

# Argumenterende skriving i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring?

TEKST Trygve Kvithyld

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever ved to ungdomsskoler lærer å skrive argumenterende tekster når lærerne deres iscenesetter den samme læringsressursen. Forskningen bygger på sosio-kulturell teori som vektlegger at læring skjer og vises i måten elever bruker språket på i situerte faglige praksiser. For å undersøke kvaliteten i de argumenterende tekstene elevene skrev i disse undervisningskontekstene, ble et vurdererpanel satt til å vurdere tekstene ut fra vurderingsverktøyet til de læringsstøttende prøvene i skriving. Disse vurderingene brukes først til å belyse sentrale aspekter ved elevtekstene, og deretter blir vurderingene sammenholdt med hvordan elevene uttrykte metalingvistisk forståelse i samtale om de samme tekstene. Funnene viser at læringsressursen ble iscenesatt på ulike måter, og at elevene i ulik grad evnet å nyttiggjøre seg denne undervisningen. Artikkelen bidrar til økt innsikt i undervisningspraksiser som har til hensikt å utvikle elevers evne til å skrive argumenterende tekster, og den bidrar til kunnskap om samspillet mellom læringsressurser, iscenesettingen av disse og elevers tekstkompetanse.

## Læringsressurser og skriveopplæring

Å kunne argumentere skriftlig er ansett som en spesielt kompleks form for skrivekompetanse, og det synes å være en hevdvunnen sannhet i skriveforskningen at elever mestrer dårlig å skrive argumenterende tekster (Andrews, 1995; Igland & Sundby, 2012; Hertzberg, 2008). Samtidig er argumenterende skriving viktig i norskfaget. I LK06 finner vi kompetansemål allerede etter 4. trinn som går på at elevene skal skrive «enkle argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013), og etter 10. trinn skal elevene kunne skrive «[...] argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sistnevnte kompetansemål er så å si ordrett videreført i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som illustrerer hvordan denne faglige prioriteringen blir opprettholdt. Hvordan norsklærere skal undervise for at elevene skal utvikle denne formen for skrivekompetanse, sier læreplanen derimot ingen ting om. Kunnskapsløftet bygger som kjent på et prinsipp om metodefrihet (St.meld. nr. 31, (2007-2008)). Det innebærer at læreplanen setter mål for den kompetansen



elevene skal oppnå; det er opp til hver enkelt lærers profesjonelle skjønn å velge de undervisningsmetoder som fører elevene dit.

Med bakgrunn i at Kunnskapsløftet skal være en metodefri læreplan, kan det framstå som et paradoks at vi har en nasjonal utdanningspolitikk som forsøker å styre undervisningspraksisen i skolen ved å bidra til utviklingen av læringsressurser. Skjelbred (2019) har påpekt at offentlig finansierte aktører har bidratt til styring av læremiddelsituasjonen i Norge, og hun viser blant annet til at det er etablert ti nasjonale sentre innenfor forskjellige faglige og pedagogiske satsingsområder som har som oppgave å utvikle læringsressurser som kan benyttes gratis (s. 65). I styringen av de nasjonale sentrene har utdanningsmyndighetene utarbeidet detaljerte beskrivelser for hvordan læringsressurser skal designes og hvilke pedagogiske prinsipper de skal bygge på (Lesesenteret, 2015; Kvithyld, 2021), og de har oppfordret lærere rundt om i landet til å ta læringsressursene i bruk blant annet gjennom nasjonale satsinger (Markussen et al., 2015). Ungdomstrinn i utvikling (UiU) er ett eksempel på en slik nasjonal satsing. UiU ble gjennomført i perioden 2013-2017, der alle landets ungdomsskoler fikk tilbud om støtte i lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Læringsressurser utviklet av de nasjonale sentrene utgjorde ett av tre sentrale virkemidler i denne satsingen, og på nettsidene til UiU ble disse ressursene karakterisert som «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det overordnede målet med denne artikkelen er å belyse hvordan elever lærer å skrive argumenterende tekster i to situasjonskontekster der lærere iscenesetter den samme læringsressursen. Læringsressursen som benyttes, er *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014, heretter referert til som RAS).<sup>1</sup> RAS ble utviklet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning til den nasjonale satsingen UiU. Dette er en læringsressurs som er ment som veiledning for lærere som skal undervise elever i argumenterende skriving i en norskfaglig kontekst, og den bygger på et undervisningsdesign inspirert av australsk sjangerpedagogikk. I ressursen anbefales et

undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal først bygge kunnskap om emnet de skal skrive om (fase 1), de skal så dekonstruere en modelltekst (fase 2), deretter konstruere tekst i fellesskap (fase 3), før de til sist skal skrive individuelt (fase 4).

Forskning på læringsressurser har hovedsakelig vært konsentrert om ulike former for innholdsanalyser og i mindre grad om hvordan ressursene brukes i skolen (Knudsen, 2011). Vi har også begrenset kunnskap om hvorvidt - og eventuelt på hvilke måter - slike læringsressurser faktisk bidrar til læring (Gissel & Buch, 2020; Tomlinson, 2012). Siktemålet er derfor å undersøke hvordan iscenesettelsen av RAS bidrar til elevenes læring, og dette gjøres via to forskningsspørsmål:

- Hvilke kvaliteter finnes i elevtekster skrevet i to situasjonskontekster der samme læringsressurs ble iscenesatt?
- Hvordan uttrykker elevene metalingvistisk forståelse etter å ha deltatt i disse undervisningsoppleggene, og i hvilken grad er det sammenheng mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse?

I det følgende kapitlet vil jeg utdype de to forskningsspørsmålene og redegjøre for sentrale begreper.

### Et sosiokulturelt perspektiv på skriveopplæring

Læring i skolen er en målrettet aktivitet (Hauge, 2018), men å kunne si noe om hvordan elever utvikler skrivekompetanse ut fra bestemte undervisningsopplegg, er en oppgave som ifølge Myhill et al. (2012) byr på flere utfordringer: «Teaching is a complex, multifaceted and situated endeavor which resists simplistic causal explanations between pedagogical activity and learning outcome; equally, writing is perhaps the most complex activity learners undertake, drawing on cognitive, social and linguistic resources» (s. 6). For å kunne svare på den overordnede intensjonen i artikkelen anvendes et sosiokulturelt perspektiv på læring, der jeg undersøker læring gjennom måten elevene bruker språket på i en norskfaglig kontekst. Dette er en tilnærming som er motivert ut fra Kunnskapsløftet som en literacy-lære-

plan der læring blir forstått som det å kunne skape mening med språket i hvert enkelt fag (Berge, 2005). Skrivekompetanse kan defineres som kapasitet til å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål (Evensen, 2010). Denne definisjonen av skriving samsvarer med kompetansemålet lærerne ved begge skolene satte som mål for undervisningsopplegget: Å kunne skrive «[...] argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). De argumenterende tekstene elevene skriver i disse situasjonskontekstene, vil kunne gi et 'øyeblikksbilde' av deres skrivekompetanse.

I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på at læring er mediert. Dette innebærer på den ene siden at elevenes læring blir fasilisert gjennom de fysiske og semiotiske artefaktene som er til rådighet, og på den andre siden viser elevene læring gjennom å benytte disse fysiske og semiotiske artefaktene (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2006). Sentralt i dette læringssynet står metaforen *scaffolding* (Wood et al., 1976) som beskriver den støtten den voksne - eller den kompetente andre - spiller i prosessen med å hjelpe eleven til stadig sikrere deltakelse. Begrepet *iscenesettelse* blir som hos Selander og Kress (2010) brukt som et overordnet begrep som dekker hvordan en undervisningssituasjon blir arrangert, hvilke aktiviteter det tilrettelegges for, og hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonskontekstene (s. 70).

I det andre forskningsspørsmålet undersøkes læring via elevenes refleksjoner. Rijlaarsdam et al. (2012, s. 196 f.) hevder at målet med skriveopplæringa er at elever oppøver evnen til å reflektere over hvordan en kan utforme ideer i skrift tilpasset skrivesituasjonen. Dette innebærer at elevene må utvikle *metalingvistisk forståelse* for å kunne ta hensiktsmessige tekstlige valg tilpasset ulike formål og mottakere. Læreplanen i norskfaget bygger på en funksjonell grammatikkforståelse, der målet med grammatikken nettopp er at elevene skal utvikle et metaspråk for å kunne reflektere over hvordan mening blir skapt i tekster (Haugen, 2019, s. 12). Skriving har lenge vært ansett som en kompleks kogni-

tiv prosess (Flower & Hayes, 1981), og nyere skriveforskning har framholdt at kompetente skrivere evner å «evaluate their writing in terms of their goals and audience and make changes in overall organization and content as well as smaller changes in language and conventions» (MacArthur, 2013, s. 215). Metalingvistisk kunnskap bidrar, ifølge Christie & Unsworth (2005), til at elever kan forstå og være aktive i sin egen skriveutvikling. Chen & Myhill (2016) legger til at en skrivedidaktisk tilnærming som vektlegger at elevene skal utvikle fagbegreper som gjør at de kan snakke om tekstene de skriver, vil bidra til utvikling av en robust form for skrivekompetanse.

### Hva vet vi om argumenterende skriving i skolen?

Jeg påpekte innledningsvis at å skrive argumenterende tekster er ansett som en kompleks form for skriving som forskning har vist at elever mestrer dårlig. Dette er dokumentert i en rekke storskalastudier fra ulike land, og det er spesielt i sammenligning med narrative tekster elevenes skriftlige argumentasjonsferdigheter kommer til kort. Freedman & Pringle (1984) viste i en bredt anlagt studie fra Canada at ungdomsskoleelever mestret å skrive narrative tekster med god struktur, mens de hadde store problemer med struktur når de skulle skrive argumenterende tekst. Lignende funn ble bekreftet i en norsk studie som undersøkte eksamensbesvarelser i norsk etter endt grunnskole: Ca. 80 % av elevene valgte å skrive narrative tekster som ga dem mulighet til å benytte en skjønnlitterær skrivestil som studien viste at de behersket godt (Hertzberg, 2008). Kun få elever valgte å skrive argumenterende tekster, og Hertzberg påpeker at disse elevene i hovedsak hentet argumenter fra sin egen erfaringsvirkelighet samtidig som de ofte benyttet et ekspressivt språk. Tekstene manglet gjerne en tydelig argumenterende struktur, og elevene hadde problemer med å holde fast på et standpunkt og å argumentere for det (Hertzberg, 2008, s. 225).

Metastudier av skriveforskning har hatt som intensjon å identifisere bestemte undervisningspraksiser som bidrar til at elevene utvikler skrivekompetanse.

*Klasseromsobservasjoner viste at der det ble tilrettelagt for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, det vil si hvis de grammatiske aspektene ble eksemplifisert i modelltekster og diskutert opp mot elevenes egen skrivning, skrev elevene bedre tekster.*

Andrews et al. (2009) er en slik metastudie som spesielt forsøker å identifisere undervisningsmåter som har «contributed to successful practice in teaching and learning with regard to argumentational writing for 7-14 year olds» (s. 19). Denne studien viser blant annet at «modellering av argumenterende skrivning» og «veiledende undervisning og respons gjennom hele skriveprosessen» er eksempler på suksessfulle undervisningspraksiser (s. 19). Dette er skrivepedagogiske undervisningstips som både er bekreftet og utdypet i kassustudier. Igland (2008) dokumenterer hvordan både høyt- og svaktpresterende elever i en ungdomsskoleklasse benytter lærerrespons til å skrive bedre argumenterende tekster med bedre bygging av standpunkt og utdyping av argumenter. Videre viser Øgreid (2017) hvordan modelltekster brukes som støtte for skrivning av argumenterende tekster i religion- og livssynsfaget på ungdomsskolen. Hun finner at elevene bruker trekk fra modellteksten når de skal argumentere skriftlig, men at disse trekkene ikke nødvendigvis er tilpasset den fagspesifikke konteksten elevene skal mestre. Håland (2013) finner at elever på mellomtrinnet tar igjen mønster fra modelltekster når de skal skrive fagtekster. Hun viser at elevtekstene ikke bare imiterer den overordnede strukturen fra modellteksten, men også benytter bestemte språklige elementer som passivkonstruksjoner i naturfagslogger og allitterasjon i fagboktekster (Håland, 2013, s. 265).

En britisk intervjuundersøkelse (Myhill et al., 2012), som primært var ute etter å undersøke sammenhengen mellom kontekstualisert grammatikkundervisning og elevenes skrivning, er interessant i lys av min studie. Forskerne finner at forutsetningene for at en grammatikkinspirert skriveundervisning skal ha positiv effekt på elevenes skriveutvikling, er at de grammatiske aspektene det jobbes med, må knyttes opp mot elevenes skrivning (Myhill et al., 2012, s. 8). Klasseromsobservasjoner viste at der det ble tilrettelagt for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, det

vil si hvis de grammatiske aspektene ble eksemplifisert i modelltekster og diskutert opp mot elevenes egen skrivning, skrev elevene bedre tekster. I klasserom der modelltekstene ble medierte som en mal elevene skulle følge og grammatikkundervisningen ikke ble knyttet opp mot elevenes skrivning, utviklet elevene i mindre grad sin skrivekompetanse.

Tallet på studier som har undersøkt elevenes metalingvistiske kompetanse og elevenes evne til å reflektere over skrevne tekster, er begrenset. Chen & Myhill (2016) har undersøkt hvordan elever som har fått en grammatikkinspirert skriveopplæring, snakker om tekstene sine i etterkant. De finner at den metalingvistiske forståelsen elevene uttrykker i intervjuene, i hovedsak begrenser seg til å identifisere enkelte grammatiske konsepter de har lært i den forutgående undervisningen. Hovedinntrykket er at elevene kan gjenta grammatiske konsepter som de har fått kjennskap til gjennom undervisning, og at de i noen grad kan gjenfinne disse i egne tekster (s. 106).

#### **Design, utvalg og innsamling av empiri**

Utvalget av informanter i studien var strategisk. Jeg kontaktet skoleleder ved to ungdomsskoler (anonymisert som Byskolen og Fjellet skole) som hadde valgt skrivning som satsningsområdet i UiU. Skoleleder henviste meg videre til to norsklærere som sa seg villige til å benytte RAS i et undervisningsforløp. Jeg var tilstedeværende observatør gjennom begge undervisningsforløpene, der jeg gjorde opptak av undervisningen som senere ble transkribert. For å fange opp bredde og variasjon blant elevene valgte jeg sammen med læreren tre fokuselever fra hver klasse ut fra antatt lav, middels og høy måloppnåelse innen skrivning i norskfaget. Jeg samlet inn tekstene elevene skrev, og elevene er anonymisert med initialer for dekknavnet på skolen, og kodet som 1 for antatt høy måloppnåelse, 2 for middels måloppnåelse og 3 for antatt lav måloppnåelse. Jeg



gjorde semistrukturerte intervju med elevene og lærerne etter at undervisningsopplegget var avsluttet. I intervjuene ba jeg elevene reflektere over den teksten de hadde skrevet i dette undervisningsopplegget, samt en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen. Lærerne ble oppfordret til å kommentere elevens læring på bakgrunn deltakelsen av i undervisningsopplegget og den teksten de hadde skrevet. Forskningsdesignet som ligger til grunn for studien, kan oppsummeres i fem punkter:

- observasjon av hvordan én læringsressurs iscenesettes som skriveundervisning i to klasserom
- argumenterende tekster fra tre fokuselever i hver klasse med forventet lav, middels og høy måloppnåelse i skriving
- vurderinger fra fem eksterne lærere som vurderte elevtekstene ut fra Skriveprøvens vurderingsmatrise som blir supplert med empirisk materiale
- analyser av intervju med fokuselevne der de reflekterer rundt argumenterende tekster de har skrevet
- analyser av intervjuer med lærerne der de kommenterer elevenes læring

### Én læringsressurs – to uensartete undervisningsforløp

Jeg har i to tidligere studier undersøkt de undervisningsforløpene som utgjør empirien i denne artikkelen. Kvithyld (2019) presenterer en komparativ analyse av de to undervisningsoppleggene, og Kvithyld (2021) undersøker hvordan elevene har nyttiggjort seg modellteksten når de selv skriver. Jeg redegjør her for noen hovedtrekk ved de to undervisningsforløpene iscenesettingen av RAS resulterte i, der hensikten er å vise fram en skisse av den situasjonskonteksten elevenes tekster ble skrevet i.

På Byskolen tok det sju undervisningstimer fra læreren introduserte for elevene at de skulle skrive en argumenterende tekst, til de fikk beskjed om å levere tekstene. Elevene skrev på sidemålet sitt (nynorsk). De valgte tema for den argumenterende teksten ut fra tre påstander læreren hadde formulert, som alle hadde med temaet ytringsfrihet å gjøre. Innledningsvis i undervisningsopplegget vektla læreren at elevene skulle samarbeide:

*Vi skal også jobbe med at dere gir respons til hverandre, i tillegg til at jeg gir respons. Og så skal vi skrive sammen – sånn at vi får litt ideer sammen. Fordi, det å sitte aleine og komme på alt, det er ikke bestandig like enkelt, men hvis vi jobber litt sammen, så får man flere ideer.*

Denne planen ble også gjennomført i praksis. Elevene ble inndelt i skrivegrupper der de ga respons til hverandre og diskuterte språklige valg og formuleringer. Læreren ga også muntlig og skriftlig respons til elevene. Elevene begynte å skrive på tekstene sine tidlig i undervisningsforløpet, og læreren forholdt seg fritt til undervisningsdesignet som er foreslått i RAS. Den ressursen fra RAS som ble mest vektlagt, var modellteksten. Modellteksten ble diskutert i plenum etter at elevene hadde skrevet et førsteutkast til sin egen tekst, og modellteksten ble mediert som et alternativ til elevenes egne tekstutkast. Undervisningen ved Byskolen framstod i hovedtrekk som *prosedural*, der elevene ved å bruke språket både muntlig og skriftlig utforsket den faglige konteksten de skulle til egne seg (se Kvithyld, 2019).

På Fjellet skole varte undervisningsopplegget i 14 undervisningstimer, og elevene skrev på hovedmålet sitt (bokmål). De kunne velge mellom de to skriveoppgavene som er foreslått i RAS, og de tre fokuselevne valgte å skrive en argumenterende tekst om «bruk av mobiltelefon i skoletida» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 5). Undervisningen på Fjellet skole baserte seg i stor grad på undervisningsdesignet som er foreslått i RAS, og læreren viste til heftet og leste gjerne direkte fra læringsressursen. Modellteksten i RAS ble mye vektlagt, og den ble introdusert for elevene på denne måten: «Modelltekst betyr rett og slett et eksempel, en mal, en modell av en tekst. Og følger vi den malen, eller den modellen, så bygger vi opp en tekst, en argumenterende tekst». Modellteksten ble altså mediert gjennom begreper som «mal» og «modell». Denne begrepsliggjøringen framstiller modellen som en slags «fasit» elevene ble oppfordret til å følge. Undervisningen framstod i hovedtrekk som *deklarativ* (se Kvithyld, 2019) i den forstand at læreren først underviste om sjangertrekk og tekstoppbygging. Etter at kunnskapsinnholdet var formidlet, ble elevene satt til å skrive. Elevene skrev tekstene sine individuelt, de fikk noe muntlig respons av læreren, men ikke skriftlig.

### Valg av metode for å undersøke tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse

For å diskutere forskningsspørsmålene har jeg samlet inn to typer empiri. For å svare på det første forskningsspørsmålet, som spør etter kvaliteter i elevtekstene, har jeg fått fem norsklærere til å vurdere de argumenterende tekstene elevene skrev, ut fra vurderingsverktøyet utviklet til de læringsstøttende prøvene i skriving, den såkalte MNB-16 (Skrivesenteret, 2017). Dette vurderingsverktøyet har fem vurderingsområder: (1) skriver-leser-interaksjon (SLI), (2) innhold, (3) tekstoppbygging, (4) språkbruk og (5) formverk, rettskriving og tegnsetting (FRT). Hvert vurderingsområde vurderes etter en skala på fem trinn, der 1 utgjør laveste skår og 5 utgjør høyeste. Vurderingsverktøyet inneholder mestringsnivåbeskrivelser for hvert trinn, begrepsforklaringer og eksempeltekster (Skrivesenteret, 2017). Gjennom å bruke dette vurderingsverktøyet mener jeg å favne om de viktigste aspektene i kompetansemålet undervisningsoppleggene tok utgangspunkt i.

Hver vurderer fikk utdelt en vurderingspakke som inneholdt mestringsnivåbeskrivelsene, begrepsforklaringen og eksempeltekstene. Det ble gitt relevante opplysninger om den situasjonskonteksten hver enkelt tekst ble skrevet i: for eksempel hvilken skrivebestilling elevteksten var et svar på, hvilken retorisk spesifisering (Otnes, 2015) som var oppgitt, og at undervisningen sprang ut fra den samme læringsressursen. Det ble ikke opplyst om elevene skrev på hovedmålet eller sidemålet sitt.

Det er flere fordeler ved å benytte en analysemetode der fem eksterne lærere vurderer tekstene ut fra denne vurderingsmatrisen. For det første reduseres noe av subjektiviteten som hefter ved vurdering av skriving (Berge, 1996; Björnsson, 1960). For det andre får jeg en mer nyansert framstilling av elevenes skrivekompetanse når det benyttes en analytisk tilnærming der elevtekstene vurderes på fem ulike aspekter. Jeg presenterer vurderingene som gjennomsnittsvurderinger for hvert enkelt vurderingsområde, og for å oppnå transparens illustrerer jeg vurderingene med eksempler fra elevtekstene.

For å svare på det andre forskningsspørsmålet undersøker jeg hvordan elevene uttrykker metalingvistisk forståelse i intervjuene jeg gjennomførte etter at undervisningsopplegget var ferdig. Jeg la vekt på å stille

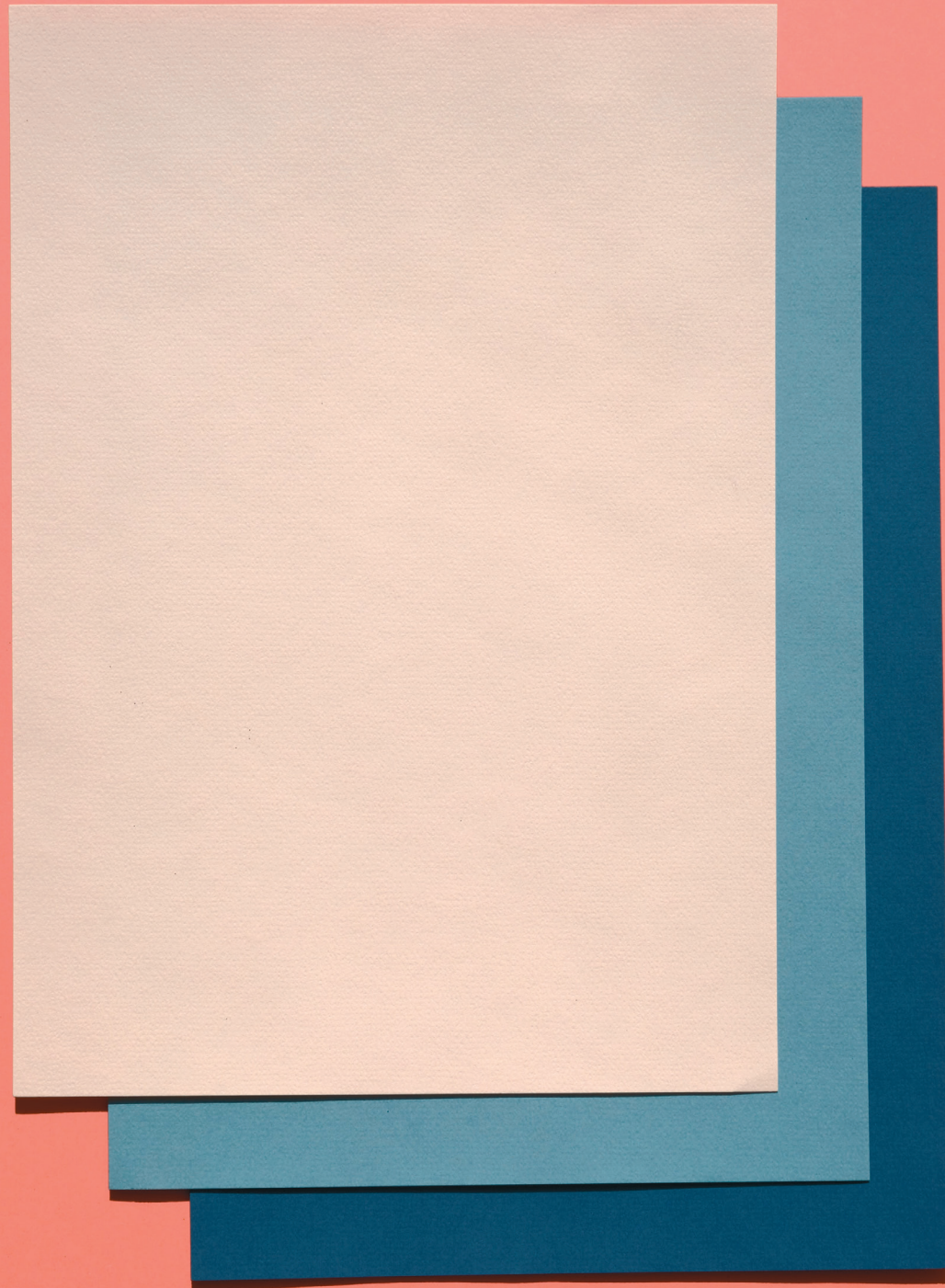
åpne spørsmål - som for eksempel: «Hva er du fornøyd/ikke fornøyd med i teksten din? - og elevene måtte selv bringe inn i samtalen refleksjoner, perspektiver og begreper de mente var relevante. Chen & Myhill (2016) hevder at «talk about language is a visible display of their metalingvistic understanding (2016, s. 100), og jeg benytter kategorier de har utviklet som utgangspunkt for å analysere hvordan elevene uttrykker metalingvistisk forståelse i intervjuene. De har med grunnlag i Vygotskijs (1934/2014) og Hallidays (1993) forståelse av begrepsutvikling utviklet fire kategorier som viser en gradvis progresjon mot bedre metalingvistisk forståelse.

1. Eleven kan identifisere et spesifikt begrep
2. Eleven kan utdype begrepet gjennom eksemplifisering og forklaring
3. Eleven kan utvide begrepet ved å uttrykke forståelse for betydningen det har til skriving
4. Eleven kan anvende begrepet ved å artikulere hvordan det kan skape mening i tekster.

I et forsøk på å oppnå transparens vil jeg i det følgende vise hvordan jeg har kategorisert elevenes metalingvistiske forståelse ved å trekke fram noen eksempler fra intervjuene og kommentere hvordan disse er analysert. Vi skal først se på et eksempel på en elev som uttrykker svært god metalingvistisk forståelse. Når den antatt høyt presterende eleven ved Fjellet skole (F1) sammenligner de to argumenterende tekstene sine, er hun mest fornøyd med den nyskrevne:

*Jeg synes det gikk mye bedre nå - både med tanke på oppsett og hvilke argumenter jeg bruker. Jeg bruker temasetning først, og så underbygger jeg med viktige argumenter [...]. Og så begynner jeg med en innledning, som verken er for eller imot, og så avslutter jeg med en konklusjon.*

Som vi ser, er eleven mer fornøyd med den nyskrevne teksten fordi hun mener den er bedre strukturert («oppsett»), og fordi den bedre kan overbevise mottakeren («hvilke argumenter jeg bruker»). I resten av utdraget underbygger eleven dette standpunktet ved å vise til mikrostrukturelle aspekter som at teksten er bygget opp med temasetninger og underbyggende argumenter, og makrostrukturelle aspekter som at teksten har



en innledning som verken er for eller imot, og at teksten har en konklusjon. Eleven benytter både fagspesifikke begreper («temasetning», «underbygger», «innledning», «konklusjon») og mer allmenne begreper («oppsett», «argumenter») for å forklare sitt standpunkt.

I analysen av intervjuet har jeg tolket dette som at «eleven kan utvide begrepet ved å uttrykke forståelse for betydningen det har til skriving» (kategori 3). En utfordring ved analysemetoden har vært å skille mellom kategori 3 og kategori 4. Jeg har i analysen satt som krav for metalingvistisk forståelse på kategori 4 at elevene eksplisitt må uttrykke hvordan lingvistiske aspekter - det være seg strukturelle, retoriske eller grammatiske - bidrar til å *skape mening i tekster*. Senere i intervjuet av F1, når hun skal oppsummere hva hun har lært om argumenterende skriving gjennom dette undervisningsopplegget, forklarer hun: «Jeg tenker først og fremst på oppsettet. På hvordan du rett og slett setter opp hele greia. Hvordan du får en god struktur i det så det blir lett å lese. Så leseren ikke blir forvirra». I dette utdraget er det tydelig at eleven kommenterer bestemte språklige valg som «oppsettet» og «struktur», og reflekterer over hvilken betydning disse valgene har på leseren. Hvis elevene i intervjuene eksplisitt reflekterer over hvordan grammatiske, retoriske eller strukturelle valg bidrar til meningsskaping for leseren, har jeg analysert det som kategori 4.

Den antatt svakt presterende eleven ved Fjellet skole (F3) er et eksempel på en elev som viser en svak metalingvistisk forståelse i intervjuet. På spørsmål om hva hun er fornøyd med, svarer eleven: «Jeg er egentlig fornøyd med det meste, men teksten kunne vært litt lengre». Dette utsagnet er typisk for hvordan eleven ordlegger seg i intervjuet: Elev F3 er generelt fornøyd med den teksten hun har skrevet, men evner i liten grad å reflektere over grammatiske, retoriske eller strukturelle aspekter. Når jeg spør henne om hun er fornøyd med måten teksten er bygget opp på, svarer hun «litt vanskelig å si», før hun begynner å telle antall avsnitt hun har skrevet. Elev F3 viser i liten grad metalingvistisk forståelse, og hun bringer ikke inn i samtalen et metaspråk til å snakke om argumenterende tekster. Hun evner imidlertid å navngi noen grunnleggende begreper som «avsnitt» og «innledning». Den metalingvistiske forståelsen eleven viser i intervjuet, er analysert til kategori 1.

### Skrev elevene gode, argumenterende tekster?

Det første forskningsspørsmålet undersøker kvaliteter i de argumenterende tekstene fokuselevne skrev i disse to situasjonskontekstene. Diagrammet under viser gjennomsnittlig vurdering for de tre fokuselevne ved Byskolen:

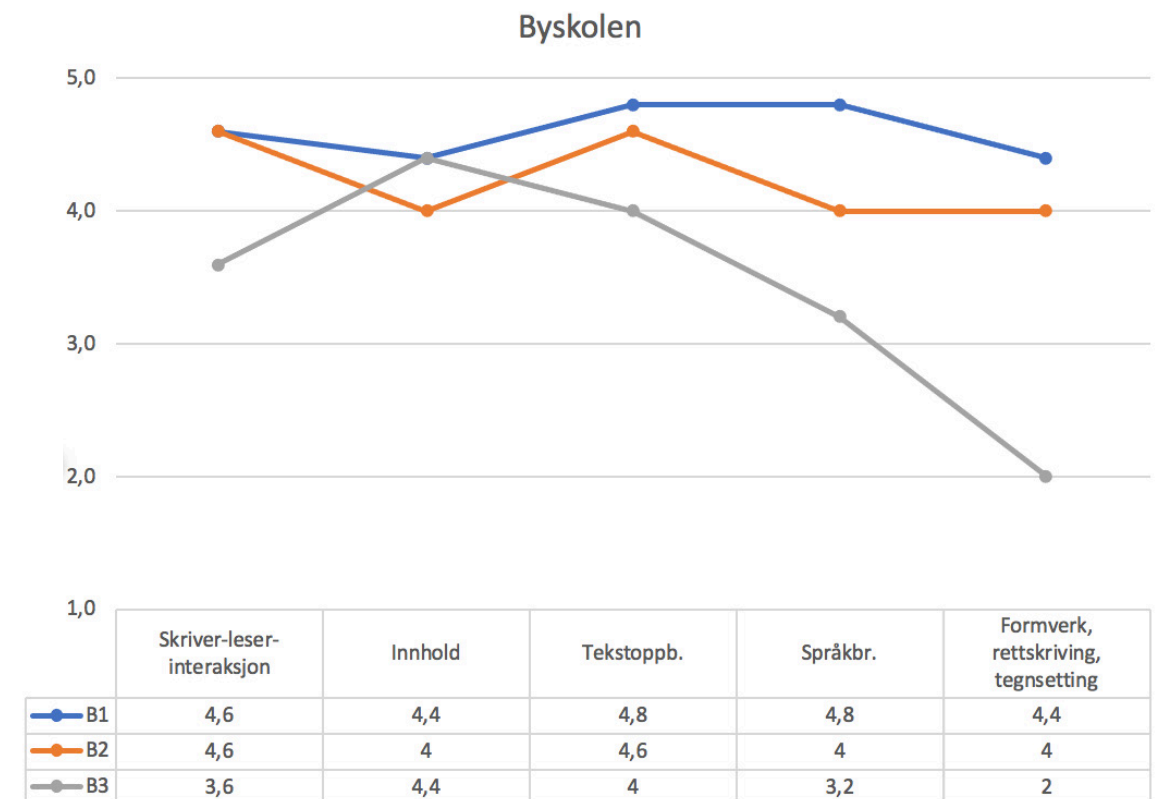


Diagram 1: Gjennomsnittlig vurdering av fokuselevnes tekster ved Byskolen.

● B1 ● B2 ● B3

Diagram 1 viser at de argumenterende tekstene til fokuselevne ved Byskolen er vurdert høyt. Slår man sammen samtlige vurderinger får vi et snitt på 4,09, noe som indikerer at dette er tekster med mange kvaliteter. Diagrammet viser også at det ikke er store forskjeller mellom elevene når det gjelder mestring, spesielt for de tre første vurderingsområdene. Slik jeg har redegjort for ovenfor, ble fokuselevne valgt ut fra forventet måloppnåelse for skriving i norskfaget. Diagram 1 viser at for de tre første vurderingsområdene er det minimale forskjeller mellom teksten til den antatt høyt presterende eleven (B1) og den antatt middels presterende eleven (B2). Samtidig er ikke teksten til den antatt svakt presterende eleven (B3) vurdert mye lavere enn de to andre (B1 og B2).

Forskjellene er minst innenfor vurderingsområdene innhold og tekstoppbygging. Vurderingsområdet tekstoppbygging framstår som spesielt bra, der fokuselevne har et snitt på 4,5. Dette vurderingsområdet favner tre ulike aspekter i MNB-16: 1) overordnede strukturingsprinsipper, 2) avsnittsinndeling og 3) setningsforbindere. Beskrivelsen av nivå 5 for strukturingsprinsipper er at teksten «har en hensiktsmessig oppbygning tilpasset skrivesituasjonen». I beskrivelsen av nivå 5 for avsnittsinndeling står det at «avsnittene har en indre logisk struktur», og at de «er tematisk ordnet på en måte som gjør at teksten blir lett å følge». Også vurderingsområdet innhold utpeker seg som spesielt bra, der snittet for de tre tekstene er 4,3. Beskrivelsen av måloppnåelse for nivå 5 for dette vurderingsområdet handler om at «teksten har et innhold som er relevant», «emnet er i fokus» og at «teksten inneholder flere gode og relevante eksempler, utdypninger og/eller begrunnelser».

Et utdrag fra teksten til den antatt svakt presterende eleven ved Byskolen (B3) kan illustrere noen av vurderingene som kommer fram i diagram 1. B3 har

skrevet en argumenterende tekst ut fra påstanden «Barn bør vernast mot verkelegheita!», og innledningen ser slik ut:

### Nyheits kanalen for barn

Mange meina at barn bør vernas mot verkelegheita, men kvifor bør dei det? Har dei ikkje lov til å vite om det som skjer i verda rundt dem? Dette er problematiske spørsmål som mange foreldre og politikere argumenterar om. Bør barn verkeleg få vite om det som skjer i verda, og trenger dei verkeleg kunnskap om alle dei forferdelege hendelsane rundt omkring dei?

Mange filosofar meiner at det er viktig å unngå at barna fantaserer om det ukjende. Om dei har nokre dei lurar på skal dei få svaret på ein ærlig og konkret måte. Forsking viser at det aller viktigaste for barn er å oppleve at dei blir forstått, at dei blir lytta til og tatt på alvor. Men felles for de er at dei er nysgjerrige, og dei ønska å forstå. Derfor er det viktig med openheit og væra konkret.

Elevtekst 1: Utdrag fra den argumenterende teksten til elev B3, tekstens ortografi er bevart.

De tre fokuselevne på Byskolen skrev alle argumenterende tekster med en tydelig pro et contra-oppbygging: Det første avsnitt er en innledning, de fire neste avsnittene er vekselvis for og imot det temaet som diskuteres, og tekstene avsluttes med et oppsummeringsavsnitt der elevenes personlige meninger kommer fram. Utdra-

get over viser de to første avsnittene i teksten til B3, og vi ser hvordan eleven innleder teksten med å stille spørsmål til påstanden i oppgaveformuleringa («men kvifor bør dei det?»). Det å stille spørsmål framstår som et gjennomgående retorisk virkemiddel i det første avsnittet (tre av fire setninger er spørresetninger), og leseren kan forvente å få svar på disse spørsmålene ved å lese teksten. Et annet retorisk grep er forsøket på å aktualisere temaet for teksten gjennom formuleringer som «mange meine» og «spørsmål som mange foreldre og politikere argumenterar om». Elevens egen mening om temaet blir holdt tilbake.

Det andre avsnittet innledes med en temasetning som markerer en holdning til temaet («å unngå at barna fantaserer om det ukjende»). Denne holdningen blir underbygget ved å vise til forskning, og avsnittet avsluttes med en foreløpig konklusjon: «Derfor er det viktig ...». Dette er eksempel på en avsnittsoppbygging med en «indre logisk struktur» og at avsnittene er tematisk ordnet, noe som «gjør at teksten blir lett å følge», slik det står i beskrivelsen av nivå fem i MNB-16. Samtidig kan disse to avsnittene fra teksten til B3 tjene som eksempel på høy vurdering på ferdighetsområdet innhold, der «emnet er i fokus» og «teksten inneholder flere gode og relevante eksempler, utdypninger og/eller begrunnelser». Denne måten å bygge opp de argumenterende tekstene på er typisk for de tre fokuselevne på Byskolen, og en rimelig tolkning vil derfor være at iscenesettelsen av RAS har bidratt til en situasjonskontekst

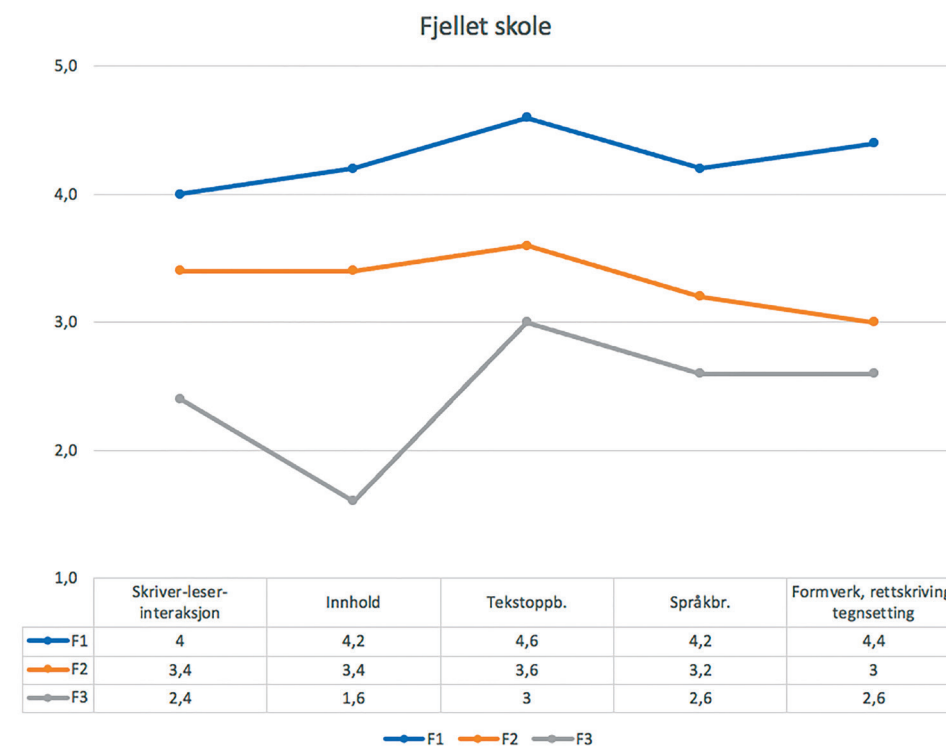
som har hjulpet fokuselevne med å utvikle et relevant innhold og å skape en god oppbygning i de argumenterende tekstene de skrev.

Samtidig ser vi av utdraget fra teksten til B3 at det er utfordringer med de formelle sidene ved skrivinga. Diagram 1 viser at for vurderingsområdene språkbruk og formverk, rettskriving, tegnsetting (FRT) er forskjellen mellom B3 og de to andre elevene størst, der teksten til B3 har fått en gjennomsnittsvurdering på nivå 2, mens tekstene til de to andre elevene er vurdert til 4 (B2) og 4,4 (B1). Som vi ser av utdraget av B3s tekst, har teksten vesentlige formelle svakheter. Eksempler på dette er innslag av særskrivingsfeil (i overskrifta) og bokmålsord (*dem*), men først og fremst er det utfordringer med det nynorske formverket (*verden, meina, trenger*). Det kan derfor se ut til at undervisningen på Byskolen ikke i tilstrekkelig grad ga den nødvendige støtten eleven trengte for å skåre bedre på FRT i en tekst på sidemålet sitt.

Diagrammet under viser gjennomsnittlig vurdering for de tre fokuselevne ved Fjellet skole:

Diagram 2 viser at det er større forskjeller i vurderingene av tekstene fra Fjellet skole. Det kan også synes som om vurderingene i større grad følger antatt forventet måloppnåelse ved at F1 skårer høyest (4,3 i snitt), F2 ligger i midten (3,3 i snitt) og F3 skårer lavest (2,4 i snitt). Et overordnet inntrykk er derfor at iscenesettelsen av RAS ved Fjellet skole *ikke* bidro til en situasjonskontekst som utjevner forskjeller mellom fokuselevne på aspek-

Diagram 2: Gjennomsnittlig vurdering av fokuselevnes tekster ved Fjellet skole



tene som ble vurdert. Samtidig er det interessant at det - i likhet med tekstene fra Byskolen - er *tekstoppbygging* som er det vurderingsområdet der de tre fokuselevene skårer høyest. Samtlige fokuselever har sin høyeste mestringskår på dette vurderingsområdet.

Vi kan illustrere dette ved å se nærmere på et utdrag fra teksten til F2:

### Mobil i skolen

I skolen er det mange som bruker mobilen i friminutene, dette mener FAU er galt. Her er en argumenterende tekst for og imot mobil i skoletiden.

Det kan være greit med klokke på mobilen. Når man ikke har klokke i klasse rommet. Noen kommer for sent til timen fordi det er ikke mange klokker på skolen, derfor kan det være greit med klokke på telefonen. I mat og helse timene kan det også være greit med stoppeklokke så mann ikke brenner paien i ovnen.

Derimot kan det være lett og ødelegge mobilen, noen kan dytte deg eller komme borti deg med uhell. Det kan koste en del å reparere mobilen eller kjøpe ny.

Elevtekst 2: Utdrag fra den argumenterende teksten til elev F2, tekstens ortografi er bevart.

Også de tre fokuselevene ved Fjellet skole skrev argumenterende tekster med en tydelig pro et contra-oppbygging: Det første avsnittet er en innledning, den følges av avsnitt som er vekselvis for og imot det temaet som diskuteres, og tekstene avsluttes med en oppsummering der elevenes personlige meninger tilkjennegis. Utdraget over viser de tre første avsnittene (av i alt seks) i teksten til elev F2. Det første avsnittet er en introduksjon til temaet, der eleven eksplisitt redegjør for hva teksten skal handle om («en argumenterende tekst for og imot mobil i skoletiden»). I det andre og det tredje avsnittet argumenteres det først for og deretter imot bruk av mobiltelefon i skoletida. Begge avsnittene innledes med en temasetning som markerer standpunkt i saken, og dette standpunktet underbygges med eksempler fra elevens egen erfaringsvirkelighet. Elev F2 er vurdert til 3,6 på vurderingsområdet tekstoppbygging. I beskrivelsen av avsnitt på nivå 4 står det blant annet at avsnittene «som regel har indre logisk struktur (f.eks. med temasetninger) og er ofte tematisk

gruppert». Selv om diagram 2 viste differensierte vurderinger for vurderingsområdet tekstoppbygging, er det som nevnt nettopp på dette vurderingsområdet fokuseleven ved Fjellet skole har sin høyeste skår. Utdraget fra teksten til elev F2 viser en argumenterende tekst med tematisk grupperte avsnitt og en pro et contra-oppbygging, og det kan virke som om iscenesettelsen av RAS også på Fjellet skole har resultert i en situasjonskontekst som har støttet elevene med å skrive tekster med god tekstoppbygging.

### Hva sier elevene om tekstene de har skrevet?

Det andre forskningsspørsmålet undersøker i hvilken grad elevene kan sies å ha utviklet metalingvistisk forståelse, og jeg ser på sammenhengen mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse. Resultatet av analysene kan framstilles i følgende tabell, der kolonne to viser en helhetsvurdering av elevenes metalingvistiske forståelse og kolonne tre viser et gjennomsnitt av de fem vurderingsområdene for hver elevtekst:

Elev	Metalingvistisk forståelse	Snittvurdering på argumenterende tekst
B1	4	4,6
B2	4	4,2
B3	4	3,4
F1	4	4,3
F2	2	3,3
F3	1	2,4

Tabell 1: Vurdering av elevenes metalingvistiske forståelse og en holistisk vurdering av teksten de hadde skrevet.

Slik det framkommer av tabell 2, uttrykker elevene ulik metalingvistisk forståelse i intervjuene, og det synes å være en sammenheng mellom vurderingene av elevtekstene og den metalingvistisk forståelse elevene framviser. Dette ser vi ved at de tre elevene som har en snittvurdering bedre enn fire på tekstene sine (B1, B2 og F1), også skårer høyt på metalingvistisk forståelse. Også i den andre enden av skalaen er denne sammenhengen tydelig. De to elevene som har de laveste snittvurderingene av tekstene sine (F2 og F3), er også de elevene som har størst vansker med å ta i bruk et relevant fagspråk når de skal snakke om tekstene sine. Unntaket fra dette mønsteret er den antatt svakt pre-



## Hovedformålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i å skrive argumenterende tekster når læreren iscenesetter samme læringsressurs.

sterende eleven ved Byskolen (B3). Hun har skrevet en tekst der snittvurderingen er 3,4, mens hun i intervjuet viser svært god metalingvistisk forståelse. Ut fra målsettingen om å se på sammenhengen mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse velger jeg i det følgende å utforske hvordan elev B3 og elev F2 - som har en snittvurdering av tekstene sine som er nesten like - uttrykker metalingvistisk forståelse i intervjuene.

Diagram 1 viste at teksten til elev B3 ble vurdert spesielt høyt på vurderingsområdene innhold (4) og tekstoppbygging (4,4). Elev B3 er også svært fornøyd med den teksten hun har skrevet, og det er spesielt disse to vurderingsområdene hun snakker om i intervjuet. Eleven sier at hun tidligere har fått kritikk for at tekstene hennes i for stor grad har tatt utgangspunkt i hennes egne meninger og erfaringer, men at denne teksten «inneholder fakta». Når jeg spør hva hun mener med fakta, kommer følgende presisering: «Det her er jo en argumenterende tekst. Så det er flere sider på hva folk mener - siden det er liksom grunnleggende, da, i en argumenterende tekst». B3 inntar en faglig trygg posisjon når hun med sitt eget vokabular nærmest belærer intervjueren om at en pro et contra-struktur er selve essensen i argumenterende tekster. Elev B3 reflekterer videre rundt hva hun er fornøyd med:

*Jeg er ganske fornøyd med starten, siden den inneholder spørsmål. Den tar med leseren inn i teksten. Jeg vet ikke om resten? Men jeg fikk jo i hvert fall med det folk synes, da. Og spesielt det der med, det i midten: At det er barnpsykologer som sier det her. Som faktisk har snakka med barn selv. Og så er det jo andre foreldre som mener at de ikke skal se på vold. Andre som mener at de kanskje ikke bør det, da, siden de kan jo få mareritt. Det er jo fakta det.*

Selv om eleven ikke benytter et spesielt fagspesifikt metaspråk, uttrykker hun likevel noe essensielt om argumenterende tekster. Hun reflekterer over hvilken funksjon bestemte språklige element har på leseren av teksten. Kommentaren om at spørsmål i innledningen «tar med leseren inn i teksten», er en refleksjon over hvordan ett bestemt språklig aspekt - det å stille spørsmål - bidrar til meningsskaping ved at leseren blir invitert til å svare på det spørsmålet selv. Som vist i elevtekstsempel 1 har B3 flere retoriske spørsmål i innledningen sin. Det kan derfor være rimelig å tolke dette som et bevisst retorisk valg hun har tatt da hun skrev teksten, og intervjuet viser at hun har metalingvistisk forståelse ved at hun reflekterer over hvordan dette retoriske valget bidrar til meningsskaping i denne teksten.

B3 uttrykker også høy metalingvistisk forståelse når hun kommenterer den argumenterende teksten hun hadde skrevet forrige skoleår. Hun påpeker en rekke relevante utfordringer: «Jeg har ikke med en introdukerende setning», «jeg har ikke med flertallsargument» og «jeg har ikke med hva andre folk synes om det - jeg har bare med min egen mening». Selv om man ikke kan trekke for sikre slutninger ut fra hva eleven sier om sin tidligere skrivning, er dette kommentarer og revisjonsforslag som kan tyde på at elev B3 har videreutviklet forståelsen for argumenterende skrivning. Den metalingvistiske forståelsen B3 viser i utdragene ovenfor, kan være et indisium på at hun har tilegnet seg kunnskap om argumenterende tekster som gjør at hun vil være bedre rustet til å skrive en argumenterende tekst neste gang. Dette er også en betraktning som læreren ved Byskolen delte i intervjuet foretatt tre uker etter undervisningen var avsluttet: «B3 har vært veldig oppadstigende som skriver etter det her opplegget - og har tatt det virkelig på alvor. Så for henne så var det

kanskje viktigst av alle de tre her, tror jeg. Hun har lært mest».

Hvis vi tar et tilsvarende blikk på elev F2, ser vi av diagram 2 at elevteksten har fått forholdsvis jevne vurderinger på de fem vurderingsområdene, der tekstoppbygging er den høyeste skåren (3,6) og rettskriving er den laveste (3,0). Intervjuet med F2 kjennetegnes ved at eleven *identifiserer*, og i noen grad eksemplifiserer, grunnleggende lingvistiske aspekter som «avsnitt», «overskrift» og «argumenter». Dette er gjennomgående for måten F2 snakker om de argumenterende tekstene sine på gjennom hele intervjuet. Elev F2 innleder for eksempel med å si at han er fornøyd med «starten på argumentene». Når jeg spør hva han mener med dette, svarer han ved å lese temasetningen i det andre avsnittet: «Det kan være greit med klokke på mobilen». Ved å lese temasetningen i avsnittet viser eleven at han kan identifisere et bestemt språklig valg (kategori 1). Det er imidlertid få eksempler på at elev F2 utdyper eller forklarer disse språklige valgene, og han redegjør heller ikke for hvilken betydning de kan ha for meningsskaping i denne teksten.

Når jeg spør om det er andre aspekter ved teksten han er fornøyd med, svarer han «skriverammen». På oppfølgingsspørsmålet om hva han mener med begrepet skriveramme, svarer han «avsnittene». Ut fra disse korte utdragene kan vi se at F2 er usikker på hvilke begreper han skal bruke når han snakker om den argumenterende teksten. «Skriverammen» blir et begrep som kanskje skal forstås som at teksten skal deles inn i bestemte avsnitt, og «fine starta på argumentene» blir en beskrivelse av temasetning - og kanskje at han skal lage tematiske avsnitt? Når jeg spør F2 om hva han ikke er fornøyd med, svarer han lengden på teksten, at den ble for kort fordi «det ble så lite å skrive om, plutselig.

Jeg utfylte alt på starten og så ble det ikke så mye igjen». Dette poenget drar han fram også når han skal kommentere den argumenterende teksten han hadde skrevet tidligere: «Jeg skulle fått den lengre».

Intervjuet med F2 viser at eleven kan identifisere - og i noen grad eksemplifisere - grunnleggende meta-språklige begreper. Selv om man heller ikke her kan trekke for bastante konklusjoner ut fra måten eleven reflekterer rundt sin egen skrivning på i intervjuet, er det lite som tyder på at eleven har tilegnet seg en metalingvistisk forståelse som gjør at han kan opptre med større ekspertise neste gang han skal skrive en argumenterende tekst. Dette inntrykket blir også bekreftet i sluttintervjuet med læreren. Læreren mener at elev F2 ikke i særlig grad har evnet å nyttiggjøre seg undervisningsopplegget: «Han er den som jeg rett og slett hadde litt høyere forventninger til. Jeg valgte han ut som en middelev. Jeg synes ikke han presterer noe bedre enn det».

### Diskusjon

Hovedformålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i å skrive argumenterende tekster når læreren iscenesetter samme læringsressurs. Selv om det er mange variabler som vil ha innvirkning på hvordan elevene skriver en tekst i et bestemt undervisningsopplegg, kan det virke som om iscenesettelsen av RAS skapte en situasjonskontekst som bidro til at de tre fokuselevne ved Byskolen (B1, B2 og B3), og den antatt høyt presterende eleven ved Fjellet skole (F1), evnet å skrive argumenterende tekster med høy kvalitet, og at disse elevene samtidig evnet å uttrykke høy metalingvistisk forståelse da de i intervjuene reflekterte rundt argumenterende skrivning. For den antatt middels (F2)



og antatt svakt presterende eleven (F3) ved Fjellet skole kan det virke som om iscenesettelsen i mindre grad bidro til en situasjonskontekst som gjorde at de evnet å skrive gode argumenterende tekster, og at de heller ikke utviklet god metalingvistisk forståelse for argumenterende skriving.

Utgangspunktet for studien er at skriveundervisning er et komplekst og mangefasettert fenomen der det er vanskelig å trekke kausale sammenhenger mellom situerte undervisningspraksiser og elevenes læring (Myhill et al., 2012). Samtidig har skriveforskningen sin berettigelse i systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningspraksiser - og forsøket på å optimalisere disse. Funnene som er rapportert, kan nyansere og problematisere spesifikke undervisningstips som framkommer i metastudier, som for eksempel Andrews et al. (2009). For det første har jeg vist at elever i samme klasserom evner å nyttiggjøre seg samme situasjonskontekst i ulik grad. Fra Fjellet skole har jeg vist at den antatt høyt presterende eleven (F1) både skrev en argumenterende tekst med mange kvaliteter og uttrykte høy metalingvistisk forståelse, mens den antatt middels presterende (F2) og antatt svakt presterende eleven (F3) skrev argumenterende tekster som ble vurdert lavere samtidig som de uttrykte svak metalingvistisk forståelse i intervjuene. Selv om disse tre elevene hadde deltatt i det samme undervisningsopplegget og skrevet tekster under like kontekstuelle forhold, kan det virke som om det kun er den antatt høyt presterende eleven som har evnet å nyttiggjøre seg denne undervisningspraksisen. Dette er funn som for det første problematiserer de universelle undervisningstipsene metastudier frambringer, og for det andre illustrerer de komplekse utfordringene som behefter en utdanningspolitikk som forsøker å designe læringsressurser for å bedre undervisningspraksisen i skolen.

Dette er perspektiver som kan nyanseres ytterligere. De analytiske vurderingene som ble gjort med Skriveprøvens vurderingsmatrise, fikk fram differensierte vurderinger av elevtekstene, altså at elevene hadde skrevet tekster med høy måloppnåelse på enkelte vurderingsområder og lavere måloppnåelse på andre. Elevteksteksemplene jeg har trukket fram, illustrerer på den ene siden utfordringer med de formelle aspektene ved skrivinga. Dette gjelder spesielt for eleven som skrev på sidemålet sitt (B3), der vurderingsområdet FRT ble vurdert til nivå 2. På den andre siden var det vurderingsområder der elevtekstene ble vurdert gjennomgående høyt, det gjelder spesielt tekstoppbygging. Dette er interessante funn ut fra kjennskapen om at forskning på elevers kompetanse i å skrive argumenterende tekster gang på gang har bekreftet at dette er en form for skriving mange elever sliter med (f.eks. Andrews, 1995; Igland & Sundby, 2012; Hertzberg,

2008). Det er spesielt blitt trukket fram at tekstene mangler en tydelig argumenterende struktur, og at elevene har problemer med å holde fast på et standpunkt og å argumentere for det (Hertzberg, 2008, s. 225). Det faktum at fokuselevene på begge skolene skrev argumenterende tekster som hadde sin høyeste skår på vurderingsområdet tekstoppbygging, kan tyde på at det er noe ved læringsressursen RAS - og iscenesettelsen av denne - som har bidratt til en situasjonskontekst som gjorde at elevene evnet å skrive en argumenterende tekst som ble vurdert høyt på akkurat dette vurderingsområdet.

Samtidig, hvis jeg sammenholder de høye vurderingene på tekstoppbygging med hvordan elevene snakker om akkurat dette aspektet i intervjuene, er det noe som ikke stemmer. Jeg har vist at den antatt svakt presterende eleven ved Byskolen (B3) i intervjuet reflekterte over hvordan tekstoppbyggingen har en meningsskapende funksjon i de to argumenterende tekstene hun kommenterer. Også de to andre fokuselevene ved Byskolen viste høy metalingvistisk forståelse om dette temaet. For elevene på Fjellet skole var det imidlertid bare den antatt høyt presterende eleven (F1) som i intervjuet viste at hun har tilegnet seg et metaspråklig vokabular for å snakke om tekstoppbygging i argumenterende tekster. Både den antatt middels presterende eleven (F2) og den antatt svakt presterende eleven (F3) viste svak metalingvistisk forståelse. Det er derfor relevant å spørre: Kan det være andre forklaringer enn *utvikling av skrivekompetanse* som gjør at elev F2 og F3 skårer høyt på vurderingsområdet tekstoppbygging?

RAS bygger på et undervisningsdesign der modellteksten spiller en helt sentral rolle. Som jeg har vist, påpeker Andrews et al. (2009) at modellering av argumenterende skriving er en undervisningspraksis som har hatt dokumentert effekt på elevers evne til å skrive argumenterende tekster. Jeg har ovenfor redegjort for at modellteksten spilte en viktig rolle i begge undervisningsoppleggene, men at den ble mediert på ulike måter. Undervisningen på Byskolen var i hovedtrekk prosedural, der elevene ble oppfordret til å diskutere egne uttrykksformer opp mot modellteksten, og det ble laget en kopling mellom de språklige aspektene som var i fokus, og hvordan disse kan bidra til å heve kvaliteten på tekster. Denne bruken av modelltekst og måten grammatiske, retoriske og sjangermessige aspekter ble kontekstualisert på i elevenes egen skriving, samsvarer med undervisningspraksiser som Myhill et al. (2012) hevder har positiv innvirkning på elevers skrivekompetanse. Undervisningen ved Fjellet skole var i større grad deklarativ. Mye lærestoff om argumenterende tekster ble formidlet til elevene før de hadde begynt å skrive, og modellteksten ble i større grad framholdt som en mal elevene ble oppfordret til å følge. Dette resulterte i en situasjonskontekst som har mange likheter med en

undervisningspraksis Myhill et al. (2012) hevder at ikke bidrar til å utvikle elevers skriveferdigheter. Man kan derfor problematisere metastudiens anbefalinger om spesifikke undervisningspraksiser. Forskningen på bruk av modelltekster er også sprikende. Som flere studier har vist, kan bruk av modelltekster i skriveopplæringa bidra til en statisk sjangeropplæring som legger mer vekt på kopiering av form, framfor utvikling av innhold, ideer og det å finne sin egen stemme (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). Kanskje kan en forklaring på at elev F2 og F3 skårer forholdsvis høyt på vurderingsområdet tekstbygging, være at de rett og slett har kopiert modelltekstens struktur, men uten at de samtidig har utviklet en metalingvistisk forståelse de kan bruke neste gang de skal skrive en argumenterende tekst?

### Oppsummering og videre forskning

Det er et komplekst samspill mellom en læringsressurs, læreres iscenesetting av den og elevers læring. Som jeg har påpekt, er det både epistemologisk og metodologisk utfordrende å trekke slutninger om læring ut fra deltakelse i situerte undervisningsopplegg. Ut fra det overordnede målet om kaste lys over en pedagogisk praksis der lærere benytter læringsressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene, har jeg benyttet et vurdererpanel som ikke hadde kjennskap til elevene og hvilke skoler tekstene var hentet fra, og jeg har sammenholdt vurderingsresultatene med eksempler fra elevtekstene og med intervjudata for å si noe om elevenes læring. Funnene i studien problematiserer utdanningsmyndighetenes påstand om at læringsressurser er «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg har vist at en læringsressurs ikke resulterer i én form for undervisningspraksis, og at elever i samme klasse vil nyttiggjøre seg skriveundervisningen på ulike måter. Forskning på læringsressurser har i hovedsak vært konsentrert om innholdsanalyser og i liten grad om hvordan ressursene iscenesettes i praksis. Det er behov for mer forskning på hvilke undervisningspraksiser som bidrar til å øke elevers skrivekompetanse i norskfaget, og på hvilke kvalifikasjoner norsklærere trenger for å kunne ta i bruk læringsressurser og tilpasse dem på måter som gjør at mangfoldet av elever kan nyttiggjøre seg av skriveundervisningen.

### Litteratur

- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Casell.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* 39(3), 1-38.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
- Berge, K. L. (1996). *Norskensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosiotekestologisk analyse*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (2005) Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Björnsson, C. H. (1960). *Uppsatsbedømming och uppsats-skrivning*. Almqvist & Wiksell.
- Christie, F., & Unsworth, L. (2005). Developing dimensions of an educational linguistics. I J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (red.), *Continuing discourse on language: A functional perspective 1*, s. 217-250. London: Equinox.
- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistic and Education* 35, 100-108. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2373/>
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt (red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education* 18(2), 73-84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), 90-129. DOI 10.7146/lt.v5i7.117281
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5(2). 93-116.

- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen - ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *I Acta Didactica* 13(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer* (s. 223-241). Oslo: Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Iglund, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teoriar om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksisar* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, S. V. (2011) *Internasjonal forskning på læremidler - et kunnskapsgrunnlag*. Rapport skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler\\_hive.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf)
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 58-83. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Kvithyld, T. (2021). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1), 26 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesesenteret, (2015). Oppdragsbrev til de nasjonale sentrene 2015: <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13215651/Lesesenteret/pdf-filer/Oppdragsbrev%20til%20de%20nasjonale%20sentrene%20for%202015.pdf>
- MacArthur, C.A. (2007). *Best Practices in Teaching Evaluation and Revision*. I S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.). *Best Practices in Writing Instruction* (2. utg, s. 215-237). New York and London: Guilford.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFURapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries. I J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (red.), *Continuing Discourse on Language* (s. 2-26). London: Continuum.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A (2012): Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139-166. DOI:10.1080/02671522.2011.637640
- Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3-20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. & Raedts, M. (2012). Writing. I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (red.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching* (s. 189-227). Washington: American Psychological Association. doi: <http://doi.org/10.1037/13275-009>
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster. Et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret (2017) *Læringsstøttende prøver i skriving*. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laeringsstttende-prver-i-skriving-2017/>
- St. meld. 31(2007-2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv hukommelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplanen i norsk. Fagkode <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wade, S. E. & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosentahl, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 609-627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasseelevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199-226). Oslo: Novus Forlag.

#### Fotnoter

1 Et ressurshefte om argumenterende skriving (Kringstad & Lorentzen, 2014) er en mye brukt læringsressurs i norsk skole. Skrivesenteret har trykt opp 6500 fysiske eksemplarer som er delt ut til lærere rundt om i landet, den unike nettsida der RAS kan lastes ned, er i mars 2021 besøkt over 34 000 ganger, og læringsressursen er brukt i lærebøker, for eksempel Håland (2016).



### Trygve Kvithyld

Trygve Kvithyld er førstelektor/ph.d.-stipendiat ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Kvithyld har lang erfaring som norsklærer i videregående skole. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skriveopplæring og skrivedidaktikk.

### VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2021

#### LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.  
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.  
[Jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:Jonas.bakken@ils.uio.no)

#### MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU  
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.  
[jon.smidt@ntnu.no](mailto:jon.smidt@ntnu.no)

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.  
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.  
[lars.kulbrandstad@inn.no](mailto:lars.kulbrandstad@inn.no)

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.  
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.  
[dagrun.skjelbred@usn.no](mailto:dagrun.skjelbred@usn.no)

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.  
[arne.j.aasen@ntnu.no](mailto:arne.j.aasen@ntnu.no)

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.  
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.  
[nina.goga@hvl.no](mailto:nina.goga@hvl.no)