



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk

Vårsemester 2016

Argumenterende skriving i norskfaget

*Tre norsklæreres tolkning og implementering
av argumenterende skriving i undervisningen på vg2*

Tina T. Oftedal

Revidert utgave

Noen mindre endringer er gjort etter den elektroniske innleveringen. Dette gjelder noen få skrivefeil som var særlig påfallende.

Forord

Det er helt fantastisk å endelig kunne kalle seg lektor! De siste fem årene har virkelig gått fort, og nå gleder jeg meg til den fremtiden jeg har i vente. Jeg vil benytte anledningen til å takke noen sentrale personer som har gjort studietiden, og spesielt det siste året, veldig fint.

Jeg vil først og fremst takke min kjære veileder, Kjersti R. Breivega, for motiverende og rask respons gjennom hele perioden. Det har alltid vært en glede å komme til veiledning, og jeg har gått derfra med ny motivasjon. Takk til Olga Dysthe, for at du ville møte meg og snakke om prosjektet, og til Frøydis Hertzberg for respons og artikler. Dere to har vært til inspirasjon gjennom hele studiet, og vil fortsette å være det når jeg nå skal ut i klasserommet. En takk går også til Anne K. Øgreid, for at du sendte meg din artikkel når den var under publisering.

En stor takk må dessuten gis til de tre norsklærerne som stilte opp i prosjektet. Takk for at dere satt av tid til meg i deres hektiske hverdag. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys. Jeg vil også takke UiB, som har gitt meg økonomisk støtte til prosjektet.

Jeg vil takke Tommy for daglig energipåfyll, latter og omsorg. Du har vært min største personlige støtte gjennom dette året. Jeg gleder meg til mange flere år og opplevelser med deg. Takk til mor, far og resten av familien for god støtte gjennom de fem årene jeg har bodd i Bergen. Dere er min største heiagjeng!

Takk til mine venner, for forståelse av at humøret har svingt litt etter hvordan skriveprosessen har vært det siste året. En spesiell takk til Hanne og Tonje, dere har blitt noen av mine nærmeste venner i løpet av studietiden. Uten dere hadde ikke studietiden vært optimal. Tora, det har vært en glede å bo med deg det siste året. Marthe, takk for moralsk støtte – alltid. En takk går også til gjengen på lesesalen, for gode samtaler, kakefredager, quiz og sosiale sammenkomster. Jeg vil også sende litt #lektorlove til FIL-styret – takk for et fantastisk år!

Til slutt vil jeg takke Dagny for korrekturlesing, men òg for at du har satt deg ned med meg tidligere i studiet og gjort meg til en bedre skriver enn det jeg var for fem år siden.

Bergen 2016

Tina T. Oftedal

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2. PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3. TEORETISK OG EMPIRISK TILNÆRMING	3
1.4. STRUKTUR I OPPGAVEN.....	4
2 TEORETISKE RAMMER FOR STUDIEN	5
2.1. HVA ER ARGUMENTASJON?.....	5
2.1.1. Retorisk argumentasjon.....	6
2.1.2. Toulmins argumentasjonsmodell	7
2.1.3. Syllogisme og enthymem	9
2.2. HVA ER ARGUMENTERENDE SKRIVING, IFØLGE SKRIVESENTERET?.....	10
2.3. TEKSTKOMPETANSE.....	10
2.4. SJANGER OG TEKSTTYPE.....	12
2.4.1. Skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster.....	14
2.5. LÆREPLANTEORI.....	15
2.5.1. Argumenterende skrivning i læreplanen i norsk.....	18
2.6. LÆRERAUTONOMI	20
2.7. DIDAKTISKE MODELLER.....	22
2.7.1. Den didaktiske trekanten.....	22
2.7.1. Den didaktiske relasjonsmodellen.....	24
3 TIDLIGERE FORSKNING	29
3.1. DEN ARGUMENTERENDE ELEVTEKSTEN.....	29
3.2. PROSESSORIENTERT SKRIVING.....	31
3.3. MODELLERING I ARBEIDET MED ARGUMENTERENDE SKRIVING.....	32
3.4. FEM PRINSIPPER FOR GOD SKRIVEOPPLÆRING.....	33
3.5. EN OPPSUMMERING: HVA SIER FORSKNINGEN?	36
4 METODE	38
4.1. HERMENEUTISK FENOMENOLOGISK TILNÆRMING.....	38
4.1.1. En kvalitativ tilnærming.....	40
4.1.2. Casestudie.....	40
4.2. FORBEREDELSE TIL STUDIEN.....	41
4.2.1. Utvalg av informanter	41
4.3. FORSKNINGSETIKK	42
4.3.1. Anonymisering.....	42
4.3.2. Informert samtykke.....	43
4.4. INNSAMLINGSMETODER	43
4.4.1. Observasjon.....	43
4.4.1.1. Observatørrolle.....	44
4.4.1.2. Observatørbias	45
4.4.1.3. Gjennomføring av observasjon.....	46
4.4.2. Det kvalitative forskningsintervju.....	47
4.4.2.1. Intervjuguide	48
4.4.2.2. Gjennomføring av intervju	49
4.4.2.3. Transkribering av intervju	50
4.4.4. Analyse av datamaterialet	50
4.5. STUDIENS KVALITET	51
5 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV EMPIRISKE FUNN	54
5.1. NORSKLÆRERNES TOLKNING AV ARGUMENTERENDE SKRIVING.....	54
5.1.1. Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?	54
5.1.2. Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?.....	57

5.1.3. Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?.....	60
5.1.4. Ser norsklærerne en progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving fra vg1 til vg3?	63
5.1.5. Diskusjon av empiriske funn.....	65
5.1.5.1. Vid og/eller snever forståelse av argumentasjon	65
5.1.5.2. Muligheter og utfordringer ved ensrettede og drøftende argumenterende tekster.....	67
5.1.5.3. Følger av forvirring rundt skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster.....	69
5.1.5.4. Uklar progresjon i kompetansemål om argumenterende skriving.....	71
5.2. NORSKLÆRERNES UNDERVISNING I ARGUMENTERENDE SKRIVING	72
5.2.1. Hvilke begreper blir brukt i undervisningen om argumenterende skriving?.....	72
5.2.2. Hva er målet i undervisningen?	77
5.2.3. Hvordan er undervisningen organisert?.....	80
5.2.3.1. Per.....	82
5.2.3.2. Emma.....	84
5.2.3.3. Ivar.....	86
5.2.3.4. Sammenligning.....	88
5.2.4. Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?	90
5.2.5. Diskusjon av empiriske funn.....	93
5.2.5.1. Begrepsapparat.....	93
5.2.5.2. Muligheter og utfordringer med åpne mål	95
5.2.5.3. Elever som likeverdige deltakere under fagsamtaler.....	96
5.2.5.4. Veiledning på argumenterende tekster	97
5.3. OPPSUMMERING	99
6 AVSLUTNING	104
6.1. OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	105
6.2. DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	106
6.3. METODEKRITIKK	107
6.4. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	107
LITTERATURLISTE.....	109
VEDLEGG	113
VEDLEGG 1: KVITTERING FRA NSD	113
VEDLEGG 2: E-POST TIL REKTOR	115
VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT	116
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	119
VEDLEGG 5: OBSERVASJONSSKJEMA	122
SAMMENDRAG.....	123
ABSTRACT.....	124
PROFESJONSRELEVANS.....	125

Figurliste

Figur 1: Toulmins argumentasjonsmodell.....	8
Figur 2: Skrivehjulet, med fremheving av funksjonelle sider ved skriving.....	13
Figur 3: Den didaktiske trekanten.....	22
Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen.....	25
Figur 5: Kunnskapstrappa.....	26

Tabelliste

Tabell 1: Goodlads (1979) læreplannivåer og beskrivelse.....	16
Tabell 2: Tekstbestillinger i læreplanen i norsk (LK13)	19
Tabell 3: Informasjon om informantene i studien.....	42
Tabell 4: Hva norsklærerne mener kjennetegner gode argumenterende tekster.....	59
Tabell 5: Hva norsklærerne mener er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster.....	62
Tabell 6: Begreper norsklærerne brukte i undervisningen om argumenterende skriving.....	73
Tabell 7: Emmas eksempler på indirekte argumentasjon.....	75
Tabell 8: Arbeidsmåter og undervisningsmetoder hos de tre norsklærerne.....	81
Tabell 9: Læremidler de tre norsklærerne brukte i undervisningen.....	82
Tabell 10: Hvor norsklærerne er i forhold til aksene i den didaktiske trekanten.....	90

1 INNLEDNING

Det å ha et ønske om å overbevise andre om sine meninger, er noe jeg tror alle mennesker kan kjenne seg igjen i. For min del, kom interessen for argumentasjon og argumenterende skriving for fullt da jeg begynte å studere på Universitetet. Jeg erfarte at det var en stor overgang fra å skrive tekster på videregående skole, til å skrive akademiske tekster på Universitetet. På min første hjemmeeksamen, fikk jeg karakteren E, til tross for at jeg hadde gjort det godt skriftlig i norskfaget på videregående skole. I begrunnelsen stod det blant annet at det var mangel på argumentasjon i oppgaven, og at jeg kun hadde gjort en utgreiing om temaet. Dette fikk meg til å lese mer om akademisk og argumenterende skriving. Jeg fikk et personlig mål om å utvikle meg som skriver i løpet av de fem årene jeg skulle gå på Universitetet. Hver gang det var mulig å skrive om skriving, skriveveiledning og argumenterende skriving, valgte jeg å gjøre det. Dette gjorde jeg både for å utvikle mine egne ferdigheter som skriver, men også for å utvikle min kompetanse som fremtidig skriveveileder. Jeg oppdaget raskt at jeg ikke var alene om å synes det var vanskelig å skrive argumenterende tekster.

1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Tema for avhandlingen er argumenterende skriving i norskfaget. Mer spesifikt handler det om tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2 ved det studieforbereende utdanningsprogrammet. Jeg har tatt utgangspunkt i kompetansemålet under «skriftlig kommunikasjon» i læreplanen i norsk, hvor det står at målet for opplæringen er at elevene skal kunne «skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål» (LK13). Skriving er én av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, og er dermed en viktig oppgave for skolen generelt og norskfaget spesielt. Motivasjonen bak å fokusere på *argumenterende* skriving, er at det er fundamentalt viktig for enhver samfunnsborger å kunne uttrykke meninger og argumentere for et standpunkt når man skal bli aktive deltakere i samfunnet og i demokratiske prosesser. For at elevene skal kunne skrive gode argumenterende tekster, er undervisningen i regi av læreren sentral. Det er også grunnen til at jeg har valgt å fokusere på *undervisningen* og *læreren*, og dermed hvordan læreren implementerer kompetansemålet om argumenterende skriving i undervisningen på vg2. En annen grunn til at jeg har valgt å fokusere på undervisningen, er at tidligere forskning i stort grad har tatt for seg de argumenterende elevtekstene. Det kan derfor sies å være et «hull» i

forskningen, når det gjelder fokuset på selve undervisningen om argumenterende skriving – som jo veileder elevene i å skrive argumenterende tekster. I tillegg kan det nevnes at det meste av tidligere forskning har sett på argumenterende skriving på ungdomstrinnet. Så vidt jeg vet, er det ingen som har sett på argumenterende skriving i norskfaget på videregående skole. Det er også med utgangspunkt i at tidligere forskning viser at elever synes det er vanskelig å skrive argumenterende tekster, at jeg har lyst å studere dette temaet nærmere (Berge mfl. 2005:81).

Mitt ønske med studien, er at den skal være av allmenn interesse for både norsklærere, lærere generelt og andre interesserte. Ved å undersøke tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2, har jeg fått et verdifullt innblikk rundt opplæringen i dette temaet. Dette er en innsikt jeg setter pris på, og vil ta med meg videre som kommende norsklærer.

1.2. PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Studiens formål er å få innblikk i hvordan tre norsklærere tolker og implementerer argumenterende skriving i undervisningen. Intensjonen min er først og fremst å ha en deskriptiv tilnærming til materialet. Primærhensikten med studien er ikke å diskutere den argumenterende skrivingens plass i skolen, men å presentere hvordan kompetansemålet på vg2 i læreplanen i norsk, om å skrive argumenterende tekster, blir tolket av norsklærerne og gjennomført i klasserommet. Med dette som bakgrunn, er oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål som følger:

1. Hvordan tolker norsklærerne argumenterende skriving i norskfaget?
 - Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?
 - Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?
 - Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?
 - Ser norsklærerne en progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving fra vg1 til vg3?

2. Hvordan underviser norsklærerne i argumenterende skriving?
 - Hvilke begreper blir brukt i undervisningen om argumenterende skriving?
 - Hva er målet i undervisningen?
 - Hvordan er undervisningen organisert?
 - Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?

1.3. TEORETISK OG EMPIRISK TILNÆRMING

Et formål med oppgaven er at det skal være en likevekt mellom tekstteori og didaktisk teori, da jeg mener dette vil bidra til å belyse temaet på best mulig måte. Det tekstteoretiske vil blant annet dreie seg om argumentasjon, argumenterende skriving, tekstkompetanse, sjanger og teksttype. For å skrive argumenterende tekster, er man avhengig av å ha kunnskap om hva *argumentasjon* er. En argumenterende tekst, er videre en *type* tekst, og det vil derfor være nyttig å se på hva teksttypebegrepet innebærer. Selv om elevene skal skrive argumenterende tekster, vil de også måtte ta et valg om hvilken *sjanger* de skal skrive innenfor, slik at formålet med teksten blir realisert. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på hva sjangerbegrepet innebærer, og hva som skiller sjanger- og teksttypebegrepet fra hverandre. Å skrive argumenterende tekster kan ses på som en kompleks ferdighet, noe som avhenger av at elevene har *tekstkompetanse*. Derfor vil også dette begrepet bli presentert.

Den didaktiske teorien i oppgaven vil omhandle læreplanteori, lærerautonomi og didaktiske modeller. Didaktikk i sin helhet handler om spørsmål knyttet til tenkning og gjennomføring av undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark 2015:31). Spørsmål knyttet til *hva* elevene skal lære, *hvordan* elevene skal lære og *hvorfor* elevene skal lære dette er sentrale, og kalles ofte for de grunnleggende spørsmålene innenfor didaktikk. Undervisningens *hva* handler om det faglige innholdet i undervisningen, *hvordan* om organisering i undervisningen, og *hvorfor* om refleksjonen rundt opplæringens mål, innhold og læringsmåter i faget. Læreplanene fungerer som et overordnet rammeverk i skolen. I læreplanene kan det oppstå spenninger fra formuleringsfasen til realiseringsfasen, hvor vi har skolemyndighetenes intensjoner med læreplanen på den ene siden, og hvordan lærerne tolker og implementerer kompetansemål på den andre siden. Det vil si, hvorvidt intensjonene med læreplanen blir realisert i skolen. I denne studien vil det særlig være fokus på «den oppfattede læreplanen» og «den gjennomførte læreplanen» (Lyngsnes & Rismark 2015:155f). Videre handler lærerautonomi om den friheten lærerne har til å tolke læreplanen og deres metodefrihet når det gjelder faginnhold, arbeidsmåter og undervisningsmetoder. De didaktiske modellene er modeller som kan bli brukt til å analysere undervisningen, både i form av hva som er forholdet mellom lærer, elev(er) og innhold (den didaktiske trekanten), men også undervisningen som en dynamisk helhet (den didaktiske relasjonsmodellen). I tillegg til det overnevnte, vil tidligere forskning som er gjort på argumenterende skriving i skolen bidra til å belyse temaet.

Selv om det teoretiske bakteppet og den tidligere forskningen vil bidra til å få svar på problemstillinger og forskningsspørsmål, vil det ikke gi meg oppdaterte svar på spørsmålene mine. Derfor har jeg også valgt å ha en empirisk tilnærming til temaet. Empirien i studien er hentet ut ved hjelp av kvalitativ metode og er forankret i tre casestudier. Jeg har observert og intervjuet tre norsklærere, fra tre forskjellige kommuner i Norge. Data er derfor basert på observasjonsnotater og transkriberte intervju. I observasjonen har det vært nyttig med den didaktiske teorien, da denne danner et grunnlag for å se på *hva* faginnholdet i undervisningen er, og *hvordan* faginnholdet blir formidlet til elevene. Det tekstteoretiske gjør seg gjeldende for å få en forståelse av selve innholdet i undervisningen. I intervjuene har jeg stilt både tekstteoretiske og didaktiske spørsmål, som baserer seg på det som står i læreplanen i norsk om å skrive argumenterende tekster, men også på det som kom frem av observasjonen. I intervjuene har jeg fokusert på lærernes refleksjoner omkring *hvorfor* de har tatt de valgene de har gjort i undervisningen. Den tekstteoretiske og den didaktiske teorien vil derfor bidra til å kunne analysere lærernes refleksjoner omkring tolkning av læreplanen og implementering i undervisningen.

1.4. STRUKTUR I OPPGAVEN

Oppgaven består av totalt seks kapitler. I Kapittel 1 blir bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, teoretisk og empirisk tilnærming, og struktur i oppgaven presentert. I kapittel 2 vil det bli en nærmere gjennomgang av de overnevnte teoretiske rammene. Kapittel 3 tar for seg tidligere forskning på argumenterende skriving i skolen, og da spesielt elevteksten, prosessorientert skriving, modellering og skriveveiledning, Kapittel 4 viser den metodiske tilnærmingen til studien, mens kapittel 5 presenterer en analyse og diskusjon av de empiriske funnene. Kapittel 5 er strukturert etter mine problemstillinger og forskningsspørsmål. Til slutt vil kapittel 6 oppsummere oppgavens viktigste funn basert på problemstillinger og forskningsspørsmål, i tillegg til didaktiske implikasjoner funnene kan ha, metodekritikk og forslag til videre forskning.

2 TEORETISKE RAMMER FOR STUDIEN

Jeg vil starte dette kapitlet med å gi en forklaring av hva argumentasjon og argumenterende skriving er. Deretter vil jeg ta for meg i begrepene tekstkompetanse, sjanger og teksttyper, som alle er aktuelle begreper i forhold til argumenterende skriving. Videre vil jeg se på læreplanteori og lærerautonomi, for å si noe om hva en læreplan består av og hvilken frihet lærerne har til å definere innhold og organisering i undervisningen. Til slutt vil jeg presentere den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen, som er modeller jeg vil bruke i analysearbeidet. Et overordnet mål med kapitlet er å vise hvordan det overnevnte henger sammen med undervisningen i å skrive argumenterende tekster, mine problemstillinger, mine forskningsspørsmål og analysearbeidet.

2.1. HVA ER ARGUMENTASJON?

Argumentasjon er noe som omgir oss i dagligdagse situasjoner gjennom hele livet. I vid forstand handler argumentasjon om «kommunikation där sändaren söker mottagarens anslutning till en grundad ståndpunkt» (Jørgensen & Onsberg 2008:12). Formålet med argumentasjon er altså å påvirke eller å overbevise en mottaker om et standpunkt gjennom kommunikasjon. Argumentasjon i snever forstand forstås som «et resonemang, där det ingår minst två informationer varav den ena utgör grunden för den andra» (ibid.:11). Disse to informasjonene kalles for påstand eller standpunkt (heretter: standpunkt) og argument eller begrunnelse (heretter: begrunnelse), og utgjør et resonnement. Den snevre forståelsen av argumentasjon handler altså om selve argumentasjonsstrukturen, som er en struktur for hvordan man kan påvirke eller overbevise en mottaker om et standpunkt gjennom et resonnement. Det er også viktig å påpeke at det ikke kan kalles argumentasjon (i snever forstand) dersom resonnementet mangler begrunnelse (Igland & Sundby 2012:125). En viktig forutsetning for all argumentasjon er dessuten tvilen. Dersom det ikke finnes noe tvil, er det heller ikke et behov for å legge frem begrunnelser.

Oppsummert ser vi at argumentasjon i vid forstand handler om å overtale en mottaker om et standpunkt, gjennom kommunikasjon. I en mer snever forstand forstås argumentasjon som et resonnement, som består av et standpunkt med begrunnelser. Tvilen er videre en forutsetning for å argumentere. Videre vil jeg se nærmere på hvordan retorikken kobles til argumentasjon.

2.1.1. Retorisk argumentasjon

Tradisjonelt blir retorikken sett på som læren om talekunsten, der målet er å overbevise en mottaker om et synspunkt. I dag inkluderer de fleste forskere skriften, og enkelte mener at bevegelse, berøring, visuelle og auditive uttrykk også må kalles for retorisk kommunikasjon (Kjeldsen 2014:16). Retorikkvitenskapens mål er å gi en forståelse for det grunnlaget veltalenheten hviler på (ibid.:23). I skolen kommer retorisk kommunikasjon til uttrykk både skriftlig, muntlig og auditivt. Min anvendelse av retorikken vil først og fremst forholde seg til skriften, ettersom det er argumenterende *skrivning* som er tema for oppgaven. Jeg antok at norsklærerne ville bruke begreper fra retorikken som grunnlag for argumentasjonsteori, og har derfor valgt å fokusere på begreper som kan bli knyttet til argumenterende skrivning i skolen.

Retorikken beskrives gjennom flere begreper. Når det gjelder argumenterende skrivning vil det være nyttig å se på den retoriske situasjonen som et overordnet begrep, i tillegg til begrepene kairos, aptum, appellformene etos, logos og patos, og dispositio. Den retoriske situasjonen kjennetegnes ved at den har et påtrengende problem, et retorisk publikum, retoriske vilkår og en passende respons (Kjeldsen 2014:81ff). Dette kan knyttes tett opp mot begrepet kairos, som betegner «det rette øyeblikket» i en retorisk situasjon (ibid.). Det påtrengende problemet er forutsetningen for en retorisk situasjon, akkurat som tvilen er en forutsetning for all argumentasjon. Ved å argumentere om tema, ønsker avsenderen (heretter: skriveren) å skape en endring gjennom kommunikasjon. For eksempel er det faktum at vi en dag skal dø et påtrengende problem som ikke kan modifiseres eller løses, og derfor er det heller ikke gjenstand for retorisk kommunikasjon. Eksempler på påtrengende problemer som krever retorisk kommunikasjon er flyktningkrisen, kriger og mobbing eller andre tema som mobilbruk, lekser og sidemålsopplæring, som kan relateres til skolehverdagen. Kjeldsen (ibid.) forklarer at påtrengende problemer er retoriske «(...) når de kan endres til det bedre, men kun hvis denne endringen krever eller inviterer til kommunikasjon som kan aktivere eller engasjere mottagere med mulighet for å endre problemet» (ibid.:82). Det retoriske publikum er mottakerne av budskapet, som kan skape forandringer ved at man påvirker deres tanker, beslutninger og handlinger. Det er da en forutsetning at skriveren velger «det publikummet som på best mulig måte kan motiveres til å skape nødvendig forandring» (ibid.:84). Dette henger igjen tett sammen med det retoriske begrepet aptum, som betegner «det som passer seg». For eksempel måtte jeg ta beslutninger i dette underkapittelet om hva som passet seg å ha med om retorikk i forhold til argumenterende skrivning. Det handler om å tilpasse kommunikasjonen til saken, språket, mottakerne, omstendighetene og uttrykksmåten.

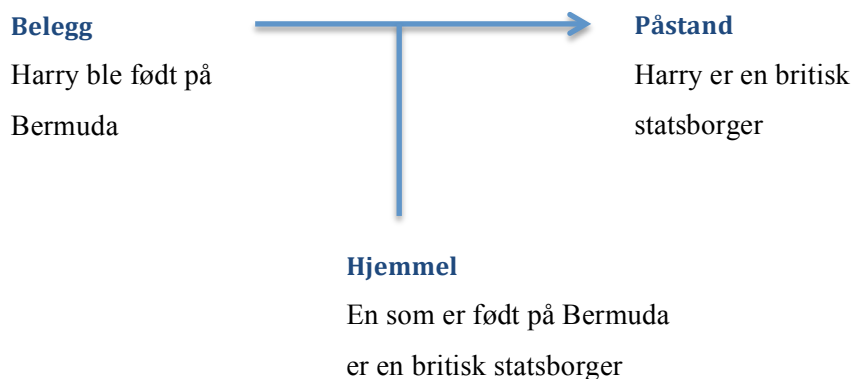
Videre i den retoriske situasjonen har vi de retoriske vilkår som består av ikke-fagtekniske vilkår og fagtekniske vilkår (ibid.:87). Det handler om de muligheter og begrensninger en skriver må forholde seg til. De ikke-fagtekniske vilkårene er de foreliggende omstendighetene, som skriveren må forholde seg til, men i utgangspunktet ikke kan styre. Eksempler på dette er lover, interesser og relasjoner. De fagtekniske vilkårene kan derimot styres av skriveren og brukes i situasjonen (ibid.). Disse kalles for appellformene, og består av etos, logos og patos (Jørgensen og Onsberg 2008:71ff). Etos handler om skriverens troverdighet og appellerer til mottakerens tillit. Logos appellerer til en rasjonell holdning hos mottakeren. De argumentene vi velger og måten vi bruker dem på er med på å skape logosappell, for eksempel gjennom resonnement. Patos appellerer til følelsene hos mottakeren, og da ofte kortvarige følelser som glede og frustrasjon. Appellformene kan bli brukt i skolesammenheng for å skape en mottakerbevissthet rundt de argumenterende tekstene elevene skal skrive, i tillegg til å synliggjøre betydningen av argumentasjon i vid forstand.

Når man jobber med tekst, er det viktig å strukturere tanker og idéer og få dem ned på arket i en logisk struktur. I retorikken bruker man begrepet *dispositio* som betegner det å ordne stoffet på en hensiktsmessig, overbevisende måte (Kjeldsen 2014:394). *Dispositio* består av fem elementer. *Exordium* betegner innledningen, hvor man skal vekke interesse, vinne troverdighet og antyde emnet (ibid.). *Partitio* betegner en redegjørelse for hva som skal bli tatt opp, gjerne i form av en metatekst (tekst om tekst), som viser den videre strukturen i oppgaven. Videre betegner *narratio* selve saksfremstillingen. Dette kan sammenlignes med en teoridel, hvor man klargjør begrep og viser til ulike synsvinkler i saken. Etter *narratio* kommer *argumentatio*, hvor man skal legge frem standpunkt og begrunnelser, altså resonnement, samtidig som man skal avvise og tilbakevise innvendinger (motargumentasjon) en mottaker kan ha. Til slutt kommer *conclusio*, som er avslutningen. Her skal man sammenfatte de viktigste punktene i teksten og gi en avsluttende appell til mottaker. Dette er en struktur som kan bli brukt når man skriver argumenterende tekster. Videre vil jeg se på noen tradisjonelle argumentasjonsmodeller, som kan bli brukt til å skape resonnement i egne tekster, og til å gjenkjenne resonnement i andres tekster.

2.1.2. Toulmins argumentasjonsmodell

Toulmins grunnleggende argumentasjonsmodell er tenkt som en universell analysemodell. Den grunnleggende modellen består av påstand (claim), belegg (data) og hjemmel (warrant)

(Toulmin 2008:92). Påstanden er det standpunktet senderen prøver å overtale mottakeren om. Toulmins eksempel på en påstand er «Harry er en britisk statsborger» (ibid.). Påstanden har et belegg, som er den begrunnelsen senderen legger frem som en grunn til påstanden. Belegget til den overnevnte påstanden er «Harry ble født på Bermuda» (ibid.). Til slutt skal det være hjemmel, som en begrunnelse for forbindelsen mellom påstand og belegg. Dette skal være en garanti for at mottakeren aksepterer påstanden, med det belegget som er til. Hjemmelen i dette eksempelet er «En som er født på Bermuda, er en britisk statsborger» (ibid.). Nedenfor illustreres eksempelet:



Figur 1: Toulmins argumentasjonsmodell (min oversettelse).

Toulmin (ibid.) påpeker at belegg må være eksplisitt, mens hjemmel ofte er implisitt. I dette eksempelet må vi akseptere påstanden med belegget ettersom Bermuda er et Britisk territorium, men det er implisitt på den måten at ikke alle har denne kunnskapen. Det er de relevante lovene som gjør at det henger logisk sammen å trekke denne konklusjonen.

Toulmin (ibid.:93ff) har også en utvidet modell, som inneholder styrkemarkør (qualifier), gjendrivelse (rebuttal) og ryggdekning (backing). Dette er begreper som handler om å vurdere holdbarhet, relevans og motargumentasjon (Svennevig 2010:205). Styrkemarkøren angir graden av styrke i påstanden, gjerne ved å spørre «hvor sikker er senderen på påstanden?» og kan kobles til holdbarhet (Jørgensen og Onsberg 2008:29). Gjendrivelse er knyttet til styrkemarkøren og spesifiserer eventuelle usikkerheter mellom påstand og hjemmel, gjerne ved å spørre «I hvilken grad gjelder ikke påstanden?» (ibid.:30). Dette kan kobles til motargumentasjon. Ryggdekning knyttes til hjemmel, for å avdekke tvil om hvorvidt hjemmelen kan aksepteres, og kan derfor knyttes til både holdbarhet og relevans. Dette finner man ved å spørre «Hvilke holdepunkter har senderen for den generelle regelen i hjemmelen?»

(ibid.). Toulmins modell forutsetter at dette fremsettes i teksten av den som skriver. Når man jobber med modeller i skolen, vil det være viktig å tilpasse modeller til faget og oppgaven det jobbes med (Øgreid 2016:19). Dette kan indikere at man for eksempel fokuserer på påstand og belegg, men ikke på hjemmel i den grunnleggende modellen. I stedet for hjemmel, kan man fokusere på gjendrivelse fra den utvidede modellen, for å fremheve at elevene skal bruke motargumenter i teksten. Videre vil jeg kort se på syllogisme og enthymem, ettersom Toulmins argumentasjonsmodell kan sies å være en videreutvikling av disse klassiske argumentasjonsmodellene.

2.1.3. Syllogisme og enthymem

Syllogisme er et resonnement som er bygget opp av to premiss og en konklusjon. Læren om syllogismen handler om hvorvidt et argument er gyldig eller ikke. Det vil si, om det kan trekkes en logisk slutning ut fra måten premissene og konklusjonen er utformet på (Jørgensen og Onsberg 2008:15). Denne modellen har med andre ord en normativ tilnærming til argumentasjon. Sanne premisser gir alltid en sann konklusjon. Nedenfor er et velkjent eksempel på syllogisme:

Generelt premiss: Mennesker er dødelige
Spesielt premiss: Sokrates er et menneske
Konklusjon: Sokrates er dødelig

Enthymemet utelater det ene premisset i syllogismen (ofte det generelle). Det bygger på «standpunkter, oppfatninger och hållningar som är sanna eller riktiga i de flesta fallen och som är allmänt accepterade» (ibid.). Dette fører til at konklusjonene er heftet med en viss usikkerhet ettersom de bygger på det som er mulig, antatt, ønsket eller lignende, eksempelvis at en som svetter har feber (fordi alle som har feber svetter). Dette er sannsynlig, men også lett å motbevise fordi alle som svetter har ikke feber. De kan for eksempel ha vært på en joggetur. Forskjellen mellom syllogismen på den ene siden, og enthymemet og Toulmins argumentasjonsmodell på den andre siden, er at enthymemet og Toulmins modell i større grad åpner for tvil og sannsynlighet. Som tidligere nevnt, er retorisk argumentasjon avhengig av at det er en situasjon som kan løses med kommunikasjon. Eksempelet om Sokrates åpner ikke for tvil, ettersom det er fakta at alle mennesker er dødelige og en dag kommer til å dø – det kan ingen gjøre noe med. Av den grunn vil syllogismen ha en begrenset verdi i praktisk argumentasjon. I skolesammenheng vil det være mulig å bruke disse modellene, både for å identifisere argumentasjon i egne tekster og andres tekster.

2.2. HVA ER ARGUMENTERENDE SKRIVING, IFØLGE SKRIVESENTERET?

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning [Skrivesenteret] har utarbeidet *Ressursheftet for argumenterende skriving* [Ressursheftet], som skal fungere som en veiledning til lærere i arbeidet med argumenterende skriving i norskfaget (Kringstad & Lorentzen 2014). Dette ligger også ute på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Ressursheftet inneholder blant annet tips om skriveprosessen, hvordan retorikk kan bidra i arbeidet med argumenterende tekster, modelltekster, setningskoplinger, hvordan man kan gå fra hverdagspråk til fagspråk, skriverammer, forslag til vurderingsskjema, samt konkrete oppgaver læreren kan ta med inn i klasserommet. Det vil derfor være nyttig å se i dette heftet når man skal forklare hva argumenterende skriving i norskfaget er.

I Ressursheftet defineres argumenterende tekster, som tekster som «har til hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe» (ibid.:3). Argumenterende skriving handler derfor om å uttrykke meninger og argumentere for sine standpunkt. Det påpekes at: «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» (ibid.). I Ressursheftet vises det hvordan en lærer kan gå frem for å gi elevene eksplisitt skriveopplæring, ved å bygge stillaser for elevenes skriving. For det første, må elevene ha «god kunnskap om emnet de skal skrive om» (ibid.). Det vil si at elevene må benytte seg av litteratur som er relevant for emnet i teksten. For det andre, må elevene ha kunnskap om hvordan tekststruktur og språkføring skal være i en argumenterende tekst. Struktur i teksten kan man få hjelp til gjennom retorikkens *dispositio*. Det påpekes hvordan språkbruk og struktur bidrar til å overbevise leseren. For det tredje, må elevene være bevisst på tekstens formål og mottaker. Argumenterende skriving handler altså om å skrive tekster som har til hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe. For å kunne skrive gode argumenterende tekster er kunnskap om emnet, tekststruktur, språkføring, formål og mottaker viktige faktorer – noe som kan kobles til elevenes tekstkompetanse.

2.3. TEKSTKOMPETANSE

Tekstbegrepet i skolen har utviklet seg i tråd med mangfoldet av tekster som finnes i samfunnet i dag. Det vil si at tekst i skolen i dag omfatter mer enn de skriftlige tekstene. Det omfatter skriftlige, muntlige og sammensatte tekster (for eksempel bilder og video). For at en

elev skal oppnå tekstkompetanse, må han eller hun ha kompetanse i alle disse formene for tekst, ettersom de står i et gjensidig forhold til hverandre. Det vil si at tekstkompetanse er avhengig av skrivekompetanse, og omvendt. Implikasjoner dette kan ha for argumenterende skriving, er at skriveprosessen innebærer mer enn å lese seg opp på teori om argumentasjon og om temaet man skal skrive om. Dersom temaet er mobilbruk i skolen, innebærer forarbeidet gjerne en klassesdiskusjon, hvor det etableres for og mot-argumenter for saken. I tillegg må elevene følge med i media, reklame og nyheter for å holde seg oppdatert på saken, og for å være bevisst på motargumentasjon som man ønsker å svekke. Det handler om å vise evne til refleksjon og kritisk tenking (LK13). Den samlede kunnskapen elevene får ut fra muntlige tekster, multimodale tekster og skriftlige tekster, skal så formuleres skriftlig i en argumenterende tekst og vil på mange måter vise elevenes tekstkompetanse.

Et begrep som blir brukt til å beskrive denne formen for kompetanse, er begrepet *literacy*. Ifølge Kunnskapsløftet skal de grunnleggende ferdighetene gjennomsyre alle fag, og tekstforskeren Kjell Lars Berge (2005:163) har i den sammenheng kalt Kunnskapsløftet for en literacy-reform. Skjelbred (2010:13) forklarer at begrepet har blitt prøvd oversatt til norsk med blant annet «skriftkyndighet», «litterasitet» og «skriftspråklig kompetanse», men Skjelbred mener at begrepet omfatter mer enn dette:

Det handler om å få tilgang til alle kulturens tekster i vid forstand, om å bli kompetent til å ta oss fram i det tekstlandskapet som omgir oss, velge, vurdere, men også selv kunne produsere, sette sammen og gjenbruke tekster, og slik få mulighet til å delta og påvirke den tekstkulturen vi lever i (2010:13).

Ut fra dette kan vi se at literacy innebærer en bred kompetanse og Laila Aase (2005:20) argumenterer for at dette er en del av danningen til elevene. Hun begrunner dette med at språklæringen åpner for nye perspektiver og gir elevene nye måter å tenke og kommunisere på. At elevene skal kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, innebærer ikke bare at elevene skal kunne lese andre sine tekster, men også at de selv skal kunne skape tekster og reflektere over tekster. Henning Fjørtoft (2014:72) setter mangel av literacy i hverdagen på spissen, og hevder at man i verste fall kan bli straffeforfølgt dersom man fyller ut et juridisk skjema feil, fordi en ikke forstår de juridiske begrepene. Derfor vil det være viktig at elevene får literacy-kompetansen på skolen, slik at de kan orientere seg i det mangfold av tekster som de møter på i samfunnet i dag.

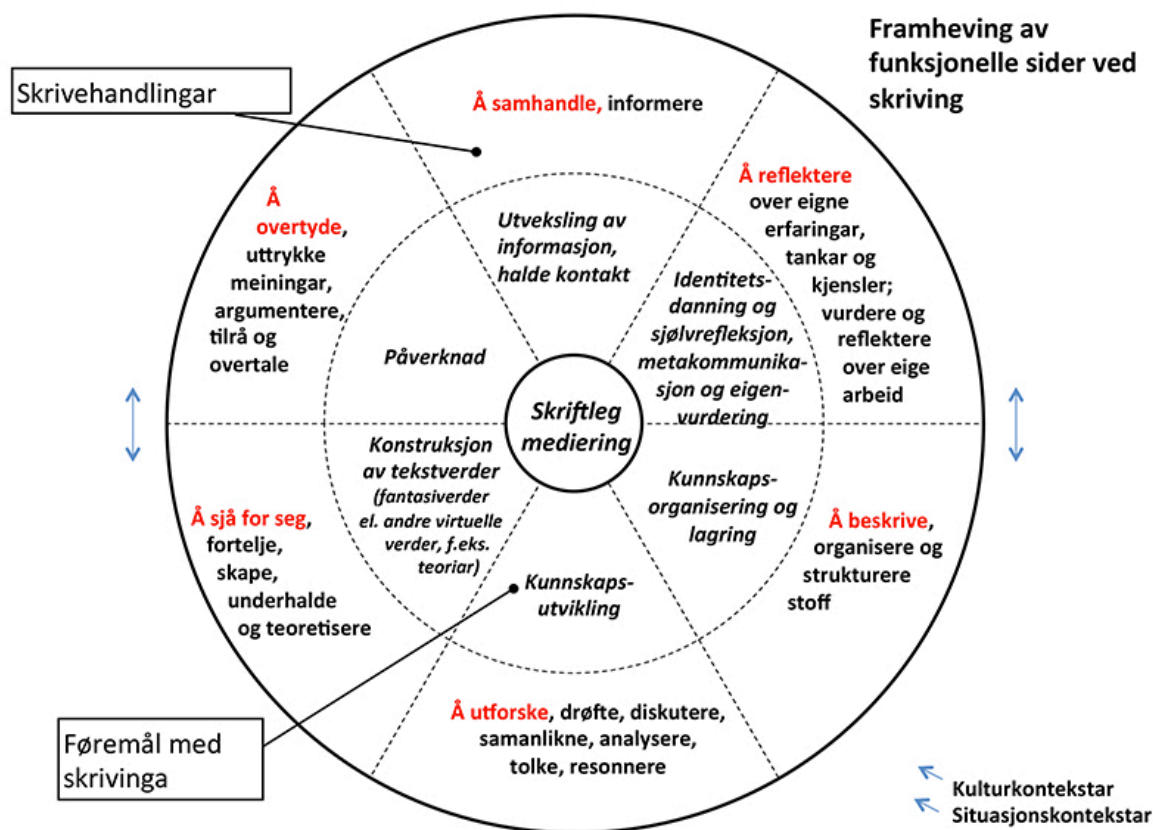
2.4. SJANGER OG TEKSTTYPE

Når det gjelder mangfold av tekster, kan man snakke om tekster i forskjellige *sjangre*, men også forskjellige *teksttyper*. Videre vil jeg se nærmere på hva disse begrepene innebærer. Eva Maagerø definerer sjanger i en vid forståelse som:

En målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur. Når vi kommuniserer med andre mennesker, har vi [...] mønstre for hvordan denne kommunikasjonen skal være. Slike mønstre kan vi kalle sjangrer (2005:64).

Askeland mfl. definerer sjanger på samme måte, men knyttet opp mot tekst, ved å si at det er «[...] mønster eller eit knippe av konvensjonaliserte forventningar vi har til tekstar» (2007:16). Det finnes klassiske litterære sjangre som drama, epikk og lyrikk, men også sakprosasjangre som artikler, avhandlinger, sportsreportasjer og matoppskrifter. I tillegg kan skolesjangre som eksamensbesvarelser, rapporter og gruppediskusjoner nevnes. Vi både leser, skriver og snakker innenfor visse sjangre, og på den måten omgås vi sjangrene hele tiden i hverdagen. Hvilken sjanger vi bruker avhenger av hensikt og mottaker, og hver sjanger kjennetegnes ofte av en sjangerstruktur. Med sjangerstruktur menes at «sjanger er en helhet som består av språk og/eller eventuelle andre meningsskapende systemer, og som har en viss overordnet struktur» (Maagerø 2005:69). Grunnen til at sjangre er strukturert slik de er, er at hensikten med dem skal oppnås. Det er også viktig å påpeke at sjangre ikke er statiske, ettersom de er kulturbetinget og endres over tid. Inndelingen av sjangre er heller ikke fast og rigid, men et system med kombinasjoner av sjangertrekk bestemt av formålet med skrivingen (ibid.:64). Men hva er egentlig forskjellen på sjanger og teksttype?

Innenfor tekstlingvistikken har det vært vanlig å kategorisere teksthandlinger eller skrivehandlinger som teksttyper, med begreper som: Fortelle, beskrive, forklare, argumentere og instruere. Denne inndelingen er gjort på grunnlag av tekstinterne kriterier, som for eksempel setningskopling (Skjelbred 2014:35). Det vil si at innenfor tekstlingvistikken er teksttyper «konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer *uavhengig* av ein konkret ytringskontekst» (Breivega & Johansen 2016:1). Dette blir da til motsetning fra sjangrer, som i større grad handler om formålet for kommunikasjonen. Skrivehjulet, som er utviklet ved Skrivesenteret, legger mer vekt på det funksjonelle perspektivet ved tekster. Modellen er ikke knyttet direkte opp mot teksttyper eller sjangre, men skrivehandlinger generelt:



Figur 2: Skrivehjulet, med framheving av funksjonelle sider ved skriving (fra: <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>)

Hjulet er dynamisk og sirkelene kan snus på, slik at det blir andre mulige kombinasjoner enn de som er mest konvensjonelle. I skrivehjulet «vektlegges skrivingens formål og hva vi «gjør» ved hjelp av tekster» (Skjelbred 2014:36). Modellen er utviklet for praktisk arbeid med skriving i skolen og består av flere skrivehandlingar (eller *teksthandlingar*, som Skjelbred bruker). Skjelbreds forståelse av hensikten med å betegne ulike teksthandlingar, er «først og fremst å poengtere det funksjonelle perspektivet, og at vi bruker tekster til ulike formål, ikke å presentere et avgrenset antall handlingar vi kan utføre ved hjelp av tekstproduksjon» (ibid.). Det påpekes vidare at teksthandlingene som presenteres i Skrivehjulet og de teksttypene som omtales i læreplanen «ikke gjensidig utelukker hverandre» (ibid.). For eksempel kan den kreativ teksten være både resonnerende, fortellende og argumenterende.

I læreplanen er sjanger et viktig begrep, men det har blitt nedtonet – særlig i forhold til det skriftlige. I kompetansemålene er ikke lenger de klassiske sjangrene som kåseri, essay, artikkel og novelle nevnt, som de var i LK06. Etter den nye revisjonen av Kunnskapsløftet i

2013, har det dessuten skjedd en teksttypologisk dreining hvor elevene ikke blir bedt om å skrive innenfor visse sjangre på eksamen, men innenfor visse teksttyper. Det vil si at elevene må forholde seg til teksttyper som: Kreative, argumenterende, reflekterende, beskrivende og informerende tekster. Det finnes ikke eksplisitte krav til sjanger lenger, ettersom det er formålet med teksten som skal være avgjørende for valg elevene tar i skrivingen (Blikstad-Balas & Hertzberg 2015:49). Selv om elevene blir bedt om å forholde seg til teksttyper, blir de imidlertid nødt for å ta et valg om hvilken sjanger de vil skrive innenfor, og det krever kunnskap om hvilke sjangre som er hensiktsmessige å bruke innenfor de ulike teksttypene. For å oppfylle det formålet en teksttype har, er elevene derfor avhengig av å ha en sjangerkompetanse. Som Breivega og Johansen påpeker, oppstår sjangre «i spesifikke kontekstar i tid og rom, og som handlar om kva vi bruker språket til, og kva formål vi har for kommunikasjonen», mens teksttyper eksisterer uavhengig av en konkret yringskontekst (2016:1). Skjelbred bruker termen *teksthandling* om teksttype, og sier at forholdet mellom teksthandlinger og sjangre er at «Teksthandlingene befinner seg på et overordnet nivå i forhold til sjangrer. Sjangrene er et mønster som står til vår disposisjon slik at vi kan uttrykke det vi vil» (2014:36). Ut fra dette kan vi se at det er et skille mellom teksttype og sjangre, ved at teksttyper befinner seg på et overordnet nivå i forhold til sjangre, og kan eksistere uavhengig av en konkret yringskontekst, i motsetning til sjangre.

Videre kan det påpekes at læreplanen inneholder hele 11 teksttyper. Tre av disse er drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, som alle er eksplisitte mål for opplæringen på vg2. Disse teksttypene kan sies å ha som funksjon å påvirke eller overbevise en mottaker om et synspunkt. Men hva er egentlig forskjellen på disse tre teksttypene?

2.4.1. Skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster

Av teksttypene vi finner på videregående i dag, vil spesielt de drøftende, resonnerende og argumenterende tekstene være avhengig av eksplisitt argumentasjon, og ha som formål å påvirke eller overbevise en mottaker. Tekstene er med andre ord avhengig av en resonnementstruktur. Forskjellen på disse teksttypene er ikke innlysende, og har heller ikke vært det – selv ikke før teksttypenes inntog. I mangel på konkrete definisjoner fra forskning og læreplanen ønsket jeg å høre om Utdanningsdirektoratet kunne gi meg en forklaring på hva som var skillet mellom disse teksttypene. Svaret jeg fikk, var at det ikke var deres «rolle som statlig myndighet» å publisere definisjoner av begrepene, og de sendte meg derfor videre til Skrivesenteret. Lederen av Skrivesenteret, Arne J. Aasen, svarte at de ikke hadde «utviklet

noe dokument som gjør rede for disse forskjellene mellom sjangre som er nært beslektet». Som vi kan se bruker Aasen begrepet «sjanger» for tekstene. Aasen presiserte også at «man kan skrive en mastergradsavhandling eller en doktorgradsavhandling med dette som problemstilling», og at jeg måtte se på den tidligere forskningen gjort om temaet.

På grunnlag av dette valgte jeg å sende en e-post til norskdidaktikeren Frøydis Hertzberg ved Universitetet i Oslo, som har forsket mye på argumenterende skriving (se kapittel 3). Hertzberg sa at forskjellen på de ulike «termene» ikke var klare. Noen mente at de argumenterende tekstene kunne være ensrettet og ta utgangspunkt i et standpunkt og argumentere for det, mens andre mente at «begrepet også innebærer en mer pro-og-contra-drøfting, altså det som nærmer seg de mer resonnerende tekstene». I tillegg påpekte hun at amerikanerne brukte termen «persuasive texts», mens «noen (f.eks. Freedman og Pringle) skiller mellom argumentation og persuasion, og tenker da på graden av emosjonell vs. saklig argumentasjon». Hertzberg selv synes det var mest hensiktsmessig med den definisjonen som ikke laget noe skarpt skille mellom de to, og refererte til Crowhurst som sier det slik: «[...] persuasive/argumentative writing is considered to be writing that takes a point of view and supports it with either emotional or logical appeals» (1990:349). Resonnerende tekster mente Hertzberg var de tekstene «som vandrer fram og tilbake mellom pro- og-contra-argumenter og som faktisk ikke behøver å ta noe klart standpunkt», som for eksempel essayet. Drøfting kunne være både argumentasjon og resonnering, ved å drøfte alle sakens aspekter og la det være opp til en (annen) diskusjon å konkludere.

Som vi kan se er forskjellen på disse teksttypene ikke umiddelbart klar, og det er da interessant at læreplanen opererer med inndelingen av disse tre teksttypene, som kan sies å ha flere likhetstrekk. Videre vil jeg se på læreplanteori og lærerautonomi for å kunne si noe om lærerplanen som styringsdokument, og lærernes frihet til å definere innhold og organisering i undervisningen.

2.5. LÆREPLANTEORI

Ifølge Lyngsnes og Rismark fungerer læreplaner som «et slags overordnet rammeverk som angir intensjoner og gir retning for arbeidet i skolen» (2015:153). En læreplan kan forstås i vid forstand, som omfatter så å si «alt som er relevant for undervisnings- og læringssituasjonen», eller i snever forstand som «en beskrivelse av lærestoffet i et læreplan-

dokument» (ibid.:154). I vår nordiske tradisjon oppfattes en læreplan, som «en skrevet tekst i form av et formelt vedtatt dokument for styring utarbeidet av de sentrale myndighetene, rettet mot det som skjer i skolen» (ibid.). Lyngsnes og Rismark (2015:155f) forklarer videre hvordan John Goodlad (1979) opererer med fem læreplannivåer for å analysere hvordan læreplaner framtrer – både som intensjoner og virkelighet. Disse representerer det dynamiske samspillet, som gjør seg gjeldende fra plan til praksis:

Læreplannivå	Beskrivelse
<i>Idéens læreplan</i>	Idéer som fremmes av skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utformingen av et læreplandokument.
<i>Den formelle læreplanen</i>	Det læreplandokumentet skolemyndigheter vedtar.
<i>Den oppfattede læreplanen</i>	Hvordan forskjellige aktører oppfatter og tolker den aktuelle læreplanen.
<i>Den gjennomførte læreplanen</i>	Den undervisningen som faktisk har blitt gjennomført, og som kan observeres. Gjenspeiler lærerens forståelse og tolkning av læreplanen.
<i>Den erfarte læreplanen</i>	Den læreplanen elevene erfarer og opplever i konkrete opplæringssituasjoner.

Tabell 1: Goodlads (1979) læreplannivåer og beskrivelse.

I tillegg kan *den skjulte læreplanen* nevnes. Den skjulte læreplanen er skjult eller utilsiktet ved at «elevene tilegner seg noe uten at det var planlagt eller initiert fra læreren eller skolens side» (Lyngsnes & Rismark 2015:159). Et eksempel på dette, er at elevene lærer å vente, gjennom å vente på tur til å få ordet. I denne studien vil det være den oppfattede og den gjennomførte læreplanen som har hovedfokus, ettersom jeg ønsket å få et inntrykk av hvordan norsklærerne tolket og implementerte argumenterende skriving i undervisningen, med bakgrunn i læreplanen. Imidlertid vil også de andre læreplannivåene bli berørt, ettersom nivåene naturlig følger hverandre og må ses i et dynamisk forhold til hverandre.

Torill Strand (1996 referert i Østrem mfl. 2009:6f) stiller seg kritisk til Goodlads læreplan-kategorisering, ettersom den forutsetter en hierarkisk sammenheng mellom de ulike læreplanene. Strand mener at det da blir en «antakelse om at den læreplanpraksis som foregår på et «høyere» nivå, har større betydning enn den som foregår på et lavere nivå» (ibid.). Som

Østrem mfl. (2009:6f) imidlertid påpeker, vil Goodlads ulike læreplannivåer vise kompleksiteten i arbeidet med læreplanen, uavhengig om kategoriseringen av læreplanen fører til en hierarkisk struktur eller ikke. Ettersom læreplanen ikke er virkeligheten i klasserommet, blir kompleksiteten liggende i koblingen mellom læreplanens formuleringsarena (den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen) og realiseringsarena (den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen).

Hensikten med læreplanene, er ifølge Lyngsnes og Rismark (2015:160f) delt inn i tre hovedbegrunnelser. For det første, er læreplanen en styring fra statens side. Det vil si at den er utformet i det samfunnet den skal fungere i, på den måten at den «sier noe om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger samfunnet ser på som verdifulle, ønskelige og nyttige» (ibid.). Dette vil gjenspeile seg i skolens formål og i læreplanene. Det vil si at læreplaner er statens kontroll, eller instrument, for å styre det som skjer i skolen. Skolene skal også lage sine egne arbeidsplaner, og videre skal den enkelte lærer lage årsplaner for undervisning innen et fag og individuelle læreplaner for enkeltelever som trenger særskilt undervisning (Imsen 2014:192). For det andre, er læreplanen en veiledning til lærerne (Lyngsnes & Rismark 2015:160f). Den angir mål, faginnhold, arbeidsmåter og vurderingsformer som passer ulike trinn og linjer. I LK13 har skolen og lærerne en innholds- og metodefrihet, ved at de kan definere faginnhold og arbeidsmåter og tilpasse dette til elevene slik at de oppnår kompetansemålene. Det er i denne prosessen lærernes profesjonelle kompetanse er sentral. For det tredje, er læreplanen informasjon til elever og foreldre der de får informasjon om skolens mål og innhold (ibid.). Foreldrene vil ha anledning til å følge med på hva elevene lærer underveis, men de vil også ha mulighet til å sette krav til hva de kan forvente fra skolens side.

Som Lyngsnes og Rismark (ibid.) påpeker, gir ikke læreplanene klare og entydige føringer til dem som skal lese, fortolke og gjennomføre planene. Dette kan gi lærerne både muligheter og utfordringer. Den formelle læreplanen er utarbeidet av personer med ulike interesser og kan derfor bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter. Det påpekes også at læreplanene er «generelle, vage og inneholder til dels motstridende formuleringer» (ibid.). Det er dette som gir skolen og læreren tolkningsmuligheter, og som fører til det som blir den oppfattede læreplanen. Tolkningen læreren gjør av læreplanen påvirker videre den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

2.5.1. Argumenterende skriving i læreplanen i norsk

Læreplanen i norsk er et styringsdokument og en del av rammeverket norsklæreren må forholde seg til i arbeidet med norskfaget. Dagens læreplan i norsk er inndelt etter formål med faget, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål (LK13). De grunnleggende ferdighetene er delt inn i muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, å kunne skrive, lese og regne. Disse skal gjennomsyre alle fag i skolen. Å skrive argumenterende tekster er kun nevnt eksplisitt i kompetansemålene, men både i formålsdelen og i de grunnleggende ferdighetene er det elementer som kan knyttes til argumenterende skriving.

I formålsdelen av læreplanen er det flere elementer i teksten som kan kobles til formål med argumenterende skriving. Norsk er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK13). Gjennom å skrive tekster om for eksempel karakterer i skolen skal man kommunisere idéer gjennom å tenke kritisk, sette ord på sine egne tanker, stå frem med meninger og vurderinger, og tilpasse språket til ulike formål, mottakere og medier. Dette vil igjen kunne bidra til dannelse og identitetsutvikling gjennom at elevene reflekterer når de skriver teksten (Aase 2005:20).

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, handler muntlige ferdigheter om å «skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (LK13). Det å være muntlig i norsktimene når elevene har om argumenterende skriving, kan bidra til å få på plass argumenter før de begynner å skrive. I tillegg kan elevene kommentere hverandres tekster muntlig og se etter standpunkt og begrunnelser i teksten. Digitale ferdigheter handler om å bruke digitale verktøy til å innhente og bearbeide informasjon, i tillegg til å skape og redigere ulike type tekster. Når elevene skriver argumenterende tekster, er det viktig at de har en «[...] kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder» (ibid.). Å kunne skrive i norskfaget innebærer:

[...] å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (LK13).

For å skrive argumenterende tekster, forutsettes det at elevene har kunnskap om sjanger, teksttyper, struktur, formål, mottaker og relevante begrep. Å kunne lese i norskfaget handler om å skape mening ut fra både nyere og eldre tekster i forskjellige sjangre. Elevene skal «(...) finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (ibid.). Før elevene kan skrive en argumenterende tekst, må de lese litteratur og forstå resonnement slik at det kan brukes selvstendig i teksten. Ved å lese modelltekster, kan elevene få hjelp til å strukturere resonnementene i sin egen tekst. Å kunne regne i norskfaget innebærer at elevene kan «vurdere, reflektere over og kommuniserer om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk» (ibid.). Et eksempel på hvordan dette kan komme til uttrykk i en argumenterende tekst, er at elevene finner relevant statistikk og bygger sin argumentasjon på dette. Det er summen av kompetansen de grunnleggende ferdighetene legger opp til Berge (2005:163) kaller for en literacy-kompetanse.

Kompetansemålene sier mer konkret hva elevene skal lære innenfor norskfaget etter hvilket årstrinn, og skal bidra til utvikling av fagkompetansen (LK13). Kompetansemålene i læreplanen er inndelt etter trinn. Man har kompetansemål etter 2. årstrinn, 4. årstrinn, 7. årstrinn, 10. årstrinn, vg1, vg2 og vg3. Når det gjelder å skrive argumenterende tekster, kan vi se denne bestillingen allerede etter 4. årstrinn. Tabellen nedenfor viser tekstbestillingene i læreplanen etter årstrinn, med en utheving av tekster som krever eksplisitt argumentasjon:

Tekster	Årstrinn
Beskrivende tekster	Etter 2. og 4. årstrinn
Fortellende tekster	Etter 2., 4. og 7. årstrinn
Argumenterende tekster	Etter 4., 7. og 10. årstrinn + Vg1 og Vg2
Reflekterende tekster	Etter 4. og 10. årstrinn
Kreative tekster	Etter 10. årstrinn + Vg1, vg2, vg3
Informative tekster	Etter 10. årstrinn + Vg2 og Vg3
Utgreiinger	Etter Vg2
Litterære tolkninger	Etter Vg2 og Vg3
Drøftende tekster	Etter Vg2
Resonnerende tekster	Etter Vg2 og Vg3
Retoriske analyser	Etter Vg3

Tabell 2: Tekstbestillinger i læreplanen i norsk (LK13).

Dersom vi tar for oss kompetansemål under hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» om argumenterende tekster, kan vi se hvordan progresjonen ser ut fra 4. årstrinn til vg3. Etter 4. årstrinn skal elevene skrive enkle argumenterende tekster. Etter 7. årstrinn er det en progresjon i at elevene skal skrive argumenterende tekster «etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (LK13). Etter 10. årstrinn går progresjonen ut på at elevene skal skrive argumenterende tekster «på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (ibid.). På grunnskolen skal elevene altså begynne med enkle argumenterende tekster, før de bruker eksempeltekster og må tilpasse tekstene til formål, mottaker og medium med begrunnede synspunkter. I tillegg skal elevene kunne skrive tekstene på både bokmål og nynorsk. Etter vg1 skal elevene også kunne gjøre rede for argumentasjon i andres tekster. Etter vg2 innebærer også kompetansemålene drøftinger og andre resonnerende tekster. Etter vg3 står det ikke noe om argumenterende tekster, men at elevene skal skrive drøftende og resonnerende tekster, i tillegg til retoriske analyser. På vg2 og vg3 står det altså bare hvilke typer tekster elevene skal skrive. Det er med andre ord ikke en eksplisitt progresjon når det gjelder argumenterende skriving i kompetansemålene på videregående skole, med mindre man eventuelt kobler argumenterende skriving til andre kompetansemål.

Dale mfl. la i 2011 frem en analyse av hele læreplanen. Når det gjaldt progresjon påpekte de at «For at læringserfaringer får mening gjennom et formalisert studieførløp, med begynnelse og slutt, med opptaks- og avgangskriterier [...], fordres det kontinuitet i læreprosessen» (Dale mfl. 2011:20). Det vil si at det oppfordres til progresjon dersom læringserfaringene til elevene skal få mening. Imidlertid fant de at «målbeskrivelsene bidrar [...] i liten grad til å sikre faglig progresjon» (ibid.:162). Dette kan også gjenspeile progresjonen når det gjelder argumenterende skriving på videregående skole. Videre vil jeg se på hva som ligger i begrepet *lærerautonomi*, for å få en forståelse av lærernes frihet til å tolke kompetansemål.

2.6. LÆRERAUTONOMI

Autonomibegrepet handler om selvbestemmelse og den friheten lærerne har til å tolke og implementere kompetansemål fra læreplanen i undervisningen. Begrepet er relevant å se på i min sammenheng, ettersom jeg søker å få en forståelse for hvordan lærerne tolker det som står i læreplanen om argumenterende skriving, og hvordan de velger å integrere

kompetansemålene om argumenterende skriving i undervisningen. Med Goodlads (jf. avsnitt 2.5) fem læreplannivå kommer det fram at avstanden mellom formuleringsarenaen på plannivået, til realiseringsarenaen på praksisnivå, kan bli nokså stor. Det vil si at kompetansemål om argumenterende skriving ikke nødvendigvis blir implementert i undervisningen ut fra Kunnskapsløftets intensjoner, i den grad Kunnskapsløftets intensjoner kan defineres som klare. Den gjennomførte læreplanen vil i stor grad gjenspeile lærernes profesjonelle autonomi gjennom deres innholdsfokus, undervisningsmetoder og faglige kompetanse. Gunn Imsen definerer lærerautonomi slik:

Profesjonelle yrkesutøvere har, innenfor visse rammer, en viss frihet til selv å fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres. Denne friheten er basert på tiltro til at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta disse beslutningene [...] (2014:472).

Lærerautonomi handler altså om den friheten lærerne har til å ta beslutninger om hvordan undervisningen skal være, og er basert på tillit. Imsen (2014:472f) påpeker at lærerne tradisjonelt har hatt metodefrihet når det gjelder utformingen av undervisningen, men at denne friheten synes å ha blitt redusert. I L97 ble de ytre rammene strammet inn gjennom de sentrale læreplanene. Dette vil si at «[...] lærernes eget rom for pedagogisk utfoldelse ble mindre» (ibid.). I en artikkel i *Bedre skole* skriver Imsen at L97 var «en av de mest styrende læreplaner vi har hatt ved å definere både innhold og arbeidsformer [...] relativt detaljert» (2009:44). Imidlertid ble dette forsøkt endret med Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet er det færre mål og de er lagt opp i 2- og 3-års bolker (i grunnskolen), noe som på den ene siden kan gi en større handlefrihet for lærerne. I videregående er imidlertid målene lagt opp i 1-års bolker, og da blir spørsmålet om dette fører til mindre handlefrihet hos lærerne. På den andre siden, mener Imsen at «prestasjonsmålene styrer opplæringen mot smalere målområder», ettersom staten nå i større grad evaluerer om målene er nådd (ibid.). Det kan føre til at det kan bli et skeivt syn på forskjellen mellom grunnleggende ferdigheter og kunnskap. Et annet viktig poeng å ta med når vi snakker om lærerautonomi og dagens læreplan, er at kommunene fikk mulighet til å utforme lokale læreplaner, som også kan påvirke lærerautonomien ved at friheten til lærerne blir svekket. Før var det skolene selv som utviklet de lokale læreplanene.

Kompetansemålet om å skrive argumenterende tekster på vg2, åpner for en stor frihet hos norsklærerne når det gjelder hva som skal vektlegges av faginnhold, og hvordan undervisningen skal organiseres, ettersom målet er vagt formulert. Det står kun at elevene skal

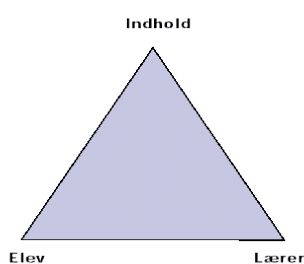
skrive drøftende, resonnerende og argumenterende tekster (LK13). Lærerne har da en frihet til å tolke dette målet, og velge både organiseringsformer, og hva som skal være det faglige innholdet i undervisningen. Dette kan føre til at det blir like mange utførelsesvarianter i argumenterende skriving som det finnes lærere. Denne variasjonen er ikke nødvendigvis en ulempe for undervisningens kvalitet. Et alternativ er at undervisningsmetodene blir en tvang istedenfor en mulighet, mens et annet alternativ er at det blir for stor metodefrihet. Det som kanskje er mest ønskelig er en mellomting mellom disse to. Utfordringen i dag er at målene kan virke for vage. Imidlertid åpner dette for at lærerne får brukt sitt faglige skjønn og sin profesjonelle kompetanse til å tilpasse innhold og organiseringsformer til elevenes læreforutsetninger og andre rammefaktorer i undervisningen.

2.7. DIDAKTISKE MODELLER

Didaktiske modeller kan være til hjelp i planlegging og analyse av undervisning. En (didaktisk) modell kan forklares slik: «En modell er en sterkt forenklet afbildning af et stykke af virkeligheden – en afbildning, der mere eller mindre entydigt henviser til dele af det tilsvarende, men mere kompliserede stykke af virkeligheden» (Engelsen 1998, referert i Lyngsnes & Rismark 2015:82). Selv om en didaktisk modell kan brukes til å analyse undervisning, gir den ikke nødvendigvis et fullstendig bilde av den kompliserte virkeligheten. Det kan derfor være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i to forskjellige modeller for å belyse flere sider av undervisningen. Den didaktiske trekanten kan hjelpe meg i analysearbeidet når det gjelder arbeidsmåter og undervisningsmetoder, mens den didaktiske relasjonsmodellen vil gi et større bilde av hvordan de ulike delene av undervisningen står i et gjensidig forhold til hverandre.

2.7.1. Den didaktiske trekanten

Didaktikken blir ofte knyttet til den tsjekkiske presten og læreren Johan A. Comenius (1592-1670). En modell som kan spores tilbake til Comenius er den didaktiske trekanten. Denne modellen blir ofte brukt som analysemodell innenfor fagdidaktikken (Imsen 2014:95):



Figur 3: Den didaktiske trekanten (fra: <https://pedagogikkblogg.wordpress.com/page/9/>).

Den didaktiske trekanten viser hvordan en læringssituasjon handler om tre elementer som står i relasjon til hverandre: Eleven, læreren og faginnholdet (Lyngsnes & Rismark 2014:26). Modellen kan brukes som et redskap til å planlegge og analysere undervisning, men den har også noen svakheter. For det første opptrer eleven alene i modellen «noe som svært sjeldent er tilfellet i en vanlig undervisningssituasjon» (Imsen 2014:96). Jeg har imidlertid valgt å se på elever i flertall, ettersom det vil bli vanskelig for meg å få et inntrykk av hvordan hver enkelt elev opplever faginnhold og kommunikasjon. For det andre mangler modellen kontekst når det gjelder for eksempel materiell (læringsmidler) (ibid.). Dette vil i større grad den didaktiske relasjonsmodellen ta hensyn til.

Aksen mellom lærer og elev kalles ofte for *kommunikasjonsaksen*. Det vil si at gjensidig kommunikasjon mellom lærer og elev vektlegges. Spenninger som kan oppstå her, er at læreren formidler fagstoffet til elevene, versus at elevene er likeverdige deltakere i fagsamtaler (Lyngsnes & Rismark 2014:26). For at elevene skal oppleve de er likeverdige deltakere i fagsamtaler, er det avhengig av at læreren ikke kun har foredrag. Hvis læreren i også legger opp til dialog i undervisningen, kan det bidra til at elevene føler seg som likeverdige deltakere i fagsamtaler. I forhold til argumenterende skriving, vil det være hensiktsmessig å skrive ned noe, for så å ta det opp muntlig i forkant av at elevene skriver argumenterende tekster. Studier Dysthe har gjort viser at «ved å systematisk å planlegge samspill mellom den muntlige og den skriftlige måten å bruke språket på, kan læreren skape optimale læringssituasjoner for ulike elever» (1996:219). En måte å gjøre dette på er å skrive ned noe, eller å «summe» før en samtale. Læringspotensialet og den muntlige aktiviteten kan altså økes når skriving blir brukt i samspill med samtale. Dette kan også bidra til at elevene blir likeverdige deltakere i fagsamtaler.

Aksen mellom lærer og innhold kalles *representasjonsaksen*. Her vil lærerens rammer, som for eksempel læreplaner og læringsmidler, vektlegges i forhold til innholdet i undervisningen. Det vil kunne oppstå en spenning mellom lærerens frihet til å definere innhold, og nasjonalt gitte læreplaner og rammer (Lyngsnes & Rismark 2014:26). Det handler om den friheten læreren har til å tolke kompetansemål og lage sin undervisning, og kan dermed knyttes til autonomibegrepet. Lyngsnes og Rismark forklarer at læreren kan forholde seg til representasjonsaksen på helt forskjellige måter, enten 1) «som et pålagt innhold som skal undervises slik planen foreskriver», eller 2) «som et åpent innhold, det vil si at læreren

fortolker innholdet i planene og dels definerer innholdet» (ibid.). Det handler altså om hvorvidt innholdet har prioritet over læreren, eller om læreren har prioritet over innholdet. Når læreren har prioritet over innholdet, vil dette vise at læreren har brukt sin autonomi til å definere faglig innhold, arbeidsmåter og undervisningsmetoder.

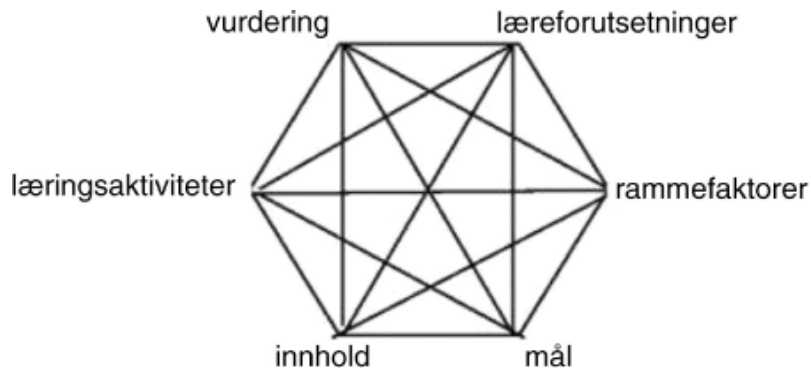
Aksen mellom elev og innhold kalles for *erfaringsaksen*. Det vil da være økt vekt på elevaktivitet når læreren planlegger og gjennomfører undervisningen. En spenning som kan oppstå her, er spenningen mellom arbeidsmåter og undervisningsmetoder som brukes i undervisningen på den ene siden, og den enkelte elevs erfaringer, interesser og kompetanse på den andre siden (ibid.). Det vil med andre ord være fokus på tilpasset opplæring. En måte å tilpasse opplæringen til de enkelte elever, er å skape en felles referanseramme med dem. Dysthe (2013:95) forklarer at man i en faglig dialog med elevene har et asymmetrisk maktforhold, ettersom læreren er den som sitter inne med mest kunnskap. For å utnytte stemmene til de ulike elevene, er det da viktig å skape en felles referanseramme, som vil si at læreren må være ute etter å lære hvordan eleven ser verden og seg selv, noe som forutsetter at uenigheter forventes, verdsettes og respekteres (ibid.:92). Å koble opplæringen til det som skjer i elevenes verden, vil derfor kunne bidra til å skape felles referanserammer og dermed en tilpasset opplæring.

Nytten den didaktiske trekanten har for mitt prosjekt, er at jeg under observasjonen kunne se om enkelte akser var mer fremtredende enn andre, og om det eventuelt oppstod noen spenninger ut fra dette. I kommunikasjonsaksen vil jeg fokusere på hvorvidt elevene var likeverdige deltakere i fagsamtaler. I representasjonsaksen vil jeg fokusere på hvor fremtredende autonomien er hos norsklærerne, og i erfaringsaksen vil jeg fokusere på hvorvidt jeg opplevde at norsklærerne tilpasset undervisningen til elevene. Erfaringsaksen vil bli minst prioritert, ettersom dette i stor grad handler om elevenes erfaringer i forhold til innholdet, noe jeg ikke har fått innsikt i gjennom studien siden fokuset har vært på læreren.

2.7.1. Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978), og kategoriene i modellen var i starten: Mål, innhold, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering. Senere ble modellen inndelt i seks kategorier, hvor «didaktiske forutsetninger» ble delt i henholdsvis «læreforutsetninger» og «rammefaktorer». Hensikten med modellen er å gi lærerne en forståelsesramme og et redskap de kan ta i bruk for å planlegge, analysere og

forbedre sin undervisning (Lyngsnes & Rismark 2015:85). Den kan også brukes av meg til å få en forståelsesramme rundt undervisningen. Modellen er dynamisk, og undervisningen skal derfor ses på som en helhet:



Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen (i Lyngsnes & Rismark: 2015:85).

Læreforutsetninger handler om at lærerne trenger kunnskap om elevene og deres interesser og evner før de underviser. Dette er også i tråd med Vygotsky og Piagets tenkning (Lyngsnes & Rismark 2015:87). Som Piaget var opptatt av, må læreren bli kjent med elevenes *skjema*, eller kognitive strukturer, for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Vygotsky var også opptatt av at læreren kjenner til elevenes læreforutsetninger, slik at man kan finne ut noe om elevenes nærmeste utviklingssone. Gjennom å gi elever veiledning med en vanskelighetsgrad i sonen mellom det de klarer uten hjelp, og det de vil trenge assistanse til å klare, kan læreren finne ut hvor den nærmeste utviklingssonen til elevene er. Når læreren vet dette, er det lettere å tilpasse undervisningen til elevenes læreforutsetninger (Manger 2013:154).

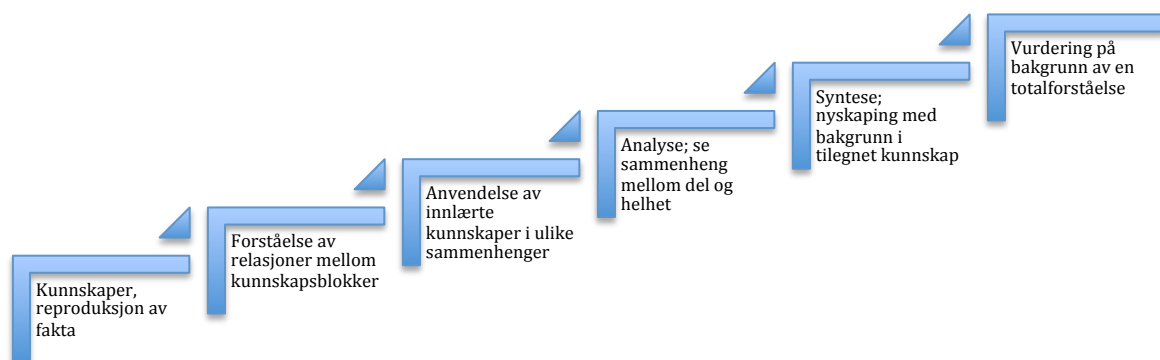
Rammefaktorer er for eksempel konkrete rammer, som kompetansemål, årstimeantall i hvert enkelt fag og opplæringslover. Det er også mer udefinerte rammer, slik som tid, lærebøker og andre læremidler, utstyr og lokalmiljøet. Rammefaktorer tolkes forskjellig av lærere, noe som vil prege og styre arbeidet deres (Lyngsnes & Rismark 2015:90).

Mål handler om at elevenes læringsutbytte må stå i fokus når lærere planlegger og gjennomfører undervisning. En lærer kan ha som mål å komme gjennom en viss mengde fagstoff under en undervisningsøkt, men det grunnleggende målet i undervisning skal alltid være at elevene skal lære av den. Oppmerksomheten skal altså ligge på hva elevene har lært etter undervisningen, og derfor må det alltid være elevenes læring det settes mål for (Lyngsnes & Rismark 2015:93). Det handler videre om å tilpasse målene til hver enkelt elev.

Her kan vi også trekke inn Vygotskys tanker om å finne den nærmeste utviklingssonen. Det er den nærmeste utviklingssonen til hver enkelt elev som må bestemmes hvilket mål det arbeides mot.

I skolen defineres mål på ulike nivåer; fra opplæringsloven til den generelle delen av læreplanen, til læreplanmålene i fag og til slutt læringsmål for enkelte elever. Imsen skiller mellom åpne og lukkede mål, hvor de åpne målene er «generelle, og angir en retning eller et normativt grunnlag for undervisningen, slik at det blir rom for kreativitet og improvisasjon underveis» og de lukkede målene er «detaljerte, og beskriver nøyaktig hva som skal oppnås» (2014:229). Målene i den gjeldende læreplanen kan ses på som åpne mål, ettersom de er relativt generelle. Det blir videre opp til læreren å tilpasse mål, faginnhold, arbeidsmåter og undervisningsmetoder til elevene, og det er her lærerautonomien kommer inn. Lærerne blir dessuten nødt for å gjøre en målanalyse av kompetansemålene. Målanalyse handler om «å identifisere byggesteinene i hvert enkelt mål», samtidig som lærerne må «utvide læreplanmålene slik at de inngår i større sammenhenger [...]» (Fjørtoft 2015:28).

Innhold og mål står i en nær relasjon til hverandre. Det handler om *hva* arbeidet i skolen skal dreie seg om. Nedenfor kan vi se en modell som blir kalt *Kunnskapstrappa* (etter Bloom et. al.:1956, referert i Lyngsnes & Rismark 2015:97). Trappa kan gi en veiledning på hvilket nivå lærere formulerer læringsmål for klassen og den enkelte elev:



Figur 5: *Kunnskapstrappa* (etter Bloom et. al., 1956 i Lyngsnes & Rismark 2015:97).

På det nederste trappetrinnet har vi mål i form av «kunnskaper, reproduksjon av fakta», og videre har vi at elevene skal vise «forståelse av relasjoner mellom kunnskapsblokker». Det tredje trinnet handler om «anvendelse av innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger», mens det fjerde trinnet handler om «analyse; se sammenheng mellom del og helhet». Det femte

trinnet handler om «syntese; nyskaping med bakgrunn i tilegnet kunnskap», og det siste trappetrinnet handler om «vurdering på bakgrunn av totalforståelse». Denne kan være nyttig i min analyse; på hvilket nivå formulerer lærerne læringsmål for elevene?

Henning Fjørtoft påpeker at elever som presterer godt i utdanningssystemet «nesten alltid har en sammensatt kompetanse som består av detaljkunnskaper, generell begrepsforståelse og evnen til å kombinere det konkrete med det abstrakte på en konkret måte» (2015:27). Videre sier Erickson (2007, referert i Fjørtoft 2015:27) at man skal legge vekt på begreper i undervisningen. Grunnen til dette er at begrepene er 1) tidløse, 2) universelle, 3) abstrakte og 4) de refererer til forskjellige eksempler som deler visse likhetstrekk. Fjørtoft sier videre at «begreper opptrer nettopp i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter, og evne til å forstå dem er en integrert del av elevenes kompetanse» (2015:28). Imidlertid er «evnen til å overføre dem mellom situasjoner [...] noe som kjennetegner forståelse, og det er en egen form for kompetanse som vi kan skille fra de detaljerte og kunnskapsrike beskrivelser av et tema» (ibid.). Når lærerne presenterer begreper for elevene, vil det da være avhengig av at elevene ikke bare har hørt dem og vet hva de betyr, men også at elevene får en *forståelse* av begrepene, slik at de kan anvende dem videre i andre sammenhenger, og da videre i de ulike stegene i Kunnskapstrappa.

Læringsaktiviteter handler om den organiseringen som skjer i læringssituasjoner i form av arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Hva skal læreren gjøre? Hva skal elevene gjøre? Arbeidsmåter vil da være det elevene gjør, mens undervisningsmetoder «er lærernes tiltak for å fremstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet» (Imsen 2014:299). Det finnes en rekke læringsaktiviteter, slik som læringsdialoger, læring av praktiske ferdigheter, individuelt arbeid, gruppearbeid og prosjektarbeid. Læreren må tenke nøye gjennom hva som egner seg i forhold til elevenes læreforutsetninger, faginnhold og rammefaktorer (ibid.:102). I LK13 kommer det frem hvilket læringsutbytte elevene skal sitte igjen med gjennom kompetansemålene. Imidlertid legger denne planen opp for en innholds- og metodefrihet hos lærerne og skolen, ved at de fritt kan velge arbeidsmåter og undervisningsmetoder de ønsker å bruke for at elevene skal oppnå denne kompetansen (Lyngsnes & Rismark 2015:162). Det vil si at det finnes like mange måter å undervise på, som det finnes lærere.

Til slutt i den didaktiske relasjonsmodellen har vi vurdering. I skolen er det vanlig å vurdere elevenes prestasjoner. Vi skiller ofte mellom summativ og formativ vurdering, hvor den ene ikke utelukker den andre (ibid.:119). Summativ vurdering er den avsluttende vurderingen av elevenes læringsresultat, for eksempel ved prøver og eksamener, og gis ofte i form av en karakter. Den formative vurderingen har fokus på prosessen i elevarbeidet. Den blir også kalt undervisvurdering eller vurdering for læring, ettersom den har som formål å gi «veiledning og støtte i læringsprosessen på en tydelig og artikulert måte» (Kringstad & Kvithyld 2013:74). Vurdering kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

I forhold til denne studien, vil jeg ha mest fokus på mål, innhold, rammefaktorer og læringsaktiviteter. Det er dette jeg har fått størst innblikk i gjennom å observere og intervjuer norsklærerne. Jeg vil også kunne si noe om læreforutsetninger og vurdering, men kun i den grad *jeg* opplevde at norsklærerne tilpasset undervisningen og i den grad *jeg* kunne observerte veiledning de ga elevene. Jeg vil imidlertid ikke ha innsikt i elevenes erfaring rundt tilpasset undervisning, eller om vurderingen var motiverende, forståelig og læringsfremmende for dem (Kvithyld og Aasen 2011:13ff).

3 TIDLIGERE FORSKNING

Det meste av forskningen som finnes om argumenterende skriving er gjort på ungdomskolen og tar for seg selve tekstene til elevene (Berge et. al. 2005; Hertzberg 2008; Øgreid & Hertzberg 2009). Imidlertid er det også forskning som tar for seg bruken av modelltekster (Øgreid 2016) og prosessorientert skriving i opplæringen (Igland 2007). Jeg vil også trekke inn Kringstad og Kvithylds (2013) *Fem prinsipper om god skriveopplæring* og Kvithyld og Aasens (2011) *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Mitt fokus vil ligge på forskningen gjort på argumenterende skriving i Norge. Imidlertid er mye av forskningen som er blitt gjort i Norge basert på funn fra andre land.

3.1. DEN ARGUMENTERENDE ELEVTEKSTEN

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig, 1998-2001) tar for seg 3300 eksamenstekster til 10. klasseelever og har spesielt to interessante funn med tanke på argumenterende skriving. For det første viste prosjektet at rundt 80 prosent av elevene valgte narrative tekststrategier og en ekspressiv (muntlig) skrivestil på eksamen (Berge mfl. 2005:81). Det vil si at bare omtrent 20 prosent av elevene valgte de resonnerende oppgavene som krevde drøfting og argumentasjon. For det andre viste prosjektet at de narrative tekststrategiene beherskes av så å si alle elevene, inkludert de elevene med under middels karakterer, mens de argumenterende tekststrategiene kun beherskes av enkelte elever med over middels karakterer (ibid.). Hertzberg (2008:226) påpeker at disse resultatene samsvarer godt med lignende undersøkelser gjort i andre land. Ut fra dette, kan det virke som at 1) de argumenterende tekstene er vanskeligere å skrive enn de narrative tekstene, og at 2) elever får en bedre opplæring i å skrive narrative tekster enn argumenterende tekster i skolen.

Hertzberg (ibid.) mener grunnen til at elevene ikke behersker de argumenterende tekstene i like stor grad som de narrative, er at de mangler tilstrekkelige skjemaer for de argumenterende tekstene. Elevene har mer erfaring med fortellende tekster, gjennom at de som barn vokser opp med narrative fortellinger i det som leses for dem, og i det de etter hvert leser selv. Hertzberg sier videre at:

Dette er betydningsfullt av to grunner. Den ene er at argumenterende tekstene mangler en form for «gratis» strukturingsprinsipp som kronologien utgjør for fortellinger. [...] Den andre har å gjøre med en vesensforskjell mellom måten fortelling og argumentasjon realiseres på i muntlig språk (208:227).

Den muntlige argumentasjonen er mindre fruktbar som forbilde for skriftlig argumentasjon, sammenlignet med de skriftlige fortellingene som har forbilder i det kronologiske i den hverdagslige talen. Dette gjør at elevene mangler et verktøy til å planlegge strukturen i argumentasjonen, og at de derfor ofte velger et mer personlig og ekspressivt språk enn det sjangeren krever. Strukturen blir da resonnementet i argumenterende tekster, som består av standpunkt og begrunnelser. Som Hertzberg også påpeker i en presentasjon våren 2014, kan idealet med «elevnære» tema drive elevene inn i fritidsspråket slik at de forblir der. Videre sier Freedman og Pringle (referert i Hertzberg 2014) at:

Hvis du gir ungdom temaer som er nær ungdomskulturen uten å samtidig gi dem skrivemønstre, vil de holde seg til nettopp ungdomskulturens kommunikasjonsform. La dem heller arbeide med argumentasjon i fagene, der de kan støtte seg til strukturen i pensumstekstene (lysbilde nr. 20).

Hertzberg (2008:233) spør også om elevene får nok hjelp i selve skriveprosessen. Det påpekes at den frie, personlige skrivingen har stått sterkt i den norske skolen, og at vi i større grad trenger et fokus på selve opplæringen i hvordan elevene skal skrive argumenterende tekster. I artikkelen konkluderes det med at læreren og elevene i fellesskap må arbeide «for å utvide uttrykksrepertoaret i andre sjangre enn de fortellende, selv om dette oppleves som et overgrep mot ”den personlige stemmen”» (ibid.). På samme måte som strenge sjangernormer kan oppleves som en tvang, vil det også være en tvang å være bundet til den ene sjangeren elevene «kan» (ibid.). Som tidligere nevnt, under avsnitt 2.4, skal elevene nå forholde seg til teksttyper på eksamen og ingen eksplisitte krav til sjanger finnes lengre; det er formålet med teksten som skal være avgjørende for valgene elevene tar i skrivingen (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015:49). Det vil derfor være behov for tydelighet, modellering og eksplisitt undervisning i emnet. Dette fikk Øgreid og Hertzberg (2009) også bekreftet gjennom sin studie, som jeg vil presentere under.

Studien så på argumenterende skriving i fagene norsk og samfunnsfag på ungdomskolen, og rettslære på videregående skole. Den fant at det var mangel på stillasbygging fra lærerens side som gjorde at flere av tekstene ikke oppfylte kravene til en argumenterende tekst (Øgreid & Hertzberg 2009:13). Oppgaven som ble gitt på ungdomskolen var tverrfaglig, og handlet om global urettferdighet. Her skulle elevene enten skrive et leserinnlegg eller en artikkel. På videregående handlet oppgaven i rettslære om Truls, som hadde blitt invalid etter å ha hoppet på en trampoline, og spørsmålet gikk ut på hvem som skulle ta på seg skyldansvaret for dette.

Studien tar for seg de forskjellige elevtekstene, og ser at tekstene fra den tverrfaglige oppgaven om global urettferdighet var preget av en personlig stemme, personlige erfaringer, lite kildehenvisninger og lite utfyllende argumentasjon (ibid.:14ff). Tekstene i rettslærefaget var imidlertid preget av et mer objektivt syn, klar og logisk struktur, kildehenvisninger og utfyllende argumentasjon (ibid.). Grunnen til at elevtekstene i rettslærefaget oppfylte kravene til en argumenterende tekst bedre enn leserinnleggene og artiklene elevene skrev på ungdomskolen, mente forskerne var at læreren i rettslærefaget i større grad bygget stillaser for elevene i forkant av skrivingen. Opplæringen i argumenterende skriving burde ifølge Øgreid og Hertzberg derfor inkludere:

Explicit explanations of the process to be learnt, planning which is extensive, elaborated and hierarchical, the identification of explicit goals for writing, and the scaffolding of structures and devices that aid the composition of argumentative writing (2009:17).

Ut fra dette kan vi se hvor viktig selve opplæringen i argumenterende skriving er. At læreren bygger stillaser for elevenes skriving i forkant av skrivingen, gjennom å forklare prosessen, planleggingen, målene for skrivingen, stillaser for struktur og sammensetningen av den argumenterende teksten, vil trolig kunne bidra til at elevene skriver bedre argumenterende tekster.

3.2. PROSESSORIENTERT SKRIVING

I en studie gjort av Mari-Ann Igland (2007) er det funn som tyder på at den prosessorienterte skrivingen har et stort potensial for argumenterende skriving. Studiens formål var å se på hva elever på ungdomstrinnet hadde vanskelig for å få til under selve skriveprosessen når de skrev argumenterende tekster. Elevene skulle skrive en argumenterende tekst, få respons av lærer på teksten og deretter skrive om teksten. Funnene viste at responssamarbeidet mellom lærer og elev «har stort potensial for å mediere mønster for tekststruktur og skrivestil som kan avhjelpe vanlege formproblem» (Igland 2007:288). Elevene fulgte opp deler av lærerresponsen og utbedret et eller flere problemer i de argumenterende tekstene. Imidlertid var det flere av elevene som ikke fulgte opp responsen, eller som fulgte opp responsen uten at det likevel bidrog til å videreutvikle teksten (ibid.).

Det som elevene hadde problemer med å utbedre, var knyttet til «manglande innsikt i til dels krevjande tema og manglande refleksjon over egne standpunkt, altså mangel på kunnskap og

kritisk tenking» (ibid.). Igland sier videre at flere av elevene «synsar sterkt utan å vite kvifor dei meiner som dei gjer» (2007:289). Som en løsning på problemet om at elevene i stor grad «synsar sterkt» trekker Igland inn lesing som en viktig forutsetning for å få bedre innsikt og refleksjon rundt aktuelle tema. Det påpekes også at det muntlige må være mer formelt, dersom det skal brukes som utgangspunkt for argumenterende skriving. For å få til dette nevner Igland (ibid.) at godt forberedte debattinnlegg, og det å skrive tekster ut fra bestemte roller kan fungere som mulige grep.

3.3. MODELLERING I ARBEIDET MED ARGUMENTERENDE SKRIVING

Anne Kristine Øgreid (2016) har sett på bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. Studien ble gjort i to 8. klasser, som jobbet med RLE-faget hvor oppgaven handlet om «å argumentere for en handlemåte som best kunne forsvares i møte med et såkalt etisk dilemma» (ibid.:4). I M-klassen (modell-klassen) hadde elevene modelltekster som forbilder, mens K-klassen (kontroll-klassen) ikke brukte modelltekster. Det ble gitt ut fem modelltekster i et ressurshefte til M-klassen. Som modell for den skriftlige argumentasjonen brukte elevene i tillegg Toulmins argumentasjonsmodell, som var tilpasset skriveoppgaven elevene fikk. Den tok derfor utgangspunkt i påstand, belegg og «gjendring» med hensikten «å fremme et synspunkt, begrunne synspunktet, og tilbakevise motargument» (ibid.:5).

Resultatet viste at argumentasjonen var ulik innenfor hver av klassene (ibid.:12ff). I M-klassen presenteres hovedsynspunktet i innledningen, mens i K-klassen kommer hovedsynspunktet avslutningsvis, som en konklusjon. Når det gjaldt tilbakevisning av motargumentasjon, viser resultatene at elevene i M-klassen i stor grad gjorde dette, mens motargumentasjonen i K-klassen for det første inngikk i en drøfting for og i mot begge synspunkt, og for det andre ble ikke alle motargument tilbakevist, bare noen. Det som derfor karakteriserte K-klassens tekster, var at de i større grad enn M-klassen brukte drøfting (for og i mot) med utgangspunkt i de etiske modellene, men drøftingen ble i liten grad brukt som ressurs i argumentasjonen. Elevene «relaterer ikke drøftingen til eget hovedsynspunkt, men til sin tolkning av hver av de etiske modellenes forslag til løsning» (ibid.:14). Dette lignet på måten det var blitt gjort i læreboken, påpekte Øgreid (ibid.), og kunne betegnes som drøftende tekster. Tekstmaterialet ville «gi grunnlag for å karakterisere en overvekt av tekstene i K-klassen som drøftende og dialogiske, men overvekten av tekstene i M-klassen i større grad kan karakteriseres som argumenterende og monologiske» (ibid.:15). Selv om M-klassens

tekster var mer argumenterende, hadde de ikke forankring i de etiske modellene, noe som oppgaven presiserte at de skulle. Sett fra et faglig perspektiv ville det derfor ikke bidra til økt tekstkvalitet å bruke modelltekstene ettersom de kan «ha fungert som en frakopling snarere enn en sammenkopling» (ibid.:19). Øgreid mener at «faget ble tilpasset modellen, snarere enn at modellen ble tilpasset faget» og at lærerne derfor må tilpasse modellene til faget, og ikke omvendt (ibid.). Så selv om M-klassens tekster var mer argumenterende, passet K-klassens tekster bedre til selve fagnormen. Modelltekster kan derfor sies å fremme argumentasjon, men de må alltid tilpasses faget og oppgaven.

Øgreid påpeker i artikkelen at de vanligste innvendingene mot bruk av modeller, er at modeller «forenkler kompleksiteten i en tekst» (Freedman 1993, referert i Øgreid 2016:2), og at den dermed kan «medvirke til et dekontekstualisert og statisk perspektiv på argumentasjon ved at de enkelte elementene løsriver argumentasjonen fra den retoriske situasjonen» (Lundsford 2002, referert i Øgreid 2016:3). Øgreid forklarer at ettersom Toulmins argumentasjonsmodell er en generell modell når det gjelder argumentasjon, tar den heller ikke «høyde for at argumentasjon realiseres ulikt innenfor ulike faglige sammenhenger» (2016:3). Modellen må derfor tilpasses faget.

3.4. FEM PRINSIPPER FOR GOD SKRIVEOPPLÆRING

Kringstad og Kvithyld har sammenfattet *fem prinsipper for god skriveopplæring* ut fra hva skriveforskningen har vist, og som de mener burde være til stede i «all god skriveopplæring» (2013:73). De mener at skolen må lære elevene å skrive innenfor fag for at elevene skal utvikles til å bli kompetente skrivere. Elever har sitt hverdagspråk når de kommer til skolen, og dette kaller Kringstad og Kvithyld for elevenes primærdiskurs. Primærdiskursen er «blant annet formet av elevenes hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, diskusjonstemaene rundt middagsbordet, antall bøker i bokhylla, godnattfortellingene osv.» (Kringstad & Kvithyld 2013:73). Primærdiskursene vil derfor være individuelle, hvor noen har en primærdiskurs som ligner skolens sekundærdiskurs, mens andre kommer til skolen med det som ikke ligner på skolens primærdiskurs. Det vil si at noen vil ha mye erfaring med språk og tekst, mens andre elever vil ha lite erfaring med tekster. Kringstad og Kvithyld mener derfor at: «Skolens oppgave er å utjevne slike sosiale forskjeller» (ibid.).

Det første prinsippet handler om å skrive mye på fagenes premisser, og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen (ibid.:73f). Her oppfordres lærerne til å bruke tenkeskriving som en metode for elevene. Tenkeskriving handler om å «slå av» sensureringsmekanismene og målet er at man skal skrive ned tankene sine på et ark. Dette skal elevene gjøre uten å tenke på rettskriving, sjanger og tegnsetting. Det er også viktig at elevene får brukt «skriving som redskap for å lære, samtidig som de får eksplisitt opplæring i hvordan de kan skrive i hvert enkelt fag» (ibid.:74).

Det andre prinsippet handler om å bruke formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling (ibid.). Kringstad og Kvithyld sier at «god vurderingspraksis fører til økt læringsmotivasjon, mer elevaktivitet og bedre læringsutbytte» (2013:76). Det oppfordres til å bruke formativ vurdering slik at elevene kan få «veiledning og støtte i læringsprosessen på en tydelig og artikulert måte» (ibid.:74). De oppfordrer videre til å bruke et faglig metaspråk, og dette knyttes til Vygotsky og hans forståelse av elevenes nærmeste utviklingszone. Det som er negativt ved å *kun* gi summativ vurdering er for det første at «tilbakemeldingen læreren gir på teksten, fremstår [...] som en argumentasjon for karakteren mer enn som en hjelp for at eleven skal utvikle seg som skriver» (ibid.:75). For det andre kan den gi liten overføringsverdi til senere skriveoppgaver, ettersom tilbakemeldingen ikke er et generelt råd for skriving. For det tredje kan eleven oppleve at tekstarbeidet er avsluttet «og vil derfor ikke være i «læringsmodus» når han får tilbakemelding fra læreren» (ibid.). Som Kringstad og Kvithyld påpeker, har vurderingsforskningen vist at «elever som er med på å diskutere formål og vurderingskriterier, opplever større motivasjon i læringsarbeidet» (2013:75). Forarbeidet som ligger i undervisningen med å presentere begreper, som handler om argumenterende skriving, vil da kunne brukes i responsen elevene får i etterkant på teksten.

Når det gjelder hvordan læreren skal gi respons på tekster, har Kvithyld og Aasen (2011) utarbeidet *fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. For det første må responsen gis underveis i skriveprosessen, altså at det skal være en formativ vurdering (ibid.:11f). For det andre må responsen være selektiv. Det betyr at læreren ikke skal gi respons på *alt* i teksten, men ta for seg enkelte elementer, som for eksempel struktur og resonnement (ibid.:12). For det tredje må responsen være dialogisk, som betyr at både eleven og læreren snakker under veiledningen (ibid.:12f). For det fjerde skal responsen være motiverende og dermed skape skrivemotivasjon og læringslyst (ibid.:13f). For det femte skal responsen være forståelig og læringsfremmende, som betyr at den eventuelle håndskriften må være tydelig, men også at

intensjonene i kommentarene fra læreren er forståelig (ibid.:14f). At den skal være læringsfremmende, betyr at responsen må kobles opp mot en klasseromskontekst, hvor elevene forstår responsen ut fra de allerede etablerte begrepene og vurderingskriteriene det har blitt snakket om i undervisningen (ibid.:15). Ved å gi respons på tekster som elevene må bearbeide vil elevene kunne forbedre deres revisjonskompetanse, gjennom å «utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser på den ene siden, og at opplæringa skal bidra til at eleven utvikler holdninger, som gjør dem positivt innstilt til å revidere tekstene sine på den andre» (ibid.).

Det tredje prinsippet til Kringstad og Kvithyld (2013:76) handler om å gjøre elevene til strategiske skrivere. Det vil si at lærerne må gi elevene undervisning i skrivestrategier. I førskrivingsfasen kan det for eksempel være nyttig å gi elevene strategier til å forstå skriveoppdraget, og da gå gjennom hva oppgaven spør om, hvem som er mottaker og hvordan elevene skal innhente fagstoff. I tillegg vil det være nyttig at elevene leser modelltekster, slik at de kan se for seg hvordan teksten kan se ut. Læreren må da diskutere tekstens egenskaper med elevene. Videre er det viktig med strategier for hvordan selve teksten blir til. En måte å komme i gang på, er å tenkeskrive for å få ned tanker og ideer på papiret «uten at kvalitetskontrollen hindrer den kreative prosessen» (ibid.). I tillegg handler det om å legge til rette for at elever kan skrive sammen. Elevene må også få mulighet til å revidere teksten og til slutt levere en ferdig tekst, slik at de lærer seg ferdigstillingsstrategier (ibid.:77).

Det fjerde prinsippet handler om å gi rammer som støtte for elevenes skrivning (ibid.). Det handler da om å gi eksplisitt og systematisk skriveopplæring. Ved å gi elevene rammer og stillaser kan dette hjelpe dem å gjennomføre skriveoppgaver. Her er det imidlertid viktig at arbeidet med skriverammer ikke reduseres til skjematisk utfyllingsoppgaver (ibid.). Det femte og siste prinsippet, handler om å skape et klasserom hvor elevene og lærerne diskuterer tekst og skrivning (ibid.:78). Det handler om å snakke om tekst, lese tekst og skrive tekst (jf. grunnleggende ferdigheter). For å lykkes med skriveopplæringen er det også viktig at tekstene elevene skriver, møter en leser. Det kan være andre elever, veggaviser, innlegg i lokalavisen eller at det opprettes en blogg. Dette kan gi skrivemotivasjon for elevene (ibid.).

3.5. EN OPPSUMMERING: HVA SIER FORSKNINGEN?

KAL-prosjektet viser at de fleste elever på eksamen i 10. klasse velger narrative tekststrategier fremfor resonnerende tekststrategier. Av de som valgte de resonnerende tekststrategiene, var det bare enkelte av elevene med over middels karakterer som behersket kravene til teksten. Dette viser at den norske skolen i stor grad har lykket med å lære elevene de narrative tekststrategiene, men ikke i like stor grad de drøftende, resonnerende og argumenterende tekststrategiene. Dette har igjen ført til at elevene synes det er vanskelig å skrive argumenterende tekster. Som Aase (1991:103, referert i Igland 2007:279) påpeker, skal det egentlig være «like krevende å skrive en god fortelling eller novelle som å skrive en resonnerende stil». Aase begrunner dette med å si at begge tekststrategiene «har en skala mot økt vanskegrad, og at kombinasjonen av modenhet og språkbeherskelse er det som skal til for å mestre begge disse kategoriene godt» (ibid.). Det kan derfor være at elevene på videregående skole har bedre forutsetninger for å skrive i resonnerende stil, ettersom de er, eller skal være, mer modne og ha en bedre språkbeherskelse.

Studien til Øgreid og Hertzberg (2009) fant at mangel på stillasbygging fra læreren var en faktor som gjorde at elevene ikke oppfylte kravene til den argumenterende teksten. Dette samsvarer også med Kringstad og Kvithylds (2013:77ff) tredje og fjerde prinsipp om god skriveopplæring. Det vil si at læreren i større grad må benytte seg av forarbeid med tekstene i form av stillasbygging. I forhold til den prosessorienterte skrivingen, fant Igland at denne hadde et stort potensial, men at elevene fortsatt i stor grad «synsar» som følge av mangel på kunnskap og kritisk tenkning (2007:289). Dette stemmer også overens med Kringstad og Kvithylds (2013:73ff) første og andre prinsipp, nemlig at elevene må lære å skrive på fagenes prinsipper og at det må brukes formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling. Øgreid (2016) sin studie viste at modeller fungerte til å skape argumentasjon i tekster. Samtidig fant også studien at det var viktig å alltid tilpasse modellene til fagene, og ikke omvendt. At arbeidet med argumenterende skriving må tilpasses de enkelte fag, viser flere av studiene. Rettslære-faget åpner i større grad for saklig argumentasjon, ettersom elevene hele tiden må referere til lover når de begrunner synspunktene deres, mens det i RLE-faget gjerne er den drøftende teksten som blir den mest naturlige. I norskfaget er det i større grad en tradisjon at elevene har kunnet hente begrunnelser fra eget hode, men også her må man lære elevene å begrunne med den relevante faglitteraturen for å skape bedre argumenterende tekster, og modellene må i så fall tilpasses deretter. Det handler med andre ord om Kringstad

og Kvithylds (2013:77ff) tredje og fjerde prinsipp om god skriveopplæring; at elevene skal gis modelltekster og rammer som støtte for deres skriving.

Ut fra studiene kommer det frem flere tiltak for å bedre opplæringen i argumenterende skriving. Den første forutsetningen er at opplæringen i større grad må velge å fokusere på argumenterende skriving. Videre må lærerne hjelpe elevene å utvikle skjemaer, som kronologien utgjør for fortellinger, når det gjelder argumentasjon. Et annet poeng er at den muntlige argumentasjonen ikke nødvendigvis er et godt forbilde for den skriftlige argumentasjonen, og at lærerne i større grad må gjøre debattene formelle og forklare forskjellen mellom muntlig argumentasjon og skriftlig argumentasjon. Tydelighet om hele prosessen, fra hva målet er, til hva argumentasjon er, og til å hjelpe elevene å skrive ved å bygge stillaser for dem i forkant er også viktige faktorer. Dette innebærer at undervisningen om argumenterende skriving må være eksplisitt. Dette henger sammen med Kringstad og Kvithylds (2013:78) femte prinsipp, som handler om å skape et klasserom hvor elevene og lærerne diskuterer tekst og skriving. Det fokuseres også på at elevene må lese mer faglitteratur for å få innsikt i temaet og for å kunne tenke kritisk.

Avslutningsvis kan vi se på hva Igland og Sundby (2012:132f) sier om hvilke satsninger og arbeidsmåter som kan styrke forbindelsen mellom danning- og ferdighetsdimensjonene i skolens arbeid med argumentasjon. Disse ti punktene er basert på hva Andrews mfl. (2006: 15ff, referert i Igland & Sundby 2012:132) fant da de gjorde en metastudie på hva tidligere forskning har kommet frem til at styrker skolens arbeid med argumentasjon: 1) Proessorientert skriving med forarbeid og tekstrespons, 2) En personlig målsetning eller en selvmotivasjon, 3) Trening i å tenke rasjonelt, 4) Elevsamarbeid, 5) Eksplisitte, tydelige forklaringer av prosesser som skal læres, 6) Bevisst lærerstøttet bruk av strukturer og arbeidsmåter 7) Muntlig trening 8) Klare og uttalte mål, 9) At læreren modellerer argumenterende skriving og 10) Tilrettelegging og tilbakemelding underveis. Dette tar i stor grad opp det Kringstad og Kvithyld (2013) og Kvithyld og Aasen (2011) presenterer i sine *Fem prinsipper for god skriveopplæring* og *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*.

4 METODE

I denne studien søkte jeg kunnskap og forståelse rundt norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen, og derfor var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen. Mine innsamlingsmetoder har vært observasjon og intervju. Jeg har observert tre norsklærere mellom 6 og 8 skoletimer hver, hvor jeg brukte observasjonsskjema, observasjonsnotater og lydopptaker i timene, for så å skrive mer utfyllende notater i etterkant av timene. Etter observasjonen var ferdig, hadde jeg et dybdeintervju med hver av norsklærerne, som ble transkribert kort tid etter intervjuet. Intervjuene varte i underkant av en time. Alt av datainnsamling ble gjort høsten 2015.

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for oppgavens metodiske teori, som er en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Deretter vil jeg se på hva en kvalitativ tilnærming innebærer og hva et casestudie er. Videre vil jeg si litt om utvalg av informanter og de forskningsetiske momentene som må tas hensyn til ved utvelgelse av informanter og behandling av informasjon innhentet gjennom studien. Forberedelser og gjennomføring av innsamlingsmetodene observasjon og intervju blir så beskrevet, før jeg viser til hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet. Til slutt vil jeg vurdere studiens kvalitet.

4.1. HERMENEUTISK FENOMENOLOGISK TILNÆRMING

I kvalitativ metode bygger ulike datainnsamlingsstrategier på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og erfaring (fenomenologi). Hermeneutikk er læren om fortolkning, og har særlig vært en utbredt tradisjon innenfor humaniora. Kvale og Brinkmann hevder at formålet med den hermeneutiske fortolkningen «er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (2015:73). For mitt vedkommende er det først og fremst transkriberingen av de kvalitative lærerintervjuene som krever en hermeneutisk fortolkning, men også notatene av observasjonen. Tekstene dataene mine utgjør foreligger i sin helhet, men for at jeg skal få en dypere forståelse av tekstenes og dermed dataenes mening, vil det være nødvendig å fortolke tekstenes forskjellige deler. Ut fra disse fortolkningene settes delene igjen sammen i en ny relasjon til helheten, og dette kalles ofte for *den hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann 2015:237). Hensikten med den hermeneutiske sirkel er å åpne «for en stadig dypere forståelse av meningen» (ibid.). Dette gjør at jeg gjennom fortolkning kan oppnå en forståelse av norsklærernes tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen.

Et annet sentralt begrep som gjør seg gjeldende innenfor hermeneutikken er begrepet *dobbel hermeneutikk*. Begrepet refererer til at vi som forskere innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene «fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon» (Nilssen 2012:72). I mitt tilfelle betyr dette at norsklærerne i intervjuene har en oppfatning av sitt arbeid med argumenterende skriving på videregående, altså en fortolkning av sin virkelighet, som jeg igjen fortolker. Både Kvale og Brinkmann (2015:238) og Nilssen (2012:72) påpeker at den vanligste kritikken av intervjufortolkninger er at intervjuet ikke er en vitenskapelig metode, ettersom ulike fortolkere vil finne ulike meninger i det samme intervjuet. Imidlertid tillater den hermeneutiske forståelsen et fortolkningsmangfold som kan sies å være legitimt. Ifølge hermeneutikken er det ikke et mål i seg selv å komme frem til en korrekt fortolkning av intervjuet, det er snarere at selve fenomenet kan forstås på ulike måter (ibid.). Ut fra forskjellig kontekst, hensikt og forskningsmetode vil det alltid være mulig å fortolke tekst på en annen måte, men når man skal analysere en tekst kvalitativt er det forskerens subjektive fortolkning som kommer til uttrykk – og dette har en forskningsverdi i seg selv.

I kvalitativ forskning peker fenomenologien ifølge Kvale og Brinkmann på «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (2015:45). Den fenomenologiske metode søker å beskrive det man ser så presist og fullstendig som mulig. Både den hermeneutiske og den fenomenologiske tilnærmingen tar utgangspunkt i aktørenes egen forståelse av sine handlinger, samtidig som «handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene» (Grønmo 2004:372). Den fenomenologiske tilnærmingen er relativt gjeldende for denne studien, ettersom min intensjon er å få innsikt i norsklærernes erfaringer, opplevelser og hensikten med deres handlinger, gjennom fokuset på deres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2. Som et bakteppe for dette har jeg tatt utgangspunkt i de didaktiske grunnspørsmålene: hva, hvordan og hvorfor. Gjennom observasjon ønsker jeg å se *hva* som er det faglige innholdet i undervisningen og *hvordan* undervisningen er organisert. Gjennom intervjuene ønsker jeg å få vite *hvorfor* norsklærerne har valgt å gjøre det akkurat slik. På denne måten vil jeg få innsikt i norsklærernes intensjoner for sine handlinger (ibid.). Det er også derfor både hermeneutikken og fenomenologien gjør seg gjeldende som teoretisk bakteppe i denne studien.

4.1.1. En kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming kjennetegnes ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:17) og Grønmo (2004:129) av at problemstillinger belyses ved analytisk beskrivelse, den preges av fleksibilitet, den har åpne spørsmål som gjør det mulig å få utfyllende og detaljerte svar, og relasjonen mellom forsker og deltaker preges av nærhet og sensitivitet. I kvalitativ forskning ønsker man innsikt og forståelse av sosiale fenomen gjennom å se på menneskers opplevelser, meninger, erfaringer ved å undersøke noen få tilfeller svært grundig (Kvale & Brinkmann 2015:45). Dette er i tråd med problemstillingene og forskningsspørsmålene for denne studien. Gjennom de kvalitative metodene observasjon og intervju har mitt fokus vært å få en forståelse av hvordan norsklærerne tolker argumenterende skriving i forhold til det som står i læreplanen i norsk og deres undervisning, og hvordan de underviser i argumenterende skriving i norskfaget. På denne måten vil jeg få innsikt i deres opplevelser, meninger og erfaringer – altså en innsikt i deres livsverden når det gjelder fenomenet som undersøkes.

4.1.2. Casestudie

Studien ble gjennomført som tre casestudier. Robert K. Yin (2014:16f) har en todelt definisjon på hva et casestudie er. Et casestudie er på den ene siden en empirisk undersøkelse som undersøker et samtidfenomen i dybden, slik fenomenet framstår her og nå i sin kontekst (ibid.). I sin andre del av definisjonen ser han på et casestudie som en studie der det vil være flere variabler av interesse, enn datapunkt, og som derfor er avhengig av flere kilder til bevis (ibid.). Emnet som undersøkes er norsklærernes tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen. Det handler om «den oppfattede læreplanen» og «den gjennomførte læreplanen» og dette er for kontekstavhengig til at det kan bli studert på noen annen måte. Samtidig er det et emne jeg ønsket større innsikt i, da jeg hadde lite kunnskap om det fra før. Emner som dette krever ifølge Vedeler (2000:71) en holistisk tilnærming. For å undersøke dette emnet, var jeg avhengig av flere aspekter eller perspektiv som kan karakterisere den sosialt dynamiske situasjonen som undervisningen i argumenterende skriving er (ibid.). En slik kombinasjon som dette, kalles for metodetriangulering og kan styrke studiens troverdighet (Vedeler 2000:115).

Metodetriangulering innebærer at forskeren bruker mer enn én datainnsamlingsmetode, som i mitt tilfelle er observasjon og intervju (ibid.). Ved en slik kombinasjon får jeg beskrivelser fra norsklærerne om hvordan de tolker det som står i læreplanen om å skrive argumenterende tekster, og jeg får sett hvordan de gjennomfører dette i praksis. Fordelen med metode-

triangulering er at man gjennom ulike datainnsamlingsmetoder kan belyse emnet fra flere sider. Data fra en metode kan derfor bli bekreftet fra data fra en annen metode. For å styrke studiens troverdighet ytterligere kunne jeg også brukt et spørreskjema til elevene som innsamlingsmetode. Dette kunne bidratt til at jeg også fikk en innsikt i «den erfarte læreplanen», altså det elevene har opplevd og erfart i opplærings situasjonen (Lyngsnes & Rismark 2015:155f). Imidlertid strakk ikke tiden til for å gjøre dette, og derfor har jeg valgt å fokusere på *norsklærerne* og ikke elevene. Observasjonen dreier seg om gjennomføringen av undervisningen sett ut fra meg som en delvis deltakende observatør (se avsnitt 4.4.1.1). Intervjuene handler om norsklærernes subjektive tolkninger, opplevelser og erfaringer. Gjennom observasjon og intervju vil jeg derfor få belyst norsklærernes tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen for å kunne si noe om «den oppfattede læreplanen» og «den gjennomførte læreplanen».

4.2. FORBEREDELSE TIL STUDIEN

Våren 2015 skrev jeg prosjektskisse til studien og leste meg samtidig opp på teori rundt temaet. På sommeren begynte jeg å forhøre meg om interesserte lærere. I løpet av sommeren hadde to av norsklærerne sagt de var interessert, og i november fikk jeg kontakt med den siste interesserte norsklæreren. Tidlig på høsten utarbeidet jeg observasjonsskjema og intervjuguide, som ble sendt inn med søknadsskjemaet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter prosjektet ble vurdert meldepliktig og godkjent, startet jeg med feltarbeidet.

4.2.1. Utvalg av informanter

Utvalget består av tre norsklærere. Jeg hadde 4 kriterier når jeg søkte lærerinformanter til observasjon og intervju. Det første var at informantene arbeidet som norsklærer ved studiespesialiserende utdanningsprogram skoleåret 2015-2016. Det andre var at lærerne skulle gjennomføre undervisning i argumenterende skriving høsten 2015. Videre oppfordret jeg lærerne til å undervise eksplisitt i argumenterende skriving. Det siste kriteriet var at lærerne måtte undervise på vg2, slik at det ville være mulig å gjøre en komparativ analyse av undervisningsopplegget. Det vil si at jeg har tre casestudier som er forskjellige, og som jeg først og fremst vil gjøre en deskriptiv analyse av, men det vil også være en mulighet å sammenligne undervisningsoppleggene. Jeg valgte å ha tre lærerinformanter fra tre ulike videregående skoler i tre ulike kommuner i Norge. To av dem jobber i den offentlige skolen, mens en jobber på privat skole. Informantene fikk informasjon om prosjektet tidlig, før jeg

senere sendte dem et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Denne formen for utvelgelse kaller Grønmo (2004:101) utvelging ved selvseleksjon. Det vil si, en form for utvalg av informanter der aktørene får informasjon om studien og en invitasjon om å delta. Utvalget av informanter består dermed av aktører som selv har tatt initiativ til å være en del av prosjektet.

Utvalget er ikke stort nok til at funnene mine kan være generaliserbare for alle norsklærere i Norge og deres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2. Dette var heller ikke målet for denne studien eller et mål for den kvalitative tilnærmingen generelt. Selv om det er et lite utvalg, har det likevel variasjon. For det første er det en viss variasjon i utdanning i utvalget. Alle lærerne har studert nordisk, men det er to som har nordisk som hovedfag, mens en har nordisk som mellomfag. For det andre arbeider norsklærerne i tre forskjellige kommuner i to forskjellige fylker. For det tredje er det en variasjon i at to av norsklærerne (Per og Emma) jobber i offentlig skole, mens en (Ivar) jobber på privat skole. Videre er alle norsklærerne lektorer, i aldersgruppen 35-45, og har noenlunde like lang erfaring med å være norsklærer på videregående skole. Ut fra observasjon og intervju har jeg fått utfyllende informasjon til mine problemstillinger og mine forskningsspørsmål. Nedenfor følger det en oversikt over informasjon om informantene. Navnene på informantene er fiktive.

Navn	Alder	Utdanning	Skole
Per	40	Mellomfag i nordisk	Offentlig
Emma	37	Hovedfag i nordisk	Offentlig
Ivar	43	Hovedfag i nordisk	Privat

Tabell 3: Informasjon om informantene i studien.

4.3. FORSKNINGSETIKK

4.3.1. Anonymisering

Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] tidlig høsten 2015 og ble vurdert meldepliktig. Etter godkjenning ble det sendt ut informasjonsbrev til aktuelle informanter (jf. vedlegg 3). NSD stilte krav til anonymisering av materialet (jf. vedlegg 1). Jeg har derfor konsekvent gitt fiktive navn til informantene både i filnavn, transkripsjoner og analyser helt fra starten av. Eventuelle stedsnavn som har kommet opp i intervjuene er også blitt anonymisert. Det er ingen lagrede data som inneholder reelle navn, eller annen informasjon som kan spores tilbake til lærerne jeg har vært i kontakt med. Transkripsjonen og

sitatene som er brukt i oppgaven er ikke gjengitt på dialekt, men skrevet på normert bokmål, ettersom det er innholdet i intervjuene som er interessante, ikke måten det blir sagt på. Samtidig vil dette bidra ytterligere til anonymisering. Observasjonsnotatene og lydopptakene vil bli slettet etter avsluttet studie.

4.3.2. Informert samtykke

Forskningsetikk handler først og fremst om å beskytte personene som blir forsket på, følgelig krevde NSD at jeg sendte ut et informasjonsskriv med samtykke til lærerinformantene (jf. vedlegg 3). I forkant av mitt besøk til de ulike informantene, mottok jeg samtykke av samtlige lærere. Lærerne signerte på at de var innforstått med formål for studien, hva opplysningene skulle brukes til, hvilke metoder som skulle benyttes til å samle informasjon og hva dette ville innebære for dem, samt hvordan informasjonen ville bli behandlet og hvem som fikk tilgang til materialet. I tillegg spurte jeg rektor ved skolene om samtykke (jf. vedlegg 2).

4.4. INNSAMLINGSMETODER

Det er brukt to ulike metoder for å samle inn data: observasjon med lydopptaker, og kvalitativt intervju med lydopptaker. Jeg tar først for meg observasjonen, hvor jeg kommenterer min egen observatørrolle og observatørbias, før jeg viser til selve gjennomføringen av observasjonen. Deretter vil jeg skildre prosessen med utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføringen av de kvalitative intervjuene med lydopptaker. Til slutt vil jeg kort beskrive hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet.

4.4.1. Observasjon

Begrepet observasjon stammer fra latinsk og betyr «å iaktta» eller «å undersøke» (Bjørndal 2011:32). Observasjon er ifølge Vedeler en «systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre» (2000:9). En fordel med observasjon, er at det gir forskeren et direkte bilde av den sosiale samhandlingen, noe som ikke trenger å være tilfelle under et individuelt intervju. For meg var observasjon en naturlig metode ettersom denne studien dreier seg om norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen. Dette innebærer at jeg ser norsklæreren i hennes eller hans dagligdagse setting, nemlig klasserommet og undervisningen som skjer der.

Det finnes ulike strukturer i alle former av observasjon. I en strukturert observasjon er det ofte et avgrenset fokusområde, og forskeren har noe spesifikt han eller hun leter etter, gjerne ved hjelp av et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier (Christoffersen & Johannessen 2012:71). Videre er en ustrukturert observasjon når forskeren ikke har gjort seg opp en mening om hva som skal observeres, men er åpen for alt (ibid.:72). I mitt tilfelle hadde jeg både strukturert observasjon, i form av et observasjonsskjema i papirform (jf. vedlegg 5), og ustrukturert observasjon, i form av at jeg skrev mer utfyllende notater på datamaskinen i timene. Det spesifikke jeg lette etter i den strukturerte observasjonen var innhold, arbeidsmåter, undervisningsmetoder og læremidler. I notatene som jeg skrev på datamaskinen forsøkte jeg å gjengi det som skjedde i undervisningen i sin helhet, og jeg var i den forstand «åpen for alt» (ibid.).

4.4.1.1. Observatørrolle

Når forskeren observerer, må han eller hun være bevisst på sin rolle (Vedeler 2000:16). Før feltarbeidet var jeg bevisst på at klassen og læreren kom til å merke min tilstedeværelse, ettersom jeg er et fremmedelement i klasserommet og fordi jeg var etisk forpliktet til å gi informasjon om min tilstedeværelse. Elevene hadde på forhånd blitt informert av norsklærerne om mitt besøk. Første dagen jeg observerte, ble jeg presentert av lærerne hvor de sa jeg kom fra Universitetet i Bergen og skulle skrive masteroppgave om argumenterende skriving i norskfaget. Det ble også presisert at jeg i hovedsak skulle observere læreren og ikke elevene.

Ut fra dette ville det derfor vært umulig å ha en fullstendig uavhengig observatørrolle. I stedet var målet å ha en delvis deltakende observatørrolle. Christoffersen og Johannessen (2012:62) forklarer at en deltakende observatørrolle handler om å være en del av det miljøet som studeres, samtidig som de som observeres er klar over at de blir observert. Grønmo sier videre at en deltakende observasjon innebærer «at forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser» (2004:141). Forskeren må videre være til stede der aktørene er når disse handlingene, meningsytringene eller hendelsene foregår. Gjennom dette, blir forskeren både en deltaker og en observatør. Når man i hovedsak er observatør, men likevel en deltaker, som i mitt tilfelle, kaller Vedeler (2000:18) rollen for *observatør som deltaker*. Ettersom jeg verken hadde interaksjon med lærer eller elever under observasjonen, mener jeg at det vil være

hensiktsmessig å si at jeg hadde en delvis deltakende observatørrolle, eller at jeg var en observatør som deltaker.

4.4.1.2. Observatørbias

Under et feltarbeid bruker forskeren seg selv som et instrument. Det vil si at det er forskeren som tar seg av datainnsamlingen og som tolker og analyserer dataen. Dette blir også kalt observatørbias. Vedeler beskriver observatørbias ved at det refererer til «[...] systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren» (2000:110). Ordet bias betyr forutinntatthet. Vedeler (2000:111f) deler observatørbias inn i tre hovedgrupper. Den første handler om at den deltakende observatøren forandrer seg i løpet av observasjonsperioden. Et eksempel på dette er at jeg, som tidligere videregåendeelev og kommende lærer, ville identifisert sterkt med enten elevene eller læreren, slik at jeg ikke fikk med meg det som skjedde. Den andre gruppen handler om hvordan de forutinntatte meningene og holdningene mine kan påvirke datainnsamlingen og den senere analysen. For å unngå dette er det viktig at jeg som observatør tilstreber empatisk nøytralitet, hvor jeg bryr meg, er interessert og følsom overfor synspunktene til dem som blir observert, men samtidig er nøytral overfor det jeg observerer (ibid.). Den siste gruppen av observatørbias handler om min kompetanse som observatør. Denne kompetansen vil påvirke datainnsamling, analyse og tolkning av empirien.

Siden vi alle vil ha en forforståelse, vil man alltid ha forventninger eller oppfatninger av det nye en skal forstå. Det var viktig å ha en avklaring til hvilke forventninger og tanker jeg hadde om hva som kunne møte meg i feltarbeidet, slik at det kunne forebygge eventuelle observatørbias. Et mål for meg var at observasjonene skulle oppleves som meningsfulle gjennom mine kunnskaper, erfaringer og opplevelser, noe som også gjorde det mulig å sette begreper på hva som skjedde, gjennom å kategorisere for å få en bedre forståelse (Christoffersen & Johannessen 2012:62). Min forforståelse før feltarbeidet gikk ut på at jeg selv har vært tidligere elev ved videregående skole, at jeg er student og fremtidig norsklærer. I tillegg har jeg en teoretisk kompetanse om temaet. Dette påvirket mine tanker og holdninger til feltarbeidet. Eksempelvis forventet jeg at elevene skulle skrive tekster i løpet av perioden ettersom temaet var argumenterende skriving. For det andre forventet jeg at det ble en teoretisk gjennomgang av hva argumentasjon var. Jeg forventet også at det ble både skriftlig og muntlig aktivitet. Ettersom jeg hadde lest meg opp på forskning om temaet, hadde jeg også en forventning om at elevene kunne synes det var vanskelig å skrive argumenterende tekster.

4.4.1.3. Gjennomføring av observasjon

Mitt feltarbeid benyttet seg både av den strukturerte og den ustrukturerte observasjonen. Jeg hadde et observasjonsskjema som var strukturert med formål om å se *hva* innholdet og målet i undervisningen var, og *hvordan* arbeidsmåter og undervisningsmetoder var i undervisningen. Det ble notert klokkeslett, hva innhold og mål var, hvordan arbeidsmåter og undervisningsmetoder var, notater fra tavlen og læremidler som ble brukt. En fordel med et slikt papirskjema, er også at jeg kunne skrive av tegninger/modeller som stod på tavlen inn i skjemaet. I tillegg til observasjonsskjemaet skrev jeg mer utfyllende notater på datamaskinen, hvor jeg blant annet kunne notere meg lengre dialoger som utspilte seg. Feltnotatene mine er derfor preget av en subjektiv utvelgelse gjort der og da. I kvalitativ observasjonsforskning er det beskrivelsene som utgjør selve datamaterialet, og de må inneholde både deskriptiv og reflektert informasjon (Vedeler 2000:80ff). At innholdet skal være deskriptivt vil si at informasjonen er presis, basert på fakta og omfattende. Reflektert informasjon er forskerens egen refleksjon og tolkning av de foreliggende observasjonsnotatene (ibid.:83f). Min hensikt med observasjonsnotatene i selve undervisningen, var at de i størst mulig grad skulle være deskriptive. Når jeg i ettertid fylte ut notatene på bakgrunn av observasjonsskjema og observasjonsnotater fra undervisningen, ble notatene i større grad preget av reflektert informasjon.

Gjennom erfaring fra tidligere praksis i studiet, hvor jeg noterte på samme måte, følte jeg at jeg hadde øvd meg godt til å ta denne type notater. En utfordring jeg har møtt på tidligere når jeg har tatt observasjonsnotater, er at jeg ikke hadde mulighet til å få med meg alt som skjedde i klasserommet. Av den grunn valgte jeg å ha lydopptak av selve undervisningen, slik at jeg kunne gå tilbake å høre hva norsklærerne sa. Lydopptaket gjorde det mulig for meg å få mer omfattende og korrekte observasjoner. Likevel har jeg mest sannsynlig gått glipp av for eksempel kroppsspråk, hvissing, hva elevene gjør på datamaskinen og lignende. Imidlertid vil jeg påstå at jeg har fått med meg det som er av størst viktighet for denne studien, nemlig det norsklærerne sa og gjorde. En annen utfordring jeg møtte på da jeg observerte i praksis, var plasseringen min i klasserommet. Dersom jeg ble plassert foran, eller midt blant elevene, ble jeg påvirket av at elevene kunne se notatene mine – og noterte deretter. Det har ført til at jeg har vært konsekvent med å sitte bakerst i klasserommet i denne studien, slik at jeg har notert fritt uten å tenke på at andre ser hva jeg noterer. Jeg kunne også møtt på en utfordring dersom elevene selv fikk velge hvor de ville jobbe, enten det var klasserommet, kantinen, biblioteket

eller hjemme. Heldigvis for meg, jobbet alle elevene i klasserommet under mine observasjoner.

Hensikten min ved å ha delvis deltakende observasjonsrolle, var at jeg i størst mulig grad skulle være «flue på veggen». Jeg valgte derfor å ikke gå rundt i klasserommet og ha uformelle samtaler med elevene, ettersom dette mest sannsynlig ville ført til at elevene i større grad ville blitt påvirket av min tilstedeværelse. Min intensjon var at disse norsktimene skulle være så autentiske som det lot seg gjøre, og etter samtaler med norsklærerne i etterkant av undervisningen, kunne de bekrefte at elevene tilsynelatende ikke var påvirket av min tilstedeværelse. Jeg observerte til sammen seks skoletimer hos Per, åtte skoletimer hos Emma og seks skoletimer hos Ivar. En skoletime tilsvarte 45 minutter.

4.4.2. Det kvalitative forskningsintervju

Ut fra et fenomenologisk perspektiv, beskriver Kvale og Brinkmann formålet med det kvalitative forskningsintervjuet som «[...] å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (2015:42). Det kvalitative intervjuet gjør det mulig for meg å få fylldige, detaljerte beskrivelser og vil virke utfyllende for observasjonen, ettersom det tillater meg å få vite mer om omstendighetene rundt undervisningen, hvorfor læreren har tatt de valgene han eller hun har tatt, og hvordan de tolker læreplanen når det gjelder å skrive argumenterende tekster. Informantene i mitt kvalitative forskningsintervju er de tre norsklærerne jeg observerte. Målet med intervjuene var å få frem norsklærernes tolkning og forståelse rundt undervisningen, der temaet var argumenterende skriving.

Å bruke lydopptak i intervjuene, vil være med på å øke påliteligheten (reliabiliteten) i studien (Christoffersen & Johannessen 2012:70f). Når jeg tar opp samtalen med intervjuobjektet på lydopptak, kan jeg få bedre kontakt med personen ved at samtalen ligner den hverdagslige samtalen. Intervjuobjektet kan føle seg mer komfortabel og dermed mer motivert for å svare på spørsmålene som blir stilt. I tillegg kan jeg tolke svar underveis og stille oppfølgingsspørsmål dersom intervjuobjektet er inne på noe viktig, og dersom det skulle oppstå misforståelser. Videre ville jeg også ha mulighet til å gå tilbake til lydopptakene. Dette styrker svarenes pålitelighet og nøyaktighet (ibid.). Imidlertid kan det også påpekes at lydopptakeren er et fremmedelement i forhold til «den hverdagslige samtalen». Jeg mener likevel dette var den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på, for å komme nærmest mulig en hverdagslig samtale.

4.4.2.1. Intervjuguide

Intervjuene ble gjennomført med en semistrukturert intervjuguide (jf. vedlegg 4). En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås under intervjuet, og spørsmålene er åpne, slik at det er informanten som formulerer svaret med egne ord. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ifølge Christoffersen og Johannessen av at det «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (2012:79). Denne formen for intervju åpner for at det blir en viss struktur på intervjusituasjonen, samtidig som det gjør det mulig for meg å sammenligne lærernes svar med hverandre og gjøre en kvalitativ tolkning av disse. Det ville også være mulig for lærerne å komme med innspill til tema som jeg ikke hadde forutsett, og som jeg kunne følge opp dersom det var av interesse. Før jeg laget intervjuguiden leste jeg meg opp på teori, som jeg mente ville være relevant for studien. Ut i fra dette laget jeg intervjuguiden (jf. vedlegg 4). På den måten ville det bli lettere for meg å koble empirien til teori og forskning skrevet om temaet.

Temaene i intervjuguiden min handler om norsklærernes bakgrunn, forberedelser til undervisningen, læreplanen, sjanger- skrive- og tekstkompetanse, argumentasjon, skriveprosess og eksamen. Jeg ønsket å vite noe om norsklærernes bakgrunn i form av alder, hvilken utdannelse de hadde og hvor lenge de hadde arbeidet som norsklærere ettersom dette kunne gi meg et innblikk i deres erfaring. Dessuten er det ofte lurt å begynne med enkle faktaspørsmål i starten av intervjuet, slik at man ikke skremmer eller provoserer informanten (Christoffersen & Johannessen 2012:80). Videre valgte jeg å ha spørsmål om forberedelser og tilrettelegging av undervisningen jeg hadde observert. Hensikten var at det vil være enkelt for lærerne å snakke om sine erfaringer og opplevelser før jeg gikk videre til mer teoretiske spørsmål. Gjennom at lærerne snakket om forberedelser til undervisningen og selve undervisningen, var også målet å få svar på betraktninger jeg hadde gjort meg under observasjonen. Derifra ønsket jeg å gå over til læreplanen, som undervisningen på mange måter er forankret i. Her ønsket jeg å få vite hvilke kompetansemål lærerne hadde tatt utgangspunkt i for undervisningen, hva de la i begrepet argumentasjon, hva de mente skilte drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, samt om de så en progresjon i læreplanmålene fra vg1 til vg3 når det gjaldt argumenterende tekster. Under dette temaet ville jeg også ta opp begrepene teksttype og sjanger. Disse spørsmålene er gjerne mer teoretisk forankret enn de foregående, og det var viktig for meg at det ikke ble en brå overgang. Derfor tenkte jeg at læreplanen kunne være et godt overordnet tema til disse spørsmålene. Ettersom temaet var argumenterende skrijving

hadde jeg også noen spørsmål angående selve skriveprosessen før jeg til slutt ville spørre om eksamen. Målet var at jeg skulle få frem hvordan norsklærerne tolket det som stod i læreplanen om å skrive argumenterende tekster, i tillegg til å få frem deres refleksjoner rundt undervisningen. Et mål var også at intervjuguidens struktur skulle ha en naturlig progresjon av spørsmål, samtidig som jeg ville få med mest mulig som var relevant for det jeg hadde observert i undervisningen.

4.4.2.2. Gjennomføring av intervju

De tre intervjuene ble gjennomført på norsklærernes arbeidssted i etterkant av observasjonen. Dette hadde jeg informert lærerne om på forhånd, slik at de kunne sette av ca. én time til intervjuet. Alle intervjuene ble, som tidligere nevnt, tatt opp ved hjelp av en lydopptaker som lå mellom meg og lærer. Bruk av lydopptaker var nødvendig for å gjengi lærernes uttalelser på en korrekt måte. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter. Disse er transkribert i sin helhet på datamaskin og materialet består av 40 sider.

I forkant av intervjuene hadde jeg satt meg godt inn i intervjuguiden. Jeg hadde et ønske om å stille alle spørsmålene fra guiden, samtidig som jeg visste at jeg måtte tilpasse intervjuet, slik at det gikk på lærernes premisser. I tillegg ville jeg ha med spørsmål om konkrete hendelser jeg hadde observert hos den enkelte norsklærer, for å få vite hvorfor læreren gjorde som han eller hun gjorde. Innledningsvis snakket vi om bakgrunnen deres, alder, utdannelse og hvor lenge de hadde vært norsklærere. Dette var relevant å vite i forhold til hvor lang erfaring de hadde med argumenterende skriving. Deretter ønsket jeg å få vite mer bak planleggingen og utførelsen av undervisningsopplegget for perioden. Jeg åpnet med å spørre generelt om planleggingen, før vi gikk inn på enkelte økter eller arbeidsoppgaver. Videre gikk vi inn på læreplanen og begrepene teksttype, sjanger og argumentasjon før vi avslutningsvis snakket litt om selve skriveprosessen og eksamen. Helt til slutt spurte jeg lærerne om de hadde noe annet på hjertet, slik at de skulle få en opplevelse av at de fikk forklare gjennomføringen av undervisningen utfyllende, samtidig som jeg følte det var en ryddig avslutning på intervjuet. Underveis var målet mitt først og fremst å lytte til det som ble sagt, slik at lærerne skulle få en følelse av at det de sa hadde en verdi. Jeg var veldig påpasselig med å ikke avbryte lærerne når de snakket. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål der lærerne sa noe interessant som jeg ønsket at de skulle fordype, og det ble en god dialog. Jeg opplevde at lærerne var tilsynelatende avslappet under intervjuene og spurte dem i etterkant om de synes intervju-situasjonen var ubehagelig. Samtlige svarte at de synes samtalen «gikk veldig fint».

4.4.2.3. Transkribering av intervju

Før det empiriske datamaterialet presenteres, må det bearbejdes. Derfor måtte jeg transformere intervjuene til tekst før jeg kunne begynne å analysere intervjuene. Alle de tre intervjuene ble transkribert kort tid etter selve intervjuene. Å transkribere i seg selv innebærer tolkning, hvor flere hensyn må tas. For det første innebærer et lydopptak av intervjuet en «[...] abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk [...] og gester» (Kvale & Brinkmann 2015:205). I tillegg innebærer den neste fasen, selve transkripsjonen fra lyd til skrift, tap av intonasjon, stemmeleie og åndedrett. Det vil for eksempel være vanskelig, om ikke umulig, å gjenkjenne ironi i en skriftlig tekst. Transkripsjonen av intervjuene vil med andre ord være «svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (ibid.). Som Vedeler (2000:23) også påpeker, innebærer transkripsjon seleksjon, noe som fører til tap av data. Hensikten er imidlertid at intervjusamtalene skal bli bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann 2015:206).

Da jeg først satte meg ned for å transkribere, var det lettest for meg å gjengi direkte uttale, altså talemålsnært. I senere tid bestemte jeg meg for å transkribere om til bokmål, ettersom dette ville bidra til å anonymisere informantene ytterligere. Da måtte jeg også vurdere om syntaksen skulle endres i setningene. Ved å gjøre dette ble transkripsjonen mer lettlest, samtidig som det kan ha ført til tap av intonasjon. Dette valgte jeg likevel å gjøre, ettersom det er meningsinnholdet i transkriberingen som er viktigst i denne studien. I transkriberingen har jeg i tillegg utelatt kortere mumling som «ehm», «eeh» og lignende. Der det var lengre pauser, tenking eller når lærerne stoppet opp midt i en setning har jeg satt inn «(...)».

4.3.4. Analyse av datamaterialet

Jeg satt til slutt igjen med en del datamateriale og valgte først å bruke det jeg forstår som en åpen koding, som Nilssen sier at «innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (2012:78). Det vil si at jeg leste nøye gjennom mine observasjoner og intervjuer, streket under, gullet ut og stilte meg selv spørsmål underveis. Dette var for meg starten av å ordne materialet i ulike kategorier. Videre skrev jeg om transkriberingen til en vanlig tekst med temaavsnitt, og laget deretter et tankekart hvor jeg laget nye kategorier som bidro til å finne ut hva mine problemstillinger og forskningsspørsmål skulle være:

1. Hvordan tolker norsklærerne argumenterende skriving?
 - Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?
 - Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?
 - Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?
 - Ser norsklærerne en progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving fra vg1 til vg3?

2. Hvordan underviser norsklærerne i argumenterende skriving?
 - Hvilke begreper blir brukt i undervisningen om argumenterende skriving?
 - Hva er målet i undervisningen?
 - Hvordan er undervisningen organisert?
 - Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?

Denne runden kaller Nilssen (2012:78) for aksial koding. Til slutt handler det om å finne kjernekategori(e), som man gjør med selektiv koding (ibid.). Mine kjerne kategorier ble da 1) *Norsklærernes tolkning av argumenterende skriving i norskfaget* og 2) *Norsklærernes undervisning i argumenterende skriving*. Dette endte på tidspunktet opp med å bli mine to problemstillinger. Videre ble spørsmålene under problemstillingene mine forskningsspørsmål. Dette er spørsmål som bidrar til at jeg skal kunne svare på problemstillingene. Underveis har jeg også hatt et sammenligningsperspektiv på lærerne for å se etter fellestrekk og forskjeller, og dermed klippet og limet, slik at det som kom frem av observasjonene og intervjuene ble koblet til de overnevnte spørsmålene. Videre har jeg brukt den aktuelle teorien, forskningen og de didaktiske analysemodellene til å analysere og drøfte funnene mine.

4.5. STUDIENS KVALITET

Reliabilitet og validitet er to vanlige begreper som sier noe om kvaliteten i et forskningsprosjekt, og da spesielt innenfor kvantitative studier. Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig datamaterialet er, og har med «forskningresultatens konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann 2015:276). Validitet sier noe om gyldighet og troverdighet i forhold til sammenhengen mellom problemstilling og metode (Johannessen mfl. 2004:194). Man kan ikke uten videre overføre betydningen av disse kriteriene til kvalitative studier. Grunnen til dette er at kvalitative studier er situasjonsbestemt og kontekstavhengige. Dette vil også være i tråd med hermeneutisk tenkning, hvor kunnskap som er oppnådd i en situasjon, ikke automatisk kan overføres til andre situasjoner. Det kan derfor være lite hensiktsmessig å bruke de samme testene på å undersøke reliabilitet og validitet som blir brukt i kvantitative studier i kvalitative studier. For å avgjøre kvaliteten i en kvalitativ studie vil det være mer

hensiktsmessig for meg å operere med begrepene *pålitelighet*, *overenstemmelse*, *troverdighet* og *overførbarhet* (Guba og Lincoln 1985 & 1989, referert i Johannessen mfl. 2004:194).

Påliteligheten kan styrkes ved at jeg som forsker detaljert beskriver fremgangsmåten i hele studien (Johannessen mfl. 2004:195). Hensikten med dette er at andre kan få innblikk i hvordan det er tenkt i prosessen, gjennom å få vite mer om bakgrunnen for de ulike valgene som er tatt. Ved å gjøre dette blir studien transparent og «[...] gjør det mulig å spore forskerens dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom hele prosjektet, det endelige resultatet inkludert» (Ryen 2002, referert i Johannessen mfl. 2004:195). Jeg har forsøkt å redegjøre for mine metodiske valg og bakgrunn for disse, slik at det kan styrke påliteligheten i studien. I tillegg vil eventuelle feiltolkninger komme frem gjennom metodetrianguleringen av observasjon og intervju. Dette vil kunne bidra til å øke påliteligheten.

Overenstemmelse henger tett sammen med pålitelighet. Dette har å gjøre med at forskningen ikke skal baseres på forskerens subjektive holdninger. Som jeg har vært inne på under avsnittet om observatørbias, var det viktig å kartlegge mine holdninger, kunnskaper, forventninger og oppfatninger i forhold til undervisningen om argumenterende skriving. Jeg må hele tiden være selvkritisk til hvilke beslutninger som er tatt underveis, og beskrive dette for leserne slik at de selv kan vurdere dette (Johannessen mfl. 2004:197). Gjennom å ta utgangspunkt i teori og tidligere forskning, både før, underveis og etter feltarbeidet, er det ikke mine subjektive holdninger som ligger til grunn for studien. Studien har forankring i den teorien og forskningen som er gjort rede for i kapittel 2 og 3.

Troverdighet handler om «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kerlinger 1997, sitert i Kvale & Brinkmann 2015:276). Troverdigheten kan blant annet sikres gjennom utvalg av informanter. Et mål her var at informantene jeg skulle basere studien på, faktisk kan representere det heterogene klasserommet vi finner i skolen i dag. Ved å bruke tre ulike informanter mener jeg at det styrker troverdigheten. Gjennom å ha tre ulike informanter er sannsynligheten større for å få dekket ulike perspektiver. Informantene er også fra tre forskjellige kommuner i to forskjellige fylker. I tillegg arbeider den ene informanten ved en privat skole, mens de to andre arbeider i den offentlige skolen. I tillegg til at metodetrianguleringen kan bidra til økt pålitelighet i studien, vil den også bidra til å øke troverdigheten i studien gjennom de ulike

perspektivene som kommer frem. Selv om ikke forskning vil kunne gjengi virkeligheten fullt ut, vil den gjennom systematisk arbeid og analyse av materiale danne et «[...] forenklet, men prinsipielt bilde av den opprinnelige verden» (Johannessen mfl. 2004:196).

Overførbarhet henger sammen med generaliserbarhet og handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre intervjusituasjoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann 2015:189). Denne studien har ikke vært rettet mot å generalisere kunnskap som er generaliserbar i vid forstand. Jeg hadde et mål om å gjøre en deskriptiv analyse av tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2. Gjennom studien har jeg ut i fra funn og aktuell teori utviklet en økt forståelse for kompleksiteten i det å undervise i argumenterende skriving. Jeg tror flere lærere vil kunne kjenne seg igjen i det som kommer fram i studien. På den måten kan studien sies å ha en generell overførbarhet eller en overføringsverdi til andre norsklærere ved studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skoler. I tillegg vil bruk av innsamlingsmetodene og metodetrianguleringen i seg selv være overførbar for andre forskere som vil undersøke lignende fenomen.

5 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV EMPIRISKE FUNN

Dette kapittelet er strukturert etter mine problemstillinger og mine forskningsspørsmål. Det vil si at jeg først vil presentere norsklærernes tolkning av argumenterende skriving i norskfaget, ved å se på 1) Hva lærerne mener ligger i begrepet argumentasjon, 2) Hva lærerne mener kjennetegner en god argumenterende tekst, 3) Hva lærerne mener er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster og 4) Om lærerne ser en progresjon i kompetansemålene som handler om argumenterende skriving på videregående skole. Funnene vil så bli diskutert. Deretter vil jeg presentere hvordan norsklærerne underviser i argumenterende skriving, ved å se på 1) Begreper lærerne brukte i undervisningen, 2) Mål i undervisningen, 3) Organisering av undervisningen, og til slutt 4) Veiledning lærerne ga elevene på de argumenterende tekstene. Også her vil funnene bli diskutert i etterkant. Som en avslutning på kapittelet vil jeg oppsummere og diskutere funnene samlet.

5.1. NORSKLÆRERNES TOLKNING AV ARGUMENTERENDE SKRIVING

I dette underkapittelet vil jeg først og fremst ta for meg det Goodlad (1979, referert i Lyngsnes & Rismark 2015:155f) kaller for «den oppfattede læreplanen» og derav hvordan norsklærerne tolker og oppfatter læreplanen i norsk, og da spesielt det som kommer frem av kompetansemålene fra vg1 til vg3 om å skrive argumenterende tekster. Imidlertid vil jeg også komme med eksempler fra min observasjon av «den gjennomførte læreplanen» (ibid.). Grunnen til at jeg har valgt å gjøre dette, er at det vil gi et mer nyansert bilde av deres oppfatning av argumenterende skriving. Å bare fokusere på hva lærerne sa i intervjuet om for eksempel hva som ligger i begrepet argumentasjon og hva som kjennetegner en god argumenterende tekst, vil være lite hensiktsmessig ettersom det som skjedde i undervisningen vil virke utfyllende, og derfor mer representativt for deres oppfatning. Funnene vil bli koblet til de teoretiske rammene for oppgaven, samt tidligere forskning.

5.1.1. Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?

I forkant av å presentere hva lærerne mente lå i begrepet argumentasjon, kan det være nyttig å nevne at Emma og Ivars undervisning kun handlet om argumenterende skriving, mens Per koblet argumenterende skriving til norrøn sagalitteratur. Dette gjorde Per fordi han mente at argumentasjon var en «universell del av norskfaget». Han sa videre at det ikke var «en del av faget som jeg tenker at du kan se isolert eller separert, eller som en liten del, at nå jobber vi to uker med argumentasjon og that's it». Per brukte ikke like lang tid på å forklare elevene hva argumentasjon var, som Emma og Ivar. Imidlertid bestod deler av Per sin undervisning av å

kjenne igjen argumentasjon i andre tekster (muntlige og skriftlige), argumentere for og mot en sak, finne gode resonnement og vurdere holdbarhet og relevans i resonnement. Det vil derfor være mulig for meg å hente ut informasjon fra observasjonene hos Per om hva han legger i begrepet argumentasjon, men det krever mer tolkning enn hos Emma og Ivar, ettersom det ikke var like eksplisitt formulert. Det jeg først og fremst vil se etter videre, er hva lærerne mener ligger i begrepet argumentasjon for å kunne si noe om hvorvidt lærerne har vid og/eller snever forståelse av begrepet, og hvordan de legger det frem for elevene (jf. avsnitt 2.1).

Per sa både i undervisningen og i intervjuet at argumentasjon handlet om å begrunne meningene sine i det en sa og skrev. Han nevnte ikke begrepene påstand eller standpunkt eksplisitt, men jeg velger å tolke «meninger» som standpunkt. Per nevnte heller ikke eksplisitt hva som var formålet med argumentasjon eller argumenterende tekster, utenom det å kunne begrunne meningene sine, men dette kom implisitt frem i undervisningen. Et eksempel på dette, var da Per i starten av perioden ba elevene tippe en stilling for landskampen mellom Italia og Norge. Da måtte elevene begrunne hvorfor de tippet som de gjorde, og en elev begrunnet sin tipping med at Italia var et mye bedre lag enn Norge, ettersom de hadde vunnet flere kamper. Dessuten hadde de ikke tapt på hjemmebane på flere år. I tillegg hadde Per samme dag en paneldebatt, hvor tre elever skulle leve seg inn i rollene som de norrøne gudene Tor, Odin og Frøya og ha en debatt om tema som homofilt ekteskap og barneoppdragelse. I etterkant av paneldebatten sa Per at Frøya «kom best ut», ettersom hun klarte å kjenne igjen de andres argumentasjonsfeil. At Frøya «kom best ut» av paneldebatten kan tolkes som at det var hun som var mest overbevisende. I tillegg skulle elevene overbevise hverandre om hva som var de viktigste kildene for å lære om norrøn tid. Ut fra dette vil jeg tolke Pers forståelse av begrepet argumentasjon som en blanding av en vid og en snever forståelse. Imidlertid gir han ikke eksplisitt uttrykk for den vide forståelsen i intervjuet eller i undervisningen. Det kan derfor virke som at Per i hovedsak har en resonnement-tilnærming til argumentasjon, der det i stor grad handler om å begrunne påstander (Toulmin 2008:92), ettersom den vide forståelsen der formålet med argumentasjon er sentralt, ikke blir kommunisert i like stor grad (Jørgensen og Onsberg 2008:12).

Emma sa i undervisningen at argumentasjon handlet om å grunngi noe, for eksempel et standpunkt, for å overbevise noen. Hun nevner med andre ord både hvordan argumentasjon blir realisert gjennom resonnement, og at formålet med argumentasjon er å overbevise noen. I intervjuet sa hun videre at hun først tenkte på syllogisme og enthymem (Jørgensen og

Onsberg 2008:15), men at hun ikke tok dette inn i undervisningen før på vg3. På vg2 synes hun det var fruktbart å kunne si at argumentasjon var det samme som å kunne begrunne påstander, og dette blir da en resonnement-tilnærming til argumentasjon. Imidlertid illustrerte Emma at argumentasjon er «kommunikasjon där sändaren söker mottagarens anslutning till en grundad ståndpunkt» ved å kontinuerlig komme med hverdagsseksempler til elevene når hun presenterte ulike begreper (Jørgensen og Onsberg 2008:12). For å illustrere hva det var å argumentere viste hun et eksempel som handlet om «ein bør forby ballspel, fordi det kan vere skadeleg», som i og for seg er et resonnement, men som elevene skulle se var et eksempel på at selv hverdagslige situasjoner oppfordrer til argumentasjon. Ved å gjøre dette viste hun at argumentasjon er kommunikasjon som omgir elevene i dagligdagse situasjoner gjennom hele livet. Ut fra dette vil jeg si at også Emma har en blanding av en vid og en snever forståelse av argumentasjon. Hun gir i større grad uttrykk for den vide forståelsen både i undervisningen og i intervjuet, enn Per.

Ivar sa i undervisningen at argumentasjon var å grunngi påstander for å overbevise andre om at det en sier er rett eller rimelig. I intervjuet etterpå sa han at argumentasjon var «et uttrykk for å påvirke andre til å mene det samme som en selv mener» og at det var et skrive- og snakkeinstrument for å påvirke. Ivar mente at argumentasjon handlet om å overbevise eller påvirke noen, samtidig som han har fokus på resonnement gjennom å grunngi påstander. For å illustrere formålet med argumentasjon og fremlagte begrunnelser, kom han med hverdagslige eksempler i undervisningen. Han fortalte i starten av perioden hvordan hans sønn kunne våkne midt på natten og skrike «BARNE-TV!», uten at han kunne sette ord på *hvorfor* han ville se barne-tv. Han forklarte at grunnen til at sønnen ikke kunne sette ord på hvorfor han ville se barne-tv, var at han ikke hadde utviklet et språk- og ordforråd som gjorde det mulig for han å begrunne. Sønnens måte å overtale på var derfor å rope «BARNE-TV!» i over en time. I tillegg spurte Ivar elevene om sist gang de var nødt for å argumentere, og en av elevene sa hun måtte gjøre det i den forrige timen, da hun mente at læreboken i historie hadde feil når det gjaldt om Norge var en lovgivende makt under Harald Hårfagre. Gjennom å gjøre dette, viste Ivar at argumentasjon er noe som omgir elevene hver dag, helt fra man er barn, og er en del av den hverdagslige kommunikasjonen (Jørgensen og Onsberg 2008:12). Samtidig forklarte han at verktøyet for å overtale noen, var å begrunne sine påstander (Toulmin 2008:92). Det kan derfor virke som at Ivar også har fokus på både den vide og snevre forståelsen av argumentasjon.

Som vi kan se, mente alle de tre norsklærerne at begrepet argumentasjon handler om å overtale en mottaker om et standpunkt (Jørgensen & Onsberg 2008:12). Lærerne kobler også argumentasjon til det å kunne begrunne standpunkt, som da blir en snever forståelse av argumentasjon, hvor man kan bruke begrepet «resonnement» (Toulmin 2008:92). Ettersom Per ikke uttalte formålet med argumentasjon like eksplisitt som Emma og Ivar, kan det virke som at Per i større grad er opptatt av den snevre forståelsen, og da argumentasjon som resonnement. For å få et enda tydeligere bilde på lærernes tolkning av begrepet argumentasjon, vil det også være nyttig å se hvilke begreper lærerne bruker i undervisningen om argumenterende skriving. Dette vil jeg komme tilbake til under avsnitt 5.2.1. Det som blir interessant å se på i en videre diskusjon, er hvorvidt det kan påvirke de argumenterende tekstene om lærerne legger frem en vid og/eller en snever forståelse av argumentasjon.

5.1.2. Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?

I forkant av å presentere hva norsklærerne mente var en god argumenterende tekst, kan det være nyttig å presisere at termen «argumenterende tekst» kan forstås ulikt. Som jeg har nevnt tidligere, har det siden revideringen av LK06 i 2013 blitt fokus på teksttyper i læreplanen og på eksamen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015:49). Hvorvidt en «argumenterende tekst» kan forstås som en teksttype alene, som en «paraply» for drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, eller som en sjanger, kan derfor være veldig forvirrende. Dette kommer jeg tilbake til under avsnitt 5.1.3. Imidlertid har jeg forsøkt å koble lærernes beskrivelse av en god argumenterende tekst til det Kringstad og Lorentzen (2014) beskriver som gode argumenterende tekster i Ressurshftet. Jeg vil presentere hva lærerne sa om hva som var en god argumenterende tekst i intervjuet, men også supplere med det som kom frem under observasjonen.

Per sa i intervjuet at en god argumenterende tekst hadde «en reell drøfting mellom pro og contra argumenter» og at det var en form for likevekt mellom argumentene. Han har altså fokus på at en god argumenterende tekst skal være *drøftende*. I tillegg sa han at en god argumenterende tekst skal ha «relevante og holdbare argumenter og en begrunnet konklusjon», som hang sammen med det elevene tidligere hadde drøftet i teksten. Dette tolker jeg som at en god argumenterende tekst skal være saklig og godt strukturert. I undervisningen ba Per elevene for eksempel om å lage et pro- et contra-dokument, noe som kan bidra til å skape struktur i argumentene. Per sa i tillegg at elevene måtte lese seg opp på temaet de skulle skrive om. Ut i fra dette vil jeg anta at Per mener elevene skal vise de har god kunnskap i

emnet for at det skal bli en god argumenterende tekst. Han sa også til elevene at teksten de skulle skrive om «*hvorfor lese sagalitteratur*» skulle rettes mot en mottaker som var 10 år. I tillegg skulle teksten være appellativ, med fokus på appellformene *etos*, *patos* og *logos*. Dette vil si at Per brukte retorikken for å få frem en mottaker- og formålsbevissthet hos elevene, noe som også belyser den vide forståelsen av argumentasjon (Kjeldsen 2014:87).

Emma sa i intervjuet at en god argumenterende tekst måtte ha «et tydelig mål eller formål» og at den måtte være «ensrettet slik at argumentasjonen samlet sett hjelper til å nå målet og underbygge målet». Emma har altså ikke fokus på at en argumenterende tekst må være drøftende, men at den skal være «ensrettet», hvor elevene innledningsvis presenterer et standpunkt for deretter å argumentere for det videre i teksten. Imidlertid hadde hun også fokus på at elevene skulle komme med for- og motargumenter rundt temaet i undervisningen. I tillegg mente hun at det ville variere hvor saklige argumentene trengte å være, ut fra hvilken «type tekst» det skulle være. Det Emma sa om «type tekst» forstår jeg som hvilken type *sjanger* teksten skal skrives innenfor, ettersom eksempelvis artikkelen ofte kan være mer saklig enn essayet. I undervisningen hadde hun også fokus på blant annet holdbarhet og relevans i argumenter (Toulmin 2008:92). Jeg vil gå ut i fra at Emma da mener at en god argumenterende tekst er saklig, men at det avhenger av sjanger. Da elevene skulle skrive en tekst om karaktersystemet i skolen, oppfordret Emma elevene til å lese seg opp på hva som stod i læreplanen og på internett om temaet. Ut fra dette vil jeg anta at Emma mener elevene i en god argumenterende tekst skal vise de har god kunnskap om emnet de skriver om. Selv om Emma ikke nevnte noe om struktur i intervjuet, gjorde hun dette i undervisningen. Blant annet kommenterte hun på struktur da elevene ble bedt om å presentere teksten sin på lerretet foran klassen. Teksten de skulle skrive var et leserinnlegg, og mottakeren av denne teksten blir derfor en redaktør i ett nettmagasin eller et blad. Å skrive innenfor en viss sjanger, kan som tidligere nevnt, i avsnitt 2.4, bidra til at hensikt og mottaker blir mer tydelig for elevene (Maagerø 2005:69).

Ivar sa i intervjuet at «en god argumenterende tekst er saklig, den ser tema fra ulike synspunkt, den har et klart resonnement, en rød tråd, en klar innledning og en klar konklusjon». Ivar, som Per, hadde også fokus på å se «tema fra ulike synspunkt», altså at en god argumenterende tekst inneholder drøfting, i tillegg til at den skal være saklig og ha en god struktur. I undervisningen oppfordret han elevene til å gå inn på en internettside hvor det stod noe om struktur og språkføring i argumenterende tekster. Ivar oppfordret også elevene til å

hente inn kilder på temaet de skulle skrive. Min oppfatning er derfor at Ivar er opptatt av at elevene skal vise de har god kunnskap om emnet i en argumenterende tekst. Ivar sa imidlertid ikke noe eksplisitt om hvem som var mottakere eller hvilken sjanger elevene skulle skrive innenfor. Nedenfor viser en tabell over hva norsklærerne mente kjennetegnet gode argumenterende tekster.

Per	Emma	Ivar
Overbevise en mottaker om et synspunkt	Overbevise en mottaker om et synspunkt	Overbevise en mottaker om et synspunkt
God struktur	God struktur	God struktur
God språkføring	God språkføring	God språkføring
Vise kunnskap om emnet	Vise kunnskap om emnet	Vise kunnskap om emnet
Saklig	Saklig, men avhengig av sjanger	Saklig
Vise en mottakerbevissthet	Vise en mottakerbevissthet	(Vise en mottakerbevissthet)
Drøftende	Ensrettet	Drøftende

Tabell 4: Hva norsklærerne mener kjennetegner gode argumenterende tekster.

Gjennom det norsklærerne fortalte i intervjuet, i tillegg til det de fokuserte på i undervisningen, kan det virke som at lærerne i stor grad har en lik oppfatning av hva som kjennetegner en god argumenterende tekst. Det stemmer også overens med det Kringstad og Lorentzen (2014:3) legger vekt på i Ressursheftet. Lærerne mente at en god argumenterende tekst skal overbevise en mottaker om et synspunkt, den skal være godt strukturert og ha god språkføring. I tillegg skulle elevene vise god kunnskap om emnet. Per og Ivar mente en god argumenterende tekst skulle være saklig, mens Emma påpekte at det var avhengig av sjanger. Når det gjelder mottakerbevissthet, er Per og Emma mer konsekvent med å fortelle elevene om dette. Det betyr imidlertid ikke at Ivar synes det er uviktig i en god argumenterende tekst, men det kom ikke like klart frem i hans undervisning. Et viktig skille man ser hos de tre norsklærerne, er at Emma mente en god argumenterende tekst skulle være ensrettet, mens Per og Ivar mente den skulle være drøftende. I det foreslåtte vurderingsskjemaet i Ressursheftet står det at en argumenterende tekst skal være drøftende (Kringstad og Lorentzen 2014:3). Det som kan være interessant å se på i en videre diskusjon, er muligheter og utfordringer med ensrettede og drøftende argumenterende tekster.

5.1.3. Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?

I forkant av hva norsklærerne svarte på spørsmålet om hva de mente var skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, kan det også nevnes kort hva lærerne sa i intervjuet når det gjaldt deres forståelse av hvordan de forholdt seg til teksttyper og sjangre (jf. avsnitt 2.4). Per sa han forstod det slik at teksttypene var blitt en «paraply» for noen sjangre, men at de på hans skole ikke hadde «landet rundt den diskusjonen i forhold til både sjangre og teksttyper» og hvorvidt de skulle ta utgangspunkt i teksttyper og/eller sjangre i undervisningen. Imidlertid sa han videre at det var en «vanlig tradisjon [...] at man på vg1 bruker en del tid på de ulike sjangrene». Emma og Ivar sa det var utfordrende og forvirrende at de måtte operere med både teksttyper og sjangre, men de prøvde likevel å gi en forklaring om forskjellen og hensikten med sjangre og teksttyper til elevene i undervisningen. Emma mente det alltid var utfordrende å ta inn noe nytt i undervisningen, og forsøkte derfor å koble teksttypene til «det kjente», som var sjangre. Ivar mente teksttyper var en fordel for de sterke elevene, men at de svake elevene i større grad trengte en opplæring i sjangerskriving. Norsklærerne fortalte at elevene ofte spurte om hvilke sjangre som passet innenfor hvilke teksttyper.

Som Aasen (2016) sa, er spørsmålet om hva som skiller teksttypene drøftende, resonnerende og argumenterende tekster fra hverandre, såpass komplekst at det kunne vært skrevet en master- eller doktoravhandling om det. Hertzberg (2016) sa videre at det ikke finnes noen klare definisjoner på disse teksttypene. Det er derfor interessant å se på hva de tre norsklærerne mener skiller de tre teksttypene fra hverandre, ettersom alle finnes integrert i et kompetansemål på vg2. Per sa følgende:

Oi, ja. Drøftende, da vil jeg si at det er en ren pro/contra-øvelse. Resonnerende det er mer å skrive seg fram til noe. Altså, på en måte å skrive seg fram mot noe som man tenker at «dette virker fornuftig», ut fra en del sånn premisser, som da blir til underveis. Også spurte du om argumenterende tekster, og da, altså drøftende som pro/contra, resonnerende som å skrive seg frem til noe, argumenterende (...) vil jo være veldig avhengig av bestillingen da. For jeg tenker jo at argumenterende er en større paraply enn de to andre. Argumenterende igjen ser mer på dette her med, det går mer på dette her med å kjenne igjen argumentasjon altså. At det kan gå inn der. Altså, det å kunne, ja altså vurdere og si noe om holdbarhet, relevansen, navngi, altså igjen reflektere litt rundt argumentasjon da. Jeg tror jeg tenker mer i de baner altså, at jeg forstår det mer sånn.

Per mente at den drøftende teksten var «en ren pro/contra-øvelse», altså en tekst hvor man argumenterer for og i mot en sak gjennom hele teksten. Han nevnte ikke noe om standpunkt,

om det skulle være et standpunkt i det hele tatt, eller om det skulle komme innledningsvis eller avslutningsvis. Den resonnerende teksten mente Per hadde som hensikt «å skrive seg frem mot noe [...] fornuftig», noe som jeg velger å tolke som at man skal komme med et standpunkt avslutningsvis. Videre mente Per at den argumenterende teksten hadde som formål å kjenne igjen og vurdere argumentasjon, men at det var «avhengig av bestillingen». Jeg vil anta at dette i større grad handler om å kjenne igjen og vurdere *andres* argumentasjon og at det da blir en slags argumentasjonsanalyse. Det ble ikke nevnt noe om standpunkt i forhold til den argumenterende teksten. Videre kan vi se at Emma synes det var spesielt vanskelig å skille mellom drøftende og resonnerende tekster:

Ja, sant vel. Altså drøft (...) Altså argumenterende er jo et redskap man bruker i drøftingen, tenker jeg, så, og det kan jo være både å argumentere for et ståsted, fra begge sider, sant, så det (...) En argumenterende tekst åpner (...) Jeg tenker nok at den skal være litt ensidig da, altså at du støtter opp om (...) Ja. Mens drøfting er hvert fall fra flere sider. Og resonnerende, ja det kan være vanskelig å se på skillene her, for det, du (...) Du får jo ofte fram resonnement i argumentene dine, men av en eller annen grunn så tenker jeg lengre resonnement da, siden det er en resonnerende tekst. Men jeg vet ikke hvorfor jeg tenker sånn [...] Ja, at det ikke blir så utelukkende å argumentere for saken, men altså mer gjør noen refleksjoner, resonnerer omkring en problemstilling. Kanskje til og med i retning av essayistiske tekster.

Emma mente den drøftende teksten så en sak «fra flere sider». I den resonnerende teksten mente hun at man ikke utelukkende skulle argumenterte for saken, «men altså mer gjøre noen refleksjoner, resonnerer omkring en problemstilling» og nevnte de essayistiske tekstene som eksempel. Videre sa hun at det var vanskelig å skille de drøftende og resonnerende tekstene fra hverandre ettersom «en drøftende tekst er jo en resonnerende tekst». Emma mente at den argumenterende teksten skulle være mer ensidig, som jeg velger å tolke som at den skal støtte opp om ett standpunkt og ikke i like stor grad se en sak fra begge sider. Dette stemmer også overens med det Emma sa om hva som kjennetegnet en god argumenterende tekst, nemlig at den skulle være ensrettet. Hun så imidlertid ikke et helt klart skille her, ettersom hun innledningsvis sa at «argumenterende er jo et redskap man bruker i drøftingen». Ivar mente forskjellen mellom de tre teksttypene var følgende:

(latter) Jeg vil tenke at en argumenterende tekst kanskje har (...) Kan ha mer snev av subjektivitet i seg. En drøftende har ikke nødvendigvis en klar subjektiv oppfatning. Resonnerende (...) Resonnerende tenker jeg ofte har to deler. Det som tar utgangspunkt i en eller flere andre tekster og der en skal gjøre greie for et saksforhold der og så skal en argumentere for eller i mot samme saksforhold. Altså, men det er mulig at jeg er helt ute.

Ivar mente altså at den drøftende teksten ikke nødvendigvis hadde «en klar subjektiv oppfatning», noe jeg velger å tolke som at den skal se en sak fra flere sider uten at den argumenterer sterkt for verken den ene eller andre siden. Han nevnte ikke noe om standpunkt. Den resonnerende teksten tenkte Ivar ofte hadde to deler, hvor den ene delen tok «utgangspunkt i en eller flere andre tekster, og der en skal gjøre greie for et saksforhold», og at man i den andre delen skal «argumentere for eller mot samme saksforhold». Etter min tolkning kan det virke som Ivar her mener at den resonnerende teksten først innebærer å se en sak fra flere sider, for så å ta et standpunkt og argumentere for det videre i teksten. Dette minner om strukturen i *dispositio* (jf. avsnitt 2.1.1). I tillegg mente Ivar at den argumenterende teksten kunne «ha mer snev av subjektivitet i seg», og at det var det som skilte den argumenterende teksten fra den drøftende teksten. Nedenfor vises en oppsummerende tabell over hva norsklærerne mente var skillet mellom de drøftende, resonnerende og argumenterende tekstene.

Norsklærere	Per	Emma	Ivar
Drøftende	Se en sak fra flere sider	Se en sak fra flere sider	Se en sak fra flere sider
	Argumentere for og mot	Argumentere for og mot	Argumentere for og mot
	Mer objektiv enn subjektiv	Mer objektiv enn subjektiv	Mer objektiv enn subjektiv
Resonnerende	Komme med standpunkt avslutningsvis	Ikke komme med et standpunkt, men reflektere over saksforholdet	Komme med et standpunkt etter en utgreiing av saksforholdet
Argumenterende	Kjenne igjen og vurdere argumentasjon	Ensrettet og subjektiv	Ensrettet og subjektiv

Tabell 5: Hva norsklærerne mener er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster.

For å oppsummere kan vi se at lærerne har relativt lik oppfatning av hva som kjennetegner den drøftende teksten. De mente at man i den drøftende teksten gjennomgående skulle argumentere for og i mot saken, og at man skulle se en sak fra flere sider. Den drøftende teksten skulle ikke være like subjektiv som den argumenterende teksten. Den resonnerende teksten beskriver de tre norsklærerne helt ulikt. Per mente man skulle komme med et

standpunkt avslutningsvis, Ivar mente man skulle argumentere for et standpunkt etter en utgreiing av saksforholdet, mens Emma mente man ikke skulle argumentere for et standpunkt, men heller reflektere over de forskjellige sidene i saksforholdet. Den argumenterende teksten mente Per hadde som formål å kjenne igjen og vurdere argumentasjon, mens Emma og Ivar mente at den argumenterende teksten skulle være ensrettet og subjektiv hvor man argumenterte for et gitt standpunkt gjennom hele teksten. Pers tolkning tok i større grad utgangspunkt i det vi kan kalle argumentasjonsanalyse, altså det å kjenne igjen og vurdere argumentasjon fra andres tekster. Det er tydelig at skillene mellom de ulike tekstene ikke var selvsagte for norsklærerne, i tillegg til at de har ulike tolkninger seg i mellom. Et interessant spørsmål ut fra dette, er hvilke følger denne forvirringen om hva som er skillet mellom de ulike tekstene, kan ha.

5.1.4. Ser norsklærerne en progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving fra vg1 til vg3?

Bakgrunnen for å spørre norsklærerne om de så en progresjon i læreplanen om å skrive argumenterende tekster, var at kompetansemålene er inndelt etter hva elevene skal sitte igjen med av læringsutbytte etter vg1, vg2 og vg3. At det skilles mellom hva elevene skal lære etter de ulike trinnene, kan forstås som at det skal være en progresjon. På ungdomsskolen er læringsmålene delt inn i 3-årsbolker, og det er da tydelig at lærerne må legge inn en progresjon selv. Dette er ikke selvsagt i videregående skole, ettersom målene er delt inn etter hvert trinn. Det kan også påpekes at det ikke forventes at norsklærerne skal kunne huske kompetansemålene utenat, men at jeg håpet de kunne si noe om hvordan de tenkte om progresjon ut fra deres tidligere erfaringer.

Per sa han oppfattet at Kunnskapsløftet la opp til en valgfrihet hos lærerne når det gjaldt om man skulle «dele opp disse kompetansemålene i egne spesifiseringer». Videre sa han at hvis man skulle se konkret på kompetansemålene «om arg (...) om retorikk, så er jo de, hva skal jeg si, altså de er jo delt i en sånn slags progresjon da». Det er interessant at Per med en gang trekker inn retorikk. Dette kan tolkes som at han ikke ser en tydelig progresjon i forhold til det å skrive argumenterende tekster. Det ble lettere for Per å koble argumenterende skriving til retorikk, ettersom han så en større progresjon her. Han mente det lå en progresjon ved at man startet med kjennskap, før man gikk over på det muntlige og til slutt skrev «retoriske tekster på vg3». Per fortsatte å snakke om retorikk, før han sa at «den [progresjonen] er mer knyttet til retorikk, så kommer det mer an på hvordan man da kombinerer retorikk og

argumentasjon, som jeg mener er fullt mulig [...]». Han kunne videre bekrefte det jeg så i observasjonen, nemlig at han nå på vg2 fokuserte mest på det muntlige. Videre sa Per at han lot elevene øve på å skrive kortsvarsoppgaver på rundt 250 ord på vg1 og vg2, mens på vg3 hadde han større fokus på lengre tekster, og han la derfor inn en progresjon når det gjaldt lengden på tekstene elevene skulle skrive.

Emma sa det kunne være en progresjon i at elevene på vg1 skulle skrive konkrete argumenterende tekster, men at det på vg3 var mer fokus på retorikk. Som jeg nevnte i avsnitt 2.4.1 er det ikke en bestilling på argumenterende tekster på vg3, men det er det på vg1 og vg2 (jf. tabell 2). På vg2 mente hun at «det i liten grad er det det dreier seg om», men at hun selv prøvde å legge inn en progresjon, ettersom hun synes det var viktig. I tillegg nevnte Emma at hun konsekvent kommenterte på elevenes tekster om de hadde påstander og begrunnelser gjennom de tre årene, og at hun så en progresjon fra vg1 til vg3 i at elevene ble bedre til å argumentere i tekstene deres. Hun velger altså å legge inn en progresjon i forhold til fokuset på resonnementstrukturen.

Ivar mente at progresjonen ikke «blir gjenspeilet i læreplanen», men at progresjonen blir «gjenspeilet til dels i lærebøkene». Videre mente han at progresjonen ble «gjenspeilet i eksamen og eksamensoppgavene», ettersom han da visste hvor elevene skulle være i slutten av vg3 og laget en progresjon deretter. Ivar fortalte at siden skolen var en privatskole, var de veldig opptatt av eksamensresultatene og at det derfor var «viktig å trene mot typiske eksamensoppgaver i vg3». Av den grunn begynte han allerede på vg1 og vg2 med oppgavetyper «som ligner på der en skal ende opp [...]». Videre nevnte han at det lå en progresjon i hvilke tema elevene ble bedt å skrive om, hvor de på vg1 skriver om tema som sidemål og lekser, før de på vg3 skal ende opp med å skrive om mer «akademisk og litt mer kompliserte ting» som språkpolitikk. Dette vil også være en progresjon Ivar legger inn selv, eller ser i lærebøkene, ettersom læreplanen ikke nevner eksplisitt noe om hvilke tema elevene skal skrive om.

De tre norsklærerne synes altså ikke at det var så lett å se en progresjon knyttet til å skrive argumenterende tekster. Ettersom lærerne synes det er vanskelig å se en tydelig progresjon ut fra selve kompetansemålene, kan vi se at lærerne i stor grad legger inn en progresjon selv og bruker sin autonomi og profesjonelle kompetanse til å gjøre dette (Imsen 2014:472). Per velger å koble argumenterende skriving til retorikk, og så da en progresjon i at elevene på vg1

startet med kjennskap, før de på vg2 hadde fokus på det muntlige og til slutt, på vg3, hadde fokus på tekstene. Han la også inn en progresjon når det gjaldt lengden på de argumenterende tekstene, hvor elevene på vg1 og vg2 konsentrerte seg om å skrive tekster på omtrent 250 ord, tilsvarende kortsvarsoppgaven på eksamen, mens de på vg3 skrev lengre tekster, tilsvarende langsvarsoppgaven på eksamen. Emma så en progresjon hvor det gikk fra et fokus på argumenterende tekster på vg1 til retoriske analyser på vg3. Imidlertid la hun selv inn en progresjon hvor hun underviste om argumenterende skriving på alle trinn og var konsekvent i å kommentere om elevene hadde påstander som var begrunnet. Dette medførte at hun så en progresjon i selve tekstene til elevene, hvor de var blitt bedre til å begrunne påstandene sine i vg3. Ivar så en progresjon i læreboken, men ikke i selve kompetansemålene. Han hadde eksamen på vg3 som utgangspunkt, og la opp til en progresjon ut fra dette. Han brukte oppgaver som lignet på eksamensoppgavene allerede fra vg1, men han varierte temaene fra «tema alle kan si noe om» på vg1 til mer vanskelige og akademiske tema på vg3. Vi kan altså slå fast at lærerne ikke ser en tydelig progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving på videregående skole. Videre vil jeg nå diskutere de empiriske funnene, som handler om norsklærernes tolkning av argumenterende skriving i norskfaget.

5.1.5. Diskusjon av empiriske funn

I det foregående har jeg presentert hvordan de tre norsklærerne tolker argumenterende skriving i norskfaget. Dette er også blitt belyst ved noen eksempler fra selve undervisningen deres. Spørsmålene som har blitt tatt opp er hva norsklærerne mener ligger i begrepet argumentasjon, hva norsklærerne mener er en god argumenterende tekst, hva norsklærerne mener skiller drøftende, resonnerende og argumenterende tekster fra hverandre, og hvorvidt norsklærerne ser progresjonen i kompetansemålene fra vg1 til vg3 når det gjelder å skrive argumenterende tekster. Ettersom læreplanen «[...] ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter» (Imsen 2009:195), gir den plass for et betydelig tolkningsrom, der lærerne må bruke sin profesjonelle kompetanse og lærerautonomi til å lese ulike perspektiver ut av læreplanen. Dette er også tilfelle ved min empiri, hvor lærerne i enkelte tilfeller har ulik tolkning og bruker sin kompetanse og autonomi til å lese læreplanen.

5.1.5.1. Vid og/eller snever forståelse av argumentasjon

De tre norsklærerne hadde fokus på både den vide og den snevre forståelsen av begrepet argumentasjon. Den vide forståelsen går ut på at argumentasjon handler om å overbevise en mottaker om et synspunkt (Jørgensen og Onsberg 2008:12), mens den snevre forståelsen

handler om resonnementstrukturen påstand-begrunnelse (Toulmin 2008:92). Imidlertid hadde Per mer fokus på resonnementstrukturen enn selve formålet med argumentasjon både i intervjuet og i undervisningen. Så, hvordan kan det påvirke de argumenterende tekstene hvorvidt man fokuserer på en vid og/eller snever forståelse av argumentasjon?

Dersom man presenterer en vid forståelse av argumentasjon til elevene, vil dette kunne bidra til å få frem de funksjonelle sidene ved argumentasjon og da også de funksjonelle sidene ved argumenterende skriving. Som vi kan se i Skrivehjulet, er det nettopp de funksjonelle sidene ved skrivingen som er i fokus (jf. figur 2). Å skrive argumenterende tekster er en skrivehandling som går ut på å «overtyre, uttrykke meninger, argumentere, tilrå og overtale» og formålet med skrivehandlingen er derfor å påvirke. Dersom lærerne har fokus på den vide forståelsen av argumentasjon vil dette derfor kunne bidra til å fremme en mottaker- og formålsbevissthet hos skriverne, i tillegg til en generell forståelse av at påvirkning kan skje på mange måter. Hvis man kun har fokus på den vide forståelsen av argumenterende tekster, vil det kunne bli vanskelig for elevene å legge frem resonnement. Som Hertzberg forklarer, så mangler argumenterende tekster «en form for «gratis» struktureringsprinsipp som kronologien utgjør for fortellinger» (2008:227). For at elevene ikke skal bruke et personlig og ekspressivt språk, vil det derfor være nyttig å fokusere på hvordan man bygger opp resonnement. Dersom man har fokus på en snever forståelse av argumentasjon, som det å kunne begrunne påstander og derav lage gode resonnement, vil det bli fokus på de fremførte begrunnelsene som støtter eller svekker standpunktet (Toulmin 2008:92). Ettersom den muntlige talen ikke er et like godt utgangspunkt for argumenterende tekster, som den er for narrative tekster, vil det med argumenterende skriving være viktig å fokusere på hvordan man bygger opp et resonnement. Imidlertid kan det å *kun* fokusere på resonnement føre til at det overordnede formålet med teksten faller bort.

Det vil derfor være hensiktsmessig å fokusere på både den vide og den snevre forståelsen av argumentasjon når man snakker om argumenterende skriving for elevene. Elevene vil da bli bevisst på de funksjonelle sidene ved de argumenterende tekstene, samtidig som de får en opplæring i å lage gode resonnement, som nettopp bidrar til å overbevise eller påvirke en mottaker om budskapet i teksten. Selv om Per, i større grad enn Emma og Ivar, har fokus på en snever forståelse av argumentasjon, betyr ikke dette at han mener de funksjonelle sidene ved argumentasjon og argumenterende skriving er uviktig. Han oppfordret for eksempel elevene til å rette teksten som handlet om «hvorfor lese sagalitteratur» til et barn som var 10

år. Dette er en oppgave som nettopp handler om å påvirke eller overbevise en 10-åring til å lese sagalitteratur. Imidlertid kommuniserte ikke Per formålet med argumenterende skriving generelt til elevene, noe som kan føre til at elevene blir mindre bevisst rundt formålet med argumenterende skriving. Som forskningen påpeker er det viktig med eksplisitte og tydelige forklaringer av prosesser som skal læres (Øgreid & Hertzberg 2009; Igland & Sundby 2012; Kringstad og Kvithyld 2013). Derfor vil det å være tydelig på de ulike dimensjonene ved argumentasjon, som å forklare både hva formålet er og hvordan man skaper resonnement, kunne sikre en pedagogisk gevinst når elevene skal skrive argumenterende tekster.

5.1.5.2. Muligheter og utfordringer ved ensrettede og drøftende argumenterende tekster

Som det kom frem av analysen, var det ulike synspunkt når det gjaldt om en god argumenterende tekst skulle være ensrettet eller drøftende. Argumenterende tekster som er ensrettet, det vil si at det tas utgangspunkt i et standpunkt i starten av teksten som man legger frem begrunnelser for videre i teksten, har både fordeler og ulemper. Mulighetene som ligger i å skrive ensrettede argumenterende tekster, er for det første at det ville få klart frem hva som er standpunktet i teksten. For det andre vil det sannsynligvis være lettere å skrive en ensrettet tekst dersom elevene virkelig brenner for en sak, ettersom man da gjennomgående forsvarer sitt synspunkt. Imidlertid vil det også være viktig å komme med motargument, som man søker å svekke, for å styrke sin egen argumentasjon ytterligere. Utfordringen ved ensrettede argumenterende tekster er derfor at elevene i mindre grad får vist refleksjon og kritisk tenkning rundt saken (Igland 2007; LK13). Selv om Emma ikke sa at en god argumenterende tekst så en sak fra flere sider, sa hun at «argumentasjonen samlet sett skal hjelpe til å nå målet og underbygge målet», noe som kan være avhengig av at elevene viser at de er reflekterte rundt saken og søker å svekke motargument.

Mulighetene ved å skrive argumenterende tekster som er drøftende, er for det første at elevene blir nødt til å reflektere over de ulike sidene av saken, noe som oppfordrer til kritisk tenkning (ibid.). Ofte i det daglige liv er det nettopp to eller flere sider av en sak, noe som vil si at drøftingen kan oppfordre elevene til å få frem et nyansert bilde av saken. At elevene får vise sin evne til å reflektere over saksforholdet, vil bidra til kritisk tenkning, som det påpekes at elevene skal kunne i formålsdelen av læreplanen (LK13). Som tidligere nevnt, kjennetegnes den retoriske situasjonen blant annet ved at den har et påtrengende problem (Kjeldsen 2014:81ff). Det påtrengende problemet er forutsetningen for retorisk kommunikasjon, på samme måte som tvilen er en forutsetning for all argumentasjon. De drøftende tekstene vil i

større grad kunne belyse det påtrengende problemet, ved at man viser at det finnes flere sider av saken.

Imidlertid kan det være utfordrende å drøfte, alt etter hvilket tema elevene blir bedt om å skrive om. Noen tema som er relativt nære elevene, som sidemålsopplæring, vil det kunne være vanskeligere å argumentere både for og mot, ettersom elevene ofte har en klar subjektiv oppfatning om hva de mener om temaet. Som Hertzberg påpeker i sin presentasjon (2014), kan idealet med «elevnære» temaer drive elevene inn i fritidsspråket slik at de forblir der. Videre sier Freedman og Pringle (i presentasjon av Hertzberg 2014) at:

Hvis du gir ungdom temaer som er nær ungdomskulturen uten å samtidig gi dem skrivemønstre, vil de holde seg til nettopp ungdomskulturens kommunikasjonsform. La dem heller arbeide med argumentasjon i fagene, der de kan støtte seg til strukturen i pensumstekstene (lysbilde nr. 20).

Da vil det igjen handle om å gi elevene tema som kan være mindre «nære», som for eksempel oljeboring i Nord-Norge. I Ivars klasse ble elevene bedt om å skrive om enten sidemålsopplæring eller lekser. Bare tre elever valgte sidemålsopplæring. Jeg kunne observere i timen at elevene begrunnet sitt valg av tema med at de synes det var lettere å si noe både for og mot om lekser, ettersom de synes det var vanskelig å argumentere *for* sidemålsopplæring når de egentlig var i mot det. En idé kan da være å gi elevene tema der de kan finne argumenter i læreboken, slik at de også får skrivemønstre som er tilpasset temaet. Når det gjelder sidemålsopplæring kan elevene hente ut resonnement fra læreboken og andre fagtekster, men det er avhengig av at læreren viser til disse fagtekstene.

Det vil derfor være hensiktsmessig å tilpasse oppgavene til elevene, slik at elevene får nok utfordringer til sin nærmeste utviklingssone (Manger 2013:154). Det kan i noen tilfeller være en idé å la svake elever skrive ensrettede argumenterende tekster, mens middels og sterke elever kan skrive drøftende tekster. Det er læreren som kjenner elevgruppen best, og derfor vil kunne tilpasse tekstene og temaene til det som utfordrer den enkelte elev. Imidlertid vil det ikke alltid være klare skiller på «ensrettet» og «drøftende» tekst, ettersom man også blir nødt for å ta inn motargumenter i ensrettede tekster for å overbevise en mottaker om sitt standpunkt. Om man skal fokusere på at argumenterende tekster skal være ensrettet eller drøftende, vil da være opp til den enkelte lærer å vurdere ut fra tema og elevmateriale. I tillegg vil det være viktig at læreren er tydelig ovenfor elevene om sine forventninger til den

argumenterende teksten (Øgreid & Hertzberg 2009:17). Det vil også være nyttig at lærerne viser til relevant faglitteratur om temaet. At lærerne mener at argumenterende tekster skal være enten ensrettede eller drøftende, kan også ha med forvirringen rundt hva som kjennetegner drøftende, resonnerende og argumenterende tekster fra hverandre. Det er mange begreper å holde styr på, og hvis en *argumenterende* tekst skal være drøftende, hva skiller den da fra den *drøftende* teksten?

5.1.5.3. Følger av forvirringen rundt skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster

Når det gjelder hva som er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, tolkes dette på ulik måte av norsklærerne. Norsklærerne hadde lik forståelse av hva en drøftende tekst var, men det kunne være vanskelig å se hva som skilte drøftende og resonnerende tekst fra hverandre. Lærerne hadde forskjellig forståelse av hva som kjennetegnet en resonnerende tekst. I tillegg hadde Per en annen forståelse av argumenterende tekst enn Emma og Ivar, hvor han mente det handlet om å vurdere argumentasjon i andres tekster. At det har blitt en dreining mot teksttyper i eksamensinstruksjonene, som er forholdsvis ny, kan være en av grunnene til at lærerne synes det er vanskelig å se hva som skiller de ulike teksttypene fra hverandre. Imidlertid eksisterte også disse tekstene i kompetansemål før revisjonen av Kunnskapsløftet.

En følge av at norsklærerne er usikre på skillene mellom teksttypene, er at det kan ha en innvirkning på «den gjennomførte læreplanen». Vil lærerne da be elevene skrive drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, som kompetansemålene på vg2 «bestiller», eller vil de fokusere på den ene, eller de to teksttypene de er mest trygge på? Hvordan skal elevene da være forberedt til eksamen? En annen følge er at dette kan ha en innvirkning på hvordan lærerne vurderer tekstene. For hvordan skal lærerne vurdere de ulike tekstene dersom de ikke helt «vet» hva som kjennetegner dem? Friheten lærerne har til å definere ulike begreper er ikke nødvendigvis positiv, ettersom det kan føre til sprikende definisjoner lærere i mellom. Det kan føre til at det ikke blir enighet om hva som faktisk skal læres, noe som igjen fører til at elevene kommer på eksamen med ulik oppfatning av teksttermene. Da er det gjerne ikke rart om elevene ikke oppfyller de kravene det stilles til de ulike teksttypene, og at det derav blir vanskeligere for dem å skrive argumenterende tekster enn for eksempel narrative tekster.

Læreplanen skiller konsekvent mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, noe som vil si at det faktisk er en intensjon om at det skal være et skille mellom disse teksttypene. Det kan derfor reise spørsmålet om det burde vært et såkalt «dokument», som Skrivsesenteret sier de ikke har (Aasen 2016), som gjør greie for de ulike termene og som kan fungere som en veiledning til både lærere og elever. I Ressursheftet har imidlertid Kringstad og Lorentzen (2014:5) laget et vurderingsskjema for «argumenterende tekst», men ikke for drøftende tekst eller resonnerende tekst. Under «formål/hensikt» til den argumenterende teksten står det at elevene skal «Presentere argumenter for og mot en sak for å kunne komme fram til en troverdig konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten». Også her er det fokus på drøfting i de argumenterende tekstene, men for Emma som mente at gode argumenterende tekster skulle være «ensrettet» vil dette kunne bidra til ytterligere forvirring. Det kan også reise spørsmålet om det egentlig er nødvendig å skille mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster ettersom disse tekstene kan ha flere likhetstrekk. Kunne en mulighet vært å bare hatt termen «argumenterende tekster» i læreplanen?

Som nevnt under avsnitt 2.4 gir ikke læreplanen klare og entydige føringer. Læreplanen inneholder «[...] generelle, vage og til dels motstridende formuleringer» (Lyngsnes & Rismark 2015:161) og det er dette som gir lærerne tolkningsmuligheter og fører til det som blir den oppfattede læreplanen, og som er avhengig av lærernes profesjonelle kompetanse. Det innebærer videre at «den oppfattede planen vil aldri være helt den samme for alle lærere. Blant annet vil deres egne og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse spille inn» (ibid.:156). I tillegg er en viktig faktor at teksttype-begrepet er forholdsvis nytt i skolen, noe som vil si at det krever tid og tilpasning for å ta dette inn i undervisningen, og for at lærerne selv skal kunne forstå og bruke begrepet til sin hensikt. At norsklærerne her har ulikt syn på hva som kjennetegner de ulike teksttypene, er derfor ikke overraskende. Imidlertid er det et behov for en tydeliggjøring rundt begrepene, dersom læreplanens intensjoner skal realiseres. Et viktig poeng er også at det ikke nødvendigvis er lærernes «feil» at elever er dårligere til å skrive argumenterende tekster enn narrative tekster. Skylden kan like gjerne legges på de vage formuleringene som finnes i læreplanen og mangelen på dokumenter som definerer de ulike termene. Noe annet som var uklart for norsklærerne i forhold til læreplanen, var progresjonen når det gjaldt argumenterende skriving.

5.1.5.4. Uklar progresjon i kompetansemål om argumenterende skriving

Det viste seg at ingen av norsklærerne så en tydelig progresjon i kompetansemålene i læreplanen i norsk når det gjaldt argumenterende skriving på videregående skole. Per valgte å koble det til retorikk og lengde på tekst, for å få inn en progresjon. Emma la inn en progresjon selv med fokus på resonnementstruktur og fokus på å skrive argumenterende tekster på alle trinn, mens Ivar valgte å følge en progresjon som kom frem av lærebøkene og eksamensoppgavene. Lærerne valgte altså å bruke sin lærerautonomi til å legge inn en progresjon selv (Imsen 2014:472).

En følge av dette er at det i større grad blir opp til den enkelte norsklærer å legge inn en progresjon fra vg1 til vg3. Fordelen med dette, er at det tross alt er lærerne som sitter på kompetansen og det er de som kjenner sitt elevmateriale best. Det vil derfor kunne være hensiktsmessig at norsklærerne styrer en progresjon tilpasset sin elevgruppe når det gjelder argumenterende skriving. Dette er også noe som bidrar til at lærerne opplever autonomi og at de får brukt sin profesjonelle kompetanse og sitt faglige skjønn til å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger, og andre rammefaktorer i undervisningen (ibid.). Imidlertid er dette avhengig av en lærerstabilitet. Med lærerstabilitet menes det at elevene har samme norsklærer gjennom de tre årene på videregående skole. Den optimale utnyttelsen av denne friheten er da avhengig av at elevene faktisk har samme norsklærer gjennom de tre årene, noe som ikke er en selvfølge. En ulempe med at norsklærerne i stor grad er nødt for å legge inn en egen progresjon, er dessuten at enkelte kan føle det blir for mye frihet, og at det er tidkrevende ettersom det krever mer planlegging.

På ungdomskolen er det laget kompetansemål som er felles for ungdomstrinnet. Det vil si at læreplanen ikke har kompetansemål etter 8.-, 9.- og 10. trinn, men at det er felles kompetansemål for hele ungdomskolen. Dette fordrer også lærerne til å legge inn en egen progresjon, noe som ikke kommer like tydelig frem på videregående skole, ettersom man på videregående har kompetansemål etter alle de tre årstrinnene. Så hvorfor er det egentlig læringsmål etter vg1, vg2 og vg3 hvis det ikke er en tydelig progresjon fra det ene trinnet til det andre? Dale mfl. la i 2011 frem en analyse av hele læreplanen og når det gjaldt progresjon påpekte de følgende: «(F)or at læringserfaringer får mening gjennom et formalisert studieførløp, med begynnelse og slutt, med opptaks- og avgangskriterier [...], fordres det kontinuitet i læreprosessen» (Dale mfl. 2011:20). Det vil si at det oppfordres til progresjon dersom læringserfaringene til elevene skal få mening. Imidlertid fant de at «målbeskrivelsene

bidrar [...] i liten grad til å sikre faglig progresjon» (ibid.:162). Dette gjelder imidlertid for hele læreplanen, men det kan bekrefte det norsklærerne i denne studien opplevde. At det er egne kompetansemål etter vg1 kan forstås, ettersom det på vg1 er en rekke fellesfag, før man på vg2 i større grad velger egne spesialiseringer. Imidlertid kan det stilles spørsmål til om LK13 heller burde hatt kompetansemål etter vg1 og vg3. Dette kunne i større grad lagt til rette for en synligere progresjon, eller i det minste en synligere oppfordring til lærerne om å legge inn en egen progresjon.

5.2. NORSKLÆRERNES UNDERVISNING I ARGUMENTERENDE SKRIVING

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg det som Goodlad (1979, referert i Lyngsnes & Rismark 2015:155f) kaller «den gjennomførte læreplanen». Det vil si den gjennomførte undervisningen, som jeg har observert og som tar utgangspunkt i norsklærernes forståelse og tolkning av læreplanen på et realiseringsnivå. Jeg vil starte med å se på hvilke begreper norsklærerne brukte i undervisningen. Dette vil også kunne si noe mer om deres tolkning av argumenterende skriving. Videre vil jeg se på undervisningens mål, og da om målene var «åpne» eller «lukkede» (Imsen 2014:229) og hvor de befinner seg på kunnskapstrappa (jf. figur 5). Organisering, i form av arbeidsmåter og undervisningsmetoder, vil så bli analysert med den didaktiske trekanten, som ser på forholdet mellom lærer, elev(er) og innhold. Til slutt vil jeg se på hvilken veiledning lærerne gir elevene og koble dette til hva forskningen sier om veiledning på elevtekster. Alt dette inngår i den didaktiske relasjonsmodellen. Strukturen vil være lik som ved forrige kapittel, hvor jeg først presenterer og analyserer mine funn, for så å diskutere dem avslutningsvis.

5.2.1. Hvilke begreper blir brukt i undervisningen om argumenterende skriving?

Norsklærerne brukte ulike begreper i undervisningen om argumenterende skriving på vg2. Disse er hentet primært fra Power Point-presentasjonene, og det lærerne skrev på tavlen, men også fra det jeg ellers observert. Jeg vil først presentere begrepene i tabellen på neste side, for deretter å forklare hva lærerne la i begrepene.

Norsklærere	Per (13)	Emma (24)	Ivar (16)
Begreper om argumentasjon	Argumentasjon	Argumentasjon	Argumentasjon
	Argument	Argument	Argument
	-	Påstand/standpunkt	Påstand/standpunkt
	Begrunnelse	Begrunnelse	Begrunnelse
	Pro et contra	For og mot	Pro et contra
	Patos	Patos	Patos
	Logos	Logos	Logos
	Etos	Etos	Etos
	Relevans	Relevans	Relevans
	Holdbarhet	Holdbarhet	Holdbarhet
	Direkte argumentasjon	Direkte argumentasjon	-
	Indirekte argumentasjon	Indirekte argumentasjon	-
	Allitterasjon	-	-
	Copia	-	-
	-	Kontekst	-
	-	Ironi	-
	-	Problem-løsning	-
	-	Årsak-virkning	-
	-	Generell gyldighet	-
	-	-	Generalisering
	-	-	Resonnement
	-	Flertallsargument	Flertallsargument
	-	-	Analogiargument
	-	-	Tilbakevisning
	-	Eksklusivitetsargument	-
	-	Fellesskapsargument	-
	-	Kjendisargument	-
	-	Nyhetsargument	-
-	Fornuftsargument	-	
-	Logisk argumentasjon	Logisk argumentasjon	

Tabell 6: Begreper Per, Emma og Ivar brukte i undervisningen om argumenterende skriving.

Det var 9 begreper alle norsklærerne brukte: Argumentasjon, argument, begrunnelse, etos, patos, logos, holdbarhet, relevans og pro et contra/for og mot. Dette kan vi derfor kalle for en felles «kjerne» i de tre lærernes undervisning. Dette kan også bety at de tre norsklærerne har en enighet om at disse begrepene er viktige når man snakker om argumenterende skriving, ettersom alle bruker dem. Det dreier seg da om å forklare hva argumentasjon er, i en vid forståelse, altså at det er kommunikasjon hvor man skal overbevise en mottaker om et synspunkt (Jørgensen og Onsberg 2008:12). Som tidligere nevnt, omtaler ikke Per begrepene «påstand» eller «synspunkt», men han ga elevene en oppgave hvor han ba dem om å «overbevise sin medelev» om at kongesagaene var de viktigste kildene til den norrøne tiden (jf. avsnitt 5.1.1). Videre snakket lærerne om argument som det å begrunne standpunkt (Toulmin 2008:92). Dette kan kobles til begrepet *raisonnement*, og da den snevre forståelsen av argumentasjon, hvor det er fokus på argumentasjonsstrukturen. Emma sa dessuten at dersom man ikke begrunnet sine standpunkt, kunne det ikke kalles argumentasjon, noe som også Iglund og Sundby (2012:125) poengterer. Ingen av lærerne brukte Toulmins argumentasjonsmodell, syllogisme eller enthymem i undervisningen for å vise hvordan argumenter er bygget opp (Toulmin 2008:92; Jørgensen og Onsberg 2008:16ff). Lærerne brukte pro- et contra-skjema for å få elevene til å strukturere argumentene i tekstene. I tillegg brukte Emma problem-løsning og årsak-virkning, som modeller for hvordan argumentasjonen kunne struktureres. Problem-løsning-modellen går ut på at man først presenterer et problem, for så å komme med en løsning på problemet. Årsak-virkning-modellen går ut på at man først ser på konsekvenser, og deretter hvilken virkning disse konsekvensene har.

Videre fokuserte de tre lærerne på de fagtekniske vilkårene i en retorisk situasjon, nemlig appellformene etos, logos og patos (Kjeldsen 2014:87). Disse kan bidra til å fremme en mottakerbevissthet hos avsenderen, som i dette tilfellet er elevene. Etos handler om avsenderens troverdighet og appellerer til mottakerens tillit, logos handler om avsenderens logiske argumentasjon og appellerer til en rasjonell holdning hos mottakeren. Dette henger tett sammen med etos. Patos appellerer til følelser hos mottakeren (ibid.). Dette vil da også handle om en vid forståelse av argumentasjon, hvor det er fokus på appell til mottaker. Holdbarhet og relevans var også noe lærerne fokuserte mye på i undervisningen om argumenterende skriving. Dette kan kobles til Toulmins (2008:93ff) utvidede argumentasjonsmodell, og da til det som kalles styrkemarkør (qualifier), gjendrivelse (rebuttal) og ryggdekning (backing). Styrkemarkøren angir grad av styrke i påstanden,

gjendrivelse spesifiserer eventuelle usikkerheter mellom påstand og hjemmel, og ryggdekningen knyttes til hjemmelen for å avdekke tvil om hvorvidt hjemmelen kan aksepteres (Jørgensen og Onsberg 2008:29). Gjendrivelse kan dermed kobles til motargumentasjon ved at man spør «i hvilken grad gjelder ikke påstanden?», mens styrkemarkør og ryggdekningen kan knyttes til holdbarhet og relevans ved at man spør «hvilke holdepunkter har senderen for den generelle regelen i hjemmelen?» og «hvor sikker er senderen på påstanden?» (ibid.). Holdbarhet handler med andre ord om hvorvidt påstanden er etterprøvable, og relevans handler om hvorvidt argumentet har betydning for den aktuelle saken. Dette er situasjonsbestemt av øyeblikket, eller *kairos*, som betyr «det rette øyeblikket» eller «det rette målet» (Kjeldsen 2014:30f). Begrepet *kairos* ble imidlertid ikke brukt.

Per og Emma fokuserer i tillegg på direkte argumentasjon og indirekte argumentasjon. Direkte argumentasjon forklarte lærerne var argumentasjon hvor avsenderen markerer at han eller hun grunngir, for eksempel ved hjelp av setningskoplinger som fordi, for, derfor, på grunn av, ettersom osv. Dette kan kobles til en snever forståelse av argumentasjon, hvor det er fokus på resonnement. Indirekte argumentasjon forklarte lærerne var når man argumenterte ved hjelp av bevisst ordvalg, som å bruke språklige virkemidler. Dette appellerte i større grad til følelser. Som eksempel på indirekte argumentasjon hadde Emma denne oversikten over typer argument:

Fleirtalsargumentet	«Alle ønsket seg rutete bukser.»
Eksklusivitetsargumentet	«For den kresne har vi nettopp fått inn eit parti med bukser for dei som vågar...»
Fellesskapsargumentet	«Vi som har opplevd krigen...»
Autoritetsargumentet	«Ei amerikansk undersøking viser at...»
Kjendisargumentet	«Paris Hilton nyttar...».
Nyheitsargumentet	«Nyare forskning viser at...»
Fornuftsargumentet	«Det er klinkande klart at...»

Tabell 7: Emmas eksempler på indirekte argumentasjon.

Indirekte argumentasjon kan kobles til en vid forståelse av argumentasjon, hvor formålet er å påvirke eller overbevise en mottaker om et standpunkt (Jørgensen og Onsberg 2008:12). Dette er også fordi norsklærerne knytter indirekte argumentasjon til følelser, eller patos, og da appellformer. Emma og Ivar tok også opp begrepene generalisering, generell gyldighet og

logisk argumentasjon. Dette handler også om *typer* argumentasjon, og dette presenterer Emma og Ivar i større grad enn Per. Generalisering handler om at det som gjelder for et medlem av en kultur, gjelder også for resten av medlemmene av kulturen. Generell gyldighet handler om at argumentet må gjelde i flere sammenhenger. Logisk argumentasjon kan kobles til syllogisme-modellen. Det vil si om det kan trekkes en logisk slutning ut fra måten premissene og konklusjonen er utformet på (Jørgensen og Onsberg 2008:15). Ivar tok også opp analogiargument og tilbakevisning. Analogiargument skrev Ivar var å «samanlikne saker og situasjonar som liknar på kvarandre», mens tilbakevisning var å først gi mottakeren rett, for deretter å komme med innvendinger. Dette koblet han til hvordan man kunne utvikle et resonnement, og blir da den snevre forståelsen av argumentasjon, hvor det er fokus på struktur i argument.

Per valgte å ta inn begreper som allitterasjon og copia, som kjennetegn på hvordan argumentasjon kan komme til uttrykk i sagalitteraturen. Allitterasjon er bokstavrim, mens copia er gjentakelse. Dette mente han kunne appellere til leseren av teksten, og han oppfordret elevene til å bruke dette i sine tekster. Emma hadde også fokus på kontekst og ironi, hvor hun skrev at kontekst var «sammenhengen teksten inngår i», som hvem som mottaker, tid, sted, skriverens bakgrunn, mediet, intertekstualitet og lignende. Dette kan kobles til «den retoriske situasjonen», «det rette øyeblikket» (kairos) og «det som passer seg» (aptum), som er begreper fra retorikken, som omfavner konteksten i skrivesituasjonen (Kjeldsen 2014). Videre sa hun at ironi kunne fungere som et virkemiddel i argumentasjonen, men at det helst måtte unngås ettersom mottakeren ikke nødvendigvis oppfattet ironien. Dette kan kobles til saklighet i teksten.

Som vi har sett har norsklærerne en felles «kjerne» med begreper som omfatter 9 forskjellige begreper. Her er det fokus på både den vide og den snevre forståelsen av argumentasjon. Den vide forståelsen kommer til uttrykk ved at lærerne blant annet fokuserer på appellformene etos, patos og logos. Den snevre forståelsen kommer til uttrykk ved at lærerne fokuserer på resonnementstrukturen med påstand og begrunnelse. Per og Ivar presenterer noenlunde samme antall begreper, men Emma presenterer desidert mest begreper for elevene. En av grunnene til dette kan være at Per koblet argumenterende skriving til den norrøne sagalitteraturen, og derav ble det ikke like stort fokus på begreper om argumentasjon som hos Emma. Imidlertid er det interessant å se at Emma presenterer 8 flere begreper enn Ivar, ettersom begge disse lærerne kun hadde fokus på argumenterende skriving. Dette kan

forklares med at Emma i større grad fokuserte på indirekte argumentasjon, og da den vide forståelsen av argumentasjon, og bare ut fra dette er det tilknyttet 7 begreper, som Emma presenterer. Det som kan være verdt å diskutere nærmere ut fra dette, er hvor viktig det er med et begrepsapparat for elevene, når de lærer om argumenterende skriving.

5.2.2. Hva er målet i undervisningen?

Mål er en egen kategori i den didaktiske modellen (jf. figur 4). Mål henger også tett sammen med innholdet i undervisningen, og det handler derfor om undervisningens *hva*. Når det gjelder hva som er målet i undervisningen, påpeker Lyngsnes og Rismark (2015:93) at det alltid må være elevenes læring det settes mål for. Det handler videre om å tilpasse målene til hver enkelt elev. Imsen skiller mellom åpne og lukkede mål, hvor de åpne målene er «generelle, og angir en retning eller et normativt grunnlag for undervisningen [...]», mens de lukkede målene er «detaljerte, og beskriver nøyaktig hva som skal oppnås» (2014:229). Målene i LK13 kan sies å være åpne mål, ettersom de er generelle og ikke «beskriver nøyaktig hva som skal oppnås», som L97 i større grad gjorde (ibid.). Norsklærerne i denne studien hadde ulike mål for undervisningen, og dette kommer frem både ut fra observasjonen jeg gjorde og hva lærerne sa under intervjuet. I den følgende analysen vil jeg forsøke å få et bilde av hvorvidt målene norsklærerne hadde, var åpne eller lukkede, og hvor målene kan plasseres på Kunnskapstrappa (jf. figur 5).

Per sa i intervjuet at han hadde flere mål med undervisningen. For det første var et mål å «få frem at argumentasjon er en universell, naturlig del av norskfaget», som han påpekte han ikke hadde fokusert nok på. Per mente han kunne illustrere dette med å «flette argumentasjon naturlig inn i epoken», som var den norrøne tiden. Dette kan betegnes som et åpent mål som er et overordnet generelt mål med undervisningen (ibid.). Dersom vi ser på Kunnskapstrappa (figur 5), kan vi sette dette målet innenfor «forståelse av relasjoner mellom kunnskapsblokker» (Lyngsnes & Rismark 2015:97). Et annet mål var «å gi en forståelse av hva argumentasjon er», som å «kunne begrunne det man gjør». Dette er også et åpent mål, som handler om «anvendelse av innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger» (ibid.). Et tredje mål var «å vise pro og contra, og vise litt øvelser i det», noe som er et åpent mål og handler om å anvende kunnskaper i ulike sammenhenger. Det fjerde åpne målet var å få elevene til å få «en bevissthet» rundt å bruke begreper de har lært før i dette temaet:

Som jeg også ser på som ganske universelle, altså et par retoriske begreper, altså vel og merke at man ikke kan bruke dem på skjønnlitteratur, men å si at når man snakker om argumentasjon, så er også begreper som etos – altså troverdighet, at det er viktig. At copia kan være en måte å argumentere på, at vi bruker, som vi gjorde litt i introduksjonen, altså at vi bruker logos (...) Altså, prøve å ta videre de her retoriske begrepene som de har lært som en egen disiplin, at de også inngår i, et universelt tema som argumentasjon, da.

Å bruke retoriske begreper, som elevene har jobbet med før, i sammenheng med argumentasjonstemaet er et mål som til dels handler om reproduksjon av fakta, men også «nyskaping med bakgrunn i tilegnet kunnskap» (ibid.). Det var også viktig for Per å «få frem at norskfaget er noe mer enn sånn goes without saying [...] At vi trenger et metaspråk», og at han i den sammenheng synes at begrepene fra retorikken lot seg kombinere med argumentasjon. Vi kan se at Per har åpne mål som går fra å kunne reprodusere fakta (retorikkbegreper) på det nederste trappetrinnet, til å kunne gjøre noe nytt med bakgrunn i den tilegnede kunnskapen. I tillegg skulle elevene få en vurdering på tekstene de leverte inn i slutten av perioden, som gir en vurdering på bakgrunn av en totalforståelse av undervisningen. Per beveger seg dermed fra første trappetrinn til øverste trappetrinn av Kunnskapstrappa i løpet av perioden, noe som kan bidra til at han tilpasser målene i undervisningen til hver enkelt elev i tillegg til at undervisningen blir variert.

Når det gjelder hvilke(t) kompetansemål Per hadde tatt utgangspunkt i, nevnte han kompetansemålet om å få kjennskap til språk og litteratur i Norge, i tillegg til kompetansemålet om å skrive argumenterende tekster. Per la imidlertid ikke frem noen kompetansemål for elevene i undervisningen. Ut fra observasjonene så det ut som Per ønsket å lære elevene om argumentasjon og retorikk, samtidig som han ville at de skulle lære mer om de norrøne gudene og sagalitteraturen. Han ønsket å koble disse temaene sammen, og det virket tilsynelatende som om det var et mål i seg selv å reflektere rundt det elevene skulle lære, ettersom de skrev tekster om paneldebatt som læringsmetode, hvorfor det er nyttig å ha kunnskap om sagalitteraturen og hvorfor en sagatekst er typisk for sagalitteraturen. Dette ble også bekreftet i intervjuet. Emma hadde andre mål med undervisningen. Hun sa følgende i intervjuet:

Nei, målet er jo å få de til å forstå at når de tror de argumenterer, eller finner argumentasjon i andre sine tekster, så gjør de ikke det, stort sett. De bare mener en hel haug. Og det så vi jo også i timen her, at de påstår og påstår og påstår, og så ingen begrunnelser, ingen utbygging av ja (...) Og det å mene (...) Altså, det er jo gjerne sånn de snakker, og når de snakker i timene, altså lite begrunnelser. Så det er å prøve å få de til å tenke litt mer selv, hva er det de mener, sånn at de tenker litt over hva de sier, egentlig. Det er litt av målet.

Dette kan kategoriseres som et åpent mål, ettersom det kan virke generelt, i den forstand at Emma ønsker å lære elevene å begrunne sine standpunkt, og det var dette som var hennes overordnede fokus i undervisningen. Dersom vi skal plassere dette målet i Kunnskapstrappa, ligger det rundt steg tre, hvor det dreier seg om å anvende innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger (ibid.). Emma har tatt utgangspunkt i sin tidligere erfaring, som var at elevene «[...] påstår og påstår og påstår, og så ingen begrunnelser», og hadde derfor et mål om å få elevene til å bli flinkere å begrunne sine standpunkt. Dette stemmer også godt overens med det Emma sa om progresjonen i læreplanen, nemlig at hun fokuserte på en progresjon hvor elevene skulle bli flinkere å begrunne sine standpunkt. Emmas observasjoner stemmer også godt overens med det Igland så i sin studie, nemlig at flere av elevene «syns sterkt utan å vite kvifor dei meiner som dei gjer» (Igland 2007:289).

Når det gjelder hvilke kompetansemål Emma hadde tatt utgangspunkt i, sa hun at «på vg2 så er det egentlig ikke noe konkret knyttet opp mot argumenterende skriving», men at hun tok utgangspunkt i det muntlige kompetansemålet om argumentasjon i tillegg til den generelle delen av læreplanen. Imidlertid skrev hun på PowerPoint-presentasjonen at målet var «å kunne forklare argumentasjon i sakprosaetekster», «bruke relevant og saklige argumenter i diskusjoner», «vise åpenhet for andres argumentasjon» samt å «gjør greie for et bredt spekter av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har». Alle disse målene kan ses på som åpne mål. Disse presenterte hun også for elevene. Ut fra dette skulle de skrive sine egne argumenterende tekster. Emma har mål som går fra anvendelse av innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger (trinn tre) til vurdering på bakgrunn av en totalforståelse (trinn seks). Det kan derfor virke som om Emma har tilpasset sin undervisning, men til forskjell fra Per starter hun lengre oppe i trappene. En forklaring til dette kan være at klassen til Emma var på et høyere nivå enn klassen til Per, eller at de hadde gått gjennom temaet tidligere.

Ivar sa følgende om hva som var hans mål med undervisningen:

Målet var jo å skrive en eller annen form for argumenterende tekst. Målet var å få de til å bli bevisst på ulike måter å argumentere på, viktigheten av å se begge sider ved en sak og inkludere begge sider av en sak i en tekst, eventuelt å bestemme seg for en, og ha en mening og konklusjon selv, men viktigheten da av at de tar inn argument som motstrider sin egen konklusjon eller sin egen mening.

Ivar mente at elevene «aldri ble ferdig med å trene» på dette og at elevene ofte bare finner argumenter som støtter sin egen mening, i stedet for å finne motargumenter. Videre kan vi se

at det er fem mål Ivar fokuserer på; 1) Skrive en argumenterende tekst, 2) Bevissthet om ulike måter å argumentere på, 3) Se begge sider av en sak, 4) Argumentere for et standpunkt og 5) Ta inn motargumenter for eget standpunkt. Alle disse målene er åpne. Kompetansemål Ivar hadde tatt utgangspunkt i, var å skrive tekster med ulik form og funksjon i diverse sjangere, blant annet argumenterende tekster, noe som stod på første side i Power Point-presentasjonen han presenterte for elevene. I tillegg stod det hva skrivingen innebar, og at det blant annet forutsatte «godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (LK13). Dette kan vi også kjenne igjen fra Ressurshftet (Kringstad & Lorentzen 2014), og kan kobles til det jeg tidligere har sagt om hva Ivar mente var en god argumenterende tekst. Det kan derfor virke som at Ivar starter på trappetrinn tre, hvor det dreier seg om å anvende innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger, til trappetrinn seks hvor det blir gitt en vurdering på bakgrunn av totalforståelse.

Som den tidligere forskningen viser (Igland & Sundby 2012; Øgreid & Hertzberg 2009), vil det styrke skolens arbeid med argumentasjon dersom lærerne har klare og uttalte mål i tillegg til eksplisitte og tydelige forklaringer av prosesser som skal læres. Dette gjorde Ivar og Emma i større grad enn Per, ettersom de presenterte målene for elevene i starten av perioden, i tillegg til å forklare hva planen for perioden var. Per presenterte ikke målene for elevene, men han skrev opp en plan for dagen på tavlen. I intervjuene kom det frem at alle tre norsklærerne hadde åpne mål for undervisningen, og at de tilsynelatende tilpasset målene til elevene, ved å formulere egne læringsmål ut fra kompetansemålene, og at de beveget seg i de ulike trappestegene i Kunnskapstrappa (Lyngsnes & Rismark 2015:97f). Det som kan være interessant å diskutere ut fra dette, er hva som er mulighetene og utfordringene med åpne mål. Videre vil jeg se på de ulike arbeidsmåtene og undervisningsmetodene som ble brukt for at elevene skulle nå målet.

5.2.3. Hvordan er undervisningen organisert?

Organisering handler om arbeidsmåter og undervisningsmetoder som blir brukt i lærings-situasjoner, og er også en av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (jf. figur 4). Arbeidsmåter vil da være det elevene gjør, mens undervisningsmetoder «er lærernes tiltak for å fremstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet» (Imsen 2014:299). Det handler med andre ord om undervisningens *hvordan*. I LK13 kommer det frem hvilket læringsutbytte elevene skal sitte igjen med, gjennom kompetansemålene.

Imidlertid legger læreplanen opp til en metodefrihet hos skolen og lærerne, ved at de fritt kan velge de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene de ønsker å bruke for at elevene skal oppnå denne kompetansen (Lyngsnes & Rismark 2015:162).

Jeg vil først presentere de ulike arbeidsmåtene, undervisningsmetodene og læringsmidlene som ble brukt, før jeg bruker den didaktiske trekanten (jf. figur 3) til å analysere funnene. Den didaktiske trekanten kan bidra til å finne ut hvorvidt det er spenninger mellom lærer, elev og innhold og vil derfor brukes til å analysere arbeidsmåter og undervisningsmetoder (ibid.:26f). På denne og neste side er det to tabeller, hvor den første tabellen viser arbeidsmåter og undervisningsmetoder (tabell 8), mens den andre tabellen viser læremidler som ble brukt (tabell 9). Det er med utgangspunkt i disse tabellene jeg vil presentere og analysere organiseringen i undervisningen. Jeg vil ta for meg en av norsklærerne om gangen, før jeg til slutt gjør en kort sammenligning.

Norsklærere	Per	Emma	Ivar
Arbeidsmåter og undervisningsmetoder	Foredrag	Foredrag	Foredrag
	-	Foredrag (PP)	Foredrag (PP)
	Klassediskusjon	Klassediskusjon	Klassediskusjon
	Paneldebatt/rollespill	-	-
	Pro- et contra-skjema	-	Pro- et contra-skjema
	Pararbeid	Gruppearbeid	Gruppearbeid
	Individuelt tekstarbeid	Individuelt tekstarbeid	Individuelt tekstarbeid
	Responsgrupper	Responsgrupper	Responsgrupper
	-	Presentasjon av tekst foran klassen	-
	-	-	Diskusjonsforum

Tabell 8: Arbeidsmåter og undervisningsmetoder hos de tre norsklærerne.

Norsklærere	Per	Emma	Ivar
Læremidler	Han selv	Hun selv	Han selv
	Tavlen	Tavlen	Tavlen/Smartboard
	Lærebok	-	-
	-	Modelltekst	Modelltekst
	-	Power Point (PP)	Power Point (PP)
	Datamaskin/Internett	Datamaskin/Internett	Datamaskin/Internett
	It's Learning	It's Learning	It's Learning
	Elevene	Elevene	Elevene

Tabell 9: Læremidler de tre norsklærerne brukte i undervisningen.

5.2.3.1. Per

Per startet den første timen med en klassesdiskusjon. Temaet i klassesdiskusjonen var landskampen mellom Italia og Norge, hvor elevene skulle gi begrunnelser for hvem de mente vant kampen. Per fungerte som ordstyrer. Etterpå skulle elevene ha en paneldebatt hvor temaene var homofilt ekteskap, barneoppdragelse, og viktige egenskaper hos mennesker. Tre elever skulle ta på seg rollene som de norrøne gudene Tor, Odin og Frøya og argumentere for hva gudene hadde ment om de gitte temaene, dersom de levde i dagens samfunn. På forhånd hadde de lest seg opp på hvem de norrøne gudene var på internett og i læreboken. Det ble satt fram tre pulter hvor henholdsvis Tor, Odin og Frøya skulle sitte. Elevene hadde laget navneskilt til hver enkelt gud. Når paneldebatten skulle starte, kom en elev som skulle være ordstyrer opp til podiet. Han ønsket velkommen til paneldebatt og satte i gang debatten. Det var også to elever i klassen som skulle lete etter retoriske argumenter i debatten. Resten av klassen kunne stille spørsmål underveis. Debatten varte rundt 20 minutter, før det var en kort gjennomgang og timen ble avsluttet.

Neste dag hadde elevene et pararbeid om det å ha paneldebatt som læringsmetode. Først forklarte Per hva en metode var for elevene, deretter jobbet de med et pro- et contra-skjema hvor de skulle skrive fem argumenter for og fem i mot. De gikk så sammen i par/responsgrupper og vurderte relevans, holdbarhet, forståelighet og appelltype. De skulle se på argumentene hos hverandre og vurdere dem med en skala fra 1-6 på de ulike vurderingskriteriene. Dette ble ikke gjennomgått i fellesskap. Senere samme dag skulle elevene skrive en appellativ tekst på rundt tre linjer om hvorfor man skulle lære om norrøne guder. Dette skulle de gjøre individuelt, mens Per gikk rundt og veiledet elevene. Noen av

elevene leste teksten høyt når de var ferdig. Siste dagen hadde Per et kort foredrag om sagalitteraturen, før elevene først skulle lese i læreboken om kongesagaene og ættesagaene, for så å overbevise hverandre om hvilke av sagaene som var de viktigste kildene for å lære om norrøn tid. Dette ble gjort muntlig. Elevene skulle så jobbe individuelt med å skrive en appellativ tekst om hvorfor det var nyttig å ha kunnskap om sagalitteraturen. Mottakeren av denne teksten skulle være 10 år. Også her gikk Per rundt og veiledet elevene underveis. I slutten av timen leste noen av elevene teksten sin høyt og Per kommenterte argumentasjonen i tekstene deres. Per var også konsekvent med å oppsummere hva de hadde gjennomgått i timene, i tillegg til å repetere i starten av timene.

Den didaktiske trekanten (jf. tabell 3) kan være en god modell for å se på forholdet mellom lærer, elev(er) og innhold når det gjelder arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Kommunikasjonsaksen viser hvordan kommunikasjonen foregår mellom lærer og elever (Lyngsnes & Rismark 2015:26). I Pers undervisning var det en blanding av at han snakket og elevene snakket, og det var høy elevaktivitet. Per hadde relativt lite foredrag, og det var stor elevaktivitet i timene gjennom klassesamtale, paneldebatt og pararbeid, noe som gjorde at elevene kan ha følt seg som likeverdige deltakere i fagsamtalene. Elevene fikk forberede tekster og argumenter, før dette ble tatt opp i paneldebatt eller i plenum. Det å skrive ned noe, eller å «summe» før en samtale, har Dysthes (1995:219) studie vist at kan skape optimale lærings situasjoner for ulike elever. Dysthe mener at læringspotensialet og den muntlige aktiviteten kan økes når skriving blir brukt i samspill med samtale (ibid.). Dette kan føre til at elevene føler seg som likeverdige deltakere og at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev ikke blir forsterket. I tillegg gikk de fleste oppgavene ut på at elevene skulle reflektere over arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Dette er også noe som kan ha forsterket at elevene følte seg som likeverdige deltakere i fagsamtalene, ettersom de fikk være med å reflektere over de ulike læringsmetodene og hvorfor de skulle lære det de skulle lære.

Når det gjelder representasjonsaksen mellom lærer og innhold, handler dette i stor grad om lærerautonomi (Lyngsnes & Rismark 2015:26f). Det handler om den friheten lærerne har til å tolke kompetansemål og lage sin undervisning (jf. avsnitt 2.4 og 2.5). Lyngsnes og Rismark (ibid.) forklarer at læreren kan forholde seg til representasjonsaksen på helt forskjellige måter, enten 1) «som et pålagt innhold som skal undervises slik planen foreskriver» eller 2) «som et åpent innhold, det vil si at læreren fortolker innholdet i planene og dels definerer innholdet». I det første tilfellet har innhold prioritet over læreren, mens i det andre tilfellet har læreren

prioritet over innhold (ibid.). Ettersom Per har koblet norrøn sagalitteratur og argumentasjon sammen, viser det at han har brukt sin autonomi til å fortolke innholdet i planene og definere innhold og mål. Dette kan virke som åpent, der læreren har prioritet over innhold.

Erfaringsaksen, som er aksene mellom elev(er) og innhold, handler om elevaktivitet og hvilke erfaringer og kunnskaper eleven(e) sitter igjen med etter undervisningen (ibid.). Det handler om arbeidsmåter som brukes i undervisningen i forhold til elevenes erfaringer, interesser og kompetanse. For at elevene skal lære av undervisningen er de avhengig av at Per tilpasser undervisningen til hver enkelt elev. Dysthe (2013:95) forklarer at man i en faglig dialog med elevene, har et asymmetrisk maktforhold ettersom læreren sitter inne med mest kunnskap. For å utnytte stemmene til de ulike elevene i klasserommet, er det da viktig at læreren forsøker å skape en felles referanseramme. Dette gjorde Per ved å ta opp landskampen mellom Italia og Norge, ettersom det var flere fotballinteresserte elever i klassen. Når Per innledningsvis ba elevene tippe resultat, for deretter å be dem begrunne sine tippingene, tok han argumentasjon ned på et elevnivå og viste at man må argumentere i selv de hverdagsligste situasjoner. I tillegg brukte han tema og oppgaver som handlet om elevenes læring. At Per også hadde en rekke varierte undervisningsopplegg og tilpassede mål, kan gjøre det enklere å treffe elevenes interesser, erfaringer og kompetanse.

5.2.3.2. Emma

Emma brukte store deler av den første dobbelttimen til å ha foredrag ut fra en Power Point-presentasjon hvor hun forklarte ulike begreper (jf. tabell 6). I tillegg til å forklare begrepene kom Emma med hverdagslige eksempler når hun forklarte dem. Hun la også frem planen for perioden. I slutten av timen fikk elevene en oppgave om å lete etter direkte argumenter i en tekst, hovedsakelig for-argument og så finne mot-argument selv. Emma forklarte at hovedsynet i teksten var at en måtte ta i bruk spanskrøret på nytt. Elevene jobbet med dette i 10 minutter før det var en gjennomgang. Emma skrev fortløpende ned de forskjellige for- og motargumentene på tavlen.

I neste time jobbet elevene med leserinnlegget «Kan alt måles med en karakter?», som var skrevet av en jente på 16 år. Elevene skulle lage argumenter selv, knyttet til temaet om karakterer. Deretter skulle de ha en klassesdiskusjon hvor temaet var «Bør en endre karaktersystemet som er i skolen i dag?». Emma oppfordret elevene til å se på kommentarene artikkelen hadde fått på nettet, og bli kjent med læreplanen, kompetansemål og kriterier for

vurdering. Elevene jobbet så med oppgaven før klassen ble delt i to: halve klassen fant argumenter for, resten fant argumenter mot. Noen jobbet sammen, mens andre jobbet alene. Etter en halvtime delte Emma klassen i to og plasserte dem slik at alle så hverandre. Hun selv fungerte som ordstyrer og skulle ikke blande seg inn i diskusjonen. Diskusjonen varte resten av timen.

Neste dag skrev elevene et leserinnlegg om det samme temaet. Først skulle elevene jobbe individuelt, for så å gå sammen i responsgrupper for å finpusse teksten. Deretter skulle elevene velge én i gruppen som skulle presentere sin tekst på lerretet foran resten av klassen, og klassen skulle finne påstander og begrunnelser i teksten. Før elevene satte i gang, repeterte Emma hva god argumentasjon var gjennom to nye lysark. Hun tok opp debatten fra forrige uke, og sa at det kom frem veldig mange påstander, men ikke fullt så mange begrunnelser til påstandene. Hun påpekte at det ofte var her elever stoppet opp. Dersom påstanden ikke ble begrunnet, kunne det ikke kalles et argument. Videre viste Emma også ulike modeller som kunne bli brukt til å formulere argument: problem/løsning-modellen og årsak/virkning-modellen. Resten av timen ble brukt til å skrive leserinnlegget. Neste dag gikk Emma og klassen gjennom tekstene gruppene la frem, hvor fokuset var å kommentere påstandene og begrunnelsene i tillegg til struktur i teksten.

Kommunikasjonsaksen (lærer-elev) hos Emma er litt annerledes enn hos Per. Hos Emma er det i større grad hun som formidler fagstoffet til elevene de første timene, enn at elevene er likeverdige deltakere i fagsamtalene (Lyngsnes & Rismark 2015:26). Imidlertid er det noe dialog med elevene under foredraget. Emma virket bevisst på dette selv, ettersom hun kommenterte at elevene måtte «holde ut» under foredraget. Det ble mer elevaktivitet utover i timene, etter at temaet var blitt presentert og elevene deltok aktivt i fagsamtalene. I alle tilfeller der elevene skulle argumentere muntlig, fikk de skrive og summe før de presenterte det for Emma og resten av klassen (Dysthe 1995:219). Etter at elevene hadde diskutert temaet om karakterer i skolen muntlig, skulle de skrive tekster. Vi kan se at Emmas måte å forberede argumenterende skriving på, består av at elevene først skal lese seg opp på temaet, skrive og summe kort om temaet, ha en muntlig diskusjon om temaet og til slutt skrive et leserinnlegg om temaet. Dette kan føre til at elevene lettere kan skrive en tekst om temaet, ettersom de har fått innspill fra resten av klassen underveis. Utfordringen ligger i å bruke de muntlige argumentene skriftlig (Hertzberg 2008:227). Kort oppsummert kan man si at elevene kan ha

følt seg som likeverdig deltakere i fagsamtaler først etter at Emma har presentert temaet de første timene.

Representasjonsaksen (lærer-innhold) er også litt annerledes enn hos Per. Det kan virke som om Emma tilsynelatende har større fokus på konkrete kompetansemål, ettersom hun også velger å presentere disse for elevene i begynnelsen av perioden. Ifølge Lyngsnes og Rismarks (2015:26) to ytterpunkter for tolkning, ligger Emma i større grad mot aksens der innholdet har prioritet over læreren i starten av perioden. Det vil si at innholdet er pålagt og «skal undervises slik planen foreskriver» (ibid.). Imidlertid beveger hun seg mer mot aksens hvor læreren har prioritet over innholdet når elevaktiviteten øker. Emma har tatt et valg om hvilke arbeidsmåter og undervisningsmetoder som kan bidra til at elevene oppnår målene, og det er her hennes lærerautonomi kommer frem (Imsen 2014:472). Gjennom disse metodene blir kompetansemålene belyst.

Erfaringsaksen (elev-innhold) representerer elevens forhold til innholdet i opplæringen (Lyngsnes & Rismark 2015:26). På den ene siden av aksens vil ikke innholdet tilpasses til elevens erfaringer, interesser og kompetanse. På den andre siden av aksens vil innholdet tilpasses til elevens erfaringer, interesser og kompetanse. I forhold til det Dysthe (2013:95) sier om en felles referanseramme, så jeg at Emma søkte å finne dette med elevene. Et eksempel på at Emma tilpasset undervisningen til de ulike elevene, var at hun gjennomgående brukte hverdagsseksempler til å forklare ulike begreper og argumentasjon. Ved å gjøre dette, skapte Emma en felles referanseramme med elevene, ettersom de kunne kjenne igjen eksemplene fra sin egen hverdag. I tillegg var temaene hun tok opp (karaktersystemet i skolen og spanskrøret) tema som elevene lett kunne si og mene noe om, ettersom det handler om deres skolehverdag. Gjennom å ha varierte arbeidsmetoder, som både Per og Emma har, vil det være større preg av tilpasset opplæring for elevene. Jeg så for eksempel at enkelte var mer aktive i de muntlige diskusjonene, enn de var produktive når de skulle skrive tekster, og omvendt.

5.2.3.3. Ivar

Ivar brukte også store deler av den første dobbelttimen til å ha et foredrag ut fra en Power Point-presentasjon, hvor han forklarte ulike begreper og koblet det til hverdagslige eksempler. Han la også frem planen for perioden. I slutten av timen diskuterte de karakterer i skolen og hvorvidt det var «bra» eller «dårlig» å ha karakterer. Ivar spurte elevene hva de tenkte om

dette og elevene svarte. Videre fikk elevene i oppgave å vurdere argumentene i et pro- et contra-skjema han selv hadde laget, ut fra relevans og holdbarhet. Dette skjemaet ble også tatt opp i timene neste dag. Elevene skulle diskutere temaene sidemål og lekser med hverandre, før de skulle skrive et innlegg eller en kommentar på et diskusjonsforum på It's Learning. Elevene skulle deretter gå sammen i grupper og jobbe videre med temaet. Gruppene skulle være på 3-4 elever. Ivar delte ut et pro- et contra-skjema, som elevene skulle fylle ut med argumenter ut fra det de så på It's Learning, og eventuelt andre argumenter de kom på. Deretter skulle de vurdere argumentene. Ivar påpekte at hensikten med skjemaet var at elevene skulle bruke det når de skrev teksten sin senere, og blir da en del av stillasbyggingen for elevene. Omtrent 20 minutter før timen var slutt, gikk Ivar gjennom hvordan man skulle skrive argumenterende tekster. Elevene begynte å skrive en innledning den dagen, før de neste dag fortsatte på teksten.

I den siste dobbelttimen skulle elevene sette seg i grupper og se på hverandres tekster. Elevene fikk med seg et hjelpearke. Arket inneholdt punkter om hva som skulle være med i hvert avsnitt. I tillegg hadde Ivar skrevet en modelltekst om karakterer i skolen, som lå ute på It's Learning. Denne skulle elevene lese i løpet av timen. Han sa også at de kunne gå inn på nynorsksenteret og få hjelp av det som stod der om fraser i argumenterende tekster. Da elevene jobbet med å gi tilbakemelding på hverandres tekster, gikk Ivar rundt å veiledet dem. Etter elevene ble ferdig med grupperesponsen, skrev de videre på tekstene deres individuelt. I slutten av timen leverte elevene tekstene til Ivar, med det de hadde fått gjort.

Kommunikasjonsaksen, som går mellom lærer og elev, er ganske lik hos Ivar som hos Emma. Han startet undervisningen med foredrag som introduksjon, og etter hvert ble det mer elevaktivitet. Det var imidlertid dialog underveis i foredraget. Ivar virket bevisst på at det var mye foredrag i starten ettersom han sa at han først skulle «mase litt» om argumentasjon, før elevene skulle få jobbe selv. Som Per og Emma, benyttet også Ivar seg av responsen fra elevene underveis i foredraget og tok frem hverdagsseksempler. Det viste seg også hos Ivar at elevene fikk en forarbeidsfase med muntlige diskusjoner og pro-et contra-skjema før de skulle skrive den argumenterende teksten til slutt, altså det som Dysthe kaller å «summe før skrive» (1995:219). Det vil si at hos Ivar kan elevene i større grad ha følt seg som likeverdige deltakere i fagsamtaler, først etter han har hatt sitt foredrag i starten av perioden (Lyngsnes & Rismark 2015:26f).

Representasjonsaksen, som går mellom lærer og innhold, er relativt lik som hos Emma. Ivar presenterer gjeldende kompetansemål og planen for perioden i starten av undervisningsopplegget, og det er dette som styrer undervisningen og arbeidsmetodene resten av perioden. Det vil si at også Ivar ligger mot aksens der innholdet har prioritet over læreren i starten, men han bruker lærerautonomien til å bestemme arbeidsmåter og undervisningsmetoder i perioden (ibid.). I starten kan det virke som om innholdet har hovedprioritet, men etter foredraget er det læreren som har prioritet over innholdet. Imidlertid er alle arbeidsmåtene og undervisningsmetodene bestemt av Ivar, noe som vil si at han har brukt sin autonomi til å definere innhold og organisering (Imsen 2014:472).

Erfaringsaksen, som går mellom elev og innhold, er relativt lik hos Ivar som hos Per og Emma. Alle de tre norsklærerne heller mot den ene siden av aksens hvor innholdet tilpasses til elevenes erfaringer, interesser og kompetanse (Lyngsnes & Rismark 2015:26f). Gjennom å bruke hverdagsseksempler, og å bruke elevene og deres eksempler, virket det tilsynelatende som at Ivar forsøkte å skape en felles referanseramme med elevene (Dysthe 2013:95). Når det gjelder temaene som ble tatt opp i forhold til argumenterende tekster, var det to sentrale tema: karakterer i skolen og sidemålsopplæring i skolen. Dette er tema som elevene vet noe om, og som det kan være lett for dem å si noe om siden de fleste har opplevd det. Gjennom de varierte arbeidsmetodene som ble brukt, og tilpasning i måten Ivar definerer mål (jf. Kunnskapstrappa), vil det være lettere å tilpasse undervisningen til de forskjellige elevene.

5.2.3.4. Sammenligning

Den største forskjellen mellom norsklærerne, er at Pers undervisningsopplegg skiller seg fra Emma og Ivars undervisningsopplegg. Det er i hovedsak seks momenter som er annerledes: 1) Han kombinerer de to temaene argumenterende skriving og norrøn sagalitteratur, 2) Han legger ikke frem kompetansemålene for elevene i undervisningen, 3) Han har ikke foredrag ut fra en Power Point-presentasjon om argumenterende skriving, 4) Oppgavene elevene får er i større grad preget av metarefleksjon rundt faginnholdet og læringsmetodene, 5) Det var mer muntlig dialog enn skriving og 6) Han bruker ikke modelltekster. Arbeidsmåter og undervisningsmetoder som var felles for de tre norsklærerne, var klassediskusjoner, gruppearbeid, responsgrupper, foredrag og individuelle skriveøker. Per hadde i tillegg paneldebatt/rollespill, Emma hadde i tillegg presentasjon av tekster foran klassen og Ivar hadde i tillegg diskusjonsforum på It's Learning. Når det gjelder læringsmidler, brukte alle

tavlen/Smartboard, datamaskin og It's Learning, i tillegg til seg selv og elevene. Per brukte også læreboken, mens Emma og Ivar brukte modelltekster og Power Point.

Når det gjelder aksene i den didaktiske trekanten, viste det seg at Per skilte seg litt fra Emma og Ivar når det gjaldt kommunikasjonsaksen. Hos Per er elevene i større grad likeverdige deltakere i fagsamtaler under hele undervisningsopplegget. Ettersom Emma og Ivar startet første time med en presentasjon eller et foredrag om argumentasjon og argumenterende skriving, ble elevene i større grad først likeverdige deltakere i fagsamtaler etter at denne var gjennomgått, selv om det også var dialog underveis i foredragene. Dette henger også sammen med representasjonsaksen mellom lærer og innhold, hvor det viste seg at Per i større grad har prioritet over innholdet gjennom hele undervisningsperioden, mens innholdet har prioritet over Emma og Ivar i de første timene, før de som lærere har prioritet over innholdet resten av perioden. Imidlertid har de tre norsklærerne definert innhold, arbeidsmåter og undervisningsmetoder, slik at deres lærerautonomi er synlig (Imsen 2014:472). I erfaringsaksen ligger alle tre lærerne noenlunde likt, ettersom de tilsynelatende tilpasset undervisningen til elevenes erfaringer, interesser og kompetanse.

Læremidler som Per brukte utenom seg selv og elevene, var i hovedsak tavlen, datamaskin og internett, It's Learning og læreboken. Det ble ikke lagt frem noen modelltekster. Per mente det var viktigere å ha fokus på det han kaller «metaspråk» og begreper enn modeller. Læremidlene som Emma brukte utenom henne selv og elevene, var Power-Point-presentasjon, tavlen, artikler, datamaskin og It's Learning, samt et leserinnlegg fra en jente på samme alder som modelltekst. I tillegg brukte hun årsak-virkning og problem-løsning som modeller til hvordan man kan bygge opp argumentasjonen i en tekst. Læremidlene Ivar benyttet seg av var Smartboard, datamaskin, It's Learning, nynorsksenterets nettsider, modelltekst og pro- et contra-skjema. Han hadde laget en modelltekst selv, som han la ut på It's Learning. Denne hadde han tilpasset, slik at den skulle være «som om en vg3-elev hadde skrevet den». Normalt pleide han gjerne å bruke tekster fra tidligere elever som modelltekster. På neste side er en tabell som viser hvor norsklærerne befinner seg i forhold til aksene i den didaktiske trekanten.

Norsklærere	Per	Emma	Ivar
Kommunikasjonsaksen	Elevene som likeverdige deltakere i fagsamtaler	Lærer formidler først fagstoff til elevene, deretter er elevene i større grad likeverdige deltakere i fagsamtaler	Lærer formidler først fagstoff til elevene, deretter er elevene i større grad likeverdige deltakere i fagsamtaler
Representasjonsaksen	Sterk lærerautonomi	Sterk lærerautonomi	Sterk lærerautonomi
Erfaringsaksen	Tilpasset undervisning	Tilpasset undervisning	Tilpasset undervisning

Tabell 10: Hvor norsklærerne er i forhold til aksene i den didaktiske trekanten.

5.2.4. Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?

Når det gjelder hvilken veiledning norsklærerne ga elevene på de argumenterende tekstene, vil jeg i tillegg til det jeg observerte også si noe om hva lærerne sa de *pleide* å gjøre når det gjaldt veiledning av tekster generelt. Grunnen til dette, er at min observasjon tok utgangspunkt i undervisningen, og derfor ville jeg ikke få med meg hele veilednings-scenariot til lærerne, ettersom veiledningen kan ha foregått også etter at jeg var ferdig å observere. Jeg fikk heller ikke med meg hva lærerne sa til elevene når de gikk rundt og veiledet dem i timene, og derfor vil jeg i utgangspunktet konsentrere meg om hvilke veiledningsmetoder som ble brukt. Som tidligere nevnt (jf. avsnitt 2.7.1), har jeg ikke innsikt i elevenes erfaringer når det gjelder veiledningen de fikk.

Under observasjonen så jeg at Per gikk mye rundt til elevene og veiledet dem når de satt og skrev. I tillegg valgte han at elevene skulle kommentere tekstene til hverandre. Per har altså fokus på formativ vurdering og dialogisk veiledning i timene (Kvithyld & Aasen 2011:11ff). Han ga ikke uttrykk for at elevene skulle få revidere den siste teksten de skulle skrive, før de fikk en summativ vurdering på den. I intervjuet sa han dessuten at han ikke hadde noe stor suksess med prosessorientert skriving, og begrunnet dette med hans egenskaper som person. Han sa: «Jeg er jo litt sånn rotekopp, da. Det kan da risikere at jeg kan rote bort de tilbakemeldingene eller tekstene som elevene har produsert», og når han visste dette om seg selv, kunne det være litt problematisk. Samtidig sa han at hvis eksamensordningen hadde vært annerledes, «for eksempel en hjemmeeksamen», kunne det være han ville gjort

skrivevurderingsformene litt annerledes. Han sa videre at det finnes flere former for prosessorientert skriving, og at han for eksempel har latt elevene sitte i grupper og lest hverandres tekster, for så å kommentere å skrive på hverandres tekster før de har levert inn teksten til han. Imidlertid sa han at «[...] til syvende og sist så skal elevene produsere sin egen tekst. Man kommer ikke utenom det altså». For Per kan det dermed virke som at han fokuserer på å gi elevene dialogisk og formativ vurdering i skriveprosessen, men han gir dem ikke mulighet til å revidere teksten etter teksten er innlevert til han. Per mente at det var viktigere å «klargjøre bevisstheten rundt bestillingen» heller «enn at man skal skrive ting så enormt mange ganger da», og sa at han visste ikke hvor motiverende det var å skrive en tekst «så enormt mange ganger».

Når jeg observerte hos Emma, så jeg at også hun gikk rundt og veiledet elevene underveis mens de skrev. I tillegg satt hun elevene i grupper hvor de finpusset på de argumenterende tekstene ved å lese tekstene høyt for hverandre, og kom med kommentarer til hverandre før de skulle presentere teksten foran klassen. De 6 elevene som fikk presentert teksten sin foran klassen fikk i tillegg ekstra veiledning av både klassen og Emma, ettersom de fikk kommentert teksten ytterligere. Dette vil jeg se på som en selektiv respons, på grunnlag av at Emma fokuserte på forholdet mellom påstand og begrunnelse og struktur (Kvithyld & Aasen 2011:12). Emma benytter seg med andre ord av formativ og dialogisk vurdering (ibid.:11ff). I intervjuet sa hun at elevene normalt fikk levere nye tekster «hvis det bare er en liten innledning», eller deler av tekst, men hun ga dem sjelden mulighet til å levere en hel tekst, som de så fikk revidere etter å ha levert den til henne. Grunnen til dette var at hun ikke hadde tid til å lese tekster hele tiden, ettersom «det blir for mye». Hun pleide å ta ut elever i ekstratimene, for å sette seg ned med dem og gå gjennom teksten. Imidlertid sa hun også at hun skulle ønske hun kunne gi elevene mer veiledning, ettersom hun så at det hjalp når hun satte seg ned med dem. Den argumenterende teksten elevene skulle skrive i denne perioden, skulle de få en summativ vurdering på.

Hos Ivar skulle ikke elevene få en summativ vurdering på den argumenterende teksten de skrev i perioden. I stedet skulle elevene få en kommentar på den ferdige teksten, men Ivar var usikker på hvorvidt han skulle gi elevene mulighet til å revidere teksten etter dette. Jeg observerte at Ivar gikk rundt til elevene og veiledet dem underveis i skrivingen. I tillegg skulle elevene kommentere på hverandres tekster. Den dialogiske og formative vurderingen er derfor også fremtredende hos Ivar (ibid.). I intervjuet sa Ivar at han ville gi elevene en kort

kommentar på de argumenterende tekstene de leverte inn, for så å «prøve å samle opp noen generelle kommentarer og gi de tilbake i fellesskap». Elevene fikk ikke mulighet til å revidere teksten på nytt etter dette. Normalt sa han at han prøvde «å prioritere litt sånn fellesveiledning i form av å se på modelltekster i fellesskap» i tillegg til å sette seg «ned med hver enkelt elev og på en måte se på teksten i lag, og kommentere i forhold til innhold, struktur og språk». I noen tilfeller ville han gi mer nøye kommentarer og «lage en tilbakemelding som matrise, som handlet om innhold, struktur, språk [...]» på rundt en halv side. Dette kan kalles for en selektiv respons, hvor han fokuserer på enkelte elementer i tekstene (ibid.:12). Han sa han ønsket å gi elevene mer veiledning på tekstene, men det var ikke noe som plaget han, ettersom han mente at elevene fikk grundige tilbakemeldinger i løpet av alle tre årene.

Det norsklærerne har til felles er at de gir en formativ veiledning, som er dialogisk, underveis i skriveprosessen. Å gi respons underveis i skriveprosessen er den første av de fem tesene Kvithyld og Aasen (2011:11) legger frem når de snakker om funksjonell respons på elevtekster. Dette gjorde lærerne både i form av at de selv ga respons på tekstene og lot medelevene gi respons på tekstene. Det handler om formativ vurdering, som hjelper elevene underveis i skriveprosessen ved å peke på utviklingspotensialet i teksten. Tese 3 handler om at responsen må være dialogbasert (ibid.:12). Lærerne og elevene hadde en dialogisk respons, som vil si at elevene og læreren hadde en samtale om teksten. Dette kan føre til at elevene får selvinnsikt i sin egen skriveutvikling, ved at de reflekterer over hva de får til og hva de trenger hjelp til, noe som gjør at læreren kan hjelpe elevene til å finne den nærmeste utviklingssonen (Manger 2013:154). Når man vet dette er det lettere å tilpasse veiledningen til elevenes læreforutsetninger. Tese 2 handler om å gi selektiv respons på teksten, noe jeg kunne observere at Per gjorde da han ba elevene om å vurdere holdbarhet og relevans i argumentene (Kringstad og Aasen 2011:12). Emma gjorde også dette da hun kommenterte tekstene som ble presentert foran klassen. Emma fokuserte da på forholdet mellom påstand og begrunnelse, i tillegg til hvordan avsnittene var bygget opp i forhold til dette. Ivar kom også med et eksempel på at han ga selektiv respons på tekster gjennom en matrise, i tillegg ga han elevene i oppgave å vurdere holdbarhet og relevans i argumentene.

Videre handler tese 4 om at responsen må motivere for revidering av teksten, og tese 5 handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende (ibid.:13f). Hvorvidt responsen var motiverende, forståelig og læringsfremmende fikk jeg dessverre ikke anledning til å få et inntrykk av under observasjonen. Grunnen til dette er at jeg ikke spurte elevene,

verken i undervisningen eller ved hjelp av et spørreskjema. Noe som imidlertid var interessant, var at verken Per, Emma eller Ivar ga elevene mulighet til å levere en hel tekst, for så å få tilbakemelding og deretter revidere teksten på nytt. Dette mente norsklærerne var for tidkrevende.

5.2.5. Diskusjon av empiriske funn

I det foregående har jeg presentert og analysert norsklærernes implementering av argumenterende skriving i undervisningen. Det jeg har sett på er hvilke begreper norsklærerne bruker i undervisningen om argumenterende skriving, hvilke mål norsklærerne har for undervisningen, hvordan organiseringen av undervisningen er, og hvilken veiledning norsklærerne gir på de argumenterende tekstene. Jeg har sett at lærerne har en felles «kjerne» av begreper de fokuserer på, samt at det finnes variasjon i både hvilke begreper som brukes og antall begreper norsklærerne presenterer for elevene. Videre har jeg sett at norsklærerne hadde såkalte «åpne» mål for elevene, som tar utgangspunkt i kompetansemålene, men som lærerne videre har gjort en målanalyse av og konkretisert. Målene var også forskjellig fra norsklærer til norsklærer. Når det gjelder organisering, i form av arbeidsmåter og undervisningsmetoder, kom det frem en variasjon i hvorvidt elevene var likeverdige deltakere i fagsamtaler. Veiledningen norsklærerne ga elevene var formativ, dialogisk og tilsynelatende selektiv. Videre vil jeg diskutere de overnevnte funnene.

5.2.5.1. Begrepsapparat

Det å bruke begreper i undervisningen kan kobles til det Kringstad og Kvithyld (2013:77) sier om fem prinsipper for god skriveopplæring, og særlig prinsippet om å gi rammer og stillaser som støtte for elevenes læring. Ved å diskutere begreper om tekstoppbygging, typiske kjennetegn ved tekster og gi skjema som hjelper elevene i gang, kan man støtte elevenes skriving (ibid.). Dette bidrar til å bryte teksten ned i mindre og mer håndterlige deler. Lærerne diskuterte tekstoppbygging i form av resonnement, når de for eksempel snakket om forholdet mellom standpunkt og begrunnelse, når Emma viste til modellene om problem-løsning og årsak-virkning og når Ivar brukte begrepet tilbakevisning. Videre handler de fleste begrepene lærerne har med i undervisningen om typiske kjennetegn ved argumenterende tekster, nettopp at de har resonnement som må være holdbare og relevante, at man må tilpasse teksten til konteksten og formålet med teksten osv. Når det gjelder å gi elevene skjema for skrivingen, brukte lærerne pro et contra-skjema hvor elevene kunne få hjelp til å strukturere argumentene sine, for deretter å bruke de i den argumenterende teksten.

For at elevene skal utvikle et fagspråk er det viktig for dem å tilegne seg et begrepsapparat rundt de forskjellige temaene i norskfaget. Selve temaet argumenterende skriving har flere begreper knyttet til seg. For at elevene skal få en kompetanse i å skrive argumenterende tekster, er det viktig for dem å forstå begreper knyttet til temaet. Det vil da bli lettere for dem å snakke om argumentasjon, retorikk og argumenterende skriving, for deretter å kunne bruke kunnskapen sin til å skrive argumenterende tekster. De må kunne forstå hva holdbarhet og relevans er, for å selv vurdere om deres (og andres) resonnement er holdbare og relevante. I tillegg har det betydning når det gjelder vurderingen av teksten, ettersom en del av vurderingskriteriene kan omhandle nettopp relevans, holdbarhet, standpunkt, begrunnelse, pro et contra osv. Å ha et begrepsapparat kan også knyttes til literacy-kompetanse, hvor elevene må vise at de forstår ulike begreper i ulike sammenhenger (Fjørtoft 2014:72).

Å introdusere for mange begreper kan imidlertid virke forvirrende. Det kan føre til at elevene har kunnskap om noen av begrepene, men de får ikke en *forståelse* av begrepene. Det tar lenger tid å få elever til å faktisk forstå begreper, slik at de ikke bare kan bruke dem i skrivesituasjonen som nå er gjeldende, men også i andre skrivesituasjoner i andre fag, i tillegg til å «klatre» seg opp på Kunnskapstrappa (jf. figur 5). Som Fjørtoft påpeker, har elever som presterer godt i utdanningssystemet «nesten alltid en sammensatt kompetanse som består av detaljkunnskaper, generell begrepsforståelse og evnen til å kombinere det konkrete med det abstrakte på en konkret måte» (2015:27). Erickson (2007:31, referert i Fjørtoft 2015:27) mener at man skal legge vekt på begreper i undervisningen ettersom begreper er 1) tidløse, 2) universelle, 3) abstrakte og 4) de refererer til forskjellige eksempler som deler visse likhetstrekk. Fjørtoft sier videre at:

Begreper opptrer nettopp i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter, og evnen til å forstå dem er en integrert del av elevenes kompetanse. Evnen til å *overføre* dem mellom situasjoner er derimot noe som kjennetegner forståelse, og det er en egen form for kompetanse som vi kan skille fra de detaljerte og kunnskapsrike beskrivelser av et tema (2015:28).

Et mål må derfor være å finne et antall begreper å fokusere på som elevene faktisk kan få en *forståelse* av, og dermed også kunne overføre til andre skriveoppgaver og i andre fag. Per sa han synes det var viktig for han at elevene hadde et «metaspråk» om argumentasjon og at hans bevisste strategi handlet om «metabevissthet rundt det vi holder på med». Det kan derfor være at Per har valgt å fokusere på færre begreper enn Emma ettersom han i større grad «driller» elevene i disse begrepene, slik at de får en god forståelse av begrepene. Emma sa at

hun vanligvis ikke pleide å gjøre undervisningen «så konsentrert» om argumenterende skriving, men at hun pleide å ha undervisningen litt mer spredt. At Emma presenterer så mange begreper for elevene, kan derfor ha sammenheng med at jeg skulle komme å observere henne. Hun kan ha følt at hun måtte trekke inn «alt» som har med argumenterende skriving å gjøre, noe som innebærer mange begreper. Selv om Emma gjorde dette i denne sammenhengen, er det god grunn til å tro at dette ikke er den vanlige praksisen til Emma.

5.2.5.2. Muligheter og utfordringer med åpne mål

Som tidligere nevnt har læreplanen fått kritikk for at den inneholder «[...] generelle, vage og til dels motstridende formuleringer» (Lyngsnes & Rismark 2015:161). Noe som bidrar til dette er de åpne kompetansemålene. Det finnes imidlertid både muligheter og utfordringer med åpne mål. Den største muligheten med åpne mål, er at lærerne får en frihet til å bruke sin faglige kompetanse og sitt faglige skjønn til å tilpasse målene til de ulike elevene. Dette styrker lærerens autonomi (Imsen 2014:472). Det som imidlertid er en utfordring med åpne mål, er at de er vage og derfor blir vanskelige å tolke. Dette kan også føre til at målene som kommer frem av kompetansemålene i læreplanen blir vanskelige å måle. Fordelen med lukkede mål, er at de er mindre generelle og dermed mindre vage for både læreren og elevene. De angir konkret hva som skal læres og vil derfor være enklere å måle enn de åpne målene. L97 hadde i større grad lukkede mål, men det som lærerne da reagerte på, var at deres autonomi ble svekket. På den ene siden kan vi derfor se at de åpne målene styrker lærerautonomien, men at de også kan oppleves som for generelle og vage.

For hvordan skal man egentlig tolke kompetansemålet som handler om å «gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål», som er et kompetansemål under skriftlig kommunikasjon på vg1 (LK13). Som Imsen sier, er læreplanen «mer varsom i å angi faglig innhold, og overlater mer ansvar for innhold til skoleeier og den enkelte skole» (2014:223). Det avhenger videre av at det gjøres en målanalyse (Fjørtoft 2015:28). For eksempel må læreren finne ut hvilke tekster som skal leses og hvilket tema det skal handle om. Læreren må også finne ut *hva* elevene skal gjøre rede for når det gjelder argumentasjon; skal man se på standpunkt og begrunnelser, holdbarhet og relevans eller andre ting? Videre er det sagt at elevene skal skrive argumenterende tekster, men det sies ikke noe om hvilken sjanger det skal skrives innenfor. Læreplanen sier dessuten ingenting om hvilken lengde det skal være på tekstene, eller om elevene skal skrive fullstendige tekster eller for eksempel en innledning til en argumenterende tekst. Det er da

viktig at læreren definerer mer konkrete mål ut fra de åpne kompetansemålene, noe som vi kan se at lærerne i denne studien gjorde. Dette gjør at «det fins like mange tolkninger som det finnes lærere, og minst like mange måter å «oversette» målet til praktisk undervisning på» (Imsen 2014:257). Selv om målene er felles for alle lærere, er det mange mulige løsninger som fører til dette målet, i form av for eksempel arbeidsmåter og undervisningsmetoder.

5.2.5.3. Elever som likeverdige deltakere under fagsamtaler

I analysen i avsnitt 5.2.3. kan det virke som det er positivt at Per ikke brukte en Power Point-presentasjon i undervisningen. Ut fra dette har jeg sagt at elevene i større grad var likeverdige deltakere i fagsamtaler i hans undervisning, enn de var hos Emma og Ivar (Lyngsnes & Rismark 2015:26). Imidlertid trengs dette noe nyansering. Det kan påpekes at både Emma og Ivar hadde en dialog med elevene underveis i foredraget, hvor de stilte spørsmål til elevene og elevene stilte spørsmål til dem. Det er imidlertid et poeng at Emma og Ivar valgte å bruke en Power Point-presentasjon i starten av timen, mens Per ikke gjorde det. I intervjuet forklarte Per hva som var grunnen til at han ikke benyttet seg av Power Point:

Jeg prøver helt bevisst å bruke tavle i forhold til for eksempel Power Point - da har man et ferdig autoritært produkt som man på en måte «facar fram» eller «binker fram», mens når man på en måte bruker seg selv og elevene og skriver på tavlen, så får man i større grad en dialog. Så det valget er sånn rent demokratisk da. At det fremmer dialog mellom elev og lærer – som jeg synes er viktig.

Som Englund sier, «innebærer kommunikativ pedagogikk at undervisning og læring forstås som gjensidig kommunikasjon» (2007, referert i Lyngsnes & Rismark 2015:26). Det er også dette Per fokuserer på når han sier at «det fremmer dialog mellom elev og lærer» at han ikke står å foreleser ut fra «et ferdig autoritært produkt», som Power Point er for han. Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at en Power Point-presentasjon hemmer dialog mellom elev og lærer. I et lærer-elev forhold er det læreren som sitter inne med mest kunnskap og dermed blir en slags «ekspert» i klasserommet. Det vil si at læreren har mer kompetanse på området enn elevene. En forutsetning for at elevene da skal kunne være likeverdige deltakere i fagsamtaler er nettopp at læreren, som eksperten, formidler fagstoff til elevene slik de får et begrepsapparat til å kunne være med i de faglige samtalene med læreren. Dette er en del av stillasbyggingen for elevene. Selv om Per også gjør dette, uten at han bruker «et ferdig autoritært produkt», observerte jeg at han flere ganger ga elevene oppgaver der begrep som «allitterasjon» og for så vidt også argumentasjon ikke var forklart for dem. Dette gjorde at elevene i etterkant måtte spørre Per hva begrepene betydde, før de kunne starte på oppgavene

sine. En følge av dette kan ha vært at elevene ikke følte seg som likeverdige deltakere i fagsamtalene som foregikk i undervisningen til Per, men at de i større grad gjorde dette hos Emma og Ivar. Ettersom samtlige begreper og «ekspertkunnskap» rundt temaet argumentasjon, ble lagt frem til elevene, dannet dette et grunnlag for den videre dialogen i undervisningen.

Læreren er eksperten på området, derfor vil det kunne lønne seg å ha en presentasjon av begreper og lignende innledningsvis for at elevene deretter kan være likeverdige deltakere i fagsamtaler. Ofte er det altså nødvendig at læreren tar på seg «ekspertrollen» og formidler et fagstoff til elevene, før de selv kan bli likeverdige deltakere i fagsamtaler. Dersom læreren imidlertid *kun* har foredrag kan det bli en større spenning på kommunikasjonsaksen mellom lærer og elev. For det første blir det et sterkt asymmetrisk forhold mellom lærer og elever, noe som ikke er ønskelig i den norske skolen. For det andre blir det veldig lite varierende undervisning, noe som kan være umotiverende for elevene ettersom undervisningen ikke blir tilpasset til elevene.

Om læreren velger å presentere fagstoffet gjennom en Power Point-presentasjon eller seg selv trenger ikke ha så mye å si. Det *kan* imidlertid være en fordel med Power Point-presentasjon ettersom undervisningen da blir mer strukturert og oversiktlig både for lærerne og elevene. I tillegg kan elevene gå tilbake til presentasjonen når de skal skrive oppgaver, eller når de skal skrive tekster på eksamen, for å få en oppfriskning i begrepsapparatet. Som samtlige lærere uttalte, står det ikke mye om argumentasjon i lærebøkene. Det vil derfor være en fordel om elevene har noe annet «håndfast» å gå tilbake til når de skal opp til eksamen. Foredrag kan hemme dialog i øyeblikket, men vil også danne grunnlag for gode dialoger i etterkant.

5.2.5.4. Veiledning på argumenterende tekster

Som vi har sett har de tre lærerne i studien fokusert på å gi formativ veiledning underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen 2011:11), veiledningen har vært dialogisk (ibid.:12) og den har, ut fra det jeg observerte, vært selektiv (ibid.). Dette handler derfor i stor grad om en prosessorientert veiledning. Som Igland (2007) sin studie har vist, har den prosessorienterte skrivingen et stort potensiale når det gjelder argumenterende skriving. Imidlertid er den avhengig av at elevene følger opp responsen på en måte som bidrar til å videreutvikle teksten.

Det har også vært elevsamarbeid hos alle de tre lærerne, noe som Andrews et. al. (2006, referert i Igland & Sundby 2012:132) oppfordrer til i arbeidet med argumenterende skriving. Emma og Ivar la i tillegg frem modelltekster for elevene (jf. avsnitt 5.3.3). Når det gjelder modelltekster har Øgreid (2016) sin studie vist at bruken av dette kan fremme argumentasjon, så lenge de er tilpasset faget. Emma presenterte i tillegg to strukturmodeller, nemlig problem-løsning og årsak-virkning (jf. avsnitt 5.3.3). Som Hertzberg påpeker, mangler argumenterende tekster «en form for «gratis» struktureringsprinsipp som kronologien utgjør for fortellinger» (2008:227). At elevene da får modelltekster og eventuelt strukturmodeller vil kunne bidra til at elevene ser hvordan strukturen i argumenterende tekster er bygget opp. Hos Per kan det derfor være en mulighet at elevene i større grad bruker et personlig og ekspressivt språk i forhold til det sjangeren krever. Dette har jeg imidlertid ikke innsikt i, ettersom jeg har fokusert på opplæringen, og ikke elevtekstene.

I enhver skrivesituasjon oppfordres det til å bygge stillaser og rammer for elevenes skriving i forkant av skrivingen, ved å forklare prosessen, planleggingen, målene for skrivingen og struktur (Igland 2007; Øgreid & Hertzberg 2009; Kringstad & Kvithyld 2013). Dette har også lærerne i denne studien gjort, men i litt varierende grad. Per har hatt mindre fokus på dette enn Emma og Ivar, men det kan ha sammenheng med at han også hadde fokus på norrøn sagalitteratur. Det kan hende at dette hadde kommet tydeligere frem dersom undervisningen var enda mer eksplisitt om argumenterende skriving. Imidlertid finnes det også positive sider ved å trekke inn et faglig tema i undervisningen om argumenterende skriving. Det vil da kunne bli lettere for elevene å få relevant innsikt og refleksjon rundt det aktuelle temaet, ved at elevene leser i lærebøkene og begrunner standpunktene sine faglig (Igland 2007:289). Det kan igjen føre til at tekstene *ikke* bærer preg av et muntlig og ekspressivt språk, som jeg sa i slutten av forrige avsnitt.

Frem mot eksamen er det viktig at elevene har fått en forståelse av hva de får til i tekster, men også hva de har vansker med å få til. Dette avhenger av at lærerne legger til rette for en prosessorientert skriving der elevene får formativ veiledning i skriveprosessen. Dette kan være overførbart til andre tekster, i motsetning til om lærerne kun ga summativ vurdering, som i større grad er en «argumentasjon for karakteren mer enn som enn hjelp for at eleven skal utvikle seg som skriver» (Kringstad & Kvithyld 2013:75). Kommentaren på den summative vurderingen kan dessuten være vanskelig å overføre til andre tekster og elevene

kan ha en «opplevelse av at tekstarbeidet er avsluttet og vil derfor ikke lenger være i «læringsmodus» når de får tilbakemelding fra læreren» (ibid.).

5.3. OPPSUMMERING

I det foregående har jeg presentert norsklærernes tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen. Når det gjelder norsklærernes tolkning av argumenterende skriving, har jeg tatt utgangspunkt i læreplanen i norsk og spurt lærerne hva de legger i begrepet argumentasjon, hva som kjennetegner gode argumenterende tekster, hva de mener er forskjellen på drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, og hvorvidt lærerne så en progresjon i kompetansemålene om å skrive argumenterende tekster fra vg1 til vg3. Når det gjelder norsklærernes implementering av argumenterende skriving i undervisningen har jeg sett på hvilke begreper som blir brukt i undervisningen, hva som var målet for undervisningen, hvilke arbeidsmåter og undervisningsmetoder som ble brukt, og hvilken veiledning lærerne ga elevene på de argumenterende tekstene. Nedenfor vil jeg kort oppsummere mine funn ut fra mine problemstillinger og forskningsspørsmål.

Norsklærerne hadde både en vid og en snever forståelse av argumentasjon, som vil si de mente at argumentasjon hadde som formål å overtale en mottaker om et standpunkt (Jørgensen og Onsberg 2008:12), og at det handlet om å skape resonnement i form av påstand og begrunnelse (Toulmin 2008:92). Videre har jeg ut fra en diskusjon satt fokus på at man bør fokusere på både den vide, som formålet med argumentasjon, men også den snevre, i form av hvordan man skaper argumentasjon gjennom resonnement. Samtidig må man også være tydelig på skillene. Formålet med argumentasjon kom ikke like eksplisitt frem i undervisningen hos Per, som hos Emma og Ivar, og jeg har argumentert for at det vil være viktig å være tydelig og eksplisitt når det gjelder å forklare hva argumentasjon er for elevene. Dette er en del av stillasbyggingen for skrivingen, og vil være viktig for at elevene skal kunne skrive gode argumenterende tekster. Den tidligere forskningen har også argumentert for at det skal være tydelighet rundt begreper og prosesser som skal læres (jf. Øgreid & Hertzberg 2009; Iglund & Sundby 2012; Kringstad & Kvithyld 2013).

Videre har jeg sett på hva norsklærerne mener er en god argumenterende tekst. Lærerne mente den skulle være overbevisende, ha god struktur og språkføring, og elevene skulle vise at de hadde kunnskap om emnet og en mottakerbevissthet. Emma mente en god

argumenterende tekst var ensrettet, mens Per og Ivar mente en god argumenterende tekst var drøftende. I den videre diskusjonen har jeg sett at det finnes både fordeler og ulemper med å skrive både ensrettede tekster og drøftende tekster. Det viktigste i denne sammenheng, er å tilpasse skriveoppgaven og tema til sin elevgruppe. Jeg har også argumentert for at lærerne må være tydelige ovenfor elevene om hvilke forventninger de har til de argumenterende tekstene, slik at elevene får en bevissthet rundt kravene som stilles. Dette er en forutsetning for at elevene skal kunne skrive gode argumenterende tekster og henger også sammen med stillasbygging og tydelighet om prosess (ibid.).

Norsklærerne synes det var vanskelig å se klare skiller mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster. Den drøftende virket som den mest opplagte, hvor lærerne mente man skulle se en sak fra flere sider og argumentere både for og mot. Den drøftende teksten bar derfor preg av objektivitet. Den resonnerende teksten var imidlertid ikke lett å skille fra den drøftende teksten, og lærerne hadde sprikende definisjoner seg i mellom. Per mente man skulle drøfte eller resonnerer, for så å komme med et standpunkt avslutningsvis. Emma mente det handlet om å reflektere over saksforholdet og ikke nødvendigvis komme med et standpunkt, mens Ivar mente man først skulle greie ut om saksforholdet, før man tok et standpunkt og argumenterte for det videre i teksten. Den argumenterende teksten mente Per handlet om å kjenne igjen og vurdere argumentasjon i andres tekster, mens Emma og Ivar mente den argumenterende teksten skulle være ensrettet og subjektiv. Jeg har diskutert hvilke følger det kan få at det er en forvirring rundt begrepene, og argumentert for at det vil ha innvirkning på undervisningen, vurderinger og eksamen, noe som gjerne ikke er det optimale for elevene. En løsning på dette kan være å enten lage et dokument, som gjør rede for hva som kjennetegner de ulike tekstene, eller at læreplanen i stedet kun opererer med termen «argumenterende tekster».

Når det gjelder progresjon, så ingen av norsklærerne en tydelig progresjon i kompetansemålene fra vg1 til vg3 om å skrive argumenterende tekster. Per valgte å lage en progresjon ved å koble argumenterende skriving til retorikk, og ved å la elevene skrive lengre tekster på vg3 enn på vg1 og vg2. Emma la inn en progresjon selv, hvor hun underviste om argumenterende skriving på alle trinnene og fokuserte særlig på resonnement. Ivar så en progresjon i læreboken, men tok først og fremst utgangspunkt i eksamen på vg3 og laget en progresjon deretter. I den videre diskusjonen har jeg argumentert for at det kan være positivt for lærerautonomien at det ikke er en tydelig progresjon i kompetansemålene, slik at lærerne

får brukt sin profesjonelle kompetanse og sitt faglige skjønn til å styre progresjonen. Imidlertid er dette avhengig av en lærerstabilitet, hvor elevene har samme lærer gjennom de tre årene på videregående skole. Et spørsmål som gjør seg gjeldende i denne sammenheng er om det er formålstjenlig at læreplanen opererer med kompetansemål etter alle trinn på videregående skole, eller om det kunne være en idé å heller hatt kompetansemål etter vg1 og vg3. Dette vil gjøre det mer synlig for lærerne at det oppfordres til å legge inn en progresjon.

Som jeg har påpekt flere ganger, inneholder læreplanen «[...] generelle, vage og til dels motstridende formuleringer» og gir derfor ikke klare og entydige føringer til hva som skal læres eller hva ulike begreper i læreplanen omfatter (Lyngsnes & Rismark 2015:161). Det er dette som gir norsklærerne tolkningsmuligheter, og som fører til det som kalles «den oppfattede læreplanen». Min empiri viser i stor grad at læreplanen, og mer konkret argumenterende skriving, oppfattes forskjellig fra lærer til lærer. Dette vil igjen påvirke «den gjennomførte læreplanen» og hva elevene sitter igjen med av læring. Selv om den tidligere forskningen viser at elever er dårligere til å skrive argumenterende tekster, kan ikke skylden legges på lærerne alene. Skylden kan like gjerne legges på myndighetene, som har ansvar for å utarbeide læreplanen. Her finnes det en balanse mellom å formulere åpne mål, og mer konkrete mål. I tillegg vil det være nyttig med ytterligere veiledning til læreplanen, dersom læreplanens intensjoner skal realiseres.

Min andre problemstilling handler om norsklærernes undervisning i argumenterende skriving. Som det går frem ovenfor, er «den gjennomførte læreplanen» i stor grad påvirket av «den oppfattede læreplanen» (Lyngsnes & Rismark 2015:157). Det har derfor også vært naturlig for meg å veksle mellom funn fra observasjon og intervju i enkelte forskningsspørsmål. Når det gjelder hvilke begreper lærerne brukte i undervisningen om argumenterende skriving, vil dette i stor grad også gjenspeile lærernes tolkning av begrepet argumentasjon og argumenterende skriving. Studien har vist at norsklærerne hadde en felles «kjerne» på 9 begreper. Ut av disse begrepene, ble det bekreftet at lærerne både fokuserer på den vide og den snevre forståelsen av argumentasjon – også i undervisningen. Jeg har videre argumentert for at begrepsforståelse er en viktig del av stillasbyggingen for elevene. Imidlertid vil det være viktig å ha et mål om at elevene *forstår* begrepene, i den forstand at de kan trekke begrepene inn i ulike sammenhenger og i ulike fag. Dette vil da være viktig for selve literacy-kompetansen.

Videre har jeg sett at målene i undervisningen henger tett sammen med både innhold og lærernes tolkning av det som står i læreplanen. Norsklærerne har tatt utgangspunkt i kompetansemål etter vg2 i læreplanen, men de har også formulert nye åpne mål for undervisningen om argumenterende skriving. Jeg har sett at målene har en viss variasjon i forhold til Kunnskapstrappa, hvor Per definerer mål fra trinn 1 til 6, mens Emma og Ivar har mål som strekker seg fra trinn 3 til 6. Dette handler om å tilpasse mål til elevmaterialet. Når det gjelder åpne mål, finnes det både muligheter og utfordringer. Den største muligheten er at det gir lærerne en frihet til å bruke sin profesjonelle kompetanse og faglige skjønn til å tilpasse undervisningen til elevgruppen. En utfordring med de åpne målene, er at de kan være vage og derfor vanskelige å tolke (både for lærere og elever). Jeg har derfor argumentert for at det er viktig å gjøre en målanalyse, hvor lærerne definerer mer konkrete mål ut fra de åpne målene, som på best mulig måte tjener elevene. Dette henger også sammen med hvilke begreper det fokuseres på i undervisningen, og dermed også lærernes forståelse av argumentasjon og argumenterende skriving i norskfaget.

Jeg har også sett på hvilke arbeidsmåter og undervisningsmetoder lærerne har brukt for at elevene skal nå målet. Det er tydelig at det er en variasjon fra hvordan Per gjør dette, i forhold til Emma og Ivar. Dette har trolig sammenheng med at Per kobler argumenterende skriving til norrøn sagalitteratur. Her kan vi altså se at hans tolkning av argumenterende skriving, kommer til uttrykk i undervisningen. Alle tre lærerne har en rekke varierte arbeidsmåter og undervisningsmetoder, og gjennom å analysere disse ved hjelp av den didaktiske trekanten så jeg at det oppstod en spenning på kommunikasjons- og representasjonsaksen. Spenningen gikk ut på hvorvidt elevene opptrer som likeverdige deltakere i fagsamtaler. I Pers undervisning virket det tilsynelatende som at elevene var likeverdige deltakere i fagsamtaler gjennom hele perioden, mens hos Emma og Ivar ble elevene først likeverdige deltakere i fagsamtaler etter den første timen hvor lærerne hadde et foredrag ut fra en Power Point-presentasjon. Ut fra dette har jeg argumentert for at det vil være viktig å presentere sentrale begreper og prosesser for elevene, ettersom dette kan bidra til gode dialoger i etterkant. På den ene siden kan et foredrag hemme faglige dialoger, men på den andre siden vil det også danne grunnlag for gode faglige dialoger i etterkant.

Til slutt har jeg sett på hvilken veiledning norsklærerne gir elevene på de argumenterende tekstene. Alle tre lærerne gir formativ, dialogisk og selektiv veiledning til elevene. I tillegg bruker Emma og Ivar modelltekster, og Emma bruker strukturmodeller som problem-løsning

og årsak-virkning. Dette er også en del av stillasbyggingen fra lærernes side, som kan bidra til at elevene både synes det blir enklere å skrive argumenterende tekster, og at de i større grad mestrer å skrive argumenterende tekster. Forskningen som har blitt gjort på argumenterende skriving oppfordrer til å bruke modeller, som kan fungerer som skjema for de argumenterende tekstene (jf. Øgreid & Hertzberg 2009; Igland & Sundby 2012; Kringstad & Kvithyld 2013; Øgreid 2016). Imidlertid vil det også være viktig å tilpasse modellene til faget og selve skriveoppgaven (Øgreid 2016:19). Det kom også frem at lærerne i liten grad ga elevene mulighet til å levere lengre tekster, for så å få veiledning og deretter revidere teksten på ny. Dette kan føre til at elevene ikke får øvd seg på å ferdigstille lengre tekster, noe som også kan få en innvirkning i langsvarsoppgaven på eksamen.

Ut fra dette kan vi se hvor nært norsklærernes tolkning av argumenterende skriving henger sammen med det som blir gjort i undervisningen. Den tydeligste forskjellen mellom lærerne er Per, som på den ene siden kobler argumenterende skriving til norrøn sagalitteratur og Emma og Ivar på den andre siden, som kun underviser om argumenterende skriving. Vi kan se at Emma og Ivar er mer eksplisitte når det gjelder forklaringer av begrep, og at de viser modelltekster for elevene. Per på den andre siden, har større preg av muntlig dialog i timene, og selve den argumenterende skrivingen blir ikke like konsentrert som hos Emma og Ivar. Et interessant spørsmål ut fra dette er hvordan de ferdige tekstene til elevene faktisk ble, og hvorvidt det er kvalitative forskjeller i tekstene. Tekstene vil uansett vurderes på ulikt grunnlag, ettersom det faglige om norrøn sagalitteratur vil ha innvirkning på vurderingskriteriene til Per. I tillegg vil kanskje en tekst som bærer preg av subjektivitet og en ensrettet argumentasjon få trekk hos Per og Ivar, ettersom de to norsklærerne mente at gode argumenterende tekster skal inneholde drøfting.

6 AVSLUTNING

I denne studien har jeg sett på hvordan kompetansemålet om å skrive argumenterende tekster på vg2, er blitt tolket og implementert i undervisningen i av tre norsklærere. Det har derfor vært særlig fokus på «den oppfattede læreplanen» og «den gjennomførte læreplanen». Studiens funn er basert på en kvalitativ studie hvor tre norsklærere er blitt observert og intervjuet. Gjennom analyseprosessen har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingene og forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningskapittelet:

1. Hvordan tolker norsklærerne argumenterende skrijving i norskfaget?
 - Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?
 - Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?
 - Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?
 - Ser norsklærerne en progresjon i kompetansemålene om argumenterende skrijving fra vg1 til vg3?
2. Hvordan underviser norsklærerne i argumenterende skrijving?
 - Hvilke begreper blir brukt i undervisningen om argumenterende skrijving?
 - Hva er målet i undervisningen?
 - Hvordan er undervisningen organisert?
 - Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?

Ved hjelp av relevant teori, tidligere forskning, kvalitative intervjuer med lærerne, delvis deltakende observasjon av lærerne, analyse, tolkning og diskusjon av det empiriske datamaterialet, har jeg tilstrebet å finne nyanserte svar på de overnevnte spørsmålene. I dette siste kapittelet ønsker jeg å samle trådene og heve blikket, for om mulig å få et helhetsperspektiv på studien i en fagdidaktisk og norskfaglig sammenheng. Det jeg oppfatter som mest vesentlig for å svare på fokusområdet vil først bli oppsummert, før jeg ser på didaktiske implikasjoner dette kan ha. Videre vil jeg rette et kritisk søkelys mot metodene jeg har valgt, samt vise til forslag til videre forskning.

6.1. OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN

Kunnskapsløftet 2013 overlater mye av tolkningen av kompetansemål, og måten man implementerer kompetansemål i undervisningen, til skolen og lærerne. Dette er også tilfellet når det gjelder skriving av argumenterende tekster på vg2. Hvordan lærerne tolker kompetansemålene vil variere fra lærer til lærer, noe som også er tilfellet med min empiri. En av norsklærerne valgte å koble argumenterende skriving til norrøn sagalitteratur, mens de andre to underviste kun i argumenterende skriving. De tre norsklærerne hadde lik oppfatning av hva som lå i begrepet argumentasjon; hvor argumentasjon i en vid forståelse handler om å overtale en mottaker om et standpunkt, og i en snever forståelse handler om å skape resonnement. Det var imidlertid en variasjon i hvor tydelig lærerne la frem betydningen av argumentasjon i undervisningen. Dette kom også frem av analysen hvor jeg fokuserte på hvilke begreper lærerne brukte i undervisningen (jf. tabell 6). Tolkningen lærerne hadde av begrepet argumentasjon, som kom frem under intervjuet, viste at Emma og Ivar hadde tydeligere og mer eksplisitte forklaringer av begrepet, enn Per. Dette gjenspeilet seg også i undervisningen. At lærernes tolkning har implikasjoner for undervisningen, kom dessuten frem da lærerne forklarte hva de mente var en god argumenterende tekst. Emma mente en god argumenterende tekst var ensrettet, mens Per og Ivar mente en god argumenterende tekst var drøftende (jf. tabell 4). I undervisningen var det tydelig at Emma hadde mindre fokus på drøfting, ettersom hun i mindre grad enn Per og Ivar brukte pro- et contra-skjema. Samtlige av lærerne kunne også vært enda tydeligere rundt prosesser og begrep som skal læres.

Et annet interessant funn, var at norsklærerne ikke så tydelige skiller mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, i tillegg til at det var en variasjon mellom lærerne når det gjaldt hva som kjennetegnet de ulike tekstene (jf. tabell 5). Noe annet som var uklart, var progresjonen i kompetansemålene om argumenterende skriving. Ingen av lærerne så en klar progresjon ut fra kompetansemålene, og valgte derfor å bruke sin lærerautonomi til å legge inn progresjon. Dette henger tett sammen med målene lærerne hadde for elevene i undervisningen. Målene var blant annet basert på kompetansemålet om å skrive argumenterende tekster, men lærerne brukte sin lærerautonomi til å gjøre målene innholdsmessig tettere og dermed mer konkrete for elevene. Når det gjelder organiseringen i undervisningen, viser også dette at lærerne bruker sin autonomi til å definere arbeidsmåter, undervisningsmetoder og veiledning, i tillegg til at det var en variasjon lærerne i mellom i hvordan de organiserte timene. Lærerautonomien er med andre ord tydelig hos norsklærerne i denne studien.

6.2. DIDAKTISKE IMPLIKASJONER

Gjennom å se på de tre casestudiene om hvordan norsklærerne tolker og implementerer kompetansemålet om å skrive argumenterende tekster, vil dette ha relevans for både lærere og skoleledere. De tre casestudiene gir innsikt i hvordan tre norsklærere fra tre forskjellige skoler tolker og implementerer argumenterende skriving i undervisningen på vg2, og dette kan gi rom for sammenligning og refleksjon over egen praksis. Dette gjelder også andre lærere enn norsklærere, ettersom skriving er en grunnleggende ferdighet i skolen. I tillegg vil det forhåpentligvis være interessant for forskere som er opptatt av dette temaet.

Jeg har argumentert for at det er viktig med en tydelighet rundt prosesser som skal læres, når det for eksempel gjelder mål, begreper og termer, hva som kjennetegner gode argumenterende tekster og hvilken veiledning elevene skal få på teksten. Dette er en del av stillasbyggingen for skrivingen. Den tidligere forskningen oppfordrer også til tydelighet når det gjelder skriveprosessen generelt, men spesielt med argumenterende skriving, ettersom strukturen i de argumenterende tekstene ikke er like selvsagte som strukturen i narrative tekster (jf. Øgreid & Hertzberg 2009; Igland & Sundby 2012; Kringstad & Kvithyld 2013). Implikasjoner av at det er sprikende definisjoner blant norsklærerne på hva som kjennetegner drøftende, resonnerende og argumenterende tekster, er at det blir sprikende definisjoner i hvert klasserom, noe som igjen vil ha en innvirkning på hvordan lærerne vurderer tekstene, hva elevene sitter igjen med av kunnskap når de kommer på eksamen, og hvordan tekstene blir utformet på eksamen. Det er derfor behov for et dokument eller forskning som ser nærmere på dette, noe som kan føre til at det blir tydeligere for både lærere og elever hva som skiller de ulike tekstene. Eventuelt kan det ta diskusjonen videre om hvorvidt læreplanen skal be elevene skrive disse tekstene, som har flere likhetstrekk, eller om den bør endres og heller fokusere på en eller to av tekstene. Jeg har også argumentert for at læreplanen burde legge til rette for en synligere progresjon i å skrive argumenterende tekster på videregående skole.

Empirien min viser altså noen klare tendenser: Dersom elever skal bli flinkere til å skrive argumenterende tekster, er det nødvendig med stillasbygging og tydelighet rundt det som skal læres. I undervisningen er dette i stor grad opp til hver enkelt lærer å sørge for, men myndighetene må også ta på seg et ansvar for å utarbeide kompetansemål som legger opp til progresjon, og som ikke opererer med for mange beslektede termer om argumenterende tekster. Dette tror jeg vil gjøre arbeidet med argumenterende skriving lettere for den enkelte lærer, noe som også vil påvirke elevenes læring.

6.3. METODEKRITIKK

Jeg kunne gjennomført en pilotstudie i forkant av observasjon og intervju, for å lage enda bedre spørsmål til intervjuguiden, i tillegg til at jeg mest sannsynlig ville sett at det ville vært behov for å lage en spørreundersøkelse til elevene om hva de faktisk lærte av undervisningen. Dette kunne på mange måter gjort at avhandlingen fikk frem både lærerperspektivet og elevperspektivet – noe som er viktig i enhver undervisningssituasjon. Imidlertid strakk ikke tiden til for å gjøre dette. Jeg vil oppfordre andre, som skal gjøre et lignende prosjekt, til å både gjøre en pilotstudie i forkant, men også til å få med elevperspektivet gjennom å for eksempel lage en spørreundersøkelse, og da også ha fokus på «den erfarte læreplanen». Dette hadde også styrket undersøkelsens kvalitet ytterligere.

6.4. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Som det går frem av avsnittet over, vil jeg oppfordre andre til å også fokusere på «den erfarte læreplanen» når det gjelder argumenterende skriving. Dette vil kunne få frem hva elevene har lært av undervisningen, og hva de eventuelt synes er utfordrende i undervisningen om argumenterende skriving. Resultater fra et slikt forskningsprosjekt kan bidra til at lærere tilpasser undervisningen ytterligere, og at elevene kommer på eksamen med enda bedre forutsetninger for å skrive argumenterende tekster.

Jeg vil også oppfordre andre forskere til å se om elever i større grad mestrer å skrive argumenterende tekster på videregående skole enn på ungdomskolen. I tillegg vil jeg oppfordre andre forskere til å fokusere mer på selve opplæringen på ungdomskolen, ettersom forskningen viser at elevene sliter med å skrive argumenterende tekster når de går ut av ungdomskolen. For at elevene skal bli bedre til å skrive argumenterende tekster, er opplæringen i regi av læreren viktig, og det er her grunnlaget legges for å kunne skrive gode argumenterende tekster. En annen tilnærming til argumenterende skriving kunne dessuten vært å hatt en kvantitativ studie, hvor man søkte etter en forståelse av norsklæreres oppfatning og holdninger til argumenterende skriving i norskfaget gjennom en spørreundersøkelse.

Ettersom teksttypebegrepet er relativt nytt i læreplaner og på eksamen, vil jeg oppfordre andre forskere til å komme med forslag om hva som kjennetegner de ulike teksttypene og hvilke sjangre som passer inn innenfor de ulike teksttypene. Per dags dato, vet jeg at Sunniva P.

Johansen ved Universitetet i Bergen, skriver et doktorgradsprosjekt om teksttyper som etter planen skal leveres i 2019. I forhold til argumenterende skriving i norskfaget, kan det være nyttig å se mer konkret på hva som faktisk skiller drøftende, resonnerende og argumenterende tekster fra hverandre, ut fra et tekstlingvistisk perspektiv. Dette kan eventuelt være et bidrag til å lage et dokument som forklarer de tekstinterne skillene, og et bidrag til en diskusjon om hvorvidt læreplanen skal be elevene om å skrive alle disse tre teksttypene, eller fokusere på en eller to av dem.

LITTERATURLISTE

- Andrews, Richard; Torgerson, Carol; Low, Graham; McGuinn, Nick and Robinson, Alison (2006). Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: A systematic review of the evidence of Successful practice. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. [Internett] Tilgjengelig fra: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Eng_rv8_Tech_Report.pdf?ver=2016-04-23-122500-213 [Nedlastet 08.05.16]
- Askeland, Norunn; Otnes, Hildegunn; Skjelbred, Dagrunn & Aamotsbakken, Bente (2007). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 1.
- Berge, Kjell L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I: Aasen, Arne J. & Nome, Sture. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget. s. 161-189.
- Berge, Kjell L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I Berge, Kjell L; Evensen, Lars S; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 11-190.
- Bjørndal, Cato R.P. (2011). Observasjon som vurderende øye. I: *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal norsk Forlag AS. Kap. 2.
- Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschenhoug.
- Blikstad-Balas, Marte & Hertzberg, Frøydis (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? I: *Norsklæreren nr.1 2015*. LNU: Fagbokforlaget.
- Breivega, Kjersti R. & Johansen, Sunniva P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? [Under publisering] I: *Norsklæreren nr. 2*. LNU: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Crowhurst, Marion (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. In: *Canadian Journal of Education* 15. s 348–359.
- Dale, Erling L; Engelsen, Britt U & Karseth, Berit (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform. Sluttrapport ved Universitetet i Oslo*. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no [Nedlastet 23.02.16]
- Dysthe, Olga (1995). Skrivning og samtale for å lære. I: *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal. s. 203-230.

- Dysthe, Olga (2013). Dialog, samspill og læring. I: Krumsvik, Rune J. & Säljö, Roger (red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, Britt U. (1998). Didaktisk relasjonstenking – et 20-årsjubileum. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 82(4/5), s. 240-251.
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Freedman, Aviva (1993). "Show and Tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres." In: *Research in the Teaching of English* 27 (3): 222–251. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/stable/40171225> [Nedlastet 08.05.16]
- Fjørtoft, Henning (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget (LNU) Kap. 3.
- Fjørtoft, Henning (2015). *Effektiv planlegging og vurdering*. 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 2.
- Goodlad John I. (1979). Coda: The conceptual system for curriculum revisited. I: Goodlad, John I. (red.), *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 5, 7, 8 og 18.
- Hertzberg, Frøydis (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I Bjar, Louise (red). *Det er språket som bestemmer. Læring og utvikling i grunnskolen*. Oslo:Fagbokforlaget/LNU 2008.
- Igland, Mari-Ann (2007). Svinaktig vanskelig : skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I: Matre, Synnøve og Løkensgard, Torlaug (red.) *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. s. 277-291.
- Igland, Mari-Ann & Sundby, Hilchen (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I: Matre, Synnøve; Sjøhelle, Dagrun K og Solheim, Randi (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 123-136.
- Imsen, Gunn (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. I: *Bedre skole nr. 1*.
- Imsen, Gunn (2014). *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 4 utgave. Kapittel 4, 5 og 14.
- Johannessen, Asbjørn; Tuft, Per Arne & Kristoffersen, Line (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*, Oslo: Abstrakt forlag. Kap. 5.
- Jørgensen, Charlotte & Merete Onsberg (2008). *Praktisk argumentation*. Valby: Nyt Teknisk Forlag, 3. utgåva. Kap. 1 og 4.
- Kerlinger Fred N. (1979). *Behavioral research*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

- Kjeldsen, Jens E. (2014). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus, 5. opplaget. Kap. 1 og 4.
- Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre skole nr. 2*. Utdanningsforbundets tidsskrift.
- Kringstad, Trude & Lorentzen, Vibeke (2014). *Ressursheftet for argumenterende skrivning*. Trondheim: Skipnes Kommunikasjon AS. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.skriresenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf [Nedlastet 07.09.15]
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk. Kap. 2, 3, 8, 10, 12 og 15.
- Kvithyld, Trygve & Aasen, Arne J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: *Tidsskriftet Viden om læring* nr. 9. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.skriresenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf [Nedlastet 06.10.15].
- Lundsfjord, Karen (2002). Contextualizing Toulmin's model in the writing classroom. A case study. In: *Written Communication* 19 (1): 109-174. doi:10.1605/01.301-0011231010.2010.
- Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2015). *Didaktisk arbeid*. 3 utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Kap. 2, 5, 7.
- Maagerø, Eva (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 4.
- Manger, Terje (2013). Motivasjon for skularbeid. I: Krumsvik, Rune J. & Säljö, Roger (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 3.
- Skjelbred, Dagrun (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 1.
- Skjelbred, Dagrun (2014). *Elevenes tekst*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS. Kap. 3.
- Strand, Torill (1996). *Ethos og læreplan. Hvordan forstå og bruke rammeplan for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Svennevig, Jan (2010). *Språklig samhandling*. 2 utgave. Oslo: Cappelen Damm AS. Kap. 6.
- Toulmin, Stephen E. (2008). *The uses of argument*. Updated edition. Cambridge University Press. 8th edition. Chapter III.

- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. [Internett] Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/> [Nedlastet 08.09.15].
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk. Kap. 1, 5 og 7.
- Yin, Robert. K. (2014). *Case study research: design and methods*. 5th edition. Los Angeles: Sage. Chapter 1.
- Øgreid, Anne K. & Hertzberg, Frøydis (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Springer Link*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10503-009-9162-y/fulltext.html> [Nedlastet 14.03.16].
- Øgreid, Anne K. (2016). *Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av 8. klasse elevers skrivning i RLE-faget*. [Under publisering] Oslo: Novus Forlag.
- Østrem, Solveig; Bjar, H; Føsker, Line R; Hogsnes, Hilde D; Jensen, Turid T; Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/ 2009*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf [Nedlastet 07.01.16]
- Aase, Laila (1991). Den resonnerende stilen – hvordan arbeider vi med den. I W. Hjellim og K. Odéen. *Skriving i skolen 4: halvårsskiftet for prosessorientert skrivepedagogikk*. (s. 102-112). Oslo: LNU.
- Aase, Laila (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag. I: Børhaug, Kjetil; Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 965 321 884

Kjersti Breivega

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 16.10.2015

Vår ref: 44695 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44695	<i>Tre læreres arbeid med argumenterende skriving i norskfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjersti Breivega</i>
Student	<i>Tina Torgersen Oftedal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. ktyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44695

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det oppgis at det i tillegg til intervju med lærere vil bli gjennomført observasjon i klasserom.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke vil bli registrert personopplysninger om elever i den forbindelse, hverken gjennom notater eller lydopptak, men at det utelukkende registreres personopplysninger om lærere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2: E-post til rektor

Hei,

Mitt navn er Tina Oftedal og jeg jobber nå med mitt masterprosjekt innenfor norskdidaktikk, som en avsluttende del av den femårige lektorutdanningen i nordisk på Universitetet i Bergen. I den anledning ønsker jeg å ha tre lærere som informanter. Prosjektet har foreløpig fått tittelen «Tre læreres arbeid med argumenterende skriving i norskfaget» med problemstillingen: Hvordan planlegger og utfører tre forskjellige norsklærere undervisningen der emnet er argumenterende skriving?

Jeg har derfor tatt kontakt med, som har sagt seg villig til å være med på prosjektet. I tillegg ønsker jeg tillatelse fra deg til å observere, ettersom du er rektor på skolen.

Den metodiske tilnærmingen er observasjon og intervju. I perioden hvor det undervises i argumenterende skriving ønsker jeg å observere læreren. I slutten av perioden ønsker jeg å ha et dybdeintervju. Spørsmålene vil omhandle tanker rundt planlegging og utførelse av undervisningen. Data vil registreres gjennom notater og lydopptak.

Hensikten med prosjektet er å få et innsyn i hvilke erfaringer lærerne gjør seg i arbeidet med argumenterende skriving og hvordan dette arbeidet utføres. Dersom du har spørsmål til prosjektet, vennligst ta kontakt med meg, Tina Oftedal (mail: Tina.Oftedal@student.uib.no) eller min veileder, Kjersti Rongen Breivega (mail: Kjersti.Rongen.Breivega@hib.no).

Håper å høre fra deg!

Vennlig hilsen
Tina T. Oftedal

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Tre læreres arbeid med argumenterende skriving i norskfaget”

Bakgrunn og formål

Skriving er en av de viktigste oppgavene for skolen generelt, som grunnleggende ferdighet, og i norskundervisningen spesielt. Motivasjonen bak å fokusere på den argumenterende skrivingen er først og fremst at denne typen skriving er viktig å kunne for elevene når de skal bli aktive deltakere i samfunnet og i demokratiske prosesser. I denne sammenheng er det å kunne uttrykke meninger og argumentere for et standpunkt fundamentalt. For å kunne skrive en god argumenterende tekst er opplæringen viktig. Opplæringen skjer i regi av læreren, og den vil variere fra lærere til lærer. Det vil derfor være interessant å se hvordan tre forskjellige lærere utfører denne undervisningen og hvilke tanker de måtte ha rundt dette. Dette forutsetter også at jeg i mitt prosjekt vil ta utgangspunkt i lærere som underviser eksplisitt i argumenterende skriving.

Den tidligere forskningen har tatt for seg elevtekstene. Imidlertid har ingen sett på selve opplæringen i argumenterende skriving. Jeg mener det vil være svært relevant å se på selve opplæringen, ettersom denne i stor grad veileder fram mot den ferdige teksten. Foreløpig problemstilling og tema i min masteroppgave er:

Hvordan planlegger og utfører tre forskjellige norsklærere undervisningen der emnet er argumenterende skriving?

Formålet med studien er å analysere den informasjonen jeg henter ut gjennom lærerintervju og observasjon i lys av norskdidaktisk teori, tidligere skriveforskning og grunnleggende argumentasjonsteori. Jeg ønsker å få et innsyn i hvilke erfaringer lærerne har gjort seg i arbeidet med argumenterende skriving. Ettersom en studie av denne typen ikke har blitt gjort før, tror jeg at resultatene/funnene vil ha en informasjonsverdi for både andre lærere og forskere. Studien vil også være til nytte for meg som fremtidig lærer.

Jeg har derfor en forespørsel om at du som underviser i norsk på VG2, vil dele din erfaringspraksis med meg. Masterprosjektet skriver jeg som en avsluttende del av den femårige lektorutdanningen i nordisk ved institutt for lingvistiske og litterære studier ved Universitetet i Bergen. Veileder for prosjektet er Kjersti R. Breivega.

Som nevnt ovenfor er jeg avhengig av at du vil la deg observere og samtale om/bli utspurt om din norskundervisning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hovedtrekkene i studien er observasjon og dybdeintervju. Jeg ønsker å være tilstede under hele perioden hvor det undervises eksplisitt i argumenterende skriving. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle lærerens planlegging og utførelse av undervisningen, samt spørsmål om argumentasjon. Data (intervju og observasjon) registreres gjennom notater og lydopptak. Dette vil bli grunnlaget for min analyse, som utgjør kjernen i masterprosjektet mitt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Notater og lydopptak vil lagres på datamaskin på et passordbeskyttet område. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og skolen vil få et anonymiserende navn i forbindelse med studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.16. Eventuelle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Tina T. Oftedal (tlf.: 41921969) eller veileder Kjersti R. Breivega (tlf.: 45244622).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Hoveddel

Introduksjon

1. Kan du si litt om hvordan du forberedte deg til dette undervisningsopplegget?
2. Hva føler du at du har lært elevene dine under perioden?
3. Hvilken sammenheng inngår dette undervisningsopplegget i?
4. Hvilke faktorer måtte du ta hensyn til?/ Hvordan tilpasset du undervisningen?

Læreplanen og sjanger/tekstkompetanse

1. Har du tatt utgangspunkt i noen kompetansemål i dette undervisningsopplegget?
Eventuelt hvilke?
2. Hva tenker du om læreplanens progresjon i forhold til argumenterende skriving?
3. Hva er dine tanker og erfaringer om at man nå skal ta utgangspunkt i teksttyper og ikke sjangre?
 - a. Hvordan innlemmer du den argumenterende skrivingen i forhold til dette?
4. Hva legger du i begrepet ”skrivning som grunnleggende ferdighet”?
5. Gir du elevene en opplæring i de forskjellige sjangrene selv om elevene møter teksttyper på eksamen?
 - a. Hvilke sjangrer er i så fall aktuelle i forhold til argumenterende skriving?
6. Hvordan gjør skriveopplæringen i norskundervisningen din elevene forberedt til å ta del i ulike tekstkulturer/til å møte samfunnets krav til skrivekompetanse?

Argumentasjon

1. Hva mener du er argumentasjon?
2. Hva mener du er en god argumenterende tekst?

3. Pleier du normalt å ha eksplisitt undervisning i argumenterende skriving?
Hvis ja: Hvorfor?
Hvis nei: Hvorfor?
4. Bruker du modeller for å vise hvordan man kan bygge opp argumentasjonen i en tekst?
 - a. Eventuelt hvilke modeller?
5. Hva bruker du av læremidler (lærebøker, internett etc.)?
6. Hva vil du si er forskjell på drøftende, resonnerende og argumenterende tekst?
7. Hva mener du er hovedmålet med den argumenterende skriveopplæringen i norskundervisningen din?
8. Hva er din erfaring med de argumenterende tekstene til elevene;
 - b. Hva får de til?
 - c. Hva sliter de med?
9. Hvilke emner skriver elevene om i dette temaet?
10. Har du en opplevelse av at elevene har en klar forståelse av hvorfor de skal skrive teksten?

Skriveprosess og veiledning

1. Hvilke type tekster skriver elevene i denne perioden?
2. Hvordan foregår veiledningen av tekstene? Hvilken veiledning prioriterer du å gi dem?
3. Føler du at du kan gi elevene nok veiledning på tekstene?
4. Ser du en utvikling fra elevene går i VG1 til de går ut av VG3 når det gjelder den argumenterende skrivingen (jf. kompetansemålene)?
 - a. Er det en spesiell/konkret utvikling?

Avslutning

Eksamen

1. Føler du at du forbereder elevene dine til det de kan møte på eksamen når det gjelder argumenterende skriving?
2. Hvordan vurderer du endringene i eksamensinstruksjonene i forhold til formålet å gi elevene høy kompetanse i å skrive argumenterende tekster?
 - a. Tenker du at de nye eksamensinstruksjonene er en forbedring?

Dersom ja: hvorfor?

Dersom nei: hvorfor?

Har du noe annet på hjertet?

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Tid	Hva	Hvordan	Læremidler	Tavlen

NB: Observasjonsskjemaet ble laget i et avlangt Word-dokument, slik at det ble større. Det ble så printet ut og skrevet i for hånd.

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen er skrevet av Tina T. Oftedal og har fått tittelen *Argumenterende skriving i norskfaget – tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2*. Veileder har vært Kjersti R. Breivega. Avhandlingen tar utgangspunkt i «å skrive argumenterende tekster» og læreplanen i norsk er derfor et sentralt dokument i avhandlingen. Ettersom læreplanen opererer med relativt åpne og vage mål, blir det opp til hver enkelt lærer å definere både faginnhold og organisering i undervisningen. Studien har to problemstillinger med tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker norsklærerne argumenterende skriving i norskfaget?
 - Hvordan tolker norsklærerne begrepet argumentasjon?
 - Hva mener norsklærerne kjennetegner en god argumenterende tekst?
 - Hva mener norsklærerne er skillet mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekster?
 - Ser norsklærerne en progresjonen i kompetansemålene om argumenterende skriving fra vg1 til vg3?
2. Hvordan underviser norsklærerne i argumenterende skriving?
 - Hvilke begreper blir brukt i undervisningen?
 - Hva er målet i undervisningen?
 - Hvordan er undervisningen organisert?
 - Hvilken veiledning gir norsklærerne elevene på de argumenterende tekstene?

Undersøkelsens metode er kvalitativ og er forankret i tre casestudier. Det empiriske datamaterialet er basert på observasjonsnotater og transkriberte intervju med tre forskjellige norsklærere fra tre forskjellige kommuner i Norge. Analysen av datamaterialet er gjort ved hjelp av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, samt tekstteori, didaktisk teori og tidligere forskning.

Datamaterialet viser en variasjon i hvordan norsklærerne tolker og implementerer argumenterende skriving på vg2. En av lærerne kobler argumenterende skriving til norrøn sagalitteratur, mens de to andre lærerne underviser eksplisitt i argumenterende skriving. Når det gjelder tolkning, var det spesielt vanskelig å se klare skiller mellom drøftende, resonnerende og argumenterende tekst, i tillegg til at det var vanskelig å se en klar progresjon i kompetansemålene om argumenterende skriving på videregående skole. Når det gjelder implementering, viser datamaterialet at det var en variasjon i hvilke mål lærerne hadde for elevene, organisering av undervisningen, i tillegg til en variasjon rundt tydelighet om prosesser og begreper som skulle læres.

ABSTRACT

This master's thesis, written by Tina. T. Oftedal, is entitled: *Argumentative Writing in the Norwegian Subject – Three Norwegian Subject Teachers' Interpretation and Implementation in Teaching Argumentative Writing at High School (Level 2)*. The supervisor was Kjersti R. Breivega. The basis for this thesis is “to write argumentative texts” which makes the curriculum in the Norwegian subject an important object of study. Because the curriculum has relatively open and vague goals, each teacher has the opportunity to define both academic content and organization of classroom activities. The thesis has two main areas of focus, each with its own related research questions:

1. How do Norwegian subject teachers interpret argumentative writing?
 - How do the teachers interpret the term argumentation?
 - What do the teachers characterize as a good argumentative text?
 - What do the teachers see as the distinction between discursive, reasoning, and argumentative text?
 - Does the teachers see a progression in argumentative writing in the curriculum at high school?
2. How do Norwegian subject teachers teach about argumentative writing?
 - What terms are used in teaching about argumentative writing?
 - What are the teaching goals?
 - How does the teachers organize classroom activities?
 - What guidance do teachers give the pupils on their argumentative texts?

The study methodology is qualitative, rooted in three case studies. The empirical data are based on observation notes and transcribed interviews with three different Norwegian subject teachers from three different municipalities in Norway. The analysis of the data is done using a hermeneutic phenomenological approach, as well as text theory, didactic theory and previous research.

The data show a variation in how the teachers interpret and implement argumentative writing in high school (level 2). One of the teachers connects argumentative writing to Norse saga literature, while the other two teach explicitly about argumentative writing. With regard to interpretation, it is especially difficult to see clear distinctions between discursive, reasoning, and argumentative texts. In addition, it is difficult to see clear progression toward the competence goals for high school argumentative writing. Regarding implementation, the data show that there was a variation in which teaching goals is presented for the pupils, the organization in the classroom, as well as the amount of clarity around the processes and concepts to be learned.

PROFESJONSRELEVANS

Det er spesielt to grunner til at jeg valgte å skrive en norskdidaktisk masteroppgave. For det første ønsket jeg mer erfaring fra praksisfeltet, og for det andre ville jeg sette meg bedre inn i læreplanen i norsk, tekstteori, didaktikk, skrivepedagogikk og forskning på området. Det som har kommet frem av oppgaven vil jeg påstå er ytterst relevant for meg når jeg nå skal jobbe som norsklærer på videregående skole til høsten. Oppgaven har elementer fra alle de fem studieårene i oppgaven, både fra nordiskfaget, didaktikkfaget og pedagogikkfaget. Jeg vil også ha nytte av dette i andre fag, som for eksempel mitt fag to, som er religion, ettersom skriving er en grunnleggende ferdighet i skolen.

Jeg har tatt utgangspunkt i et kompetansemål i læreplanen i norsk på vg2, hvor det står at elevene skal kunne «skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål» (LK13). Mer konkret har jeg sett på argumenterende skriving i norskfaget. Videre har tre norsklærere blitt intervjuet om hvordan de tolker det som står i læreplanen om argumenterende skriving, og hvilke tanker som ligger til grunn for undervisningen. Jeg har vært i tre forskjellige klasserom og observert tre forskjellige norsklærere for å få en bedre forståelse av hvordan lærere implementerer den argumenterende skrivingen i norskundervisningen. Ut fra dette har jeg fått en verdifull innsikt i prosessen fra å ta utgangspunkt i et kompetansemål, til å tolke kompetansemål og planlegge undervisningen, til å faktisk gjennomføre undervisningen.

Jeg blitt ekstra oppmerksom på at læreplanen inneholder åpne og ofte vage mål, som må tolkes og spesifiseres av meg som lærer. I tillegg har jeg, ved å observere og intervju de tre norsklærerne, fått en pekepinn på hva det innebærer å være norsklærer i skolen i dag og utfordringer man kan støte på, for eksempel i vurderingsarbeidet med tekster. Det som har kommet frem av studien, vil også være et godt utgangspunkt for at jeg som norsklærer i større grad kan ta del i faglige diskusjoner iblant lærerkollegiet. Arbeidet med denne oppgaven har totalt sett motivert meg til å komme ut i skolen og undervise, og har gjort meg tryggere på at jeg vil kunne reflektere rundt elevenes læring og norskfaget generelt. Alt i alt, vil jeg si at denne oppgaven i stor grad har en profesjonsrelevans. Jeg vil faktisk oppfordre alle som går integrert lektorutdanning til å skrive fagdidaktisk!