakken (2009, s. 44-45) som en sosial aktivitet eller prosess som går ut på å fremsette og begrunne eller tilbakevise ett eller flere standpunkt. Dette underbygges av Igland og Sundby (2012, s. 125) som hevder at argumentasjon er en sammensatt kommunikativ handling med to hovedkomponenter. De hevder at den ene komponenten dreier seg om å mene noe om noe, mens den andre dreier seg om å begrunne eget eller gå imot andres standpunkt. Et standpunkt eller en påstand uten begrunnelse, kan ikke betegnes som argumentasjon.

2.4.1 Hva vet vi om elevers argumenterende skriving?

Andrews (1995, s. 21-22) trekker frem noen utfordringer elever møter på når det gjelder å skrive argumenterende tekster, som kan knyttes til fire forhold: problematisk overgang fra muntlig til skriftlig argumentasjon, få modeller og mentale skjemaer for skriftlig argumentasjon, lite eksponering for argumenterende tekster, i tillegg til en oppfatning om at barn som er kognitivt umodne ikke kan argumentere. En typisk tendens man finner i argumenterende elevtekster er gjerne bastante synspunkter som gjerne er svakt funderte. Mange elever ramser opp alt de kan komme på uten å skille mellom det som er over- og underordnet. De argumenterende elevtekstene kan oppleves magre fordi elevene har lite å si om temaet, eller fordi de pøser på med problem etter problem, og fremsetter påstander med liten eller ingen begrunnelse (Igland & Sundby, 2012, s. 128-129). Disse problemområdene ønsker jeg å gå noe nærmere inn på.

Når det gjelder det første forholdet som tar for seg problematisk overgang fra muntlig til skriftlig argumentasjon, hevder Hertzberg (2008, s. 227) at det er stor forskjell på måten en fortelling og en argumentasjon realiseres i muntlig språk. I en muntlig diskusjon veksles replikkene mellom de ulike aktørene, slik at replikkene bygger på hverandre. Her har ingen av aktørene ansvar for planlegging og strukturering av diskusjonen. Dersom man forteller en historie, er det derimot fortelleren som er ansvarlig for struktur og helhetsinntrykk. Vi får dermed jevnlig trening i å strukturere sjangeren fortelling i muntlig tale, og dermed også trening i hvordan denne sjangeren struktureres i tekst. Når det gjelder diskusjon, får vi ikke den samme treningen i å strukturere tekst.

Det andre problemområdet Andrews (1995) belyser dreier seg om få modeller og mentale skjemaer for skriftlig argumentasjon. Igland & Sundby (2012, s. 129-130) understreker dette ved å poengtere at barn ikke får tilsvarende erfaring med skriftlig argumentasjon som de får med den narrative sjangeren. Videre hevder de at skolen må sørge for at elevene møter tekster som kan forsyne dem med modeller og mønstre som er mer varierte enn for-og-imot mønster for tradisjonelle drøftingsoppgaver. Likevel ser vi fremgang når det gjelder dette «problemområdet». Da kunnskapsløftet ble innført i 2006 fikk sakprosa og argumentasjon større plass i nasjonale læreplaner for grunnskolen. Utover dette er KAL-prosjektet også en av bidragsyterne som har sørget for et større fokus på resonnerende tekster.

KAL-studien (Kvalitetssikring Av Læringsutbytte i norsk skriftlig) er en norsk studie som hadde til hensikt å undersøke grunnskoleelevers eksamen i norsk hovedmål i perioden 1998 til 2001. Studien viste at bare 10-15% av eksamenskandidatene skrev sakprosattekster, mens resten valgte den narrative sjangeren (Berge, 2005a). Et annet viktig funn fra KAL-studien var at elevenes narrative tekster var bedre enn deres resonnerende tekster. Funnene viste at det ikke fantes eksplisitt, åpen og etterprøvable argumentasjon i elevtekstene, bare implisitt argumentasjon. I tillegg var argumentene fordelt hulter i bulter i tekstene (Berge, 2005a, s. 183).

Det tredje problemområdet dreier seg om lite eksponering for argumenterende tekster. Freedman og Pringle (1988) hevder at elever har langt mindre erfaring med argumenterende tekster, enn fortellende tekster. Dette er fordi elever har blitt eksponert for fortellende tekster fra ung alder. Den narrative sjangeren blir presentert både gjennom film, tv, historier og i det daglige språket. På denne måten får elever innsikt i den narrative strukturen fra svært varierende hold. Ikke bare hører de historier som synliggjør strukturen, de blir også kjent med den gjennom selve livet. Ettersom elever ikke har opparbeidet seg like stor kjennskap til argumenterende tekster, vil denne strukturen naturligvis også være mer fremmed for elevene.

Det siste problemområdet Andrews (1995) lister opp, handler om at barn som er kognitivt umodne ikke kan argumentere. Igland & Sundby (2012, s. 129) hevder at når vi skal skrive en argumenterende tekst, forsøker vi å skaffe oss innsikt i andres meninger og ta hensyn til støttende og motstridende argumenter, og at dette krever evne til andreorientering og leserbevissthet. Videre understreker de at dette ikke kommer av seg selv, men at det krever kognitiv modning. Elever må derfor oppøves i å utvikle evnen til abstraksjon og kritisk distanse. Av nasjonal og internasjonal forskning finnes det studier som underbygger dette,

KAL-prosjektet, Igland (2007) og Freedman & Pringle (1988) sin studie «Why Students Can't Write Arguments» er blant disse.

I oppsummeringen av analysene fra KAL-prosjektet konkluderer Berge (2005a, s. 183) med at resonnerende fremstillinger fremstår som en utviklet skrivemåte blant våre 15-16-år gamle forfattere, der stabile tekstnormer ikke er etablert. Videre hevder han at unntaket er den kåserende ironiske strategien som man finner spor av i et lite knippe svært gode tekster. Dette samsvarer med observasjoner som er gjort i andre studier også. Igland (2007, s. 288) har gjennomført en kasusstudie av en skriveprosess der elever på ungdomstrinnet skrev utkast til argumenterende tekster, og fikk skriftlige kommentarer fra en lærer og bearbeidet utkastene sine på grunnlag av disse. Funn fra studien viser at elevene klarte å bygge ut argumentasjonen sin og gjendrive motpartens argument med hjelp fra lærer. Studien viser imidlertid at det elevene sliter mest med i utarbeidelsen av andreutkastet, er knyttet til manglende innsikt i tema, og manglende refleksjon over eget standpunkt. Funn fra studien viser at det var få elever som klarte å gjøre endringer som krevde «større distanse, meir sakkunnskap, konfliktforhandling, sjølvrefleksjon og kritisk tenking».

Av internasjonale studier finner vi Freedman og Pringle (1988) sin studie «Why Students Can't Write Arguments» som undersøkte elevens argumenterende og fortellende tekster. Informantene i studien er 500 elever som gikk i 7. eller 8. klasse på en skole i Ottawa. For å undersøke hvorvidt tekstene var «vellykkede», utarbeidet forskerne vurderingskriterier som tekstene ble vurdert etter. Funnene fra studien viser at 98,5 prosent av de fortellende tekstene oppfyller minimumskriteriene som var gitt til disse tekstene, mens kun 12,5 prosent av de argumenterende tekstene oppfyller minimumskravene for resonnerende tekster. For å undersøke hva elevene strevde med når det gjald de argumenterende tekstene fordelte Freedman og Pringle (1988) de argumenterende tekstene som ikke oppfylte minimumskravene inn i to grupper, fokale og assosiative essay. I de fokale essayene var alle argumentene knyttet til det sentrale temaet, men manglet sammenheng seg i mellom. I de assosiative essayene var det motsatt, de enkle argumentene utgjorde en kjede der det ene knyttet seg til det forrige, uten sammenheng med temaet (Freedman & Pringle, 1988). Freedman og Pringle (1988) hevder at studentenes mislykkede argumentasjon kan knyttes opp mot det faktum at de enda ikke har tilegnet seg evnen til å abstrahere og konseptualisere det den argumenterende strukturen krever. Forskerne hevder at: «Presumably once these students have reached that stage in early adolescence when the cognitive processes mature to the point

that they can form true concepts, they should also become able to incorporate classical argumentative form in their writing» (Freedman & Pringle, 1988, s. 80).

Undersøkelsene jeg presenterer over er relativt gamle. Dataene fra KAL-undersøkelsen ble samlet inn for rundt 20 år siden, og Freedman og Pringle sin undersøkelse nærmer seg 40 år. Man må derfor ta forbehold om at elevenes ferdigheter knyttet til argumentasjon har endret seg de siste årene med tanke på at argumentasjon har kommet sterkere inn i læreplanen, og siden eksamensformen i norsk nå er slik at alle elever må skrive saktekster. Det ser ut til at forskning knyttet til argumentasjon har fokusert en del på oppbygging av en argumenterende tekst på heltekst- og deltekstnivå (Øgreid, 2018) og trekk ved elevenes skriftlige argumentasjon både i norskfaget og andre fag (Flyum & Hertzberg, 2011; Myklebust, 2018), men at det har vært mindre fokus på å utvikle motstemmene i elevenes argumentasjon.

Forskningsspørsmålet mitt tar sikte på å undersøke om motstemmene kommer tydeligere frem dersom elever skriver sammen i par, altså om elevene klarer å utvikle kunnskap og forståelse for ulike perspektiv på en problemstilling i en sosial setting. Tanken er at samskriving kan bidra til å oppveie for kognitiv umodenhet og lite eksponering for argumenterende tekster fra før av. Jeg ønsker å undersøke om elevenes muntlige argumentasjon på den måten kan være en støtte for skrivingen. I neste delkapittel vil jeg redegjøre for noen teoretiske perspektiv knyttet til motargumentenes rolle i argumenterende skriving og elevenes utfordring knyttet til dette.

2.4.2 Hvorfor er motargumentasjon så vanskelig?

Flere forskere har undersøkt elevens evne til å ta inn motargumenter i sin egen argumentasjon (Riley & Reedy, 2005; Nussbaum & Schraw, 2007). Riley og Reedy (2005) gjennomførte to casestudier i 2005 hvor de undersøkte første- og andreklassingers evne til å se at en sak har minst to sider. I den ene casestudien var temaet for skriveoppgaven hjemmeundervisning, noe elevene ikke hadde erfaring med fra før av. En far møtte opp i klassen for å fortelle elevene om de positive opplevelsene han hadde av å undervise sønnen sin hjemme (mannen som utga seg for å være far, var i realiteten en forsker). Elevene fikk forberede noen spørsmål de ønsket å stille faren om hjemmeundervisning. I neste undervisningsøkt ble elevene oppmuntret til å høre etter mens faren besvarte spørsmålene deres, i tillegg skrev elevene ned farens argumenter i et tokolonnenotat. I den andre kolonnen ble elevene bedt om å finne motargumenter. I den tredje undervisningsøkten skrev klassen et felles brev hvor de

argumenterte mot hjemmeundervisning ved å benytte seg av argumentene fra tokolonneskjeamet. Etter dette ble elevene bedt om å skrive tilsvarende brev sammen i par. Riley og Reedy (2005) hevder at barna klarte å argumentere for og imot hjemmeskole, og at dette kan ha sammenheng med at barna fikk muligheten til å øve muntlig, i tillegg til å bruke en ramme som sørget for en overordnet organisering av ideer. Videre trekker de frem at motargumentasjon kan by på kognitive utfordringer, og trekker frem at: «Managing two viewpoints in one's head requires advanced intellectual ability, and is generally considered to be one of the higher order thinking skills» (Riley & Reedy, 2005, s. 44).

Nussbaum og Schraw (2007) har gjennomført en intervensjonsstudie av 84 psykologistudenter for å undersøke deres evne til å ta inn motargumenter i tekstene sine. Studentene ble delt inn i fire grupper: første gruppe fikk instruksjon i å skrive argumenter, andre gruppe fikk et skjema for å skrive inn pro-argumenter og motargumenter, tredje gruppe fikk både instruksjoner og skjemaet, mens siste gruppe var kontrollgruppa, som verken fikk skjema eller instruksjonene. Funnene fra studien viste at studentene som fikk instruksjoner, hadde inkludert flere motargumenter i tekstene sine, mens de som fikk skjemaet klarte å tilbakevise motargumentene som ble inkludert. Kombinasjon av instruksjon og skjema hadde ingen effekt. Dette begrunnet forskerne med at elevene fikk for mye å gjøre slik at effektiviteten ble redusert (Nussbaum & Schraw, 2007, s. 82). Til tross for at studentene som inngår i denne studien er i et helt annet stadium i utdanningsløpet enn elevene i min studie, er disse funnene likevel relevante for min oppgave. I likhet med Nussbaum og Schraw (2007) er formålet mitt å undersøke elevens evne til å innta motargumenter i tekstene sine. Elevene i min studie fikk, i likhet med den andre gruppen i studien til Nussbaum og Schraw, en tenkeramme for å sortere argumenter for og imot et gitt tema som støtte i skrivearbeidet.

I rapporten fra intervensjonsstudien hevder Nussbaum og Schraw (2007) at det er spesielt tre grunner til at motargumentasjon er viktig: 1) Studentene blir i stand til å utforske hvordan argumenter (inkludert motargumenter) er relatert til hverandre. 2) Motargumenter gjør argumentasjonen sterkere. Dette er blant annet fordi forfatteren fremstår mer kunnskapsrik og mindre partisk ved å adressere og tilbakevise potensielle innvendinger som leseren kan ha. 3) Motargumentasjon er et sentralt aspekt ved evnen til å tenke kritisk. I tillegg trekker forskerne frem at både Vygotskij (1962) og Bakhtin (1981) hevder at sofistikert tenkning ofte blir sett på som dialogisk.

2.4.3 Hvordan jobbe med argumentasjon?

I 2009 gjennomførte Andrews et al. en metastudie for å undersøke hva vellykket praksis er når det gjelder argumenterende skriving for aldersgruppen 7-14 år. I studien presenteres både generelle og spesifikke vilkår for en vellykket opplæring i argumenterende skriving. Det er særlig fem forhold som er viktig for en vellykket opplæring:

1. Direkte undervisning i strategier for planlegging og oppbygging av argumenterende skriving. Dette handler også å utforske spørsmål, idémyldring, organisering og evaluering.
2. Trene elevene på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse som støtte for skriving.
3. Distinkte mål, og identifiserbar mottaker for skrivingen.
4. Læreren modellerer argumenterende skriving for eleven.
5. Prosessuell tilrettelegging. Veiledning og tilbakemelding fra lærer gjennom hele prosessen med skrivearbeidet.

Når det gjelder min egen studie har jeg latt meg inspirere av alle punktene, og særlig av punkt 1) og 2). Formålet med studien er som tidligere nevnt å undersøke om motstemmene kommer tydeligere frem når elevene skriver sammen i par. Med tanke på at alle punktene ligger til grunn for forskningen min ønsker jeg likevel å gjøre en nærmere redegjørelse av alle forholdene.

2.4.3.1 Eksplisitt undervisning i argumenterende skriving

Første vilkår handler om direkte undervisning i strategier for planlegging og oppbygging av en argumenterende tekst. Det er flere forskere som fremmer at det bør gis eksplisitt opplæring i argumenterende skriving (Andrews, 1995; Riley & Reedy, 2005; Freedman & Pringle, 1988; Øgreid, 2018). I tillegg bygger den australske sjangerskolen blant annet på tre grunnleggende ideer knyttet til nettopp dette. For det første mener den australske pedagogikken at elever trenger eksplisitt undervisning i lesing og skriving for å kunne utvikle seg til å bli trygge og aktive språkbrukere i samfunnet der mennesker omgis av ulike tekster til enhver tid. For det andre fremmer denne pedagogikken at elevene trenger å lære og lese og skrive ulike typer tekster på skolen, det vil si tekster som skiller seg fra primærsfæren. Sjangerskolen er opptatt av at elevene skal arbeide med tekster i skolen som er autentiske, altså som finnes innenfor den offentlige arena utenfor skolen. Det kan for eksempel være tekster innenfor ulike yrkessammenhenger og den offentlige debatt. I den forstand er det

snakk om sjanger. Den tredje grunntanken bygger på at eksplisitt literacy-undervisning kan være med på å redusere forskjeller mellom elever i skolen. Dette er et prinsipp som handler om å motarbeide de sosiale forskjellene som befinner seg i et klasserom, hvor enkelte elever kommer fra hjem der tekstmangfoldet er stort, og der skolens tekster er en del av hverdagen, og i eller fra hjem der dette ikke er tilfellet (Maagerø, 2015, s. 35-36).

I likhet med den australske sjangerskolen deler den britiske EXIT-skolen mange av de samme grunnideene (Torvatn, 2008, s. 151). Forskerne David Wray og Maureen Lewis utviklet modellen som har fått navnet Extending literacy-modellen (EXIT-modellen), som handler om lesing og skriving av sakprosa, men som også omfatter argumentasjon. Forskerne bak modellen har utviklet flere skrivemønstre eller skjemaer for vanlige sjangre i skolen. Skrivemønstrene kan elevene bruke som mønstre for skrivingen, i tillegg gir de informasjon om hvilke momenter som skal med i sjangeren (Torvatn, 2008, s. 152-153). Slike skrivemønstre blir av Skrivesenteret kalt skriverammer, og gir elevene stillaser slik at de kan utvikle skrivekompetansen sin. Dette gjøres ved å visualisere hvordan den ferdige teksten skal se ut, strukturere innholdet i teksten, i tillegg til å gi hjelp i form av setningsstartere, bindebord og setningsmønstre (Skrivesenteret, 2015).

Freedman og Pringle (1988) og Andrews (1995) hevder at modelltekster er viktig i arbeidet med argumenterende skriving. Forskerne hevder at modelltekster er noe elever i liten grad blir eksponerte for, men at slike tekster er viktige for at elevene skal kunne danne seg et bilde av hvordan argumenterende tekster er oppbygd. Kringstad og Lorentzen (2014) hevder at modelltekstene bør dekonstrueres sammen med elevene for å se nærmere på de enkelte argumentene og de språklige valgene som er gjort. Dette fører nemlig til at man klarer å identifisere tekststrukturer og språklige kjennetegn, man kan diskutere formål og mottaker for modellteksten, se nærmere på de enkelte argumentene og de språklige valgene som er gjort, i tillegg til å utarbeide vurderingskriterier for skriveoppgaven i fellesskap.

Blikstad-Balas og Hertzberg (2015), Smidt (2010), Øgreid (2016) og Myhill, Jones, Lines og Watson (2012) er blant flere forskere som anbefaler eksplisitt undervisning i form. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 50) hevder at sjangerundervisning kan spille en avgjørende rolle, fordi det kan gjøre at eleven blir bedre rustet til å oppfylle de ulike formålene de kommer til å møte på eksamen og senere i livet. Videre hevder de at det å gi elevene støtte i faste mønstre og eksplisitt vise hva som er typisk i en sjanger kalles stillasbygging, og dreier seg om å

synliggjøre de valgene man som skriver har for å kunne lykkes med en tekst. Smidt (2010) oppfordrer til å arbeide med sjanger i alle fag, og fremmer at man bør få konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skrivingen. Forskerne er imidlertid opptatt av å unngå sjangerformalisme. Sjangerformalisme kan true den frie, personlige skrivingen som står sterkt i skolen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Smidt, 2010).

Øgreid (2016) har gjennomført en studie som undersøker bruken av skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving. I studien undersøkes 8. klasse-elevers fagtekster i samfunnsfag. Resultatene i studien viser at bruk av skriveramme ser ut til å fungere som et godt verktøy for et flertall av elevene i klassen. I studien fremgår det at mange elever opplevde skriverammen som nyttig fordi den ga elevene hjelp til å fokusere på innholdet som skulle produseres, og fungerte som en prosedyrehjelp slik at tekstens struktur ble tydeliggjort. Den komplekse handlingen som skriving er, ble delt opp i mindre sammensatte operasjoner, slik at skriveforløpet ble forenklet og tydeliggjort. Øgreid (2016, s. 12) påpeker at skriverammen i tillegg kan bidra til å utvikle elevens fagforståelse, som i dette tilfellet var samfunnsfag, hvor det å sammenfatte og generalisere gjennom årsak og virkning kjennetegner historiefagets måte å tenke på.

I tillegg til eksplisitt opplæring i sjanger, har også eksplisitt opplæring i grammatikk blitt debattert i skriveopplæringen. Myhill et al. (2012) gjennomførte en metastudie der formålet var å få en forståelse for *om* og *hvordan* eksplisitt grammatikkundervisning kan gi bedre skriveutbytte og metalingvistisk forståelse. I denne studien er det språklige fenomenet innrammet av støttende aktiviteter. Noen av de didaktiske implikasjonene som inngår i studien dreier seg om grammatikk, som vurderinger som gjøres i skriveprosessen, der målet er å uttrykke seg i ulike kontekster og med ulik hensikt. Elevene må læres opp eksplisitt til å forstå at de har valg og muligheter når de skriver, dette gjelder også grammatiske valg. Studien underbygger påstanden om at eksplisitt opplæring kan ha positiv effekt for å utvikle elevens skriveferdigheter (Myhill et al., 2012). Dette kan knyttes til mitt prosjekt, hvor undervisningsdesignen som er utarbeidet dreier seg om eksplisitt opplæring i argumentasjon, for å utvikle elevenes skriveferdigheter innen denne sjangeren.

2.4.3.2 Trene på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse

Det andre vilkåret Andrews (2009) trekker frem handler om at elevene bør trene på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse som støtte for skriving. Igland (2007)

hevder at mulighetene som gjelder en tettere og mer systematisk sammenkobling av argumentasjon i tale og skrift ikke blir jobbet godt nok med i norsk skole. Hun stiller seg undrende til om det retoriske dannelsesoppgavet som skolen har, blir tatt på alvor. Igland (2007) trekker frem en studie gjort etter L97 som viser til et individualisert læringsklima hvor klasserommet domineres av helklasseundervisning med spørsmålsvarsekvenser, instruksjon og individuelt arbeid med oppgaver. Hun peker på at diskusjonskulturer som oppmuntrer til noe mer enn uformelle samtaler er viktig nøkkel i arbeidet med argumentasjon, og trekker eksplisitt frem debattinnlegg som et konkret verktøy. På denne måten tildeles man roller som kan hjelpe elevene med å undersøke en sak fra nye perspektiv og sette seg inn i andres syn og situasjon. Hun understreker avslutningsvis med at meninger må brytes mot hverandre for å kunne finne ut hva en selv og andre ønsker å stå for. Dette kan knyttes eksplisitt til mitt prosjekt, hvor elevene skal undersøke en sak fra flere sider, for så å ta et standpunkt som de skal argumentere for og imot. Dette krever at elevene fremsetter egne synspunkt, og setter seg inn i andres perspektiv og syn på saken.

I norskplanens formålstekst kan vi lese at norskfaget skal ruste elevene til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Videre kan vi lese at norskfaget skal åpne opp for en arena der elever får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Klasserommet skal, utfra det som står i læreplanen, gi rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. For å sikre at dette skjer, og for å ivareta det demokratiske dannelsesoppgavet skolen har, hevder Igland og Sundby (2012, s. 134) at elevene må tilbys noe mer enn en ferdighetsorientert undervisning. De hevder at elevene bør få trening i å praktisere argumentasjon gjennom dialog og meningsbrytning i form av diskusjoner og saklige debatter. På denne måten får elevene trening i aktiv deltakelse og bevisste holdninger som kan gi grunnlag i kunnskap, innsikt og evne til kritisk refleksjon. Undervisningsdesignen jeg har utviklet legger til rette for et læringsmiljø som stimulerer til samarbeid, dialog og meningsutveksling. Elevene skal produsere en argumenterende tekst sammen i par, og får dermed støtte og veiledning fra hverandre gjennom samhandling. I tillegg får de materiell gjennom både forberedelsesfase og skrivefase.

2.4.3.3 Distinkte mål og identifiserbar mottaker

Som tredje vilkår nevner Andrews (2009) at den argumenterende skrivingen bør ha distinkte mål og en identifiserbar mottaker. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble det større fokus på skriving som grunnleggende ferdighet, og at dette var en ferdighet som skulle utvikles i

alle fag. I tillegg ble det tydeligere enn før at språk og kunnskap henger sammen, og at ulike fag stiller ulike krav også når det gjelder form og formål (Smidt, 2011, s. 10).

Forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» forkortet til SKRIV-prosjektet (2007-2010) har hatt som formål å gi lærere noen didaktiske råd de kunne bruke for å hjelpe elevene til å utvikle seg som skrivere. Resultatet av prosjektet er delt inn i «ti teser» hvor det i den første tesen blir anbefalt å jobbe med formål, mottaker og eventuell publisering (Smidt, 2011, s. 13-14). Studien har presentert ulike modeller som kan være til nytte i skriveopplæringen. Triade (Skriverekanten) representerer en grunnleggende forståelse av skrivning i dette prosjektet.

Skriverekanten illustrerer at alle sjangre vi ytrer oss i har en innholdsside, en formside og en formålsside (Smidt, 2011, s. 33). Tekstens *innholdsside* dreier seg om det teksten handler om. Tekstens *formside* handler om tekstens utforming. Dette dreier seg om å gi elevene et redskap, forbilder og mønstre for hvordan de skal skrive teksten sin. Tekstens *formålsside* handler om det teksten skal brukes til, hvorfor skriver eleven denne teksten, hvem skal lese den og hvordan skal den vurderes (Skrivesenteret, 2013a). Samme tenkning ligger til grunn for skrivehjulet.

2.4.3.4 Modellering og prosessuell tilrettelegging

De to siste punktene Andrews (2009) trekker frem som vellykket praksis knyttet til opplæring i argumentasjon, er læreren som modellerer den argumenterende skrivingen for eleven, og prosessuell tilrettelegging. Jeg har valgt å slå disse punktene sammen, da de i stor grad bygger på hverandre.

Øgreid (2016) har undersøkt sammenhengen mellom lærerens undervisning der bruk av skriveramme inngår, og elevtekster i et skriveprosjekt i en 8. klasse i samfunnsfag. I artikkelen nevnes det at eksplisitt undervisning knyttet til utformingen av en spesifikk fagtekst ofte har fått merkelappen «scaffolding», som på norsk har blitt oversatt til begrepene «støttende stillas» eller «stillasbygging». Dette dreier seg om støtten pedagogen gir barnet i læringsfellesskapet og i møte med den spesifikke oppgaven, for å kunne avdekke elevens faglige ståsted og for å tilpasse fagstoffet til utviklingsnivået (Øgreid, 2016, s. 3). Ifølge Vygotskij (1978) handler dette om å finne frem til elevens «nærmeste utviklingszone» (se 2.1).

Lærerens støtte blir av Øgreid (2016, s. 7-8) delt inn i fire punkt. Det første punktet handler om at læreren konsoliderte og videreutviklet elevenes kunnskap om tema og tekststruktur ved å gjenoppta utsagn fra elevene i plenum. For det andre gjennomgikk læreren en tekst muntlig og modellerte deler av den. For det tredje brukte læreren fagtermer som temasetning, kommentarsetning, innledning, avslutning og avsnitt, når det ble snakket om teksten. Dette inviterte elevene inn i metaspråklige samtaler. For det fjerde la læreren opp til fokuserte tekstsamtaler hvor elevene diskuterte hverandres tekstutkast. Øgreid (2016, s. 14) hevder at læreren fungerte som en modell ved at hun snakket om språk, tekst og tekstarbeid med utgangspunkt i skriverammen og at dette ga elevene tilgang til et metaspråk om teksten.

Når det gjelder prosessuell tilrettelegging dreier det seg om veiledning og tilbakemeldinger læreren kommer med gjennom de ulike fasene i skrivearbeidet, det vil si i førskrivningen, utkast, respons og omarbeiding. En stor utfordring i klasserommet når det gjelder prosessuell tilrettelegging vil være å gi direkte hjelp og støtte med tekstarbeidet til en hel klasse samtidig. En løsning blir dermed støtte i form av modelltekster, skriverammer, tankekart og notater som elevene kan benytte seg av i oppstartsfasen med teksten (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59-69). Som tidligere nevnt får elevene i min studie også tildelt støttende materiell i forberedelse- og skrivefasen.

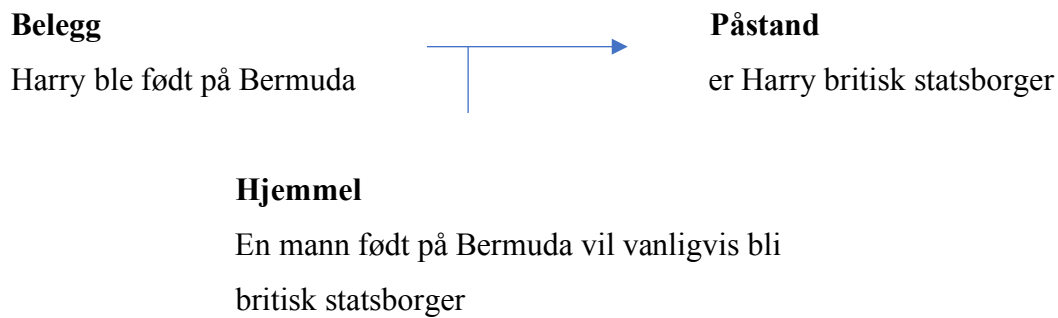
I det foregående har jeg definert begrepet argumentasjon hvor jeg har støttet meg til Andrews (1995) forståelse av begrepet. I tillegg har jeg presentert tidligere forskning på feltet hvor det vises til både nasjonale og internasjonale studier som omhandler argumentasjon. For å undersøke elevenes konstruksjon av et argument, vil jeg i denne studien benytte meg av Toulmins argumentasjonsmodell som utgangspunkt for en ramme eller modell. I neste delkapittel kommer en nærmere redegjørelse av modellen.

2.5 Toulmins argumentasjonsmodell

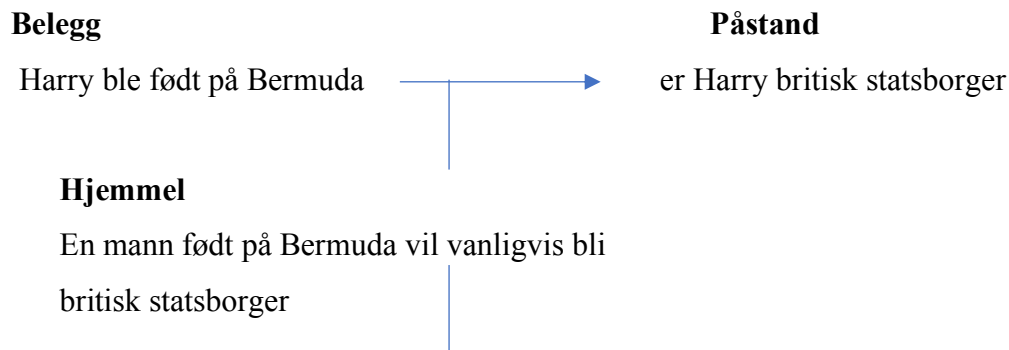
Filosofen Stephen Toulmin (1958, s. 97-103) har utviklet en modell for oppbygging av et argument. Modellen demonstrerer hvilke element et argument består av, nemlig: «claim», «data», «warrant», «qualifier», «rebuttal» og «backing». Elementene kan oversettes til påstand, belegg, hjemmel, styrkemarkør, gjendrivelse og ryggdekning. For å illustrere hvordan modellen kan benyttes har Toulmin (1958, s. 105) brukt påstanden *Harry is a British*

subject. I det følgende presenteres modellen steg-for-steg. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den samme påstanden som Toulmin, *Harry is a British subject*, bare oversatt til norsk.

Argumentasjonsmodellen baserer seg på en påstand som må bygges på et belegg med støtte i en hjemmel. Eksempel:



Hjemmelen skaper sammenheng mellom påstanden og belegget som fremsettes gjennom et premiss som argumentet hviler på. Dette premisset kan dokumenteres gjennom ryggdekning (Toulmin, 1958):

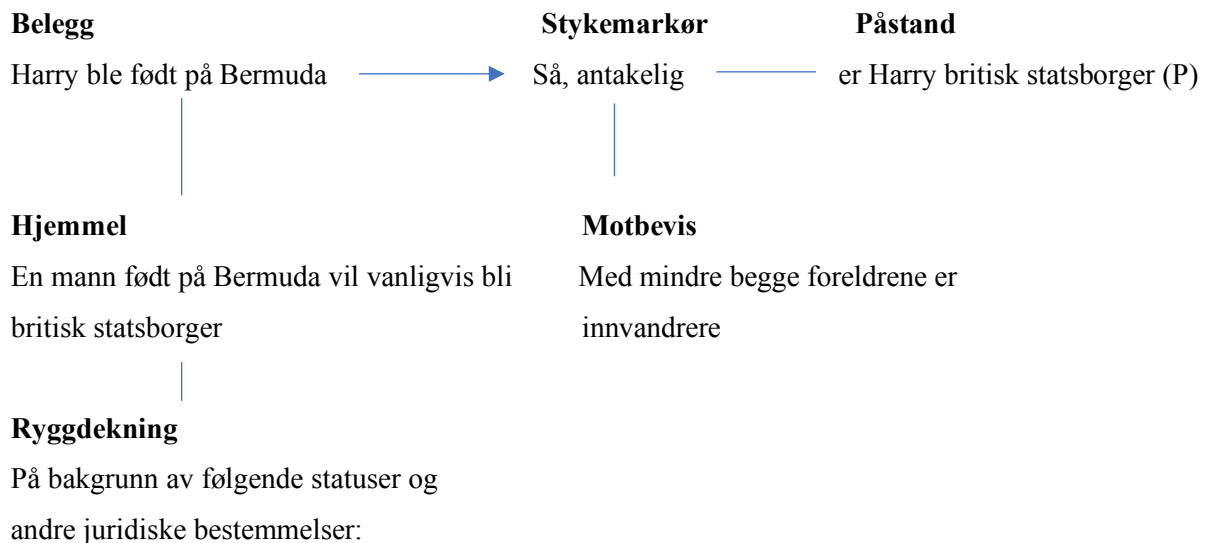


Ryggdekning

På bakgrunn av følgende statuser og andre juridiske bestemmelser:

Videre kan argumentets gyldighet modifiseres gjennom ulike styrkemarkører, mens gjendrivelse fremholder eventuelle motargumentet som kan svekke eller styrke egen påstand (Toulmin, 1958). Kjeldsen (2006, s. 179) hevder at en styrkemarkør kan virke styrkende eller svekkende. Dersom man tar i bruk en styrkemarkør markeres en åpenhet mellom argumentene som ofte vil styrke avsenderens troverdighet. Avsender kan spesifisere under hvilke

betingelser og omstendigheter som ikke er gjeldende, dette kalles gjendrivelse, og kan imøtegå eller gjendrive mulige innvendinger.



Toulmin (2003 [1958], s. 11-15) hevder at all argumentasjon følger den samme grunnmodellen, mens hva som regnes som et godt eller gyldig belegg eller hjemmel vil variere fra felt til felt. Komponentene påstand, belegg, hjemmel, styrkemarkør, gjendrivelse og ryggdekning er til stede i all argumentasjon, men innholdet i elementene vil variere mellom ulike felt. Man må derfor tilpasse og vurdere hva som bygger opp under argumentasjonen i det feltet man arbeider med. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan elever på 5. trinn anvender argumenter i en tekst. Med tanke på at forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter, ønsker jeg å undersøke om samskriving kan være et formålstjenlig verktøy for å styrke elevenes kompetanse i å skrive argumenterende tekster. Hvordan jeg velger å bruke Toulmins argumentasjonsmodell som analyseverktøy kommer frem i delkapittel 4.4.1. I neste delkapittel gjør jeg rede for begrepet samskriving.

2.6 Samskriving

I samhandlingsprosesser ligger det til grunn et sosiokulturelt syn på læring (se 2.1). Alf Gunnar Eritsland (2008, s. 10) definerer samskriving på følgende måte: «Samskriving er at flere skaper ein felles tekst». Dette er i tråd med Ede og Lunsford (1990, s. 14) sin definisjon av samskriving: «any writing done in collaboration with one or more persons». Samskriving åpner opp for at elevene kan samhandle og støtte hverandre i læringsarbeidet, og flere studier har vist at denne metoden er effektiv for å forbedre kvaliteten på elevenes skriving (Graham

& Perin, 2007; Dale, 1994; Eritslund, 2008). I en samskrivingsprosess må aktørene forklare egen tankegang, og sammen formulere dette skriftlig. Aktørene forhandler seg frem til presise formuleringer, og får brynt kunnskapen sin på hverandre. Gjennom samskriving får aktørene umiddelbare tilbakemeldinger og bekreftelse på om fagstoffet er forstått (Lorentzen & Kringstad, 2015). I denne studien blir elevenes samskriving analysert for å undersøke om det er en formålstjenlig måte å jobbe på i forbindelse med argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn.

I skriveopplæringen møter elever på krav om å skrive tekster som oppfyller stadig mer fagspesifikke formål. Alle fag har hver sin måte å skrive på, dette krever at man må beherske et bredt omfang sjangre (Liberg, 2008). I en samskrivingsprosess vil det være mulighet for å utforske språk og tekst, og dermed utvikle egne og andre aktører i samskrivingen sine språkkunnskaper. Eritslund (2008) hevder at en sentral idé når det gjelder samskriving er at elevene skal være støtte for hverandre. Dette dreier seg om å støtte hverandre mens man prøver seg frem, for så å trekke støtten tilbake når kunnskapen er etablert. Dette kan knyttes opp mot Vygotskijs (1978) teori om den proksimale utviklingszone som dreier seg om at barnet kommer med en viss kunnskap eller ferdighet, men trenger støtte fra en annen for å utvikle seg videre (se 2.1). I en samskrivingssituasjon slik som i denne studien, vil ikke støtten først og fremst komme fra en lærer, men tanken er at elevene skal fungerer som ressurspersoner for hverandre gjennom at de diskuterer en problemstilling, som det kan finnes ulike løsninger på.

Flere forskere tar til orde for at samskriving er et gunstig verktøy for å ivareta de svake skriverne i en skriveprosess (Eritslund, 2008; Dale, 1994; Graham & Perin, 2007). Uerfarne skrivere reviderer teksten sin kun på det laveste tekstnivået, og greier i liten grad å bearbeide teksten som helhet med tanke på mottakerelevans. Disse elevene trenger derfor støtte for å utvikle distanse til egen tekst. Distanse og det å lese kritisk kan bli vanskelig når elevene ikke deler skrivingen med noen (Bereiter & Scardamalia referert i Eritslund, 2008, s. 133). Dale (1997) hevder derfor at samskriving kan stimulere til kritisk lesing, ved at man ikke eier teksten alene, og fordi man ikke tar kritikken så personlig. Når det gjelder tekstsamtalen hevder Eritslund (2008, s. 27-28) at de svakeste skriverne, som har et relativt enkelt språk, også får muligheten til å ta del i samtaler som fremmer den språklige utviklingen deres. Samtalen engasjerer elevenes resonnement utover det de til vanlig ville klart alene.

Graham & Perin (2007) har gjennomført intervensjonsstudier gjennom metaanalyser for å undersøke hva som kjennetegner god skriveopplæring. I rapporten «Writing next» undersøker de hvilke elementer i skriveopplæringen som gir høyest læringseffekt for barn og unge fra 4. til 12. årstrinn. Studien trekker frem 11 elementer som bidrar til å utvikle skrivekompetanse, men under forutsetning at disse kombineres på måter som er tilpasset elevene. I studien rangeres skrivestrategier etter hvilke elementer som gir den høyeste læringseffekten. I rapporten listet samskriving opp som det tredje beste elementet når det gjelder høyest læringseffekt. Graham og Perin (2007) beskriver dynamikken i en samskrivingsprosess på følgende vis: «a higher achieving student is assigned to be the Helper (tutor) and a lower achieving student is assigned to be the Writer (tutee). The students are instructed to work as partners on a writing task» (Graham & Perin, 2007, s. 16). Til tross for at forskerne knytter denne støtten til forholdet mellom en sterk og en svak elev, har jeg satt sammen læringspar som befinner seg på et tilsvarende likt nivå faglig. Bakgrunnen for dette valget er ønsket om å fremprovosere konstruktive samtaler, hvor elevene gjensidig kan utfordre hverandre språklig og kognitivt.

I det foregående har begrepet samskriving blitt definert og knyttet opp mot et sosiokulturelt syn på læring. Videre ønsker jeg å trekke frem hvordan samskriving kan benyttes som et verktøy for å synliggjøre de ulike stemmene i tekstskapingen, slik at de blir eksplisitte for elevene.

2.6.1 De ulike «stemmene»

I en individuell skriftlig argumentasjonsoppgave kan skriveren bare bruke seg selv for å formulere argumenter. Det kan derfor være utfordrende å implementere flere «stemmer» i teksten. I en muntlig argumentasjon har deltakerne et delt ansvar om å generere ideer mot et bestemt tema. Hver nye idé som produserer er et umiddelbart svar på foregående punkt. Med andre ord; når deltakerne presenterer en ny idé, blir denne ideen prøvd mot motpartens argument. Det gjør at flere «stemmer» og synspunkter kommer til uttrykk. Den som ytrer seg får dermed trening i å måtte forholde seg til flere stemmer, og svare på motargumenter (Freedman & Pringle, 1988). Freedman & Pringle (1988) skildrer den muntlige argumentasjonen på følgende måte: «The pattern of oral argumentation is that of a tennis match where each shot is parried by one's partner, and each shot may change the direction of the argument so that the end may be played on very different territory.» (Freedman & Pringle, 1988, s. 8).

Bakhtin (1998, s. 70) beskriver begrepet *stemme* på følgende måte: «Ordet tilhører ikkje meg åleine, men vert ein møtestad for meiningar, for stemmer (golosa) og for dialogiske relasjonar mellom dei». Bakhtin (1998) anser altså språklige ytringer som dialogiske. Eritsland (2008, s. 19) hever at når oppmerksomheten til elevene går frem og tilbake mellom de ulike stemmene i samtalen, får deltakerne muligheten til å tenke over hva de selv mener. I dette perspektivet signaliseres det at en samtale er full av «pekere», spenninger og motsetninger.

Bakhtin (1981, s. 324) beskriver en samtale som flerstemmig. Det vil si at vi betegner både tekstskaping og muntlig samtale som et møtested for mulige meninger i en ytring. Hoel (2002, s. 129-130) hevder at de variasjonene, ulikhetene og spenningene mellom de ulike stemmene utgjør en rikdom for læringsmiljøet. Og at det ligger et læringspotensial i møte og konfrontasjon med ulike perspektiv, bakgrunn, kunnskap, meninger og erfaringer. Ikke alle samtaler er flerstemmige, dette er noe som må åpnes opp for. I denne studien er formålet at elevene gjennom faglige dialoger med hverandre, og med lærer, skal bli kjent med flere «motstemmer» i en argumenterende tekst, og forholde seg til ulike perspektiv og intensjoner som andre medelever fremsetter.

Dale (1994) hevder at samskriving kan påvirke kvaliteten til teksten ved at de ulike stemmene blir eksplisitte i en konflikt, og åpner opp for innsyn og refleksjon. Hun hevder at når man samarbeider om å skrive, får man frem de ulike stemmene som er involvert i tekstskapingen. På denne måten klarer man å skape en kognitiv konflikt som fører til språkutvikling. Dale (1994) hevder at samspillet og konflikten Bakhtin skriver om er hørbar når elever forhandler seg gjennom tekstskapingen. I neste delkapittel skal jeg gjøre rede for begrepet kognitiv konflikt, og går nærmere inn på hvordan motstridende meninger og konflikter kan anses som en styrke i utforsking og tekstskaping.

2.6.2 Samskriving og argumentasjon – «den kognitive konflikten»

Eritsland (2008) hevder at samskriving er en sosial praksis, og er opptatt av elevenes samtaler i tekstskapingsprosessen. I disse samtalene oppstår nemlig det han omtaler som en *kognitiv konflikt*. Eritsland (2008, s. 29) definerer en kognitiv konflikt som «ein konstruktiv diskusjon retta mot for eksempel å skape ein tekst, løyse eit problem eller avklare eit spørsmål». Daiute og Dalton referert i Eritsland (2008, s. 30) hevder at elevene som lykkes best med å skrive sammen er de som viser et visst nivå av kognitive konflikter. Grunnen til dette er at

deltakerne i en kognitiv konflikt må argumentere og forhandle om teksten sin, og dermed engasjere, klargjøre og endre egne synspunkt og utvikle nye.

Dale (1994) er også blant forskere som tar til orde for de positive ringvirkningene en kognitiv konflikt kan ha. I 1994 gjennomførte hun en studie for å få innsikt i vellykkede samskrivingspraksiser på niende trinn. I prosjektet kom det frem at i den elevgruppen med mest vellykket samskriving, ble det benyttet kognitive konflikter i 30% av samtalen. I studien hevder Dale (1994) at: «Language is a struggle, with competing choices at each point of utterance. That struggle, or cognitive conflict, is a key element in successful collaboration» (Dale, 1994, s. 7).

Daiute og Dalton referert i Eritsland (2008, s. 30) hevder at barn som snakker og skriver sammen utvikler kognitive konflikter først og fremst ved å formulere divergerende synspunkt, alternative forlag, eller konfronterende vurderinger. På denne måten må elevene argumentere mot noe andre hevder, bruker kontrollstrategier, eller kjempe om å nå frem med egne synspunkter. Den mest avgjørende enkeltfaktoren når elevene skriver sammen i par, er elevenes evne til å oppdage og ta stilling til alternative synspunkt fra andre elever. Elevene styrker evnen til å løse et problem, når de må argumentere for det de mener. Eritsland (2008, s. 31) hevder at «Usemje får fram dei beste forslaga», og at det er når elevene kommer med alternative forslag, at de må vurdere kvaliteten ved forslagene og eventuelt argumentere for det beste forslaget. Wong referert i Eritsland (2008, s. 31) hevder at kognitive konflikter er et av kjennetegnene ved vellykkede skrivesamarbeid fordi elevene utvikler en kompleks, konfliktbasert og læringsorientert dialog. Kognitive konflikter kan altså bidra til å fremme tenkning på et høyere refleksivt nivå.

Eritsland (2008, s. 52-53) skiller mellom tre former for kognitiv konflikt: alternativ, forhandling og konfrontering. Det han betegner som *alternativ* dreier seg om at elevene stiller opp forslag til det den andre kommer med. Det er den vanligste og mildeste formen for markering av konflikt. *Forhandling* er en litt sterkere form for kognitiv konflikt og betegnes som en uttrykt uenighet. Forskjellen på alternativ og forhandling er at mens alternativ blir utformet i en flyt av gjensidige forslag uten kommentarer, formulerer elevene i forhandlinger gjerne et argument eller en grunngivelse. Til slutt trekker Eritsland (2008) frem det han betegner som konfrontering. Dette er den sterkeste formen for kognitiv konflikt. Konfrontering vil si at elevene avviser forslag eller kommenterer noe de mener ikke kan aksepteres. I tillegg vil den som konfronterer ofte ikke komme med alternative forslag.

Kognitive konflikter, hvor elevene er trygge på hverandre, kan slik Eritsland (2008, s. 85) initierer, stimulere elevenes evne til å ta ulike perspektiv. I tillegg kan kognitive konflikter kreve grunnivelse og forklaring, og fremmer refleksjon på et høyrere refleksivt nivå. Kognitive konflikter vil dermed være et velegnet verktøy å benytte seg av i arbeidet med argumenterende skriving.

2.7 Oppsummering teorikapittel

I Kunnskapsløftet finner vi verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Her står det at de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap skal bidra til å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Dette handler om å oppøve elever til å tenke kritisk, lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Argumentasjon og meningsbryting blir sådan nevnt eksplisitt som kompetanser elever skal utvikle i løpet av skoleløpet i grunnopplæringen. Arbeidet med argumentasjon blir også svært aktuelt i Fagfornyelsen som trer i kraft fra august 2020, hvor det antydes at elever i større grad enn tidligere skal arbeide aktivt utforskende og forholde seg kritisk til det de leser (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Flere studier, for eksempel Freedman og Pringle (1988) og Berge (2005a), har funnet ut at argumenterende skriving er utfordrende for elever. Andrews (2009, s. 21-22) trekker frem spesielt fire problemområder knyttet til argumenterende skriving: problematisk overgang fra muntlig til skriftlig argumentasjon, få modeller og mentale skjemaer for skriftlig argumentasjon, lite eksponering for argumenterende tekster, i tillegg til en oppfatning om at barn som er kognitivt umodne ikke kan argumentere. En typisk tendens man finner i argumenterende elevtekster er gjerne bastante synspunkter som gjerne er svakt funderte. Mange elever ramser opp alt de kan komme på uten å skille mellom det som er over- og underordnet. De argumenterende elevtekstene kan oppleves magre fordi elevene har lite å si om temaet, eller fordi de pøser på med problem etter problem og fremsetter påstander med liten eller ingen begrunnelse (Igland & Sundby, 2012, s. 128-129). Spesielt trekket som angår motargumentasjon hevdes å være svært utfordrende (Riley & Reedy, 2005; Nussbaum & Schraw, 2007).

Aase (2012, s. 56) hevder at det er i dialogen mellom «det andre» og «det egne» at elevene bygger sin identitet. Formålet med denne studien er å undersøke elevenes evne til å løsrive seg fra egne standpunkt til fordel for å gjengi og tilbakevise eventuelle motstemmer. Forskningsspørsmålet mitt tar sikte på å undersøke om motstemmene kommer tydeligere frem dersom elever skriver sammen i par. Det vil si om elevene klarer å utvikle kunnskap og forståelse i en sosial setting. Samskriving settes inn som en støtte, som kan hjelpe elevene i tenkningen slik at den blir verbalisert gjennom dialog. På denne måten undersøkes det om samskriving kan hjelpe elevene med å gjøre tenkningen eksplisitt.

Som tidligere nevnt står det i norskplanens formålstekst at norskfaget skal ruste elever til å kunne delta i arbeidsliv og i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Igland (2007, s. 289) peker på at diskusjonskulturer som oppmuntrer til noe mer enn uformelle samtaler er viktig nøkkel i arbeidet med argumentasjon, og at meninger må brytes mot hverandre for å kunne finne ut hva en selv og andre ønsker å stå for. Dette kan knyttes eksplisitt til mitt prosjekt, hvor elevene skal skrive en argumenterende tekst sammen i par. Samskrivingen fordrer at elevene må kjempe om å få frem eget synspunkt, samtidig som de må ta stilling til det læringspartner fremsetter. Dette synliggjør flere stemmer ved samme sak, og oppmuntrer til det Eritsland (2008) omtaler som en kognitiv konflikt.

I en samskrivingsprosess må aktørene forklare egen tankegang, og sammen formulere dette skriftlig. Aktørene forhandler seg frem til presise formuleringer, og får brynt kunnskapen sin på hverandre. Gjennom samskriving får aktørene umiddelbare tilbakemeldinger og bekreftelse på om fagstoffet er forstått (Lorentzen & Kringstad, 2015). I samskrivingen støtter elevene hverandre i læringsarbeidet, og flere studier har vist at denne metoden er effektiv for å forbedre kvaliteten på elevenes skriving (Graham & Perin, 2007; Dale, 1994; Eritsland, 2008). I denne studien blir elevenes samskriving analysert for å undersøke om det er en formålstjenlig måte å jobbe på, i forbindelse med argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn. I dette ligger det til grunn et sosiokulturelt syn på læring i samhandlingsprosesser.

2.8 Fra teori til design

Som nevnt innledningsvis i oppgaven betegner jeg dette prosjektet som en pedagogisk designstudie, det vil si at designen og utviklingen av undervisningopplegget er forankret i

teori. I det foregående har relevant teori for prosjektet blitt presentert, i neste kapittel presenteres og drøftes undervisningsdesignen. Videre gjør jeg rede for valg av metode, forskningstilnærming og forskningsetiske hensyn.

3 Design av undervisningsopplegg

I dette kapitlet presenteres undervisningsopplegget som er designet for denne studien. Undervisningsopplegget er en forskningsbasert design som er forankret i teorier om argumentasjon, danning, kritisk tenkning. I tillegg ligger Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen til grunn for utarbeidelsen av undervisningsopplegget.

Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Jeg bestemte meg derfor for å la elevene skrive en argumenterende tekst, hvor de skulle argumentere for og imot en sak sammen i par. Formålet med studien er å undersøke om samskriving kan være en formålstjenlig måte å jobbe på, for at de ulike stemmene blir eksplisitte for elevene.

3.1 Valg av tema for skrivingen

Flere forskere tar til orde for at et engasjerende tema er avgjørende for valg av skriveoppgave, og at autentiske skrivesituasjoner gir større muligheter for å se en sak fra flere sider (Andrews et al., 2009; Hertzberg, 2006; Riley & Reedy, 2005). Riley og Reedy (2005) hevder at det er fordelaktig å finne et kontroversielt tema som barna kan forholde seg til, som de kan bli interesserte i, og som har et rikt potensial for å provosere tanker. Videre hevder de at mest passende er et tema som finnes i barnets verden, eller at problemstillingen blir presentert for dem gjennom en tekst som utfordrer elevenes forestillinger. Dette er i tråd med veiledningen Utdanningsdirektoratet (2015b) har utarbeidet til læreplan i norsk:

For å lykkes med argumenterende skriving, bør oppgavene i starten knyttes til erfaringsnære tema. Det vil si at elevene bør engasjeres gjennom aktuelle emner og hendelser de er særlig opptatte av og har en personlig tilknytning til. Når tema for argumentasjonen engasjerer, vil elevene lettere kunne se saken fra flere sider, og finne relevante argumenter som taler for og imot (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Valget falt til slutt på teksten «Tredje innbytter» skrevet av Sissel Benneche Osvold. Teksten er i utgangspunktet litt for komplisert for elever på 5. trinn. Jeg forkortet derfor teksten, og

skrev den om der jeg så at det var nødvendig (vedlegg 1). Dette var for å gjøre teksten mer tilgjengelig for elevene. «Tredje innbytter» handler om en gutt som alltid blir satt til å være tredje innbytter, og ikke får spille fotballkamper fordi han er den dårligste på laget. Det etiske dilemmaet dreier seg altså om å toppe et fotball-lag for å vinne, eller å la alle få spille (inkludere alle), men da risikere å tape. Alle elevene som deltar i studien er godt kjent med lagsportkulturen, enten gjennom skolen eller på fritiden. Ved å bruke denne teksten som utgangspunkt for skrivingen var det mulig å tenke seg til at elevene ville klare å finne både argumenter for og imot topping av fotball-lag.

3.2 iThoughts som ramme for undervisningsopplegget

Som innledning til undervisningsøkten laget jeg et opplegg i applikasjonen iThoughts. Dette er et digitalt program man kan benytte seg av for å lage tankekart over faglige emner, såkalte emnekart. I iThoughts-kartet for min undervisningsøkt presenterte jeg mål og kriterier for undervisningsøkten. Deretter hadde vi en felles gjennomgang av hva et argument er, og hva som skiller et godt og et dårlig argument i plenum. Etter dette leste jeg opp teksten «Tredje innbytter» for elevene. Elevene ble deretter plassert i forhåndsbestemte læringspar. Sammen med læringspartner ble elevene, med utgangspunkt i det etiske dilemmaet, bedt om å liste opp argumenter for og imot å toppe et fotball-lag. Elevene plasserte argumentene inn i en tenkeramme som lærer (jeg) modellerte bruken av. Dette var for å hjelpe elevene med å visualisere argumentene sine, og for å skape en oversikt over elevenes tanker. Etter dette hadde vi en felles gjennomgang av argumentene i plenum. Formålet med denne sekvensen var å gjøre elevene forberedt på hvilken skrivehandling de skulle innstille seg på. Første økt avsluttet med felles gjennomgang av vurderingskriterier, og at elevene fikk begynne planleggingsprosessen med teksten sin.

Den neste undervisningsøkten ble elevene introdusert for noen setningsstartere som jeg skrev opp på tavlen, i tillegg repeterte vi vurderingskriteriene for skriveoppgaven. Resten av økten skrev elevene den argumenterende teksten i par, mottok respons på og reviderte teksten sin. Det kan være vesentlig å nevne at elevene ble introdusert for argumenterende tekster uken før jeg gjennomførte undervisningsopplegget i klassen. Dette var for at elevene skulle klare å identifisere tekststrukturen og språklige kjennetegn ved en argumenterende tekst.

3.3 Arbeid med tenkeramme i par

Sekvensen hvor elevene listet opp argumenter for og imot topping av fotball-lag i en tenkeramme, krevde at elevene snakket sammen og formulerte forslag seg imellom. Elevene måtte dermed kjempe om å få frem eget synspunkt, samtidig som de måtte ta stilling til det læringspartner fremsatte. Dette synliggjorde flere stemmer ved den samme saken, og oppmuntret til det Eritsland (2008) omtaler som en kognitiv konflikt (se 2.6.2).

Ideen til denne delen av undervisningsopplegget er inspirert av studien til Riley og Reedy (2005). Slik jeg gjorde rede for i delkapittel 2.4.2 lot forskerne elevene liste opp argumenter i et tokolonnotat, for deretter å skrive et felles brev i klassen. Etter dette skrev elevene et tilsvarende brev sammen i par. Riley og Reedy (2005) hevder at skjemaet sørget for en overordnet organisering av ideer, og at dette kombinert med at de fikk muligheten til å øve muntlig, sørget for at barna klarte å argumentere for og imot en sak. Samme idé ligger til grunn for mitt undervisningsopplegg, hvor elevene drøfter muntlig sammen i par, for så å skrive ned argumentene sine i en tenkeramme. I motsetning til Riley og Reedy (2005) ble det ikke skrevet en felles tekst i klassen. I undervisningsopplegget jeg utformet var neste steg at elevene skulle skrive en argumenterende tekst sammen i par, med utgangspunkt i argumentene fra tenkerammen.

3.4 Klasesamtalen

Alexander referert i Breivega (2018, s. 6) hevder at dialogisk undervisning har en mer fruktbar tilnærming til tekst og kommunikasjon enn monologisk undervisning. Dette synet dreier seg om at elever lærer best gjennom språklig samhandling med andre, og at læreren må legge til rette for dette gjennom læringsaktiviteter og diskusjoner. Dette synet deles av Riley og Reedy (2005) som hevder at dialog er den språkformen i klasserommet som har betydelig innvirkning på elevers læring. Dette fordi bruk av både talespråket og skriftspråket for å uttrykke halvformede ideer, kan bidra til å tydeliggjøre tenkning og utvikle intellektuell vekst. Gjennom undervisningsopplegget jeg har designet har jeg forsøkt å få til nettopp dette. Etter at elevene har arbeidet sammen i par, og listet opp argumenter for og imot topping av fotball-lag i tenkerammen, ble disse delt i plenum. Formålet med denne sekvensen var å fordre elevene til å ta stilling til, og tenke over en annen sin tenkning og undersøke den. Riley og Reedy (2005) hevder at en slik måte å jobbe på kan bidra til å utvikle elevenes kritiske analyse.

I den lærerstyrte klassesamtalen ble hvert læringspar etter tur bedt om å komme med et argument for, eller imot, topping av fotball-lag. Alle argumentforslagene ble plassert inn i en ramme synlig på tavlen for å strukturere samtalebidragene. Elevene kunne skrive av forslag som andre læringspar kom med, slik at de fikk flere argumenter å benytte seg av i den etterfølgende skriveprosessen. I klassesamtalen hjelper lærer med å tydeliggjøre elevenes synspunkt slik at disse blir klart formulert. I tillegg blir andre begreper, uklarheter eller spørsmål besvart. Samtalen er preget av dialog mellom lærer-elev, men også elever seg imellom dersom de ønsket å oppklare noe dirkete med hverandre. Jeg har hele tiden forsøkt å skape en klasseromskultur som skal «gi rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning i form av løsningsorienterte diskusjoner» (Iglund & Sundby, 2012, s. 134). Den lærerstyrte klassesamtalen har hatt til hensikt å aktivere elevene til å delta i felles samtaler, slik at de blir bevisste på egne, og andres holdninger. Dette kan videre gi grunnlag for kunnskap, innsikt og kritisk refleksjon (Iglund & Sundby, 2012, s. 134).

3.5 Tekstbehandling og samskriving

Samskriving som verktøy for skrivingen var ønskelig som en støtte i arbeidet med den argumenterende teksten. Som tidligere nevnt hevder Eritsland (2008) at en sentral idé når det gjelder samskriving er at elevene skal være støtte for hverandre. Dette dreier seg om å støtte hverandre mens man prøver seg frem, for så å trekke støtten tilbake når kunnskapen er etablert (se 2.6). For at samskrivingen skulle fungere godt, var det flere faktorer jeg måtte ta forbehold om da jeg skulle sette sammen læringspar. Jeg ønsket å sette sammen læringspar som ville utfordre hverandre kognitivt, som hadde god kjemi, var trygge på hverandre, og som var på et tilsvarende likt nivå faglig. Matre (2000) hevder at:

I samtale mellom tilnærma likeverdige barn vil forholda såleis liggja vel til rette for at dei skal få bearbeidd og forsterka kunnskap som dei er i ferd med å få tak på.

Samarbeidssituasjonar mellom jamnaldringar på om lag same nivå vil gjennom samtalen ofte vere gode læringssituasjonar (Matre, 2000, s. 215-216).

Dersom læringsparene ikke er trygge på hverandre kan man risikere at deltakerne ikke kommer frem med det de tenker og opplever. Dette kan skyldes at de er bekymret for avvisning, eller at en konflikt skal oppstå (Eritsland, 2008, s. 32). Jeg har etter beste evne

forsøkt å sette sammen læringspar som trekker vekslers på hverandre positivt for å støtte læringen, og som også ville fungere like godt sammen faglig, som sosialt.

Elevenes kollektive tekstproduksjon har foregått på nettbrett. Dette kan være fordelaktig på flere måter. En fordel er tekstbehandlingsprogram som gjør det mulig å begynne hvor som helst i teksten. I tillegg er det lett å korrigere tekst og tegn underveis i skrivingen. Elever som har lese- og skrivevansker blir også ivaretatt ved at ordrettingsprogram hjelper elever med å skrive ord på riktig måte. Skriftlig arbeid på nettbrett er også fordelaktig i en samskrivingsprosess, ved at det er lett å veksle på skrivearbeidet. Elevene kunne selv velge om de ville skrive tekstene sine i skriveprogrammet Word eller applikasjonen Book Creator. En ulempe ved å la elevene skrive på nettbrett er risikoen for at elever glemmer å lagre dokumentene sine slik at disse går tapt.

3.6 Hvordan er tekstene organisert?

For å kvalitetssikre tekstene leverte jeg ut vurderingskriterier til elevene. På denne måten hadde elevene målene for skrivingen klart for seg. Vurderingskriteriene var både til hjelp for elevene underveis i skrivingen, men også for lærer (meg) i vurderings- og analysearbeidet. Rammen under skisserer vurderingskriteriene elevene fikk utdelt.

Vurderingskriterier

Jeg har:

1. en innledning som forklarer hva teksten handler om. Her må dere også skrive hva dere mener om saken. Er dere for eller mot å toppe fotball-lag?
2. med minst **to** argumenter for synspunktet deres.
3. med et argument som taler mot synspunktet dere har tatt, som ser saken fra den andre siden. Dette argumentet skal dere likevel ende opp med å motbevise.
4. en avslutning der dere sier deres egen mening om det etiske dilemmaet.

Figur 1: Vurderingskriterier for den argumenterende teksten.

Elevene fikk beskjed om å skrive en innledning som presenterte hva teksten «Tredje innbytter» handlet om. Her ble elevene også bedt om å presentere hvordan de stilte seg til det etiske dilemmaet, altså om de var *for* eller *imot* å toppe et fotball-lag. I hoveddelen skulle

elevene fremsette minst to pro-argumenter, og et motargument som skulle tilbakevises. Til slutt skulle elevene skrive en avslutning der de presenterer sin egen mening om det etiske dilemmaet.

Både de alternative setningsstartere jeg skrev opp på tavlen, og tenkerammen for å sortere argumenter for og imot topping av fotball-lag, fant jeg på Skrivesenteret sin nettside under «Argumenterende skriving for de yngste elevene» (Skrivesenteret, 2013b). Som tidligere nevnt hevder Øgreid (2016) at skriverammer kan fungere som en prosedyrehjelp slik at tekstens struktur blir tydeliggjort. Skriverammen deler nemlig skrivehandlingen opp i mindre sammensatte operasjoner, slik at skriveforløpet blir forenklet og tydeliggjort (se 2.4.3.1).

3.7 Oppsummering

Undervisningsopplegget som har blitt presentert i dette kapitlet er et forskningsbasert design for undervisning i skriftlig argumentasjon. Opplegget er designet for elever på grunnskolens mellomtrinn. Elevene får gjennom arbeid med tenkeramme, skrivemal (vurderingskriterier), arbeid i læringspar, i tillegg til felles gjennomgang på tavlen, direkte undervisning i strategier for å planlegge oppbyggingen av en argumenterende tekst. I tillegg til å få støtte fra hverandre, får elevene også støtte og veiledning fra lærer underveis i arbeidet med teksten.

Undervisningsdesignen innebærer introduksjon av hva et argument er, og hva som kjennetegner gode og dårlige argument. I tillegg innebærer det arbeid med tenkeramme i læringspar, og utveksling av erfaringer i plenum. Dette sikrer at elevene får øvd på muntlig argumentasjon ved å oppmuntre elevene til aktiv deltakelse i klasserommet. Gjennomgang av elevenes ulike tanker og erfaringer i plenum fordrer også elever til å ta stilling til, og tenke over en annen sin tenkning og undersøke den. Dette gir grunnlag for kunnskap, innsikt og kritisk refleksjon. Når det gjelder de svakeste skriverne, drar også de god nytte av samskrivingen ved å ta del i samtaler som fremmer den språklige utviklingen deres.

Neste fase handlet om å teste ut dette undervisningsopplegget i en 5. klasse bestående av tjuetre elever. I neste kapittel gjør jeg rede for valg av metode, forskningstilnærming, i tillegg til å behandle studiens forskningsetiske hensyn. I dette kapitlet presenteres også skole og informanter.

4 Metode

4.1 Introduksjon

Målet med denne studien er å undersøke hvordan elevene forholder seg til motstemmene i teksten, og hvilken funksjon samskriving har for nettopp dette. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for, og drøfte de metodiske valgene jeg har gjort, for å samle inn datamateriale som belyser denne problemstillingen. Innledningsvis vil jeg omtale valg av metode og begrunne dette. Videre tar jeg for meg praktiske valg jeg har gjort ved innsamling av data.

Avslutningsvis behandler jeg studiens forskningsetiske hensyn, validitet og pålitelighet.

Spørsmålet som angår studiens generaliserbarhet vil også bli behandlet i dette kapittelet.

4.2 Forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

I dette prosjektet har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Målet med prosjektet er å undersøke om motstemmene i en argumenterende tekst blir tydeligere når elever jobber sammen i par. Jeg ønsker derfor å undersøke aspektene som gjelder utbygging av argumentasjon, hvordan elevene fremsetter motargumenter og tilbakeviser disse, og om samskriving kan være en formålstjenlig måte å jobbe med dette på. Gjennom kvalitativ forskning prøver man å forstå det man skal undersøke som en helhet (Vedeler, 2016). Det er dermed vanlig å samle data fra flere ulike situasjoner, slik at man skaffer seg et helhetlig bilde av virkeligheten. Det å undersøke flere aspekt ved studien kalles triangulering. I denne studien ønsker jeg å finne svar på problemstillingen min ved å være en deltagende observatør i undervisningen, intervjuer elever og analysere elevenes tekster. Jeg har på denne måten forsøkt å ha transparens som en metodisk fremgangsmåte.

Målet med elevtekstene har vært å undersøke hvorvidt elevene klarer å inkludere argumenter og motargumenter i tekstene sine, for å vise at de klarer å belyse en sak fra flere sider.

Intervjuene var helt nødvendige for å få tilgang til elevenes opplevelser og erfaringer av samskriving, og for å undersøke om de ulike stemmene ble eksplisitte for elevene i

skriveprosessen. Observasjonene jeg har gjort har fungert som et supplement til annen

innsamlet data. Kvalitativ forskningsmetode bygger på teorier om fenomenologi og

hermeneutikk, og kan ha en induktiv og deduktiv tilnærming. I det følgende skal jeg beskrive hva som gjør seg gjeldende i min forskning.

Når det dreier seg om kvalitativ forskning handler fenomenologi om interessen man som forsker har for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver og måten de beskriver verden på (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 87). Hermeneutikk er læren om hvordan vi skal fortolke ulike kulturuttrykk og samfunnsmessige fenomener (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 127). Min studie har elementer fra både hermeneutikken og fenomenologien. Hermeneutikken gjør seg gjeldene i fortolkningene av datamaterialet. Dette kan illustreres gjennom den hermeneutiske sirkel. Før jeg begynte innsamlingen av materialet hadde jeg en forforståelse som ble korrigert i møtet med elevtekstene. Forforståelsen fortolkes i forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delen sammen på nytt i relasjon til helheten. Denne sirkelen betraktes som en spiral, som åpner opp for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). På denne måten har det foregått en kontinuerlig utvikling av forståelsen jeg har hatt for utfordringer elever møter på knyttet til å fremsette motargumenter og tilbakevise disse. I tillegg til dette gjør hermeneutikken seg gjeldende i min studie i det mening skapes. I møtet med elevene er målet å finne en meningsfull sannhet i den konteksten den blir til i. Funnene mine vil være situasjonsbetingede på den måten at intervjuene er sosialt konstruerte. Hermeneutikken har en dialogisk struktur, ved at vi i samspill med andre og sammen med teksten, skaper en ny mening (Schaanning, 2010, s. 10).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 173) hevder at i en fenomenologisk metode er forskeren opptatt av innholdet i datamaterialet. Dette gjøres ved at forskeren forsøker å fortolke datamaterialet, og prøver forstå den dypere meningen i informantenes erfaringer. Fenomenologien i min studie kommer til uttrykk gjennom fortolkninger av intervjuene. Jeg har valgt å ha en intervjuform som kalles semistrukturert livsverdenintervju. Denne type intervju blir av Kvale og Brinkmann (2015) beskrevet som: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Et *semistrukturert* intervju kjennetegnes ved at samtalen verken er åpen eller lukket ut fra et spørreskjema. Samtalen er sentrert rundt en intervjuguide med forslag til spørsmål, samtidig som at man kan stille spørsmål utenfor intervjuguiden, som kan være passende i forhold til situasjoner som oppstår. Når det snakkes om *livsverden* handler dette om at forskningsintervjuet foregår i de intervjuedes hverdagsverden. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som: «Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I mitt forskningsprosjekt tar sikte på å

undersøke elevenes livsverden og synspunkter når det gjelder å inkludere motargumenter og tilbakevise disse i tekstene sine. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan de opplever å skrive en argumenterende tekst sammen i par. Det er denne livsverdenen jeg som forsker har hatt som formål å undersøke, ved å prøve å forstå meningen med fenomenene elevene beskriver. Dette gjøres i deres naturlige omgivelser, som i dette tilfellet er klasserommet.

4.2.2 Metodisk tilnærming

Formålet med denne studien er å utforske problemstillingen: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?». For å få svar på spørsmålet har jeg utformet et teoriforankret undervisningsopplegg, som legger opp til at elevene skal skrive en argumenterende tekst sammen i par (se kapittel 3). For å få innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer i arbeidet med den argumenterende teksten, har jeg observert og intervjuet elever, i tillegg til å analysere elevtekstene som har blitt produsert. På bakgrunn av denne formen for kvalitativ klasseromsforskning, vil jeg karakterisere studien min som en form for pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). I det følgende skal jeg gi en nærmere redegjørelse av denne forskningstilnærmingen.

4.2.3 Pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming

Kristin Emilie W. Bjørndal (2013) har skrevet en artikkel om pedagogisk designforskning. Dette er en intervenserende forskningstilnærming som kan kategoriseres ved fire kjennetegn: 1) intervensjon ved at forskningen tar sikte på å utforme et inngrep i den virkelige verden, 2) forskningen er en syklisk tilnærming av design, evaluering og revisjon, 3) forskningen er prosessorientert på den måten at fokuset er rettet mot forståelse, forbedring og intervensjoner 4) den er nytteorientert ved at den bidrar til å bygge teori. Bjørndal (2013) hevder at pedagogisk designforskning er tosidig ved at den på den ene siden bidrar til utvikling av pedagogisk praksis, mens den på en annen side utgjør et vitenskapelig bidrag innenfor pedagogisk forskning.

En av undergruppene som tilhører designforskning er designeksperimentet. Et designeksperiment består vanligvis av tre faser: forberedelse av designeksperiment, eksperimentering i klasserommet og retrospektive analyser. I forberedelsesfasen blir formålet med forskningen etablert, det vil si hva som skal undersøkes. Det utarbeides også en lokal

teori for undervisningen (Bjørndal, 2013). Denne forskningstilnærmingen har likhetstrekk med mitt prosjekt. Under gir jeg en kort begrunnelse av dette.

4.2.3.1 Min undervisningsdesign

I den første fasen, forberedelsesfasen til eksperimentet, etableres hensikten med forskningen, og det utvikles en lokal teori for undervisningen. Teorien blir betegnet som lokal fordi «den refererer til et spesifikt emne som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven» (Bjørndal, 2013, s. 248). I mitt prosjekt krevde den første fasen utvikling av et undervisningsdesign for argumenterende skriving på mellomtrinnet. Designen jeg utviklet er forankret i teori om argumentasjon, danning og kritisk tenkning, og kan dermed brukes som et grunnlag for arbeid med argumentasjon i andre klasser på mellomtrinnet (se kapittel 3).

Den neste fasen dreier seg om utprøving av designen i klasserommet for å kunne forbedre designen. Dette handlet om å gjennomføre designeksperimentet i klasserommet med hensikt om å observere og registrere hvordan designen fungerte i praksis. Her skaffer man hovedsakelig den informasjonen man trenger, for å belyse studiens forskningsspørsmål (Bjørndal, 2013). I min studie undersøkte jeg hvordan elevene løste tekstproduksjonen av den argumenterende teksten sammen i par. I tillegg så jeg gjennom elevenes tekster, og gjennomførte intervjuer på bakgrunn av disse. I denne fasen ble også transkribering av datamaterialet gjennomført.

Målet med den siste fasen er å foreta en retrospektiv analyse av eksperimentet som kan bidra til utviklingen av en lokal undervisningsteori. I designeksperimenter er det vanlig med design, evaluering og revisjon i en syklisk tilnærming, dette mønsteret har ikke blitt fulgt i min studie (Bjørndal, 2013). I min studie samles observasjoner, intervjuer med elever og elevtekster, til retrospektive analyser. Resultatene kan bidra til å utvikle ny innsikt og en dypere forståelse for læringsprosessene, slik at man kan forbedre den pedagogiske praksisen. I en designstudie vil ofte et forskerteam bestå av flere involverte. Det kan være at for eksempel forskere, lærere og eventuelt studenter jobbe sammen (Bjørndal, 2013). I min forskning har jeg inntatt rollen som både lærer og forsker i gjennomføringen av studien. Jeg nøyde meg dessuten med én utprøving av designen jeg utviklet, for å undersøke elevenes evner til å bygge ut argumentasjon og motargumentasjon i en samskrivingsprosess.

Studien min kan ikke generaliseres til å gjelde en større populasjon, og dette er heller ikke intensjonen med studien. Studien viser derimot hvordan man kan arbeide med argumenterende skriving, og hvilke utfordringer og kvaliteter elever møter på i en samskrivingsprosess. Gjennom elevtekstene og forskningsintervjuene får man innblikk i hvordan elevene velger å løse en argumenterende skriveoppgave. Fokuset er dermed ikke rettet mot kvaliteten på det som produseres, men snarere det som angår samskriving, og hvordan elevene forholder seg til motstemmene. Fortolkningene som gjøres i denne fasen er knyttet til oppgavens teoretiske utgangspunkt. Samtidig er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (Thaagard referert i Bjørndal, 2013, s. 253). I det foregående har jeg begrunnet min metodiske tilnærming. Videre presenteres praktiske valg jeg har gjort ved innsamling av data.

4.3 Innsamling av datamaterialet

4.3.1 Utvalg av informanter

Jeg har samlet inn datamateriale på en barneskole i Oslo kommune som jeg har valgt å gi det fiktive navnet Solbakken barneskole. Datamaterialet ble samlet inn i en 5. klasse på denne skolen, hvor det går 23 elever. Dette er elever jeg har god kjennskap til fra før av. Av denne elevgruppen er det åtte elevtekster som inngår i datamaterialet, skrevet av 16 elever.

Formålet med min studie var å undersøke om motstemmene ville bli tydeligere dersom elevene skrev sammen i par, og hvilken funksjon samskriving har for nettopp dette. Planen var å analysere fire elevtekster skrevet av elever som befant seg på to ulike faglige nivå. Det var hovedsakelig to tekster med høy måloppnåelse, og to tekster med middels høy måloppnåelse, som jeg ønsket å analysere.

For å sikre at jeg fikk nok informanter til intervjuene ba jeg elevene om å rekke opp en hånd dersom de ikke ønsket å bli intervjuet. Jeg forsikret elevene om at det var bare jeg, og eventuelt min veileder, som kom til å høre intervjuene, og at elevene ikke ville bli gjenkjent i oppgaven min. Det var ingen elever som ønsket å reservere seg fra å bli intervjuet. Dette kan muligens også skyldes at elevene hadde kjennskap til meg fra før, og at de følte seg trygge på både meg og intervjusituasjonen. Med tanke på at ingen av elevene reserverte seg fra å bli intervjuet, var jeg fri til å gjennomføre et strategisk utvalg av elevene jeg ønsket å intervju, etter innlevering av tekstene.

Når det gjelder utvalg av informanter til intervjuene var et viktig kriterium at elevene måtte fungere godt i en intervjusituasjon. På bakgrunn av dette ble fire jenter og fire gutter valgt ut, hvor alle ble målt til middels eller høy måloppnåelse etter innlevering av de argumenterende tekstene. Elevene har fått de fiktive navnene Stine, Marte, Noah, Martin, Mona, Lilly, Jon og Markus. Etter første økt med argumenterende skriving ble en av guttene syke. Dette førte til at Jon fikk en ny samarbeidspartner, Simen. Siden selve tekstproduksjonen ikke hadde startet enda, gikk dette fint.

4.3.2 Gjennomføring

Undervisningsopplegget strakk seg over én uke, fra 14. oktober til 18. oktober i 2019. Norsktime fant sted mandag fra kl. 08.30-10.00, torsdag fra 12.00-13.30 og fredag 08.30-10.00. Undervisningsopplegget om argumenterende skriving varte 3 timer denne uka. Den siste undervisningsøkten i norsk ble brukt til gjennomføring av intervju. Jeg underviste selv i alle øktene, og var på denne måten en deltakende observatør. Hva dette innebærer skal jeg komme tilbake til i delkapittel 4.6.1.

Elevtekstene leste jeg gjennom umiddelbart etter at de var skrevet, med hensikt om å utarbeide gode spørsmål til intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført dagen etter at tekstene var skrevet for å sørge for at elevene hadde teksten ferskt i minne. Elevene ble intervjuet parvis sammen med læringspartneren de skrev den argumenterende teksten sammen med. I intervjuene fungerte jeg som en ordstyrer, men deltok også i samtalene med elevene. Formålet med samtalene var å få i gang diskusjoner slik at elevene kunne reflektere over spørsmål knyttet til motargumentasjon og samskriving. Jeg ønsket først og fremst å undersøke om elevene synes det var vanskelig å finne motargumenter, og om de forsto nytteverdien av disse i en tekst. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan elevene brukte hverandre som ressurser i samskrivingsprosessen.

4.3.3 Intervjuguide

Når man utarbeider en intervjuguide bryter man ned studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 30). Dette er en krevende prosess hvor man hele tiden må ha i bakhodet at spørsmålene skal være formålstjenlige, og bidra til å svare på problemstillingen. Intervjuguiden jeg utarbeidet består av tretten spørsmål. Disse fokuserer på flere områder som er relatert til motargumentasjon og samskriving.

(Vedlegg 2). Intensjonen med intervjuguiden var å få elevene til å reflektere over valg de har foretatt seg underveis i arbeidet med den argumenterende teksten. Jeg ønsket hovedsakelig å undersøke to elementer. Det første elementet jeg ønsket å undersøke var elevenes forståelse av motargumenters nytte og funksjon, og hvordan elevene har benyttet seg av disse i tekstene sine. Det andre elementet jeg ønsket å undersøke dreier seg om hvordan elevene opplevde å skrive en argumenterende tekst sammen i par, og hvordan de utnyttet hverandre i skriveprosessen. Dette inkluderer fordeling av arbeidsoppgaver, strukturering av tekst og valg av standpunkt. I neste delkapittel (4.4) gjør jeg rede for hvordan jeg har bearbeidet og analysert innsamlet data.

4.4 Bearbeidelsen og analyse av data

Analyse av data har i denne studien blitt bearbeidet ved transkribering av lydopptak etter gjennomført intervju, og memoskriving etter undervisningsøkter om argumenterende skriving. I tillegg har jeg analysert elevtekster med vekt på å undersøke elevenes evne til å bygge ut argumentasjon, og tilbakevise motargumenter som fremsettes. For å analysere elevtekstene har jeg benyttet meg av Toulmins argumentasjonsmodell (se 2.5) slik den blir fremstilt under. Memoskrivingen har jeg brukt som en kilde til innsikt i hva som skjedde i undervisningsøktene, i tillegg til å skrive ned personlige tanker og resonnement jeg har gjort meg. Dette er for å sikre at viktig materiale ikke går tapt. Transkriberingen var første del av analysen av intervjuene. Under gir jeg en nærmere beskrivelse av analyseverktøyene jeg har valgt å ta i bruk.

4.4.1 Toulmins argumentasjonsmodell

I denne studien skal Toulmins argumentasjonsmodell brukes for å undersøke hvordan 5. klassinger bygger ut resonnement sammen i en tekst. Målet med analysen er, som tidligere nevnt, å se på hvordan elevene bygger ut argumentasjonen sin og hvordan de forholder seg til motstemmer, og om de klarer å tilbakevise disse. I analysekapittelet kommer jeg til å analysere fire elevtekster, disse omtales som primærttekster. Jeg kommer i tillegg til å dra inn aspekter fra sekundærttekstene hvor dette blir aktuelt. De komponentene fra Toulmins argumentasjonsmodell som inngår i denne analysen er hovedpåstand, belegg og motargument. Skjemaet jeg kommer til å benytte meg av i analysedelen blir fremstilt under.

Hovedpåstand 1		
Belegg 1		
Belegg 2		
Belegg 3	Motargument	
	Tilbakevisning	

Figur 2: Forenklet form av Toulmins argumentasjonsmodell.

Hva som fungerer som et belegg eller et motargument er et spørsmål om funksjon i en gitt kontekst. Tolkningen vi gjør av et resonnement vil derfor alltid hvile på situasjonsspesifikke informasjoner og forestillinger, dette har Toulmins argumentasjonsmodell fått kritikk for. Modellen fokuserer på ensidig argumentasjon fremfor de dialogiske aspektene ved argumentasjonen. En klassisk Toulmin-analyse vil derfor være monologisk i den forstand at den fokuserer på hvordan ulike komponenter integreres for å støtte opp om en hovedpåstand som blir ytret av et subjekt (Breivega, 2018, s. 13-14). Selv om elevene i min studie skriver sammen i par, og komponentene kommer fra ytringer av flere enn ett subjekt, vil argumentasjonen likevel fremstå monologisk. Jeg benytter meg derfor av modellen for å analysere elevtekstene med vekt på hvordan elevene bygger ut argumentene sine, og hvordan de fremsetter motargumenter som skal tilbakevises.

4.4.2 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne prosessen er det viktig å være bevisst på at informasjon går tapt. Dette kan være informasjon som angår de intervjuedes stemmeleie, intonasjon og åndedrett. På denne måten er transkripsjon en dekontekstualisert gjengivelse av det som blir sagt i intervjuene som gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Hvordan forskeren ønsker å løse transkriberingsprosessen vil dermed påvirke hvordan informantens livsverden kommer frem, og om denne kommer frem på en virkelighetsnær

måte. I og med at formålet mitt har vært å se på meningsinnholdet i intervjuene har jeg valgt en mindre detaljert gjengivelse av de mange dimensjonene av den muntlige intervjusamtalen. Dette blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) omtalt som en lettlest utgivelse av intervjupersonens historier. I praksis vil det si at ufullstendige setninger, pauser og gjentakelser uteblir. Det er fullstendige setninger som trekkes frem og analyseres i analysedelen. Ved å ikke ta hensyn til tonefall og liknende, kan jeg ikke forsikre meg helt om at jeg har tolket det informantene mine sier på en fullstendig riktig måte. Til tross for dette har jeg forsøkt å transkribere intervjuene etter beste evne slik jeg forstår dem. Det er bare jeg som har transkribert datamaterialet, noe som sikrer at transkripsjonene har blitt gjort på samme måte.

4.4.3 Memoskriving

Memoskriving av observasjoner og samtaler har vært nyttig for å få en oversikt over hva og hvordan innsamlingen skjedde, hvilke personer som deltok, tid, sted, hva som sies, av hvem til hvem og på hvilken måte (Johannessen et al., 2016, s. 138). Gjennom disse notatene har jeg skilt mellom det som faktisk har blitt observert, og mine subjektive tanker og resonnement. På denne måten har informasjonen blitt strukturert og systematisert utfra det jeg har kalt *observasjonsnotater* og *personlige notater*. I observasjonsnotatene har jeg skrevet på stikkordsform ulike situasjoner som oppsto da elevene skrev de argumenterende tekstene. Disse notatene er forsøkt skrevet så objektivt som mulig. Når det gjelder de personlige notatene inneholder disse tanker, resonnementer, spørsmål og følelser som oppsto i de ulike situasjonene. Generelt har jeg fått en opplevelse av at memoskriving har vært en klok metode å benytte seg av, da det foregår veldig mye når man velger å være en deltakende observatør. Det blir fort hektisk, og derav mange inntrykk å ta innover seg. Observasjonsnotatene og de personlige notatene har sørget for å sikre at disse inntrykkene ikke gikk tapt, likevel er det ikke en garanti for at vesentlig informasjon har kommet til kort.

4.5 Forskningsetiske hensyn

Som forsker må man ta hensyn til studiens validitet og pålitelighet, altså det som angår studiens gyldighet og troverdighet. Det innebærer om man måler det man har sagt man skal måle, og om datamaterialet blir behandlet på en nøyaktig måte. Det dreier seg også om at studien kan etterprøves, og om resultatene vil kunne bli noenlunde de samme dersom den samme metoden blir brukt av noen andre (Larsen, 2007).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) skiller mellom tre typer generalisering. En naturalistisk generalisering, en statistisk generalisering og en analytisk generalisering. Sistnevnte handler om at funnene kan brukes som en rettesnor til hva som kan skje i en annen situasjon. Om mine funn kan generaliseres til å gjelde i en ny situasjon er opp til leseren. Dette blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) omtalt som assertorisk logikk. I studien min forsøker jeg å redegjøre for valg jeg har gjort, teorier jeg har valgt å benytte meg av, i tillegg til å gi en detaljert beskrivelse av hvordan undersøkelsene mine har foregått. Når leseren har fått en godt nok innblikk i forskningen, gjennom detaljerte kontekstuelle beskrivelser, kan leseren ta stilling til om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon. At studien er lett tilgjengelig for leseren er dermed avgjørende for at informasjonen fremgår på en ønskelig måte.

For å beskrive og forstå innsamlet datamateriale har jeg i denne studien forsøkt å skape mening gjennom fortolkning. Slik sett kan ikke fortolkningene av materialet tilfredsstillende en objektiv fremstilling av virkeligheten. Forskerens intervensjoner og påvirkning på undersøkelsen kan kritiseres, likevel er dette noe som mer eller mindre gjør seg gjeldende i all forskning (Bjørndal, 2013). For å skaffe et helhetlig bilde av den komplekse virkeligheten jeg har undersøkt, har jeg samlet data fra flere ulike situasjoner. Når man undersøker studiens fokusområde fra mange ulike vinkler (triangulering), vil dette bygge opp en beviskjede. I min studie har jeg som tidligere nevnt gjennomført elevtekstanalyser, intervju og observasjon for å se om disse underbygger hverandre, og om resultatene samsvarer med forskning. Sammenfallende resultater vil kunne styrke studiens validitet og pålitelighet (Kleven, 2014).

4.5.1 Studiens validitet

Validitet dreier seg om å sikre undersøkelsens gyldighet, og er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det dreier seg om hvor godt, eller relevant, dataene representerer fenomenet man undersøker. Det vil si hvor godt man måler det man har sagt man skal måle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det finnes en rekke validitetstrusler, disse må man vurdere for å kunne trekke valide slutninger for studien. I det følgende presenterer jeg validitetstrusler knyttet til min egen studie.

Elevtekstene

Før jeg analysert elevtekstene hadde jeg en forhåndsoppfatning av at elever synes det er vanskelig å skrive argumenterende tekster. En slik forhåndsoppfatning vil kunne påvirke synet jeg som forsker har på elevtekstene, ved at jeg stiller meg mer kritisk til disse. Likevel var jeg innforstått med at dette var en forhåndsoppfatning jeg hadde, slik at jeg tok hensyn til dette. Jeg har forsøkt å ha et åpent sinn til det jeg har undersøkt, ved å være så objektiv som mulig. Gjennom intervjuene fikk elevene kommentere tekstene sine, dette bidro til å påvirke og endre mitt forutinntatte syn. I tillegg vil triangulering av ulike data bidra til at man får innsikt i ulike deler av materialet (Creswell, 2014).

Intervjuene

En validitetstrussel verdt å nevne ved forskningsintervju er om alt som blir sagt av intervjupersonene blir tolket og forstått på riktig måte. For å fortolke intervjupersonene riktig stilte jeg derfor oppfølgingsspørsmål der jeg var usikker på hva som ble sagt. I tillegg til dette har informantene hele tiden vært tilgjengelige under arbeidet med tolkningene, slik at jeg kunne kontakte dem igjen dersom det var noe jeg opplevde som uklart med svarene deres. Når det gjelder intervjuene ble disse tatt opp med opptaker. Dette bidrar til å styrke validiteten på den måten at jeg kan gå gjennom intervjuene flere ganger.

En annen validitetstrussel når det gjelder intervjuene kan knyttes til spørsmålene som stilles til intervjupersonene. Intervjuene fulgte en semistrukturert intervjuguide. Det vil si at jeg på den ene siden hadde utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som ble stilt i en kronologisk rekkefølge, mens jeg på den andre siden var åpen for å stille spontane og uforberedte spørsmål. Ulempen med en altfor strikt intervjuguide er at den kan begrense muligheten for at andre interessante funn kan dukke opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Samtidig vil åpne og uforberedte spørsmål kunne være ledende i enkelte tilfeller hvor dette ikke er intensjonen. Dette må man ta hensyn til da ledende spørsmål har potensial til å påvirke svaret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Det skal også nevnes at jeg tok i bruk ledende spørsmål bevisst enkelte ganger, hvor jeg hadde behov for at intervjupersonen oppklarte hva vedkommende mente.

Når man som forsker skal gjennomføre intervju er det også viktig å reflektere over hvordan dette gjennomføres. I en intervjusituasjon vil det ofte oppstå en asymmetrisk kommunikasjon,

hvor den som intervjuer styrer samtalen. Det er intervjueren som bestemmer temaet det snakkes om, oppfølgingsspørsmål og videre hva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51-52). Det er dermed viktig å bevisstgjøre seg om at intervjusjangeren ikke er en likeverdige samtale mellom deltakerne, slik det ville vært i andre samtalsituasjoner. Selv om intervjuene fulgte en kronologisk intervjuguide var jeg opptatt av at intervjuene skulle oppleves mer som en likeverdige samtale mellom alle parter. Jeg ønsket å tone ned det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjupersonene for å skape en trygg arena hvor elevene våget å ytre sine egne meninger. Det at elevene hadde kjennskap til meg bidro trolig også til at maktforholdet ble utjevnet, og at elevene følte seg trygge og mindre sårbare i intervjusituasjonen. Likevel er ingen samtaler mellom forsker/lærer og elever, samtaler på helt like vilkår. Som forsker kan man likevel ha en sokratiske metode som prinsipp, noe jeg etterstrebet i dette tilfellet. Det kjennetegnes ved en spørrende samtale der man i fellesskap søker etter svar uten at det finnes en fasit på hva som er rett eller galt. Dette impliserer at forskeren legger til side «ekspertrollen» og det som ligger i å forvalte «sannheten» (Aksnes, 2007).

Observasjon

Som deltakende observatør er det umulig å få med seg alt som skjer. Det er dermed stor sannsynlighet for at essensiell informasjon har gått tapt. Det som skjer i undervisningsøkten får man heller ikke mulighet til å gå tilbake til, og undersøke på nytt. For å sikre at man får med seg så mye som mulig er det mange som skriver notater underveis. I og med at det var jeg som gjennomførte undervisningsopplegget var ikke dette en mulighet. Memoskrivingen måtte jeg utsette til undervisningsøkten var ferdig. Jeg måtte hele tiden gå rundt til elevene for å veilede, hjelpe og bistå der det var behov for det. Det kan dermed hende at relevant informasjon gikk tapt, noe som er en trussel mot validiteten. På en annen side kom jeg veldig tett på elevene, og fikk observert problematikk de møtte på underveis i skrivingen på et nært hold. Jeg ervervet dermed informasjon og innsikt som jeg ikke hadde fått dersom jeg hadde vært en ikke-deltagende observatør. I tillegg har jeg benyttet meg av flere metoder for å samle inn data, noe som kompletterer dataene.

Transkribering

Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) hevder at det ikke finnes en objektiv eller riktig måte å transkribere på, men at det avgjørende er hva slags transkripsjon forskeren har bruk for.

Hvordan forskeren gjennomfører transkripsjonen kan dermed bidra til å styrke eller svekke validiteten. Det er viktig å være bevisst på at viktig informasjon går tapt når man transkriberer. Dette gjelder blant annet stemmeleie og kroppsspråk. Det vil si at viktig informasjon kan risikere å utebli, noe som påvirker studiens validitet. Jeg har etter beste evne transkribert intervjuene slik jeg forstår dem ved å ta hensyn til elevenes meninger, tonefall og kroppsspråk. I tillegg dro jeg god nytte av at jeg har kjennskap til elevene fra før i transkriberingsarbeidet. Dette kommer til gode ved at jeg kjenner til måten elevene formulerer seg på. Likevel kan jeg aldri forsikre meg helt om at jeg har tolket det informantene mine sier på en helt riktig måte.

4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet går ut på undersøkelsens troverdighet. For å sikre høy pålitelighet er det viktig at informasjonen blir behandlet på en nøyaktig måte. Det kan dreie seg som om hva slags data som blir brukt, måten dataen blir samlet inn på, og hvordan den blir jobbet med i ettertid (Larsen, 2007, s. 39). Pålitelighet dreier seg også om at funnene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter ved å bruke den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). Det er liten sannsynlighet for at gjenskaping av mitt undervisningsopplegg vil gi de samme resultatene med andre aktører, i andre klasserom. Undervisningsopplegget kan på en annen side tilpasses, og har dermed en overføringsverdi til andre lærere som ønsker å teste ut denne måten å jobbe med argumenterende skriving på.

Elevtekster

Spørsmålet om pålitelighet når det gjelder elevtekstene vil dreie seg om hva jeg som forsker legger merke til ved tekstene, og hva slags informasjon som går tapt. I en undersøkelse av elevtekstene kan det hende at det er noe spesielt som tar oppmerksomheten min, og at dette går på bekostning av annen verdifull informasjon. Likevel er elevtekstene tilgjengelige for at jeg kan gå tilbake og undersøke de, slik at risikoen for å overse nyttig informasjon blir redusert. I tillegg til at jeg ser på tekstene med mine egne øyne, kommenterer også elevene tekstene sine selv slik at andre verdifulle deler av tekstene får oppmerksomhet. På den måten kommer flere sider av teksten til syne.

En annen pålitelighetstrussel er elevtekstenes uferdige preg. En stor utfordring er å vite om det ukonvensjonelle i tekstene er der av hensikt eller ikke. Trusselen som angår påliteligheten ligger derfor i balansen mellom å forstå hva elevene forsøker å uttrykke, samtidig som man

skal ha et skarpt blikk på det som faktisk er produsert og uttrykt. Elevtekstanalyse vil derfor ofte være viet forskerens egen tolkning (Øgreid, 2018, s. 52).

Intervju

En målefeil som kan oppstå ved intervju er spørsmålene som blir stilt. Spørsmålene kan bli misforstått av intervjupersonen, noe som vil påvirke svarene. Dette opplevde jeg at skjedde flere ganger. I disse situasjonene stilte jeg oppklarings spørsmål for å sikre at intervjupersonene forsto hva som var intensjonen med spørsmålet. Disse oppklarings spørsmålene kunne av og til fremstå ledende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) hevder likevel at ledende spørsmål kan styrke påliteligheten i et kvalitativt intervju. Dette er fordi de ledende spørsmålene sjekker intervju svarenes pålitelighet, og for å verifisere intervjuerens fortolkninger.

En annen faktor som kan påvirke påliteligheten når det gjelder intervjuene, er intervju personens humør, dagsform og interesse omkring temaet. En elev som opplever mestring rundt skriveprosessen, og har en interesse for temaet, vil lettere kunne uttale seg og snakke om teksten sin fremfor en elev som opplever det motsatte. Hva slags humør eleven er i vil også ha noe å si for hvor mye han/hun legger i forklaringene sine, og ønsker å gi av seg selv. Tidspunkt på dagen kan også være en faktor som påvirker påliteligheten i studien. Intervjuene ble gjennomført i første økt, som vil si tidlig på morgenen. Dette er et tidspunkt på dagen hvor elevene på den siden kan være skjerpet og konsentrerte. Samtidig kan dette være et tidspunkt hvor noen elever er trøtte og uopplagte. En annen faktor som man påvirke påliteligheten i et intervju er elevenes kjennskap til intervjueren. Dersom elevene er trygge på personen de skal intervjues av, kan dette bidra til at elevene lettere åpner seg opp og byr på seg selv. På en annen side kan det føre til frykten for å «feile» foran en man kjenner fra før. Er relasjonen dårlig kan dette også ha en negativ innvirkning, ved at elevene ikke gir av seg selv i intervjusituasjonen.

Observasjon

Observasjonen foregikk samtidig som elevene skrev de argumenterende tekstene, altså relativt tidlig på dagen. Dette kan ha innvirkning på undervisningsopplegget og gjennomføringen. I og med at jeg hadde kjennskap til elevene fra før, var det et strategisk valg å gjennomføre

opplegget i første time. Jeg visste at elevenes konsentrasjon og arbeidsro var best tidlig på morgenen. Dermed påvirker også tiden på gjennomføringen studiens generaliserbarhet.

Transkribering

En trussel mot påliteligheten når det gjelder transkribering er om materialet blir gjengitt på en korrekt måte. Transkribering er en tidskrevende og møysommelig prosess som krever konsentrasjon. For å sikre at materialet ble gjengitt på en korrekt måte har jeg dermed hørt gjennom lydopptakene flere ganger, samtidig som jeg har sett over transkripsjonene for å kvalitetssikre at jeg har gjengitt informasjonen slik den ble fremstilt. Hvem som transkriberer har også noe å si for påliteligheten. I denne studien er det bare jeg som har transkribert lydopptakene. Dette sikrer at det er det samme som blir vektlagt i alle transkripsjonene som har blitt gjort.

4.6 Etske retningslinjer

Når man bruker andres kunnskap og deres liv er det viktig å ta hensyn til etiske retningslinjer. NESH (2016), nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora, har utarbeidet noen retningslinjer man som forsker burde være klar over. Det er spesielt tre etiske punkter man som forsker må tenke over. Det første punktet gjelder informert samtykke. Dette handler om at man må informere informantene om hva forskningsprosjektet går ut på, og at de får den informasjonen de trenger for å kunne danne seg et bilde av hva de samtykker til å delta på. I og med at mine informanter er under 15 år, måtte jeg i forkant av datainnsamlingen, sende ut et samtykkeskjema til foresatte slik at de kunne skrive under på, og godkjenne at deres barn deltok i forskningen. I samtykkeskjemaet fikk foresatte også informasjon om hva studien innebar, og hva jeg forventet av deres barn som deltakere i studien. Informert samtykke skal sikre at deltakerne er informert om hensikten med forskningen, og skal sikre at deltakerne deltar frivillig (Nilssen, 2012, s. 145). I skrivet informerte jeg også om at intervjuene ville bli tatt opp på lydbånd og at man når som helst kan trekke seg fra studien uten konsekvenser. I tillegg til å informere foresatte om studien, har elevene fått direkte informasjon muntlig i klassen, slik at de fikk mulighet til å reservere seg mot deltakelse. Verken foresatte eller elever har hatt noen innvendinger når det gjelder dette.

Det andre punktet handler om å bevare elevenes konfidensialitet. Skolen ble dermed anonymisert ved å få et fiktivt navn, det samme fikk elevene som ble intervjuet. På denne

måten sikrer man at informantenes personopplysninger holdes hemmelig (se 4.3.1) , og at sensitiv informasjon ikke blir offentliggjort. Det siste punktet man som forsker må ta hensyn til er å informere om konsekvensene en eventuell deltakelse kan få. Dette handler om at det ikke er en garanti for at informantene ikke vil kunne kjennes igjen. Likevel har jeg i høyeste grad forsøkt å forhindre at dette skal forekomme. I tillegg til dette har studien blitt meldt inn og godkjent av NDS (Norsk senter for forskningsdata).

4.6.1 Forskerrollen

Når man benytter seg av observasjon som metode er det noen forskningsetiske hensyn man må ta stilling til. Man må velge mellom å ha en åpen eller skjult observasjon og en deltakende eller ikke-deltakende observasjon. I min forskning har jeg valgt å ha en åpen og deltakende-observasjon. Når man velger å være en deltakende observatør blir man en del av miljøet som studeres, og de som observeres er klar over at de blir observert. Dette er fordelaktig med tanke på etiske betraktninger ved at foresatte og elever har gitt et informert samtykke på at det er greit at forskningen gjennomføres. En skjult observasjon vil kunne stride mot nettopp dette punktet (Johannessen et al., 2016, s. 133-134). Som deltagende observatør vil det kunne dukke opp noen utfordringer det er lurt å reflektere rundt. Dess mer man samhandler med informantene og deltar i aktivitetene, dess større risiko er det for at man identifiserer seg med disse slik at evnen til å se hva som faktisk skjer avtar. På en annen side vil for lite samhandling med informantene kunne føre til at man feiltolker deres perspektiver og det som skjer (Johannessen et al., 2016, s. 133).

Min rolle som forsker er et kontekstaspekt som har innvirkning på måten studien fremstår som tekst, og vil derfor være nærliggende å nevne eksplisitt. Dette dreier seg om hvordan min rolle som forsker har hatt påvirkning på datainnsamlingen og forskningsresultatene. Neumann og Neumann (2012, s. 18) kaller refleksjonene man gjør seg om forsker rundt datainnsamlingen for feltsituering. Refleksjonene påvirkes av menneskene man samhandler med i felten, det vil si elevene og lærerne. Verdt å nevne er at jeg jobber som lærer på barneskolen hvor jeg har samlet inn dataene på. Dette førte med seg en rekke fordeler, som gjaldt blant annet disponering av tid, fleksibilitet, samt stor frihet når det gjaldt planlegging og gjennomføring av opplegget. Det hadde muligens ikke vært like lett å gjennomføre samme opplegg på en skole hvor jeg ikke hadde hatt kjennskap til lærerne eller ledelsen på skolen. I tillegg kjente jeg til elevene jeg forsket på, noe som påvirket utarbeidelsen av forskningsdesignen og utvelgelsen av elever til intervju. I tillegg vil informantene påvirkes av

måten de identifiserer forskeren på, som gjør noe med hvordan de oppfører seg (Bjørndal, 2013, s. 256). Gjennom naturalistiske teorier hevder Bjørndal (2013, s. 256) likevel at distanse ikke eliminerer sosial påvirkning, men snarere forhindrer kunstig påvirkning. Den naturalistiske tanken handler om ønsket om å beskrive verden *slik den er*, og at man ser bort fra at forskningen implementerer påvirkning, seleksjon og tolkning. Selv om forskningen min har til hensikt å se på verden slik den er, kan man ikke se bort fra at andre faktorer påvirker denne fremstillingen, som for eksempel relasjonen mellom elevene og meg.

4.7 Oppsummering av metodekapittelet

I denne studien ble det valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Datainnsamlingsmetodene bestod av innsamling av elevtekster, forskningsintervju og observasjoner. De ulike metodene har kastet lys over forskjellige innfallsvinkler for å undersøke problemstillingen: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?». Elevtekstene dannet utgangspunktet for intervjuene. Her ble det undersøkt hvorvidt elevene klare å se en sak fra flere sider, og hvordan de forholdt seg til motstemmene. Intervjuene bidro til å sette ord på elevenes erfaringer med arbeidet knyttet til den argumenterende teksten og samskrivingsprosess. Memoskriving etter endt observasjon har jeg brukt som en kilde til innsikt i hva som skjedde i undervisningsøktene, i tillegg til å skrive ned personlige tanker og resonnement jeg har gjort meg. Dette for å sikre at viktig materiale ikke har gått tapt.

Undervisningsdesignen er gjennomført på en barneskole i Oslo kommune som jeg har gitt det fiktive navnet «Solbakken barneskole». Datamaterialet ble samlet inn i en 5. klasse på denne skolen, hvor det går 23 elever. Dette er en klasse jeg har godt kjennskap til fra før av. Elevene har skrevet argumenterende tekster sammen i par basert på et etisk dilemma som omhandler topping av fotball-lag. Jeg har foretatt et strategisk utvalg av elevene jeg ønsket å intervju etter endt skriveøkt.

Det finnes flere trusler mot validiteten og påliteligheten i studien. Forskningsdesignen jeg har utarbeidet er knyttet til en bestemt elevgruppe, og tekstene som har blitt produsert er skrevet på en spesifikk skoledag. Dette setter begrensinger for studiens generalisering. Et av grepene som er gjort for å redusere truslene, er triangulering av studien. Jeg har forsøkt å belyse flere aspekter ved studien, og fokusert på å ha transparens som metodisk fremgangsmåte. På denne

måten har jeg gitt detaljerte beskrivelser av utarbeidelse av undervisningsdesign, gjennomføring i klasserommet og gitt en grundig redegjørelse for hvilke teorier som ligger til grunn for studien. Detaljerte beskrivelser kan bidra til at andre kan gjennomføre tilsvarende studier eller bruke min fremstilling i didaktisk arbeid med argumentasjon i klasserommet.

5 Analyse

5.1 Introduksjon

I dette kapitlet analyserer jeg fire elevtekster, disse omtales som primærttekster. Jeg kommer i tillegg til å dra inn aspekter fra sekundærttekstene hvor dette blir aktuelt. Gjennom analysene benytter jeg meg av Toulmins argumentasjonsmodell for å undersøke avgrensede trekk ved tekstene (se 4.4.1). Det som vektlegges i analysene av datamaterialet er aspektene som gjelder utbygging av argumentasjon, hvordan elevene forholder seg til motstemmer og hvilken funksjon samskrivingen har for nettopp dette. Eksemplifisering av konkrete utdrag vil bidra til at analysen og tolkningene blir mer transparente. Formålet med kapitlet er å få svar på problemstillingen: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?».

Figuren nedenfor viser en oversikt over elevtekstene som inngår i studien. Her listes tekstene opp utfra tittel, navn og antall ord.

Elevtekstens nummer og tittel	Navn	Ord
1. Nei, til topping av fotball-lag	Marte og Stine (Primær)	291
2. Tredje innbytter	Noah og Martin (Primær)	224
3. Argument	Trine og Hilde (Sekundær)	199
4. Man bør ikke toppe fotball-lag	Jon og Simen (Primær)	160
5. Tredje innbytter	Mona og Lilly (Primær)	473
6. Tredje innbytter	Lea og Ane (Sekundær)	215
7. Åverskrift	Jens og Adam (Sekundær)	129
8. Topping av fotball-lag	Nina og Pål (Sekundær)	177

Figur 3: Elevtekster med tittel, fiktive navn og antall ord.

5.2 Konteksten

Elevtekstene er et førsteutkast skrevet av elever på 5. trinn i løpet av en skriveøkt i norsk. Utgangspunktet for skrivingen var undervisningsopplegget jeg presenterte i kapittel 3, hvor oppgaven var å skrive en argumenterende tekst sammen i par, som viser til fordeler og ulemper ved å toppe et fotball-lag. Deltakerne i studien har lite kjennskap til argumenterende tekster fra før, og det er første gang elevene skriver en argumenterende tekst hvor de belyser en sak fra flere sider.

5.3 Analyse av elevtekster

I undersøkelsen av elevtekstene skal Toulmins argumentasjonsmodell brukes for å undersøke hvordan 5. klassinger bygger ut resonnement sammen i en tekst. Målet med elevtekstanalysen er å se på hvordan elevenes utbygging av argumentasjon, hvordan de fremsetter motargumenter og om de klarer å tilbakevise disse. Komponentene fra Toulmins argumentasjonsmodell som inngår i denne analysen er hovedpåstand, belegg og motargument. I det følgende presenteres og analyseres de fire primærtekstene i materialet.

5.3.1 Presentasjon av elevtekst 1 – Marte og Stine

Marte og Stine sin tekst er den nest lengste teksten i materialet (291 ord). Teksten har fått tittelen «Nei, til topping av fotball-lag» og er en appell om å ikke toppe fotball-lag. Som lesere skjønner vi allerede her hvilket standpunkt elevene har tatt når det gjelder det etiske dilemmaet. Jentene, som begge er aktive på idrettsfronten og er kjent med lagkultur, stiller seg negativt til det å toppe et fotball-lag. Dette er en tekst som overfladisk berører mange tema, uten å gå spesielt i dybden av disse. På en annen side klarer elevene å tilbakevise motargumentene som fremsettes i teksten.

Argumentasjonen i teksten til Marte og Stine er av typen moraliserende. De fremsetter argumenter som i stor grad bygger på etikk og moral som for eksempel at jentene spiller på rettferdighetsprinsippet om at alle bør behandles likt. Elevenes uttrykksmåte vil trolig vekke følelser, spesielt hos jevnaldrende som kan relatere til lagsportkulturen. Som vi ser i setning 8-9 prøver jentene å få frem at man spiller fotball for å ha det gøy og lære seg sporten, og at man ikke blir bedre av å sitte på benken. Setningen avsluttes med en påstanden: «Fotball er for alle!». Jentene benytter seg av utropstegn som fungerer som en forsterker for innholdet de ønsker å formidle til leserne.

5.3.2 Teksten

1. Nei, til topping av fotball-lag

2. Denne teksten handler om Anders som ble tredje innbytter på fotball-laget hans.
3. Den beste fotballspilleren på laget er Lars, og det var han som bestemte hvem som
4. skulle være hva. Anders fikk ikke spille i kampen, og prøver å skjule at han er lei seg og
5. faren synes det er vanskelig å være far da. Noen er for topping av fotball-lag fordi de bare
6. vil vinne, men det er vi imot fordi det er urettferdig.

7. For det første mener vi at man spiller fotball for å ha det gøy og lære seg sporten, og
8. ingen blir bedre av å sitte på en benk. Fotball er for alle!
9. Vi mener at man kan bli såret og føle seg utenfor når man ikke får være med å
10. spille kamp, på grunn av topping kan det hende at fotball blir en mindre sport
11. fordi mange slutter på idretten.
12. Vårt tredje argument er at selv om man topper ett lag og kan få premie når man
13. vinner, så er det viktigste at alle får spille like mye og det kan hende at man
14. oppdager nye gode spillere hvis alle får en mulighet til å spille.
15. Til sist, men ikke minst mener vi at voksne heller burde velge hvem som skal spille
16. på banen og bytter på hvem som skal spille sånn at ingen blir utestengt og alle har
17. det gøy.

18. Som dere kanskje har skjønnet er vi imot topping av fotball-lag.
19. Og vi mener at det etiske dilemmaet er vanskelig å si om det er rett eller galt å
20. toppe ett fotball-lag. Likevel er det mer rettferdig at alle får spille like mye selv om man
21. har lyst til å toppe laget og vinne. Det var vår mening om saken.

5.3.3 Analyse av elevteksten

Hovedpåstand 1		Nei, til topping av fotball-lag
Belegg 1		«man spiller fotball for å ha det gøy og lære seg sporten»
Belegg 2		«man kan bli såret og føle seg utenfor når man ikke får være med å spille kamp»

Belegg 3		«på grunn av topping kan det hende at fotball blir en mindre sport fordi mange slutter på idretten»
Belegg 4	Motargument	«Noen er for topping av fotball-lag fordi de bare vil vinne»
	Tilbakevisning	«men det er vi imot fordi det er urettferdig»
Belegg 5	Motargument	«selv om man topper ett lag og kan få premie når man vinner»
	Tilbakevisning	«så er det viktigste at alle får spille like mye»
Belegg 6		«det kan hende at man oppdager nye gode spillere hvis alle får en mulighet til å spille»

Figur 4: Analyseskjema for teksten til Marte og Stine.

Marte og Stine har valgt overskriften «Nei, til topping av fotball-lag» som også er deres hovedpåstand i teksten. Det er denne påstanden elevene skal argumentere for eller imot. Slik som i syv andre elevtekster i materialet, har Marte og Selma, valgt å skrive en argumenterende tekst som stiller seg mot topping av fotball-lag. Elevene må derfor finne pro-argumenter for denne påstanden, og et motargument som skal tilbakevises. Innledningsvis presenterer elevene oss for det etiske dilemmaet, i tillegg blir deres egen mening formulert. Innledningen tilfredsstiller dermed angitte vurderingskriterier.

Deres første pro-argument fremsettes i hoveddelen i setning 7: «man spiller fotball for å ha det gøy og lære seg sporten» (belegg 1). Argumentet underbygges ved at elevene poengterer at man ikke blir bedre av å sitte på benken. Til tross for at argumentet underbygges, er elevene relativt sparsommelige med utdypingen. Dette er et generelt trekk som angår både primær- og sekundærttekstene i materialet.

Neste argument som fremsettes finner vi i setning 9-10: «man kan bli såret og føle seg utenfor når man ikke får være med å spille kamp» (belegg 2). I stedet for å bygge ut argumentet,

fremsettes et nytt argument: «på grunn av topping kan det hende at fotball blir en mindre sport fordi mange slutter på idretten» (belegg 3).

Marte og Stine fremsetter to motargument i teksten sin. Første motargument møter vi på innledningsvis i setning 5-6: «noen er for topping av fotball-lag fordi de bare vil vinne» (belegg 4). Elevene tilbakeviser motargumentet i setning 6: «men det er vi imot fordi det er urettferdig». Elevene bruker motargumentet på korrekt måte ved å gjøre motargumentet eksplisitt, for deretter å tilbakevise det. Dette styrker deres egen sak. I motargumentet har elevene også benyttet seg av to dempere for å støtte pro-siden av saken. Elevene tar forbehold når de skriver at «noen» er for topping av fotball-lag. I tillegg har de valgt å bruke ordet «bare» som har en dempende funksjon på påstanden.

I setning 12-13 fremsettes neste motargument: «selv om man kan få premie når man vinner» (belegg 5). Motargumentet tilbakevises i setning 13: «så er det viktigste at alle får spille like mye». Motargumentet brukes som en strategi for at leseren skal overbevises om å støtte pro-siden i saken, nemlig at man ikke skal toppe fotball-lag. Ved å tilbakevise motargumentet viser elevene at de har forståelse for nytteverdien motargumenter har. Etter tilbakevising av motargumentet fremsettes et nytt pro-argument i setning 13-14: «det kan hende at man oppdager nye gode spillere hvis alle får en mulighet til å spille» (belegg 6). Dette argumentet blir ikke videre begrunnet.

Oppsummert fra denne analysen ser vi at elevene har en snever utbygging av resonnementene som fremsettes. De har snarere en tendens til å pøse på med nye argument fremfor å bygge ut argumentene de introduserer. Motargumentene som fremsettes i elevteksten blir på en annen side tilbakevist. Dette tyder på at elevene har evne til andreorientering, og at de har forståelse for at andre kan ha ulike meninger og synspunkter enn seg selv. Elevene klarer å dra nytte av nettopp dette, og bruke det til sin egen fordel gjennom tilbakevisingen av motargumentene.

5.3.4 Presentasjon av elevtekst 2 – Noah og Martin

Noah og Martin har skrevet en argumenterende tekst på 224 ord. Det som skiller Noah og Martin fra de andre læringsparene er at elevene var uenige om de skulle stille seg for eller mot topping av fotball-lag. Dette førte til at elevene strevde med å komme i gang med oppstartsfasen av skrivingen. Martin som selv spiller fotball, og presterer godt på denne arenaen, mente at topping av fotball-lag burde være helt greit. Noah derimot, var helt uenig og

argumenterte godt for det motsatte synspunktet. Guttene endte til slutt opp med å ta Noah sitt synspunkt på saken som dreide seg om å argumentere mot topping av fotball-lag.

I likhet med teksten til Marte og Stine, er dette en tekst som heller ikke går i dybden av temaene som presenteres. Motargumentet som fremsettes blir på en annen side tilbakevist. Argumentasjonen i teksten til Noah og Martin er av typen anbefalende. I tillegg spiller elevene på følelser når de drar frem hvordan det vil føles å alltid være innbytter. Karakteristisk for denne elevteksten er det løsslupne og muntlige språket som flere steder henvender seg direkte til leseren ved å stille retoriske spørsmål.

5.3.5 Teksten

1. Tredje innbytter

2. Teksten handler om en som er tredje innbytter fordi laget synes han var dårlig. Han var

3. tredje innbytter vær eneste gang laget spilte så han begynte å bli lei. Den tredje

4. innbytteren heter Anders han prøver å være glad for at laget vinner, men vi synes det er

5. urettferdig hva synes du? Les teksten så kan du dømme, men dette mener vi er feil.

6. Vårt første argument er at alle burde få spille. Det er alltid noen som må være tredje

7. innbytter men kanskje ikke alltid den samme. Folk vil føle seg utenfor siden de føler at de

8. er dårligere en de andre siden de er tredje innbytter. Det eneste som er bra med å toppe

9. et fotball lag er at det er kanskje at det er større sjanse for å vinne. Likevel synes vi at det

10. å toppe et fotball lag er urettferdig for de som aldri for spille.

11. Funfact har ingenting med teksten å gjøre:

12. Visste du at en aktiv kropp fører til en aktiv hjerne.

13. I det etiske dilemmaet her er det vanskelig å velge side. Men til slutt kom vi til enighet

14. om at det ikke er greit og at det ikke spiller noen rolle at de vinner eller taper, folk burde

15. la alle være med.

16. Så det er det vi mener hilsen Noah og Martin

17. The end.

5.3.6 Analyse av elevteksten

Hovedpåstand 1		Nei til topping av fotball-lag
Belegg 1		«alle burde få spille»
Belegg 2		«folk vil føle seg utenfor siden de føler at de er dårligere en de andre siden de er tredje innbytter»
Belegg 3	Motargument	«det eneste som er bra med å toppe et fotball lag er at det er kanskje at det er større sjanse for å vinne»
	Tilbakevisning	«likevel synes vi at det å toppe et fotball lag er urettferdig for de som aldri for spille»

Figur 5: Analyseskjema for teksten til Noah og Martin

Noah og Martin har kalt teksten sin, i likhet med tre andre elevtekster i materialet, for «Tredje innbytter». Dette er den samme overskriften som det etiske dilemmaet har. Innledningsvis beskriver elevene hva teksten deres kommer til å handle om, samtidig blir deres standpunkt på saken presentert. Her får vi vite at elevene stiller seg mot topping av fotball-lag. Elevene henvender seg direkte til leseres avslutningsvis i innledningen ved å stille et retorisk spørsmål.

I hoveddelen presenteres første belegg i setning 6: «Vårt første argument er at alle burde få spille» (belegg 1). Argumentet underbygges med påstanden om at det alltid er noen som må være tredje innbytter, men at det kanskje ikke alltid trenger å være den samme. Elevene klarer dermed å begrunne synspunktet sitt. I tillegg viser guttene at de er løsningsorienterte, og at de har forståelse for at noen må være innbytter, men at det ikke trenger å være den samme som er det hver kamp. På denne måten er argumentasjonen anbefalende, fordi elevene anbefaler en mulig løsning på problemet.

Neste pro-argument fremsettes i setning 7-8: «Folk vil føle seg utenfor siden de føler at de er dårligere en de andre siden de er tredje innbytter» (belegg 2). Dette argumentet fremstår vagt, og oppleves mer som en underbyggelse av foregående argument, enn som et nytt selvstendig

argument. Elevene fremsetter påstand etter påstand, og tar seg muligens for liten tid til å begrunne disse godt nok.

Motargumentet til elevene fremstilles i setning 8-9: «Det eneste som er bra med å toppe et fotball lag er at det er kanskje at det er større sjanse for å vinne». Argumentet tilbakevises i setning 9-10: «likevel synes vi at det å toppe et fotball lag er urettferdig for de som aldri for spille». Elevene viser dermed at de klarer å benytte motargument for å støtte pro-siden av saken, nemlig at man ikke skal toppe fotball-lag. I liket med Marte og Stine benytter også Noah og Martin seg av dempere i motargumentasjonen sin. Guttene bruker ordene «eneste» og «kanskje». Når elevene bruker ordene *det eneste* er dette trolig for å vise at det er lite som godgjør valget om å toppe et lag. Ordet *kanskje* gir oss en indikasjon på at selv om man topper et lag, så er det ingen garanti for at man faktisk vinner.

Oppsummert fra denne analysen ser vi at elevene hovedsakelig har ett pro-argument som begrunnes og underbygges. Det som trolig skal være neste pro-argument oppleves snarere som en underbyggelse av foregående argument, enn som et selvstendig argument.

Motargumentet som fremsettes i teksten blir tilbakevist. Dette tyder på at elevene har forståelse for hvilken funksjon motargument har i teksten, nemlig at det skal støtte pro-siden av saken.

5.3.7 Presentasjon av tekst 3 – Jon og Simen

Jon og Simen har skrevet den nest korteste teksten i materialet (168 ord). I utgangspunktet skulle Jon skrevet teksten med en annen elev, men fikk ny skrivepartner da denne eleven ble syk. Dette, i tillegg til andre ytre faktorer som at Jon og Simen ikke hadde like god kjemi, resulterte i at elevene kom trådt i gang med skrivingen, og hadde behov for mye lærerstøtte i oppstartsfasen. Til tross for at teksten er kort, oppfyller den kravene om å fremsette to pro-argument og et motargument som skal tilbakevises. På en annen side fremstår argumentene i teksten magre og svakt funderte. Motargumentet som presenteres i teksten blir tilbakevist, noe som tyder på at elevene forstår motargumentets funksjon i teksten.

Argumentasjonen i teksten til Jon og Simen spiller på mottakerens følelser ved å bruke formuleringer som «føle seg dårlig», «lei seg», «dårligst». Guttene forsøker å få frem hvordan det føles å være tredje innbytter, og å ikke få lov til å spille kamper.

5.3.8 Teksten

1. Topping av fotball-lag

2. Teksten handler om en gutt som heter Anders og er tredje innbytter. Han er ikke så flink i
3. fotball. Lars har bestemt at Anders skal være tredje innbytter fordi han er den dårligste på
4. laget. Vi synes det er dumt å toppe et fotball-lag for da får ikke alle spilt og da kan man
5. føle seg dårlig.

6. Det er ikke bra å toppe et fotball-lag for da kan det hende at ikke alle får spilt og når ikke
7. alle får spilt kan de bli lei seg og føle seg dårlig i fotball. Hvis ikke alle får spilt er det ikke
8. vits å møte opp. Det kan være bra å toppe et fotball-lag fordi det er større sannsynlighet
9. for å vinne. Vi synes likevel at det er feil fordi alle bør få spille.

10. Vi mener det etiske dilemmaet er galt fordi at Anders får ikke spilt bare fordi at Lars sier
11. at han må være tredje innbytter fordi han er dårligst.

12. Skrevet av Jon og Simen

5.3.9 Analyse av elevteksten

Hovedpåstand 1		Nei til topping av fotball-lag
Belegg 1		«vi synes det er dumt å toppe et fotball-lag»
Belegg 2		«det er ikke bra å toppe et fotball-lag»
Belegg 3		«hvis ikke alle får spilt er det ikke vits å møte opp»
Belegg 4	Motargument	«det kan være bra å toppe et fotball-lag fordi det er større sannsynlighet for å vinne».
	Tilbakevisning	«vi synes likevel det er feil fordi alle bør få spille».

Figur 6: Analyseskjema for teksten til Jon og Simen

Elevene har kalt teksten sin for «Topping av fotball-lag». Overskriften gir oss en indikasjon på hva teksten kommer til å handle om. Innledningsvis i elevteksten presenteres et kort handlingsreferat av det etiske dilemmaet, i tillegg til at elevene får frem sin egen mening om temaet. Innledningen følger dermed angitte vurderingskriterier.

Første pro-argument blir vi introdusert for i setning 4: «Vi synes det er dumt å toppe fotball-lag» (belegg 1). Påstanden blir videre bygget ut med setningen: «for da får ikke alle spilt og da kan man føle seg dårlig. Til tross for at elevene bygger ut påstanden sin, er det en snever og lite beskrivende utbygging.

Neste pro-argument som fremsettes møter vi på i setning 6: «det er ikke bra å toppe fotball-lag» (belegg 2). Argumentet blir begrunnet i setning 6-7: «for da kan det hende at ikke alle får spilt og når ikke alle får spilt kan de bli lei seg og føle seg dårlig i fotball». Elevenes nye påstand skiller seg ikke bemerkelsesverdig fra første påstand, det samme gjelder begrunnelsen av påstanden. Elevene har altså fremsatt en ny påstand, med omtrent samme innhold, som heller ikke blir tilstrekkelig begrunnet. Neste pro-argument kommer i setning 7-8: «hvis ikke alle får spilt er det ikke vits å møte opp» (belegg 3). Dette fremstår som et bastant synspunkt som videre ikke blir fundert. Dette er en tendens som gjør seg gjeldende i de fleste tekstene i materialet. Argumentet oppleves dermed som en videreføring av belegg 2, enn som et selvstendig fundert argument.

Motargumentet til elevene presenteres i setning 8-9: «det kan være bra å toppe et fotball-lag fordi det er større sannsynlighet for å vinne» (belegg 4). Argumentet følges opp av setningen «vi synes likevel det er feil fordi alle bør få spille». Elevene klarer dermed å tilbakevise motargumentet slik at det støtter pro-siden av saken, nemlig at man ikke bør toppe-fotball lag.

Oppsummert fra analysen ser vi at en hovedtendens i elevteksten er fremsetning av påstander som mangler utbygging og begrunnelse. Dette resulterer i at argumentene fremstår magre og svakt funderte. For å overbevise leserne om at topping av fotball-lag er galt kunne elevene skrevet mer om temaet, eller begrunnet synspunktene sine ytterligere. Teksten er kort og fremstår nesten som et pliktlop der elevene fyller inn en check-liste utfra vurderingskriteriene som er angitt.

5.3.10 Presentasjon av elevtekst 4 – Mona og Lilly

Mona og Lilly er læringsparet som skrev mest effektivt. De hadde den korteste veien fra forslag til ferdig tekst. De skrev i tillegg lengst av alle, 473 ord i løpet av en god time. Samtalen var spisset inn mot oppgaven, og jeg hørte ingen tegn til avsporing når jeg beveget meg bort til elevene. Rollefordelingen var fast ved at Mona skrev, mens Lilly kom med forslag.

Mona spiller fotball selv, og er en av de beste spillerne på fotball-laget hun går på. Lilly går ikke på noen lagidretter, men har likevel klare meninger når det gjelder det etiske dilemmaet. Jentene blir raskt enige om at de ønsker å skrive en tekst hvor de argumenterer mot topping av fotball-lag. Elevene bygger ut de fleste påstandene sine, og klarer å tilbakevise motargumentet som fremsettes.

I arbeidet med teksten var elevene svært opptatt av å få bekreftelse fra lærer underveis. De rakk opp hånden flere ganger for å få tilbakemelding på at de var på rett spor, og om teksten så langt var bra nok. Gjennom bekreftelse og tilbakemelding fra lærer vokste engasjementet enda mer, og elevene ga uttrykk for at de syntes det var gøy å skrive sammen, og at de var stolte av teksten sin.

5.3.11 Teksten

1. Tredje innbytter

2. Anders er tredje innbytter og sitter på benken og heier.

3. Lars har bestemt at det var han som måtte sitte på benken og være tredje innbytter, fordi

4. han er den dårligste på laget, og Lars er den beste på laget så det er han som bestemmer

5. det meste. Så derfor er vi mot å toppe et fotball lag fordi det må være rettferdig, og at alle

6. må få lov til og spille, derfor har vi noen argumenter for og mot å toppe et fotball lag.

7. Vi er mot fordi vi synes at det er urettferdig å toppe fotball lag fordi alle må få lov til å

8. spille. En annen grunn til at vi er mot å toppe fotball lag er fordi Anders blir ikke motivert

9. til å gå på treninger fordi han ikke får spille kamp, og når han ikke går på trening så blir

10. han ikke bedre og får ikke være med på kamper fordi han er får dårlig.

11. Vi mener også at det er bra og toppe et fotball lag fordi de kommer til og vinne og da blir
12. alle på laget til Anders glade og har mer motivasjon til å spille flere kamper. Og når de
13. vinner syns de også det er gøy å spille kamper og da vil de være med på flere og vinne
14. flere. Vi mener også at det er dårlig å toppe fotball lag fordi vis man sitter på benken blir
15. man ikke bedre av og se på, man må spille får og bli bedre.
16. Noe mer vi mener om at det det er dårlig å toppe fotball lag er fordi at de som er gode
17. slutter å bry seg om de dårlige fordi de ikke har noe kontakt når de er på banen, fordi
18. Anders for ikke lov til å spille, siden han er dårlig.
19. Men vi skjønner at det er mange som syns det er bra og toppe fotball lag fordi de
20. kommer til å vinne, men vi syns det er galt og toppe fotball lag, siden det blir urettferdig
21. får Anders. Vi syns det var dumt at Anders var tredje innbytter fordi det er urettferdig og
22. han for ikke spille og da kan han bli såret.
23. Det var alle argumentene vi hadde mot og for å toppe ett fotball lag.
24. Klarte vi og overbevise deg om at det er dårlig å toppe ett fotball lag?
25. Og klarte vi og overbevise deg om at det er bra å toppe ett fotball lag?
26. Vi synes at det etiske dilemmaet er vanskelig fordi det er mange som mener at det er bra
27. å toppe et fotball lag og det er mange som mener det er dårlig å toppe fotball lag,
28. Men vi mener at det er dårlig og toppe fotball lag fordi vi syns alle bør få lov til å spille.

5.3.12 Analyse av elevteksten

Hovedpåstand 1		Nei til topping av fotball-lag
Belegg 1		«vi er mot fordi vi synes at det er urettferdig å toppe fotball lag»
Belegg 2		«en annen grunn til at vi er mot å toppe fotball lag er fordi Anders blir ikke motivert til å gå på treninger fordi han ikke får spille kamp»
Belegg 3		«noe mer vi mener om at det det er dårlig å toppe fotball lag»
Belegg 4	Motargument	«vi mener også at det er bra og toppe et fotball lag fordi de kommer til og vinne»

	Tilbakevisning	«vi mener også at det er dårlig å toppe fotball lag fordi vis man sitter på benken blir man ikke bedre av og se på, man må spille får og bli bedre»
Belegg 5	Motargument	«vi skjønner at det er mange som syns det er bra og toppe fotball lag fordi de kommer til å vinne»
	Tilbakevisning	«men vi syns det er galt og toppe fotball lag, siden det blir urettferdig år Anders»

Figur 7: Analyseskjema for teksten til Mona og Lilly.

Mona og Lilly har kalt teksten sin, i likhet med Noah og Martin og et annet læringspar, for «Tredje innbytter». Innledningen deres starter «in medias res» og vi blir raskt introdusert for hva teksten kommer til å dreie seg om, nemlig topping av fotball-lag. Avslutningsvis i innledning fremsetter jentene eget standpunkt på saken, slik det står at de skal i vurderingskriteriene.

Mona og Lilly ser flere fordeler ved å ikke toppe et fotball-lag. Første pro-argument møter vi på i setning 7: «Vi er mot fordi vi synes at det er urettferdig å toppe fotball lag» (belegg 1). Dette argumentet finner vi i totalt fem av åtte elevtekster i materialet, med omtrent samme begrunnelse. Jentene bygger ut påstanden i setning 7-8: «fordi alle må få lov til å spille». I motsetning til de andre påstandene som fremsettes i teksten deres, er denne påstanden mager og lite utbygget.

Neste pro-argument kommer i setning 8-9: «en annen grunn til at vi er mot å toppe fotball lag er fordi Anders blir ikke motivert til å gå på treninger» (belegg 2). Setningen bygges videre ut med begrunnelsen: «fordi han ikke får spille kamp». Elevene fremsetter så en ny påstand, som trolig ikke er ment som en ny påstand, men som en begrunnelse for påstanden som allerede er fremsatt: «og når han ikke går på treninger så blir han ikke bedre og får ikke være med på kamper». Dette blir videre begrunnet på følgende vis: «fordi han er dårlig». Her skiller elevene mellom det som er over- og underordnet, og viser evne til å begrunne eget synspunkt.

Det tredje pro-argumentet kommer i setning 16: «vi mener også at det er dårlig å toppe fotball lag» (belegg 3). Påstanden bygges ut i setning 16-18: «fordi at de som er gode slutter å bry

seg om de dårlige fordi de ikke har noe kontakt når de er på banen, fordi Anders for ikke lov å spille, siden han er dårlig». Dette er en knotete setning, men jeg opplever likevel at elevene klarer å begrunne påstanden som fremsettes. Kort gjenfortalt er poenget deres at de gode spillerne slutter å bry seg om Anders.

Elevene fremsetter to nokså like motargument i teksten sin. Første motargument presenteres i setning 11: «vi mener også at det er bra og toppe et fotball lag fordi de kommer til og vinne» (belegg 4). Før motargumentet tilbakevises, gir elevene en videre begrunnelse for hvorfor det kan være bra å toppe fotball-lag. I motsetning til de andre elevtekstene nøyer de seg ikke med at seier er den eneste grunnen til at noen velger å toppe lag. Elevene begrunner motargumentet sitt ved å skrive at: «da blir alle på laget til Anders glade og har mer motivasjon til å spille flere kamper. Og når de vinner syns de også det er gøy å spille kamper og da vil de være med på flere og vinne flere». Elevene viser evne til andreorientering og refleksjon ved å bygge ut motargumentet sitt på denne måten. I tillegg viser elevene forståelse for at motargumentet skal støtte pro-siden av saken ved å tilbakevise argumentet på følgende måte: «Vi mener også at det er dårlig å toppe fotball lag fordi vis man sitter på benken blir man ikke bedre av og se på, man må spille får og bli bedre». På denne måten oppleves argumentasjonen deres overbevisende, ved at ulike synspunkter trekkes inn.

Neste motargument møter vi på i setning 19-20: «vi skjønner at det er mange som syns det er bra og toppe fotball lag fordi de kommer til å vinne» (belegg 5). I setning 20-22 blir motargumentet tilbakevist: «men vi syns det er galt og toppe fotball lag, siden det blir urettferdig får Anders». Dette underbygges videre med påstanden om at Anders kan bli såret dersom han ikke får spille-tid. Elevene benytter dermed motargumentet på riktig måte ved at det støtter deres eget synspunkt på saken.

Oppsummert fra denne analysen ser vi at de fleste påstandene som fremsettes blir begrunnet godt. Elevene ser ut til å klare å skille mellom det som er over- og underordnet. Motargumentene som fremsettes i elevteksten blir også tilbakevist slik at det støtter pro-siden av saken. Dette viser at elevene har evne til andreorientering, og til å sette seg inn i andre synspunkt på saken.

5.3.13 Sekundært tekstene

De fire andre elev tekstene som foreløpig ikke har blitt gjort rede for er en del av sekundærmaterialet. Jeg kommer ikke til å gjengi fullstendige analyser av disse, men jeg vil presentere generelle trekk som jeg ser på som relevante for det helhetlige inntrykket. Når det gjelder innledning oppfyller tre av fire elev tekster i sekundærmaterialet kravet om å presentere det etiske dilemmaet og eget standpunkt. Videre oppfyller tre av fire tekster kravet om å fremsette to pro-argument og et motargument som tilbakevises i hoveddelen. I likhet med primært tekstene blir ikke pro-argumentene i sekundært tekstene begrunnet godt nok. Alle sekundært tekstene som inngår i materialet har klart å tilbakevise motargumentene sine slik at de styrker eget standpunkt. I sekundærmaterialet finner vi også en tekst som skiller seg fra de syv andre elev tekstene i materialet, når det gjelder valg av standpunkt. Denne teksten argumenterer *for* topping av fotball-lag. Det som utgjør hovedforskjellen på primær- og sekundært tekstene i materialet er at tekstene i sekundærmaterialet fremstår noe mer «uferdige» ved at påstandene er plassert litt hulter til bulter, og at avsnittene ikke har en like god struktur.

5.4 Oppsummering av elev tekstene

Med tanke på at elevene skulle skrive en tekst etter andre prinsipper enn kronologi, har jeg forsøkt å gi dem nødvendig støtte i skrivearbeidet. Nærlesing av enkelt tekstene tyder på at elevene har dratt nytte av tenkerammen fra undervisningsopplegget og angitte vurderingskriteriene. De fire primært tekstene som inngår i analysen, har en innledning, en hoveddel som inkluderer minst to pro-argumenter og et motargument som blir tilbakevist, og en avslutning. Til tross for at innholdet i sekundært tekstene bærer preg av en noe mer «uferdig» stil hvor argumenter og motargumenter er plassert litt hulter til bulter, er disse tekstene også strukturert med en innledning, hoveddel og en avslutning. Dette indikerer at selv unge elever vil kunne klare å fremsette motargumenter, og tilbakevise disse, dersom de får nok støtte gjennom skriveprosessen.

Analysen av tekst materialet viser at noen av læringsparene i primærmaterialet har klart å fremstille sine egne synspunkter som sannsynlige, ved å begrunne og underbygge påstandene sine. Likevel er en generell tendens i materialet, både i primært tekstene og sekundært tekstene, snever eller ingen utbygging av påstandene som fremsettes. Elevene fremsetter påstand etter påstand, uten dybde i grunngivelsen av disse. På en annen side klarer elevene å implementere motargument i tekstene sine. Alle elev tekstene som inngår i datamaterialet inneholder ett eller

flere motargument, som blir tilbakevist. Inkludering av motargument som blir tilbakevist, støtter pro-siden av saken. På denne måten viser elevene at de klarer å se flere sider ved samme sak, men samtidig argumentere for sitt eget standpunkt, og mot det andre. I neste delkapittel undersøker jeg elevenes egne tanker og erfaringer knyttet til arbeidet med den argumenterende teksten, med spesielt vekt på aspektene som gjelder motargumentasjon og samskriving.

5.5 Analyse av intervjuene

I analysen av elevintervjuene er det hovedsakelig to elementer som analyseres. Disse elementene dreier seg om 1) å undersøke elevenes forståelse av motargumenters nytte og funksjon, og 2) hvordan elevene opplever å skrive en tekst sammen i par, og hvordan de utnyttet hverandre i skriveprosessen. Fra de kvalitative forskningsintervjuene kommer jeg derfor til å vektlegge spesifikke spørsmål fra intervjuguiden som angår nettopp dette.

Spørsmålene som kommer til å bli vektlagt i analysen som gjelder motargumentasjon er:

- Var det vanskelig å finne motargumenter?
- Hvorfor tror dere at man har med motargumenter?

Spørsmålene som kommer til å bli vektlagt i analysen når det gjelder samskriving er:

- Hvordan fordelte dere arbeidsoppgavene?
- Hva tror dere er fordelen med å skrive sammen i par?
- Hva var utfordrende/vanskelig når dere skulle skrive teksten sammen?

5.5.1 Motargumentasjon – Marte og Stine

I elevteksten til Marte og Stine finner vi som tidligere nevnt motargumenter som blir tilbakevist. Dette tyder på at elevene har forståelse for motargumenters nytte og funksjon. Likevel kan vi ikke fastslå at dette stemmer. Det vil dermed være hensiktsmessig å spørre elevene eksplisitt om hvorfor vi benytter oss av motargumenter i en tekst. I tillegg ønsker jeg å undersøke om elevene synes det var utfordrende å finne motargumenter til sitt eget standpunktet.

Intervjuer: Var det vanskelig å finne motargumenter?

Marte: Nei, for vi hadde egentlig bare skrevet de først også visste vi egentlig ikke at vi skulle ha de med.

Marte gir i utdraget over uttrykk for at hun ikke visste at de skulle ha med motargumenter i teksten sin. Dette til tross for felles gjennomgang i plenum hvor jeg understreket viktigheten av begge argumentasjonsformene, og vurderingskriterier hvor det står eksplisitt at dette skal med. Hun sier likevel at det ikke var vanskelig å finne motargumenter, dette på grunn av forarbeidet med tenkerammen, hvor elevene listet opp argumenter for og imot topping av fotball-lag.

Manglende forståelse for hvorfor man fremsetter motargumenter vil kanskje føre til at disse uteblir i teksten, fordi man ikke vet hvordan de skal inkluderes. Dette ser ikke ut til å være tilfellet i teksten til Marte og Stine. Funn fra analysen av elevteksten viser at elevene fremsatte to motargument som de klarte å tilbakevise.

Intervjuer: Mhm. Hvorfor tror dere vi bruker et motargument når vi skriver en sann tekst?

Marte: For kanskje å vise hva vi synes er dumt med å gjøre det, og kanskje få de som synes det er bra å toppe et lag til å tenke på andre siden av det.

I dette utdraget viser Marte at hun forstår motargumenters nytteverdi, nemlig å få frem pro-siden av saken. Marte tar utgangspunkt i egen tekst og forklarer at man benytter seg av motargumenter for at andre skal se saken fra en annen side enn sin egen, og uttrykker forståelse for at det trengs overbevisning for å endre andres synspunkt på saken. For å overbevise de som synes det er bra å toppe lag, påpeker Marte at de ønsker å få frem hva de selv synes er dumt ved nettopp dette.

5.5.2 Samskriving – Marte og Stine

Marte og Stine er bestevenninner og er dermed veldig trygge på hverandre. De er ikke redde for å si sin egen mening, og fungerer like godt sammen faglig som sosialt. Samtalen deres er kvalitetsorientert, med høyt ambisjonsnivå og læringspotensial. Gjennom observasjonen la jeg merke til at jentene hadde en direkte tone mot hverandre gjennom skrivearbeidet, og at de ikke var redde for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Elevene vekslet mellom de

kognitive konfliktene som kan betegnes som *alternativ* og *forhandling* (se 2.6.2). Elevene kom med forslag til hverandre, i tillegg til å formulere forhandlinger gjennom argumenter og grunnivelser. Samtalen deres var produktiv og springende, og samarbeidet var preget av en rask og tett respons. Elevene vekslet på hvem som skrev, slik at begge var delaktige i prosessen. I tillegg reviderer de teksten sin ved å lese den opp, for så og ta vurderingen av det som var skrevet underveis. Dette kommer til uttrykk i utdraget under:

Intervjuer: Mhm, og hvordan fordelte dere arbeidsoppgavene da, dere imellom?

Marte: Ehm, det var sånn først skulle Stine da og da prøvde jeg å finne på litt og så skrev jeg litt og så fant Stine litt på. Men vi var hele tiden enige, så hvis det var noe, hvis Stine syntes at det var et annet ord som passet inn så skrev vi jo det.

Intervjuer: Okei, så dere var åpne for at den andre kunne ha rett?

Stine: Ja, så vi prøvde begge ordene og lese de, og så fant vi ut at det ene var... Hørtes bedre ut enn det andre.

Da elevene ble spurt om arbeidsfordelingen svarte de at de stort sett var enige i valgene som ble tatt, og at de begge kom med forslag som ble testet ut for så å velge alternativet som passet best. Elevene ga hverandre rom for å komme med ideer, stille spørsmål og ga hverandre reaksjoner på det den andre foreslo. Elevene vurderte perspektiver, fremgangsmåter og tekstforslag kontinuerlig og tok hele tiden valg som gagnet teksten best. Denne måten å jobbe med tekst på finner vi støtte i hos Ruben og Rafoth referert i Eritsland (2008, s. 30) som hevder at den enkeltfaktoren som er mest avgjørende når det gjelder å skrive argumenterende tekst er elevenes evne til å oppdage og ta stilling til alternative synspunkt i teksten fra andre elever (se 2.6.2). Det vil si at elever må argumentere for det de mener, noe som vil styrke evnen til å løse et problem. Det er tydelig mange fordeler i samarbeidet til Marte og Stine, men i intervjuet undersøkes det også om elevene møtte på noen ulemper eller utfordringer ved å skrive sammen i par. Til dette svarte elevene at:

Marte: Mh, det kan ta litt lenger tid.

Intervjuer: Mhm.

Stine: Hvis begge skal bli enige så må man kanskje argumentere litt for det man har... eh, tenkt på eller at man vil at det skal stå i teksten.

Som ulempe ved samskriving hevder Stine at man må argumentere for det man vil ha med i teksten sin, for å bli enige. Arbeidet til læreren ligger nettopp i det å synliggjøre at denne uenigheten har en styrke. Motstemmene kommer til syne og blir håndfaste og konkrete når elevene må argumentere for sitt eget synspunkt. Til tross for at elevene trekker dette frem som en ulempe, klarer de også å se styrkene en uenighet kan ha:

Intervjuer: Mhm. Men sånn som her, som dere skulle komme på argumenter, var det kanskje lettere å samarbeide da tror dere?

Marte: Ja, fordi det var jo noen argumenter jeg hadde og som Stine ikke hadde og noen argumenter hun hadde som jeg ikke hadde.

Intervjuer: Så det hjalp å se saken fra flere sider når dere var to på en måte?

Stine: Ja, at vi fikk dobbelt så mye liksom.

I utdraget over viser elevene at de så på det etiske dilemmaet på ulike måter, ved at de kom opp med ulike argumentforslag. Elevene beskrev dette som at de «fikk dobbelt så mye». Det at elevene hadde ulike forslag, og ikke foreslo de samme argumentene, er først og fremst en ressurs, og ikke et hinder. I utdraget over uttrykker elevene forståelse for nettopp dette.

5.5.3 Motargumentasjon – Noah og Martin

Funn fra analysen av elevteksten til Noah og Martin indikerer at de klarer å fremsette motargument som blir tilbakevist. Jeg ønsker å undersøke elevenes egne erfaringer omkring dette.

Martin: Det var ikke så vanskelig siden det var liksom et argument.

Noah: Hvis man topper et fotball-lag så er det på en måte større sjanse for å vinne og det er jo bra det for så vidt.

Intervjuer: Så dere klarer å se saken fra begge sider og har forståelse for begge sider av saken?

Martin: Ja, vi skjønner hvorfor folk hadde tatt for.

I utdraget uttrykker Martin at han ikke synes motargumentasjon er vanskelig, og ser på det som en naturlig del av det å argumentere. Verken Martin eller Noah synes motargumentasjon er vanskelig. Noah trekker frem et konkret motargument fra egen tekst for å underbygge dette, nemlig at det er større sjanse for å vinne hvis man topper et fotball-lag. For å slå fast at

elevene faktisk klarer å se det etiske dilemmaet fra begge sider velger jeg å stille et oppfølgingsspørsmål. Til dette svarer Martin at de skjønner hvorfor noen argumenterer for topping av fotball-lag. Elevene viser dermed at de forstår hva et motargument er, og at de klarer å se de etiske dilemmaet fra flere sider.

Det er likevel ikke dermed sagt at de forstår hvorfor de skal anvende motargumenter i sin egen tekst.

Intervjuer: Ehe, hvorfor tror dere at man har med motargument?

Noah: Kanskje for å vise at man kan forstå... Eh, ting fra begge sider da, og ikke være sånn «Donald Trump» *Ler* «Fake news».

I utdraget fra intervjuet over ser vi at Noah viser en god forståelse for hva motargumentasjon innebærer, og drar frem viktigheten av å kunne se en sak fra flere sider. Dette forstår vi da elevene knytter begrepet motargument direkte opp mot Donald Trump og Fake news. På denne måten uttrykker elevene evne til refleksjon og kritisk tenkning. Til tross for at elevene viser at de har forståelse for at motargumentasjon dreier seg om å se en sak fra flere sider, kommuniserer de ikke at motargumentasjon kan trekkes frem og tilbakevises for å styrke eget standpunkt. Dette tyder på at elevene har en begrenset forståelse av begrepet, eller at de ikke klarer å verbalisere denne kunnskapen.

5.5.4 Samskriving – Noah og Martin

Noah og Martin har en god tone seg imellom, dette til tross for at det er to gutter som ikke omgås så mye til vanlig. Guttene spiller spesielt på humor i arbeidet med teksten, og jeg overhørte at de til stadighet lo og tullet. Denne lekende myldringen gjorde muligens tekstsakingen lettere, og kan ha bidratt til at guttene styrket samfølelsen til teksten. Humoren deres var løssluppen da de fremsatte ideer, og kommunikasjonen hadde god flyt. Selv om guttene hadde en lekende holdning til teksten var de likevel ikke redde for å være tydelige eller uenige. I oppstartsfasen av skriveprosessen observerte jeg at guttene konfronterte og kritiserte hverandre, uten at de tok seg nær av dette. Den kognitive konflikten som utspilte seg hos elevene betegnes som en forhandling, hvor dialogen var preget av at elevene formulerte forhandlinger i form av argument eller grunnbegivelser, men beveget seg også mot det som kjennetegner en konfrontasjon ved at forslag ble avvist på grunn av uenighet.

Eritsland (2008) påpeker som nevnt i delkapittel 2.6.2 på at uenighet får frem de beste forslagene. Dette er fordi uenighet krever alternative forslag og at man vurderer kvaliteten ved forslagene, for så å argumentere for det beste forslaget. Kognitive konflikter fører dermed til at elevene må engasjere seg i problematiske sider ved teksten og kan føre til tenkning på et høyere refleksivt nivå. Én av uenighetene til elevene var om de skulle argumentere for eller mot topping av fotball-lag. Mens Noah argumenterte mot, argumenterte Martin for. Begge begrunnet meningene sine, men til slutt var det Noah sitt synspunkt elevene endte opp med. Til tross for denne uenigheten, opplevde elevene ellers at de stort sett var enige:

Martin: Vi tenkte nesten nøyaktig på det samme egentlig, hele tiden.

Noah: Vi hadde en sånn avtale om at han sa litt ting, også skulle jeg skrive det ned.

Videre ønsket jeg å undersøke hva elevene opplevde at var styrkene og svakhetene ved samskrivingen. Som styrker nevnte eleven blant annet at:

Martin: Det er litt lettere å konsentrere seg når man jobber sammen med andre, den ene vet kanskje litt mer om teksten og den andre vet litt sånn ting om argumentene.

Intervjuer: Så man utfyller hverandre da?

Noah: Mhm.

Martin: Ja.

Intervjuer: Så man er gode på forskjellige ting også...

Noah: Det er vanskeligere å sitte fast.

Intervjuer: Ja.

Noah: På en måte.

Intervjuer: Ja... Mhm, fordi det går... Da går det framover.

Noah: Man får liksom dobbel hjerne.

I utdraget over kommer guttene med mange gode poeng for hvorfor samskriving er et godt verktøy å bruke i en skriveprosess. De nevner at muligheten for å snakke sammen gjør at det er lettere å jobbe, at de drar nytte av de hverandres kunnskap, at det er vanskeligere å sitte fast og til slutt oppsummerer Noah så fint med å si at man får «dobbelt hjerne». Et kreativt, men veldig beskrivende uttrykk. Da jeg spurte elevene om de opplevde noe som utfordrende, eller vanskelig ved samskrivingen, svarte begge «nei». Likevel kommer det frem mot slutten av intervjuet at et godt samarbeidet er personavhengig, og at det er vanskelig å konsentreres seg

dersom man kommer med noen som bråker hele tiden:

Noah: Så hvis man sitter ved siden av en sånn skikkelig bråkmaker, så er det litt sånn vanskelig å konsentrere seg da, siden da kan man fort bli litt sånn tulle selv.

Hvilke elever som settes sammen i læringspar kan ha stor betydning for tekstproduksjonen. Som lærer er dette noe man må ta forbehold om (se 3.5).

5.5.5 Motargumentasjon – Jon og Simen

I analysen av elevteksten til Jon og Simen finner vi et motargument som blir tilbakevist. Teksten deres var den nest korteste i materialet, og funn fra elevtekstanalysen viste tegn til at elevene fulgte vurderingskriteriene slavisk. Det vil derfor være interessant å undersøke om elevene forstår hvorfor de har implementert et motargument i teksten sin, og om de synes det var vanskelig å finne motargumenter. Da jeg spurte elevene om sistnevnte svarte de:

Simen: Nei, egentlig ikke.

Jon: Jeg syntes ikke det var så vanskelig fordi det er jo en... Det er jo faktisk en fordel å toppe et fotball-lag fordi da er det enklere at du scorer og sånn. Jeg syntes fortsatt ikke at man burde gjøre det.

Intervjuer: Nei, så du... men du klarte å se saken fra en annen side enn det du var enig i selv?

Jon: Ja, det klarte jeg.

I utdraget fra intervjuet over svarer begge elevene at de ikke syntes det var vanskelig å finne motargumenter. Jon begrunner svaret sitt ved å dra frem et konkret eksempel på et motargument, nemlig at det kan være enklere å score dersom man toppe et fotball-lag. Selv om elevene klarer å finne motargumenter til sitt eget synspunkt, viser det seg i intervjuet at de er litt mer usikre på hvorfor man generelt tar i bruk motargument i en tekst:

Intervjuer: Ja... Skjønner dere hvorfor dere skal ha med et motargument?

Jon: Ja... Nei...

Intervjuer: Ikke?

Jon: Eller kanskje... At folk... Nei jeg skjønner det ikke.

Intervjuer: Nei... Er det kanskje for å vise at man klarer å se...

Jon: At man klarer å se begge sider av saken.

I utdraget over ser vi at Simen har meldt seg ut av samtalen, og på dette tidspunktet er det bare Jon som svarer på spørsmålene som stilles. Dette kan henge sammen med at Simen ikke forstår hva som blir spurt om. Til tross for at Jon svarer, uttrykker han at han ikke er sikker på hvorfor man skal inkludere motargumenter i teksten. Jeg hjelper elevene derfor litt på vei, og det virker som at Jon henger delvis med. Etter litt drahjelp sier han at motargument brukes for å se begge sider av saken. Slik som i intervjuet med Noah og Martin, viser Jon en begrenset forståelse for motargumentasjon. Han uttrykker ikke på noe tidspunkt i intervjuet at man kan bruke motargument for å styrke eget standpunkt, eller for å gjøre argumentasjonen overbevisende. Om dette er fordi han ikke har denne kunnskapen, eller om dette skyldes at han ikke har språk for å verbalisere dette, kan vi ikke vite helt sikkert.

5.5.6 Samskriving – Jon og Simen

I oppstartsfasen av tekstskrivingen la ikke Simen skjul på at han ikke var interessert i den angitte oppgaven. Han viste liten samarbeidsevne, kom ikke med forslag, og vandret mye rundt i klasserommet. Da jeg forsøkte å bistå med idémyldring beveget Simen seg helt ut av klasserommet, med begrunnelsen om at han måtte på toalettet. Jon ga uttrykk for at han var oppgitt, og at han hadde liten tro på at de ville klare å ferdigstille teksten. De andre elevene kom raskt i gang, noe som påvirket konsentrasjonen og motivasjonen til Jon.

Da Simen kom tilbake fra toalettet lot jeg guttene skrive oppgaven sin på gangen. Jeg forsøkte å motivere elevene ved å spille på at Simen er en god fotballspiller selv. Jon tok etter hvert over rollen som ordstyrer, og prøvde å engasjere Simen til å velge hvilket standpunkt de skulle argumentere for i teksten sin. Kort tid etter dette satt Simen seg ned ved siden av Jon, og uttrykte at han var klar for å sette i gang arbeidet med teksten.

Da elevene omsider kom i gang med skrivingen, så det ut til at stemningen løsnet, og at elevene hadde en fin tone seg imellom. Da jeg spurte elevene om de var enige i hvilket standpunkt de skulle ta svarte Jon:

Jon: Jeg spurte egentlig bare Simen hva vi skulle være fordi jeg var helt fleksibel på en måte.

Intervjuer: Ja... det var det samme for deg?

Jon: Ja, det var det samme for meg. Jeg har flere ting ved både bra og dårlig.

Jon var likegyldig når det gjaldt valg av standpunkt, og tok imot de innvendingene Simen kom med. Knyttet opp mot kognitiv konflikt kan dette kategoriseres som *alternativ*, hvor forslag utformes av en part uten kommentarer fra den andre parten (se 2.6.2). Da jeg spurte om hvordan elevene fordelte arbeidsoppgavene svarte Jon at det var han som skrev, mens Simen kom med ideer. Elevene virker tilfredsstilte med denne arbeidsfordelingen.

Intervjuer: Hvordan har dere fordelt arbeidet med denne teksten imellom dere?

Jon: Hæ? Det er jeg... Åja! Jeg har skrevet også har Simen kommet med ideer, også har jeg også kommet med litt ideer.

I motsetning til de tre andre læringsparene, var ikke dialogen mellom Jon og Simen preget av forhandlinger hvor forslag fremsettes og veies opp mot hverandre. Elevene hadde en mild tone ovenfor hverandre, noe som blant annet kan være et tegn på at elevene ikke er så trygge på hverandre, ved at forslag holdes igjen for å unngå en uenighet. Nærværet og samspillet med læringspartneren er en av fordelene ved samskrivingen. Det kan gjøre at tekstproduksjonen blir lettere, og man kan bruke hverandre som mottakere for det som produseres. Til tross for en trå oppstart for guttene, observerte jeg et godt samarbeid etter hvert. Om dette er autentisk med elevenes virkelighetsoppfatning er ikke sikkert. Men da jeg spurte om elevene kunne fortelle hvilke fordeler som kan komme av å skrive en tekst sammen svarte de følgende:

Jon: Jeg anbefaler det fordi da... Blir det enklere også... Mindre press på deg, også kanskje, da slipper du å spørre læreren så mye, og da kan den andre eventuelt søke opp litt fakta da, hvis det er nødvendig. Så slipper du å gjøre det, så kan du bare sitte å skrive, mens den andre søker opp fakta, og da slipper det å bli så mye frem og tilbake på din iPad og det er ganske greit.

Dette komplimenterer Simen ved å si at:

Simen: Hvis det er sånn... Jeg føler meg litt tryggere når jeg skriver to og to. Også noen ganger, det er sånn... Du kan bli litt flau hvis det er bare du som ikke har klart det.

Intervjuer: Ja, sånn ja.

Jon: Ja, det er helt sant. Du føler deg tryggere.

Jon ramser opp flere fordeler ved å skrive en tekst sammen. For eksempel nevner han at man slipper å spørre lærer om hjelp. I dette ligger det at man kan få den støtten og hjelpen man trenger fra læringspartneren sin. Han trekker også frem at mens den ene skriver, kan den andre søke opp fakta. Simen trekker frem en annen fordel, nemlig at man kan føle seg tryggere dersom man skriver to og to. Han poengterer også at det kan være flaut å skrive en tekst alene dersom du er den eneste som ikke får det til. Dette sier Jon seg enig i. Dette er et godt poeng. Det kan oppleves sårt og skamfullt dersom man er den eneste som ikke har fått til arbeidsoppgaven som blir utlevert. Samskriving kan bidra til å gi mestringsfølelse og motivasjon ved å trygge elevene om at produktet som skal ferdigstilles er et felles produkt. Da jeg spurte elevene om de opplevde noen utfordringer knyttet til samskrivingen svarte Jon at:

Jon: Det som var utfordrende og vanskelig var at vi... Simen og jeg ble ikke det, men vi kunne kanskje blitt pittelitt uenige om akkurat hva vi skulle skrive. Men det gjelder kanskje mer andre enn oss, som for eksempel hvis noen blir veldig uenig om «Nei, det skulle stå sånn og sånn», men så vil den ander at det skal stå sånn og sånn. Så da... Det er det som kan være ulempen, at man kan bli ganske uenig.

Som ulempe ved samskriving nevner Jon at man kan bli uenig med den man skriver med. Han understreker at dette ikke gjorde seg gjeldende for seg selv og læringspartner, men at det kan skje for andre elever. Som tidligere nevnt trekker også Marte og Stine frem uenighet som en ulempe ved samskriving.

5.5.7 Motargumentasjon – Mona og Lilly

Funn fra elevtekstanalysen til Mona og Lilly viser at elevene har fremsatt to motargumenter som de klarer å tilbakevise i teksten sin. Elevene har dermed oppfylt vurderingskriteriet som dreier seg om å inkludere motargument i teksten sin. Da jeg spurte elevene om de syntes det var vanskelig å finne motargumenter til teksten, svarte de følgende:

Mona: Nei, fordi at vi hadde liksom tenkt litt før da. Og da vinner man jo.

Lilly: Vi visste jo at vi også måtte skrive for å toppe et fotball-lag. Og det er jo at de kommer til å vinne siden de har de beste spillerne.

Elevene forklarer at de ikke synes det var vanskelig å finne motargumenter til teksten sin. I tillegg uttrykker Lilly at hun ser både de positive og negative sidene ved å toppe fotball-lag, til tross for at elevene har skrevet en argumenterende tekst som argumenterer mot dette.

Intervjuer: Hvorfor tror dere at dere måtte komme opp med noen motargumenter?

Mona: Eh...

Lilly: Det er jo også litt at man ser jo det fra begge sider.

Mona: Ja.

I utdraget fra intervjuet over forklarer Lilly at hun tror vi bruker motargument for å vise at man klarer å se begge sider ved en sak. Dette er et poeng som er gjennomgående i alle fire intervjuene. Det er imidlertid bare Marte og Stine, av de fire læringsparene, som klarer å verbalisere en bredere forståelse for nytte og bruk av motargumentasjon.

5.5.8 Samskriving – Mona og Lilly

Når det gjelder samskrivingen observerte jeg ingen negative konfrontasjoner mellom elevene. På en annen side observerte jeg tilfeller av produktive kognitive konflikter som kjennetegnes som alternativer eller forhandlinger (se 2.6.2). Lilly fremsetter forslag, mens Mona kommenterer og justerer disse for at de skal passe inn i teksten. På denne måten får begge elevene bidratt med hvert sitt, noe som beriker teksten. Selv om samtalen mellom elevene stort sett var konfliktfri og positivt ladet, kan det være verdt å nevne at samtalen var alvorlig og målrettet. Elevene tok skriveoppdraget på alvor og var konsentrerte rundt produksjonen av teksten. Elevene beskriver samarbeidet på følgende måte:

Lilly: Mona skrev det meste.

Mona: Og så fant Lilly på noen argumenter, så vi fant på litt sånn forskjellig hver da, og så ble vi enige. Det passer ikke så inn i teksten, det passer kjempe bra. Ja, også skrev vi det ned.

Måten elevene beskriver at de jobber på, er mest lik Marte og Stine sin beskrivelse av samarbeidet. Elevene kom med forslag som ble testet ut, for så å velge ut det alternativet som passet best. På denne måten blir de ulike stemmene ved tekstskapingen eksplisitte, og elevene klarer muligens å se flere sider ved samme sak. I tillegg til positive faglige ringvirkninger av

samskrivingen, viser utdrag fra intervjuet at elevene likte å skrive teksten sammen, og at de synes det var gøy å samarbeide. På denne måten ser det ut til at samskrivingen også styrker elevenes sosiale utvikling:

Lilly: Man kan kanskje lære noe av noen andre man ikke visste.

Intervjuer: Mhm.

Mona: Ja, for eksempel Lilly du er jo kjempe god til å skrive en argumenterende tekst og så bare... Jaja, også blir man bedre kjent hvis man ikke er så godt kjent, og tror sikkert «Åh, jeg tror ikke Lilly er så god til å skrive, men det er hun jo.» Så blir man jo bedre til det, og det er jo også gøy!

Elevenes relasjon ble styrket i arbeidet med teksten. Lilly forklarer at man lærer noe nytt om personen man samarbeider med, som man ikke visste fra før av. Mona støtter opp under dette, og understreker at hun likte samarbeidet, og at det kan føre til at man blir bedre kjent med den man skriver teksten sammen med.

Da jeg spurte elevene om de kom på noen utfordringer ved å skrive en tekst sammen fortalte Lilly at man av og til ønsker å skrive alene, fordi man får frihet til å skrive hva man vil. Det å komme til et kompromiss vil være avgjørende dersom man skriver en tekst sammen, og for noen er ikke dette alltid like lett. Likevel ligger det trening i nettopp dette. Den kognitive konflikten starter allerede i de valgene som tas før man begynner skrivingen. Hvilke argumenter som skal tas i bruk, hvilket synspunkt man skal argumentere for eller imot, hvordan teksten skal struktureres, disse valgene i tillegg til mange flere må man bli enige om. Det ligger dermed mye god trening i en samskrivingsprosess hvor elevene blir nødt til å samhandle, argumentere og reflektere for å finne veien fra start til mål.

5.6 Oppsummering av intervjuene

Funn fra intervjuene viser at de fire læringsparene har en grunnleggende forståelse for motargumenters nytte og funksjon i en tekst. Da elevene ble spurt eksplisitt om hvorfor vi fremsetter motargumenter, svarte alle læringsparene at det er for å vise at man klarer å se flere sider av samme sak. Ett av læringsparene skilte seg imidlertid ut fra resten, ved å verbalisere at motargumentasjon også kan styrke eget standpunkt. Om dette er kunnskap de andre tre

læringsparene er foruten, eller om de ikke klarte å verbalisere samme budskap, kan vi ikke vite helt sikker.

Et annet sentralt funn fra intervjuene er at samskriving åpnet opp for, og la til rette for kognitive konflikter. Spesielt Marte og Stine, og Mona og Lilly benyttet seg av forhandlinger hvor begge kom opp med argumentforslag som ble testet ut, for så å velge det alternativet som passet best. Elevene vurderte perspektiver, fremgangsmåter og tekstforslag kontinuerlig, og tok hele tiden valg som gagnet teksten best. I oppstartsfasen av skrivingen beveget Noah og Martin seg mot den kognitive konflikten som kjennetegnes ved en *konfrontering*. Elevene var uenige om de skulle argumentere for eller mot topping av lag, men ble til slutt enige om hvilket standpunkt de skulle ta. Jon og Simen sin kognitive konflikt var preget av alternativ, som er den mildeste formen for kognitiv konflikt. Funnene fra intervjuene viser at elevene dro nytte av at man var to som kom opp med forslag, og hadde hver sine stemmer. Styrken i å være to om en tekst beskrev Noah som «dobbel hjerne».

Et interessant funn fra intervjuene er at to læringspar trekker frem «uenighet» som en ulempe ved samskrivingen. Dette tyder på at elevene ikke klarer å se nytten ved det å få frem ulike meninger, slik at en sak belyses fra flere sider. Funn fra analysen av intervjuene viser at elevene ikke gir uttrykk for at det å måtte ta stilling til alternative synspunkt fra andre elever og argumentere for eget synspunkt, er en ressurs i arbeidet med å utvikle sitt eget ståsted. Likevel ser det ut som at elevene i det konkrete tekstskeppingsarbeidet drar nytte av å diskutere de ulike argumentene opp mot hverandre.

Mange elever opplever at det kan det være vanskelig å skrive lengre tekster. Dette observerte jeg at gjorde seg gjeldene i dette skrivearbeidet også. Dette kan skyldes ulike grunner. Noen synes kanskje det er demotiverende å ta fatt på en skriveoppgave, og sliter dermed i oppstartsfasen. Andre synes kanskje det er vanskelig å vite hvordan teksten skal struktureres, mens enkelte elever synes kanskje at det å produsere tekst i seg selv er vanskelig, eller kjedelig fordi de ikke opplever at de får det til. Funn fra intervjuene viser at samskriving har flere positive ringvirkninger, og kan bidra til å ufarliggjøre skrivearbeidet. Gjennom samhandling benyttet elevene hverandre som en støtte, både mentalt ved å motivere hverandre og synliggjøre flere stemmer ved samme sak. Og fysisk ved å fordele arbeidsoppgaver, som lettet på arbeidstrykket. Elever var stillaser for hverandre, og gjennom samarbeidet utviklet de

teksten på en måte som det er mindre sannsynlig at de hadde greid hvis de hadde skrevet teksten individuelt.

Elevene beskrev samarbeidet med ord som «gøy», «lett», «dobbel så mye», «enklere», «trygt» og «dobbel hjerne». Dette er positivt ladede ord. Elevene nevner flere fordeler ved samskriving enn ulemper, og det er tydelig at de hadde en positiv skriveopplevelse da de skrev den argumenterende teksten sammen.

5.7 Hovedfunn

Som nevnt i kapittelets innledning var hensikten med analysen å finne svar på problemstillingen «Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?».

Analysen av elevtekstene viser at elevene har klart å skrive en argumenterende tekst med en innledning, en hoveddel med minst to pro-argumenter og et motargument som blir tilbakevist, og en avslutning. Til tross for dette er en generell tendens i materialet at argumentasjonen er preget av snever eller ingen utbygging av påstandene som fremsettes. Elevene fremsetter påstand etter påstand, uten dybde i grunngivelsen av disse. På en annen side klarer elevene å implementere motargumenter i tekstene sine. Alle elevtekstene som inngår i datamaterialet inneholder ett eller flere motargument, som blir tilbakevist. Inkludering av motargument som blir tilbakevist, støtter pro-siden av saken. På denne måten viser elevene at de klarer å belyse flere sider ved samme sak, men samtidig argumentere for sitt eget standpunkt, og mot det andre.

Til tross for at funn fra elevtekstene viser til at elevene klarer implementere motargument i tekstene sine, for deretter å tilbakevise disse, viser funn fra intervjuene at elevene bare til en viss grad har forståelse for hvorfor de skal bruke motargumenter, altså hva som er hensikten med å løfte frem motargumentene. I tre av fire intervju svarer elevene at man bruker motargument for å vise at man klarer å se en sak fra flere sider, men bare ett av parene trekker frem motargumentasjon som en kvalitet som bidrar til å styrke egen posisjon ved at motargumentene tilbakevises.

Et annet sentralt funn fra intervjuene er at samskriving åpnet opp for, og la til rette for kognitive konflikter. Læringsparene benyttet seg av alternativer, forhandlinger og

konfronteringer hvor argumentforslag ble testet ut, for så å velge det alternativet som passet best. Elevene vurderte perspektiver, fremgangsmåter og tekstforslag kontinuerlig og tok hele tiden valg som gavnet teksten best. Funnene fra intervjuene viser at elevene dro nytte av at man var to som kom opp med forslag, og hadde hver sine stemmer. Styrken i å være to om en tekst beskrev Noah som «dobbel hjerne».

Andre funn fra analysen er at samskriving bidrar til å ufarliggjøre skrivearbeid. Gjennom samhandling benyttet elevene hverandre som en støtte, både mentalt ved å motivere hverandre og synliggjøre de ulike stemmene, og fysisk ved å fordele arbeidsoppgaver som lettet på arbeidstrykket. Elevene var stillaser for hverandre, og gjennom skrivearbeidet utviklet de teksten på en måte som det er mindre sannsynlig at de hadde greid hvis de hadde skrevet teksten individuelt.

Når selve problemstillingen skal besvares, altså: «Blir motstemmene tydeligere når elevene skriver sammen i par?» viser analysen av den argumenterende teksten at elevene har klart å implementere flere stemmer i tekstene sine ved å fremsette både pro-argumenter og motargumenter. Analysen av intervjuene tyder i tillegg på at stemmene har blitt eksplisitte for elevene gjennom samhandling med hverandre. Dette kommer blant annet til uttrykk når elevene forklarer hvordan de har jobbet med teksten.

I neste kapittel drøftes funnene mine i lys av teoretiske perspektiver på danning, kritisk tenkning og argumentasjon, slik det ble presentert i kapittel 2.

6 Oppsummerende drøfting

6.1 Introduksjon

Hovedformålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om hvorvidt samskriving kan brukes som et formålstjenlig verktøy i arbeidet med argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn. Innledningsvis i oppgaven stilte jeg følgende spørsmål: «Forskning viser at elever har vanskelig for å finne motargumenter. Vil motstemmene bli tydeligere når elevene skriver sammen i par?».

Dette avsluttende kapittelet er tredelt. Først vil jeg drøfte funnene mine i lys av teoretiske perspektiver på danning, kritisk tenkning og argumentasjon. I lys av disse perspektivene og

analysefunnene drøfter jeg denne måten å arbeide med argumenterende skriving på i lys av Fagfornyelsen (K2020). Videre diskuterer jeg samskriving som verktøy i arbeidet med argumentasjon. Til slutt drøftes studiens didaktiske implikasjoner, og jeg presenterer noen tanker om videre arbeid og forskning knyttet til argumentasjon i skolen.

6.2 Mine funn i lys av begrepene argumentasjon, demokratisk danning og kritisk tenkning

Som tidligere nevnt kan vi lese i norskplanens formålstekst at norskfaget er en arena hvor elever skal kunne finne sine stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Både LK06/13 og K2020 uttrykker eksplisitt at norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen generelt, noe som også nødvendigvis inkluderer argumenterende skriving. Fundamentale endringer i norskfaget som trer i kraft med Fagfornyelsen, er at elevene i større grad enn tidligere skal aktivt utforske, i tillegg til at det blir lagt opp til at elevene skal videreutvikle evnen til å håndtere tekst med et kritisk blikk, både knytte til lesing og egen tekstsaking. Å arbeide med argumentasjon er avgjørende når skolen skal nærme seg tekst i et kritisk perspektiv, og på den måten stimulere og utvikle elevenes demokratiske danning. Min designstudie er et bidrag som viser en måte lærere kan arbeide med argumentasjon på i dette perspektivet i grunnskoleopplæringen.

Flere studier, for eksempel Freedman og Pringle (1988) og Berge (2005a), har funnet ut at argumenterende skriving er utfordrende for elever. Dette bekreftes også gjennom min avgrensede studie. Funn fra elevtekstanalysene viser at en generell tendens i materialet er at argumentasjonen til elevene er preget av snever eller ingen utbygging av påstandene som fremsettes. Elevene fremsetter påstand etter påstand, uten å gå dybden i grunnivelsen. Denne tendensens peker også Igland og Sundby (2012, s. 128-129) på når de hevder at de argumenterende elevtekstene kan oppleves magre fordi elevene har lite å si om temaet, eller fordi de pøser på med problem etter problem, og fremsetter påstander med liten eller ingen begrunnelse.

Et annet aspekt ved elevers argumenterende skriving er knyttet til motargumentasjonen, der Andrews (1995), Freedman & Pringle (1988), Riley & Reedy (2005) og Nussbaum & Schraw (2007) er blant forskere som peker på at elever strever med å finne motargument, og derfor trenger støtte til dette. I min studie var dette en hovedsak i undervisningsopplegget, og de fire

elevparene i studien som jeg først og fremst har hatt fokus på, klarer alle både å vise og tilbakevise motargumentene. Elevene klarte altså å inkludere det Andrews (1995) omtaler som flere «stemmer» i teksten sin. Alle elevtekstene som inngår i datamaterialet, inneholder ett eller flere motargument, som blir tilbakevist. Inkludering av motargument som blir tilbakevist, støtter pro-siden av saken. På denne måten viser elevene at de klarer å se flere sider ved samme sak, men samtidig argumentere for sitt eget standpunkt, og mot det andre. Evnen til å løfte frem og tilbakevise motargument er grunnleggende for arbeid med argumentasjon i lys av kritisk tenkning og danning.

Aase (2012, s. 56) hevder at det i argumentasjon og drøfting ligger en mulighet når det gjelder elevenes tenkemåter og fortolkninger av verden som må inngå i alle dannelsesprosesser. Hun hevder at drøftingen, der argumentasjon inngår, krever at man må løsrive seg fra egne meninger og standpunkter, og at det er i dialogen mellom «det andre» og «det egne» at elevene bygger sin identitet. Til tross for at funnene fra elevtekstene viser at elevene klarer å løsrive seg fra egne standpunkt til fordel for å gjengi og tilbakevise motargumenter, viser funn fra intervjuene at elevene bare til en viss grad har forståelse for hvorfor de skal bruke motargument, altså hva som er hensikten med å løfte frem motargumentene. I alle fire intervjuene svarer elevene at man bruker motargument for å vise at man klarer å se en sak fra flere sider, men bare ett av parene trekker i tillegg frem motargumentasjon som en kvalitet som bidrar til å styrke egen posisjon ved at motargumentene tilbakevises. De fire læringsparene viser at de har en begynnende forståelse for motargumentasjon, men at dette er noe de kanskje ikke er helt bevisste eller greier å verbalisere. I arbeidet med kritisk literacy er utviklingen av metaperspektiv og metaspråk sentralt, og dette er et potensial som vi ser i dette opplegget. Det dreier seg om å bevisstgjøre elevene på den funksjonen motargumentene har knyttet til å styrke eget standpunkt.

Eksplisitt opplæring har vært et stridsspørsmål i skrivepedagogikken, likevel er det flere forskere som hevder at det bør gis eksplisitt opplæring i argumenterende skriving (Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1988; Riley & Reedy, 2005; Øgreid, 2016).

Undervisningsopplegget i denne studien baserte seg nettopp på å støtte elevene eksplisitt gjennom bruk av tenkeramme og vurderingskriterier. Dessuten ble det gjennomført en felles idémyldring som viste at elevene hadde kritiske innvendinger når det gjaldt topping av fotball-lag, og i tillegg synliggjorde felles gjennomgang av elevenes argumenter i plenum at elevene klarte å se flere sider av samme sak. Funn fra analysen av elevtekstene viser at

elevene har skrevet en argumenterende tekst med en innledning, en hoveddel som implementerer minst to pro-argumenter og et motargument som blir tilbakevist, og en avslutning. Det er grunn til å tro at den eksplisitte undervisning i form av tenkeramme og vurderingskriterier tydeliggjorde tekstens struktur for elevene.

Slik det går frem i teoridelen forteller Læringsplakaten oss at skolen skal stimulere elevenes personlige utvikling gjennom å bidra til å styrke egen identitet samt å utvikle deres etiske, sosiale og kulturelle kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratiske deltakelse. Her påpekes det at læringsmiljøet skal gi rom for samarbeid, dialog og meningsbryting, og at elevene skal få delta i demokratiske prosesser slik at de kan utvikle demokratisk sinnelag for å kunne delta i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Som tidligere nevnt forutsetter dette en muntlig klasseromskultur preget av et læringsmiljø som gir rom for aktiv deltakelse og trening i bevisste holdninger som kan gi grunnlag i kunnskap, innsikt og evne til kritisk refleksjon (Iglund & Sundby, 2012; Aase, 2012). Gjennom undervisningsopplegget jeg designet, fikk elevene delta i felles idémyldring, hvor deres ulike tanker og erfaringer ble delt. Dette fordret at elevene måtte ta stilling til og tenke over medelevenes oppfatning og undersøke den nærmere. Riley & Reedy (2005) hevder at dette kan utvikle elevens evne til kritisk analyse.

Kritisk tenkning blir fremholdt som et svært viktig satsningsområdet, ved at det blant annet inkluderes eksplisitt i den nye kompetansedefinisjonen i arbeidet med Fagfornyelsen (Jegstad et al., 2019). Arbeidet med den argumenterende teksten i par krevde at elevene vurderte holdbarheten til egne og andres argumenter, begrunnet egne standpunkt og imøtegikk motargument. På denne måten måtte elevene stille seg kritisk til egne og andres forslag. Det å være kritisk dreier seg som tidligere nevnt om å skjelne, det vil si å stille ulike muligheter opp mot hverandre, for så å veie frem og tilbake (Jegstad et al., 2019). Da elevene skulle ta standpunkt i problemstillingen som lå til grunn for den argumenterende teksten, var det nettopp dette som ble gjort. Elevene veide for og imot hvilket standpunkt de skulle ta når det gjaldt det etiske dilemmaet. Videre måtte de ta stilling til hvilke argumenter som skulle støtte og underbygge standpunktet deres, og hvilke motargument de skulle tilbakevise.

Jeg mener at det helhetlige undervisningsopplegget jeg designet, la til rette for et læringsfellesskap som åpnet opp for at elevene kunne ytre seg fritt, forhandle og utforske, og

dermed la til rette for en måte å arbeide på som ivaretar flere aspekter ved skolens demokratiske dannelsesopdrag.

6.3 Samskriving som verktøy i arbeidet med argumenterende skriving

Andrews (1995), Igland og Sundby (2012), Berge (2005a) og Freedman og Pringle (1988) er blant forskere som hevder at barn som er i en kognitiv utvikling der evnen til abstraksjon og generalisering ikke er fullt utviklet, likevel har evne til å utvikle et argumenterende resonnement. Å ta inn andres perspektiv krever imidlertid evne til andreorientering og leserbevissthet, og elevene kan dermed trenge støtte til å se andres meninger og argument som strider mot deres eget syn. For å møte denne utfordringen hevder både Andrews (1995) og Igland (2007) at elever bør trene mer på muntlig argumentasjon med motargumenter og gjendrivelse som støtte for skrivingen. Andrews (1995) peker på at elevene i en muntlig argumentasjonssituasjon ikke selv trenger å komme på motargumentene, men at de likevel må svare på argumentene til diskusjonspartneren, og på den måten oppøver de bevisstheten om motstridende synspunkt. Igland (2007) trekker som tidligere nevnt frem debattinnlegg som et konkret verktøy og peker på at diskusjonskulturer som oppmuntrer til noe mer enn uformelle samtaler, er en viktig nøkkel i arbeidet med argumentasjon i skolen. På denne måten tildeles elevene roller som kan hjelpe dem med å undersøke en sak fra nye perspektiv og sette seg inn i andres synspunkt og situasjon. Hun understreker at meninger må brytes mot hverandre for at en selv skal kunne finne ut hva både en selv og andre ønsker å stå for (se 2.4.3.2). I dette perspektivet mener jeg at samskriving er et viktig og nyttig verktøy.

Eritsland (2008) hevder at en sentral idé når det gjelder samskriving, er at elevene er støtte for hverandre. Dette handler om å gi elevene støtte mens de prøver seg frem, for så å trekke støtten tilbake når kunnskapen er etablert. Dette kan knyttes opp mot Vygotskijs (1978) proksimale utviklingssone som dreier seg om at barnet kommer med en viss kunnskap, men trenger så støtte og læring for å utvikles videre, altså veien fra den nærmeste utviklingssonen til den proksimale utviklingssonen (se 2.1). Selv om Vygotskij knytter denne støtten til forholdet mellom en kyndig og ukyndig, mener jeg at en samskrivingssituasjon der to elever jobber sammen om en tekst, kan representere en lignende støtte. Funn fra analysen av intervjuene viser at elevene hadde en positiv opplevelse av samskriving, og at samskriving bidro til å ufarliggjøre skrivearbeid. Gjennom samhandlingen benyttet elevene hverandre som støtte, både mentalt ved å motivere hverandre og synliggjøre de ulike stemmene, men også

fysisk ved å fordele på arbeidsoppgavene, som lettet på arbeidstrykket. Elevene var stillaser for hverandre, og gjennom skrivearbeidet utviklet de teksten på en måte som det er mindre sannsynlig at de hadde greid hvis de hadde skrevet den individuelt.

Eritslund (2008) og Dale (1994) er blant forskere som hevder at samskriving kan påvirke kvaliteten på teksten ved at de ulike stemmene blir eksplisitte og åpner opp for innsyn og refleksjon. Dette innebærer det forskerne omtaler som en kognitiv konflikt som fører til utvikling. Forskerne hevder at den kognitive konflikten bidrar til at elevene utvikler komplekse, konfliktbaserte og læringsorienterte dialoger som fremmer tenking på et høyere refleksivt nivå. I arbeidet med den argumenterende teksten ble det lagt opp til en kognitiv konflikt ved at elevene måtte bli enige i valgene som ble tatt, teste ut forslag og velge ut alternativet som passet best. Dette beskriver Mona slik: «Og så fant Lilly på noen argumenter så vi fant på litt sånn forskjellig hver da. Og så ble vi enige, det passer ikke så inn i teksten, det passer kjempe bra. Ja, også skrev vi det ned». Elevene ble tvunget til å argumentere og forhandle for det de selv ønsket å implementere i teksten, i tillegg fikk de prøve rollen som mottaker når den andre kom med forslag. Dette bidro trolig til å utvikle elevenes leserbevissthet og andreorientering. Denne måten å jobbe med tekst på finner vi som tidligere nevnt støtte i hos Ruben og Rafoth referert i Eritslund (2008, s. 31). Forskerne hevder at den enkeltfaktoren som er mest avgjørende når det gjelder å skrive en argumenterende tekst sammen i par, er elevenes evne til å oppdage og ta stilling til alternative synspunkt fra andre elever. Det vil si at elevene må argumentere for det de mener, noe som vil styrke evnen til å løse et problem.

Det å komme til et kompromiss vil være avgjørende dersom man skriver en tekst sammen, og for noen er ikke dette alltid så lett. Likevel ligger det trening i nettopp dette. Den kognitive konflikten starter allerede i de valgene som tas før selve skrivingen begynner. Valg knyttet til blant annet hvilke argumenter som skal løftes frem, hvilket synspunkt man skal argumentere for eller imot, hvordan teksten skal struktureres, må man ta i fellesskap. Det ligger dermed mye god trening i en samskrivingsprosess hvor elevene blir nødt til å samhandle, argumentere, reflektere for å finne veien fra start til mål.

For å fremprovosere en kognitiv konflikt, og sikre at flere stemmer kommer frem, kan man gi elevene forhåndsbestemte roller i forkant av skriveprosessen. I tillegg til å synliggjøre flere sider ved samme sak, kan dette bidra til å skape et engasjement hos elevene. Knyttet til mitt

undervisningsopplegg kunne denne rollefordelingen dreid seg om at en elev skulle argumentere for, og den andre eleven mot, topping av fotball-lag. Dette er noe jeg vurderte i utarbeidelsen av opplegget, men som jeg gikk bort fra. Forhåndsbestemte roller kan nemlig også fungere som en form for selvoppfyllende profeti. Ulike holdninger kan føre til at elevene ikke klarer å samle seg om en felles fremstilling. I tillegg kan statiske rollemønstre virke demotiverende for enkelte elever dersom de får tildelt en rolle som ikke kohererer med sitt eget synspunkt på saken. I tillegg kan en rigid rollefordeling påvirke dynamikken og samspillet mellom læringspartnerne. En fri rollefordeling kan på en annen side føre til at elevene kan fremsette det synspunktet som ligger deres tanke nærest til enhver tid. Dette åpner opp for at man kan fremsette egne synspunkter uten å være bundet til en bestemt rolle. Slik sett har ingen av elevene monopol på én rolle, og rollefordelingen kan skje raskt i utvekslingen av argumentforslag. Til tross for en fri rollefordeling viser funn fra analysene at elevene klarte å benytte seg av kognitive konflikter.

Eritslund (2008) skiller mellom tre varianter av kognitive konflikter: alternativ, forhandling og konfrontering. Funn fra analysen av intervjuene viser at samskriving åpnet opp for, og la til rette for kognitive konflikter. Spesielt Marte og Stine, og Mona og Lilly benyttet seg av forhandlinger hvor begge kom opp med argumentforslag som ble testet ut, for så å velge det alternativet som passet best. Elevene vurderte perspektiver, fremgangsmåter og tekstforslag kontinuerlig og tok hele tiden valg som gagnet teksten best. I oppstartsfasen av skrivingen beveget Noah og Martin seg mot den kognitive konflikten som kjennetegnes ved en *konfrontering*. Elevene var uenige om de skulle argumentere for eller mot topping av lag, men ble til slutt enige om hvilket standpunkt de skulle ta. Jon og Simen sin kognitive konflikt var preget av alternativ, som er den mildeste formen for kognitiv konflikt. Funnene fra intervjuene viser at elevene dro nytte av at man var to som kom opp med forslag, og hadde hver sine stemmer. Styrken i å være to om en tekst beskrev Noah som «dobbel hjerne».

Selv om funn fra analysen viser til produktive kognitive konflikter må man også ta forbehold om at ikke alle konflikter er kognitive. Dersom det oppstår store spenninger, er dette ikke et godt grunnlag for læring og samarbeid. Slike spenninger kan oppstå dersom elevene presterer faglig på svært ulike nivå, noe som kan ha negativ innvirkning på samarbeidet. Kjønn kan også være en faktor som kan skape utfordringer når det gjelder samarbeid (Eritslund, 2008, s. 32). Slike spenninger kunne man se små tendenser av hos ett av læringsparene, nemlig hos Jon og Simen. I utarbeidelsen av undervisningsdesignen har jeg forsøkt å sette sammen

læringspar som var på et tilnærmet likt faglig nivå, og som generelt har en god kjemi seg imellom. Som tidligere nevnt hevder Matre (2000) at det er i samtale mellom tilnærmede likeverdige barn at forholdene ligger til rette for at de skal få bearbeidet og forsterket kunnskapen de er i ferd med å få tak på. En annen faktor man må ta forbehold om er at dersom elevene ikke er trygge på hverandre fra før av, kan dette sette en demper på samarbeidet ved blant annet at deltakerne ikke tørr å komme frem med det de tenker og opplever. Redselen for at en konflikt oppstår kan gjøre elevene varsomme. Jeg har forsøkt å sette sammen læringspar som var trygge på hverandre, som ville støtte hverandre i læringen, og som jeg trodde ville fungere like godt sammen faglig, som sosialt.

Funn fra analysen av intervjuene viser at to læringspar trekker frem «uenighet» som en ulempe ved samskrivingen. Dette tyder på at elevene ikke klarer å se styrkene en uenighet kan ha, når man skal finne flere sider ved en og samme sak. Som tidligere nevnt hevder Eritsland (2008) at uenighet får frem de beste forslagene. Dette er fordi uenighet krever alternative forslag, og at man vurderer kvaliteten ved forslagene for så å argumentere for det beste forslaget. Til tross for dette klarte ikke alle elevene å utnytte den muligheten de har i at de er uenige. Hvordan man skal legge til rette for at elevene i større grad kan benytte uenighet som en ressurs kan dermed betraktes som en didaktisk implikasjon. Dette går jeg nærmere inn på i neste delkapittel (6.4).

Flere studier har vist at argumenterende skriving er utfordrende for elever (Andrews, 2009; Freedman & Pringle, 1988; Berge, 2005a), og at disse utfordringene kan knyttes til fire forhold: problematisk overgang fra muntlig til skriftlig argumentasjon, få modeller og mentale skjemaer for skriftlig argumentasjon, lite eksponering for argumenterende tekster, i tillegg til en oppfatning om at barn som er kognitivt umodne ikke kan argumentere (Andrews, 2009). Undervisningsopplegget i denne studien kan på flere måter sies å møte disse utfordringene. Felles gjennomgang av begreper og argumentforslag i klasserommet åpnet opp for at elevene kunne snakke sammen, stille spørsmål, bli hørt og få svar. I tillegg snakket elevene sammen med læringspartner kontinuerlig mens de skrev, slik at de ulike stemmene ble eksplisitte i tekstsakingen. Dette har trolig bidratt til å tenke kritisk til egne og andres forslag. Tenkerammen bidro til å sortere elevenes argumentforslag, mens vurderingskriteriene ga en global tekststruktur. Funn fra intervjuene indikerer at elevene ga uttrykk for iver og motivasjon i arbeidet med den argumenterende teksten, ved at elevene ramser opp flere fordeler ved samskriving. «Gøy», «lett», «dobbel så mye», «enkler», «trygt» og «dobbel

hjerne» var ord elevene brukte i beskrivelsene av samarbeidet. Et slikt opplegg kan bidra til å utvikle elevenes evne til abstraksjon dersom det inngår som en arbeidsmåte i klasserommet.

6.4 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har hatt som siktemål å undersøke om motstemmene kommer tydeligere frem dersom mellomtrinnelever skriver sammen i par, altså om elevene klarer å løsrive seg fra egne standpunkt til fordel for å løfte frem og tilbakevise motstemmer.

Som konkrete verktøy for skrivningen har elevene benyttet samskriving som ressurs. Utover dette har elevene fått utlevert vurderingskriterier og en tenkeramme for å sortere argumenter, i tillegg til en felles gjennomgang av argumentasjon gjennom en læringsstyrt dialog i klassen. Å sette samskriving inn i en videre og mer omfattende skriveprosess, slik som her gjennom bruk av tenkeramme, vurderingskriterier og læringsstyrt dialog, mener jeg er et vesentlig aspekt når jeg vurderer samskriving som verktøy i arbeid med argumenterende skrivning i et didaktisk perspektiv. Det er med andre ord ikke bare å sette elevene sammen for å skrive. Prosessen rundt samskriving er viktig. I denne studien har elevene blitt satt sammen i læringspar med elever som er på samme faglig nivå som seg selv. Tanken bak dette var at jeg ønsket læringspar som kunne utfordre hverandre gjensidig gjennom kognitive konflikter. I tillegg ønsket jeg læringspar som hadde en relativt god kjemi seg imellom, slik at de i samtalen kunne være konstruktiv og direkte. Som tidligere nevnt i delkapittel 2.6.2 hevder Daiute og Dalton referert i Eritsland (2008, s. 30) at elevene som lykkes best med å skrive sammen er de som viser et visst nivå av kognitive konflikter. Grunnen til dette er at deltakerne i en kognitiv konflikt må argumentere og forhandle om teksten sin, og dermed engasjere, klargjøre og endre egne synspunkt og utvikle nye (Eritsland, 2008, s. 30).

Det er altså noen forutsetninger for at samskriving skal fungere. Med tanke på at jeg ikke har testet ut hvordan samskriving fungerer uten denne støtten, kan jeg ikke fastslå at dette nødvendigvis må være med. Andre studier viser imidlertid også til at arbeidet i skriveprosessen er viktig (Øgreid, 2016). Før elevene begynte å skrive den argumenterende teksten, fikk elevene grundige språklige instruksjoner om hvordan teksten skulle innledes og bygges opp ved gjennomgang av vurderingskriterier felles i klassen. I tillegg jobbet elevene i par med tenkeramme for å sortere og strukturere fordeler og ulemper ved å toppe et fotball-

lag. Forarbeidet med teksten ble gjort for å forberede elevene på at de må følge samme konvensjoner når det er deres tur til å skrive.

En didaktisk implikasjon som jeg nevnte avslutningsvis i forrige delkapittel dreier seg om hvordan man skal legge til rette for at elevene i større grad kan benytte uenighet som en ressurs i arbeidet med argumenterende tekster. Et av læringsparene var uenige om hvilket standpunkt de skulle ta i utformingen av teksten sin. Til tross for dette klarte ikke elevene å utnytte den muligheten de hadde i at de var uenige. I tillegg trakk to læringspar frem *uenighet* som en ulempe ved samskriving da de ble intervjuet. En utfordring til læreren er altså hvordan han kan synliggjøre at denne uenigheten er en styrke. Gjennom uenighet synliggjøres de ulike argumentene slik at de ulike stemmene har mulighet til å komme enda tydeligere frem i arbeidet med teksten, altså at det ligger et læringspotensial i møte og konfrontasjon med ulike perspektiv, bakgrunn, kunnskap, meninger og erfaringer (jf. Hoel 2002).

En annen didaktisk implikasjon av studien min er spørsmålet om hvordan norsklæreren skal legge opp arbeidet med argumenterende skriving slik at elevene kan greie å verbalisere utfordringer knyttet til den argumenterende teksten, slik at de på den måten får tilgang til et metaspråk som er en forutsetning for en dypere forståelse enn den rent intuitive. Intervjuet med elevene viser at elevene har begrenset forståelse av motargumentasjonens funksjon i teksten, til tross for at de inkluderte motargument i argumentasjonen sin. Å gi elevene tilgang til et språk som bidrar til at de kan snakke om hensikten med og effekten av å vise frem og tilbakevise motargument, vil kunne bidra til økt læring i arbeidet med å utvikle argumentasjonsferdighetene.

Det siste didaktiske aspektet som jeg vil gå inn på her dreier seg om temaet elevene arbeidet med. I denne studien valgte jeg temaet «Topping av lag» på bakgrunn av forskningsstudier (Andrews et al., 2009; Hertzberg, 2006; Riley & Reedy, 2005) og utdanningspolitiske føringer (Utdanningsdirektoratet, 2015b), som blant annet tar til orde for autentiske skrivesituasjoner slik at elevene lettere lar seg engasjere av skriveoppgaven, og dermed har større muligheter for å se en sak fra flere sider. Utdanningsdirektoratet (2015b) hevder at temaet elevene skal arbeide med bør være erfaringsnært og personlig slik at elevene klarer å se at det finnes både pro-argumenter og motargumenter. Selv om det kan være mange gode grunner til å arbeide med erfaringsnære temaer, kan temaer som ligger altfor nær elevenes private sfære også føre til at elevene argumenterer ut fra private og personlige opplevelser, og

i mindre grad greier å distansere seg og argumentere saklig (Freedman & Pringle 1988; Øgreid 2008). Funn fra min studie viste imidlertid at temaet for skrivingen vekket et engasjement hos elevene. Elevene klarte å sette seg inn i det etiske dilemmaet og behersket å se flere sider av samme sak. Dette kom blant annet til uttrykk da elevene inkluderte både argumenter for og imot topping av fotball-lag i tekstene sine. Det at elevene argumenterte innenfor et område der flere av dem hadde interesse og erfaring førte ikke til at argumentasjonen ble privat og personlig, og en av grunnene til det kan muligens knyttes til samskrivings situasjonen. Det at elevene måtte forhandle med hverandre og balansere ulike meninger opp mot hverandre kan muligens lede dem inn i en mer saklig argumentasjon, særlig når begge elevene måtte stå ansvarlige for den endelige fremstillingen i sluttproduktet.

Andre ting jeg kunne gjort, for eksempel for å ivareta de svake skriverne, er å sette sammen læringspar bestående av en sterk og en svak skriver. På denne måten sikrer man at den faglig sterke skriveren hjelper og veileder den faglig svakere skriveren (Vygotskij, 1978; Graham & Perin, 2007). Jeg har likevel fulgt anbefalinger fra andre forskere om å sette sammen læringspar bestående av elever på et tilsvarende likt faglig nivå (Eritslund, 2008; Matre, 2000). Gjennom utviklingen av denne undervisningsdesignen har jeg derfor forsøkt å tilby et undervisningsopplegg som også verner om de svakeste skriverne. Gjennom samhandling med læringspartner, idém yldring i fellesskap, tenkerammer og vurderingskriterier har elevene trolig fått en dypere forståelse for skriftlig argumentasjon. Det er hovedsakelig de dialogiske aspektene ved samskriving som har blitt tillagt størst vekt i forarbeidet, og gjennom hele skrivearbeidet generelt for å utvikle elevers skriveferdigheter. Samarbeidet med læringspartner kan være læringsfremmende, ikke bare gjennom at de finner konkrete løsninger på faglige problem, men ved at de møter ulike perspektiv og tenkemåter (Johnsen og Johnsen, 1979).

7 Avrunding

I denne oppgaven har det blitt presentert en kvalitativ studie hvor jeg har undersøkt om samskriving er et formålstjenlig verktøy å bruke for å jobbe med argumenterende skriving på grunnskolens mellomtrinn. Ved bruk av elevtekstanalyser, forskningsintervju og observasjoner, har jeg dannet meg et inntrykk av hvordan elevene har samarbeidet om å skrive en argumenterende tekst. Jeg har tatt i bruk ulike teoretiske perspektiver for å belyse funn. I analysekapittelet viste jeg hvordan elevene fremsatte pro-argumenter og

motargumenter, og hvordan disse ble utbygget og tilbakevist. I tillegg trakk jeg frem elevenes forestillinger om motargumentasjon og samskriving. Konklusjonen av funnene er allerede presentert, men avslutningsvis vil jeg trekke frem hvilken relevans denne studien har for forskning innenfor det norskdidaktiske feltet.

Forskningsdesignen jeg har utarbeidet er knyttet til en bestemt elevgruppe; en 5. klasse på en utvalgt skole i Oslo. Tekstene som er produsert av disse elevene er skrevet i løpet av én skoledag. Studien gir innblikk i hvordan elevene skriver, det vil si hvordan elevene anvender argumenter for og imot et spesifikt etisk dilemma, og hvordan disse argumentene blir utbygget og tilbakevist. I tillegg viser funnene hvordan elevene opplever å skrive en tekst sammen i par, og hvilke fordeler og ulemper dette har medbrakt. Dette er kunnskap som kan benyttes i andre klasserom i arbeidet med argumenterende tekster. Det studien ikke sier noe om er derimot hvordan elevene kan dra nytte av den nye kunnskapen i sitt neste skriveprosjekt. I tillegg kan jeg ikke tillate meg å generalisere på bakgrunn av mine funn med utgangspunkt i en slik avgrenset studie. Til tross for dette mener jeg det har vært nyttig å synliggjøre hva et utvalg av elever tenker om å skrive en argumenterende tekst sammen, og hvilke styrker og svakheter dette medbringer. Jeg håper at mine funn kan inspirere og komme til nytte i andre klasserom i arbeidet med argumenterende tekster.

Arbeid med denne studien har vist at det er flere tema tilknyttet argumenterende skriving som det er verdt å studere nærmere. Det hadde blant annet vært interessant å utvikle denne studien til noe større ved å se på et større mangfold elever. På denne måten kunne man undersøkt om deres perspektiver på argumentasjon og samskriving korrelerer med funnene fra denne studien, eller om andre funn hadde kommet til syne. Med tanke på at det i denne studien er forsket på et førsteutkast, hadde det også vært interessant å undersøke et andreutkast etter tilbakemelding fra lærer. I denne studien ser vi en tendens til at elevene pøser på med argument etter argument uten særlig grunnivelse. Om elevene hadde klart å sortere argumentene sine slik at de utgjør et samlet resonnement, hadde derfor vært en mulig vei å gå videre.

Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.

Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassell.

Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M., (1998): *Spørsmålet om talegenrane* (oversatt og med etterord av Slaattelid, R. T.). Bergen: Ariadne forlag.

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

Berge, K. L. (2005a). Studie 6. Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst. Bind 2*. (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2005b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – Ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, K. L. (2012). Kapittel 4. Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I J. H. Stray & K. L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørndal, K. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? I *Norsklæreren*, 1, 47-51.
- Bokmålsordboka. (2020). *Argumenter*. Lokalisert på <https://ordbok.uib.no/ARGUMENTER>
- Breivega, K. R. (2018). *Unge retorar i Lofoten: Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt*. Tidsskriftet Sakprosa, 10(3).
- Brøyn, T. (2018). *Blant de beste på demokrati – men vi må bli bedre*. *Bedre skole*, (3) (s. 24-25). Lokaliser på <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4. utg.)*. Los Angeles: SAGE.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. I *The Journal of Educational Research*. Vol. 87(6), 334-344.
- Dale, H. (1997). *Co-authoring in the Classroom, Creating an Environment for Effective Collaboration*. Illinois: National Council of Teacher Education.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ede, L. S. & Lunsford, A. A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. Baron & R. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (s. 9-26). New York: W.H. Freeman.

- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Samlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective. Vol. II: In Schools*. (s. 233-242). Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next*. New York: Carnegie Corporation.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Bristol/London: The Falmer Press.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (red.): *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-37). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hoel, T. L. (2002) «Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post,» I Ludvigsen, A.R. og Hoel, T.L., (red.) *Et utdanningssystem i endring*. Gyldendal Akademisk.
- Igland, M.-A. (2007): «Svinaktig vanskelig?» Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. Løkensgard Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen. M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse*. Latvia: Livonia Print.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., & Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenking i klasserommet*. Lokalisert på <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klassemmet/207602>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, D. & Johnsen, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. I *Review of Educational Research*. Vol. 49(1), 51-70.
- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Kleven, T. A. (red), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring (4.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014) *Et ressurshefte om Argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser*. Lokalisert på http://www.skripesenteret.no/uploads/files/Gode_skriveprosesser_web_lav.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2 utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liberg, Caroline. (2008). Elever som tekstressurser i møtet med skriftspråklige tekstverdener. I L Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! : Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding. I *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Myklebust, H. (2018). *Spor av dei andre. Adressivitet i argumenterende elevtekstar* (Doktoravhandling). NTNU. Institutt for lærerutdanning. Lokalisert på <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2591401>

- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I Christensen, H. & Stokke, R. S (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35-49). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. & Schraw, G. (2007). Promoting Argument-Counterargument Integration in Student's Writing. I *The Journal of Educational Education*, 76(1), 59-92.
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. I *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 29-51.
- Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I: H.-G. Gadamer (red.), *Sannhet og Metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 9–19). Oslo: Pax Forlag.
- Schjelderup, A. (2012): *Kritisk tenkning i klasserommet – en filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skrivesenteret. (2013a). *Skrivetrekanter: videoforedrag med Jon Smidt*. Lokalisert på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanter-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>

- Skrivesenteret. (2013b). *Argumenterende skriving for de yngste elevene*. Lokalisert på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/argumenterende-skriving/>
- Skrivesenteret. (2015). *Skriverammer*. Lokalisert på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R.Solheim, og A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Torvatn, A.C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder I skriveundervisningen. I R.T.Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 147-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toulmin, S. E. (2003) [1958]. *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Arguments*. London: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Lokalisert på <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Norsk – veiledning til læreplan*. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/praktiske-eksempler/eksempel-2-planlegge-og-skrive-en-argumenterende-tekst/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (u.d.). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Lokalisert på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Vedeler, L. (2016). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Studies in communication. Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skriveferdighet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen*. (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2016). *Skriveramme som støtte I arbeidet med fagskriving? Studie av 8. Klasse elevers tekstskapning i samfunnsfag*. Lokalisert på <https://journals.uio.no/adno/article/view/2608/2369>

Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

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

Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Det etiske dilemmaet.

Tredje innbytter

Av Sissel Benneche Osvold – Skrevet om av meg.

Anders er tredje innbytter. Han står på sidelinjen og venter på at de andre på laget hans skal bli slitne slik at han får spille. Eller at hans lag skal overta ledelsen så de blir glade og greie og roper at han kan få spille noen minutter.

Anders har blå kortbukse og hvit genser. De ble enige om at alle på laget skulle ha hvit genser. Anders er med på laget, og det er Lars som er den beste fotballspilleren som har bestemt at Anders skal være tredje innbytter. Alle godtok at det var Lars som bestemte.

Faren til Anders smilte så rart da Anders fortalte at han skulle være tredje innbytter. Kampen har begynt, og nå står Anders og venter.

Rundt banen står små og store unger og heier. Foreldrene har samlet seg i en klynge. De røyker og prater. Faren til Anders er der også. Han ser guttungen ved målstanga. Faren til Anders skulle ønske at gutten hans kunne kjenne hvor glad faren hans er i ham nå. Anders har sett faren. Det er derfor Anders heier sånn på laget sitt. Roper «kom igjen» og «corner».

Det går hardt for seg på banen og Anders sier at en kan være glad en slipper å være for mye på banen når spillet er så rått som her.

Kampen er ferdig og guttene i hvite gensere har vunnet 2-1. Guttene går i dusjene. Anders også, selv om han ikke har fått spille. Faren til Anders ser sønnen trave hjem som de andre, for å dusje etter en hard kamp. Vi vant, sier Anders til faren og er glad alle andre steder enn i øynene. Faren til Anders synes det er vanskelig å være far nå.

Intervjuguide

Informasjon – før opptak

- Hils på elevene, og takk for at de tar seg tid til å bli intervjuet.
- Presisere at elevene kommer til å være anonyme, og få fiktive navn i oppgaven. Det er bare jeg som kommer til å vite hvem som har sagt hva.
- Informere elevene om at intervjuet blir tatt opp, og at dette blir slettet når oppgaven er ferdig.
- Spørre elevene om de har noen spørsmål til oppgaven eller intervjuet før jeg setter på opptakeren.

En elev fra hver gruppe leser opp teksten sin.

1. Forklar hvordan dere har jobbet med denne teksten.
 - Hvordan fordelte dere arbeidet?
 - Hva var vanskelig?
 - Hva var lett?
2. Var dere enige i om dere var for eller imot å toppe et fotball-lag?
3. Hva var det som gjorde at dere ble overbevist?
 - Hva gjorde at dere kom til enighet?
4. Var det nyttig å jobbe sammen to og to eller hadde det vært lettere å skrive teksten alene?
5. Hva var utfordrende/vanskelig når dere skulle skrive teksten sammen?
6. Lærte dere noe nytt når dere jobbet med denne teksten?
7. Var det vanskelig å finne motargumenter? (Altså argumenter mot deres synspunkt av hva som var rett?)
8. Var det noe læringspartner hadde tenkt på som du ikke hadde tenkt på?
9. Hva tror du er fordelene med å sammen i par?
10. Hva tror du er ulempene med å skrive sammen i par?
11. Hva ville du gjort annerledes når du ser på teksten på nytt?
12. Hvorfor er det viktig å begrunne meningene sine?
13. I hvilken sammenheng kunne en slik tekst blitt brukt?

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvilke utfordringer møter elever på når de skal skrive argumenterende tekster i skolen?».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever argumenterer i norskfaget, i tillegg til å undersøke årsaker til at argumenterende skrivning oppleves utfordrende for elever og hva disse utfordringene kan bestå av. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Igland og Sundby har skrevet artikkelen «Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog» som dreier seg om arbeid med argumentasjon i skolen, spesielt i norskfaget og skriveopplæringa. Artikkelens hovedpoeng er kort sagt at skolens arbeid med argumentasjon må ivareta både dannelsedimensjonen og ferdighetsaspektet. Her er et utdrag fra artikkelen: «Mange ungdommer mener sterkt og synser friskt, men der er ikke alltid de vet hvorfor de mener som de gjør, og selv når de vet det, kan de ha problemer med å begrunne sine synspunkter, spesielt i skrift» (Igland & Sundby, 2012, s.128).

Utdraget er bakgrunnen for valget av min studie hvor jeg ønsker å rette søkelyset mot utfordringer elever møter på i forbindelse med argumenterende skrivning i norskfaget. Min studie plasserer seg derfor innenfor forskningsfeltet som gjelder skriveopplæringa i norsk. På bakgrunn av dette har jeg skissert en problemstilling som lyder slik:

«Hvilke utfordringer møter elever på når de skal skrive argumenterende tekster i skolen?».

For å svare på denne problemstillingen ønsker jeg å analysere elevtekster, i tillegg til å intervjuere elever i etterkant av skriveprosessen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I datainnsamlingen vil jeg ta utgangspunkt i intervjuer av elever, samt elevtekstanalyser. Spørsmålene til intervjuene vil handle om argumenterende tekster og hvordan elever stiller seg til dette temaet. Jeg vil benytte meg av lydopptak da dette vil gjøre det lettere for meg å transkribere.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvilke personopplysninger skal jeg behandle?

Jeg skal samle inn personopplysninger som navn og bakgrunnsopplysninger som kan identifisere en person.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg som student, og eventuelt veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Lydopptakene vil oppbevares på min private pc, som jeg har brukernavn og passord på. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da dette skal holdes anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Personopplysninger og opptakene vil slettes umiddelbart etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Ida-Kristin Kåsa Johansen, på telf: 97729250
- Du kan også kontakte veileder/prosjektansvarlig OsloMet ved Anne Kristine Øgreid, e-post: Anne-Kristine.Ogreid@oslomet.no, telf: 67237047.
- Vårt personombud: OsloMet, personvernombud på e-post (personvernombud@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: NSD sin vurdering av prosjektet

9.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

«Hvilke utfordringer møter elever på når de skal skrive argumenterende tekster i skolen?».

Referansenummer

284314

Registrert

20.08.2019 av Ida-Kristin Kåsa Johansen - s335879@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Kristine Øgreid, Anne-Kristine.Ogreid@oslomet.no, tlf: 67237047

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Johansen, idakjohansen@live.no, tlf: 97729250

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.05.2020

Status

13.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d5bb80-bccc-48e9-8f0ca7d73d596>

1/3

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)