

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerette utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk og norskdidaktikk**

Mai 2022

Identifisering av elevers kritiske tenkning i tekstarbeid

Identifying pupils critical thinking in textual work

Synne Emilie del Barco Soleglad



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

«Jeg synes bloggeren er dom fordi det er en person som kan si hva de vill og alt er ikke sant og folk kan tro på det og det er dumt og det kan bli spred videre og da tror mange folk på det og det blir spred fake news»

Elevtekst 21, linje 5-7

Forord

Etter lang og omfattende prosess, har jeg endelig kommet i havn. Det har tidvis vært krevende å skrive denne oppgaven, men også utrolig spennende og lærerikt. Nå sitter jeg også igjen med noe jeg kan ta med meg inn i min nye lærerhverdag! Seks år på OsloMet har gitt meg oppturer og nedturer. Det har heldigvis vært mest av det førstnevnte. Verdifulle kollokvier og sosiale sammenkomster har kommet godt med. Takket være gode medstudenter og forelesere, ser jeg tilbake på studenttilværelsen min som svært innholds- og minnerik.

Jeg vil begynne med å takke min tålmodige og inspirerende veileder Lisbeth Elvebakk! Du har gitt meg solid veiledning, konstruktive og tydelige tilbakemeldinger – og ikke minst, du har vist meg hvor veien kan gå da jeg følte jeg hadde mistet det helt. Tusen takk!

En ekstra takk til Didrik for mye latter, korrekturlesing og gode skrivestunder.

Jeg vil også gjerne rette en STOR takk til familien rundt meg. Tusen takk til min samboer Simen som utrettelig har hatt trua på meg og oppgaven gjennom det hele. Tusen takk til min mor Christelle for gode og oppløftende ord til alle døgnets tider. Og tusen takk til «momor» for stort engasjement for alt jeg har gjort gjennom studiet.

Nå legger jeg seks år med utdanning bak meg, og er klar for å begynne på nye eventyr til høsten.

Synne Emilie del Barco Soleglad

Oslo, 15. mai 2022

Sammendrag

Med et samfunn i endring, er ny kunnskap og kompetanse blitt nødvendig for å kunne finne løsninger på dagens og framtidens utfordringer. Som et resultat av dette har vi blant annet fått et nytt kompetansebegrep i skolen, hvor *kritisk tenkning* er blitt en del av det. Med ny læreplan skal kritisk tenkning inn i alle fag.

Det heter at norskfaget skal styrke elevenes evne til å tenke kritisk, og ha en kritisk tilnærming til både språk og tekst. Faget skal også sørge for at elevene kan lese og skrive i variert grad (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Det er også blitt et stort fokus på hvordan kritisk tenkning kan operasjonaliseres og stimuleres i klasserommet. Men hvordan skal jeg som lærer se om elevene har tenkt kritisk? Jeg har ikke tilgang til elevenes tanker, kun språket deres. Med elevtekst som utgangspunkt, ønsket jeg å se nærmere på hvordan kritisk tenkning kan identifiseres. Jeg utformet en skriveoppgave hvor elevene skulle vurdere positive og negative ringvirkninger ved fire- og femdagers skoleuke. Tekstene elevene skrev ble det som skulle være gjenstand for min analyse.

I den forbindelse har jeg utarbeidet et rammeverk som kan være til hjelp for identifiseringen på ulike nivåer. Rammeverket er ikke knyttet til generelle skriveferdigheter og de kompetansene som ellers brukes i vurdering av elevtekster. Gjennom analysen kunne jeg, basert på rammeverket, identifisere ulike elementer av kritisk tenkning i alle elevtekstene.

Studien kan gi innsikt i hvordan en lærer kan identifisere kritisk tenkning i elevtekster.

Nøkkelord:

- Kritisk tenkning
- Tekstarbeid
- Kritisk skriving
- Elevskriving
- Kompetanse

Abstract

In a changing society, new knowledge and competence is a necessity to find solutions on the challenges we face today and tomorrow. Therefore, it is developed a new term of competence in schools, where critical thinking is a part of this term. With the new curriculum, critical thinking is an element in all school subjects.

The subject Norwegian intend to strengthen pupils' ability to think critically, and to have a critical approach to both language and writing. The subject must provide for pupils to read and write in different manners. Furthermore, the focus is on how critical thinking can be operationalized and stimulated in the classroom. The question is, how can I as a teacher identify that pupils think critically? I do not have access to my pupils' thoughts, only their language. Using argumentative texts as my source, I wanted to have a closer look at how critical thinking can be identified.

Therefore, I have designed a framework that can be helpful for identifying critical thinking at different levels. The framework is not related to writing skills in general and the competences that is used in assessment of pupils' work. Through the analysis and based on the framework, I was able to identify various elements of critical thinking in all of the texts.

This research can give an understanding of how a teacher can identify critical thinking in texts written by pupils.

Key words:

- Critical thinking
- Textual work
- Critical writing
- Pupil's writing
- Competence

Innholdsfortegnelse

FØRØRD	III
SAMMENDRAG	IV
ABSTRACT	V
1 KRITISK TENKNING – ET VIKTIG STIKKØRD	3
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG	4
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	4
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	6
1.4 DISPOSISJØN	8
2 KRITISK TENKNING – HVA ER DET?	10
2.1 KRITISK TENKNING SOM EN TENKEFERDIGHET	10
2.2 KRITISK TENKNING OG SPRÅK	12
2.3 SPØRSMÅLSSTILLING	15
2.4 ARGUMENTASJØN	17
2.5 KILDEVURDERING	20
2.6 TENKEFERDIGHET OG INNHOLD	23
3 KRITISK TENKNING INN I SKOLEN	26
3.1 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020	28
3.2 LÆREPLAN FOR NORSKFAGET	29
3.2.1 <i>Kjerneelementer</i>	30
3.2.2 <i>Tverrfaglige tema</i>	31
3.2.3 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	32
3.2.4 <i>Kompetansemål</i>	32
3.3 FERDIGHETER TILKNYTTET NORSKFAGET	33
3.3.1 <i>Språkhandling og sjanger</i>	34
3.3.2 <i>Retoriske ferdigheter</i>	36
3.3.3 <i>Literacy og skriving</i>	39
4 DEN METODISKE TILNÆRMINGEN	43
4.1 VALG AV METODE	43
4.1.1 <i>Kvalitativ tilnærming</i>	43
4.1.2 <i>Tekstanalyse</i>	44
4.1.3 <i>Teoretisk grunnlag for analyse</i>	46
4.1.4 <i>Diskursanalyse</i>	48
4.2 DATAINNSAMLING	49
4.2.1 <i>Ivaretagelse av informanter</i>	51
4.2.2 <i>Planlegging av skriveoppgave</i>	51
4.2.3 <i>Gjennomføring av skriveoppgave</i>	54
4.2.4 <i>Elevtekstutvalg</i>	55
4.3 TROVERDIGHET, GYLDIGHET OG MULIGE FEILKILDER	56
5 RAMMEVERK: KRITISK TENKNING I MØTE MED SKRIFTLIG ARBEID	61
5.1 KRITISK TENKNING I SKRIVING	61
5.2 VISUELL FRAMSTILLING AV RAMMEVERKET	64
6 ANALYSE	65
6.1 ELEVTEKSTINNHOLD	66
6.2 ARGUMENTASJØN	73
6.3 SPØRSMÅLSSTILLING OG KILDEVURDERING	79
6.4 TEKSTFORSTÅELSE OG SPRÅK	82
6.5 OPPSUMMERING	87

7	DISKUSJON	89
7.1	SKRIVEKOMPETANSE, GRAMMATIKK OG INNHOLD	89
7.2	OPPØVELSEN	94
7.3	STUDIENS GENERALISERING OG OVERFØRBARHET	95
8	KONKLUSJON	97
9	LITTERATURLISTE	100
10	VEDLEGG	106
10.1	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	106
10.2	VEDLEGG 2: BEGREPSFORKLARINGER FOR SKRIVEOPPGAVE	109
10.3	VEDLEGG 3: ELEVTEKST 1	110
10.4	VEDLEGG 4: ELEVTEKST 4	111
10.5	VEDLEGG 5: ELEVTEKST 8	112
10.6	VEDLEGG 6: ELEVTEKST 13	114
10.7	VEDLEGG 7: ELEVTEKST 15	115
10.8	VEDLEGG 8: ELEVTEKST 21	117
10.9	VEDLEGG 9: ELEVTEKST 29	118
10.10	VEDLEGG 10: ELEVTEKST 30	119
10.11	VEDLEGG 11: ELEVTEKST 32	120
10.12	VEDLEGG 12: ELEVTEKST 33	121
10.13	VEDLEGG 13: ELEVTEKST 34	122
10.14	VEDLEGG 14: ELEVTEKST 35	123

1 Kritisk tenkning – et viktig stikkord

Formålet med fagfornyelsen, er at det elevene skal lære er relevant og framtidsrettet. Læreplanene skal gjøre elevene bedre i stand til å møte og finne på løsninger på dagens og framtidens utfordringer. Dybdeløring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet er noen viktige stikkord.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, p. 3)

Sitatet over er hentet fra Pedlexs forlagsredaktør Malin Saabyes forord til *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Her omtaler hun også læreplanen som et redskap som skal gi skolen et verdiløft ved å gjøre den mer aktuell for framtiden. Et grep for å gjøre dette er blant annet at innholdet i fagene skal fornyes. Ny læreplan ble vedtatt og gradvis implementert fra høsten 2020. Det er først ved skolestart denne høsten at alle trinn på barne- og ungdomsskole, samt videregående opplæring tar i bruk det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022, pp. 1-2). Generell del ble byttet ut med den nye overordna del allerede i 2017. Kritisk tenkning og etisk bevissthet ble tildelt et eget delkapittel, som en del av det nye grunnlaget. Overordna del ble tatt i bruk fra skoleåret 2020-2021 og har dermed allerede vært en del av lærerhverdagen i to år. Med Stortingsmelding 28 (2015-2016) ble også kritisk tenkning innlemmet i den nye kompetansedefinisjonen (p. 28), som innebærer at kritisk tenkning skal inn i alle kompetansemål og alle fag. Her ble også kritisk tenkning oppført som en av de grunnleggende kompetansene for det 21. århundret (p. 11), som samsvarer med Saabyes omtale av den *relevante og framtidsetta* fagfornyelsen. Det er også nedfelt i Opplæringslova (1998, §1-1) at elevene skal lære å tenke kritisk på skolen.

Bestillingen om kritisk tenkning inn i skolen kommer altså ikke fra skolen og lærerne selv, men fra høyere hold. Etter nærmere undersøkelser i styringsdokumentene for skolen, fant jeg lite om *hvordan* kritisk tenkning kan kontrolleres etter operasjonaliseringen. Som (snart) nyutdannet lærer anså jeg dette som utfordrende og satt igjen med flere spørsmål. Hvordan skal jeg stimulere elevene til å tenke kritisk og se resultatene av det? Kritisk tenkning kan jo ikke observeres. Hvordan skal jeg kunne vurdere om elevene tenker kritisk, når jeg ikke har tilgang til tankene deres – kun språket? Hvordan skal jeg da kunne gjenkjenne kritisk tenking i språket deres?

1.1 Bakgrunn for temavalg

I store deler av lærerutdanningen min var det *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (heretter forkortet med LK06) som var den gjeldende lærerplanen. Det ble likevel brukt tid i på å diskutere den kommende læreplanen i utdanningen, da det var den som ville være gjeldende når vi skulle ut i jobb. I gjennomgangen av de læreplanene som lå ute for høring, samt den fastsatte overordna delen, ble vi raskt introdusert for begrepet «kritisk tenkning». Jeg opplevde begrepet som et stort endeløst hav. Det var utallige innholdsdefinisjoner hvor noen rommet mye, mens andre var riktig snevre. Noen utfylte hverandre, mens andre sto i opposisjon til hverandre. Noen omhandlet tenkevaner og andre tenkeferdigheter. Havet ble større og dypere i min jakt på en forståelse av hva kritisk tenkning innebar, og hva det ville ha å si for meg i lærerhverdagen. Det kulminerte i en bacheloroppgave, der jeg så på hvordan ulike tenkeverktøy kunne være med på å operasjonalisere den kritiske tenkingen hos elevene. Men jeg følte meg fortsatt usikker på hvordan jeg kan gjenkjenne den kritiske tenkingen i tekstene til elevene?

For å finne ut av dette anså jeg det som hensiktsmessig å begynne med å se på den læreplanen som ville være mest aktuell for meg som blivende norsklærer. I læreplan for norskfaget (NOR01-6) blir det henvist til begrepet *kritisk* flere steder og i ulike sammenhenger. Eksempelvis *kritisk tilnærming til språk og tekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23), *reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighetet tekster har* (p. 23), *vurdere tekster kritisk* (p. 25) og *bruke kilder på en kritisk måte* (p. 28). Både dette og litteraturen som omhandler kritisk tenkning, er med på å underbygge at begrepet «kritisk» er mangetydig. Hvordan skal jeg da kunne avgjøre hva jeg skal forholde meg til?

1.2 Formål og problemstilling

Da begrepet «kritisk» ved flere anledninger er satt i en tekstsammenheng, ville se jeg nærmere på bruken av elevtekst for å kunne se om elevene har tenkt kritisk. Språket er et viktig redskap for å konstruere mening og forståelse av verden (Postholm & Moen, 2009, p. 27), og i LK20 er det uttrykt at skriving er en effektiv måte for å utvikle, strukturere og ytre tanker og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, pp. 24-25). Videre i stortingsmelding 28 ((2015-2016) p. 50) heter det at norskfaget skal støtte eleven i utviklingen av evnen til å uttrykke egne meninger og tanker, dette både muntlig og skriftlig. Dagrun Skjelbred (2014, p. 29) uttrykker at skriftspråket har en sentral rolle i dagens samfunn og dermed er også

skrivekompetansen viktig. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) er det uttrykt at lettere tilgang til informasjon og kommunikasjonsteknologi, samt høy grad av skriftlighet i samfunnet, gjør det særdeles viktig at elevene mestrer de fem grunnleggende ferdighetene¹. Dette for å kunne gjennomføre kritiske vurderinger og ta i bruk digitale medier på en selvstendig og trygg måte (p. 13) og være bevisst og vurdere informasjonen en kommer over (Ferrer et al., 2019, p. 12). Gjennom den store informasjonsstrømmen og sosiale medier, blir vi møtt med store mengder *fake* – og ekte – *news*. Internett gir oss en ny arena med mindre kontroll- og reguleringsmuligheter. Det er lettere å komme i kontakt med andre, både kjente og ukjente, og med mennesker som har onde hensikter. Større flyt av informasjon, som tekst, video og bilder kan gjøre at en blir eksponert for uønskede inntrykk. Det gjør at behovet for å være i stand til å analysere og tolke tekster er større enn noen gang, da det er viktig å kunne skille mellom hva som er sant eller usant, gyldig eller ugyldig (Ferrer et al., 2019, p. 12; Miller, 2014, p. 61). Her blir kunnskaper om kildekritikk viktig. Blikstad-Balas (2016, p. 9) skriver også at flere enn før er blitt aktive lesere og skrivere gjennom utviklingen i sosiale medier. I sosiale medier konstrueres, produseres og leses tekst også på en ny måte. I tillegg brukes ofte språket på en mer uformell måte, som i kontakt med venner. Dette kan blant annet komme til uttrykk gjennom forkortelser, slanguttrykk og sosiolekter. Det viktig at elevene er bevisste på hvordan de ulike tekstene skal leses og skrives. Skrivekompetansen i seg selv skal oppøves i alle fag (Skjelbred, 2014, p. 28), men norskfaget har fått et særlig ansvar for selve skriveopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 25; Skjelbred, 2014, p. 28). I Stortingsmeldinga ((2015-2016) p. 31) ble det også fastslått at kritisk tenkning og refleksjon har sammenheng med lese- og skrivekompetansen, og dette skal ivaretas i den nye læreplanen.

Problemstillinga jeg ønsker å drøfte er;

- på hvilken måte kan en identifisere kritisk tenkning i elevtekster?

I arbeid med problemstillinga har jeg også følgende forskningsspørsmål:

- er det mulig å se kritisk tenking i alle elevtekster?
- hvilke elementer av kritisk tenkning er relevant for tekstarbeid?

På denne måten kan jeg også svare på spørsmålene jeg stilte innledningsvis. Som problemstillinga tilsier, vil jeg ta for meg kritisk tenkning i et tekstperspektiv og jeg vil undersøke hvordan den kritiske tenkninga kommer til uttrykk i tekst. I møte med elevtekster ser en vanligvis også på særskrivning og tekstoppbygging. Men jeg ønsker å se om det er mulig

¹ Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017)

å kun ta utgangspunkt i elevenes kritiske tenkning i tekstene deres. Elevtekstene gir oss et innblikk i hvordan elevene tenker. Ved bruk av elevtekster er det viktig å huske på at jeg ikke får innblikk i den faktiske tenkningen, kun den tenkingen eleven velger å skrive ned. Teksten vil være et sluttprodukt av elevenes tenkning i forbindelse med en konkret tekst, og det er som nevnt mange faktorer som kan påvirke elevenes skriveprosess – men kanskje nettopp derfor er det særs interessant å ta utgangspunkt i elevtekster? Et sluttprodukt hvor eleven har prøvd å sette ord på tankene sine? Det kunne også vært interessant å ha gjennomført intervju med elevene for å få tilgang til den tenkingen som ikke kom til uttrykk i teksten deres, men etter noen vurderinger (som blir redegjort for i metodekapitlet) falt valget på bruk av elevtekst alene. I tråd med problemstillinga ville det å intervjuer elevene også falt utenfor denne studiens rammer, da det er den skriftlige teksten som er i fokus.

Gjennom denne studien ønsker jeg å få et innblikk i hvorvidt det er mulig å se spor av elevers kritiske tenkning i tekst, og i så fall hvilke elementer av kritisk tenkning som er relevant og kan gjøre synlig i tekst, og hvordan kritisk tenkning kan identifiseres i elevtekster. For å komme i havn med dette, vil jeg først presentere teori og deretter på bakgrunn av teorien etablere et eget rammeverk jeg skal støtte meg til i studien min. Jeg håper at rammeverket som presenterer i denne studien vil kunne vær et verktøy for min og andre læreres arbeidshverdag.

1.3 Tidligere forskning

Elevers skriving har vært gjenstand for en del forskning. Mye omhandler argumenterende skriving og er gjennomført på ungdomskolen. Øgreid og Hertzberg (2009) ønsker å utforske elevers argumenterende skriving fra ulike fag. Gjennom to skriveoppgaver diskuterer dem viktigheten av rammeskriving som støtte i argumentasjonsundervisningen. I doktorgradsavhandlingen sin ser også Øgreid (2017) på hvordan skriverammer og modelltekster kan være med på å støtte elevene i formidlingen og skriveprosessen.

I kassstudie, har Igland (2008) sett nærmere på hvordan prosessorientert skriving fungerer mellom lærer og elev. Her mottar elevene tilbakemelding av lærerne underveis, og deretter bearbeider tekster basert på disse. Resultatene var at elevene ofte ikke har en tydelig mottaker, og argumentene deres var ofte overfladiske.

Ved OsloMet er det et pågående forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i kritisk tenkning hos elever på barneskolen. Våren 2020 ble forskningsprosjekt *Kritisk tenkning i barneskolen* (KriT) igangsatt og er planlagt å gå til høsten 2023. Hensikten med prosjektet er å konstruere undervisningsressurser for kritisk tenkning i barneskolen (KriT, 2020). Dette gjennom bruk av litteratur og nyheter for barn. Gjennom prosjektet ønskes det å:

- utvikle en overordna forståelse av hva kritisk tenkning er, og hva det betyr for lærere i de ulike fagene og for de ulike trinnene
- undersøke hvordan læreren kan benytte barnelitteratur opp mot kritisk tenkning
- undersøke hvordan læreren kan benytte nyheter opp mot kritisk tenkning
- undersøke hva som er gjennomgående trekk ved samtaler som fremmer kritisk tenkning ved ulike fag og trinn på barneskolen

For å innhente datamateriale til prosjektet, er det inngått samarbeid med flere barneskoler i Oslo kommune. I tillegg til utdanningsetaten i kommunen, samarbeider prosjektet med Norsk Rikskringkasting (NRK), Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og Norsk barnebokinstitutt (NBI). Prosjektet fokuserer i stor grad på operasjonaliseringsaspektet ved kritisk tenkning og dette fenget meg da jeg ble kjent med prosjektet den påfølgende høsten. Skolen jeg besøkte da jeg skrev bacheloroppgaven, er i dag med i dette prosjektet. Det var også gjennom dette prosjektet jeg fattet interesse for kritisk tenkning i sammenheng med elevtekster.

Det eksisterer også noen masteroppgaver som er skrevet og publisert de siste årene, som er aktuelle når det gjelder elever og kritisk tenkning. Også de fleste av disse omhandler ungdomsskoleelever. Sebastian Johansen (2021) har skrevet en masteroppgave hvor han tar for seg om det er mulig å måle kritisk tenkning gjennom skriftlige tekster i naturfag. For å gjøre dette konstruerer han et kartleggingsverktøy for å måle elevenes ferdigheter innen kritisk tenkning i naturfag for ungdomsskoleelever. Testverktøyet Johansen konstruerte viste at elevenes kompetanse til å tenke kritiske var avhengig av kognitive ferdigheter og holdninger. Han konkludert også med at variabler som minoritetsspråklig bakgrunn, karakter i naturfag og norsk var med på å påvirke elevenes resultater. Johansen avslutter masteroppgaven sin med å konkludere at testredskapet ikke kan brukes utenfor hans egen oppgave, med mindre den modifiseres og videreutvikles. Denne masteroppgaven er relevant da den prøver å måle kritisk tenkning i tekst. Måleinstrumentet hans er en undersøkelse som elevene skal svare på. Deler av undersøkelsen består av påstander og elevene skal velge hvilken tekstboks som passer, men det er også noen partier hvor elevene skal skrive selv inn i

slike tekstbokser. Han ønsker altså å *måle* den kritiske tenkningen og i den forbindelse har han konstruert et testredskap. Jeg ønsker å gå en annen vei, jeg vil se om en kan *identifisere* kritisk tenkning og dermed skape et rammeverk som jeg, som lærer, kan støtte meg til i møte med elevers skriftlige arbeid.

Ida-Kristin Johansen (2020) har skrevet en masteroppgave innenfor norsk og norskdidaktikk. Her har hun sett hvordan elever på femtetrinn har brukt samskriving som et hjelpemiddel i arbeid med argumenterende tekst. Studiens hennes var tredelt, hvor et teoribasert undervisningsopplegg først ble utformet og deretter gjennomført. Avslutningsvis valgte Johansen å analysere elevtekstene, samt intervju noen utvalgte elever for dypere innsikt. Elevtekstanalysen hennes viste at elevene mestret å konstruere tekst hvor de kunne argumentere både for og imot et forhold. Elevene kunne også fremsette motargument som så ble tilbakevist. Analysen av elevtekstene viste også en tendens til svakt funderte påstander som ikke ble godt nok begrunnet. Johansens oppgave tar utgangspunkt i elever på mellomtrinnet, som også jeg ønsker å se nærmere på. Hun trekker også fram en rekke elementer jeg selv ønsker å se nærmere på, som perspektivtaking, meningsbrytning, evnen til å tale for ting som strider mot eget syn og akseptere andres meninger og sannheter. Det nevnes også i Johansens studie at trening og oppøvelse er viktig, og det vil ta tid – spesielt med å kunne verbalisere tankene en har.

Det finnes et etablert forskningsfelt på elevtekster og et på kritisk tenkning i skolen, men disse forskningsfeltene er ikke mitt utgangspunkt for denne studien. Jeg har likevel prøvd å orientere meg om studier som ligger i skjæringspunktet mot mitt, men jeg har ikke lyktes i å finne en studie som sette søkelyset på gjenkjennelse av kritisk tenkning i elevarbeid på mellomtrinnet. De fleste studiene springer ut ifra operasjonalisering av den kritiske tenkningen, og det er ikke det jeg ønsker å se nærmere på. Jeg ønsker å se på sluttproduktet vi sitter igjen med *etter* operasjonaliseringen. Derfor velger jeg å gå fram for å finne ut av hva kritisk tenkning er gjennom et utvalg teoretikere, før jeg knytter det til skolen, norskfaget og elevteksten.

1.4 Disposisjon

I kapittel 2 for meg teorigrunnlaget for kritisk tenkning. Kapitlet inneholder en redegjørelse av de ulike teoretiske perspektivene. Under lesingen av teorien har jeg valgt ut noen elementer

av kritisk tenkning jeg anser som er relevant for problemstillingen min. Utvalget er basert på hva som kan komme til uttrykk i skriftlige ytringer og det som er gjennomgående hos flere av teoretikerne. Det er dette utvalget som vil bli presentert i denne studien. Kapittel 3 fokuserer på kritisk tenkning i LK20m og hvordan jeg som kommende lærer skal forholde meg til kritisk tenkning i norskfaget. Øvrige læreplaner da dette faller utenfor studiens rammer.

I kapittel 4 redegjøres det for valg av metode og datainnsamling. I delkapitlet om datainnsamling viser jeg til planlegging og gjennomføring av skriveoppgaven jeg ga elevene. Kapitlet kommenterer studiens troverdighet, gyldighet og mulige feilkilder knyttet til både rammeverket mitt og skriveoppgaven jeg ga elevene.

I kapittel 5 presenteres selve rammeverket hvor jeg har gjort et nytt utvalg og konkretisert teorien fra kapittel 2, og knyttet det opp mot elementene i kapittel 3. Svakheter og utfordringer ved dette vil bli presentert i metodekapitlet. Ettersom metodekapitlet inneholder elementer som er relevant for analysen min, ønsker jeg å presentere rammeverket mitt *etter* dette.

Kapittel 6 vil være kapitlet hvor jeg analyserer et utvalg av elevtekstene på bakgrunn av rammeverket jeg har utviklet. Jeg har samlet inn flere elevtekster, men jeg har ikke anledning til å presentere en analyse av alle sammen. I vedlegg tre til fjorten ligger det utvalget av elevtekster som jeg har valgt å presentere. Redegjørelse for utvalgskriterier vil bli presentert i metodedelene. Jeg vil også i dette kapitlet vise til hvordan jeg har anonymisert elevteksten og hvordan jeg vil referere til elever og elevtekster i studien.

Analyseresultater drøftes i kapittel 7. Det avsluttende kapitlet inneholder konklusjon for studien.

2 Kritisk tenkning – hva er det?

Her viser jeg til et utvalg teoretiske perspektiver på kritisk tenkning. For å forsøke å svare på problemstillinga, redegjøre jeg først for hva kritisk tenkning identifiseres som og hvordan det forstås. Det eksisterer flere forståelser, hvor det vektlegges ulike forhold. Begrepet har flere betydninger, og her forsøker jeg å identifisere om det er noen fellestrekk?

2.1 Kritisk tenkning som en tenkeferdighet

Krinein er det greske ordet for «å skjelne» (Ferrer et al., 2019, p. 12; Ryen et al., 2019), og omfatter kunsten å vurdere (Greek et al., 2014, p. 5) og sortere ut eller vekk noe. Når vi skjelner mellom to enheter, vurderes disse opp mot hverandre og stiller opp argumenter (Ryen et al., 2019). Greek, Jonsmoen og Nilsen uttrykker at i hverdagstalen har ofte *kritisk*, *kritisere* eller *kritikk* en negativ assosiasjon og satt i sammenheng med noe som er dårlig og det å påpeke feil (2014, p. 5), noe som flere også poengterer (Fisher, 2001; Lerdahl, 2020). Men slik begrepet framkommer hos teoretikerne presentert i studien, burde kritisk tenkning heller assosieres med noe positivt. Den amerikanske professoren Robert Ennis er et kjent navn innenfor feltet kritisk tenkning. Ennis (2011) legger fram en definisjon mange har valgt å slutte seg rundt, da den er kort og konsis:

*critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding
what to believe or do*

Selv mener han at definisjonen omfatter kjernen ved kritisk tenkning, men han presenterer også noen *dispositions* (holdninger) og *abilities* (ferdigheter) en kritisk tenker vil være opptatt av og inneha. En av disse holdningene Ennis nevner er at de kritiske tenkerne synes det er viktig at deres tanker og sannheter er korrekte. For å sikre seg dette vil de vurdere alternative hypoteser og forklaringer og være åpen for dem. I forlengelsen av det vil tenkerne dermed også til enhver tid anerkjenne, lytte til og reflektere over andres perspektiver (2011, p. 1) og være lydhør og vise empati for andre. Han uttrykker at kritisk tenkning kan være farlig uten evnen til å kjenne på empati (p. 2). Kritiske tenkere som er empatiske unngår å intimidere andre og tar dermed alltid hensyn til andres følelser og forståelsesnivå (p. 2). Videre konstaterer Ennis at det som kjennetegner en kritisk tenker, er at vedkommende innehar et knippe ferdigheter (2011, pp. 2-4). Hva han legger i disse ferdighetene, er blant annet

- spørsmålsforståelse
- argumentforståelse
- vurdere troverdigheten til en kilde
- evaluere vurderinger
- identifisere påstander
- mestre problemløsning
- reflektere over egen tenkning
- respektere og ta i betraktning andre sine følelser og kunnskapsnivå

Spørsmålsforståelse defineres som evnen til å forstå og formulere klare spørsmål, samt vurdere mulige svar på egne og andres spørsmål. Dette omfatter også evnen til både å stille og svare på utfordrings- og oppklaringsspørsmål. Argumentforståelse innebærer evnen til å analysere, vurdere og forstå oppbyggingen av et argument. Forstå hva som er reelle argumenter og ikke. Å evaluere vurderinger mener Ennis inkluderer det å se på andre alternativer, empiri og drøfte mulige konsekvenser og ta avgjørelser (2011, pp. 2-4).

Med Ennis (2011, pp. 1-4) liggende til grunn, kan en kritisk tenker forsås som en med fokus på å ha rett og formidle det som er korrekt og sant. Dette oppnås ved å innhente og vurdere kunnskap fra ulike perspektiver parallelt med å være lydhør og empatisk overfor andre og anerkjenne sannhetene deres. Kritisk tenkning fordrer det altså at eleven innehar en del ferdigheter. Disse mener Ennis kan inkludere å kunne redegjøre for eget ståsted, stille spørsmål ved etablerte sannheter, andres og egne, og forstå og akseptere andres perspektiv (2011, p. 5). Her kan kritisk tenkning forstås som en tenkeferdighet. Med sitatet hans viser det at en må kunne ta gjennomtenkte valg, som vil innebære å vurdere, analysere og reflekterte rundt valgets konsekvenser, og for å kunne gjøre det må en kunne tenke kritisk (Ferrer et al., 2019, p. 13). Det å tenke kritisk er et redskap som kan benyttes når en skal vurdere hva en skal tro på og hva en skal gjøre. Ennis' kritiske holdninger og ferdigheter kan ses som to viktige deler av den kritiske tenkningen, for nettopp å kunne avgjøre hva en skal tro og gjøre. Holdningene fungerer som en tenkemåte i møte med det som er gjenstand for tenkningen, mens ferdighetene anses som redskapene for å kunne gjennomføre den kritiske tenkningen. For å kunne tenke kritisk må en ha de riktige holdningene, samt ferdighetene.

Kritisk tenkning som en tenkeferdighet gir oss muligheten til å operasjonalisere tenkningen og se hvordan ferdighetene utføres. For å definere tenkeferdighetsbegrepet velger jeg å henvise

til Roland Case (2005), daglig leder ved *The Critical Thinking Consortium*, sin artikkel *Bringing critical thinking to the main stage*. Her utbroderes begrepet og innebærer (p. 5):

- problemløsning
- avgjørelsestaking
- utforsking
- talking
- analysering
- evnen til å kunne se potensielle ringvirkninger ved avgjørelser

Han nevner også evnen til å stille *powerful questions* (de store spørsmålene), som kan være spørsmål direkte tilknyttet personen eller konteksten eller spørsmål som ikke kan besvares med ja eller nei (2005, p. 5). Disse spørsmålene kan sammenlignes med Ennis' utfordrings- og oppklarings spørsmål. Case omtaler også kritisk tenkning som en *higher order thinking* (2005, p. 1), hvilket betyr at tenkningen er avansert og kompleks. Dette innebærer at elevene må oppøves og stimuleres i kritisk tenkning over en lengre periode, som også Greek (2014) og Børhaug og Christophersen (2012) understreker.

I større grad enn Case, bringer Ennis med seg flere kommunikative aspekt. Ennis' punkter legger i stor grad opp til samhandling. Hvor Cases punkter omfatter en selvstendig tenkning, finner jeg utførelsen av tenkningen som et samspill hos Ennis. Flere av punktene teoretikerne presenterer kan selvsagt utøves alene og i møte med tekst, som å stille spørsmål til det man leser eller hører, vurdere begrunnelsene som blir gitt og vurdere kildene. Det sosiale aspektet kommer til uttrykk gjennom Ennis' kritiske og empatiske tenker, som er lydhør, anerkjenner og ser andres perspektiver. Og muligens viktigst av alt; evnen til å respektere motparten og ta utgangspunkt i vedkommende sine sannheter (Ennis, 2011, p. 2).

2.2 Kritisk tenkning og språk

I stortingsmelding 28 (2015-2016, p. 23) heter det at skolen skal fungere som et fellesskap hvor mangfold skal være respektert og anerkjent. Det skal også være rom for dialog og meningsbrytning. Skolen skal elevene lære å samtale med andre (NOU 2015:8, p. 26), som også er forankret i en av de grunnleggende ferdighetene. Her defineres den muntlige ferdigheten som å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Dette består av ferdighetsområdene forståelse med vurdering, utforming, kommunisering, og reflektering med vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 25; Meld. St. 28 (2015-2016), p. 31).

Skriving er også et sentralt kommunikasjonsverktøy for dialog og meningsutveksling. Den grunnleggende ferdigheten omtales som evnen til å ytre seg hensiktsmessig og forståelig om ulike tema og til ulike mottakere (Meld. St. 28 (2015-2016), p. 31). I likhet med den muntlige ferdigheten, består også skriving av ferdighetsområder som utforming, kommunisering, reflektering med vurdering og med planlegging og bearbeiding (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 25; Meld. St. 28 (2015-2016), p. 31). Det forstås slik at de forannevnte grunnleggende ferdighetene forutsetter at eleven må tenke, analysere, reflektere og vurdere rundt hva som skal ytres og hvordan det skal gjøres. Dette er elementer både Ennis (2011) og Case (2005) også nevner.

Kommunikasjon, samhandling med andre, er også et viktig element *for* læring. Lev Vygotsky mente at undervisning som tok utgangspunkt i dialog mellom lærer og elev, ville stimulere elevenes sosiale kompetanse. Den sosiale kompetansen er vesentlig for menneskelig utvikling, og kan stimuleres ved alle former for menneskelig samspill (gjengitt i Strandberg & Manger, 2014, p. 62). Planlegging og gjennomføring av ei muntlig eller skriftlig ytring blir da ikke bare en del av den sosiale kompetansen, men også et element skolen skal fremme hos elevene gjennom de grunnleggende ferdighetene. Planleggingen vil også omfatte kunnskapen til å formulere ytringa på best mulig måte etter formål og tiltenkt mottaker. Forlengelsen av dette, og en viktig del av kommunikasjonen, blir å høre på motpartens ytringer. Flere av disse ytringene kan være ytringer som strider imot elevens verdier, holdninger og meninger. Elevene må trenes opp i elementene som tilhører dialogen, som å lytte til og anerkjenne de ytringene som kommer fra motparten. Jeg vil vise at skolen legger til rette for dette gjennom kompetansemålene i neste kapittel.

Bruk av dialog i klasserommet kan kulminere i diskusjoner og situasjoner hvor elever opplever meningsbrytninger. Dette mener Iversen (2014, p. 62) er viktig da skolen fungerer som en øvingsarena for det senere liv og deltakelse i samfunnet. Han snakker om et uenighetsfellesskap og viktigheten av nettopp det i klasserommet. Det er viktig å skape et godt uenighetsfellesskap der elever kan øve opp evnen til å sette ord på sine meninger, bli lyttet til, samt lytte til andre, og forstå andres perspektiver og engasjere seg i andres uttalelser (2014, pp. 62-63). Børhaug og Christophersen (2012) med Lim (2015) hevder at både perspektivmangfold og kritisk tenkning er viktig for at elever skal kunne finne sine meninger og ståsteder. Det er viktig at elevene forstår at uenighet ikke er en trussel mot fellesskapet

(Iversen, 2014, p. 16) – det er forskjell på å si seg enig med andre og det å se noe fra andres perspektiver og forstå vedkommende. I læreplanen for norskfaget, som vil bli utbrodert i neste kapittel, heter det også at elevene skal stimuleres til å tenke kritisk gjennom å lære seg å håndtere uenigheter gjennom refleksjon, dialog og diskusjon, samt med kritisk arbeid av ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 3). I dialogen får elevene mulighet til å drøfte moral og etikk med tilhørende utfordringer, samt komplekse naturvitenskapelige temaer der en må bruke empiri og logikk. Ved å diskutere i et fellesskap, skapes det over tid et rom hvor elevene kan tolke, vurdere og evaluere andres perspektiver, bygge videre på dem, utfordre dem. I forlengelsen av dette vil også eleven selv oppleve å bli utfordret av andre (Ferguson & Krangle, 2020, p. 198). Strandberg og Manger (2014, p. 84) understreker at hvis klasseromsdialogen skal være av god kvalitet, må også elevene tørre å bidra. Da er det viktig å skape et trygt rom, et uenighetsfellesskap, hvor elevene må få stille spørsmålene de har ved andres meninger og perspektiver, samt dele om sine tvil og uenigheter.

Slike utforskende dialoger, hvor det er rom for elevene å ytre sine tanker, uenigheter og spørsmål, støttes også opp under av utdanningsfilosofen John Dewey. Han mente elever måtte få muligheten til å arbeide med og utforske problemstillinger selv (1910, p. 65). En av skolens svakheter er at elever får presentert både svar og løsning, og så skal videre arbeid finne sted i forlengelsen av det. Dewey hevder elever må få utforske problemstillingene på sine egne premisser. Dette vil gjøre elevene både mer motivert og interessert i prosessen (1910, p. 42). Elevene vil da bare finne svaret de vet læreren vil ha (1910, p. 50), og dermed ikke lære seg å tenke selvstendig eller kritisk siden de alltid får presentert løsningen. Dette støttes også opp under av Lim (2015) og Børhaug og Christophersen (2012). Det er vesentlig at elevene finner ut hvorfor ting er som de er og hvorfor de tror på det de tror på sine egne måter. Dette gjerne i samråd med sine medelever. I tråd med Dewey (1910), tenker også Ennis (2011, p. 1) det er viktig at elevene finner det hensiktsmessig og meningsfullt å gjennomføre ei handling. Hvis elevene ikke opplever det som meningsfullt å gjøre noe, mister de interessen. For å oppleve noe som meningsfullt, mener Ennis' at en må sette seg inn i konteksten. Dette skjer gjennom å søke informasjon og kunnskap, og etablere seg et empirisk grunnlag før en setter i gang med noe. I problemløsningsprosessen er det her viktig at elevene tør og klarer å stille spørsmål, dele sine tanker og inngå kompromisser ved uenighet viktig. Det sistnevnte vil forutsette at de ulike perspektivene i uenighetsfellesskapet deles og at elevene vil komme til enighet. For å kunne forstå andre sine synspunkter og meninger, stille kritiske spørsmål og identifisere

sammenhenger i samfunnet rundt seg, er det avgjørende å få innblikk i ulike perspektiver ved en sak (Jøsok & Elvebakk, 2019, p. 59).

Evnen til perspektivtaking er et gjennomgående element. I skolens mandat er perspektivmangfold noe som skal respekteres og anerkjennes (Meld. St. 28 (2015-2016), p. 23), og evne til refleksjon og kunne tenke kritisk innebærer det å kunne se ting fra flere sider (p. 29). I neste kapittel vil jeg vise at også norskfaget legger til rette for dette. Vygotskys samspill og sosiale kompetanse vil inkludere uenighet, meningsbrytning og perspektivtaking, som både Iversen, Lim og Børhaug og Christophersen trakk fram. Videre mener også Ennis og Lim at perspektivrikdom er ei forutsetning for å kunne tenke kritisk.

2.3 Spørsmålsstilling

En del av det å tenke kritisk, er å stille spørsmål til det du leser og hører. Greek mener dette vil være en effektiv måte for å holde oppmerksomheten rettet mot teksten eller ytringa, og for å bevisstgjøre deg selv om du faktisk forstår det som leses eller høres (2014, p. 19). Som jeg tidligere var inne på, knytter også Ennis (2011, p. 1) sammen spørsmålsstilling og kritisk tenkning. Han mener spørsmålsforståelse er en del av de kritiske tenkeferdighetene, og dermed vil en kritisk tenker blant annet stille spørsmål ved ulike forhold. Hva han legger i spørsmålsforståelse er evnen til å (2011, p. 2):

- gjenkjenne og formulere spørsmål selv
- vurdere mulige svar til eget og andres spørsmål
- forstå omgivelsens påvirkning på spørsmålet
- stille og svare oppklarings- og utfordringsspørsmål

For å tydeliggjøre det sistnevnte punktet her, gir han noen eksempler på spørsmål som kan stilles. Her nevner han blant annet *what would be an example?* og *what would not be an example (though close to being one)* (p. 2), men hvor grensa går mellom hva som er oppklaringsspørsmål og hva som er utfordringsspørsmål, definerer han ikke.

Også Lim (2015, pp. 15-17) understreker viktigheten av å stille spørsmål. Han anser det som avgjørende at elever behersker det å problematisere og stille spørsmål ved det som konstituerer samfunnet og tenkningen. Elever skal kunne stille seg kritisk til informasjonen de får og stille spørsmål. Lim snakker her om *issues discussion*; det er viktig å skape rom for å stille spørsmål i klasserommet. Dette kan sammenlignes med Iversens (2014)

uenighetsfellesskap, hvor et åpent klasserom med mulighet for å stille spørsmål ved hverandres ytringer, perspektiver og holdninger, er essensielt. Lim setter også spørsmålstilling i sammenheng med perspektivforståelse (2015, p. 16). Evnen til å stille gode spørsmål vil kulminere i utfyllende svar, og dette vil gi eleven som spørsmålsstiller innsikt i andres perspektiver. «Gode spørsmål» definerer Ennis som oppklarings- og utfordringsspørsmål (2011, p. 2), mens Case (2005, p. 5) refererer til *powerful questions*. Disse spørsmålene vil gi godt med informasjon, være spesielt formulert til en person eller om et forhold, de vil ikke kunne besvares med et ja eller nei, og dermed noe utfordrende å svare på (2005, p. 5). Både Dewey og Lim (2015) lager en sammenheng mellom spørsmålstilling og perspektivforståelse. Elever må jobbe med utfordringer på egne premisser og å stille spørsmålene de selv ønsker å stille (Dewey, 1910; Lipman, 2003, p. 35). Det å stille spørsmål er også en arbeidsmåte for å kunne se noe fra ulike perspektiver. *Hvorfor er det slik og ikke slik? Hva er et eksempel på dette? Hvorfor mener du det? Kan du forklare det annerledes?* Greek (2014, p. 6) hevder at det å stille spørsmål er en del av det å være kritisk, og ved å stille spørsmål og motta svar, videreutvikles kunnskapen din og du får ny. Spørsmål er også viktige for å se og forstå maktperspektivet – ikke bare det i samfunnet, men også makten språket bringer med seg. Dette gjennom muligheten til å påvirke, overtale eller såre andre.

Dewey hevder også at elevene får utforsket forholdene selv hvis de får stille spørsmål. I boka hans, *How We Think*, etablerer Dewey et skille mellom to former for tenkning; ikke-reflekterende tenkning og reflekterende tenkning. Den første formen for tenkning skjer ved at en aksepterer informasjonen en møter uten å vurdere den og slutter forhastede konklusjoner som følge av det (1910. pp. 2-5). Han beskriver “reflekterende tenkning” som en form for *active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form for knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends* (1910, p. 6). Det sistnevnte kan dermed identifiseres ved at tenkeren retter blikket mot mulige årsaker og mulige konsekvenser, og det gjennom å stille spørsmål ved etablerte forhold. Dermed kan reflekterende tenkning defineres som at en aktivt og kontinuerlig reflekterer over påstander og sannheter, vurderer beleggene for disse og hvilke konsekvenser de bringer med seg. For Dewey kan det virke som at hensikten med den reflekterende tenkningen er å kunne ta gjennomtenkte valg basert på den informasjonen en kan innhente gjennom å se på årsak-virkning, stille spørsmål ved etablerte forhold og være aktiv søkende etter svar på spørsmålene en stiller.

På bakgrunn av disse teoriene kan jeg konkludere med at det er viktig å konstruere et godt klassemiljø, slik at spørrekulturen kan blomstre. Det å stille spørsmål ved forhold og ytringer, er en sentral del av uenighetsfellesskapet, men det åpner også opp for reflekterende aktiviteter. Være seg bevisst egen tenkning og hva en selv forstår ikke forstår er en del av læringsprosessen som omfavner metakognisjon (Strandberg & Manger, 2014, p. 110). Det skal altså ikke bare stilles spørsmål ved ytringer og etablerte forhold, men elevene skal også stille spørsmål ved egen læring og egne tanker.

De store spørsmålene, som inkluderer oppklarings- og utfordringsspørsmål, må elevene trenes opp til å stille (Ferrer, 2019, p. 114). Greek (2014, p. 22) støtter også opp under dette. Hun sier at gjennom å lære seg å stille spørsmål ved hvorfor noen mener det de gjør og ved hvordan utsagnene begrunnes, vil elevene kunne vurdere og bedømme hvor overbevisende personen er. Dette er også en del av kildevurdering (2014, p. 22), og handler også om være bevist på en persons etos, om jeg vil gå nærmere innpå senere.

2.4 Argumentasjon

Kunnskap om argumentasjon er viktig for å kunne forstå den og selv beherske å argumentere når vi skal ta avgjørelser om noe og vurdere egne og andres meninger (Ryen et al., 2019). Argumentasjon handler også om å kunne påvirke og er et svært sentralt element i all språklig kommunikasjon (Breivega, 2020, p. 177). I faglig sammenheng anses argumentasjon som en logisk rekke av empiriske forklaringer som underbygger ei ytring, men med formål å overbevise en motpart (Greek et al., 2014, p. 20). Argumentasjon brukes for å avklare eller oppklare en bestemt situasjon eller posisjon, overtale eller overbevise andre, løse et problem eller komme fram til enighet, skape og befeste egen identitet. Dette betyr at argumentasjon ikke bare handler om å vinne eller tape, men også om å komme fram til kompromisser eller andre former for enighet, og fremme reflektert og kritisk tenkning (Igland & Sundby, 2012, p. 124). Selv om begrepet «argument» ofte kan assosieres med noe negativt eller som et element i «kampen» om å overtale noen andre (Andriessen & Baker, 2014, p. 439; Igland & Sundby, 2012, p. 125), har begrepet heller en mer positiv og fruktbar verdi i utdanningssammenhengen i henhold til OCED-rapporten *Education at Glace 2016* (gjengitt i Ferguson & Krangle, 2020, p. 196). Begrepet brukes her i sammenheng med «påstand» som videre støttes av årsak og bevis. Motargumenter har også en sentral plass her, både det å gi og motta, da det å formulere, forstå og analysere andres oppfatninger og perspektiver er viktige deler av

argumentasjonsforståelse. Ferguson og Krange (2020, p. 195) definerer argumentforståelse som evnen til å kunne innta et metaperspektiv og vurdere nøye og kritisk andres og egen tenkning.

Også Ennis (2011) drar fram argumentforståelse som et element ved kritisk tenkning. Her vektlegges argumentanalyse, hvor analyse, vurdering og forståelse av et arguments oppbygging er i fokus. Argumentanalysen deler Ennis (p. 2) opp i seks punkter

- 1) *Identify conclusions*
- 2) *Identify reasons or premises*
- 3) *Ascribe or identify simple assumptions*
- 4) *Identify and handle irrelevance*
- 5) *See the structure of an argument*
- 6) *Summarize*

Analysemodellen begynner med å gjenkjenne konklusjonen (1) – hva er det argumentet skal oppnå? Hva argumenterer vi for? 2) omhandler formål. Hvorfor er det nødvendig å argumentere? Hvilke premisser ligger til grunn for denne argumentasjonen? Forstår mottakeren dette argumentet? 3) og 4) tar for seg antakelser og relevans. Hva er antakelser og hva er fakta her? Er dette relevant for argumentet? Videre er det argumentets struktur (5) – hvordan er det bygd opp? 6) handler om å se alle de forannevnte punktene i sammenheng og vurdere argumentet i sin helhet basert på dette. Dette samsvarer også med Kühns tanke om viktigheten av å forstå et arguments oppbygging (Andriessen & Baker, 2014, p. 439) når en selv skal argumentere. Videre kan dette også knyttes til Lims (2015, p. 8) teori om koblingen mellom argumentanalyse og kritisk tenkning. Argumentet må være gjennomtenkt og veloverveid.

Igland og Sundby (2012, p. 124) deler dette synet, og mener at et argument må være gjennomtenkt og være godt begrunnet. Et argument uten begrunnelse kvalifiserer ikke til betegnelsen «argument», men er heller å definere som en påstand. Derfor er det viktig å tenke gjennom argumentet. Hva ønsker en å oppnå med argumentet? Hvordan skal det argumenteres slik at mottaker forstår? Er argumentene forankret i fakta eller antakelser? Er argumentet relevant? Argumentet må være tydelig og forståelig. Er argumentet godt? Hvis nei, da må det bearbeides. Hvis ja – argumenter!

Andriessen og Baker (2014, p. 439) nevner en form for *collaborative argumentation* (samarbeidende argumentasjon). Utgangspunktet er ikke nødvendigvis motstridende interesser og meninger, men heller en situasjon hvor en jobber sammen for å utvikle og løse et problem. Dette kan ses i sammenheng med Igland og Sundbys (2012) tanke om at argumentasjon handler ikke bare om å vinne, men om å komme til enighet om noe. Deltakerne i argumentasjonen har de samme verdiene eller ønsker å nå det samme målet. En slik form for argumentasjon kan hjelpe elever til å tenke mer kritisk og selvstendig rundt problemer, poengter Andriessen og Baker (2014, p. 439). Dette kan ses i sammenheng med Deweys (1910) ønske om elever som får jobbe selvstendig og på egne premisser. Dette fordrer dog evnen til å komme seg ut av den tradisjonelle fella «snakke i affekt», som Andriessen, Baker og Järvelä (gjengitt i Andriessen & Baker, 2014, p. 439) viser til. De uttrykker at kunsten å skille mellom fornuft og følelser kan være utfordrende for alle og enhver.

Tradisjonelle argumentasjonsteoristudier ser på det grammatiske og monologiske ved argumentasjonsbegrepet, som produksjon, analyse og evaluering av argumentasjon. Med grammatisk og monologisk siktes det til tradisjonen hvor man vurderer argumentet etter *hvordan* det blir formidlet gjennom språk og oppbygging. Hensikt er her å utvikle kriterier for å kunne vurdere et argument etter ordlyden. Nyere argumentasjonsteori ser på det dialogiske aspektet ved det. Denne tradisjonen setter søkelyset på *hva* som blir formidlet. Det å argumentere forutsetter også en form for samarbeid, ifølge Andriessen og Baker (2014, pp. 440-441). Du er i stor grad avhengig av en motpart for å kunne argumentere, og dermed kan det være med på å utvikle sosial bevissthet samt samarbeidsevne, noe som kan tolkes som det Vygotsky kaller for sosial kompetanse. Mennesker befinner seg også i ulike grupper, eller roller, som i hjemmet, med venner eller på jobb. Disse ulike sosiale sammenhengene har ofte egne former for argumentasjon (Andriessen & Baker, 2014, p. 440) som forutsetter evnen til å omstille seg. Argumentasjonen som finner sted i vennegjengen om hvilke regler som skal gjelde i leken, og argumentasjonen overfor læreren om hvorfor anmerkningen burde annulleres, føres på ulike måter. Dette vil da ta hensyn til både mottaker og hensikt.

For norskfaget vil arbeid med argumentasjon knyttes til flere aspekter. Igland og Sundby (2012, p. 123) vektlegger forankringen av argumentasjonsarbeidet i skolens demokratiske dannelsingsoppdrag. Breivega (2020, p. 177) uttrykker at argumentasjon også blir sett på som en del av fundamentet i ytringskulturen, samt ei forutsetning for demokratiet. I norskfaget er

opplæring i muntlig og skriftlig argumentasjon helt nødvendig i det demokratiske dannelsingsoppdraget (Igland & Sundby, 2012, p. 126) – både når det kommer til å fremme kritisk og reflekterende tenkning, men også det å kunne gjøre seg opp egne meninger, samt se andres perspektiver. Dersom skolen skal lykkes med det demokratiske dannelsingsoppdraget, må skolen også legge vekt på oppøving i begrepsforståelse, systematisk og logisk tenkning, og muligheten til å utvikle egen evne for tvil og kritisk tenkning (2012, p. 126). Med LK20 kommer dette til uttrykk gjennom kjerneelementene, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, som jeg vil se nærmere på i neste kapittel (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 2). Igland og Sundby (2012) understreker at det er viktig at undervisningen må fungere slik at elevene blir bevisste på argumentasjonens ulike funksjoner og formål, og dermed også vite hvordan de på best mulig måte kan bruke argumentene selv i ulike situasjoner, som eksempelvis i en debatt. Elevene må bli utfordret på kunnskaps- og verdigrunnet de selv står for å bli engasjert (Dewey, 1910; Igland & Sundby, 2012; Lim, 2015), og samtidig få opplæring i å håndtere andres virkelighetsforståelser på en tolerant og saklig måte (Igland & Sundby, 2012, p. 128).

Igland og Sundby (2012, p. 123) poengterer også at argumentasjon er en kompleks aktivitet som skolen må ta ansvar for å oppøve og stimulere. Det er viktig at elever får mulighet til å kunne argumentere i skolen, men de trenger også kunnskaper om *hvordan* argumentene skal presenteres med belegg (Eide, 2017, pp. 54-55). Argumenter er som oftest bygd opp av et problem og deretter ei løsning presentert med begrunnelser (Skovholt & Veum, 2014, p. 115). Manglende kunnskap om argumentasjon kan resultere i det som blir kalt for «bullshit-holdninger», hvor argumentasjonen kun fremmer egne synspunkt og holdninger (Eide, 2017, p. 53; Hellesnes, 2010, p. 23). Med Igland og Sundbys (2014) definisjon av hva som gjør et argument til et argument liggende til grunn, vil en slik bullshit-uttalelse kategoriseres som en påstand – ikke et argument. Derfor er igjen viktig at elevene oppøves i å argumentere, og får reflektere og vurdere over kvaliteten (Eide, 2017, p. 55). Dette samsvarer med Ennis' (2011) punkter om argumentasjonsanalyse, og handler i stor grad om selvrefleksjon, metakognisjon og kritisk tenkning.

2.5 Kildevurdering

I overordna del av læreplanen heter det at *elever skal kunne vurdere ulike kilder*. Kildekritikk er et begrep som ofte blir anvendt i undervisning om kilder (Jøsok & Elvebakk, 2019, p. 51). I

dagens samfunn bruker også flere og flere digitale kilder som grunnlag for informasjonssøk og -innhenting (Ferrer et al., 2019; Miller, 2014; NOU 2015:8, 2015). Maagerø (2014, p. 52) definerer kildekritikkompentansen som evnen til å forstå og reflektere kritisk over informasjonen som blir gitt i digitale medier, vurdere avsenderen og hvilket formål sender har med informasjonen. Informasjonen vil ikke bare være etablerte teorier, men også nyhetsinformasjon. I dag blir det i større grad enn tidligere tatt i bruk «utradisjonelle» plattformer som nyhetskilder (Medietilsynet, 2020, 30. september), deriblant TikTok, Twitter, Instagram, Snapchat og Youtube. Behovet for at elever er kildebevisste og kildekritiske blir dermed større i møte med disse plattformene, hvor de kan bli eksponert for et mindre filtrert nettverk av fake news, propaganda, salgsvarer og bilder.

Kildevurdering er viktig for selvstendig vurdering og refleksjon, samt å danne seg en orienteringsstrategi i informasjonsoverfloden i dagens samfunn. Men hvordan skal dette gjøres? Ferguson og Krangle (2020, p. 196) tar i bruk begrepet strategisk kildevurdering, som omhandler leserens evne for å registrere og vurdere kildeinformasjon. Dette kan for eksempel være avsender, mottaker, kildeformatet og publiseringsdato. I Fagfornyelsens læreplan for norsk finnes også kompetansemål direkte knyttet til dette, som blant annet;

- Orienter seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster (*kompetansemål etter 7. trinn, Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 27*)

Til sammenligning finnes et lignende kompetansemål i LK06;

- Velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler (*kompetansemål etter 7. trinn, Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 34*)

I kompetansemålet fra LK06 nevnes kun bruk og vurdering av informasjon, men ingen ting om vurdering av kilden i seg selv. Dette er det nytt i LK20, og som også er med på å gjenspeile hva som er viktig å gjøre i møte med kilder i dag.

Av kompetansemålene over kan forstås at det lenge har vært fokus på bruk av kilder. Med den teknologiske utviklingen og internett som allemannseie (Rossen et al., 2022, 14. januar) i løpet av siste halvdel av 1990-tallet, har de digitale kildene blitt mer og mer aktuelle. Ifølge Ferguson og Krangle (2020, p. 196) bruker elevene i større grad internett enn fysisk litteratur når de skal elever innhente informasjon til skolearbeid. Ferguson og Krangle viser videre til Brante og Strømsø (2018) som hevder at de elever som faktisk er bevisste på kildeinformasjonen og bruker den kontinuerlig i sin evaluering av informasjonen, får et bedre

læringsutbytte enn de som ikke behersker det. Videre sier Brante og Strømsø at det imidlertid er få elever som faktisk tar i bruk kildeinformasjonen. Elevene bruker informasjonen stort sett kun når de bedt om det (Ferguson & Krangle, 2020, pp. 196-197). I forlengelsen av det, er det interessant å se på Blikstad-Balas og Foldvik, som henviser til både internasjonale og nasjonale studier som viser at elevene ikke tar i bruk kilder med mindre de blir oppfordret (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, p. 30). Her kan det være relevant å stille spørsmål ved graden av kritisk tenkning. Hvis elevene blir eksplisitt bedt om å bruke kildeinformasjonen, er de da kritiske tenkere? Elevenes selvstendige tenkning ville ikke inkludert å ta i bruk kildeinformasjonen. Det er likevel mulig å svare ja på dette spørsmålet, da kritisk tenkning er noe som må oppøves (Børhaug & Christophersen, 2012; Greek et al., 2014; Meld. St. 28 (2015-2016)) og stimuleres over tid. Dermed kan beskjeden om å bruke kildeinformasjonen fungere som en form for modellering og aktivt være med på å stimulere og støtte eleven med å etablere gode (kritiske) tenkevaner.

Bråte, Ferguson, Strømsø og Anmarkrud (2014) har sett på en studie innenfor bruk av kildeinformasjon, og konkluderer med at det burde være konkrete arbeidsoppgaver knyttet til både argumentasjon og kritisk kildevurdering. Denne eksplisitte arbeidsmåten å jobbe på, støtter også Fisher (2001) opp under, som jeg vil se nærmere på i neste delkapittel. Han ser på kritisk tenkning som en egen disiplin som må undervises direkte og eksplisitt i. Kritisk tenkning er en ferdighet som kan generaliseres og brukes i flere fag og sammenhenger, hevder Fisher (2001). Dette er ikke så veldig ulikt Ferguson og Krangle (2020) som snakker om de kritiske ferdighetene argumentasjon og kildeforståelse, og at det burde undervises direkte i dem. Argumentasjon og kildeforståelse kan i lys av disse to, forstås som generiske ferdigheter som kan brukes i alle omstendigheter.

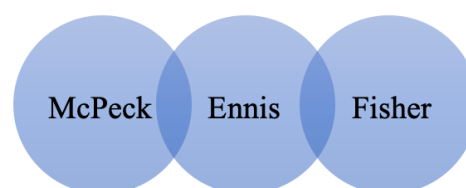
I utredningen *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, pp. 26-29), er evnen til å vurdere kilder satt i sammenheng med den digitale kompetansen, samt lese- og skrivekompetansen. Der står det formulert at kritisk tenkning vil i stor grad framover innebære evnen til å kunne vurdere informasjon innhentet gjennom digitale medier, sammenholde informasjon fra ulike kilder og vurdere informasjonen kritisk. Utredningen slår fast at fremveksten av de digitale kommunikasjonsverktøyene og sosiale medier har økt skriftligheten i samfunnet. Derfor er det viktig å forholde seg kritisk til kildene, spesielt i et samfunn hvor videreformidling og reproduksjon av informasjon skjer hyppig. Å ta i bruk

digitale medier og gjøre kritiske vurderinger er en sentral del av kritisk tenkning, men også av de grunnleggende ferdighetene som er fastsatt i læreplanen.

2.6 Tenkeferdighet og innhold

Kritisk tenkning kan forstås som en holdning og del ferdigheter som kan føre til ei handling. Gjennom faglitteraturen er det også mulig å se på kritisk tenkning i skolen gjennom to ulike perspektiver. Det første perspektivet presenterer tenkeferdighetene som ferdigheter en kan lære seg, og anvende, uavhengig faginnholdet. Ved dette perspektivet finner vi navn som Alec Fisher. Fisher mener kritisk tenkning burde undervises i eksplisitt og direkte, som en egen disiplin (2001, p. 1). Dette fordi at tenkeferdighetene som benyttes når en tenker kritisk, er overførbare og ikke låst til et tema. Eksempelvis så nevner både Ennis (2011) og Case (2005) evnen til å løse problemer, analysere, være kildekritisk og kunne mestre konsekvenstenkning. Disse ferdighetene er mulig å kunne overføre til andre disipliner og tema. Fisher anser tenkeferdighetene som avgjørende for å kunne beherske den kritiske tenkningen, og at disse ferdighetene også utgjør grunnlaget for vitenskapelig tenkning (Ferrer et al., 2019, p. 14). Fisher (2001, p. 8) mener det kan innebære å identifisere og vurdere begrunnelser og påstander, vurdere troverdigheten til en kilde eller ei ytring, og vurdere og formulere argumenter. Han mener også at det å analysere, vurdere og formulere forklaringer, samt å analysere, vurdere og ta avgjørelser inngår i dette. Fishers punkter har flere fellestrekk ved tenkeferdighetene Ennis (2011) og Case (2005) nevner. Vi ser at det er flere elementer som går igjen hos teoretikerne. Flere trekker fram evnen til å vurdere, analysere og reflektere, og knytter disse verbene opp mot kritisk tenkning.

John McPeck legger fram et annet perspektiv på forholdet mellom kritisk tenkning og innhold. Han mener det *ikke* er mulig å skille tenkeferdighetene fra det faglige innholdet (1990, p. 19), og dermed heller ikke rom for å generalisere ferdighetene på tvers av fagdisipliner. Tenkning vil alltid være tilknyttet temaet som forskes på. For å kunne tenke *om* noe, så må vi også tenke *på* noe (p. 20), og hvis ferdighetene skal anses som overførbare og generiske, vil de bli for generelle for å kunne brukes til et konkret faglig innhold. McPeck (1990) og Fisher (2001) befinner seg dermed på hver sin motpol, mens Ennis (2011) inntar en posisjon mellom disse (se figur 1). Hvor McPeck mener det ikke er mulig å skille faglig innhold og kritisk tenkning, mener Fisher at de kritiske tenkeferdighetene er generiske og kan overføres. Ennis på sin side mener



Figur 1 Relasjonsfigur mellom McPeck, Ennis og Fisher

det er mulig å overføre tenkeferdighetene, og at det er noe som forventes i skolen. Kunnskapene og ferdighetene man tilegner seg i fagene skal kunne tas i bruk senere i livet. Han understreker likevel at dette er noe som må gjøres med veiledning fra læreren. Elevene selv, uten veiledning, ville ikke mestre dette selv (2011).

I Ludvigsen-utvalgets utredning hevdes det at metodene og tenkemåtene som tilhører faget er sentrale for arbeid med innhold, og må inkludere evnen til å kunne tenke kritisk og være problemløsende (NOU 2015:8, p. 9). Dette kan tolkes som at utvalget anser kritisk tenkning og faginnhold som noe som fungerer sammen, i en form for symbiose.

Flere av de utfordringene vi må forholde oss til i hverdagen, forutsetter ikke logikkunnskap, men heller evnen til å vurdere komplekse saksforhold (Ferrer et al., 2019, p. 15). Her blir da fagkunnskap avgjørende. Patricia Alexander støtter også oppunder dette. Gjennom egen forskning har Alexander (2005, p. 413) kommet fram til ulike punkter som er relevant for leseutviklinga. Ett av disse punktene omfavner kjennskap til språk og kontekst som avgjørende element for å forstå hva en leser. Dette kan tolkes dithen at lesingen må knyttes til en kontekst for å ha en læringsverdi. Dette kan kjennes igjen i McPecks tanke om at (kritisk) tenkning alltid må knyttes opp mot et tema – en kontekst. Det må knyttes opp mot noe da vi må alltid tenke *på* noe for å kunne tenke *om* noe. Evnen til å tolke samt vurdere troverdigheten ved informasjon, kunnskap eller sannheter er en viktig ferdighet innenfor kritisk tenkning (Wetlesen & Eie, 2019, p. 96), og det forutsettes at det er gitt informasjon eller sannhet om noe som kan tenkes rundt. Som et resultat av dette, advarer McPeck mot Fishers tanke om kritisk tenkning som en selvstendig disiplin med formål om å utvikle generelle tenkeferdigheter innenfor kritisk tenkning.

Et interessant spørsmål å stille her er ved kontekstbruken. McPeck (1990) og Lim (2015) hevder at for å kunne tenke kritisk, må elevene og tenkningen kobles opp mot et tema. Det kan være vanskelig å stadfeste om den kritiske tenkninga springer ut fra faginnholdet og temaet – eller om det er fra tenkeferdighetenes instrumentelle og generaliserende funksjon. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen vil være kontrastene. Må det ene utelukke det andre? De kritiske tenkeferdighetene kan være overførbare og hvis elevene behersker dem godt, må de kunne få maksimalt utbytte av temaet de jobber med. I skolesystemet lærer vi til stadighet noe i et fag som kan overføres til et annet, men ofte må det modifiseres for å passe til den nye. Hvis elevene har fått eksplisitt og direkte undervisning i argumentanalyse,

hvordan bygge opp et argument og hvordan formulere det med tilhørende begrunnelser, vil elevene være bedre rustet til å skrive en argumenterende tekst. Eksempelvis i norskfaget om hvilket skriftspråk Norge burde anvende, eller i KRLE om hvorfor det er viktig at en skal få tro på det en vil.

Det skal også være mulig å kombinere disse to perspektivene. Børhaug og Christophersen (2012, p. 9) tydeliggjør at kompetanse innen fagdisiplinen er avgjørende for å kunne problematisere og stille spørsmål. Forholdet mellom tenkeferdigheter og innhold blir sett på som gjensidig. Det er vanskelig å ta i bruk tenkeferdighetene hvis du ikke har noe å tenke rundt, parallelt med at tenkeferdighetene kan brukes ved flere disipliner. Med dette menes det at elevene må inneha en kompetanse som gjør dem i stand til å påvirke og endre de forholdene som elevene selv skal gjøre kritiske vurderinger av. Her blir igjen perspektivmangold viktig og muligheten for å problematisere, diskutere og samtale om tema blir sentralt i klasserommet. Dette er med på å underbygge Iversens (2014) uenighetsfellesskap, hvor det er mulig å tolke det slik at tenkeferdighetene og faginnholdet forutsetter at det er *rom* for å jobbe med problemstillinger på den måten. Også Lim (2015, p. 17) understreker et viktig aspekt, som er at må elevene forstå problemstillinga, og for å gjøre dette er det viktig å aktualisere tema for dem slik at de kan identifisere seg med det. Som lærer er det da naturlig å benytte seg av problemstillinger eller forhold relevant for faget, som igjen viser til den gjensidige dynamikken mellom kritisk tenkning og faginnholdet.

Case (2005, p. 3) viker litt i fra synet på kritisk tenkning som en *tenkeferdighet*. Han mener at den kritiske tenkningen heller burde forstås som en *kvalitet*, eller kvaliteter, ved tenkningen. Evnen til å stille de store spørsmålene, mener han kan ses på som en av kvalitetene ved tenkningen. Videre understreker han viktigheten av at lærere klarer å engasjere, oppfordre og stimulere elevene til å tenke kritisk uavhengig av hvilken oppgave det er, forutsatt at oppgaven gir rom for det. Greek (2014, pp. 26-27) deler Case sin tanke, og anser heller kritisk tenkning som en prosess enn en ferdighet hvor det handler om *hva* du tenker over. Kritisk tenkning blir hos henne definert som en variant av å tenke, forstå og uttrykke seg på. Det er også like viktig å være kritisk til seg selv, som til andre. Din egen tenkning og tolkning må også være gjenstand for refleksjon og vurdering. Dette gjør at kritisk tenkning ikke kan fungere som en ferdighet, men som en omfattende prosess.

3 Kritisk tenkning inn i skolen

Kritisk tenkning har ikke alltid vært noe norsk skole og utdanning har strebet etter (Greek et al., 2014, p. 6). Før midten av 1970-tallet, var det å gjengi etablert kunnskap viktigere enn å tenke kritisk. I dag er det derimot blitt stort fokus på kritisk tenkning som en nødvendig ferdighet for samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, p. 31; Ferguson & Krangle, 2020, p. 194; Greek et al., 2014, p. 6). Publiseringer, fra blant annet Stortingsmeldinger, NOU og Utdanningsdirektoratet, viser til behovet for å få kritisk tenkning inn i skolen og omtaler det som en nødvendig evne for framtida. Samfunnsutviklinga stiller store krav og i sluttrapporten *Fremtidens skole – fornyelser av fag og kompetanser* legges det fram at utviklingstrekkene tyder på at tida framover vil bli prega av hurtige omveltninger, teknologi- og kunnskapsutvikling samt store samfunnsutfordringer, men også utviklingsmuligheter (NOU 2015:8, p. 20). Den enorme informasjonstilgangen og det stadige møtet med ufiltrerte informasjonskanaler, eksempelvis gjennom sosiale medier, gjør at det er viktig for elever å beherske kompleks informasjon og vurdere den kritisk (Ferrer et al., 2019, p. 11; NOU 2015:8, p. 20). I stortingsmelding 28 ((2015-2016) p. 11) heter det at sentrale kompetanser for det 21. århundret som elever må inneha, er evnen til å tenke kritisk, løse utfordringer og samarbeide.

«Kunnskap er ikke statisk, noe som er gitt en gang for alle (...). Tvert imot, kunnskap er i stadig endring og fornyelse» uttrykte professor May Britt Postholm (2009, p. 19). Dette gjenspeiles både i de fornyende styringsdokumentene og i vår nye læreplan. Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig, og stimulere elevene til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg (Meld. St. 28 (2015-2016), p. 21). Videre vil også kunnskap om samfunnet og verden rundt oss gi innsikt i ulike perspektiver og grunnlag for kritisk refleksjon. For å kunne manøvrere seg i og forstå et samfunn stadig i endring og ta nøye gjennomtenkte valg, er kritisk vurderingsevne et viktig verktøy (NOU 2015:8, p. 21). Det regjeringsoppnevnte Ludvigsen-utvalget (2015, p. 22) presenterer noen kompetanseområder de anser som sentrale i framtidens skolehverdag. Det siste av disse områdene heter *å kunne utforske og skape*, hvor kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er viktige stikkord. De to sistnevnte begrepene knyttes ofte opp mot hverandre og tar utgangspunkt i å kunne resonnerer, analysere og identifisere relevante spørsmål, og mestre relevante strategier for ulike problemløsninger. Utvalget setter det også i sammenheng med å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder, i tillegg til evnen til å ta rasjonelle valg og

beslutninger (2015, p. 33). Også her kommer det fram at begrepet *kritisk tenkning* rommer mye. Det er likevel viktig å bemerke at flere av de forannevnte elementene er å finne i flere av teoretikernes forståelse av hva kritisk tenkning er.

Med stortingsmelding 28 ble det også presentert et nytt kompetansebegrep, som jeg tidligere var inne på. Her heter det at *forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* nå er bakt inn i begrepet kompetanse ((2015-2016) p. 28). Dette forsvares med at kompetanse er mer enn bare å utføre ulike handlinger. Kompetanse skal også omhandle det å *forstå* det en har lært, reflektere over det en selv gjør mens en gjør det og kunne gjennomføre vurderinger av kritisk og etisk karakter (p. 29). Dette skal være bakgrunnen for at forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning er blitt innlemmet i det nye definisjonsinnholdet. Her har de også valgt å legge til hva de legger i uttrykkene *evne til refleksjon og kritisk tenkning*, og det forklares som å kunne se noe fra flere sider og vurdere påstander, argumentasjon og handlingsvalg (p. 29). Det kan også her være interessant å nevne at Kompetansebehovsutvalget velger å bruke begrepet kompetanse som en samlebetegnelse for kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier (NOU 2018:2, p. 15). Det er dog ikke denne innholdsdefinisjonen som blir brukt for kompetansebegrepet i LK20.

Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) legger også inn ei bestilling for kritisk tenkning i skolen. Det bes her om at elever (og lærlinger) skal *lære* å tenke kritisk. Dermed lå det klare føringer og bestillinger for kritisk tenkning som del av den nye læreplanen.

Likevel, skolen har noen bestillinger som kan tolkes å være til dels motstridende. Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i formålsparagrafen, og de verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon, og skal fremme demokratiet, likestilling og likeverd. Balansen mellom å lære elevene å tenke kritisk parallelt med å fremme demokratiet, likestillingen og likeverdet virker diffus. Å ha et kritisk blikk på noe en selv oppfatter som riktig eller er i tråd med egne verdier og holdninger, kan være utfordrende. Språkviteren Hilary Janks (2010, p. 71) uttrykker at det alltid er enklere å ha et kritisk blikk på noe en er uenig i, enn enig i. Derfor er det viktig å huske på at elevene ikke skal oppfordres til å stille seg kritisk til innholdet i de forannevnte verdiene, men heller kunne identifisere trusler mot disse (Ferrer et al., 2019, p. 14). Dermed kan det være gunstig å se på mulige svakheter og sårbarheter rundt verdiene. Det står også uttrykt i stortingsmelding 28 ((2015-2016), p. 22) at for å kunne se en sak fra flere sider og tenke kritisk kreves det oppøvelse.

3.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Overordna del av læreplanen ble fastsatt allerede i 2017 ved kongelig resolusjon. Det betyr at mens læreplan for fag var under revidering og tidvis ute på høring, visste vi allerede hvordan LK06s erstatning av *generell del* skulle se ut og hva den brakte med seg. De syv idealmenneskene som *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997* la fram og som ble videreført i LK06, er tilsynelatende byttet ut med *opplæringens verdigrunnlag* som skal fungere som skolens grunnmur (Kunnskapsdepartementet, 2017, pp. 8-12). Her kommer kritisk tenkning til uttrykk ved flere anledninger, slik jeg har definert begrepet på bakgrunn av teorien. Elevene skal blant annet

- sørge for at menneskeverdet blir ivaretatt samt reflektere over hvordan en kan forhindre krenkelse av menneskeverdet
- få innsikt i ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser
- stimuleres til å stille spørsmål og utforske
- utvikle evnen til å uttrykke seg på ulike måter
- utvikle bevissthet rundt ulike perspektiv og være deltakende i beslutningsprosesser

Det er tydelig at evnen til å tenke kritisk etter Ludvigsen-utvalgets definisjon, som innebærer resonnering, analysering, spørsmålstilling, reflektering og vurdering (av blant annet påstander, argumenter, kilder, valg og beslutninger) og problemløsning (NOU 2015:8, p. 33), blir representert. Basert på teoridelen tolket jeg det slik at en sentral del av det å tenke kritisk var å stille spørsmål, utforske, analysere og reflektere.

Innunder overordna del er det kommet et punkt som omfatter kritisk tenkning (og etisk bevissthet). Her heter det at skolen skal legge opp til at elevene skal ha en *forståelse* av kritisk og vitenskapelig tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 10). En kan stille seg undrende til denne formuleringen da det andre steder eksplisitt uttrykkes at elevene skal tenke kritisk. Eller er det slik at *opplæringen skal gi elevene forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning* er synonymt med at elever skal tenke kritisk og vitenskapelig? I avsnittet står det så at elevene skal anerkjenne at deres egne erfaringer og meninger kan være feilaktige (p. 10). Dette gjør at elevene også må gjøre vurderinger av og reflektere rundt egne standpunkt, som forutsetter evnen til å innta et metaperspektiv. Strandberg (2014, p. 110) var også opptatt av at elevene skulle stille spørsmål ved egen læring, som knyttes opp mot metakognisjon.

Skolen har ikke bare fått tildelt et utdanningsoppdrag, men også et dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 13). I overordna del heter det at danningen vil skje gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisninga og i skolehverdagen, og når elevene får jobbe med teoretiske utfordringer og tar i bruk hjelpemidler ved praktiske teorier (p. 13). Dette har noe til felles med Deweys tanke om at kritisk tenkning oppstår når elevene blir engasjert og får jobbe med problemstillinger på egne premisser. Dette gjør at den kritiske tenkningen ikke bare er aktuelt for skolens utdanningsmandat, men også for dannelsesmandatet. De sosiale aspektene er også tilknyttet kritisk tenkning, da det legges fram at evnen til å sette seg inn i andres tanker, opplevelser og følelser er nøkkelerverdier for empatiforståelse. Også samspill med andre, hvor kommunikasjon, ytring av meninger, håndtering av uenigheter og konflikter og se løsninger på utfordringer er en del av det (p. 13), er noe som forutsetter kritisk tenkning.

Selv i overordna del kan en se at begrepet *kritisk tenkning* er mangfoldig og omfatter mye. Det uttales mye som kan generaliseres for hele grunnskolen og skal fungere som et veiledningsverktøy for skolen og fagene. Jeg vil nå ta for meg læreplanen i norsk og se etter hvilke måter kritisk tenkning gjør seg gjeldene der. I rammeverkskapitlet vil jeg presentere de elementene av kritisk tenkning som i tekstsammenheng vil være aktuell for problemstillinga.

3.2 Læreplan for norskfaget

Norskfaget er stort og omfattende, og er også det faget med flest undervisningstimer gjennom grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg til det særlige ansvar for lese- og skriveopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 25), heter det at faget er sentralt for identitetsutvikling, danning, kommunikasjon samt kulturforståelse (p. 23).

Faget skal forberede elevene på å delta i demokratiske prosesser, samt møte et samfunn som forutsetter at elevene kan lese og skrive i variert grad (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Videre står det beskrevet at faget også skal styrke elevenes evne til å tenke kritisk, og ha en utforskende og kritisk tilnærming til både språk og tekst. Med tanke på den voldsomme informasjonsstrømmen med digitale nettaviser og sosiale medier, mener Skovholt og Veum (2014, p. 14) at det er særdeles viktig at elevene evner å møte tekster med et kritisk blikk. Å øve seg på å forstå hva som er sant og hva som er usant av det en møter, er en viktig del av norskfaget (Eide, 2017, pp. 54-55). I møte med informasjonstilgangen, vil den kritiske

tenkningen komme til uttrykk gjennom å vurdere og analysere det en møter (Ferrer et al., 2019, p. 12). Dette som ett ledd i både leseopplæringa for å vurdere og finne mening tekst, så vel som i skriveopplæringa for å vurdere og bruke tekst til eget arbeid. «Vurdere» og «analysere» er verb som ofte blir brukt i forbindelse med kritisk tenkning. Norskfaget skal også gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Dette vil videre gi elevene innblikk i andres kulturer, erfaringer, perspektiver og sannheter. I forlengelsen av det vil også elever da oppleve uenighet med det de leser og oppøve evnen til å akseptere meningsforskjeller.

Norskfaget skal også fungere som et redskaps- og dannelsesfag, påpeker Eide (2017, p. 50). Redskapssida omhandler at elevene skal oppøves og stimuleres i de verktøyene de trenger for å kunne samhandle i samfunnslivet. Dette kan være elementer som å kunne argumentere, bruke retorikkens bevismidler i ytringene sine, vite hvordan de skal formulere seg og tilpasse innhold til mottaker og hvordan de skal manøvrere og bruke multimodale tekster. Danningssida tar utgangspunkt i en utviklingsprosess. Elevene skal utfordres i meninger, tanker og holdninger, samt respektere mangfold og ulikheter. Danningssida skal gi eleven innhold til refleksjon og vurdering (Eide, 2017, pp. 50-54).

3.2.1 Kjerneelementer

Det er konstruert seks kjerneelementer for dette faget, hvorav flere av dem er tilknyttet tekst. Grunnet studiens omfang vil jeg kun kommentere kjerneelementene tilknyttet skriftlige tekster.

Tekst i kontekst er det første elementet og den tilhørende teksten forteller at elever skal oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers liv gjennom tekstlesning (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Med andre ord skal det legges til rette for at elevene skal mestre å innta andre menneskers perspektiv og se sannheter og forstå verden ut ifra dette perspektivet. Perspektivmangfold var noe blant annet Børhaug og Christoffersen (2012) vektla som et sentralt element ved kritisk tenkning. Evnen til å se andres perspektiv er også et relevant element ved Andriessens (2014) og Ennis' (2011) argumentasjonsanalyse og -forståelse, samt en del av retorikkunsten (Bakken, 2014). Ved å ta utgangspunkt i tilhøreren eller leserens perspektiv, er det enklere å overbevise vedkommende.

I kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er begrepet satt i en ikke så ukjent konstellasjon – nemlig som *kritisk tilnærming*. Noe som forklares gjennom en annen kjent konstellasjon; «*elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Dette kan i aller høyeste grad ses i sammenheng med kildeaspektet ved kritisk tenkning, hvor kildevurdering står sentralt. Den tidligere omtalte digitale informasjonsstrømmen blir også nevnt her, hvor elevene skal utvikle digital dømmekraft (p. 24).

Kjerneelementet *skriftlig tekstskeping* uttrykker at elevenes skriveopplæring må føles meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 24). Dewey (1910) var tydelig på at dette var ei forutsetning som måtte ligge til grunn for kritisk tekning. I kjerneelementet står det videre at elevene skal kunne skrive i ulike sjangre og for ulike formål, noe som gjør at de til enhver tid må vurdere og ta valg i tråd med hva de ønsker å gjøre og formidle. Videre står det at elevene også skal kunne lese og vurdere andres tekster så vel som egne. I forlengelsen av det kan en tolke kritisk tekning som en sentral del av skriveprosessen.

3.2.2 Tverrfaglige tema

LK20s (Kunnskapsdepartementet, 2019, pp. 24-25) tverrfaglige temaer *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* inneholder alle elementer av kritisk tenkning.

Både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* oppfordrer at elevene oppøves i evnen til å uttrykke seg selv både skriftlig og muntlig for å kunne ytre egne meninger, følelser, tanker og erfaringer. Ved *demokrati og medborgerskap* skal det også legges til rette for at elevene kan utvikle muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter. Kritisk arbeid med tekst og ytringer vil stimulere elevene til å tenke kritisk samt akseptere og beherske meningsbrytninger gjennom blant annet refleksjon. Her også nevnes perspektivmangfold gjennom kjennskap til andre menneskers livssituasjon og utfordringer. I teorikapitlet var det blant annet Lim (2015, p. 12) som understrekte at perspektivmangfold er viktig for kritisk tenkning og elevenes mulighet til å finne sine egne meninger og akseptere andres.

Det siste tverrfaglige temaet presenterer kritisk tenking gjennom kritisk lesning, håndtering av meningsmotsetninger og interessekonflikter, som Iversen (2014) mente er en viktig del av kritisk tenkning. Det står også at norskfaget skal bevisstgjøre eleven og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom å bruke stemmen sin (både muntlig og skriftlig). Dette inkluderer flere aspekter ved kritisk tenking, som argumentasjon, kildevurdering, spørsmålstilling, perspektivmangfold og identifisering av maktposisjoner.

3.2.3 Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene omfatter muntlighet, skriving, lesing, regning, samt digital mestring. (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 25). Jeg velger kun å ta for meg skriving, lesing og digitale ferdigheter, da det er disse ferdighetene som er relevante for elevenes tekstproduksjon.

Skriveferdighet omhandler evnen til å uttrykke seg i flere sjangre, beherske flere uttrykksmåter og oppbygging av tekster sentralt. Skriving er også en effektiv måte for å kunne bearbeide og kategorisere tenkingen på. Også her vil retoriske ferdigheter, evnen til å formulere spørsmål, argumenter, og ytre tanker og meninger være viktig. Det er også viktig å kunne tilpasse seg mottakeren og formålet, og derfor blir sjangerforståelse her sentralt for å kunne uttrykke seg hensiktsmessig, samt en del av det å kunne tenke kritisk.

Lesing dreier seg om evnen til å kunne lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre og til ulike formål. Dette inkluderer tekster digitalt og på papir, av ulik utforming, lengde og kompleksitet. Elevene skal også kunne vurdere tekster kritisk.

Digitale ferdigheter innebærer å kunne lese, vurdere og bruke kilder på nett i møte med tekstarbeid. Elevene skal også bruke digitale ressurser for å skape sammensatte tekster, og utvikle kritisk og etisk bevissthet rundt framstilling av andre og seg selv i ulike digitale medier. Disse ferdighetene skal også gjøre elevene mer selvstendige og grundige i valg og bruk av digitale kilder.

3.2.4 Kompetansemål

Da studien min kun tar utgangspunkt i mellomtrinnet (og med tanke på studiens omfang) velger jeg ikke å forholde meg til kompetansemål for ungdomsskolen. Jeg velger å inkludere

kompetansemål for etter 2. og 4. trinn. Begrunnelsen for dette er at det er legitimt å forvente disse målene som nådd og mestret av de elevgruppene jeg har innhentet tekster fra.

Kompetansemålene for etter 2. og 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, pp. 26-27) er noe ulikt utformet, men overlapper noe, da kompetansemålene avanseres og bygger på hverandre når en beveger seg oppover trinnene. Dette er gjennomgående for alle kompetansemålene for grunnskolen. På begge nivå finnes evnen til å uttrykke tekst gjennom blant annet skriving og muntlig aktivitet. Det er også mulig å finne kompetansemål som omfatter det å lytte til andre, følge opp innspill og begrunne egne meninger. For kompetansemål etter 4. trinn finner vi så et mål der det å argumentere både muntlig og skriftlig er sentralt. Et annet mål omhandler å bruke fagspråk om setningsoppbygging, som også vil være viktig å kjenne til i produksjon av egne tekster. Refleksjon over språkbruk og hvordan det påvirker andre og tilpasning til ulike situasjoner er også et punkt, og av dette forstår jeg det som at perspektivtaking er et gjennomgående element.

Over på kompetansemål for etter 7. trinn blir det langt flere kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 27). Her kommer kildevurdering og bruk av kilder i egne tekster inn, og basert på teoridelen, er dette et element innenfor kritisk tenkning. Lytte til, videreutvikle og begrunne andres og egne innspill finner vi også her, sammen med etisk refleksjon over framstilling av andre og seg selv i digitalt medium. Det sistnevnte kompetansemålet er helt nytt. Det vil si at det, eller noe lignende, ikke har eksistert i tidligere læreplaner. Dette kan vi tolke som et tilsvarende for den enorme økningen i bruk av digitale ressurser blant barn og unge, som også innledningsvis ble nevnt. Saabyes *relevante og framtidsretta* læreplan treffer her med kompetansemål konstruert i kjølvannet av digitaliseringen. Videre finner jeg mål hvor beskriving, fortelling, argumentering og reflektering i ulike sjangre og for ulike formål er tyngdepunktet og skrive tekst med klar og egnet struktur for formål.

3.3 Ferdigheter tilknyttet norskfaget

Av dette kan jeg altså se at også tekstkompetanse, her med søkelys på sjangerforståelse, er en viktig del av tekstforståelse og -produksjon. En må forstå hvilke krav og forventninger som ligger til en tekst for å kunne lese eller skrive den mest hensiktsmessig. Tekstkompetanse er en sentral del av norskfaget. For at elevene skal kunne tenke kritisk i norskfaget, er det

avgjørende at de tilegner seg tekstkompetanse. Dette vil gi elevene grunnlag for å være bevisste på en teksts funksjon og formål, og dermed kunne lese, skrive, reflektere rundt, vurdere og analysere tekster.

3.3.1 Språkhandling og sjanger

Tekstkompetansen kan komme til uttrykk på flere måter. En del av denne tekstkompetansen omhandler språkhandling. Disse handlingene gjennomføres av oss ved bruk av språklige ytringer, som i form av å informere, invitere eller tilstå (Bakken, 2014, p. 72). Den amerikanske forskeren Carolyn R. Miller mener det er viktig å ha innsikt i hvilke språkhandling som er gunstige å gjennomføre for de ulike situasjonene. Dette fordi det er språkhandlingene som er meningssskapende (2014, p. 57). I et samfunn eksisterer det ofte noen etablerte normer for nettopp hvilke språkhandling som er hensiktsmessige å ta i bruk for ulike tilfeller (Bakken, 2014, pp. 72-74), og dermed ligger det noen forventinger til hvordan språkhandlinga skal foregå. Det gjør kommunikasjonen mer effektiv da vi som avsender av ei ytring vet hvordan ytringa burde utformes for å nå fram på best mulig måte og hvordan den vil bli forstått av mottaker, og vi som mottaker vil i større grad vite hva vi har i vente og hvordan språkhandlinga skal forstås og tolkes (p. 74). Dette knyttes også opp mot retorikk, hvor det å ta i bruk retoriske virkemidler og språkhandlingas tilhørende normer, er en del av det å presentere ei ytring hensiktsmessig og etter formål. Det er viktig at språkhandlinga vi ytrer oppfattes som passende av mottakeren (Bitzer, 1968, p. 10). Hvis vi ser for oss en pressekonferanse om nye koronarestriksjoner, ville vi som mottakere blitt ganske overrasket hvis avsender, assisterende direktør i Helsedirektoratet, Espen Nakstad valgte å presentere framlegget sitt som en raplåt. Dette er også gjeldende for den skriftlige språkhandlinga – nemlig teksten. Et rettsdokument fullt av smilefjes, slanguttrykk og uformelt språk ville fått oss til å undre. Tekstnormene omfatter ikke bare språket i seg selv, men også innholdet, strukturen og formuleringene. I skriveoppgaven jeg ga til elevene, la jeg til rette for at de skulle skrive en argumenterende tekst. Dermed kan en si at det ikke står til kriteriene dersom en elev velger å utforme teksten som et rim eller et eventyr.

Normene som eksisterer rundt tekst, er også kjent under begrepet *sjanger*. Jonas Bakken velger å definere sjanger som *et sett av normer som regulerer utformingen av tekster som utfører en bestemt språkhandling i en bestemt type situasjon* (2014, p. 73). Kunnskap og forståelse om sjanger finnes også flere steder i læreplanen for norskfaget, både eksplisitt og

implisitt. En finner flere punkter som legger tydelige bestillinger for sjangerkompetanse hos elevene, eksempelvis;

- de skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål (*fra kjerneelementet skriftlig tekstsaking, Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 24*)
- (...) planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre, tilpasset formål, medium og mottaker (*fra grunnleggende ferdighet å kunne skrive, p. 25*)
- (...) lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål (...) (*fra grunnleggende ferdighet å kunne lese, p. 25*)
- Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål (*fra kompetansemål etter 7. trinn, p. 27*)

men det ligger også implisitt bakt inn i andre formuleringer som

- elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (*hentet fra kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, p. 23*)
- (...) slik de de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser (*fra demokrati og medborgerskap, p. 24*)
- (...) å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster (*fra grunnleggende ferdighet å kunne skrive, p. 25*)

Bakken (2014, p. 74) uttrykker at ved å forholde oss til sjanger, vet vi med sikkerhet at mottakeren har et ferdig tolkningsstilas å forholde seg til. I tillegg har avsender og mottaker i større grad mulighet til å danne seg et bilde av hva forventningene er. Gjennomgående finner jeg også verb teoretikerne bruker for å definere kritisk tenkning. Som eksempelvis Ennis (2011), Case (2005) og Fisher (2001) med tolking, analysering, vurdering og reflektering.

Å ta i bruk sjangernormer, planlegge etter formål og tiltenkt mottaker forutsetter analysering, vurdering og refleksjon rundt valg og avgjørelser. Som jeg tolker det her og i teorikapitlet, er disse verbene tett tilknyttet det å tenke kritisk, i tillegg til at de blir tatt i bruk av Ludvigsen-utvalgets definisjon av hva kritisk tenkning er. Gjennom skolen skal elevene møte ulike sjangerformer, og i møte med de forskjellige tekstene blir kritisk literacy viktig (Maagerø & Tønnessen, 2014, p. 223). Da er det viktig elevene øves i å lese en tekst *mot hårene* og ha et kritisk blikk på tekstene de møter i samfunnets teksthav (Janks, 2010, p. 22; Maagerø, 2009, p. 26; Maagerø & Tønnessen, 2014, p. 223). Foley (2017, p. 118) understreker også viktigheten ved at elevene stiller spørsmål ved hvordan de selv blir posisjonert som *mottakere* av teksten eller ytringa. For å kunne identifisere posisjonen de selv befinner seg i, er de nødt

til å inneha kompetanse som blant annet sjangerforståelse og kunne skille mellom det å være tiltenkt og faktisk mottaker.

En del av sjangerkompetansen er også for å kunne skape struktur og sammenheng i teksten. Hver sjanger har ofte noen kriterier som må innfris for at sjangerkravet skal bli tilfredsstillende, altså visse tekstkomponenter (Skovholt & Veum, 2014, p. 115). Ved argumenterende tekster finner en alltid tekstkomponenten *problem og løsning* (p. 116). De presenteres ofte med en *situasjon* før problemet, hvor bakgrunnen for problemet blir redegjort, og etter løsningen finnes ofte en *evaluering* som omhandler løsningen på problemet (p. 116). Et fellestrekk for flere av sjangrene, er at de har komponentene *innledning, hoveddel og avslutning* (p. 115).

Skovholt og Veum problematiserer at læreplanen sier minimalt om hva det å lese kritisk er, noe som også er tilfellet ved å *skrive* kritisk (2014, p. 13). Hva betyr det å lese og skrive kritisk, er det er det noe annet enn å registrere hva som er negativt og dårlig ved noe og deretter skrive det ned? Alexander (2005, pp. 414-420) mener at å lese kritisk kun kan gjøres av erfarne lesere. Strategier for å lese kritisk er å stille spørsmål til tekstinnholdet, vurdere tekstens gyldighet og kildens troverdighet. Er det da nærliggende å tro det samme gjelder det å skrive kritisk? Er det kun erfarne skrivere som mestrer det? Når er en da erfaren nok? Er en elev på mellomtrinnet erfaren nok? Hvis Alexander mener at skillet mellom å være uerfaren og erfaren ligger i mestringsnivået av å stille spørsmål til tekstinnhold og vurdere gyldighet og troverdighet, så skal i teorien en elev på mellomtrinnet mestre det å lese og skrive tekst kritisk. Dette med utgangspunkt i de elementene fra læreplanen for norsk som jeg har gjennomgått i dette kapitlet.

3.3.2 Retoriske ferdigheter

Det retoriske begrepet er vanskelig å definere. Både fordi det er et 2500 år gammelt konsept, men også fordi det kan brukes på ulike måter. Den amerikanske retorikeren Lloyd F. Bitzer (1968, pp. 3-5), beskriver retorisk ytring som ei ytring som har formål om å framkalle ei handling eller forandring (Bakken, 2014, p. 15 and 61). Dermed kan verbene *å overtale* og *å overbevise* ses i sammenheng med retorikk. Retorikk kan dermed forstås som en gjennomtenkt handling, hvor hensikten er å overtale noen. I skolen er retorikken tydeligst til stede i norskfaget. Her kan retorikkens tas i bruk på to ulike områder. Enten som verktøy for å

analysere, forklare og vurdere ulike teksttyper, eller som belegg når en skal fortelle noe (Bakken, 2014, p. 11) og har som formål å overbevise noen.

Ved språkhandlinger og sjangrer er det gunstig å ta i bruk virkemidler for å kunne overtale eller overbevise andre. Tekster som evner dette, omtales som *tekster med makt* (Skovholt & Veum, 2014, p. 38). I den retoriske terminologien blir de verktøy som tas i bruk for å overtale eller overbevise en mottaker omtalt som *bevismidler*. Bakken (2014, p. 37) henviser til filosofen Aristoteles' konstruerte skille mellom *tekniske* og *ikke-tekniske* bevismidler. De tekniske bevismidlene betegnes som det som skapes i teksten og Aristoteles delte disse i tre grupper som vi kjenner til; *ethos*, *logos* og *pathos*. Hvis avsenderen ble ansett som troverdig, eller presenterte et resonnement som mest sannsynlig måtte være sant eller appellerte til følelsene, ville mottakeren bli overbevist, mente Aristoteles (pp. 37-38). I den sammenheng er det viktig at eleven får trening i å skape et følelsesmessig engasjement hos mottakeren sin. Dette for å holde på mottakerens, som kan være en tilhører eller leser, oppmerksomhet og mulig få overbevist han eller henne (p. 74). Følelsene våre har stor innflytelse på hvordan vi vurderer en sak og for eleven kan det å appellere til følelser være et hjelpemiddel for å overbevise mottakeren ved, for eksempel, en argumenterende tekst (p. 74).

De ikke-tekniske bevisene definerte filosofen som elementer som ikke skapes i teksten, men ligger utenfor retorikkens bevismidler. Disse kunne likevel benyttes av avsenderen for å styrke egen sak (Bakken, 2014, p. 37). Dette kunne være i form av eksempelvis fingeravtrykk, DNA (i juridisk sammenheng omtales disse gjerne som tekniske bevis og er da ikke ekvivalenten, men heller det motsatte av Aristoteles' retoriske ikke-tekniske bevismiddel) eller lover. I sammenheng med skriveoppgaven min, kan ikke-tekniske bevis som elevene kan ta i bruk eksempelvis være å henvise til kommunalsjefens utsagn (se punkt 5.2.2 for skriveoppgavens ordlyd).

I læreplan for norskfaget finnes det ingen kompetansemål for retorikk før etter 10. trinn. Til tross for det, er retorikkbegrepet en sentral del av norskfaget (Skovholt & Veum, 2014, p. 38). Innunder kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019, pp. 23-24) handler det om å bruke retoriske virkemidler hensiktsmessig. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* (p. 24) fremmer retoriske ferdigheter som utgangspunkt for å kunne uttrykke meninger og være delaktig i samfunnet. Det er også viktig å påpeke at det eksisterer kompetansemål som likevel gir rom for å snakke om retoriske ferdigheter. Etter 4.

trinn finnes flere kompetansemål (pp. 26-27) som legger til rette for bevisstgjøring om hvordan tale eller skrive om noe, hvordan ordlegge seg, analysere og vurdere hvilken språkhandling som er mest gunstig å bruke for ønsket formål og til slutt reflektere og evaluere sluttresultatet. Her åpner kompetansemålene opp for å identifisere elementer og virkemidler, i tillegg til å ta i bruk elementene og virkemidlene selv. Den kritiske tenkningen vil her være gjeldende i valgprosessen og evalueringen. Retorikk i skolen brukes ofte som en inngang for analysering og vurdering av ulike tekster (Bakken, 2014, p. 11). Norsk skal også fungere som et redskapsfag, hvor elevene skal lære seg å kommunisere og fungere i samfunnslivet (Eide, 2017). Da vil blant annet kunnskap om retorikk være viktig, slik at elevene vet hvordan de kan tilpasse innholdet til mottaker og for hensikt. Ennis (2011, p. 2) var opptatt av at kritiske tenkere måtte være empatiske. Hvis en ikke har empati, er det vanskelig å forstå og innta andres perspektiver. Dermed kan det forstås slik at det er meningsløst å ta i bruk retoriske virkemidler hvis du ikke kan ta utgangspunkt i mottakeren. Da er det vanskelig å vite hvilke bevismidler og hvilke diskurser du burde ta i bruk for å kunne nå best mulig fram til mottaker. Derfor er det viktig at elevene får trening å skrive til ulike mottakere.

Retorikk kobles opp mot kritisk tenking på flere måter. Blant annet gjennom retorikkens fem deler: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* (Andersen, 1996, p. 43). Hvor de to første delene er lite aktuelle for tekstproduksjon grunnet fokus på muntlige aspekter, er de tre første svært relevante. Ifølge Bakken (2014, pp. 24-25) er det viktig å finne passende og aktuelle elementer å lagge fram, for å kunne tale og skrive for en sak. Dette faller innunder *inventio*-delen, og kan være i form av argumenter. At aktualisering er viktig for å kunne identifisere seg med forholdet, er også noe Lim (2015, p. 17) understreker. For å kunne gjøre dette må en vurdere hva som er hensiktsmessig å nevne med tanke på både mottaker og formål. *Dispositio* handler om å strukturere stoffet i en logisk rekkefølge, slik at formidlingen kommer godt fram (Bakken, 2014, pp. 25-27). Tekstforfatteren må foreta valg og vurdering om hvilke komponenter som skal hvor i teksten, slik at teksten blir meningsbærende. I norskfaget er dette en sentral del av tekstproduksjon, sammen med språket. Arbeid med språk tilhører *elocutio*-delen og innebærer at språket skal være korrekt og passende (Andersen, 1996, p. 59).

Et annen punkt som også binder de retoriske ferdighetene sammen med kritisk tenkning er å identifisere bevismidlene andre tar i bruk. Ved å lese eller høre ei ytring og deretter kunne identifisere de retoriske bevismidlene i den, vil eleven kunne vurdere ytringa på nytt med ny

innsikt. Med en hermeneutisk tilnærming kan eleven da foreta en retorisk analyse av ytringa (Juul, 2020, p. 144). Ved tradisjonell retorisk analyse, vurderes kvaliteten på ytringa (som kan være en tekst), og hvordan den fungerer med utgangspunkt i hva en ønsket å oppnå med ytringa (Skovholt & Veum, 2014, p. 38). Eleven kan stille spørsmål ved de grepene taleren eller skribenten gjør. Eksempelvis, hvis eleven kan identifisere bevismidlet pathos i ytringa, og forstå hvordan avsenderen prøver å overbevise eleven ved å appellere til elevens følelser, vil eleven ha mulighet til å vurdere denne ytringa på nytt og være seg bevisst på avsenderens retoriske virkemidler. Bakken (2014, p. 47) viser til Aristoteles igjen, som mente at unge i større grad lar seg influere og lettere rives med av følelsesappeller. Slik jeg leser det, er det dermed hensiktsmessig for elevene selv å lese med et kritisk blikk og være bevisst på maktforholdet mellom avsender og mottaker.

3.3.3 Literacy og skriving

Et annet relevant begrep er literacy, som ofte har blitt oversatt til *tekstkyndighet* eller *tekstkompetanse* av blant annet Blikstad-Balas (2016, p. 10), Maagerø og Tønnesen (2014, p. 18) samt Skovholt og Veum (2014, p. 11). Skovholt og Veum nevner også flere av definisjonene literacy-begrepet er beriket med, men konkluderer at den beste definisjonen omhandler det å kunne bruke lesing og skriving hensiktsmessig til ulike formål og i ulike sammenhenger (Skovholt & Veum, 2014, p. 12), noe som også andre stiller seg bak (Penne, 2010, p. 29). Det kan være interessant å nevne Pennes kommentar ved en av literacydefinisjonene. Hun skriver at *den tidligere definisjonen av literacy var enkel. Den handler om å kunne lese og skrive eller å kunne delta i sosiale handlinger gjennom lesing og skriving* (p. 29), og problematiserer videre at denne definisjonen ikke omfavner digitaliseringen og de tilhørende tekstene. Også Blikstad-Balas nevner at definisjonen som tilsier at literacy er evnen til å lese og skrive er for snever (2016, p. 9) og man må være varsom med å forenkle begrepet. Penne (2010, pp. 28-29) uttrykker at multimediesamfunnet vi lever i dag forutsetter et literacybegrep om inkluderer evnen til å tolke og forstå ytringer i ulike kontekster og medier. Slik jeg forstår det, omfavner definisjonen til Skovholt og Veum de digitale tekstene gjennom det generelle «ulike formål og i ulike sammenhenger».

Den sørafrikanske språkviteren Hilary Janks (2010, p. 22) setter søkelyset på forholdet mellom språk, literacy og makt, og mener at for å kunne forstå en tekst må vi lese den med en kritisk distanse (p. 71). Vi må lese både *med* teksten og *mot* teksten. Å lese med tekst

beskriver Janks som evnen til å innta modelleserrollen og prøve å forstå hva tekstforfatter ønsker å formidle. Her er det viktig å lese, tolke og analysere teksten i kontekst (p. 22) Det Janks omtaler som å lese kritisk, er å lese mot teksten. Dette innebærer å reflektere rundt teksten og forstå den som tekstforfatters versjon av verden. En må stille spørsmål ved den og kartlegge premisser (Janks, 2010, p. 22; Skovholt & Veum, 2014, p. 14). Det er viktig at elevene kan identifisere premisser og forhold i møte med tekst, slik at de selv ser hvordan deres egne opplevelser knyttes opp mot maktforhold, strukturer og sannheter. Kritisk skriving kan være med på å bidra til dette og tydeliggjøre forholdet mellom språket, både gjennom muntlig og skriftlig tekst, og makt.

Eva Maagerø (2009, p. 26) omtaler det å lese mot tekst som kritisk literacy. Begrepet settes da i sammenheng med kompetansen til å analysere og vurdere tekst kritisk. Literacy kan også ses på som metaspråket vi bruker for å tolke og forstå både litteratur, men også den verden vi lever i (Penne, 2010, p. 16). Dette er som jeg har kommentert, et tyngdepunkt i læreplanen for norsk ved LK20. Den mye omtalte informasjonsstrømmen er et godt eksempel på hvorfor det er viktig at elever lærer seg å lese tekst kritisk. De kan lese *med* teksten og finne ut meninga ved den, men de må også lese mot den for å kunne identifisere og analysere de ulike posisjonene (Skovholt & Veum, 2014, p. 14), ytringene og virkemidlene i teksten. Kritisk literacy gir rom for at elevene kan engasjere seg i tekstene for å kunne tenke kritisk. Det er også viktig å kunne lese med et kritisk blikk for å kunne identifisere sjangertrekk, språklige og semiotiske midler og ha kunnskap om og forstå hvordan tekster er strukturert, fungerer og gir mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, p. 114; Skovholt & Veum, 2014, p. 15). Dette også for å selv kunne produsere tekst. Janks (2010, p. 156) uttrykker at meningen elevene legger i tekstproduksjonen sin knyttes opp mot literacy av flere grunner.

- 1) Det å produsere tekst gir eleven rom til å kunne selv avgjøre hvilke betydninger og meninger som skal være til stede og oppta teksten. Dette gir også eleven en bedre forståelse av hvordan tekst er komponert, og hvordan de ulike modalitetene både kan gi muligheten, men også begrensninger.
- 2) Tekstproduksjon gir eleven en mulighet til å påvirke verden, som knyttes sammen med tanken om at språket gir makt og at språket er politisk.
- 3) Ved å selv forfatte tekst, kan eleven rekonstruere både egne og andres tekster. Dette innebærer at elevene må være bevisst på hvordan en tekst er bygd opp. Her kan kjennskap om sjanger være et hjelpemiddel for å se hvordan tekster er bygd opp, og selv kunne skrive og omskrive tekst.

Med et levende tekstlandskap som stadig er i endring, sier Janks at det er sentralt at skolene oppmuntrer og stimulerer elevene til å skrive tekster som gir mening for dem (2010, pp. 156-157). Å oppleve mening med det en gjør og skriver er også noe som finnes sentralt i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 24), og for å kunne tenke kritisk hos Dewey (1910) og Ennis (2011).

I kapittel 2, var jeg innom to ulike perspektiv på forholdet mellom kritisk tenkning og innhold. Fisher (2001) hevdet at kritisk tenkning fungerte som generiske tenkeferdigheter, som kunne undervises i eksplisitt og direkte. Motpolen var McPeck (1990) som mente det ikke var gjennomførbart å skille tenkeferdighetene fra innholdet. Tenkeferdighetene lot seg ikke generalisere og kunne dermed ikke overføres på tvers av disipliner. Et lignende forhold eksisterer også rundt kritisk literacy. Kritikere av dette mener at den kritiske formen for literacy mangler et knippe pedagogiske strategier i praktisk opplæring. I likhet med Fisher, mener flere forskere at kritisk literacy burde settes i sammenheng med tverrfaglighet og tatt i bruk i forskjellige undervisningssammenhenger (Foley, 2017, p. 117). Det som derimot det er stor enighet om, er at behovet for opplæring i kritisk tenkning og kritisk tekstkompetanse er stor med den digitale utviklinga (Blikstad-Balas, 2016, p. 9; Ferrer et al., 2019, pp. 11-12; Miller, 2014, p. 61; NOU 2015:8, 2015). Vi kan også se et skifte fra å måtte mestre det å lese og anvende tekst, til å kunne skrive og omskrive tekst.

Ved begrepet kritisk literacy, stiller Barbara Kamler (2017) spørsmålet *What's writing got to do with it?* «Alt» og «ikke nok» svarer hun på eget spørsmål. «Alt» fordi hvis elever har en kritisk tilnærming til det de møter mens de skriver, som informasjon, etablerte sannheter og strukturer, vil det kunne være med på å gjøre en forskjell (2017, p. 39). Elevene vil da kunne stimulere evnen til å tenke kritisk. Hvorfor «ikke nok» er koblet til kritisk literacy, mener hun kommer av det store fokuset på kritisk lesing framfor kritisk skriving (Janks, 2010, p. 155; Kamler, 2017, p. 39). Satsingen på kritisk lesing har ført til for lite interesse rundt kritisk skriving.

Kamler (2017, p. 41) hevder at nøytral skriving ikke eksisterer. Elevtekster er like ideologiske som tekstene de møter. En del av skriveferdigheten, er å kunne skrive kritisk. For å kunne utvikle kritiske skrivere, må elevene oppøves i å identifisere og forstå de ideologiske dimensjonene ved skriving. Det er sentralt at elevene forstår forholdet mellom språk og makt, og at de lærer seg hvordan de kan bruke språket i møte med maktforholdene (p. 41). Basert på

teorikapittelet, vil dette innebære å stille spørsmål, argumentere og ytre sine meninger. Språket er politisk, hvilket betyr at det har mulighet til å influere mottakerne. I kapittel 3.3.2 var jeg inne på ulike bevismidler som kunne tas i bruk for å styrke influeringen. Selv presenterer Kamler fire metoder som vil være med på å styrke den kritiske skrivingen, da med utgangspunkt med elevens tilknytning til egen tekst. Disse er:

- 1) prosesskriving, her jobber elevene med tekstutforming og -revidering. Da får elevene mulighet til å bearbeide teksten og videreutvikle den
- 2) sjangerbaserte øvelser hvor elevene får trent på å utvikle oppbygging av tekst
- 3) systematisk arbeid med språket deres, dette skal støtte elevene til å mestre tematisering, modalisering og bygge opp autoritet i tekst
- 4) arbeid med poststrukturalistiske øvelser for å kunne stille spørsmål ved subjektivitet, makt og måter tekst kan produseres på

Ved disse fire punktene, poengterer hun at det er viktig å ikke se på dem som uavhengige arbeidsmetoder. Disse fire måtene å kunne skrive kritisk på fungerer best i samhandling med hverandre (p. 41) og derfor vil ikke nødvendigvis det ene punktet fungere bedre enn det andre.

Hun nevner også at det å kunne skrive kritisk trenger øvelse. Dette er et gjennomgående element for kritisk tenkning, men også for skolens utdanningssystem; evnen til å kunne tenke, lese og skrive kritisk trenger oppøvelse og må stimuleres gjennomgående i skoleløpet.

Norsklæreren har et stort ansvar for (lese- og) skriveopplæringen, og i møte med tekst skal elevene både kunne lese og skrive med ei kritisk tilnærming. Skolen, med lærerne i spissen, må legge til rette for dette og sørge for at det blir rom for å jobbe med den kritiske dimensjonen av tenking (samt lesing og skriving).

4 Den metodiske tilnærmingen

Utgangspunktet for denne studien er å undersøke om det er mulig å identifisere kritisk tenkning i elevenes tekster. Masterstudiens tema er kritisk tenkning og problemstillinga er som tidligere nevnt; *på hvilken måte kan en identifisere kritisk tenkning i elevtekster?* For å få undersøkt dette, har jeg valgt å ta i bruk den kvalitative forskningsmetoden tekstanalyse. Jeg har i den sammenheng innhentet elevtekster fra mellomtrinnet på en sentrumsskole i Oslo kommune. Disse tekstene skal være utgangspunktet for min analyse.

Dette kapittelet begynner med en begrunnelse for valg av metode. Videre skal jeg presentere datainnsamlingens prosess, fra planlegging til bearbeiding av gjennomført innsamling. Avslutningsvis vil jeg ta for meg studiens troverdighet og mulige feilkilder.

4.1 Valg av metode

For å jobbe med problemstillingen min, har jeg valgt den kvalitative metoden *tekstanalyse*. Tidlig i planleggingsfasen falt valget på bruk av elevtekster som datamateriale for hvordan jeg skulle identifisere kritisk tenkning hos elever. Dette fordi jeg ønsker å se et sluttprodukt av elevene, for å kunne se om det var mulig å identifisere den kritiske tenkningen hos dem.

4.1.1 Kvalitativ tilnærming

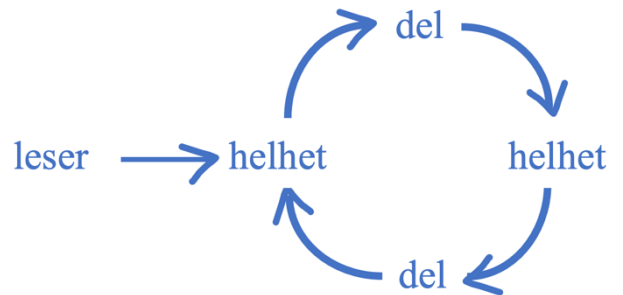
Kvalitative tilnæringsmetoder tas i bruk når det er et ønske om å fordype seg i ett eller flere fenomen. Dataene her kan komme til uttrykk gjennom tekst eller bilde, i motsetning til kvantitative data som ofte er presentert gjennom tall eller lignende mengdebegreper (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, p. 22; Grønmo, 2004, p. 33). Det er en tendens til å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning i samfunnsvitenskapen, men det betyr ikke nødvendigvis at forskningen er enten eller (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 17). Det er dog en avgjørende forskjell mellom disse forskningsmetodene som omhandler forskningens fleksibilitet. I kontrast til den mer statiske kvantitative forskningen, er det mer rom for spontanitet og tilpasning underveis med den kvalitative metoden. Et eksempel fra denne studien var da jeg fra klasse A1 til B-klassene valgte å tilpasse gjennomgangen av oppgaveteksten ytterligere (se punkt 4.2.3).

De metodiske tilnærmingene for innholdsanalyse av tekst, blir ved flere tilfeller referert til som *fortolkende tekstanalyser* (Fauskanger & Mosvold, 2014, p. 127; Krippendorff, 2004). I den kvalitative innholdsanalysen av elevtekstene, skal jeg se dem på både makro- og mikronivå, se på deler av elevteksten og se på helheten. Jeg vil både ta i bruk tekstanalytiske metoder som retorisk analyse og diskursanalyse, så vel som innholdsanalyse hvor tekstens struktur ikke er tyngdepunktet, men innholdet i seg selv. Denne analysemetoden kan brukes for å studere meninger i tekstdata både kvalitativt og kvantitativt (Fauskanger & Mosvold, 2014, p. 127). Også Jonas Bakken og Emilie Andersson-Bakken understreker at innholdsanalyser kan fungere som en kvantitativ metode så vel som en kvalitativ (2021, p. 307). I tilfeller hvor forskeren beregner forekomster av forskjellige innholdskategorier i tekst(er), er innholdsanalysen å definere som kvantitativ. I de tilfeller hvor det ikke beregnes et antall, men hvor tekstinholdet kun kategoriseres og analyseres, er tilnærmingen kvalitativ (p. 307). Det er likevel noen som avviser et skille mellom kvantitative og kvalitative innholdsanalyser. Krippendorff (2004, p. 16) hevder at tolking alltid vil være involvert i en tekstanalyse – det er uunngåelig. Selv ved søk i en database gjennomført av en datamaskin, er det et menneske som har konstruert algoritmen datamaskinen bruker. Dermed unngår han å bruke de begrepene *kvalitativ* og *kvantitativ*, og omtaler alt som *innholdsanalyse*. Det er flere forskere som velger å gjøre det samme (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, p. 307). Siden jeg ikke er interessert i kvantiteter eller å tallfeste datamaterialet, slik en kvantitativ metodisk tilnærming appellerer til, velger jeg å omtale min metodiske tilnærming som kvalitativ. Dette fordi jeg ønsker å gå i dybden på elevtekster, og dermed anser jeg tekstanalyse som en velegnet metode. Dette underbygges også av Postholm og Jacobsen (2018, p. 163) som sier at *kvalitativ* tekstanalyse er godt fungerende når skriftlige tekster skal studeres.

4.1.2 Tekstanalyse

Tekstanalyse faller innunder forskningsfeltet *kritisk literacy* (Skovholt & Veum, 2014, p. 11). Thagaard (2013, p. 148) beskriver analyse som å dele opp teksten og tolke dataene i lys av teoretisk relevante begreper. Hensikten med å analysere datamateriale er å kartlegge typiske og (eller) generelle trekk (Grønmo, 2004, p. 33; 2016, p. 268). I mitt tilfelle vil disse trekkene være uttrykk for kritisk tenkning. Den kvalitative tekstanalysen tilhører en lang historisk tolkningstradisjon også kjent som hermeneutikk (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 163). Hermeneutikk som metode fungerer som en fortolkende prosess. Her forsøker forskeren å øke

forståelsen av teksten gjennom vekselvis analysering og tolkning av enkeltelementer og helheten av teksten (Befring, 2015, p. 21). Ved å tenke kritisk, tar du i bruk analytiske tilnærminger. Ved å plukke ut enkeltdeler og behandle disse for seg selv, får du muligheten til å se hva helheten er bygd opp av, samt hva enkeltdelene har å si for helheten (Greek et al., 2014, p. 16). Hermeneutikken innebærer at forskeren prøver å forstå meningsperspektivet til den skapte teksten. Den hermeneutiske spiralen er selve kjernen i prosessen som skaper forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 163). Jeg ønsker å se på elevteksten i sin helhet, men også ta for meg mindre bestanddeler og deretter se teksten i sin helhet igjen. Den hermeneutiske metoden tar utgangspunktet i forholdet mellom helhet og enkeltdeler i datamaterialet som en sirkelmodell (se figur 2), for å kunne ekspandere forståelsen av det en studerer.



Figur 2 illustrasjonen er selv konstruert etter Thomas Kroghs modell (2009, s. 25)

Til tross for at noen velger å omtale den hermeneutiske sirkelen som en metode, konstaterer Hans-Georg Gadamer at hermeneutikk absolutt ikke er noe metodisk (Krogh, 2009, p. 43). Gadamer opplever begrepet *hermeneutisk metode* som meningsløst da han anser hermeneutikk som en universell filosofisk teori om hva forståelse er, hva som skjer i og med oss når vi forstår (2009, p. 43). Dette kan også underbygges av kritikken den hermeneutiske metoden har fått da forskeres subjektive forståelse og vurdering har influert forskningen for mye (Skrunes, 2010, p. 105; Thagaard, 2013, pp. 41-43). Den hermeneutiske metoden vil likevel være sentral i min analyseprosess da datamaterialet mitt, elevtekstene, skal beskrives, tolkes, bearbeides og sammenbindes i en interaksjon lik den du ser i figur 2. Tanker og meninger vil oppstå og formes underveis som nye elementer, og funn vil påvirke analysen (Jacobsen, 2000, pp. 173-174).

Analyseenhetene min vil være elevtekstene. Siden innholdet i tekstene kan være innholdsrike og komplekse, kan det være utfordrende å anse en hel tekst som tilhørende til én innholdskategori (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, pp. 309-310). Her kan det da være gunstig å dele opp teksten i mindre bestanddeler, altså se på utsnitt av teksten (2021, p. 310; Grønmo, 2004, p. 267), hvilket kan være et avsnitt eller ei setning. I disse tilfellene er det viktig å være klar over at det kan være flere innholdskategorier i samme avsnitt eller at det jeg ønsker å analysere strekker seg utover flere setninger (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, p.

310). Med elevtekst som utgangspunkt, er det ikke utenkelig at jeg vil støte på slike tilfeller. En mulighet vil da være å bruke tematisk enhet (*thematic unit*) som utgangspunkt. Da vil den sammenhengende temasekvensen i teksten være gjenstand for analyse, altså at en følger innholdskategorien (temaet) utover avsnittet helt til den avsluttes og et nytt tema finner sted (2021, pp. 310-311). Det som er fordelaktig ved å bruke en tematisk enhet er at det er mulig å registrere alle innholdselementene – hvilket gir en valid analyse. Dette kan på samme tid være problematisk da identifiseringen er skjønnsmessig og dermed vil reliabiliteten potensielt være lavere (2021, p. 312).

4.1.3 Teoretisk grunnlag for analyse

For å analysere elevtekstene, har jeg brukt deler av den britiske språkforskeren Michael A. K. Hallidays sosialsemiotikk som har vært relevant for det jeg har jobbet med. Halliday mente at all språkbruk av funksjonell og grunnla sosialsemiotikken. Det er tydelig at menneskers redskap for å skape mening er å ta i bruk språket (Skovholt & Veum, 2014, p. 22). Mening blir skapt av mennesket i ulike situasjoner (2014, pp. 21-22). Dermed er det viktig at jeg som forsker er bevisst og kartlegger konteksten rundt skrivesituasjonen elevene skal befinne seg i. Halliday konstruerte to kontekstinndelinger. Den ene omhandlet en *generell kulturkontekst* hvor teorien er at det kulturelle og sosiale miljøet rundt tekstskapelsen influerer teksten. De opererer som rammer som er avgjørende for den meningen som blir skapt i teksten (p. 22). Dette kan være politiske, sosiale, historie eller geografiske forhold. Den andre konteksten kalte Halliday for den *spesifikke kulturkonteksten*, hvor den konkrete situasjonen teksten blir produsert i er det sentrale. Den spesifikke kulturkonteksten deles inn i tre dimensjoner; *felt*, *relasjon* og *mediering*. Feltdimensjonen tar utgangspunkt i hva teksten handler om og hva som blir formidlet. Relasjonsdimensjonen konstaterer maktforholdet i kommunikasjonen mellom avsender og mottaker, og engasjement i form av et følelsesmessig språklig engasjement. Den siste dimensjonen ser på hvordan meningen i teksten blir formidlet og hvordan mediet påvirker meningen i teksten (pp. 22-23). Her kan det være interessant å se på de norskfaglige aspektene som sjangerforståelse, retoriske virkemidler, tiltenkt adressat, tekstens formål og utforming.

Halliday legger fram teorien om metafunksjoner hvor han mente det eksisterte tre grunnleggende typer mening ved en tekst (Skovholt & Veum, 2014, pp. 25-27). Disse omtaler han som *den ideasjonelle metafunksjonen*, *den mellompersonlige metafunksjonen* og *den*

tekstuelle metafunksjonen. Den første metafunksjonen gjenspeiler seg i hans tanke om at språket et funksjonelt og dreier seg om at mennesket benytter språk for å fortelle noe om verden og dermed har tekster alltid et innhold (Skovholt & Veum, 2014, p. 26). Her vil det være aktuelt å kartlegge tema i teksten, tekstforfatterens virkelighetsoppfatning gjennom ordvalg og se på setningskonstruksjonen og registrere hvem som er aktive og passive i teksten (pp. 146-147). Den mellompersonlige metafunksjonen tar utgangspunkt i at teksten alltid er tiltenkt en leser. Her kan en se på hvordan teksten er rettet mot leseren, eksempelvis gjennom å se på hvilke tiltaleformer som tas i bruk. Måten en velger å henvende seg til andre på, her en leser, sier noe om hvilken relasjon tekstforfatter ønsker å skape med vedkommende (2014, pp. 25-27). Hvilke språkhandlinger som blir tatt i bruk i teksten og hvilken holdning tekstforfatteren har til innholdet blir også tatt opp her. Den mellompersonlige metafunksjonen kartlegger også hvilken relasjon som blir etablert og hvilke virkemidler som tas i bruk for å etablere relasjonen (p. 157). For å gjøre dette vil det være interessant å se på språket, eksempelvis tiltaleformer og modalitet.

Analyse av struktur og sammenheng gjennomføres i den tekstuelle metafunksjonen. Denne dimensjonen skaper sammenheng mellom de to forannevnte og konstruerer et bilde av hvordan innhold og tiltenkt leser avgjør hvordan teksten blir (2014, p. 25). Metafunksjonen her gir oss ofte et bilde av hvordan tekstens deler blir knyttet sammen i sin helhet (p. 27), noe som ofte gjøres ved å ta i bruk kohesjonsressurser og ulike koblingsmekanismer (p. 114). For den tekstuelle metafunksjonen vil en se på hvilke tekstkomponenter som eksisterer, eksempelvis innledning, midtdel og avslutning – eventuelt andre tekstkomponenter relevant for den aktuelle sjangeren (p. 115). Referentkopling er en bindingsmekanisme som ofte blir brukt for å skape sammenheng i teksten. Det omfatter ofte innholdstunge ord og blir som regel gjentatt hyppig (p. 116). I denne studien fungerer begrepene *kritisk* og *kritisk tenkning* som referentkoplinger. En annen sentral koplingsmekanisme er setningsbindere som ofte er konjunksjoner, subjunksjoner og adverb. Setningsbinderne deles inn i tre kategorier (pp. 121-124) og omfatter ord som:

temporale koplinger	adversative koplinger	og kausale koblinger
- først	- men	- fordi
- mens	- selv om	- slik at
- før	- derimot	- derfor
- da	- likevel	- på grunn av
- når	- enda	- siden
- siden		- da

Den tekstuelle metafunksjonen vil dermed også se på tekstens struktur på globalt og lokalt nivå. Her vil den hermeneutiske sirkelen bli relevant, da jeg både må jobbe på avsnitt- og setningsnivå, parallelt med å lese teksten i sin helhet.

4.1.4 Diskursanalyse

Sosialsemiotikken kan opereres som et rammeverk for en overordna innfallsvinkel til tekst som fungerer som diskursanalyse (Skovholt & Veum, 2014, pp. 33-34). Diskursbegrepet kan altså forstås som en etablert måte å forstå og omtale verden på (Bjørhusdal, 2020, p. 160), og også gjenspeile det tekstforfatter er opptatt av. I elevtekst 4 ser en for eksempel at eleven er opptatt av at de små (referert til som førsteklassinger og småsøsken) ikke kan være alene hjemme når foreldrene er på jobb. De sosiokulturelle dimensjonene i skrivingen må alltid innlemme menneskets forhold til verden. For å se nærmere på og analysere en diskurs, vil en også analysere språket og teksten (Bjørhusdal, 2020, p. 161). Her er det nødvendig å se på konteksten, da diskurs forutsetter et samspill mellom språk og kontekst.

Kritisk diskursanalyse er ei ny retning innenfor diskursanalysen (Bjørhusdal, 2020, p. 165). Den kritiske varianten omfatter hva tekster formidler og hva de ønsker å oppnå og fungerer godt som et analyseverktøy for tekster. I tillegg vil denne formen for diskursanalyse ha ei uttrykt og konkret utfordring som utgangspunkt og synliggjøre maktposisjonene i teksten (Bjørhusdal, 2020, p. 165; Skovholt & Veum, 2014, p. 37). Kritisk diskursanalyse inkluderer også en systematisk språklig analyse som kan gi mulige forklaringer på hvorfor språklige og tekstlige valg er blitt gjennomført og hvilke konsekvenser valgene gir (Skovholt & Veum, 2014, p. 38). Dette gjør den svært aktuell for meg i kombinasjon med Hallidays sosialsemiotikk med et norskfaglig utgangspunkt.

Innholdet i tekstene kan også ses på som en *diskurs* og gjenspeiler ofte hva en tekstforfatter, her elev, er opptatt av. Den etablerte teorien er at språket og teksten kan ikke brukes nøytralt (Kamler, 2017, p. 41; Maagerø, 2009, p. 26; Skovholt & Veum, 2014, p. 34), og dermed kan ikke tekster forstås som en avspeiling av vår verden, men heller et produkt av skribentens valg. Dette kommer til uttrykk gjennom ordvalg, tematikk og tekstopbygging. Ytringene våre vil alltid gjenspeile holdningene vi har for den eller det vi ytrer oss om (Skovholt & Veum, 2014, pp. 80-81). Dette faller innunder Hallidays mellomspråklige metafunksjon. Tekster som produseres, vil alltid bli til i et samspill med de eksisterende diskursene og tekstene i samfunnet. Skovholt og Veum viser her til diskursanalytikeren Norman Fairclough som mener tekster reproducerer allerede etablerte diskurser. I elevtekstene kan en se at dette vil komme til uttrykk gjennom hvilke diskurser elevene bruker, som eksempelvis familietid og utdanning. Perspektiver og holdninger kan vise seg på flere ulike på måter i språket (p. 36), og derfor er det viktig å se hva som blir presentert som selvsagte sannheter og hvilke perspektiv som eksisterer i teksten (p. 37). Parallelt med å nyte leseopplevelsen, understreker både Janks (2010, p. 22) og Maagerø (2009, p. 26) at må elevene også må lese tekstene mothårs.

4.2 Datainnsamling

Før datainnsamlinga fant sted, ble prosjektet meldt inn og godkjent av NSD høsten 2021. Det var flere Oslo-skoler som ble kontaktet for innhenting av datamateriale. Jeg valgte å kontakte skolene ved å først ringe inn. På den måten ble jeg med en gang henvist til riktig person og mottok en e-postadresse. E-postene jeg så skrev inneholdt relevant informasjon om studien. Skolene ble også tilbudt to muligheter for hvordan de kunne bistå meg med elevtekster;

- a) Jeg kunne utforme en skriveoppgave for dem, som kunne gjennomføres i klassen enten av læreren selv eller av meg
- b) Sende meg elevtekster som enten allerede var skrevet, eller som skulle skrives i løpet av høsten

Jeg vurderte det dithen at det ville være bedre for meg og denne studien om jeg kunne ha en felles skriveoppgave for elevene, slik at alle fikk samme oppgave og jeg var kjent med skrivesituasjonen. Alternativ B ble tilbudt slik at det forhåpentligvis ville vært mer attraktivt for en lærer å bistå meg med elevtekster i en ellers travel hverdag. Disse to mulighetene skulle altså gi meg en større sannsynlighet for å kunne samle inn elevtekster som datamateriale.

Av skolene jeg kontaktet, var det bare én som ønsket å være med. Som følge av det, måtte jeg justere problemstillingen og vinkle studien noe annerledes. Opprinnelig skulle jeg sammenligne elevtekster fra elever fra to forskjellige barneskoler i Oslo kommune, hvor den ene var utvalgt på forhånd. Denne Oslo-skolen hadde en særegen undervisningskultur, men takket nei til deltakelsen. Skolen var også en del av det tidligere nevnte KriT-prosjektet, noe som var grunnlaget til at jeg ønsket å benytte meg av elevtekster fra denne skolen. Da dette viste seg å ikke være gjennomførbart, valgte jeg å beholde barneskolen som utgangspunkt for min studie siden jeg allerede var i kontakt med en. Resultatet ble å ta i bruk én skole, men flere klasser fra den samme barneskolen. Lærerne jeg var i kontakt med valgte ellers alternativ A.

Mellomtrinnet ble valgt med utspring i elevenes digitale kompetanse. Med digital kompetanse mener jeg at disse elevene er kjent med å bruke datamaskin som et læringsverktøy i skolen og har erfaring med skriveprogrammet Word. Dette forsvares også av de eksisterende kompetansemål for både etter 4. og 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, pp. 26-27) som omhandler skriveflyt på tastatur. Dette anså jeg som hensiktsmessig å ta hensyn til, slik at elevene (forhåpentligvis) ikke skulle støte på utfordringer underveis i tekstproduksjonen. Mellomtrinnet ble også valgt da jeg hadde en tanke om at elevene her ville være mer selvstendige og komfortable i forfatterrollen enn elever på småskolen. Dette var avgjørende for meg, da jeg ikke kunne støtte elevene underveis i skriveoppgaven.

Den deltakende skolen ble kontaktet fordi jeg anså skolen som svært aktuell, da det er en skole med et mangfold av elever. Mangfoldet jeg sikter til her er ikke nødvendigvis etnisitet, men heller sosioøkonomisk bakgrunn. Dette var noe jeg var opptatt av da jeg skulle velge ut hvilke skoler jeg ønsket å kontakte for studien min. Peter Freebody (2017, p. 102) sier at hjemmeforholdene, den sosioøkonomiske bakgrunnen, i stor grad er grunnpilaren for hvordan en tenker, bruker språket og reflekterer og diskuterer rundt ulike tema. I en mangfoldig klasse med varierende hjemmeforhold, vil jeg i større grad kunne omfavne flere ulike sosioøkonomiske grupper for studien min. Det ideelle ville vært å ta i bruk flere skoler for å få en større geografisk spredning. Det er legitimt å tenke at klassene fra den samme skolen har hatt nokså lik undervisning i de elementene som faller innunder kritisk tenkning, og dermed kan en tenke at det vil være de samme komponentene av kritisk tenkning som går igjen. Dette kan eksempelvis være at klassen har jobbet mye med kildevurdering og bruk av kilder. Ved å

ta i bruk flere skoler kunne jeg hatt et utvalg med elevtekster fra et større utvalg ulike skole- og undervisningskulturer. Det kunne gitt både bredde og variasjon i utvalget da det kan være store forskjeller i praksis og de forannevnte kulturene fra skole til skole. Men basert på responsen, hadde jeg bare én skole tilgjengelig.

4.2.1 Ivaretagelse av informanter

Korrekt og ansvarsfull håndtering av personopplysninger er avgjørende for all forskning. Taushetsplikten skal ivareta og omfatte elever, lærere og institusjonen (Dalland, 2012, p. 208; Thagaard, 2013, p. 28). I forlengelsen av dette, er de forannevnte elementene anonymisert;

- elever vil bli omtalt med samme nummer som elevteksten deres er blitt tildelt
- lærere vil bli omtalt som «lærer for klasse X»
- både elever og lærere vil få tildelt pronomenet «han» da begge substantivene er maskuline

Navn, bosted, sosioøkonomisk eller kulturell bakgrunn ved elever og lærere er ikke avgjørende for problemstillinga. De opplysningene som jeg anser nødvendig å dele, er derimot at elevtekstene er innsamlet fra mellomtrinnet og det fra en sentrumsskole i Oslo. Disse opplysningene er relevante for etterprøvarhet. Elevenes klassetrinn, altså at de befinner seg på mellomtrinnet, vil også være relevant for drøftingsdelen min.

4.2.2 Planlegging av skriveoppgave

Jeg ønsket at elevtekstene skulle produseres digitalt, for å så sendes til deres norsklærer som deretter skulle sende dem videre til meg. Siden det er mulig å bruke håndskrift for å identifisere personer (Wilhelmsen, u. å.), falt avgjørelsen på at elevene skulle bruke datamaskin i skriveprosessen. Dette var et av tiltakene jeg gjorde for å sikre elevenes anonymitet. Jeg bestemte også at jeg ikke kunne støtte elevene underveis i skriveprosessen, slik at jeg ikke kunne gjenkjenne tekstene etterpå.

Fordelen med at klassene valgte alternativ A, var at jeg kunne utforme en skriveoppgave selv og da kjenne til skrivesituasjonen rundt tekstproduksjonen. På den måten ville heller ikke lærerne vite hva jeg ønsket elevene skulle svare på og hadde dermed ikke mulighet til å forberede elevene. Det var viktig å formulere en skriveoppgave som gjorde at elevene skulle ta stilling til noe, som ville innebære overveielser og refleksjon. For å avgjøre hvilke elementer jeg ønsket å ta med i skriveoppgaven, tok jeg utgangspunkt i kompetansemål for

etter 7. trinn fra læreplanen for norsk. Dette for å sikre meg at jeg ikke forventet mer enn hva elevene hadde forutsetninger til å mestre. Her var det spesielt kompetansemålene ...

- *orientere seg i faglige kilder på biblioteket og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster*
- *skrive tekster (...) med flyt på tastatur*
- *beskrive fortelle, argumentere og reflektere i ulike (...) skriftlige sjangre for ulike formål*
- *leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i (...) skriftlige tekster*
- *skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting*

som jeg la til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 27). I forlengelsen av dette bestemte jeg meg for at bruk av kilder skulle være en del av oppgaven. Det å kunne vurdere en kilde og en tekst er en ferdighet som er gjennomgående i læreplanen for norsk. Vi finner det eksplisitt nevnt innunder *fagets relevans og sentrale verdier*, i kjerneelementene *kritisk tilnærming til tekst, skriftlig tekstskaping* og under *digitale ferdigheter* (2019, pp. 23-25). Dette er også noe som gikk igjen hos flere teoretikere innenfor kritisk tenkning. Det andre kompetansemålet jeg nevner forsvarer ideen min om at elevene behersker bruk av datamaskin som et verktøy under tekstproduksjonen. Allerede ved kompetansemål for etter 2. trinn finner vi mål som omhandler skrivekyndighet på datamaskin. De to siste kompetansemålene så jeg i forbindelse med selve skriveprosessen hvor elevene skulle svare på skriveoppgaven. Jeg valgte bevisst å ikke legge føringer for elevene, slik at de ikke skulle bli mer opptatt av føringene enn av selve produksjonen. Da ville jeg også sitte igjen med naturlig forekommende data som er produsert uten min påvirkning (Silverman, 2014, p. 316). Hvorvidt dette, den manglende føringen, kan ha påvirket skriveprosessen i negativ forstand vurderte jeg ikke på daværende tidspunkt. Jeg velger likevel å kommentere dette senere i kapitlet.

Det var viktig for meg å finne et tema elevene kunne bli engasjert i, samtidig som det ikke var nødvendig med forkunnskaper. I tråd med Lim, er det viktig at elevene får jobbe med noe reelt og aktuelt for at kritisk tenkning skal kunne finne sted (Lim, 2015, p. 17), som var det jeg ønsket å oppnå med denne oppgaven. Læreren for klasse A1 fortalte at elevene nylig hadde skrevet en argumenterende tekst om lekser i skolen og var ganske mett på det temaet. Med rådet om å finne et annet tema oppsøkte jeg ulike lærergrupper på nettsamfunnet facebook.com for å finne ulike problemstillinger andre lærere hadde tatt opp i sine klasserom.

Gjennom ei slik gruppe fant jeg et tidligere innlegg fra utdanningsnytt.no om en skolesituasjon som fant sted i Etne kommune, hvor skolen opererte med kun fire skoledager i uka. Men med ti mot syv stemmer ble det nå flertall for innføring av den femte skoledagen i uka for kommunen, og dette skulle gjelde fra august 2022, og dermed ville ikke Enge barne- og ungdomsskole lenger ha onsdagsfri. I artikkelen vises det til en oversikt fra 2016 hvor omtrentlig en av fire kommuner i Norge opererer med bare fire skoledager i uka – majoriteten av disse distriktskommuner. Jeg fattet med en gang interesse for dette og anså «antall skoledager»-debatten som et tema som kunne engasjere elevene da dette er noe de kan relatere seg til og anse som aktuelt. Flere (Dewey, 1910; Igland & Sundby, 2012; Lim, 2015) understreker at det er viktig at elevene får jobbe med noe som engasjerer dem. I prosessen med å formulere skriveoppgaven valgte jeg å ta anmodningene fra to av lærerne i betraktning. De anbefalte meg å ha en kort og konsis oppgavetekst, slik at elevene ikke var i tvil om hva de skulle gjøre. Dette på bakgrunn av ulike elevforutsetninger. Skriveoppgaven ble seende slik ut:

Fire eller fem skoledager i uka?

I 2016 fikk vi vite at en av fire kommuner i Norge har fire skoledager i uka.

Kommunalsjefen i Etne kommune sier at elevene lærer best på morgenen og derfor burde det være skole fem dager i uka. Da har man en ekstra morgen hvor elever kan lære mer.

På en blogg kan vi lese om noen som mener at elevene lærer best etter klokken ti på morgenen. Da er det kanskje ikke så viktig med en femte dagen?

NRK skriver at det anbefales fem skoledager i uka, mens avisen VG sier at fire dager nok.

*Hva kan være dumt og hva kan være bra med fire og fem dager skole?
Hvorfor mener du det?*

Etter at skriveoppgaven var ferdig formulert, vurderte jeg det slik at enkelte begreper i oppgaven burde utbroderes for elevene. Dette fordi jeg ikke antok det som adekvat at en mellomtrinns elev intuitivt ville vite hva en kommunalsjef var. Jeg valgte også å gjøre det for å være sikker på at elevene forstod hvilket tidsrom som lå i 2016-2021 og hvilken benevnelse som lå bak «en av fire». Det var viktig for meg at elevene og jeg delte samme forståelse av begrepene. Begrepene som ble utbrodert for elevene var årstallet *2016*, benevnelsen *en av fire*, *kommune*, *kommunalsjef*, *Etne* og *blogg* (se vedlegg 2 for forklaringer).

Jeg planla også å spørre elevene om hvilke tanker de hadde rundt dette. Ved at elevene fikk uttrykt noen meninger i plenum, kunne det bli lettere for dem å ta stilling til saken ved å høre på andre elevers argumenter – og da si seg enig eller uenig. Det ville også gi dem mulighet til å spille videre på ytringene i egen tekst og hjelpe dem i gang med tankeprosessen, noe som vi også finner som et kompetansemål for norskfaget. Under denne delen anså jeg det som viktig å anerkjenne det elevene sa og oppmuntre dem til å fortsette å snakke. Dette i håp om at de ville føle at det de sa hadde en verdi og gi dem selvtillit før de skulle sette i gang. Her vurderte jeg det som veldig viktig å ikke gi negative reaksjoner på det de sa gjennom for eksempel kroppsspråk eller verbal respons, fremme egne holdninger eller tanker rundt dette temaet. Det ville vært ugunstig hvis jeg påvirket elevene negativt og etablerte et utrygt rom som elevene ville oppfatte som utrivelig og ukomfortabelt.

4.2.3 Gjennomføring av skriveoppgave

Datamaterialet mitt er innhentet fra en sentrumsskole i Oslo, høsten 2021. Det var tre klasser, fordelt på to trinn fra mellomtrinnet som deltok. Jeg hadde utformet en skriveoppgave som elevene skulle ta stilling til og besvare, før besvarelsen skulle sendes til deres hovedlærer som skulle videresende den til meg. Jeg valgte å gjennomføre skriveoppgaven med én klasse per dag, da det var jeg som stod for utføringen. Det de tre klassene hadde til felles var 1-1 datamaskin og god kjennskap med skriveprogrammet Word.

Skriveoppgaven fant sted første skoletime for de tre klassene. Hovedlærer hentet elevene inn og gjennomgikk dagen med elevene. Etter en kort introduksjon av meg og mitt formål, etterlot han klassen til meg og forlot rommet. Jeg var altså alene med klassene under gjennomføringen av skriveoppgavene. Lærerne for klasse A1, B1 og B2 ble alle tilbudt å lese oppgaveteksten før jeg skulle sette i gang med klassene. Alle takket nei.

Elevene ble informert om at besvarelsene skulle bli sendt til deres hovedlærerlærer og så skulle han videresende oppgavene til meg. Dermed ville ikke jeg få vite hvem som hadde skrevet hva – alt ville bli anonymisert. Elevene ble også fortalt det var viktig at de ikke skrev navnene sine i dokumentene. Jeg kunne heller ikke se teksten deres under skriveoppgaven. Elevene ble bedt om å lagre dokumentet sitt som «Synne». Før elevene fikk hente datamaskinene, delte jeg ut oppgaven og så leste jeg oppgaveteksten høyt til elevene. Etter å ha lest gjennom teksten, forklarte jeg de begrepene som jeg hadde plukket ut på forhånd.

Jeg mottok elevtekstene fra klasse A1 per e-post to uker etterpå og elevtekstene fra klasse B1 og B2 ferdig skrevet ut samme dag som gjennomføringen fant sted.

4.2.3.1 Ulikheter mellom klassene

Klasse A1 fikk 60 minutter til rådighet for gjennomføring av skriveoppgaven. Dette fordi klassen hadde ei lenger undervisningsøkt. Det ble produsert 19 elevtekster. A1s lærer hadde dagen før informert dem om at de skulle få en skriveoppgave og at jeg skulle bruke oppgavene deres til en oppgave jeg skulle levere på min skole. Jeg anser ikke det som ei utfordring for studien min, da verken hovedlærer eller klasse A1 kjente til tema eller innholdet i skriveoppgaven jeg skulle gi dem.

B1-elevene skrev 9 tekster, elevene fra B2 skrev 15 tekster. Begge klassene fikk 45 minutter til skriveoppgaven. Ingen av B-klassene var informert om skriveoppgaven på forhånd. I begge klassene valgte jeg å gjennomgå hva *NRK* og *VG* er, i tillegg til de andre begrepene. Dette på bakgrunn av at læreren i klasse A1 fortalte meg at elevene hadde spurt han om hva de to siste bokstavene i *NRK* stod for.

4.2.4 Elevtekstutvalg

Etter endt gjennomføring, satt jeg igjen med et stort antall elevtekster. Her måtte jeg ta et strategisk utvalg. Jeg gikk fra 43 til 12 elevtekster. Elevtekstene som er tatt med i undersøkelsen er blitt nummerert. Tekstene fra A1 har tallene 1-15, B1 har tekst 21 og klasse B2 har fra nummer 29-39. Å gjennomføre et strategisk utvalg går ut på å velge noe med egenskaper eller kvalifikasjoner med utgangspunkt i studiens problemstillingen og teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, p. 60). Jeg valgte å bruke elevtekster fra begge trinnene jeg

innhentet fra, samt elevtekster av ulik lengde, utforming og grammatikknivå. Dette med hensikten å få så mange varianter av elevtekster som mulig. Da problemstillingen min handler om det er mulig å identifisere kritisk tenkning i elevtekster, synes jeg det er viktig å ta utgangspunkt i så mange tekster som mulig for å få et bredere grunnlag å identifisere ut ifra.

Det er også viktig å understreke at utvalget mitt også er å omtale som et «tilgjengelighetsutvalg» (Thagaard, 2013, pp. 61-63), siden utvelgelsen av informanter baserte seg på hva som var tilgjengelig for meg. Faktum var at kun én skole var villig til å bistå meg med elevtekster.

4.3 Troverdighet, gyldighet og mulige feilkilder

Troverdigheten omhandler forskningsresultatets pålitelighet, også kjent som *reliabilitet*. I litteratur om kvalitativ forskning brukes gjerne begrepet *troverdighet* framfor *reliabilitet*, mens i kvantitativ forskning er *reliabilitet* det mest anvendte begrepet (Grønmo, 2016, p. 251). For å underbygge troverdigheten er det viktig at jeg som forsker tydelig legger fram hvordan forskningsprosessen har blitt gjennomført. Dette fordi det skal være en mulig for en annen forsker å kunne gjøre en vurdering av metodevalg, gjennomføring, det innsamlede materiale, analysemetoden min og funnene. Her er det også viktig å redegjøre godt for sitt eget teoretiske ståsted, i tillegg til å være seg bevisst på hvordan dette kan ha affektert tolkninger og funn (Dalland, 2012, p. 61). Jeg har forsøkt å begrunne valgene jeg har tatt underveis og lagd et oversiktlig system for hvordan rammeverket mitt vil fungere som støtteredskap.

Studiens validitet handler om forskningens gyldighet (Grønmo, 2016, p. 241). Gyldigheten gir et bilde av hvor relevant det gitte datamaterialet er for undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (p. 241). Hvis det kulminerer i resultater som er aktuell for problemstillinga, er validiteten høy. Det vil si at hvis rammeverket jeg etablerte og elevtekstene gir resultater i tråd med problemstillinga *hvordan identifisere kritisk tenkning i elevtekster?* er validiteten høy. Gyldigheten om undersøkelsesopplegget er formålstjenlig til å samle inn data som er aktuell for studiens gitte problemstilling (p. 241).

Det er nødvendig å opplyse om elementer som kan påvirke gyldigheten ved studien min. Jeg valgte å etablere et eget rammeverk for å identifisere kritisk tenkning. For å gjøre dette leste

jeg et utvalg teoretikere og basert på deres teorier om hva kritisk tenkning er, dannet jeg dette rammeverket. Dette innebar en form for avgrensning på flere måter. Annen teori om kritisk tenkning og hvordan det kommer til uttrykk er ikke brukt. Det gir rom for at mulig relevant teori ikke er inkludert. Denne avgrensningen ble foretatt da mye av den leste teorien var omfattende og krevende. Jeg måtte også foreta en avgrensning av det jeg allerede hadde lest. Med studiens omfang lot det seg ikke gjøre å inkludere all den leste teorien. Etter lest teori valgte jeg å systematisere teorien i ulike kategorier, som også ble grunnlaget for rammeverket mitt. Som tidligere nevnt er systematiseringen foretatt av meg og ikke nødvendigvis noe teoretikerne ville vært enig i. Dette gjør også at alt som faller utenfor rammeverket ikke blir registret som kritisk tenkning i denne studien. Jeg vil understreke at forholdet ikke fungerer slik; «innenfor rammeverket = kritisk tenkning» og «utenfor rammeverket = ikke kritisk tenkning». Forholdet er ikke dikotomisk, og det er godt mulig at det er spor av kritisk tenkning i elevtekstene som rammeverket mitt ikke fanger opp. Det er også viktig å huske på at forskerens, her mine, holdninger, verdier og tanker kan påvirke (Greek et al., 2014, p. 16) resultatet av analysen. En svakhet med analyse som metode, er at den er mindre etterprøvable grunnet det subjektive perspektivet i tolkningsarbeidet. I tillegg kan også jeg som forsker bevisst velge ut de tekstene jeg tenker vil fungere best for analysen min (Bjørhusdal, 2020, p. 172). Dette refererer Bjørhusdal til som *cherry-picking*. Likevel er ikke målet å overbevise tolkninga mi, men å gjøre den mer troverdig og gjennom et åpent tolkningsarbeid skal ikke det være en stor utfordring (p. 172).

Det er også viktig å være oppmerksom på at ved å lese elevtekster, har en kun tilgang til elevenes språk og ikke tankene deres. I skolesammenheng anses ofte elevtekst som bevisføringen for hvor godt eleven behersker skrivingen (Juul, 2020, p. 139), men den sier til gjengjeld lite om hva eleven faktisk har tenkt. Dette kan føre til at jeg gjenkjenner mindre kritisk tenkning enn hva for eksempel jeg ville gjort hvis jeg hadde supplert med elevintervju. Jeg har heller aldri gjennomført en slik tekstanalyse, som kan påvirke kvaliteten på analysen. Kvaliteten på resultatene må ses i sammenheng med hvor godt jeg mestrer metoden (Dalland, 2012, p. 114) og da også hvor godt rammeverket mitt fungerer. For å sikre at rammeverket mitt fungerer, kunne jeg ha foretatt det Bjørhusdal (2020, p. 172) omtalte som *cherry-picking*, altså velge ut de elevtekstene som ville passe best med rammeverket mitt. Jeg har med omhu valgt ut elevtekster av ulik lengde og format, samt med forskjellig grammatisk kvalitet.

Planleggingen av masterstudien min fant sted under koronapandemien, og var dermed preget av usikkerhet hva gjaldt gjennomføringsmuligheter. Med stadig endrende tiltak og retningslinjer, anså jeg det som nødvendig å planlegge slik at selv med ei uforutsigbar tid i vente, så kunne jeg gjennomføre mine planer. Metodevalget må komme fra overveielser og refleksjon rundt hva forskeren, i dette tilfellet meg, anser som den mest ideelle fremgangsmåten og hva som faktisk er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2012, p. 114) – især i ei tid som dette. I den forbindelse valgte jeg elevtekster som eneste datamateriale. På den måten var jeg ikke fastlåst til å besøke en skole fysisk og da være i direkte kontakt med lærere eller elever. Hvis omstendighetene ikke skulle tillate det, kunne læreren gjennomføre skriveoppgaven min og deretter sende tekstene til meg. Dette er grunnen til at jeg valgte bruke elevtekster som datamateriale alene. Jeg vurderte som nevnt bruk av intervju, men valgte altså dette bort. Gjennom arbeid med denne studien, har jeg innsett at det å ta i bruk intervju kunne belyst temaet bedre og gitt et dypere svar. Da kunne jeg stilt spørsmål til elevene og fått tilgang til tankene deres. Ved et eventuelt intervju ville det være rom for å stille spørsmål ved elevenes handlinger og vurdere om kritisk tenkning finner sted ut ifra deres svar. Intervju er en god metode for å få innsikt i elevenes tanker (Thagaard, 2013, p. 89). Men intervju med barneskoleelever er svært krevende og vanskelig å få til. Det er heller ikke overveiende sannsynlig at resultatet ville blitt noe annet da det er identifisering av kritisk tenkning i *tekst* som er utgangspunktet mitt.

Andre faktorer som kan påvirke gyldigheten ved studien min og som kan være mulige feilkilder, er elevenes skrivekompetanse. Den vil kunne påvirke i hvilken grad elevene mestrer å presentere tankene sine skriftlig. Forskning viser også at skrivekompetansen er situert, hvilket betyr at skrivekonteksten i seg selv vil påvirke hvor gode elevtekstene er (Jουλ, 2020, p. 140) for det jeg ønsker å bruke dem til. Jeg vet ikke om elevene har jobbet med begrepet kritisk tenkning (knyttet til skriving), eller lignende før jeg kom (sett bort ifra klasse A1). Dette kan være en svakhet for studien, men ved å være det bevisst håper jeg det ikke blir et for stort hinder. Jeg skal ikke vurdere kvaliteten på den kritiske tenkningen eller avgjøre om elevene tenker kritisk eller ikke. Hvis rammeverket mitt ikke klarer å fange opp spor av kritisk tenkning i en elevtekst, gir ikke det grunnlag for å konkludere med at eleven ikke tenker kritisk. Faktorer som elevens dagsform, oppgavens omfang og vanskelighetsgrad samt elevens motivasjon for en sån type oppgave kan påvirke. Det er dermed mange faktorer som kan påvirke skriveprosessen som igjen vil gjøre at sluttproduktet, som jeg skal analysere, ikke representerer elevens faktiske kompetanse eller refleksjonsevne. I sosialt innrettet

skriveforskning heter det at det ikke er mulig å studere, analysere og tolke elevtekster uten å se den i sammenheng med elevskribenten og konteksten for skrivesituasjonen (Øgreid, 2021, p. 327). Derfor er det også relevant å snakke om oppgaveteksten jeg ga elevene.

Oppgaveteksten jeg selv formulerte stiller jeg meg også kritisk til. Skriveoppgavens formulering og formål kan i aller høyeste grad påvirke elevenes skriveprosess (Juul, 2020, p. 140), og i etterkant ser jeg en rekke svakheter som kan ha innsnevret muligheten for eleven til å tenke kritisk. Jeg drar blant annet fram evnen til å stille gode spørsmål, men jeg lager ikke rom for det i oppgaveteksten. En enkel måte å lage dette rommet på kunne vært å eksplisitt oppfordre eleven til å lage spørsmål til kommunalsjefen angående meningene hennes. Flere av elementene som teoretikerne trekker fram som forutsetninger for å stimulere til og utvikle kritisk tenkning var ikke til stede i oppgaveteksten min. I rammeverket mitt trekker jeg eksempelvis fram kildevurdering. Selv viser jeg til blant annet Brante og Strømsø (Ferguson & Krangle, 2020, pp. 196-197) som uttrykker at elever kun bruker kildeinformasjonen når de blir bedt om det. Jeg dro fram begrepene *blogg*, *NRK* og *VG* for klassen, men elevene fikk ikke tilgang til kildene og kunne ikke lese dem selv. Her kan det være gunstig å se på muligheten for at jeg frarøvet elevene sjansen til å bruke kildene. Elevene spurte heller ikke om det var mulig å internett for å finne andre kilder.

En annen mulighet ville vært å ha valgalternativer for elevene. Med dette mener jeg at elevene kunne hatt muligheten til å velge mellom to eller flere skriveoppgaver. Dette ville gitt elevene anledning til å velge et tema som i større grad engasjerte dem for å vekke skrivelysten. Denne muligheten er også noe Dewey mener er avgjørende for at elevene skal være motiverte for å jobbe med problemstillinger i skolen. Dewey mener at elevene *skal* være interesserte og motiverte og i forlengelsen av det, er eneste mulighet at elevene får jobbe med oppgaver på sine premisser (1910, pp. 194-196). Videre, i kjerneelementet *skriftlig tekstskapning*, heter det at elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 24). Et passende spørsmål å stille i den sammenheng er da *opplevde elevene skriveoppgaven som meningsfull* eller var det bare en oppgavetekst som skulle besvares? Her kunne jeg enkelt spurt lærerne for klasse A1, B1 og B2 hvilke interesser klassene hadde og formulert skriveoppgaver basert på dette. Da kunne elevene velge ut den oppgaven de var mest motivert for. Det er likevel viktig å understreke at lærerne ble per e-post informert om at jeg ikke skulle ha videre kontakt med dem. Hvis jeg til stadighet skulle ha kontaktet lærerne for ulike ting, ville jeg gått imot de premissene som lå til grunn for avtalen de takket ja til.

Jeg valgte som tidligere nevnt å ikke legge føringer for elevene. Dette fordi jeg ønsker så autentiske data som mulig, hvor elevene ikke ble påvirket av min medvirkning (Silverman, 2014, p. 316). I etterkant har jeg sett jeg kritisk på min egen vurdering rundt dette. Elevene vil likevel påvirkes av meg likevel da jeg er den som står i klasserommet og presenterer skriveoppgaven. Jeg som forsker er med på å produsere materialet gjennom oppgaveformuleringa. På forhånd hadde jeg laget en liste med elementer jeg ønsket å gjennomgå med elevene (vedlegg 1). Selv om lærerne for klasse A1, B1 og B2 hadde gjennomgått de samme elementene, ville disse lærerne hatt en annen framgangsmåte for å nå fram til sine elever på en best mulig måte. Denne muligheten hadde ikke jeg, og dermed ble elementene presentert likt i alle klassene uten tilpasning for elevgruppen. Likevel høstet jeg fordelen ved at jeg visste akkurat hvilken informasjon som ble gitt i hver av klassene og dermed også kjente til skrivesituasjonen i sin helhet.

5 Rammeverk: kritisk tenkning i møte med skriftlig arbeid

De ulike styringsdokumentene benytter begrepet *kritisk tenkning* i mange sammenhenger og skaper flere konstellasjoner med ordet *kritisk*. Det kan altså være utfordrende å skille mellom hva som helt klart *er* og hva som helt klart *ikke er* kritisk tenking. Dermed kan det være mer hensiktsmessig å se på hva som er relevant for det området jeg selv skal forske på i denne analysen. I teorikapittelet så jeg på flere aspekter av hva kritisk tenking *er* og *kan være*, og i kapitlet om LK20 har jeg sett hva kritisk tenking er i norskfaget. Basert på dette ønsker jeg å formulere og etablere et rammeverk som jeg kan støtte meg til nå i analyseprosessen, men forhåpentligvis også i min kommende lærerhverdag. Formålet med rammeverket er at det kan brukes for å se om det er mulig å identifisere kritisk tenkning i elevenes skriftlige arbeid. Det er viktig å være bevisst på at dette ikke skal brukes som et testredskap jeg skal måle tekstene etter, men heller noe man kan diskutere tekst opp mot for å se hvilke muligheter som eksisterer. Rammeverket kan brukes i arbeid for å se hva som er kritisk tenkning, og hvorfor dette er kritisk tenkning. Det skal med andre for være en hjelp for meg som lærer og veileder for elevene, for å kunne identifisere kritisk tenkning i skriving.

Basert på teoretikere og læreplanens uttalelser av det om omhandler kritisk tenkning på ulike måter, har jeg kommet fram til noen elementer i forholdet mellom kritisk tenkning og skriving. Dette er et rammeverk jeg har utarbeidet på bakgrunn av teorien, Dermed er ikke dette nødvendigvis ei framstilling teoretikerne selv er enige i, eller som utdanningsinstitusjonene selv bruker. Vurderingen min er basert på hva jeg anser som mulig å se i skriftlig arbeid, med utgangspunkt i hva flere teoretikere er enige om og hva læreplanen tilsier. Da all teori som ligger til grunn for rammeverket mitt tidligere er gjort rede for, velger jeg ikke å føre henvisninger i løpende tekst. Jeg vil bruke begrepet *mening* som en samlebetegnelse for ytring, tanke, utsagn og påstand. Begrepet *argument* er øremerket for uttalte meninger med belegg. Dette for å tydeliggjøre skillet mellom påstand og argument, som blant annet Igland og Sundby (2012, p. 124) understreker er viktig for forståelsen av hva et argument er.

5.1 Kritisk tenkning i skriving

Sjanger- og tekstkompetanse er viktig. Det betyr at elevene må forstå at teksten deres er en del av en kommunikasjonssituasjon. Tekst er en form for handling og elevene uttrykker seg gjennom denne teksten. I den forbindelse må elevene sette ord på egne meninger. Da må

elevene inneha kunnskap om argumentasjon for å unngå *bullshit-holdninger*. I skriving kan dette komme til uttrykk gjennom å underbygge eller forsvare meningene sine med argumenter. For å formidle meningene sine er det sentralt at eleven vet hvordan det er hensiktsmessig å presentere den for formål og mottaker. Her vil retoriske ferdigheter være aktuelle for å gjøre formidlingens hensiktsmessig. Sjangerforståelsen kan i tekst komme til uttrykk gjennom å ta i bruk tilhørende tekstkomponenter, som tittel, innledning, avsnitt og avslutning.

Konsekvensenkning blir også tatt opp som en del av det å tenke kritisk (Case, 2005, p. 5; Ennis, 2011, p. 2). Og for å kunne kartlegge en konsekvens, vil spørsmålstilling være sentralt; hvilken konsekvens vil dette få? I skriftlig arbeid kan dette ses ved at en elev presenterer et årsaks-virkningsforhold. Dette inkluderer også at en mestrer å se ting fra ulike perspektiver. Perspektivmangfold er et element som blir tatt opp ved flere anledninger. I skriving kan dette komme til uttrykk gjennom blant annet meningsmotsetninger, hvor en kan tale både for og imot meninger som strider mot eget syn. Det kan også komme til uttrykk gjennom at eleven selv nevner motargumenter eller svakheter ved eget perspektiv. I skriftlig tekst kan dette også skje ved at eleven stiller spørsmål til egne meninger. Den kritiske tenkningen vil da finne sted i håndteringen av uenighet. En del av den kritiske tenkningen er ikke bare å formulere gode argumenter for å overbevise motparten eller for egen vinning, men også for å komme til enighet med en motpart. Som uttrykk i tekst, kan dette være at eleven eksplisitt inngår et kompromiss eller ikke konkluderer med at en har rett og den andre tar feil. For å nå fram til leseren, er det også mulig å ta i bruk retoriske virkemidler. I skriftlig arbeid er det mulig at dette kommer til uttrykk gjennom at eleven henvender seg til leseren og viser at han er bevisst på at noen skal lese teksten. Dette kan for eksempel gjøres ved å bruke pronomen som «du» og «vi» eller å bruke eksempler som leseren forstår.

I møte med andre, for eksempel som i en polemikk, vil det være viktig å analysere og vurdere egne og andres meninger og argumenter. I skriving kan dette vise seg som å begrunne egne meninger, og stille spørsmål ved eller kommentere andres meninger. De egne argumentene vil da være relevant for det eleven ønsker å oppnå. Spørsmålene kan være formulert slik at motparten ikke har mulighet til å svare ja eller nei, for å kunne utfordre eller oppklare ei mening. Dette kan være spørsmål som omhandler hva opphavet eller hensikten med meninger er. Også i møte med andre tekster kan eleven i egen tekst stille spørsmål ved

troverdighet og kildeinformasjon. Da vil den kritiske tenkningen komme til uttrykk som kildevurdering i teksten.

5.2 Visuell framstilling av rammeverket

Hjelpepunkter til kategoriene	Generell kulturkontekst	Spesifikk kulturkontekst	Ideasjonell metafunksjon	Mellompersonlig metafunksjon	Tekstuell metafunksjon
Elevtekstinnhold	- Noen utenforstående forhold som påvirker hva elevene er opptatte av?	- Hva formidles? - Er det et forhold mellom eleven og leseren? - Hvordan formidles det?	- Hvilke diskurser tas opp? - Hvilket virkelighetssyn har elevene?	- Hvordan henvender eleven seg til mottaker? - Hvilke holdninger uttrykker eleven til det han sier	- Er det sammenheng i teksten? - Hvordan skapes det sammenheng i innholdet
Argumentasjon	- Argumenter basert på nasjonale, lokale, politiske eller sosiale innflytelse	- Argumenter er relevante for oppgaven identifiserer seg med	- Hvilke argumenter tas i bruk basert på elevens virkelighetssyn	- Argumenter mottaker identifiserer seg med	- Hvordan er argumentene bygd opp - Påstand versus argument
Spørsmålstilling og kildevurdering	- Spørsmål basert på nasjonale, lokale, politiske eller sosiale innflytelse	- Spørsmålene er relevante for oppgaven identifiserer seg med	- Hvilke spørsmål tas i bruk basert på elevens virkelighetssyn	- Spørsmål til ei mening eller en kilde - Spørsmål til mottaker - Kommenterer meningas eller -kildens opphav eller hensikt	- Hvordan er spørsmålene bygd opp og presentert? - Hvordan er kildevurderinga bygd opp og presentert?
Tekstkompetanse og språk	- Tekstutforming og språk med utgangspunkt i elevens nasjonale, lokale, politiske og sosiale rammer	- Tekstutforming og språk med utgangspunkt i hva eleven skal gjøre	- Gjennom å forstå at det eksisterer andre virkelighetssyn, kan eleven se motargumenter eller svakheter ved eget perspektiv	- Hvilke holdninger har eleven til innholdet i ytringene? - Hvem er mottaker?	- Tekstbindere for sjanger - Tekstkomponenter for sjanger - Teksten struktur - Retoriske inventio, dispositio og elocutio - Ethos, pathos og logos

6 Analyse

Ved analyser er det hensiktsmessig å lese og forstå teksten ut i fra den konteksten den ble produsert i (Skovholt & Veum, 2014, p. 13), dette fordi det er gunstig å se teksten i lys av de rammene som var gitt under skriveprosessen. Dette var også grunnen til at jeg ønsket å formulere en egen skriveoppgave til elevene og være den som gjennomførte skriveopplegget. Det er også viktig å lese teksten slik tekstskaperen, i dette tilfellet eleven, har tenkt den skal leses (2014, p. 13). Her blir altså begrepene *modelleser* og *faktisk leser* relevante; jeg må være bevisst på forskjellen mellom å lese teksten slik eleven har tenkt den skal leses og slik jeg, som faktisk leser, leser den.

Rammeverket som brukt for å analysere elevtekstene, er presentert i kapittel 5. Dette rammeverket, og tilhørende teori, er allerede redegjort for og dermed vil jeg heller ikke her foreta kildehenvisninger løpende i teksten i dette kapittelet. Som forberedelse for analysen har jeg lagt inn linjenummer på elevtekstene og skrevet det tildelte elevtekstnummeret til venstre i topp teksten. Dette for å gjøre det mer oversiktlig å manøvrere både i min tekst, men også mellom de ulike elevtekstene. Elevtekstene er blitt analysert individuelt på forhånd. For studiens omfang og for å unngå flere gjentakelser, velger jeg å presentere analysene samlet. Som nevnt i metodekapitlet, vil elever bli omtalt med samme nummer som elevteksten deres er blitt tildelt og elevene vil omtales med pronomenet «han» da substantivet er maskulint. Begrepet «linje» vil bli forkortet med «L» ved hvert linjenummer som nevnes i teksten. Ved forkortelser som «elevtekst 1: L1-2» eller «e1:L1-2», menes linje 1 til 2 i elevtekst 1. Tabellen under (1) viser en oversikt av de tolv elevtekstene i denne studien, og tekstlengden registret i antall linjer. Det er viktig å presisere at elevene har skrevet tekstene sine med ulik skriftstørrelse, da dette vil påvirke antall linjer.

Elevtekstnummer	Antall linjer	Elevtekstnummer	Antall linjer
1 (A1)	21	29 (B2)	34
4 (A1)	23	30 (B2)	22
8 (A1)	54	32 (B2)	19
13 (A1)	26	33 (B2)	31
15 (A1)	57	34 (B2)	19
21 (B1)	10	35 (B2)	16

Tabell 1: oversikt over elevtekstenes lengde målt i linjer

6.1 Elevtekstinnhold

Det er viktig å ha forståelse for den konteksten teksten er en del av, samt hvilke forutsetninger elevene har for å kunne gjøre de vurderingene som trengs for å skrive teksten. De sosiale og kulturelle forholdene som påvirker konteksten, kan i elevteksten komme til uttrykk gjennom de diskursene eleven velger å bruke. Dette kan også knyttes opp mot virkelighetsnivået elevene etablerer i teksten; noen av elevene velger å kun snakke om seg selv og sin situasjon (se elevtekst 35), mens andre går lenger ut i verden og snakker om økonomi (se elevtekst 8) og jobb (elevtekst 30).

I tabell 1 får vi et visst inntrykk av lengden på tekstene. Grunnet de ulike skriftstørrelsene kan jeg kun bruke antall linjer som en indikasjon å hvor lang tekstene er. Men bare å se tekstlengden basert antall linjer, vil ikke kunne fortelle meg noe om kvaliteten på tekstene eller på innholdet. Dette vil ikke påvirke analysen, da jeg ikke er ute etter å vurdere kvaliteten.

Ved å ta utgangspunkt i Hallidays spesifikke kulturkontekst begynner jeg med å se på felt, relasjon og mediering. Feltet er felles for alle elevtekstene, noe som er å forvente da de svarer på samme skriveoppgave. Elevene har på ulike måter tatt stilling til hva som kan være *dumt* og hva som kan være *bra* med fire og fem skoledager i uka. Ved relasjonsdimensjonen virker det som at flere av elevene har en medelev som modelleser, og dermed etablerer et symmetrisk forhold mellom seg selv som tekstforfatter og leseren av teksten. I elevtekst 1 henvender eleven seg til leseren med pronomenet «du» i en elevsammenheng. Eksempelvis ved L5-6: *hvis du bare har fire skoledager* og L13: *fag du liker*. Elev 29 nevner blant annet *foreldrene dine* i L18 og i avsnitt 21-24 problematiserer han noen utfordringer du kan oppleve når du omsider skal bo alene. Tilfellet kan også være at du-et er tatt i bruk, uten at teksten deres er rettet mot en annen leser enn meg. En slik formulering kan være en adaptasjon fra bøker elevene bruker på skolen, hvor de møter på tekster med som henvender seg til dem med «du». Ved tekstboks 1 kan en se et utdrag fra norsk boka *Salto 5A Elevbok*, hvor boka bruker pronomenet «du».

Uansett hva du interesserer deg for, kan du nesten være sikker på at det fins ei fagbok eller faktabok om det. Du kan også finne fagtekster i blader, i aviser, i skolebøker og på Internett.

Tekstboks 1 Utdrag fra Salto 5A Elevbok, side 143

Flere av elevene bruker også det kollektive «vi» i forlengelsen av «du og jeg». Om det kommer av adaptasjon fra lærebøker, grunnet mottakerbevissthet eller om det er brukt som et

retorisk virkemiddel kan ikke avgjøres. Men elev 15 skriver *hvis vi er hjemme på fredag* (L16) og *vi vil jo ikke miste så mange fag* (L51), i likhet med elev 13 som skriver *så får vi mer fritid* (L15). Her kan det også være mulig å tolke vi-ene som et «ekskluderende vi» i form av at «dette gjelder oss som er elever. Vi elever mister fag». Da vil det etableres et skille mellom elever, og de som ikke er elever. Ved medieringsdimensjonen er det klart at elevene har brukt teksten til å uttrykke hva de mener er den beste løsningen. Elev 30 har brukt en visuell sortering av «ulemper» og «fordeler» med skoledagene og runder av teksten med å tale for fem skoledager i uka (L18-19). Elev 34 slår et slag for fem skoledager, men mener skolen heller burde begynne senere og dermed også slutte senere for å kunne få bedre tid på morgenen (L18-19). En tanke her er at det sikkert er hektisk hjemme på den tiden.

Gjennom den generelle kulturkonteksten, kan jeg se noen sosiale og lokale avgrensninger. Elevtekst 1-4-8-13 og 15 ble alle skrevet av A1-elever. Som nevnt i metodekapitlet, hadde disse elevene skrevet en argumenterende tekst om lekser i skolen like før jeg kom. Kun elev 1 utelukker leksetemaet i teksten sin. I klasse A1 var det også en elev som uttalte at han hadde hørt en politiker fortelle at alle elever skal ha 190 skoledager i året. Denne «politiske bestemmelsen» finner jeg dermed igjen i flere av A1-tekstene (som elevtekst 1-4-8). Skoledagene settes alltid i sammenheng med lengden på feriene, altså at fire skoledager i uka betyr at det må bli flere skoleuker for å tilfredsstille kravet om 190 skoledager. Skoleukene må dermed tas av ferieukene. Dette kan ses formulert hos elev 8 på denne måten; *hvis alle barn skal ha 190 skoledager i uken betyr det at vi kanskje kommer til å miste mye av feriene* (L3-4).

Elev 13 nevner derimot ikke de 190 skoledagene, men uttrykker i L17 at fire skoledager i uka gir kortere ferie. Her er det mulig at eleven bevisst velger å utelate sammenhengen mellom «fire skoledager = kortere ferie», fordi dette er noe han mener hans modelleser intuitivt vil forstå. Den politiske bestemmelsen nevnes ikke i B-klassene, og her ytres det heller ingen bekymring om mulig forkortet ferie. Den bekymringen som derimot ytres, er økt leksemengde, kutt i fag og lengre skoledager. Dette finner jeg i flere av elevtekstene, og viser til at elevene klarer å tenke på hvilke mulige utfall som kan inntreffe hvis en endring over til fire skoledager i uka trer i kraft. Se tabell 1a under. «Årsak» er innføring av fire skoledager i uka.

Elev	Årsak gir kutt i fag	Årsak gir økt leksemengde	Årsak gir lengre skoledager
1	<i>Det kan i tillegg bli vanskeligere på ungdomsskolen siden blir tatt vekk fag når det blir tatt vekk en dag i uka (L11-12)</i>		
15	<i>Det kan også hende at man blir fra tatt noen fag som mat og helse eller matte. (L29)</i>	<i>En annen ting som er dumt med å få fire dager på skolen og måtte få flere lekser er at det er ikke sikkert at alle får like mye hjelp med leksene hjemme (...) (L20-21)</i>	<i>(...) man sikkert må ha lenger skole dag og få mindre friminutt. (L28)</i>
29	<i>Noen viktige fag som du nå lære deg kan bli tatt bort som at og helse (...) (L21)</i>	<i>Det kan bli mer lekser og du får mindre tid til å gjøre de (L26)</i>	
34	<i>(...) hvis man bare har fire dager så går man glipp av mange timer ...</i>	<i>... og må kanskje ha flere lekser ...</i>	<i>... eller lengre skole-dager (alt tilhører samme setning L3-5)</i>

Tabell 2a: Årsak «fire skoledager» gir virkningene ...

I rammeverket så jeg at konsekvenstenkning og perspektivmangfold var knyttet sammen. Elevene kjenner til perspektivet «fem skoledager», og klarer å innta et nytt, nemlig «fire skoledager». Her viser elevene til hvilke negative virkninger årsaken «fire skoledager» kan gi. Tabellen over (2a) viser hvilke negative virkninger elevene ser. I tabellen (2b) ser jeg at de samme elevene også viser til de positive virkningene årsaken også kan føre med seg. Flere av elevene uttrykker at de er imot fire skoledager i uka, men de klarer likevel å oppdrive argumenter som taler for det de selv er uenige i. Dette viser at elevene kan se motforestillinger ved eget syn og se svakheter ved eget ståsted, og da også styrker ved en motparts ståsted. Elevene viser altså evne til å se ting fra flere perspektiver samtidig, og aksepter andre mulige meninger som er i strid med deres egne. Dette er en del av kritisk tenking, og er med på å styrke uenighetsfellesskapet, hvor elevene øves til å ikke bare kunne forstå og anerkjenne andres sannheter, men også selv kunne se styrker ved disse sannhetene. De gjennomgående argumentene er mer tid med venner, familie, til fritidsaktiviteter, en ekstra hviledag og bedre fokus i timene.

Elev	Årsak gir mer tid til familie og venner	Årsak gir økt fritid	Årsak gir hviledag
1	<i>Man for f.eks. mer tid med familien sin ... (L2)</i>	<i>... du har mer fritid som du kan bruke på det du selv liker. (L2-3)</i>	<i>En til fordel med å ha bare fire skoledager i uka er at man for en ekstra hviledag. (L15)</i>
15	<i>Noe som er bra med å ha fire dager på skolen er at barn får mer tid til å gjøre andre ting, (...) leke med venner (L6-7) og (...) så får man mer tid til å være med familien (L25)</i>	<i>Noe som er bra med å ha fire dager på skolen er at barn får mer tid til å gjøre andre ting, som å spille fotball, spille video spill (...) (L67)</i>	
29	<i>Du kan gå ut og få nye venner siden mange kommer til å ha fri (L7)</i>	<i>Du får mer fritid (L5)</i>	<i>Fordelene er sikkert at du ikke kommer til og bli like sliten på skolen. (L4)</i>
34			<i>(...) man kan ta en pause midt imellom uka, da får man ladet opp (...) og da har man bedre fokus (L7-8)</i>

Tabell 2b: Årsak «fire skoledager» gir virkningene ...

Ved å kombinere tabellene 2a og 2b, kan jeg se at elevene samlet sett kunne nevne like mange negative, som positive virkinger av årsak «fire skoledager». Dette med utgangspunkt i kategoriene fra tabellen som var basert på de argumentene som gikk igjen i alle tekstene. Av elevene som ble tatt med i tabellen, kan jeg se at elev 1 og 29 nevner flere positive ringvirkninger ved årsaken, enn negative. Dette til tross for at elev 1 sier at han foretrekker fem skoledager (L19). Elev 1 viser også til perspektivmangfold og evnen til å anerkjenne andre meninger ved L2. Tekstskaperen imøtegår motargumenter og tar dem i betraktning. Han presenterer altså motargumenter, som viser at han kan se svakheter ved eget ståsted, men tilbakeviser likevel innvendingen slik at hovedpåstanden (som kommer eksplisitt til uttrykk ved L19) ikke blir svekket.

Både Elev 15 og 34 nevner flest negative virkninger. Mens elev 34 eksplisitt uttrykker at han foretrekker fem skoledager (L3), formulerer elev 15 seg på en annen måte. Det later til at elev 15 deler 34s syn, men uttrykker sin holdning på en mer implisitt måte ved å konkludere med at noen endringer må skje før det skal være mulig å innføre fire skoledager (L56). Basert på

tabell 1a og 1b, ser jeg at elevene har kunnet identifisere to forhold; positive og negative sider ved fire skoledager. Gjennom tekstene deres tolker jeg det slik at de kan identifisere noen ytterligere forhold. Flere elever kan også tale for svakheter ved eget syn, som elevtekst 8: L28-29, 13: L20-21, 15: L35-38, 30: L4-9, 32: L17-18 og 34: L13-14. I elevtekst 8 står det blant annet *vi bruker jo mer tid på skolen enn hjemme når vi har fem skoledager. Og da mister vi mye tid til å gjøre andre ting* (L28-29). Men hva «andre ting» er, nevnes ikke. Også elev 32 identifiserer ulike forhold, men denne teksten har en annen utforming enn de andre omtalte tekstene.

Elev 32 sin tekst inneholder tittel og konstaterer noen perspektiver, men videre teksten mangler utfyllende tekst. Likevel kan jeg se at eleven har kartlagt noen kausale forhold. Et forhold er L16 og L18; flere skoledager gjør eleven mer sliten. Hvis jeg setter det i sammenheng med hva eleven har skrevet i L7, så ser jeg at det som gjør eleven sliten er mindre søvn, da det er enda en dag hvor eleven må stå opp tidlig. Samtidig kan jeg se at punktene eleven fører opp, går igjen. L10 tilsier at fire skoledager gjør at man lærer mindre, mens fem skoledager gjør at man lærer mer (L14). Hvis jeg da ser teksten i sammenheng med de andre tekstene, ser jeg at det er de samme punktene som går igjen. Dette kan komme av at det er noen diskurser elevene har til felles grunnet alder, klasse og skole (altså grunnet felles kulturkontekst), eller av at før skrivesituasjonen fant sted, hadde klassen en samtale om ulike perspektiver tilknyttet fire og fem skoledager i uka. Elev 32 nevner heller aldri de faktiske skoledagsantallene, så her må leseren selv fylle inn informasjonen. Med utgangspunkt i at eleven selv har fem skoledager i uka, kan en tolke seg til at L4-11 omhandler fire skoledager og L13-19 fem skoledager.

Flere av elevene viser at de mestrer å se ting fra ulike perspektiver. Elev 30 uttrykker ved L12 at han ønsker fem skoledager i uka. Det samme gjør elev 8 ved L3, ved å si at han ikke vil ha fire skoledager. Begge kommer med argumenter for deres perspektiver, og begge påpeker svakheter ved deres ståsted. Elev 30 uttrykker at muligheten for å få en pause er bra, og elev 8 drar fram foreldreutfordringer ved dette at elevene er hjemme mens foreldrene må være på jobb. Ved L15 romantiseres muligheten for mer familietid, men problematiseres i L16-23 at foresatte vil fortsatt være på jobb på fridagen og det kan være utfordrende med barnepass hvis barna er små, og kostnader ved å ha barn på skolefritidsordninger. Her presenterer også elev 8 en løsning, som er gratis skolefritidsordning på skolefridagen. Selv om eldre barn ikke kan, og

kanskje ikke trenger, benytte seg av skolefritidsordningen, vil de fortsatt ha fri når foresatte er på jobb.

Basert på de ulike perspektivene og hva elevene velger å nevne, kan jeg også tolke hva de er opptatt av. Jeg ser blant annet at fritidsdiskursen står sterkt da 9 av 12 elever bringer opp det som ei virkning av fire og fem skoledager. Ved tabell 3 kan jeg se hvilke diskurser som gikk igjen. Ved «framtidsperspektiv» menes fokus på kommende ungdomsskole eller jobb.

Diskurser	
Familietid	4
Ferielengde	5
Fagkutt	6
Læremengde	8
Leksemengde	7

Diskurser	
Fritid	9
Framtidsperspektiv	6
Hviledag	3
Tid med venner	5
Foresatte	4

Tabell 3: Elevtekstdiskurser

Slik jeg leser det, har halvparten av elevene poengtert faren for å miste fag, hvor mye de lærer, fritid, framtidsperspektiver og hvor mye lekser de har, som elementer i tekstene sine. Elev 21 skriver at ved fem skoledager er det mulig å lære mer, og det er sentralt for å kunne få en utdanning (L4-5). En motsats til dette presenteres i elevtekst 4: L6-7, da han mener *man blir også mere forberedt på læringen på grunn skolen hvis man har fire skoledager i uka*. Det står ikke eksplisitt nevnt, men det er mulig å tenke at eleven sikter til den ene «hviledagen», som elevene kaller det, en får ved fire skoledager. Elev 33 mener i likhet med 21, at det er viktig å være på skolen for og lære, og dermed er det viktig med fem skoledager. Elev 33: L21 uttrykker at det er viktig å lære for å kunne tilegne seg og mestre språket. Også elev 32 skriver *man blir smartere* (L14) og *man har mere dager på skolen* (L15). Elev 21, 32 og 33 slår altså fast at flere skoledager gir mer læring, mens elev 4 derimot mener at færre skoledager gir mer læring. Årsakssammenhengen «mindre skoletid = lære mindre» konstruerer flere elever, eksempelvis elev 8: L35-36 og 29: L10. De er også enige om at da må noe ferie kortes ned eller de gjenværende skoledagene bli lengre for å kompensere (eksempelvis elev 15: L28 og elev 34: L4-5). En kan da stille spørsmålet om elevene tenker at tapt skoledag må kompenseres, ellers ender de opp med å lære 20% mindre?

Noen elever knytter også læringen opp mot framtidsperspektiver, som ungdomsskole, utdanning og jobb. Elev 1 viser konsekvensen gjennom framtidsperspektiver som knyttes opp mot nettopp ungdomsskolen (L8-9 og L11-12). Eleven danner i tillegg

årsakssammenhenger, som at færre skoledager i uka betyr kortere ferier, og mindre skoletid betyr mindre læring. Skal elevene være godt forberedt for ungdomsskolen, kan de ikke miste fag (L19-21)! Elev 4 er også bekymret for ungdomsskoleforberedelsene; (...) *det er ikke så lurt med fire skole dager i uka er at ungdomsskolen kan bli veldig vanneskelig fordi da får man mye mer av alt i forhold til det man har pleid av å ha på skolen* (L21-23). Elev 30 trekker fram jobb som et eksempel, hvor han presiserer at mange jobber og stillinger forutsetter gode karakterer (L14-16).

Ett knippe elever velger også å inkludere virkninger som berører andre enn dem selv. Elev 4 inntar et perspektiv som fokuserer på de yngre elevene. Her uttrykkes det bekymring rundt en potensiell førsteklasing som må være alene hjemme mens foreldrene er på jobb (L13-14). Dette er en tydelig pathosapell hvor det ønskes å oppnå en følelsesmessig reaksjon hos leseren. Selvfølgelig kan ikke førsteklasinger være alene hjemme. Elev 4 problematiserer at ikke alle har eldre søsken som kan ivare ta dem, fordi noen er enebarn og noen har storesøsken som går på ungdomsskolen og dermed ikke har fri. Det understrekes også at ikke alle foresatte har anledning til hyre inn en barnevakt (L15-17). Det samme problematiserer elev 8: L26-23 og konkluderer dermed med at skolefritidsordningen burde være gratis, da det er viktig å ivareta de små.

Elev		
4	Tre fridager gir mer tid med venner	<i>(...) mere fritid og kan henge med venner</i> (L3)
8	Fem skoledager gir mer tid med venner	<i>Det er mange som er mest med vennene sine når de er på skolen, men hvis vi får færre skoledager får man mindre tid til å henge med venner</i> (L9-10)
15	Tre fridager gir mer tid med venner	<i>Noe som er bra med å ha fire dager på skolen er at barn får mer tid til å gjøre andre ting som å (...) leke med venner (...)</i> (L5-7)
	Fem skoledager gir mer tid med venner	<i>(...) men det er ikke alle som får leke med venner i fritiden sin derfor er det bra at de kan møttes på skolen å leke sammen</i> (L7-8)
29	Tre fridager gir mer tid med venner	<i>Du kan gå ut og få nye venner siden mange kommer til å ha fri</i> (L7)

Tabell 4: X gir mer tid med venner

En annen elev, nummer 29, nevner også en annen viktig problemstilling i dette; *noen kan ha det dårlig hjemme heller vært mer på skolen fordi foreldrene dine ikke klarer å passe på deg* (L28-29). Igjen viser elevene at de kan ta utgangspunkt i andres perspektiver.

Fritidsdiskursen var den mest omtalte, og mange setter den i sammenheng med å henge med venner og være med familie (se tabell 4). Men om det er fire eller fem skoledager som legger til rette for flest vennsaktiviteter, er de uenige om. Elev 8 og 15 presenterer hvordan både fire og fem skoledager er med på å gi elevene mer tid med venner, eller «vennetid». Disse to har angivelig tatt høyde for at noen elever ikke bor i nærheten av skolen, og dermed fungerer skolen som deres eneste møteplass.

Majoriteten av elevene mente også mengden lekser ville forandres etter hvor mange skoledager det var i uka. Elev 35 skriver blant annet *også, hvis vi skulle hatt en mindre dag måtte vi kanskje fått mer lekser* (L5-6), som viser at fire skoledager fører til mer leksearbeid. Dette samme konstaterer elev 13 (L16-17). Ved L9 nevner elev 32 at en mindre skoledager gir mindre tid til å jobbe med leksene, mens en mer skoledag gjør en sliten fordi man må jobber med lekser etter skolen (L18-19). Samtidig bruker eleven adverbet «litt» ved L9 og L17 som er med på å dempe påstanden; *man har litt mindre tid med lekser* når det er firedagers skoleuke. Elev 33 knytter ikke mengden lekser opp mot «fire versus fem skoledager», men nevner at skolen på fem dager også gir mye lekser, og dermed vil det redusere tiden som kan tilbringes med familien (L13-16).

6.2 Argumentasjon

Når elevene presenterer de ulike perspektivene, gjør de det ofte gjennom argument og motargument. Ved L5-8 begynner elev 15 med å nevne en fordel med fire skoledager i uka, før han kommer med et motargument. Fordelen omhandlet mer fritid og mulighet til å være med venner, men da ikke alle får mulighet til å se vennene sine utenfor skoletiden, kunne dette bli problematisk. Dette var noe flere elever tok opp som utfordrende gjennom tabell 3 (elevtekst 1: L10-11 og elevtekst 8: L9-10). Fritid og venner var som jeg tidligere var inne på, en gjenganger i elevtekstene. Dette er tydelig noe elevene er opptatt av, og det er mulig å forstå det slik at det også er nevnt med tanke på elevenes modelleser. Elevene legger ofte argumentasjonen rundt disse diskusjonene. Hvorvidt det handler om deres eget engasjement i saken eller mål om å appellere sterkere til leseren kan diskuteres.

I rammeverket så jeg at en del av det å tenke kritisk gjennom argumentasjon, var å komme med begrunnende påstander. Er påstanden begrunnet, kvalifiseres den som et argument. Elev 4 presenterer eksempelvis en tydelig argumentasjonsrekke. Han har delt teksten inn i to bolker og visuelt ser man tydelig hva som er fordelene og hva som er ulempene. Fordelene legges fram på en oversiktlig måte.

Elev 4	Argument
L3-5	<i>Det som er bra med fire skoledager i uka er ...</i>
	<i>For det første, man får mere fritid og kan henge med venner (...)</i>
	<i>For det andre, dagene på skolen blir ikke like tunge</i>
	<i>Og for det tredje, så mener noen at det er best med fire skoledager i uka (...)</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Tabell 5a: Elev med underbygd påstand

Også andre elever begrunner påstandene sine, som ved elevtekst 35. Ved L3 og L16 forteller elev 35 han han ønsker fem skoledager i uka (se tabell 5b). Han taler dermed imot firedagers skoleuke, men kommer også med et argument for. Han kommer med påstander om at det kan være fint, og underbygger den med hvorfor. Her er det også mulig å sette spørsmålstegn ved hvor god begrunnelsen er, men det er viktig å huske på at jeg ikke skal bedømme kvaliteten på begrunnelsene i denne studien.

Elev 35	Argument
L14	<i>Å ha fire dager med skole, kan være fint. Da får vi mer tid til å slappe av å hvile.</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Tabell 5b: Elev med underbygd påstand

Elev 21	Argument
L5-7	<i>Jeg synes bloggeren er dom fordi det er en person som kan si hva de vill og ikke alt er sant og folk kan tro på det og det er dumt og det kan bli spred videre og da tror mange folk på det og det blir spred fake news</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Tabell 5c: Elev med underbygd påstand

Elev 33	Argument
L21-22	<i>Det er veldig viktig å lære og å klare språket. For eksempel Norge hvis man bor der er det lit viktig å kare språket fordi da kan man ikke snakke med andre</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Tabell 5d: Elev med underbygd påstand

I de to tabellene over (5c og 5d), ser jeg også se to begrunnende påstander, henholdsvis fra elevtekst 21 og 31. Som jeg ser det, underbygger begge elevene påstandene sine. Implisitt forteller elev 21 oss at bloggeren innehar en maktposisjon hvor vedkommende kan ytre noe som er sant eller usant, og et publikum til få med seg dette. De som ikke leser bloggen med et kritisk blikk kan tro på informasjonen bloggeren deler, og videreformidle den usanne informasjonen videre slik at enda større mengde lesere får med seg informasjonen. Eleven konstaterer dermed at slik blir den falske informasjonen spredt. Elev 21 gir oss ei lang argumentasjonsrekke med flere kausale koblinger. Underbygningen til påstanden kan dermed da deles opp slik:

Jeg synes bloggeren er dum ...

- ... fordi det er en person som skriver hva de vil
- ... fordi bloggeren kan skrive usanne ting
- ... fordi folk kan tro på hva bloggeren sier
- ... fordi det bloggeren sier kan bli spredd videre
- ... fordi da vil enda flere tro på hva bloggeren sier
- ... fordi det er slik fake news blir spredt²

Gjennom å vise til et kjent tema som «fake news» og påpeke utfordringer rundt konseptet «blogger» (som i dag gjerne omtales som «influenser»), blir teksten og argumentene lettere å relatere seg til. Også elev 33 henviser til en logisk begrunnelse, som gjør det lett for leseren å si seg enig i argumentet. Det er viktig å lære – fordi du skal lære norsk – fordi hvis du skal bo i Norge, så må du kunne språket – fordi hvis du skal kunne snakke med andre, så må du kunne norsk. Argumentasjonsrekka er gjennomtenkt og logisk.

² Teksten er ikke direkte sitert da noen omformuleringer har funnet sted for å tydeliggjøre hva eleven formidler.

Elev 33 har skrevet en tekst hvor han gjør en stor innsats for å forsvare verdien av å gå på skolen. Han snakker om viktigheten av å lære og ved L13 skriver han *de fem skole dag høres lite ut*, som kan antyde at det skulle til og med hvert flere skoledager. Dette slår han derimot raskt ned på igjen, da han videre fortsetter med at skoledagen kan være lang nok med mye arbeid og lekser. I teksten presenterer han også noen argumenter som taler for fem dager, og viktigheten av at elever går på skolen. I tabell 5d legger han fram et logisk og troverdig argument. Han nevner også en rekke argumenter (L9-11) for at elevene skal komme seg på skolen og lære (L3-7):

Fem er riktig antall skoledager fordi man kan lære mer. Men hvis noen bare ikke vil gå på skolen, så er det galt ...

... fordi foreldre kan bli straffet hvis barna deres ikke går på skolen

... fordi det er gratis å gå på skolen

... fordi man trenger ikke å betale for å gå på skolen

... fordi det er også mulig å ha hjemmeskole hvis du ikke kan være fysisk på skolen

... fordi du kan også få hjelp når du er hjemme³

Eleven viste flere begrunnelser til hvorfor det er viktig å gå på skolen. Det økonomiske argumentet får elev 33 til å virke fornuftig og det gir inntrykk av at han vet hva han snakker om. I tabell 4d så jeg eleven vise til språklæring, og viktigheten av å beherske språket for å kunne kommunisere med andre. Elev 33 viser også forståelse for hvorfor noen ikke kan komme på skolen, og nevner at da er det mulig med hjemmeskole. Denne begrunnelsen baseres nok på egne erfaringer, hvor eleven har opplevd hjemmeskole i forbindelse med koronapandemien.

En annen måte den kritiske tenkningen kunne komme til uttrykk i argumentasjonen på, var å kunne konstruere motargumenter eller å argumentere for å komme til en enighet med motparten. I tabell 3 så jeg elev 15 presentere en positiv virkning både fire og fem skoledager i uka kunne gi, hva gjaldt vennetid. Jeg leser det slik at eleven også bruker det positive med fem skoledager i uka til å svekke det positive med fire dager. Dermed fungerer den positive virkningen fire skoledager gir som et argument for å forsterke tanken om kun fire dager, og

³ Teksten er ikke direkte sitert da noen omformuleringer har funnet sted for å tydeliggjøre hva eleven formidler.

den positive virkningen av fem skoledager for å svekke dette. Da fungerer det som et motargument (se tabell 6a).

Elev 15		
L5-8	<i>Noe som er bra med å ha fire dager på skolen er at barn får mer tid til å gjøre andre ting som å spille fotball, spille video spill eller leke med venner, men det er ikke alle som får leke med venner i fri tiden sin derfor er det bra at de kan møttes på skolen å leke sammen</i>	
	Argument markert i rødt	Motargument markert i grønt

Tabell 6a: Elev med motargument

Det samme gjør også elev 34. Her ser jeg eleven tar i bruk konjunksjonen «men» for å danne ei adversativ kobling. Dette blir med på å svekke hovedargumentet, da konjunksjonen markerer ei motsetning med motargumentet.

Elev 34		
L9-11	<i>Det er mange som syntes at det er bra med fire skole-dager men man må jo uansett ha like mye tid på skolen som fem dager</i>	
	Argument markert i rødt	Motargument markert i grønt

Tabell 6b: Elev med motargument

Det kunne også komme til uttrykk ved at argumentasjonen ikke ble avsluttet med å konkludere med hvem som hadde rett eller galt, eller at man kom til en enighet som kunne tilfredsstillte begge parter. Dette ble i teorikapitlet omtalt som samarbeidende argumentasjon, hvor målet var å kunne komme til en løsning eller enighet. Slik jeg forstår elev 13s tekst, er det dette han ønsker med sin konklusjon 4 ½ skoledag (L23). Da blir både tilhengere av fire og fem skoledager delvis fornøyd (tenkes det han håper på). Også elev 34 har kommet fram til ei alternativ løsning. Han mener at skolen går over fem dag som vanlig, men den begynner og slutter senere (L18-19). En fjerde måte som også var sentral, å kunne komme med motargumenter til eget ståsted. Dette ville være spesielt gjeldende for elevene i denne skriveoppgaven, da det ikke var en motpart som kunne servere motargumenter. Her måtte elevene selv se svakheter. Eksempelvis elev 8. Han begynner teksten med å konkludere med at det ikke skal være fire skoledager, men fem (L3). Fra L15-17 kommer han med et motargument, altså et som støtter oppunder fire skoledager, og deretter med et argument som svekker motargumentet.

Elev 8			
L15-17	<i>Jeg mener vi ikke burde ha fire skoledager</i>	<i>Mange sier at en fordel med fire skoledager er at man får mer tid med familien sin. Men hvis vi er hjemme på fredag så er foreldrene våre fortsatt på jobb, så da kan det hende at mange barn er alene hjemme, og ikke alle har søsken å være med</i>	
	Elevens mening	Motargument markert i grønt	Svekkelse av motargument markert i rødt

Tabell 7a⁴: Elev med motargument og svekkelse av motargumentet

Elev 13 nevner noen fordeler samt ulemper med fire skoledager i uka ved L14-18. Videre skriver han på L20-21; *men fem dager gir ikke mindre ferie eller mer lekser eller mer familietid, men det blir mer skole og lite motivasjon på skolen og mindre fritid*. Siste del av denne setningen taler imot fem skoledager i uka. Til tross for å kun nevne positive virkninger ved fire dager, og kun omtale fem skoledager med negative sider, avslutter han med en mening som tilsynelatende skal tilfredsstillende tilhengerne av både fire og fem skoledager i uka. Elev 13 skriver at skoleuka burde bestå av 4 ½ dager. Hvilke fordeler (og eventuelt hvilke ulemper) det skal høste kommenteres ikke, og dermed blir ikke avgjørelsen hans begrunnet.

Det er også tilfeller hvor jeg finner påstander uten underbygning, som gjør at det ikke kvalifiseres som et argument. Elev 8 ytrer et ønske om fem skoledager i uka. Han velger å henvise til Hurdalsplattformen, som er regjeringsplattformen for Støre-regjeringen med Arbeiderpartiet og Senterpartiet, og trekker fram løftet om gratis skolemat. Eleven skriver *hvis vi i tillegg skal få gratis skolemat som det står i Hurdalsplattformen, mister vi til sammen veldig mange matpauser på skolen* (L42-43). Hvorfor elevene mister matpausen sies det ingen ting om. Selv om påstanden ikke underbygges, viser eleven at han kan reflektere. Han inntar et nytt perspektiv og kommenterer at hvis matpausene på skolen forsvinner, vil det være elever som ikke får nok mat (L43-44). Å vise til en politisk bestemmelse er også med på å styrke elevens troverdighet.

Elev 8 retter deretter oppmerksomheten mot antall skoledager og poengter at ordningen kanskje ikke vil være like velfungerende med et færre antall dager (L44-45). Denne tankerekka avslutter han med å stille spørsmål ved om elevene muligens vil få større

⁴ Teksten i tabellen er ikke direkte sitert da noen omformuleringer har funnet sted for å tydeliggjøre hva eleven formidler.

lunsjporasjoner hvis skoledagen blir lenger. Eleven formulerer setningen slik; *det kan hende at vi får mer til lunsj hvis vi får lengre skoledager* (L45), hvor det både kan tolkes som at de får større porasjoner, eventuelt flere porasjoner. I et avsnitt lenger ned, snakker eleven om svekket motivasjon ved lengre skoledager (L49-50), men helga vil da fungere som gulrot. Så skriver eleven at *de dagene man er på skolen blir kanskje litt lettere, men vi vil jo ikke miste så mange fag* (L50-51). Her kan det være vanskelig for leseren å forstå hva eleven ønsker å formidle. Ved lengre skoledager, daler motivasjon, men skoledagene blir likevel lettere? Mener eleven at selv med lengre skoledager, så vil elevene miste fag? Det er også en mulighet for at elevene mener at med lengre skoledager, så vil dem dermed *ikke* miste så mange fag.

I tekstene sine tar eleven i bruk diskurser de selv og medelevene deres er opptatte av, som ungdomsskolen, fritid og mengden på lekser. Dette er også diskurser en voksen leser kan relatere seg til, fordi de også en gang har opplevd det. Dette gjør at tematikken elevene snakker om i tekstene sine, treffer og engasjerer leseren. Både elever, lærere og foresatte kan relatere seg til ønsket om å sove lenger (e32: L7), mer familietid (e33: L18-19) og miste fag(ene) du likte på skolen (e35: L6-7). Noen av elevene appellerer også til elementer som lesere eldre enn mellomtrinns elever, i større grad anser som viktige. Eksempelvis elev 21 som snakker om å få seg utdanning (L5) og elev 4, 8, 15 og 29 trekker fram utfordringer foresatte kan støte på ved at barna har fri og ikke dem selv.

Elevene tar utgangspunkt i diskurser som de selv og medelevene er opptatte av. Dermed bruker de argumenter tilknyttet sine egne og lesernes interesser, som kan ses i forlengelsen av den retoriske appellformen *patos*. Dette gjør også at elevens troverdighet står sterkt hos deres elevmodelleser; da leserne vil tenke eleven vet hva han snakker om, da han er elev selv. Når elevene også kan fortelle om svakheter ved eget syn, framstår de også som ærlige.

6.3 Spørsmålstilling og kildevurdering

Det viste seg at et fåtall av elevene har valgt å bruke kildene (se tabell 8). Kun to av elevene bruker innholdet aktivt; elev 15 kommenter utsagnet til kommunalsjefen og elev 21 problematiserer bloggeren som kilde. Likevel er det viktig å påpeke at totalt har halvparten av elevene inkludert kildene i teksten sin på en eller annen måte (se tabell 8).

Elev	Kilde som tas i bruk og på hvilken måte
4	- Mulig blogg	Bruker utsagnet til bloggen som et argument og titulerer personen bak utsagnet med «noen» (<i>så mener noen</i> (L5))
8	- Kommunalsjef - NRK - VG - Blogg	Siterer oppgaveteksten. Informasjonen om en av fire kommuner i Norge har fire skoledager og kommunalsjefen blir presentert i L13-14. NRK, VG og bloggen ved L26-27. De blir kun ramset opp, ikke behandlet, kommentert eller stilt spørsmål ved.
13	- Kommunalsjef - NRK - VG - Blogg	Begynner besvarelsen sin med et oppgavereferat. Verken behandler eller kommenterer kildene eller innholdet i kildene etter på. Skriver L17: <i>ifølge folk</i> , men eleven forteller ikke hvem dette er og det er heller ikke hentet fra de oppgitte kildene
15	- Kommunalsjef	Siterer oppgaveteksten. Ved L13-14 kommenterer eleven innholdet i kommunalsjefens utsagn. Han sier seg uenig og begrunner uenigheten
21	- Blogg	Innholdet i bloggens utsagt blir ikke kommentert. Eleven problematiserer kun at det bloggeren sier ikke nødvendigvis trenger å være sant, og vedkommende med vilje kan velge å skrive usanne ting
30	- Mulig kommunalsjef - Mulig NRK	L18-19 skriver det er anbefalt med fem skoledager (hvilket kommunalsjefen og NRK skriver), men oppgir ikke hvem som har kommet med anbefalingen

Tabell 8: Elevers kildebruk

Elev 4 og 30 nevner kildeinnholdet, men henviser ikke til kilden som har uttrykt det. Ytterligere to elever, 8 og 13, velger å kun sitere kildene slik de ble presentert i oppgaveteksten. Men dette uten videre å behandle dem ved å bruke og kommentere innholdet eller kildeopphav. I elevtekst 8 er det mulig å eliminere setningene hvor kildene blir sitert, og det vil ikke påvirke hva som formidles eller flyten i teksten. Uten om selve oppgaveformuleringa, finnes resten av oppgaveteksten presentert innledningsvis hos elev 13. Likevel bruker han oppgaveteksten som en del av innledningen sin. Han skriver *Denne teksten sier oss at det er mange forskjellige meninger om skoletider og greier, men hva er egentlig best?* (L10-11). Ved å behandle oppgaveteksten på denne måten, implementerer han innholdet i teksten inn i sin egen tekst. Hadde jeg fjernet oppgaveteksten fra hans tekst, ville det skapt konsekvenser for resten av hans tekst. Spørsmålet kan være rettet til seg selv, men

også mot en leser, og gir et inntrykk av hva teksten skal handle om og hva som skal formidles. Oppfølgingssetningen i dette avsnittet omhandler at et kollektivt «vi» skal finne ut av «dette», hvor «dette» speiler tilbake på hva som egentlig er best av fire og fem skoledager i uka.

Elev 21 er den eneste eleven som stiller spørsmål ved bloggerens troverdighet. Han poengter viktige elementer som at bloggeren kan ytre hva bloggeren selv vil, og implisitt at bloggeren har tilhengere som vil lese det som skrives. Eleven trekker generelle slutninger og snakker ikke om *denne* bloggeren. Basert på disse generelle slutningene, konkluderer eleven med; *fake news er ikke sant jeg liker ikke bloggeren* (L8). I delkapittel 6.2 så jeg elev 21 argumentere for uttalelsen *sin jeg synes bloggeren er dom* (L5), og viste til en rekke vurderinger. Blant annet at bloggeren har en maktposisjon og kan ytre informasjon og meninger til leserne sine. Bloggeren mulighet for å spre informasjon vedkommende vet er usant. Det som eleven ikke stiller spørsmål ved, er hvor denne bloggeren har fått informasjonen sin fra. Det er mulig at bloggeren har uttalt seg på bakgrunn av empirisk forskning eller at bloggeren selv er et ledd i spredningen av fake news. Med dette menes at bloggeren har lest noe, trodd det har vært sant og skulle spre sannheten videre.

En annen måte å behandle en kilde på, ser jeg hos elev 15. Han siterer kommunalsjefens utsagn og sier seg uenig i dette. Basert på egne erfaringer, mener han at det er mulig å lære hele dagen – også på slutten av skoledagen (L13-14). Hvorfor han lærte eller ikke, kunne heller settes i sammenheng med hans interesse for fager, eller om læreren forklarte det godt nok (L15-16). Elev 4 bruker kildeinformasjonen for å argumentere for fire skoledager i uka. Under argument nummer tre (L5), sier elever *så mener noen at det er best med fire skoledager i uka fordi (...)*, og sikter til bloggerens utsagn. Bloggeren blir ikke kreditert, men omtales som et passivt «noen». Også elev 30 bruker kildeinformasjonen, og heller ikke han henviser til noen. Han skriver *(...) men 5 dager er som sagt anbefalt* (L18-19). Anbefalingen er det kommunalsjefen og NRK som står for, som vi vet gjennom oppgaveteksten. Elev 4 henviser til «noen» som tydelig indikerer at det er noen andre enn han selv som har ytret dette. Måten elev 30 ligger det fram på, får det til å virke som han eier anbefalelsen selv.

Kun to elever har tatt i bruk selve spørsmålstegnet. Nevnte elev 13, og elev 1. Spørsmålet elev 1 stiller er rettet mot hviledagen en oppnår med firedagers skoleuke. Eleven ytrer denne fordelene og spør så *Men trenger man egentlig den ekstra dagen?* (L15-16). Spørsmålet kan

både fungere som et retorisk virkemiddel, og spørsmål for å vekke leseren interesse og oppfordre leseren til å ta stilling dette, men også som et klart spørsmål ved denne hviledagens verdi. Han kommenterer videre at barneskolen ikke er så tung at det skal være nødvendig med en dag til å slappe av på (L16-18). Spørsmålet kan også tolkes som noe ledende med (...) *trenger man egentlig (...)* i håp om at leseren til slutt skal si seg enig med elev 1 (om leseren ikke allerede er det).

Vi må kanskje få en helt ny læreplan og lærerne kan jo ikke undervise oss på den ene dagen (L46), er ikke et spørsmål. Men elev 8 har et stilt spørsmål ved konsekvensen av fire skoledager. Hva skjer hvis vi innfører fire skoledager? Spørsmålet er ikke å finne i elevens tekst, men konsekvenstenkning innebærer å stille spørsmål ved og reflektere rundt hvilke konsekvenser vil finne sted ved en årsak. Det samme gjør elev 33 i avsnittet L9-11. Eleven snakker om den fysiske skolen som er gratis og følger opp med at det også er muligheter for hjemmeskole. Her svarer eleven på et spørsmål som ikke er i teksten; hva om man ikke kommer seg til skolen?

6.4 Tekstforståelse og språk

Det er sentralt at elevene forstår at teksten deres er et kommunikasjonsverktøy. Elevene må kunne sette ord på egne meninger og formulere tekst etter formål og mottaker. Som en del av kommunikasjonen skal det også være en leser. Som jeg registrerte i relasjonsdimensjonen, virket det som flere elever anså en medelev, en likesinnet, som mottaker av sin tekst. Dette kommer til uttrykk gjennom du-pronomenet satt i sammenheng med elevsituasjoner.

Elev 34 uttrykker *du får mindre fritids aktivitet og du blir ganske sliten på fredagen etter 4 dager med seks timen på skolen hver dag* (L13-14). Elev 29 skriver at du-et får mer fritid (L5), du-et lærer ikke like mye (L10) og du-et mister fag du-et trenger (L21). Flere elever etablerer dermed en direkte kontakt med modelleseren med andre persons entall. Også elev 13 og 15 ble dratt fram, da de tok i bruk den inkluderende formen «vi» for å forene en kollektiv identitet. Igjen er det mulig å stille spørsmålet om vi-et blir brukt for å skape et skille mellom «vi, elever» og «dere, ikke elever». Elev 1 inntar et elevperspektiv i sin tekst, og også her det kan forstås som eleven skriver til en medelev og muligens som en del av en diskusjon i klassen. På L3 leser jeg *du har fire skoledager*, som viser til at du-et er en skoleelev. Eleven

bruker også referansepunkter som skolefag «du» liker og forberedelser for den kommende ungdomsskolen.

For å kommunisere godt, er det gunstig å ta i bruk sjangernormene. På den måten er eleven sikret at teksten deres leses på riktig måte, og jeg vet hvordan teksten deres skal leses. Alle elevene har ført opp overskrift, og majoriteten av elevene tar i bruk avsnitt. Dette er klassiske tekstkomponenter i enhver sjanger, deriblant argumenterende tekst. Argumenterende tekster inneholder i tillegg alltid komponentene *problem* og *løsning*, og tidvis *situasjon* og *evaluering*.

Ved tabell 8a ser jeg at elev 1 bringer fram et problem. Det er at hvis skolen innfører en skoledag mindre i uka, vil det gå på bekostning av noe; som ferien. Før løsningen kommer i teksten hans, kommer han også med noen argumenter som taler for fem skoledager, men også fire. Deretter presenterer han løsningen, som er å fortsette som før. Løsningen kan også anses som konklusjonen, da han har sett på hva som er fordelaktig og ikke ved de fire skoledagene, samt hva som er gunstig med femdagers skole. I elev 1s tekst kommer evalueringa til uttrykk på en mer implisitt måte. Det kunne vært mulig å flytte noen av punktene ned til evaluering, som vist med kursiv i tabell 8a, men det eksisterer ikke ingen krav for at alle feltene må fylles ut.

Komponent	Elev 1
Situasjon	
Problem	Alle skal ha 190 skoledager. Firedagers skoleuke fører til kortere ferie, fagkutt, og en dag mindre for folk som møter vennene sine på skolen
Løsning	Fortsette med fem dager. Samme feriemengde. Ingen fagkutt. Forberedt for ungdomsskolen og senere i livet
Evaluering	<i>Samme feriemengde. Ingen fagkutt. Forberedt for ungdomsskolen og senere i livet</i>

Tabell 9a⁵: Komponenter for argumenterende tekst. Teksten i tabellen er omformulert og konkretisert fra originaltekst for å korte ned på tekstmengden

For å appellere teksten sin til leseren, foretar elev 1 noen retoriske grep. Ved L4 skriver han *Men det er flest ulemper dessverre*, og antyder også en holdning til ulempene. Når jeg møter adverbet, kan det virke som eleven føler med de som ønsker firedagers skoleuke. Han styrker

⁵ Teksten i tabellen er omformulert og konkretisert fra originaltekst for å redusere tekstmengden.

også teksten sin ved å vise til eksempler (L8), og tar i bruk subjunksjonen «da» for å etablere noen kausale forhold. Dette ved L10 hvor eleven uttrykker at mange møter vennene på skolen, men hvis fire skoledager innføres (årsak) mister du da en dag med vennetid (virkning).

Ved Elev 15 (tabell 9b) finnes en form for innledning til teksten. Eleven bruker forholdet «lekser versus skoledager» som inngangsport til tematet «fire eller fem skoledager». Her fungerer innledningen også som en situasjonskomponent, hvor problemets bakgrunn blir gjort rede for. Problemkomponenten her strekker seg over flere setninger og avsnitt i denne teksten, hvor eleven nevner både positive og negative ringvirkninger ved hver av skoledagene. Løsningen på problemet fungerer også som en konklusjon for teksten. I likhet med elev 1, kan også siste stiel av løsningen fungere som evaluering av løsningen.

Elev 15 refererer til lekser og skogsturer i løsningen sin, som også er elementer som har blitt kommentert gjennom teksten hans. Innledningen, altså situasjonen, kommenterer leksemengde og antall skoledager, og avslutningen omhandler lekser og skogsturer. Leksene blir også kommentert ved flere anledninger i midtdelen. Dette er med på å skape en form for sirkelkomposisjon hvor teksten begynner og slutter med samme tema. Antall skoledager, som blir nevnt i innledningen, blir presentert i løsningen. Men her som en del av en større prosess; *jeg mener vis man skal ha fire dager så er det mase som må bli gjort (L56)*. I avsnitt 46-55 kommenter eleven aktiviteter som skjer i skoletida, men som ikke er brukt til læring. Aktivitetene her er film med klassen eller utflukter (L49-51). Det virker som eleven stiller spørsmål ved denne prioriteringen og tidsbruken. Hvis det er viktig med fem dager for å få mest læring, hvorfor brukes da en av dagene til å holde på med aktiviteter som ikke stimulerer læring? At både film og turer til skogen kan gi mye lærdom, nevnes derimot ikke.

Komponent	Elev 15
Situasjon	Barn vil ha redusert leksemengde og færre skoledager, men mindre færre lekser gir også mer skolearbeid
Problem	Det eksisterer en rekke fordeler med fire skoledager, men det gir flere negative ringvirkninger enn positive. Mindre forberedt til ungdomsskolen, flere lekser, fagkutt og foresatte som ikke kan støtte deg.
Løsning	Innføring av fire skoledager krever en rekke endringer. Som mer lekser og færre skogsturer.
Evaluering	

Tabell 9b⁶: Komponenter for argumenterende tekst.

Elev 33 sin tekst er og interessant å se på i denne sammenhengen. I tabell 9c kan man se at situasjonskomponenten, også kan fungere som innledning, tydelig viser elevens holdning til saken. Han snakker kun om femdagers skoleuke, og prøver å forsvare verdien av å gå på skole. Elev 33 argumenterer oppmuntrende for sitt syn, og er inne på både positive og negative virkninger av fem dager med skole. Dette blir presentert i problemkomponenten. Elevens konklusjon, som kombinerer komponentene løsning og evaluering, er i tråd med hva han innledningsvis nevner. Han viser til svakheter ved sitt eget ståsted, og han tar i bruk flere diskurser slik at flere perspektiver ved teksten hans blir belyst. Eleven berører tema som læring, familietid, lekser, fag og venner. Ved å snakke om morsomme fag på skolen, uttrykker eleven begeistring for skolen, som kan være smittende på mottakeren og dermed appellerer til vedkommendes følelser. Teksten hans er utover det strukturert med avsnitt og innholdet er ortografisk godt. Elev 33 ønsker å formidle verdiene og de positive sidene ved å gå på skolen (som da skjer fem dager i uka). For å gjøre dette bruke han relevante argumenter, som ble redegjort for i delkapittel 6.2, som er et retorisk virkemiddel. Han utdyper teksten sin med eksempler (L14, L21 og L25), og tar i bruk subjunksjonen «fordi» som å skape en kausal sammenheng mellom fem skoledager og lære mer (L3).

Komponent	Elev 33
Situasjon	Fem er passe mengde skoledager, for da lærer en mest. En går på skolen med et formål; læring, ikke for å bare reise et sted og ikke gjøre noe. Fem dager jobb og to dager fri. Alle elever skal gå på skole
Problem	Foreldre kan bli straffet. Ja, det kan bli mye lekser og det stjeler familietid, men det er viktig å lære for kunne lære språket. Det er mange morsomme fag på skolen
Løsning	
Evaluering	Færre skoledager er ugunstig for meg. Vet ikke hva andre tenker, men fem skoledager i skoleuka er nok.

Tabell 9c⁶: Komponenter for argumenterende tekst.

Flere elever markerer også overgang mellom fordelene og ulempene i tekstene sine. Ved avsnitt L13-16 snakker elev 33 om at de har nok å gjøre på skolen og det er lekser. Dette er en av begrunnelsene for at elevene trenger fem skoledager. Han nevner også at leksemengden kan også være så stor at det går på bekostning av tid med familie. I overgangen her skriver elev 33 *det kan også være at* (L15), hvor han viser til en mulig følge av alle leksene. Elev 34 skriver *nå som jeg har snakker om hvorfor (...)* (L11) for å tydeliggjøre at fokuset skal

⁶ Teksten i tabellen er omformulert og konkretisert fra originaltekst for å redusere tekstmengden.

forflyttes. I elevtekst 13 formuleres overgangen slik: (...) *men det er før man ser på konsekvensene* (L14), før han begynner med å ramse opp de negative ringvirkningene. Elev 30 har tatt i bruk en visuell måte å skille mellom ulemper og fordeler ved fem skoledager. Han har laget to parallelle kolonner hvor punktene er ramset opp, for han i teksten under konkluderer. Dette kan tolkes som tegn på mottakerbevissthet blant elevene.

I elevtekst 13 og 30 bruke det virkemidler for å understreke meningene. På slutten av elev 13s oppramsing av negative konsekvenser står det følgende: *aller verst, man må tilbringe mer tid med familien*⁷... *så skummelt* (L18). Flere elementer er blitt nevnt, ordvalget «aller verst» forsterker opplevelsen av hvor negativ konsekvensen er. Det som han opplever som «aller verst» er å måtte tilbringe ytterligere tid med familien. Ordet «familien» er skrevet i en annen skrifttype enn resten av teksten – den er nemlig skrevet i grøsserstil og slutten «... så skummelt» er med på å underbygge «grusomhetene». Det er et humoristisk virkemiddel, men det kan gå på bekostning av elevens troverdighet. Valg av skrifttypen er også med på å skape en intertekstualitet. Det er dog ikke sikkert alle tar referansen og forstår hvor godt eleven faktisk har underbygd utsagnet sitt med små justeringer. Med i det påfølgende avsnittet, L20-21, blir resonnementet noe vanskelig å få tak i. Elev 13s konklusjon er derimot tydeligere. Han understreker med store bokstaver at HANS konklusjon er 4 ½ skoledag. De store bokstavene setter en tydeliggrense mellom hva han tenker, og hva andre tenker. Hva andre tenker har han dermed valgt å ikke ta i betraktning. Store bokstaver blir også brukt i elevtekst 30 for å understreke viktigheten. Også her blir innholdet forsterket gjennom små justeringer. Elev 30 avslutter også med *Takk for meg! Laget av meg ☺* (L22). Smilefjeset på slutten kan ha blitt tatt i bruk for å gjøre meldingen imøtekommende og for å ta brodden av den harde VIKTIG-heten.

Gjennomgående for elevene ser vi flere ta i bruk det bestemte pronomenet «du» eller det ubestemte «man». Bruk av sistnevnte er kan tolkes som at elevene forstår at vi befinner oss i en spesiell sjanger hvor et slikt språk hører til, som sakprosa, i motsetning til for eksempel fortelling.

⁷ Ordet «familie» er skrevet i en annen skrifttype som ikke kan kopieres inn i denne teksten. Leseren oppfordres til å gå til vedlegg 6 for originaltekst

6.5 Oppsummering

Fire av fem A1-elever nevnte lekser i teksten sin. Det kan ses i sammenheng med teksten de skrev før besøket mitt, som var en argumenterende tekst om lekser i skolen. Det var også kun A1-elever som hadde framtidsperspektiver rettet mot ungdomsskolen, mens elever fra alle tre klassene hadde rettet det opp mot videre utdanning og jobb. Flere elever valgte å ta i bruk pronomena «du» og «vi» når de skulle hevende seg til leseren i teksten. Hvorvidt vi-et fungere som et inkluderende eller ekskluderende trekk, kunne variere fra tekstene. A1-elevene var også de eneste som snakket om den politiske bestemmelsen «alle barn skal ha 190 skoledager», mens det var primært B-elever som var opptatt av hvorvidt fire eller fem skoledager ga oss mer læring eller ikke. Diskurser om familietid, fritid, leksemengde, vennetid og fagkutt var gjennomgående for alle tekstene. Dette var grunnlaget for argumentene elevene kom med.

Med utgangspunkt i rammeverket, viser elevene at de tenker kritisk på ulikemåter. Med utgangspunkt i sjangerkompetanser ser vi at flere kan konstruere en leselig tekst med tittel og avsnittsinndelinger, der de uttrykker sin mening om et sakskompleks. For sjangeren argumenterende tekst hadde nesten alle elevene identifisert et problem (burde det være fire eller fem skoledager), og konkludert. Det var en elevtekst som hadde en annen utforming enn andre tekstene. Gjennom perspektivmangfold og skjematisk framstilling viste likevel eleven at han kan se ulike forhold. Han antyder også et årsaks-virkningsforhold når setter sammenheng mellom antall skoledager og leksemengde. Flere elever etablerer disse forholdene, som kan tyde konsekvenstenkning. Hvis innføringen av firedagers skoleuke finner sted, så kan x og x finne sted.

Elevene formulerer argumenter hvor påstandene deres underbygges. De konstruerer også motargumenter som går imot deres ståsted, som vitner om evnen til å innta andre perspektiver. Dette viser også at elevene kan se svakheter ved egne meninger. Argumentene ble formulert opp mot diskursene som ble nevnt i tekstene. Dette gjorde argumentene troverdige og mulig å relatere seg til som leser.

Rundt halvparten av elevene tok i bruk kildene i egen tekst. Noen henviste til dem, og noen repeterte innholdet til kildene uten å henvise til dem. En elev kommenterte kilden og valgte å posisjonere seg mot kildeutsagnet, men en annen problematiserte en av kildenes troverdighet.

Med støtte i rammeverket var det mulig å identifisere aspekter ved kritisk tenkning i alle elevtekstene.

7 Diskusjon

Kritisk tenkning er i vinden og det er mye fokus på hvordan den kan operasjonaliseres. Jeg ønsker å se på produktet som blir til *etter* operasjonaliseringen. Tenkte elevene kritisk? Hvordan jeg se det? Jeg som leser av sluttproduktet får ikke tilgang til de interne prosessene som analysering, refleksjon, vurdering og overveielser. Hvis jeg skal kunne ta del i det, er jeg avhengig av at eleven velger å dele tankene med meg. Og selv om eleven hadde gjort det, vet jeg fortsatt ikke om jeg har fått tatt del i *hele* tankeprosessen, eller bare bruddstykker av den.

I elevtekstene viste det seg at de kunne se ting fra ulike perspektiver, se fordeler og ulemper ved to forhold og mestret konsekvenstenkning. Elevene kunne også begrunne egne argumenter, se svakhetene ved eget ståsted og dermed også komme med motargumenter til det. Selv om kildevurdering i liten grad fant sted i elevtekstene, så utelukker ikke det at elevene vurderte kildene og kanskje heller unnlot å skrive det i teksten. Hvis elever skal være kildekritiske, er det viktig at skriveoppgaven elevene mottar gir rom for det. Det viste seg at skriveoppgaven i denne studien ikke lå til rette for at elevene skulle ha mulighet til å vurdere kildeinformasjonen. Det gitte tidsrommet for skrivingen og oppgavens formulering kan også være grunnen til at elevene ikke skrev om kildevurdering. Elevene fikk heller ikke tilgang til kildene, og dermed kan de ha forstått det slik at det ikke var relevant for oppgaveskrivingen. Det viktig å være bevisst på at selv om elever ikke har skrevet om ulike elementer i teksten sin, er det mulig at de likevel har vurdert og reflektert rundt dem.

7.1 Skrivekompetanse, grammatikk og innhold

Problemstillinga mi var *på hvilken måte kan man identifisere kritisk tenking i elevtekster*. Det ble også relevant å vurdere om det var mulig å se kritiske tenkning hos alle elever i tekstarbeidet, og da hvilke elementer av den kritiske tenkningen som er relevant i skriving. Rammeverket i seg selv viste seg å være en måte å identifisere elevens kritiske tenkning på i tekst. Ved å bruke rammeverket var det mulig å identifisere aspekter ved teksten som kan karakteriseres som kritisk tenkning. Dette uavhengig av eventuelle svakheter i formelle ferdigheter som rettskriving og grammatikk. Elevene har forskjellige forutsetninger. Dette gjelder også i tilknytning til tekstkompetanse og skrivekyndighet.

I studien min valgte jeg å bruke argumenterende tekster. Hvilke elementer som er relevant for tekstarbeidet vil variere etter sjanger, men elementer som sjangerforståelse, kildevurdering,

perspektivmangfold og argumentasjon står sterkt. Derfor er det også viktig at elevene får øvelse i å skrive kritisk i flere sjangre. En tanke er at det er mulig å bruke deler av rammeverket på andre teksttyper. Elementer som mottakerbevissthet, perspektivmangfold og konsekvenstenking kan også være relevant i eventyrsjangeren. Elevens evne til å se verden fra andre perspektiver og dens evne til å sette seg inn i andre personers situasjon, kan overføres. Når fiksjonelle karakterer skal oppdiktes, vil perspektivmangfold være et godt verktøy i møte med dette. Dette når karakterenes egenskaper, interessert og livssituasjon skal formes. Når fortellingens handling konstrueres og det skal planlegges plott, utfordringer og avslutning, vil konsekvenstenking gjøre seg gjeldende. Elevene skal planlegge hvordan handlingsforløpet skal være bygd opp og hvilke konsekvenser de like hendelsene skal gi. Mottakerbevisstheten vil også være med på å påvirke fortellingen. Skal fortellingen være til lillebror i barnehagen, vil den nok innholdsmessig se noe annerledes ut. Mottakerbevissthet, formål og spørsmålsforståelse vil være elementer av kritisk tenkning som kan komme til uttrykk i intervju.

Rammeverket, og bruken av Hallidays systemgrammatikk, gjør at jeg får tak i elementer som ellers ville bli oversett. Rammeverket mitt identifiserer kritisk tenkning på ulike nivåer i tekst, men det er ikke tilknyttet generelle kompetanser som tas i bruk når tekster skal vurderes. Dermed kan jeg finne kritisk tenkning hos både sterke og svake skrivere. Spesielt gjennom de to ulike kulturkontekstene, den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen får jeg i større grad tak i innholdet i elevtekstene. I svakere tekster kan det være vanskeligere å komme innholdsmessig inn. Da er det lettere å kommentere på andre ting som sjanger og skrivefeil. Innholdet som kommenteres hos de som skårer lavt, er egentlig ganske tynt. Men dårlige skrivere kan også tenke kloke tanker! Ofte forveksles dårlige norskkunnskaper med lav intelligens. Og det er dette som ivaretas og er styrken ved rammeverket mitt. I teorikapitlet nevnte jeg tradisjonelle og nyere argumentasjonsteorier. Slik jeg opplever norsklærerens rolle i møte med elevtekster og vurdering, befinner den seg imellom disse to teoriene. Det grammatiske og monologiske aspektet tar utgangspunkt i argumentasjonens språk og oppbygging (Andriessen & Baker, 2014). Det virker slik at argumentet kun er godt hvis språket er godt. Jeg ser dette i sammenheng med lærerens fokus på syntaks, rettskriving og tekstopbygging ved vurdering av tekst. Denne utfordringen opplevde også jeg under analysen ved denne studien, og da var det godt å ha noe å støtte seg til.

Nyere argumentasjonsteori vektlegger innholdet i formidlingen (Andriessen & Baler, 2014), noe som sammenfaller Hallidays systemgrammatikk, og med rammeverket mitt. Jeg inkluderer dermed også aspekter ved oppbygging, sjangerkomponenter og språk gjennom den tekstuelle metafunksjonen. Disse alene er ikke avgjørende for å kunne identifisere kritisk tenkning. Det er viktig å se på alle de tre metafunksjonene sammen. Halliday mente at språket var multifunksjonelt og derfor ville alltid funksjonene være til stede samtidig (Skovholt & Veum, 2014, pp. 24-25). Dette er noe som kan overføres til vurderingen av tekster. Det er like viktig å se på det innholdsmessige som det tekstuelle, da disse to elementene alltid er til stede samtidig i en tekst. Ved å inkludere alle tre metafunksjonene i rammeverket mitt, vil jeg alltid se på både innhold og struktur. Det er selvsagt enklere å få tak i innholdet hvis det er godt formulert, og derfor er det viktig å ikke gå helt i vekk fra den tekstuelle metafunksjonen. Det samme gjelder argumentasjonsteoriene. Et velformulert argument vil være lettere å forstå, selv om det er mulig å få tak i hva som formidles i et som er svakere formulert.

Elevtekst 21 og 33 var to av tekstene som skilte seg ut språklig sett, men presenterer likevel noen gode og gjennomtenkte argumenter. I et grammatisk og monologisk perspektiv, ville ikke disse argumentene blitt kvalifisert som gode. Dette fordi tekstene inneholder flere skrivefeil, ufullstendige setninger og svak syntaks. Men elevene klarer å formidle sitt budskap, samt begrunne det – som nettopp er elementer ved kritisk tenkning.

Elev 21	Argument
L5-7	<i>Jeg synes bloggeren er dom fordi det er en person som kan si hva de vill og ikke alt er sant og folk kan tro på det og det er dumt og det kan bli spred videre og da tror mange folk på det og det blir spred fake news</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Elev 21 er den eneste av elevene som retter blikket mot kildens troverdighet. Han presenterer også en lang argumentasjonsrekke som viser til kausale forhold. Fordi bloggeren kan skrive hva vedkommende vil, så skjer X. X er å skrive usannheter. En blogger som skriver usannheter, fører til . er at noen leser teksten, og det fører Z. Z er at noen videreformidler usannhetene, og dermed er spredningen av fake news iverksatt. Selv om setningen er lang, uten komma og inneholder flere rettskrivingsfeil, har han argumentert godt for påstanden sin. Indirekte sier han også noe om hvor lett feilinformasjon og usannheter kan publiseres og spres. Gjennom denne argumentasjonsrekka viser også eleven 21 at han mestrer

konsekvenstenking. Det er selvfølgelig viktig å understreke at hvis teksten var rettskrevet, ville betydningen i større grad fått gjennomslagskraft, som tidligere kommentert. Elev 21s troverdighet og tillitt hadde nok også økt. Samtidig er det viktig å huske på at både kritisk tenkning og skriving må oppøves. Eleven har mange år igjen på å videreutvikle skrivekompetansen sin.

At formidlingen lider noe grunnet svakt språk, gjør ikke at eleven tenker noe mindre kritisk. Elev 33 argumenterer for sitt syn, og er inne på både positive og negative virkninger ved det. I et grammatisk teoriaspekt ville denne teksten fått en rekke korrigerer på språk og rettskriving. Han presenterer dog en god tekst hvor han gjennomgående begrunner utsagnene sine. Selv om eleven gjør en stor innsats med å forsvare verdien av å på skolen, viser han også til meninger som svekker hans mening. Han bruker også demokratiske argumenter som omhandler det å være en aktiv og delaktig samfunnsborger. Både voksne og barn kan si seg enig i at det er viktig å lære seg språket for å kunne snakke med andre. Han omtaler også skolen som et sted å være for læring, henge med venner og ha morsomme fag. I delkapittel 6.2 viste jeg også til et annet argument fra teksten hans, hvor han også viser til en gjennomtenkt argumentasjonsrekke.

Elev 33	Argument
L21-22	<i>Det er veldig viktig å lære og å klare språket. For eksempel Norge hvis man bor der er det lit viktig å kare språket fordi da kan man ikke snakke med andre</i>
	Påstand markert i rødt Underbygning markert i grønt

Slik det kom fram i delkapittel 6.2, var det flere elever som sørget for å bruke relevante argumenter for det de ønsket å fremme. Invetio-delen av de retoriske delene var godt representert. Ved struktur og språk, var dette mer varierende. Men det er ikke slik at alle tre må være til stede for at eleven skal ha tenkt kritisk. Selv om elev 32 og 33 har en grammatisk dårligere språk enn elev 1, kunne disse elevene i likestor grad vise til kritisk tenkning.

Elev 30 og 32 bruker punkttoppstilling i teksten sin. En slik løsning kan betyr at elevene har forstått oppgaven som «før opp fordeler og ulemper ved fire og fem skoledager». Ved elev 30 kan det virke som at eleven har ønsket å gi en oversiktlig framstilling over fordeler og

ulempen ved fem dager. Etter lest tekst kan vises at de to første punktene under *fordeler 5 dager*, faktisk omhandler fordeler for fire dager.

Hvis elev 32 hensikt var å gi en enkel oversikt over positive og negative virkninger ved fire og fem skoledager, kan teksten fungere. Han vurderer forholdene som årsak-virkning, som at «fem skoledager = smarte», men det kan være vanskelig for leseren å se hvordan påstandene hegner sammen. Den skjematisk fremstillingen viser likevel at eleven ser fire ulike forhold, selv om han ikke argumenterer for dem.

Det er viktig å se språk og innhold i sammenheng, men det er også viktig å ikke la den ene gå på bekostning av den andre. Det understrekes fra flere hold (Børhaug & Christophersen, 2012; Greek et al., 2014; Meld. St. 28 (2015-2016)) at kritisk tenkning må oppøves og stimuleres over tid. Kamler (2017) uttrykker også elevene må få øvelse i å skrive kritisk. Med dette som grunnlag, er det legitimt å tenke at opplæringen rundt dette burde starte tidlig. For å kunne se elevens utvikling og støtte eleven i prosessen, er det også viktig at læreren mestrer å identifisere kritisk tenkning i elevenes arbeid. Når elevene jobber med ulike aspekter ved dette, er det viktig at de får tilbakemeldinger, og hvordan skal elevene kunne få det hvis læreren ikke kan identifisere kritisk tenkning hos dem? Ikke fordi eleven ikke har skrevet kritisk, men fordi læreren er usikker i den rollen. Kan det også tenkes at lærerne trenger trening for å identifisere kritisk tenkning i elevtekster?

Ved å se på norskfagets utvikling, dannes et bilde hvor et av norskfagets viktigste mandat er å gjøre elevene skriftkyndige, slik at de aktivt bidrar og manøvrerer i det tekstbaserte samfunnet vi har i dag. Da er det viktig at norsklærerne også gir elever tilbakemelding på innholdet de produserer. Norskfagets rolle i skolen er sentral med tanke oppøving i kommunikasjon og kulturforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23). Med stadig endrede kommunikasjonsformer og tekstutforminger, er det viktig at norskfaget tilpasses og er i takt med samfunnet, slik at elevene får de verktøyene de trenger for å håndtere tekst. Redskapssida av norskfaget tar utgangspunkt i nettopp dette; at elevene skal få trening og stimuleres i de verktøyene de trenger for aktivt å kunne delta i samfunnslivet (Eide, 2017, p. 50). Faget skal også være med på å klargjøre elevene til å delta i demokratiske prosesser, samt møte et samfunn som forutsetter at elevene kan lese og skrive i variert grad (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 23) og møte tekster med et kritisk blikk (Skovholt & Veum, 2014, p. 14). Eide (2017, pp. 54-55) sier også at å vurdere det en møter som sant eller usant er en sentral del av

norskfaget (Eide, 2017, pp. 54-55). Et ledd i dette kan være å lese det Janks omtaler som *mot* teksten. Denne kompetansen kan benyttes for å stille kritiske spørsmål ved hvordan tekst kan være et maktredskap. Mange nok tenker kritisk literacy, ofte uten å selv vite. Å være kritisk handler ikke om å være negativ, det handler om å stille spørsmål ved noe og å vurdere noe.

7.2 Oppøvelsen

I retrospekt anser jeg skriveoppgaven min som svak. Språkhandlinga var uklar. Muligheten for at elevene trodde jeg forventet noe annet enn hva jeg faktisk gjorde, er stor. Som en følge av det, kan det være at elevene heller ikke produserte det jeg forventet. Muligheten for at jeg heller ikke leste elevtekstene slik de var ment å leses, må dermed ses i sammenheng med det. Dette er med på å understreke viktigheten av tydelige skriveoppgaver for elevene. Ei mulig utfordring kan også være at elevene forstod skriveoppgave som uformell, og dermed skrev flere en uformell tekst. Her kunne det vært interessant å vende tilbake med elevtekstene og bearbeide dem sammen med elevene.

Jeg skulle i større grad lagt til rette for elevenes potensial. Gjennom skriveoppgaven ga jeg ikke elevene rom til å kunne utfolde seg. Likevel, viste det seg at elevene tenkte kritisk – basert på det som ble uttrykt i tekstene deres. Men hva ville skjedd hvis elevene i større grad ble veiledet? Kritisk tenkning må oppøves, og det samme må skriveferdighetene. Elevene trenger treningen, og det ville vært interessant å se hva resultatet hadde blitt hvis elevene i større grad fikk bearbeidet teksten sin.

Igland og Sundby (2012) beskriver noen strategier som kan tas i bruk for å støtte opp under elevenes skriving, deriblant argumentasjoner. Her nevnes blant annet planlegging, utforskning av spørsmål og problemer, idemyldring, muntlig trening i bruk av argumenter for og imot, samt tydelige bestillinger for hensikt og mottaker. Det skal gjerne modelleres også fra lærerens side. Nesten ingen av disse elementene var til stede i skriveoppgaven min. Kan det være en svakhet? I plenum hadde vi ei kort idemyldring med positive og negative ringvirkninger, muligens var ikke det godt nok forarbeid. Elevene viste like vel evnen til å binde sammen og dra paralleller mellom virkningene, hvilket er en indikator på at kritisk tenkning finner sted. Flere av elevene dro også inn egne erfaringer. Her viser dermed flere elever at de har evnen til å overføre de erfaringene de har gjort seg tidligere, til nye situasjoner. Dette betyr at med selv lite veiledning fra lærer, kan elever tenke kritisk.

Mange elever synes mye uten å begrunne hvorfor – spesielt i skriveoppgaver (Igland & Sundby, 2012). Derfor syntes jeg det var spennende å bruke nettopp elevtekster som utgangspunkt for oppgaven min. Tanken som slår meg nå, er at det muligens har en sammenheng med oppøving i kritisk tenkning – og i skriving. Elever mangler kunnskap om ulike sjangre fordi de ikke leser og skriver nok tekster som kan gi dem gode modeller. Igland og Sundby (2012, p. 130) viser også til kilder som hever at elever ikke mestrer forklarende og argumenterende skriving før etter 16-årsalederen. Det er etter ungdomsskolen. Igland og Sundby (2012, p. 129) hever at elevenes argumentasjonskompetanse henger sammen med kognitiv modning og opplæring. Det er flere som også mener at opplæring er ei forutsetning for å kunne inne ha en kritisk distanse, og mestre kritisk tenkning. Både Ennis (2011) og Lim (2015) poengterer at kritisk tenkning oppøves, i tillegg til Børhaug og Christophersen (2012). Dermed kan også elevenes modenhets og kunnskapsnivå rundt kritisk tenkning og argumenterende skriving påvirke hvordan elevene har besvart oppgaven. Dette er også noe jeg i større grad burde tatt hensyn til i utforminga av den. Argumentasjon er en krevende språkhandling som tar tid å lære. Elevene går bare på mellomtrinnet, og derfor kunne det ha vært gunstig av meg å ha gitt dem en rammetekst.

Dette fører meg tilbake til spørsmålet ved graden av kritisk tenkning. Hvis elevene eksplisitt var blitt bedt om å gjøre det slik og slik, ville elevene da tenkt kritisk? Elevenes selvstendige tenkning ville muligens blitt tilsidesatt og fokuset ville dreid seg rundt rammeverket. Samtidig vender vi tilbake til tanken om at både den kritiske skrivingen (Kamler, 2017) og tenkningen må oppøves (Børhaug & Christophersen, 2012; Greek et al., 2014; Meld. St. 28 (2015-2016)) og stimuleres over tid. Dermed kan bruken av rammetekst fungere som en form for modellering og da styrke elevens skriving. Nå var riktignok ikke målet mitt å være delaktig i opplæringen, men å se om det var mulig å identifisere kritisk tenkning i elevtekstene.

7.3 Studiens generalisering og overførbarhet

I forskning innebærer generalisering at forskningsresultatene kan være gjeldende for andre parter enn dem som var med i studien (Dalland, 2020, p. 246). Dette var en kvalitativ studie med tre klasser som informanter. Det er ikke mulig at mine resultater kan generaliseres da rammeverket mitt ikke kan brukes som et utgangspunkt alle. Ved modifikasjoner kan likevel rammeverket brukes som en mal for andre. Resultatene kan dermed ha noe for seg, siden det er være mulig å videreutvikle og utvide rammeverket slik at det kan fungere ved andre

anledninger. En må likevel være bevisst på at rammeverket ikke registrerer kvaliteten av den kritiske tenkningen eller avgjør hvorvidt elevene har tenkt kritisk eller ikke. Rammeverket vil kun brukes til å identifisere visse elementer av kritisk tenkning som jeg har redegjort for, og alt annet faller utenfor. Det er også viktig å huske på at hva eleven har produsert og hva eleven har tenkt er ikke nødvendigvis samsvarer. Med dette mener jeg at det er ikke garantert at alt eleven har tenkt, vurdert, reflektert og analysert rundt, kommer til uttrykk i teksten. Gjennom å bruke tekst som analyseelement får jeg kun tilgang til elevens tekstspråk – ikke tanker. Her vil blant annet elevenes tekstkompetanse og skrivekyndighet, samt mitt skjønn under analyse- og tolkningsarbeidet være påvirkningselementer. Dermed er heller ikke validiteten i rammeverket testes med kvantitative analyser, men heller ved validitetsvurderinger basert på skjønn.

8 Konklusjon

Vårt tekstbaserte samfunn trenger i aller høyeste grad deltakere som kan lese og skrive kritisk. Samfunnet vil trenge deltakere som se løsninger på de utfordringer vi står ved i dag, og som vi vil møte på i framtida. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) ble konstatert at kritisk tenkning var en av de grunnleggende kompetansene for det 21. århundret (p. 11). Med samfunnsutvikla kommer det store krav, blant annet evnen til å kunne håndtere kompleks informasjon og vurdere den kritisk (Ferrer et al., 2019, p. 11; NOU 2015:8, p. 20). Dette spesielt med tanke på den store informasjonstilgangen og møte med nye tekstsituasjoner. Tekster skal skrives og lese på andre måter enn tidligere. Hvis norsklærere skal kunne trene elevene i å tenke og skrive kritisk, må lærerne også kunne ha innsikt i hva elevene behersker og ikke. Ved tekstarbeid kan en lærer få tak i et sluttprodukt ved elevens tenkning, og gjennom elevteksten identifisere elevenes kritiske tenkning. Det eksisterer få verktøy meg bekjent, som skal støtte læreren i dette oppdraget.

Det har vært et stort fokus på operasjonaliseringen av kritisk tenkning og hvordan det skal utøves i klasserommet, men lite om hvordan identifisere den kritiske tenkningen hos elevene i etterkant. Et ønske med denne masterstudien var å kunne utvikle et støtteredskap for lærere for å kunne gjøre nettopp dette. Støtteredskapet, eller rammeverket som jeg omtalt det som, ble konstruert basert på teoretikere fra feltet *kritisk* tenkning og etter hva som stod i skolens styringsdokumenter. Rammeverket kan være til hjelp for å identifisere kritisk tenkning på ulike nivå. Det er ikke tilknyttet generelle skriveferdigheter og de kompetansene en ellers bruker i vurdering av elevtekster.

Rammeverket er også konstruert etter hvilke kompetansemål som er tuftet på barneskolen, men det er mulig det har en overføringsverdi til ungdomsskolen. For andre studier vil det være behov for å videreutvikle rammeverket. Dette ved å inkludere flere teoretikere og utvide rammeverket. Eventuelt inkludere flere aspekter ved norskfaget eller kompetansemål. Da rammeverket tar utgangspunkt i tekst, har det potensialet til å overføres til tekstarbeid i andre fag. Dette vil likevel forutsette at rammeverket bearbeides noe.

Det jeg ønsket å se nærmere på, var på hvilken måte kan en identifisere kritisk tenkning i elevtekst. I den forbindelse ønsket jeg også å se på om det er mulig å se elevens kritiske tenkning i tekst, og da hvilke elementer er relevant tekstarbeidet deres. Det er viktig å

understreke at min konklusjon er et resultat av den teorien jeg har arbeidet med og de utvalgene jeg har gjennomført for rammeverket og av elevtekster. Dette gir dermed ikke rom for å kunne generalisere og si at det *alltid* vil være mulig å identifisere kritisk tenkning i elevers tekstarbeid.

Analysen viste at flere elever trenger tydelige skriveoppgaver som gir rom for å tenke kritisk. Det hjelper ikke at noe ligger implisitt i skriveoppgaven. Skriveoppgave jeg formulerte til elevene kunne ha vært bedre formulert og i større grad hatt tydeligere bestillinger, som formål og mottaker. Jeg kunne også lagt ved kildene, eller eksplisitt nevnt at elevene kunne finne egne kilder. Med den nye læreplanen legges det mer vekt på overføringsverdi, og elevene skal bruke det de lærer videre i og utenfor skolen. Dette viste elevene at de mestret ved å dra inn egne erfaringer og opplevelser i teksten. Samtlige elever viste også at de kunne tenke kritisk, men at tydeligere rammer hadde i større grad lagt til rette for at elevene skulle tenke kritisk.

Begrepet «kritisk tenkning» rommer mye, det til og med rommer så mye at det var utfordrende å vite hvor jeg skulle begynne. Det som var tydelig, var at å avgrense begrepet og sette skillet mellom «dette er kritisk tenkning» og «dette er ikke kritisk tenkning», ikke var lett. Dette kom også til uttrykk gjennom de mange innholdsdefinisjonene som har kommet gjennom tidene, som igjen viser til dybden og bredden av begrepet. Jeg oppfatter det slik at de mange innholdsdefinisjonene ikke utelukker hverandre, men de kunne heller ses på som supplerende. Som McPeck (1990) og Fisher (2001) tanker om kritisk tenkning knyttet til faginnhold. Det er vanskelig å ikke knytte tenkningen til en kontekst, men med erfaring vet en hva de ulike kontekstene forutsetter og dermed regulere tenkningen etter det. Dette var det Ennis (2011) mente. Når du lærer noe nytt på skolen, brukes det alltid eksempler. Når du behersker det godt nok, kan du overføre kunnskapen til andre fag og situasjoner både i og utenfor skolen.

Denne studien har vist hvilke måter en kan identifisere kritisk tenkning i elevtekster på. Den har også vist at det er mulig å identifisere kritisk tenkning i alle elevtekster, uavhengig tekstlengde, syntaks og grammatisk nivå. Det ble også tydelig hvilke elementer av kritisk tenkning som var relevant for skriving, og også lettere å gjenkjenne i disse tekstene. Dette var blant annet perspektivtaking, konsekvenstenkning og argumentasjon. Det vil være spennende å se på utviklingen av kritisk tenkning i skolen med den nye læreplanen. Med et stort fokus på operasjonalisering av kritisk tenkning og vektlegging av hvordan få elever til å tenke kritisk,

kan behovet for å kunne identifisere elevers kritiske tenkning i tekst bli mer aktuelt. Jeg håper dette rammeverket er et redskap jeg kan ta med meg inn i min nye hverdag som lærer, og støtte meg i nettopp dette arbeidet.

9 Litteraturliste

- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37.4, 413-436.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Andersen, Ø. (1996). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Andriessen, J., & Baker, M. (2014). *Arguing to Learn*. Cambridge University Press.
https://www-cambridge-org.ezproxy.oslomet.no/core/services/aop-cambridge-core/content/view/7E4B92A9E5533496C7934993C3A07DA3/9781139519526c22_p439-460_CBO.pdf/arguing_to_learn.pdf
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2nd ed.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. In C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1).
<https://www.jstor.org/stable/40236733>
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. In L. I. Aa & R. Neteland (Eds.), *Master i norsk : metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? In C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? In Landslaget for norskundervisning (Ed.), *Norsklæreren 2*. Fagbokforlaget.
- Breivega, K. M. R. (2020). Argumentasjonsanalyse. In L. I. Aa & R. Neteland (Eds.), *Master i norsk : metodeboka 1* (pp. 176-199). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Critical Discussions*, 1-8.
https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/bringing_critical_thinking_mains_tage.pdf
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5th ed.). Gyldendal akademisk.

- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7th ed.). Gyldendal.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. The Project Gutenberg Ebook.
<https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. In B. Fondevik & P. Hamre (Eds.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (pp. 44-65).
- Ennis, R. H. (2011, May). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities* Thinking at MIT, Cambridge, MA.
https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen?: Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194-205.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. In M. Ferrer & A. Wetlesen (Eds.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 110-130). Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? In M. Ferrer & A. Wetlesen (Eds.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 11-29). Universitetsforlag.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking. An Introduction*. the Press Syndicate of the University of Cambridge. psim.co.uk/psim_old/apel/crit_th.pdf
- Foley, Y. (2017). Critical Literacy. In B. V. Street & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (3 ed., pp. 109-120). Springer Reference.
- Freebody, P. (2017). Critical-Literacy Education. In B. V. Street & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (3 ed., pp. 95-108). Springer Reference.
- Greek, M., Jonsmoen, K. M., & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter*. Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2nd ed.). Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (2010). *Det femte monarki og andre essay*. Samlaget.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasssstudie av lærarkommentarar* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning]. Oslo.

- Igland, M.-A., & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksier* (pp. 123-136). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=460320>
- Johansen, I.-K. (2020). «Man får liksom dobbel hjerne» - En kvalitativ studie av hvordan fire læringspar benytter samskriving som et verktøy i arbeidet med en argumenterende tekst [Mastergradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitetet]. Open Digital Archive (ODA). https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9133/Johansen_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Johansen, S. (2021). *Kan kritisk tenkning i naturfag måles gjennom en skriftlig test?* [Mastergradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitetet]. Open Digital Archive (ODA). https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2789040/Johansen_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. In R. Neteland & L. I. Aa (Eds.), *Master i norsk : metodeboka 2* (pp. 138-154). Universitetsforlaget.
- Jøsok, E., & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. In M. Ferrer & A. Wetlesen (Eds.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 50-68). Universitetsforlaget.
- Kamler, B. (2017). Critical Literacy: What's Writing Got to Do With It? *Word'Worth*, 50(2), 39-51. https://assets.cdn.thewebconsole.com/S3WEB4306/images/05_WordsWorth-2-2017_Critical-literacy.pdf
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis : an introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- KriT. (2020). *Kritisk tenkning i barneskolen (KriT)*. OsloMet. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/krit>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR01-05). Pedlex
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.: Pedlex

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.: Pedlex
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 - Grunnskolem* (M. Saabye, Ed.). Pedlex.
- Lerdahl, E. (2020). Bruk kritikk som positiv drivkraft. *Kunnskap Kristiania, 1*.
<https://www.kristiania.no/kunnskap-kristiania/2020/01/bruk-kritikk-som-positiv-drivkraft/>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McPeck, J. (1990). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315526492/teaching-critical-thinking-john-mcpeck>
- Medietilsynet. (2020, 30. september). Nye tall fra Medietilsynet: Sosiale medier er de unges viktigste nyhetskilde. In.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Miller, C. R. (2014). Genre as Social Action (1984), Revisted 30 Years Later. *Revista do Instituto de Letras e Linguística (Journal of the Institute of Literature and Linguistics)*, 31(3), 57-72.
<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580>
- Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. In Landslaget for norskundervisning (Ed.), *Norsklæreren 2* (Vol. 20, pp. 24-31): Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger, Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I - kunnskapsgrunnlaget*. Norges offentlige utredninger, Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). *Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlag.
- Rossen, E., Liseter, I. M., & Nordal, O. (2022, 14. januar). Internettets historie. In *Store norske leksikon*.
- Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E., & Jegstad, K. M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4th ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Strandberg, L., & Manger, A. (2014). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper*. Kopinor pensum.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4th ed.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *2.2 Ordinær fag- og timefordeling*. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1bestemmelser-alle-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innførings- og overgangsordninger for nye læreplaner*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#>
- Wetlesen, A., & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: en reise gjennom fylkene i Norge. In M. Ferrer & A. Wetlesen (Eds.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 88-109). Universitetsforlaget.
- Wilhelmsen, R. (u. å.). *Sammenligning av håndskrift*. Skriftgransker Reidun Wilhelmsen AS. <https://skriftgransker.no/fagsider/handskrift>
- Øgreid, A. K. (2017). *Skriflig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning]. DUO Vitnearkiv. Oslo.

- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. In C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in And Across Disciplines: Two Norwegian Cases. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10503-009-9162-y/fulltext.html>

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

915797

Prosjekttittel

Masteroppgave: kritisk tenkning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbeth Elvehakk, lisbeth.Elvehakk@oslomet.no, tlf: 67237438

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synne Emilie del Barco Soleglad, synne-soleglad@hotmail.com, tlf: 41857173

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

12.10.2021 - 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 meldeskjemact med vedlegg den 12.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

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:

- 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: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

10.2 Vedlegg 2: Begrepsforklaringer for skriveoppgave

Utvalgte begrep fra oppgaveteksten som skal forklares

... 2016

Lese første setning på nytt. Spør elevene hvor lenge siden det er. Spør hvor gamle de var da (gjør dette for å sikre at elevene opplever hvor lenge siden fem år faktisk er). Hensikt: tydeliggjøre hvor gammel statistikken er

... en av fire

Denne benevnelsen kan komme til uttrykk med rene bokstaver (som den ble i teksten), men også med innslag av tall (1 av 4) eller som rene tall med ulike symboler ($\frac{1}{4}$, 1/4 og 25%). De elevene omgjøre bokstavene til tall. Følg opp med å spørre elevene hva en av fire utgjør i prosent. Dette fordi jeg for må være sikker på at de forstår begrepet «en av fire».

... kommune

Elevenes hjemby, -kommune og fylke heter «Oslo». Kan være vanskelig for dem å skille mellom disse. Viktig at elevene kan forskjellen siden en kommune er større enn en by og mindre enn et fylke. Elevene må få et bilde av hvor mange skoler som er «berørt» av dette. Også viktig å kunne forskjellen siden de etterpå møter begrepet «kommunalsjef».

... kommunalsjef

Etter at hele oppgaveteksten er lest, gjenta jeg første setning i avsnitt to på nytt. Dette for at elevene skal huske på konteksten begrepet ble brukt i. Forklar det slik: det er en av de som er med på å bestemme i kommunen. Hensikten: elevene forstår at stillingen «kommunalsjef» er av rang. Vurderer den definisjonen som dekkende.

... Etne

Informere dem om at Etne er en kommune på Vestlandet. Det ligger i Vestland fylke, sør for byen Bergen og nord for byen Stavanger. Prøv å plassere kommunen geografisk. Jeg tenker at dette var byer elever har hørt om og dermed også kan plassere dem (nogen lunde) geografisk på norgeskartet. Tanken er også for at elevene skal forstå at det er en ekte kommune og at dette er sant.

... blogg

Spør elevene om hva hensikten med en blogg er. Hvem kan lage blogg, hva kan man skrive, vet de om noen bloggere. Ønsker å få fram at alle kan lage en blogg, man kan skrive om hva man vil og noen tjener penger på det.

10.3 Vedlegg 3: Elevtekst 1

#1

1 Fire eller fem skoledager i uka?

2 Fordeler med å bare ha fire skoledager i uka er ikke så mange spør du meg. Men det
3 er noen. Man for f.eks. mer tid med familien sin, du har mer fritid som du kan bruke å
4 det du selv liker. Men det er flest ulemper dessverre.

5 Alle elever skal ha 190 skoledager i løpet av skoleåret. Hvis du bare har fire
6 skoledager i uka, mister du sikkert mye ferie og du mister kanskje motivasjonen til å
7 jobbe. Fordelene med å ha fem skoledager i uka kan være ta du enklere kan bygge
8 opp gode rutiner og vaner med å f.eks. klare å stå opp tidlig som fort kan lønne seg
9 på ungdomsskolen og senere i livet.

10 Mange møter også bare vennene sine på skolen, så da mister du også en dag med
11 vennene dine. Det kan i tillegg bli vanskeligere på ungdomsskolen siden det blir tatt
12 vekk fag når det blir tatt vekk en dag i uka. De fagene som blir tatt vekk kan også
13 være fag du liker og/eller har gledet deg til, som f.eks. mat og helse eller kunst &
14 håndverk.

15 En til fordel med å ha bare fire skoledager i uka er at man for en ekstra hviledag. Men
16 trenger man egentlig den ekstra hviledagen? Skoledagene på barneskolen er ikke så
17 harde. Det varierer jo så klart, men det er ikke så hardt at man trenger en ekstra dag
18 til å slappe av.

19 Jeg synes vi burde fortsette med fem skoledager i uka. Da for vi like mye ferie, vi
20 slipper å miste fag vi kanskje synes er morsomme og vi blir godt forberedt til
21 ungdomsskolen og senere i livet.

10.4 Vedlegg 4: Elevtekst 4

1 Fire eller fem skoledager i uka?

2 fordeler

3 Det som er bra med fire skoledager i uka er, for det første, man får mere fritid og kan henge med venner eller
4 gå på de fritid aktivitetene som man går på. For det andre, dagene på skolen blir ikke like tunge. Og for det
5 tredje, så mener noen at det er best med fire skoledager i uka fordi man lærer best etter klokka ti og da er det
6 ikke så viktig med den femte skoledagen. Man blir også mere forbredt på læringen på grunn skolen hvis man
7 har fire skoledager i uka.

8

9 ulemper

10 Men det er også mange ulemper med det, som, det er jo vanligvis 190 skoledager i løpet av et år, å hvis vi
11 mister en dag mindre da får vi bare fire femte deler skole av det vi vanligvis har, man lærer mye mer hvis man
12 har flere skole dager i uka. Og kanskje man også mister ferien sin å man må gå på skolen istedet for å ha ferie.
13 Fire skoledager i uka gjelder jo for de som går på barneskolen, å hvis en første klassing for eksempel har fri fra
14 skolen hver fredag så må kanskje hun/han være helt alene hjemme fordi moren og faren deres er på jobb, og
15 de greier ikke passe på seg selv, men noen ville kanskje ha sagt at da må de skaffe seg en barnevakt, men det er
16 veldig vanneskelig å skaffe seg en , noen hadde kanskje fått det til fordi store søskene dems kan passe på dem,
17 men det er jo mange so er ene barn og hvis noen har store søsken som går på ungdomskolen så går ikke det
18 heller og hun/han kan ikke bare droppe skolen for å passe på lille søsteren eller lille broren han/hennes. Det
19 kan også hende at man får mere lekser hvis man har fire skoledager i uka og det er jo mengde som er imot
20 lekser. Kanskje man mister noen av de gøye fagene som, mat og helse, gym, kogh og kanskje man også mister
21 et friminutt for å få mere tid til de viktige fagene på skolen. Og den siste grunnen til at det ikke er så lurt med
22 fire skole dager i uka er at ung dom skolen kan bli veldig vanneskelig fordi da får man mye mer av alt i forhold
23 til det man har pleid å ha på skolen.

24

37 Det blir en veldig ny og annerledes ordning og for de som for eksempel går i femte eller
38 sjette, og da blir det kanskje vanskelig og få nye rutiner. Men jeg må innrømme at jeg syns
39 det hadde vært gøy å prøve noe nytt, og jeg hadde fått muligheten til å dra på lengere turer
40 enn det jeg kan nå. Det dumme er at da måtte jeg dratt alene på fredag, så kunne pappa
41 kommet på lørdag ...

42 Hvis vi i tillegg skal få gratis skolemat som det står i Hurdalsplattformen, mister vi til sammen
43 veldig mange matpauser på skolen. Det er ikke bra for de som trenger den maten de får på
44 skolen. Det er ikke sikkert skolematorrdningen fungerer like bra hvis vi mister så mange
45 skoledager, men det kan hende at vi får mer til lunsj hvis vi får lengere skoledager.

46 Vi må kanskje få en helt ny læreplan og lærerne kan jo ikke undervise oss på den ene dagen.
47 Lærerne får også kanskje lengere dager på jobb. Jeg tror det hadde påvirket samfunnet vårt
48 mye om vi hadde fått en dag lengere skoledag, og kanskje litt kortere ferie.

49 Det kan hende elevene får mindre motivasjon til å jobbe på skolen når vi får lengre
50 skoledager, men mange kan jo få en helg å glede seg til. De dagene man er på skolen blir
51 kanskje litt lettere, men vi vil jo ikke miste så mange fag. Jeg mener det er bedre å fordele
52 alle timene på fem dager. Det har jo tross alt funket fint alle årene jeg har gått på skolen. Jeg
53 er veldig fornøyd med den ordningen vi har nå. Jeg har tid til å gjøre lekser og rekker alle
54 aktivitetene jeg går på.

55

56

10.6 Vedlegg 6: Elevtekst 13

#13

1 Fire eller fem skoledager i uka?

2

3 «I 2016 fikk vi vite at en av fire kommuner i Norge har fire skoledager i uka.

4 Kommunalsjefen i Etne kommune sier at elevene lærer best på morgenen og derfor burde det være
5 skole fem dager i uka. Da har man en ekstra morgen hvor elever kan lære mer.

6 På en blogg kan vi lese om noen som mener at elevene lærer best etter klokka ti om morgenen. Da er
7 det kanskje ikke så viktig med den femte morgenen?

8 NRK sier at det anbefales fem dager med skole i uka, mens avisen VG sier at fire dager er nok.»

9

10 Dette var et utdrag fra teksten vi fikk når vi skulle gjøre denne oppgaven. Denne teksten sier oss at det
11 er mange forskjellige meninger om skoletider og greier, men hva er egentlig best? Det er dette vi skal
12 finne ut i dag.

13

14 Først hører fire skoledager i uka ganske bra ut, men det er før man ser på konsekvensene. Her ser vi at
15 med fire skoledager i uka så får vi mer fritid en ekstra hviledag, og dagene virker letter på skolen siden
16 det ikke er så mange av dem. Men det som ikke er så bra, og høres veldig dystert ut, er at man får mer
17 lekser, mindre ferie, kan miste de morsomme fagene siden de «ikke er like nyttige» ifølge folk, og,
18 aller verst, man må tilbringe mer tid med familien ... så skummelt.

19

20 Men fem dager gir ikke mindre ferie eller mer lekser eller mer familietid, men det blir mer skole og
21 lite motivasjon på skolen og mindre fritid.

22

23 Så MIN konklusjon er at vi burde ha 4 ½ dag med skole.

24

25

26

Slutt

10.7 Vedlegg 7: Elevtekst 15

#15

- 1 **Fire eller fem skoledager i uka**
- 2 Mange barn vil ha mindre lekser eller mindre skoledager, men mindre lekser
3 betyr mer skole.
- 4 Det har blitt diskutert om barn på barneskolen bør ha fire dager skole. Jeg selv
5 syntes at det er verken bra eller dårlig. Noe som er bra med å ha fire dager på
6 skolen er at barn får mer tid til å gjøre andre ting som å spille fotball, spille
7 video spill eller leke med venner, men det er ikke alle som får leke med venner i
8 fri tiden sin derfor er det bra at de kan møttes på skolen å leke sammen.
- 9 I 2016 fikk vi vite at en av fire kommuner i Norge har fire skoledager i uka.
- 10 Kommunalsjefen i Etne kommune sier at elevene lærer best på morgenen og
11 derfor burde det være skole fem dager i uka. Får da har man en ekstra morgen
12 hvor elevene kan lære mer.
- 13 Jeg er litt uenig i det, det er fordi jeg syntes at gjennom alle de årene jeg har
14 gått på barneskolen så har jeg lært ganske mye selv ved slutten av skole dagen.
- 15 Hva jeg hadde lært i løpet av skole dagen handlet om læreren forklarte godt
16 nok og om jeg var interessert i fagene vi lærte på skolen den dagen.
- 17 Jeg syntes at vis man skal ha fire dager på skolen bør man få flere lekser.
- 18 7 klassinger bør få mere lekser vis, det skal bli mindre skole for det blir ikke så
19 veldig bra å komme til ungdom skolen og ikke kunne alt man egentlig skulle
20 kunne. En annen ting som er dumt med å ha fire dager på skolen og måtte få
21 flere lekser er at det er ikke sikkert at alle får like mye hjelp med leksene
22 sinne hjemme og det kan være for eksempel at foreldrene må på jobb og det
23 gjør at de ikke kan hjelpe barna med lekser, men barna kan sikkert få hjelp av
24 foreldrene sine eller ringe venner og få hjelp med leksene.
- 25 Vis man har fire dager på skolen så får man mer tid til å være med familien,
26 men man har jo allerede sommerferie, høstferie og mer man har også helgen til
27 å gjøre andre ting. En annen ting som er dumt med å ha fire skole dager er at
28 man sikkert må ha lenger skole dag og få mindre friminutt.
- 29 Det kan også hende at man blir fra tatt noen fag som mat og helse eller matte.
- 30 Det er sikkert flere folk som mener at det er bra at det ikke blir veldig mye
31 matte, men det blir ikke det samme når man begynner i ungdomskolen får da
32 må man kunne veldig mye. En ting er at mange barn vil bruke tiden sin hjemme

33 på å spille spil isteden får å gjøre lekser. Det blir mindre de kan til etter sommer
34 ferien når de skal begynne i en annen klasse.

35 En dum ting med å ha fem skole dager på skolen er at man får lit mindre
36 motivasjon til å jobbe på skolen og man glemmer kanskje noen av tingene man
37 har lært fordi, man ikke jobber med det hjemme for å se hva man kan selv uten
38 hjelp fra lærerne sine. Vis man har fem skole dager på skolen så får man bruke
39 flere dager på å gjøre leksene sine mens vis man har fire dager på skolen så får
40 man lite tid på å gjøre leksene sine og da kan det hende at man ikke gjør det så
41 nøyaktig og da lærer man det ikke like bra som man hadde gjort vis man hadde
42 gjort det på en skole uke med fem dager.

43 Jeg er glad for at jeg har fem skole dager i uka på skolen for jeg må være ærlig
44 at når jeg har sommerferie savner jeg skolen og vil tilbake til venner og av en
45 eller annen grunn savner jeg å ha matte og sånt.

46 Det er veldig mange barn som vil ha fire skole dager på skolen eller mindre
47 lekser, men jeg er veldig sikker på at når man begynner i 8 klasse skjønner man
48 at det hadde vært best med fem skole dager i uka og at man har faktisk nok
49 lekser og ikke trenger mindre. En annen ting er at noen ganger så ser man
50 kanskje på film med klassen eller går på tur da har man enda mindre tid til å
51 lære ting man skal kunne og sånt. Man får være mindre sosialt med venner for
52 jeg er nesten 100% sikker på at man kommer til å bruke nesten hele tiden på å
53 se på tv og spille spil med venner. Det er sikkert mange som kommer til å ønske
54 at skolen var fem dager det kan hende man er enebarn og foreldrene må på
55 jobb da har man ingen å være med og da ringer man selvfølgelig vennene sine.

56 Jeg mener at vis man skal ha fire dager skole så er det mase som må bli gjort.

57 Det første er at det må bli mer lekser og mindre turer til skogen.

58

10.8 Vedlegg 8: Elevtekst 21

#21

1 **Fire eller dem skoledager i uka**

2

3 En britisk lærer tar alt opp og synes at det er bra med fire timer på skolen med fire dager,
4 men jeg synes man bør ha fem dager med vanlig skole tid fordi da kan man lære mer og det
5 er bedre fordi man kan få bedre utdanning og det er bra ting. Jeg synes bloggeren er dum
6 fordi det er en person som kan si hva de vill og ikke alt er sant og folk kan tro på det og det
7 er dumt og det kan bli spred videre og da tror mange folk på det og det blir spred fake news.
8 Fake news er ikke sant jeg liker ikke bloggeren. I en videregående skole gir de barna frihet.
9 Jeg synes Etene kommune er dum jeg vill ikke være frekk men jeg synes at det er litt dumt og
10 vi trenger 5 dager på skolen.

#29

1 **Ulemper og Fordeler med 4 skoledager i uka**

2 Hva er være dumt og hva kan være bra med fire dager skole?

3 Fordeler:

4 Fordelene er sikkert at du ikke kommer til og bli like sliten på skolen.

5 Du kan gjøre det du vill på den ene dager, Du får mer fritid.

6 Du kan være ute eller inne om du vil, men det er helt opp til deg.

7 Du kan gå ut og få nye venner siden mange kommer til å ha fri.

8

9 Ulemper:

10 Ulempene er at du lærer ikke like mye og dagene kommer sikkert til å
11 være mindre.

12

13 Du kommer til og merke at det blir litt vanskelig og våkne opp på de
14 riktige dagene fordi du kan få så mye energi på den ene dagen så mye
15 på at det kan bli vanskelig og sovne og da bruker du bare energi på å
16 prøve og sovne.

17

18 Foreldrene dine må kanskje fortsatt jobbe de dagene og du kan ikke
19 være alene hjemme.

20

21 Noen viktige fag som du må lære deg kan bli tatt bort som at og helse
22 da kommer du til og kanskje bare øve deg på og lage ting som:
23 Kake, muffins, Brownies og pannekaker som kommer til å bli et
24 problem når du skal bo alene.

25

26 Det kan bli mer lekser og du får mindre tid til å gjøre de.

27

28 Noen kan ha det dårlig hjemme heller ville vært mer på skolen fordi
29 foreldrene dine klarer ikke å passe på deg.

30

31 Det kan bli vanskelig og hegne med og du er ikke like god i et fag som
32 de andre det kan gå til at du ikke klarer og fokusere i det andre
33 timene fordi du bare tenker på den timen, det gjør bare at du ikke er
34 konsentrert i noen av timene, Da lærer du enda mindre.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22

5 eller 4 skoledager

Ulemper 5 dager

- Du må å våkne tidlig.
- Mindre fritid-
- Flere dager med lange skoleoppgaver
- Sovner eller dupper i timen og stå opp tidlig

Fordeler 5 dager

- En dag fri
- Får en pause 1 dag
- Lærer mere.
- Ikke så mye lekser
- Får der som en vane

Jeg har hele livet gått på skoler med 5 skoledager. Så jeg er vandt til det. Derfor valgte jeg 5 dager, uansett. 5 skole dager er anbefalt for det er viktig og lære og få gode karakterer, for å få jobb for eksempel. Det er mange jobber og stillinger det du MÅ ha gode karakterer. Derfor er det så viktig og kunne gå på skolen så mye som mulig, for og få karakterer. Men 4 dager er jo veldig kjekt og ha for en liten pause av og til, men 5 dager er som sagt anbefalt. Derfor er 5 dager VIKTIG.

Takk for meg! Laget av meg



10.11 Vedlegg 11: Elevtekst 32

#32

1 ulemper å fordel med 1 2 mindre skole dag

3

4 Fordeler med 1 mindre skole dag:

5 Man har mere gøy,

6 Man kan ha mere tid med familie,

7 Man kan såve mere.

8 Ulemper med mindre skole dager:

9 Man har litt mindre tid med lekser,

10 Man lærer mindre,

11 man har mindre skole dager.

12 Skriv inn formel her.

13 fordeler med å ha mere skole dager:

14 man blir smartere,

15 man har mere dager på skolen.

16 ulemper med å ha mere dager på skolen:

17 man har litt mindre tid med familie,

18 man blir mer sliten

19 og så må man Åsa ha lekser etter på.

20

Skriv inn formel her.

#33

1 **Fire Eller Fem Skoledager I Uka?**

2

3 Fem er nok for skoledag fordi man kan lære mer. Og å gå på skole er for å lære
4 ikke bare å gå på skole og ikke gjør noe ting. Og det er nok for en helt uke fem
5 dager gå på skole og to dager å ha en pause av skole. Alle elever skal gå på skole og
6 hvis noen er syk så det er helt fint at de går ikke, men hvis noen bare vil ikke det
7 er galt.

8

9 Forelder kan bli straffet hvis barna dem går ikke på skole. Det er gratis å gå på
10 skole. Man trenger ikke å betale for skolen. Man kan også gå på hjemme skole man
11 for også hjelp hjemme.

12

13 De fem skole dag høres lite ut, men de kan være lenge fordi en skole dag kan være
14 også mye hvis de for eksempel ha veldig mye på skole å gjøre eller ha mye lekser.
15 Det kan også være at elever kan få mye lekser og ta tiden dem på lekser ikke med
16 familie.

17

18 Familie er også viktig fordi elever må også gi familie tid til og snakke med dem
19 eller gjør noe ting gøy med dem.

20

21 Det er veldig viktig å lære og å klare språket. For eksempel Norge hvis man bor
22 der er det litt viktig å klare språket fordi da kan man ikke snakke med andre.

23

24 Kanskje noen andre syntes at å gå på skole er bare dumt, men det er ikke sant
25 man kan gjøre masse gøy ting på skole. For eksempel gym, matohelse, friminutt,
26 Norsk eller Engelsk.

27

28 Det mye høyere hvis man får venner på skole fordi da blir det bare kjedelig alene
29 på friminutt man kan være med venner. Mindre skoledag er bare dumt vel for meg
30 vett ikke hvis de andre syntes det også men å ha fem skoledager er nok for
31 skoleuka.

10.13 Vedlegg 13: Elevtekst 34

#34

1 Fem eller fire skoledager i uka?

2

3 Jeg synes at der er bra med fem dager fordi at hvis man bare har fire dager
4 så går man glipp av mange timer og må kanskje ha flere lekser eller lengre
5 skole-dager.

6

7 Noe som er bra med fire skole-dager er at man kan ta en pause midt imellom
8 uka, da får man ladet opp til torsdag og fredag og da har man bedre fokus
9 eller kanskje følger med litt bedre. Det er mange som syntes at det er bra
10 med fire skole-dager men man må jo uansett ha like mye tid på skolen som
11 fem dager.

12

13 Ulemper med fem dager er jo at du får mindre fritids aktivitet og du blir
14 ganske sliten på fredagen etter 4 dager med seks timer på skolen hver dag.

15

16 Man kan jo ikke bestemme selv om man vil på skolen eller ikke fordi hvis de
17 foresatte lar deg være hjemme fra skolen så kan de bli straffet for det. Til
18 slutt syntes jeg at man burde starte senere og slutte senere sånn at man får
19 god tid på morgenen.

10.14 Vedlegg 14: Elevtekst 35

#35

1 Fire eller fem skoledager i uka?

2

3 Jeg syns at det er fint med fem dager i uka. Selv om det kan bli litt slitsomt noen
4 ganger, så syns jeg ikke det er så stort problem. Det er mest timene som jeg syns er
5 kjedelige/slitsomme. Jeg syns at vi skal fortsette med hvordan vi gjør det nå. Også,
6 hvis vi skulle hatt en mindre dag måtte vi kanskje ha fått mer lekser, eller kuttet ut fag
7 som jeg synes er gøy. Jeg syns derfor at vi skal fortsette å ha fem skoledager i uka.

8

9 Fire dager med skole – fordeler

10

11 Nå som jeg har snakker om hvorfor jeg vil ha fem dager med skole, så vil jeg også
12 snakke litt om fordelene med fire dager.

13

14 Å ha fire dager med skole, kan være fint. Da kan vi få mer fritid til å slappe av og hvile.

15 Det kan også gjøre sånn at man ikke får så kjedelige/tunge dager på skolen. Det ville
16 også vært fint å ha fire dager på skolen, selv om jeg helst vil ha fem dager.