

MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M5GLU17

MAI 2022

«Det jeg ofte ser er at elevene ikke har noe struktur på argumentene sine»

«What I often see is a lack of structure in students' arguments»

En kvalitativ studie av tre norsklæreres arbeid i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon

Type: Vitenskapelig

30 sp masteroppgave

Skrevet av Hanna Karoline Andersen

Veileder: Anne Kristine Øgreid

Antall ord: 21365



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven plasserer seg innenfor skrivepedagogikk i norskfaget og omhandler argumenterende skriving knyttet til førskrivingsfasen. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?* Jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som ble benyttet som en rettesnor for å besvare problemstillingen: 1. Hvilke førskrivingsaktiviteter benytter lærerne seg av, og hvordan arbeides de med? 2. Hvilken rolle inntar læreren for å støtte i førskrivingsfasen? Formålet med studien er å undersøke en hypotese om at lærere inntar en stillasbyggende rolle når de skal støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon. Funnene fra studien forteller noe om hvordan et lite utvalg norsklærere arbeider for å støtte elevene før de skal skrive argumenterende tekster. Det kan gi noen interessante didaktiske perspektiver, som kan være til nytte for andre norsklærere og bidra til videre forskning på feltet.

Studien har forankring i et sosiokulturelt perspektiv og støtter seg på Igland og Sundby (2012) sin definisjon på argumentasjon. De definerer argumentasjon som en form for kommunikasjon og en sosial prosess hvor det fremsettes en påstand som blir begrunnet. I LK20 holder argumentasjon frem som en viktig kompetanse, blant annet gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I tillegg er begrepet sentralt som en del av kjerneelementet kritisk tenking i norskfaget.

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming der jeg har gjennomført observasjon av tre lærere på mellomtrinnet med intervju i etterkant av hver observasjon. Analysen av datamaterialet baserer seg på en abduktiv tilnærming. Studiens hovedfunn viser at lærerne ofte inntar en stillasbyggende rolle i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon. Det blir benyttet ulike aktiviteter hos hver av de tre lærerne, men arbeid med modellering og eksplisitt opplæring i tekstmønstre kommer til syne hos dem alle. Et særlig interessant moment retter seg mot hvordan lærerne benytter klasserommet som en støtte i seg selv for å øve elevene i å argumentere.

Nøkkelord: argumentasjon, førskrivingsfasen, stillasbygger, sosiokulturelt perspektiv

Abstract

This master's thesis is located within writing instruction in the Norwegian subject and discusses argumentative writing connected to the pre-writing phase. The main research question for the thesis is: *How do three teachers in the intermediate grades teach in the pre-writing phase, to support students' argumentation in a specific writing situation?* I prepared two research questions that were used as a guideline to answer the problem: 1. What pre-writing activities do the teachers use and how are they carried out? 2. What role does the teacher play in supporting the pre-writing phase? The purpose of the study is to review the hypothesis that teachers enter a scaffolding role when supporting students in arguing in a specific writing situation. The findings from the study can contribute to show how a small sample of Norwegian teachers work to guide students ahead of writing argumentative texts. It can provide some interesting didactic perspectives, which can be useful for other Norwegian subject teachers and contribute to further research within the field.

The study is rooted in a sociocultural perspective and is based on Igland and Sundby's (2012) definition of argumentation. They define argumentation as a form of communication and a social process in which a claim is substantiated. Argumentation is an important competence also in LK20, through, among other things, the interdisciplinary theme democracy and citizenship. The concept is also central as part of the core element of critical thinking in the Norwegian subject.

I have obtained data thru a qualitative approach, to answer the main research question. I have observed three teachers from 5th to 7th grade with an interview after each observation. The analysis of the data material is based on an abductive approach. The main findings of the study show that teachers often enter a scaffolding supporting role in the pre-writing phase to support students in being argumentative in a specific writing situation. Different activities are used by each of the three teachers, but modeling and explicit training in text patterns is present in all observations. I also find that teachers use the classroom as a support in itself to practice students' argumentation.

Keywords: argumentation, the pre-writing phase, scaffolding, sociocultural perspective

Forord

Tirsdag 15. august 2017 husker jeg daværende studieleder stod i auditoriet i bygg P42 på OsloMet. «Når dere kommer til femte studieår, tiende semester, da har dere kommet til leveringen av masteroppgaven», sier hun. Jeg husker jeg tenkte at den dagen var en evighet til, men fem år etter er jeg her. Det er utrolig vemodig å nå skulle levere masteroppgaven og forhåpentligvis kunne kalle seg for ferdigutdannet grunnskolelærer. Å få mulighet til å skrive en masteroppgave i norskdidaktikk har vært lærerikt. Det har gitt meg både noen nye perspektiver på skriveopplæringen, og jeg har fått bredere innsikt i hvordan man kan jobbe med argumentasjon i norskfaget.

Det er flere som fortjener en takk etter denne prosessen. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min dyktige, engasjerte og beroligende veileder, Anne Kristine Øgreid. Takk for at du alltid har svart meg raskt og utfyllende på alle mail jeg har sendt til deg gjennom denne skriveprosessen. Ikke minst vil jeg takke deg for gode samtaler og veiledningstimer. Det har gitt meg mye motivasjon til å arbeide med masteroppgaven. En stor takk vil også rettes til informantene mine, som valgte å stille opp for meg. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført dette prosjektet.

Videre vil jeg rette en stor takk til nærmeste familie og venner, som alltid heier på meg og har vist mye støtte og engasjement. Sist, men ikke minst – studietiden på OsloMet har vært fantastisk. Her er det mange gode studievenninner og studiekamerater som kan takkes. Studiehverdagen hadde aldri vært det samme uten dere. Den vil bli savnet. Nå setter jeg punktum for studietilværelsen og er klar for å ta fatt på nye utfordringer som grunnskolelærer.

God lesning!

OsloMet, mai 2022

Hanna Karoline Andersen

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1.0 Innledning	8
1.1 Oppgavens problemformulering	9
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.4 Studiens avgrensning	11
1.5 Studiens struktur	11
2.0 Tidligere forskning	12
2.1 Kapittelets formål og oppbygning	12
2.2 Hvilke førskrivingsaktiviteter kan fungere som støtte for elevene?	12
2.2.1 Bruk av skriverammer i førskrivingsfasen	12
2.2.2 Bruk av modelltekster i førskrivingsfasen	13
2.2.3 Å benytte dialog i førskrivingsfasen	16
2.2.4 Kunnskap, formål og forståelse rundt en skriveoppgave	17
2.3 Hvilke didaktiske tilrettelegginger fungerer i arbeid med argumenterende skrivning? ...	18
2.4 Lærerens rolle i skriveundervisningen	19
3.0 Teoretiske perspektiv	22
3.1 Læreplanen i norsk om argumentasjon	22
3.1.2 Demokrati og medborgerskap i tilknytning til argumentasjon i norskfaget	23
3.2 Argumentasjonsbegrepet i skolen	23
3.2.1 Læringsteoretisk forankring	25
3.3 Hva kjennetegner førskrivingsfasen?	26
3.3.1 Forutsetninger for en god skriveprosess i førskrivingsfasen	27
3.3.2 Sosiokulturelt skriveperspektiv i en førskrivingsfase	27

4.0 Metode	29
4.1 Metode og design.....	29
4.2 Utvalg	30
4.2.1 Valg av informanter	30
4.2.2 Presentasjon av informantene	31
4.3 Datainnsamling	31
.....	31
4.3.1 Gjennomføring av observasjon	31
4.3.2 Gjennomføring av intervju.....	32
4.3.3 Utfordringer knyttet til datainnsamlingen.....	33
4.3.4 Bearbeiding av data.....	33
4.4 Kvalitet	34
4.4.1 Validitet.....	34
4.4.2 Reliabilitet.....	34
4.4.3 Generaliserbarhet	35
4.5 Etikk.....	36
4.6 Analysemetode	37
5.0 Presentasjon av funn	39
5.1 Førskrivingsaktiviteter.....	39
5.1.1 Lærer 1	39
5.1.2 Lærer 2	45
5.1.3 Lærer 3	50
5.2 Hvilken lærerrolle kommer til syne gjennom materialet?	54
5.3 Oppsummering	56
6.0 Diskusjon.....	57
6.1 Lærernes rolle i førskrivingsfasen	57
6.2 Lærernes bruk av aktiviteter og metoder i førskrivingsfasen	60

6.2.1 Klasserommet som potensial for å støtte elevene i å argumentere	60
6.2.2 Skriveramme som stillasstøtte	62
6.2.3 Temaets betydning for elevenes argumentasjon	65
6.2.4 Bruk av modeller for å støtte elevene i å argumentere	66
7.0 Avslutning	68
7.1 Konklusjon.....	68
7.2 Veien videre.....	69
Litteratur.....	71
Vedlegg	76
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	76
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte	78
Vedlegg 3: Samtykkerklæring	79
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	82

Tabeller og figurer

Tabell 1 Presentasjon av informantene s.31

Tabell 2 Oversiktstabell over funnene fra materialet s.56

Figur 1 Sirkelen for læring og undervisning s.15

Figur 2 Modell for ulike lærerroller i utvikling av elevers faglige skriving s.19

Figur 3 Toulmins argumentasjonsmodell s.24

Figur 4 Utklipp fra observasjonsnotat s.32

Figur 5 Skriveramme hentet fra lærer 1 s. 43

Figur 6 Skriveramme hentet fra Skolenmin.cdu. s.49

Figur 7 Skriveramme hentet fra Skrivesenteret s. 52

1.0 Innledning

«Aldri i livet om jeg velger den oppgaven». Den tanken har jeg tenkt mye som elev, om oppgaver som inneholdt ordet «argumentere». Valget ble heller å skrive en fortelling på tentamen i 10. klasse, for det visste jeg var et «trygt» valg. Skrivning i norskfaget har alltid vært en av mine store interesser, spesielt etter at jeg begynte på lærerutdanningen. Erfaringer fra praksis hvor jeg har stått på andre siden av bordet, har bekreftet at det fortsatt er mange av elevene i dagens skole som ser på argumenterende skrivning som utfordrende. Jeg har opplevd gjentatte ganger at elever ofte synes det er utfordrende å komme i gang med selve skrivningen når de får tildelt skriveoppgaver som omhandler argumentasjon, for eksempel gjennom utsagn som: «jeg bare skjønner ikke hvor jeg skal starte» og «det er så vanskelig å finne argumenter». Hva som er grunnen til dette, har jeg spurt meg selv om gjentatte ganger.

Med bakgrunn i de nevnte erfaringene ønsker jeg å undersøke hvordan norsklærere i dag underviser i førskrivingsfasen før elevene skal skrive argumenterende tekster på mellomtrinnet. Jeg har valgt å studere førskrivingsfasen fordi jeg er interessert i å finne ut av hvordan elevene kan støttes på en god måte før de skal skrive en argumenterende tekst, slik at det ikke skal bli en «frykt» for elevene å møte denne sjangeren. I tillegg ønsker jeg å studere lærere som jobber på mellomtrinnet fordi det favner en periode der det skjer mye knyttet til utviklingen av elevens skriveferdigheter, og er den perioden av grunnskolen hvor den andre skriveopplæringen kommer inn i bildet. Hoem et al. (2015, s. 17) peker mot en fordring for å skrive mer på fagets premisser og utvikle fagspesifikk literacy, som handler om hva som kjennetegner språket og tekstene i de spesifikke fagene. Det må jobbes med å utarbeide gode strategier i undervisningssammenheng slik at elevene dykker dypere ned i fagenes tekster, og leser og skriver mer som eksperter i fagene, hevder Hoem et al. (2015, s. 62-63). I rollen som norsklærer forutsetter det aktiv tilrettelegging for en praksis hvor elevene blir forberedt på fagets tekster, og er innforstått med ulike teksters kjennetegn. Dette kan inngå som en del av arbeidet i førskrivingsfasen.

I skriveidaktikken uttrykkes det også behov for å undersøke argumentasjon og argumenterende skrivning i norskfaget nærmere. For det første har det tidligere vært lite fokus på argumenterende skrivning, ifølge Smidt (2011). For det andre viser KAL-undersøkelsen et behov for mer fokus rundt argumenterende skrivning. De argumenterende tekstene som ble skrevet i denne undersøkelsen viste en manglende form for global tekststruktur og en skrivestil

som bar preg av muntlighet. I tillegg var argumentene til tider fraværende og usammenhengende, skriver Berge (2005, s. 183). En måte å møte denne utfordringen på kan knyttes til arbeidet i førskrivingsfasen, ved at det skapes en forståelse av meningen med å skrive hos elevene, slik at de opplever et ønske om å argumentere for noe. Selv om denne utfordringen ligger en del år tilbake i tid, løfter både Smidt (2011) og Berge (2005) frem utfordringer med argumenterende skiving, som sannsynligvis er aktuelle også i dag, særlig siden argumentasjon må sies å være en viktig kompetanse i LK20. I forbindelse med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og vekten på kritisk tenking får argumentasjon en stor plass i læreplanen.

1.1 Oppgavens problemformulering

Oppgavens problemstilling er formulert slik: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?*

For å operasjonalisere problemstillingen har jeg konkretisert to forskningsspørsmål:

1. Hvilke førskrivingsaktiviteter benytter lærerne seg av, og hvordan arbeides de med?
2. Hvilken rolle inntar læreren for å støtte i førskrivingsfasen?

I problemstillingen benytter jeg formuleringen «i en konkret skrivesituasjon». Med det mener jeg at førskrivingsfasen inngår som en del av en hel skrivesituasjon, fra førskrivingsfasen til ferdigstilling av et utkast. Mitt fokus for oppgaven vil være hvilke førskrivingsaktiviteter lærerne legger opp til for å støtte elevene i å argumentere *før* de skal i gang med å skrive en argumenterende tekst. Dette kan være øvelser gjennom både muntlig og skriftlig arbeid. Det betyr at jeg ikke vil ha fokus på den konkrete argumenterende teksten. Samtidig vil jeg diskutere dette opp imot hvilken posisjon og lærerrolle de ulike informantene har når de underviser i førskrivingsfasen. De ulike lærerrollene vil bli presentert under kapittelet om tidligere forskning. For å besvare problemstillingen benytter jeg observasjon og intervju som metode. Utvalget mitt er på tre mellomtrinns lærere.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Innenfor skriveopplæringen er skriverammer og modelltekster løftet frem som gode verktøy for læreren å benytte i forbindelse med elevenes tekstskaping (Håland, 2018). Jeg har dermed en hypotese om at norsklærere i dag inntar en stillasbyggende rolle i elevenes skriveopplæring. Som nevnt innledningsvis har jeg erfart selv, og sett at argumentasjon er et komplekst tema for mange elever. Da muligheten inntraff, ønsket jeg å dykke dypere ned i temaet og se på hvordan tre norsklærere forbereder og støtter elevene i en konkret skrivesituasjon knyttet til argumentasjon. Å forske på argumenterende skiving på mellomtrinnet vil kunne gi meg noen interessante tilnærminger til hvordan lærerne kan arbeide spesifikt med argumentasjon i norskfaget. Dette kan være funn som kan være inspirerende å ha med videre inn i verktøykassa som norsklærer. Samtidig *kan* mine funn være aktuelle for andre norsklærere som ønsker å få inspirasjon til egen undervisning. Gjennom LK20 har skriftlig tekstskaping kommet inn som et av kjerneelementene i norskfaget. Kjerneelementet innebærer blant annet at elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Betydningen av mitt prosjekt kan bidra til å peke på noen meningsfulle førskrivingsaktiviteter som kan være til motivasjon for videre skiving hos elevene.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil kort gjøre rede for to sentrale begreper i problemstillingen: *førskrivingsfasen* og *argumentasjon*. Begrepene vil bli mer utdypet i teorikapitlet.

Førskiving dreier seg om å forberede elevene på skrivearbeidet de skal i gang med (Håland, 2021, s. 49). Når vi snakker om førskrivingsfasen, inngår den som en del av den prosessorienterte skrivepedagogikken. Dette er den første fasen i begynnelsen av en hel skriveprosess. Formålet med denne fasen er at elevene skal forberedes for teksten de skal skrive. Her blir ofte forventninger, formål og mottaker av oppgaven klargjort for elevene (Dysthe, 1993, s. 40).

Argumentasjon er et begrep som defineres ulikt i ulike tradisjoner og forskningsområder. Siden dette er en masteroppgave som er didaktisk rettet, vil det være naturlig å definere begrepet i lys av Igland og Sundby (2012), som skriver om argumentasjon i skriveopplæringen. De sier at å argumentere er noe som utøves i dagligdagse situasjoner gjennom hele livet, både i skriftlig og muntlig form. Skolen har ansvar for å legge til rette for å utvikle denne ferdigheten hos elevene

(Igland & Sundby, 2012, s. 123). De forstår argumentasjon som en form for kommunikasjon og en sosial prosess hvor det fremsettes en påstand som blir begrunnet. Skriftlig argumentasjon i skolen er en form for meningsytring hos elevene (Igland & Sundby, 2012, s. 124).

1.4 Studiens avgrensning

Argumenterende skriving i norskfaget omfavner mye. I denne studien har jeg ikke mulighet til å gå inn på alle aspektene. Jeg vil kun fokusere på hvordan lærerne arbeider og legger opp undervisningen i førskrivingsfasen. Det betyr at oppgaven kun vil dreie seg om hva jeg ser foregår i de ulike timene og samtidig hva lærerne sier at de gjør når de blir intervjuet. Jeg er ute etter aktuelle metoder og aktiviteter som benyttes for å støtte elevene før dem skal i gang å skrive argumenterende tekst. En annen viktig avgrensning er at denne studien kun baseres på tre informanter. Det betyr at mine funn ikke vil være generaliserbare. Resultatene jeg diskuterer senere i oppgaven, vil være med på å kunne gi et innblikk i hvordan et lite utvalg av norsklærere arbeider.

1.5 Studiens struktur

Denne masteroppgaven er bestående av syv kapitler. Første kapittel er et introduksjonskapittel til oppgaven. I kapittel 2 vil tidligere forskning presenteres. Deretter vil kapittel 3 berøre mer sentrale begreper og teorier som jeg ser på som aktuelt og relevant for min studie. Kapittel 4 omfavner metodikken for denne studien, og jeg vil gjennom dette kapittelet legge frem mine metodiske valg gjennom hele forskningsprosessen. I kapittel 5 vil funnene mine legges frem, og jeg vil deretter i kapittel 6 diskutere funnene jeg har kommet frem til, i henhold til de teoretiske perspektivene på feltet. Avslutningsvis er kapittel 7 en oppsummering av hvordan studien har bidratt til å svare på problemstillingen. Her vil jeg også komme med forslag til videre forskning og hvordan akkurat denne studien kan bidra inn i det videre didaktiske arbeidet med argumenterende skriving i norskfaget. Helt til slutt ligger litteraturliste og vedlegg.

2.0 Tidligere forskning

2.1 Kapitlets formål og oppbygning

I denne delen av masteroppgaven vil formålet være å presentere tidligere forskning innenfor argumenterende skrijving og førskrivingsfasen knyttet til skrijving i norskfaget. I første del vil jeg presentere tidligere funn og relevante resonnement fra ulike forskere som har undersøkt undervisningsmetoder og aktiviteter som faller inn under førskrivingsfasen. Andre del presenterer tidligere forskning knyttet til didaktisk tilrettelegging rundt skriftlig argumentasjon i skolen. Avslutningsvis presenterer jeg en modell som vil være sentral for analysen av datamaterialet og diskusjonen rundt resultatene mine. Denne modellen er basert på en tidligere studie hvor det er forsket på hvilken rolle læreren inntar når elevene skal skrive faglig.

2.2 Hvilke førskrivingsaktiviteter kan fungere som støtte for elevene?

2.2.1 Bruk av skriverammer i førskrivingsfasen

Å skrive sammenhengende tekster er og kan være utfordrende for mange elever i dagens skole. Skriverammer kan dermed være til støtte og hjelp før de skal i gang med selve skriveoppgaven. Lewis og Wray (1995, s. 2) definerer skriverammer som: «templates consisting of starters, connectives and sentence modifiers which offer children a structure for communicating what they want to say». Dette kan oversettes som støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger, som hjelper elevene å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut. Begrunnelsen for å benytte skriverammer i førskrivingsfasen er blant annet at elevene trenger rammer når de skal skrive egne tekster. Det er med på å bygge stillaser rundt elevenes skriveprosess, ifølge Lewis og Wray (1995). Når det gjelder tilpasset opplæring i norskfaget, vil en mer konkret skriveramme være med på å gi noen bestemte føringer og tips til hvordan teksten kan struktureres. Disse kan elevene velge å ta i bruk eller ikke (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 5).

Anne Kristine Øgreid (2016) har forsket på bruk av skriverammer og skriver at eksplisitt undervisning i skriverammer får økt betydning i tekstarbeidet i skolen. Hun trekker frem

femavsnittsmetoden som en didaktisk måte å planlegge arbeidet med skriftlig argumentasjon på i skolen. Dette er en metode som har vært tatt i bruk i norsk skole når elevene skal skrive argumenterende tekst, og har som hensikt å utvikle tre grunnleggende ferdigheter i elevenes tekstsaking: 1. å stille spørsmål, 2. å skrive fem avsnittsskisser og 3. å gi og få veiledning (Øgreid, 2016, s. 4). Når elevene skriver skisser til fem avsnitt, er hensikten at de setter i gang tenkingen sin og skaper en struktur for den påbegynte teksten (Flyum, 2011, s. 35). Når det benyttes skriverammer i skriveprosessen, består de ofte av en slik femavsnittsmetode. Øgreid (2016, s. 14) skriver videre i sin studie at læreren fungerte som modell for elevene i måten det ble snakket om tekst på, med skriverammen som utgangspunkt for samtalen. Det førte til at elevene benyttet de samme begrepene i samtalen seg imellom og med læreren. Riley og Reedy (2005) skriver i sin artikkel at elevene må få møte argumentasjon som en sjanger. Det hjelper elevene videre til å utvikle den kritiske tenkingen, noe de mener er vesentlig for å kunne konstruere gode argumenter.

Deborah Fones (2001) retter noen mer kritiske innvendinger mot bruk av skriverammer. Hun mener de kan bli for statiske og ikke får frem originaliteten i teksten. De er mindre egnet for eldre studenter, mener Fones (2001, s. 22-23). Kjelen og Tverbakk (2020, s. 15) konkluderte i sin studie med at skriverammene i seg selv ikke ga tilstrekkelig støtte for lavtpresterende elever. Disse elevene trenger ofte mye hjelp til å bruke skriverammene på en relevant måte. Høyt presenterende elever viser en større grad av selvstendighet og klarer å bruke rammene og skrive sammenhengende tekster selv om oppgaveformuleringen kan være mindre god. En fare med skriverammer er at de kan føre til en formalistisk skriveopplæring. Allikevel kan potensialet som ligger i en skriveramme, bidra til at elevene organiserer informasjonen sin og får hjelp til strukturer i form av tekstbindinger, som vil være tilpasset konkrete skriveoppgaver (Elvebakk & Jøsok, 2017, s. 4). Norsk læreren må eksplisitt vise elevene hvordan rammen kan settes inn i en tekstlig sammenheng og hjelpe elevene til å forstå hvordan de kan bruke den som støtte. Å samtale om kjennetegn og kvalitet rundt tekst kan brukes som et didaktisk grep i skriveprosessen (Elvebakk & Jøsok, 2017, s. 1). Dette kommer jeg nærmere innpå i neste delkapittel.

2.2.2 Bruk av modelltekster i førskrivingsfasen

Basil Bernstein (1973) har forsket mye på språk knyttet til sosial kontekst. Han mener at ulike sosiale grupper har tilgang til ulike typer språk, og denne forståelsen har hatt innvirkning på

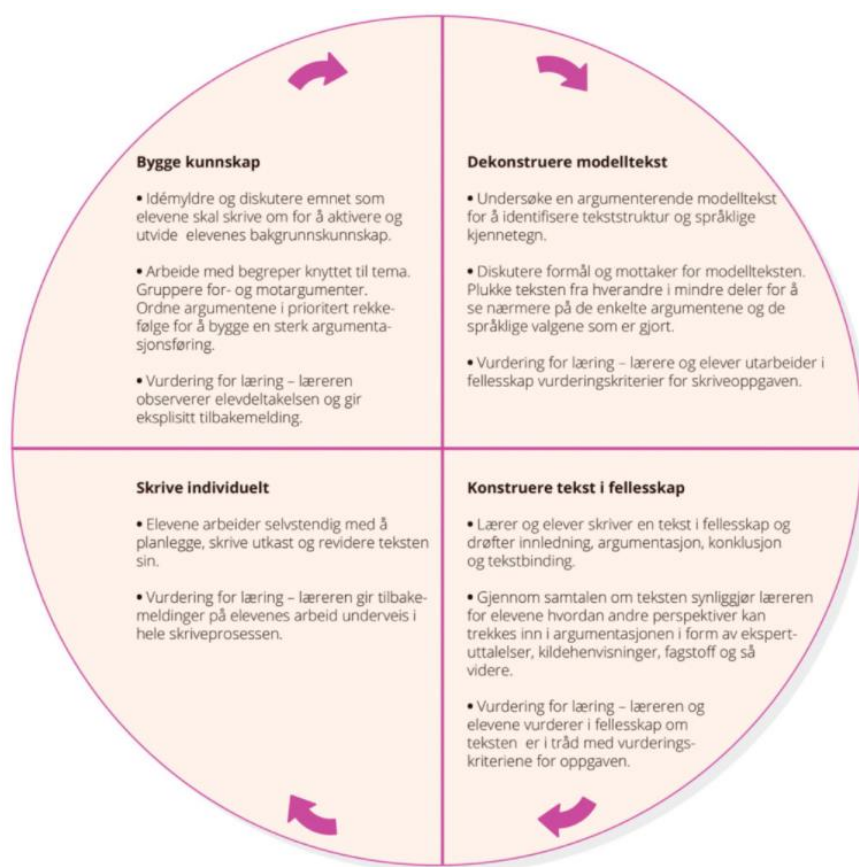
hvordan modelltekster brukes i klasserommet. Å bruke modelltekster i klasserommet skal sørge for at alle elever får tilgang til et sett av ulike språkkoder. Australias skolen bygger på dette synet og har et mål om å trene elevene i de etablerte sjangrene (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 68), slik at de gis tilgang til fagenes diskurser. James P. Gee (2015, s. 157) mener at fagenes diskurser trenes når læreren åpner opp for sosiale praksiser der elevene får mulighet til å delta. Her kan modelltekster være en døråpner til fagdiskurser. Modelltekster vil kunne tilby eksplisitte mønstre for tekst og språklige uttrykksformer (Dversnes, 2020, s. 3).

Å bruke modelltekster i førskrivingsfasen handler i tillegg om å utvikle elevenes metaspråk om tekst. Norsk lærerens oppgave er å eksemplifisere ulike teksters konstruksjon og vise elevene hvordan de kan påvirke leseren. Dette krever metaspråk, og gjennom å utvikle et metaspråk vil elevene få diskutert ulike tekstmønstre og hvordan de påvirker, utfordrer eller engasjerer oss som lesere (Håland, 2018, s. 15). Tilgang til et metaspråk vil kunne gi elevene mulighet til å reflektere over funksjonen språket har i ulike sammenhenger. Det analyserende blikket vil da utvikles, ifølge Gibbons (2009). Et viktig perspektiv i forbindelse med modellering i skriveundervisningen, er hvilken støtte det gis. Tomlinson (2008, s. 510) poengterer at det ikke alltid er selve undervisningsstrategiene i seg selv som fremmer læring, men at læreren må hjelpe til å forløse potensialet i en tilpasset læringssituasjon.

En viktig del av arbeidet med modelltekster er å stille utforskende spørsmål, altså spørsmål som kan koble modellteksten og elevenes egen skriving sammen ved at læreren tar utgangspunkt i trekk ved modellteksten som elevene kan overføre til egen skriving. På den måten bidrar læreren til at elevene forstår hensikten med å lese modelltekster, samtidig som elevene kan benytte noen av de tekstlige mønstrene i egen tekst (Håland, 2018, s. 15-16). Når det jobbes på en slik måte i klasserommet, bidrar det til et dialogisk klasserom der elevene kommer med alternative fremstillinger for egen skriving. Eksempel på slike type spørsmål kan være: «Hva kan du si om ordvalget i teksten?» (Håland, 2018, s. 15-16).

Skrivesenteret har videreutviklet en planleggingsmodell for modelltekster, som bygger på den australske sjangerskolen. Didaktikken kan presenteres gjennom fire trinn: 1. bygge bakgrunnskunnskaper, 2. dekonstruksjon av modelltekst, 3. felles konstruksjon av teksten og 4. elevene skriver individuelle tekster. Dette kaller skrivesenteret for «Sirkelen for læring og undervisning» (se figur 1) (Skrivesenteret, 2022a). Punkt 2 blir især viktig i arbeidet med modelltekster. Her skal elevene dekonstruere modelltekster gjennom å undersøke for eksempel en argumenterende tekst, se på språklige trekk og identifisere tekstmønstre (Skrivesenteret, 2022a). Lærerens ansvar blir å sørge for at elevene serveres tekster som fungerer som gode

mønstre. Det er også viktig at disse tekstene er varierte og ikke kun presenterer strukturer etter for- og imot-mønsteret (Iglund & Sundby, 2012, s. 130). Samtidig er det viktig å plukke teksten fra hverandre og se på de skriftlige argumentene og deres oppbygning. Eva Maagerø (2015) mener at denne tekstsamtalen er med på å øke den språklige bevisstheten hos elevene. Når det jobbes med en slik dekonstruksjon, forekommer det ofte en samtale som følger IRE-mønsteret (Initiere- Respons- Evaluere) (Cazden, 1988). Dette mønsteret er kritisert for at læreren har en tendens til å stille lukkede spørsmål til elevene (Maagerø, 2015, s. 44). For å få maksimalt læringsutbytte må læreren i større grad stille elevene utdypnings- eller oppfølgingsspørsmål. Dette kaller Gibbons (2009, s. 144) for en «follow up»- tilnærming. Læreren blir sett på som en stillasbygger i denne fasen. Det blir stilt spørsmål rundt språklige elementer og tekstoppbygging som det ikke kan forventes at elevene skal kunne oppdage av seg selv (Maagerø, 2015, s. 45-46). Det elevene lærer i denne tekstsamtalen vil de ta med seg videre inn i de neste skrivefasene, og de får dermed testet ut hva de har lært (Maagerø, 2015, s. 2-3).



Figur 1. Sirkelen for læring og undervisning (Skrivesenteret, 2022a).

2.2.3 Å benytte dialog i førskrivingsfasen

En dialog kjennetegnes ved at den er kollektiv og at deltakerne bygger på hverandres og egne bidrag (Alexander, 2018, s. 566). Gjennom samtale med andre kan elevene få nye ideer og utvikle egne tanker og synspunkt. Elevene bruker språket til å uttrykke seg, samtidig som de får tilbakemeldinger fra partene som deltar i dialogen (Hoel, 1992, s. 116). I henhold til dette vil førskrivingsfasen kunne benyttes som et potensial til å skape en dialogbasert undervisning før elevene skal skrive en argumenterende tekst, siden elevene argumenterer muntlig og samtaler om mulig innhold før de setter i gang med selve skriveprosessen.

Blikstad-Balas et al. (2018) presenterer resultater fra en studie som undersøker 178 norsktimer i norsk skole. I artikkelen "Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms" kommer det frem et interessant funn knyttet til lærerens arbeidsmetoder. Lærerne ga elevene ofte stillaser i form av skriverammer, og de diskuterte ofte tekst sammen i plenum eller i mindre grupper. Det fungerte godt til å samtale om implikasjonene av bestemte ordvalg eller hvordan skrivestilen kunne påvirke leseren. Forskerne var positivt overasket over hvordan lærerne støttet elevene i skriveprosessen og brukte mye tid på formål som en sentral del av skriveoppgaven. Dette understreker også Dysthe (1993, s. 49) sitt poeng om at dialog og samtale bør få en sentral plass i førskrivingsfasen.

Kjersti Maria Rongen Breivega (2018) gjennomførte et forskningsprosjekt der målet var å finne ut hvilken argumentasjonskompetanse elevene viste når de skulle bygge et resonnement sammen. Dette prosjektet ble utført på 8.trinn. Hun studerte en klasseromsdebatt hvor elevene skulle argumentere rundt oljeutvinning i Lofoten. Denne debatten inngikk i det større tverrfaglige prosjektet *Kritisk demokratisk danning* ved Høgskolen på Vestlandet. Elevene satt i grupper og ble presentert for tre ulike scenario. Hver gruppe fikk tildelt et scenario som de skulle diskutere og bygge argumenter rundt. Selv om dette forskningsprosjektet ikke inneholdt skriftlig utvikling av argumenter, vil det allikevel kunne knyttes opp mot mitt masterprosjekt. Ved å se denne klasseromsdebatten i tilknytning til en førskrivingsfase, kan det være en mulig førskrivingsaktivitet nettopp fordi den rustet elevene til demokratisk deltakelse (Breivega, 2018, s. 5). Å gjennomføre en slik debatt i klasserommet vil få frem meningsbrytinger og kunne legge grunnlaget for en skriftlig argumenterende tekst. Elevene mestret å resonnerer sammen, og det fremheves i artikkelen at gruppearbeid var et godt didaktisk valg fordi elevene hadde en

trygg base å gå ut ifra. Debattlederen spilte også en viktig rolle i dette arbeidet. Hun støttet elevene i deres ytringer og stilte samtidig konkrete spørsmål hvor elevene måtte utdype resonnetet sitt. Denne debatten om oljeutvinning i Lofoten hadde ikke som mål å komme frem til en konklusjon, men elevene skulle utforske og formulere argumenter rundt en sak (Breivega, 2018, s. 28-29).

2.2.4 Kunnskap, formål og forståelse rundt en skriveoppgave

Sylvia Read (2010, s. 48) har utviklet en modell knyttet til skriveopplæring. Denne modellen kaller hun for IMSCI som står for inquiry, modeling, shared writing, collaborative writing og independent. Håland (2021, s. 53) har oversatt inquiry til emnehjelp, og jeg vil benytte denne oversettelsen videre. Håland (2021, s. 53) skriver at dette leddet handler om å gi elevene kunnskap om det de skal skrive om. I en førskrivingsfase kan det være aktuelt å for eksempel lage en idebank sammen med elevene, noe også Dysthe (1993, s. 19) løfter frem, som har til hensikt å klargjøre emnet og formålet med teksten for elevene. I SKRIV- prosjektet er et av funnene at det brukes lite tid på argumenterende og reflekterende skriving i dagens skole (Smidt, 2011, s. 17). Rådene som gis på bakgrunn av denne forskningen er at elevene må på forhånd vite hva teksten skal brukes til, hvorfor de skal skrive den og hvem som er mottakeren av teksten. Altså må formålet med skrivingen være eksplisitt, og elevene bør arbeide med dette i førskrivingsfasen (Smidt, 2011). Et forskningsfunn fra NORM-prosjektet (2012-2016) viser at felles forståelse og forventninger til skriveoppgaven er viktig nøkkelord i oppstarten av nye skriveprosjekt, i tillegg til å utvikle kriterier til hjelp for elevene i utformingen av tekstene de skulle skrive (Matre et al., 2021, s. 378). Skaar og Hammer (2013) har forsket på hvorfor elever plagierer fra internett, og de finner at elever som opplever at det de skal skrive om, er utfordrende eller noe de vet lite om, velger å plagiere fra internett. Ved at elevene jobber med emnet de skal skrive om på forhånd kan det bidra til at elevene engasjerer seg mer i skriveprosessen.

2.3 Hvilke didaktiske tilrettelegginger fungerer i arbeid med argumenterende skriving?

Skrivekulturen på barneskolen har lenge vært dominert av tekster med en narrativ fremstilling, og i norskfaget skal fagtekster som inneholder argumentasjon og refleksjon også inkluderes (Hoem et al., 2015, s. 70). Ut ifra dette springer det et behov for å se nærmere på hvilke didaktiske praksiser det har blitt forsket på tidligere knyttet til argumenterende tekstskaping. Det er viktig å være bevisst på at de argumenterende skriveoppgavene læreren gir til elevene, har en hensikt. Når elevene skal øve seg på å argumentere skriftlig, er det viktig at de opplever det som en autentisk situasjon (Myklebust & Høisæter, 2018, s. 3).

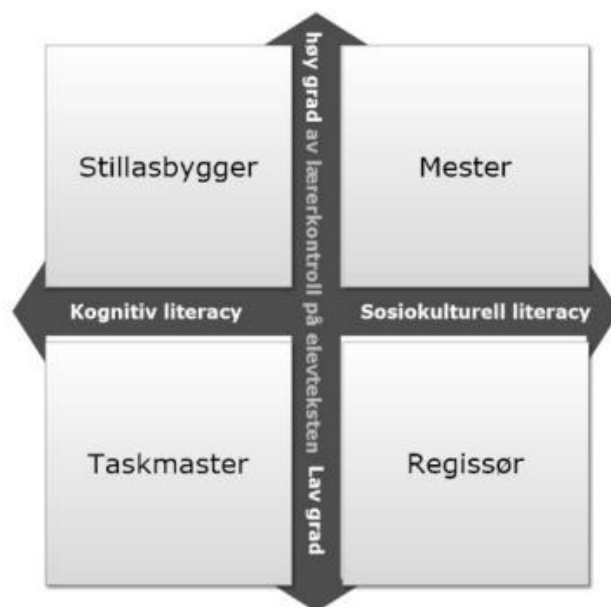
Andrews et al. (2009) gjennomførte en metastudie der hensikten var å kartlegge ulike kriterier for en vellykket praksis når det gjaldt elevenes skriftlige argumentasjon. Metastudien gjaldt barne- og ungdomstrinnene hvor elevene hadde engelsk som første-, andre- eller tilleggsspråk. Dataene er hentet fra kvasi-eksperimentelle forskningsprosjekter som har jobbet med å måle effekten av enkelte undervisningsstrategier knyttet til elevenes skriftlige argumentasjon. Det de peker på i denne studien, er faktorer som direkte undervisning for strategier når det gjelder planlegging og oppbygging av en argumenterende tekst, muntlig trening av motargumenter og modellering fra lærerens side (Andrews et al., 2009, s. 301-302). Dette er metoder og strategier som vi ser faller inn under førskrivingsfasen, og som vil være relevant for norsklæreren å ha god kunnskap om.

Riley og Reedy (2005) har gjennomført to mindre studier i to klasserom hvor elevene var seks og syv år gamle, der hensikten var å undersøke elevenes evne til å argumentere skriftlig gjennom blant annet tilrettelegging og støtte i førskrivingsfasen. Denne studien favner ikke alderskullet for min studie, men allikevel kan eksempelet bidra til å konkretisere en mulig didaktisk tilrettelegging for å utvikle elevenes argumentasjonskompetanse. I det ene kasuset, "The issue of zoo" (Riley & Reedy, 2005, s. 35-40), arbeidet elevene først med å samtale om dyr knyttet til et besøk i zoologisk hage. Deretter ble elevene delt inn i grupper og fikk i oppgave å lage et tankekart basert på plenumsamtalen. Neste steg innebar at læreren noterte ned ideene til elevene på tavla og samlet opplysningene i tre kategorier. Til slutt leste læreren en bok som het *Zoo*, der etiske spørsmål knyttet til tematikken ble aktualisert. Elevene laget også et tokolonne-notat som støtte for videre skriving. Etter første utkast av elevtekster ser forskerne at elevene er i stand til å skrive en argumenterende tekst basert på diskusjonen og arbeidet de har gjort på forhånd i klassen. Dette eksempelet viser hvordan læreren *kan* arbeide med å utvikle

argumentasjon hos elevene i førskrivingsfasen. Skrivning er en prosess, og det er viktig at læreren er klar over hvilken betydning prosessen har for elevens utvikling innenfor skrivning (Riley & Reedy, 2005, s. 41).

2.4 Lærerenes rolle i skriveundervisningen

Læreren har stor betydning for hvordan skriveundervisningen i norskfaget blir gjennomført. Tuva Bjørkvold (2020) har gjennom sin studie forsket på lærerens rolle når elevene skriver faglig, og utviklet en modell som illustrerer ulike roller som læreren kan innta (se figur 2). Siden min studie fokuserer på lærerens undervisning, kan modellen være relevant som en pekepinn på hvordan lærerne posisjonerer seg ut ifra aktivitetene de benytter i førskrivingsfasen. Selv om Bjørkvold (2020) benytter denne modellen til å analysere lærerens rolle under konkrete skriveoppgaver, vil jeg bruke den til å forstå lærernes rolle i førskrivingsfasen basert på deres instruksjoner og tilrettelegginger. Da Bjørkvold (2020) utarbeidet denne modellen, hadde hun to hensikter. For det første skulle modellen bidra til en form for metablikk på skrivning ved at den gir grunnlag for å diskutere og løfte frem didaktiske praksiser og retninger innenfor skrivefeltet. For det andre er modellen tenkt som en modellering til å kunne skape en økt bevissthet rundt hvordan lærerens rolle kan fremme ulike aspekter ved skriveopplæringen i skolen.



Figur 2. *Modell for ulike lærerroller i utvikling av elevers faglige skriving* (Bjørkvold, 2020).

Den loddrette aksene viser hvilken grad læreren har kontroll på elevenes tekster. I hvilken grad læreren har kontroll på elevteksten handler både om form og innhold. Lærerens kontroll på teksten kan foregå gjennom formativ og summativ vurdering, tekstmønstre og kriterier for teksten (Bjørkvold, 2020, s. 8) Den vannrette aksene tar for seg to literacy-tilnæringer til forståelsen av skriving, den kognitive og den sosiokulturelle. Ut ifra denne modellen har Bjørkvold (2020, s. 8-13) illustrert fire ulike roller som skriveleeren *kan* innta.

Læreren som taskmaster

Å være en «taskmaster» handler om at læreren vektlegger en kognitiv forståelse av literacy. I denne rollen gir læreren ofte skriveoppgaver til elevene, og det er opp til elevene å finne ut av hvordan de skal skrive teksten. Denne tilnærmingen kan være utfordrende for elever som ikke mestrer den skolske tekstkulturen, mens for elever som kjenner tekstkulturen godt, kan det være en hensiktsmessig tilnærming til skriving (Bjørkvold, 2020, s. 9).

Læreren som stillasbygger

Sosiokulturell læringsteori vektlegger stillasbygging i stor grad. Læreren som stillasbygger er plassert øverst i hjørnet til venstre på modellen over. Å innta denne rollen innebærer at læreren har kontroll på elevenes tekster gjennom å benytte ulike stillas som støtter deres skriving (Bjørkvold, 2020, s. 10). Eksplisitte tekstmønstre, som modelleres for elevene, er sett på som suksesskriterium for elevene (Graham & Perin, 2007, referert i Bjørkvold 2020, s.10). Når læreren inntar denne rollen, blir det samtidig viktig å reflektere over hvilke utfordringer som kan oppstå. Bjørkvold (2020, s. 17) henviser til Øgreid (2018), som fant at bruk av skriverammer på ungdomsskolen førte til at elevene ikke fikk rom til å handle i skrivingen. Rammene kan altså oppleves som stengsler for elevenes utfoldelse i skrift.

Læreren som mester

Læreren som mester kan også forstås innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, og vi finner denne rollen øverst i høyre hjørne i modellen. Her inviterer læreren elevene inn i skrivingen, og de jobber sammen om å produsere en god tekst. Læreren har i stor grad kontroll over teksten, og hovedmålet med denne rollen er å utvikle elevenes skriving gjennom at de er deltakende i skriveprosessen. Dette er en rolle som ikke praktiseres så ofte i skolen, ifølge Bjørkvold (2020, s. 12).

Læreren som regissør

Vi ser at læreren som regissør befinner seg nede i høyre hjørne av modellen. Når denne rollen inntas, handler det om å sette elevene i roller og la dem få en skriveutfordring. Det kan for eksempel dreie seg om et oppdrag elevene skal løse sammen gjennom en skriftlig tekst. Dette er en rolle som også kan plasseres innenfor den sosiokulturelle forståelsen av literacy, og elevene blir sammen enige om hvilken skriveposisjon de skal innta (Bjørkvold, 2020, s. 13).

3.0 Teoretiske perspektiv

I det forrige kapittelet presenterte jeg en gjennomgang av tidligere forskning knyttet til oppgavens problemstilling. I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for hvordan denne masteroppgaven er relevant for LK20 og hvilke kompetansemål som er sentrale for studien min. Videre vil jeg redegjøre for begrepet argumentasjon, førskrivingsfasen og det sosiokulturelle perspektivet på skriving. Dette er alle begreper som er relevante for problemstillingen og grunnlaget for oppgaven.

3.1 Læreplanen i norsk om argumentasjon

Implementeringen av den nye lærerplanen har gitt skriveopplæringen i norskfaget et litt nytt fokus. Med de nye kjerneelementene har kritisk tilnærming til tekst fått større plass ved at elevene skal «kunne reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» og «kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I kompetansemålene etter 7.trinn, som er relevant for informantene i denne oppgaven, står det at elevene skal kunne mestre ulike sjangre, og argumentasjon er nevnt eksplisitt.

«Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål.»

«Skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Underveisvurdering er en annen sentral del av læreplanen. I norskfaget skal læreren legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

3.1.2 Demokrati og medborgerskap i tilknytning til argumentasjon i norskfaget

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene som skal inngå i alle fag. I tilknytning til min problemstilling er demokrati og medborgerskap svært sentralt. Det handler først og fremst om at elevene skal kunne utvikle retoriske ferdigheter innenfor skriftlige og muntlige ferdigheter. Elevene skal kunne delta i samfunnslivet og i de demokratiske prosessene gjennom å kunne utrykke egne meninger og tanker. Samtidig har norskfaget et ansvar for å jobbe kritisk med tekster og ytringer. Elevene må øves i å tenke kritisk og håndtere ulike meninger gjennom diskusjon, dialog og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med bakgrunn i dette ser vi viktigheten av hvorfor argumenterende tenking og skriving bør få et stort fokus i norskfaget.

3.2 Argumentasjonsbegrepet i skolen

Å argumentere er et komplekst og vidt begrep. Innenfor fagfeltet står Richard Andrews (2009) sentralt når det gjelder forskning knyttet til elevers argumentasjon. Han skriver at argument er et omstridt begrep som det refereres til i hverdagslige situasjoner, og som praktiseres både i hjemlige, profesjonelle og offentlige sammenhenger (Andrews, 2009, s. 1). I tråd med Andrews (2009) forståelse betrakter Igland og Sundby (2012, s. 125) argumentasjon som en kommunikativ handling bestående av to hovedkomponenter. Første komponent handler om å ta stilling til noe, og den andre komponenten består i å kunne begrunne et eget standpunkt eller utfordre andres. Videre i oppgaven vil jeg benytte Igland og Sundby (2012) sin forståelse av argumentasjon. Argumentasjon handler om en prosess der en skal legge frem påstander og begrunne med underbyggende argumenter.

Stephen Toulmin (1958) er en kjent filosof og har jobbet mye med argumentasjon. I sine studier gjennomførte han flere undersøkelser for å finne ut av hvilke elementer og hvor komplekst oppbygningen av et argument er. Dette resulterte i en modell hvor han illustrerer hvordan et argument er bygd opp og hvilke elementer et argument består av (Toulmin, 1958). Denne modellen er nyttig for meg når jeg skal se på hvordan lærerne illustrerer oppbygningen av et argument for elevene. Modellen består av seks elementer (figur 3):

Påstand (claim)

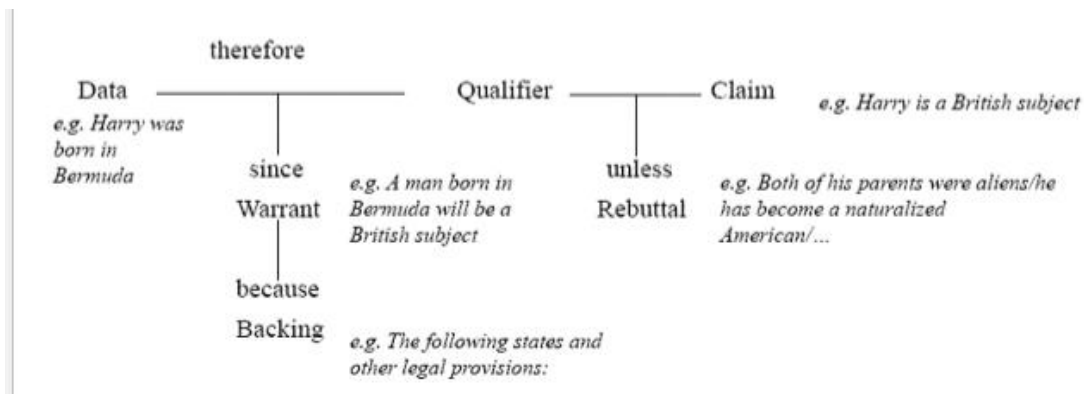
Belegg (data)

Hjemmel (warrant)

Ryggdekning (backing)

Styrkemarkør (qualifier)

Innvending/forbehold/motbevis (rebuttal)



Figur 3. Toulmin's argumentasjonsmodell (1958).

I denne masteroppgaven vil jeg ikke benytte hele modellen når jeg diskuterer førskrivingsfasen senere. Denne modellen er kompleks, og ut ifra min målgruppe vil det være nødvendig å forenkle den. Påstand og belegg vil først og fremst være elementene jeg kommer til å benytte i diskusjonsdelen. Ut ifra modellen ser vi at påstanden fremsettes av en aktør. Belegg benyttes videre for å støtte påstanden, mens hjemmel skal underbygge belegget ved å forklare sammenhengen mellom faktaopplysningen og påstanden. Breivega (2018) peker på at Toulmin-modellen er med på å tydeliggjøre hvordan argumentasjonen rundt den gitte påstanden er bygd opp.

Ifølge Andrews (1995) er overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon krevende for elever. Å argumentere skriftlig er utfordrende for mange elever, og en av grunnene kan være at elevene ikke får motstand gjennom andres meninger og motargumenter når de selv må ivareta både for- og motargumentasjonen i teksten (Andrews, 1995, s. 4-7). I tillegg har ikke elevene like mye erfaring med argumenterende tekster sammenlignet med narrative tekster. Både gjennom høytlesning og egen lesing har fortellinger fått mer plass enn argumentasjon (Igland & Sundby, 2012, s. 129).

Freedman og Pringle (1989, s. 78-79) skiller mellom «persuasive» og «argumentative» fremstillingsform når de snakker om elevers argumentasjon. «Persuasive» tekster kjennetegnes ved at meningen uttrykkes gjennom et følelsesladet og ekspressivt språk, og elevene appellerer da i mindre grad til fornuft. Tekstene som er karakterisert som «argumentative», tilstreber en mer objektiv måte å fremstille et saksforhold på, og ofte utvikles resonnementet mer logisk. Videre poengterer Freedman og Pringle (1989) at elevenes tekster i stor grad kan beskrives persuasive, særlig hvis argumentasjonen gjelder temaer som ligger nær deres hverdags erfaringer.

3.2.1 Læringsteoretisk forankring

Newell et al. (2014, s. 97) illustrerer tre epistemologier knyttet til å argumentere skriftlig; den strukturelle, ideasjonelle og sosial praksis. Disse vil det være relevant å presentere da de senere benyttes til å diskutere funnene mine. Forskerne ser på argumenterende skriving som et komplekst fenomen, der lærerens perspektiv og forståelse av begrepet har mye å si for den konkrete tilrettelegging i undervisningen. Den strukturelle tilnærmingen handler om at læreren fokuserer på det formelle, altså konstruksjonen av et argument og reglene for hvordan et argument bygges opp. Den ideasjonelle tilnærmingen har mer fokus på innholdet i selve argumentet. Lærere som vektlegger denne tilnærmingen, er ofte opptatt av hvordan elevene utvikler ideen i selve argumentet. Den siste tilnærmingen kaller Newell et al. (2014, s. 97) for sosial praksis. Fokuset for denne tilnærmingen omhandler mottakerperspektivet. Her ser man på argumentasjon som en måte å kommunisere på i en kompleks og omskiftelig sosial situasjon, der opplæringen i å argumentere har fokus på å overbevise i den konkrete situasjonen. Dette er ulike syn lærere kan ha på argumentasjon, og som vil kunne påvirke hvordan de velger å legge didaktisk til rette for å støtte elevene i å argumentere i en førskrivingsfase.

Igland og Sundby (2012, s. 126) skriver videre at skolen har i oppgave å bevisstgjøre elevene på at argumentasjon har ulike funksjoner og formål. En måte å nærme seg argumentasjon på, er å skille mellom debatt og diskusjon. Debatt er en form for meningsbryting der deltakerne er opptatt av argumenter som støtter deres egne standpunkter. En løsningsorientert diskusjon handler i større grad om en dialog der deltakerne søker den beste løsningen på et kontroversielt problem. For å knytte dette skillet til mitt prosjekt, vil det i førskrivingsfasen forstås gjennom hvordan lærerne velger å jobbe med argumentasjon. Læreren kan her legge opp til ulike aktiviteter som enten vil fremme en meningsbrytende arena, eller en mer dialogbasert

tilnærming. Dette vil kunne påvirke hvordan elevene støttes i å argumentere ut ifra lærerens valg av metoder og styring i klasserommet. Videre skriver Igland og Sundby (2012, s. 127) at klasseromsdebatt kan være en didaktisk tilrettelegging hvor elevene får øvd seg på meningsbryting. Klasserommet er nettopp en arena som må utnyttes til å jobbe med argumentasjon fordi det er et uenighetsfellesskap slik Iversen (2014) kaller det. Her kan det jobbes med å utvikle en arena hvor elevene får praktisert sin argumentasjon (Igland & Sundby, 2012). Det kan være med på å fremme både lærestoffet og det utvikler elevenes evne til å respektere andres meninger ved at det finnes ulike syn på en sak (Hess, 2009, s. 29).

3.3 Hva kjennetegner førskrivingsfasen?

Prosesskriving kom til Norge rundt 1980-åra fra USA, og med læreplanen L97 ble den implementert i norsk skole (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60). Roe (2003) mener at motivasjon fra kolleger og lærerens egen interesse var drivkraften bak hvorfor prosessorientert skriving ble så populært i norsk skole. Olga Dysthe ga ut boken *Ord på nye spor* i 1993, som omhandler prosessorientert skriving. Å drive en prosessbasert tilnærming til skriving handler om å være opptatt av hele skriveprosessen, skriver Dysthe (1993, s. 16). Denne prosessen består av syv ulike faser: førskrivingsfase, skrivefase, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering (Dysthe, 1993, s. 17). Læreren skal veilede og støtte elevene under hele skriveprosessen når de skriver tekster innenfor en skolekontekst, både i førskrivingsfasen og i skrivefasen med utkast, respons og omarbeiding (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

Førskrivingsfasen er den første fasen innenfor den prosessorienterte skrivingen. I denne fasen vil det ofte være nødvendig å gi elevene hjelp til hva de skal skrive om innenfor et gitt emne. Hovedmålet med førskrivingsfasen er å utvikle og få frem ideer til skrivingen (Dysthe, 1993, s. 40). Det bør avsettes mye tid til denne fasen, da det vil kunne bedre skrivingen til elevene ved at de får tid til å innhente informasjon om emnet de skal skrive om og kan få motivasjon for skriveoppdraget (Dysthe, 1993, s. 19-20). En førskrivingsfase i sammenheng med dette prosjektet vil dermed forstås som alle aktiviteter som kan bidra til å forberede elevene på arbeidet med den konkrete argumenterende teksten.

Begreppsparet påstandskunnskap og ferdighetskunnskap kan kaste lys over arbeidet i førskrivingsfasen. Å ha påstandskunnskap dreier seg om å ha kunnskap om innholdet, men ikke

ha ferdigheten, altså kan elevene formulere kunnskapen språklig (Hertzberg, 2001, s. 93). Ferdighetskunnskap handler videre om å ha evnen til å utføre påstandskunnskapen i praksis (Hertzberg, 2001, s. 93). Elevene kan gjennom eksplisitt undervisning få kunnskap om hvordan et argument skal bygges opp, men ikke ha ferdigheten til å skrive et argument selv. I lys av førskrivingsfasen vil dette dreie seg om å være bevisst på om læreren trener elevenes påstandskunnskap eller ferdighetskunnskap gjennom aktivitetene de benytter. Dette vil naturligvis også variere ut ifra hva som er formålet med førskrivingsfasen.

3.3.1 Forutsetninger for en god skriveprosess i førskrivingsfasen

Det er vesentlig å trekke frem noen forutsetninger for at skriveprosessen skal bli utnyttet best mulig. Som en del av førskrivingsfasen er det viktig at læreren jobber aktivt med å etablere et positivt miljø rundt skrivingen. Elevene må først og fremst være trygge på sine medelever for å kunne dele det de planlegger å skrive med hverandre (Dysthe, 1993, s. 40). For det andre er det viktig at elevene har tiltro til hverandre og er trygge på at de kan lære av hverandre. I et klasserom der delingskultur er sentralt, vil elevene utvikle en holdning som ressurser for hverandre (Dysthe, 1993, s. 40-41). Motivasjon er også en viktig forutsetning. Elevene må utvikle en forståelse av hvorfor det er viktig å kunne argumentere godt skriftlig, da det kan bidra til økt skrivemotivasjon. Om læreren er delaktig i skrivingen til elevene ved å skrive sammen med dem, kan det være en motivasjonsfaktor som gjør at elevene ser på skrivingen som en mer meningsfull aktivitet (Dysthe, 1993, s. 41).

3.3.2 Sosiokulturelt skriveperspektiv i en førskrivingsfase

Proessorientert skriving er basert på både sosiokulturell og kognitive teorier, ifølge Dysthe (1993). Oppgaven min tar for seg og fokuserer på hvordan norsklærere arbeider i førskrivingsfasen for å forberede elevene på å utvikle deres argumentasjonskompetanse før de skal skrive en argumenterende tekst. Denne praksisen kan forstås innenfor et sosiokulturelt paradigme fordi det baseres på lærerstøtte som har til formål å støtte elevene i en skriveprosess. Et sosiokulturelt skriveperspektiv tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom sosiale praksiser, deretter i det enkelte individ (Skodvin, 2001, s. 14). Vygotsky (1978) skriver videre at den kognitive utviklingen skjer i sosiale praksiser, der kunnskap er noe som utvikles i fellesskapet

og videre blir tatt i bruk kognitivt (Vygotsky, 1978, s. 57). Det er i den nærmeste utviklingssonen læring skjer, påstår Vygotsky (1978). Det vil si at all læring foregår mellom to utviklingsnivåer; det faktiske og det potensielle. Det faktiske innebærer det eleven klarer på egenhånd og det potensielle representerer det eleven klarer med veiledning fra læreren eller andre voksne (Vygotsky, 1978). Da er vi inne på begrepet scaffolding som Wood et al. (1976, s. 98) definerer som den støtten læreren tilbyr elevene slik at de når et mål som de ikke ville ha nådd ellers. Lærerens støtterolle i skriveprosessen blir viktig for å utfordre det potensielle nivået hos elevene. Dette kan gjøres ved å demonstrere løsninger, med eller uten forklaringer, slik at elevene kan løse lignende problemer på tilsvarende måter selv (Wood et al., 1976, s. 98). Modellering blir her et sentralt begrep. I følge Van de Pol et al. (2010, s. 277) skjer modellering gjennom demonstrering fra lærerens side. Læreren viser, og elevene imiterer. Innenfor en slik læringsprosess er det ikke kun interaksjon mellom lærer og medelever som er viktig, men også modellene og mønstrene som læreren tilbyr elevene i denne prosessen, altså de medierende redskapene (Wertsch, 1998, s. 17).

4.0 Metode

Hensikten med dette metodekapittelet er å synliggjøre metodiske valg og begrunnelser som har bidratt i utforskningen av problemstillingen: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?* Kapittelet struktureres først gjennom presentasjon av metode og design, deretter redegjør jeg for utvalg og informanter. Videre presenterer jeg datainnsamlingsmetodene, diskuterer kvalitetsaspektene og reflekterer over etiske aspekt ved prosjektet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for analysemetoden.

4.1 Metode og design

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, fordi jeg ønsket å finne ut av *hvordan lærere* arbeider i førskrivingsfasen. Jeg bestemte meg derfor å observere tre lærere i tillegg til individuelle semistrukturerte intervjuer i etterkant av observasjonene. Ved å benytte observasjon som metode får en tilgang til å forstå det en ser, men ikke hvorfor. Det er kun en direkte tilgang til det som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62), og dermed blir det viktig at forskeren ser på konteksten rundt. I dette tilfellet har jeg derfor valgt å benytte intervju som et supplement til observasjon fordi intervju vil gi en nærmere tilgang til å forstå sider ved lærerens arbeid i klasserommet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Observasjon og intervju kan dra nytte av hverandre på den måten at det gir grunnlag for å innhente to typer data, handlingsdata og diskursive data (Fangen, 2010, s. 172). Observasjonene i dette prosjektet har gitt handlingsdata, mens intervjuene åpnet opp for mer diskursive data. Denne kombinasjonen bidro dermed til at jeg både kunne studere direkte hendelser i klasserommet og deretter stille lærerne spørsmål om det jeg hadde sett. Intervjuene tar dermed utgangspunkt i observasjonene.

Studien hviler på et fenomenologisk perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skriver at hensikten med å innta et fenomenologisk perspektiv er å undersøke sosiale grupper ut ifra aktørens egne perspektiver, slik det oppleves individuelt ut ifra hvert individs forståelse, bakgrunn og interesser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dermed hviler mitt prosjekt på dette perspektivet fordi jeg har studert lærere og deres erfaringer med arbeid i førskrivingsfasen

knyttet til argumenterende skriving. Mine funn vil diskuteres i lys av tidligere forskning på feltet som kan belyse hvordan argumentasjon i førskrivingsfasen arbeides med blant enkelte lærere. Samtidig vil det være med på å gi noen interessante refleksjoner knyttet til videre arbeid med argumenterende skriving i norskfaget.

4.2 Utvalg

4.2.1 Valg av informanter

Å velge informanter avhenger av hva en som forsker er opptatt av å finne ut av (Dalland, 2017, s. 74). Fangen (2010) foreslår å ta et selektivt valg når en benytter kvalitative tilnærminger. For å innhente relevante data for problemstillingen ble det dermed naturlig å gjøre et *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg innebærer at forskeren velger personer som har kunnskap eller erfaring fra det emnet en ønsker å undersøke (Dalland, 2017, s. 74). Jeg tok direkte kontakt med tre aktuelle lærere som jeg hadde kjennskap til fra før, og som var villige til å delta som informanter i prosjektet. Alle lærerne arbeidet med argumenterende skriving i den perioden jeg skulle gjennomføre forskningen, og det er tre norsklærere som har undervisningserfaring med argumenterende skriving i norskfaget. En av de store utfordringene når en ønsker å observere konkrete undervisningssituasjoner, er nettopp å finne informanter som ønsker å hjelpe til med å gjennomføre et slikt oppdrag og arbeider med tema i den perioden datainnsamlingen skal gjennomføres. Lærerne jobber på tre ulike skoler på Østlandet. Jeg vil heretter referere til informantene som lærer 1, lærer 2 og lærer 3.

Det er både fordeler og ulemper å kjenne lærerne en observerer og intervjuer. Fordelen i dette prosjektet var at kjennskapet bidro til at jeg fikk rekruttert lærerne gjennom å ta direkte kontakt og informere grundig om prosjektet mitt. På den andre siden er ulempen med å kjenne informantene at det kan føre til at forskeren ikke i like stor grad tør å stille kritiske og utfordrende spørsmål. Dette ble det viktig for meg å reflektere over gjennom hele prosessen. Her var jeg hele tiden bevisst når det gjaldt å distansere meg fra kjennskapet ved at jeg stilte direkte spørsmål til undervisningen og holdt den faglige dimensjonen gjennom hele intervjuet. Jeg opplevde at jeg håndterte denne utfordringen under min datainnsamling.

4.2.2 Presentasjon av informantene

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Utdanning og erfaring: <ul style="list-style-type: none">• 12 år i læreryrket• Kontaktlærer• Norsklærer• Underviser i spesialpedagogikk• Nylig videreutdanning i norsk	Utdanning og erfaring: <ul style="list-style-type: none">• 2 år i læreryrket• Kontaktlærer• Norsklærer	Utdanning og erfaring: <ul style="list-style-type: none">• 20 år i læreryrket• Faglærer i norsk• Nylig videreutdanning i norsk
Trinn: 7.trinn	Trinn: 5.trinn	Trinn: 5.trinn

Tabell 1. *Presentasjon av informantene.*

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Gjennomføring av observasjon

Det har vært naturlig å gjøre noen avgrensninger og valg knyttet til de tre observasjonene jeg har gjennomført. For det første tok jeg en avgjørelse på at jeg skulle være en fullstendig ikke-deltakende observatør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68). Det vil si at jeg ikke interagerer og kun observerte fra sidelinjen i klasserommet. For det andre var observasjonen også delvis åpen ved at jeg gikk inn i klasserommene med en ide om hva jeg kom til å møte (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 53-54). Klasserommet er feltet hvor alle observasjonene har blitt gjennomført. Hver observasjon varte i omfang fra femti til sytti minutter. På forhånd laget jeg et observasjonsnotat som jeg brukte underveis til å fylle inn relevante observasjoner og andre notater (se figur 4). Jeg tok noen få lydopptak av direkte utsagn når kun læreren hadde

ordet, for å sikre at jeg fikk med meg lærerens ytring i sin helhet, noe som er vanskelig gjennom kun notering. Jeg var plassert foran i klasserommet, i nærheten av læreren. Etter gjennomføringen av observasjonene gikk jeg igjennom observasjonsnotatene mine og la til min egen tolkning av de direkte observasjonene jeg hadde notert ned. Figur 4 illustrerer hvordan observasjonsnotatene mine så ut.

Direkte observasjon	Egen tolkning
<p>Læreren starter med å lese opp fra tavla: En påstand er noe du mener er riktig eller sant. Man må begrunne meningene sine. Men hva kaller vi det å begrunne en påstand da?</p> <p>Flere elever svarer at det er å argumentere.</p> <p>Lærer skriver på tavla: Påstand: Mer kroppsøving på skolen.</p> <p>Videre sier læreren: Så må vi jo ha en begrunnelse?</p> <p>Elevene responderer på dette med flere forslag. Noen mener det bidrar til økt aktivitet, andre mener man sitter for mye i ro på skolen.</p> <p>Lærer ber nå elevene snakke sammen med læringspartner om de kan finne andre begrunnelser til hvorfor de skal ha mer kroppsøving.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elevene får teoretisk kunnskap om hvordan et argument skal bygges opp. <input type="checkbox"/> Illustrerer konkret hva et argument er. <input type="checkbox"/> Aktiv klassedialog hvor elevene selv må formulere en begrunnelse før lærer «gir» elevene svaret. <input type="checkbox"/> Kobler hele klassen på ved å la de snakke med LP- det er også en fin tilpasning for de elevene som er utrygge i situasjonen.

Figur 4. Utklipp fra Observasjonsnotat.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg en intervjuguide hvor problemstillingen min ble operasjonalisert til flere spørsmål (se vedlegg 4). På forhånd hadde jeg lest en god del teori for å ivareta den faglige dimensjonen, altså sikre at spørsmålene var relevante for oppgavens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78). Utgangspunktet for intervjuene var intervjuguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd. Jeg oppdaget underveis at noen av spørsmålene ikke var relevante for å få frem lærerens refleksjoner i etterkant av observasjonen. Jeg vurderte derfor at det var mer fruktbart å bruke intervjuguiden som rettesnor, men å være fleksibel og spørre etter hvert i samtalen mellom oss. På den måten vil det variere hvilke spørsmål som ble stilt til hver lærer. Dette vil komme til syne i kapittel 5 der jeg presenterer funnene.

De tre intervjuene har varierende omfang, og under hvert intervju var kun læreren og jeg til stede i rommet. Forholdene rundt et intervju er viktig for kvaliteten på samtalen, mener Dalland (2017, s. 81). Derfor var det viktig for meg at hver informant fikk mulighet til å bestemme hvor intervjuet skulle finne sted, og alle intervjuene ble gjennomført på skolene hvor lærerne jobbet. Samtidig poengterer Postholm og Jacobsen (2016, s. 79) at å være bevisst på hvordan en formulerer seg når en gjennomfører intervju, er viktig. Her brukte jeg ofte formuleringer som: «Hvordan bruker du?», «Kan du fortelle litt mer om?». Denne type formuleringer var hele tiden et bevisst grep for å få mer utfyllende svar og ikke lede lærerne i en bestemt retning. Det ble tatt lydopptak under hvert intervju som ble tatt opp gjennom Nettskjema diktafon- app fra UIO. Dette var avklart med lærerne på forhånd (se vedlegg 3).

4.3.3 utfordringer knyttet til datainnsamlingen

I et forskningsprosjekt er det også nødvendig å reflektere over utfordringer en støter på. Tid er en faktor her. Det var tidkrevende å planlegge og gjennomføre tre observasjoner og intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68). I tillegg hadde jeg planlagt å gjennomføre observasjon og intervju med to av informantene januar 2022. På grunn av coronapandemien lot dette seg ikke gjennomføre fordi det ble innført rødt nivå på enkelte skoler. Min tidsplan ble dermed litt forsinket fordi jeg ikke hadde fått gjennomført observasjonen innen den tiden jeg hadde tenkt. For det andre var det til tider utfordrende å få nok informasjon ut av informantene i intervjusituasjonen. Noen var litt forsiktige i sine uttalelser, og dette kan både ha med den uvante situasjonen som et forskningsintervju er (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68-69), og at intervjuene var knyttet opp mot lærerens egen undervisning, noe som kan ha føltes personlig for lærerne og potensielt bidratt til at de reservert seg noe i svarene.

4.3.4 Bearbeiding av data

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) definerer transkripsjon som et fenomen der talespråk blir omgjort til skriftspråk. Etter hver observasjon hørte jeg igjennom lydopptak av læreren og la til i observasjonsnotatene. På den måten sikret jeg at alle relevante lærerutsagn ble inkludert i mitt datamateriale. I etterkant av hvert intervju transkriberte jeg fortløpende. De semistrukturerte intervjuene var et supplement til observasjon, og dermed valgte jeg å meningsfortette under transkripsjonene. Det betyr at jeg ikke fulgte en fullstendig transkribering hvor kroppsspråk,

pauser, sukk osv. ble tatt med. Meningsfortetting medfører en forkortelse av informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232), og i mitt tilfelle ønsket jeg utelukkende tilgang til lærernes refleksjoner.

4.4 Kvalitet

4.4.1 Validitet

Validitet i et forskningsprosjekt handler om hvorvidt det som undersøkes bidrar til å belyse og svare på problemstillingen, altså i hvilken grad mine funn er gyldige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å argumentere for prosjektets gyldighet vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingens ordlyd. Jeg ønsket å finne ut av *hvordan* et utvalg lærere arbeidet i førskrivingsfasen med argumentasjon, og observasjon ble et naturlig valg. Vedeler (2000, s. 13) trekker frem at observasjon er en hensiktsmessig metode i klasseromsforskning fordi den kan gi detaljerte og riktige registreringer av dialoger. Jeg mener at det var en formålstjenlig metode med tanke på at svarene jeg fant ved analysen forteller noe om hvordan læreren støtter elevene i førskrivingsfasen. Samtidig fikk jeg mulighet til å observere hvordan elevene responderte på aktivitetene. Selv om problemstillingen tar for seg hvordan det arbeides med argumentasjon, ønsket jeg også å gjennomføre semistrukturert intervju i etterkant for å komme nærmere inn på lærernes begrunnelser og refleksjoner. Mine funn vil dermed bidra til svare på problemstillingen fordi jeg har undersøkt lærere som jobber på mellomtrinnet og innenfor rammen av førskrivingsfasen knyttet til argumenterende skriving.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet i tilknytning til forskning handler om dataenes pålitelighet og hvordan dataene brukes, samles inn og bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Før jeg observerte de tre lærerne hadde jeg en hypotese om hvordan lærerne støttet elevene. Mitt engasjement på forhånd kan dermed bidra til å svekke påliteligheten fordi det kan påvirke objektiviteten til forskeren (Tjora, 2017, s. 235). For å ikke svekke påliteligheten lagde jeg et observasjonsnotat (figur 4) på forhånd, der jeg skrev ned alle direkte observasjoner først, for å skille mellom direkte observasjon og egen tolkning. I tillegg har jeg styrket reliabiliteten ved å

etterstrebe å ikke stille for ledende spørsmål under intervjuene og presentert direkte sitater fra lærerne.

Neste spørsmål i tilknytning til pålitelighet blir hvorvidt funnene mine ville vært like hvis en annen skulle gjennomført observasjonen og intervjuene (Tjora, 2017, s. 238). Her kan kjennskapet til lærerne være en faktor som kan påvirke objektiviteten. Samtidig har alle en subjektiv førforståelse og tolkning med seg inn i analysen. Tjora (2017, s. 249) påstår at gjengivelse av direkte sitat kan være en styrke for påliteligheten, og når det gjennomføres forskning er et av kravene at det forekommer transparens under rapporteringen (Tjora, 2017, s. 248). Det vil si at forskeren må ha som mål å gi leseren en innsikt i funnene og forskningen dens. I det neste kapittelet vil funnene som nettopp springer ut av de metodiske valgene, bli presentert. For å ivareta forskningens transparens har jeg støttet funnene ved å presentere sitat fra lærerne. Lærersitatene i kapittel 4 vil dermed bidra til å styrke prosjektets pålitelighet. Samtidig er jeg bevisst på at sitatene er valgt som en grunngeving av min subjektive tolkning av materialet. Det teoretiske grunnlaget mitt kan ha vært med på å farge min oppfattelse av de utvalgte eksemplene. For å styrke disse momentene har jeg forsøkt å redegjøre grundig for hele prosessen og alle valg i dette metodekapittelet. Om en annen lærerforsker skulle gjennomført det samme prosjektet, ville tolkningsgrunnlaget i analyseprosessen vært ulikt, men samme datamateriale kunne i utgangspunktet blitt generert.

Observatørrollen kan utfordre studiens pålitelighet med tanke på den såkalte forskereffekten som Tjora (2017, s. 258) skriver om. Det vil si at min tilstedeværelse i de tre klasserommene kan ha påvirket samspillet mellom lærer og elevene. Jeg tolket til tider at lærerne var opptatt av at elevene skulle delta så mye som mulig i aktivitetene, gjennom ytringer som «kom igjen, jeg vil ha flere hender i været». En slik effekt kan bidra til at situasjonen ville utspilt seg annerledes om jeg ikke var til stede i klasserommet (Fangen, 2010, s. 78). Samtidig kan det være enkelte utsagn eller øvelser som jeg ikke har fått med meg i de tre observasjonene, som andre kan ha sett på som relevant lærerstøtte (Postholm & Moen, 2018, s. 55).

4.4.3 Generaliserbarhet

Å generalisere eller overføre handler om hvorvidt forskningen fra en studie vil kunne overføres til andre lignende kontekster, personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Min studie verken kan eller har som mål å overføres eller generaliseres til alle norsklærere som

arbeider med argumentasjon i en førskrivingsfase på mellomtrinnet. Hensikten er heller å kunne gi et bidrag og noen nye perspektiver til videre forskning. Denne masteroppgaven kan også gi et bilde av praksisen til et utvalg norsklærere på mellomtrinnet, og på den måten ligger det et videre potensial i å gjennomføre liknende studier senere og sammenligne funn opp mot tidligere teori og forskning. Dermed kan mine funn være til didaktisk relevans for norsklærere som senere skal planlegge en førskrivingsfase i en prosessorientert skrivesituasjon.

4.5 Etikk

Prosjektet mitt krevde godkjenning fra NSD, og jeg startet datainnsamlingen etter godkjennelsen var mottatt (se vedlegg 1). Det var flere etiske momenter som ble nødvendig å reflektere over. For det første ble det viktig å reflektere over observasjon av lærere med elever til stede. Elever kan ofte ansees som en sårbar gruppe, og det er noen forberedelser som bør tas på forhånd av observasjonen. Før observasjonen ble gjennomført, hadde lærerne informert elevene og forberedt dem på at det kom en ukjent person inn i klasserommet, som skulle observere læreren deres. Samtidig hadde lærerne sendt ut et infoskriv til alle foresatte hvor det ble informert om prosjektet mitt og hvorfor jeg skulle gjennomføre observasjonen (se vedlegg 2). Her stod det også tydelig at ingen personopplysninger ville bli publisert, og at det kun kom til å bli tatt lydopptak av læreren. Det er viktig å påpeke at elevene ikke var fokuset for min observasjon, da jeg var ute etter å observere *lærerens undervisning*. Det ble kun tatt lydopptak av læreren. Lydopptaket ble stoppet før sekvenser der elevene deltok i undervisningen.

Dataene fra prosjektet ble oppbevart i tråd med OsloMets etiske retningslinjer. Alle lydopptakene er oppbevart gjennom Nettskjema-diktafonen fra UiO som krypterte lydopptakene i appen. Det er kun veileder og jeg som har hatt tilgang til nettskjemaet. Ved prosjektets slutt slettes all data og makuleres. Samtykkeskjemaene fra lærerne er blitt oppbevart i et låst skap i mitt eget hjem.

Å informere lærerne er også et annet etisk aspekt her. I et forskningsprosjekt er det en nødvendighet å informere alle involverte om hensikt, formål og hvordan gjennomføringen vil skje (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 135). Før informantene takket ja til å delta, ble de informert om at det var frivillig å samtykke. I tillegg fikk de et informasjonsskriv (se vedlegg 3) om prosjektet mitt, der det stod hva frivillig samtykke innebar, og de samtykket skriftlig til å delta før datainnsamlingen, i henhold til NSD sine retningslinjer. Alle informantene (lærerne) fikk en e-post med utdypet informasjon om problemstillingen min og beskrivelsen av

undersøkelsen, slik at informantene var noe forberedt på hvilke aspekter som ville bli tatt opp i intervjuet. Fordi observasjon kan synliggjøre lærerens praksis (Dalland, 2020, s. 126-127), fikk alle lærerne tilbud om å lese masteroppgaven før jeg leverte. Dette fordi jeg i tillegg ønsket å skape en tillitt og gi noe tilbake til dem som faktisk bidro til at prosjektet kunne gjennomføres.

Da observasjonene og intervjuene startet, gjentok jeg også hvorfor jeg hadde valgt å observere og intervju informantene, samt hva som var hensikten med datainnsamlingen. Samtidig informerte jeg om at de fortsatt hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten at det fikk noen negative konsekvenser. Dette for å skape en trygghet hos lærerne. I tillegg ble de informert om at alle personopplysninger ville bli anonymisert, og at det ikke ville være mulig å spore hvilken skole de jobbet på. Under intervjuene ble det viktig å ivareta hver enkelt informant. Intervju kan være en ukjent og stressende situasjon for enkelte. Jeg var hele veien bevisst på å gi informantene nok tid til å tenke igjennom spørsmålene, da de fort kan føle seg presset til å måtte svare. Et av etikkens viktigste områder er å ivareta informantenes anonymitet. Under etterarbeidet var jeg hele tiden bevisst på å sikre anonymiteten gjennom å ikke transkribere ytringer som kunne knyttes til geografiske områder eller andre opplysninger som ville være gjenkjennbare for andre.

4.6 Analysemetode

Etter endt datainnsamling startet analyseprosessen. I dette prosjektet ble bearbeidingen og analysen av observasjonsdata og intervjudata basert på to tilnærminger, induktiv og deduktiv. Når man baserer seg på en induktiv tilnærming vil det si at forskeren går fra empiri til teori, og trekker slutninger ut ifra enkelttilfeller til det mer allmenne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Det vil si at empirien jeg samlet inn ble utgangspunktet for det som var interessant å drøfte videre. Samtidig var teorien en sentral del i innhenting av datamaterialet mitt. Jeg hadde lest en del teori på forhånd av datainnsamlingen, for å skaffe mer kunnskap om tema og utarbeide en intervjuguide. Dette er da en mer deduktiv tilnærming som vil si at en på forhånd har en hypotese som bekreftes eller avkreftes gjennom datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Jeg gikk dermed inn i hver observasjon og intervju med et åpent sinn, men jeg hadde på forhånd noen antakelser om hvordan førskrivingsfasene ville forløpe. Disse ble både bekreftet og avkreftet, og det forekom funn som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. Det betyr at jeg har hatt både en induktiv og en deduktiv inngang til materialet, som kan forstås

som en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming er da en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode (Tjora, 2010, s. 24).

Bearbeidelsen av materialet skjedde gjennom ulike prosesser. Jeg transkriberte fortløpende etter hver observasjon og intervju, som jeg har utdypet tidligere i kapitlet. Jeg la til transkripsjonene fra intervjuene i dokumentet hvor jeg hadde transkribert hver enkelt observasjon, slik at jeg hadde ett dokument for hver informant. Deretter leste jeg igjennom alle transkripsjonene og noterte ned stikkord til meg selv. Videre nærleste jeg hver enkel transkripsjon gjentatte ganger og fargekodet transkripsjonene med ulike farger som belyste hvordan læreren støttet elevene i å argumentere. Ut ifra dette ble det mulig å se noen hovedkategorier for hver informant. Disse kategoriene presenteres i resultatdelen min. Videre sammenlignet jeg de ulike kategoriene hos hver informant, og ut ifra det ble det mulig å se noen fellestrekk og mønstre som diskuteres i diskusjonskapitlet.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen av masteroppgaven presenteres funnene fra analysen jeg har gjort av materialet mitt. Observasjonene og intervjuene vil bli sett i sammenheng. Intervjuene utdyper lærerens refleksjoner og tanker som ikke kom til syne under observasjonen. Funnene skal bidra til å belyse problemstillingen: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?* Jeg undersøker denne problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål som kapittelet vil struktureres etter: 1. Hvilke førskrivingsaktiviteter benytter lærerne seg av, og hvordan arbeides de med? 2. Hvilken rolle inntar læreren for å støtte i førskrivingsfasen? Til slutt vil jeg oppsummere funnene i en tabell. Dette vil bli utgangspunktet for diskusjonen som følger i neste kapittel.

5.1 Førskrivingsaktiviteter

5.1.1 Lærer 1

Lærer 1 gjennomførte en førskrivingsfase i en syvende klasse. Tema for den argumenterende teksten som elevene skulle skrive senere var: *For eller mot el-sparkesykler*. I forkant av timen hadde læreren lagd et hefte som elevene hadde fått utdelt. Dette heftet inneholdt ulike artikler om bruk av el-sparkesykler i samfunnet. Her var det alt fra nyheter om ulykker, regler for bruk av el-sparkesykler og nordmenns meninger om el-sparkesykler. Heftet inneholdt også en skriveramme, et tokolonnotat og en modelltekst. Elevene fikk i leselekse å lese igjennom de ulike artiklene i heftet før jeg kom og observerte førskrivingsfasen.

Innhente forkunnskaper og emnehjelp

I timen til lærer 1 observerte jeg flere ulike førskrivingsaktiviteter som læreren benyttet, for å støtte elevene i å utvikle argumenter i en konkret skrivesituasjon. Læreren starter timen med å sette elevene i gang med å lese igjennom alle tekstene i heftet på nytt. Elevene repeterer leseleksen, og læreren går rundt og sørger for at alle leser. Etter at elevene har lest igjennom, blir de bedt om å diskutere med læringspartner hvilke argumenter de finner for og imot el-sparkesykler. Læreren sørger for at alle diskuterer oppgaven. Elevene får mulighet til å dele kunnskapen sin i mindre grupper før en helklassesamtale.

Jeg spør i intervjuet om hvordan læreren motiverer og støtter elevene i førskrivingsfasen når de skal skrive argumenterende tekster. Da kommer læreren inn på valg av emnet og begrunnelse for hvorfor hun ofte velger å la dem arbeide med tekstheter i forkant av skrivefasen:

L1: Jeg prøver å lage interessante temaer å skrive om. Synes det er lurt å hjelpe til med tema. Typisk å skrive om når det snakkes om argumenterende tekst på mellomtrinnet er lekser, tyggis og dataspill osv. Jeg synes det kan være fint med noen andre temaer. Ofte lager jeg et hefte med tekster som handler om det samme, slik at elevene får lest litt og tilegnet seg kunnskap om tema først.

Muntlig argumentasjonstrening og utfylling av tokolonnotat

Etter rundt 15 minutter stopper læreren elevene. Hun finner frem et tokolonnotat på tavla, som skal være til hjelp for elevene slik at de får systematisert argumentene sine. Klassen produserer i fellesskap for- og motargumenter. Læreren systematiserer argumentene i tokolonnotat, mens elevene kommer med forslag. Hun starter med å skrive ned alle argumentene for bruk av el-sparkesykler på den ene siden av smarttavla og argumentene mot på andre siden. Hun ber alle elevene finne frem en blyant og notere ned det samme som henne. Alle elevene har samme skjema som er vist på skjermen foran i klasserommet. Her jobber læreren aktivt med elevenes argumentasjonskompetanse gjennom å støtte dem i å bygge ut argumentene sine med påstand og begrunnelse. Videre ber hun elevene om å komme med argumenter *for* bruk av el-sparkesykler:

L1: Da vil jeg høre noen argumenter om hvorfor vi er for el-sparkesykler her i klassen.

Flere av elevene responderer på lærerens utsagn med adjektiver om hvorfor de er for. Det er få som underbygger synspunktet sitt med en begrunnelse. Vi skal se et eksempel på hvordan læreren prøver å hjelpe elevene til å bygge ut argumentene:

L1: Ja, men hvorfor er det bra da? Det holder ikke bare å si at det er bra når vi skal argumentere.

Læreren synliggjør for elevene at dette argumentet ikke er holdbart. Videre kommer det opp flere forslag til hvorfor det er bra. Noen mener at man får frisk luft, og andre mener det handler om å komme seg fort til og fra steder når man har dårlig med tid. Etter en del forslag fra elevene etterspør læreren om det er noen som har argumenter *mot* bruk av el-sparkesykler i samfunnet:

L1: Er det noen som har argumenter imot å bruke el-sparkesykler som de vil dele med resten av klassen da?

Da kommer det opp mange forslag fra elevene. Læreren setter av tid til å omformulere elevenes muntlige utsagn til skriftlige argumenter. Jeg noterer meg at flere bruker følelsesladde ord som mener, føler og synes. Et av argumentene omhandler ødeleggelse av naturen. Læreren spør etter begrunnelse for påstanden, og i fellesskap kommer klassen frem til at hun kan skrive: *El-sparkesykler er ikke bra for miljøet fordi de bidrar til mer forsøpling når mange havner i vannet.*

Når jeg spør læreren om hun har observert utfordringer hos elevene når de skal argumentere, kommer nettopp det som beskrives over frem hos læreren:

L1: Det jeg ofte ser er at elevene ikke har noe struktur på argumentene sine. Mange sliter også med å utdype argumentene sine. De klarer ikke helt å svare på hvorfor de mener ting da.

Ved å benytte klasserommet som en sosial arena for meningsutveksling og støtte gjennom å bygge på elevenes utsagn, kan det være et tiltak for at elevene skal trene på å utdype argumentene sine. Elevene trener på struktur når det sammen produseres ideer til argumenter.

Introduksjon av skriveramme

Etter felles arbeid med å produsere argumenter i klasserommet er neste aktivitet å jobbe med skriverammen som elevene har fått utdelt. Her modellerer læreren for elevene hvordan en argumenterende tekst kan struktureres. Elevene har skriverammen foran seg, og læreren har den oppe på smarttavla. Læreren legger mest vekt på hoveddelen i denne skriverammen (se figur

5), som handler om selve argumentasjonsdelen. Hun eksemplifiserer for elevene hvordan et argument **ikke** kan skrives:

L1: Dere kan for eksempel ikke bare skrive at det ikke er miljøvennlig. Du må skrive hvorfor det ikke er miljøvennlig også.

Læreren peker på hoveddelen av skriverammen og sier: Først må du ha tre argumenter for, og deretter må du ha tre argumenter imot, det er det viktigste jeg er ute etter her. Videre velger læreren å ikke gjennomgå hele skriverammen, men sier til elevene at de får mulighet til å bruke den når de selv skal skrive argumenterende tekst senere. Hun trekker frem eksempler på setningsstartere som kan brukes i den argumenterende teksten, og nevner noen av dem: «Mitt første argument er, for det andre så, jeg mener også at». Som vi ser ovenfor, bruker læreren skriverammen til å øve elevene i å se strukturen av en argumenterende tekst. Under intervjuet kommer også læreren inn på behovet for skriverammer når hun snakker om ulike førskrivingsmetoder:

L1: Jeg ser ofte at elevene har utfordringer med struktur og systematisere kunnskapen sin når de skal skrive argumenterende tekster. Det er mange som også ikke utdyper argumentene sine. Derfor benytter jeg nesten alltid skriverammer når vi skal jobbe med argumenterende tekst.

Skriveramme argumenterende tekst

Overskrift Lag en overskrift som skaper interesse
Innledning med fakta om, eller introduksjon om saken det gjelder. Den siste tiden... I Norge.. I denne teksten skal jeg.. I media har det den siste tiden vært skrevet mye om..
Fordeler (Argumenter for): Hoveddel med tre påstander eller fakta som underbygges med argumenter Det er mange fordeler og ulemper med å... En av fordelene er... Det er en stor fordel at... Når man... kan man... Mitt første argument er... Mitt andre argument ... Mitt tredje argument... For det første så... For det andre så... Jeg mener også at... Selv om...
Ulemper (Argumenter mot): Hoveddel med tre påstander som underbygges med argumenter En av ulempene er... Det er en stor ulempe at... En ulempe ved En annen ulempe ved En tredje (siste) ulempe ved Et stort problem Et annet problem Det siste problemet
Avslutning hvor du skriver om saken og hva du mener om saken og begrunner det Min konklusjon er ... Avslutningsvis vil jeg si ... Til slutt ... Jeg har kommet frem til at ... Nå har jeg nevnt noen fordeler og noen ulemper ved... Sist, men ikke minst ... Til slutt vil jeg si... Jeg mener nå at jeg har...

Noen ganger kan det passe best at ulempene kommer før fordelene!

Figur 5. Skriveramme hentet fra lærer 1.

Arbeid med en konkret modelltekst

Den siste aktiviteten for timen er samtale rundt en modelltekst. Modellteksten som læreren bruker i undervisningen, har tittelen: *Aktive barn trives på skolen*. Denne modellteksten omhandler ikke el-sparkesykler, og hun bruker den til å skissere hvordan en argumenterende tekst *kan* se ut. Læreren ber elevene finne frem modellteksten og en tussj. Elevene får videre beskjed om at de skal markere ulike elementer underveis mens de diskuterer. Læreren jobber her med å trekke ut argumenter fra modellteksten og øve elevene i å finne hva som er et argument og hvorfor:

L1: Nå skal vi se litt på den teksten her. Hva er det første vi skal ha med når vi ser på skriverammen på andre siden?

Læreren og elevene går igjennom hele teksten sammen i fellesskap. Elevene får oppdrag underveis. De skal først finne innledningen i teksten. Her markerer de fleste elevene og noterer i margin på modellteksten. Videre spør læreren om det finnes noen argumenter **for** tema teksten dreier seg om:

L1: Så skal vi over til den delen hvor vi finner for-argumenter. Hvilke områder i teksten er det?

Flere av elevene er ivrige, og mange peker på de tre første linjene i teksten. Læreren stiller så et oppfølgingsspørsmål om hvorfor de mener at det er for-argumenter. Elevene blir videre bedt om å markere de tre første linjene i modellteksten og skrive at det er argumenter for. Lærer 1 går videre i arbeidet med modellteksten og lar elevene få tid til å lese igjennom siste del av teksten. Hun stopper dem etter ca. to minutter og spør høyt om noen har identifisert argumentene mot. Her responderer også mange, og de identifiserer mot-argumentene i teksten. I denne sekvensen er flere av elevene i klassen delaktige gjennom å markere underveis når modellteksten blir gått igjennom felles. Etter hun har gått igjennom hele modellteksten sammen med elevene, rundes førskrivningstimen av med at læreren forteller elevene at det er en lignende tekst de skal skrive senere, hvor temaet da er el-sparkesykler.

Denne elevteksten handler ikke om det temaet som elevene skulle skrive argumenterende tekst om. I tilknytning til intervjuet spør jeg læreren om hvorfor hun har valgt en modelltekst med et annet tema:

L1: Det er rett og slett fordi da kan ikke elevene bare kopiere rett av modellteksten. Da må de heller bruke teksten som en modell for å se på struktur og oppbygning av argumenter. Og det er sånn vi jobbet med den i klasserommet i stad også.

5.1.2 Lærer 2

Lærer 2 gjennomførte en førskrivingsfase med varierende aktiviteter i en femteklasse. I løpet av økta har hun en plan for hva hun skal gå igjennom foran på tavla. Elevene skal i løpet av timen gjennom argumentasjonsøvelser og jobbe med en skriveramme på slutten av økta. Det overordnede målet for timen er: *Øve på å argumentere og vite hva en argumenterende tekst er.*

Konkret trening i oppbygning av et argument

Lærer 2 benytter store deler av førskrivingsfasen til å arbeide konkret med hva et argument er og hvordan elevene skal bygge opp argumentene sine. For å koble elevene på timen starter læreren med å innhente elevenes forkunnskaper og spør:

L2: Hva er en påstand?

Etter flere svar klassen kommer de frem til at en kan bruke påstand som synonym til en mening. Læreren bygger videre på det som kommer opp av forslag i klasserommet, og presenterer definisjonen på en påstand for elevene:

L2: En påstand er noe du mener er riktig eller sant, men som ikke er begrunnet. Et eksempel på det er: Det burde være mer kroppsøving på skolen, eller jeg synes det burde vært skoleuniform i Norge.

Her synliggjør læreren begrepet påstand gjennom eksempler som elevene kan kjenne seg igjen i. Videre velger hun å bygge videre på dette. Elevene får så i oppgave å tenke ut hva en begrunnelse for påstanden kan være. Læreren bruker mye tid på begreper, og til slutt oppsummerer hun i fellesskap:

L2: Når vi argumenterer må vi alltid begrunne påstandene våre. Det er å argumentere. Når du begrunner påstanden din, da får du et argument.

Læreren tar frem en modell på tavla hvor det står: *argument= påstand + begrunnelse*. For å skape variasjon og bidra til at elevene får omsatt teorien til praksis, skriver læreren opp på tavla: *Mer kroppsøving på skolen*. Læreren ber elevene diskutere påstanden med læringspartner og om de sammen kan finne begrunnelser for hvorfor de behøver mer kroppsøving på skolen. Dette trener også elevene i å finne argumenter til teksten de senere skal skrive.

Vi skal videre se på et eksempel der læreren gjennomfører en aktivitet hvor elevene trenes i å forstå begrepet argumentasjon. Læreren gjennomfører en felles quiz hentet fra Cappelen Damms digitale læringsmiddel *Skolenmin.cdu*. Elevene får spørsmål som: Hva er et argument? Hva trenger du for å bygge opp et argument? Quizen er konstruert gjennom spørsmål og svaralternativer. Sistnevnte bidrar som en slags støtte for elevene når de skal svare, fordi de kan finne igjen svaret ved å lese alternativene.

Siste aktivitet i denne delen av økten handler om å lage et felles argument. Læreren sier «Vi lager et argument sammen. Kan noen gi meg en påstand?». Klassen blir enige om påstanden: *Barn trenger ikke gjøre lekser*. Læreren bygger videre på dette og ønsker at klassen skal komme opp med begrunnelser for påstanden. Det kommer en del forslag, og læreren evaluerer oppbygningen av argumentene gjennom å gjøre dem bevisst på hvorfor det er et godt argument:

L2: Ja dette synes jeg ble et bra argument fordi her har vi flere begrunnelser for påstanden vår.

Under intervjuet kommer læreren inn på nettopp hvorfor hun valgte å ha med denne sekvensen når jeg spør om utfordringer knyttet elevenes argumentasjonskompetanse:

L2: Elevene synes det er vanskelig å komme med saklige argumenter. Det er mange som ikke vet hva et argument er en gang. Jeg måtte derfor begynne helt med blanke ark. Som du så i stad brukte jeg mye tid på å gjennomgå begrepene: argument, påstand og begrunnelse. Det tror jeg kan hjelpe dem til å komme forbi den fasen hvor de bare sier sin egen mening. Å ikke bare si «fordi jeg liker det» krever at det brukes mye tid på å lære sjargongen før de selv skal skrive argumenterende tekster.

Muntlig argumentasjonsøvelse

Neste aktivitet som kommer til syne i materialet er en muntlig argumentasjonsøvelse. Denne øvelsen bygger på å la elevene være aktive i deres læringssituasjon. Lærer 2 presenterer fire forskjellige påstander på tavla. Klasserommet blir deretter delt i to deler: enig og uenig. Hun forklarer oppgaven slik for elevene:

L2: Jeg leser opp en og en påstand. Du skal gå til en av sidene i klasserommet. Hvis du går bort til det skiltet som det står uenig, skal du diskutere sammen med de andre om hvorfor dere gikk dit. Da må dere sammen finne en begrunnelse. Så tar vi en felles debatt i klassen etterpå.

De fire påstandene som presenteres er:

- Vi må kutte ned regnskogen.
- Det burde være gratis lunsj på skolen.
- Det burde ikke vært lov av foreldre å begrense skjermtiden til barn.
- Vi burde ha skoleuniform i Norge.

Dette er en aktivitet som skaper mye engasjement i klasserommet. Læreren lar elevene få ett til to minutter å diskutere innad i gruppene. Deretter får hver gruppe presentere sine argumenter. Læreren styrer øvelsen slik at det blir synlig for elevene hvilke argumenter som er motstridende. Det skaper debatt i gruppa. Imidlertid støtter læreren elevene ved at hun hjelper dem med å bygge ut argumentene sine når de kun kommer med en *mening*. Hun følger læreren opp med utdypningsspørsmål som for eksempel:

L2: Hvorfor skal man ha skoleuniform da?

Når jeg spør læreren under intervjuet om begrunnelsen for denne aktiviteten, svarer hun:

L2: Jeg tror elevene mestrer å skrive argumenterende tekst bedre når dem har øvd på det muntlig først. Det er veldig motiverende for meg også. Jeg ser elevenes fremgang fra dette til den ferdige teksten.

Læreren er bevisst på å la elevene få lytte aktivt til hvert enkelt argument og sørger for at alle elevene skal tale sin mening før neste påstand presenteres. I intervjuet spør jeg om hvordan hun forstår argumentasjon og argumenterende tekst. Da ser vi at hun knytter demokrati til arbeidet med argumentasjon:

L2: Da tenker jeg med en gang at vi skal lære elevene å tenke kritisk. Den demokratiske prosessen av å faktisk være med på å tørre å ytre sin mening er viktig at vi trener på. Tenker at dette også er et fint tverrfaglig tema hvor elevene rett og slett lærer å argumentere for seg og at argumentene de kommer med er relevante.

Bruk av skriveramme

Mot slutten av økten introduserer læreren en skriveramme fra Skolenmin.cdu (se figur 6). Hun forteller at elevene skal i gang med å skrive en egen argumenterende tekst etter hvert. Før dette skisserer hun gangen i hvordan elevene skal bygge opp en argumenterende tekst, ved å gå igjennom skriverammen på smarttavla. Deretter fyller elevene den ut, og de skal komme med argumenter om hvorfor de bør ha mer kroppsøving på skolen. På den måten gir det et innblikk i rammene for teksten ved at elevene skal følge femavsnittsmetoden (innledning, tre argumenter og en avslutning). Skriverammen som lærer 2 har valgt ut, kan i tillegg bidra til å gi elevene et eksempel på hvordan et argument kan bygges opp, nettopp fordi den inneholder en «ferdig» utfylling av hvorfor alle elever skal få gratis lunsj på skolen. Jeg ønsket i tillegg å høre lærerens refleksjoner rundt valg av skriveramme:

L2: Den er med på å gi noen tips til hvordan elevene kan formulere seg senere når vi skal øve på å argumentere for påstanden «mer kroppsøving på skolen». Elevene mine går kun i femte klasse og da synes jeg denne rammen er fin med tanke på at den visualiserer konkret oppbygning av et argument. Så kan en heller øke progresjonen og bygge videre etter hvert.

Overskrift

Gratis lunsj på skolen

Introduksjon (din mening)

Jeg vil gjerne at alle får gratis lunsj på skolen. Dette er det flere gode grunner til.

Hoveddel (første argument)

For det første er det urettferdig at noen har bedre matpakker enn de andre.

Hoveddel (andre argument)

For det andre konsentrerer vi oss bedre når vi får ordentlig mat. Da blir vi også flinkere på skolen.

Hoveddel (tredje argument)

For det tredje er det vanlig i andre deler av verden. Hvorfor ikke her i Norge?

Oppfordring

Ikke tråkk i salaten, gi oss maten!

Vis hjelp

Figur 6. *Skriveramme hentet fra Skolenmin.cdu.* (Cappelen Damm, 2022).

5.1.3 Lærer 3

Lærer 3 gjennomførte en førskrivingsfase i en syvende klasse. Hun hadde på forhånd forberedt elevene på at de skulle jobbe med argumentasjon. Det ble foretatt en demokratisk avgjørelse ved å stemme over hvilket tema som skulle være utgangspunktet for den argumenterende teksten. Da falt valget på *for eller imot lekser*. Klassedebatt, utfylling av skriveramme og arbeid med modelltekst var aktiviteter som kom til syne i lærerens undervisning.

Klasseromsdebatt

Flere av elevene kommer inn i klasserommet med en positiv innstilling til økten. Jeg observerte elever som var ivrige, og som allerede begynte å diskutere temaet før læreren hadde startet timen. På vei inn døren i klasserommet uttrykker flere elever at de har funnet mange gode argumenter. Før debatten, repeterer læreren hva et argument er:

L3: Før vi starter må vi repetere hva et argument er. Er det noen som har forslag?

Sammen kommer de frem til at argument er noe en bruker i hverdagslige situasjoner hvis man for eksempel vil ha viljen sin. I dette tilfellet kommer læreren med et eksempel om kjøp av nye fotballsko. Flere av elevene mener at de argumenterer hvis de kommer med fornuftige argumenter om hvorfor de trenger nye fotballsko.

Læreren velger å dele elevene inn i fire grupper. Hver gruppe får tildelt et tokolonne-notat med to spalter; for eller imot lekser. To grupper skal øve på å finne argumenter for lekser, og to grupper skal finne argumenter mot. Læreren velger en «skrivesjef» på hver gruppe. Denne aktiviteten kan også sees på som en form for idémyldring fordi elevene sammen kommer med ideer til argumenter som senere kan være til hjelp i skriveoppgaven. Når jeg spør læreren i etterkant om hvorfor hun valgte å plassere elevene i grupper før plenumssamtalen, er svaret:

L3: Erfaringsmessig synes jeg at flere deltar i plenum når de har fått vært i grupper først. Da kan de danne seg et bilde av hva de andre mener, og samkjøre det med egne tanker. Mange

opplever at flere tenker som dem selv, og det er trygt og godt. Da er det ikke mulig å si feil, liksom. Skjønner? Dessuten viser forskning at barn lærer godt av hverandre.

Videre poengterer læreren at dette er en måte som hun bruker til å motivere elevene før en skrivesituasjon:

L3: Jeg motiverer elevene ved å la de skrive om ting som de er opptatt av. Jeg tar ofte tak i ting som de er opptatt av. Og det at de får jobbe sammen og diskutere mye i fellesskap. Dette er også en måte å tilpasse for elevene. To elever kan for eksempel si argumentene og en kan være sekretær.

Når elevene har fått en del tid til å diskutere i gruppene, stopper læreren dem. Klassen skal nå over til en felles debatt om for eller imot lekser. Læreren velger å skape en klasseromsdebatt ved at elevene som er for lekser, argumenter først, deretter de som er imot. Dette skaper et spenningsforhold i gruppa, der elevene er ivrige etter å respondere på hverandres argumenter. Samtidig som elevene argumenterer er læreren ordstyrer. Argumentene til elevene skrives også ned i et tokolonnenotat av læreren. Dette tokolonnenotatet har hun oppe på smarttavla. Læreren iscenesetter en slik debatt som skaper mye engasjement i klasserommet. Flere av elevene har mye følelser for temaet, og det er mange som blir engasjerte etter å si sine argumenter.

Bruk av skriveramme

Etter lærer 3 har avsluttet klassedebatten om lekser, bytter hun aktivitet til arbeid med skriveramme (se figur 7). Elevene får i oppdrag å jobbe med en skriveramme som er hentet fra Skrivesenteret. De får velge om de skal være for eller imot lekser. Læreren har tokolonnenotatet oppe på smarttavla slik at de kan få ideer og se eksempler på hvordan argumenter kan bygges opp. For å bevisstgjøre elevene på hva de konkret øver på, sier læreren under økten:

L3: Hva gjør dere konkret nå? Jo dere har argumentert med dere selv og kommer med noen bevis for hvorfor dere er imot eller for lekser.

Skriveramme Å argumentere 4

Navn: _____

Emne: _____



Innledning:		
Argument 1:	Argument 2:	Argument 3:
Bevis argument 1:	Bevis argument 2:	Bevis argument 3:
Konklusjon:		

Figur 7. *Skriveramme hentet fra Skrivsenteret (Skrivesenteret, 2022b).*

Denne skriverammen åpner opp for at elevene umiddelbart skal øve spesifikt på å bygge argumenter ved at de må fylle inn tre argumenter med påfølgende belegg. Skriverammen inneholder ikke forslag til setningsstartere eller bindeord. Den har heller ikke en form eller struktur som en ferdig oppbygd tekst. Dette resulterer i at elevene i større grad selv må velge ordlyd og valg av formuleringer når de skal argumentere. Lærer 3 gir elevene ti minutter til å fylle ut skriverammen. Gjennom intervjuet spør jeg læreren om hvorfor hun har valgt akkurat den skriverammen som utgangspunkt:

L3: Jeg har brukt mange ulike skriverammer opp gjennom årene, men synes denne er den mest konkrete for dette alderstrinnet. Den er god i forhold til å lære seg å skrive en argumenterende tekst med fem avsnitt. Det er innledning, tre avsnitt med argumenter og bevis samt en avslutning. MEN, den krever litt forarbeid for elevene.

Å benytte skriverammer i førskrivingsfasen motiverer også læreren. Når jeg spør lærer 3 hva som motiverer henne til å arbeide grundig med førskrivingsfasen, svarer hun at:

L3: Jeg synes forbedringen til elevene er veldig motiverende. Altså det å se hvordan de utvikler seg da i skrivefasen. Å gå fra å mene noe til å argumentere med belegg og bevis. Her ser jeg nytten av å nettopp bruke den skriverammen jeg hadde i dag.

Arbeid med en konkret modelltekst for å synliggjøre strukturen i en argumenterende tekst

Siste del av førskrivningstimen bruker læreren til å studere en modelltekst sammen med elevene. Denne handler om at barn bør få lov til å bestemme mer. Teksten er skrevet av en elev som er jevnaldrende med elevene i den gitte klassen. Læreren leser modellteksten høyt. Vi skal videre se at læreren har fokus på å tydeliggjøre strukturen i teksten:

L3: Først har vi en innledning, så kommer det tre argumenter (Hun illustrerer ved å peke og nummerere hvert enkelt argument). Til slutt har vi en konklusjon. Vi har fem avsnitt og det er veldig lett og tydelig å se.

Materialet viser at hun bruker teksten til å gi elevene en kort innføring i hvordan strukturen på en argumenterende tekst kan bygges opp. Fokuset for arbeidet med modellteksten i denne timen er kun struktur og ikke innholdet i argumentene. Videre dobbeltsjekker lærer 3 at elevene har fulgt med på gjennomgangen ved å stille repetisjonsspørsmål:

L3: Hva tror du det første avsnittet kalles? Hva tror du det siste avsnittet kalles? Og hva tror dere de tre andre avsnittene i midten handler om?

Timen avsluttes ved at læreren forteller elevene at modellteksten skal jobbes videre med. Samtidig forbereder hun elevene på at de selv skal skrive en argumenterende tekst. Under intervjuet spør jeg læreren om metoder som ofte blir vektlagt i førskrivingsfasen. Da kommer læreren inn på nettopp bruk av modelltekster. Videre peker læreren på at modelltekster kan brukes på ulike måter, alt etter hva som er formålet:

L3: Jeg bruker en del modelltekster. Da bruker jeg for eksempel elevskrevne modelltekster og tekster skrevet av voksne. Jeg bruker de på ulike måter. En måte jeg har gjort er at elevene får lest opp teksten på øra. Hvis formålet er å gjenkjenne argumenter, jobber vi med å markere argumentene i teksten. De blir også veldig engasjerte hvis de får være med å lage modelltekster sammen med meg. Da skriver ofte jeg og de kommer med argumenter.

5.2 Hvilken lærerrolle kommer til syne gjennom materialet?

I første del av dette kapittelet har presentert funnene knyttet til hvordan lærerne arbeider i førskrivingsfasen. I dette delkapittelet vil jeg kort presentere hvilken rolle lærerne kan plasseres innenfor før jeg diskuterer dette nærmere i neste kapittel.

Lærer 1 tar i bruk lesehefter som emnehjelp, skriverammer og modelltekster i førskrivingsfasen. Hun kan plasseres innenfor to ulike roller: Læreren som mester og læreren som stillasbygger. Når hun ber elevene komme med for og motargumenter om bruk av el-sparkesykler, benytter hun tokolonnotat foran på smarttavla. Hun går da inn i en mesterrolle ved å invitere elevene til å komme med sine argumenter samtidig som elevene skriver med læreren. Under arbeidet med modelltekster inntar hun mer en stillasbyggende rolle. Som illustrert ovenfor ber hun elevene markere ulike deler av teksten underveis, og i fellesskap leser de modellteksten. Også under arbeid med skriverammen ser vi antydninger til en stillasbyggende rolle. Elevene får tips til setningsstartere når de skal skrive den endelige teksten sin, og skriverammen er et forsøk på å eksplisitt illustrere oppbygningen av argumenterende tekst.

Lærer 2 har fokus på at elevene skal få kunnskap om hva et argument er og hvordan de kan bygge opp argumenter. Læreren og elevene bruker mye tid i fellesskap. Med et slikt fokus for timen kan læreren plasseres innenfor rollen som stillasbygger. Hun støtter elevene gjennom hele førskrivingsfasen. Å forstå begrepet argumentasjon blir et viktig aspekt hos henne, og hun lar elevene prøve seg på argumentasjon gjennom «lekpreget aktivitet».

Lærer 3 benytter muntlig debatt, skriveramme og modelltekst i sin førskrivingsfase. Under aktiviteten hvor elevene har en muntlig klasseromsdebatt, inntar læreren en regissørrolle. Selv om dette ikke kun er en skriftlig aktivitet, inntar læreren denne rollen med tanke på at elevene får tildelt en posisjon de skal argumentere ut ifra. Læreren inntar også en stillasbyggende rolle i den forstand at hun interagerer med elevene ved å gå imellom gruppene og støtte underveis.

Rollen som stillasbygger finner vi også igjen når elevene skal arbeide med skriverammen. Dette er en aktivitet hvor elevene skal trenes i å utbygge argumentene sine ved hjelp av et «stillas».

5.3 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har jeg presentert funnene som kom til syne i mitt materiale. Jeg har lagt særlig vekt på forskningsspørsmål 1. I neste kapittel vil jeg diskutere funnene som svarer på forskningsspørsmål 2, samtidig som jeg diskuterer funnene fra forskningsspørsmål 1 på bakgrunn av materialet. Hovedfunnene fra hver lærer er fremstilt under i en tabell.

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema for den konkrete skriveoppgaven: <i>El-sparkesykler</i> ▪ Klassetrinn: 7.trinn ▪ Antall elever: 25 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema for den konkrete skriveoppgaven: <i>Kroppsøving på skolen</i> ▪ Klassetrinn: 5.trinn ▪ Antall elever: 18 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema for den konkrete skriveoppgaven: <i>For eller imot lekser på skolen</i> ▪ Klassetrinn: 5.trinn ▪ Antall elever: 19
<p>Aktiviteter og metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Innhente forkunnskaper gjennom lesehefte og emnehjelp ▪ Muntlig argumentasjonstrening ▪ Tokolonnenotat ▪ Skriveramme ▪ Modelltekst 	<p>Aktiviteter og metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkret trening i oppbygning av et argument ▪ Muntlig argumentasjonsøvelse ▪ Skriveramme 	<p>Aktiviteter og metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muntlig klassesdebatt ▪ Skriveramme ▪ Modelltekst
<p>Lærerrolle: Læreren som stillasbygger Læreren som mester</p>	<p>Lærerrolle: Læreren som stillasbygger</p>	<p>Lærerrolle: Læreren som stillasbygger Læreren som regissør</p>

Tabell 2. Oversiktstabell over funnene fra materialet.

6.0 Diskusjon

Formålet med denne masteroppgaven er å svare på problemstillingen: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?* Utgangspunktet for denne formuleringen var en hypotese om at norsklærere inntar en stillasbyggende rolle i undervisningen fordi støtte som modelltekster og skriverammer viser seg å gi effekt hos elevene i arbeid med tekstskaping, som jeg presenterte i det innledende kapittelet. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ analyse av tre læreres arbeid med å tilrettelegge for argumentasjon i førskrivingsfasen på mellomtrinnet.

Funnene viser at alle tre lærerne arbeider på ulik måte i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon. Samtidig er et av hovedfunnene at lærerne benytter seg av muntlige øvelser for at elevene skal utveksle meninger og øves i å argumentere. Dette forekommer på ulik måte hos alle tre lærerne, og jeg vil diskutere det nærmere i dette kapittelet. Alle lærerne inntar en form for stillasbyggende rolle når de ulike aktivitetene arbeides med i førskrivingsfasen. Her handler det om at lærerne støtter og modellerer for elevene gjennom å benytte skriverammer og andre former for modeller. Med utgangspunkt i disse funnene vil jeg videre diskutere lærernes tilrettelegging i førskrivingsfasen i lys av tidligere forskning og teori. Siden forrige kapittel (funn) ble avsluttet med å legge frem funnene fra forskningsspørsmål 2, vil jeg starte dette kapittelet med å drøfte funnene med henblikk på lærernes rolle i førskrivingsfasen. Deretter vil jeg drøfte hvordan lærernes metoder og aktiviteter i førskrivingsfasen støtter elevene i å argumentere.

6.1 Lærernes rolle i førskrivingsfasen

I forskningsspørsmål 2 spør jeg om hvilken rolle lærerne inntar for å støtte elevene i å argumentere i førskrivingsfasen. Til tross for at de tre lærerne la opp til tre ulike førskrivingsstimuler, vil jeg allikevel argumentere for at alle lærerne først og fremst inntar en stillasbyggende rolle (Bjørkvold, 2020). For det første legger alle lærerne opp til en førskrivingsfase med aktiviteter som skal forberede elevene på å skrive en argumenterende tekst. For det andre er skriverammer en undervisningsmetode som alle tre lærerne bruker i løpet av undervisningen. Dette vil dermed falle inn under stillasbyggende rolle, fordi lærerne arbeider eksplisitt med å trene elevene i argumentasjonssjangeren gjennom modeller og skjemaer, som

kan gi suksess for elevenes skriving (Graham & Perin, 2007, referert i Bjørkvold 2020). Når lærer 3 for eksempel legger til rette for at elevene kan fylle ut skriverammen, vil det kunne være til støtte når de senere skal skrive selve teksten. Læreren har i tillegg større grad kontroll over elevenes tekster (Bjørkvold, 2020), ved at hun på forhånd kan observere hvordan elevene benytter seg av skriverammen som støtte, og på den måten følge opp utviklingen fra utfyllingen av skriverammen til selve tekstarbeidet.

Videre er lærer 2 opptatt av at elevene skal starte hvert argument med påstand og deretter bevis for påstanden. Hun bistår elevene i å formulere argumenter ved at hun har presentert en oppskrift (påstand + begrunnelse) som elevene kan benytte som støtte når de selv deltar i aktivitetene. Elevene oppfatter dermed at dette er strukturen i hvordan argumenter skal bygges opp. Til sammenligning med Toulmin (1958) sin modell er lærerens oppskrift en slags forenkling av modellen. Påstand og belegg blir benyttet for å illustrere oppbygningen av hvordan elevene skal argumentere muntlig og senere skriftlig. Dette kan sees på som en form for eksplisitt opplæring der læreren nettopp lar elevene benytte denne oppbygningen av argument som stillas for egen produksjon av argumenter (Bjørkvold, 2020). Et kritisk punkt i det videre arbeidet med den argumenterende teksten vil være knyttet til hvorvidt elevene binder seg til skriverammen som modell, eller om de klarer å frigjøre seg slik at rammen blir en støtte og ikke en begrensning (Øgreid, 2016). Det er noe ulikt hvordan lærerne velger å introdusere skriverammer for elevene. Dette vil jeg komme tilbake til senere når jeg diskuterer lærerens arbeid.

Bjørkvold (2020) beskriver rollen som mester gjennom at læreren har god kontroll over teksten fordi læreren selv skriver, samtidig som elevene inviteres inn i et fellesskap hvor lærer og elever jobber sammen om å produsere en god tekst. Som presentert i forrige kapittel (funn), kan lærer 1 se ut til å innta denne posisjonen under aktiviteten som omhandler emnehjelp og felles gjennomgang av argumenter for eller imot el-sparkesykler. Nå er ikke dette snakk om et direkte felles skriveoppdrag, men jeg mener det allikevel er relevant å diskutere læreren i lys av rollen som mester. Først og fremst jobber læreren sammen med elevene om å produsere gode argumenter, som både elevene og læreren skriver ned. Dermed nærmer læreren seg også noe Dysthe (1993) peker på som vesentlig i forbindelse med elevenes tekstskaping, nemlig at emner og forventningene for videre skriving må gjøres klart. Læreren tydeliggjør dette gjennom en mesterrolle ved å signalisere forventninger til hvordan argumentene skal bygges opp ved å modellere og eksplisitt skrive ned argumentene til elevene i et felles tokolonne-notat.

I motsetning til lærer 1 er lærer 3 mer i en regissørrolle ved å sette elevene i roller under gruppearbeidet når de skal gjennomføre en klassesdebatt. For det første inntar elevene en tildelt rolle som de må handle ut ifra (Bjørkvold, 2020). De blir tildelt en utfordring; å argumentere enten for eller imot lekser. Læreren har heller ikke kontroll på hva elevene produserer av argumenter. Det er opp til elevene å finne argumenter i grupper før klasseromsdebatten. Regissørrollen kan bidra til at elevene opplever situasjonen mer autentisk (Myklebust & Høisæter, 2018), enn hvis læreren kun hadde bedt dem komme med argumenter, slik lærer 1 løste aktiviteten. Elevene i klassen til lærer 3 ble da invitert inn i en hverdagslig situasjon hvor potensialet i den aktive læringssituasjonen blir utnyttet til å trene på muntlig motargumentasjon (Andrews et al., 2009), som jeg diskuterer nærmere i neste underkapittel.

Som tidligere presentert i funnene, fungerer alle lærerne som en modell for elevene når det snakkes om tekst, argumenter og språklige trekk. Når lærer 1 tar i bruk skriverammen og snakker om den sammen med elevene, kan det bidra til at elevene bruker de samme begrepene og strukturene når de skal skrive egen tekst (Øgreid, 2016). I motsetning til lærer 2 som benytter mye av tiden til å jobbe aktivt med hva et argument er, ser vi noen av de samme tendensene til å ha en stillasbyggende rolle. Læreren er da en modell og støtte for elevene ved at hun inviterer dem til å benytte de samme begrepene og modellene i egen utfoldelse. Vi ser også at lærer 3 modellerer tydelig den argumentative diskursen under gjengivelsen av elevenes argumenter gjennom å benytte tokolonnotat som verktøy. Innenfor en sosiokulturell sammenheng kan dette forstås som at lærerne er opptatt av at argumentasjon først skal utvikles gjennom de sosiale praksisene i klasserommet, deretter hos hvert enkelt individ (Skodvin, 2001, s. 14). Det er også i tråd med Vygotsky sitt syn på læring: Læreren legger opp til arbeidsmetoder i klasserommet, og kunnskapen utvikles i fellesskap, før elevene selv tar det i bruk kognitivt og individuelt (Vygotsky, 1978, s. 57).

6.2 Lærernes bruk av aktiviteter og metoder i førskrivingsfasen

I denne delen av diskusjonskapittelet vil jeg diskutere forskningsspørsmål 1 som nevnt innledningsvis: *Hvilke førskrivingsaktiviteter benytter lærerne seg av, og hvordan arbeides de med?*

6.2.1 Klasserommet som potensial for å støtte elevene i å argumentere

Igland og Sundby (2012) oppfordrer til at klasserommet bør benyttes som praksisarena for debatt og diskusjon. Videre presiserer de at elevene må få tilbud om en type undervisning som fremmer den demokratiske dannelsesprosessen. Dette gjenspeiler også læreplanens krav, om at elevene gjennom dialoger, diskusjoner og refleksjoner skal øves i å tenke kritisk og håndtere ulike meningsyttringer (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det interessante spørsmålet blir imidlertid hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Materialet mitt viser noen tendenser som kan gi innspill til en slik diskusjon. Det innebærer først og fremst lærernes bruk av muntlige argumentasjonsøvelser som støtte til elevenes skriving fordi de leder elevene inn i en spesifikk måte å argumentere på, en form for «argumentasjonsdiskurs». Til tross for at lærerne legger opp førskrivingsfasene noe ulikt, mener jeg at alle tre tilrettelegger for et klasserom som støtter elevene i å utvikle sin kompetanse i å argumentere. Jeg vil løfte frem hvordan lærerne benytter klasserommet som praksisarena for meningsbryting, slik det kommer til uttrykk gjennom funnene.

For det første gjennomfører alle lærerne en form for klasseromsdialog. Lærer 2 og lærer 3 har til felles at klasserommet blir benyttet til å skape en meningsbrytende arena ved at det legges opp til aktiviteter der klasserommet blir et uenighetsfellesskap gjennom en uenig- og enig inndeling (Iversen, 2014). Det kan virke som et godt pedagogisk grep fordi elevene blir engasjerte. Når elevene får mulighet til å utforske ulike problemer og meningsforskjeller, kan det nettopp bidra til å vekke deres følelsesmessige register (Igland & Sundby, 2012). Elevene kan i tillegg bli bevisste på at ikke alle i klassen har samme mening som dem selv, og at en påstand kan argumenteres for eller imot gjennom ulike begrunnelser. I argumenterende tekster får ikke elevene den samme motstanden gjennom andres motargumenter, og dermed kan en slik aktivitet støtte elevene til å bli bevisste på at en sak kan ha flere sider (Andrews, 1995). Ved at elevene først diskuterer i mindre grupper i klassen til lærer 3 og skriver ned argumentene de kommer frem til, trener de på overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon (Andrews,

1995). Samtidig kan deling i mindre grupper før en klassedebatt bidra til at flere av elevene føler seg trygge til å dele sine argumenter i hel klasse, noe Breivega (2018) også fremhevet som positivt i sin studie.

For det andre benytter lærer 1 klasserommet som arena for meningsbryting i en litt annen form enn lærer 2 og lærer 3. Lærer 1 iscenesetter ikke i like stor grad en meningsbrytende aktivitet blant elevene. Allikevel ligger det et potensial i å utnytte klasserommet som støtte når elevene skal komme med forslag til for- og motargumenter i et tokolonnotat. At elevene kommer med muntlige forslag i fellesskap, kan støtte den enkelte elev i den videre tenkingen rundt sakskomplekset. Kunnskapen de får tilgang til gjennom felles arbeid med tokolonnotat, kan inpsisere dem og bidra til å utvikle deres egen forståelse i den videre tekstsakingen (Vygotsky, 1978, s. 57). Dermed er denne aktiviteten en form for støtte som viser viktigheten av å utnytte fellesskapets ideutveksling som inspirasjon. Elevene får i tillegg mulighet til å praktisere kunnskapen de har tilegnet seg gjennom leseheftet. Dette er en form for emnehjelp der elevene først innhenter kunnskap gjennom å lese ulike artikler (Håland, 2021). Videre kan det å benytte klasserommet som støtte til å utforme idebank sammen med elevene, virke mer nyttig og ekte enn å kun hente argumenter fra for eksempel internett. Det kan bidra til at elevene blir mer engasjert i skrivingen, og i tillegg reduseres fristelsen til å plagiere fra internett (Skaar & Hammer, 2013).

Hvorvidt elevene i de tre klassene får nytte av argumentene i teksten de senere skal skrive, er ikke undersøkt i denne studien. Det kan argumenteres for at flere prosesser allikevel kan bli satt i gang i førskrivingsfasen. For det første er aktivitetene gode eksempler på type samhandlinger en førskrivingsaktivitet ønsker å fremme, nemlig at elevene skal utvikle en holdning hvor de også er ressurser for hverandre (Dysthe, 1993). Tilsvarende aktiviteter rapporteres i studien til Breivega (2018), der målet var å fremme demokratisk danning gjennom en klasseromsdebatt. Siden aktivitetene legger opp til at elevene er «publikum», kan arbeidet i klasserommet forstås som en form for sosial praksis (Newell et al., 2014), der mottakerperspektivet og den kompleks og omskiftelig sosiale situasjonen argumentasjonen foregår innenfor er sentral. Lærerne forsøker å engasjere elevene implisitt gjennom deltakelse i sosialt situerte praksiser som kan oppleves som meningsfylt og støtte til senere skriving.

De muntlige aktivitetene bidrar også som et svar på hvordan lærerne ser på argumentasjon som fenomen. Lærer 2 og lærer 3 har mer en debatt-tilnærming enn lærer 1. Det vil si at lærernes aktivitet kan karakteriseres som meningsbryting (Igland & Sundby, 2012). Dette kommer til syne gjennom at lærerne legger opp til øvelser der elevene argumenterer ut ifra eget standpunkt

og motargumenter blir fremmet. Lærer 1 benytter en mer dialogisk tilnærming. Her blir elevene satt i stand til å løfte frem for- og motargumenter, men det benyttes ikke en debatt hvor elevene bryter med hverandres meninger og setter argumentene opp mot hverandre. Elevene har i større grad en dialog om teamet ved at det kommer forslag til argumenter som kan brukes senere (Iglund & Sundby, 2012). Slike arbeidsformer vil kunne støtte elevene i ulik grad gjennom en konkret skrivesituasjon og det kan påvirke elevenes syn på argumentasjon.

Andrews et al. (2009) peker på muntlig trening av argumenter og motargumenter som et kriterium for å lykkes i undervisningen. På den måten kan vi si at lærernes støtte er i tråd med tidligere forskning på feltet, og harmonerer også med læreplanens fordringer knyttet til det tverrfaglig temaet demokrati og medborgerskap, nettopp fordi elevene øver på retoriske ferdigheter for på sikt å kunne delta i samfunnslivet og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er lærer 2 særlig opptatt av ved at hun løfter frem argumentasjon i sammenheng med den demokratiske prosessen. Dermed blir klasserommet benyttet til en sosial arena hvor det faktisk kan legge grunnlaget for den senere skriftlige argumenterende teksten som elevene skal skrive.

I dette delkapittelet har jeg i hovedsak diskutert hvordan lærerne benyttet klasserommet som arena for å arbeide med muntlig argumentasjon som støtte for elevene før de skal argumentere skriftlig. Denne tilretteleggingen er tiltak som kan motarbeide de utfordringene elever har knyttet til overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon (Andrews, 1995).

6.2.2 Skriveramme som stillasstøtte

Som tidligere skrevet, benytter alle tre lærerne skriveramme i førskrivingsfasen. Dette er ikke et overraskende funn, da det er mye brukt som støtte i arbeidet med skriving. Imidlertid benytter de tre lærerne ulike typer skriverammer, noe som kan bidra til en interessant diskusjon. Under intervjuet med lærer 1 gir hun uttrykk for at elevene ofte har utfordringer med struktur og systematisering av kunnskapen sin. I likhet med lærer 2 er hun også enig i at skriverammer kan benyttes til å hjelpe elevene med nettopp å strukturere argumentene sine. Lærer 2 mener skriverammer kan bidra til å visualisere konkret oppbygning av argumenter. Til sist mener lærer 3 at skriverammer kan vise en utvikling hos elevene. Rammene kan være til hjelp ved at elevene går fra å mene noe til å argumentere for det. To av studiene i delkapittel 2.2.1 peker nettopp på mye av dette. Lewis og Wray (1995) hevder at elevene trenger rammer for egen skriving.

Samtidig kan skriverammer bidra til å utdype resonnementer og bygge ut argumentene, ifølge Elvebakk og Jøsok (2017). Allikevel er det et kritisk punkt her. Skriverammene må ikke bli for formalistiske og statiske (Fones, 2001). Det som er interessant i tilknytning til mine funn, er hvordan lærerne velger å benytte rammene på en noe ulik måte og med noe ulike hensikter i arbeidet med argumentasjon. Lærer 1 velger å arbeide med en skriveramme som er delt inn etter strukturen: 1. overskrift, 2. innledning, 3. fordeler, 4. ulemper og avslutning (se figur 5). Innenfor hver komponent er det flere forslag til setningsstartere, som for eksempel «en ulempe ved» og «det er en stor fordel», det kan bidra til en mer faglig og strukturert argumentasjon som motvirker tendensen til at elever ofte argumenter ekspressivt og assosiativt (Freedman & Pringle, 1989). Elevene får da støtte gjennom å kunne fremsette påstander og veie for og imot når de har rammer å støtte skrivingen på. Samtidig legger slike språklige faser opp til at elevene kan tangere et mer nøytralt og objektivt språk (Freedman & Pringle, 1989), som kanskje ikke hadde forekommet uten en slik ramme. På den måten bidrar rammen også som en form for hjelp til teksutformingen i skrivefasen.

Til forskjell fra lærer 1 benytter lærer 2 en mer «forenklet» skriveramme. Hun begrunner dette med klassetrinnet elevene er på. De er i en modningsfase, og hun begrunner valget av skriverammen med at den kan bidra til å vise elevene en visuell oppbygning av et argument. Skriverammen til lærer 2 (se figur 6) følger en femavsnittsmetode (Øgreid, 2016), og elevene møter dermed argumenterende tekst som en sjanger. Slik blir de tvunget inn i en argumentasjonsdiskurs hvor de blir nødt til å tenke kritisk over fenomenet det skal argumenteres for. Samtidig vil en slik forenklet ramme ikke gi den samme støtten som setningsstartere ville gitt. Dermed kan elevenes oppbygning av et argument skape tendenser til et mer følelsesladet språk. Samtidig er det en balanse som må tas hensyn til her. Som nevnt ovenfor, er disse elevene kun femteklassinger, og det er i denne fasen elevene skal begynne å dykke ned i fagets tekster (Hoem et al., 2015). Det vil da være en relevant støtte for at elevene tilegner seg uttrykksformen de skal benytte. Ut fra lærer 2 sine uttalelser kan det også tenkes at hun etter hvert vil benytte andre skriverammer som en progresjon for elevene i arbeidet med en argumenterende tekst. Et viktig poeng til slutt er førskrivingsfasen sitt formål. Det er i denne fasen elevene skal få tid til å innhente informasjon om emnet det skal skrives om. I tillegg bør det fastsettes mye tid til disposisjon (Dysthe, 1993). Dermed ligger det et potensial i skriverammen som kan benyttes til å sette opp en disposisjon og lar elevene systematisere kunnskapen de sitter inne med.

Skriresenteret har utarbeidet flere skriverammer for argumenterende tekst som ressurs i undervisningen. Lærer 3 har valgt å benytte en av disse for å støtte elevene i å argumentere i en

konkret skrivesituasjon. Ser vi på figur 7 i resultatdelen består denne av: innledning, tre argumenter med påfølgende bevis og en konklusjon. Denne skriverammen har trekk fra Toulmin (1958) sin forståelse av et argument, ved at elevene øves i å bygge opp argumenter gjennom en påstand med belegg (Toulmin, 1958). I likhet med skriverammen lærer 2 benytter, er denne skriverammen også en form som følger femavsnittsmetode. Den inneholder ikke setningsstartere eller annen form for valg av argumenterende formuleringer. På den måten blir lærerens rolle i forkant avgjørende. Lærer 3 støtter elevene gjennom å gå igjennom skriverammen i fellesskap. I tillegg har elevene eksplisitt støtte i at argumentene fra debatten vises på smarttavla når de skal fylle ut skriverammen. Dermed får elevene tips til setningsstartere og argumenterende formuleringer, og dette belyser et eksempel på hvordan læreren kan utvikle potensialet som ligger i den gitte læringssituasjonen. Lærer 3 benytter selve læringssituasjonen til å fremme læring, slik Tomlinson (2008) understreker er viktig å være klar over. Når elevene blir bedt om å fylle ut tre argumenter og bevis for hver av dem, kan det anses som en støtte i den grad at elevene øves i å konstruere et argument og lærer reglene for hvordan et argument skal bygges opp. Dette hører til den strukturelle tilnærmingen for argumentasjon, hvor fokuset er knyttet til hvordan argumenter skal konstrueres (Newell et al., 2014). Samtidig har lærer 3 modellert oppbygningen av flere argumenter under debatten. Dette er i tråd med viktigheten av at læreren modellerer for elevene før de skal skrive en argumenterende tekst, slik Andrews et al. (2009, s. 301-302) fant som et kriterium for vellykket undervisning. For som tidligere vist, bidrar lærerens modellering gjennom skriverammer til utvikling av elevenes metaspråk fordi lærerne visualiserer ulike element i et argument gjennom å benytte skriverammer som utgangspunkt for samtale (Håland, 2018).

Hvorvidt de ulike skriverammene kommer til syne i den ferdige teksten til elevene vil ikke være et resultat fra denne studien, da jeg kun har studert støtten som blir gitt i *førskrivingsfasen*. Det er viktig å bemerke at det er tre klasser med ulik alder og nivå. Det blir derfor viktig å benytte skriverammer som er tilpasset den enkelte klasse, slik at elevene ikke kun benytter skriverammene som statiske og som en instrumentell støtte (Fones, 2001). I tråd med forskningsfunnene fra NORM-prosjektet (2012-2016) virker det som lærerne gjør et godt didaktisk grep ved at elevene først gjorde seg erfaringer med tema de skulle skrive om gjennom ulike former for samtaler (Matre et al., 2021). Det kan ha ført til at skriverammen ble lettere å fylle ut. Dette bringer meg over til neste diskusjon, som omhandler temaets betydning for elevenes argumentasjon.

6.2.3 Temaets betydning for elevenes argumentasjon

Hvordan lærerne arbeider i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere, handler ikke nødvendigvis kun om verktøy og redskaper som bidrar til å strukturere teksten. Det handler også om hvordan læreren støtter elevene rundt arbeidet med temaet for argumentasjonen. Mine funn viser at temaet er av betydning for elevenes engasjement i aktivitetene. Myklebust og Høisæter (2018) skriver blant annet at elevene må oppleve argumenterende skiving som autentisk. Temaet blir antakelig viktig for opplevelsen av autentisitet. Det handler om å velge temaer som vil engasjere og er interessante for elevene. Analysen viser at lærerne har valgt ulike temaer som ligger tett opp til elevenes hverdagssituasjoner og erfaringer. To av lærerne tar nettopp opp dette under intervjuet. Lærer 1 synes det kan være lurt å hjelpe til med temaene, og sier at hun ofte finner temaer som ikke er så «typisk» å snakke om på mellomtrinnet. Ofte kan typiske temaer være lekser, tyggis, og dataspill, nevner hun. I motsetning til lærer 1 motiverer lærer 3 elevene ved å la dem skrive om temaer de selv er opptatt av. Hun bruker mye tid på å la dem diskutere i fellesskap og jobbe sammen. Funnene viser også at elevene i klassen til lærer 3 er motiverte fra starten av, og flere starter å argumentere i det døren til klasserommet åpnes.

Funnene fra lærer 2 sin gjennomføring av debatt viser også at påstandene som elevene skal ta stilling til, kan knyttes til deres hverdag gjennom for eksempel «gratis lunsj på skolen» og «det burde ikke vært lov av foreldre å begrense skjermtiden til barn». Det er aktuelle påstander som elevene engasjerer seg i, og som handler om deres hverdag. I selve skriveoppgaven skal elevene også argumentere rundt hvorvidt de trenger mer kroppsøving på skolen. Å velge tema som ligger opp til elevenes erfaringer problematiseres av Freedman og Pringle (1989). De peker på at elevene vil begrunne påstandene sine med egne erfaringer, noe som også kan resultere i språklig uttrykk som ligger nær et mer ekspressivt og følelsesladet språk (Freedman & Pringle, 1989). Det blir derfor viktig at læreren er bevisst på temaets betydning for elevenes språklige fremstilling.

Det kan være relevant å stille seg spørsmål om norsklærere skal velge temaer som engasjerer elevene i skriveprosessen, fremfor temaer som fremmer en objektiv og formell språkstil. Mine funn tyder på at personlige og erfaringsnære temaer kan skape motivasjon i skriveprosessen, noe som er en av forutsetningene for å skape en vellykket førskrivingsfase (Dysthe, 1993). Det betyr allikevel ikke at språket og elevenes argumentasjonsstruktur skal nedprioriteres. Her handler det om hvordan læreren velger å støtte elevene gjennom bruk av skriverammer og andre

type verktøy. I mitt materialet ser vi tendenser til hvordan balansen mellom motivasjon og støtte kan gjennomføres i praksis. Valg av aktiviteter og arbeidsmetoder vil kunne legge opp til argumentasjonstrening, samtidig som motivasjonen ivaretas fordi temaene er nære elevenes hverdagssituasjoner.

6.2.4 Bruk av modeller for å støtte elevene i å argumentere

Håland (2018) skriver at bruk av modelltekster vil bidra til at elevene utvikler et metaspråk. Et metaspråk vil være nødvendig for å diskutere tekstmønstre. Som norsklærere skal vi eksemplifisere for elevene hvordan tekster er konstruert (Håland, 2018). Gjennom funnene kan det argumenteres for at alle lærerne bruker modeller på ulike måter til å eksemplifisere. Lærer 1 og lærer 3 har til felles å benytte modelltekster i førskrivingsfasen. Lærer 1 gjennomfører en stegvis prosess der elevene jobber med å gjenkjenne argumenter som kommer til syne i teksten. Hun veileder underveis, og elevene markerer de ulike type argumentene i teksten. Ved å jobbe med tekst på en slik måte får elevene mulighet til å snakke om tekst på et analytisk nivå som vil være støttende inn mot egen produksjon av argumenter (jf. Gibbons, 2009). Under intervjuet uttrykker også lærer 1 at modellteksten blir benyttet til å hjelpe elevene i å se oppbygning av argumenter. Dette mener Håland (2018) kan fungere som en form for støtte fordi elevene oppdager ulike måter å uttrykke seg på.

I likhet med lærer 1 organiserer lærer 3 mye av det samme fokuset under arbeidet med modellteksten. Hun velger å fokusere på strukturen til teksten ved at elevene først blir bedt om å navngi første og siste avsnitt. Videre viser hun for- og motargumentene i teksten, og slik utnytter hun modellteksten til å analysere skrivesituasjonen før elevene skal i gang med egen skriving. Til forskjell fra lærer 1 og lærer 3, benytter lærer 2 modell i en annen form. Det kan argumenteres for at sekvensen hvor elevene konkret trenes i å bygge opp argumenter kan ha en funksjon som modell for elevene. Lærer 2 demonstrerer hvordan et argument er bygd opp, slik Van de Pol et al. (2010) definerer modellering som demonstrasjon og imitasjon.

Selv om lærer 2 ikke benytter en konkret modelltekst i førskrivingsfasen, vil allikevel lærerens demonstrering av argumenter igjennom en modell kunne være til hjelp for å forklare oppbygningen av et argument (Wood et al., 1976). Samtidig inneholder skriverammen lærer 2 benytter en forenklet «modelltekst» for å konstruere et argument. Når læreren videre legger opp til en argumentasjonsøvelse hvor elevene imiterer ved å sammen lage eksempler på argumenter,

kan det være et forsøk på å la elevene forstå hvordan lærerens «modell» kan settes inn i en sammenheng. Dette er i tråd med tidligere forskning som tydeliggjør viktigheten av å hjelpe elevene til å forstå hvordan de kan bruke rammer som en støtte (Elvebakk & Jøsok, 2017). Læreren bidrar til at elevene får utøvd ferdighetskunnskapen sin i samtalene med læreren og seg imellom (Hertzberg, 2001), ved at de utvikler kunnskap om argumentasjon, samtidig som de formulerer argumenter.

Både lærer 1 og lærer 3 benytter dekonstruksjon under samtalen rundt modelltekstene. Dette inngår under punkt 2 i «sirkelen for undervisning og læring» (figur 1) (Skrivesenteret, 2022a). Denne samtalen følger videre et såkalt IRE-mønster (Cazden, 1988). Hvorvidt elevenes maksimale potensial for å delta i diskusjonen utnyttes i denne situasjonen kan diskuteres. Som Maagerø (2015) påpeker stiller ofte lærerne lukkede spørsmål i slike situasjoner. For å støtte elevene i større grad når de skal argumentere gjennom å benytte slike modelltekster, ville et alternativ vært å stille «follow up-spørsmål» (Gibbons, 2009). En måte å gjennomføre dette på hadde vært om elevene ble utfordret til å diskutere hvordan bestemte ordvalg, eller hvordan argumentene bidrar til å påvirke leseren. Ved å stille utforskende spørsmål kunne elevene gått fra å gjenkjenne argumenter til å øve på alternative fremstillinger, slik at modelleringen av modelltekstene hadde fått frem alternative fremstillinger til egen tekst (Håland, 2018). Slike tilnærminger påpeker også Blikstad-Balas et al. (2018) som positive i sin studie av norsktimer.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: *Hvordan underviser tre lærere på mellomtrinnet i førskrivingsfasen for å støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon?* Datamaterialet i denne studien har vært observasjon av tre norsklærere på mellomtrinnet med intervjuer i etterkant.

Som nevnt innledningsvis, viste KAL-undersøkelsen at elevenes argumenterende tekster hadde en fraværende global tekststruktur (Berge, 2005). Mine funn tyder på at lærerne imøtekommer denne utfordringen ved å vie mye tid til å la elevene jobbe med å strukturere argumentene og ideene sine i førskrivingsfasen. Samlet sett vil jeg argumentere for at den enkelte lærers tilrettelegging har mye å si for den støtte elevene får i å argumentere. Allikevel har jeg kun konsentrert meg om førskrivingsfasen, og dermed vil det ikke komme til syne hvordan elevene nyttiggjorde seg av støtten senere når de skulle skrive en ferdig tekst.

Som svar på problemstillingen vil jeg kommentere de mest sentrale funnene som kommer til syne gjennom materialet. Ett av forskningsspørsmålene handler om hvilken rolle læreren inntar for å støtte elevene i førskrivingsfasen. For det første ser vi at det benyttes eksplisitt støtte av lærerne, blant annet ved at de illustrerer for elevene hvordan de vil at argumentene skal bygges opp. Lærerne viser seg å være tett på elevenes formuleringer og støtter dem ved å utfordre dem til å utdype og begrunne påstandene sine i tilfeller hvor det er nødvendig. Samtidig er skriverammer noe som alle tre lærerne bruker som verktøy for å støtte elevene. Ved å bruke et slikt redskap trenes elevene i å både strukturere argumentene sine, samtidig som de får forslag til rammer for deres egen tekst. Ut ifra funnene er hypotesen jeg presenterte innledningsvis styrket, og funnene forteller at de tre lærerne ofte inntar en stillasbyggende rolle i førskrivingsfasen.

Det andre hovedfunnet dreier seg om hvordan alle lærerne tar i bruk klasserommet som en arena for å utveksle meninger og øve elevene i å argumentere. Det blir lagt opp til ulike muntlige argumentasjonsøvelser, der alle er en form for støtte i seg selv. Klasserommet som praksisarena har et potensial til å nettopp skape denne støtten når elevene skal argumentere i en konkret skrivesituasjon. Elevene blir dermed også støtte for hverandre gjennom å bygge på hverandres argumenter og øve på å verdsette andres meninger.

Lærerne iscenesetter altså ulike aktiviteter som bidrar til å støtte elevene før de skal argumentere skriftlig gjennom tekst. Jeg oppfatter dette som meningsfulle aktiviteter som kan gi elevene motivasjon til å fortsette arbeidet med den konkrete teksten. Ved at lærerne også har valgt temaer som ligger nært opp mot elevenes hverdagserfaring skapes et engasjement i førskrivingsfasen, som vi kan se for oss er verdifullt for elevene i den konkrete skrivesituasjonen.

7.2 Veien videre

Denne studien har undersøkt lærere i tre ulike førskrivingsfaser. Felles for de tre lærerne er at de benytter flere ulike aktiviteter. I et klasserom med elever på mellom tjue og tretti elever vil det være utfordrende å strekke til som lærer hvis en skal støtte hver enkelt elev i arbeid med teksten. Muntlige argumentasjonsaktiviteter kan kompensere for dette fordi elevene får tid til å planlegge, tenke og dele kunnskap i fellesskap, før de skal i gang med individuell skriving. I tillegg har studien satt søkelys på rollen læreren har i konkrete skrivesituasjoner, og pekt på at det ikke kun er verktøyene som spiller en rolle, men også hvordan læreren velger å benytte dem.

Formålet med masteroppgaven har vært å studere praksisen til et utvalgt norsk lærere for å få et innblikk i hvordan de underviser i førskrivingsfasen, og hvordan en slik fase kan legges opp når læreren skal støtte elevene i å argumentere i en konkret skrivesituasjon. Til videre forskning kunne det være interessant å studere et ferdig tekstutkast hos de tre elevgruppene. Her ville det for eksempel vært spennende å undersøke nærmere om elevene argumenterer i en mer overbevisende form eller om de søker en form for løsningsorientering knyttet til arbeidet i førskrivingsfasen. I tillegg kunne et videre forskningspotensial vært å studere elevtekstene i sammenheng med for eksempel skriverammene for å undersøke på hvilken måte disse kom til uttrykk i et ferdig tekstutkast.

Denne studien viser at de tre lærerne inntar en stillasbyggende rolle gjennom førskrivingsfasen. Dette er ikke et overraskende funn da forskning på skriving de senere årene har fokusert mye på dette. Det springer videre et behov om å øke bevisstheten rundt at lærere kan innta forskjellige roller i arbeidet med faglig skriving for fremme ulike aspekter ved elevenes skriveopplæringen. Her vil det være nødvendig med en mer omfattende studie rundt hvilke roller lærere inntar i arbeidet med elevenes skriveopplæring. Etter jeg nå har arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått et større innblikk i skriveprosessen. Det har virkelig gått opp for

meg at å skrive argumenterende tekster ikke kun handler om å la elevene sette i gang med selve skrivingen. Det er så mye mer enn det. Tid må settes av, og prosessen er like viktig som produktet. Jeg håper til slutt at denne masteroppgaven kan være en inspirasjon for norsklærere til å benytte noen av aktivitetene og metodene som materialet representerer.

Litteratur

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Cassell.
- Andrews, R. (2009). *The importance of argument in education*. Institute of Education, University of London.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310. <https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst*. Bind. 2 (s. 11-190). Universitetsforlaget. .
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control II. Applied Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 3-17. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-02>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. & Klette, K. (2018). Opportunities to write: An exploration of student writing during language arts lessons in Norwegian lower secondary classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119-154. <https://doi.org/10.1177/0741088317751123>
- Breivega, K. M. R. (2018). Unge retorar i Lofoten: Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Sakprosa*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6167>
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. ERIC.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal

- Damm, C. (2022). *Argumenterende tekst: Skriv argumenterende tekst*.
<https://skolenmin.cdu.no/komponent/608fef45e73565b98ff38f5d/0?sok-tekst=Argumenterende%2520tekst&sokehistorie=ja>
- Dversnes, G. (2020). «Vi kastet elevene ut på dypet før». Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen hos fire norsklærere. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.7897>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrijving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Fagbokforlaget
- Elvebakk, L. & Jøsok, E. (2017). “Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver”– arbeid med skrivestrategier i videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.4025>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting–en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33-75). Universitetsforlaget.
- Fones, D. (2001). Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boys’ responses to literature in the secondary school. *English in education*, 35(3), 21-31.
<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2001.tb00745.x>
- Freedman, A. & Pringle, L. (1989). Contexts for developing arguments. I R. Andrews (Red.), *Narrative and argument* (s. 73-84). Open University Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica scandinavica*, 18(2001), 92-105.
- 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*, 59-71.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hoel, T. L. (1992). *Tanke blir tekst : skrivehjelp for studentar*. Samlaget.

- Hoem, T., Håland, A. & Skartveit, B. (2015). Kva vil det seia å vere leselærer på faget sine egne premisser. *Norsklæraren*, 2, 2015, 61-72.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 19
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk- Korleis støtte elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D.K Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (s. 123-136). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas: korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 347-360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lewis, M. & Wray, D. (1995). Developing children's non-fiction writing: working with writing frames. I J. Evans (Red.), *The Writing Classroom: Aspects of Writing and the Primary Child 3-11*. Routledge.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Myklebust, H. & Høisæter, S. (2018). Written Argumentation for Different Audiences. A Study of Addressivity and the Uses of Arguments in Argumentative Student Texts. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4727>
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 33-51). Gyldendal Akademisk
- Newell, G. E., VanDerHeide, J. & Olsen, A. W. (2014). High school English language arts teachers' argumentative epistemologies for teaching writing. *Research in the teaching of English*, 95-119.
https://www.researchgate.net/publication/285934902_High_School_English_Language_Arts_Teachers'_Argumentative_Epistemologies_for_Teaching_Writing

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Read, S. (2010). A model for scaffolding writing instruction: IMSCI. *The reading teacher*, 64(1), 47-52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/1468798405050593>
- Roe, A. (2003). *Proessorientert skrivepedagogikk før og etter L97 : rapport fra en spørreundersøkelse om bruk av proessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002*. Læringscenteret.
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. Vygotskij (Red.), *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Skrivesenteret. (2022a, 11.april). *Sirkelen for undervisning og læring*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Skrivesenteret. (2022b, 11.april). *Skriverammer*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skriverammer/>
- Skaar, H. & Hammer, H. (2013). Why students plagiarise from the internet: The views and practices in three Norwegian upper secondary classrooms. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 15-34. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v9i2.889>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Tapir Akademisk Forlag.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Tomlinson, P. (2008). Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British journal of educational psychology*, 78(4), 507-526. <https://doi.org/10.1348/000709908X318672>
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer*. (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Tverrfaglige temaer*. (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6(3), 23-43.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(02), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59748>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

26.04.2022, 20:26	Meldeskjema for behandling av personopplysninger
NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	
Vurdering	
Referansenummer	976360
Prosjekttittel	Undervisning i forskrivingsfasen
Behandlingsansvarlig institusjon	OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)	Anne Kristine Øgreid , annekr@oslomet.no, tlf: 91348656
Type prosjekt	Studentprosjekt, masterstudium
Kontaktinformasjon, student	Hanna Karoline Andersen, s325106@oslomet.no, tlf: 46918157
Prosjektperiode	01.11.2021 - 15.05.2022
Vurdering (1)	
10.11.2021 - Vurdert	Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.
TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET	Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.
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:
https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/615224e5-d27c-48ac-acae-0f5a3b544c0	
	1/2

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Njaal H. Neckelmann

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv om masterprosjekt

Hei alle foreldre og foresatte,

Mitt navn er Hanna Karoline Andersen og jeg er masterstudent ved lærerutdanningen på OsloMet. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave der formålet er å forske på hvordan lærere underviser i førskrivingsfasen når elevene skal skrive argumenterende tekster på mellomtrinnet. For å kunne forske på dette tema er jeg avhengig av å observere lærere. Jeg vil være observatør i en undervisningstime i norsk i klassen til ditt barn. Formålet vil kun være å observere lærerens undervisningsmetoder. Jeg vil kun ta lydopptak av læreren, men jeg kommer ikke til å samle inn noe data om og fra elevene.

Annen informasjon

Veileder for min masteroppgave: Anne Kristine Øgreid: annekr@oslomet.no

Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: nsd@nsd.no

Har du spørsmål?

Kontakt meg på e-post: hannakandersen98@hotmail.com

Hilsen

Hanna Karoline Andersen

Vedlegg 3: Samtykkerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærerens undervisningsmetoder i førskrivingsfasen knyttet til argumenterende skriving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres undervisningsmetoder i førskrivingsfasen når elevene skal skrive argumenterende tekst på mellomtrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Informasjon om prosjektet

Jeg studerer grunnskolelærer 5-10 på OsloMet og er på mitt siste studieår. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave i norskdidaktikk våren 2022. Min oppgave dreier seg om lærerens undervisningsmetoder i førskrivingsfasen når elevene skal skrive argumenterende tekst. Jeg ønsker dermed å observere og intervju enkelte norsklærere på mellomtrinnet i denne fasen. Jeg vil gjennomføre individuelle intervjuer i etterkant av observasjonen, slik at du som informant får muligheten til å utdype og begrunne dine arbeidsmetoder som blir brukt i klasserommet.

Om observasjonen

Observasjonen vil foregå i ditt klasserom. Som forsker vil jeg være en ikke-deltakende observatør. Det vil si at jeg ikke skal være deltagende i din undervisning, men kun observere undervisningstimen(e) og ta notater. Det vil også bli gjort lydopptak av lærerens undervisning.

Om intervjuet

I etterkant av observasjonen ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju for å få mer informasjon av valg og refleksjoner rundt ulike undervisningsmetoder. Intervjuet vil foregå fysisk, så langt smittesituasjonen tillater det. Alle dine svar vil bli anonymisert og persondataopplysninger vil ikke komme til syne i min oppgave. Det vil bli gjort opptak av intervjuet. Etter prosjektet er avsluttet vil alle svar og data slettes.

Lagring av informasjon

Alle personopplysninger vil bli anonymisert. Lydopptakene fra intervju og undervisningen slettes etter prosjektet er avsluttet i mai 2022. Det vil kun være min veileder og jeg som har tilgang til lydopptakene. I masteroppgaven vil alle navn og andre opplysninger anonymiseres slik at det ikke vil være mulig spore dine personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Annen informasjon

Veileder for min masteroppgave: Anne Kristine Øgreid: annekr@oslomet.no

Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: nsd@nsd.no

Har du spørsmål?

Kontakt meg på e-post: hannakandersen98@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Hanna Karoline Andersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet «Lærerens undervisningsmetoder i førskrivingsfasen knyttet til argumenterende skriving»

Jeg samtykker til å bli intervjuet og observert fysisk hvor det blir tatt lydopptak

(signatur, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Førskrivingsfasen og argumenterende skriving på mellomtrinnet

NB: Merk at dette er et semistrukturert intervju som tar utgangspunkt i observasjoner gjort av ulike lærere i en undervisningstime. Rekkefølgen kan derfor variere, og eventuelt utdypende spørsmål kan forekomme.

Innledning

1. Hvor lenge har du vært lærer?
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Hva gjør norskfaget interessant for deg?

Hoveddel

1. Hva forbinder du med førskrivingsfasen?
2. Hvordan forstår du argumenterende tekst?
3. Hvilke utfordringer ser du at elevene har når de skal skrive argumenterende tekster?
4. Har du noen erfaringer med å jobbe prosessorientert når elevene skal skrive argumenterende tekst?
5. Hvordan motiverer og støtter du elevene i førskrivingsfasen når de skal skrive argumenterende tekster?
6. Hva motiverer deg som lærer til å arbeide grundig med førskrivingsfasen når elevene skal skrive argumenterende tekster?
7. Hvilke metoder vektlegger du i førskrivingsfasen når elevene skal skrive argumenterende tekster?

8. Er det noen metoder i førskrivingsfasen som du har erfart at motiverer elevene til videre arbeid med skriveprosessen?

Avslutning

1. Er det noe mer du vil tilføye?