

Masteroppgave

Modelltekster på mellomtrinnet

Hvordan nyttiggjør elever på mellomtrinnet seg av et undervisningsopplegg som benytter modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster?

Randi Kvernes Hatlen

Master i undervisning og læring
2020

Antall ord: 35218



Sammendrag

På bakgrunn av stadig strengere krav til lese- og skriveferdigheter i dagens samfunn og utfordringene knyttet til hvordan man kan gi elever god skriveopplæring, vil denne masteravhandlingen forsøke å belyse hvordan eksplisitt skriveopplæring inspirert av den australske sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, kan egne seg for elever på mellomtrinnet. Problemstillingen som er undersøkt er: *Hvordan nyttiggjør elever på mellomtrinnet seg av et undervisningsopplegg med bruk av modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster?* I studien undersøkes om man kan se spor av modelltekstene og undervisningen elevene har fått om argumenterende tekst i deres egne tekster, i tillegg får man noe innsikt i elevenes tanker om eksplisitt skriveopplæring generelt og spesielt hvilken nytte de selv mener at de har hatt av å bruke modeller som utgangspunkt for egen skriving. Hvilke erfaringer læreren som har gjennomført opplegget har høstet, er også undersøkt. For å belyse disse spørsmålene, er elevenes tekster analysert for å se på hvilken måte og i hvilken grad de er farget av undervisningen og de modelltekstene de har hatt tilgang til. I tillegg er det benyttet logg og semistrukturert intervju av elever og lærer.

Funnene i denne studien tyder på at kun et fåtall elever synes lesing og skriving er spennende og leser/skriver fordi de har interesse og lyst. De benytter lesing og skriving som nytteverktøy i hverdagen. Elevene selv oppgir økende nytteverdi utover i prosjektet, og størst var verdien ifølge dem, av økt tre, som i hovedsak bestod av å bevisstgjøre dem på ulikhetene mellom hverdagslivets språk og det språket de hadde bruk for når de skulle skrive en argumenterende tekst.

Læreren oppgir at hun stort sett har opplevd motiverte elever, og at hun har sett nytte av opplegget. Ikke bare fordi det gir modeller for skriving, men fordi den eksplisitte jobbingen med språk er nyttig for elevenes refleksjon og utvikling. Spesielt nyttig finner hun at prosjektet er for «svake» skrivere som gjennom skriverammene og modelltekstene kan få støtte både til struktur og språk når de skriver egne tekster.

Analysen av de fem elevtekstene jeg fikk tilgang til, viser at to av dem har lik overordnet tekststruktur som modelltekstene. De samme to tekstene benytter også temasetninger og kommentarsetninger konsekvent i hvert avsnitt. Språklig sett kan vi se spor av tekstbindere og skjult skiver i alle tekstene. Ut ifra det elevene og læreren oppgir, og analysen av tekstene, kan man hevde at undervisningsopplegget har vært nyttig for elevene og til en viss grad påvirket kvaliteten i tekstene de skrev.

Summary

On the basis of increasingly stringent requirements for literacy and writing in today's society and the challenges related to offering students a proper education within that field; this thesis illustrates how explicit writing education, inspired by the Australian genre pedagogy writing methodology, may be suitable for students in the Norwegian intermediate level. The issue being examined here is: *How do students in the intermediate level benefit from a lecture using model texts when the students are assigned to write their own argumentative essays?* The study examines the prospect of seeing traces of the model texts and the lecture about argumentative texts in their own essays. In addition, the study offers some insight on students' ideas on explicit writing education in general, and especially to what extent they feel that they profit on using model texts as a basis for their own writing. The impressions and experiences of the teacher who has taught the lecture are also examined. In order to answer these questions, the students' essays have been analyzed to see how, and to what extent, they have been influenced by the lecture and the model texts they have had access to. Finally, logs and semi-structured interviews with students and the teacher have been used.

The findings in this study indicates that just a small proportion of students find reading and writing interesting and read or/and write for the sake of personal interest. They use reading and writing as a tool in their everyday lives. The students express increased usefulness as the project progresses, and according to them; the third session proved to be the most beneficial. The third session was about making the students conscious about the differences between informal everyday language and the more formal language they had to apply when writing an argumentative essay.

The teacher states that she experienced motivated students for the most part, and that she has considered the project as beneficial. Not just because it provides models for writing, but also because the explicit focus on language is beneficial considering the students' consciousness and development. Particularly beneficial was the fact that the project targets "weak" writers who, with the assistance of writing frames and model texts, receive support on how to acquire better structure and an improved vocabulary when writing their own texts.

The analysis of the five student essays I could access show that two essays had the same textual structure as the model texts. Those two essays also contain topic sentences and support sentences consistently in each paragraph. In terms of linguistics, all essays bear traces of linking words and use of passive voice. Taking into consideration what the students and the

teacher say, along with the analysis of the texts, one can claim that the project has been beneficial for the students, and that it has boosted the quality of their writing in these texts to some extent.

Forord

Nå er fire års deltidsstudier i masteren «Undervisning og læring» med norsk som fordypning over. Til tider har det vært krevende og virket uoverkommelig i en hverdag kombinert med 100 % lærerstilling, men jeg har hatt muligheten til å fordype meg i mange spennende tema innenfor et fagfelt jeg interesserer meg for, og det har veid opp for de dagene jeg har følt at dette var for tøft.

Det er mange som har bidratt underveis, og som fortjener en takk. Først vil jeg takke min veileder Gudrun Kløve Juuhl for konstruktiv respons. Jeg har hatt stor nytte av din oversikt over fagfeltet. Jeg vil også berømme forelesere ved Høgskulen i Volda for lærerike emner og samlinger i forkant av masterarbeidet.

Så vil jeg takke læreren og elevene som stilte seg selv til disposisjon for studien. Tusen takk for at dere ville prøve ut dette nokså omfattende opplegget i en hektisk skolehverdag.

En stor takk rettes også til min arbeidsgiver, som har vært fleksibel og latt meg ta ekstra vikartimer for å kunne samle opp avspasering for å dra på studiesamlinger.

Familie, venner og kollegaer fortjener ros for å ha bidratt med oppmuntrende ord og tommer opp på mine #frustrertmasterstudent-snapper og for å ha vist interesse for forskningen min.

Øivind, Trond og Kristian, dere fortjener en spesiell takk. Å ha en «evig student» i huset har sikkert vært irriterende til tider, men jeg tror samtidig at jeg har vist dere at alt er mulig, og at det lønner seg å stå på for noe man brenner for. Kristin, du fortjener også å nevnes. De utallige kjøreturene til Volda hvor praten gikk i ett og felles forberedelser til flere eksamener var gull verdt!

Til slutt vil jeg takke elevene mine. Både nåværende og tidligere. Dere er grunnen til at jeg gleder meg til å gå på jobb hver dag. Hadde jeg ikke gjort det, ville kombinasjonen full jobb og studier vært umulig.

Kristiansund, mai 2020

Randi Kvernes Hatlen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Oppgavens struktur	2
2. Kunnskapsgrunnlag	3
2.1 Begrepsavklaringer	3
2.1.1 Argumenterende tekster.....	3
2.1.2 Eksplisitt skriveopplæring.....	4
2.2 Den australske sjangerpedagogikken - bakgrunn.....	5
2.3 Sosiokulturell læringsteori	6
2.3.1 Et sosiokulturelt syn på læring.....	6
2.3.2 Lev Vygotskijs sosiokulturelle teori om læring.....	8
2.3.3 Den nærmeste utviklingssonen	9
2.3.4 Begrepsutvikling	9
2.3.5 Utvikling av skriftspråket	10
2.3.6 Teorien om støttende stillas	10
2.4 Funksjonell grammatikk	12
2.4.1 M.A.K. Hallidays språkteori.....	12
2.4.2 Situasjonsteksten	13
2.4.3 Felt.....	13
2.4.4 Relasjon	14
2.4.5 Mediering.....	14
2.4.6 Register	15
2.4.7 Kulturkonteksten	15
2.4.8 De tre metafunksjonene.....	16
2.5 Sirkelen for undervisning og læring	18
2.6 Språkutvikling i skolen: språklæring innenfor ulike domener.....	22
2.7 Studier om effekten av eksplisitt og implisitt skriveopplæring.....	26
2.7.1 Skriveferdigheter, herunder sjangre, læres implisitt.....	28
2.7.2 Skriveferdigheter læres eksplisitt	29
2.7.3 Erfaringer med eksplisitt skriveopplæring og sjangerpedagogikk i Norden.....	31
3. Metode	35
3.1 Design.....	36

3.2 Utvalg	37
3.3 Intervju	38
3.3.1 Transkripsjon	39
3.4 Læringslogg	39
3.5 Analyse av elevtekster	40
3.5.1 Analyse kategorier	40
3.6 Undervisningsopplegget	43
3.7 Diskusjon omkring validitet og reliabilitet	44
3.7.1 Begrepsvaliditet	44
3.7.2 Indre validitet	45
3.7.3 Ytre validitet	46
3.7.4 Reliabilitet	47
3.8 Forskningsetiske vurderinger	48
4. Funn	50
4.1 Elevenes lesing på fritiden	51
4.2 Elevenes skriving på fritiden	51
4.3 Erfaringer etter første fase	52
4.3.1 Beskrivelse av første fase	52
4.3.2 Elevenes erfaringer fra første fase	54
4.3.3 Lærerens erfaringer fra første fase	55
4.4 Erfaringer etter andre fase	55
4.4.1 Beskrivelse av andre fase	55
4.4.2 Elevenes erfaringer fra andre fase	59
4.4.3 Lærerens erfaringer fra andre fase	59
4.5 Erfaringer etter tredje fase	60
4.5.1 Beskrivelse av tredje fase	60
4.5.2 Elevenes erfaringer etter tredje fase	61
4.5.3 Lærerens erfaringer etter tredje fase	61
4.6 Erfaringer etter fjerde fase	62
4.6.1 Beskrivelse av fjerde fase	62
4.6.2 Elevenes erfaringer etter fjerde fase	63
4.6.3 Lærerens erfaringer etter fjerde fase	63
4.7 Erfaringer etter femte fase	64
4.7.1 Beskrivelse av femte fase	64
4.7.2 Elevenes erfaringer etter femte fase	65
4.7.3 Lærerens erfaringer etter femte fase	66

4.8 Analyse av elevtekster.....	66
4.8.1 Modelltekstene som er benyttet i undervisningsopplegget.....	66
4.8.2 Teksten til Jonas.....	71
4.8.3 Teksten til Julie.....	74
4.8.4 Teksten til Oliver.....	77
4.8.5 Teksten til Trine.....	79
4.8.6 Teksten til Oda.....	82
4.8.7 Oppsummering av analysen.....	84
4.9 Elevenes tekster sett i lys av språkutvikling i skolen.....	85
4.10 Informantenes tanker om prosjektet totalt.....	86
5. Drøfting.....	88
5.1 Elevenes lesing og skriving på fritiden.....	88
5.2 Gjennomføring av opplegget i klassen.....	88
5.3 Elevenes tanker om undervisningsopplegget og om nytteverdien av å benytte modelltekster...92	
5.4 Lærerens tanker om undervisningsopplegget og om nytteverdien av å benytte modelltekster ...94	
5.5 Spor av modelltekstene og undervisningen i elevenes egne tekster.....96	
5.6 Avslutning.....	100
6. Referanser.....	104

Oversikt over figurer, tabeller og bilder

<i>Figur 1: Sirkelen for undervisning og læring (Rose & Martin, 2012, s. 65)</i>	<i>19</i>
<i>Figur 2: Sirkelen for undervisning og læring, norsk versjon (Skrivesenteret, 2014)</i>	<i>20</i>
<i>Figur 3: Oppgitt elevaktivitet i økt 1</i>	<i>54</i>
<i>Figur 4: Oppgitt nytteverdi i økt 1</i>	<i>54</i>
<i>Figur 5: Sammenligning av nytteverdi i fase 1 og 2.....</i>	<i>59</i>
<i>Figur 6: Fra hverdagspråk til fagspråk (Skrivesenteret 2014).....</i>	<i>60</i>
<i>Tabell 1: Likheter og forskjeller ved Byskolen og Fjellet skole (Kvithyld, 2019, s. 75)</i>	<i>89</i>
<i>Tabell 2: Oppsummering av gjennomsnittlig oppgitt nytteverdi i de ulike øktene</i>	<i>92</i>
<i>Bilde 1: Oversikt over argumenttyper delt ut til elevene (Skrivesenteret, 2014).....</i>	<i>53</i>
<i>Bilde 2: Modelltekst fra Skrivesenteret.....</i>	<i>56</i>
<i>Bilde 3: Gruppearbeid Jonas' gruppe</i>	<i>57</i>
<i>Bilde 4: Gruppearbeid Julies gruppe</i>	<i>58</i>
<i>Bilde 5: Egenvurdering av tekst. Julie til venstre, Jonas til høyre</i>	<i>65</i>
<i>Bilde 6: Teksten til Jonas</i>	<i>71</i>
<i>Bilde 7: Teksten til Julie</i>	<i>74</i>
<i>Bilde 8: Teksten til Oliver.....</i>	<i>77</i>
<i>Bilde 9: Teksten til Trine</i>	<i>79</i>
<i>Bilde 10: Teksten til Oda.....</i>	<i>82</i>

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

På bakgrunn av stadig høyere krav til lese- og skriveferdigheter i dagens samfunn og utfordringene knyttet til hvordan man kan gi elever god opplæring i skriving, ønsker jeg i denne masteravhandlingen å undersøke hvordan eksplisitt skriveopplæring inspirert av den australske sjangerpedagogikkens skrivemetodikk, kan egne seg for elever på mellomtrinnet.

Flere evalueringsrapporter skrevet om implementeringen av *Kunnskapsløftet* (LK06) pekte på at skolene ikke så ut til å ha forstått intensjonene med de grunnleggende ferdighetene. Flere lærere tolket for eksempel grunnleggende ferdigheter som ensbetydende med elementære ferdigheter (Hodgson, Rønning, & Tomilson, 2012), derfor ble læreplanene i flere fag, mellom andre norsk, samfunnsfag og naturfag, revidert i 2013 for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene og progresjonen i dem. Arbeid med modelltekster (i planene kalt eksempeltekster) ble da nedfelt i læreplanen som en bevisst og effektiv strategi i skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Jeg ønsket på bakgrunn av dette å undersøke hvordan elevene nyttiggjør seg et undervisningsopplegg som innebærer bruk av modelltekster. Problemstillingen ble derfor: *Hvordan nyttiggjør elever på mellomtrinnet seg av et undervisningsopplegg med bruk av modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster?*

For å få svar på problemstillingen ble det benyttet fem konkrete forskningsspørsmål. De to første dreier seg om forutsetningene for undersøkelsen: Bakgrunnsinformasjon om elevenes lesing og skriving på fritiden og hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført. De tre siste spørsmålene belyser resultatet av undervisningsopplegget ved å peke på ulike kilder til svar på problemstillingen: elevenes oppfatninger, læreren sin oppfatning og elevenes tekster.

Følgende fem forskningsspørsmål ble benyttet:

1. Hva leser elevene på fritiden, og hva bruker de skriving til utenom lekser?
2. Hvordan ble opplegget gjennomført i klassen?
3. Hvilke tanker gjør elevene seg om eksplisitt skriveopplæring generelt, og hvilken nytte mener de selv at de har hatt av først å få opplæring i, for så å benytte modeller som utgangspunkt for egen skriving.
4. Hvilke erfaringer har læreren høstet etter dette prosjektet?
5. På hvilken måte og i hvilken grad er elevenes egne tekster farget av undervisningsopplegget og de modelltekstene de har hatt tilgang til.?

Det ble utarbeidet et undervisningsopplegg om argumenterende skriving som bygger på «Sirkelen for undervisning og læring» og på et ressurshefte for argumenterende skriving utarbeidet av Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2014). Dette ble gjennomført, og tekstene elevene skrev ved avslutningen av undervisningsopplegget ble analysert for å finne spor av den eksplisitte undervisningen som ble gitt / modellteksten. I tillegg ble læringslogger samlet inn og det ble gjort intervju med to elever og en lærer.

1.2 Oppgavens struktur

I kapittel to presenteres teorien som danner bakgrunnen for studien. Det blir også vist til studier som har undersøkt effekten av eksplisitt skriveopplæring, og den faglige diskusjonen omkring eksplisitt skriveopplæring blir kort presentert. I kapittel tre gjøres det greie for hvordan forskingsprosjektet er designet. Først i dette kapitlet redegjøres det for metode og utvalg. Deretter beskrives selve undervisningsopplegget, og til slutt diskuteres visse etiske aspekt. I kapittel fire, funn, presenteres først noen generelle betraktninger fra elevene om hva de leser på fritiden, og hva de bruker skriving til utenom lekser. Funnkapittelet er videre organisert kronologisk og følger de ulike fasene (også kalt økter) i undervisningsopplegget. Elevtekstene analyseres i kap. 4.8. I kapittel fem vil funnene diskuteres i lys av teori og forskning som omhandler skriveopplæring. Drøftingen er bygd opp tematisk med utgangspunkt i de fem forskningsspørsmålene.

2. Kunnskapsgrunnlag

Temaet for denne studien er hvordan eksplisitt skriveopplæring ved bruk av modelltekster kan egne seg for elever på mellomtrinnet når de skal skrive argumenterende tekster. Under vil jeg først klargjøre begrepene argumenterende tekster og eksplisitt skriveopplæring.

Siden undervisningsopplegget som skal benyttes er inspirert av sjangerpedagogikken slik den ble utviklet i Sydney-skolen, vil en beskrivelse av denne være en viktig del av kunnskapsgrunnlaget. Jeg vil også presentere noen av læringsteoriene til Vygotskij og Bruner samt M.A.K. Hallidays teori om språk, den systemisk-funksjonelle grammatikken (Halliday M. , 1994). Bakgrunnen for dette valget, er at disse teoriene er en del av grunnlaget for, eller pilarene i sjangerpedagogikken (Rose & Martin, 2012, s. 61). Det blir videre vist til studier som har undersøkt effekten av eksplisitt skriveopplæring og bruk av modelltekster. Her vil det legges vekt på å presentere studier som får fram styrker og svakheter, noe som gir et grunnlag for å diskutere funn. Den faglige diskusjonen omkring eksplisitt skriveopplæring vil også bli belyst.

2.1 Begrepsavklaringer

Siden begrepene «argumenterende tekster» og «eksplisitt skriveopplæring» er viktige begreper i problemstillingen, defineres disse under:

2.1.1 Argumenterende tekster

Å definere termen «argument» eller «argumenterende tekst», kan være utfordrende. Dette fordi det ikke finnes ett gitt svar på hva en argumenterende tekst er, eller én modell for hvordan en argumenterende tekst skal skrives. Richard Andrews (2005) sin forståelse av argument og argumentasjon legges til grunn for denne studien. Han har både skrevet mye om og forsket mye på argumenterende tekster. Andrews skriver følgende om hvor komplekst studiet av argumentasjon er:

If you dip your toe in the water of argument studies, you realize that you're on the edge of a small sea, and that in turn the sea is connected to bigger seas of rationality – the seas you were aware of turn out to be connected to oceans: diverse in their view of the nature of rationality, diverse in their stance on the relationship between rationality, action and feeling; and, inevitably, informing different views of argument (the phenomenon) and argumentation (the process of arguing). (Andrews R. , 2005, s. 107).

Begrepet argument er, ifølge Andrews, utledet fra det latinske ordet «arguere», som kan oversettes med å vise, gjøre, hevde, bevise; anklage eller beskyldt (Andrews R. , 1995).

Andrews (2005) hevder at begrepet argument i praksis benyttes som en paraplybetegnelse, og at det kan vise til tre ting: En påstand (som er det samme som substantivet «argument»),

bevisene som støtter påstanden, eller selve fenomenet «å argumentere». Han skriver videre at argumentasjon er prosessen med å utvikle argumenter og finne støtte for dem med adekvate bevis. Han poengterer imidlertid at det finnes en rekke modeller for hvordan argumenter kan bygges opp (Andrews R. , 1995).

Hvordan en argumenterende tekst skal bygges opp, finnes det også mange modeller på. Andrews påpeker at argumenterende tekst ikke er én spesifikk teksttype (Andrews R. , 1995): Man kan velge å argumentere kun for én side av en sak, eller man kan finne argumenter for og mot en sak, for så å fremme sin mening i avslutningen. Elevenes tekster er analysert i lys av kriteriene gitt av Skrivesenteret i ressursheftet som danner basis for undervisningsopplegget studien er basert på (Skrivesenteret, 2014). Her kreves det at elevene skal finne argumenter både for og mot en påstand.

2.1.2 Eksplisitt skriveopplæring

Å gjøre noe eksplisitt vil si å tydeliggjøre, eller å formulere noe klart og tydelig. En eksplisitt skriveopplæring vil da si å gjøre tydelig for elevene hvordan en tekst skal bygges opp både i forhold til struktur, innhold og språk. I skriveforskningen har det de siste tiårene vært en pågående debatt omkring hva som er god skriveopplæring, med utgangspunkt i prosessorientert amerikansk skriveforskning på den ene siden og den australske sjangerskolen på den andre siden. Disse to retningene snakker varmt for henholdsvis implisitt og eksplisitt skriveundervisning. Berkenotter og Hucklin redegjør nærmere for denne diskusjonen (Berkenotter & Huckin, 1997). Kort oppsummert hevder de at skrivepedagoger i USA og deres tilhengere mener at sjanger læres implisitt. Disse tankene er først og fremst inspirert av forskningen til briten James Britton fra 1975 om utviklingen av barn og unges skriveferdighet. Tilhengere av den australske sjangerskolen mener derimot at skriveopplæring må bygge på eksplisitt opplæring i sjangre (Berkenotter & Huckin, 1997).

Debatten rundt spørsmålet om viktigheten av formkunnskap for skriveferdigheten er også oppsummert av blant andre Frøydis Hertzberg (Hertzberg, 2001). Hun benytter termer fra kunnskapsteori og sier at diskusjonen dreier seg om «hvorvidt eller i hvilken grad *declarative knowledge* eller påstandskunnskap fremmer *procedural knowledge* eller ferdighetskunnskap. Påstandskunnskap er da all kunnskap som i prinsippet kan formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap, evnen til utførelse, i prinsippet er «taus» og dermed utilgjengelig for innsyn» (Hertzberg, 2001, s. 96). Hertzberg peker også på at sjangerproblematikken har en ideologisk side, hvor diskusjonene går om hvorvidt noen sjangre er viktigere og mer avanserte enn andre. Er det for eksempel viktigere å kunne drøfte enn å kunne skrive en fortelling?

Her viser hun til den australske sjangerskolens kritikk av den prosessorienterte skrivepedagogikken (Hertzberg, 2001). Hertzberg oppsummerer diskusjonen med å peke på at spørsmålet om eksplisitt opplæring påvirker beherskelsen av en sjanger har ulike svar: Forskere som Freedman og Krashen mener at eksplisitt opplæring i sjanger ikke har noen verdi, de hun kaller ekspressivistene er tvilende, mens de som tilhører den australske sjangerskolen mener at formfokusering er helt nødvendig (Hertzberg, 2001). Se del 2.7 for en nærmere gjennomgang av studier omkring effekten av eksplisitt skriveopplæring.

Siden undervisningsopplegget som er benyttet i denne studien er inspirert av den australske sjangerpedagogikken, vil denne bli gjennomgått under.

2.2 Den australske sjangerpedagogikken - bakgrunn

Sjangerpedagogikken er et helhetlig program for å utvikle lese- og skrivekompetanse i alle fag. Termen Sydney-skolen ble første gang brukt av Green og Lee i 1994 for å vise til arbeidet innen språk og utdanning som et tiår tidligere hadde startet ved Departement of Linguistics ved universitetet i Sydney. Sydney-skolen har senere blitt en internasjonal bevegelse med verdensomspennende utbredelse (Rose & Martin, 2012). Det opprinnelige målet til Sydney-skolen var å designe en skrivepedagogikk/skriveopplæring som kunne sette alle elever i stand til å lykkes med kravene som ble satt til skriving i skolen. Den største inspirasjonskilden var utdannings sosiologen Basil Bernstein (Rose & Martin, 2012, s. 16). Hans teorier handler blant annet om elevers tilgang til å skape mening. Han skriver at elever kommer til skolen med snevre (restricted) og vide (elaborated) språkkoder. Gjennom skoleløpet må elevene få utvidet sine språkkoder. Sjangerpedagogikken har som mål å utvide elevenes språkkoder gjennom eksplisitt undervisning og bruk av modelltekster.

Sydney-prosjektet startet i 1980 med å utforske hvilke typer skriving som fantes i grunnskolen. Med bakgrunn i funnene gjort her, ble sjanger definert som «a staged, goal-oriented social process» (Rose & Martin, 2012, s. 1). Undervisningsstrategiene som ble utviklet for å guide elevene i skolens sjangre, ble kalt for sjangerpedagogikk. Ved oppstart av prosjektet, «The writing project», var den australske skolen, i likhet med skolen i mange andre land, sterkt influert av progressiv pedagogikk, og i skriveopplæringen var prosessskriving utbredt. Dette innebar at elever fikk anledning til å skrive mye, gjerne om emner som interesserte dem. Staving og grammatikk skulle utvikles naturlig, uten lærerens rød-penn eller direkte instruksjon. Læreren skulle ha en ikke-autoritativ, veiledende rolle. Forskerne og lærerne så imidlertid etter hvert at det elevene produserte skriftlig, så å si på egen hånd, ikke

holdt den standarden det burde (Rose & Martin, 2012). Talsmennene for sjangerskolen anklaget også den amerikanske prosesskrivingen for å være elitistisk: Den passer best for barn fra «middelklassehjem» hvor det leses og skrives mye. For slike barn kan man nok hevde at sjangre læres implisitt, men barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status omgis ikke av skriftlige sjangre, og de har også ofte lav motivasjon for delta i en slik skriftkultur. På denne bakgrunnen skaper den prosessorienterte skrivemetodikken tapere, mente sjangerskolens tilhengere (Rose & Martin, 2012). På bakgrunn av dette bestemte forskerne seg for at de måtte utvikle en modell for hvordan man kunne drive eksplisitt skriveopplæring. Joan Rothery utarbeidet en modell i sju steg, og denne ble etter hvert omarbeidet av Rothery og Martin til «sirkelen for undervisning og læring» Modellen ble først presentert som en del av «Disadvantaged Schools Program» i 1989 og senere videreutviklet (Rose & Martin, 2012, s. 64). Modellen viser hvordan læreren kan bygge stillaser for elevers skrivning gjennom et undervisningsforløp over fire faser. Modellen blir gjennomgått nærmere i del 2.5, da det er denne modellen undervisningsopplegget bygger på. Først presenteres imidlertid de to andre grunnpilarene for sjangerpedagogikken: Sosiokulturell læringsteori, med spesiell vekt på Vygotskij og Bruner og funksjonell grammatikk utviklet av M.A.K. Halliday.

2.3 Sosiokulturell læringsteori

2.3.1 Et sosiokulturelt syn på læring

Bruk av modelltekster i skriveopplæringen er som nevnt over tett knyttet opp mot et læringssyn som vektlegger modellering og imitasjon (et sosiokulturelt syn på læring). Bruk av modelltekster innebærer skriveopplæring i et fellesskap, og i dekonstruksjon av modelltekstene står dialog sentralt. I dette kapittelet vil generelle kjennetegn på et sosiokulturelt syn på læring presenteres først. Deretter blir det vist til teori om den nærmeste utviklingssonen, begrepsutvikling og stillasbygging.

Dysthe (2001) strukturerer sin fremstilling av det sosiokulturelle synet på læring rundt seks ulike aspekter:

1. Læring er situert.
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltakelse i praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 43)

At læring er situert betyr at situasjonen der en person lærer, er en fundamental del av det som blir lært. Et situert perspektiv vil fokusere spesielt på læringskonteksten, og dette medfører at man må legge vekt på autentiske aktiviteter i skolen, påpeker Dysthe (2001, s. 44). Det autentiske og nytteverdien av opplæringen er også sterkt fremhevet i sjangerpedagogikken.

At læring er grunnleggende sosial betyr, ifølge Dysthe, at den rollen som andre personer, for eksempel lærere, kollegaer eller venner, spiller i læringsprosessene går ut over det å gi stimulans. Interaksjoner med andre i læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan. Den som er i et lærende samfunn, et diskurssamfunn, som for eksempel klasserommet, vil prøve å skape mening av det de opplever der. Et viktig mål med skolen er å utstyre elever med den kompetansen som trengs for å bruke begreper og tenkemåter som er typiske for ulike typer diskurssamfunn eller arenaer skriver Dysthe (2001, s. 45). I denne studien vil det innebære å gi elevene eksplisitt opplæring i hvordan de kan fremme sin stemme og sitt syn i en argumenterende diskurs.

Dysthe fremhever videre at læring er distribuert mellom personer. Med det mener hun at kunnskapen ikke er noe personlig som ett menneske eier. Den er derimot distribuert eller fordelt mellom individene i et fellesskap. For eksempel ved at de kan ulike ting som alle er nødvendige for helheten (s. 45). Slik jeg ser det, vil vel slik distribuert kunnskap bli stadig mer viktig. Google eller Youtube er blitt selvsagte arenaer dersom vi trenger hjelp med en større eller mindre utfordring: Der finnes det uendelig mye kunnskap som mennesker har delt, eller distribuert, slik at det kan komme til nytte for andre.

Læring er, slik Dysthe ser det, også mediert. Her henviser hun til Vygotskijs tanker.

Mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er i form av hjelp fra andre personer eller fra redskaper. Redskaper betyr i det sosiokulturelle læringsperspektivet både de intellektuelle og de praktiske ressursene menneskene til enhver

tid har tilgang til (Dysthe, 2001, s. 46). Disse redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, og i alle disse prosessene står dialog og kommunikasjon helt sentralt. Som vi har sett tidligere, er ett av sjangerskolens viktigste premisser at ikke alle elever har like lett tilgang til disse innsiktene hjemmefra. Denne sosiale «urettferdigheten» ønsker sjangerskolen, gjennom eksplisitt undervisning, å bøte på.

Dysthe viser også hvordan læring er deltagelse i praksisfellesskap. Her refererer hun til Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991). De var ikke opptatt av institusjonalisert læring, men studerte hvordan læring foregikk i hverdagen i ulike kulturer. De deler fullt ut Vygotskijs tanker om at læring foregår i fellesskap. Lave sier at vi først og fremst lærer ved å handle sammen med andre mennesker (Lave & Wenger, 1991).

Dysthe går til slutt i fremstillingen sin av det sosiokulturelle læringssynet inn på hvor viktig både muntlig og skriftlig språk er for læring. Hun henviser blant annet til sine egne studier om hvor viktig skriving er for å oppnå faglig innsikt og hvordan det kan bidra til tenkning omkring et fag (Dysthe, 2001, s. 48). Hun påpeker også at deltagelse i muntlig samhandling er helt essensielt for læring, helt fra man er et lite barn: «Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer» (Dysthe, 2001, s. 49). Vygotskij er nevnt flere ganger i fremstillingen over, men siden han er en så viktig bidragsyter til sosiokulturell læringsteori, som er en av pilarene i sjangerpedagogikken, vil hans teorier bli nærmere beskrevet under.

2.3.2 Lev Vygotskijs sosiokulturelle teori om læring

Den sosiokulturelle tankegangen innenfor pedagogikken har sitt utspring i tankene til den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Mange av hans arbeider er blitt kjent gjennom at andre forskere har basert seg på og videreutviklet hans tanker. Vygotskij mente at høyere mentale prosesser i individet baserer seg på sosial samhandling og at menneskelig handling blir mediert ved hjelp av kulturelle redskaper og tegn (Vygotskij, 2001). Vygotskijs tenkning står i motsetning til den tradisjonelle psykologien som ser på utvikling som noe iboende i det enkelte individ. Den tradisjonelle psykologien kan sies å være individorientert, mens Vygotskij var sosiokulturelt orientert (Wertsch 1991, s. 19 ff., her sitert i Dysthe, 2001). Nedenfor vil jeg gjennomgå de delene av Vygotskijs teori som kan knyttes opp mot sjangerpedagogikken og dermed også denne studien.

2.3.3 Den nærmeste utviklingssonen

Denne studien tar for seg bruk av modelltekster. Disse tekstene er tilpasset nivået til elevene som skal benytte seg av dem. Prinsippet om at man må treffe elevene der de er i utviklingen og at de kan nå lengre sammen med en «kompetent andre» enn alene, kan man finne støtte for i Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen.

Vygotskij skiller mellom to ulike utviklingsnivå hos barn, det faktiske og det potensielle. Det faktiske utviklingsnivået handler om hva et barn kan mestre på egen hånd, mens det potensielle handler om hva det kan få til med støtte fra en mer kompetent medelev eller voksen. Avstanden mellom disse to utviklingsnivåene har han valgt å kalle «sonen for den nærmeste utviklingen». Et barns utvikling er dermed ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å gjøre seg nytte av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, 2001). Denne tanken har vært inspirasjon for nye perspektiver og begreper om læring, blant annet begrepet «scaffolding» fra David Wood, Jeromne Bruner & Gail Ross, som belyses nærmere nedenfor.

Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen baserer seg på hans refleksjoner rundt forholdet mellom indre og ytre tale. Han mener at psykologien ofte har hatt for stort fokus på den ytre talen og at man har fokusert på tanker og ord som to forskjellige elementer og ikke sett dem i sammenheng. Vygotskij påpeker viktigheten av å se tenkning og tale i sammenheng fordi det egentlig er i den indre talen, at tenkning og tale smeltes sammen til språklig tenkning (Vygotskij et al., 2001, s. 26-29).

2.3.4 Begrepsutvikling

Vygotskij (2001) deler inn begreper i spontane (hverdaglige) og vitenskapelige, og viser til undersøkelser gjort av hva som skiller disse typene fra hverandre. Undersøkelsene viser at de ulike formene for tenkning utvikles forskjellig og til forskjellig tid. Utviklingen av vitenskapelige begreper kommer foran utviklingen av spontane begreper hevder han.

Vygotskij nevner som eksempel at for et skolebarn kan det være lettere å forklare hvorfor ting flyter (Arcimedes' lov om oppdrift) enn hva «bror» er. Vitenskapelige begreper utvikler seg nemlig ovenfra og nedover, gjennom et systematisk samspill mellom elev og lærer. Produktet blir utvikling og modning av elevens høyere mentale funksjoner. Spontane begreper derimot utvikles nedenfra og oppover. De utvikles fra fenomener til generaliseringer, og ikke gjennom noe system (Vygotskij 2001, s. 135-136). Vygotskij mener at grunnen til at de vitenskapelige begrepene utvikles først, er at disse blir eksplisitt jobbet med og snakket om i undervisningen (Vygotskij et al., 2001, s. 137). En bevisst innføring av vitenskapelige begreper gjennom

undervisning, kan bidra positivt også for utviklingen av de spontane begrepene, hevder han (Vygotskij, 2001, s. 139). I denne studien møter elevene en rekke ukjente begreper knyttet til form, språk og innhold i modellteksten. Dersom man støtter seg på Vygotskijs teori, vil det være fullt mulig å utvikle en dypere forståelse for disse begrepene hos elevene dersom de blir jobbet med eksplisitt i samspill mellom elev og lærer.

2.3.5 Utvikling av skriftspråket

Vygotskij sier også noe om utviklingen av skriftspråket som kan være et viktig bakteppe for denne studien: «Våre undersøkelser har vist at utviklingen av skriftspråket ikke gjentar talespråkets utviklingshistorie. Skrevet tale er en egen språklig funksjon som skiller seg fra talespråket både strukturelt og funksjonelt. Selv i sin minimale utvikling krever skriftspråket et høyt abstraksjonsnivå» (Vygotskij, 2001, s. 161).

Vygotskij hevder videre at å skrive er å «tale uten en samtalepartner» (2001, s. 61). Dette er en ny og merkelig situasjon for barnet. Det skrevne ord er «en samtale med et blankt papirark» (s. 61). Den doble abstraksjonen som skriving krever (abstraksjon til språklyder og abstraksjon fra samtalepartnern) er utfordrende. Vygotskij avslutter med at siden skriftspråket er så abstrakt og at barnet må bevisstgjøres på forskjellene mellom tale- og skriftspråk, er det av avgjørende betydning at det lærer grammatikk. Det må bli bevisst på ulikhetene mellom tale- og skriftspråk for å kunne bli en god skriver. I denne studien er bevisstgjøring av forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk en viktig del av undervisningsopplegget. Dette er først og fremst inspirert av sjangerpedagogikken, men her ser vi et eksempel på hvordan Vygotskijs tanker danner bakteppe for sjangerskolen. Selv om sjangerskolen legger mer vekt på funksjonell grammatikk, enn den tradisjonelle som Vygotskij skriver om.

2.3.6 Teorien om støttende stillas

Denne teorien, som er inspirert av tankene til Vygotskij, ble lansert av Bruner, Wood og Ross i 1976. De gjennomførte en studie hvor barn i alderen 3-5 år skulle gjennomføre en byggeoppgave med treklosser under veiledning av en voksen. Oppgaven var såpass vanskelig at de ikke kunne greid den på egenhånd. Den type hjelp barna skulle få, kalte Bruner, Wood og Ross for scaffolding (stillasbygging) (Bruner, Wood, & Ross, 2006). De framhever at stillasbyggingen inneholder mer enn modellering og imitasjon. Den er en prosess som gjør barnet, eller en nybegynner, i stand til å nå et mål som er utenfor det han kan greie alene. Den som stillaset blir bygget rundt, trenger kun å konsentrere seg om de oppgavene han kan greie på egen hånd i første omgang, så kan lærer eller en voksen assistere slik at oppgaven kan bli

fullført. Dette vil føre til ny forståelse hos barnet, som så utvider hva han kan greie alene i neste omgang (Bruner, Wood, & Ross, 2006, s. 199). Bruner, Wood og Ross peker på seks ulike «funksjoner» den som bygger stillaset kan ha:

1. Recruitment
2. Reduction in degrees of freedom
3. Direction maintenance
4. Marking critical features
5. Frustration control
6. Demonstration

(Bruner, Wood, & Ross, 2006, ss. 206-207)

Den første funksjonen består i å vekke barnets interesse for oppgaven. Deretter må oppgaven innsnevres og det som skal utføres «forenkles» til et nivå som blir overkommelig for barnet. Punkt tre innebærer å motivere barnet eller eleven til å holde fokus på det som er viktig for å løse oppgaven. Her er det viktig å oppfordre eleven til å gå videre på mer komplekse utfordringer når han mestrer de enkleste. Noen barn kan ifølge forfatterne henge seg opp i deloppgaver som de mestrer, og dette kan hindre dem fra å gå videre til mer avanserte oppgaver (Bruner, Wood, & Ross, 2006, s. 206). Punkt fire innebærer at læreren gjør det klart for eleven hva som må til for at han skal få til å fullføre oppgaven. Læreren må gi vurderinger som eleven kan benytte for at oppgaven skal bli riktig utført og peke på eventuelle justeringer som må gjøres. Læreren må også hjelpe eleven med «frustrasjonskontroll» (punkt fem) og til slutt kan lærer demonstrere deler av oppgaven. Dette bør gjøres på en «idealisert» måte ifølge forfatterne (Bruner, Wood, & Ross, 2006, s. 207).

I denne studien kan man si at modelltekstene, skriverammene og undervisningen forøvrig er brukt for å gi stillas til elevenes argumenterende skriving. Lærer, og sikkert enkelte elever som er skrivere med høy kompetanse, vil også fungere som stillas i selve skriveprosessen. Noe av det jeg ønsker å finne ut av er, som før nevnt, om elevene klarer å nyttiggjøre seg stillaset eller om de eventuelt synes det er for solid. Kanskje kunne de tenkt seg å klatre litt friere?

Det er nå en rask skisse av sosiokulturell læringsteori. En annen pilar som sjangerpedagogikken hviler på, er som nevnt Hallidays språkteori. Modelltekstene brukt i denne studien blir dekonstruert av elevene på en måte som er inspirert av Hallidays funksjonelle grammatikk. Teorien blir også brukt i elevtekstanalysen. De viktigste trekkene ved den blir derfor gjennomgått under.

2.4 Funksjonell grammatikk

Under presenteres rammeverket for funksjonell grammatikk utviklet av M.A.K. Halliday. I tillegg til å referere til Hallidays egne tekster, blir det referert til David Rose & Jim Martin og Eva Maagerø. Rose og Martin er viktige bidragsyttere i videreutviklingen av Hallidays arbeid, særlig når det gjelder skrivepedagogikk. Eva Maagerø har introdusert den funksjonelle grammatikken for et norsk publikum gjennom oversettelse, en egen innføringsbok og egne forskningsarbeider.

2.4.1 M.A.K. Hallidays språkteori

Ifølge Rose og Martin (2012), kunne ikke sjangerpedagogikken vært utviklet uten Hallidays funksjonelle grammatikk som grunnlag (Rose & Martin, 2012, s. 23). Dette er en omfattende språkteori som det ikke er mulig å gi en fullverdig innføring i her. Under beskrives noen av de momentene i Hallidays språkteori som jeg mener har betydning i sjangerpedagogikken.

Rose og Martin gjør det klart at Hallidays funksjonelle grammatikk skiller seg klart fra tradisjonell skolegrammatikk: Den tradisjonelle grammatikken har fokus på formen på ord og setninger, heller enn på meningen, og tar heller ikke høyde for språkets rolle i den sosiale interaksjonen slik Hallidays teori gjør (Rose & Martin, 2012, s. 23). Grammatikken til Halliday går altså ikke ut på å analysere språket som form, men som ulike typer av mening. Det vil si hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre. Målet er å analysere og forklare hvordan vi utvikler mening i samhandling med hverandre både i dagliglivet og i andre sammenhenger (Maagerø, 2005). Halliday (2004) er også svært opptatt av at man må utvikle et metaspråk når man arbeider med språket i praksis. På den måten mener han det både blir lettere å diskutere språket, vurdere, kritisere og gi hverandre språklige tilbakemeldinger.

Halliday mener at når vi skal snakke om språk, må vi ta hensyn til både en situasjonell kontekst og til en kulturkontekst. Situasjonskonteksten kan sies å være den umiddelbare konteksten eller settingen, som språket brukes i, mens kulturkonteksten er hele systemet av situasjonskontekster som benyttes i en kultur. Språket bestemmes både av målet med kommunikasjonen og den kulturelle sammenhengen språket er en del av, men kulturkonteksten overlater han til antropologer og sosiologer å gi en nærmere beskrivelse av (Halliday M. , 1994)

Når det gjelder språket selv, refererer Halliday til de tre metafunksjonene til språket. Disse deler han inn i den ideasjonelle (delt i logisk og erfaringsbasert), den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen. Sammen med situasjonskonteksten danner disse en viktig del av Hallidays rammeverk for språkbeskrivelse (Maagerø, 2005). Halliday påpeker at det er en

systematisk forbindelse mellom kategoriene i situasjonskonteksten og de tre metafunksjonene. Han knytter felt opp mot det han kaller den ideasjonelle metafunksjonen, relasjon opp mot den mellompersonlige metafunksjonen og mediering opp mot den tekstuelle metafunksjonen. Eller sagt på en annen måte:

Vi kunne også si dette på den motsatte måten ved å bruke en utfyllende metafor: de erfaringsbaserte meningene blir aktivisert av trekk ved felt, de mellompersonlige meningene av trekk ved relasjon og de tekstuelle meningene av trekk ved mediering (Halliday M. , 1998c, s. 95).

De to kontekstene og de tre metafunksjonene blir utdypet under.

2.4.2 Situasjonskonteksten

Halliday deler situasjonskonteksten opp i tre faktorer eller registervariabler (Halliday M. , 1998c) Disse mener han i enhver situasjon har betydning for de språklige valgene vi tar. Han kaller faktorene field, tenor og mode (2004), oversatt til norsk felt, relasjon og mediering (Maagerø, 2005). Situasjonskonteksten påvirker altså språket ved at trekk ved omgivelsene våre virker inn på språkvalgene vi gjør når vi leser eller skriver, og språket vårt vil igjen påvirke situasjonskonteksten. Under forklares de tre delene nærmere.

2.4.3 Felt

Felt beskriver tema for diskursen (Halliday M. , 1998b, s. 76) altså hvilke områder av virkeligheten den dreier seg om. I undervisningsopplegget brukt i denne undersøkelsen bestod feltet i utgangspunktet av emnene lekser og karakterer. Feltet omhandler ikke bare å få kjennskap til emnespesifikke ord og begreper, men også å bli bevisst de språklige valgene man må ta: både med hensyn til ordvalg og struktur for å uttrykke seg innenfor et tema (Maagerø, 2005). I klasserommet vil dette, slik jeg ser det, bety at det å jobbe med felt, er å jobbe med fagspesifikke ord, og i tillegg bli bevisst uttrykksmåter og strukturingsmåter som er typisk for feltet. I undervisningsopplegget som benyttes her jobber elevene blant annet med å kjenne igjen og skrive ulike typer argumenter knyttet til lekser og karakterer. Dette er et eksempel på hvordan man i praksis kan arbeide med denne delen av funksjonell grammatikk. Felt handler også om den sosiale aktiviteten som pågår samtidig med en språkhandling; klasseromsdialog, samtale mellom venner, dialog mellom lege og pasient osv. (Maagerø, 2005). Språkbruken vil ifølge Halliday altså variere alt etter tema og deltagere i en språklig samhandling. Den sosiale forbindelsen mellom dem som samhandler vil også påvirke språket. Denne variabelen kaller Halliday relasjon (Halliday M. , 1998b, s. 76). Den gjennomgås under.

2.4.4 Relasjon

Den neste kontekstvariabelen i Hallidays kontekstmodell er relasjon. Begrepet relasjon handler om den sosiale forbindelsen mellom dem som deltar i kommunikasjonen (Halliday M. , 1998b, s. 76). I denne studien blir begrepet først og fremst brukt i forbindelse med de delene av undervisningsopplegget som handler om hvordan man henvender seg til en leser. Elevene ble enige med lærer om at tekstene skulle tilpasses en voksen leser. De kunne selvsagt valgt en spesifikk mottaker, for eksempel noen som har noe de skulle ha sagt i forhold til bruk av karakterer i ungdomsskolen, men de valgte det mer generelle «en voksen leser». Her vil hvordan de posisjonerer seg i forhold til leseren være viktig. Relasjon refererer altså til «de sosiale forbindelsene som eksisterer mellom dem som deltar i kommunikasjonen» (Maagerø, 2005, s. 47). Denne kan konkretiseres på tre ulike måter: (1) Hvilken status og makt har de som kommuniserer i forhold til hverandre? (2) Hvilket følelsesmessig engasjement har deltagerne i kommunikasjonen? Og (3) hvor hyppig og varig er kontakten mellom deltagerne i kommunikasjonssituasjonen. I denne studien hvor elevene skal skrive argumenterende tekster vil de måtte innta en overtalende rolle i forhold til leseren. Undervisningsopplegget fokuserer både på mottakerbevissthet, hvordan man kan argumentere på ulike måter og hvordan man må tilpasse språkbruken til ulike mottagere.

2.4.5 Mediering

Den tredje registervariabelen er mediering. Mediering betyr kommunikasjonsmåte (Halliday M. , 1998b, s. 76). Er den muntlig eller skriftlig, og hvilken rolle spiller språket i den gitte situasjonen? Er språket det bærende elementet, slik det for eksempel er under en forelesning eller nyhetssending, eller bare ledsager språket aktiviteten slik den ofte gjør under barns lek? I denne studien vil kommunikasjonen være mye muntlig basert i undervisningsøktene, men disse vil kunne ut i et skriftlig arbeid. Underveis i øktene, vil elevene, med teorien om mediering som bakteppe, bli bevisstgjort på forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk. De vil konkret bli utfordret på hvordan de kan endre muntlige utsagn til å bli bedre tilpasset skriftlig kommunikasjon.

I heftet som danner bakgrunn for undervisningsopplegget, er begrepsbruken noe uklar når det gjelder muntlig språk, skriftlig språk, hverdagsspråk, uformelt språk, formelt språk og fagspråk. På en av kopiene som elevene fikk utdelt, brukes sågar begrepene formelt språk og fagspråk på samme figur som om de var synonymmer. En avklaring av begrepene finnes i del 2.6.

Innenfor systemisk-funksjonell grammatikk kalles de tre kontekstvariablene som er gjennomgått over, registervariabler. Begrepet register forklares nærmere under.

2.4.6 Register

Halliday kaller altså felt, relasjon og mediering for registervariabler. Register kan defineres som «et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en spesiell form for felt, relasjon og mediering i situasjonen. Siden det er et kompleks av meninger, må et register omfatte de uttrykkene, den grammatikken og de fonologiske trekkene som vanligvis realiserer disse meningene» (Halliday M. , 1998c) for eksempel vil frasen «Det var en gang» tjene som signal på at teksten som skal leses eller fortelles er et eventyr.

Noen registre er lukkede, mens andre er mer åpne. Det vil si at noen registre er rigide og har liten plass for individualisme og kreativitet, mens andre registre er friere og åpner for kreativitet. Et eksempel på et lukket register er kommunikasjonen mellom flytårn og pilot. Eksempel på et åpent register kan være en spontan samtale. Heller ikke denne er imidlertid helt uten rammer. Det finnes alltid en del trekk som er gjenkjennbare og som vi bruker bevisst eller ubevisst. Uten disse trekkene ville kommunikasjonen brutt sammen. Registeret man til enhver tid benytter, gjenspeiler den typen sosiale prosesser man befinner seg i (Halliday M. , 1998c). I denne studien vil lærer og elever møte en rekke ulike registre, og noe av det jeg ønsker å finne mer ut av, er om de greier å fange opp og bruke de registrene som er typiske i modelltekstene de dekonstruerer, eller om de opplever det å bruke modelltekster som for rigid, eller med andre ord at de opplever den som for lukket for å bruke Hallidays terminologi.

Vi har nå sett på situasjonskonteksten, som kort oppsummert kan sies å være «de umiddelbare omgivelsene for teksten: her-og-nå-situasjonen» (Maagerø, 2005, s. 61). Nedenfor skal vi se på den bredere bakgrunnen som teksten må tolkes ut fra, kulturkonteksten.

2.4.7 Kulturkonteksten

Enhver situasjonskontekst er en del av en kultur. Maagerø (2005) skriver at Halliday har utviklet uttrykket kulturkontekst med bakgrunn i sosialantropologen Malinowskij's arbeider. Han så gjennom arbeidet på Trobriand-øyene, at det var umulig å forklare språkbruken kun ut fra de umiddelbare omgivelsene. I enhver utveksling av språk ligger den kulturelle historien til deltakerne som bakgrunn, hevdet Malinowskij (Maagerø, 2005). Maagerø (2005) bruker skolen som eksempel for å illustrere hva som ligger i begrepet kulturkontekst. Der leses det, skrives det og foregår dialoger hver dag, hver time. De tekstene som produseres, leses eller lyttes til på skolen er ikke tilfeldige påpeker Maagerø. De er valgt ut fordi vi i kulturen vår

mener at slike tekster er viktige i det planmessige arbeidet i skolen (Maagerø, 2005, s. 61). Jeg kan legge til at disse tekstene er der, selv om man i læreplanene har gått bort fra en såkalt «kulturell kanon» i norskfaget. Halliday påpeker at kulturkonteksten er i stadig endring og språket er ett element som bidrar til endring av kulturen (Maagerø, 2005).

2.4.8 De tre metafunksjonene

I tillegg til kontekstbeskrivelsen som er gjennomgått over, peker Halliday på at enhver ytring i kommunikasjonen realiserer tre ulike typer mening på en gang. Disse tre meningstypene, eller metafunksjonene har med innhold, kommunikasjon og tekstlig sammenheng å gjøre (Halliday M. , 1994). Sammen med beskrivelsen av konteksten, er det disse tre metafunksjonene som danner grunnpilarene i den systemisk funksjonelle språkbeskrivelsen (Maagerø, 2005, s. 98) Metafunksjonene blir beskrevet nærmere under.

2.4.8.1 Den ideasjonelle metafunksjonen

Denne metafunksjonen beskriver hvordan språket representerer virkeligheten (Halliday M. , 1998a). Når vi beskriver den ideasjonelle metafunksjonen forholder vi oss til innholdet i en ytring og studerer hvordan språket representerer verden. Gjennom språket er det mulig å bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten. Ytringen kan handle om ting (konkreter og abstrakter), om hendelser og handlinger, og om omgivelsene som ledsager disse hendelsene og handlingene (Maagerø, 2005). Når Halliday skal gjøre greie for den ideasjonelle metafunksjonen, tar han utgangspunkt i setningen som enhet (Maagerø, 2005, s. 101). I setningene blir virkeligheten realisert gjennom prosesser, deltagere og omstendigheter. Prosessene blir uttrykt språklig gjennom verbalgrupper, deltagere gjennom nominalgrupper og omstendighetene gjennom adverbialgrupper, preposisjonsfraser og nominalgrupper (Maagerø, 2005). I setningen «Kristin spiste havregrøt i dag tidlig», er prosessen (det som foregår) «spise», deltagerne er «Kristin» (som setter prosessen i gang) og «havregrøt» (som handlingen rettes mot), mens «i dag tidlig» defineres som omstendighet. Omstendighetene uttrykker typisk når eller hvor en prosess finner sted. Oppsummert kan vi si at prosesser, deltagere og omstendigheter uttrykkes gjennom setningens struktur. Maagerø skriver følgende: «Vi kan si at setningen gjennom sin struktur er i stand til å skape mening om tre fundamentale forhold for å kunne representere erfaringer i virkeligheten, nemlig: prosessene i seg selv, deltakerne i prosessene og omstendighetene som assosieres med prosessene» (Maagerø, 2005, s. 102). Flere konkrete eksempler nevnes i del 2.6.

2.4.8.2 Den mellompersonlige metafunksjonen

Den mellompersonlige metafunksjonen beskriver hvordan språket bidrar til kommunikasjon og meningsutveksling (Halliday M. , 1998a). Maagerø skriver at på samme tid som en ytring representerer noe ute i verden, er den også en kommunikativ handling. Hun sier videre: «Meninger som etablerer og opprettholder sosiale forhold og som uttrykker talerens holdninger og vurderinger, er det vi betegner som den mellompersonlige metafunksjonen (Maagerø, 2005, s. 135). Mens den ideasjonelle metafunksjonen henger nøye sammen med feltet i konteksten, er den mellompersonlige metafunksjonen nært knyttet til relasjon i konteksten. Det vil si til forholdet mellom dem som kommuniserer med hverandre (Maagerø, 2005). I kommunikasjonen vil den som snakker eller skriver inneha ulike taleroller. Man kan gi noe (varer og tjenester eller informasjon), eller kreve noe (varer og tjenester eller informasjon). Den som snakker eller skriver kan komme med et tilbud, en konstatering, en ordre eller et spørsmål. Adressaten (mottageren) kan reagere på ulike måter på invitasjonen eller kravet (godta, utføre, svare, avslå, motsi eller nekte) (Maagerø, 2005). Dersom Monika sier «så kaldt det er», til Ove, kan han godta det ved å si for eksempel «ja, det er det», eller motsi det med svaret «nei, det synes ikke jeg». Flere konkrete eksempler finnes i del 2.6.

2.4.8.3 Den tekstuelle metafunksjonen

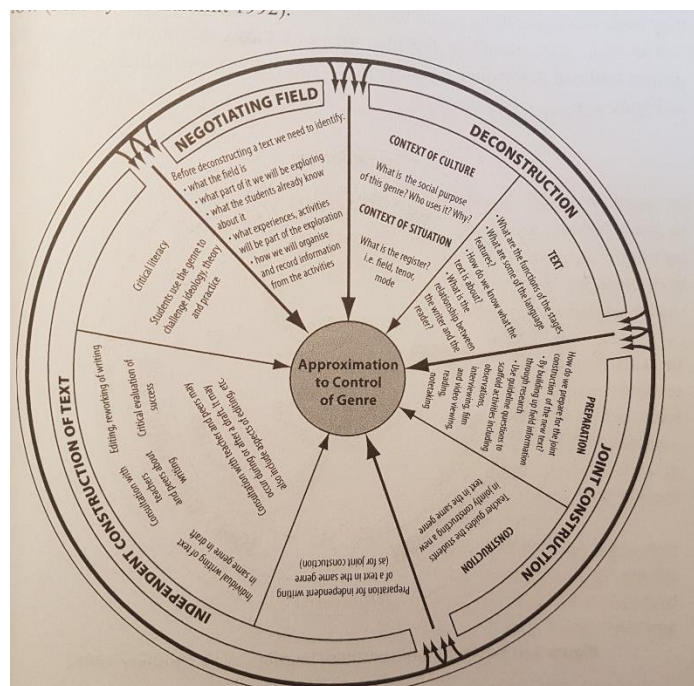
Denne metafunksjonen handler om språket som budskap (Halliday M. , 1998a). Den beskriver hvordan språket har ressurser som organiserer informasjonen i ytringene våre på en effektiv og funksjonell måte, og som i tillegg binder ytingene våre sammen til større enheter. (Maagerø, 2005, s. 198). Den tekstuelle metafunksjonen er influert av medieringen i situasjonskonteksten. Ulik mediering krever ulik organisering av ytingen. I undervisningsopplegget som er en del av denne studien er det lagt spesielt vekt på å bevisstgjøre elevene på sammenbinding av tekst (kohesjon), og hvilke språklige ressurser som finnes for å skrive en koherent tekst. I opplegget er det lagt spesielt vekt på å gjøre elevene bevisste på hvordan de kan benytte ulike relasjonskoblinger (setningskoblinger). For konkrete eksempler se del 2.6.

Det er nå gjort rede for sosiokulturell læringsteori og de delene av Hallidays språkteori som etter mitt syn er formålstjenlige i denne studien. Under vil den tredje viktige komponenten i sjangerpedagogikken, «Sirkelen for undervisning og læring», bli gjennomgått.

2.5 Sirkelen for undervisning og læring

Undervisningsopplegget som er benyttet i studien er inspirert av «Sirkelen for undervisning og læring» som ble utviklet av Martin og Rothery i Australia tidlig på 80-tallet (Skrivesenteret, 2014). Denne kan som sagt sies å være en av de tre pilarene som sjangerpedagogikken hviler på. (Rose & Martin, 2012). Bakgrunnen for at Martin og Rothery ønsket å utvikle en ny måte å jobbe med skriving på, var at de anså både de tradisjonelle metodene, med sterk lærerstyring og de moderne metodene, som hvilte på et konstruktivistisk læringssyn, for lite hensiktsmessige fordi: «both approaches were unlikely to succeed with the majority of students (and that the more implicit constructivist approach gave students from non-mainstream migrant, working-class or Indigenous backgrounds even less hope of success than the more explicit traditional one)» (Rose & Martin, 2012, s. 58).

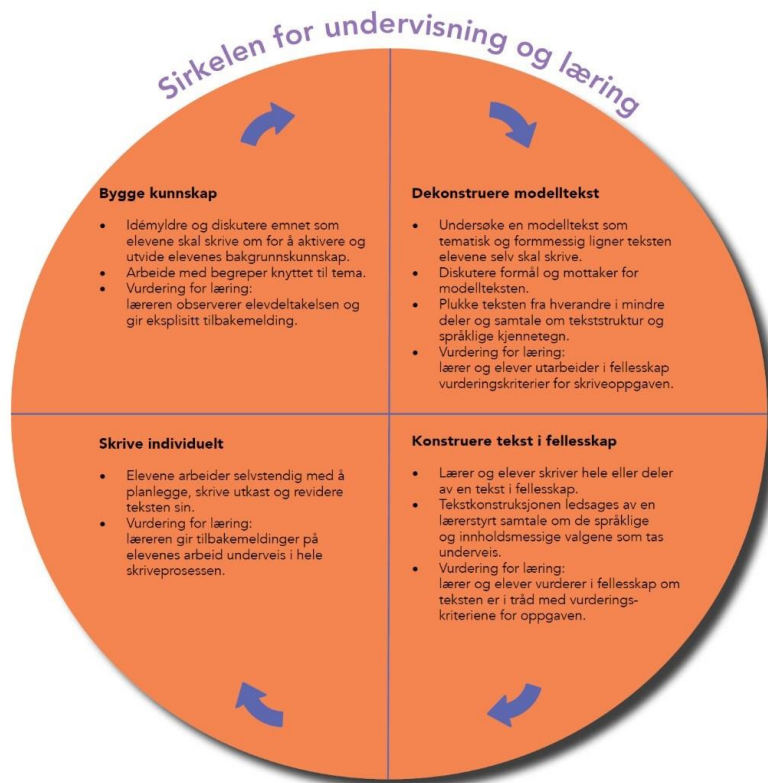
Martin og Rothery bestemte seg for å se på hvordan barn utvikler talespråket sitt i i hjemmet, og ta utgangspunkt i det da de skulle utforme en ny skrivepedagogikk. De støttet seg på forskningen til Halliday og Painter og baserte tankene bak sirkelen for undervisning og læring på prinsippene som både Halliday og Painter hadde kommet fram til om at for å lykkes med språklæring, er man avhengig av «guidance through interaction in the context of shared experience» (Rose & Martin, 2012, s. 58). Rothery ønsket å bygge en modell for opplæring i literacy (lese-og skrivekunnskap) på denne tesen. Hun resonerte seg fram til at dersom man kunne undervise i lesing og skriving på en lignende måte som barn lærer seg å snakke, ville dette være mer hensiktsmessig enn tidligere tilnærminger. Rothery utviklet først en modell i sju steg som kunne brukes for å undervise i skriving av ulike sjangre. Denne ble senere videreutviklet til et «hjul» hvor det var mulig å starte på ulike steder i hjulet, og også repetere ulike stadier hvis nødvendig. Nedenfor følger en mer detaljert utgreiing om hva de ulike fasene innebærer. Merk at rekkefølgen på fasene kan tilpasses det enkelte opplegg.



Figur 1: Sirkelen for undervisning og læring (Rose & Martin, 2012, s. 65)

Hjulet er oversatt til norsk og modifisert av Skrivesenteret (2014). Begge sirkelene består av fire steg, og disse er benevnt nokså likt: Mens originalen har to underoverskrifter under hvert steg, er Skrivesenterets utgave forenklet. Begrepene field, tenor og mode er for eksempel ikke nevnt eksplisitt i oversettelsen, mulig av hensyn til lesere som ikke kjenner til funksjonell grammatikk, men begrepene finnes der implisitt. For eksempel kan vi noe forenklet si at det å jobbe med felt, er å jobbe med fagspesifikke ord, og i tillegg jobbe med språk som er typisk for feltet. Dette er også ett av elementene i den oversatte modellen. Relasjon refererer som nevnt tidligere til «de sosiale forbindelsene som eksisterer mellom dem som deltar i kommunikasjonen» (Halliday M. , 1998b). Dette er ikke eksplisitt uttrykt i den norske oversettelsen, men man kan si at punktet om å diskutere mottager for teksten dekker noe av dette. Det som mest skiller de to hjulene er at den norske modellen ikke sier noe om «critical literacy» som i den originale modellen betyr at studentene bruker sjangeren til å utfordre ideologi, teori og praksis. Muligens kan dette føre til at den norske utgaven av hjulet i praksis vil bety mer formalistisk undervisning med vekt på «blind» kopiering av sjangertrekk enn det som er intensjonen til Rothery? Til slutt må jeg påpeke at man i den norske modellen har tatt inn termen «Vurdering for læring». Dette er et begrep som har hatt stor gjennomslagskraft i norsk skole de siste årene, og som mange lærere tar hensyn til når de lager undervisningsopplegg.

Evaluering / vurdering er også til dels en del av det opprinnelige hjulet, men ikke så synliggjort i alle stadiene som i det norske.



Figur 2: Sirkelen for undervisning og læring, norsk versjon (Skrivesenteret, 2014)

Nedenfor presenteres de ulike fasene i den norske utgaven av sirkelen for undervisning og læring.

2.5.1 Fase 1: Å bygge opp kunnskap om emnet

I denne fasen utforsker lærer og elever emnet eller temaet for oppgaven sammen. I tråd med sosiokulturell læringsteori legger læreren til rette for dialog. Målet med denne fasen er at alle elevene skal utvikle så mye kunnskap som mulig om et emne, slik at de har et grunnlag for å skrive om det. I undervisningsopplegget brukt i denne studien, vil man måtte bygge kunnskap om hvordan man skriver argumenterende tekster og kunnskap om positive og negative sider ved bruk av karakterer i skolen. Å bygge bakgrunnskunnskap kalles på engelsk «building the field» (Rose & Martin, 2012) og har med Hallidays kategori «felt» å gjøre. Denne fasen vil man komme innom minst to ganger i løpet av undervisningsopplegget som gjennomføres i denne studien. Først vil man bygge kunnskap om hvordan man kan argumentere ved hjelp av ulike argumenttyper, hvordan man kan spille på fornuft, følelser, eller logikk i argumentasjon osv. Når man i neste runde kommer tilbake til denne fasen, vil det være for å bygge kunnskap om fordeler og ulemper med karakterer i skolen. Her vil elevene bli utfordret til å lete etter

argumenter selv, og så kan klassen bli enige om hvilke typer argumenter de har funnet og om holdbarheten til argumentene.

2.5.2 Fase 2: Lesing og dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap

I denne fasen er målet at elevene skal forstå hvordan og hvorfor teksten skrives, og hvordan de ulike sjangertrekkene virker inn på teksten som helhet. Dette er inspirert av Hallidays funksjonelle grammatikk. Elevene får utlevert en eller flere modelltekster innenfor den sjangeren de senere skal jobbe med. Modelltekstene kan være originale tekster hentet fra aviser og bøker, eller være skrevet av læreren eller elevene. I denne studien ble det tatt utgangspunkt i en tekst som stod i undervisningsopplegget fra Skrivesenteret (2014), og en tekst som en 6. klasse jeg har undervist i konstruerte i fellesskap (etter å ha benyttet opplegget fra Skrivesenteret). Elevene ble utfordret til å se etter typiske trekk ved strukturen og det språklige innholdet ved teksten. Her hadde læreren «fasiten», men gjennom dialog forsøkte hun å få elevene til selv å oppdage sjangertrekkene. Læreren bidro med støttende stillas og fulgte hele tiden opp med relevante spørsmål som gjorde at elevene så trekkene som er typiske for sjangeren.

2.5.3 Fase 3: Felles tekstkonstruksjon

Denne fasen bygger på de to første. Fasen er fokusert om både innhold, struktur og språk. Formålet er å forsterke kunnskapene om emnet og sjangertrekkene. Man antar at flesteparten av elevene ennå ikke er klare for å skrive en tekst på egenhånd, derfor skriver læreren og elevene en tekst sammen, i den aktuelle sjangeren, med utgangspunkt i modellteksten (Skrivesenteret, 2014).

2.5.4 Fase 4: Selvstendig tekstkonstruksjon

Nå er vi kommet til den fasen der elevene skal skrive en individuell tekst, i en bestemt sjanger, i denne studien en argumenterende tekst. Ved å ha jobbet gjennom de tre foregående fasene, har man sammen bygget opp en felles kunnskapsbase både med hensyn til tema og språk, og dette er stillaser for elevenes individuelle arbeid. Teksten elevene skrev i dette prosjektet skulle ligge tett opp mot modellteksten, men temaet var ikke det samme som elevene hadde blitt undervist i, i dette tilfellet «leksefri skole». Temaet for elevenes egne tekster var «karakterer i skolen». Læreren måtte be elevene være bevisste på det som kjennetegner argumenterende tekster når det gjelder form, struktur og vokabular (Rose & Martin, 2012). Elevene utarbeidet deretter egne tekster, med tett støtte fra lærer, modelltekster og skriverammer. Det varierte selvsagt hvor mye hjelp den enkelte elev trengte eller ønsket fra modelltekster, skriverammer eller lærer. Det er det jeg blant annet ønsket å finne mer ut av

i denne studien. Følte elevene at modelltekstene var nyttige hjelpemidler, eller følte de dem som en «tvangstrøye» som hemmet kreativiteten? Hvordan ville strukturen, vokabularet og det språket de var blitt bevisstgjorte på i undervisningsopplegget komme til syne i elevenes individuelle tekster?

2.6 Språkutvikling i skolen: språklæring innenfor ulike domener

Undervisningsopplegget som ble benyttet i denne studien legger stor vekt på å utvikle elevenes språklige evner eller kunnskaper om register. De skulle bli bevisste på at språkbruken må tilpasses formål, situasjon og mottaker. Det er for eksempel lagt vekt på at elevene skulle lære noe om forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk, hverdagspråk, uformelt språk, formelt språk og fagspråk. Bruken av disse begrepene i heftet fra Skrivsesenteret (2014) er, som nevnt tidligere, noe uklar. Jeg skal derfor forsøke å knytte dem til tanken om at barn og unge lærer språk innenfor ulike domener og at språket innenfor disse domenene er forskjellig. Mary Macken-Horarik (1996) skriver om tre viktige verdener eller domener for læring, inkludert språkutvikling, i løpet av skoletiden:

I «the everyday domain» (dagliglivets domene) som innebærer hjemmet og de nære omgivelsene, er det hverdagspråket som dominerer (Macken-Horarik, 1996). Her er mye innhold i kommunikasjonen tatt for gitt, fordi språket og virkeligheten er så tett knyttet sammen. I dagliglivets domene dominerer muntlig kommunikasjon (Macken-Horarik, 1996). Muntlig språk kan bli forstått som språket vi uttrykker oss med muntlig. Det har ikke de samme kravene til seg som skriftlig språk, men også muntlig språk må være tilpasset mottageren. Felles for muntlig språk er hyppigere bruk av småord, gjentakelser, avbrytelser etc. enn i skriftlig språk. Ordforrådet er også annerledes når vi uttrykker oss muntlig og i dagliglivets domene. Her benyttes gjerne dagligdagse ord som er lite spesialiserte (Macken-Horarik, 1996). Vi snakker for eksempel om runding og firkant, ikke om sirkel, kvadrat og rektangel. De tre siste begrepene hører til i det spesialiserte domenet.

I det spesialiserte domenet som elevene møter på skolen, finner vi et systematisk organisert fagspråk og i tillegg et akademisk språk som trengs i alle fag (Macken-Horarik, 1996). Ulike fag har sitt vokabular som elevene må lære for å mestre faget. Som eksempel kan nevnes at musikere har sitt fagspråk, industrimekanikere sitt fagspråk og pedagoger sitt fagspråk. Termene i fagspråket er kjent for de som kjenner faget, og tilegnelse av et fag er også tilegnelse av språket til faget. Dette er eksplisitt uttrykt i læreplanene til fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ved utvikling av fagspråk spiller læreren en viktig rolle (Macken-Horarik, 1996).

I det siste domenet som Macken-Horarik kaller «the reflexive domain» (refleksjonsdomenet), diskuteres den kunnskapen som utvikles i hverdagslivets domene og i det spesialiserte domenet kritisk (Macken-Horarik, 1996, s. 239). I dette domenet blir språket brukt til refleksjon og til å stille spørsmål ved det som læres. Refleksjonsdomenet må utvikles i skolen skriver Macken-Horarik (1996). Hun nevner for eksempel kritisk bruk av media (aviser, video og radioprogrammer) som viktig. I undervisningsopplegget som er benyttet i denne studien er økta hvor elevene fikk innføring i kildekritikk et eksempel på utvikling av refleksjonsdomenet. Det å skrive en argumenterende tekst kan også sies å være en del av dette domenet.

I boka «Språket som mening», en innføringsbok i funksjonell lingvistikk, har Eva Maagerø (Maagerø, 2005, ss. 215-245) med utgangspunkt i Macken-Horariks beskrivelse av domeneene, laget en fremstilling av hvordan språket utvikles i skolen sett i forhold til de tre domeneene og den ideasjonelle, mellommenneskelige og tekstuelle metafunksjonen. Noe av dette blir tatt opp i ressursheftet til Skrivesenteret som undervisningsopplegget bygger på (Skrivesenteret, 2014) uten at de eksplisitt henviser til Macken-Horarik eller Maagerø, men Maagerøs beskrivelse er i mine øyne mer utfyllende, og har med mange konkrete og nyttige språklige eksempler. Kanskje særlig økta som baserer seg på figuren «Fra hverdagsspråk til fagspråk» (Skrivesenteret, 2014, s. 18), kunne blitt mer konkret for elevene dersom noen av eksemplene fra Maagerø hadde blitt benyttet i tillegg til Skrivesenterets figur. Noen utdypende momenter som kan være nyttige ved revidering av undervisningsopplegget for senere bruk, samt i drøftingen av funnene i elevtekstene, blir utdypet under. Momentene er hentet fra Maagerø (2005, ss. 215-245).

Språket innenfor den ideasjonelle metafunksjonen vil variere / endres alt etter hvilket domene vi snakker om. Maagerø påpeker at det generelle ordforrådet er forskjellig innenfor dagliglivets domene (hverdagspråk for å bruke Skrivesenterets terminologi) og det spesialiserte og kritiske domenet. I dagliglivets domene brukes få spesialiserte ord, mens vi i det spesialiserte domenet bruker fagspråk og et generelt akademisk språk som vi har nytte av på tvers av fag. Som eksempel på akademisk språk nevner Maagerø ord som: relevant, i forhold til, til en viss grad, i motsetning til, imidlertid. I tillegg vil elevene i det spesialiserte og kritiske domenet måtte utvikle evnen til å bruke fagspesifikke ord etter hvert som kravene til å skrive fagtekster øker.

I verbalgruppene vil man i dagliglivets domene i stor grad bruke dagligdagse handlingsverb som legge sammen, trekke fra, flytte og prøve ut, mens i det spesialiserte og kritiske domenet

vil man heller benytte de fagspesifikke verbene addere, subtrahere, immigrere og eksperimentere. I tillegg vil ofte grammatikken i verbalgruppene endres når man går fra dagliglivets domene til det spesialiserte: I dagliglivet benytter vi oftest «aktiv» i verbalgruppene (han sier at, jeg synes at), mens i det spesialiserte domenet ser vi hyppigere bruk av «passiv» (det sies at, det synes som) (Maagerø, 2005, s. 222).

Nominalgruppene vil i dagliglivets domene oftest bestå bare av ett substantiv eller ett substantiv og et beskrivende adjektiv (blomst, fin blomst). I det spesialiserte domenet benyttes ofte tekniske og klassifiserende adjektiver, slik at vi kan være mer presise (kjøttetende plante). Generelt kan vi si at nominalgruppene er en ressurs for nyansering og spesifisering i det spesialiserte domenet fordi de byr på gode muligheter for utbygging (Maagerø, 2005, s. 223).

I adverbialgrupper og preposisjonsfraser vil man også se en dreining mot et språk som er mer presist, detaljert og nyansert når man beveger seg fra dagliglivets til det spesialiserte og kritiske domenet, skriver Maagerø (2005).

Også de ressursene vi bruker for å realisere mellompersonlig mening endres når vi går fra dagliglivets domene for læring til det spesialiserte og kritiske. Maagerø skriver følgende:

I språklig samhandling i dagliglivet bruker vi gjerne personlige, uformelle og muntlige uttryksmåter som realiserer nærhet i kommunikasjonen. Når vi kommuniserer med andre innenfor det spesialiserte og kritiske domenet, er vi imidlertid mer upersonlige og formelle, noe som medfører en viss distanse til kommunikasjonspartnerne (Maagerø, 2005, ss. 226-227).

I dagliglivets domene bruker vi muntlig språk og gruppespråk for å oppnå samhørighet. Hver familie har gjerne sine ord og uttrykk som er typiske for dem, ungdommer har sitt språk, en vennegjeng har sitt språk. Samtidig vil man i dagliglivets domene bruke ganske enkle ord for å realisere sterk grad av noe for eksempel drittsur, steinvondt, kjempesint, utrolig stilig, sinnsykt stolt etc.. I det spesialiserte og kritiske domenet derimot, vil man bruke mer formaliserte uttrykk for å signalisere grad av styrke slik som vesentlig, omfattende, betydelig etc.. (Maagerø, 2005, s. 227).

Når det gjelder pronomenbruk er det i dagliglivet vanlig å bruke første person av personlig pronomen: jeg tenker at, jeg synes at, jeg føler at. (Maagerø, 2005, s. 229). Dette understreker det personlige aspektet ved dagliglivets samtaler. I det spesialiserte og kritiske domenet brukes ofte nominalgrupper med ubestemte pronomen som noen, alle, man og en, eller man henviser til noen som kan mye om en sak: forskere mener at, eksperter hevder at. Man ser også hyppigere bruk av passiv: det sies at, det hevdes at etc. (Maagerø, 2005, s. 230) Maagerø påpeker imidlertid at det ikke alltid er nødvendig for en forfatter å «skjule seg» i fagtekstene

sine, men kravet om å realisere andres syn og holdninger krever at man løfter blikket og lar andres stemme komme inn i teksten (2005, s. 230).. Dette er måter å uttrykke seg på som også ble diskutert under den ideasjonelle metafunksjonen (fordi det også har med grammatikken i setningene å gjøre).

Ord og fraser som er med på å signalisere hva i teksten som hører sammen, står i motsetning til noe, eller hjelper leseren å finne rekkefølge, kan knyttes til den mellompersonlige metafunksjonen. Eksemplene blir også trukket fram under den tekstuelle metafunksjonen fordi de er med på å skape sammenheng i teksten, men på samme tid er de med og letter kommunikasjonen fordi de «ordner» teksten for leseren. Dette er ord som for eksempel, for det første, for det andre, på den andre siden osv.. Bruken av disse utvikles i det spesialiserte og kritiske domenet.

Også med hensyn til den tekstuelle metafunksjonen realiseres de språklige ressursene ulikt når vi går fra dagliglivets domene til det spesialiserte og kritiske domenet. I dagliglivets domene trenger vi ikke være eksplisitt i måten vi uttrykker oss på fordi vi deler situasjonskonteksten med dem vi kommuniserer med, sier Maagerø (2005). I det spesialiserte domenet derimot, vil tekstene oftest bære preg av å være planlagt. Maagerø bruker argumenterende tekst som eksempel. I en slik tekst vil man gjerne presentere en påstand som så underbygges og deretter diskuteres påstanden, eller man kan se på den i et kritisk lys. Dette skjer ikke spontant, men er planlagt (Maagerø, 2005, s. 232).

For å skape logiske forbindelser bruker man i dagliglivets tekster gjerne konjunksjoner som og, men, eller, for og så. I skriftlige fagtekster (det spesialiserte domenet) brukes gjerne andre måter å realisere logiske forbindelser på i tillegg til disse konjunksjonene. For eksempel kan man innlede setninger med setninger som viser tilbake i teksten, eller med uttrykk som derfor, imidlertid, på den annen side etc. (Maagerø, 2005, s. 236).

Det er nå pekt på noen av momentene Maagerø trekker frem når hun skal beskrive hvordan språket utvikles når man beveger seg fra det dagligdagse til det spesialiserte og kritiske domenet. Maagerø påpeker at elever ikke kan tilegne seg ferdighetene som trengs i det spesialiserte og kritiske domenet bare ved å være på skolen, lese fagtekster eller høre på læreren: Disse ferdighetene må læres eksplisitt og «øves på som alt annet» (Maagerø, 2005, s. 243).

En annen teori som ofte trekkes frem i forbindelse med elevenes tilegning av språk, er James Paul Gees teori om primær- og sekundærdiskurs (Gee, 1989). Primærdiskursen er formet av

og i hjemmet: utdanningsnivået til foreldrene, hva som diskuteres rundt middagsbordet og antall hyllemeter med bøker. Primærdiskursen er den første diskursen vi blir innlemmet i. Den kan knyttes opp mot hverdagsspråket som er fortellende, subjektivt og følelsesladet. En av de aller viktigste oppgavene til skolen er å utvikle dette språket slik at det kan brukes i logisk, systematisk og utforskende tenkning sier Gee (1989). Ifølge han, er det slik skolen gir elevene tilgang til en sekundærdiskurs, eller kanskje riktigere flere sekundærdiskurser. For noen elever støtter primærdiskursen skolens verdier fordi de kommer fra hjemmemiljø som gir dem mye erfaring med ulike former for språk og tekst. Barn som derimot ikke har denne tidlige tekstkompetansen, vil i mindre grad være fortrolige med diskursene i skolen. James Paul Gee (2008) skriver at læring av en diskurs må skje gjennom tilegning. Det skjer for eksempel ved at læreren legger til rette for sosiale praksiser, der eleven får trent på den aktuelle diskursen. Det å bli inkludert i en diskurs handler om å bli plassert i sosiale praksiser, for eksempel med skriving av tekster, der man gradvis tilegner seg den gjennom prøving og feiling.

Så langt er det redegjort for Sjangerpedagogikken, dens bakenforliggende teorier og undervisningsmetoder samt vist til ulike teorier om hvordan språket utvikles i skolen. Sjangerpedagogikken er, som nevnt tidligere, eksempel på en eksplisitt skriveopplæring. Det finnes de som tar til motmæle mot slik opplæring, og som hevder at implisitt sjangerundervisning er mer hensiktsmessig. Debatten omkring eksplisitt kontra implisitt sjangerundervisning bli belyst under.

2.7 Studier om effekten av eksplisitt og implisitt skriveopplæring

Når man skal lære seg å skrive, handler det ikke bare om å mestre de tekniske ferdighetene, men man må også lære å skrive innenfor normer og konvensjoner som gjelder for ulike skrivesituasjoner (Torvatn, 2009). Man må altså lære seg hvilke skriftlige sjangre som finnes i en kultur og når og hvordan de skal brukes. Hvordan, og om, elevene skal tilegne seg sjangerkunnskap og hvordan undervisningen skal foregå, er og har vært gjenstand for debatt (Torvatn, 2009). Hertzberg oppsummerer som nevnt tidligere, diskusjonen med å peke på at spørsmålet om eksplisitt opplæring påvirker beherskelsen av en sjanger har ulike svar: Forskere som Freedman og Krashen mener at eksplisitt opplæring i sjanger ikke har noen verdi, de hun kaller ekspressivistene, er tvilende, mens de som tilhører den australske sjangerskolen mener at formfokusering er helt nødvendig (Hertzberg, 2001). Nedenfor gjennomgås studier som belyser effekten av eksplisitt skriveopplæring, men først er det på sin plass med en klargjøring av sjangerbegrepet.

Sjangre blir ofte forstått som redskaper vi tar i bruk for å strukturere våre hverdagslige erfaringer og organisere virkeligheten. Dessuten kan sjangre hjelpe oss til å strukturere vår oppfattelse av tekster: De gjør det enklere å skrive slik at andre forstår oss, og lettere å oppfatte en tekst. Når vi møter en tekst i en kjent sjanger, blir en hel del av meningsskapingen forutsigbar, og mye av forståelsen gir seg så å si selv. Eller som Berge og Ledin (Berge & Ledin, 2001) sier: Rent pragmatisk sett kan en sjanger sies å være en instans som koder kontekstuelle forventninger. Berge og Ledin har oppsummert og forsøkt å klargjøre sjangerdebatten i artikkelen «Perspektiv på genre» (2001). Det er denne artikkelen som danner grunnlaget for redegjørelsen under.

I dag finnes det en rekke sjangerteorier. I rekken av overlappende og konkurrerende teorier trekker Berge og Ledin (2001) frem tre ulike retninger: den australske sjangerskolen, sjangeranalysen og nyretorikken. Ulikhetene mellom disse retningene handler i stor grad om hvilke erkjennelsesinteresser forskningen er styrt av. Det vil si: Hva er det forskerne ønsker å klarlegge, og hvorfor (Berge & Ledin, 2001). Den australske sjangerskolen har først og fremst et undervisningsrettet siktemål, men er samtidig kritisk orientert. De som tilhører denne retningen vil gi alle elever tilgang til skolens «høystatus»-sjangre gjennom eksplisitt undervisning (Berge & Ledin, 2001). Hovedformålet i den andre retningen, sjangeranalysen, er å avdekke de sjangrene som er knyttet opp til universitets- og yrkesliv. Dette synet er i stor grad sammenfallende med sjangerskolens. Nyretorikerne, som representerer den tredje retningen, har søkelys på hvordan sjangre oppstår (Berge & Ledin, 2001) For dem er situasjonskonteksten viktig. De tre retningene blir nærmere gjennomgått under.

Sjangerskolen har, slik Berge og Ledin ser det, et formalistisk syn på sjanger. Tilhengerne av denne retningen mener at hver sjanger har en nærmest obligatorisk eller «fast» tekststruktur som realiseres ved hjelp av konvensjonelle språkdrag (Berge & Ledin, 2001). Ved å gjøre mønstrene i de sjangrene som har høy status eller viktighet i samfunnet eksplisitt for elevene gjennom sjangerundervisning, mener de å kunne gi alle elever tilgang til denne kulturelle kapitalen, og dermed gi alle, uansett bakgrunn, like muligheter. Sjangerskolen kritiseres av enkelte for at de har et altfor formalistisk sjangersyn. En av kritikerne er Aviva Freedman. Hennes forskning gjøres det nærmere greie for i del 2.6.1.

Sjangeranalysen, utviklet av John Swales, bygger sin teori på en funksjonell sjangeroppfattelse som er i tråd med den nyretoriske tradisjonen. Det er formålet med kommunikasjonen som først og fremst konstituerer sjangeren (Berge & Ledin, 2001). Man gjør taktiske valg for å oppnå den kommunikative hensikten. En hvilken som helst større

forandring av formålet vil føre til endring av sjanger. Tekstene i en sjanger kan ifølge denne retningen være mer eller mindre prototypiske (Berge & Ledin, 2001). Et sentralt begrep i sjangeranalysen er "diskursfellesskap". Det betegner den sosiale gruppen som er opphavet til en sjanger. I forlengelsen av kommunikasjonen som foregår innad i gruppen, utvikler dette fellesskapet en eller flere sjangre som får en egen terminologi. For å bli innlemmet i diskursfellesskapet, må man skaffe seg sjangerkompetanse. Sjangeranalysen er altså utviklet med tanke på å avsløre hva som er kommunikativt vellykket i spesifikke sjangre og i ulike diskursfellesskap skriver Berge og Ledin (2001). Dette bunner i en tanke om at mønstrene kan læres, noe som er i tråd med sjangerskolens syn.

Ifølge nyretorikeren Carolyn Miller er sjanger en form for sosial handling som oppstår på basis av bestemte og stadig gjentakende situasjoner i kulturkonteksten (Berge & Ledin, 2001). Med en slik kontekstbasert sjangerforståelse som i nyretorikken, blir sjangre noe dynamisk og foranderlig: «Den binder seg ikke til en taksonomi, for genrer endrer seg, vokser fram og forsvinner. Antallet genrer som finnes i ethvert samfunn, er ubegrenset og avhenger av kompleksiteten og arbeidsdelingen i samfunnet» (Miller, 2001). Sjangre kan ifølge Miller ses som typifiseringer av gjentatte sosiale behov, eller «påtrengende problem», og er på den måten et uttrykk for et samfunns tilgjengelige retoriske handlinger til enhver tid (Berge & Ledin, 2001, s. 41). Miller skriver at for studentene tjener sjangrene som nøkler til å forstå hvordan man skal delta i aktivitetene i et samfunn. (Miller, 2001, s. 33).

Hvordan man tilegner seg skriveferdigheter og sjangre er det, som nevnt tidligere, delte meninger om. Studier som støtter opp under to ulike syn på dette gjennomgås under.

2.7.1 Skriveferdigheter, herunder sjangre, læres implisitt

Frøydís Hertzberg (2001) viser til en meta-studie gjort av Hillocks som tar for seg effekten av ulike typer eksplisitt undervisning sin virkning på skriving (Hillocks, 1984). Han finner at undervisning i tradisjonell skolegrammatikk er det som gir minst effekt: «The study of traditional school grammar (i.e., the definition of parts of speech, the parsing of sentences, etc.) has no effect on raising the quality of student writing. Every other focus of instruction examined in this review is stronger» (Hillocks, 1984, s. 160). Heller ikke bruk av modelltekster har særlig effekt, ifølge denne studien. Det er imidlertid viktig å merke seg at studiene meta-analysen er basert på, ikke jobber med modelltekstene på samme måte som man gjør hvis man tar utgangspunkt i sirkelen for undervisning og læring. I studiene Hillocks (1984) refererer til er ikke dekonstruksjon av modelltekst og samskriving en del av oppleggene.

Hertzberg (2001) hevder at det knapt finnes noen som så kompromissløst avviser betydningen av eksplisitt språkkunnskap som amerikaneren Stephen Krashen. Kort oppsummert mener han at frivillig, lystbetont lesing («extensive reading») er den viktigste faktoren for utvikling av skriveferdigheter. Han mener altså at skrivekompetanse utvikles ubevisst gjennom naturlig tilegnelse («acquisition») (Krashen, 1984)

En annen forsker som støtter synet om at sjangere læres ubevisst og intuitivt, er den mye siterte Aviva Freedman (1987) Hun forsket blant annet på hvordan jusstudenter ervervet seg sjangerkompetanse, og fant at studentene gjennom faglige samtaler, tidligere erfaringer med akademisk skriving og møte med spesifikt vokabular utviklet «a dimly felt sense» (en vag følelse), av sjangeren (Freedman, 1987, s. 101). Ved stadig å skrive med utgangspunkt i denne vage sjangerfølelsen utviklet de etter hvert sjangerkunnskap innenfor den respektive disiplinen. «Most important, skill is acquired by performing, making mistakes, and self-correcting». (Freedman, 1987, s. 102) Hun påpeker at ingen av studentene uttrykte noen eksplisitt kunnskap, eller bevisste tanker omkring den nye sjangeren «law essay». De fokuserte aldri bevisst på likheter og forskjeller mellom tekstene de skrev på juss-studiet og tekster de hadde skrevet tidligere. De bare påpekte at de aldri hadde skrevet noe lignende før. De dannet seg det Freedman kaller et slags ubevisst kart («map») over sjangeren. Ved hjelp av tilbakemeldinger de fikk på oppgaver de skrev (karakterene), fikk de bekreftet om deres forståelse av sjangeren stemte og justerte eventuelt tekstene sine til neste innlevering. (Freedman, 1987, s. 101).

2.7.2 Skriveferdigheter læres eksplisitt

Skriverammer utviklet av Lewis og Wray har inspirert blant andre Jeni Riley og David Reedy. De prøvde ut argumenterende skriving med 5- og 6-åringer med utgangspunkt i skriverammene. De ønsket å undersøke om 5-, 6- og 7- åringer kunne skrive argumenterende tekster (Riley & Reedy, 2005) . De påpekte at selv om elever i alderen 5-7 år i utgangspunktet er flinke til å argumentere muntlig, er det ikke forventet at de skal klare dette skriftlig. Allikevel så man i denne studien at for eksempel 5- og 6- åringer kunne skrive nokså avanserte argumenterende tekster om hvorvidt dyrehager er bra for dyr. De viste også forståelse om saken på et høyere nivå etter at de hadde jobbet med argumenterende skriving. Riley og Reedy påpeker at det er essensielt at saken som skal diskuteres er noe elevene kan relatere seg til, at de trenger en tekst, en film eller annet materiale å ta utgangspunkt i når de skal diskutere og at læreren hele tiden må være tilgjengelig som støtte, spesielt for å gjøre

elevene oppmerksomme på ulikhetene mellom muntlig og skriftlig språk (Riley & Reedy, 2005).

Fra Australia, opphavlandet til sjangerpedagogikken, har man også studier som viser at eksplisitt skriveopplæring med vekt på sjanger er effektivt. Mike Callaghan ledet på slutten av 1980-tallet et prosjekt kalt «Language and Social Power». Prosjektet skulle teste om et sjangerbasert literacy-program kunne forbedre de skriftlige arbeidene levert av elevene. Elevene gikk ved skoler som var med i et «Disadvantaged schools' Program» (DSP). Det vil si skoler i fattige bydeler med en stor andel av arbeiderklassebarn, aboriginere og elever som ikke hadde engelsk som morsmål (Cope, Kalantzis, Kress, Martin, & Murphy, 1993). DSP hadde startet om lag 20 år tidligere med vekt på progressiv pedagogikk og prosess-skriving. Det var lagt vekt på trivsel, personlig vekst og utvikling ved å kontinuerlig jobbe med å bedre selvbildet til elevene (Cope et al., 1993). En «happy school philosophy» stod sterkt (Cope et al., 1993, s. 239) Elevene likte å skrive, men fikk liten mulighet til å utvikle språket sitt (Cope et al., 1993). Walsh med flere (Walsh, Hammond, Brindley, & Nunan, 1990), har evaluert prosjektet både ved å intervjuere lærere og ved å analysere elevtekster. Rapporten konkluderte med at programmet hadde generert «an overwhelmingly positive response from participating teachers (...) in general, teachers found genre-based literacy to be «relevant and «useful» (Walsh et al., 1990, s. 51). I analysen av elevtekster fant man klare forskjeller mellom tekstene til de deltagende elevene og elevene i kontrollgruppen som ikke hadde deltatt i programmet. Man fant at deltagende elever leverte tekster som var bedre organisert, strukturert og at ideene deres var bedre sekvensert. I forhold til tekstkvaliteten hadde elevene både i kontrollgruppa og prosjektelevene skrevet gode «personal response»-tekster, mens elevene i prosjektgruppa hadde levert klart bedre «factual texts» (dette var sjangeren det ble fokusert på i prosjektet (Walsh et al., 1990, ss. 52-53).

Andrews m.fl. publiserte i 2009 en metastudie som oppsummerte hva som hadde vært god praksis eller suksessfulle tilnærminger når man skulle undervise 7-14- åringer i argumenterende skriving (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009). Forskerne fant noen generelle vilkår for god skriveopplæring samt noen spesielle vilkår som hadde sikret en god praksis og gode resultater ved undervisning i argumenterende skriving. Felles for mange av vilkårene var at de krevde en eksplisitt opplæring. Blant momentene som hadde bidratt til god praksis og gode argumenterende tekster var:

- Elevene ble oppfordret til å planlegge, skrive utkast og revidere skrivingen.
- Elevene ble gitt eksplisitte forklaringer undervis i læringsprosessen.

- Undervisningen inneholdt læringsstøttende bruk av strukturer som hjalp elevene med den argumenterende skrivingen. Her trekkes spesielt planlegging frem. Planleggingen kan blant annet omfatte utforskning av spørsmål, idémyldring samt organisering og sekvensiering av idéer.
- Elevene fikk øving i å benytte muntlige argumenter, motargumenter og gjendrivelse av andres argumenter.
- Det fant sted en identifisering av eksplisitte mål (herunder mottaker) for skrivingen.
- Læreren hadde modellert argumenterende skriving.
- Elevene fikk tilbakemelding gjennom hele prosessen når det skulle skrives argumenterende tekster. (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009).

2.7.3 Erfaringer med eksplisitt skriveopplæring og sjangerpedagogikk i Norden

Det finnes flere studier i de nordiske landene som viser til positive erfaringer med sjangerpedagogikken og «Sirkelen for undervisning og læring». Kristina Ansaldo redegjør for sine erfaringer med bruk av sjangerpedagogikk i en 2.- og 3.-klasse. Hun var ansatt ved Knutbyskolan i Stockholm, en skole som over en periode på flere år fra 2004 arbeidet med å innføre sjangerpedagogikk. Lærerne fikk blant annet undervisning i sjangerpedagogikk, herunder «sirkelen for undervisning og læring» og funksjonell grammatikk 1,5 time pr. uke i ett år, i tillegg til at de hadde flere seminarer og kurs. Kanskje viktigst av alt var at de prøvde ut pedagogikken i praksis underveis (Ansaldo, 2009). Ansaldo viser hvordan hun har utarbeidet et undervisningsopplegg med utgangspunkt i Hallidays begreper field, tenor og mode, samt «Sirkelen for undervisning og læring». Elevene skulle ha et prosjekt om løvtrær, som skulle munne ut i en beskrivende rapport om et løvtre. Ansaldo viser i detalj hvordan hun og elevene arbeidet seg gjennom de fire fasene i sirkelen, og konkluderer med at elevene leverte tekster med en kvalitet både på innhold, språk og struktur som var langt over det man kunne forvente ut fra alderen deres. Man kan selvsagt stille spørsmål om en rapport skrevet av den som selv underviser klassen er objektiv nok, men når jeg leser elevtekstene Ansaldo viser som eksempler (Ansaldo, 2009, s. 60)., kan jeg støtte hennes konklusjon.

I Norge har Anne Håland i sin doktorgradsavhandling undersøkt blant annet hvordan modelltekster setter spor i tekster hos elever på mellomtrinnet. Hun skriver at analysene av elevenes tekster viser at de benytter mønster fra modelltekstene de har møtt i undervisningen. Man kan se at elevene har brukt både strukturelle, språklige og innholdsmessige trekk, men hun finner også at sjangerkonvensjonene i mange tilfeller er brutt. Blant annet brukte ingen elever hypoteser i innledningen til lab-rapporten, til tross for at dette var modellert (Håland,

2013). Spesielt interessant er funnet omkring ulik språkbruk i to ulike lab-rapporter. I den om løselighet er språket nærmest formelt og vitenskapelig, mens i forsøket om fingeravtrykk, ble språket straks mer hverdagslig med bruk av blant annet personlige pronomen. Håland forklarer dette med at forsøket jo er nært knyttet til egen person ved at elevene faktisk bruker sine egne fingeravtrykk som utgangspunkt (Håland, 2013, s. 154). Uansett finner Håland at elevene, og spesielt de svake skriverne som ofte ikke vet hva som forventes av dem, har godt utbytte av å bruke modelltekster.

Anne Kristine Øgreid har undersøkt om og hvordan elever på 8. trinn gjør seg nytte av fokusert lesing av modelltekster når de skulle skrive argumenterende tekster i RLE-faget. Noe av det som er spennende med denne studien er designet, hvor hun har en klasse som bruker modelltekster, og en klasse (kontrollklasse) som ikke bruker det (Øgreid A. , 2017) Hensikten med denne studien var altså å undersøke om og eventuelt på hvilken måte fokusert lesing av modelltekster kunne være til støtte for elevene når de skulle skrive argumenterende tekster i en RLE-faglig kontekst. Gjennom studien fulgte hun to 8. klasser med samme lærer, som arbeidet med etiske dilemma i RLE-faget. Læreren gav elevene i den ene klassen (M-klassen) mønster for skriftlig argumentasjon gjennom fokusert lesing av modelltekster. For å få et bilde av hvilken innvirkning arbeidet med modelltekstene hadde på elevenes egne tekster, ble tekstene studert opp mot en tilsvarende skrivesituasjon i en annen klasse (K-klassen), der arbeid med modelltekster ikke var en del av opplegget. I begge klassene arbeidet elevene med kunnskap om og utforskning av ulike etiske modeller. Øgreid fant at elevenes tekster viser at de to klassene i hovedsak realiserte argumentasjonen ulikt: M-klassen bygget opp en argumentasjon som hadde likhetstrekk med argumentasjonen i modelltekstene, men forankret argumentasjonen i sunn fornuft framfor faglig kunnskap om de etiske modellene de hadde jobbet med. K-klassen derimot forankret argumentasjonen i større grad i kunnskap om de etiske modellene, men argumentasjonen fikk mer form av drøfting. Disse resultatene kan tyde på at modelltekster som støtte kan ha innvirkning på elevenes tekstsaking, men i dette tilfellet kan det se ut som modelltekstene ikke var egnet når det gjaldt å realisere den fagspesifikke måten å drøfte et etisk dilemma på. (Øgreid A. , 2017). Øgreid fraråder ikke bruk av modelltekster på bakgrunn av sine funn, men påpeker viktigheten av at det er de enkelte fagene og ikke verktøyene (for eksempel modelltekster om argumentasjon) som må legge premissene for kunnskapsutviklingen (Øgreid, A. , 2017).

Som vi har sett over, råder det ikke noen enighet om hvorvidt eksplisitt skriveopplæring, herunder opplæring i sjangre, er nødvendig eller formålstjenlig å drive med i skolen. Vi har sett ytterpunkter hvor man på den ene siden ser eksplisitt undervisning i for eksempel grammatikk og sjangertrekk som nærmest skadelig (Krashen og Freedman), mens sjangerskolen som det andre ytterpunktet hevder at sjangeropplæring nærmest er en samfunnsplikt, og helt nødvendig dersom alle elever, uansett bakgrunn, skal få de samme mulighetene.

I denne studien er det, på tross av kritikken nevnt over, valgt å benytte et opplegg som baserer seg på eksplisitt skriveopplæring av flere grunner: Jeg ønsker først og fremst å få frem elevenes og lærerens syn på nytten av eksplisitt skriveopplæring. I tillegg vil jeg se etter spor av undervisningen og modelltekstene i elevenes egne tekster. Ved å basere studien på et opplegg som omhandler eksplisitt opplæring i argumenterende skriving, vil funnene kunne være et lite bidrag i den videre debatten omkring hvorvidt eksplisitt skriveopplæring er formålstjenlig eller ikke. Som jeg kommer nærmere inn på i metodedelene, har jeg en forforståelse som tilsier at eksplisitt skriveopplæring og modellering er verdifullt. Dette bunner først og fremst i tanken om at eksplisitt opplæring i skriving kan virke utjevnende. Her støtter jeg meg på sjangerskolens tanker og på Gees teori om at langt fra alle elever har en primærdiskurs som ligger nært de sekundærdiskursene eller verdiene elevene møter i skolen. Noe av det samme påpeker også Macken-Horarik (1996) når hun skriver at skolen må bidra til språkutvikling i det spesialiserte domenet. Både «Language and Social Power»-prosjektet fra Australia, hvor man fant at tekstene til elevene som deltok i studien var klart bedre både med tanke på struktur og sekvensering av ideer enn tekstene til elevene i kontrollgruppa. (Walsh, Hammond, Brindley, & Nunan, 1990), metastudien til Andrews m.fl. (2009), Hålands doktoravhandling (2013) og andre studier, har resultater som kan støtte opp om at eksplisitt skriveopplæring kan virke som en utjevnende faktor.

For en klasse hvor brorparten av elevene har lite erfaring med, og glede av, å lese sjangrene som skolen anser som viktige på «frivillig basis» hjemme, vil det å forvente at de skal kunne trekke ut essensen av en sjanger bare ved å lese mange tekster i denne sjangeren, slik for eksempel Krashen og Freedman hevder, være urealistisk. Spesielt elever som presterer dårlig i lesing og skriving, vil etter min mening komme dårlig ut av en slik opplæring. Hålands doktorgradsstudie viste jo nettopp at spesielt de svake skriverne hadde nytte av eksplisitt skriveopplæring og modelltekster. Det krever etter min mening mye av en elev å se mønstre

og finne typiske trekk ved en tekst på egenhånd, og det kreves enda mer for at de skal kunne benytte dem til å gjøre egne tekster bedre. Funnene fra Freedmans studie (Freedman, 1987) kan, slik jeg ser det, ikke overføres til å gjelde norske mellomtrinns elever. Hun studerte juss-studenter, og fant at de lærte sjanger implisitt ved å skrive mye i sjangeren. Dette kan nok stemme for denne gruppen som omfatter «priviligerte» studenter med et høyt karaktersnitt, men sett fra mitt ståsted, kan ikke Freedmans funn gi føringer for hvordan skriveopplæring skal gjennomføres på mellomtrinnet i norsk skole.

I denne studien er det i tillegg en gruppe elever som skal skrive en argumenterende tekst for første gang. Det at elevene skal produsere en, for dem, ukjent teksttype, gir også legitimitet til tanken om å bruke modellering.

Disse spørsmålene blir diskutert videre opp mot funn gjort i denne studien i drøftingskapitlet.

3. Metode

I kapittelet gjøres det greie for hvordan forskingsprosjektet er designet. Først gjøres det rede for metode og utvalg. Deretter presenteres selve undervisningsopplegget, og til slutt diskuteres validitet, reliabilitet samt visse etiske aspekt.

Problemstillingen for denne studien er hvordan elever på mellomtrinnet nyttiggjør seg av et undervisningsopplegg med bruk av modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster. Jeg var interessert i å finne ut av om vi kan se spor av modelltekstene og undervisningen elevene har fått om argumenterende tekst i deres egne tekster, i tillegg ønsket jeg å få innsikt i elevenes tanker om eksplisitt skriveopplæring generelt og spesielt hvilken nytte de selv mener at de har av å bruke modeller som utgangspunkt for egen skrivning. Jeg ønsket også å undersøke hvilke erfaringer læreren som har gjennomført opplegget har høstet.

For å få svar på problemstillingen er det, som nevnt i innledningern, benyttet fem konkrete forskningsspørsmål. De to første dreier seg om forutsetningane for undersøkelsen mens de tre siste belyser resultatet av undervisningsopplegget på ulike måter. De fem forskningsspørsmålene er:

1. Hva leser elevene på fritiden, og hva bruker de skrivning til utenom lekser?
2. Hvordan ble opplegget gjennomført i klassen?
3. Hvilke tanker gjør elevene seg om eksplisitt skriveopplæring generelt, og hvilken nytte mener de selv at de har hatt av først å få opplæring i, for så å benytte modeller som utgangspunkt for egen skrivning.
4. Hvilke erfaringer har læreren høstet etter dette prosjektet?
5. På hvilken måte og i hvilken grad er elevenes egne tekster farget av undervisningsopplegget og de modelltekstene de har hatt tilgang til.?

For å belyse disse spørsmålene, ble to elever og en lærer intervjuet. I tillegg ble det foretatt analyse av elevlogger og elevtekster. Det er benyttet semistrukturert intervju, fordi det gir mulighet for rike beskrivelser fra lærer og elever. En slik tilnærming vil være særlig egnet til å forstå informantens meninger, intensjoner og engasjement (Befring, 2015, s. 111). En del spørsmål var klare på forhånd. Dette var nødvendig for å sikre at svarene fra de to fokuselevne kunne sammenlignes, men samtidig ble ikke intervjuene helt like fordi elevenes tekster og deres svar underveis krevde ulike typer spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det er også samlet inn logger etter de fire første undervisningsøktene, i tillegg ble elevenes tekster

analysert for å se på hvilken måte og i hvilken grad de ble farget av undervisningen og de modelltekstene de har hatt tilgang til.

3.1 Design

For å finne svar på denne problemstillingen, måtte jeg enten kjent til noen lærere som benytter modelltekster i undervisningen sin, og bedt om innpass i deres klasserom, eller jeg kunne designe en studie som inneholdt en intervensjon. Jeg kjenner ikke til lærere som over en tid har benyttet modelltekster nokså konsekvent i sin undervisning. Dette var en utfordring også Anne Håland møtte da hun skulle gjennomføre sin doktorgradsstudie «Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet» (Håland, 2013). Hennes studie er seks år gammel, og jeg vil tro at bruk av modelltekster er noe mer utbredt nå, men tilgjengelighet til informanter ble et tilleggsmoment jeg måtte ta med i vurderingen, siden min studie er gjennomført samtidig med at jeg arbeider i 100% stilling som lærer. Valget falt dermed på å gjennomføre en casestudie med intervensjon, slik Håland gjorde. Intervensjonen innebar bruk av et undervisningsopplegg utarbeidet av Skrivesenteret som ble tilpasset elevene i denne studien.

Casestudier benyttes mye innenfor utdanningsforskning. Det som kjennetegner en casestudie, er at forskeren henter inn informasjon fra få enheter, over kortere eller lengre tid, gjennom omfattende datainnsamling. Det kan benyttes flere ulike datakilder, men alle er tid- og stedsavhengige: casen studeres i en setting (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Caseundersøkelser kan med fordel gjennomføres ved å kombinere forskjellige metoder for å skaffe seg data (Yin, 2007, her sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012).

Denne studien, og særlig valget om å bruke semi-strukturert intervju, er inspirert av fenomenologien. Fenomenologien som filosofisk gren ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Han var i utgangspunktet opptatt av bevissthet og opplevelse, men senere ble fenomenologien utviklet av Husserl og Heidegger til også å omfatte interesse for menneskets livsverden. Når det er snakk om kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå ulike fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Et semi-strukturert intervju er godt egnet til dette formålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Siden målet var å innhente kunnskaper om elevenes og lærerens tanker om nytten av eksplisitt skriveundervisning ved bruk av modelltekster, mener jeg denne typen intervju, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale var formålstjenlig å bruke. Det er legitimt å spørre seg om en studie som innebærer at en lærer og en gruppe elever blir «pålagt» å følge et undervisningsopplegg, kan frambringe kunnskap om deres erfaringer og livsverden.

Studien kan etter min mening, uansett vise hvordan erfaringene med å måtte følge et undervisningsopplegg utarbeidet av andre oppleves. Jeg ønsket jo nettopp å få innsikt i informantenes egne perspektiver på undervisningsopplegget generelt og særlig hva de tenker om det å benytte modelltekster som utgangspunkt for skriving.

Man kan selvsagt spørre seg hvilken ny kunnskap en studie som ønsker å belyse hvordan elever nyttiggjør seg eksplisitt skriveopplæring ved bruk av modelltekster vil føre med seg. Man kan også stille spørsmål ved at det er valgt å ta utgangspunkt i et allerede eksisterende undervisningsopplegg. For å besvare det siste først. Jeg har selv benyttet dette opplegget tidligere, og dersom jeg skulle designet et nytt opplegg for denne studien, ville det uansett blitt så farget av Skrivesenteret sitt, at det ville vært uredelig å ikke kreditere de som har utarbeidet det. Når det gjelder det første spørsmålet, vil ikke studien kunne gi noen sikre svar, men man vil kunne få noen flere erfaringer med bruk av modelltekster. Særlig viktig var det å få fram elevenes synspunkter omkring dette. Hvorvidt funnene kan generaliseres og være gyldige i andre kontekster diskuteres nærmere i avsnitt 3.7.3.

For å få svar på problemstillingen ble, som nevnt over, semi-strukturert intervju, analyse av læringslogger samt analyse av elevtekster valgt. Disse blir nærmere beskrevet under, men først litt om utvalget.

3.2 Utvalg

Det som kjennetegner en kvalitativ undersøkelse med hensyn til utvalg, er at man forsøker å hente mye data fra et lite antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Utvalget til denne studien begynte med valg av lærer. Jeg kjente til en lærer som jobbet på mellomtrinnet og som liker utfordringer og det å være i utvikling. Jeg visste også at hun har arbeidet en del med eksplisitt skriveopplæring og sjanger tidligere. Hun underviste i 2019 (da undervisningsopplegget ble gjennomført) på 7. trinn, noe som passet godt inn med at studien setter søkelys på argumenterende tekst. Utvalget er dermed ikke representativt, og informantene ble heller ikke tilfeldig trukket ut. Utvalget er basert på hensikt framfor tilfeldighet. Dette er vanlig i kvalitative studier (Christoffersen & Johannessen, 2012) Med i utvalget er alle læringsloggene jeg har fått tilgang til, læreren nevnt over, og to elever fra den klassen hvor intervusjonen er utført. Når de to fokuselevne og deres tekster skulle velges, ønsket jeg å finne et utvalg med maksimal variasjon. Jeg ønsket å snakke med elever som sa

og viste at gjorde seg god nytte av eksplisitt skriveundervisning ved hjelp av modelltekster, og elever som ikke gjorde seg nytte eller oppgav at de hadde liten nytte.

Å rekruttere informanter fra den aktuelle klassen viste seg å være vanskeligere enn antatt. Alle elevene gav sitt samtykke til at læringsloggen deres ble lest, men kun fem elever samtykket til intervju og til at teksten de skrev ved avslutningen av intervensjonen kunne brukes. Læreren deres mente at dette kanskje var fordi de ikke helt forstod intensjonen med prosjektet. De trodde kanskje at jeg var ute etter kun «gode tekster» og «gode skrivere». De skjønnte rett og slett ikke at jeg var like interessert i å snakke med elever som syntes dette med skrijving og bruk av modelltekster var vanskelig eller for den saks skyld kjedelig eller unyttig.

Læreren i studien har 30 studiepoeng i norsk og jobber som lærer på sjuende året. Hun oppleves som kreativ og utviklingsorientert, og sier selv at hun liker å undervise i norsk.

Elevene som ble intervjuet, er en gutt (heretter kalt Jonas) og en jente (heretter kalt Julie). De gikk begge i sjuende klasse da intervjuene ble gjennomført. De ble valgt ut blant de fem som hadde sagt ja til intervju, fordi læreren mente akkurat disse to ville kunne reflektere både over tekstene sine og de mer generelle spørsmålene jeg ønsket å stille. Jeg hadde på forhånd ønsket å finne en informant som var positiv og en informant som var negativ til undervisningsopplegget. Læringsloggene viste derimot at alle elevene var overveiende positive, dermed mistet jeg muligheten til å få fram et «negativt» elevsyn på bruk av modelltekster.

3.3 Intervju

Delvis strukturert (semi-strukturert) kvalitativt intervju er en av datainnsamlingsmetodene som ble benyttet. Formålet med denne typen intervjuer er ofte å forstå eller beskrive noe, og intervjuene er ofte mer en dialog enn rene spørsmål og svar. Noe av min intensjon med denne studien var som nevnt over at informantenes egne perspektiver skal komme fram. Da er denne typen intervju godt egnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at intervjuet er delvis strukturert, oppnår man en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). En viss standardisering var nødvendig for å sikre at svarene fra informantene kunne sammenlignes og diskuteres opp imot hverandre.

Selv om intensjonen med disse intervjuene var at informantenes egne perspektiver skulle belyses, er det viktig å ha i bakhodet at det i kvalitative forskningsintervjuer alltid er et asymmetrisk maktforhold. Dette fordi jeg som intervjuer har vitenskapelig kompetanse, i tillegg er det jeg som definerer intervjusituasjonen ved å stille spørsmål, oppfølgingsspørsmål

og bestemme når intervjuet er ferdig. I tillegg er det i denne studien jeg som har tilrettelagt for de erfaringene jeg ønsker at informantene skal reflektere over, siden undervisningsopplegget er utarbeidet av meg. Intervjuet er også en enveisdialog: Det er intervjueren som stiller spørsmålene og informantens rolle er å svare. Intervjueren har også monopol på å fortolke og rapportere svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er det viktig at jeg som forsker er bevisst før jeg går inn i intervjusituasjonen, under intervjuet og mens jeg analyserer funnene. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg 12).

3.3.1 Transkripsjon

Intervjuene ble tatt opp og deretter transkribert ved hjelp av Express Scribe. Det er benyttet ortografisk transkripsjon. Dette skal gjengi informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftnormalen til bokmål tillater. Pauser, nøling og alle småord er tatt med. Det er lagt stor vekt på nøyaktighet i transkripsjonene. Transkripsjonsguide er vedlagt (vedlegg 11).

3.4 Læringslogg

For å gjøre elevene mer bevisste på læringsprosessen, og for at jeg kunne ha noe i tillegg til tekstene å ta utgangspunkt i under intervjuene, skrev elevene læringslogger etter hver undervisningsøkt. Disse inneholdt noen standardiserte spørsmål de skulle svare på, og noen åpne kategorier. Elevene skrev fire læringslogger og gjorde i tillegg en egenvurdering av sitt eget arbeid til slutt (se vedlegg 5,6,7,8 og 10). Egenvurdering og logger var vante metoder for elevene, siden skolen i flere år har hatt fokus på «vurdering for læring». Det er ikke plass til å gå nærmere inn på dette her, men metoden går kort ut på at elevene skal få bedret sitt læringsutbytte ved å vite hvor de skal (kjenne målene), være bevisste på hvor de er i sin egen læringsprosess (ved blant annet å bruke læringslogger) samt få god underveisvurdering som forteller dem hvor de er i læringsprosessen og hva de kan gjøre videre for å oppnå ønsket mål.

Elevenes svar på de åpne spørsmålene etter den første fasen av undervisningsopplegget, har jeg skrevet ned ordrett i et eget dokument (se vedlegg). Svarene ble kategorisert og presentert under funn. De lukkede spørsmålene med svaralternativer ble telt opp og presentert i tabeller/søylediagrammer under presentasjon av de ulike fasene i funn-delen. Dette kvantitative elementet er tatt med fordi det på en enkel måte viser tendensen i elevenes opplevde nytteverdi og deres egen vurdering av hvor aktive de selv har vært i de ulike øktene.

3.5 Analyse av elevtekster

Analyse av elevtekster blir benyttet for å lete etter spor fra modelltekstene i elevene sine tekster. Her vil jeg se etter likheter innenfor struktur, språk og innhold. Tekstene vil leses med momenter fra Hallidays funksjonelle grammatikk som bakteppe. Modelltekstene elevene har benyttet, og undervisningen de har fått, er som nevnt tidligere basert på Halliday og den australske sjangerskolen.

Dette er en grammatikk som gir oss muligheten til å beskrive en setning eller en tekst på en meget kompleks måte, ved å fokusere på språkets tre metafunksjoner (se kapittel 2.4.8). Vi kan ifølge Maagerø (2005) velge ut enkelte elementer som vi ser nærmere på. Det essensielle er at vi benytter oss av delene av rammeverket som vi trenger ut ifra formålet med analysen vår. Analysekategoriene som er benyttet presenteres under.

3.5.1 Analysekategorier

Analysene fokuserer på hvordan elevene har hentet språklige elementer fra modellteksten og benyttet dem i egen tekst. Denne analysemetoden benyttes blant annet av Anne Håland i hennes doktorgradsavhandling om bruk av modelltekster i sakpreget skrivning på mellomtrinnet (Håland, 2013, s. 114).

De ulike kategoriene ble valgt med utgangspunkt i Skrivesenterets beskrivelse (kriterier/kjennetegn) for struktur, innhold og språk i argumenterende tekster som er gjengitt i ressursheftet om argumenterende skrivning (Skrivesenteret, 2014, s. 23). Det er denne beskrivelsen som ble lagt til grunn for undervisningsopplegget, og det er disse elementene elevene ble gjort oppmerksomme på og har jobbet med i løpet av prosjektet. Mange av disse finner man derfor, naturlig nok, igjen i kriteriene i egenvurderingsskjemaet som elevene lagde i forkant av at de skulle begynne å skrive selv. Når man skal finne ut av hvilken nytte elevene har hatt av eksplisitt opplæring i argumenterende skrivning ved hjelp av modelltekster, var det etter min mening nødvendig å ta utgangspunkt i kjennetegnene som Skrivesenteret har lagt til grunn for ressursheftet som danner grunnlaget for undervisningsopplegget. Det er selvfølgelig mulig å finne andre kjennetegn og kriterier for en argumenterende tekst i andre kilder, men det vil ikke vært hensiktsmessig for min problemstilling å analysere tekstene ut ifra andre kriterier, siden jeg ønsket å finne ut av hvordan elevene nyttiggjorde seg av akkurat dette opplegget. Siden både Skrivesenterets ressurshefte og denne oppgaven støtter seg på systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL), ble analysekategoriene satt inn i rammeverket som SFL tilbyr. Dette er, som nevnt tidligere, et meget detaljert rammeverk, som tilbyr en mye grundigere analyse enn det som er nødvendig for mitt formål. Jeg har valgt, som Maagerø

foreslo, å benytte de elementene som er nyttige for formålet med språkbeskrivelsen (Maagerø, 2005, s. 156), det vil si de elementene som belyser forskningsspørsmålene. Hvordan analysekategoriene forholder seg til rammeverket, er forklart under.

Den overordnede tekststrukturen og hvordan avsnittene er oppbygde, har med sjangerkonvensjoner å gjøre (Maagerø, 2005). I SFL-tilnærmingen til språk er sjanger knyttet til kulturkonteksten og er en viktig del av språkbeskrivelsen. Å utvikle tekstkompetanse, er også å utvikle sjangerkompetanse. Sjangrene er strukturert på en spesiell måte for at hensikten med dem skal oppnås. Det bør påpekes at det finnes ulike måter å bygge opp en argumenterende tekst på, men tekstanalysen tar utgangspunkt i Skrivesenterets beskrivelse (2014) fordi det er denne som ligger til grunn for undervisningsopplegget.

Bruk av setningskoblinger for å skape sammenheng i teksten kan knyttes til den tekstuelle metafunksjonen og til den mellompersonlige metafunksjonen. SFL refererer til de samme typene av setningskoblinger som heftet fra ressursheftet fra Skrivesenteret, men kaller dem med en samlebetegnelse relasjonskoblinger (Maagerø, 2005, s. 185). Når disse relasjonskoblingene omtales med hensyn til hvordan de er med på å hjelpe leseren til å se sammenhenger i teksten (den mellompersonlige metafunksjonen) kalles de imidlertid diskursadjunkter (Maagerø, 2005, ss. 148-149).

Bruk av «skjult skriver/passivt språk kan knyttes både til den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen. Det kan knyttes til den ideasjonelle funksjonen fordi passivt språk/skjult skriver realiseres gjennom grammatikken i verbalgruppene (Maagerø, 2005, ss. 109-110) og til den mellompersonlige metafunksjonen, siden det påvirker hvordan og i hvilken grad den som har skrevet teksten er synlig for leseren. I analysen er skjult skriver kommentert under den mellompersonlige metafunksjonen. Dette for å unngå unødige repetisjoner. Jeg vil hevde at også analysen og inndelingen av ulike argumenttyper har med den ideasjonelle metafunksjonen å gjøre. Dette fordi de er knyttet til innholdsdimensjonen i teksten, og realiseres gjennom verbale prosesser. Maagerø skriver følgende: «Verbale prosesser er prosesser der man signaliserer noe symbolsk, slik man gjør når man sier noe eller forteller noe, bemerker, viser til, rapporterer, krever, spør, avbryter (...)» (Maagerø, 2005, s. 120). Verb som mener, hevder, sier, tilsier, vil etter min mening også komme inn under slike verbale prosesser. Disse prosessene vil, slik jeg ser det, kunne knyttes til ulike deltagerer for å bruke SLFs terminologi, og på bakgrunn av type deltager, kunne identifiseres som ulike argumenttyper. For eksempel setningen «Forskere hevder at ...», kan man si er et ekspertargument fordi deltageren er «forskere» (eksperter). Det kan også være «ikke

bevisste»-ting som taler i verbale prosesser (Maagerø, 2005, s. 121). Et eksempel på dette mener jeg vil være fornuftsargumenter hvor deltageren er «all fornuft» eller «sunn fornuft». Koblet sammen med prosessen «tilsier», vil dette utgjøre et fornuftsargument.

Under presenteres en liste over kategoriene som er benyttet ved tektanalysen. Dette er som sagt typiske kjennetegn ved argumenterende tekster, slik de er presentert for elevene gjennom undervisningsopplegget:

-
- Overordnet tekststruktur (sjangerkonvensjoner):
 - Innledning som sier noe om hva teksten skal handle om
 - hoveddel med argumenter for- og imot et gitt tema
 - avslutning/konklusjon med oppsummering av hovedargumentene. Her kan skriverens egen mening komme tydelig fram.
- Oppbygging av avsnitt i hoveddelen:
 - Avsnittene er bygd opp ved hjelp av temasetninger og kommentarsetninger. Kommentarsetningene bygger ut argumentasjonen i temasetningen ved å gi mer informasjon og støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel.
- Teksten benytter ulike argumentasjonsformer. Skrivesenteret (2014) lister opp fem ulike former med eksempler (den ideasjonelle metafunksjonen).
 - Ekspertargument (forskning viser at)
 - Faktaargument (ligner på ekspertargument, men viser til vedtatte fakta)
 - Flertallsargument (mange mener at, alle mener at)
 - Fornuftsargument (all fornuft tilsier...)
 - Parallellargument (kommuner det er naturlig å sammenligne seg med...)
- Språklige trekk (den tekstlige metafunksjonen og den mellompersonlige metafunksjonen):
 - Bruk av setningskoblinger for å skape sammenheng i teksten. Disse deler Skrivesenteret (2014) inn i fem ulike grupper:
 - Additive forbindere (og, også, i tillegg, for eksempel)
 - Adversive forbindere (men, derimot, likevel)
 - Alternative forbindere (eller, enten-eller)
 - Temporale forbindere (da, når, deretter, for det første, for det andre)
 - Kausale forbindere (fordi, da, slik, for, derfor)
 - Bruk av «skjult skriver (den mellompersonlige metafunksjonen): For eksempel fraser som «det hevdes at» eller «motstandere hevder at» istedenfor «jeg mener at» eller «vi mener at».

Andre kjennetegn i modelltekstene elevene har benyttet (disse er ikke eksplisitt nevnt under typiske trekk i Skrivesenterets ressurshefte)

- Tittelen er formet som et spørsmål.
- Det kommer tydelig fram i avsnittene i hoveddelen om avsnittet inneholder argumenter for eller imot spørsmålet som blir belyst.
- Konklusjonen avsluttes med et hypotetisk spørsmål (Skrivesenterets modelltekst)
- Kildehenvisning nederst (sjetteklasse sin tekst).

3.6 Undervisningsopplegget

Selve undervisningsopplegget (se vedlegg 1), ble utarbeidet med utgangspunkt i et ressurshefte fra Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2014). Opplegget ble intensivert til fem uker. Klassen hadde i denne perioden flere norsktimer enn vanlig. Opplegget tok, som nevnt over, utgangspunkt i sjangerpedagogikk og «Sirkelen for undervisning og læring», og sjangeren det ble fokusert på, var argumenterende tekst. Elevene skulle først dekonstruere en modelltekst som omhandler fordeler og ulemper med lekser. De diskuterte struktur, innhold og språkbruk. Læreren pekte på ulike sjangertrekk, som elevene så fikk i oppdrag å finne eksempler på. Deretter samlet de argumenter om et tema som engasjerte dem, før de skrev en tekst i fellesskap. Til slutt skrev de sine egne tekster om fordeler og ulemper ved karakterer i skolen. De ble bedt om å skrive de individuelle tekstene med modellteksten som støtte. Før den individuelle skriveøkta utarbeidet elevene og læreren, med utgangspunkt i kunnskapen de opparbeidet seg gjennom dekonstruksjon av modelltekster, kriterier for hvordan de individuelle tekstene skulle utformes med tanke på struktur og språkbruk. I undervisningsopplegget fra Skrivesenteret ble det ikke eksplisitt gitt råd om å lage felles kriterier på forhånd, men jeg valgte å flette det inn dette i opplegget, siden dette var godt innarbeidet ved den aktuelle skolen hvor opplegget skulle benyttes, og «Vurdering for læring» er en del av den norske utgaven av «Sirkelen for undervisning og læring». På den måten fikk elevene repetert det de hadde lært om struktur, språk og innhold i den aktuelle sjangeren, og de kunne lettere se om de konstruerte en tekst som fulgte sjangerkonvensjonene.

Undervisningsopplegget krevde en aktiv lærer som hadde satt seg godt inn i det. Jeg har selv prøvd det ut, og ser at det lett kan bli for lærerstyrt og at enkelte av elevene melder seg ut av den samtalen som foregår om modellteksten. Her var det viktig at læreren var bevisst på at elevene lærer best når de selv får være med å «oppdage» sjangertrekk. Læreren hadde jo mer kunnskap enn elevene, og kunne lede dem på riktig vei, men for at de skulle forstå hvordan tekstene var bygd opp, var det viktig at de selv var aktive i letingen etter sjangertrekk.

Samtalen om modellteksten måtte ligge nær teksten og blikket måtte rettes både mot tekstens mening og struktur, men også mot tekstens «mikroplan» nærmere bestemt fagtermer, krevende ord/uttrykk, kontraster, forsterkere, nominaliseringer, ulike typer argumenter etc.

3.7 Diskusjon omkring validitet og relabilitet

Validitet betyr gyldighet. I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke: Reflekterer våre observasjoner de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om? (Kvale og Brinkmann, 2015). Både prosessen og produktet må valideres. Kvale og Brinkmann omtaler validitet som “håndtverksmessig kvalitet (2015, s. 277). Det finnes flere typer validitet. Tre av dem, som jeg anser som essensielle for denne studien, gjennomgås under.

3.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler ifølge Kleven (2014) om samsvar mellom teoretisk begrep og hvordan vi lykkes med å «måle» det. Videre sier han at det aldri er fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det man faktisk måler. Denne studien skulle ikke måle noe i den tradisjonelle forståelsen av begrepet. I en kvalitativ undersøkelse som denne, vil begrepsvaliditet handle om i hvilken grad datamaterialet er egnet til å undersøke de sentrale begrepene eller teoriene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir dermed viktig for begrepsvaliditeten at man gjør rede for hva man legger i begrepene og for hvordan man har gått fram for å undersøke dette empirisk. Problemstillingen for studien er hvordan elevene nyttiggjør seg av et undervisningsopplegg som benytter modelltekster. For å kunne studere «nytte av modelltekster» empirisk, måtte jeg finne observerbare indikatorer som kunne gi svar på hvilken nytte elevene hadde hatt av opplegget. Det ble gjort gjennom å undersøke «nytte» eller «nytteverdi» i tre dimensjoner: Elevene ble spurt om opplevd nytte, læreren om sin opplevde nytte, og til slutt ble «nytte» knyttet til om undervisningsopplegget/modelltekstene påvirket elevenes egne tekster, ved at man fant spor av undervisning og modelltekster i elevtekstene.

I en intervjusituasjon er begrepsvaliditet også viktig for å sikre at forsker og informant forstår hverandre. Dersom informanter og forsker ikke forstår hverandre, blir begrepsvaliditeten svak (Kvale og Brinkmann, 2015). Som forsker måtte jeg undervis i intervjuene sikre meg at spørsmålene var forstått, og at jeg hadde tolket svarene riktig. For eksempel måtte jeg forsikre meg om at elevene jeg intervjuet visste hva begrepet «modelltekst» gikk ut på. Dette ble gjort ved å henvise til de eksakte modelltekstene som var benyttet i undervisningsopplegget. Det måtte også påpekes for informantene at den teksten om leksefri skole som de hadde arbeidet

med, kan kalles en modelltekst, fordi den var et eksempel eller modell på en argumenterende tekst.

For å øke begrepsvaliditeten anbefaler bl.a. Kleven (2014) å bruke ulike metoder og data, dvs. triangulering. I denne studien er det foretatt intervjuer og analyse av læringslogger for å få innsikt i elevenes og lærerens opplevde nytte, og elevtekstanalyser for å se om elevene har greid å nyttiggjøre seg av opplegget/modelltekstene i praksis. Denne trianguleringen ville kunne føre til en bredere innsikt i hvilken nytte elever og lærer har hatt av opplegget. Dersom resultatene pekte i samme retning, ville det kunne heve begrepsvaliditeten siden sammenfallende resultater forsterker validiteten (Kleven, 2014).

3.7.2 Indre validitet

Indre validitet dreier seg om årsakssammenhenger og slutninger og er «knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor» (Kleven, 2014, s. 105). Der det tilsynelatende kan se ut som om A fører til B, kan det likevel ligge en skjult forklaring i en ukjent faktor. Resultatet man finner i undersøkelsen, kan altså være avhengig av andre variabler som man ikke har tatt hensyn til. For eksempel trenger ikke eventuelle spor jeg fant av modelltekster i elevtekstene å være et direkte resultat av den eksplisitte sjangerundervisningen som ble gitt i dette prosjektet. Elevtekstene ville mest trolig, i tillegg til å ha direkte spor av modelltekstene, være preget av samspill under selve skriveprosessen, mellom lærer og elever og mellom elevene. For en sjuendeklassing kan det selvsagt også være helt andre ting som står i fokus enn å produsere en «best mulig» argumenterende tekst om karakterer i ungdomsskolen. I og med at jeg analyserte kun en tekst fra hver elev, kan momenter som dagsform ha bidratt til at eleven produserte en tekst på et annet nivå enn det som var vanlig for han.

Tekstene elevene produserte kan også bære preg av at de kjente seg som «spesielt utvalgte» siden de ble valgt til å være med på et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Kanskje har noen av dem lagt seg mer i selen enn vanlig og produsert bedre tekster enn de vanligvis gjør, ikke på grunn av at de hadde en modelltekst tilgjengelig, men fordi at de visste at de ble forsket på?

Videre kan man tenke seg at dersom jeg i intervjuene for eksempel fant at elevene var svært positive til å bruke modelltekster, kan deres positivitet i noen grad skyldes forskereffekten, at

de hadde en god relasjon til norsklæreren eller andre faktorer? Det er for eksempel kjent at informanter i noen tilfeller svarer det de tror forskeren forventer at de skal svare (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere, vil det også alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Dette vil kanskje gjøre seg mer gjeldende i elevintervjuene enn i lærerintervjuet? Læreren var tross alt mer vant til å snakke om og forklare sin pedagogiske praksis, mens elevene ikke var så vant med å begrunne valg, eller sette ord på hva de tenker om for eksempel et undervisningsopplegg.

Jeg opplevde i praksis at det var vanskeligere for elevene å svare på åpne/vide spørsmål, enn det var for læreren. Kvale og Brinkmann (2015) viser til Kinsey og medarbeiderne hans som mente at åpne spørsmål gir mest relevante svar. Samtidig påpeker de at standardiserte spørsmål ikke gir standardiserte svar, fordi det samme spørsmålet kan bety forskjellige ting for forskjellige personer. For å sikre at det samme spørsmålet betyr det samme for ulike personer anbefaler Kinsey at spørsmålene modifiseres slik at de passer til «hver enkelt intervjupersons ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne» (Kinsey 1948, s. 52, sitert i Kvale og Brinkmann 2015, s. 167). Dette måtte jeg være bevisst i intervjusituasjonen, siden elevene ikke innehar den samme kompetansen og ordforrådet innenfor temaet modelltekster som meg.

Jeg har nå kommet inn på noen forhold som kan påvirke den indre validiteten. Det finnes flere påvirkningsfaktorer som det ikke er tatt høyde for her. Uansett er det alltid viktig å stille spørsmål om hvilke alternative forklaringer som finnes, sier Kleven (2014).

3.7.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken kontekst og for hvem resultatene er gyldige. Kan man generalisere på grunnlag av resultatene? For å belyse den ytre validiteten er det nødvendig å ta utgangspunkt i hvordan utvalget er plukket ut. Ved å bruke et ikke-tilfeldig og begrenset utvalg slik det ble gjort i denne studien, vil generalisering til en større populasjon ikke være naturlig. Dette var heller ikke intensjonen. I positivistiske tilnærminger til samfunnsforskningen var målet å finne «lover» om menneskelig adferd som kunne generaliseres og gjøres universelle. Ifølge et humanistisk syn derimot, er hver enkelt situasjon unik. Kvale og Brinkmann (2015) sier at i vår postmoderne tidsalder er disse tilnærmingene byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet noe som betyr en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Dette innebærer altså en forståelse av at kunnskap ikke kan være universell og gyldig på alle steder og til alle tidspunkter.

Det vil uansett kunne være mulig både for meg som forsker, eller for eventuelle lesere av studien å foreta en analytisk generalisering av funnene i studien. En analytisk generalisering «involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). For at en analytisk generalisering skal være mulig påpeker Kvale og Brinkmann at både beskrivelsen av prosessen (for eksempel intervjuprosessen) og produktene (dataene), må være av høy kvalitet. Dersom dette er tilfellet, vil for eksempel en lærer på mellomtrinnet et annet sted i Norge som leser denne studien, kunne bruke funnene til å vurdere om hans elever ville kunne dra nytte av at han tar i bruk modelltekster i sin undervisning. Kvale og Brinkmann påpeker at det er mottakeren av informasjonen, for eksempel læreren på mellomtrinnet, som må avgjøre om resultatet kan overføres til å gjelde hans elevgruppe (2015, s. 292).

For at analytisk generalisering overhodet skal være mulig må, som påpekt tidligere, reliabiliteten være god. Hvordan dette kan oppnås diskuteres under.

3.7.4 Reliabilitet

Det handler om hvorvidt forskeren har gjort en god jobb slik at man kan stole på resultatene som er kommet fram. For å sikre god reliabilitet er det viktig med gjennomsiktighet og at gjennomføringen av studien er godt beskrevet. Reliabilitet handler også om hvorvidt undersøkelsen kan gjentas på et senere tidspunkt med samme resultater. Dette vil ikke la seg gjøre 100 %, da mennesker er dynamiske og forutsetningene stadig endres. Reliabilitet er et teoretisk begrep, som det egentlig ikke er mulig å måle eller beregne. Vi kan likevel estimere grad av reliabilitet (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Det finnes flere trusler mot en studies reliabilitet. For det første bør forskeren reflektere over i hvilken grad resultatet avhenger av hvordan spørsmålene ble stilt og hvilke oppgaver som ble gitt (Kleven et al., 2011, s. 90-91). I denne studien handler det eksempelvis om spørsmålene i forskningsintervjuene og spørsmålene gitt i læringsloggene. Jeg mener at valget av delvis strukturert intervju åpnet opp for at elevene og lærerne kunne reflektere noenlunde fritt over intervjuenes tema, og at resultatene ikke var for avhengige av mine spørsmål.

For det andre bør forskeren reflektere over i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som tolker materialet (Gadamer H.-G., 1960, sitert i Kleven et al., 2011, s. 90-91). Ut fra tidligere erfaring med bruk av modelltekster i egen klasse, hadde jeg på forhånd noen tanker om hva jeg kom til å oppdage. I tolkingen av materialet måtte jeg være bevisst på å tolke det jeg faktisk leste og hørte, og ikke hva jeg ønsket å finne, men ifølge for eksempel den tyske nyhermeneutikeren, filosofen Hans Georg Gadamer, er det helt umulig å tolke noe uten at denne forforståelsen er til stede. Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget vi som mennesker har for å tolke en tekst. Vår personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge betydelige premisser for hvordan vi forstår det som sies til oss (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011, s. 193). For denne studien vil min forforståelse for eksempel virke inn på hvordan jeg tolker det som sies i intervjuene. En tolkning vil aldri kunne bli 100% objektiv ifølge Gadamer. Derfor er det viktig at jeg gjør det klart hvilke tanker jeg hadde rundt svaret på problemstillingen før studien ble satt i gang, og om dette synet eventuelt har endret seg underveis.

Interessen min for modelltekster og hvorvidt elevene har utbytte av å bruke dem har vokst fram gradvis de siste åtte-ti årene. I læreplanene for norsk, samt en rekke andre fag, og i veiledninger til disse, er bruk av modelltekster anbefalt. Jeg har selv benyttet modelltekster i norsk, samfunnsfag, naturfag og engelsk. Erfaringen min er at elevene skriver bedre tekster både med hensyn til struktur, innhold og språk når de får benytte modeller, men at mange av dem fort blir utålmodige og ikke ser viktigheten av å jobbe med modelltekster. De er mer opptatte av å bli ferdige med en tekst, enn av å produsere et godt resultat. Jeg har dermed en forventning om å finne spor av modelltekstene elevene har benyttet i de tekstene de skriver på slutten av perioden, men samtidig tenker jeg at det ikke er sikkert elevene er positive til undervisningsopplegget når jeg skal intervju dem.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Prosjektet hadde meldeplikt til Personvernombudet for forskning siden det ble gjort lydopptak og elevlogger ble samlet inn. Prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg 18).

Informantene var 12-13 år, og dermed ble det innhentet samtykke fra foreldre. Prinsippet om informert og frivillig samtykke ble fulgt (samtykkeskjema er lagt ved, vedlegg 17). Det ble

tatt hensyn til personvernet og prinsippet om konfidensialitet ved at innsamlede data ble behandlet på forskriftsmessig måte.

Forskningsdeltakerne ble informert om hensikten ved studien, hva resultatene skulle bli brukt til og hvordan de skulle bli publisert. Informasjonen ble forsøkt gitt på et språk deltagerne skjønnte, og de ble ikke utsatt for utilbørlig press. Man måtte være ekstra påpasselig siden det var barn som var informanter i studien: «Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode for og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta» (De nasjonale forskningsetiske komitéer, 2006).

Jeg har nå klargjort studiens design, gjort rede for utvalg, diskutert validitet, relabilitet, og gjort noen forskningsetiske vurderinger. Under vil det gjøres rede for funn.

4. Funn

Under presenteres funn. Problemstillingen for denne studien er hvordan elever på mellomtrinnet gjør seg nytte av eksplisitt skriveopplæring ved bruk av modelltekster. For å svare på denne problemstillingen ble et undervisningsopplegg gjennomført i en syvendeklasse. Følgende forskningsspørsmål ble stilt:

1. Hva leser elevene på fritiden, og hva bruker de skrijving til utenom lekser?
2. Hvordan ble opplegget gjennomført i klassen?
3. Hvilke tanker gjør elevene seg om eksplisitt skriveopplæring generelt, og hvilken nytte mener de selv at de har hatt av først å få opplæring i, for så å benytte modeller som utgangspunkt for egen skrijving.
4. Hvilke erfaringer har læreren høstet etter dette prosjektet?
5. På hvilken måte og i hvilken grad er elevenes egne tekster farget av undervisningsopplegget og de modelltekstene de har hatt tilgang til.

De to første fremskaffet bakgrunnsinformasjon om elevenes lesing og skrijving på fritiden og hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført. Gjennom de tre siste spørsmålene kunne resultatet av undervisningsopplegget bli belyst ved at de pekte på ulike kilder til svar på problemstillingen: henholdsvis elevenes oppfatninger av nytteverdi, læreren sin oppfatning og elevenes tekster.

For å belyse disse spørsmålene ble det benyttet semistrukturert intervju og analyse av logger elevene hadde skrevet. I tillegg er det foretatt analyse av elevenes for å finne spor etter det de har jobbet med i undervisningsopplegget og modelltekstene de har blitt presentert for.

I første del av fremstillingen under presenteres noen generelle betraktninger fra elevene om hva de leser på fritiden, og hva de bruker skrijving til utenom lekser (forskningsspørsmål én).

Fremstillingen er videre organisert kronologisk og følger de ulike fasene (som hver bestod av flere økter/timer) i undervisningsopplegget. Kapitlene som omhandler de ulike undervisningsfasene (del 4.3-4.7) er bygd opp etter følgende mal: For å svare på forskningsspørsmål to, kommer først en kort beskrivelse av hvordan de ulike fasene ble gjennomført. Her er det tatt utgangspunkt i undervisningsopplegget, og eventuelle justeringer læreren oppgav at hun gjorde undervis er beskrevet. Deretter oppsummeres funn fra intervjuene. Her får vi innsikt i elevenes tanker om eksplisitt skriveopplæring og hvilken nytte de selv mener de har hatt av undervisningen de har fått i prosjektet (forskningsspørsmål tre). Lærerens erfaringer fra hver fase oppsummeres til slutt i hvert delkapittel (forskningsspørsmål fire). Det femte forskningsspørsmålet belyses ved at elevtekstene analyseres i kap. 4.8.

4.1 Elevenes lesing på fritiden

I loggen som elevene ble bedt om å svare på etter første fase, ble de stilt det åpne spørsmålet «Hva leser du på fritiden?». Tre av nitten elever oppgir at de leser bøker jevnlig, tre elever oppgir at de leser aviser som VG eller lokalavisa (to av disse er også blant dem som leser bøker), og fem oppgir at de leser blogger. Alle elevene nevner at de leser meldinger de får (for eksempel Snap) og mange sier at de leser teksten når de ser på serier som ikke er norske. Elevenes kommentarer er gjengitt i trykket tekst (vedlegg fire) og håndskrevet tekst (vedlegg 5).

Av materialet ser det ut som elevenes syn på lesing fordeler seg i tre grupper: En del av dem er nokså negative til lesing: Disse sier at de ikke synes lesing er spesielt spennende. En elev skriver: «Jeg synes at lesing er ganske kjedelig», mens en annen skriver: «Mitt forhold til lesing og skriving er ikke akkurat det beste kan jeg si, jeg synes det blir litt kjedelig». Så har vi en gruppe elever som verken er positive eller negative: De oppgir at de bruker lesing når det er nødvendig, for eksempel når de skal lese meldinger, eller teksten på serier: «Jeg leser for eksempel meldinger og ting folk legger ut på Instagram». En tredje gruppe elever, tre av nitten, synes lesing er spennende. En av dem skriver: «Jeg bruker å lese i avisa om morgenen og på kvelden leser jeg gjerne. Jeg leser mest krim og fantasi fordi det synes jeg er mest spennende. Jeg liker bedre å lese enn og skrive, men og skrive er også greit». En annen skriver: «Jeg liker godt å lese og skrive. Jeg leser blogger. Og på fritiden leser jeg hestebøker og krimbøker og humorbøker».

4.2 Elevenes skriving på fritiden

Når elevene får spørsmål om hva de bruker skriving til på fritiden utenom lekser, ser de ut til å ha en positiv holdning til skriving som et nytteverktøy. De oppgir at de bruker skriving til å «google», skrive huskelapper, sende beskjeder, lage bursdagskort eller kommunisere med folk de spiller sammen med. Alle svarer at de skriver meldinger i ulike sosiale medier og samtlige oppgir Snapchat som et medium hvor de skriver. Flere oppgir i loggen at de skriver når de «snakker med venner»: «Jeg bruker å skrive mest på Snapchat. Der kan jeg snakke med folk og prate med de. Jeg bruker av og til vanlig melding når jeg prater med mamma og pappa». To av elevene oppgir at de liker godt å skrive. En av disse skriver: «Jeg er veldig glad i å skrive. Å skrive tekster på ark eller i en bok. Jeg skriver litt i tegneboka mi». Tre elever skriver at de ikke liker skriving særlig godt generelt, men disse ser også nytten i skriving. En

av dem skriver følgende: «Jeg er ikke så glad i å lese og skrive (...) Jeg bruker skriving til å snakke via net eller spil». En annen skriver:

«Mitt forhold til lesing og skriving er ikke akkurat det beste kan jeg si, jeg synes det blir litt kjedelig (...) På fritiden bruker jeg mest å skrive på sosiale medier som for eksempel Snapchat, Instagram, tiktok. Så bruker jeg også Spotify og da må jeg søke som oftest. Det kan hende at jeg også bruker google».

De to elevene som var informanter ble stilt noen ekstra spørsmål om lesing og skriving. Julie oppgav i elevloggen at hun var veldig glad i å skrive. Da hun fikk nærmere spørsmål om hvorfor hun likte å skrive svarte hun: «Det er masse man kan komme på. Man kan på en måte skrive hva som helst». Hun ble også spurt om hun kunne gi eksempler på noen skriveoppgaver hun hadde fått på skolen som hun likte godt. Da svarte hun at hun likte godt å skrive sammendrag fra fagtekster. Hun gjorde det fordi hun syntes det var gøy å oppsummere det hun hadde lest og lært. Jonas framstår med en mer nøytral holdning til skriving i loggen, men under intervjuet uttrykte han at han likte å skrive: «fordi jeg kan skrive hva jeg vil». Når han ble stilt oppfølgingsspørsmål om han syntes det ble for strengt å benytte en modelltekst (da kunne han jo ikke skrive «hva han ville»), svarte han at han likte å bruke modelltekster.

Forskningsspørsmål én er nå belyst. Under vil forskningsspørsmål to, tre og fire bli forsøkt besvart ved at gjennomføringen av opplegget og elevenes/lærerens erfaringer blir skildret. Som påpekt tidligere bestod undervisningsopplegget av fem faser (hvor hver fase inneholder flere økter/timer). Disse må ikke forveksles med fasene i sirkelen for undervisning og læring. Hvordan fasene i undervisningsopplegget og fasene i sirkelen for undervisning og læring henger sammen, er presentert i selve undervisningsopplegget (vedlegg 1).

4.3 Erfaringer etter første fase

4.3.1 Beskrivelse av første fase

Målet for denne fasen var at elevene skulle bygge kunnskap om ulike måter å argumentere på (undervisningsopplegget som ble benyttet finnes i vedlegg 1).

Læreren oppgir at prosjektet og målet med arbeidet ble kort presentert til å begynne med. Klassen snakket litt høyt sammen om hvorfor det kan være nyttig å kunne argumentere og overbevise andre om et syn. Som eksempel ble lokale utfordringer på skolen, utfordringer som gjelder elever generelt og aktuelle debatter i lokalsamfunnet nevnt.

Videre gikk læreren over til å presentere noen retoriske virkemidler. Begrepene etos, patos og logos ble presentert og diskutert. Deretter ble elevene presentert for ulike typer argumenter.

Tabellen under som viser skrivesenteret sin strukturering av argumenttyper (Skrivesenteret, 2014) ble delt ut til elevene.

Ekspertargument:	<p>Dette argumentet viser til noen som har høy troverdighet. For eksempel forskning, en professor eller en annen ekspert på området. Hvis leseren har tillit og kjennskap til eksperten, vil slike argumenter ha sterk overbevisende kraft.</p> <p><i>Eksempel:</i> Forskning viser at gutter leser mye mindre enn jenter.</p>
Faktaargument:	<p>Dette argumentet ligner på ekspertargumentet og det viser til vedtatte fakta, argumentet kan altså kontrolleres ved å sjekke kilden.</p> <p><i>Eksempel:</i> Mens over 80 prosent av elevene som begynte på studieforberedende har gjennomført med full kompetanse etter fem år, gjelder dette for rundt 55 prosent av elevene som begynte på yrkesfag.</p>
Flertallsargument:	<p>Dette argumentet viser til hva alle, eller mange mener.</p> <p><i>Eksempel:</i> Mange mener barn og unge bruker altfor mye tid foran skjerm og at dette gjør at de ikke er like fysisk aktive som før.</p>
Fornuftsargument:	<p>Dette argumentet viser til «sunn fornuft». Det som hevdes trenger ikke nødvendigvis være sant, men viser til hva skriveren selv mener om saken som diskuteres.</p> <p><i>Eksempel:</i> All fornuft tilsier at ungdommer blir usosiale av å bruke så mye tid foran dataskjermen.</p>
Parallellargument:	<p>Dette argumentet viser til lignende tilfeller, sammenligner med noen eller noe, men argumentet trenger ikke være troverdig og må undersøkes nærmere.</p> <p><i>Eksempel:</i> Land det er naturlig å sammenligne seg med ...</p>

Bilde 1: Oversikt over argumenttyper delt ut til elevene (Skrivesenteret, 2014)

Her lot læreren elevene komme med forslag til argumenter i noen av typene. Elevene skrev læringslogg etter undervisningsøkten.

4.3.2 Elevenes erfaringer fra første fase

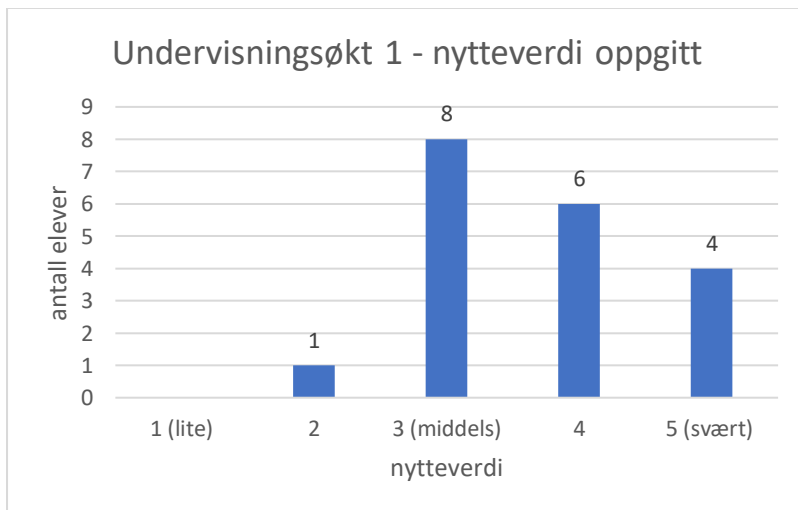
I loggen elevene skulle skrive/fylle ut etter første fase, ble de stilt spørsmålet om hvor aktive de hadde vært i denne fasen. De skulle rangere fra lite aktiv til svært aktiv på en skal fra 1-5.

Elevenes rangering av egenaktivitet er gjengitt i tabellen under. To av elevene hadde satt to kryss på nytteverdi (både 3 og 4). Dette er løst ved at den ene er kategorisert til 3, den andre til 4:



Figur 3: Oppgitt elevaktivitet i økt 1

Når elevene oppgav nytteverdien av økta fordelte de seg som i tabellen under:



Figur 4: Oppgitt nytteverdi i økt 1

Elevene som har oppgitt størst elevaktivitet er også de som har oppgitt mest nytte.

De to elevinformantene sier følgende om den første fasen:

Julie oppgav i loggen at hun var middels aktiv i denne fasen, mens hun i de resterende fasene har oppgitt at hun var svært aktiv. På spørsmål om hvorfor hun var middels aktiv svarte hun at

hun ikke forstod hva læreren snakket om helt i begynnelsen, men at det ble bedre utover i øktene. Hun mener at fordelingen mellom lærer- og elevaktivitet var ganske jevn.

Jonas krysset også av for at han var middels aktiv på loggen etter første fase. Da jeg bad han utdype dette nærmere, sa han: «Læreren snakket litt mye da. Så jeg ble litt ukonsentrert egentlig».

4.3.3 Lærers erfaringer fra første fase

Læreren bekrefter Jonas' utsagn om at hun muligens snakket litt vel mye i den første økta: «Det ble vel alt i alt litt for mye styrt av meg da». Samtidig argumenterer hun for at hun i denne fasen måtte snakke ganske mye for å «bygge opp en grunnmur». Hun roser imidlertid elevene for at de var aktive og engasjerte: «Det ble styrt av meg, men de var aktive med å jobbe med ulike typer argumenter som vi plasserte i logos, patos og etos. Dette er egentlig ganske vanskelige ord for en sjuendeklassing, men det skjønnte de fort. Det var overraskende». Hun sier at elevene deltok aktivt i diskusjonen rundt begrepene logos, etos og patos, og at de ble veldig opptatte av hvilke følelser et argument kunne vekke hos mottakeren. I tillegg sier hun at elevene var aktive med å finne de ulike argumenttypene i teksten om leksefri skole (vedlegg 2): «De virket veldig motiverte, gjorde de. Så det var gøy».

4.4 Erfaringer etter andre fase

4.4.1 Beskrivelse av andre fase

Målet for denne fasen var at elevene skulle bli kjent med strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan brukes for å skape variasjon i språket (kan knyttes til fase to i «Sirkelen for undervisning og læring»). Viktige begreper som ble tatt opp var innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym og setningskobling.

Læreren oppgir at hun startet den første økta i denne fasen med et gruppearbeid for å repetere de ulike argumenttypene de arbeidet med i den første fasen. Elevene ble delt inn i grupper som var sånn oppbygd at alle gruppene hadde noen som kunne dra litt positivt og at alle skulle klare å være med, med litt støtte fra andre. Hun valgte ut noen kjente lokale problemstillinger som de jobbet med, så skulle de finne og skrive ned argumenter for og imot, deretter måtte de skrive hvilken type argumenter de hadde funnet. Til slutt oppsummerte de det med en quiz for å få litt «spenning og variasjon» (sitat fra lærer).

Etter litt repetisjon fra fase én, ble teksten som elevene skulle dekonstruere i fase to delt ut. Begrepene som ble nevnt over ble diskutert, og elever og lærer dekonstruerte denne teksten fra Skrivesenteret i fellesskap:

Modelltekst

Skal vi ha en leksefri skole?

I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.

Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.

Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.

Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette. Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.

Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.

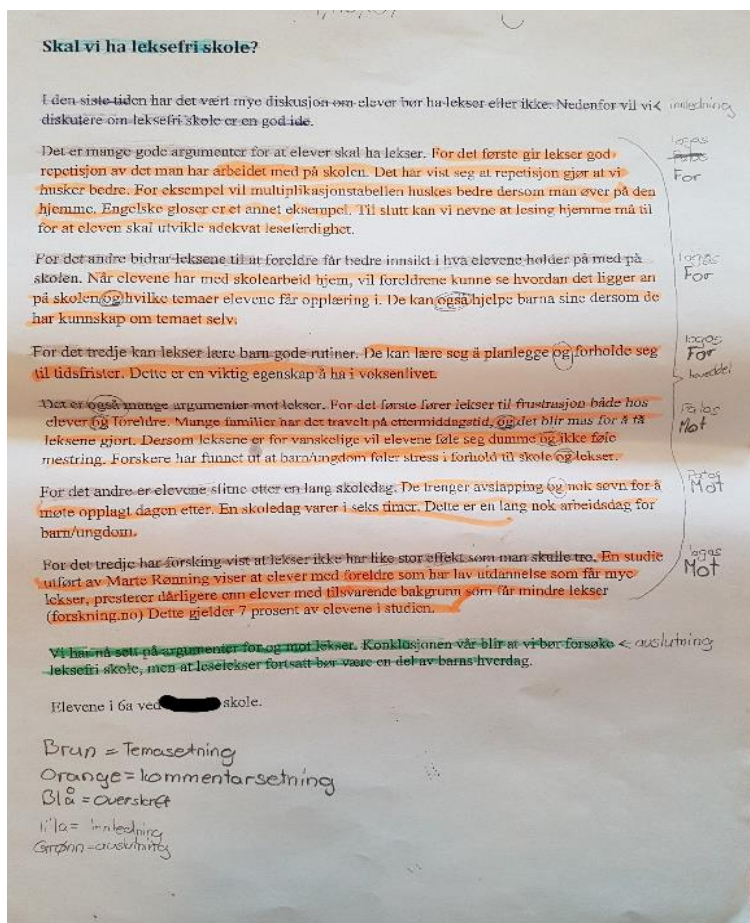
Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.

Bilde 2: Modelltekst fra Skrivesenteret

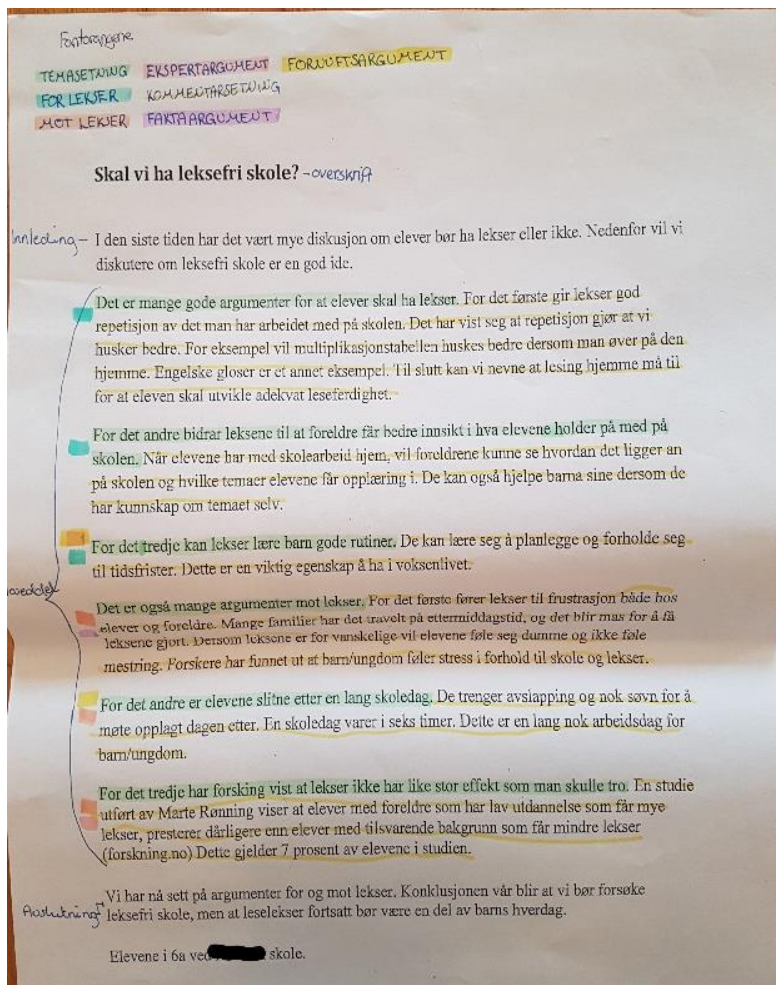
Deretter fikk de utdelt en skriveramme for argumenterende tekst som finnes i heftet fra Skrivsesenteret (2014). Her øvde de på å bygge opp avsnitt med temasetninger og kommentarsetninger. Dette sto egentlig ikke i undervisningopplegget for denne fasen, men læreren tok det med som en repetisjon av det de hadde jobbet med så langt.

Til slutt i denne fasen ble elevene satt til å arbeide i grupper med en argumenterende tekst elevene i en sjetteklasse har skrevet. Denne ble i sin tid presentert både for elevrådet, FAU og skolemiljøutvalget ved den aktuelle skolen, siden leksedebatten hadde vært på dagsorden i denne kommunen de siste årene. Da læreren ønsket seg flere modelltekster, valgte jeg denne som et passende eksempel. Den var skrevet av elever (sjetteklassinger) og den hadde nådd fram til et publikum.

Sjuendeklassingene fikk i oppdrag å dekonstruere denne teksten for å finne innledning, midtdel og avslutning, temasetninger, kommentarsetninger, setningskoblinger og ulike typer argumenter. Hvordan gruppene som fokuselevne var deltagere på har arbeidet med den aktuelle teksten vises under:



Bilde 2: Gruppearbeid Jonas' gruppe

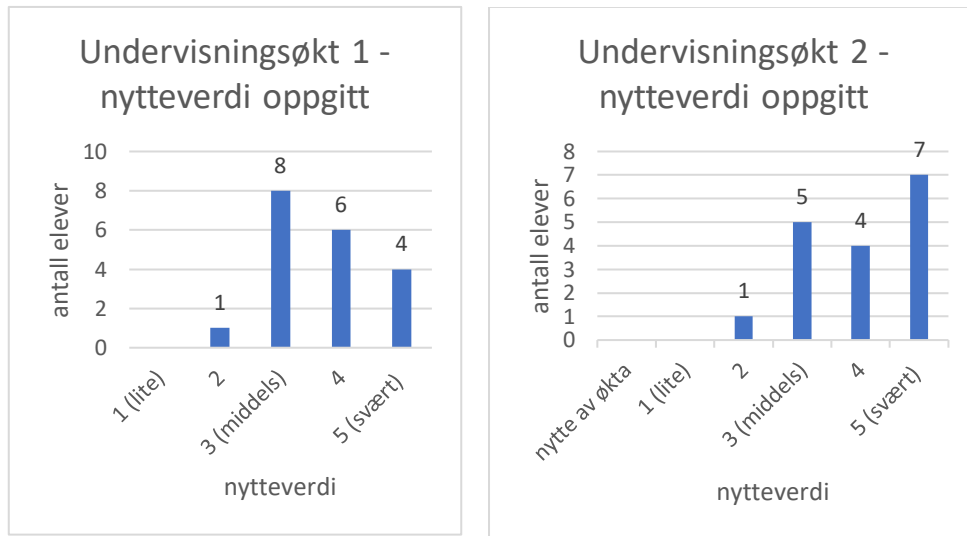


Bilde 3: Gruppearbeid Julies gruppe

Her ser vi at begge gruppene har funnet innledning, hoveddel og avslutning samt temasetninger og kommentarsetninger. Videre har begge gruppene funnet hvilke argumenter som er for/mot lekser, men når det gjelder å finne ulike typer argumenter, har den ene gruppa delt dem inn i de retoriske virkemidlene etos, logos og patos mens den andre har navngitt dem med utgangspunkt i tabellen de fikk med ulike argumenttyper i fase én. Ingen av disse gruppene rakk å finne setningskoblinger, men en av de andre gruppene som jobbet litt mer effektivt, fant tjue.

4.4.2 Elevenes erfaringer fra andre fase

I loggene elevene skrev etter andre fase er både oppgitt elevaktivitet og nytteverdi noe høyere enn etter første fase.



Figur 5: Sammenligning av nytteverdi i fase 1 og 2

Fokuselevenes utsagn støtter også dette inntrykket. De sier at de synes økta var nyttig, men ingen av dem husker noe særlig av detaljer. Jonas sier at han var aktiv i gruppearbeidet, men at han egentlig ikke husker det så godt. Når Julie blir spurt om hun kan fortelle litt fra hvordan de gjennomførte gruppearbeidet sier hun: «Først, så på en måte, i gruppa så delte vi oss på en måte litt sånn mer som at noen skulle finne argumentene, imens andre skulle finne ut hvilke avsnitt som var mot og for, og sånne setningskoblinger og sånne ting». På spørsmål om hun synes teksten som sjetteklassingene hadde skrevet var en god modelltekst svarer hun at det har hun egentlig ikke tenkt så mye på.

4.4.3 Læreren erfaringer fra andre fase

Læreren opplevde at elevene var aktive i denne fasen, men under gruppearbeidet kunne hun ønsket at de hadde fokus på å finne ulike typer argumenter framfor å dele dem inn i logos, etos eller patos: «Så de var engasjerte da, men jeg skulle ønske at de var mer opptatt av hva de ulike argumenttypene het. De var mer interessert i å dele inn i patos og logos». Når læreren skal oppgi noe hun er spesielt fornøyd med etter fase to, så er det at alle greide å skrive avsnitt: «Jeg er fornøyd med at alle greide å skrive avsnitt. Også de aller, aller svakeste greide å skrive avsnitt. Det synes jeg var veldig bra». Oppgaven med å skrive avsnitt stod ikke i undervisningsopplegget, men læreren valgte å ta det med for å repetere, og prøve ut kunnskapen elevene hadde arbeidet med i praksis.

4.5 Erfaringer etter tredje fase

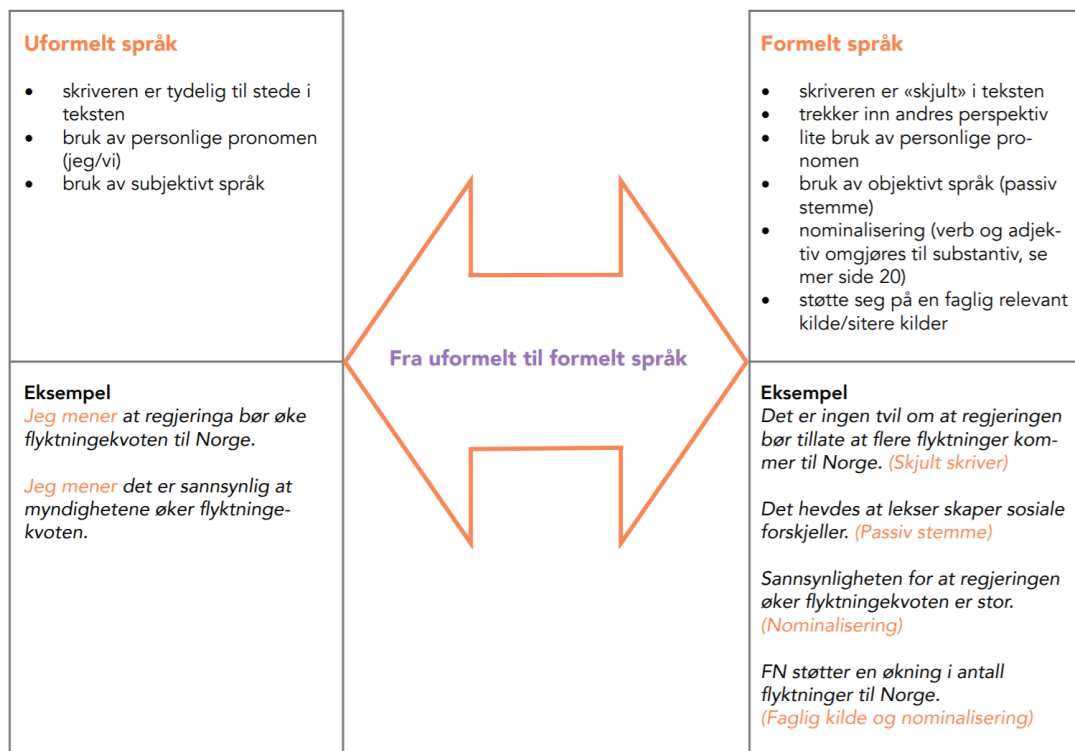
4.5.1 Beskrivelse av tredje fase

I denne fasen fortsatte man med å bevisstgjøre elevene på språklige kjennetegn ved en argumenterende tekst (fase to i sirkelen for undervisning og læring). Mål for denne fasen var at elevene skulle bli bevisste på at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre. De skulle også begynne å reflektere over viktigheten av å tilpasse språket til mottakeren. I denne fasen jobbet man altså med å bevisstgjøre elevene om at i en argumenterende tekst må man ikke bruke det muntlige hverdagspråket eller et uformelt språk. Teksten vil virke mer troverdig dersom man bruker et mer formelt språk.

Viktige begreper i denne fasen var: uformelt språk, formelt språk, mottaker, synsvinkel, nominalisering

Elevene fikk utdelt følgende figur:

Fra hverdagspråk til fagspråk



Figur 6: Fra hverdagspråk til fagspråk (Skrivesenteret 2014)

Denne ble diskutert og for å øve på å benytte et mer formelt språk i praksis, fikk elevene skrive argumenter selv om et lokalt tema som de var engasjerte i. Læreren beskrev denne fasen slik:

«Ja, Eh. Da brukte vi litt tid på å skrive sammen. De fikk et tema, et lokalt tema, som de er engasjerte i, og så skrev jeg ned nøyaktig det som elevene foreslo, ordrett argumentene deres. Og når vi hadde gjort det, så gikk vi gjennom alle argumentene med nye briller for å på en måte lete opp og så endre hverdagspråk til et fagspråk da. Vi kalte det for voksenspråk vi da istedenfor fagspråk».

4.5.2 Elevenes erfaringer etter tredje fase

Julie har oppgitt at hun var lite aktiv i øktene denne fasen. Hun husker egentlig ingen ting fra øktene, sier hun.

Jonas oppgir i loggen at det er svært sannsynlig at han kommer til å benytte det han har lært i denne fasen når han selv skal skrive tekster senere, men han kan ikke huske at de har snakket noe om at de må tilpasse teksten til en mottaker. Et lite utdrag fra intervjuet viser litt av tankene hans rundt dette:

I: Når du skriver på skolen sånn generelt. Hvem skriver du til da tenker du?

Jonas: Til (sier lærerens navn).

I: Til læreren ja # La oss si at du fikk i oppdrag å skrive til ordføreren eller til avisa eller # til statministeren. Tror du det hadde blitt en bedre tekst da – hvis du på en måte hadde visst at noen av dem skulle få den?

Jonas: Ja. Jeg tror jeg hadde tatt meg litt bedre tid og sett gjennom og sånn. For til læreren så kan du jo gjøre det bedre og bedre. Men det kan man jo ikke hvis man har bare en sjanse.

4.5.3 Lærerens erfaringer etter tredje fase

Etter at klassen hadde gjennomgått begrepene hverdagspråk (uformelt) og formelt språk og diskutert rundt figuren som er vist over, gjorde læreren et kreativt grep som ikke stod i undervisningsopplegget. Deres argumenter ble, som nevnt over, skrevet ordrett ned på Smartboarden, og så ble de endret slik at de fikk et mer formelt preg. Læreren mener at elevene hadde godt utbytte av dette: «Når vi først fikk rettet på et par sårne, eh, muntlige fremstillingsmåter, så begynte de å få taket på det da, og da skjønte de litt mer tror jeg. Av hvordan språket bør være i en fagtekst». Læreren sier videre at når man skriver ned enkeltelevers utsagn ordrett for så å begynne å rette på dem, er det viktig at man som lærer er litt kløktig, så ikke enkeltelever mister troen på seg selv og føler seg stigmatisert.

Hun sier: «(det er) litt krevende også, for du vil ikke på en måte ehe, de som har foreslått disse setningene der da, vi skal jo gjerne motivere dem videre på en måte og ikke gi dem inntrykk av at dette var ikke bra nok. Så det måtte gjøres litt med kløkt da, slik at de følte at eh, det ikke var noe kritikk, men at det var en prosess som de deltok i. Da gikk det fint».

Når jeg spør henne om hvor aktive elevene var kontra læreren i denne fasen, sier hun at de fleste elevene var enda mer aktive enn i de foregående fasene, men at noen meldte seg litt ut: «Her synes jeg de kom med veldig mange gode innspill og refleksjoner faktisk. Og at det var et ekstra engasjement. Jeg tror de syntes det var gøy (...) men det er jo alltid noen som melder seg litt ut da, det er det jo i alle klasser, men det gjelder å motivere de til å delta litt mer da».

Når vi kommer inn på at sjangerskolens egentlige mål er å utjevne sosiale forskjeller gjennom språkopplæring, og at innføring i «akademisk» språkbruk eller formelt språk blir sett på som essensielt i dette arbeidet, sier læreren at hun mener denne måten å arbeide på er viktig, og at hun tenker på det ellers også. For eksempel når hun setter sammen grupper til gruppearbeid, tenker hun på at elevsammensetningen skal være på en slik måte at elever som sliter litt språklig, kan trekke veksler på medelever med et bedre utviklet begrepsapparat/ordforråd.

4.6 Erfaringer etter fjerde fase

4.6.1 Beskrivelse av fjerde fase

Målet for denne fasen var at klassen skulle konstruere en argumenterende tekst i fellesskap (tilsvarer tredje fase i sirkelen for undervisning og læring).

Her fant læreren et felles tema som interesserte elevene. Valget falt på «Fordeler og ulemper med skoleuniform». Deretter satte de seg i grupper og fant argumenter. Disse ble skrevet opp på Smartboarden og satt opp mot hverandre ved at elevene fikk stemme over hvilke argumenter de syntes veide mest ved håndsopprekking. De argumentene som fikk flest stemmer, ble benyttet i teksten som elevene konstruerte i fellesskap. Lærer noterte på Smartboarden, samtidig noterte elevene i bøkene sine.

I forkant laget de kriterier som inneholdt krav i forhold til struktur, variert språk, at det måtte brukes ulike typer argumenter (jfr. det som er tatt opp i de tidligere undervisningsøktene), og at de viktigste rettskrivningsreglene er fulgt etc. Det ble utformet som et avkrysningskjema som kunne fungere som ei sjekkliste for elevenes egne tekster senere (vedlegg 10).

4.6.2 Elevenes erfaringer etter fjerde fase

Julie oppgir at hun var svært aktiv i denne fasen. Hun sier også at det er stor sannsynlighet for at hun kommer til å bruke det de lærte i denne fasen senere. Når jeg spør henne om engasjementet i klassen generelt i denne fasen, sier hun:

I: Ja. Hvis du prøver å huske tilbake. Vil du si at alle elevene var ganske ivrige da eller?

Julie: (avbryter) Nei. Det var noen som # eller det var noen få som var veldig aktive og så var det veldig mange som bare skrev av og ikke sa noe.

I: Ja. # Hvor nyttig vil du si at det å gjøre dette er for elevene i en klasse da?

Julie: Jeg tror ikke alle helt får med seg alt hvis man bare skriver av og ikke er med selv.

I: Kunne du tenke deg en annen måte og gjort akkurat denne økta på hvis vi skulle gjort det samme opplegget en annen gang da?

Julie: Mmm # kanskje sånn at alle skulle fått sjansen til og prøvd å svare, eller til å gi et forslag da?

I: Men samlet dere argument først på en måte?

Julie: Eh. Ja vi samlet på et ark for og imot skoleuniform # alle gruppene fikk ta to argument, vi stemte, en for og en mot, og så skulle vi se hvem som fikk mest stemmer da, og så brukte vi dem.

I: Men uansett om alle var med på stemmingen. Tenker du om den teksten dere skrev sammen i klassen at det var ikke alle som bidro like mye da kanskje?

Julie: Mhm (nikker).

Jonas oppgir i loggen at han var svært aktiv i den fjerde fasen, og at det er stor sjanse for at han kommer til å bruke det han lærte her tidligere. Under intervjuet glemte jeg dessverre å stille spørsmål om hans erfaringer etter fjerde økt.

4.6.3 Lærerens erfaringer etter fjerde fase

Læreren oppgir at hun synes alle elevene var aktive i denne fasen. Når jeg spør henne om det var noe hun var spesielt fornøyd med, sier hun: «Det må vel kanskje være engasjementet som kom der da. Også det at det ble lagt opp slik at alle måtte bidra med sine meninger og sin stemme, så får de jo mer eierskap til den teksten som vi skriver sammen da, og det øker vel gjerne engasjementet og aktiviteten i neste omgang».

Når jeg spør henne om det er noe hun kunne tenkt seg og gjort annerledes, svarer hun at strukturen på den teksten de skrev sammen ikke ble helt god. Dette så hun ikke før etterpå. Teksten de skrev er vedlagt (vedlegg 9).

4.7 Erfaringer etter femte fase

4.7.1 Beskrivelse av femte fase

Her skulle elevene skrive sine egne tekster med temaet «argumenter for eller imot karakterer på ungdomsskolen» (fjerde fase i sirkelen for undervisning og læring). De diskuterte argumenter for/mot først, og gikk deretter på datarommet for å skrive sine egne tekster. De fikk beskjed om å benytte modelltekstene og kriteriene. I forbindelse med at de skulle finne argumenter til tekstene sine, hadde læreren på forhånd en undervisningsøkt hvor hun oppsummerte hva de hadde lært så langt, i tillegg hadde de en økt med pc-er hvor de snakket litt om kildekritikk. De fant ulike argumenter for og imot lekser (bygde opp kunnskap om temaet, jfr. «Sirkelen for undervisning og læring» fase én), og så på hvem som hadde publisert argumentene.

Måten selve skriveprosessen ble gjort på, avviker fra undervisningsopplegget slik det var skissert. Egentlig skulle elevene levert et førsteutkast som ble kommentert av læreren, men siden kontaktlæreren ble satt til administrative oppgaver ved skolen akkurat i denne perioden, ble selve skriveøkta gjennomført med vikar, og kommentarer på førsteutkast ble aldri gitt.

4.7.2 Elevenes erfaringer etter femte fase

De to fokuselevne oppgir i egenvurderingsskjemaene at de i «høy» eller «noen grad» har benyttet kriteriene klassen hadde laget før de skrev sine egne tekster. (Merk at på det første kriteriet er det en skrivefeil, innhold skal være innledning. Dette ble elevene gjort oppmerksomme på). Egenvurderingsskjemaer for alle elevene finnes i vedlegg 10.

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tematema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 102	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	×		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		×	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	×		
Middelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	×		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	×		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot-argumentene må ikke stå i samme avsnitt).	×		
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		×	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	×		
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen		×	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		×	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		×	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)	×		
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	×		
Jeg har brukt de tegnskrivningsreglene jeg kan		×	
Jeg har brukt modellteksten som støtte	×		
Jeg har brukt skriveramma som støtte		×	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	×		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tematema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 105	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	×		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		×	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	×		
Middelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	×		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	×		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot-argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		×	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde	×		
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	×		
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen	×		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		×	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		×	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		×	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		×	
Jeg har brukt de tegnskrivningsreglene jeg kan		×	
Jeg har brukt modellteksten som støtte		×	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		×	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	×		

Bilde 4: Egenvurdering av tekst. Julie til venstre, Jonas til høyre

Da elevene ble spurt om de hadde brukt modelltekstene de hadde fått utlevert i prosjektet da de selv skrev, svarte Jonas at han hadde kikket litt på den teksten klassen hadde skrevet felles da han jobbet med sin egen tekst. Han hadde også brukt kriteriearket. Hva eleven sier om sin egen tekst, kommer jeg nærmere tilbake til i analysedelen.

Julie sier at hun ikke hadde en modelltekst ved siden av seg mens hun skrev, men at hun brukte kriteriearket: «Jeg tenkte på at jeg ville ha innledning, hoveddel og konklusjon og litt voksent språk», i tillegg oppgir hun at hun tenkte på å bruke tekstbindere. Jeg kommer tilbake til hva hun sier om sin egen tekst i analysedelen.

4.7.3 Lærerens erfaringer etter femte fase

På spørsmål om elevene hadde utbytte av å se etter kilder på nettet og være kildekritiske svarer læreren:

«Det var krevende for mange akkurat den biten der, var det, men jeg opplevde at de faglig sterke kanskje mestret det litt bedre, men så er dette en klasse som ikke hadde så mye tilgang på datamaskiner, så fokuset hos enkelte ble litt labert da vi kom inn på datarommet for det var så spennende. Jeg tror det også påvirket litt da».

At hun ikke fikk deltatt på selve skriveøkta, og dermed avslutninga av prosjektet, syntes hun selvsagt var uheldig, og hun er usikker på i hvor stor grad dette påvirket resultatet. Hun sier imidlertid:

«Den vikaren var godt informert om hva vi hadde gjort og hadde fått klare instruksjoner om hva som var kriteriene, men du har jo aldri en garanti, eller muligheten til å følge opp like tett når du har vikar. Eh, jeg har inntrykk av at oppgaven var grei. Jeg fikk jo tilbakemelding fra vikaren på at de visste jo hva de skulle gjøre, og at de satte i gang, og at de fikk gjort jobben».

4.8 Analyse av elevtekster

Som forklart i metodekapittelet, vil jeg under analysere de fem elevtekstene jeg har fått tilgang til for å lete etter spor fra modelltekstene og undervisningsopplegget. Tekstene vil analyseres ved hjelp av momenter fra Hallidays funksjonelle grammatikk. Dette er, som nevnt tidligere, en grammatikk som gir oss muligheten til å beskrive en setning eller en tekst på en meget kompleks måte, ved å fokusere på språkets tre metafunksjoner (se del 2.4.8).

Kategoriene som er benyttet i analysen er presentert i del 3.5.1

4.8.1 Modelltekstene som er benyttet i undervisningsopplegget

Modellteksten det er jobbet mest med i undervisningen er «Skal vi ha en leksefri skole?» som står i ressursheftet til Skrivesenteret (2014) (Den er presentert i kapittel 4.4.1). Teksten blir analysert under.

4.8.1.1 Overordnet tekststruktur i «Skal vi ha leksefri skole?» (Skrivesenteret)

Denne teksten har en innledning som aktualiserer debatten ved kort å oppsummere hva diskusjonen om leksefri skole går ut på. Innledningen avsluttes med «Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene» (Skrivesenteret, 2014, s. 11) Deretter kommer en hoveddel med fire avsnitt som vekselvis argumenterer for og mot lekser (avsnitt en: for, avsnitt to: mot, avsnitt tre: for, avsnitt fire: mot). Disse avsnittene er bygd opp med temasetninger og kommentarsetninger som utdyper disse. Til slutt kommer en konklusjon

som oppsummerer argumentene som har kommet fram tidligere i teksten. Konklusjonen er ikke et entydig «ja» eller «nei» til lekser, men at lekser i små mengder kan være bra.

4.8.1.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

Det finnes flere argumenttyper i denne teksten:

Ekspertargument: «Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff» (Skrivesenteret, 2014, s. 11).

Fornuftsargument: «Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid» (Skrivesenteret, 2014, s. 11).

Faktaargument: «Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene» (Skrivesenteret, 2014, s. 11)

Bruken av argumenter er essensielt i en argumenterende tekst. At det er brukt ekspertargumenter, gjør teksten mer troverdig, og fornuftsargumenter virker fordi de appellerer til adressatens sunne fornuft.

4.8.1.3 Den tekstuelle metafunksjonen

Teksten har noe bruk av setningskoblinger (relasjonskoblinger) som: når, eller, også, derimot, men, i tillegg (Skrivesenteret, 2014, s. 11). Disse bidrar til å binde setninger i teksten sammen. De kan realisere ulike typer mening for eksempel et motsetningsforhold mellom to setninger (men, derimot) eller at den ene setningen er et tillegg (i tillegg). I teksten «Skal vi ha en leksefri skole?» finner vi eksempel på et motsetningsforhold mellom disse to setningene: «Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting». Her ser vi at den adversative koblingen «men» er brukt for å skape motsetning.

4.8.1.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Teksten er skrevet med skjult skriver: Vi finner formuleringer som «motstanderne av lekser argumenterer ofte med», «forkjempere for lekser mener at», «denne teksten forsøker å analysere» (Skrivesenteret, 2014, s. 11). Ved å benytte skjult skriver blir teksten mindre subjektiv, og den som skriver viser at han kan løfte fram andres perspektiver og holdninger.

Teksten har nokså utbredt bruk av diskursadjunkter (men, også, derimot, i tillegg). Disse bidrar som vi har sett til å skape sammenheng i selve teksten, men de bidrar også til å lette kommunikasjonen ved at den som skriver, viser at han kan benytte ressurser som systematiserer teksten for leseren.

4.8.1.5 Overordnet tekststruktur i «Skal vi ha leksefri skole?» (sjetteklasse)

Elevene fikk også utdelt en tekst skrevet av en sjetteklasse med tittelen «Skal vi ha leksefri skole?» (vedlegg 3). Denne teksten er strukturert på samme måte som teksten fra Skrivsesenteret med innledning, hoveddel og avslutning. Hoveddelen skiller seg fra Skrivsesenterets tekst ved at alle argumentene for lekser er presentert først, og alle argumentene mot lekser er presentert til slutt.

4.8.1.6 Den ideasjonelle metafunksjonen

Argumenttypene er de samme som i teksten fra Skrivsesenteret:

Ekspertargument: «En studie utført av Marte Rønning viser at...»

Fornuftsargument: «En skoledag varer i seks timer. Dette er en lang nok arbeidsdag for barn/ungdom»

Faktaargument: «For det første gir lekser god repetisjon av det man har arbeidet med på skolen»

Når man viser til en forsker eller studie slik det er gjort her, får teksten som nevnt tidligere større troverdighet. Fornuftsargumentet sjetteklassingene benytter kan man som adressat selvsagt velge å avvise, men med argumentet om at seks timers arbeidsdag er lenge nok for barn, forsøker sjetteklassingene å appellere til adressatenes sunne fornuft.

4.8.1.7 Den tekstuelle metafunksjonen

Setningskoblinger som finnes i teksten er «da», «når», «dersom», «til slutt», «for eksempel».

Et eksempel er: «Det har vist seg at repetisjon gjør at vi husker bedre. For eksempel vil multiplikasjonstabellen huskes bedre dersom man øver på den hjemme». Her er faktaargumentet i den første setningen bundet sammen med en additiv setningskobling til eksemplet som gis med multiplikasjonstabellen. Adressatene for denne teksten, vil nok lettere godta faktaargumentet som presenteres først når det er koblet til et eksempel som spiller på sunn fornuft.

Et siste språklig trekk som bør nevnes fordi det er svært framtrødende ved denne teksten, er at argumentene er strukturert med innledningsordene «for det første», «for det andre» og «for det tredje». Dette er temporale tekstbindere (setningskoblinger) som bidrar til å strukturere teksten innad. Teksten har også kildehenvisning nederst.

4.8.1.8 Den mellompersonlige metafunksjonen

Denne teksten er ikke skrevet med skjult skriver. Den var skrevet til FAU ved den aktuelle skolen, og elevene skrev teksten for å få fram sin mening om lekser. Formuleringer som «nedenfor vil vi diskutere» og «til slutt kan vi nevne» er brukt. Teksten er også underskrevet med klassens «navn» og hvilken skole de går på. Til tross for at teksten ikke har skjult skriver og benytter «vi», kan det hevdes at den er objektiv i den forstand at elevene har belyst temaet fra flere sider, med flere ulike argumenttyper, før de presenterte sin konklusjon.

Forfatterne av teksten har benyttet seg av diskursadjunktene «for det første», «for det andre», «for det tredje» for å strukturere teksten for leseren. Dette strukturerer som vi har sett teksten innad i tillegg. Bruken av denne ressursen gjør teksten lettere å lese fordi den har en enkel struktur som er lett å følge.

Som en del av undervisningsopplegget skrev elevene også en egen tekst i fellesskap. En av fokuselevne oppgav at han hadde hatt denne ved siden av seg som modell, da han skrev sin egen tekst. Dersom denne teksten har trekk som skiller seg fra de to andre tekstene, og disse trekkene er imitert av noen av elevene i deres tekster, vil man kunne hevde at trekk ved elevenes tekster er påvirket direkte av undervisningen. Hva som ellers skyldes undervisning og hva som skyldes selve modelltekstene vil som sagt over, være vanskelig å avgjøre.

4.8.1.9 Overordnet tekststruktur i «Skoleuniform i Norge»

Elevenes fellestekst har tittelen «Skoleuniform i Norge» (vedlegg 9). Teksten er strukturert med en innledning hvor det fortelles hva teksten skal ta opp. I hoveddelen presenteres to avsnitt for og to avsnitt mot skoleuniform (avsnitt en: for, avsnitt to: mot, avsnitt tre: for, avsnitt fire: mot). Hvert avsnitt i hoveddelen er bygd opp av temasetninger og kommentarsetninger som underbygger disse.

4.8.1.10 Den ideasjonelle metafunksjonen

Argumenttypene som benyttes i teksten er fornuftsargumenter: «Hvis alle går likt kledd, vil ingen skille seg ut», «Dersom noen sliter litt med eget selvbilde, kan det være greit å stille i like klær på skolen» og faktaargumenter: «En utfordring med skoleuniform er at den ikke alltid passer til været». Denne teksten har ingen ekspertargumenter (i alle fall ikke noen som er eksplisitt markert med «forskning/studier viser at»). Dette fører til at den kanskje virker litt mindre overbevisende, men fornuftsargumentene og faktaargumentene appellerer til leserens sunne fornuft eller viser til allment kjente fakta og kan derfor bidra til å overbevise leseren.

4.8.1.11 Den tekstuelle metafunksjonen

Teksten har en del tekstbindinger for eksempel «og», «på en annen side», «hvis», «dersom». Et eksempel er den adversative koblingen mellom avsnitt to og tre i hoveddelen. Her blir flertallsargumentet «Flere mener at de mister litt av personligheten sin når de må bruke skoleuniform» kontrastert med «På en annen side kan det bli mindre kommentarer på hva andre elever har på seg i skoletiden». Dette viser at elevene kan løfte blikket og se saken fra flere sider.

4.8.1.12 Den mellompersonlige metafunksjonen

Teksten har også skjult skriver. Det er ingen personlige pronomener som «jeg synes», «jeg tenker» eller «vi mener». Teksten har en del diskursadjunkter som strukturerer den for leseren, for eksempel benyttes «på en annen side», «hvis» og «dersom».

4.8.2 Teksten til Jonas

Karakterer

Det har vært snakk om karakterer skal ikke være på ungdomskoler. Nedenfor skal vi diskutere om dette temaet.

Karakterer starter veldig mye stress for elevene. Stress ødelegger hjernen, det gjør at hjernen tenker på noe annet enn det man skal tenke på. Det gjør at det blir mer sannsynlig at du kommer til å jukse på prøven, som du ikke vil gjøre.

Hvis du ikke har gode nok karakterer kan du ikke komme inn på det faget du vil ta på videregående. Karakterer kan være viktig for fremtiden når man skal få seg jobb som for eks. en advokat.

Flere elever blir motivert av karakterer. Karakterer gjør at elever øver mer til prøven, fordi det er kanskje viktig for det han/hun vil bli som voksen. Hvis det ikke er karakterer tenker elever sikkert at det ikke er så viktig å gjøre det bra på prøven.

Du kan se hvor bra du har gjort de på prøven. Når man har karakterer kan man se om man har gjort det lite bra og bra. Og når man ser hvor bra man har gjort det på prøven blir man litt glad hvis man har gjort det bra og fikk en bra karakter.

Konklusjonen er at karakterer er bra for å få jobb, men det er ikke så viktig med karakterer. Det burde vertfall være karakterer på noen ungdomskoler og noen ikke.

Bilde 5: Teksten til Jonas

4.8.2.1 Overordnet tekststruktur

Teksten til Jonas har, i likhet med modelltekstene, en klar oppbygging med innledning som beskriver temaet, hoveddel med fire avsnitt og en avslutning som han innleder med ordene «konklusjonen er at».

Alle de fire avsnittene i hoveddelen bortsett fra det andre, er oppbygd med temasetninger og kommentarsetninger. I det andre avsnittet starter han etter min mening, med en kommentarsetning «Hvis du ikke har gode nok karakterer kan du ikke komme inn på det faget du vil på videregående», mens den setningen som egentlig er temaet i avsnittet «Karakterene

kan være viktige for fremtiden», er plassert til slutt. Dette gjør at avsnittet kan virke noe ustrukturert for adressaten.

4.8.2.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

De fleste argumentene i teksten er, i likhet med den teksten elevene selv skrev sammen, fornuftsargumenter: «Karakterer er viktige for videre studier», «karakterer gjør elever motiverte», «karakterer viser elevene hvor de står» og «karakterer fører til stress». I avsnittet som omhandler karakterer og stress, spurte jeg om han hadde brukt kilder, men bare glemt å oppgi dem. Dette svarte han bekreftende på.

I de ulike avsnittene vises det ikke eksplisitt om argumentene i avsnittet taler for eller mot karakterer. I modellteksten fra Skrivsesenteret ble fragmenter som «forkjempere mener at», «motstandere mener at», «et argument mot» etc. benyttet. Dette har ikke Jonas gjort, og leseren må derfor selv tolke om avsnittet taler for eller mot karakterer. Konklusjonen hans er vel et «både og» til karakterer. Dette kan være inspirert av de tre modelltekstene. De konkluderer på samme måte ved å liste opp henholdsvis fordeler og ulemper ved karakterer, lekser og skoleuniform. Uten å ta noe klart standpunkt for eller imot.

4.8.2.3 Den tekstuelle metafunksjonen

Jonas benytter noen få setningskoblinger. Mest brukt er den kausale forbinderen «det gjør at». Denne benytter han tre ganger. Et eksempel er «Stress ødelegger hjernen, det gjør at hjernen tenker på andre ting enn det man skal tenke på». Bruken av kausale forbindere medvirker til at Jonas framstår som en elev som kan se sammenhenger og reflektere over argumentene sine. Han benytter også den kausale forbinderen «fordi». Bruken av fordi bidrar til å vise at han kan grunngi argumentene sine.

4.8.2.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Jonas har benyttet skjult skriver i teksten. Det er ingen eksempler på bruk av personlige pronomen første person. Han benytter isteden «man» eller «du». På den måten oppnår han å framstå som mer nøytral og som en elev som kan se en sak fra flere sider.

Han strukturerer også delvis teksten for leseren ved å benytte diskursadjunkter som «det gjør at» og «fordi», men det at bruken ikke er veldig utbredt, gjør at teksten framstår som litt tung å lese. Han letter ikke kommunikasjonen for leseren slik han ville gjort med mer utstrakt bruk av diskursadjunkter.

Oppsummert kan vi si at Jonas sin tekst har en struktur som ligner modelltekstenes.

Argumentasjonen er i hovedsak basert på fornuftsargumenter. Dette trekker finner vi også i

teksten «Skoleuniform i Norge» som elevene skrev sammen som en del av undervisningsopplegget. Han benytter noen kausale forbindere/diskursadjunkter, men variasjonen her er liten.

Jonas selv er ikke særlig fornøyd med teksten sin. Når han blir spurt om han er fornøyd med det han har skrevet svarer han: «Egentlig ikke # Jeg føler alltid at jeg gjør – hvis jeg gjør noe som egentlig er bra, så føler jeg at jeg har gjort det dårlig». Han er heller ikke sikker når han blir bedt om å finne et sted i teksten hvor han mener han er blitt inspirert av undervisningsopplegget. Han velger til slutt avsnittet som starter med «Flere elever blir motivert av karakterer», men han greier ikke å komme på hvilken type argument dette er: «Mhm # Jeg har glemt litt sånn kilder og hvilke argumenter jeg brukte». Han er usikker på om han har brukt kilder. Først svarer han at han ikke har brukt det, men senere sier han at han har brukt kilder, bare glemt å oppgi dem.

Avslutningsvis blir han spurt om det er noe ved opplegget han ville gjort annerledes for at han skulle husket det bedre til senere. Da sier han at han ville brukt mer tid.

4.8.3 Teksten til Julie

Bør man ha karakterer?

Både elever og lærere har sine egne meninger om karakterer. Mange er imot å ha karakterer, og mange er for å ha karakterer. Det er mye positivt samtidig som negativt med karakterer, som kan for eksempel bli med å forandre innsatsen i timer og med lekser. Noe er også litt mer komplisert for noen enn det er for mange.

Forskning viser at elever som bare vil ha best mulig karakter vil ikke få like god kunnskap som de elevene som vil lære. De fleste som bare fokuserer på sine karakterer vil ofte øve så mye de kan, for å få den beste karakteren. Veldig mange blir oppe veldig sent, og kanskje bare får en time søvn. Og det vill bare skape mer problemer, de blir ikke like konsentrerte og de vill huske mye mindre. Det er også skadelig for helsa deres. Men så snart prøven er over og de har fått tilbake prøven vil de raskt glemme hva de har lært. Det kan også føre til mye frustrasjon og kanskje juksing på prøver.

Dårlige karakterer kan føre til at elever blir umotivert. Om man øver og øver til en prøve men får en av de såkalte dårligste karakterene vil man miste motivasjonen til å øve og å i det heletatt fokusere i timer og på selve prøvene. Man kan få veldig dårlig selvbilde av at man ikke får det til, og man kan begynne å føle seg dum. Man kan miste troen i seg selv, bli desperat og det kan føre til mye stress og press på seg selv.

På en annen side kan karakterer føre til bedre oversikt. Karakterer kan hjelpe både elever og lærere med å holde oversikt over hvor mye bedre man har blitt i løpet av skoleåret eller skoleårene. Å sette mål for hvor mye man vil bli bedre i, vil bli mye enklere. Tilbakemeldinger fra lærerne vil også hjelpe med hva man må bli bedre i til neste prøve eller framtidige oppgaver. Man kan også få bedre innsyn på hva eleven trenger å jobbe mer med og hva eleven jobber godt i.

Om man får gode karakterer kan man bli mye mer motivert. Når man gjør det veldig bra på prøver vil man føle seg stolt og dermed bli mer motivert, som kan føre til bedre jobbing i timer og elever vil kanskje delta mer i timene. Fagene man tar prøvene i tar man også mer seriøst om man gjør det bedre på prøvene. Man kan også tørre å utfordre seg selv og gjøre litt vanskeligere oppgaver dersom man blir mer motivert.

Konklusjonen er da at karakterer vill være litt enklere for andre mens kanskje litt vanskeligere og frustrerende for noen andre. Å ha prøver man får karakterer på bør man kanskje få annenhver uke eller bare en gang i måneden, siden det vil lindre stress, og vedsiden av det kan man ha vanlige prøver uten karakterer litt oftere enn de med. Om man gjør det sånn kan det bli mer balansert.

Skrevet av 102.

Kilde:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-universitetet-i-bergen/karakterer-gir-umotiverte-barn/758530>

Bilde 6: Teksten til Julie

4.8.3.1 Overordnet tekststruktur

Teksten har tittel som er formet som et spørsmål. Dette kan være inspirert av modellteksten fra Skrivesenteret, eller teksten skrevet av sjette klasse.

Teksten til Julie har, i likhet med modelltekstene, en klar oppbygging med innledning som beskriver temaet, hoveddel med fire avsnitt hvor de to første argumenterer for, og de to siste argumenterer mot karakterer, og en avslutning som hun innleder med ordene: «konklusjonen er da at». Dette er den samme frasen som det siste avsnittet i Skrivesenterets tekst innledes med.

Alle de fire avsnittene i hoveddelen er oppbygd med temasetninger og kommentarsetninger. De tar for seg hvor mye kunnskap som sitter igjen etter at man har pugget til en prøve, motivasjon og at karakterer gir oversikt for lærere og elever.

4.8.3.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

Argumenttypene i teksten er ekspertargumenter, fra kilden hun har oppgitt til slutt, og fornuftsargumenter: Det første avsnittet i hoveddelen innledes av et ekspertargument. Det starter med «Forskning viser at» (direkte spor fra modellteksten). Også avsnittet som innledes med: «Dårlige karakterer kan føre til at elever blir umotivert», er hentet fra kilden hun har oppgitt til slutt fra forskning.no. Et eksempel på fornuftsargument er: «når man gjør det veldig bra på prøver vil man føle seg stolt og blir dermed mer motivert». Bruken av ekspertargumenter gjør som nevnt tidligere at teksten får mer «tyngde» og oppfattes som mer pålitelig av adressaten. Koblingen som gjøres mellom dårlige karakterer og lite motivasjon, spiller på sunn fornuft. Et fornuftsargument trenger ikke nødvendigvis å være sant, men det viser hva skriveren selv mener er riktig eller fornuftig (Skrivesenteret, 2014).

I de to første avsnittene vises det ikke eksplisitt om argumentene i avsnittet taler for eller mot karakterer. Heller ikke Julie har med fragmenter som «forkjempere mener at», «motstandere mener at», «et argument mot» etc., slik det er gjort i modelltekstene. Det tredje avsnittet i hoveddelen innleder hun derimot med den adversative koblingen «På en annen side». Her markerer hun for leseren at nå kommer argumentasjon for motsatt syn enn tidligere. I konklusjonen kommer hun med sin løsning på tittelen på teksten «Bør man ha karakterer?». Hun viser tydelig fram sitt syn som er at man bør ha karakterer, men det bør ikke være for ofte.

4.8.3.3 Den tekstuelle metafunksjonen

Julie bruker en del tekstbindere. For eksempel adversative koblinger som «på en annen side» og kausale koblinger som «det kan føre til», «dermed» og «siden». I undervisningsopplegget ble det påpekt for elevene at dette er ett av elementene som kan være med på å skape sammenheng i teksten for leseren, og å gjøre setningene mer komplekse. Det medvirker også til at Julie framstår som en elev som kan se en sak fra flere sider.

4.8.3.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Julie benytter «skjult skriver» i teksten. Det finnes ikke bruk av det personlige pronomenet «jeg», i stedet bruker hun «man».. Det gir signal om at hun kan presentere for- og motargumenter i en sak, og vurdere disse opp mot hverandre. Dette gjør at teksten framstår som mer objektiv. Bruken av diskursadjunktene «på en annen side», «det kan føre til», «dermed» og «siden» er som nevnt over med på å strukturere teksten for leseren.

Oppsummert benytter Julie samme overordnede tekststruktur som i modelltekstene, hun benytter ekspertargumenter og fornuftsargumenter og en del tekstbindere, for eksempel adversative og kausale koblinger.

Julie selv er godt fornøyd med deler av teksten sin. Når jeg ber henne om å peke på et sted i teksten hun er spesielt fornøyd med, velger hun avsnittet som starter med «På en annen side kan karakterer føre til bedre oversikt». Når hun blir spurt hva hun er spesielt fornøyd med her, svarer hun: «At det er på en måte sånn # mere voksent, mere voksne ord, eller # mere voksent språk enn hva jeg vanligvis bruker da».

Karakterer på ungdomsskole

Karakterer er bra for da kan man utfordre hjernen. Fordi da kan elevene jobbe hardere for karakterene. Karakterer gjør at du kan få en jobb senere i livet. Og at du jobber hardere for karakterer er bra fordi da kan utvikle hjernen til å tenke og lære i matte. Og hvis du prøver og lærer får du til det du må øve på til prøve. Og på karakterer kan du få en sekser hvis du klarer det beste på prøven. Og hvis du gjør det dårligste da får du en ener. Og hvis du øver på prøve trenger du ikke feile. Og karakterer viser hvor god du er eller hvor dårlig du er.

Du kan bli stressa av karakterer fordi du vet at du skal få jobb når du er stor. Og da stresser om når du få jobb og hva du skal gjøre i livet. Det kan også bli stress om når du skal bli ferdig med leksene. Norske ungdommer blir ofte stresset om de skal bli flink på skolen eller ikke. Dårlig forhold til lærere blir ungdommer ofte stresset av. Ungdommer er stresset om lite tid med sosiale aktiviteter.

Selvtillit hos ungdom gir høyere karakterer. Fordi de kan stole på seg selv om sidemannen får bedre karakterer enn dem. Elever med god selvtillit får høyere karakterer. Selvtillit gjør at kan du kan stol på deg selv. God selvtillit gjør at du kanskje får mer rett på en prøve og får bedre karakterer.

Konklusjonen er at jeg er imot karakterer fordi det gir dårlig selvtillit og mange ungdommer kan bli stressa av karakterer fordi det gir en skala på 1-6 i karaktersystemet og da vet man om er god eller ikke i karakterer. Jeg er for karakterer fordi de har rettighet til å lage karakterer for deg og da kan du få en god studiekompetanse senere i livet.

Bilde 7: Teksten til Oliver

4.8.4.1 Overordnet tekststruktur

Teksten til Oliver er bygd opp av fire avsnitt. Den mangler innledning, men starter rett på et avsnitt som argumenterer for karakterer. Det andre avsnittet har argumenter mot karakterer fordi de kan føre til stress, mens det tredje avsnittet kobler selvtillit og karakterer, men det er vanskelig å si om avsnittet argumenterer for eller imot karakterbruk. Teksten har en konklusjon som starter med de samme ordene som Skrivesenterets modelltekst («Konklusjonen er at»). I konklusjonen kommer det fram at Oliver har en «både og»-holdning til bruk av karakterer.

Avsnittene i Olivers tekst er ikke konsekvent strukturert i temasetning og kommentarsetninger. Han holder seg i stor grad til samme tema i ett avsnitt, men alle setningene utdyper, eksemplifiserer eller kommenterer ikke temasetningen i avsnittet. For eksempel setningen «karakterene gjør at du kan få en jobb senere i livet», utdyper eller kommenterer ikke temasetningen «Karakterer er bra for da kan man utfordre hjernen» (avsnittet).

4.8.4.2 *Den ideasjonelle metafunksjonen*

Oliver benytter faktaargumenter «elever med god selvtillit får høyere karakterer» og fornuftsargumenter «og hvis du øver på prøven trenger du ikke feile». Mange av utsagnene i teksten er det imidlertid litt vanskelig å karakterisere. De kan virke noe fragmenterte og det kan være vanskelig å få tak i hva eleven egentlig mener.

4.8.4.3 *Den tekstuelle metafunksjonen*

Oliver benytter en del tekstbindere. Mest utbredt er de kausale koblingene «fordi» (brukt åtte ganger) og «hvis» (brukt fire ganger). Slike koblinger skal benyttes for å skape sammenheng i teksten, men hos Oliver har ikke for eksempel bruken av «fordi» alltid denne effekten. Når han skriver «Jeg er for karakterer fordi de har rettighet til å lage karakterer for deg og da kan du få god studiekompetanse senere i livet», klargjør ikke det som står etter «fordi» på en god måte hvorfor han er for karakterer. Andre steder fungerer imidlertid «fordi» etter hensikten. For eksempel i setningen «Konklusjonen er at jeg er imot karakterer fordi det gir dårlig selvtillit (...).

4.8.4.4 *Den mellompersonlige metafunksjonen*

Teksten har skjult skriver, bortsett fra i konklusjonen, men i undervisningsopplegget er det nevnt at man kan komme med sine egne meninger i konklusjonen. Han benytter diskursadjunktene fordi en rekke ganger, men som nevnt over, virker ikke denne alltid etter sin hensikt.

Oppsummert kan det sies at Olivers tekst ikke har samme overordnede tekststruktur som modelltekstene. Noen elementer har han imidlertid plukket opp, for eksempel innleder han siste avsnitt med «Konklusjonen er at». Han benytter en del tekstbindere, men som vist over så virker de ikke alltid etter sin hensikt.

Oliver er ikke blitt intervjuet, så jeg vet ikke hva han selv mener om teksten sin, men læreren som gjennomførte opplegget refererte til Olivers tekst da hun ble spurt om hun så noen nytte i undervisningsopplegget.

Da svarte hun at denne eleven generelt sliter med å formulere seg sammenhengende skriftlig, men at: «den eleven har jo greid å skrive mye mer sammenhengende og bedre enn hva jeg har sett tidligere, og det er jo et veldig viktig funn, tenker jeg».

4.8.5 Teksten til Trine

Karakterer på ungdomsskolen.

På ungdomsskolen er det mye stress med karakterer, lekser, prøver. Elever vil være like god som vennene sine og da kan de jukse på prøve. Mange elever føler også de er dårlig hvis de får en dårlig karakter.

Elevene kan bli stresset av karakterer på ungdomsskolen. Mange elever blir stresset av karakterer fordi de vil få bra karakter. Noen elever jukser for å få en bra karakter. Elever vil ofte være en av de beste i klassen. Elever har kanskje strenge foreldre som vil at de skal få en bra karakter og da bli elevene stresset og så kanskje jukser de på prøven.

Elevene kan føle press av karakterer. Noen elever vil ha gode karakterer fordi de vil være like god som de andre i klassen. Kanskje elevene snakker sammen om hvilken karakter de fikk. Hvis en venn får en bra karakter og den andre får en litt dårlig karakter kan man få press til å gjøre det bedre på neste prøve.

Hvis noen får en dårlig karakter kan de føle at de ikke er god nok. Mange ungdommer føler at de er dårlige hvis de får en dårlig karakter. Hvis de får en dårlig karakter i matte sier de at de er dårlig og at de ikke kan matte, de får et dårlig selvbilde. Det kan være ekkelt for den personen at han den ikke er like god som de andre og føler seg dårlig i matta.

Karakterer kan vise hvor elevene er i graden. Læreren kan se hvilke fag de trenger hjelp til og hva de ikke trenger hjelp til. Mange sier at karakterer er som en poengsum. Man fokuserer mer på skolearbeid på skolen og skolearbeid hjemme, hvis de har karakterer så blir man mer seriøs og mer konsentrert. Elevene forbedres til studielivet, jobblivet og stress.

Konklusjonen må være at karakterer kan være bra for å se hvor flink man er og om man trenger mer hjelp, men det har noen ulemper også. Elevene får et dårlig selvbilde av karakterer. Læreren, foreldrene og eleven har bedre oversikt om hva som skjer på skolen og om eleven trenger litt mer hjelp eller om eleven er veldig flink.

Bilde 8: Teksten til Trine

4.8.5.1 Overordnet tekststruktur

Teksten til Trine er bygd opp av seks avsnitt. Hun har ikke en innledning hvor hun forteller hva teksten skal diskutere, slik som modellteksten, men starter rett på med en del utsagn som delvis skisserer hennes egen posisjon og delvis skisserer tematikken. Dette kan uansett karakteriseres som en innledning; hun har bare benyttet andre modeller. Fire av avsnittene har standpunkter mot karakterer, ett av avsnittene argumenter som taler for karakterer, og i konklusjonen, som starter med «Konklusjonen må være at» viser hun en «både og»-holdning til bruk av karakterer i ungdomsskolen. Ikke alle avsnittene er konsekvent oppbygde med temasetninger og kommentarsetninger. For eksempel er setningen «elevene forberedes til studielivet, jobblivet og stress» i avsnitt fem, ikke en kommentarsetning til setningen «Karakterer kan vise hvor elevene er i graden». Dette finner vi flere eksempler på i Trines tekst.

4.8.5.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

Argumentasjonen i Trines tekst er stort sett fornuftsargumenter: «Hvis noen får en dårlig karakter kan de føle at de ikke er god nok», «Elevene kan føle press av karakterer» og «læreren kan hvilke fag de trenger hjelp til og hva de ikke trenger hjelp til». Trine har ingen ekspertargumenter i teksten sin, slik kriteriearket krever. Hun presenterer dem i alle fall ikke på en slik måte at leseren forstår at det er et ekspertargument. Elevene fikk hjelp av læreren undervis i undervisningsopplegget til blant annet å finne en forskningsrapport som forteller at lekser fører til stress (denne artikkelen nevnte Jonas i intervjuet). Det er mulig hun har hentet inspirasjon fra denne artikkelen til avsnittene om stress, men dette kommer ikke eksplisitt frem. Mangelen på eksperargumenter gjør som nevnt tidligere at teksten framstår som noe mindre objektiv til tross for at den har «skjult skriver».

4.8.5.3 Den tekstuelle metafunksjonen

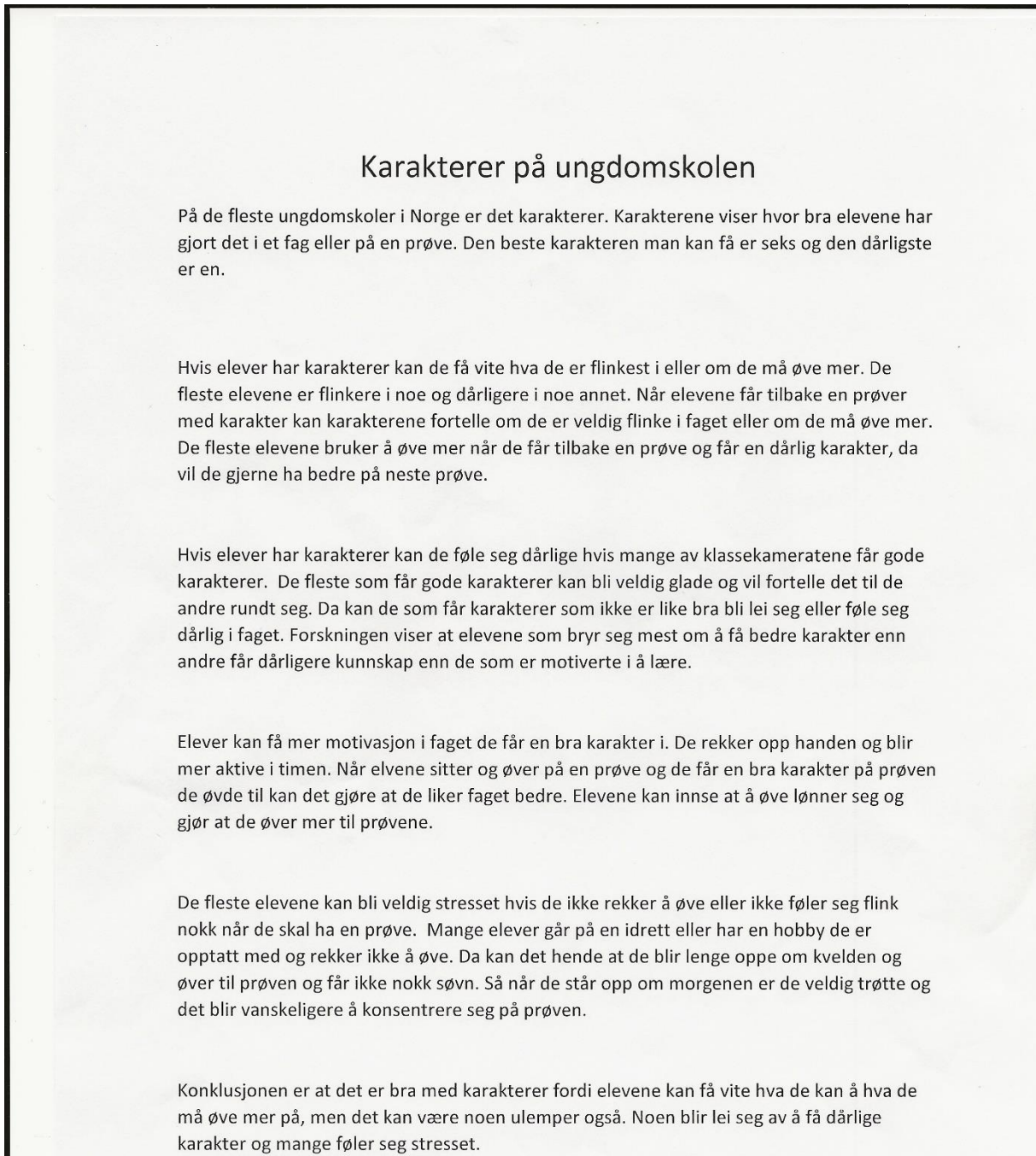
Trine benytter noen få relasjonskoblinger. Dette er kausale koblinger som «hvis» og «fordi», men i mindre grad enn for eksempel Julie. Dette gjør at teksten hennes virker litt «oppstykket» eller lite sammenhengende. Setningene oppfattes også som mindre komplekse. I det andre avsnittet skriver hun for eksempel «Elever vil ofte være en av de beste i klassen. Elever har kanskje strenge foreldre som vil at de skal få en bra karakter (...). Når hun utelater en ekplisitt relasjonskobling her, går det, etter min mening, på bekostning av sammenhengen og flyten i teksten. Selv om leseren forstår at det er presset fra foreldre som ofte fører til ønsket om å være en av de beste i klassen.

4.8.5.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Trines tekst har skjult skriver. Men som nevnt over, framstår ikke hennes tekst som like godt underbygd som for eksempel Julies, fordi hun ikke benytter noen eksepertargumenter. Hennes beskjedne bruk av diskursadjunkter gjør at teksten kan virke litt uorganisert, på grunn av at hun ikke benytter seg av ressurser som kan organisere teksten for leseren.

Oppsummert følger Trines tekst ikke strukturen til modelltekstene når det gjelder oppbygning med innledning, hoveddel og avslutning. Man kan likevel si at hun har bygd opp teksten sin med disse delene, men at innledningen har et annet tekstlig forbilde enn modelltekstene hun har blitt presentert for. Trine har konsekvent bruk av tema- og kommentarsetninger. Hun benytter ikke ekspertargumenter og i liten grad relasjonskoblinger/diskursadjunkter. Noe som gir teksten et noe fragmentert preg; For enkelte av påstandene i denne teksten sitter man igjen med en følelse av at de settes fram uten at hun presenterer følgene av det som blir påstått. Leseren får også liten hjelp til å se sammenhenger i argumentasjonen hennes.

4.8.6 Teksten til Oda



Bilde 9: Teksten til Oda

4.8.6.1 Overordnet tekststruktur

Teksten starter med et avsnitt som definerer hva karakterer er. Det er ikke en innledning som er formet slik som innledningene i modelltekstene, men det å definere temaet man skal skrive om slik Oda har gjort her, er en vanlig måte å innlede både argumenterende tekster, kronikker og leserinnlegg på. Videre har teksten fire avsnitt som vekselvis argumenterer for og mot

karakterer (avsnitt en og tre for, avsnitt to og fire mot). Flere av avsnittene må leses flere ganger før man oppfatter om det argumenteres for eller mot. Dette skyldes at Oda ikke benytter eksplisitte markeringer som «tilhengere mener at», «argumenter mot karakterer kan være» o.l. Avslutningen innledes med de samme ordene som modellteksten fra Skrivesenteret (2014) «Konklusjonen er at». Odas avsnitt er ikke konsekvent bygget opp med temasetninger og kommentarsetninger. Hun holder seg heller ikke konsekvent til ett tema i alle avsnittene. For eksempel i det tredje avsnittet skriver hun først om hvordan det å få dårlige karakterer kan virke inn på selvbildet til elever, men i den siste setningen viser hun til forskning som kobler karakterer og læringsutbytte. Dette er nok en medvirkende årsak til at det ved første gangs lesning er litt vanskelig å oppfatte om de enkelte avsnittene argumenterer for eller mot karakterer.

4.8.6.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

Argumentene i teksten er for det meste fornuftsargumenter: «Elever kan få mer motivasjon i faget de får en bra karakter i», «Hvis elever har karakterer kan de få vite hva de er flinkest i eller om de må øve mer». Oda har også med ett ekspertargument «Forskningen viser at elevene som bryr seg mest om å få bedre karakterer enn andre får dårligere karakterer enn de som er motiverte i å lære». Hun har også kildehenvisning til slutt i teksten. Dette gir innholdet noe mer troverdighet enn det ellers ville ha hatt.

4.8.6.3 Den tekstuelle metafunksjonen

Oda benytter noen få tekstbindere som «hvis» og «fordi» (kausale) og «da»/«når» (temporale). Dette er ikke mye brukt, og dermed virker hennes tekst i likhet med Trine sin noe fragmentert og lite sammenhengende. At den likevel oppfattes som å ha noe mer sammenheng enn Trines tekst, skyldes at hun, bevisst eller ubevisst, enkelte steder har benyttet seg av et sikksakkmønster» i argumentasjonen; Rema i den ene setningen blir tema i den neste. Dette betyr at hun i en setning, tar tak i det som står i den forrige og utdypet det (Maagerø, 2005, s. 235). Et eksempel er disse to setningene: «Hvis elevene har karakterer kan de føle seg dårligere hvis mange av klassekameratene får gode karakterer. De fleste som får gode karakterer kan bli veldig glade og vil fortelle det til de andre rundt». Dette er ifølge Maagerø (2005, s. 235) en form som elevene møter i mange forklarende tekster i skolen.

4.8.6.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Eleven benytter skjult skriver. Det finnes ingen eksempler på bruk av det personlige pronomenet «jeg». Ett sted henviser hun til forskere med «Forskningen viser at (...)». Dette gir

mer troverdighet til teksten. Hun er sparsom med bruken av diskursadjunker, og teksten framstår derfor som litt fragmentert og vanskelig å lese.

4.8.7 Oppsummering av analysen

Over er tekstene analysert hver for seg. Det kan avslutningsvis være klargjørende med en kort oppsummering med utgangspunkt i analysekategoriene.

4.8.7.1 Overordnet tekststruktur

Når det gjelder kategorien overordnet tekststruktur, er to av fem tekster (tekstene til Jonas og Julie) oppbygd slik som modelltekstene. To av tekstene (tekstene til Trine og Oda), har en annen type innledning enn modelltekstene, mens en tekst (teksten til Oliver), begynner rett på argumentasjon.

De samme to tekstene som har lik overordnet tekststruktur som modelltekstene, har også konsekvent brukt temasetninger og kommentarsetninger i de enkelte avsnittene. De tre andre tekstene er ikke konsekvente på bruk av tema- og kommentarsetninger når avsnitt skal bygges opp.

4.8.7.2 Den ideasjonelle metafunksjonen

Hovedtyngden av argumenter i tekstene er fornuftsargumenter. Kun to av elevene benytter «minst ett ekspertargument» slik kriteriene de satte opp for teksten krever. Som nevnt over, er det mulig at de andre elevene også har benyttet ekspertargumenter, men at de ikke har markert det eksplisitt i teksten sin (med bruk av setninger som «forskning viser at» eller «eksperter mener»).

Alle elevene benytter skjult skriver (som ifølge Macken-Horarik er språkbruk som faller inn under det spesialiserte domenet), men Oliver benytter «jeg» i konklusjonen. Slik markerer han at det som kommer fram i konklusjonen er hans syn.

4.8.7.3 Den tekstuelle metafunksjonen

Tekstbindere (relasjonskoblinger) benyttes av alle elevene. Kausale og temporale er mest utbredt. Det er kun en av tekstene som har utstrakt bruk av slike. I tillegg benytter en elev, Oliver, «fordi» ofte, men bruken virker ofte ikke etter hensikten fordi leddet som kommer etter «fordi» ikke er en utdyping eller forklaring på det som står før. Tre av tekstene har ikke hyppig bruk av tekstbindere, noe som kan være en medvirkende årsak til at tekstene virker fragmenterte. I argumenterende tekster fremsettes påstander, og disse bør begrunnes ved for eksempel å benytte kausale koblinger, eller settes opp mot andre perspektiver ved å benytte adversative koblinger. Når disse mangler, får ikke leserne nødvendig hjelp til å se sammenhenger mellom utsagnene som fremsettes. Det må påpekes at det finnes andre måter å

skape sammenheng i tekst på enn bruk av tekstbindere, men dette er det ikke fokusert eksplisitt på i undervisningopplegget, og det er derfor ikke tatt opp i analysene.

4.8.7.4 Den mellompersonlige metafunksjonen

Alle elevene benytter skjult skriver. Dette gjør at de virker mer objektive, i den forstand at de gir signaler om at de kan se en sak fra flere sider. Diskursadjunkter er mer hyppig brukt av enkelte av elevene. Tekstene til disse framstår som bedre strukturerte og lettere å lese for adressaten, fordi diskursadjunkter nettopp har denne organiserende funksjonen.

4.9 Elevenes tekster sett i lys av språkutvikling i skolen

Elevenes tekster er nå analysert ut ifra analysekategoriene som er utarbeidet for denne undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg forsøke å løfte analysen opp et hakk, ved kort å kommentere noen elementer fra tekstene i lys av det Maagerø (2005, ss. 215-243) skriver om elevenes språkutvikling i skolen (se del 2.6). I gjennomgangen under vil det gis eksempler som viser at elevenes språk, slik jeg ser det, er i utvikling: De er i ferd med å beherske elementer fra det spesialiserte domenet, men samtidig kan vi også finne mange språklige elementer som må kategoriseres til å tilhøre dagliglivets domene.

Når vi ser på den ideasjonelle metafunksjonen, er det i analysene over allerede pekt på at det benyttes passiv. Dette er et språktrekk som hører til det spesialiserte domenet (Maagerø, 2005, s. 222). Når det gjelder det generelle ordforrådet, finner vi eksempler på en del bruk av ord fra det spesialiserte domenet. Mange av disse ordene ble det jobbet eksplisitt med i undervisningsopplegget, for eksempel bruk av tekstbindere (se eksempler i de enkelte analysene). Det finnes også eksempler på bruk ord fra det spesialiserte domene som ikke er uttrykt eksplisitt verken i modelltekstene eller i undervisningopplegget. For eksempel teksten til Julie har en del slike ord (positivt, negativt, fokuserer på, umotivert, oversikt, innsyn, frustrerende).

Vi kan også finne eksempler på ordforråd som, slik jeg ser det, hører inn under det dagligdagse domenet. For eksempel i Jonas sin tekst kan man se verbbruk som hører inn under dette domenet. Han skriver blant annet: «karakterer starter press» (i det spesialiserte domenet ville man benyttet «karakterer skaper press»), og han benytter flere ganger frasen «det gjør at» (i det spesialiserte domenet ville man kanskje brukt «dette fører til» eller «dette medfører»). Også en del adjektivbruk bærer preg av et ordforråd som kan knytte til dagliglivets domene. For eksempel kan man se en utstrakt bruk av adjektivene «bra» og «dårlig» og et eksempel på bruk av adjektivet «ekkel».

Går man inn på den mellompersonlige metafunksjonen, ser man også eksempler på språkbruk som kan kategoriseres innenfor begge domene. Bruk av passiv og ekspertargumenter er nevnt i de enkelte analysene. Dette er språkbruk som faller inn under det spesialiserte domenet (Maagerø, 2005). Maagerø viser også eksempler på at man i dagliglivets domene benytter relativt enkle ord for å realisere sterk grad av noe (Maagerø, 2005, s. 227). Dette kan man se i for eksempel Oda sin tekst. Hun bruker uttrykk som «veldig glade», «veldig flinke».

Ser vi kort på den tekstuelle metafunksjonen har analysene vist at elevene benytter ordforråd fra det spesialiserte domenet for å realisere logiske forbindelser. Dette ble det fokusert eksplisitt på i undervisningsopplegget. Vi finner også eksempler på at elevene ikke har benyttet disse språklige ressursene konsekvent.

Med bakgrunn i denne korte gjennomgangen kan man, som nevnt over, hevde at elevenes språk er i utvikling. Tekstene viser at de har begynt å mestre språket i det spesialiserte domenet, men de mestrer ikke domenet fullt ut. Dette kan man vel heller ikke forvente av elever på syvende trinn?

4.10 Informantenes tanker om prosjektet totalt

På egenvurderingsskjemaet elevene fylte ut etter den siste skriveøkta, har alle oppgitt at de benyttet det de hadde lært i undervisningsopplegget i «noen» eller «i stor» grad da de skrev sine egne tekster.

Når det gjelder nytteverdi fremover, sier Jonas i intervjuet rett etter at prosjektet var avsluttet at han ikke husket mye av det han hadde lært. På spørsmål om noe kunne vært gjort annerledes for at han skulle huske bedre svarer han: «## Vi kunne tatt oss litt lenger tid og øvd mer på det».

Julie husker mer fra undervisningsøktene, og sier at selv om hun i starten var litt imot å måtte bruke modelltekst, så innså hun underveis at det var nyttig. Hun tenker også at hun kommer til å bruke det senere, for eksempel i forbindelse med jobb.

Læreren i prosjektet sier følgende:

I: Men hvis du tenker nå i ettertid på klassen som helhet. Synes du at de har hatt utbytte av dette prosjektet når du ser på de tekstene de har skrevet?

L: Ja, det synes jeg. Ikke bare som tekst, men også som refleksjon og som utvikling av barn.

Hun refererer til Oliver som har utfordringer i forhold til det å uttrykke seg sammenhengende skriftlig og hvor stor framgang han har hatt. Hun mener at det er de elevene som er litt «svake» eller usikre som har hatt mest nytte av prosjektet: «Da har de på en måte et rammeverk å se på som gjør at det blir lettere å vite man er ute etter og hva som forventes, og det gir positive utslag i kvalitet».

I «Fagfornyelsen» som er de gjeldende læreplanene fra høsten 2020, står det en del om fagenes relevans og at man skal jobbe med kunnskap elevene har nytte av utenfor skolen og i framtida. Noen av elevene som var med på dette prosjektet skrev rett i etterkant et leserinnlegg til lokalavisa hvor de argumenterte mot sammenslåing av skoler. Denne teksten var helt klart inspirert av undervisningsopplegget og var faktisk meget god i forhold til kriteriene for en argumenterende tekst i Skrivesenteret sitt ressurshefte (Skrivesenteret, 2014, s. 23). Dette viser at de greide å anvende kunnskap fra undervisningsopplegget i praksis. Sammenslåing av skolene ble for øvrig utsatt på ubestemt tid.

Drøfting

I de foregående kapitlene er metode, kunnskapsgrunnlag og funn presentert. Nå vil funnene diskuteres i lys av teori og forskning som omhandler skriveopplæring. Studien har hatt som siktemål å finne ut av hvordan elever nyttiggjør seg av at undervisningsopplegg som benytter modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster. For å få svar på problemstillingen, er det benyttet fem forskningsspørsmål. Drøftingen er bygd opp tematisk med utgangspunkt i disse fem spørsmålene.

5.1 Elevenes lesing og skriving på fritiden

Funnene kan tyde på at de fleste elevene har det jeg har valgt å kalle «et nøytralt forhold» til lesing og skriving: Kun et fåtall elever bruker tid på å lese og skrive på fritiden. Alle oppgir imidlertid at de bruker lesing og skriving som nytteverktøy for å motta og sende Snap, lese teksting på serier/filmer og kommunisere med dem som de spiller (gamer) med. Kun tre av nitten elever synes lesing er spennende og leser bøker fordi de har interesse og lyst. To av elevene synes det er gøy å skrive. Den ene av disse er fokuseleven Julie

Hvorvidt disse elevene ville ha utbytte av eksplisitt undervisning i sjanger, vil man som jeg har påpekt tidligere, få ulike svar på alt etter hvilke forskere eller retninger innen skrivepedagogikken man støtter seg til. Dersom vi tar utgangspunkt i sjangerskolens syn, ville det være avgjørende for elevene i denne klassen å få en eksplisitt skriveopplæring som kunne gjøre dem i stand til å lykkes med kravene som blir satt til skriving i skolen: Få av dem oppgav at leser eller skriver mye hjemme. De måtte derfor, som Bernstein påpekte, få utvidet sine språkkoder (Rose & Martin, 2012), eller for å bruke Vygotskijs tankesett, elevene måtte få tilgang til de intellektuelle og praktiske ressursene («redskapene») som finnes som erfaringer og innsikter i samfunnet (Dysthe, 2001). Dette er, som vi har sett, tanker som også støttes av blant andre Gee (1989) Macken-Horarik (1996).

5.2 Gjennomføring av opplegget i klassen

Får å få svar på hvordan elever nyttiggjør seg bruk av modelltekster i argumenterende skriving, var det nødvendig å se på hvordan undervisningsopplegget som ble benyttet, ble gjennomført i praksis i den aktuelle klassen. Dette ville ha innvirkning på elevenes opplevde nytteverdi, i tillegg til at det ville påvirke de ferdige tekstene. Gjennomføringen vil nå bli sett i lys av en studie Trygve Kvithyld har gjennomført i to ungdomsskoleklasser.

Undervisningsopplegget ble gjennomført over en periode på fem uker. Deltagende observasjon var ikke en del av denne studien, så det som refereres under er basert på

undervisningsopplegget, elevenes logger, og intervju med de to fokuselevne og læreren. Undervisningsopplegget var, som påpekt tidligere, basert på «Sirkelen for undervisning og læring». Rekkefølgen ble ikke fulgt slavisk, men sirkelen er dynamisk og man trenger derfor ikke gå gjennom den etter et fast mønster. Man kan også komme tilbake til samme fase flere ganger.

Opplegget ble fulgt nokså nøye, med noen tilpasninger gjort av læreren. I opplegget var mål og innhold nøye angitt, mens læreren stod nokså fritt metodisk. Hun vekslet mellom tavleundervisning, klasseromsdialog, gruppearbeid og individuelt arbeid. Et par steder la hun inn en ekstra aktivitet for å repetere fra foregående økter, dette ser jeg som positivt.

Det at en pedagogisk ressurs, i dette tilfellet ressursheftet fra Skrivesenteret (2014), ligger til grunn, betyr ikke at gjennomføringen, eller måten det undervises på er gitt. Trygve Kvithyld har forsket på bruken av akkurat dette heftet og funnet at to lærere kan realisere et undervisningsopplegg basert på heftet nokså ulikt. Han påpeker at i et sosiokulturelt perspektiv, er den pedagogiske ressursen å betrakte som en kulturell artefakt uten noen form for selvstendig agens. En pedagogisk ressurs må tolkes og iscenesettes som undervisning for at vi kan snakke om praksis, sier han (Kvithyld, 2019, s. 59). Han fant blant annet ut at tidsbruken på opplegget, hvor mye heftet brukes, hva som vektlegges i undervisningen (hva elevene skal skrive om (innholdet) vs. hvordan de skal skrive det) og hvordan elevene ble engasjerte som deltagere var nokså ulikt i de to undervisningsoppleggene (Kvithyld, 2019, ss. 67-75). I tabellen presentert under oppsummerer Kvithyld likhetene og forskjellene mellom hvordan undervisningsoppleggene ble utført i praksis, eller iscenesatt, ved de to skolene:

Byskolen	Fjellet skole
7 undervisningstimer (5 t og 48 min)	14 undervisningstimer (10 t og 15 min)
Bruker noen ressurser fra <i>Ressursheftet</i> tilpasset eget undervisningsopplegg	Bruker ressurser fra <i>Ressursheftet</i> i stor grad som grunnlag for undervisningen
Undervisningen tematiserer hva elevene skal skrive om (tekstinnhold).	Undervisningen tematiserer hvordan elevene skal skrive (tekstform).
Elevene skriver i grupper, gir respons til hverandre og får muntlig respons av lærer.	Lite skriving med veiledning, mye individuell skriving.
Elevene får skriftlig respons.	Elevene får ikke skriftlig respons.
Elevene begynner å skrive tidlig i undervisningsforløpet.	Elevene får mye undervisning før de begynner å skrive.
Elevene lærer ved å delta i literacy-praksisen (prosedural undervisning).	Elevene blir undervist i literacy-praksisen (deklarativ undervisning).
Elevene velger én av tre oppgavebestillinger som læreren har laget.	Elevene velger mellom to oppgavebestillingene som er hentet fra <i>Ressursheftet</i> .

Tabell 1: Likheter og forskjeller ved Byskolen og Fjellet skole (Kvithyld, 2019, s. 75)

I dette prosjektet vil jeg hevde at undervisningen i praksis på noen områder ligner på den Kvithyld så i Byskolen, mens den på andre områder ligner på den han så ved Fjellet skole. Den mest markante forskjellen mellom prosjektene er tidsbruken. Undervisningen i denne studien ble gitt over fem uker, med mellom 35 og 40 skoletimers undervisning (altså mellom 26 og 30 timer). Det betyr at det var mye mer tid til både diverse elevaktivitet og «tavleundervisning».

Spesielt interessant i Kvithylds fremstilling, finner jeg diskusjonen om deklorative versus prosedurale undervisningsepisoder. Deklarativ kunnskap er all kunnskap som kan formuleres språklig. En som støtter seg til dette læringssynet, mener at kunnskap kan formidles gjennom språket til elevene, og først når de har tilegnet seg denne kunnskapen, kan den brukes og deles. En ofte brukt metafor for slik pedagogikk er at eleven sees som en tom flaske som kan fylles opp med lærdom gjennom deklarativ undervisning. Prosedural undervisning derimot, vil vektlegge aktive og utforskende elever som lærer sammen. I praksis betyr dette at dersom man har tro på et deklarativt læringssyn, vil tavleundervisning være utbredt og læreren vil være den mest aktive i undervisningen. Dersom man heller mot et proseduralt læringssyn, vil elevaktivitet være mye mer sentralt. Et ofte stilt spørsmål i læringsteorien er hvorvidt deklarativ kunnskap fremmer prosedural kunnskap. Eller for å stille et spørsmål som passer dette prosjektet: Vil kunnskaper om hvordan man skriver argumenterende tekster fremme ferdighet til å faktisk skrive dem? Dette kan vi kanskje få svar på når vi oppsummerer funn angående spor av modelltekstene i elevenes tekster i del 5.5.

Dersom man ser på «undervisningsepisodene» i dette prosjektet, finner man eksempler på både deklorative og prosedurale. Dette ble eksplisitt kommentert av både elever og lærer. For eksempel sa Jonas etter den første fasen at han var litt ukonsentrert fordi læreren snakket litt mye. Dette utsagnet bekreftet læreren ved å si at denne fasen, særlig den første økta, i stor grad hadde det vi nå kan kalle deklarativ undervisning, noe hun begrunnet med at hun ønsket å «bygge opp en grunnmur». Etter hvert i denne fasen ble elevene trukket med ved at de diskuterte begrepene etos, logos og patos, og ved at du jobbet i grupper med å finne ulike argumenttyper i teksten om leksefri skole.

Også i fase to, tre og fire vil jeg hevde at vi ser en adekvat variasjon mellom deklorative og prosedurale undervisningsepisoder. Ofte var oppstarten og slutten av ei økt hovedsaklig deklarativ, mens prosedurale undervisningsepisoder gjerne ble gjennomført i midten av øktene. Et gjennomgående funn fra loggene er at de som har oppgitt å være mest aktive, også er de som har oppgitt mest utbytte av øktene.

Et interessant funn er lærerens forklaring av hvordan hun tenkte da hun satte sammen gruppene til gruppearbeidet. Gruppene ble, som nevnt i funn-kapitlet, satt sammen på en slik måte at alle gruppene hadde medlemmer som kunne dra litt positivt, og at dette skulle bidra til at alle skulle klare å være med, med litt støtte fra andre. Læreren sa også at dette tenker hun på hver gang hun skal sette sammen grupper. Hun setter dem sammen på en slik måte at elever som sliter litt språklig kan trekke veksler på elever med et bedre utviklet begrepsapparat/ordforråd. Dette kan sies å være basert på tankegods fra for eksempel Vygotskij og Bruner (jfr. kap. 2.3.3 og 2.3.6).

Et moment som må trekkes fram når man stiller spørsmålet om hvordan opplegget ble gjennomført i praksis, er gjennomføringen av fase fem. Her førte omstendighetene med at klassen fikk vikar til at avslutningen ikke ble slik som planlagt. Dersom læreren som hadde klassen i fase én til fire hadde deltatt i fase fem, hadde hun nok i større grad kunnet minnet elevene om å benytte modelltekstene og det de hadde jobbet med de fire foregående ukene når de skrev sine egne tekster. Jeg har tidligere stilt spørsmål om deklarativ kunnskap fører til prosedural kunnskap. Av erfaring vet jeg at elever gjerne trenger påminnelser og hint om hvordan de skal utnytte den kunnskapen de faktisk sitter inne med (den deklarative kunnskapen) i praksis. Dersom læreren som hadde ansvaret for prosjektet hadde vært til stede, kunne hun for eksempel tipset elevene om å benytte tekstbindere, eller påpekt at det måtte gå fram av avsnittene om argumentasjonen var for eller imot karakterer. Hun kunne, for å si det med Vygotskij eller Bruners ord, støttet dem som en mer kompetent andre i deres proksimale utviklingszone (jfr kap. 2.3.3 og 2.3.6). Hun kunne også vært kritisk til egenvurderingsskjemaene deres ved for eksempel å påpeke at: «her har du oppgitt at du bruker ekspertargument, kan du vise meg det?» etc. Dette ville vært modellering av skriving fra lærerens side, noe som er selve kjernen i sjangerskolen.

Når man drøfter spor fra modelltekstene i elevenes egne tekster, må man ha dette i bakhodet. Også det faktum at elevene ikke fikk skriftlige tilbakemeldinger på tekstene og fikk levere andreutkast bør tas med i betraktningen når man diskuterer spor av modelltekster og undervisning i elevenes egne tekster.

5.3 Elevenes tanker om undervisningsopplegget og om nytteverdien av å benytte modelltekster

Elevene har, som vist i funn-delen, levert inn logger hvor de har angitt elevaktivitet og nytteverdi etter hver økt. De leverte også inn et egenvurderingsskjema til slutt, hvor de vurderte sin tekst ut ifra kriterier de selv hadde vært med på å lage. Elevene skulle som sagt angi nytteverdi av hver undervisningsfase på en skala fra en til fem hvor én var lite nyttig og fem var svært nyttig. Oppsummert kan den gjennomsnittlige nytteverdien elevene oppgav vises i følgende tabell:

Fase	Hovedinnhold i fasene.	Gjennomsnittlig nytteverdi
1	Bygge kunnskap om ulike måter å argumentere på, (tavleundervisning, dialog og gruppearbeid)	3,7
2	-Repetere argumenttyper fra fase en (gruppearbeid) -Bli kjent med strukturen i en modelltekst ved å dekonstruere den i hel klasse og jobbe med virkemidler som kan skape språklig variasjon (dialog i hel klasse og gruppearbeid). -Dekonstruere en annen modelltekst (gruppearbeid) -skrive avsnitt (individuelt arbeid med veiledning fra lærer)	4,0
3	-Jobbe videre med språklige kjennetegn ved en modelltekst, spesielt bevisstgjøring på forskjell mellom hverdagspråk og «fagspråk» samt bevisstgjøre elevene på å tilpasse språk til mottaker. Elevenes muntlige utsagn ble skrevet direkte på smartboard, og gjennom dialog i hel klasse ble de forandret slik at de fikk et mer «skriftlig»/formelt preg.	4,2
4	-Lage kriterier for en argumenterende tekst (dialog i hel klasse) -Konstruere en argumenterende tekst i fellesskap (gruppearbeid og dialog i hel klasse).	4,1
5	-Lære om kildekritikk og i forbindelse med dette jobbe med å finne argumenter for/mot lekser (tavleundervisning og dialog i hel klasse) - Skrive egne tekster om karakterer på ungdomsskolen (vikar)	Ikke delt ut logg hvor det ble spurt om nytteverdi

Tabell 2: Oppsummering av gjennomsnittlig oppgitt nytteverdi i de ulike øktene

Her er det interessant å merke seg at elevenes opplevde nytteverdi ser ut til å øke utover til og med den tredje økta. Jonas sa jo som nevnt tidligere at han ble litt ukonsentrert i den første økta fordi han syntes læreren snakket for mye. Julie sa i intervjuet at hun ikke forstod helt hva læreren snakket om i begynnelsen av økt en.

Det er også verdt å merke seg at den økta hvor gjennomsnittselevens oppgitte nytteverdi er høyest, tar opp det som etter mitt syn må være kjernen i sjangerpedagogikken, og som også blant andre Macken-Horarick (1996) og Gee (1989) påpeker, nemlig at skolen må være med på å bidra til at elevene får innsikt og trening i skolens sekundærdiskurser, eller opplæring i språket som benyttes i det spesialiserte domenet. Dette kan for eksempel oppnås gjennom å bidra med et støttende stillas slik Bruner m. fl (1976) tar til orde for. I denne økta ble det jo jobbet eksplisitt med elevenes muntlige argumenter, og hvordan de kunne tilpasses en skriftlig sjanger som en argumenterende tekst er.

De to fokuselevens syn på den tredje økta er uensartet. Julie sa hun ikke husket mye fra økta, og hun har skrev i loggen som hun skrev rett etter økta at hun var lite aktiv. Julie ble ikke spurt noe mer inngående om hvorfor hun var lite aktiv i fase tre. Jeg ser i ettertid at det burde vært gjort, men slike funn må man regne med i et kvalitativt intervju. Man kan ikke forvente at alle elever er like motiverte og til stede til enhver tid. Jonas derimot oppgav i loggen at han svært sannsynlig kommer til å bruke det han lærte i denne økta senere. Han kunne imidlertid ikke huske at de eksplisitt snakket om at teksten måtte være tilpasset mottakeren. Da han ble spurt om hvem han skrev tekster til på skolen ellers, svarte han uten å nøle at det var til læreren. Han tilføyde at han hadde nok tatt seg bedre tid dersom han visste at en tekst skulle sendes til for eksempel en ordfører eller avisa (se del 4.5.2). Jonas' utsagn forsterker etter min mening det Dysthe sier om at læring er situert og at man derfor må legge vekt på autentiske aktiviteter i skolen (jfr. kap. 2.3.1). Dette blir også sterkt vektlagt i sjangerpedagogikken.

I den fjerde fasen, hvor elevene i grupper og hel klasse konstruerte en tekst i felleskap, oppgir gjennomsnittselevne en litt lavere nytteverdi enn for fase tre, men endringen er marginal. Julie sa at hun var svært aktiv og at hun så stor nytteverdi av dette. Da hun ble spurt om alle elevene var like aktive da de skrev modelltekst sammen, svarte hun at det var «veldig mange som bare skrev av og ikke sa noe» og «Jeg tror ikke alle helt får med seg alt hvis man bare skriver av og ikke er med selv». Her var hun jo, uten å være bevisst på det selv, inne på diskusjonen om deklarativ vs. prosedural kunnskap.

Selv om det kan hevdes at det i dette prosjektet var mange prosedurale undervisningsepisoder, og de fleste elevene oppgav at de hadde middels eller stor nytte av det de jobbet med rett etter undervisningsøktene, kan man ikke garantere for at de kan gjenkalle og bruke kunnskapen de har fått om argumenterende skriving senere. Jonas sa jo rett ut at han ikke husket mye av det de hadde lært. Han kunne ønsket at de hadde brukt enda lenger tid og øvd mer på det. Dette var også et moment Askeland og Aamotsbakken (2013) fant i en studie der de undersøkte videregåendelever sine refleksjoner om hva som skal til for å bli en god skriver.

Informantene var elever med høy måloppnåelse (gode karakterer). Når de ble bedt om å nevne momenter som kunne bidra til vellykket skriving, ble ønsket om mer fordypning i den enkelte sjanger nevnt. Lærerne i undersøkelsen uttrykte at det, på grunn av de mange læreplanmålene i norskfaget, ikke var tid til mer skriving i de enkelte sjangrene (Askeland & Aamotsbakken, 2017, s. 255). Tankene elever uttrykker om at de ønsker mer tid støttes av blant andre Gerot (1996) som mener at man helst ikke bør jobbe med mer enn en sjanger pr. semester.

Jeg har også, som nevnt tidligere, erfaring med at elever husker mer enn de tror, bare de får noen «knagger» å henge kunnskapen på og påminnelser om hva de faktisk har jobbet med tidligere. Jeg mener at elever drar veksler på å møte et fagspråk, samt modeller på (og kriterier for) hvordan tekster bør se ut, som er ens og i bruk blant alle lærere på alle trinn. Dette hjelper elevene til å se sammenhenger mellom fagene. I tillegg gjør det dem oppmerksomme på at det de har jobbet med ett år sammen med en lærer, kan være relevant også senere og i andre fag. At dette er viktig for elevene, kom blant annet fram i en studie som ble gjort av et skriveprosjekt ved Fagerbakken videregående skole. I denne studien jobbet lærere på tvers av fag med å benytte felles normer og metoder i skriveindervisningen der det var formålstjenlig. De deltagende lærerne endret praksis ved å legge mer vekt på eksplisitt skriveopplæring blant annet gjennom bruk av faste tekstmønstre (IMRaD og femavsnittsmetoden) (Helstad & Hertzberg, 2013). Her uttrykte flere elever at den eksplisitte skriveopplæringen de fikk var med på å gi dem en god ballast for videre studier. (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 239). Også lærergruppa så flere fordeler enn ulemper med å enes om å bruke disse tekstmønstrene (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 238).

Alt i alt ser gjennomsnittet av elevene og fokuselevne nytte av å bruke modelltekster og få eksplisitt undervisning om argumenterende skriving. Før intervjuene hadde jeg en forforståelse om at jeg kanskje ville finne elever som var negative til opplegget, men det fant jeg ikke. I de ti årene jeg har benyttet modelltekster selv, har jeg i nesten alle klasser opplevd at noen, spesielt sterke skrivere, føler at modeller og skriverammer heller hemmer enn hjelper dem i skrivingen. Dette er noe lærere som benytter seg av modeller bør være obs på. At særlig «sterke» elever kan føle bruk av modeller som en «tvangstrøye» heller enn et støttende stillas nevnes av blant andre Warwick (Warwick, Stephenson, Webster, & Bourne, 2003).

5.4 Lærerens tanker om undervisningopplegget og om nytteverdien av å benytte modelltekster

Lærerens oppsummering av prosjektet var at hun stort sett opplevde motiverte og aktive elever. I fase en, som etter både hennes og fokuselevnes utsagn var en del preget av deklarativ undervisningsepisoder, var hun overrasket over hvor raskt elevene så ut til å fatte begrepene logos, etos og patos. De ble svært opptatte av hvilke følelser et argument kunne vekke hos mottakeren. Med tanke på Vygotskijs teori om begrepsutvikling (del 2.3.4), er kanskje ikke dette så overraskende. Denne teorien hevder jo at de vitenskapelige begrepene læres før de spontane (hverdagslige), nettopp fordi de blir jobbet med eksplisitt i skolens undervisning. I samspill mellom elev og lærer, eller en mer kompetent andre.

Allerede i andre fase, lot læreren elevene få øve på å skrive avsnitt, Hun opplevde at alle, også de aller svakeste skriverne, greide å skrive avsnitt allerede da. Ved å ta dette grepet om å skrive avsnitt så tidlig i opplegget, kan det hevdes at læreren bidro til å knytte deklarativer og prosedurale kunnskaper sammen på en fornuftig måte. Det ble lettere for elevene å se at det læreren og de hadde snakket om hadde en praktisk verdi, og de fikk øvelse i hvordan de faktisk kunne benytte kunnskapene i en praktisk oppgave.

I den tredje fasen, hvor elevene opplevde mest nytteverdi, fortalte læreren at hun brukte mye tid på å omforme elevenes muntlige utsagn til skriftlige. Hun hadde betenkeligheter med dette, siden det kunne bidra til at enkelte elever kunne tro at deres innspill ikke var gode nok, men hun sa at hun måtte opptre med kløkt, og at elevene forstod at denne prosessen var viktig. Læreren selv sa, som nevnt i funn delen, at hun ser på arbeidet med å bevisstgjøre elevene på språket som benyttes i skolens sekundærdiskurser er viktig. Hun uttrykte at hun alltid tenker på at elever som sliter litt språklig skal få arbeide i grupper med «mer kompetente andre» for å benytte Vygotskijs begrep.

Som vi har sett, opplevde læreren at elevene virket til å være motiverte, og at de fikk tak på selv vanskelige fagbegreper nokså greit. Økta hvor de skulle jobbe med kildekritikk, opplevde hun derimot som vanskelig. Både fordi elevene syntes det var vanskelig å være kildekritiske, og fordi de mistet fokuset da de fikk jobbe på «datarommet», fordi de var uvante med å få benytte pc-er i skoletiden. De var dessverre blant få klasser på den aktuelle skolen som ikke hadde en til en oppdekning med egen PC. At norske elever sliter med å være kildekritiske, finner vi eksempler på i flere studier. For eksempel Pisas digitale leseprøve viser at mange elever synes kildekritikk er vanskelig, spesielt med tanke på kildevurdering på nett (Frønes, Narvhus, & Jetne, 2009). Det finnes også et utall studier som viser at elever bruker mye tid på ikke-faglige gjøremål når de har tilgang til PC eller nettbrett i klasserommet. For eksempel konkluderer Janet Ward Scofield i en omfattende forskningsoversikt med at nettilgang i tillegg til å gi muligheter til å finne faglig relevant innhold, også medfører: «a temptation to play» (Schofield, 2006, s. 521). Også norske forskningsresultater bekrefter at bruk av PC i klasserommet kan føre til distraksjon. For eksempel viser en undersøkelse av Marte Blikstad-Balas at flere elever i videregående bruker mer tid på ikke-faglige tekster enn på fagtekster når de har tilgang til PC i undervisningen (Blikstad-Balas, 2012).

At hun ikke fikk være med på avslutningen av prosjektet mente hun var uheldig, men hun var usikker på i hvor stor grad dette påvirket resultatet (altså elevenes ferdige tekster). Det er rimelig å tro at det hadde påvirket de ferdige tekstene en god del dersom læreren hadde gitt

kommentarer/modellert og elevene hadde fått skrevet andreutkast, selv om ikke alle elever er like flinke til å endre egne tekster utfra tilbakemeldinger.

På tross av at prosjektet fikk en annen avslutning enn planlagt, konkluderte læreren med at elevene hadde hatt nytte av det når hun leste tekstene de hadde skrevet. Hun sa at det ikke bare var selve tekstene som har blitt bedre, men at for elevenes refleksjon og for utvikling av barn, hadde prosjektet også hatt verdi. Dette føyer seg fint inn i sjangerskolens tanker om hvorfor eksplisitt skriveopplæring er så viktig.

5.5 Spor av modelltekstene og undervisningen i elevenes egne tekster

For å svare på spørsmålet om hvordan elever nyttiggjør seg modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster har jeg, som vist i funn delen, også sett etter spor av modelltekstene og undervisningen i tekstene elevene skrev på slutten av prosjektet. Disse ble analysert ved hjelp av momenter fra Hallidays funksjonelle grammatikk med fokus på språkets tre metafunksjoner (se kapittel 2.4.8). Noen elementer som var hensiktsmessige for å kunne svare på problemstillingen for denne studien ble valgt ut; nærmere bestemt overordnet tekststruktur og elementer fra den ideasjonelle, den tekstuelle og den mellompersonlige metafunksjonen.

Når det gjelder kategorien overordnet tekststruktur, så vi i funn-delen at to av fem tekster hadde samme oppbygning som modelltekstene. To av tekstene hadde en annen type innledning enn modelltekstene, mens en tekst begynner rett på argumentasjon.

Alle tekstene har imidlertid et avsnitt til slutt som tydelig markeres med «konklusjonen er at». Da læreren som har gjennomført prosjektet ble spurt om innledningen til det siste avsnittet var noe hun hadde påpekt som viktig undervis i prosjektet, svarte hun at hun ikke hadde snakket om dette eksplisitt, men at den ene skriverammen de hadde brukt, hadde denne startsetningen i siste avsnitt (Skrivesenteret, 2014, s. 23). Modellteksten fra Skrivesenteret hadde også denne innledningen på siste avsnitt.

De samme to tekstene som hadde lik overordnet tekststruktur som modelltekstene, hadde også konsekvent brukt temasetninger og kommentarsetninger i de enkelte avsnittene. De tre andre tekstene var ikke konsekvente på bruk av tema- og kommentarsetninger når avsnitt skal bygges opp. Oppsummert kan man da si at to av fem tekster kopierte kriteriene som var satt for struktur i argumenterende tekst i dette undervisningsopplegget.

Forskning viser at elever generelt strever med å bygge opp tekster som er strukturert etter andre prinsipper enn kronologi, og at mange elever har problemer med å skrive argumenterende og resonnerende (Freedman & Pringle, 1984, Berge K. L., 2005). Berge sier i en rapport fra en studie der man har analysert elevtekster fra avgangseksamen på 10. trinn, at kvalitetsforskjellene mellom de gode og de ikke fullt så gode skribentene er enda større når de skriver resonnerende tekster enn når tekstene er fortellende (Berge K. L., 2005). Freedman og Pringle undersøkte to ulike teksttyper, en fortellende og en argumenterende, skrevet av elever i «upper secondary school» fra en øvre middelklasseskole i Ottawa og fant at elevene hadde store utfordringer med å skrive argumenterende tekster (Freedman & Pringle, 1984). Deres kriterier for hva som kjennetegner en argumenterende tekst er noe annerledes enn de gitt av Skrivsesenteret i ressursheftet, men hovedfunnet deres er allikevel interessant. For de fortellende tekstene innfridde hele 98% av dem kriteriene forskerne hadde satt for struktur, mens for de argumenterende tekstene innfridde kun 12,5% kravene til en adekvat logisk overordnet struktur (Freedman & Pringle, 1984, s. 79). Man kan selvsagt diskutere hvorfor det er slik. Vygotskij (2001) hevder at å skrive (generelt) er å «tale uten en samtalepartner» og at det skrevne ord er «en samtale med et blankt papirark» (s. 61). Den doble abstraksjonen som skriving krever (abstraksjon til språklyder og abstraksjon fra samtalepartneren) er utfordrende (s. 61). Det er også nærliggende å tro at dette er vanskeligere for argumenterende tekster enn for fortelling fordi elever møter «fortellingen» og fortellende tekster tidlig. Fortellingen er en naturlig del av deres primærdiskurs eller det hverdagslige domenet. Kanskje er også strukturen i en muntlig fortelling lettere å overføre til skrift, enn strukturen i en muntlig diskusjon? I en muntlig fortelling finnes naturlig kronologi, mens i en muntlig diskusjon/argumentasjon er flere parter involvert. Når man skal overføre dette på papir blir det en utfordring. For å møte denne utfordringen trenger elevene, slik jeg ser det, konkret og spesifikk støtte knyttet til både strukturering av teksten og til språklige kjennetegn ved for eksempel argumenterende tekster. De trenger også støtte og modellering i selve skrivprosessen.

Analysen ut fra den ideasjonelle metafunksjonen viste at hovedtyngden av argumenter i tekstene var fornuftsargumenter. Kun to av elevene benyttet «minst ett ekspertargument» slik kriteriene de satte opp for teksten krever. Det kan også tenkes at flere av elevene hadde hentet inspirasjon fra informasjon klassen fant da de jobbet med å finne stoff til temaet på forhånd, men de har i så fall ikke oppgitt kilden eksplisitt. Dette kan for eksempel skyldes at de ikke har skjønnet at det er en styrke å henvise til eksperter på et område når man skal skrive

argumenterende tekster. De tenkte kanskje at teksten deres fremstod som bedre dersom det så ut som de hadde kommet på argumentene selv?

Ved analyse av den tekstuelle metafunksjonen så vi at tekstbindere ble benyttet av alle elevene. Kausale og temporale var mest utbredt, men var er kun en av tekstene som hadde utstrakt bruk av slike. I tillegg benyttet en elev, Oliver, «fordi» ofte, men bruken virket ofte ikke etter hensikten fordi leddet som kom etter «fordi» ikke var en utdyping eller forklaring på det som står før. Tre av tekstene hadde ikke hyppig bruk av tekstbindere, noe som kan være en medvirkende årsak til at tekstene virker fragmenterte. Selv om bruk av tekstbindere langt fra er det eneste språklige verktøyet for å skape sammenheng i en tekst, er de, som vist tidligere, viktige, særlig i argumenterende tekster.

Funnet som viser lite utstrakt bruk av tekstbindere, viser etter mitt syn det som Maagerø påpeker, nemlig at bruken av disse utvikles i det spesialiserte og kritiske domenet (se del 2.6). Siden dette er første gang elevene skriver argumenterende tekst, kan man ikke forvente at de behersker bruken fullt ut. Maagerø påpeker at for å skape logiske forbindelser bruker man i dagliglivets tekster gjerne konjunksjoner som og, men, eller, for og så. I skriftlige fagtekster (det spesialiserte domenet) derimot, brukes andre måter å realisere logiske forbindelser på, i tillegg til disse konjunksjonene. For eksempel kan man innlede setninger med ledd som viser tilbake i teksten (som vi har nevnt tidligere...), eller med uttrykk som derfor, imidlertid, på den annen side etc.. Tekstene i dette materialet bærer preg av at dette trenger elevene mer trening i.

Når jeg så nærmere på den mellompersonlige metafunksjonen fant jeg at alle elevene benyttet skjult skriver. Dette gjorde at de virket mer objektive, i den forstand at de gav signaler om at de kan se en sak fra flere sider. Dette ble diskutert i en av undervisningsøktene, og modellteksten fra lesesenteret hadde også skjult skriver. Håland (2013) undersøkte om elever på femte trinn ble påvirket av undervisning og modelltekster til å bruke skjult skriver/ passivt språk i labrapporter de skrev. Det viste seg at dette var et språktrekk de greide å benytte seg av når de skrev rapport fra et løselighetsforsøk, men ikke i rapportene fra fingeravtrykksforsøk. Håland skriver at en mulig forklaring på dette kan være at fingeravtrykksforsøket innebar bruk av språk som var nærmere knyttet til hverdagspråket, og at selve forsøket var mer «personlig» enn løselighetsforsøket fordi et fingeravtrykk er sterkt knyttet til en enkelt person. Hun mente det av den grunn kunne være vanskeligere for elevene å distansere seg på den måten som passivt språk krever (Håland, 2013, s. 154). At elevene i min studie klarte å benytte skjult skriver kan, hvis man trekker paralleller til Håland, skyldes

at karakterer ikke hadde blitt personlig for dem ennå. Kanskje det hadde vært vanskeligere for dem å distansere seg på en slik måte fra temaet dersom de hadde vært ett år eldre, og gikk på åttende trinn? Da hadde de hatt erfaringer med karakterer i praksis.

Jeg har nå vist hvordan undervisningsopplegget og modelltekstene har satt spor i elevenes egne tekster. Det kan være interessant å stille seg spørsmålet om elevene produserte bedre tekster enn de vanligvis gjorde, på bakgrunn av deltagelsen i dette undervisningsopplegget.

Tekstmaterialet i denne studien omfatter ikke elevtekster skrevet før intervensjonen fant sted, men både læreren selv og elevene mente imidlertid at de hadde hatt utbytte av undervisningsopplegget.

Det finnes flere studier som viser at både å finne og bruke sjangertrekk er mulig, for eksempel en studie gjennomført av Bereiter og Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1984). De lot en gruppe elever fra 3. til 7. trinn gjennomgå et opplegg som handlet om å gi eksplisitt opplæring i å skrive «spenningstekster». Det vil føre for langt å gi en utdypende beskrivelse av studien her, men hovedfunnet kan sies å være at elevene greide å finne elementer som gjorde en tekst spennende. De greide også å bruke noen av elementene i sin egen skriving, men dette gjorde ikke nødvendigvis tekstene deres mer spennende. Dette kan ha å gjøre med hvorvidt eller i hvilken grad *declarative knowledge* eller påstandskunnskap fremmer *procedural knowledge* eller ferdighetskunnskap jfr. Kapittel 2.1. Frøydis Hertzberg sier følgende:

Bereiter & Scardamalias modellteksteksperiment er ikke atypisk. Det virker som om deløvelser som fokuserer på form, enten det er setningskombinasjonsøvelser eller arbeid med modelltekster, i en viss grad setter elever i stand til å bruke de innøvde trekkene i egen skriving; problemet er bare at tekstene ikke nødvendigvis blir bedre av det. Samtidig er det lett å identifisere svakheter ved denne typen undersøkelser. Den jeg har tatt for meg her, går for eksempel over altfor kort tid- antakelig bare en sammenhengende undervisningssekvens, for det andre er det brukt bare en modelltekst, og for det tredje er det slik at alt står og faller med de trekkene det ble fokusert på (...). I mine øyne er det ikke innlysende at disse trekkene er de sentrale når en skal stimulere til gode spenningsfortellinger. (Hertzberg, 2001, s. 98).

I min studie kan man se lignende trekk: Elevene fikk eksplisitt undervisning, men likevel klarte ikke alle, slik jeg ser det, å sammenligne sin egen tekst med kriteriene som de var med å utforme før de skulle starte med skrivingen. Når jeg sammenligner utfyllingen av kriteriearkene med det elevene faktisk har prestert skriftlig, finner jeg hos de fleste at de har rapportert en bedre måloppnåelse enn de faktisk har oppnådd. Dette har sannsynligvis med mangel på trening å gjøre. De tekstene som presenteres i studien, er den første

argumenterende teksten de skrev på egenhånd. Man kan ikke forvente at de skulle beherske sjangeren etter bare fem uker. For eksempel Gerot påpeker at å jobbe med sjanger på den måten som sjangerskolen foreslår, tar tid: "A genre a week is totally unrealistic, whereas e genre a term is more the norm, particularly if the genre is being dealt with for the first time" (Gerot, 1996, s. 226). Sjangeren argumenterende tekst er jo også ansett for å være utfordrende, jfr. studier det er vist til over.

Et siste moment som var medvirkende til tekstkvaliteten, var at læreren som gjennomførte opplegget ikke kunne delta på skriveøkta. Hun fikk heller ikke gitt tilbakemelding, slik at elevene kunne levere andreutkast. De tekstene elevene produserte kan vel derfor sies å være et bilde på hva de kunne greie alene, ved hjelp av modelltekster, uten modellering eller støtte fra lærer i selve skriveprosessen. Dette i seg selv kan jo være et interessant funn.

5.6 Avslutning

Målet med denne studien har vært å finne ut av hvordan elever nyttiggjør seg av et undervisningsopplegg som benytter modelltekster når de skal skrive egne argumenterende tekster. Problemstillingen har blitt belyst gjennom fem forskningsspørsmål som har satt fokus på elevenes lesing og skriving på fritiden, gjennomføringen av opplegget i klassen samt elevers og lærers erfaringer / opplevde nytteverdi. I tillegg er elevtekster blitt analysert for å finne spor etter inspirasjon fra undervisningsopplegg og modelltekster.

Funnene tyder på at de fleste elevene har «et nøytralt forhold» til lesing og skriving. De benytter lesing og skriving som nytteverktøy i hverdagen. Kun tre av nitten elever synes lesing er spennende og leser bøker fordi de har interesse og lyst. To av elevene synes det er gøy å skrive.

Hvordan elevene har nyttiggjort seg undervisningsopplegget med bruk av modelltekster har blitt diskutert over, dette kan oppsummeres slik:

Gjennomføringen av opplegget hadde en adekvat variasjon mellom deklorative og prosedurale undervisningsepisoder med bruk av tavleundervisning, dialog i hel klasse, gruppearbeid og individuelt arbeid.

Elevene selv opplevde økende nytteverdi utover i prosjektet, og størst var nytteverdien, ifølge dem, av økt tre som i hovedsak bestod av å bevisstgjøre dem på ulikhetene mellom hverdagsspråket og det språket de hadde bruk for når de skulle skrive en argumenterende tekst. De ble altså gjort oppmerksomme på de språklige forskjellelene mellom det

hverdagslige og det spesialiserte domenet som de møter på skolen, for å benytte Macken-Horariks begreper (Macken-Horarik, 1996).

Læreren oppgav at hun stort sett har opplevd elevene som motiverte, og at hun har sett nytte av å benytte dette opplegget. Ikke bare fordi det gir modeller for skriving, men fordi den eksplisitte jobbingen med språk var nyttig for elevenes refleksjon og utvikling, slik hun ser det. Spesielt nyttig fant hun prosjektet for «svake» skrivere som gjennom skriverammene og modelltekstene kunne få støtte både til struktur og språk når de skriver egne tekster.

Både elevene og læreren finner altså eksplisitt skriveopplæring nyttig når elever skal skrive egne argumenterende tekster. Analysen av de fem elevtekstene jeg fikk tilgang til, viser at to av dem har lik overordnet tekststruktur som modelltekstene. De samme to tekstene benytter også temasetninger og kommentarsetninger konsekvent i hvert avsnitt. Tre av fem tekster har en annen oppbygning, fordi de både har en annerledes innledning og fordi de ikke konsekvent benytter tema- og kommentarsetninger.

Språklig sett kan vi se spor av tekstbindere og skjult skriver i alle tekstene. Kun to av tekstene benyttet imidlertid ekspertargumenter slik elevene hadde blitt enige med læreren om på forhånd.

Ut ifra det elevene og læreren oppgav, og analysen av tekstene kan det hevdes at undervisningsopplegget har vært nyttig for elevene og påvirket tekstene de skrev til slutt i noen grad, men kanskje ikke i så stor grad som man skulle tro på forhånd. Dette kan skyldes at det ble brukt for liten tid, at dette var de første argumenterende tekstene de skrev, at de ikke fikk støtte / modellering fra lærer i selve skriveøkta, eller at de tekstene som er analysert er førsteutkast. Det kan selvfølgelig også skyldes svakheter ved selve undervisningsopplegget. Jeg ser for eksempel i ettertid at det ble fokusert for lite på mottagerbevissthet. Det ble sagt at teksten skulle tilpasses «en voksen leser», men dette ble muligens for lite konkret for elevene. Jeg har også pekt på at ressursheftet fra Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2014) har visse svakheter når det gjelder presentasjonen av begrepene hverdagsspråk vs. fagspråk. Ved senere benyttelse av undervisningsopplegget vil det være en fordel om man legger inn flere konkrete eksempler her. Kanskje hadde elevene også jobbet mer med tekstene dersom de visste at de skulle sendes til undervisningsministeren eller til en avis? Uansett kan det hevdes at elevenes tekster viser at de er på vei til å beherske språket som tilhører det spesialiserte domenet og at den deklorative kunnskapen de har fått gjennom eksplisitt undervisning i noen grad har fremmet prosedural kunnskap.

Som nevnt i metodedelen hadde jeg en positiv holdning til bruk av modelltekster før studien ble satt i gang. Selv om det er et stort forbedringspotensial i tekstene elevene skrev, støtter jeg fortsatt tanken om at elevene trenger, fortjener og kan nyttiggjøre seg eksplisitt opplæring i sjangre.

Jeg vil avslutningsvis fremheve viktigheten av at elevene ser nytten av å lære om og bruke en gitt sjanger. De må få innsikt i hvordan det å beherske en sjanger, eller en gitt måte å skrive på, også er en naturlig del av det å beherske et fag. De må derfor få en skriveopplæring som har nytteverdi utenfor skolen og skriveutfordringer som er autentiske; Utfordringer som krever at de henvender seg til en reell mottager. Det autentiske og nytteverdien av opplæringen er, som vist tidligere, også sterkt fremhevet i sjangerpedagogikken. At kvaliteten kan bli bedre dersom tekster skrives til en autentisk mottager, er avisinnlegget noen av elevene skrev i etterkant av opplegget et eksempel på. Denne teksten var klart bedre enn tekstene de skrev om karakterer på ungdomsskolen.

Også i Fagfornyelsen, det nye læreplanverket som tas i bruk i sin helhet høsten 2020, er det sterkt fremhevet at det elevene lærer skal være relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). For eksempel vil det nye tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», slik jeg ser det, kreve at elevene lærer å mestre de ulike sjangrene som til enhver tid er formålstjenlige for å kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet. Eller for å si det med sjangerpedagogikkens ord: Alle elever må få tilgang til, og opplæring i, de sjangrene som skal til for å lykkes i skolen og samfunnslivet. Det er likevel på sin plass å påpeke at sjangrene ikke bare må «læres» og kopieres «blindt». Fagfornyelsen har sterkt fokus på at elever skal være kritiske og kreative (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette må gjelde også når de forholder seg til ulike sjangre. Slik jeg ser det, er det en styrke at elevene kan bryte konvensjoner og være kreative i en sjanger, men da er det en fordel at de kjenner til hvilke konvensjoner som brytes.

Helt til slutt, et kritisk forbehold: Funnene som er vist og diskutert her, er basert på én enkelt studie av elever i én syvendeklasse. Man kan selvsagt ikke trekke noen bastante konklusjoner om nytteverdien av eksplisitt skriveopplæring med bruk av modelltekster kun ut fra det som er presentert her. Allikevel mener jeg det kan være et bidrag i debatten omkring eksplisitt vs. implisitt skriveopplæring. Der er nok uansett ikke siste ord sagt.

6. Referanser

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Andrews, R. (2005). Models of Argumentation in Educational Discourse. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1), ss. 107-127. doi:10.1515/text.2005.25.1.107
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-to14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), ss. 291-310. doi:10.1080/03057640903103751
- Ansaldò, K. (2009). Temaarbeite kring tråd i årskurs 2-3. I M. Axelsson, & M. Axelsson (Red.), *Många trådar inn i ämnet - Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Hentet januar 2019 fra Nationellt centrum för svenska som andraspråk:
https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.91277.1339410883!/menu/standard/file/M%C3%A5nga%20tr%C3%A5dar%20in%20i%20%C3%A4mnet.pdf
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2017). Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 249-263). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1984). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), ss. 163-188.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksammen som tekst. Bd 2.* (ss. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Coppock, P., & Maagerø, E. (Red.). (1998). *Å skape mening med språk - en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Marin*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 5(2), ss. 4-16.
- Berkenotter, C., & Huckin, T. (1997). Da klokka klang...Om å lære seg fagsjangerer i skole og på universitet. I L. Evensen, & T. Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis* (ss. 112-129). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), ss. 81-96. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943X>
- Bruner, J., Wood, D., & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem solving. I J. Bruner, *In search of pedagogy volume 1 - The selected works of Jerome.S. Bruner* (ss. 198-208). New York: Routledge.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G., Martin, J., & Murphy, L. (1993). Bibliographical Essay-Developing the Theory and Practice of Genre-based Literacy. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *The powers of literacy - a Genre Approach to Teaching Writing* (ss. 231-247). Oxfordshire: Routledge.

- De nasjonale forskningsetiske komitéer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet januar 2019 fra etikkom.no: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4, ss. 95-115.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). Why Students can't write Arguments. *English in Education*, 18(2), ss. 73-84. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Frønes, T., Narvhus, E., & Jetne, Ø. (2009). *Elever på nett*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
- Gee, J. (1989). Literacy, discourse and linguistics: introduction. *Journal of education*, 97(1), ss. 5-18.
- Gee, J. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gerot, L. (1996). A Genre-based Approach to Teaching English Literacy. I F. Christie, & J. Foley, *Some Contemporary Themes in Literacy Reserach in Mother Tongue Education* (ss. 217-247). New York: Waxmann Munster.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1998a). Språkets funksjoner. I K. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk, en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R.Martin* (ss. 80-94). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Damm Akademisk.
- Halliday, M. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 67-79). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag.
- Halliday, M. (1998c). Registervariasjon. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk, en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J..R. Martin* (ss. 95-118). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen - erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 225-248). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans - forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, 5(2), ss. 95-102.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), ss. 133-170.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomilson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet (Doktorgradaavhandling)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krashen, S. (1984). *Writing research - Theory and Applications*. Laredo publishing company.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal Of Literacy Research*, 5(1), ss. 55-84. doi:<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan, & G. Williams, *Literacy in Society* (ss. 232-276). London og New York: Longman.
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*, 5(2), ss. 17-35.
- Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of early childhood literacy*, 5(1), ss. 29-51. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1468798405050593>
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write. Reading to learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Schofield, J. W. (2006). Internet use in Schools. Promise and Problems. I R. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (ss. 521-534). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrivesenteret. (2014). *Argumenterende skriving*. Hentet april 2019 fra [Skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no): http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf
- Skrivesenteret. (2014). *Argumenterende skriving*. Hentet fra [Skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no): http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf
- Skrivesenteret. (2014). *Argumenterende tekst*. Hentet april 2019 fra [Skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no): http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf
- Torvatn, A. (2009). Sjangeropplæring - eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet april 2019 fra [udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet april 13, 2019 fra udir.no:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg, Overs.) Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Walsh, J., Hammond, J., Brindley, G., & Nunan, D. (1990). *Metropolitan East Disadvantaged Schools' Program: Factual Writing Project Evaluation*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, , Macquarie University.
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J., & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), ss. 173-192.
doi:10.1080/09500690210163251
- Wray, D., & Lewis, M. (1997). *An approach to scaffolding childrens non-fiction writing:the use of writing frames*. Hentet mai 2019 fra Learning Wales:
<https://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140123-writing-frames-en.pdf>
- Øgreid, A. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skriving i RLE-faget. I N. Garmann, & A. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (ss. 199-226). Oslo: Novus forlag.
- Øgreid, A. (2017). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

Vedlegg 2: Modelltekst fra Skrivesenteret

Vedlegg 3: Modelltekst skrevet av elever på 6. trinn

Vedlegg 4: Elevenes tilbakemeldinger om skriving (Skrevet ned ordrett fra loggene)

Vedlegg 5: Elevlogger etter fase 1

Vedlegg 6: Elevlogger etter fase 2

Vedlegg 7: Elevlogger etter fase 3

Vedlegg 8: Elevlogger etter fase 4

Vedlegg 9: Teksten elevene skrev i fellesskap

Vedlegg 10: Elevenes egenvurderinger av tekstene de skrev

Vedlegg 11: Transkripsjonsguide

Vedlegg 12: Intervjuguide elever

Vedlegg 13: Intervju med Julie

Vedlegg 14: Intervju med Jonas

Vedlegg 15: Intervjuguide lærer

Vedlegg 16: Intervju med lærer

Vedlegg 17: Forespørsel om deltagelse

Vedlegg 18: Vurdering fra NSD

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

NB! Merk at ved utarbeidelse av opplegget, som ble gjort før studien tok til, ble ordet økt brukt om det som i denne oppgaven er kalt fase. En fase kan inneholde flere økter.

Undervisningsopplegg i argumenterende skriving

Målet med undervisningsopplegget er å gi eksplisitt opplæring i argumenterende skriving ved bruk av «sirkelen for undervisning og læring» og modelltekster. Opplegget ender med at elevene skal skrive sine egne argumenterende tekster. Enten om et eget valgt tema eller om fordeler og ulemper med karakterer i ungdomsskolen (dette er under avklaring med veileder). Opplegget er laget med utgangspunkt i ressursheftet «Argumenterende skriving» som er gitt ut av Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2014). Det er gjort noen tilpasninger siden skrivesenterets opplegg er laget for ungdomstrinnet, og gjennomføringen skal skje på 7. trinn, men i all hovedsak er opplegget en ren kopi av ressursheftet fra skrivesenteret. På grunn av leservennligheten for læreren som skal gjennomføre det, har jeg ikke referert til sidetall i heftet eller angitt steder der jeg benytter direkte sitat, da de meste av teksten under er en ren kopi.

Hva er argumenterende skriving?

Argumenterende tekster har til hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe. Ofte argumenterer vi bare for vårt eget syn, vi presenterer argumenter bare for én side av saken, men en argumenterende tekst kan bli enda mer troverdig hvis vi viser fram både for- og motargumenter. Dette undervisningsopplegget viser hvordan vi kan drive opplæring i denne formen for argumenterende skriving på mellomtrinnet.

Hva trenger elever å vite om argumenterende skriving?

For å skrive gode argumenterende tekster, trenger elevene god kunnskap om emnet de skal skrive om. I tillegg må elevene ha kunnskap om tekststruktur og språkføring i en argumenterende tekst. De trenger kunnskap om hvordan språkbruk og oppbygging av teksten bidrar til å overbevise leseren. Elevene trenger å utvikle en forståelse for at de språklige valgene de tar bestemmes av formål og mottaker for teksten.

Overordnet tanke bak undervisningsopplegget

Gjennom synlig og eksplisitt undervisning i fagenes språk og sjangrer forbedres elevenes muligheter for utvikling og læring. Ved at læreren er tett på elevene gjennom hele skriveprosessen, fra førskrivefasen til slutføringen av teksten, får elevene hjelp til å forstå hvordan tekstene er bygd opp og hvordan de selv kan konstruere disse tekstene. Dette ressursheftet viser hvordan læreren kan gå fram for å gi elevene eksplisitt skriveopplæring ved å bygge stillaser for elevenes skriving. Stillasbyggingen består i å gi elevene tekstlige forbilder og eksempler, de får modellert ulike støttestrukturer som skriverammer og tekstbinderarkiv, og de får hjelp til å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setningsstrukturer. Gjennom hele skriveprosessen foregår det en kontinuerlig samtale om tekst og skriving, noe som er med på å utvikle elevenes metaspråk – et språk til å

samtale om tekster. I enhver skrivesituasjon har elevene ulike behov for støtte og utfordring. Dette skriveopplegget stiller høye krav og forventninger til alle elevenes prestasjoner. Den tilpassede opplæringen ligger i at elevene får støtte og veiledning gjennom hele skriveprosessen slik at de mestrer mer enn de ville ha gjort uten denne støtten. For eksempel vil noen elever på mellomtrinnet ha stor nytte av skriverammer som hjelp til å se for seg oppbyggingen av teksten, mens andre elever er kommet så langt i skriveutviklingen at de ikke lenger trenger denne formen for støtte.

Kompetansemål i norsk etter 7. trinn

Læreplanen sier eksplisitt at elevene skal kunne skrive argumenterende tekster ved hjelp av modelltekster (eller eksempeltekster som de benevnes i planen) Under «Skriftlig kommunikasjon står det at elevene skal kunne:

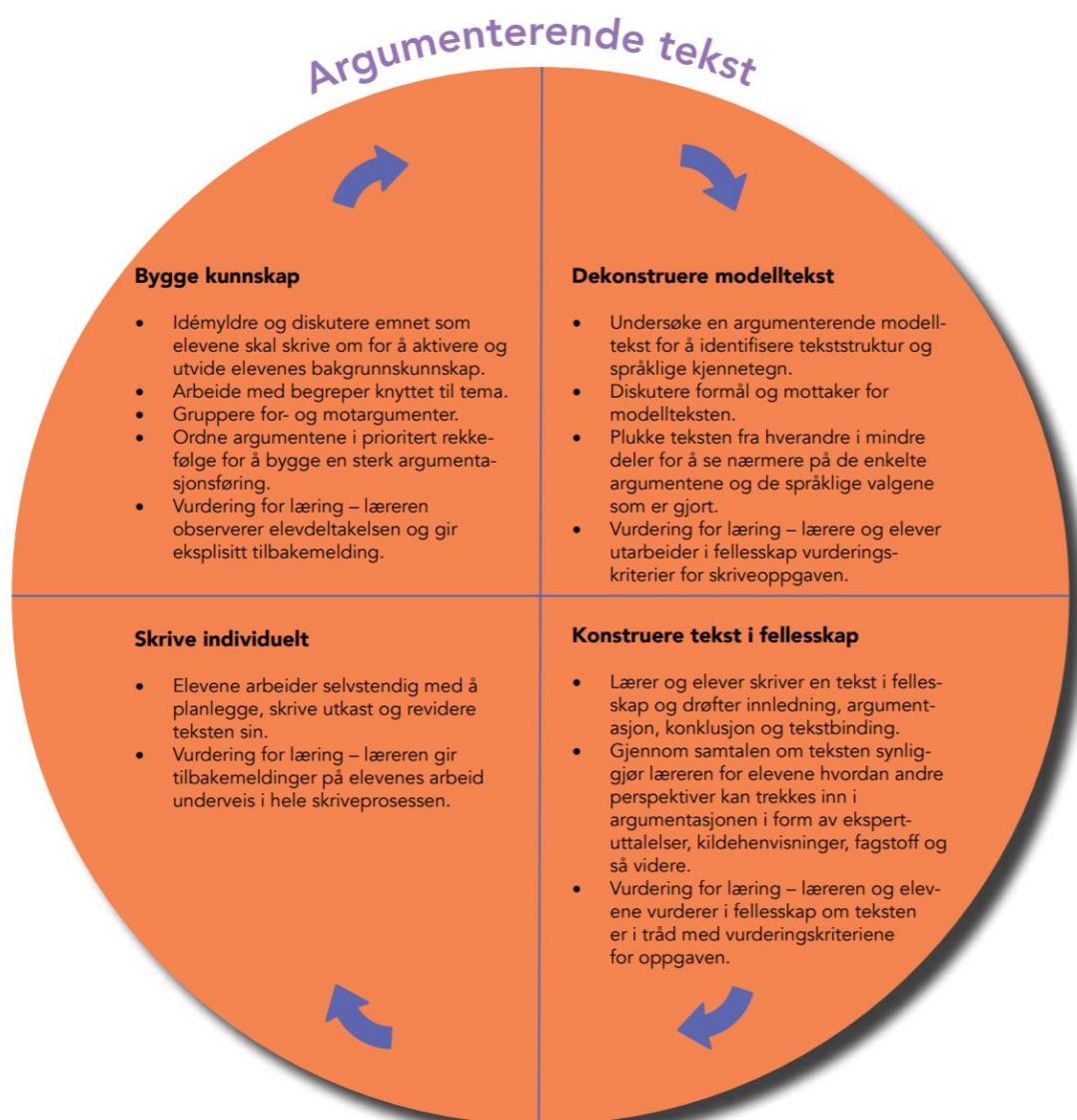
- skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker.
- De skal også kunne: lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta
- uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres (muntlig kommunikasjon)
- gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk (språk, litteratur og kultur) (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Alle disse målene vil dekket av dette undervisningsopplegget.

NB: Estimert tidsbruk er et minimum. Dersom dere kan bruke mer tid, er det en stor fordel.

Sirkelen for undervisning og læring

Undervisningsopplegget er strukturert med utgangspunkt i sirkelen for undervisning og læring opprinnelig utviklet i Australia. Modellen er fleksibel fordi man ikke behøver gå gjennom alle fasene hver gang, fasene kan bytte plass innbyrdes, og faser kan gjentas. Dette er også gjort i dette undervisningsopplegget. Dette blir nærmere redegjort for under:



Sirkelen er inspirert av:
http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/teaching_and_learning_cycl.pdf

I dette undervisningsopplegget starter man med å bygge kunnskap om argumentasjon. Vi starter dermed i fase to. Dette valget er gjort fordi det å kjenne til hva et argument er, er essensielt dersom man skal greie å komme med egne argumenter. Deretter dekonstruerer elevene en modelltekst med tanke på struktur, språk og å kjenne igjen de ulike argumenttypene de lærte om i den første undervisningsøkta (også fase to i skrivehjulet). Så samler elevene informasjon om emnet klassen skal skrive felles tekst om (fase en i hjulet)), før de konstruerer en tekst i fellesskap (fase tre i hjulet). Til slutt skal de skrive individuelle tekster (fase fire i hjulet). Også her vil de få hjelp til å finne kilder og bygge opp kunnskap om emnet de skal skrive om i forkant (fase en i hjulet)

Undervisningsøkt 1:

Beregnet tid: Minimum 2 X 60 min

Mål for økta: Å kunne noe om ulike måter å argumentere på. Viktige begreper er ekspertargument, faktaargument, flertallsargument, parallellargument og fornuftsargument.

I denne økta presenteres prosjektet og målet med arbeidet kort til å begynne med. Det kan være lurt å snakke litt høyt sammen om hvorfor det kan være nyttig å kunne argumentere og overbevise andre om et syn. Som eksempel kan man ta opp lokale utfordringer på skolen, utfordringer som gjelder elever eller barn generelt eller aktuelle debatter i lokalsamfunnet eller storsamfunnet. Deretter kan man gå over til å bygge kunnskap om hvordan man kan argumentere best mulig.

Bygge kunnskap: Hvordan argumenterer man?

I sirkelen for undervisning og læring står det under overskriften bygge kunnskap at man skal bygge kunnskap om emnet elevene skal skrive om, og deretter arbeide med begrepet knyttet til dette temaet. I dette prosjektet blir ikke temaet elevene skal skrive om valgt før senere. Derfor har vi heller valgt å bygge kunnskap om retoriske virkemidler og hvordan man argumenterer i den første økta.

Retoriske virkemidler

Når man skal lære argumentasjon, er det nyttig å snakke litt om retorikk og hvordan en som skriver kan appellere til leseren. Man kan godt bruke begrepene beskrevet under til en 7.klasse, men tilpasser språkbruken til elevgruppen. Prøv å få elevene til å skjønne forskjellen på de tre retoriske virkemidlene etos, patos og logos:

Etos: Skriveren forsøker å framstå som tillitvekkende og troverdig.

Patos: Skriveren forsøker å vekke følelsene hos leseren.

Logos: Skriveren forsøker å appellere til fornuften hos leseren.

Få elevene til å komme med eksempler på argumenter innenfor hver kategori, **for eksempel knyttet til ...**

Eksempler:

[Her er eksempler fjernet grunnet at de gikk på en lokal politisk betent sak som kunne ført til at kommunen som studien er gjennomført i kunne blitt gjenkjent]

Ulike typer argumenter:

Når vi skal påvirke eller overbevise en leser, tar vi i bruk det vi kan kalle retoriske grep. Vi diskuterer og uttrykker vår mening om saken gjennom påstander og argumenter. En påstand er et utsagn der vi hevder noe som kan være både sant og usant: «Dagens ungdom er late og driver dank!». For å overbevise andre om at vi har rett i påstanden vår, må vi argumentere ved å underbygge påstanden. Dette gjør vi på ulike måter, og i dette heftet deler vi argumentene inn i disse gruppene

Ekspertargument:	Dette argumentet viser til noen som har høy troverdighet. For eksempel forskning, en professor eller en annen ekspert på området. Hvis leseren har tillit og kjennskap til eksperten, vil slike argumenter ha sterk overbevisende kraft. <i>Eksempel:</i> <i>Forskning viser at gutter leser mye mindre enn jenter.</i>
Faktaargument:	Dette argumentet ligner på ekspertargumentet og det viser til vedtatte fakta, argumentet kan altså kontrolleres ved å sjekke kilden. <i>Eksempel:</i> <i>Mens over 80 prosent av elevene som begynte på studieforberedende har gjennomført med full kompetanse etter fem år, gjelder dette for rundt 55 prosent av elevene som begynte på yrkesfag.</i>
Flertallsargument:	Dette argumentet viser til hva alle, eller mange mener. <i>Eksempel:</i> <i>Mange mener barn og unge bruker altfor mye tid foran skjerm og at dette gjør at de ikke er like fysisk aktive som før.</i>
Fornuftsargument:	Dette argumentet viser til «sunn fornuft». Det som hevdes trenger ikke nødvendigvis være sant, men viser til hva skriveren selv mener om saken som diskuteres. <i>Eksempel:</i> <i>All fornuft tilsier at ungdommer blir usosiale av å bruke så mye tid foran dataskjermen.</i>
Parallellargument:	Dette argumentet viser til lignende tilfeller, sammenligner med noen eller noe, men argumentet trenger ikke være troverdig og må undersøkes nærmere. <i>Eksempel:</i> <i>Land det er naturlig å sammenligne seg med ...</i>

Denne tabellen deles ut til elevene. Det er VIKTIG at de oppbevarer alt som har med prosjektet å gjøre på ett sted, slik at det blir lett å finne fram senere. Her bør elevene komme med forslag til argumenter av i alle fall noen av typene.

Elevene skriver læringslogg etter undervisningsøkten. Mal for logg lages av Randi.

Undervisningsøkt 2: Dekonstruksjon av modelltekst

(Denne er inspirert av fase to i sirkelen for undervisning og læring)

Tidsbruk: Minimum 4 x 60 min

Mål: Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling

Modellteksten som skal benyttes er denne:

Modelltekst

Skal vi ha en leksefri skole?

I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.

Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.

Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konflikthylende situasjoner rundt lekser like før leggetid.

Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette. Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.

Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.

Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.

Tips til hvordan man kan arbeide med modellteksten

Les først teksten høyt i klassen.

1. Snakk om struktur

Snakk om at teksten er delt i innledning, midtdel med fire avsnitt og avslutning. Gå gjennom særlig de fire midterste avsnittene og snakk om hvordan avsnittene er delt opp i temasetninger og kommentarsetninger (dette er muligens begreper elevene kjenner fra før?) Be elevene om å finne og

markere med farge temasetningene og kommentarsetningene. Gå gjennom teksten avsnitt for avsnitt på denne måten. Holder hvert avsnitt seg til ett tema? Kommenterer de andre setningene i avsnittene dette temaet? Snakk også om hva som er fordelen med å bygge opp teksten på denne måten. Hva tror elevene? Det er viktig at elevene blir trukket aktivt med her. Læreren vet jo fasiten, men undervisningen må være sentrert om aktive elever som oppdager sjangertrekkene.

2. Snakk om hvordan man kan skape variasjon i språket

Elevene får tildelt denne teksten:

Å skape variasjon

Tilhengere – de som er enige i at vi skal ha lekser
Motstandere – de som er uenige i at vi skal ha lekser

Ord for tilhengere og motstandere av en sak er veldig nyttige når vi skriver argumenterende tekster. Da kan man erstatte setninger som «jeg tror...» eller «jeg er uenig i...» med «Talsmenn for... mener at...» eller «Kritikere hevder at...». Dette er med på å gjøre teksten mer objektiv og saklig.

Oppgaver

1.

Ordene under står hulter til bulter. Sorter dem inn i tabellen.

tvilere - kritikere - støttespillere - entusiaster - skeptikere - talsmenn for - pessimister - optimister

Motstandere	Tilhengere

2.

Se gjennom modellteksten. Sett ring rundt alle ordene som kan knyttes til enten tilhengere eller motstandere av lekser.

Det kan også letes etter synonymer for andre ord i modellteksten. Når elevene skal skrive sine egne tekster, må de oppfordres til å bruke et mest mulig variert språk.

3. snakk om hvordan man kan skape sammenheng i teksten ved hjelp av setningskobling

Dette er grammatiske kategorier som er med på å skape sammenheng i teksten og som er nyttige å bruke når du skal bygge ut setningene dine fra enkle til mer komplekse setninger. Dette skjemaet deles ut til elevene:

Type forbindere	Grammatisk kategori	Eksempler
Additive forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> og, samt også, videre, dessuten, forresten til og med, på samme måte som, for eksempel
Adversative forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> men enda, selv om derimot, likevel, imidlertid, istedenfor til tross for, trass i, tvert i mot
Alternative forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Adverb: 	<ul style="list-style-type: none"> eller, enten – eller alternativt
Temporale forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> da, når, mens, innen, siden så, deretter, etterpå, endelig, da, når, senere, tidligere, samtidig etter en stund, på den tid, ut i de små timer
Kausale forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> for, så fordi, da, slik at, hvis derfor, altså, dermed, således på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn

Her trenger man ikke benytte begrepene «type forbindere», men dersom klassen er noenlunde oppegående på grammatikk kan man godt snakke om grammatisk kategori. Det er ikke nødvendig å ta alle typer setningsbindere. Velg ut noen som er godt representert i modellteksten.

I dette eksempelet fra avsnitt fem i modellteksten ser vi hvordan ulike forbindere kopler setningene sammen:

Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.

Let i modellteksten etter andre setningskoblinger. Elevene gjør følgende oppgave i etterkant:

Oppgave

Konjunksjoner og subjunksjoner (underordnede konjunksjoner) er en type ord som binder sammen et eller flere ord, fraser og setninger.

For eksempel: Iris bruker briller fordi hun ser så dårlig.

Velg en konjunksjon fra lista under for å binde sammen setningsparene i hver oppgave. Bruk flest mulig av konjunksjonene i lista.

men – og – for – så – mens – hvis – eller – selv om – fordi

1. Han er sjuk i dag. Han hadde på seg lite klær i går.

2. Vibeke dro på kino. Hun så Hunger games.

3. Sola skinte. Vi bestemte oss for å dra på stranda.

4. Esben kom på besøk. Vi kunne leke sammen.

5. Jeg spiste middag. Jeg så på TV.

6. Jeg kan hjelpe deg i dag. Jeg kan hjelpe deg i morgen.

7. Jeg har spist masse. Jeg er fremdeles sulten.

8. Trude elsker å kjøre berg- og dalbane. Hun har høydeskrekk.

Det er ikke formålstjenlig å bruke denne typen innfyllingsoppgaver løstrevet fra en sammenheng.

Slike oppgaver må knyttes opp mot elevens egen skriving. Det betyr at om elevene har øvd på å bygge ut setninger med bruk av konjunksjoner, bør dette være utgangspunkt for respons og revidering av elevenes tekster.

Undervisningsøkt 3: Fra hverdagspråk til fagspråk

(Denne økta er en videreføring av den dekonstruksjonen elevene gjorde i økt to)

Tidsbruk: Minimum 3 x 60 min.

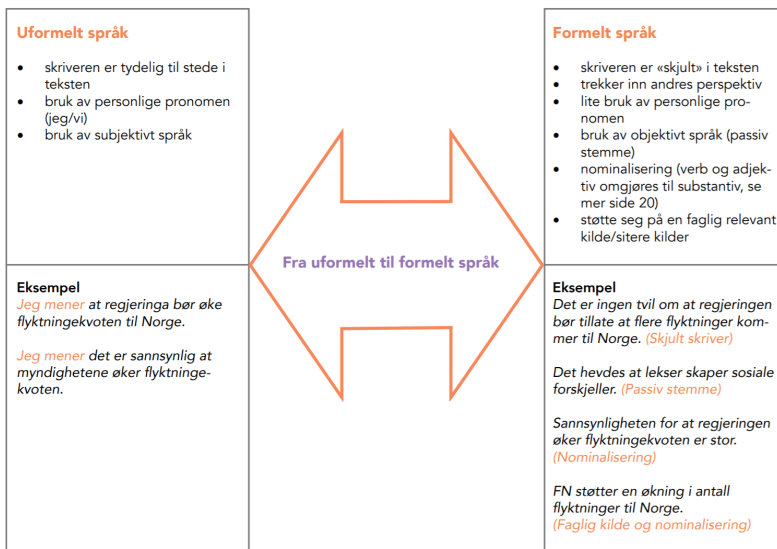
Mål: Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.

Kunne tilpasse språket til mottakeren.

Viktige begreper: fagspråk, hverdagspråk, mottaker, synsvinkel, nominalisering

Det er viktig å bevisstgjøre elevene på at i en argumenterende tekst må vi ikke bruke det muntlige hverdagspråket. Teksten vil virke mer troverdig dersom vi bruker et mer formelt språk. Elevene får utdelt følgende figur:

Fra hverdagspråk til fagspråk



Å bevege seg mellom det hverdagslige og det formelle språket

Modellen over viser ytterpunktene i språklig samhandling. Den venstre siden viser det mer muntlige og hverdagslige språket, den personlige stemmen vi ofte bruker i her og nå-situasjoner. Høyresiden viser det språket vi ofte finner i akademiske tekster som gjerne er bygd opp av passiv-konstruksjoner.

Elevene må bli bevisstgjort på at vi har et språklig register vi kan ta i bruk i ulike sammenhenger, og at graden av abstrakt språk vil være avhengig av hvilken teksttype eleven skriver. For eksempel er det i matematikk og naturfag store krav til et presist språk og bruk av mange fagbegrep for å kunne snakke om de ulike objektene og fenomenene. Da er gjerne aktørene utelatt fordi tekstene ikke først og fremst handler om personer som utfører en handling, men mer om fenomenene og objektene teksten tematiserer.

For å snakke om fenomen trenger vi nominaliseringer, men samtidig må nominaliseringer brukes med omhu slik at teksten ikke blir rammet av det som vi ofte omtaler som substantivsjuke. Det bør i skoleløpet være en progresjon i bruk av det formelle språket, både i tekstene elevene leser og i tekstene de selv skriver.

Å være bevisst på hvem som er mottakeren

Snakk om mottakerbevissthet og bruk av synsvinkel:

Formål og mottaker bestemmer de språklige valgene du tar som skriver. Når du skriver en tekst, må du tenke på hvordan du ønsker at leseren skal oppfatte deg. Ønsker du å fremstå som en som har god faglig kunnskap om det du skriver om, må du ofte støtte deg på kilder og andre fagpersoner. Derfor er det viktig å være bevisst på hvilken synsvinkel du skriver ut i fra. Formål med og mottaker av teksten vil være med på å avgjøre hvilken skriverposisjon du inntar:

- Formål: Hva vil jeg oppnå med teksten min? (overbevise)
- Mottaker: Hvem skriver jeg for? (lærer, rektor, lesere av lokalavisa, foreldre) •
Skriverposisjon: Hvem skriver jeg som? (forsker, opprørt forelder, en som synlig støtter saken, engasjert elev)
- Holdning: Hvilke følelser vil jeg vekke hos leseren? (provosert, bekymret, interessert)

Hvilken synsvinkel man bruker vil også ha noe å si for hvor hverdagslig eller formell teksten din virker:

1. person	2. person	3. person
<p>Når vi skriver ut fra en første persons synsvinkel, bruker vi <i>jeg</i> eller <i>vi</i>. Da er vi ganske uformelle, og denne synsvinkelen passer godt når vi skriver brev, e-poster eller når vi skal gjenfortelle noe vi selv har vært med på.</p>	<p>Når vi skriver ut fra en andre persons synsvinkel, bruker vi <i>du</i> eller <i>dere</i>, for eksempel når vi skal gi instruksjoner.</p>	<p>Når vi skriver ut fra en tredje persons synsvinkel, skriver vi <i>han/hun/de</i>. Dette er den mest formelle synsvinkelen. Den passer godt når vi skal skrive argumenterende tekster. Da bør vi utelate de personlige pronomenene <i>jeg</i> og <i>vi</i> og heller trekke inn andres perspektiver. For eksempel: <i>Forskning viser at..., I media hevdes det at..., Mange motstandere mener...</i></p> <p>I konklusjonen derimot kan det være greit å skrive <i>jeg</i> eller <i>vi</i> når vi framholder – på bakgrunn av argumentene i teksten – det som er vårt syn på saken.</p>

Nominaliseringer

Det er jeg usikker på om ligger innenfor det elever på 7. trinn kan beherske, men jeg tenker at de elevene som har høyest måloppnåelse, kan benytte nominaliseringer ved hjelp av støtte fra modeller og lærer. Derfor har jeg valgt å ta med dette temaet i undervisningsopplegget, vil vitende om at det ikke vil være oppnåelig for alle elevene å inkludere i egne tekster. Elevene får utdelt følgende tekst (fra Ressurshftet til Skrivesenteret):

Hva er nominaliseringer?

- Nominaliseringer er når verb og adjektiv omdannes til substantiv

Hvorfor bruker vi nominaliseringer?

- Nominaliseringer er ofte fagbegrep
- Nominaliseringer skaper meningstette setninger
- Nominaliseringene gjør det mulig å uttrykke seg presist
- Nominaliseringer bidrar ofte til at språket blir mer formelt og «vitenskapelig»

Eksempel

- Læreren forventer at elevene gjør mye hjemmearbeid, men det er urealistisk.
- Lærerens forventninger om at elevene skal gjøre mye hjemmearbeid er urealistisk.

Nominalisering: fra verb til substantiv

Verb	Substantiv	Verb	Substantiv
begynne	begynnelse	informere	informasjon
utdanne	utdanning	utforske	utforsking
observere	observasjon	gjennomgå	gjennomgang
evaluere	evaluering	konstruere	konstruksjon
vurdere	vurdering	forklare	forklaring
forutsette	forutsetning	drøfte	drøfting
velge	valg	introdusere	introduksjon
argumentere	argumentasjon	forsvare	forsvar
tape	tap	organisere	organisering
konkludere	konklusjon	tillate	tillatelse
diskutere	diskusjon	oppdage	oppdagelse

Lag noen eksempler på nominaliseringer fra verb til substantiv i klassen.

Skriv læringslogg etter undervisningsøkt 3.

Undervisningsøkt 4: Konstruere felles modelltekst

(Denne økten tilsvarer fast tre i sirkelen for undervisning og læring)

Tidsbruk: Minimum 3 x 60 min

Mål: Kunne konstruere en modelltekst i fellesskap

Her må man finne et felles tema som elevene brenner for. For eksempel bruk av mobil på skolen (til undervisningsformål). Så konstruerer elevene i fellesskap en tekst mens lærer eller en «sekretær» skriver i et dokument som er synlig for alle på smartboard. Det er fint om man jobber i grupper for å finne argumenter for/mot først, for deretter å bli enige om hvilke argumenter som veier tyngst. NB. Dokumentet lagres og skrives ut til elevene slik at de nå har enda en modelltekst. Før skrivingen starter, skal elevene og lærer bli enige for kriterier for teksten. Dette blir en god repetisjon av tidligere undervisningsøkter i tillegg til at elevene får bedre motivasjon av selv å ha vært med å utarbeide kriteriene.

Kriteriene bør inneholde krav i forhold til struktur, variert språk, at det brukes ulike typer argumenter (jfr det som er tatt opp i de tidligere undervisningsøktene), og at de viktigste rettskrivningsreglene er fulgt etc. De bør utformes som et avkrysningskjema som kan benyttes for egenvurdering når de i neste omgang skal skrive sine egne tekster.

Elevene leverer læringslogg etter undervisningsøkta.

Undervisningsøkt 5: Skrive egne tekster

(Denne økta tilsvarer fase fire i sirkelen for undervisning og læring)

Tidsbruk: Minimum 3 x 60 min

Her skal elevene skrive sine egne tekster med temaet *argumenter for eller imot karakterer på ungdomsskolen*. De må samle inn argumenter for/mot først, for så å skrive sine egne tekster. Det er en stor fordel om dere får tilgang til datarommet og kan ta en felles økt først hvor dere finner kilder og tar opp temaet kildekritikk.

De må få beskjed om å benytte modelltekstene og kriteriene når de skriver egne tekster. Elevene leverer et førsteutkast som kommenteres av læreren, bearbeides og leveres elektronisk innen en gitt frist.

Diverse skriverammer

Skriverammer

Skriverammer er konkrete støttestrukturer eller skrivestillas som kan fungere som en støtte i en tidlig fase av skriveprosessen. Rammene kan være utformet som skjema og/eller startsetninger som hjelper elevene til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Skriverammene hjelper elevene til å få et overblikk over tekststrukturen, i tillegg til at de bryter teksten ned i mindre og mer håndterbare deler.

Det er viktig at skriverammene ikke reduseres til skjematiske utfyllingsoppgaver. Læreren bør modellere og veilede i bruken av skriverammene. Det innebærer å diskutere formål og nytte av rammene med elevene før de selv bruker dem som støtte i egen skriving. Skriverammene er fleksible verktøy som kan brukes for å planlegge og å strukturere egen tekst, men på ungdomstrinnet vil det også være mange elever som ikke lenger trenger denne formen for støtte.

Pluss	Minus	Interessant!
Disse idéene/tankene vil være viktige for argumentasjonen din. Syn/påstander som du ønsker å argumentere for.	Disse idéene/tankene må du tilbakevise i teksten din. Syn/påstander som du ønsker å argumentere mot.	Dette er noen interessante idéer/tanker som du må undersøke nærmere.

Skriveramme for argumenterende tekst

Denne skriveramme hjelper elevene med å strukturere innholdet i teksten sin i ulike deler. Setningsstarterne er en hjelp til å se hvordan de kan innlede hvert avsnitt. Her er det viktig at de tenker på variasjon og på det å få til god sammenheng i teksten.

Tekststruktur	Innhold	Eksempel på setningsstartere
Innledning	Bakgrunn – sier noe om hva teksten handler om	<ul style="list-style-type: none"> I valgkampen har vi hørt at... I media har det den siste tiden vært diskutert...
Første argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> introduserer første argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> Motstandere av... mener/hevder/ sier at... Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... Et viktig argument i diskusjonen er... Først vil jeg trekke fram argumentet om... Det første argumentet jeg vil trekke fram er...
Andre argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> introduserer andre argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> Et annet viktig argument er ... Det andre argumentet jeg vil trekke fram er... Motstandere av... mener/hevder/ sier at... Tilhengere av... mener/hevder/ sier at...
Tredje argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> introduserer tredje argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> Et annet viktig argument er... Det tredje argumentet jeg vil trekke fram er... Motstandere av... mener/hevder/ sier at... Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... Noen hevder også at...
Fjerde argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> introduserer fjerde argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel og kilder knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> Et annet viktig argument er ... Det fjerde argumentet jeg vil trekke fram er... Motstandere av... mener/hevder/ sier at... Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... Noen hevder også at...
Konklusjon	Oppsummering av hovedpoengene i teksten som leder fram til konklusjonen. Her kan din egen mening komme tydelig fram.	<ul style="list-style-type: none"> Konklusjonen er... På bakgrunn av argumentene framsatt i denne teksten vil jeg konkludere med...

Vedlegg 2: Modelltekst fra Skrivesenteret (denne er identisk med teksten gjengitt i bilde to, kap. 4.4.1) Kilde: skrivesenteret.no

Modelltekst

Skal vi ha en leksefri skole?

I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.

Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.

Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.

Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette. Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.

Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.

Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.

Vedlegg 3: Modelltekst skrevet av elever på 6. trinn

Skal vi ha leksefri skole?

I den siste tiden har det vært mye diskusjon om elever bør ha lekser eller ikke. Nedenfor vil vi diskutere om leksefri skole er en god ide.

Det er mange gode argumenter for at elever skal ha lekser. For det første gir lekser god repetisjon av det man har arbeidet med på skolen. Det har vist seg at repetisjon gjør at vi husker bedre. For eksempel vil multiplikasjonstabellen huskes bedre dersom man øver på den hjemme. Engelske gloser er et annet eksempel. Til slutt kan vi nevne at lesing hjemme må til for at eleven skal utvikle adekvat leseferdighet.

For det andre bidrar leksene til at foreldre får bedre innsikt i hva elevene holder på med på skolen. Når elevene har med skolearbeid hjem, vil foreldrene kunne se hvordan det ligger an på skolen og hvilke temaer elevene får opplæring i. De kan også hjelpe barna sine dersom de har kunnskap om temaet selv.

Lekser kan også lære barn gode rutiner. De kan lære seg å planlegge og forholde seg til tidsfrister. Dette er en viktig egenskap å ha i voksenlivet.

Det er også mange argumenter mot lekser. For det første fører lekser til frustrasjon både hos elever og foreldre. Mange familier har det travelt på ettermiddagstid, og det blir mas for å få leksene gjort. Dersom leksene er for vanskelige vil elevene føle seg dumme og ikke føle mestring. Forskere har funnet ut at barn/ungdom føler stress i forhold til skole og lekser.

Mange av elevene er også slitne etter en lang skoledag. De trenger avslapping og nok søvn for å møte opplagt dagen etter. En skoledag varer i seks timer. Dette er en lang nok arbeidsdag for barn/ungdom.

I tillegg har forskning vist at lekser ikke har like stor effekt som man skulle tro. En studie utført av Marte Rønning viser at elever med foreldre som har lav utdanning som får mye lekser, presterer dårligere enn elever med tilsvarende bakgrunn som får mindre lekser (forskning.no) Dette gjelder 7 prosent av elevene i studien.

Vi har nå sett på argumenter for og mot lekser. Konklusjonen vår blir at vi bør forsøke leksefri skole, men at leselekser fortsatt bør være en del av barns hverdag.

Teksten er opprinnelig underskrevet med navn på klassen og skolen, men dette er fjernet.

Vedlegg 4: Transkripsjonsguide

Transkripsjonen av intervjuene er gjort ved ortografisk transkripsjon. Dette skal gjengi informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftnormalen til bokmål tillater.

Punktum benyttes når det er naturlig og den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesning.

Komma benyttes når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

Spørsmålstegn benyttes når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

Utropstegn benyttes der informantene uttrykker noe med spesielt engasjement.

benyttes ved litt lengre pause enn punktum

benyttes ved enda lenger pause

benyttes ved lang pause

(kommentarer i parentes): Brukes for å beskrive ikke hva som sies, men hva som skjer (hvis det er noe som har betydning for forståelsen av informanten).

(...): Brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for klarer å få frem meningen i utsagnet.

Forkortelser benyttet for informantene:

I: Intervjuer

102: Eleven som i teksten er anonymisert som Julie

105: Eleven som i teksten er anonymisert som Jonas

L. Lærer

Vedlegg 5: Elevenes tilbakemeldinger om skrivning (Skrevet ned ordrett fra logg 1)

Oppsummering av elevlogger etter første fase

Teksten er gjengitt nøyaktig slik elevene har skrevet i loggen (også med skrivefeil, manglende tegnsetting osv.) De to fokuselevenenes svar (102 og 105) er gjengitt først.

Spørsmål 1: Hva leser du på fritiden?

105: Jeg synes at lesing er ganske kjedelig, men skrivning liker jeg bittelitt. Jeg hvet ikke helt hvorfor, men det er sikkert fordi det er litt tyngre enn å lese. I lesing kan du dra til en annen verden som er inne i hodet ditt, og du leser en bestemt tekst, mens i skrivning kan du skrive hva du vil.

102: Jeg er ikke så glad i å lese bøker, men jeg leser ofte på mobilen min. Men oftest på engelsk.

101: Jeg er ikke så glad i å lese og skrive men jeg liker å delta i teknologiske skriftlige samtaler.

103: Mitt forhold til lesing og skrivning er ikke akkurat det beste kan jeg si, jeg synes det blir litt kjedelig. Som for eksempel når jeg prøver å lese så husker bare hjernen min på noe annet.. På fritiden så leser jeg ikke så masse men jeg leser litt på sosiale medier og sånt jeg bruker ikke å lese i bok på fritiden. Men det kan hende jeg leser litt på nettavisen.

104: Jeg leser på VG og i lokalavisa (navnet er fjernet av anonymitetshensyn) og jeg har også en bok som jeg leser som heter lars er lol. Lars er lol leser jeg om kvelden. Jeg bruker å lese to blogger som heter Isabel Eriksen og martine lunde. Bloggene leser jeg bare i helgene.

106: Jeg liker ikke å lese egentlig. Jeg leser av og til på flyet eller i ferien vist jeg ikke har noe annet og gjøre. Jeg bruker å lese mest på blogger på internett, for eksempel Isabell raad eller Martine lunde.

107: På fritiden leser jeg på telefon, TV og noen ganger avisen på telefon er det mest sosiale medier på TV er det mest nyhetene, været eller diverse engelske TV program I avisen er det overskrifter og jeg leser på netflix vis det er engelske filmer eller serier.

108: Jeg leser isabell raad sin blogg. Jeg er ikke så glad i å lese bøker men jeg leser litt på VG sine storys på snapchat.

109: Mitt forhold til lesing og skriving generelt er litt sånn passe egentlig. Jeg leser meldinger jeg får fra venner og sånn.

110: Jeg leser om været og tegneserier i fritida. Og leser også på snapchat.

111: Jeg bruker å lese i avisa om morgenen og på kvelden leser jeg gjerne. Jeg leser mest krim og fantasi fordi det synes jeg er mest spennende. Jeg liker bedre å lese enn og skrive, men og skrive er også greit. Når jeg leser på en skjerm er det når jeg ser på en serie. Jeg ser mest på serier på forskjellige språk og da har jeg enten norsk eller engelsk tekst under.

112: Jeg leser egentlig ingenting. Jeg leser litt på nettet når jeg lurere på noe så søker jeg opp på internett.

113: Jeg leser innpå spill. Og tegneserier Jeg leser også meldingne mine.

114: Mitt forhold til lesing er sånn passe bra. Jeg leser ikke så mye bøker. Jeg leser mest bøker fra bloggere f.eks Sophie elise sin bok som heter forbildet.

115: På fritida leser jeg ikke mye. Det kan hende jeg leser i en bok, men det er veldig sjeldent. Jeg leser for eksempel meldinger og ting folk legger ut på instagram. Og noen spill leser jeg på, men ikke så mye mere enn det.

116: Jeg leser ofte meldinger som jeg får på Snapchat eller vanlig sms. Det er også noen ganger jeg leser blogginnlegg Instagram innlegg kommentarer på noe noen andre har lagt ut.

117: Jeg leser på Snapchat, youtube, Safari, en fotball app og sjeldent i en bok. Hvis jeg skal se en film så leser jeg oversettelsen hvis filmen er på et annet språk.

118: Jeg liker godt å lese og skrive. Jeg leser blogger. Og på fritiden leser jeg hestebøker og krimbøker og humorbøker.

119: Jeg leser kun avisa tror jeg, er litt usikker.

Spørsmål 2: Hva bruker du skriving til på fritida utenom lekser?

105: Det jeg bruker skriving til er chatmeldinger til venner, søker opp ting på youtube og safari. Jeg bruker det også til bursdagsinvitasjon som egl. Ikke er så ofte.

102: Jeg er veldig glad i å skrive. Å skrive tekster på ark eller i en bok. Jeg skriver litt i tegneboka mi. Jeg skriver ofte ting med mobilen. Som å sende meldinger osv.

102: Jeg skriver meldinger og meldinger på snapchat (fra spørsmål 1).

101: Jeg bruker skriving til å snakke via net eller spil.

103: På fritiden bruker jeg mest å skrive på sosiale medier som for eksempel Snapchat, Instagram, tiktok. Så bruker jeg også Spotify og da må jeg søke som oftest. Det kan hende at jeg også bruker google.

104: Jeg skriver mye når jeg sender meldinger eller på Snap. Jeg pleier å skrive når jeg søker på noe på yt og Safari. Jeg skriver brev for hånd og bursdagskort. Jeg skriver med krit og når jeg leker advokat skriver jeg mye.

106: Jeg bruker å skrive mest på Internett. Snapchat og youtube mest når jeg skal søke på hva jeg skal se. Jeg bruker å skrive mest på Snapchat. Der kan jeg snakke med folk og prate med de. Jeg bruker av og til vanlig melding når jeg prater med mamma og pappa. Jeg bruker også søke inn på Netflix hva jeg skal se på.

107: På fritiden bruker jeg skriving ganske ofte som for eksempel sosiale medier, eller meldinger og i noen personlige regnebøker/skrivebøker.

108: Jeg pleier å skrive meldinger på snapchat og vanlige sms. Jeg pleier også å skrive lister av ting jeg trenger eller ting jeg må gjøre. Noen ganger skriver jeg ned ting jeg bare føler eller tenker mye på.

109: Det jeg bruker skriving på i fritiden er meldinger og noen ganger skriver jeg på huskelapp.

111: På fritiden tekster jeg mest, men skriver og så noen ganger f.eks når jeg tegner osv. Appene jeg tekster med er Snapchat, meldinger, whatsapp og messenger. Jeg prøver også å skrive på andre språk siden jeg har lyst til å lære meg et nytt språk. Akkurat nå vil jeg lære meg japansk, så jeg prøver å lære meg å si og skrive noen ting.

112: Jeg skriver på Snapchat, meldinger og Safari

113: Jeg tekster vennene mine av og til og tekster dem på spill.

114: Skrivningen på fritiden går for det meste på Snapchat, meldinger, youtube og Safari når jeg skal på forskjellige nettsider.

115: Jeg tekster på mobilen ofte som på Snapchat og på meldinger. Jeg skriver når jeg søker på youtube. Noen ganger skriver jeg på lapper og ark bare for gøy. Jeg skriver masse på skolen og lekser, men bortsett fra det er det ikke så mye.

116: Jeg skriver ofte når jeg søker på noe på nettet, instagram eller youtube. Så svarer jeg også på meldinger jeg får på snapchat eller vanlig SMS. Noen ganger skriver jeg også på bursdagskort og det kan hende at jeg kommenterer på bilder og videoer folk legger ut.

117: Jeg bruker skriving til Snapchat, Youtube (søkeboksen), Safari, send en melding.

118: Jeg bruker snapchat, og meldinger og dagbøker. Og på noen spill skriver jeg en del. Jeg skriver mest på Snapchat.

119: jeg sender meldinger og snaps.

Vedlegg 6: Elevlogger etter fase 1

Fokuselevnes logger er plassert først. Kommentarer med blå penn på fokuselevnes logger, er skrevet av meg.

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 102

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg liker veldig godt å skrive, å skrive tekster på ark eller i en bok. Jeg er ikke så glad i å lese bøker, men jeg leser ofte på mobilen min. Men oftest på engelsk.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg skriver kanskje litt i tegneboka min, men bare noen ganger. Jeg skriver ofte ting med mobilen. Som å sende meldinger osv.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv



4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 105

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg synes at lesing er ganske kjedelig, men skriving liker litt. Jeg huset ikke helt hvorfor, men det er sikkert fordi det er litt tyngre enn å lese. I lesing kan du dra til en annen verds som er inne i hodet ditt, og du leser en bestemt tekst, mens i skriving kan du skrive hva du vil. Jeg leser bare chatmeldinger, updates i spill og under-talster på filmer.

vil du helst skrive hva du vil?
Eller er det greit med modelltekst som du må forholde deg til

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Det jeg bruker skriving til er chatmeldinger til venner, søker opp ting til youtube og safari. Jeg bruker det også til bursdagsinvitasjon som egt. ikke er så ofte.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 101

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg er ikke super glad i å lese og skrive
men jeg liker å delta i teknologiske
skriftlige samtaler.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg bruker skrivingen til å snakke via net
eller spille

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

BARE

100%
HYGELI

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 103

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Mitt forhold til lesing og skriving er ikke akkurat den beste kan jeg si, jeg synes det blir litt kjedelig, som forelesningsnoter når jeg prøver å lese. Så tenker bare hjernen min på noe annet. På fritiden leser jeg ikke så mye, men jeg leser litt på sosiale medier og sånt jeg bruker ikke å lese i bøkene på fritiden. Men det kan hende jeg leser litt på nettsavisen.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

På fritiden bruker jeg mest å skrive på sosiale medier som forelesningsnoter, Snapchat, Instagram, tiktok. Så bruker jeg også å høre på Spotify og da må jeg søke som oftest. Det kan hende at jeg også bruker google.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 104

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser på va og tk og jeg har også en bok som jeg leser som heter kaps er lol bars er lol leser jeg om kvelden. Jeg bruker og lese to bloggert som heter Isabel Kviksen og martine kunde, bloggert leser jeg bare i hendene

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg skriver mye når jeg sender melding eller på snapchat. Jeg pleier å skrive når jeg søker på noe på yt og safari. Jeg skriver brev for hand og bursdagskort. Jeg skriver med kritt og når jeg skriver advokat skriver jeg mye.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 1106

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg liker ikke å lese egentlig. Jeg leser
der og til på flect eller i ferien. Vest jeg
ikke har noe annet å gjøre. Jeg bruker
å lese mest på blogger på internett, for eksempel
Isabell roed eller Martine lunda. Jeg liker skriving
bedre enn lesing. Jeg bruker å skrive
mest på internett, Snapchat og Youtube.
Vest jeg skal søke for hva jeg skal
se.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at
teksting også er skriving.

Jeg bruker å skrive mest på Snapchat. Der
kan jeg snakke med folk og prate med de.
Jeg bruker der og til melding når jeg
prater med mamma og pappa. Jeg bruker
også å søke, skrive inn på Netflix hva
jeg skal se på.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor
aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse
ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er
lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 107

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

på fritiden leser jeg på telefon, TV og noen ganger avisen. på telefon er det mest sosiale medier. på TV er det mest nyhetene, været eller diverse engelske TV program. I avisen er det overskrifter. og jeg leser på netflix. Da leser jeg overskrifter og vis det er engelske filmer eller serier.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

på fritiden bruker jeg skriving ganske lite som foreleserhjelp sosiale medier eller meldinger. og i noen personlige regnebøker/skrivebøker.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 104

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser på va og tk og jeg har også en bok som jeg leser som heter kaps er lol bars er lol leser jeg om kvelden. Jeg bruker og lese to blogger som heter Isabel Kviksen og martine kunde, bloggene leser jeg bare i hendene

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg skriver mye når jeg sender melding eller på snapchat. Jeg pleier å skrive når jeg søker på noe på yt og safari. Jeg skriver brev for hånd og bursdagskort. Jeg skriver med kritt og når jeg vinner advokat skriver jeg mye.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 1106

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg liker ikke å lese egentlig. Jeg leser
der og til på flect eller i ferien. Vest jeg
ikke har noe annet å gjøre. Jeg bruker
å lese mest på blogger på internett, for eksempel
Isabell roed eller Martine lunda. Jeg liker skriving
bedre enn lesing. Jeg bruker å skrive
mest på internett, Snapchat og Youtube.
Vest jeg skal søke for hva jeg skal
se.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at
teksting også er skriving.

Jeg bruker å skrive mest på Snapchat. Der
kan jeg snakke med folk og prate med de.
Jeg bruker der og til melding når jeg
prater med mamma og pappa. Jeg bruker
også å søke, skrive inn på Netflix hva
jeg skal se på.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor
aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse
ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er
lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 107

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

på fritiden leser jeg på telefon, TV og noen ganger avisen. på telefon er det mest sosiale medier. på TV er det mest nyhetene, været eller diverse engelske TV program. I avisen er det overskrifter. og jeg leser på netflix. Da leser jeg overskrifter og vis det er engelske filmer eller serier.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

på fritiden bruker jeg skriving ganske lite som foreleserhjelp sosiale medier eller meldinger. og i noen personlige regnebarett/-skrivebøker.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 108

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser isabell raad sin blogg. Jeg er ikke så glad i å lese bøker men jeg leser litt på VGs sine stories på Snapchat.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg pleier å skrive meldinger på snapchat og vanlige sms. Jeg pleier også å skrive lister av ting jeg trenger eller ting jeg må gjøre. Noen ganger skriver jeg bare ned ting jeg føler eller tenker mye på.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!



MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 109

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Mitt forhold til lesing og skriving generelt er sånn litt
mess egentlig. Jeg leser meldinger jeg får fra venner og sånn.
A jeg kan lese også meldinger til venner også, videre.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Det jeg bruker skriving på i fritiden er meldinger,
dagføring og noen ganger skriver jeg på huskelapp.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: ~~102~~ 110

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser om Vætt og tegneserier i fritida
og leser også på snapchat.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg bruker fritida til å skrive meldinger
slike meldinger på snapchat.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 111

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg bruker å lese i avisa om morgenen og på kvelden leser jeg gjerne. Jeg leser mest krim og fantasi fordi det synes jeg er mest spennende. Jeg liker bedre å lese enn og skrive, men og skrive er også greit. Når jeg leser på skjerm er det når jeg ser på en serie, jeg ser mest på serier på forskjellige språk og så har jeg enten norsk eller engelsk tekst under.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

På fritiden tekster jeg mest, men skriver og så noen ganger f. eks når jeg tegner osv. Appene jeg tekster med er snapchat, meldinger, whatsapp or messenger. Jeg prøver også og skrive på andre språk siden jeg har lyst til å lære meg et nytt språk. Akkurat nå vil jeg lære meg japansk så jeg prøver og lære meg og si og skrive noen ting.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 112

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser egentlig ingenting. Jeg leser litt på nettet, når jeg lurar på noe så søker jeg opp på internett. Jeg skriver på Snapchat og meldinger.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg skriver på Snapchat, meldinger og Safari.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 113

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser in på spill, og tegneserier
Jeg leser også meldingene mine

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg tekster vennene mine av og til
og tekster dem på spill

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 114

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Mitt forhold til lesing og skriving er sann passe bra, jeg skriver mye på fritiden. Min jeg leser ikke så mye bøker. Jeg leser mest bøker fra bloggere. Felles skrive alise sin bok som heter forbildet. Så skriver jeg mye på snapchat og meldinger og jeg leser mye meldinger og snapchat.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Skrivingen på fritiden går for det meste på snapchat, meldinger, youtube, og safari når jeg skal på forskjellige nettsider.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 115

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

På fritida leser jeg ikke mye. Det kan hende at jeg leser i en bok, men det er veldig sjeldent. Jeg leser for eksempel meldinger og ting folk legger ut på Instagram. Og noen spill leser jeg på, men ikke så mye mere enn det.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg tekster på mobilen ofte som på Snapchat og meldinger. Jeg skriver når jeg søker på Youtube. Noen ganger skriver jeg på lapper og ark bare for gøy. Jeg skriver mest på stolen og tekster, men bortsett fra det er det ikke så mye.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 106 116

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser ofte meldinger som jeg får på snapchat eller vanlig sms. Det er også noen ganger jeg leser blogginnlegg, Instagram innlegg og kommentarer på net noen andre har lagt ut.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg skriver ofte når jeg søker på net på internett, Instagram eller youtube. Så skriver jeg også meldinger jeg får på snapchat eller vanlig sms. Noen ganger skriver jeg også på busstogkort, og det kan hende at jeg kommenterer på bilder og videoer folk legger ut.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1.

2.

3.

4.

5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 117

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg leser på snapchat, youtube, Safari, en fotball app og sjeldent ten bok. Hvis jeg skal se en film så leser jeg av oversettelsen hvis filmen er på et annet språk.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg bruker skriving til snapchat, youtube (svarene), Safari, send en melding.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 118

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

Jeg liker godt å lese og skrive. Jeg skriver også dagbok og leser blogger og på Snilten leser jeg høstebøker og krimbøker og humorbøker.

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

Jeg bruker snapchat og meldinger og dagbøker og på noen spill skriver jeg en del. Jeg bruker skriving mest på snapchat.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter første undervisningsøkt

Elevnummer: 119

1. Først vil jeg vite litt om ditt forhold til lesing og skriving generelt. Hva leser du på fritida (utenom lekser)? Svar så utfyllende som mulig. Husk at lesing på skjerm er også lesing.

jeg leser noen aviser tror jeg, er litt usikker

2. Hva bruker du skriving til på fritida (utenom lekser). Svar så utfyllende som mulig. Husk at teksting også er skriving.

jeg sender meldinger og snaps.

3. Målet for denne undervisningsøkta var å lære noe om ulike måter å argumentere på. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

4. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

5. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noen av disse argumentasjonstypene (flertallsargument, ekspertargument osv.) når du skal skrive din egen argumenterende tekst ved slutten av dette undervisningsopplegget? Velg ett alternativ hvor 1 er lite sannsynlig og 5 er svært sannsynlig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

Vedlegg 7: Elevlogg etter fase 2

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 102

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 105

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 101

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 103

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 106

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 107

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 108

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 109

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 110

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 111

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 112

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 113

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 117

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 115

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: ~~106~~ 116

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 117

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter andre undervisningsøkt

Elevnummer: 119

Målet for denne økta var:

Kjenne til strukturen i en modelltekst, og kjenne til virkemidler som kan benyttes for å skape variasjon i språket. Viktige begreper: Innledning, midtdel, avslutning, temasetning, kommentarsetning, synonym, setningskobling.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

Vedlegg 8: Elevlogg etter fase 3

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 102

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
 - Kunne tilpasse språket til mottakeren.
1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 105

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 101

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 103

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 104

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 106

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 107

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 108

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 109

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 110

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 111

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 112

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 113

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 114

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

7

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 115

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 106 116

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 117

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 118

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter tredje undervisningsøkt

Elevnummer: 119

Målet for denne økta var:

- Vite at det er forskjell på muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille disse fra hverandre.
- Kunne tilpasse språket til mottakeren.

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

Vedlegg 9: Elevlogg etter fase 4

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 102

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.


1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa! 

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 105

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 101

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 103

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 104

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 106

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 108

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 109

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: ~~1027~~ 110

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 111

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 112

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 114

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 113

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv Middels aktiv Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig Middels nyttig Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig Middels sannsynlig Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 114

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

bare hyggelig

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 115

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: ~~116~~ 116

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

MODELLTEKSTER

Læringslogg etter fjerde undervisningsøkt

Elevnummer: 117

Målet for denne økta var:

Å konstruere en felles modelltekst

1. Hvor aktiv vil du si at du har vært i denne økta? (aktiv vil si konsentrert om opplegget, deltagelse ved å rekke opp hånda, evt. samarbeid med læringspartner osv.) Velg ett alternativ hvor 1 er lite aktiv og 5 er svært aktiv.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite aktiv

Middels aktiv

Svært aktiv

2. Hvor nyttig synes du at denne økta var som opplæring i å argumentere / skrive argumenterende tekster? Velg ett alternativ hvor 1 er lite nyttig og 5 er svært nyttig.

1. 2. 3. 4. 5.

Lite nyttig

Middels nyttig

Svært nyttig

3. Hvor sannsynlig er det at du kommer til å bruke noe av det du har lært i denne økta når du skal skrive din egen argumenterende tekst?

1. 2. 3. 4. 5.

Lite sannsynlig

Middels sannsynlig

Svært sannsynlig

Takk for hjelpa!

Vedlegg 10: Teksten elevene skrev i fellesskap

Skoleuniform i Norge

I Norge har vi ikke tradisjon for å bruke skoleuniform slik som i mange andre land. Det er lenge siden dette har vært et aktuelt tema, så det er på høy tid at denne saken blir løftet opp i lyset igjen.

Skoleuniform kan likestille familier med god råd og de med mindre god råd. I Norge finnes det familier med mange ulike bakgrunner, og alle har ikke like god råd. Det er viktig at alle føler seg inkludert i skolen, og bruk av skoleuniform kan bidra til å senke kleskostnadene.

Elevene burde få gå i klærne de har lyst til. Det vil alltid være noen som ikke vil føle seg komfortable i skoleuniform. Vi trives i ulike typer klær og liker å variere. Flere mener at de mister litt av personligheten sin når de må bruke uniform.

På en annen side kan det bli mindre kommentarer på hva andre elever har på seg i skoletiden. Hvis alle går likt kledd, vil ingen skille seg ut og det blir unaturlig å kommentere andres antrekk. Mange unge i dag ser opp til ulike kjendiser og føler at utseende er viktig. Dersom noen sliter litt med eget selvbilde, kan det være greit å stille i like klær på skolen.

En utfordring med skoleuniform er at den ikke alltid passer til været. Norge er et langt land med mange ulike årstider. Ofte er det kaldt og surt. Det vil være vanskelig å lage en uniform som passer til alle værtypene, og da kan en risikere at en trenger mange ulike klesplagg.

Konklusjonen må være at skoleuniform kan være bra for klassemiljøet, men det har noen ulemper også. Det vil være vanskelig å finne klær som passer til klima i Norge. Det kan være et billigere alternativ for noen familier som ikke har like god råd, men det kan føre til at elever føler seg utilpass i uniformen.

Vedlegg 11: Elevenes egenverdinger av tekstene de skrev

Egenverdinger – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenverdinger – Elev nr.: 102	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).	X		
Jeg har med minst ett ekseptargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledninga/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)	X		
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 105	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde	X		
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledinga/hoveddelen	X		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt de tegnsettingsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte		X	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 103	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledinga/hoveddelen	X		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsettingsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte		X	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten		X	

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 106	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde	X	X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledninga/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig	X		
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt de tegnsettingsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte		X	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 107	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om	X		
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten		X	
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger		X	
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde	X		
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X	X	
Konklusjonen henger sammen med innledninga/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser	X		
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsettingsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X	X	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten		X	

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 109	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten		X	
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt		X	
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde	X		
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener		X	
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte	X		
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 110	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger		X	
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).	X		
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde			X
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener		X	
Konklusjonen henger sammen med innledinga/hoveddelen	X		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser	X		
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)	X		
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan			X
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte			X
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: ///	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	✓		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		✓	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	✓		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt		✓	
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger		✓	
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		✓	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		✓	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	✓		
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen	✓		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser	✓		
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig	✓		
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)	✓		
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	✓		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan	✓		
Jeg har brukt modellteksten som støtte	✓		
Jeg har brukt skriveramma som støtte	✓		
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	✓		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 112	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).	X		
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser	X		
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig	X	X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte	X		
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 114	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning		X	
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten		X	
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt		X	
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledninga/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser			X
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig			X
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte		X	
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten		X	

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 115	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning		X	
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om	X		
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger		X	
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledinga/hoveddelen	X		
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)	X		
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt de tegnsettingsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte	X		
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten	X		

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: 116	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging: 105			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om		X	
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i tekten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt		X	
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger		X	
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).	X		
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde			X
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener	X		
Konklusjonen henger sammen med innledninga/hoveddelen		X	
Språk:		X	
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser	X		
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan	X		
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte		X	
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten		X	

Egenvurdering – argumenterende tekst

Tema: Karakterer på ungdomsskolen

Min egenvurdering – Elev nr.: <u>117</u>	I høy grad	I noen grad	I liten grad
Oppbygging:			
Teksten min har innhold, midtdel og avslutning	X		
Teksten har en fengende overskrift som forteller hva teksten handler om	X		
Teksten har en innledning som forteller om hva som skal tas opp i teksten	X		
Midedelen er delt inn i avsnitt hvor jeg holder meg til ett tema i samme avsnitt	X		
Hvert avsnitt er oppdelt i temasetninger og kommentarsetninger	X		
Det kommer tydelig fram i avsnittene om det argumenteres for eller imot karakterer (for- og mot- argumentene må ikke stå i samme avsnitt).		X	
Jeg har med minst ett eksepertargument med kilde		X	
Jeg har en avslutning/konklusjon som viser hva jeg mener		X	
Konklusjonen henger sammen med innledningen/hoveddelen		X	
Språk:			
Språket er saklig og tilpasset en voksen leser		X	
Jeg bruker faguttrykk der dette er mulig		X	
Jeg har brukt tekstbindere der dette er naturlig (og, men, i tillegg, derfor, for det første, deretter osv.)		X	
Jeg har brukt de rettskrivningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt de tegnsetningsreglene jeg kan		X	
Jeg har brukt modellteksten som støtte	X		
Jeg har brukt skriveramma som støtte			X
Jeg har brukt det vi har lært i undervisningsopplegget om argumenterende tekster da jeg skrev denne teksten		X	

Vedlegg 11: Transkripsjonsguide

Standard for transkripsjonene

Transkripsjonen av intervjuene er gjort ved ortografisk transkripsjon. Dette skal gjengi informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftnormalen til bokmål tillater.

Punktum benyttes når det er naturlig og den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesning.

Komma benyttes når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

Spørsmålstegn benyttes når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

Utropstegn benyttes der informantene uttrykker noe med spesielt engasjement.

benyttes ved litt lengre pause enn punktum

benyttes ved enda lenger pause

benyttes ved lang pause

(kommentarer i parentes): Brukes for å beskrive ikke hva som sies, men hva som skjer (hvis det er noe som har betydning for forståelsen av informanten).

(...): Brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for klarer å få frem meningen i utsagnet.

Forkortelser benyttet for informantene:

I: Intervjuer

102: Eleven som i teksten er anonymisert som Julie

105: Eleven som i teksten er anonymisert som Jonas

L. Lærer

Vedlegg 12: Intervjuguide elever

Intervjuguide Elevintervju

1. Hva er ditt forhold til skriving og skriveoppgaver du får på skolen?
2. Dere jobbet med å plukke fra hverandre en modelltekst, hva lærte du av det? Hva er kjennetegnene ved en argumenterende tekst?
(ulike måter å argumentere på/struktur på tekst/språk etc)
3. Du sier at du var ___aktiv i den første økta (der dere lærte om ulike måter å argumentere på). Hvordan var denne økta i forhold til hvor aktiv læreren var kontra dere?
4. Hvorfor tror du noen lærere mener at å jobbe med modelltekster kan være nyttig?
5. Da dere konstruerte en tekst i felleskap. Hva lærte du av den økten? Du sier at du var ... aktiv. Hvorfor?
6. Brukte du det du hadde lært i arbeidet med din egen tekst. Kan du si noe om hva du har brukt av det du lærte?
7. Er det noe i teksten din du er spesielt fornøyd med?
8. Tror du at du kommer til å bruke noe av dette når du skal skrive argumenterende tekster i framtida?
9. Har du noe som du brenner for som du kunne tenke deg å skrive din egen argumenterende tekst om?

Vedlegg 13: Intervju med Julie

Transkripsjon av intervju med elev 102, Julie

I: Først lurer jeg på hva du tenker om skriving sånn generelt. Liker du det?

102: Ja #

I: Hva er det du liker med å skrive da?

102: Hm # Lissom, det er masse man kan komme på. Man kan på en måte skrive hva som helst.

I: Hva slags type tekster liker du å skrive?

102: Jeg vet egentlig ikke # Jeg liker egentlig å skrive alle typer tekster.

I: Har du noen gang skrevet noe som du har publisert for eksempel på nett eller i ei avis?

102: Neei.

I: Nå vet du nå at du er blitt så flink til å skrive argumenterende tekst at du kan jo godt gjøre det en gang hvis det er noe du brenner for.

102: ja

I: Hvis du tenker tilbake til skriveoppgaver du har fått på barneskolen. Er det noen skriveoppgaver du har likt spesielt godt?

102: Sammendrag

I: Sammendrag. Fra fagstoff og sånn da eller?

102: Ja (nikker med hodet)

I: Hvorfor liker du å skrive sammendrag?

102: Jeg vet egentlig ikke helt. Jeg synes det er litt, på en måte, litt gøy å oppsummere alt det jeg har lest og lært og sånn.

I: ja, Det kan du jo fortsette med på ungdomsskolen også. Hvis du føler at det er en god måte å lære på for deg.

102: Mhm (nikker)

I: Nå vil jeg spørre deg om litt nærmere om de ulike undervisningsøktene dere hadde i dette opplegget om argumenterende skriving. Dere begynte jo med å lære om ulike måter å argumentere på. Husker du den økta?

102: Ja

I: Husker du om noen ulike typer argumenter dere lærte om?

102: Ja ## ekspertargument husker jeg.

I: Hvis du skal si hva som er typisk for en argumenterende tekst hva ville du si da?

102: Jeg vet egentlig ikke.

I: Men du har brukt veldig mye av de typiske trekkene i din egen tekst da. Oppbygginga for eksempel?

102: Å ja, at det begynte med innledning?

I: Ja, og i midten?

102: Hoveddel og så konklusjon.

I: Og dette brukte jo du i din tekst. Det er bra. Og så brukte jo du forskjellige typer argumenter.

102: mhm (nikker).

I: I loggen etter den første økta krysset du av for at du var middels aktiv. Ellers har du krysset av for at du var svært aktiv, men akkurat i denne økta var du ikke så aktiv?

102: Nei, jeg skjønte egentlig ikke helt #. men så skjønte jeg det etter hvert og så ##

I: Ja, men slik er det jo ofte når man skal inn i et nytt tema. Det er vanskeligere til å begynne med. Men hvis du tenker tilbake på den første økta, hvordan var forholdet mellom hvor aktiv læreren var og hvor aktive dere var?

102: Jeg føler at både vi og læreren var aktive. Det var begge deler.

I: Det var begge deler. Ja, og så har du jo krysset av på loggen for at du synes det var svært nyttig da.

102: Mhm.

I: Så var det den andre økta. Det var å kjenne til strukturen. Det som vi kom innpå litt i sted. Det med hvordan teksten skulle bygges opp.

102: Mhm (nikker)

I: og så var det om hvordan avsnitt skulle bygges opp. Husker du noe av det?

102: Ja, temasetninger og kommentarsetninger.

I: Og så handlet jo den økta også om setningskobling. Der dere fikk den lista med ord som kunne være nyttig

102: Mhm, «for det første» og «derfor» og sånn #

I: Etter den økta har du jo skrevet at den var svært nyttig og at det er stor sannsynlighet for at du kommer til å bruke det. Eh. Var det i den økta dere hadde gruppearbeid?

102: Ja, jeg tror det?

I: Kan du fortelle litt om hvordan dere gjorde gruppearbeidet (viser fram arket hvor elevene har funnet temasetninger, kommentarsetninger, ulike typer argumenter og ulike typer setningskoblinger i teksten «Skal vi ha leksefri skole?»)

102: Først, så på en måte, i gruppa så delte vi oss på en måte litt sånn mer som at noen skulle finne argumentene imens andre skulle finne ut hvilke avsnitt som var mot og for og sånne setningskoblinger og sånne ting.

I: Dere har jo klart å finne tre argu-, tre avsnitt som er imot leksefri skole og tre som er for, tre forskjellige argumenter og ti temasetninger.

102: Mhm (nikker)

I: Synes du det var nyttig? Lærer du noe av å lete i andre tekster på denne måten synes du eller?

102: Ja ##

I: Hva synes du om denne teksten da som var skrevet av sjetteklassinger da # Hadde de klart å følge den oppskrifta for argumenterende tekst?

102: ## Jeg vet egentlig ikke helt. Jeg har egentlig ikke tenkt noe på det.

I: Har dere jobbet med teksten fra Skrivesenteret også som heter «Skal vi ha leksefri skole»?

102: ja

I: På samme måte som dere gjorde med teksten fra sjetteklassingene?

102: Mhm

I: Ok. Da har vi snakket litt om den andre økta # og så var det den tredje, # tredje økta. Da skulle dere øve på forskjellen mellom muntlig hverdagsspråk og fagspråk og kunne skille dem fra hverandre, og kunne å tilpasse språket til mottakeren. Altså hvis du skal argumentere overfor en lillebror må du jo bruke andre argumenter enn hvis du skal argumentere for politikerne i et leserinnlegg i avisa for eksempel.

102: Mhm

I: Her har du skrevet på logget at du var lite aktiv. Husker du hvorfor det?

102: Egentlig husker jeg ikke det nei.

I: Kan du huske noe fra den økta der?

102: Ikke som jeg kommer på nå.

I: Nei, og så var det den fjerde økta # da # ja da skrev dere en modelltekst sammen.

102: Ja. Læreren (sier navnet hennes) skrev på skjermen eller Smartboarden da, og så skrev vi den ned i bøkene våre.

I: Da skriver du i loggen at du var svært aktiv. Var du svært aktiv med å forslå hva dere skulle skrive også?

102: Sånn midt imellom #

I: ja. Hvis du prøver å huske tilbake. Vil du si at alle elevene var ganske ivrige da eller

102: (avbryter) Nei. Det var noen som- eller det var noen få som var veldig aktive og så var det veldig mange som bare skrev av og ikke sa noe.

I: Ja. # Hvor nyttig vil du si at det å gjøre dette er for elevene i en klasse da?

102: Jeg tror ikke alle helt får med seg alt hvis man bare skriver av og ikke er med selv.

I: Kunne du tenke deg en annen måte å gjort akkurat denne økta på hvis vi skulle gjort det samme opplegget en annen gang da?

102: Mmm # kanskje sånn at alle skulle fått sjansen til og prøvd å svare, eller til å gi et forslag da.

I: Men samlet dere argument først på en måte?

102: Eh. Ja vi samlet på et ark for og imot skoleuniform # alle gruppene fikk ta to argument, vi stemte, en for og en mot, og så skulle vi se hvem som fikk mest stemmer da, og så brukte vi dem.

I: Men uansett om alle var med på stemmingen. Tenker du om den teksten dere skrev sammen i klassen at det var ikke alle som bidro like mye da kanskje?

102: Mhm (nikker)

I: Eh # Dere hadde en tekst om sykehussaken også. Skrev dere den også sammen, eller laget dere bare argumenter?

102: Jeg tror vi bare lagde argumenter om det.

I: Så den teksten om sykehussaken ble aldri skrevet ferdig?

102: Jeg tror ikke det nei.

I: Ok. Det var den økta. Og så fikk dere jo- dere skulle skrive sjøl da. Og da skrev du teksten «Bør man ha karakterer?» (viser eleven teksten). Hvis du skulle peke på en ting som du er spesielt fornøyd med i denne teksten her, hva skulle det vært?

102: (kikker på teksten)

I: Du må bare ta deg tid og se, for jeg har god tid #

102: ### (kikker på teksten) Jeg var ganske fornøyd med det avsnittet der (peker på et avsnitt)

I: Det avsnittet som begynner med: (leser opp fra teksten) «På en annen side kan karakterer føre til bedre oversikt-

102: Mhm

I: Hva er det du liker spesielt med det? Klarer du å sette ord på det?

102: At det er på en måte sånn- # mere voksent, mere voksne ord, eller-mere voksent språk enn hva jeg vanligvis bruker da.

I: Mhm. Ja. Skal vi se litt på hvilke ord du har brukt der da: «på en annen side» har du jo brukt. Det er en sånn setningskobling # (kikker i teksten). Du har rett i at det er ganske voksent språk i dette avsnittet. Hvis du skulle forbedret teksten hva ville du gjort da?

102: Jeg ville prøvd å få enda mer voksent språk i hele teksten.

I: Ja. Men det er veldig mye bra i teksten din. Du har jo innledning, hoveddel og avslutning # Det er bra at du har med konklusjon der du har oppsummert teksten. Eh # Satt du med – hadde du en modelltekst ved siden av deg når du skrev eller?

102: Tror ikke jeg hadde det nei. Men jeg tenkte på at jeg ville ha innledning, hoveddel og konklusjon og litt voksent språk.

I: Tenkte du på at du skulle bruke tekstbindere da?

102: Ja.

I: Brukte du den lista med tekstbindere dere hadde fått da eller?

102: Når jeg skrev det tenkte jeg bare på det og så fikk vi et sånn ark med ting vi måtte ha med i teksten også da tror jeg jeg så litt mere på det.

I: Ja. Det var disse kriteriene her det (finner fram arket med kriterier)

102: Ja.

I: Hva synes du om å bruke – kriteriene her er jo på en måte tatt rett ut ifra undervisningsopplegget da- hvordan en modelltekst-nei, hvordan en argumenterende tekst skal være. Disse kriteriene er jo egentlig det dere skal ha lært da. Så jeg tenker på. Når du får et sånn slags sett med regler da # synes du det er greit?

102: Ja

I: Du føler deg ikke presset inn i en ramme som du ikke er helt fornøyd med?

102: Nei, jeg føler at da blir det litt enklere på en måte og at da får jeg litt bedre oversikt.

I: Klarer du å forklare litt nærmere- hva mener du med oversikt?

102: Jeg vet liksom mer hva som forventes da.

I: Ja. Og du har jo krysset av ganske sånn ## du har jo krysset av på «i høy grad» på nesten alt her (viser til arket med kriterier/egenvurdering).

102: Mhm (nikker)

I: Jeg tror jeg har glemt å spørre om hvilke typer argumenter du har brukt i teksten din. Kan du finne eksempler på ekspertargument?

102: Jeg hadde vel noe med «forskning viser at» (ser i teksten sin)

I: Ja, det har du her ja. Hva med følelsesargument? Har du brukt noen følelsesargument?

102: Jeg vet faktisk ikke helt. Jeg tror at jeg prøvde å få det med men (kikker i teksten sin). Jeg vet ikke helt nå.

I: Hvis vi skal oppsummere sånn alt i alt nå da. Føler du at du har lært noe av det opplegget her?

102: Ja

I: Hva tror du at du kommer til å huske av det du har lært nå til du kommer på ungdomsskolen da?

102: Konklusjon og, temasetninger og sånn eh. forskjellige typer argumenter og sånne ting.

I: Det er bra. Men følte du deg hemmet av det at du måtte bruke modelltekst da? Du sa jo i starten noe om at det du likte med skriving var at du kunne skrive hva som helst?

102: Jo, jeg gjorde det i starten, men så # jeg vet ikke jeg. Jeg bare sluttet å føle sånn fordi jeg synes det var litt gøy å skrive sånn. Det ble bedre etter hvert lissom.

I: Ja. Det var interessant egentlig det du sa der. Var det etter den første økta du syntes det ble bedre da eller?

102: Det var egentlig mens vi skrev sammen, for det var egentlig noe jeg hadde lyst til å gjøre annerledes, og så- jeg vet ikke – så ble jeg bare på en måte litt vant til det, og så brydde jeg meg ikke noe om det at jeg måtte gjøre det på en annen måte enn jeg hadde tenkt.

I: Husker du hva du kunne tenkt deg og gjort annerledes?

102: Noen ord og noen setninger som kanskje kunne vært skrevet annerledes og litt sånn.

I: Heldigvis står du jo ganske fritt til å velge ord da når du skriver selv.

102: ja

I: Da du skulle skrive din egen tekst. Tenkte du mye på mottakeren da? På hvordan ordene dine skulle være # hvem så du liksom for deg skulle lese den? Tenkte du at den skulle stå i en avis, eller snakket dere noe om det?

102: Nei

I: For på det arket her (kriteriearket), så står det vel - # dere har snakket litt om at det skulle være en voksen mottaker?

102: Ja, jeg tror vi snakket om det, kanskje sånn en gang før vi skulle skrive. At språket skulle passe til voksne.

I: Hva tenker du om det at på skolen så skriver dere jo så ofte – eller, hvem føler du at du skriver for når du skriver tekster på skolen? # Når du skriver for eksempel et brev eller et eventyr eller?

102: Klassen

I: Hvis du må lese opp teksten din i klassen da, synes du det er greit?

102: Ja. Jeg synes vel det er litt skummelt da, men det går jo fint.

I: Ja. Det er bra. Jeg tror ikke jeg har flere spørsmål. Det er i alle fall en fin tekst du har skrevet. Håper at du har hatt nytte av det til senere (ser i intervjuguiden)

I: Jo forresten, Helt til slutt. Hvorfor tror du at noen lærere mener det kan være nyttig å jobbe med modelltekster og argumenterende skriving?

102: Fordi man kommer antageligvis til å få nytte av det i framtida når man skal kanskje begynne å skrive litt på jobb eller sånn #

I: Det høres fornuftig ut. Er det noe du kunne tenkt deg å skrive en sånn argumenterende tekst om da?

102: Jeg tror egentlig ikke det nei akkurat nå.

I: Du vet jo at du kan det nå da.

102: Mhm.

I: Hvis jeg plutselig får se at ditt navn står under et leserinnlegg i avisa ville jeg jo syntes at det var veldig gøy.

102: Hehe.

I: Da sier jeg tusen takk for hjelpa.

102: Bare hyggelig.

Vedlegg 14: Intervju med Jonas

Intervju med elev nr. 105, Jonas

I: Da har jeg slått på opptakeren. Her har jeg alle loggene du har skrevet etter hver økt, og så får vi prøve å komme på hva dere gjorde i de forskjellige øktene. Høres det greit ut?

105: Ja

I: På den her første loggen som du skrev etter første undervisningsøkta (viser fram loggen) # Kan du gjenta det nå. Hva er det egentlig du liker med å skrive?

105: Mhm. At man kan skrive hva man vil egentlig.

I: Mhm. Vil du helst skrive hva du vil egentlig, eller eh. Altså nå måtte du jo bruke den modellteksten og skrive litt sånn som den- eller herme litt etter den da. Liker du det eller synes du egentlig det er greiere å få lov til å skrive sånn fritt.

105: Nææh, jeg likte egentlig å skrive sånn modelltekst.

I: Ja. Hva var det som var nyttig med det da synes du?

105: Eh (sukker) # jeg lærte noe nytt.

I: Noen synes jo det at å ha en modelltekst blir for strengt på en måte – tenkte du på det da du skrev?

105: Nei

I: Husker du tilbake til den første økta der dere skulle lære om ulike måter å argumentere på. Sånne ekspertargument og # følelsesargument og det der. Da har du angitt at du var middels aktiv. Hvorfor krysset du av på det?

105: Læreren snakket litt mye da. Så jeg ble litt ukonsentrert egentlig.

I: Det var interessant. Dette kan jo vi forandre til neste gang vi kjører et sånt opplegg.

105: Eh. Det ble bedre og bedre utover i timene og sånn da.

I: Ja?

105: Da vi lærte mer om modelltekster og sånn

I: Det er bra. Du krysser jo av for at det er ganske sannsynlig at du kommer til å bruke de forskjellige typer argumentene senere.

105: Mhm

I: Eh. På økt to så # var målet at dere skulle lære dere om oppbyggingen av en modelltekst. Om strukturen. Husker du noe fra den økta der?

105: Eh ## Neeei, ikke så mye.

I: Det var noe med innledning og konklusjon, og så at det skulle være temasetninger og kommentarsetninger i hvert avsnitt.

105: Det husker jeg ja.

I: Mhm. Det var da dere hadde gruppearbeid. Dere skulle prøve å finne forskjellige typer argumenter? (leter etter arket med gruppearbeid)

105: Jeg tror det ja.

I: I hvert fall så merket dere av på et sånt A3 ark. Dere satt i grupper. (viser eleven arket). Synes du at det var en nyttig måte å jobbe på?

105: ja # Det var en litt enklere måte å se ting på kan man si ##

I: Ja, kan du forklare det litt nærmere?

105: Eh ## Det er litt enklere å jobbe i grupper.

I: Når du skal jobbe i gruppe. Føler du at du er en sånn aktiv deltager, eller melder du deg mer ut og ikke orker å jobbe så mye?

105: Jeg er sånn # av og til er jeg sånn skikkelig aktiv og så av og til blir jeg litt mindre og så

I: Hvordan var du i det gruppearbeidet her da?

105: Jeg var aktiv i det gruppearbeidet her.

I: Bra. Dere har i alle fall funnet argument for og imot og # funnet kommentarsetninger og temasetninger i avsnittene.

105: Ja. Jeg husker det egentlig ikke så godt.

I: Da har vi kommet til tredje økta. Dere, dere skulle lære om hvordan man tilpasser språket til mottakeren og at dere skulle vite forskjellen på et hverdagsspråk og et fagspråk. Der har du krysset av for at det er veldig sannsynlig for at du kommer til å bruke det du lærte i den økta da.

105: Mhm

I: Tenkte dere noe på hvem som skulle være mottakere når dere skrev. Snakket dere noe om det? Hvem denne teksten skulle være skrevet til liksom?

105: Det var jo du og (sier lærerens navn) som egentlig skulle lese det, men, vi snakket ikke noe om det tror jeg.

I: Ok. Eh. Det stod her (viser fram kriteriearket) «Språket er saklig og tilpasset en voksen leser». Det krysset du for at du i noen grad hadde fått til da. Men jeg vet ikke om dette var snakket nok om kanskje da?

105: Nei.

I: Når du skriver på skolen sånn generelt. Hvem skriver du til da tenker du?

105: Til (sier lærerens navn).

I: Til læreren ja # La oss si at du fikk i oppdrag å skrive til ordføreren eller til avisa eller # til statsministeren. Tror du det hadde blitt en bedre tekst da – hvis du på en måte hadde visst at noen av dem skulle få den?

105: Ja. Jeg tror jeg hadde tatt meg litt bedre tid og sett gjennom og sånn. For til læreren så kan du jo gjøre det bedre og bedre. Men det kan man jo ikke hvis man har bare en sjanse.

I: Ja. ## Da du satt på datarommet og skrev din tekst. Brukte du noe av dette her eller (viser til kriteriene og arkene med modelltekstene de har analysert).

105: Ja. Vi skrev den første modellteksten i boka og så bare kikka jeg litt.

I: Hadde du noen flere av tekstene ved siden av deg da? Den som 6a hadde skrevet eller den her om «Skal vi ha leksefri skole» fra Lesesenteret?

105: Jeg husker ikke helt, men jeg brukte det arket her (peker på kriteriearket)

I: Ja. Og der står det jo egentlig det som dere skal ha lært om argumenterende tekster i dette opplegget. Innledning, midtdel og avslutning og temasetninger og kommentarsetninger og forskjellige typer argumenter. Det står der hva som er forventet da.

Hvis vi ser på den teksten du har skrevet da (finder fram teksten). Er det noe der du er spesielt fornøyd med?

105: ### Nei. Egentlig ikke # Jeg føler alltid at jeg gjør # hvis jeg gjør noe som egentlig er bra, så føler jeg at jeg har gjort det dårlig.

I: Hm. Ja, det kan vel ha med det vi kaller selvbildet ditt som skriver da. At du synes at selv om det er bra så tror du at det er dårlig på en måte?

105: Mhm (nikker)

I: Har du det sånn eller også. At hvis du har hatt en prøve så sier du at det gikk dårlig, men så gikk det egentlig bra?

105: Ja

I: Men # kan du liksom finne noen plasser her (ser på elevens tekst) der du føler at du ble påvirket av det undervisningsopplegget da. At du har gjort det sånn på grunn av at du har hatt undervisning om argumenterende tekster?

105: Mhm ### (Ser på teksten sin) Eh. Det avsnittet (peker på teksten)

I: Det andre avsnittet her? «Karakterer starter mye stress for elevene»-. Ja, var det en kilde du hadde eller? Du har ikke skrevet på kilder du. # Ok. På hvilken måte tenker du at det var på grunn av undervisningsopplegget at du skrev dette da?

105: Mhm. Det var feil avsnitt. Det var dette jeg mente (peker på et annet avsnitt).

I: Det var dette ja: «Flere elever blir motiverte av karakterer». Hva slags type argument er dette da, hvis du husker tilbake til det du har lært?

105: Mhm # Jeg har glemt litt sånne kilder og hvilke argumenter jeg brukte.

I: Brukte du kilder da, bare at du ikke har skrevet dem ned eller?

105: Jeg tror ikke jeg brukte kilder, eller jo, jeg brukte kilder.

I: Da er det lurt til senere da, til ungdomsskolen, at du oppgir kilder. Der er de ganske nøye på det skjønner du.

105: Ja

I: Eh. Det tredje avsnittet ditt her. Kan du lese det? Les det høyt.

105: (Leser) «Hvis du ikke har gode nok karakterer, kan du ikke komme inn på det faget du vil ta på videregående. Karakterer kan være viktig for fremtiden når man skal få seg jobb, for eksempel en advokat»

I: Er dette for eller imot karakterer dette argumentet. Det lurte jeg litt på.

105: Det er mot. Eh, nei for. ## (leser en gang til). Ja, det er for.

I: Det er for. Ok.

105: Jeg skulle kanskje ha tatt ett avsnitt til med mot da, men.

I: Konklusjonen din er i alle fall at karakterer er viktig for å få jobb, men at det ikke er så viktig med karakterer. Synes du at det skulle vært ungdomsskoler som ikke skulle ha karakterer?

105: Ja. De kunne prøvd ut det.

I: Jeg synes kanskje konklusjonen din kunne ha-

105 (avbryter) Vært litt bedre?

I: Ja. Fordi at noen – altså, der skal du på en måte si det du mener. Nå mener du liksom ingen ting. Eller du mener vel kanskje både og da. Det er litt vanskelig å skjønne. Så hvis du skulle forbedret noe i teksten din, så ville jeg begynt med konklusjonen.

105: Ja # Jeg er jo egentlig for da.

I: Ok. Da hadde teksten blitt bedre hvis du skrev det i konklusjonen.

Men nå # alt i alt, hvor nyttig synes du det har vært det her med å lære om argumenterende tekst. Hva er det liksom du kan bruke senere tenker du?

105: Eh ## Jeg ville brukt alt jeg har lært egentlig.

I: Kan du sette ord på det?

105: Det er egentlig ikke så masse å si.

I: Hvis du prøver å huske på hvordan det var? Oppbygginga av teksten. Hvordan skulle den være? Husker du det?

105: Nei. Jeg husker ikke så mye.

I: OK. Men hvis du skal skrive en argumenterende tekst på ungdomsskolen da # og så hadde du ikke husket dette opplegget så godt.

105: Mmm?

I: Kunne dette opplegget vært laget på en annen måte da, sånn at du skulle husket det bedre? For det må jo være det som er målet med dette. Alle lærere ønsker jo at elevene skal sitte igjen med noe som de kan bruke senere. Hvis du skjønner hva jeg mener.

105: Ja

I: Ja, for hvis du nå allerede har glemt dette, eller glemmer det om tre måneder, så er det vel ikke så stor vits på et vis. Hehe. Men kunne det vært gjort på en annen måte sånn at du kunne husket det bedre?

105: ## Vi kunne tatt oss litt lenger tid og øvd mer på det.

I: Mhm. Det var et veldig interessant svar. Det mener faktisk mange som er for å jobbe med ulike sjangre på denne måten også. At man må jobbe lenge med hver sjanger. Jeg har faktisk lest at noen anbefaler å bruke opptil et halvt år på hver sjanger.

105: Da hadde jeg helt sikkert husket det bedre.

I: Det var fornuftig tenkt. Det kan jeg sikkert bruke i teksten min.

105: Mhm

I: Da sier jeg tusen takk for hjelpa. Det var hyggelig å prate med deg og lykke til på ungdomsskolen.

105: Takk.

Vedlegg 15: Intervjuguide lærer

Lærerintervju

Klassebeskrivelse

1. Hvordan vil du beskrive klassen din?

Modelltekst

2. Hva tenker du om eksplisitt skriveopplæring generelt?
3. Hva legger du i begrepet modelltekst, også kalt eksempeltekster?
4. Er dette noe du ofte tar i bruk i din undervisning? På hvilken måte?
5. Kjente du til sirkelen utarbeidet fra skrivesenteret om hvordan man kan arbeide med Skriveopplæring fra før, har du brukt den?
6. Hva legger du i dekonstruksjon av modelltekst?

Undervisningsøktene

7. Hvis du skal oppsummere noe fra den første undervisningsøkta, hvor de lærte om ulike typer argumenter, hva vil du si om den økta (gjennomføring for eksempel)?
8. Hvordan var forholdet mellom lærer- og elev-aktivitet?
9. Er det noe du er spesielt fornøyd med etter den økta?
10. Er det noe du kunne tenkt deg at hadde vært gjort annerledes?
11. den andre økta jobbet dere med struktur og oppbygging av argumenterende tekster.
Hva vil du si om den økta. Hvordan gjennomførte dere den i praksis?
12. Hvordan var forholdet mellom lærer- og elevaktivitet i denne økta?
13. Er det noe du er spesielt fornøyd med etter den økta?
14. Er det noe som burde vært gjort annerledes?
15. I den tredje økta jobbet dere med ulikheter mellom muntlig språk/hverdagsspråk og fagspråk. Kan du fortelle litt fra denne økta?
16. Hvordan var forholdet mellom lærer- og elevaktivitet i denne økta?
17. Er det noe du er spesielt fornøyd med etter den økta?
18. Er det noe som burde vært gjort annerledes?

19. Så er vi kommet til den fjerde økta. Da skulle dere skrive modelltekst sammen. Hvordan gjorde dere det i praksis?
20. Hvordan opplevde du elevaktiviteten da?
21. Er det noe du er spesielt fornøyd med etter den økta?
22. Er det som burde vært gjort annerledes?
23. I den siste økta skulle elevene skrive tekster selv. Hvordan vil du beskrive denne økta?
24. Hvis du tenker på klassen som helhet. Synes du de hadde utbytte av undervisningsopplegget når du ser på tekstene de har skrevet?
25. Hvordan synes du tekstene ble med hensyn til struktur, språk og mottakerbevissthet?
26. Er det spesielle elevgrupper som er spesielt godt tjent med slike modeller tror du?
27. Er modelltekster og denne metoden med dekonstruksjon noe du kunne tenkt deg å benytte senere?

Vedlegg 16: Intervju med lærer

Lærerintervju

I: Kan du fortelle litt om deg selv. Hvor lenge har du arbeidet om lærer og norsklærer?

L: Jeg har bare 30 studiepoeng i norsk faktisk, og så har jeg være norsklærer på barnetrinnet # ja, dette er sjuende året. Jeg er grunnskolelærer.

I: Hvis du skal beskrive den klassen du har nå. Den klassen som dette prosjektet er gjennomført i. Hva vil du si om den?

L: Nei, altså, jeg har en arbeidsom klasse. Hvor mange ønsker å gjøre det bra, og hvor det er mange faglig sterke elever. Eh, mens det i andre enden er en del som har flere utfordringer. Så det er ikke gjennomsnittselever egentlig i min klasse da.

I: Mhm. Og nå har jo dere jobbet med et opplegg som går på å bruke en modelltekst. Og hvor elevene får skrive sin egen tekst til slutt i dette undervisningsopplegget da. Hva tenker du om å gi eksplisitt skriveopplæring ved bruk av modelltekster?

L: Nei, altså. Jeg synes skriveopplæring generelt er veldig kjekt. Men det er tidkrevende. Og når det er store nivåforskjeller så kan det jo være litt utfordrende. Eh, men det er nyttig å bruke både modellering, altså modelltekster, og det er nyttig å drive med friskriving. Jeg er litt sånn ja takk begge deler jeg da.

I: Hva er det som er vanskeligst eller mest utfordrende synes du da?

L: Kanskje å motivere alle sammen og at de på en måte forstår hensikten med det vi driver med. Og så er det jo ganske omfattende da, for skriveopplæring inneholder jo veldig mange deler da. Du skal for eksempel beherske en sjanger, og så skal du beherske rettskriving og alt det ortografiske, Så det er mye som skal på plass da.

I: Hva legger du i begrepet modelltekst da?

L: Det er jo en tekst som er veldig tydelig da. Som inneholder kanskje alle sjangertrekkene som tilhører den sjangeren du vil jobbe med. Den er veldig sjangerspesifikk. Og så synes jeg den skal ha et språk som er enkelt nok til at fremmedord ikke tar vekk fokuset da på sjangertrekkene. At det skal være lett å forstå. Eh, og da vil de kriteriene for den sjangeren kanskje komme tydeligere fram da.

I: Modelltekster er det noe du ofte tar i bruk i undervisningen din?

L: Det er en viktig del av undervisningen, og kanskje særlig på sjuendetrinn. Der har jeg brukt det mest. Der har jeg gått gjennom en del sjangre helt systematisk da, og da har jeg brukt en del modelltekster.

I: Har du brukt det i andre fag enn norsk?

L: Eh, ja. Jeg har brukt det i naturfag. For å skrive naturfagsrapporter.

I: Mhm..

L: Og fagtekster i forbindelse med andre fag.

I: Mhm ## Den sirkelen som skrivesenteret har laget, eller i hvert fall oversatt til norsk, sirkelen for undervisning og læring. Kjente du til den før dette undervisningsopplegget her?

L: Ja, jeg hadde vært borti den før ja. Eh ## Jeg har vel brukt den på mellomtrinnet også faktisk. Sist brukte jeg den vel da vi skrev eventyr på sjette trinn.

I: Synes du den var nyttig?

L: Ja, jeg synes den er nyttig fordi den tydeliggjør at du må huske på alle elementene der. Og at det er en sirkulær læring.

I: Ja ## Nå har jo dere drevet og dekonstruert modelltekster da i noen av øktene her. Eh, hva legger du i det begrepet?

L: Helt enkelt fortalt er det jo at vi jobber oss gjennom teksten sammen fra start til slutt, og at vi sammen finner de ulike sjangertrekkene og delene og språket og det vi har snakket om litt i forkant.

I: Ja

L: Så snakker vi jo om valg av språk, hvordan vi ordlegger oss, hvem som er mottaker av teksten.. ja

I: Det høres bra ut. Undervisningsøktene da. Hvis vi skal snakke litt om dem. Hvis du skulle oppsummert fra den første fasen da. Der de lærte om ulike typer argument. Hva vil du si om den?

L: Eh, I den første fasen så skulle vi jo lage oss en grunnmur, og da synes jeg de var veldig aktive. Eh, det ble styrt av meg, men de var ganske aktive i begynnelsen. Det ble styrt av meg, men de var aktive med å jobbe med ulike typer argumenter som vi plasserte i logos, patos og etos. Dette er egentlig ganske vanskelige ord for en sjuendeklassing, men det skjønnte de fort. Det var overraskende. Så slet vi kanskje litt mer med å finne hvilke typer argumenter vi hadde med å gjøre i dette tilfellet her. Eh, ja. ## Er det noe mer jeg kan si om denne økta da? Det ble vel alt i alt litt for mye styrt av meg da.

I: Ble det litt mer lærerstyrt enn du hadde tenkt da, eller hadde du tenkt at den måtte være såpass lærerstyrt?

L: Jeg tenkte at det måtte være ganske lærerstyrt i starten for å ramme inn dette da. Men det skjer jo litt med elevene hvis det blir for lærerstyrt, så jeg kunne kanskje ønsket at jeg hadde lagt det opp litt mere eh, litt annerledes. Men så vet jeg ikke helt hvordan vi kunne gjort det heller da, for det må på en måte rammes inn før vi kan starte.

I: Mhm. Var det noe du var spesielt fornøyd med etter den første fasen da?

L: Jeg er kanskje litt overrasket over at elevene ble så opptatt av følelser hos mottakerne da. Og at de synes det ble så spennende med ulike typer argumenter. De virket veldig motiverte, gjorde de. Så det var gøy.

I: Hva slags tema var det dere snakket om da i forhold til det med argumenter?

L: Vi brukte vel den ferdige teksten om leksefri skole og plukket ut argumenter, og så plasserte vi dem etter hvor vi syntes de hørte hjemme da. Det synes jeg elevene traff ganske bra på faktisk.

I: Mhm. Du har vel kanskje vært inne på det, men er det noe du kunne tenkt deg og gjort annerledes da i denne første fasen?

L: Altså, man kan alltid gjøre ting bedre, men jeg føler at det gikk ganske greit. Eh, og jeg føler jo at vi nådde målet for denne fasen. Det var kanskje litt lange økter, men på en måte var vel det nødvendig for å på en måte få en god start på prosjektet vårt da

I: Ja, mhm.

I: Så var det den andre fasen da. Da begynte dere med struktur og oppbygging av argumenterende tekst. Hvordan gjennomførte dere den i praksis?

L: Som en innledning og for å repetere litt fra første fase, så delte vi oss inn i grupper som fikk i oppgave å skrive argumenter og de måtte også skrive hvilke typer argumenter det var.

I: Kan du fortelle litt mer om dette gruppearbeidet?

L: Ja, da delte jeg inn i grupper som var sånn oppbygd at alle gruppene hadde noen som kunne dra litt positivt og at alle skulle klare å være med, med litt støtte fra andre. Og da tok vi noen litt kjente lokale problemstillinger som vi jobbet med, og så skulle de finne argumenter for og imot, og så måtte de skrive hvilken type argumenter det var. Og så oppsummerte vi det som en quiz da for å få det litt mer spennende og da fikk de poeng hvis det var et saklig argument, og så fikk de poeng hvis de klarte å forklare hvilken type argument det var.

I: Spennende. Vil du si at de var motiverte og jobbet bra i gruppene da?

L: Ja. En konkurranse kan aldri fornektes. Haha.

I: Nei, haha.

L: Så de var engasjerte da, men jeg skulle ønske at de var mer opptatt av hva de ulike argumenttypene het. De var mer interessert i å dele inn i patos og logos. Jeg hadde ønsket meg flere ekspertargumenter eller ja.

I: Mhm. Hva gjorde dere etter gruppearbeidet da?

L: Nei, da tok vi fram først en modelltekst som vi leste gjennom og frisket opp litt. Så tok vi fram skriveramma for argumenterende tekst hvor vi jobbet spesifikt først med avsnitt da og bygde opp med temasetninger og kommentarsetninger. Eh, og så jobbet vi også litt med å finne egne argumenter. Det ble ganske mange gode avsnitt av det da, ble det.

I: Ja.

L: Så tok vi for oss en modelltekst til også som vi gikk gjennom. Den teksten var skrevet av en klasse du hadde for noen år siden. Den var ganske god.

I: Hvordan var læreraktivitet kontra elevaktivitet i den fasen der da synes du?

L: Eh ## når de får en konkret oppgave fungerer det best egentlig. Det blir kanskje litt for mye tavle og felles. Da mister du gjerne dem som har litt svak konsentrasjon føler jeg. Eh. Mens dersom er motiverte og liker dette godt de er jo koblet på.

I: Er det noe du er spesielt fornøyd med etter denne økta da som du vil trekke fram?

L: Jeg er fornøyd med at alle greide å skrive avsnitt. Også de aller, aller svakeste greide å skrive avsnitt. Det synes jeg var veldig bra.

I: Det høres jo veldig bra ut. Eh, er det noe som kunne vært gjort annerledes da tenker du?

L: Ja, vi benyttet skriverammene fra undervisningsopplegget til Skrivesenteret. Eh, men så hadde jo vi brukt dem eller noe lignende tidligere, og det husker jo elevene. De har god hukommelse egentlig. Så jeg ser at jeg burde modifisert oppgavene rundt dette, så det på en måte ble litt mer nytt. Da tror jeg de hadde vært litt mer motiverte.

I: Ja #### Da er vi kommet til tredje fase da. Der jobbet dere jo med forskjeller mellom hverdagsspråk og fagspråk. Kan du fortelle litt om det?

L: Ja, Eh. Da brukte vi litt tid på å skrive sammen. De fikk et tema, et lokalt tema, som de er engasjert i, og så skrev jeg ned nøyaktig det som elevene foreslo, ordrett argumentene deres. Og når vi hadde gjort det, så gikk vi gjennom alle argumentene med nye briller for å på en måte lete opp og så endre hverdagspråk til et fagspråk da. Vi kalte det for voksenspråk vi da istedenfor fagspråk.

I: Å ja.

L: Ja, for å gjøre det litt mer forståelig for ungene da. Og når vi først fikk rettet på et par sårne, eh, muntlige fremstillingsmåter, så begynte de å få taket på det da, og da skjønnte de litt mer tror jeg. Av hvordan språket bør være i en fagtekst.

I: Mhm. Det var et kreativt valg da. At du skrev ned deres uttalelser ordrett først da.

L: Ja, men så er det litt vanskelig #, litt krevende også, for du vil ikke på en måte ehe, de som har foreslått disse setningene der da, vi skal jo gjerne motivere dem videre på en måte og ikke gi dem inntrykk av at dette var ikke bra nok. Så det måtte gjøres litt med kløkt da, slik at de følte at eh, det ikke var noe kritikk, men at det var en prosess som de deltok i. Da gikk det fint.

I: Ja, sårne hensyn må man jo alltid ta som lærer da #

L: Ja, absolutt. Absolutt!

I: Hvordan synes du forholdet mellom lærer- og elevaktivitet ble da i den fasen der?

L: Nei, da synes jeg det begynte å jevne seg litt mer ut. Eh # for da var de fleste såpass aktive de fleste, men det er jo alltid noen som melder seg litt ut da, det er det jo i alle klasser, men det gjelder å motivere de til å delta litt mer da.

I: Var det noe du var spesielt fornøyd med da etter denne økta?

L: Her synes jeg de kom med veldig mange gode innspill og refleksjoner faktisk. Og at det var et ekstra engasjement. Jeg tror de syntes det var gøy.

I: Så bra! Men er det likevel noe du kunne tenkt deg ble gjort annerledes da hvis du skulle gjort denne økta på nytt?

L: Eh, jeg er jo litt selvkritisk bestandig da, men jeg synes jo egentlig at det gikk veldig bra. Kanskje kunne man ha gjort det samme i gruppe etterpå for å forsterke det litt, men det er jo litt tidshensyn å ta også da.

Også er det det å få med seg de elevene som melder seg ut innimellom da som jeg synes er vanskelig.

I: Mhm. Det å lære seg å beherske et fagspråk kontra et hverdagspråk er jo et grunnleggende prinsipp hos de som grunnla den australske sjangerskolen da. Og da er det jo tenkt at det skal være spesielt egnet for å utjevne sosiale forskjeller. Og selv om ikke de er like store i Norge som i Australia, så finner vi vel her også elever som ikke møter det akademiske språket i så stor grad hjemme. Dermed er det vel absolutt viktig å prøve å motivere de som melder seg litt ut også.

L: Ja, da er det bra at vi jobber med det da, og så tror jeg elevene tjener på å jobbe mye i grupper. Da kan de være støtte for hverandre språklig også.

I: Da er vi kommet til den fjerde fasen hvor dere skrev en modelltekst sammen. Hvordan ble det utført i praksis da?

L: Da var det jeg som hadde valgt et tema som jeg var sikker på at elevene hadde et engasjement rundt. Eh, basert på tidligere erfaringer. Elevene skulle da sammen i grupper finne eksempler for og imot. Eller argumenter rettere sagt. Så skrev vi ned alle argumentene på tavla i to kolonner og det var mange gode argumenter synes jeg. Vi snakket litt om verdien på argumentene da, om at noen argumenter veier mye tyngre enn andre.

I: Ja.

L: Og det var veldig nyttig for da ble de engasjert. Da kom politikerne litt fram i dem også egentlig, det var litt artig. Og deretter så måtte hver enkelt elev gjøre seg opp en mening om hva de mente veide tyngst av argumentene på tavla, så da tok vi en runde i hele klassen hvor alle elevene fikk velge ut ett argument som det viktigste, og så satte vi tellestrekk. Ett på det beste argumentet for og ett på det beste argumentet mot.

I: Mhm.

L: Og da var vi såpass diplomatiske at de argumentene som elevene mente veide tyngst, tok vi tak i og brukte i vår tekst. Da tok vi jo tak i ett argument først og startet. Skrev alt sammen og da skrev elevene samtidig som jeg skrev på tavla. Så da var alle aktive. Vi skrev en hel tekst den dagen der, gjorde vi.

I: Ja. Opplevde du at de da var tålmodige og syntes at det var greit eller?

L: Ja, jeg føler generelt at det var god stemning i elevgruppa og at de var aktive. Og at det var lystbetont faktisk.

I: Er det noe du var spesielt fornøyd med etter den økta da?

L: Det må vel kanskje være engasjementet som kom der da. Også det at det ble lagt opp slik at alle måtte bidra med sine meninger og sin stemme, så får de jo mer eierskap til den teksten som vi skriver sammen da, og det øker vel gjerne engasjementet og aktiviteten i neste omgang.

I: Er det noe som burde vært gjort annerledes i denne fasen da.

L: Ja, men det var først da jeg leste teksten etterpå at jeg tenkte på det at kanskje vi burde systematisert det litt bedre, altså rekkefølgen på avsnittene. I kampens hete så ble det sånn at avsnittene ble ett imot, så ett for, så ett imot, så ett for. Vi skulle nok tatt de to avsnittene for først og så de imot.

I: Jaja, men det er jo enkelt å gjøre noe med da når dere har det i et tekstbehandlingsprogram.

L: Jo, men det burde vi gjort i samme prosessen kanskje da.

I: Ja, skjønner det. Men det er som du sier, kampens hete.

L: Ja, kampens hete, og det skjer mye i en klasse i løpet av en time og en dag, så det...

I: Ja. Så var det siste fase da. Da skulle jo elevene skrive tekster selv. Hva tenker du om den?

L: Nå snakker vi jo om slutten av et prosjekt som har gått over maaange uker, med mange timer hver uke. Så kanskje at elevene var litt småleie av temaet argumenterende tekst, og jeg begynte å lure på om vi hadde tatt oss for god tid egentlig, men det er jo viktig å jobbe grundig i forkant da. Det er jo litt av poenget. Så da måtte vi hente oss litt inn og gjøre ei kort oppsummering for vi begynte på skrivinga følte jeg. At vi fikk ei kort oppsummering av «hva har vi lært så langt». Da hadde vi også ei økt på datarommet hvor vi gikk inn på nettet og lette etter ekspertargumenter for og imot karakterer. Eh, og gikk gjennom det å være kildekritisk, så da hjalp jeg dem et stykke på vei med å finne ekspertargumenter.

I: Mener du at elevene hadde utbytte av akkurat det?

L: Det var krevende for mange akkurat den biten der, var det, men jeg opplevde at de faglig sterke kanskje mestret det litt bedre, men så er dette en klasse som ikke hadde så mye tilgang på datamaskiner, så fokuset hos enkelte ble litt labert da vi kom inn på datarommet for det var så spennende. Jeg tror det også påvirket litt da.

I: Mhm, men når vi ser på tekstene til elevene så ser vi jo en del bruk av ekspertargumenter, så noen har jo halt klart hatt utbytte av det da.

L: Ja, helt klart, men det var mye å holde orden på for elevene, for de måtte jo også vite hvordan det skulle settes inn i en tekst da.

I: Ja. Hva gjorde dere videre da?

L: Eh, men etter dette så gjorde omstendighetene det slik at det måtte settes inn vikar akkurat da de skulle starte med selve skriveprosessen, fordi jeg ble omdisponert til andre arbeidsoppgaver. Sånn at akkurat de siste timene med skriving av egen tekst er det en vikar som har gjennomført.

I: Mhm

L: Den vikaren var godt informert om hva vi hadde gjort og hadde fått klare instruksjoner om hva som var kriteriene, men du har jo aldri en garanti, eller muligheten til å følge opp like tett når du har vikar. Eh, jeg har inntrykk av at oppgaven var grei. Jeg fikk jo tilbakemelding fra vikaren på at de visste jo hva de skulle gjøre, og at de satte i gang, og at de fikk gjort jobben.

I: Mhm

L: Men det er litt vanskelig å vite om dette har påvirket sluttresultatet tenker jeg.

I: Ja. Jeg tenker at det er sikkert elevenes egne tekster da i alle fall.

L: Ja, i høyeste grad!

I: Men hvis du tenker nå i ettertid på klassen som helhet. Synes du at de har hatt utbytte av dette prosjektet når du ser på de tekstene de har skrevet?

L: Ja, det synes jeg. Ikke bare som tekst, men også som refleksjon og som utvikling av barn. Det er jo blant annet en elev i denne klassen som egentlig ikke greier å skrive sammenhengene i noen sammenhenger. Altså uansett hvilken oppgave vi jobber med. Og den eleven har jo greid å skrive mye mer sammenhengende og bedre enn hva jeg har sett tidligere, og det er jo et veldig viktig funn tenker jeg.

I: Det høres jo kjempebra ut. Den eleven har jo sagt ja til at vi kan bruke teksten også, så da kan den presenteres som funn.

Hvordan synes du tekstene ble med hensyn til struktur, språk og mottakerbevissthet da?

L: Jeg føler at det ble bedre enn når vi skriver tekster uten modelltekster. Jeg synes at det, at når vi har jobbet sånn som vi gjør nå og ser sluttresultatet, så føler jeg at det egentlig var ganske god struktur på tekstene deres. Og mottakerbevissthet er jo alltid vanskelig da, eh, Vi snakker jo litt om det før de starter og så er det litt lett å glemme mottakeren kanskje? Men jeg synes egentlig at, vært fall for de svakeste, så har de blitt flinkere.

I: Mhm.

L: Eller fått et bedre resultat enn tidligere da.

I: Synes du det var spesielle elevgrupper som er bedre tjent med et sånt opplegg enn andre da, siden du nevner at i hvert fall de svakeste har blitt flinkere?

L: Ja, du trenger ikke være direkte svak heller, men kanskje de som er litt lite motivert eller de som føler at de trenger støtte og føler seg usikre også. Da har de på en måte et rammeverk å se på som gjør at det blir lettere å vite man er ute etter og hva som forventes og det gir positive utslag i kvalitet.

I: Det høres jo veldig bra ut. Det med modelltekster da og denne metoden å jobbe med dekonstruksjon, kan du tenke deg å bruke det senere?

L: Ja, jeg har brukt det og jeg kommer til å bruke det. Eh, jeg synes det er kjekt å jobbe med skriverammer og modelltekster egentlig.

I: Når du har brukt det før, har du en følelse av at elevene klarer å bruke det de har lært av en type modelltekst senere. At de klarer å bruke for eksempel modeller de har jobbet med i femte, i sjette og sjuende?

L: Jeg tror det, om ikke helt, så tror jeg det er noe som sitter fordi du jobber såpass grundig med ting, og det gjør jo at ting sitter bedre, men jeg tror også det er litt # kommer litt an på hvilken sjanger du jobber med. Jeg føler kanskje at eventyrsjangeren har vært en lettere sjanger å jobbe med kanskje enn argumenterende tekst hvor det kreves mere. Eller, hvis du bruker bare noe så enkelt som et formelt brev. Sånn at jeg tror det er viktig at man tenker over

i hvilket trinn man bruker hvilken tekst. Så det vi har gjennomført her på sjuende nå har jeg kanskje ikke villet gjennomført i femte da.

I: Nei. Det er vel en grunn til at vi valgte å gjøre dette prosjektet i sjuende også.

L: Absolutt!

I: Du må ha takk for at du ble med i alle fall og takk for praten.

L: Bare hyggelig.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elevs bruk av modelltekster?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvordan elever på mellomtrinnet gjør seg nytte av modelltekster som støtte for skriving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan du som elev opplever å bruke modelltekster som utgangspunkt for skriving av egne argumenterende tekster. Vi vil også lese den teksten du skriver på slutten av prosjektet og finne ut av i hvilken grad du har brukt det du har lært i læringsøktene om argumenterende tekst i den teksten du skriver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av min masteravhandling i norsk ved Høgskulen i Volda.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi læreren din, Marit Bækken Risan, ønsker å delta i prosjektet ved å prøve ut undervisningsopplegget om argumenterende skriving og bruk av modelltekster. Alle i klassen din blir bedt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle i klassen skal delta i undervisningsopplegget om skriving av argumenterende tekster. Dersom du velger å delta i mastergradsprosjektet, vil det bety at du kan bli bedt om å delta i tre korte intervju hvor du blir bedt om å si litt om hvordan du opplever undervisningsøktene som handler om temaet. (tre elever blir spurt om dette). Jeg ønsker også å få tilgang til loggen som alle elever skriver etter undervisningsøktene, og i tillegg ønsker jeg tilgang til teksten du skriver som avslutning på kurset.

For de tre elevene som blir bedt om å delta i intervju vil det bli mulig for foresatte å få tilsendt spørsmålene på forhånd ved kontakt med undertegnede.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun undertegnede og veileder ved Høgskulen i Volda som har tilgang til opptakene av intervjuene. Tekstene og loggene vil selvsagt bli lest av læreren din i tillegg.
- Lydopptak og transkripsjon av disse vil bli forsvarlig innelåst og alle data blir slettet etter bruk.

I masteroppgaven jeg skal skrive som del av dette prosjektet, vil svarene til de som intervjues bli anonymisert, for å sikre at informantene ikke kan identifiseres av leserne. En person med kjennskap til klassen vil uansett kunne identifisere de som er intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020, og alle data vil bli slettet etter bruk.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Gudrun Kløve Juuhl, Høgskulen i Volda, tlf. 70075454, epost: juuhl@hivolda.no.
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, tlf. cecilie.roeggen@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gudrun Kløve Juuhl
(Forsker/veileder)

Randi Kvernes Hatlen
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers bruk av modelltekster» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i eventuelt intervju
- at forskeren får tilgang til min læringslogg
- at forskeren får tilgang til den argumenterende teksten jeg skriver ved slutten av kurset.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 18: Vurdering fra NSD

NSD Personvern

20.03.2019 09:31

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 721239 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 20.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!