

Den argumenterende medborger

*En utforskende studie av
argumenterende skriving og utviklingen av
aktivt medborgerskap i samfunnsfaget*

Marita Tryggestad



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni, 2017

Den argumenterende medborger:

En utforskende studie av hvordan argumenterende skrijving kan bidra til utviklingen av aktivt medborgerskap i samfunnsfaget.

Av Marita Tryggestad

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
ved Universitetet i Oslo

30 studiepoeng
Våren 2017

© Marita Tryggestad

2017

Tittel: Den argumenterende medborger

Forfatter: Marita Tryggestad

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan argumenterende skriving kan brukes som en tilnærming til å fremme elevers evner til å bli aktive medborgere i samfunnsfaget.

Argumentasjon er en ferdighet som ofte knyttes inn mot demokratisk deltakelse, men som regel domineres tilnærmingen av et muntlig fokus i samfunnsfaget. Problemstillingen er derfor; *Hvordan kan skriving av argumenterende tekster i samfunnsfag brukes til å fremme elevers evner til å bli aktive medborgere?* For å belyse problemstillingen har jeg valgt å fokusere på ulike begrunnelsestyper og hvilke praktiske muligheter skriftlig argumentasjon bidrar med i den samfunnsfaglige undervisningen.

Masteroppgavens teoretiske grunnlag fremmer en forståelse av aktivt medborgerskap som baseres på elevenes evne til å delta i demokratiske prosesser. Argumenterende skriving handler om å legitimere sine meninger gjennom begrunnelser som overbeviser og som oppfattes som gode. Samfunnsfaget egner seg spesielt godt til å gi rom for autentiske diskusjoner om sentrale verdier og holdninger, hvor elevene får mulighet til å øves i demokratiske ferdigheter.

Forskningsdelen er basert på en kvalitativ studie, som fokuserer på hvordan et spesifikt undervisningsopplegg kan brukes for å øve elevenes argumentasjonsferdigheter.

Datamaterialet består av to fokusgruppeintervjuer og fem elevtekster. Gjennom en deskriptiv analyseprosess blir elevenes begrunnelsesmønster kategorisert inn i to hovedlinjer; abstrakt faglig begrunnelse og konkret illustrativ begrunnelse. Disse beskriver, henholdsvis, begrunnelser som enten kan knyttes til faglig innhold eller eksempler som brukes for å illustrere og konkretisere. Den videre analysen fokuserer spesifikt på hvordan elevenes skriftlige argumentasjon skiller seg fra den argumentasjonen som fremkommer i de muntlige diskusjonene.

Studiens resultater tyder på at argumenterende skriving har et stort potensiale for å øve demokratiske ferdigheter innenfor samfunnsfagets rammer. I tillegg viser analysen at skriveprosessen stimulerer til mer fagorientert refleksjon, samt at prosessen aktiverer elevene på en måte som tydeliggjør det demokratiske potensialet.

Forord

Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det.

- Aristoteles

Jeg vil først rette en takk til min veileder Marielle Stigum Gleiss, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Deretter bør det nevnes at jeg setter stor pris på muligheten jeg fikk til å bygge videre på oppgavesettet min praksisveileder Christian Lund laget til sine klasser.

Til sist bør det rettes en uendelig stor takk til min kjære Mats og andre nære, som alle har lidd under mitt terrorregime – også kjent som masterbobla.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Introduksjon | 1 |
| 2 | Teori og perspektiver | 4 |
| 2.1 | Aktivt medborgerskap i skolen | 4 |
| 2.1.1 | Samfunnsfagets rolle i demokratiet | 4 |
| 2.1.2 | Myndiggjøring gjennom demokratisk dannelse | 6 |
| 2.1.3 | Opplæring i demokratisk medborgerskap | 8 |
| 2.2 | Skrijving i samfunnsfaget | 10 |
| 2.2.1 | Skrijving som grunnleggende ferdighet | 10 |
| 2.2.2 | Prosess- og tekstkompetanse | 12 |
| 2.2.3 | Fagspesifikk skrijving | 13 |
| 2.2.4 | Skrijving som redskap for læring | 15 |
| 2.3 | Argumentasjon i samfunnsfaget | 16 |
| 2.3.1 | Argumenterende skrijving i læreplanen | 16 |
| 2.3.2 | Hva er argumentasjon? | 18 |
| 2.3.3 | Læringsutbytte av argumenterende skrijving | 20 |
| 2.3.4 | Undervisning i skriftlig argumentasjon i samfunnsfag | 21 |
| 3 | Metode | 23 |
| 3.1 | Kvalitativt forskningsdesign | 23 |
| 3.2 | Utvalg | 25 |
| 3.3 | Datainnsamling | 26 |
| 3.3.1 | Fokusgruppeintervjuer | 26 |
| 3.3.2 | Skriveoppgave | 30 |
| 3.4 | Analyseprosessen | 32 |
| 3.5 | Etiske refleksjoner | 34 |
| 3.6 | Vurdering av studiens kvalitet | 35 |
| 3.6.1 | Pålitelighet | 35 |
| 3.6.2 | Gyldighet | 36 |
| 3.6.3 | Teoretisk generalisering | 37 |
| 4 | Funn | 38 |
| 4.1 | Hva slags typer begrunnelser bruker elevene? | 38 |
| 4.2 | Hvordan skiller den skriftlige argumentasjonen seg fra den muntlige? | 46 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5 | Diskusjon..... | 53 |
| 5.1 | Argumenterende skriving øver demokratiske ferdigheter | 53 |
| 5.2 | Skriveprosessen utfordrer elevene til å begrunne påstander med et mer fagorientert innhold..... | 55 |
| 5.3 | Skriveprosessen aktiverer elevene..... | 57 |
| 6 | Konklusjon | 59 |
| | Litteraturliste | 61 |
| | Vedlegg A | 64 |
| | Vedlegg B..... | 65 |
| | Vedlegg C..... | 66 |

1 Introduksjon

I dagens informasjonssamfunn blir nyhetsbildet stadig mer komplekst og etablerte mediehus utfordres av nye, utradisjonelle nyhetskilder slik som sosiale medier og andre nettbaserte forum. Denne daglige flommen av store mengder av informasjon fra ulike kilder med varierende kvalitet og troverdighet, setter enkeltmenneskets forståelse stadig på prøve. I 2017 har begrepet «falske nyheter» (Orgeret og Dversdal, 2017) fått oppmerksomhet for omfanget av feilaktige nyhetslignende fremstillinger som forsøker å villedde lesere. Kravet om kunnskap og kritisk tenkning blir i økende grad avgjørende for at enkeltindividet skal kunne ta informerte og veloverveide valg i vårt demokratiske samfunn. Berge skriver at «... en del av skolens dannelsesoppdrag [er] å legge til rette for at elevene skal utvikle seg til å bli myndige deltakere i det norske demokratiet.» (2012, s. 80). Utfordringene i den norske skolen knytter seg til at opplæringen i demokratiske ferdigheter ofte oppfattes som vage ettersom de ikke knyttes direkte til spesifikke ferdigheter eller fag (Berge, 2012; Stray, 2012).

Med disse utfordringene som utgangspunkt, ønsket jeg med denne masteroppgaven å komme med et konkret forslag til hvordan samfunnsfaglærere kan nærme seg opplæringen i demokratiske ferdigheter. Det potensialet argumenterende skriving har i samfunnsfaget virker tilnærmet uoppdaget i forskningslitteraturen og i fagdidaktikken, noe som har ført til et ønske om å bidra med et nytt fokus i samfunnsdidaktikken. Derfor foreslår denne masteroppgaven en tilnærming til opplæringen i demokratiske ferdigheter gjennom bruken av argumenterende skriving i samfunnsfaget.

Problemstillingen denne oppgaven har til hensikt å besvare er derfor;

Hvordan kan skriving av argumenterende tekster i samfunnsfag brukes til å fremme elevers evner til å bli aktive medborgere?

Problemstillingen begrunnes i et ønske om å tydeliggjøre det potensiale argumenterende skriving har i samfunnsfaget inn mot opplæringen av demokratiske ferdigheter.

Argumentasjon er, ifølge Sonja Mork, en tilnærming som øver elevene i å analysere informasjon og være kildekritiske (2006, s. 127). Det er norskfaget som tradisjonelt har hatt ansvaret for skriveopplæringen, som også har inkludert argumenterende tekster. Berge hevder

at i norskfaget har narrative tekster i hovedsak dominert, og øving av demokratiske ferdigheter, slik som argumenterende skriving, har blitt nedprioritert (2012, s. 81).

Konsekvensen er at elevene i mindre grad er i stand til å tydeliggjøre egne meninger og bygge opp overbevisende argumentasjon (Berge et al., 2012, Crowhurst, 1990; Nussbaum, 2002; Øgreid og Hertzberg, 2009). En av forutsetningene for god opplæring i argumentasjon er at elevene utfordres til å diskutere autentiske problemer, som ikke nødvendigvis har et rett eller galt svar (Crowhurst, 1990; Mork, 2006). Samfunnsfaget er derfor en god arena for å trene reelle argumenterende ferdigheter, ettersom faget begrunnes i dets fokus på aktuelle og virkelighetsnære utfordringer i dagens samfunn.

Grunnen til at denne masteroppgaven har valgt å fokusere spesifikt på skriftlig argumentasjon og dens potensiale i utviklingen av elevenes demokratiske ferdigheter knyttes inn mot at samfunnsfaget tradisjonelt sett oppfattes som et muntlig fag. Grunnen til dette kan finnes i fagets eneste eksamensform, muntlig eksamen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Typisk samfunnsfaglig undervisning foregår gjerne gjennom ulike former for klasseroms diskusjoner, både i helklasse og i mindre grupper. Erfaringsmessig kan det derfor virke som at opplæring i fagspesifikk skriving i samfunnsfaget til dels blir nedprioritert. Derimot viser studier at muntlige klasseroms diskusjoner ikke alltid inkluderer og aktiverer alle elevene (Dysthe, 1995). Blant annet Nøkland sine funn tydeliggjør at selv noen elever med spørsmål eller faglige innspill vegrer seg, av ulike grunner, for å delta muntlig i samfunnsfagundervisningen (2016, s. 77). Noe som igjen får konsekvenser for deres faglige utbytte.

Dagens samfunnsdebatt foregår i stor grad også skriftlig – gjennom sosiale medier, kronikker og leserinnlegg utøves demokratifremmende ytringer daglig. Demokratisk påvirkning og deltakelse skjer altså ikke bare muntlig, men også skriftlig. Fokus på skriveferdighetenes relevans, finner man også i den reviderte læreplanen i samfunnsfaget fra 2013. Her lyder et av Utforskerens kompetansemål slik; «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisingar» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Kunnskapsdepartementet (2013) skriver at hensikten med Utforskeren som hovedområde er å stimulere elevene til å vurdere både etablert og ny kunnskap gjennom bruk av kilder, noe som direkte kan knyttes inn mot opplæring i demokratiske ferdigheter. Denne masteroppgaven har derfor til hensikt å utforske hvorvidt skriving av argumenterende tekster kan øve demokratiske ferdigheter.

Så vidt jeg kan finne er det lite forskning som direkte knytter argumenterende skriving inn mot samfunnsfaget og det potensialet som finnes i daget for å utvikle demokratiske ferdigheter. Det er mange som har forsøkt å koble argumentasjon inn mot økt læring (Kuhn og Udell, 2003; Mork, 2006; Nussbaum og Schraw, 2007; Schwarz, Neuman, Gil og Ilya 2003), og blant annet Joshi (2016) knytter argumentasjon inn mot demokratisk utdanning. Argumenterende skriving blir av flere forskere, blant annet Mork og Erlie (2010), knyttet inn mot spesielt naturfag, men det er lite forskning som direkte ser på skriftlig argumentasjon og dens relevans i samfunnsfaget. Øgreid og Hertzberg publiserte i 2009 en studie som ser på utfordringene noen lærere på videregående har støtt på inn mot et samarbeidsprosjekt på tvers av fag om utviklingen av elevenes argumenterende skriving. Her kommer det frem at et fokus på argumentasjon er nyttig, men at lærerne mangler en tydelig bevissthet rundt hva argumenterende skriving faktisk er, noe som medfører at det er vanskeligere å implementere i undervisningen. Berge er en av de som tydeligst knytter argumenterende skriving mot samfunnsfaget. I «KAL-prosjektet» fra 2005 konkluderte Berge med at 15-16 åringer mangler skrivekompetanse som kan knyttes inn mot demokratifremmende bruk i den offentlige debatten (Berge et al., 2012, s. 81). Likevel sentrerer det meste av teorien i feltet rundt generelle skriveferdigheter, mer enn argumenterende skriving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mitt bidrag til et økt fokus på argumenterende skriving i samfunnsfaget er derfor denne studien.

For å belyse problemstillingen, behandles den gjennomgående i flere deler. Oppgavens teoretiske utgangspunkt blir lagt frem i tre deler i kapittel 2. Først redegjøres det for hvordan man kan forstå arbeidet med aktivt medborgerskap i skolen. Deretter vil teorikapitlet diskutere skriveprosessens muligheter i samfunnsfaget, før det avrundes med et teoretisk grunnlag for hvordan skriftlig argumentasjon kan brukes i undervisningen. Masteroppgavens forskningsdel baserer seg på en kvalitativ studie som fokuserer på hvordan et konkret undervisningsopplegg kan brukes for å øve elevenes argumentasjonsferdigheter. Innsamlingsverktøy og databehandling blir redegjort og kvalitetsvurdert i kapittel 3. Studiens funn blir redegjort for i kapittel 4, mens kapittel 5 diskuterer empirien opp mot oppgavens teorigrunnlag.

2 Teori og perspektiver

Dette teorikapittelet vil først begrunne denne masteroppgavens fokus på argumenterende ferdigheter gjennom forståelsen av dialogdemokratiet, slik det forklares av Solhaug (2006). Teorikapittelet vil deretter trekke frem Dewey sin dialektiske oppfattelse av relasjonen mellom skolen og det demokratiske samfunnet (referert i Shor, 1992; Solhaug, 2006; Vaage, 2000). Videre vil Klafki (2001) sitt dannelsesbegrep og Shor (1992) sin forståelse av myndiggjøring benyttes for å tydeliggjøre denne masteroppgavens oppfatning av samfunnsfagets rolle inn mot å aktivisere elevenes demokratiske ansvarlighet gjennom aktivt medborgerskap, slik begrepet brukes av Stray (2012). Deretter vil jeg vektlegge skriveprosessens muligheter i samfunnsfaget ved å kombinere prosessorientert- og fagspesifikke skriveteorier, slik de forstås av Hertzberg (2006) og Flaten og Korsvold (1989). Avslutningsvis blir grunnlaget for argumenterende skriving i samfunnsfagets læreplan redegjort for og diskutert inn mot hvordan denne oppgaven definerer argumentasjon og dens potensielle bruk i undervisningen. Dette gjøres henholdsvis ved bruk av en forenklet forståelse av Toulmin (1958) sin argumentasjonsmodell, samt Mork (2006) sin tilnærming til hvordan skriftlig argumentasjon kan brukes som en læringsstrategi.

2.1 Aktivt medborgerskap i skolen

For å etablere samfunnsfagets legitimitet og relevans, vil dette delkapittelet først se på samfunnsfagets rolle i demokratiet, før dette videre knyttes inn mot elevenes demokratiske dannelse og hva opplæring i demokratisk medborgerskap innebærer.

2.1.1 Samfunnsfagets rolle i demokratiet

For å utvikle bevisste og aktive medborgere, mener Solhaug (2006) at samfunnsfaget egner seg godt til å gi rom for den demokratiske dialogen som er en viktig faktor i denne utviklingen. Deltakere i demokratiet utfordres til å finne «det felles beste», og Solhaug støtter seg på blant annet Habermas, som mener at avgjørelsene som blir tatt i et dialogdemokrati er et resultat av det «bedre argument» som partene blir enige om gjennom dialog (1995, referert i Solhaug, 2006, s. 239). Påstandene er dermed avhengig av godt begrunnede argumenter for å vinne frem. Solhaug skriver videre at avgjørelsene blir oppfattet som legitime fordi samtalepartene har frivillig akseptert visse etiske regler, slik som at utfallet skal være

bindende. Denne typen demokratitenkning ligger til grunn til vår oppfatning av ytringsfrihet i Norge, og har fått stort spillerom i den offentlige diskursen. I et stadig mer pluralistisk samfunn kan dette perspektivet på dialogdemokratiet være gunstig ettersom avgjørelser oppnår større legitimitet når alle involverte parter er en del av prosessen inn mot enighet (Solhaug, 2006, s. 239-40).

Samfunnsfagets rolle i demokratiet blir begrunnet blant annet i formålsavsnittet til læreplanen, hvor det står at; «Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her blir det vektlagt et fokus på politisk oppslutning om verdier basert på demokrati og menneskerettigheter, samt at elevene skal læres opp til aktiv deltakelse innenfor et demokratisk samfunn. Det er med andre ord en sterk relasjon mellom samfunnsfaget og det politiske samfunnet det er ment å skulle representere.

Børshaug skriver det er nettopp i det gjensidige forholdet mellom skole og samfunn at vi finner samfunnsfagets legitimitet, hvor skolen skal forberede elevene til deres deltakelse i samfunnet, samtidig som at de skal kunne se videre og utfordre det samfunnet de er en del av (2005, referert i Solhaug, 2006, s. 229). Solhaug skriver at denne forståelsen av samfunnsfagets rolle finner man også hos Dewey som uttrykker at det er et dialektisk forhold mellom skolen og samfunnet. Skolen formes av det offentlige gjennom politiske reformer og finansiering. Samtidig skal skolen fremme selvstendighet, refleksjon og kritisk tanke hos elevene, i tillegg til å oppfordre elevene til å tenke nytt. Skoleelevene forberedes altså til å være en aktiv del av utviklingen og endringen av det samfunnet som skolen i utgangspunktet er grunnlagt (2006, s. 229).

Solhaug skriver at denne oppfatningen av samfunnsfaget bygger på Dewey sin forståelse av hvordan kunnskap er en del av de sosiale samfunnet, og at utdanning derfor bør ta utgangspunkt i dette. I utdanningen er utvikling av kunnskap fundert i alt som er menneskelig, og Solhaug hevder at et av målene i samfunnsfaget er derfor at elevene blir bevisst på at de selv er en del av de sosiale samfunnet og får en forståelse for sosiale relasjoner slik som «... makt, likeverd, sosiale roller ...» (2006, 228). Vaage mener at Dewey sin forståelse av demokrati basert på noe mer enn bare en styreform, men en form for sameksistens som baseres på etiske hensyn, kommunikasjon og samhandling. Dewey anså skolen som den viktigste institusjonen for det demokratiske samfunnet, og utdanning som det viktigste

verktøyet demokratiet har for å ivareta og bidra til utvikling av de eksisterende demokratiske verdiene (2000, s. 37). Ifølge Solhaug, mente Dewey at utdanningen derfor har som mål å frigjøre elevene til å tenke selvstendig og kreativt, hvor hensikten er at man har skal en uavhengig tilnærming til utviklingen av det politiske demokratiet og på den måten bidra til en konstruktiv endring av samfunnet (2006, s. 228-9). Samfunnsfagets rolle er å hjelpe elevene med å utvikle deres kritiske evner ved å stimulere til aktiv og reflekterende undervisning, slik at de har ferdighetene som kreves for å delta aktivt i demokratiet.

2.1.2 Myndiggjøring gjennom demokratisk dannelse

For å koble sammen Dewey sin forståelse av forholdet mellom skole og samfunn til undervisningen, trekker Solhaug på Klafki sitt dannelsesbegrep. I denne forståelsen blir begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne brukt for å definere målet for utdanningen, altså dannelsen (2001, referert i Solhaug, 2006, s. 229). Klafki skriver at selvbestemmelse handler om individets evne til å ta individuelle avgjørelser inn mot sin personlige fremtid. Videre forklarer han at medbestemmelse er noe alle mennesker har krav på, og handler om muligheten og ansvaret et hvert menneske har for å påvirke samfunnsmessige og politiske forhold. Solidaritetsevne handler om at individets krav på selvbestemmelse og medbestemmelse bare kan rettferdiggjøres ut i fra en forutsetning om at man ikke bare tar avgjørelser basert på sine egne interesser, men også arbeider for at andre mennesker får mulighet til selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2001, s. 117).

Ifølge Solhaug sin tolkning av Klafki, ligger elevenes dannelse i muligheten de har til å utvikle sine kritiske evner gjennom refleksjon og ved å tilrettelegge for selvstendighet basert på et sosialt, moralsk og etisk utgangspunkt (2006, s. 230). Ifølge Klafki selv er dannelsen en allmennrett som bør føre til en individuell selvrealisering som en del av samfunnet. Det sosiale, moralske og etiske utgangspunktet man oppnår selvrealisering gjennom, bunner ut i en bevissthet av at man er en del av et kollektivt samfunn. Derfor vil fri individuell selvbestemmelse baseres på samfunnsmessige hensyn, og dermed være forenelige med andre menneskers selvbestemmelse (Klafki, 2001, s. 116). Med andre ord, så har alle har rett til en skole som åpner for elevenes selvstendige tilnærming til hva det vil si å være en del av et samfunn, og på den måten få mulighet til å realisere seg selv gjennom medbestemmelse.

Denne tolkningen av dannelse er forenelig med Deweys oppfattelse av demokratiet som styringsform, hvor individenes sameksistens er fundert i etiske hensyn, kommunikasjon og

samhandling. I tillegg ser man at den demokratiske dialogen som læreplanen i samfunnsfag fremmer, gir i stor grad rom for Klafki sin oppfattelse av begrepet. Tanken er at det kollektive hensynet vil bli tatt vare på i et dialogdemokrati, ved at det «felles beste» vil bli legitimert gjennom den offentlige diskursen som igjen påvirker de politiske avgjørelsene.

Samfunnsfaget er et av de fagene som kan gi elevene rom til å utvikle seg til en bevisst og aktiv medborger fordi samfunnsfaglærere har mulighet til å tilrettelegge for åpne debatter og dialog om sentrale verdier og holdninger.

Shor knytter begrepet myndiggjøring, (engelsk: «empowerment»), inn mot den demokratiske dannelsen som skjer i skolen. Myndiggjøring handler om å utvikle elevenes selvbestemmelse for at de selv skal fungere som endringsagenter (engelsk: «change agents») i sitt eget samfunn (Shor, 1992). Shor ser på læringsprosessen som en aktiv samarbeidsprosess med eleven i sentrum, fordi «... self and society create each other.» (1992, s. 15). Undervisningen bør fokuseres på at personlig vekst skjer i relasjon til det offentlige livet og eleven oppfordres til å utvikle kritisk nysgjerrighet om samfunnet på godt og ondt. Kritikken basert på at myndiggjøring er en individualiseringsprosess avvises av Shor, nettopp fordi elevens dannelsesrett er rettet mot et kollektivt samfunn (1992, s. 16). Denne teoretiske forståelsen av dannelsesstøttes, som nevnt, av Klafki. Han fastslår at skolens samfunnsmandat er å gi elevene grunnlaget for å utvikle og forbedre samfunnet de lever i gjennom samtale og diskusjon (2001, s. 114). Myndiggjøring handler altså om at elevene lærer at de har mulighet til å påvirke samfunnet gjennom demokratiske kanaler.

Fokuset for undervisningen bør ligge på aktiv læring. Ifølge Dewey er det bare gjennom aktiv læring at elevene kan tilegne seg kunnskapen som skal til for at de blir gode demokratiske medborgere (referert i Shor, 1992, s. 18). Dette er en forståelse vi kjenner igjen fra Piaget, som mener at deltakelse er viktig for å tilegne seg kunnskap. Shor skriver at Dewey derimot, knytter deltakelse direkte til demokratiet (1992, s. 17). Ved å myndiggjøre elevene får de mulighet til å ta mer ansvar som demokratiske medborgere. Undervisningen i samfunnsfag bør derfor gi elevene ansvar for sin egen læring, og mulighet til å påvirke i sin egen læringsprosess. På den måten kan vi knytte selvbestemmelse og medbestemmelse inn mot læringsstrategier i samfunnsfaget og dannelsen av elever som aktive medborgere.

I denne delen av oppgaven har jeg lagt frem det teoretiske grunnlaget for hvilke ferdigheter den aktive medborger bør inneha i møte med demokratiet. Videre skal jeg mer konkret gå inn på hvordan opplæringen av den aktive medborger kan foregå.

2.1.3 Opplæring i demokratisk medborgerskap

Stray definerer demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep ved å tydeliggjøre innholdet i begrepet medborger. Medborger er oversatt fra engelsk, «citizenship», og har flere betydninger på original språket. Det skilles mellom «citizenship» som status, som på norsk kan forstås som statsborger og definerer en nasjonal og juridisk status individet har, inkludert visse rettigheter. «Citizenship» som rolle brukes på norsk for å beskrive en mer normativ rolle, den funksjonen man har som aktiv deltaker i det demokratiske samfunnet (Stray, 2012, s. 19-20). Det er denne siste forståelsen av begrepet aktiv medborger som videre vil utforskes i denne masteroppgaven.

Medborgerskapet som rolle er tilknyttet samfunnets kulturelle normer og forventninger, noe som betyr at rollen fortolkes inn i den politiske og sosiale kulturen samfunnet er konstruert etter (Stray, 2012, s. 20). Begrepene aktivt og demokratisk medborgerskap oppleves i denne sammenheng som sterkt tilknyttet, noe vi ser tydelig i formålet med samfunnsfaget hvor undervisningen skal «stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Rollens funksjon betinger her verdier og holdninger, som borgeren tar i bruk for å vedlikeholde eller endre samfunnet (Stray, 2012, s. 20). Medborgerskapsrollen har altså en verdi- og holdningsdimensjon som tydelig kan trekkes inn mot Klafki (2001) sitt dannelsesbegrep og Shor (1992) sitt myndiggjøringsaspekt. I samfunnsfaget vil dette da si at elevene skal læres opp til å erkjenne at de avgjørelsene man tar har praktiske konsekvenser for enkeltindivider og samfunnet de selv er en del av. Fokuset på myndiggjøring forsterker elevenes ansvarlighet i vår teoretiske forståelse av danning og medborgerskap – hvordan man som individ er den del av et politisk kollektiv med sine rettigheter og plikter.

Denne forståelse finner vi igjen hos O'Shea, som definerer en demokratisk medborger som en person som sammen med andre, lever sammen i et politisk fellesskap (2003, referert i Stray, 2012, s. 21). Her forstås begrepet som noe relasjonelt, det sier altså noe om hvordan individet er en del av samfunnet (Stray, 2012, s. 21). Med utgangspunkt i Dewey sin forståelse av utdanningens rolle i samfunnet (referert i Solhaug, 2006), indikerer det sosiale aspektet at medborgerbegrepet derfor kan knyttes inn mot læring (Stray, 2012, s. 21).

Stray skriver at en av utfordringene med å utdanne elever for demokratisk medborgerskap er at skolens demokratimandat ikke er formulert eksplisitt nok til at elever og lærere kan utnytte

det pedagogisk. Videre skriver hun at skolen mangler kunnskap om pedagogiske verktøy som kan styrke elevenes medborgerskap (2012, s. 19.) For å undervise i demokratisk deltakelse, forslår Stray derfor en tredelt forståelse av opplæringen. Basert på premisset om at demokratisk medborgerskap er noe som kan læres, definerer hun tre opplæringsstrategier; (1) læring *om* demokratiet, (2) læring *for* demokratisk deltakelse og (3) læring *gjennom* demokratisk deltakelse (2012, s. 21). Den første strategien, læring om demokratiet, er informativ og opplysende, hvor kunnskap om for demokrati som styringsform er målet. Dette er kunnskap som kan måles. Den andre læringsstrategien bygger videre på første, og fokuserer på læring for demokratisk deltakelse. Målet for en slik undervisning er at elevene utvikler kompetanse til å undersøke tema fra flere sider gjennom kildebevissthet og evner til kritisk refleksjon med forankring i demokratiske verdier. Stray skriver at dette nivået kan knyttes til hva som forstås ved begrepet danning og handler om å styrke elevenes verdi- og handlingskompetanse som er ønskelig i et demokratisk samfunn (2012, s. 22). For at elevene skal delta aktivt i demokratiske prosesser, hevder Stray at det ikke er nok å fokusere på opplæring om og for demokratisk deltakelse. Undervisningen må forankres i praksis for at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å handle ansvarlig og delta i demokratiske prosesser. Bare på den måten kan demokratisk medborgerskap forstås som et pedagogisk begrep (2012, 23). Her fordres det altså til en balanse mellom teoretisk kunnskap som kan måles gjennom kompetansemål og praktiske ferdigheter som gjør elevene i stand til å delta i det politiske samfunnet.

Som et utgangspunkt ser denne masteroppgaven på skriftlig argumentasjon som et pedagogisk verktøy og en tilnærming til opplæring i aktivt medborgerskap. Gjennom Stray sine tre nivåer av opplæring, identifiseres argumenterende skriving raskt som en metode å undervise *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Ved å legge til rette for at elevene arbeider med skriftlig argumentasjon er målet at elevene blir utfordret til å undersøke og vurdere et tema fra ulike vinkler, samtidig som de øves i å forholde seg kritisk til kilder og informasjon. Samtidig øves elevene i å skrive for å overbevise leseren ved bruk av relevante og legitime argumenter, som vi har sett at regnes som nyttige ferdigheter inn mot deltakelse i et dialogdemokrati. Jeg vil komme tilbake til mer spesifikk og teoretisk forståelse av argumentasjon i delkapittel 2.3.

2.2 Skrivning i samfunnsfaget

I dette delkapittelet vil jeg først gi en redegjørelse for skriveferdighetenes begrunnelse i læreplanen, før skriveprosessens muligheter i samfunnsfaglig undervisning blir diskutert inn mot hvordan vi kan forstå fagspesifikk skrivning i samfunnsfaget. Dette gjøres for å gi en teoretisk og pedagogisk begrunnelse for masterens fokus på skriftlig argumentasjon.

2.2.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Da Kunnskapsløftet (LK06) ble iverksatt i 2006 ble lesing, skrivning, regning, muntlige og digitale ferdigheter vedtatt som grunnleggende ferdigheter og integrert i alle fag i skolen som en del av allmenndannelsen. Skriveferdigheter er grunnlagt i at de blant annet er nødvendige for at elevene skal kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, noe som igjen er en forutsetning for alle fagene i skolen (Stray, 2012, s. 24). De ulike fagene egner seg i ulik grad for utviklingen av grunnleggende ferdigheter, slik at det derfor er viktig at ferdighetene trenes aktivt der de er hensiktsmessige.

Øgreid og Hertzberg (2009) skriver at en av grunnene til LK06 sitt fokus på grunnleggende ferdigheter var middelmådige PISA resultater. Disse avslørte blant annet at norske 10. klassinger er flinke til å skrive personlig narrative tekster, slik som personlige brev og kåseri, men at de unngår å skrive faktabaserte tekster som krever mer objektiv refleksjon. Øgreid og Hertzberg konkluderer derfor med at norske ungdommer mest sannsynlig ikke er godt nok forberedt til å skrive mer formelle argumenterende tekster (2009, s. 452). En av løsningene var derfor å integrere blant annet skrivning i LK06 som grunnleggende ferdighet i alle fag.

I 2013 ble læreplanen for samfunnsfag revidert for å tydeliggjøre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i faget. Blant annet ble Utforskeren lagt til som et nytt hovedområde, hvor de grunnleggende ferdighetene ble fremmet sammen med bevissthet på metodikk, strategi og kildekritikk. Hensikten er, ifølge Utdanningsdirektoratet (2015), at man skal kombinere arbeidet med kompetansemål fra dette hovedområdet sammen med andre kompetansemål fra andre hovedområder. Ett av kompetansemålene i Utforskeren for samfunnsfaget etter endt Vg1 eller Vg2 for yrkesfagene inkluderer for eksempel skrivning av en drøftende tekst ved bruk av varierte kilder og fagbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Når man som samfunnsfaglærer skal jobbe med skriving i faget, er det viktig å være bevisst på hva dette innebærer. Den reviderte læreplanen i samfunnsfag beskriver grunnleggende skriveferdigheter slik;

«Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg.

Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdiar i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg. Evne til å vurdere og gjennomarbeide eigne tekstar er òg ein del av ferdigheita.

Utvikling av skriveferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå å formulere enkle faktasetningar og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisingar.

Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekkje grunngjevne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen.» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er tydelig at elevene skal kunne begrunne, drøfte og argumentere for sine standpunkter, samtidig som de skal formidle kunnskapen skriftlig ved presis bruk av fagbegreper. Det settes krav til refleksjon og forståelse for årsakssammenhenger, samtidig som elevene i økende grad skal øves i kritisk og variert kildebruk.

Tilnærmingen til fagspesifikk skriving i samfunnsfag reflekteres i elevenes utvikling fra hva Elstad og Turmo definerer som «lavere ordens tenkning» til «høyere ordens tenkning» (2006, s. 14). Dette er tydelig i læreplanens taksonomiske begrepsbruk reflekterer dette fokuset, slik som å begrunne, argumentere og reflektere. Elstad og Turmo antar at behovet i fremtiden vil i størst grad være rettet mot refleksjon og «høyere ordens tenkning» med tanke på at samfunnet endrer seg raskt, og de elevene vi i dag utdanner må evne til å takle nye utfordringer og raske endringer. Skolens samfunnsmandat er å utdanne elever med kompetanse som morgendagens samfunn har behov for (Elstad og Turmo, 2006, s. 16). Det er med andre ord forståelse som er nøkkelordet når det kommer til læreplanens tolkning av fremtidens skriftlige kompetanse.

Kravene om fagspesifikk skriveopplæring medfører at faglærer må inntre rollen som skrivelærer. Dette kan være utfordrende når samfunnsfag dekker mange samfunnsvitenskapelige tradisjoner, og kompetansemålet viser til et svært bredt spekter av teksttyper og teksttradisjoner. Øgreid og Hertzberg skriver at spesielt i ungdomsskolen og videregående har dette møtt motstand, hvor faglærere i for eksempel historie eller samfunnsfag mener at de ikke er skrivelærere, og etterlyser i stedet avsatt tid til tverrfaglig samarbeid (2009, s. 452). En av løsningene mener Overrein og Madsen kan være at samfunnsfaglærere begrenser skriveopplæringen til fagartikler, kronikker og leserinnlegg (2014, referert i Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.2.2 Prosess- og tekstkompetanse

For å kunne undervise i skrijving som grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag, er det viktig at man som lærer klarer å identifisere elevenes utfordringer i skriveprosessen. Man kan benytte seg av skrijving i undervisningen på to måter; som prosess og som fagspesifikk tekstkompetanse inn mot vurdering.

I prosessorientert skrivepedagogikk er skrijving en arbeidsprosess som går over flere stadier, og inkluderer en undervisningsform som forsøker å bevisstgjøre eleven på nettopp denne prosessen (Flaten og Korsvold, 1989, s. 9). Det er viktig at læreren er bevisst på at fokuset for arbeidet bør ligge på selve skriveprosessen, ikke nødvendigvis på det ferdige produktet. En konsekvens av denne innfallsvinkelen er elevsynet. Det er eleven som står i sentrum for skriveopplæringen innenfor prosessorientert skrivepedagogikk, ved at eleven får mulighet til å fordype seg i sin egen tekst samtidig som det krever aktiv innsats fra eleven sin side. Lærerenes rolle som veileder blir i en slik tilnærming viktig (Flaten og Korsvold, 1989, s. 11).

Hertzberg definerer skrivestrategier som «prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave.» (2006, s. 112). Planlegging av tekstens oppbygging og innhold er en del av prosessen man kan observere, samtidig foregår det mye inne i hodet på eleven som ikke kan observeres. I den prosessorienterte skrivepedagogikken er fokuset på arbeidet underveis med teksten, hvor elevene får hjelp med arbeidet av læreren, blant annet gjennom veiledning av hvordan eleven jobber i de ulike arbeidsfasene (Hertzberg, 2006 s. 113).

Hertzberg advarer derimot mot at det man gjerne oppfatter som skriveproblemer, ofte handler om problemer med skrivestrategier (2006, s. 121). Spesielt mindre erfarne skrivere er ikke alltid klar over hvor mye arbeid som ligger bak en ferdig tekst, og har ofte urealistiske forventinger til sin egen skriveprosess. Dette kan for eksempel dreie seg om bearbeiding av teksten underveis eller hvor mye som egentlig baseres på innspill fra andre.

Elever med gode skrivestrategier har opparbeidet seg prosesskompetanse. Det innebærer evnen til å synliggjøre skriveprosessen for seg selv. Ved å synliggjøre prosessen trenes elevene i å gjenkjenne fasene skriveprosessen faktisk består av, slik at de selv bevisstgjøres i sitt eget arbeid og kan eliminere mindre hensiktsmessige skrivestrategier på egen hånd. Som lærer er det derfor viktig å vektlegge prosessen inn mot ferdig tekst, og kombinere opplæringen av tekstkompetanse med prosesskompetanse.

Hertzberg skiller mellom skrivestrategier som handler om prosessen hvor elevene skriver en tekst, og tekststrategier som beskriver utformingsvalgene elevene tar i arbeidet med teksten. Dette er ikke et skille som nødvendigvis gjøres i faglitteraturen, men som jeg finner nyttig i denne sammenheng. Skrivestrategier er uavhengig av fag, mens tekststrategier er fagspesifikke. I naturfag er for eksempel argumentasjon bygd opp annerledes enn i samfunnsfag (Hertzberg, 2006, s. 113). Elever med gode tekststrategier har altså opparbeidet seg tekstkompetanse. Tekstkompetanse handler om å vite hvordan man skal forme en tekst basert på sjangerkrav. Her kan lærer bruke ferdig tekster som utgangspunkt for kompetansen man vil formidle, og denne delen av skriveopplæringen oppfattes som mer konkret enn utviklingen av prosesskompetanse.

2.2.3 Fagspesifikk skriving

Ifølge Hertzberg handler skriving som grunnleggende ferdighet om å være sjangerbevisst, og bruke disse hensiktsmessig innenfor de ulike fagenes rammer (2006, s. 111). Hertzberg (2006) identifiserer to hovedretninger rundt fagskriving med utgangspunkt i skillet mellom skrivestrategier eller tekststrategier; henholdsvis *Writing Across the Curriculum (WAC)* og *Writing in the Disciplines (WID)*. WAC tar utgangspunkt i skriving som en læringsstrategi og skrive-for-å-lære-strategier tas i bruk uavhengig av faglige disipliner. Skriving blir altså en eksplorerende prosess, hvor eleven arbeider med måter å forstå og tilegne seg fagstoffet på (Hertzberg, 2006, s. 114). Med andre ord er dette noe som vil falle innenfor Hertzberg sin forklaring av begrepet skrivestrategier. Eksempler på denne typen eksplorerende skriving er

mer uformelle sjangre slik som logg, brev, personlige notater og «skrive alt du vet om ...»-oppgaver, hvor elevene oppmuntres til å bruke egne ord for å forklare fenomener. En konsekvens er at språket blir mer spontant og muntlig og at sjangerkravene er mer uformelle. WID sin tradisjon fokuserer på det enkelte fagets skrivekultur, altså fagspesifikk skriving. Her vil de ulike kriteriene for hvordan tekster skal bygges opp, bruk av begreper og formalitet variere mellom fagene. I denne hovedretningen handler det å arbeide med faget om å blant annet lære seg normer for språk og struktur spesielt for fagets tradisjoner (Hertzberg, 2006, s. 114). Eleven læres opp i tekststrategier spesifikt for det gjeldende faget. Eksempler på denne typen fagspesifikk skriving er blant annet tekstanalyse i norsk eller drøftingsoppgave i samfunnsfag. I denne tradisjonen vil elevproduktene formes etter formelle språk- og sjangerkrav, med fokus på det ferdige produktet.

I den norske skolen og spesielt i samfunnsfaget ligger forholdene til rette for å forene disse to retningene på en hensiktsmessig måte. Ved å bruke «skrive-for-å-lære»-oppgaver blir elevene utfordret i arbeidet med vanskelig fagstoff, samtidig som det kan være likeså viktig at elevene læres opp i fagskriving som kreves til vurdering og eksamenssituasjoner (Hertzberg, 2006, s. 114-5). Ved å for eksempel skrive en drøftingsoppgave i samfunnsfag fylles kravene for fagspesifikk skriving. Disse tekstene skrives ofte for å vurderes av lærer, i motsetning til for eksempel loggføringsoppgaver som har til hensikt å hjelpe elevene i sin læringsprosess. På en annen side vil jeg argumentere for at ved å gi elevene tid og hjelp til å skrive en fagspesifikk tekst som skal bli vurdert av lærer har sitt utgangspunkt i en skriveprosess hvor eleven oppfordres til et dypdykk i tekstoppgavens tema. Ved å skrive for eksempel en drøftingsoppgave i samfunnsfag vil selve produksjonen av teksten inneholde en «skrive-for-å-lære»-strategi innenfor tema, ved at arbeidsprosessen inneholder innsamling av informasjon, strukturering av informasjon samt selve skriveprosessen. Dette krever en del kunnskap om tema og prosessen vil derfor stimulere til elevens læring. Ved å bruke denne typen skriveoppgaver i samfunnsfag, blir innlæringen også mer faktafokusert. Hertzberg skriver at «[v]ed å utnytte potensialet for faglig basert argumentasjon som ligger i flere av skolefagene, oppnår vi en større bredde og ofte mer autentiske skrivesituasjoner enn i norskfaget.» (2006, s. 123).

Argumenterende tekster presenteres i denne masteroppgaven som en spesifikk tilnærming fagspesifikk skriving i samfunnsfaget. Fagets potensiale for å skape autentiske rammer for diskusjon åpner for at elevene opplever en reell mulighet for påvirkning. For at dette kan

skje, mener Crowhurst at elevene må skrive om temaer som betyr noe for de personlig. I tillegg er det viktig at de skriver for en spesifikk mottaker – slik som andre elever eller lærer (Crowhurst, 1990).

2.2.4 Skrivning som redskap for læring

Flaten og Korsvold (1989) hevder at elever som skriver for å bli bedre til å skrive også vil lære bedre. Ved å bruke skrivning som redskap for læring, utnytter vi læringsprosessen både til læring og til skrivning. Skrivning som redskap for læring mener Flaten og Korsvold at ikke brukes nok i skolen, og når skrivning brukes er det som regel rettet mot vurdering (1989, s. 66).

God læring forutsetter aktive elever, men det er ofte bare en del av elevene som er muntlig aktive i timen (Dysthe, 1995; Nøkland, 2016). I samfunnsfaget er muntlig aktivitet ofte en forutsetning for deltakelse i undervisningen ettersom mange av aktivitetene sentrerer rundt klasseroms diskusjoner eller samtaler. Fokuset på øving av muntlige ferdigheter i samfunnsfaget kan begrunnes i at elevene bare kan trekkes opp til muntlig eksamen. En tilnærming til dette kan være å kombinere skrivning med muntlige aktiviteter for å fremme deltakelse blant elevene. Flaten og Korsvold hevder at enkelte skriveaktiviteter også kan bidra til bedring læring fordi de kan aktivere elever i forkant av muntlige aktiviteter. Ved å bruke skrivning har læreren mulighet til å aktivisere alle elevene, spesielt de elevene som ikke vil eller tørr snakke høyt i klasserommet. For eksempel ved at elevene skriver ned tanker i forkant av en klasseroms diskusjon, får flere elever mulighet til å sortere tanker og aktivere ordforråd. Dette kan føre til at flere deltar aktivt i diskusjonen, samt at de holder seg mer til selve saken (Flaten og Korsvold, 1989, s. 67). Skrivning som metode krever at flere elever er aktive i undervisningen, og kan stimulere elever til å delta mer muntlig.

Ved å bruke skrivning som redskap for læring får elevene trening i å bruke egne ord for å forklare et tema, noe som kan være nyttig både for læringsprosessen og språktreningen (Flaten og Korsvold, 1989, s. 71). Læreplanen i samfunnsfag forventer at elevene skal tilegne seg og bruke fagbegreper aktivt i sin egen faglige formidling. Ved å aktivt ta i bruk skrivning som en del av undervisningen vil dette i stor grad påvirke ordforrådet til elevene, mener Flaten og Korsvold (1989, s. 72). Dette er noe som stadig gjøres gjennom muntlige aktiviteter i samfunnsfag, men i motsetning til ved muntlige aktiviteter vil skrivesituasjoner sette et større krav til presist språk, og dermed utfordre elevenes ordforråd i større grad. Flaten og

Korsvold mener at spesielt små og hyppige skrivesituasjoner vil føre til større læringsutbytte enn færre og større skriveoppgaver (1989, s. 72).

Skriveøvelser kan også økte elevenes innholdsforståelse. Camperell og Knight sine funn tyder på at elevenes bakgrunnskunnskap påvirker hvordan elevene forstår innholdet i tekster de leser (1991, s. 572). Ved gjentatte anledninger har forskere etablert at lesere omformer meningsinnhold slik at det passer til eksisterende kunnskap. Dette er ikke noe som nødvendigvis gjøres bevisst (Camperell, 1991, s. 575). I en skriveprosess vil elevenes misoppfatninger bli utfordret, ettersom eleven stadig må aktivt forholde seg til fagstoffet og begrunne påstander med relevant fakta. På den måten er sjansen større for at misforståelser blir rettet opp underveis i læringsprosessen.

Noen av fordelene ved å bruke skriving i elevenes læringsprosess er at de får tid til å reflektere og stille spørsmål til lærestoffet underveis (Flaten og Korsvold, 1989, s. 73). Forslaget til Flaten og Korsvold er å integrere skriving i læringsprosessen for å spare tid, ettersom tid ofte er en mangelvare i møte med skolehverdagens ulike krav (1989, s. 66). Så ved å benytte skriving som en læringsstrategi, slik som WAC tar utgangspunkt i (Hertzberg, 2006), åpner det opp for flere muligheter for praktisk gjennomføring. Ved å loggføre prosjekter eller skrive brev til en politiker, blir elevene oppfordret til å bruke egne ord for å forklare samfunnsfaglige fenomener og utfordret til å ta stilling til saken. Ved å bruke skriving som redskap for læring utnyttes læringsprosessen både til å lære om ulike tema og øke fagforståelsen samt til å utvikle ordforrådet og egne meninger.

2.3 Argumentasjon i samfunnsfaget

I denne delen av kapittelet skal jeg se på hvordan argumentasjon kan knyttes inn mot samfunnsfagets demokratimandat, samt hvordan argumentasjon er nedfelt i læreplanen. Videre skal jeg ta for meg denne masteroppgavens forståelse av hva argumentasjon er og hvordan man kan bruke denne tilnærmingen i undervisningen.

2.3.1 Argumenterende skriving i læreplanen

Samfunnsfaget har en viktig rolle i å forberede elevene inn mot deres demokratiske medborgerskap i samfunnet (Stray, 2012). For å kunne delta aktivt i den offentlige debatten eller ta sine egne informerte valg er det viktig at elevene får mulighet til å trene disse

ferdighetene. Som tidligere nevnt, handler fagspesifikk skriving i samfunnsfag om å tilrettelegge for autentiske skrivesituasjoner, hvor faglig basert argumentasjon har stort potensiale i samfunnsfaget (Hertzberg, 2006, s. 123).

Argumenterende skriving blir fremmet i fagets læreplan, hvor det både i formuleringen av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål blir brukt taksonomiske verb slik som *argumentere, begrunne, sammenligne* og *drøfte*, som hevdes å utfordre elevene i større grad enn verb slik som *beskrive, forklare* eller *gi eksempler på* (Koritzinsky, 2012, s. 45). Det er dermed tydelig at undervisningen bør stimulere til økt kritisk selvstendighet gjennom bruk av oppgaver som fremmer argumentasjon og drøfting.

En av grunnene til at man bør fokusere på argumentasjon i undervisningen, er at argumentasjon som læringsstrategi er en god måte å øke kvaliteten på læringsarbeidet. Elstad og Turmo skriver at arbeid som bærer preg av rutine og reproduksjon, fører til lavere ordens tekning. Elevene blir i mindre grad utfordret i arbeidet. Aktiviteter som innebærer høyere ordens tekning kjennetegnes derimot med at de krever aktiv tekning for å løse en mer komplisert prosess (2006, s. 14). Argumentasjon som fagspesifikk skriving i samfunnsfag inneholder aktiviteter som krever analyse og vurdering underveis, og vil derfor også økte elevenes tankeaktivitet (Mork, 2006). Kuhn hevder at høyere ordens tenkning handler i bunn og grunn om evnen til å være bevisst på skillet mellom teori og bevis (engelsk; evidence) og hvordan man kan arbeide med relasjonen mellom disse (1989, referert i Rapanta, Garcia-Mila og Gilabert, 2013, s. 484). Rapanta et al. skriver at man gjennom argumentasjon øver elevenes begrunnelsesferdigheter fordi de blir utfordret til å sette innholdsforståelse i kontekst, samt trekke linjer mellom ulike forståelser. Dette vil gi bedre elevenes evner til å gi relevante og gode begrunnelser i sin argumentasjon (2013, s. 484).

Likevel er det ikke bare rene ferdigheter elevene trenes i når de skriver argumenterende tekster. Joshi skriver at «It is the act of citizens convincing one another that is the heart of the democratic experiment. » (2016, s. 284). Elevene får i tillegg mulighet til å delta i en demokratisk prosess, hvor målet er å overbevise leseren om sitt synspunkt, slik Stray (2012) hevder. Elevene lærer å fremme sine meninger og kan delta i debatter, og de utfordres til å vedlikeholde dialogdemokratiets fokus på det «bedre argument» (Solhaug, 2006).

2.3.2 Hva er argumentasjon?

For å videre undersøke hvordan argumentasjon kan bli brukt i samfunnsfag er det viktig å vite hva som ligger i begrepet argumentasjon. *Argumentasjon* kan forstås som aktiviteten, hvor det legges frem argumenter for å overbevise. Et *argument* er altså utsagnene som blir brukt i selve argumentasjonen.

Stephen Toulmin presenterte i 1958 en analysemodell for argumentasjon som i ettertid har blitt mye brukt for å studere elevers argumentasjon. I Toulmin sin forenklete definisjon, består et *argument* av en *påstand* dens etterfølgende *begrunnelser*. I en mer kompleks forståelse består et argument av ulike komponenter som på hver sin måte bidrar til å styrke argumentets gyldighet. Basert på Mork sin fremstilling av Toulmin sin modell (2006, s. 129-30), er den første komponenten en *påstand* som blir lagt frem av en aktør, den andre komponenten er *faktaopplysninger* som brukes for å støtte den gitte påstanden. Den tredje komponenten er *begrunnelser* som forsøker å forklare sammenhengen mellom faktaopplysningene og påstanden. Den fjerde komponenten er definert som *underliggende antagelser eller forutsetninger* og blir beskrevet som et antatt allment akseptert forsvar av en spesifikk begrunnelse. Disse fire komponentene er delene som ofte danner hoveddelen av en argumentasjon, mens betingelser og motbevis inkluderes i en mer kompleks argumentasjon. Mork fremsetter at *betingelser* har til hensikt å spesifisere i hvilke tilfeller påstanden kan antas å være sann, samt etablere påstandens begrensninger. Til sist forklarer hun at *motbevis* blir brukt for å spesifisere betingelsene hvor påstanden ikke kan antas å være sann (2006). I en slik forståelse blir vurderingen av gode og dårlige argumenter basert på tilstedeværelse og bruk av ulike strukturelle komponenter (Sampson og Clark, 2008, s. 451).

Til tross for at Toulmin sin analysemodell har vært mye brukt for å undersøke elevenes argumentasjon, har den også noen svakheter når det kommer til å vurdere kvaliteten på argumentene. Sampson og Clark skriver at det har vist seg å være utfordrende for forskerne å konsekvent skille mellom påstand, faktaopplysninger, begrunnelser og betingelser i elevenes formuleringer. For eksempel kan det være vanskelig å skille mellom ny påstand, eller om det er en begrunnelse for en tidligere formulert påstand (2008, s. 451). Det blir derfor opp til forskerens subjektive vurdering av innholdet, når utsagn skal klassifiseres. I tillegg blir ikke elevenes innholdsforståelse tatt med i betraktningen når argumentenes styrke blir vurdert (Sampson og Clark, 2008, s. 452). For å vurdere argumentasjon i samfunnsfaget vil dette være

en stor mangel ved analysen, ettersom riktig bruk av fakta og logisk sammenheng mellom temaer vil være avgjørende for å overbevise andre.

Når jeg begynte med denne masteroppgaven hadde jeg alle intensjoner om å forholde meg til Toulmin sin komplekse analysemodell for å vurdere elevenes argumentasjon mer objektivt. Underveis i prosessen opplevde jeg derimot at den strukturelle tilnærmingen ikke dekker det jeg ønsket å utforske i dette forskningsopplegget. Jeg ville gå dypere inn i samfunnsfaglig argumentasjon, og hva slags forståelse vi ønsker at elevene våre skal ha for de komplekse samfunnsfaglige temaene. Jeg har derfor valgt å forholde meg til Toulmin sin forenklete definisjon av et argument, se figur 1.

Et argument = Påstand + begrunnelse(r)

Figur 1.

Hensikten med denne tilnærmingen er å fokusere på hvordan elever bruker begrunnelser for å legitimere sine påstander. Ved å gå utenom strukturforståelsen av argumentasjon, åpner jeg for at tanken om dannelse og medborgerskap får plass i elevenes argumentasjon. Spesielt balansen mellom begrunnelser basert på abstrakt bruk av fag og begrunnelser basert på konkrete illustrasjoner vil være i fokus for denne studien (se delkapittel 4.1 for videre forklaring).

I teoridelen av denne oppgaven og gjennom læreplanen for faget, forstår vi at elevene skal dannes inn i en verdi- og handlingskompetanse som reflekteres i demokratiske verdier (Stray, 2012). For å gjøre dette er det ønskelig at elevene utvikler kompetanse som gjør at de åpent tar i bruk troverdige kilder og undersøker tema fra flere sider, samtidig er det viktig at elevene evner til selvstendig refleksjon og ser abstrakte faglige temaer i sammenheng med virkeligheten. Skolen og samfunnsfaget setter målbare ferdigheter høy, men fagets demokratimandat peker mot at elevene også bør kunne reflektere over hvordan de mer abstrakte samfunnsfaglige ideene har og vil påvirke enkeltindividet og samfunnet de selv er en del av.

2.3.3 Læringsutbytte av argumenterende skriving

Skriftlig argumentasjon kan brukes som en strategi for læring ved at elevene bevisstgjøres på hva argumentasjon er, og hvordan de selv kan systematisere og reflektere over kunnskap, samt erverve en kritisk tilnærming til informasjon (Mork, 2006). Det å utvikle gode læringsstrategier handler om at elevene på egen hånd nærmer seg læringssituasjoner og lærestoff. Slik som hvordan de selv setter seg konkrete mål og vurderer sine egne metoder og resultater på en systematisk måte. Læreren har en viktig rolle som veileder i denne prosessen, men det er først når eleven tar i bruk slike strategier på egen hånd at det defineres som en læringsstrategi (Elstad, 2006, s. 15). Ifølge Mork kan læreren tilrettelegge for elevenes arbeid med læringsstrategier ved å hjelpe de med å strukturere eget arbeid, noe som kan gjøres uavhengig av metode (2006, s. 129).

Mork hevder at elevenes resonnering blir konsolidert når de utfordres til å formulere argumentene skriftlig. Dette gjøres ved at elevene må begrunne sine egne påstander og konklusjoner (2006, s. 313). Fordelen med skriftlige produkter er at elevene får tid til å reflektere og revidere tekst underveis i skriveprosessen. Ifølge Flaten og Korsvold fører skriving til bedre konsentrasjon (1989, s. 73), noe som finner støtte i Langer og Applebee sine studier som har dokumentert at aktiviteter som inkluderer skriving gir et bedre læringsutbytte enn aktiviteter som bare fokuserer på lesing. Dette hevder de er på grunn av at elevene blir utfordret til å sette ord og innhold i sammenheng, slik at forståelse blir konstruert i skriveprosessen (1987, referert til i Gilstrap, 1991, s. 584).

Argumentasjon oppfattes som mer utfordrende og krever hva Elstad (2006) definerer som høyere ordens tenkning. Det å redegjøre for et narrativ er angivelig enklere enn å konstruere et argument, fordi det narrative ofte baseres på en kronologisk struktur (Crowhurst, 1990, s. 355). Det å konstruere innholdet i argumenterende tekster er ofte også mer utfordrende, ettersom det krever en viss fordypning og spesialisert kunnskap tilpasset spesifikk kontekst. Crowhurst skriver at tilgangen på anvendelig kunnskap er krevende, fordi det finnes i oppdelte stykker i hukommelsen – ikke kronologisk, slik som det ofte fremstår i narrative tekster (1990, s. 355).

Crowhurst hevder at det finnes mange muligheter i dagens skole til å undervise skriftlig argumentasjon, men for at det skal skje må elevene få god nok oppfølging. De bør ikke bli overlatt til seg selv i skriveprosessen. Kravet til strukturell oppbygning må defineres tydelig

for elevene. Det er ikke nok å bare tydeliggjøre eksempler, elevene må få rom til å øve i en autentisk kontekst under veiledning av lærer. Crowhurst referer til studier hvor det er tydelig at selv yngre elever har evner til å argumentere når de blir oppfordret til å overbevise et publikum om noe elevene selv er svært opptatt av (1990, s. 356). Crowhurst mener også at elevene bør få muligheten til å diskutere emner som de selv synes er viktige med medelever og få tid til før-skriving for å tydeliggjøre sine egne tanker rundt tema. Tekstene bør også skrives for en konkret mottaker, slik som medelever, lærer, rektor eller andre (Crowhurst, 1990, s. 357). Dette gjenspeiles i Hertzberg (2006) sine oppfordringer om å gi elevene mulighet til å diskutere autentiske samfunnsfaglige problemer.

Det er tydelig at ferdigheter innenfor argumentasjon er manglende i skolen, både i Norge og utlandet (Berge, 2012; Øgreid og Hertzberg, 2009). Antagelsene om at elever generelt er flinkere til å skrive narrative tekster enn argumenterende tekster får støtte av Crowhurst sin forskning. Hun skriver at de typiske svakhetene i argumenterende tekster fra elevene er manglende begrunnelser for påstander, svak strukturering og forenklet språk (1990, s. 348). Dette tyder på at, til tross for potensielt stort læringsutbytte av å undervise i argumentasjon, får dette lite fokus i skolen. Både Gilstrap (1991) og Øgreid og Hertzberg (2009) hevder at lærerne mangler en tydelig bevissthet rundt hva fagspesifikk skriving er, noe som medfører at det er vanskeligere å implementere det i undervisningen.

2.3.4 Undervisning i skriftlig argumentasjon i samfunnsfag

Det første steget i arbeidet med argumentasjonsundervisning er at elevene bevisstgjøres skrivestrategier og at selve skriveprosessen synliggjøres for elevene, slik den prosessorienterte skrivepedagogikken tilsier (Flaten og Korsvold, 1989). Dette er viktig spesielt for uerfarne elever, ettersom arbeidsprosessen går over flere stadier og kan virke uoversiktlig for noen elever. Her blir lærerens oppgave å veilede underveis i prosessen. I denne delen av arbeidet utvikler elevene prosesskompetanse som senere kan utvikles til læringsstrategier ved at elevene selv lærer å sette av tid til planlegging og forberedelse.

Det andre steget i arbeidet med argumentasjonsundervisning handler om å tydeliggjøre de fagspesifikke kravene til tekstoppgaven. I denne delen av skriveprosessen blir arbeidet med tekststrategier innenfor samfunnsfaget viktig (Hertzberg, 2006). Her må formelle krav formidles tydelige for elevene, slik som forventet oppbygning og språklige normer.

En tilnærming til argumentasjonsundervisning er gjennom en stillasbasert oppgavetekst, slik denne masteroppgavens studie tar utgangspunkt i (se vedlegg D). Øgreid og Hertzberg (2009) skriver i sin artikkel at det blant annet er graden av stillas (engelsk: «scaffolding») som påvirker videregående elevers evner til å skrive argumenterende tekster. Stillas som pedagogisk begrep handler om å veilede enkeltelever, men kan også tilpasses til bruk i hele klasser hvor man ofte bruker skriftlige ledetekster (Nussbaum, 2002, s. 79). Gjennom en stillasbasert tilnærming deles den mer kompliserte oppgaven opp i mer fordøyelige deler, slik at elevene nærmer seg løsningen på et tilpasset nivå og i eget tempo. Nussbaum skriver at elevene trenger hjelp til hvordan de eksplisitt kan begrunne påstandene sine, noe som er spesielt viktig i skriftlige arbeider fordi leseren ikke kan spørre om utdyping eller forklaring hvis ens argumenter er uklare (2002, s. 79). Hvordan elevene skal bygge opp drøftende og argumenterende tekster må tydeliggjøres, ikke bare gjennom eksempler, men også gjennom tydelig strukturerte oppgavetekster. Nussbaum foreslår bruken av tilrettelagte skjemaer, som benyttes i før-skriveprosessen. Disse hjelper elevene med å sette ord på egne tanker og meninger, noe som kan føre øvelse i mer overbevisende argumentasjon (2002, s. 83).

3 Metode

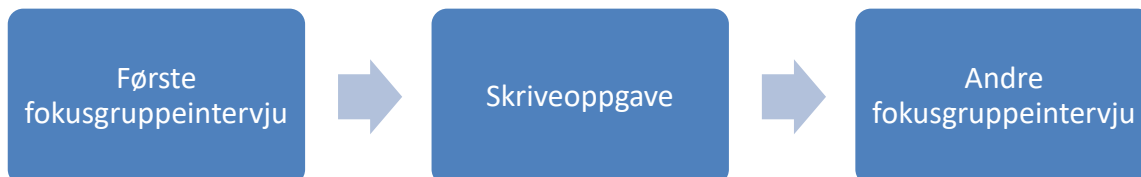
Metodevalget i denne masteroppgaven ble valgt på grunnlag av en allerede spesifisert problemstilling. Jeg valgte altså problemområde før jeg valgte metode, ettersom problemstillingen er utviklet fra en teoretisk semesteroppgave skrevet tidligere i mitt studieløp. Denne masteroppgaven har til hensikt å utforske hvordan argumenterende skriving kan brukes i samfunnsfagundervisningen, inn mot utviklingen av aktivt medborgerskap. Derfor vil jeg i dette kapitlet først redegjøre for denne masteroppgavens metodiske tilnærming til studien som ble gjennomført. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av analyseprosessen før jeg videre reflekterer over studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne masteroppgavens opprinnelige hensikt har vært å undersøke hvordan et spesifikt undervisningsopplegg kan ha påvirkning på en elevs argumentasjon. For å belyse oppgavens hensikt og problemstilling på best mulig måte valgte jeg derfor valgt en kvalitativ tilnærming i utformingen av forskningsdesignet. Dette gjorde jeg fordi kvalitativ forskning egner seg i tilfeller hvor hensikten med studien er å fokusere på innhold og sosiale prosesser. I denne studien vil det helhetlige bilde påvirke fortolkningen av de enkelte fenomenene som finnes i datamaterialet, og mening vil bli konstruert basert på den sosiale konteksten den blir presentert i (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 219). Jeg har altså basert meg på en hermeneutisk tilnærming i analysen (Gilje og Grimen, 1995, s. 152).

I en kvalitativ tilnærming gis det rom for å studere datamaterialet i dybden. Thagaard definerer en casestudie som en undersøkelse hvor man studere mye informasjon om få enheter, altså cases (2009, s. 49). I tillegg hevder Cohen et al. at en casestudie er en situasjonsbasert studie som er ment for å illustrere mer generelle prinsipper og teorier (2011, s. 289). Ettersom jeg ønsket å studere et spesifikt tema som omhandler tilnærmet autentiske læringsprosesser ble casestudie en egnet undersøkelsesform. Et av målene med denne studien var å gi et konkret forslag til hvordan samfunnsfaglærere kan undervise i aktivt medborgerskap og demokratiske ferdigheter, og gjennom casestudie får jeg altså mulighet til å undersøke abstrakte ideer og prinsipper i en mer virkelighetsnær kontekst (Cohen, 2011, s. 289).

Jeg valgte å koble sammen flere metoder for å undersøke det samme fenomenet, altså elevenes argumentasjon. Datamaterialet består av to fokusgruppeintervjuer og fem elevtekster. Elevene gjennomførte først et fokusgruppeintervju, deretter skrev de en argumenterende tekst individuelt. Deretter ble de bedt om å delta i et nytt fokusgruppeintervju. Se figur 2. Fokusgruppeintervjuene varte ca. 20 minutter hver seg.



Figur 2.

Da jeg satte opp rammene for denne studien var hensikten å undersøke hvordan elevenes muntlige argumentasjon endret seg etter å ha skrevet en argumenterende tekst, basert på en mer strukturell analysemodell. I møte med datamaterialet og rammene for analyse ble imidlertid fokuset endret mot en innholdsanalyse av elevenes argumentasjonsmønster. Grunnet tiden brukt på den opprinnelige analysen og denne masteroppgavens praktiske rammer, ble fokuset for analysen spesifisert inn mot hvordan elevenes skriftlige argumentasjon skilte seg fra den muntlige, i stedet for det opprinnelige fokuset – hvordan argumenterende skriving kunne påvirke deres muntlige argumentasjon.

En svakhet ved et slikt design er at det er vanskelig å trekke konklusjoner om årsakssammenheng, ettersom det er mange uforutsette omstendigheter studien ikke har mulighet til å ta høyde for. Dette kan være hjelp hjemmefra, ulike faglige forutsetninger blant elevene, ulik tolkning av instruksjoner eller lignende. Disse svakhetene har jeg forsøkt å minimere ved bruk av forklarende instruksjoner, både muntlig og skriftlig, samt at elevene har fått mye tid på skolen til å jobbe med skriveoppgaven. Likevel er denne masteroppgaven forsiktig med å tilby årsaksforklaringer. Den har i stedet fokusert på å identifisere mønstre i elevenes argumentasjon, og trekke disse mønstrene opp mot samfunnsfagets samfunnsmandat.

3.2 Utvalg

Datainnsamlingen ble i denne studien utført ved en videregående skole på Østlandet. Skolen ble valgt på grunnlag av min egen ansettelse ved skolen, noe som åpnet for en enklere tilgang til aktuelle elevgrupper gjennom skolens ledelse. Det var respons fra faglærer og praktiske hensyn som bestemte hvilket trinn og klasse utvalget ble trukket fra. Elevene ble trukket basert på frivillighet.

Etter godkjenning fra skolens ledelse ble det sendt ut en felles epost til faglærere i samfunnsfaglige emner, både programfag og fellesfag. To av åtte lærere responderte positivt, og valget mellom disse ble avgjort av det mulige tidsperspektivet. Jeg fikk tilgang til den mest aktuelle elevgruppen i en tidsperiode på en måned. Tidsperioden inkluderte til sammen tre undervisningsøkter, som hver besto av 3 x 45 min. I tillegg fikk jeg en halv økt hvor jeg fikk introdusere prosjektet og ettersøke frivillige, samt en halv økt hvor det siste fokusintervjuet ble gjennomført.

Elevene som utgjorde utvalget i denne studien var en del av en strategisk utvelgelse. Det betyr at det var en tydelig hensikt med utvalget og at elevene ble valgt basert på forhåndsdefinerte krav som ble ansett som nyttige for studiens formål (Thagaard, 2009, s. 55). I denne studien var det viktig at elevene blant annet tilhørte faglærers samfunnsfagsklasse, at de var tilstede den første undervisningsøkten og at de selv var motiverte og villige til å delta på to fokusintervjuer. Alle i klassen måtte følge oppgavesettet og skrive en argumenterende tekst, slik at dette var ikke noe ekstra som ble pålagt elevene som deltok i selve studien. Elevene ble presentert for tema og min oppgave en måned før selve studien ble gjennomført, hvor jeg da også ba om frivillige. Utvalget ble trukket ut av 11 elever som meldte seg frivillig i den aktuelle klassen. Jeg gikk inn med en tanke om en elevgruppe på 4-6 elever, men etter å ha blitt møtt med svært engasjerte elever utvidet jeg utvalget til å gjelde 8 av de 11 som meldte seg frivillig. I utvalget er det en svært skjev kjønnsfordeling, ved at 7 av de 8 elevene er jenter. Dette var vanskelig å kontrollere for, ettersom utvalget ble trukket på bakgrunn av frivillighet. Det var med andre ord få gutter som meldte seg frivillig til deltakelse i prosjektet. Jeg har derfor valgt å se bort fra kjønn som faktor i denne analysen.

En utfordring viste seg i midlertidig raskt i løpet av fokusintervjuene, nemlig at enkelte av elevene var mer passive muntlig enn andre. Dette forsøkte jeg underveis å korrigere for ved å trekke elevene inn i diskusjonen med direkte spørsmål, samt tydeliggjøre spørsmål slik at

forståelse ikke skulle være en avgjørende faktor. Likevel viser datamaterialet at utsagn fra bare fem av de åtte elevene kunne brukes videre i studien, grunnet manglende muntlig deltakelse fra tre av elevene i fokusintervjuene. Derfor besto utvalget til slutt av fem elever.

3.3 Datainnsamling

Datamaterialet denne studiens analyse tar utgangspunkt i består av to fokusgruppeintervjuer, hver av de på ca. 20 minutter, og fem elevtekster som var resultatet av en skriveoppgave elevene fikk bruke 3 uker på å skrive.

3.3.1 Fokusgruppeintervjuer

Intervjuene som ble gjennomført i dette forskningsdesignet kan betegnes som fokusgruppeintervjuer. Dette er en intervjuform som involverer flere personer og som fokuserer på et spesifikt tema. Ifølge Chrzanowska kjennetegnes en fokusgruppe av at de ofte er mellom 6 og 10 personer og at intervjuet ledes av en moderator (2002, referert i Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162). I denne studien besto utvalget av åtte elever, hvor jeg fungerte som moderator og bidro med diskusjons- og oppfølgings spørsmål underveis.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med en ikke-styrende intervjustil, noe som betyr at fokuset ligger på samspillet mellom deltakerne og innholdet som kommer frem (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162). Deltakerne ble altså ikke stilt spørsmål etter tur, men det var forventet at alle deltok i en generell diskusjon. Dette gir derfor helt andre resultater enn individuelle intervjuer, ved at det er interaksjonen mellom deltakerne som danner grunnlaget for datamaterialet (Cohen et al., 2011, s. 436). Fokuset for denne studien var elevenes argumentasjon, og hvordan de argumenterte med og mot hverandre. Fokusgruppeintervjuene hadde til hensikt å belyse hvordan elevene bygger opp sine argumenter i en tilnærmet autentisk muntlig diskusjon, noe som igjen reflekterer det overordnede formålet om å øve ferdigheter mot aktivt medborgerskap. Denne delen av datamaterialet står i kontrast til elevtekstene, hvor argumentene er bygd opp uten påvirkning fra andre. Dette vil oppgaven komme tilbake til i neste delkapittel.

Cohen et al. skriver at en av ulempene ved å bruke fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode kan være at de ikke gir ut generaliserbart datamateriale. Dette fordi antall deltakere ofte er lave, eller at informasjonsomfanget er begrenset i forhold til andre mer

kvantitative metoder (2011, s. 436). Ved å bruke fokusgruppeintervjuer i denne studien får vi derimot et dypdykk i enkeltelevers bruk av argumenter. Samtidig tillot det meg å undersøke hvordan argumenterende skriving kan ha påvirkning på deres argumentasjonsmønster ved å sammenligne elevenes argumentasjon før og etter gjennomføring av skriveoppgaven.

Gjennomføring

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer av samme elevgruppe med 3 ukers mellomrom. Det første intervjuet ble holdt før gjennomføringen av undervisningsopplegget hvor elevtekstene ble skrevet. Det andre intervjuet fant sted få dager etter at elevtekstene ble levert inn. Begrunnelsen for å benytte gjentagende fokusgruppeintervjuer av samme elevgruppe som innsamlingsmetode ligger i studiens opprinnelige hensikt, om å undersøke hvorvidt et fokus på argumenterende skriving førte til endring i elevenes muntlige argumentasjon.

Det som gjør disse intervjuene spesielle, var at de ble gjennomført i en undervisningskontekst. Konteksten for fokusgruppeintervju ligner på hva som ofte kalles fagsamtaler i skolen, hvor elevene blir oppfordret til å vise kunnskap relatert til tema i muntlige diskusjoner. Denne metoden grunngis ofte i den samfunnsfaglige læreplanen om opplæring i muntlig kompetanse, hvor elevene skal øves i presist bruk av fagbegreper for å drøfte og vurdere gitt samfunnsfaglige problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette er altså en undervisningsmetode som kan ha vært kjent for flere av elevene. Ofte blir elevene bedt om å forberede et gitt diskusjonstema, før de oppfordres til å delta aktivt i en styrt diskusjon. I dette tilfellet ble elevene gitt et forberedelsesark uken før det første intervjuet, hvor tema med diskusjonsspørsmål ble spesifisert samt at anbefalte kilder ble vedlagt for gjennomlesning (se vedlegg B og C). Diskusjonstemaet var hentet fra det pågående undervisningstemaet; innvandring og integrasjon. Fokusgruppeintervjuene hadde altså til hensikt å stimulere til en dypere forståelse for tema, og hjelpe de inn mot oppgaveskriving og senere eksamen. Selv om jeg gjennom metodelitteraturen definerer disse diskusjonene som fokusgruppeintervju, var elevene og atmosfæren under intervjuene i hovedsak rettet mot elevenes læring, og ikke spesifikt mot datainnsamling.

Min rolle og elevaktivering

Som gruppemoderator presenterte jeg diskusjonstemaet, og la til rette for at alle elevene fikk si noe gjennom håndsopprekning. Min oppgave var å skape en atmosfære som åpnet for

meningsutveksling, samtidig som at jeg ikke skulle delta aktivt i diskusjonen. Denne fraskrivelsen av ansvar var viktig for å oppmuntre til mest mulig autentisk deltakelse fra elevene. Fokus på gruppesamspillet reduserte samtidig min kontroll over elevenes diskusjon. Dette kommer tydelig til syne i det noe mer kaotiske transkripsjons- og analysearbeidet, ettersom det muntlige datamaterialet har vært mer krevende å arbeide med enn det skriftlige (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162).

Min rolle som moderator endret seg fra første intervju til det andre. Fokusgruppeintervju ble valgt som innsamlingsmetode grunnet et ønske om en mest mulig elevstyrt diskusjon, i hensikt å legge til rette for mest mulig autentisk elevargumentasjon. Dette viste seg som en utfordring, spesielt i det andre intervjuet hvor diskusjonene stilnet ved flere anledninger. Min rolle som moderator ble derfor mer aktiv i det andre intervjuet enn i det første intervjuet. I det første fokusgruppeintervjuet var min rolle i begrenset til å starte diskusjonen med ett introduksjonsspørsmål, deretter å gi ordet til elevene basert på håndsoppstrekninger, samt noen spørsmål rettet til inaktive elever. Diskusjonen i det første intervjuet gikk av seg selv. I det andre fokusgruppeintervjuet derimot ble min rolle utvidet, ved at diskusjonen stilnet flere ganger. Dermed falt det på min rolle som moderator å få i gang samtalen med flere diskusjonsspørsmål.

Spørsmålene jeg brukte underveis i begge intervjuene var alle basert på spørsmålene formulert i «Forberedelse til diskusjon» (se vedlegg B), samt at jeg sendte ut en påminnelse om aktuelle diskusjonsspørsmål via digital plattform før det andre intervjuet. Disse spørsmålene hadde til hensikt å være kort og enkle, slik Kvale og Brinkmann forklarer at er hensiktsmessig (2009, s. 146). Med utgangspunkt i at intervjuene skulle være ikke-styrende, hadde jeg heller ikke forberedt noe intervjuguide utover de oppgitte diskusjonsspørsmålene. Da diskusjonen stilnet i det andre intervjuet var jeg ikke forberedt på å ta en mer styrende rolle og spørsmålene ble mer impulsivt formulerte. Jeg hadde ikke tenkt noe over at gruppedynamikken kunne endres fra første til andre intervju.

Grunnene til denne endringen i deltakelse kan være mange, men jeg vil spesielt nevnte tre. For det første, kan mine mer impulsivt formulerte spørsmål i det andre intervjuet ha bidratt til elevenes videre inaktivitet. Flere av disse spørsmålene var ikke gjennomtenkte, og kan ha blitt oppfattet som uklare eller gjentakende. For det andre, kan den stilnede diskusjonen også tyde på at elevene følte seg ferdig med temaet etter å ha både gjennomført en tidligere diskusjon, samt skrevet egne tekster om temaet. Til sist vil jeg nevne at tidspunktet for gjennomføring av

det andre fokusgruppeintervjuet kan ha påvirket deltakelsen. Første intervju ble gjennomført på en mandag, i samfunnsfagtimen. Det andre intervjuet ble gjennomført sent på en fredag, hvor elevene ble tatt ut av et annet fag.

Det er mange andre faktorer som kan påvirket gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene og dermed også informasjonen jeg kan hente ut av dataen. En av disse er gruppesammensetningen. Cohen et al. nevner for eksempel at noen dominerende personligheter ofte kan påvirke andres deltakelse (2011, s. 437). I denne studien var det tre av elevene som i hovedsak ledet diskusjonen, mens de fem andre bidro sporadisk. Dette var noe jeg som moderator var svært opptatt av i forkant av intervjuene, og bidro derfor med spørsmål underveis for å aktivisere mer inaktive elever. En annen faktor som kan ha påvirket deltakelsen var antallet elever (Cohen et al., 2011, s. 437). Ved at diskusjonen inkluderte åtte elever, tillot dette at inaktive elever kunne gjemme seg noe mer bort. For å aktivere flere vil det muligens være mer hensiktsmessig med færre deltakere.

Innsamling og transkribering

Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp på digital båndopptaker. Dette ble godkjent av elevene i forkant av det første intervjuet. Båndopptakeren som ble brukt var av svært god kvalitet, slik at identifisering av stemmer var enkelt og transkriberingen hadde et godt utgangspunkt.

Basert på studiens opprinnelige hensikt, valgte jeg å fokusere på elevenes formuleringer i transkriberingsprosessen. Dette førte til at små ord og repetisjoner ble inkludert i transkripsjonen. Mer avanserte detaljer, slik som tonefall eller pauser anså jeg som mindre relevant i denne sammenheng og utelot i transkriberingen (Cohen et al., 2011, s. 537-8). Utforming av grammatiske setninger og naturlige stopp var det jeg fant mest utfordrende i transkriberingsprosessen. Underveis i analyseprosessen ble fokuset endret fra et strukturelt fokus på argumentasjon, til en mer innholdsbasert fortolkning. I stedet handlet analysen om å identifisere påstander og begrunnelser gitt fra en fortolket kontekst. Ettersom den mer detaljerte transkriberingen gir en nøye fremstilling av elevenes innlegg i fokusgruppeintervjuene, ga transkriberingsprosessen et godt utgangspunkt for også denne analysen.

3.3.2 Skriveoppgave

I tillegg til fokusgruppeintervjuene, består datamaterialet av 5 elevtekster. Disse elevtekstene er resultatet av et tre ukers undervisningsopplegg sentrert rundt en skriveoppgave og dens oppgavemal, som ble integrert inn i undervisningen (se vedlegg D). Hele klassen deltok i undervisningen, og alle ble bedt om å skrive argumenterende tekster som skulle leveres inn til vurdering av faglærer – inkludert elevene som deltok i denne studien. Oppgaveteksten elevene fikk utdelt var; Ta stilling til og diskuter påstanden: «Dårlig integrering er en trussel mot norsk kultur». Husk at du må velge hvorvidt du skal presentere argumenter enten FOR eller MOT påstanden.

Oppgavemalen som undervisningsopplegget er sentrert rundt, er inspirert av et oppgavesett jeg støtte på i min PPU-praksis. Oppgavesettet ble laget av min praksisveileder Christian Lund for elever i International Engelsk, Vg2. Jeg har derfor innhentet skriftlig tillatelse på at jeg har lov til å bruke oppgavesettet han laget som utgangspunkt for denne masteroppgaven. Jeg har selv oversatt opplegget til norsk, tilpasset det til samfunnsfaglig struktur og tema samt fjernet og endret noen deloppgaver slik at det falt innenfor rammene satt av klassens faglærer.

Oppgavemalens deloppgaver hadde til hensikt å strukturere elevenes skriveprosess fra start til slutt. Deloppgavene besto av tre hoveddeler som tydelig guidet elevene gjennom de ulike fasene i skriveprosessen. I den prosessorienterte skrivepedagogikken er det viktig at selve stadiene for skriving tydeliggjøres for elevene underveis (Flaten og Korsvold, 1989).

Hoveddel A besto av 3 deloppgaver som fokuserte på planlegging av teksten med innsamling av data, strukturering av egne notater i henhold til kilder og tekstens disposisjon. Hoveddel B fokuserte på skriving av teksten, og besto av 5 deloppgaver som tydelig tok for seg struktur innad i avsnitt, hvordan introduksjon og konklusjon kan skrives samt teksten som helhet. For å motvirke skrivehemninger oppfordret deloppgave B1 til noe James Britton kaller flytskriving, hvor elevene oppfordres til å skrive uten hensyn til kilder eller språk, men bare tenke på hva de har lest så langt (referert i Flaten og Korsvold, 1989, s. 23). I de neste deloppgavene ble elevene bedt om å gradvis fokusere mer på argumenterende struktur innad i avsnitt, basert på skjemaer som hadde til intensjon å fungere som veiledende stillas i elevenes arbeid med teksten (Nussbaum, 2002). Ved å vektlegge arbeidet med å inkludere informasjon og kildebruk i egen tekst, samt hvordan de skulle strukturere avsnitt og helhetlig tekst får elevene et klart innblikk i hvordan samfunnsfaglige tekster skal bygges opp, slik Hertzberg (2006) skriver er viktig for å utvikle elevenes tekstkompetanse i faget. Hoveddel C ville at

elevene skulle revidere teksten før innlevering, og besto av et avkrysningskjema som oppfordret eleven til å finpusse og klargjøre den ferdige teksten med hensyn til ulike strukturelle krav. Flaten og Korsvold (1989) anbefaler å fokusere på én feiltype om gangen, slik at i denne deloppgaven var rettet mot struktur for å tydeliggjøre sin egen argumentasjon. Her besto originalen til Lund av to deloppgaver som i tillegg tok for seg språkvask. Av hensyn til studiens fokus og rammer for gjennomføring ble disse utelatt i denne sammenheng.

Utfordringer

Oppgavemalens hensikt var å gi elevene et jevnere utgangspunkt i arbeidet med skriveoppgaven ved å redusere elevenes ulike forutsetninger, slik som blant annet bakgrunnskunnskap og tekst- og argumentasjonsoppbygning. Noe kan ha påvirket gjennomføring var faglærers preferanser og instruksjoner, ettersom jeg ikke hadde mulighet til å være tilstede når elevene arbeidet med skriveoppgaven. Derfor er det vanskelig å si noe om faglærers påvirkning underveis i elevenes skriveprosess. Dette inkluderer hva slags instruksjoner som gitt underveis, hvor mye hjelp som ble gitt til hvilke elever, om elevene arbeidet i grupper eller lignende. For å redusere mulig påvirkning hadde jeg løpende dialog med faglærer, samt at jeg brukte 45 minutter på en introduksjon til undervisningsopplegget, hvor jeg presenterte temaet og forklarte relevante fagbegreper samt en innføring til oppgavemalen og skriveoppgaven. I tillegg var jeg innom noen ganger i løpet av ukene for å svare på spørsmål.

Til tross for dette ble det i analysen tydelig at elevene hadde fulgt oppgavemalen i ulik grad. I datamaterialet tydeliggjøres dette gjennom skriveoppgavenes varierende oppbygning og hvordan argumentasjonen legges frem innad i avsnitt. I det andre fokusgruppeintervjuet ble elevene avslutningsvis spurt om hvordan arbeidet med skriveoppgaven hadde vært. Da svarte en del av elevene at oppgaven hadde vært litt uklar, fordi oppgaveteksten ble oppfattet som «åpen» eller «vag» noe som gjorde arbeidet noe utfordrende. På spørsmål om de hadde fulgt oppgavemalen svarte noen bekræftende, mens andre oppga at de syns den hadde vært for styrende og hadde valgt å gå utenom den foreslåtte tilnærmingen. En av elevene sa at det var «... vanskelig å følge en mal. Er vanskelig fordi alle har forskjellige strategier.», mens en annen mente at det «... hindret kreativitet egentlig.». Samtidig sa en tredje elev at hun «... fikk inntrykk av at malen egentlig var litt valgfri, men jeg brukte malen når jeg sto litt fast.». Med utgangspunkt i dette er mulig å anta at oppgavemalen fremsto som ekstraarbeid, mer enn

et nytteverktøy for flere av elevene. I tillegg kan det virke som at instruksjonene gitt rundt oppgaveteksten og bruk av malen var noe uklart for elevene.

3.4 Analyseprosessen

Analysearbeidet denne studien presenterer har i hovedsak forholdt seg til en deskriptiv analyse. Postholm og Jacobsen skriver at i deskriptiv analyse blir materialet som regel strukturert gjennom koder og kategorier (2011, s. 104). Dette gjøres som regel med skriftlig materiale, og i dette tilfellet tar jeg utgangspunkt i elevtekstene samt de transkriberte intervjuene. Kodekategoriene i denne studien ble utviklet på bakgrunn av datamaterialet og de blir presentert som funn i kapittel 4, hvor de videre vil utdypes og diskuteres inn mot relevant teori.

Arbeidet med denne analysen startet med identifiseringen av argumenter i datamaterialet. Da jeg startet prosessen var min intensjon å studere elevenes argumentasjon fra et strukturelt perspektiv, et perspektiv som åpnet for en mer generaliserende sammenligning av skriftlig og muntlig argumentasjon. Derfor ble Toulmin (1958) sin analysemodell for argumentasjon oppfattet som et naturlig valg. I møte med datamaterialet forsto jeg raskt at denne tilnærmingen kom til å bli utfordrende og tidkrevende. Jeg brukte lang tid på å sette meg inn i Toulmin sin analysemodell, samtidig som jeg stadig oppdaget at modellen egentlig ikke var interessant i møte med datamaterialet. Den mer strukturelle tilnærmingen til argumentasjon tok nemlig ikke høyde for hvordan elevene nærmet seg det samfunnsfaglige temaet i diskusjonene og i elevtekstene. Ved å utelate innholdsforståelse opplevde jeg at mye av verdien i datamaterialet gikk tapt. I arbeidet med materialet dukket det sakte, men sikkert opp andre mønstre i elevenes argumentasjon enn hva jeg hadde forventet. Det tydeliggjorde seg begrunnelsesmønstre som var gjenkjennelig i min forståelse av innholdet i samfunnsfaget. Dermed ble fokuset i analysen endret og det handlet i stedet om å tilpasse teorien til datamaterialet. Jeg formulerte derfor en forenklet forståelse av Toulmin sin definisjon av et argument, bestående av en påstand etterfulgt av en eller flere begrunnelser. Denne forståelsen mente jeg åpnet for en bredere forståelse av hva slags argumentasjon elevene trekker på i både skriftlig og muntlig argumentasjon.

I denne typen hermeneutisk analyse blir min fortolkning av datamaterialet utgangspunktet for funnene (Gilje og Grimen, 1995, s.153). Det er derfor viktig å merke seg at analyseprosessen

gikk frem og tilbake mellom de oppstykkede utsagnene fra elevene, og helheten de ble presentert i. Dette er viktig fordi forståelsen for elevenes fremsatte argumenter påvirkes av sammenhengen de blir presentert i – hvorvidt det er i de muntlige diskusjonene i sammenheng med andres argumenter eller i sine egne elevtekster, hvor rammene er mer formelle. I denne studien trekker jeg ut enkelte utsagn og analyserer delene, likevel baseres analysen av delene på helheten de fremkommer i.

I den åpne kodingen ble hovedkategoriene utviklet på bakgrunn av de begrunnelsestypene som var mest fremtredende i elevenes argumentasjon. Denne delen av prosessen bidro også til arbeidet med å identifisere elevenes påstander, som igjen dannet utgangspunktet for videre begrunnelser. Først og fremst oppsto det et skille mellom mindre konkrete utsagn som forsøkte å trekke på fakta, og mer konkrete utsagn som fungerte som eksempler. På grunnlag av dette skillete vokste hovedkategoriernes navn, «Abstrakte faglige begrunnelser» og «Konkrete illustrative begrunnelser», frem. I denne delen av prosessen arbeidet jeg med flere foreløpige definisjoner som jevnlig måtte omformuleres og snevres inn. Til slutt vokste det frem underkategorier som spesifiserte hovedkategoriene i den aksiale kodingen (Postholm og Jacobsen, 2011; Cohen et al., 2011). Navnene på disse forsøkte å tydeliggjøre fenomenene de beskrev. I tillegg var det viktig med tydelig formulerte kategorikriterier, for å redusere min egen subjektivitet. Alle kodekategoriene som er utviklet, sammen med de kodete utsagnene, er alle et resultat av min egen forståelse av elevenes utsagn. Derfor ble datamaterialet kodet i flere runder, for å kontrollere at alt av materiale var kodet konsekvent og etter de samme kriteriene.

I arbeidet med analysen har jeg støtt på de samme utfordringene som nevnes av Sampson og Clark (2008) i deres studier. Det har vist seg å være vanskelig å forstå om noe er en ny påstand eller en utdypende begrunnelse av tidligere fremsatte argumenter. Det er også flere av påstandene som kunne vært kategorisert som en begrunnelse, avhengig av hvilken forståelse man har for hovedlinjen i elevenes argumentasjon. Denne svakheten har jeg forsøkt å kontrollere for ved å gjenlese datamaterialet, og begrunne valg underveis for meg selv.

Det har spesielt vært utfordringer med det muntlige datamaterialet. I kodingen av det muntlige materialet blir meningen trukket inn i løpende dialog og ikke tydeliggjort i strukturen slik det i stor grad blir gjort i elevtekstene gjennom temasetninger eller lignende. Det er også tilfeller hvor elevene ikke tydeliggjør sin egen påstand, men bidrar med begrunnelser for andre elevers påstander. Dette er en av hovedgrunnene til at kodekategorien interaksjon ble

inkludert i analysen, ettersom den tydeliggjør hvordan elevene bygger på hverandres argumentasjon.

Arbeidet med analysen endret seg, som nevnt, gjennom prosessen – fra å ville undersøke mer strukturell oppbygning av argumentasjon, til å fokusere på en mer kompleks innholdsforståelse av elevenes begrunnelser. I møte med datamaterialet vokste det frem to hjelpespørsmål. Det første var «hva slags typer begrunnelser bruker elevene?», og her handlet analysearbeidet i hovedsak om å identifisere fellestrekk i elevenes argumentasjonsmønster. Ved å stille dette spørsmålet til datamaterialet sto begrunnelseskategoriene tydeligere frem som funn. Det andre spørsmålet var «hvordan skiller den skriftlige argumentasjonen seg fra den muntlige?», noe som representerer et ønske om å utforske hvorvidt det faktisk er noen pedagogiske fordeler ved å vektlegge skriftlig argumentasjon i samfunnsfaget. Ved å stille dette spørsmålet til datamaterialet åpenbarte det seg noen funn som bygger videre på begrunnelseskategoriene, som videre vil bli begrunnet og utdypet i kapittel 4.

3.5 Ethiske refleksjoner

Før datainnsamlingen startet, ble prosjektskisse ble sendt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) høsten 2015, og utsettelse av prosjektet ble godkjent høsten 2016 (se vedlegg A). Dette indikerer at forskningsprosjektet fyller NSD sine krav for at prosjektet følger personopplysningsloven. Dette inkluderer at elever og foresatte, ettersom elevene er under 18 år, har signet på skjema for informert samtykke i forkant av studien. De er da kjent med formålet med studien og eventuelle risikoer dette måtte medfølge. En signatur erkjenner at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg, uten at dette har konsekvenser for karakterer i faget.

Av hensyn til personopplysningsloven har data om elevene blitt behandlet konfidensielt, det vil si at privat data som kan identifisere elevene ikke kan avsløres. Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning, fordi det fører til en trygghet for deltakerne. Kvale og Brinkmann skriver at i kvantitativ forskning blir individet beskyttet av «... gjennomsnittsberegninger av svarene i undersøkelsen» (2009, s. 90), mens i kvalitativ forskning er informasjonen ofte basert på private utsagn og meninger, noe som kan være uheldig for deltakerne at blir offentliggjort. I denne studien trekker elevene på personlige meninger og erfaringer knyttet til et sensitivt tema. Elevenes personvern er derfor spesielt viktig å beskytte. Likevel advarer Kvale og

Brinkmann om at dette kan bli brukt som et slags alibi for forskeren, ettersom fortolkningene gjort i et forskningsprosjekt ikke kan tilknyttes en spesifikk kilde og dermed kontrolleres av eksterne (2009, s. 90). I denne masteroppgaven blir eksempler og sitater som inneholder identitetsmarkører, slik som nasjonalitet eller navn, endret til mer generelle betegnelser ettersom innholdet ikke har noen konsekvens for analysen. Hensynet til at elevene er under 18 år og er en generelt sårbar gruppe er viktigere derfor enn at mine fortolkninger skal kunne kontrolleres i etterkant. I denne studien er derfor alle elevene anonyme og ingen privat informasjon som kan benyttes til identifikasjon oppgis.

3.6 Vurdering av studiens kvalitet

For å vurdere studiens kvalitet har jeg valgt å gi en løpende vurdering av studiens pålitelighet og gyldighet. I dette delkapittelet tydeliggjør jeg denne vurderingen, samtidig som jeg argumenterer for studiens overførbarhet inn mot hva jeg forstår som oppgavens muligheter for teoretisk generalisering.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet i denne studien handler om kvaliteten på arbeidet ved innsamling av data, transkribering, analyse og fremstillingen av funn. Postholm og Jacobsen skriver at dette er en faktor som ikke kan garanteres 100%, men at det likevel er viktig at man som forsker reflekterer over rutiner og arbeid underveis i forskningsprosessen (2011, s. 129).

Ved innsamling av data ble min manglende erfaring som forsker en faktor. Ved at jeg selv ikke var tilstede når elevene skrev oppgavene, mistet jeg noe av kontrollen og oversikten over gjennomføringen. Samtidig opplevde jeg at gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble preget av min rolle moderator, ved at spørsmål ikke var forberedt godt nok eller at jeg ikke evnet å aktivere flere av elevene underveis. Disse uheldige påvirkningsfaktorene kunne vært forhindret gjennom for eksempel pilotforsøk, noe som ofte anbefales i metodelitteraturen (Silverman, 2010, s. 197).

Samtidig ble transkriberingen og kodingen nøye gjennomgått. Selv om dette arbeidet bare ble gjennomført og kontrollert av meg selv, ble transkripsjonen av intervjuene gjennomgått opptil flere ganger for å sikre resultatene. Samtidig var båndopptakeren av god kvalitet, noe som

minsket faren for føringsfeil. Datamaterialet gjennomgått flere runder med kodekontroll, noe som sikrer en konsekvent tilnærming til bruk av kategorier i datamaterialet.

Selv om kvaliteten, og dermed påliteligheten, i denne studien er noe redusert, har jeg forsøkt å skape troverdighet rundt utfordringer i møte med innsamling av data og transkribering, samt redegjort for hvordan jeg metodisk har gått frem i analysen og grunnlaget for funnene som blir presentert i kapittel 4.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet, eller validitet, handler om hvorvidt datamaterialet støtter opp om mine tolkninger av funnene jeg presenterer i denne studien (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 126). I kvalitative studier er det gjennom forskerens øyne at datamaterialet tolkes og konklusjonene trekkes (Gilje og Grimen, 1995). Derfor er det viktig at jeg som forsker redegjør for mine tanker og avgjørelser underveis, rett og slett for å tydeliggjøre min egen subjektivitet mens jeg arbeider. Måler med kvalitative studier er ikke å oppnå objektive og målbare resultater som kan generaliseres ut til store populasjoner, men likevel er åpenhet i arbeidet viktig for at konklusjonene man trekker kan oppfattes som gyldige (Thagaard, 2009, s. 201). Med dette mener jeg at konklusjonene må baseres på logisk formidlede beslutninger, slik at forskerens tankerekke kan følges. Deretter kan man være enig eller uenig i de fortolkede konklusjonene som trekkes, men man har likevel en forståelse for prosessen og veien som leder til de gitte konklusjonene. Det er dette som avgjør kvalitative funns gyldighet.

For å skape gyldighet i denne studien har jeg forsøkt å redegjøre løpende grunnlaget for mine tolkninger, samt legge ved eksempler fra datamaterialet for å underbygge påstandene mine. Eksempelene inkluderer derfor fargekoder slik de fremgår i datamaterialet. Dette ble også gjort for å illustrere min transkriberingsprosess, ettersom datamaterialet ikke er tilgjengelig for etterlesning av andre.

En svakhet ved konklusjonene som trekkes i denne studien er et noe ensidig fokus på skriftlig argumentasjon. En konsekvens av dette er at teori og fokus for analysen ikke gir et balansert bilde av fordeler og ulemper ved både muntlig og skriftlig argumentasjon, men en hovedvekt på argumenterende skriving. Derfor vil også min tolkning av datamaterialet være justert inn mot hvordan skriftlige argumenter skiller seg fra elevenes muntlige argumentasjon, i stedet for en gjensidig sammenligning. Et slikt fokus er i seg selv ikke uten verdi, men for at studien

skal oppfattes som gyldig må dette ensidige fokuset redegjøres for og begrunnes løpende – noe denne masteroppgaven har forsøkt å gjøre.

3.6.3 Teoretisk generalisering

Denne masteroppgaven har som mål å utvikle forståelsen for hvordan argumenterende skriving i samfunnsfaglig kontekst kan øve ferdigheter inn mot aktivt medborgerskap. Derfor forsøkes det gjennomgående å drøfte studiens overførbarhet, basert på de fortolkningene som blir presentert. Thagaard skriver at kvalitative studier er nyttige for å utvikle og utforske teorier, slik at man videre stimulerer til videre forskning på tema (2009, s. 208).

Hensikten med denne kvalitative studien er altså ikke å kunne generalisere funnene ut til befolkningen som en helhet, men å gi en dypere teoretisk forståelse av hvordan det å vektlegge skriftlig argumentasjon kan være gunstig i forhold til samfunnsfagets formål om å utvikle aktive medborgere for elever i den videregående skolen. Silverman skriver at i kvalitativ forskning bør valget av case være basert på teoretiske hensyn, mer enn representativitet. Dette begrunner han i Rober Yin sitt argument om at casestudier bør ha som formål om å utvide og generalisere teorier, og ikke fokusere på hvordan funnene kan være statistisk sett generaliserbare (2009, referert i Silverman, 2014, s. 63). Ifølge Thagaard er mulighetene for teoretisk generalisering basert hvorvidt forskeren evner å argumentere for at forståelsen man utvikler i én studie, kan være gyldig i andre sammenhenger (2009, s. 208).

Denne studiens overførbarhet bør også legges til grunn at den baseres på ett spesifikt undervisningsopplegg. Dette er derfor ikke en studie som er ment å skulle si noe generelt om argumenterende skriving, men i stedet illustrere en konkret tilnærming for samfunnsfaglærere.

4 Funn

I dette kapitlet vil jeg tydeliggjøre funnene fra analysen av datamaterialet. Jeg har strukturert funnene rundt hjelpespørsmålene; «hva slags typer begrunnelser bruker elevene?», og «hvordan skiller den skriftlige argumentasjonen seg fra den muntlige?». Jeg begynner derfor med å redegjøre for de ulike begrunnelseskategoriene og deres relevans, før jeg presenterer funnene som gir en indikasjon på hvordan elevenes skriftlige argumentasjon skiller seg fra argumentasjon brukt i de muntlige diskusjonene.

4.1 Hva slags typer begrunnelser bruker elevene?

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien baserer seg på en forenklet forståelse av elevenes argumentasjon, slik det blir presentert i delkapittel 2.3.2. Analysen av datamaterialet har derfor fokusert på å identifisere elevenes påstander, samt de medfølgende begrunnelsene. Ett av funnene i arbeidet med dette har vist seg som to hovedlinjer i elevenes begrunnelser, som videre tydeliggjøres i fem ulike typer av begrunnelser. Oppgaven vil derfor først gjennomgå påstand som kodekategori, før den videre går dypere inn i de ulike begrunnelseskategoriene som har tydeliggjort seg i datamaterialet.

Påstand (rød)

Denne kodekategorien identifiserer de mest fremtredende eller omfattende utsagnene elevene legger frem i tekst og tale som de videre knytter begrunnelsene til. Disse markeres i datamaterialet med fargen rød, og markeringene baseres på elevenes formuleringer tydeligst mulig reflekterer hva jeg forstår som hovedpoenget i elevenes utsagn.

Disse utsagnene har vært nyttig å identifisere i datamaterialet fordi de legger grunnlaget for hvordan man kan forstå begrunnelsene som følger. I eksemplet under ser vi markeringer i rødt, som gjenspeiler hva jeg tolker som meningen med elevens innlegg i diskusjonen, og derfor identifisert påstanden til å være at det å bli integrert betyr at man blir en del av samfunnet. Deretter følger to begrunnelsestyper som begge forsøker å tydeliggjøre påstandens mening.

Elev B: Jeg tenker at å bli integrert i et samfunn er at du tar til deg de verdiene er som er i det samfunnet og du på en måte, du, jeg vet ikke, du tar for deg og blir i ett med et samfunn. Altså, du blir en del av samfunnet.

(Transkripsjon, første intervju)

Det å identifisere påstandene krever noe tolkning fra meg som forsker når elevene ikke er helt tydelige i sine formuleringer. Fra transkriberingen av det første intervjuet i eksemplet nedenfor har jeg tolket meg frem til at påstanden er at det er lettere å bli integrert når ens medbrakte kultur ligner hovedkulturen.

Elev D: Jeg kom fra [nordeuropeisk nasjonalitet] i 201[x], så jeg har ikke vært her så veldig lenge, så eh, på det spørsmålet jeg stiller meg selv nesten hver dag om jeg er integrert eller ikke, fordi det er et ganske vanskelig spørsmål å svare på, fordi noen ganger føler det så andre ganger føler man det ikke, eh, siden jeg er litt av en sånn minoritet er det ikke lett for meg å føle meg en del av et mangfold, eh, men likevel har jeg lignende kultur som ligner på Norge. Så det har vært lettere for meg enn det det har vært for for eksempel folk fra Midtøsten, eh, ja, selv om vi har, jeg går på en veldig bra skole, jeg er veldig glad hvor jeg er akkurat nå og foreldre mine driver med en bra jobb og vi er glade der vi er, men allikevel så tror jeg kanskje, jeg representerer, eh, det er flere andre som også føler det sånn, at, eh, du kommer alltid til å føle deg annerledes uansett hvor du er fordi, selv om du er integrert..

(Transkripsjon, første intervju)

Likevel er det mulig at eleven selv egentlig la vekt på andre deler, slik som at man alltid vil føle seg annerledes, selv om man regner seg integrert etter samfunnets målestokk. Det er med andre ord rom for tolkning, spesielt i de mer uklare formuleringene som i større grad forekommer i det muntlige materialet. Derfor har jeg måttet tolke meg frem til påstander, ut i fra min forståelse av elevens mening basert på konteksten utsagnene blir presentert i. Selv med de metodiske utfordringene dette byr på, opplever jeg likevel at påstand som kodekategori har en nytteverdi i analysen. Det er tydelig i elevtekstene og i fokusgruppeintervjuene at elevene har meninger de forsøker å få frem, selv om de ikke alltid er like lett å sette fingeren på. Derfor er kodekategorien påstand et forsøk på å tydeliggjøre disse, og videre åpne for å se på hva elevene gjør for å begrunne og legitimere disse påstandene.

To hovedlinjer i elevenes begrunnelser

Det har kommet frem to hovedlinjer innenfor kodekategoriene som er utredet på bakgrunn av datamaterialet; begrunnelser basert på mer abstrakt faglig fakta og begrunnelser basert på mer konkrete illustrative hendelser, slik det blir formulert i figur 3.

| Abstrakte faglige begrunnelser | Konkrete illustrative begrunnelser |
|---------------------------------------|---|
| Kildebasert | Faktiske hendelser |
| Ikke-kildebasert | Hypotetiske hendelser |
| | Erfaringsbaserte begrunnelser |

Figur 3.

Det som først og fremst skaper et skille i elevenes begrunnelser er elevenes bruk av faglig innhold og eksempler som brukes for å illustrere. Hovedlinjene skilles derfor mellom begrunnelsestyper hvor de forsøker å bruke fakta, enten ved bruk av kildereferanser eller ikke, for å begrunne en påstand, samt begrunnelsestyper hvor elevene bruker illustrative hendelser for å eksemplifisere, for å bevise hvor sanne påstandene kan være. Her trekker de ned argumentasjonen til mer spesifikke og konkrete hendelser – enten de er hypotetiske eller reelle. Her igjen har jeg gjort et skille mellom erfaringsbaserte hendelser hvor elevene eksplisitt refererer til sin egen person, og faktiske hendelser som forklares som hendelser som har skjedd, men som ikke inkluderer eleven direkte.

Kildebaserte faglige begrunnelser (grønn)

Denne kodekategorien inkluderer begrunnelser med direkte kildeføring i teksten. I tillegg blir denne kategorien brukt på begrunnelser som nevner tydelig antatt kilde, selv om kilde ikke føres i parentes eller fotnote. Begrunnelser i denne kategorien markeres med fargen grønn i datamaterialet.

Denne kodekategorien har vært enklere å identifisere i datamaterialet, ettersom kravet har vært tydelig kildeføring enten i teksten eller ved direkte referanser i det muntlige materialet. I eksemplet under ser vi at eleven benytter seg av fotnoter i elevteksten, hvor kilden oppgis i en fotnote og i litteraturliste.

Verst av alt er at dårlig integrering skaper en tosidig fremmedfrykt, det blir et stort og tydelig skille mellom «innlendingene» og «utlendingene» noe som hindrer kulturen i å styrkes og utvikles på en positiv måte, men isteden fører til en fiendtlighet ovenfor den andres skikker og verdier fra begge synspunkt. Slik blir det til at det ikke lenger blir én norsk kultur men to vilt forskjellige kulturer som blir ført videre av to grupper i et samfunn som ikke kommer overens og som har motstridende verdier. Vi ser allerede at det er mange nordmenn som er svært negativt innstilt til innvandring, og spesielt rettet mot de nyeste flyktningene, blant annet er kommentarer om at de ikke egentlig flykter fra krig, men er lykkejegere noe som går igjen og igjen. 4

(Elev A, skriveoppgave)

Det er varierende hvordan elevene har valgt å referere til kilder, blant annet ved å direkte nevne kilde i løpende tekst. Andre igjen har valgt parenteser. Denne variasjonen kan reflektere elevenes usikkerhet i forhold til hvilken referansestil som forventes i samfunnsfaget.

Ikke-kildebasert faglig begrunnelse (gult)

Denne kodekategorien omfatter begrunnelser som ikke direkte knyttes til en kilde, men inneholder faglig informasjon eller utsagn som jeg tolker at elevene oppfatter som sannheter eller fagorientert. Dette kan være noe de har fra mediebildet, skolen, kommet frem til selv eller lignende. Kildene til begrunnelsene er vanskelig å anta noe videre om, annet enn at eleven bruker informasjonen som fakta, men oppgir ikke kilder hverken løpende eller i kildeliste. Kodekategorien markeres ved gult i datamaterialet.

Denne kategorien fremgår tydelig i datamaterialet, fordi begrunnelsene brukes i hovedsak av elevene på samme måte som kildebasert faglige begrunnelser med unntak av at de ikke referer til kildegrunnlaget. De utsagnene som kategoriseres som ikke-kildebasert faglig begrunnelser oppfatter jeg som at brukes av elevene som erkjent fakta, men som ikke kileføres tydelig. I eksemplet nedenfor er kategoriseringen basert på en tolkning av at elevens utsagn om assimilering og integrasjon oppfattes som fakta, likevel er det bare definisjonene av begrepene assimilasjon og integrasjon som kildeføres – ingen kilder om andres oppfatninger og uenighet.

Betydningen av integrering varierer, samt hva som anses som ”god” og ”dårlig” integrering. Noens oppfatning av integrering likner mer på andres oppfatning av assimilasjon, og begrepene brukes ofte (feil) om hverandre. Det finnes altså uenighet om hva både integrering og assimilasjon er og hvordan det foregår. I følge Store Norske Leksikon er assimilering en prosess der individer tilegner seg normer og verdier i et nytt kulturelt fellesskap, helt til individets og samfunnets normer blir de samme. Integrering går mer ut på at nye individer skal kunne være likestilte i forhold til allerede etablerte grupper. [...]

(Elev E, skriveoppgave)

På en side har noen utsagn vært enkle å kategorisere som ikke-kildebasert faglig begrunnelse fordi de ofte inneholder fagbegreper og snakker tydelig om samfunnsfaglig innhold, slik som verdier og kultur. På den andre siden faller noen utsagn litt mellom kategoriene, og defineres som ikke-kildebasert faglige begrunnelse fordi formuleringen oppfattes som mer generell og abstrakt enn andre begrunnelser, slik som de illustrative begrunnelseskategoriene (se kodekategoriens forklaring nedenfor). Dette har ført til at noen utsagn har blitt tolket ut i fra hva jeg har oppfattet som en mer abstrakt forklaring, slik som eksemplet nedenfor.

Det er vårt ansvar å passe på at de får kompetansen, men dersom de ikke gjør det vil det være en trussel mot den norske kulturen, fordi dette er to fundamentalistiske fag å mestre for å delta i det norske samfunnet og kulturen. Derfor vil det å ikke lære dem disse egenskapene, være som å ikke gi dem hammer til å slå inn spikrene i sitt nye hus –høyst uansvarlig! For å kunne delta i Norges viktigste verdi – demokratiet – er man avhengig av å forstå systemet og kunne snakke på språket politikken skjer på. Den kompetansen får man gjennom norsk og samfunnskunnskap. Den nye asylplanen vil gi alle forutsetninger for å delta i samfunnet.

(Elev C, skriveoppgave)

Her er skillet mellom begrunnelsene noe svevende, men jeg mener at det er en verdi i å se på elevens forsøk på å knytte mer en mer abstrakt forståelse av faget inn mot konkrete eksempler. Eleven etablerer at «... dette [norsk og samfunnsfag] er to fundamentalistiske fag å mestre for å delta i det norske samfunnet og kulturen». Noe som i seg selv kan forstås som en illustrasjon av hvor viktig fagene er. Likevel tolkes dette utsagnet som en faglig begrunnelse, fordi det etterfølges av en begrunnelse som er enda mer konkret; «Derfor vil det

å ikke lære dem disse egenskapene, være som å ikke gi dem hammer til å slå inn spikrene i sitt nye hus ...».

Illustrative begrunnelser basert på faktiske hendelser (brun)

Dette er en kodekategori som omfatter eksemplifiseringer som henviser til faktiske hendelser, enten som er allment kjent eller gjennom kildeføring. Kodekategorien identifiseres i datamaterialet gjennom fargen brun.

Denne kategorien har utviklet seg basert på arbeidet med datamaterialet ettersom den er svært lite bruk av elevene, men likevel er det noen tydelige utsagn som skiller seg ut og verdt å identifisere. Begrunnelsene er illustrative, men handler tydelig om hendelser som faktisk har funnet sted. I eksemplet nedenfor brukes utsagnet som en begrunnelse for hvorfor de ikke-kildebaserte begrunnelsene gjør seg gjeldende, og dermed kan oppfattes som sanne.

Opphold i et asylmottak er ikke bærekraftig, og der det er fattigdom, tenderer det å være økt kriminalitet. For et par dager siden, ble Alexandra Mezher myrdet på jobb i et asylmottak i Sverige. Samtidig, meldes det flere og flere angrep mot asylmottak rundt i Europa. Spenningen som dannes mellom asylsøkerne og lokalbefolkningen forbedrer ikke situasjonen i samfunnet.

(Elev E, skriveoppgave)

I dette tilfellet har eleven oppført kilde på hendelsen i litteraturlisten. Illustrative begrunnelser basert på faktiske hendelser kan oppfattes som mer legitime, ettersom de omfatter en reell hendelse og dermed fremstår som mer troverdig.

Illustrative begrunnelser basert på hypotetiske hendelser (blå)

Dette er en kodekategori som identifiserer eksempler og konkretiseringer som ikke kan gjenkjennes som selverfarte situasjoner eller spesifikke faktiske hendelser. Her er ofte elevenes formuleringer svært konkrete, og gir et hypotetisk bilde på konsekvenser eller situasjoner. Koden markeres ved fargen blå i datamaterialet.

I datamaterialet ble det raskt tydelig at elevene stadig forsøkte å konkretisere mer abstrakte faglige begrunnelser med illustrerende eksempler, hvor mange av disse fremstår som hypotetiske, altså hendelser som ikke direkte kan knyttes til egen erfaring eller til virkelige

hendelser slik som kodekategorien forklart ovenfor. Det interessante ved å gjenkjenne illustrative begrunnelser, er at det kan tyde på at elevenes fagkunnskap ikke bare er en reproduksjon av lest informasjon. Det kan virke som at elevene trekker innholdet ned til konkrete eksempler for å skape troverdighet rundt utsagnene sine. I eksemplet nedenfor ser vi at eleven konkretiserer gjennom bruk av illustrativ begrunnelse basert på hypotetisk hendelse markert ved blått.

Jeg mener at den norske identiteten kommer klarere frem når du har forskjellige kulturer i et land. I tillegg mener jeg at innvandring er ganske fint, og det sier jeg ikke bare fordi jeg selv er en innvandrer som vil bo i dette landet, men siden folk som integreres kommer med andre spennende, eksotiske kulturer og dette fører til at et samfunn blir mer multikulturelt. Vi ville for eksempel ikke hatt mat som pizza eller kebab hvis det ikke hadde vært for innvandrere. Taco-fredag vill ikke fantes i den norske kulturen hvis det ikke hadde vært for meksikanere.

(Elev B, skriveoppgave)

Her brukes den illustrative begrunnelsen for å tydeliggjøre påstanden, og for å konkretisere en ikke-kildebasert faglig begrunnelse om at et samfunn blir mer multikulturelt gjennom et mangfold av kulturer, noe som kan sees gjennom utvalg av matretter. Utsagnet kategoriseres her som illustrativ begrunnelse basert på hypotetiske hendelser fordi det er ikke spesifikk hendelse det refereres til – eleven snakker hypotetisk.

En svakhet ved kodingen av denne begrunnelseskategorien er at det også her er opp til hva jeg som forsker tolker som konkret og spesifikt, noe som igjen er avhengig av hvilken kontekst begrunnelsen blir fremsatt i og hvordan eleven formulerer seg. Dette har det vært vanskelig å kontrollere for, likevel har jeg forsøkt mitt ytterste å i det minste være konsekvent i min vurdering av kodekategorier gjennom hele datamaterialet og benytte meg av tydelig formulerte kodekriterier.

Erfaringsbaserte begrunnelser (rosa)

Denne kodekategorien identifiserer eksempler og utsagn som knyttes til selverfarte situasjoner. Dette baseres på tydelige indikasjoner i elevenes formuleringer, hvor elevene spesifikt knytter dette til sin egen erfaring. Utsagn i denne kodekategorien er markert ved fargen rosa i datamaterialet.

Dette er en kategori som i datamaterialet utpekte seg tidlig ved å åpenbart referere til egne erfaringer hos elevene. Det kan virke som at elevene bruker denne typen begrunnelse i hovedsak på samme måte som illustrative begrunnelser basert på både hypotetiske og faktiske hendelser. Med andre ord, så brukes erfaringsbaserte begrunnelser for å konkretisere og gi troverdighet til både kildebasert og ikke-kildebaserte faglige begrunnelser, samt å direkte begrunne påstander slik som i eksemplet nedenfor.

Elev E: Eh, jeg er veldig enig med det som er blitt sagt. Det er liksom at, eh, det er en toveisprosess, det kan ikke bare komme fra den ene siden. Fordi jeg, eh, er første generasjon innvandrer fra [østeuropeisk land], eh, eller som, jeg er født og oppvokst her i Norge og jeg merker liksom tider har jeg det lettere enn foreldrene mine for jeg har nesten ikke noe, jeg relaterer ikke til den [østeuropeiske] kulturen i det hele tatt, så jeg...

(Elev E, skriveoppgave)

Her begrunner eleven påstanden sin ved å tydeliggjøre utsagnet gjennom et selverfart eksempel.

Interaksjon (oransje)

Denne kodekategorien forsøker å fange inn det dialogiske aspektet og brukes derfor bare i datamaterialet fra intervjuene. Dette omfatter spørsmål mellom elevene eller indikasjoner på de bygger videre på andre elevers utsagn. Dette inkluderer også forskers interaksjon med elevene underveis i intervjuene, slik som utdypende spørsmål og klargjøring av elevenes utsagn. I datamaterialet er denne kategorien markert ved oransje.

Denne kodekategorien fokuserer i hovedsak på å identifisere hvordan elevene bygger på hverandres utsagn i intervjuene. Dette ble gjort for å undersøke om noen elever bygger i større grad på andres argumenter enn sine egne, eller hvordan elevene forholder seg til andres utsagn. Dette har spesielt vært gunstig i analyseprosessen, hvor det har vært til hjelp å tydeliggjøre de tilfellene hvor elever utfyller argumentasjonen for hverandre. Eksempelvis, så ser vi at noen elever har mindre egne påstander i det muntlige materialet, men derimot mange begrunnelser – noe som kan bety at de bidrar med å begrunne andre elevers fremsatte påstander. I eksemplet nedenfor begrunner elev A en påstand om at man har ulike identiteter, fremsatt av elev B tidligere i diskusjonen. Interaksjonen blir her markert ved fargen oransje.

Elev A: og det er noe jeg ser veldig ofte, når det er foreldrene som prøver å holde tilbake barna sine fordi de ikke føler seg hjemme i Norge og når det blir sånn kultursjokk og dermed vil at barna skal, akkurat sånn som [Elev B] sier, være mer sånn [sørsiatisk nasjonalitet] da, eh, og da plutselig oppstår disse utlending gjengene som alle liksom ikke føler seg helt norske og så føler de ikke at de ikke kan, ja, oppholde seg –

(Transkripsjon fra første intervju)

4.2 Hvordan skiller den skriftlige argumentasjonen seg fra den muntlige?

Med utgangspunkt i masteroppgavens fokus på hva slags potensiale det å vektlegge argumenterende skriving har i samfunnsfaget, vil dette delkapittelet se på hvordan elevenes skriftlige argumentasjon skiller seg fra argumentasjonen brukt i de muntlige diskusjonene. Her presenteres det tre hovedfunn, som bygger videre på funnene presentert i delkapittel 4.1.

Elevtekstene aktiverer flere elever

Det kom raskt frem underveis i innsamlingen av det muntlige datamaterialet at tre av elevene ikke bidro nok i diskusjonene til å gi grunnlag for analyse. Alle elevene skrev fullstendige tekster, slik at datamaterialet blir skjevfordelt på akkurat disse elevene. Utvalget ble derfor redusert fra åtte elever til fem. Grunnet dette funnet, fremstår den muntlige diskusjonen som noe mer uforutsigbart i forhold til elevaktivisering. Mulige metodiske årsaker til dette ble diskutert i kapittel 3, men likevel vil jeg trekke frem dette som et funn fordi det illustrerer en tydelig ulikhet i det skriftlige og det muntlige datamaterialet.

Elevene benytter flere begrunnelseskategorier per påstand i elevtekstene

I elevtekstene ser man at elevene bruker betydelig flere begrunnelseskategorier per påstand enn hva de gjør i intervjuene. I første intervju benytter de fleste elevene kun én begrunnelseskategori av gangen, dvs. hver gang de har et innlegg i diskusjonen. I elevtekstene viser de gjennomgående mer aktiv bruk av begrunnelseskategoriene. Dette reflekteres til en

viss grad i det andre intervjuet, hvor fire av de fem elevene har flere forekomster av at to eller flere begrunnelseskategorier kombineres for å forklare en påstand.

I første intervju benytter, som nevnt, de fleste elevene kun én begrunnelseskategori per innlegg. Elev E er et unntak, ettersom eleven benytter et mangfoldig begrunnelsesmønster allerede i første intervju, mens de andre elevene i hovedsak holder seg til en kategori når de snakker. Derimot ser man at, for eksempel, elev A går fra å kun bruke illustrative begrunnelser basert på hypotetiske hendelser eller erfaringsbaserte begrunnelser i første intervju, til å benytte seg av ikke-kildebasert begrunnelse i flere av sine innlegg i det andre intervjuet, i tillegg til de nevnte illustrative begrunnelsene. Eleven går altså fra å kun begrunne ut i fra konkrete illustrasjoner, til å benytte seg av mer abstrakt faglig forståelse kombinert med konkrete illustrerende eksempler i argumentasjonen sin. Her skal vi være forsiktige med å trekke noen konklusjoner, men det er likevel interessant å merke seg at argumentasjonen til flere av elevene endrer seg i de ulike delene av studien.

En av forklaringene på denne fordelingen av begrunnelseskategorier i det muntlige og skriftlige datamaterialet kan ledes inn mot at i diskusjonene argumenterer elevene med hverandre, og de trekker på hverandres begrunnelser. Dette finner støtte i kodekategorien for interaksjon, som viser at elevene tydelig bygger videre på hverandres begrunnelser underveis i diskusjonene.

Elev B: ... Hvis man vil oppnå disiplin, for i den kulturen jeg kommer fra så er det veldig vanlig å slå barna sine, som [Elev A] sa, for å, for å få dem til å disiplinere seg.

(Transkripsjon fra andre intervju)

Det kan altså virke som at i de muntlige diskusjonene utfyller elevene argumentasjonen for hverandre, slik at de til sammen trekker på et variert begrunnelsesspekter – men ikke hvis vi ser på elevene individuelt. I elevtekstene, derimot, må elevene diskutere med seg selv, og dermed blir kravet om en bredere begrunnelse tydeligere slik at de blir utfordret til å trekke på flere begrunnelseskategorier individuelt.

Elevene bruker kilder mer aktivt i elevtekstene

Et av funnene fra studien viser at elevene forholder seg annerledes til kilder når de skriver enn hva de gjør muntlig. Dette kan for mange lærere fremstå som en åpenbarhet. Likevel opplever

jeg at bevissthet rundt dette har en nytteverdi, ettersom man spesielt i samfunnsfaget ønsker at elevene skal være kildebevisste og kritiske til informasjon.

Grunnlaget for dette funnet vises i datamaterialet ved at muntlige kildereferanser er mindre spesifikke og brukes sjeldnere. I eksemplet nedenfor fra en elevtekst ser man at eleven bruker fotnoter, samt direkte sitat fra oppgitt kilde.

For det andre vil det å ikke være tilpasset språk og kultur skape utfordringer i arbeid, hvis man i hele tatt får seg en god jobb uten norskkunnskaper. Det viser tall fra NAV⁷, som sier at tre ganger så mange arbeidsledige er innvandrere. I undersøkelsen sier kunnskapsdirektør Yngvar Åsholt: "(...)utgangspunktet til å få jobb varierer veldig. Innvandringsbakgrunn, utdanningsnivå og arbeidserfaring har svært stor betydning for sjansene deres på jobbmarkedet". Han henter til at språkkunnskaper gjør det lettere for en innvandrer å få jobb.

(Elev C, skriveoppgave)

Samme elev referer til kilder muntlig i det andre intervjuet i eksemplet under, men her blir referansen betydelig mindre spesifikk ved at eleven referer til sin egen oppgave samt navngir politiker som kilde til informasjonen.

Elev C: Ja, jeg skrev mange paragrafer om norskkunnskaper. Altså, jeg mener, fordi, bare som en liten parallell, for Listhaug vil at alle skal kunne, måtte stå prøven i norsk og samfunnsfag, det synes jeg er veldig, eh, et veldig viktig, eh, krav, fordi det er på en måte grunn.. det ligger til grunn for hele samfunnet vi lever i i dag, nå vet ikke jeg hvordan det vil bli med et multikulturelt samfunn, det å fokusere på akkurat det da, eh, og akkurat norsk og samfunnsfag er veldig viktig for å delta. Og norsk det bruker vi jo hele tiden. Det er med i arbeidslivet, men ikke minst politikken også. Det er synes jeg er ganske viktig, for hvis ikke de kan delta i politikken så blir det veldig vanskelig for både dem selv og ikke ha noen til å snakke for seg og blir kanskje uinteresserte i det eller sitter inne med hat om det. Så jeg tror det er veldig viktig å lære norsk på grunn av det. Å kunne delta rett og slett. Og forstå hvordan samfunnet er bygd opp.

(Transkripsjon fra andre intervju)

Dette kan indikere at elevene synes det er mer utfordrende å bruke kilder direkte i muntlige situasjoner. Dette får støtte av at datamaterialet viser få begrunnelser som kan kategoriseres

som kildebaserte faglige begrunnelser i det andre intervjuet, og ingen slike begrunnelser i det første intervjuet. I det skriftlige materialet benytter derimot alle elevene kildebaserte faglige begrunnelser. Samtidig blir ikke-kildebaserte begrunnelser også brukt i alle elevtekstene, og tre av elevene trekker i tillegg på denne begrunnelsestypen i det andre intervjuet. Denne kodekategorien indikerer i datamaterialet at elevene forsøker å bruke fakta, ettersom utsagnene oppfattes som fagorienterte, men som ikke inneholder noen tydelig kildereferanse. Fordelingen av disse to begrunnelseskategoriene mellom det skriftlige og muntlige datamaterialet gir en tydelig indikasjon på at elevene har et mindre bevisst forhold til kilder når de diskuterer muntlig.

Denne fordelingen av kildereferanser mellom skriftlig og muntlig argumentasjon kan ha flere forklaringer. Slik som at elevene er mer vant til kildeføring i skriftlige arbeider enn i muntlige generelt i skolen og har derfor mindre erfaring med aktiv kildeføring i sine muntlige arbeider. Det er også vanskelig å ta høyde for hva slags instruksjoner de har fått fra lærere tidligere i utdanningsløpet. I tillegg kan det være at elevenes bruk av kilder er avhengig av kjennskap til tema, ettersom kildebasert faglig begrunnelse forekommer i noen tilfeller i andre intervju – angivelig som et resultat av mer inngående kunnskap om tema etter allerede å ha gjennomført en diskusjonsrunde samt skrevet oppgave om emnet.

I denne studien fikk elevene ingen spesifikke instruksjoner relatert til kildeføring. Basert på masteroppgavens forskningsopplegg ble elevene i forkant av det første intervjuet oppfordret til å lese gjennom oppgitte kilder (vedlegg C) og forberedte diskusjonsspørsmål (vedlegg B). På samme måte ble elevene underveis i skriveprosessen oppfordret til å være bevisst på kildebruk gjennom oppgavemalen som ble delt ut, men det var ingen styrende instruksjoner om kildeføring (vedlegg D). Slik at elevene ble gitt et forholdsvis likt utgangspunkt for bruk av kilder i muntlig diskusjon og oppgaveskriving, og det ble ikke gitt spesifikke instruksjoner om kildeføring i noen av tilfellene.

Illustrative begrunnelser brukes mer legitimt i elevtekstene

Datamaterialet viser at illustrative begrunnelser brukes av elevene i både skriftlig og muntlig argumentasjon, men med hovedvekt på ulike typer begrunnelser. Erfaringsbaserte begrunnelser og illustrative hendelser basert på faktiske hendelser utfyller hverandre i elevenes argumentasjon. Faktiske hendelser blir i hovedsak brukt i elevtekstene, mens erfaringsbaserte begrunnelser i størst grad benyttes i de muntlige diskusjonene. Illustrative

begrunnelser basert på hypotetiske hendelser blir derimot bruk både skriftlig og muntlig, men hvordan elevene kombinerer begrunnelseskategorien med andre kategorier er tydelig annerledes. Det kan virke som at elevene forsøker å gi mer legitime begrunnelser i den skriftlige argumentasjonen, enn i den muntlige.

Erfaringsbasert begrunnelse brukes i likhet med faktiske hendelser i så liten grad at det er vanskelig å si noe om tydelige tendenser i datamaterialet. Det som likevel er tydelig er at disse to begrunnelseskategoriene benyttes helt motsatt av hverandre. Erfaringsbaserte begrunnelser brukes i hovedsak i de muntlige diskusjonene, mens illustrative begrunnelser basert på faktiske hendelser er tydeligst brukt i elevtekstene.

Det fremkommer altså i datamaterialet at erfaringsbaserte begrunnelser i større grad blir bruk i det muntlige materialet enn i det skriftlige, samt at det første intervjuet innehar flere utsagn i denne kategorien enn det andre intervjuet. En faktor kan ha vært at mange av elevene kjente seg igjen i temaet, slik det forklares i eksemplet nedenfor.

Elev A: Jeg ville sagt at jeg er veldig godt integrert fordi moren min er førskolelærer og som pedagog så var det veldig viktig for henne at jeg skal føle meg norsk og liksom ha delte verdier, antar jeg. Eh, ja, men så blir det veldig vanskelig for meg, å, er jeg norsk eller er jeg [sør-øst europeisk nasjonalitet] eller er jeg [vestasiatisk nasjonalitet] for jeg har foreldre fra to forskjellige land og så bor jeg er her, men det er liksom, ja. Så..

(Transkripsjon fra første intervju)

En forklaring på hvorfor mange av elevene trekker på erfaringsbasert begrunnelse kan, som nevnt, være at de selv har tydelig erfaring fra diskusjonstemaet integrering. Dette var noe som ikke ble planlagt på forhånd, men det viste seg at klassen som forskningsopplegget tok utgangspunkt i besto av en stor andel elever som identifiserte seg selv som fra andre land enn Norge. Slik at fem av de åtte elevene som ble med i prosjektet oppga at de hadde i varierende grad utenlandsk bakgrunn, og to av de tre elevene som identifiserte seg som norsk hadde bodd i utlandet over flere år. Med andre ord åpnet dette for at elevene selv kunne relatere til temaet om integrasjon og innvandring på et mer personlig nivå. Dette ser vi også på at den ene av de elevene som identifiserte seg som norsk, men som ikke hadde bodd i utlandet også har minst bruk av erfaringsbaserte begrunnelser. Dette kan selvfølgelig ha mange forklaringer, men i

denne sammenheng har det vært interessant å merke seg fordi integrering tydelig er temaet for de fleste av elevenes erfaringsbaserte begrunnelser.

Alle elevene brukte erfaringsbasert begrunnelse i første intervju, derimot var det bare én av elevene som brukte denne begrunnelseskategorien i teksten og to elever som brukte den i det andre intervjuet. Dette kan indikere at selverfarte situasjoner ikke oppfattes som like legitime for elevene når de skal skrive faglige tekster, samt at de gjerne tyr til denne formen for begrunnelse når kjennskap til temaet er begrenset – slik det angivelig var i det første intervjuet.

Begrunnelser basert på faktiske hendelser derimot, brukes i hovedsak i det skriftlige materialet. Tre av elevene trekker på denne begrunnelsen i tekstene, mens bare én elev begrunner med denne kategorien i det andre intervjuet. Ingen av elevene begrunner sine påstander med faktiske hendelser i det første intervjuet. Denne kategorien trekker tydelig på faktabasert informasjon, i den forstand at den bygger på faktiske hendelser som elevene har fått kjennskap til via media eller andre kilder, og som i noen tilfeller kildeføres av elevene. Dette kan reflekteres tilbake til at kildebaserte faglige begrunnelser også finnes i mindre grad i de muntlige diskusjonene. Dette kan tyde på at elevene inkluderer begrunnelser som kan oppfattes som mer legitime når de legger frem argumenter skriftlig.

Denne fortolkningen får støtte av at elevenes bruk av illustrative begrunnelser basert på hypotetiske hendelser endres etter hvorvidt de trekker på begrunnelsene muntlig eller skriftlig. Når illustrative begrunnelser basert på hypotetiske hendelser brukes i det første intervjuet, benyttes begrunnelseskategorien i størst grad alene. Enten knyttes den alene til en påstand, eller så står den som ett eget innlegg og fungerer som en begrunnelse til en påstand fremsatt av en annen elev. I eksemplet under ser vi at elev D videre utdyper elev B sin påstand om at å bli integrert er å bli en del av et samfunn, ved å bidra med konkrete eksempler.

Elev B: Jeg tenker at å bli integrert i et samfunn er at du tar til deg de verdiene er som er i det samfunnet og du på en måte, du, jeg vet ikke, du tar for deg og blir i ett med et samfunn. Altså, du blir en del av samfunnet.

Elev D: Eh, og at de føler seg komfortable med der de bor og at, eh, de klarer å liksom, eh, få en jobb og de klarer å ha kontakter med andre folk som naboer osv osv, eh, så det er en del av det.

(Transkripsjon fra første intervju)

I samtlige av elevtekstene benyttes illustrative begrunnelser basert på hypotetiske hendelser konsekvent sammen med enten kildebasert eller ikke-kildebaserte faglige begrunnelser. Begrunnelseskategoriens bruk sier noe om at disse utsagnene brukes i hovedsak for å eksemplifisere og konkretisere mer abstrakt fagbaserte begrunnelser, angivelig for å skape legitimitet rundt utsagnene. I eksemplet nedenfor ser vi at eleven forsøker å konkretisere sine meninger underveis i teksten, ved å gi hypotetiske eksempler.

Kultur er kompleks og stadig i endring, så der er mer sannsynlig at den forandres til en grad i stedet for å ødelegges. "Kultur" er et relativt vagt begrep, men generelt betegner det mønstre av hvordan mennesker tenker, prater, og oppfører seg på. Kultur finnes på vid og smal forstand: lokal kultur i en liten bygd i Nord-Norge i kontrast til Oslo sentrum, og en videre "norsk kultur" satt sammen av fellestrekk nordmenn deler. Kultur forandrer seg hele tiden; å være norsk var ikke helt det samme som det var for 100 år siden. [...]

(Elev C, skriveoppgave)

5 Diskusjon

For å belyse problemstillingen om hvordan skriving av argumenterende tekster i samfunnsfag kan brukes for å fremme elevers evner til å bli aktive medborgere vil jeg i dette kapitlet trekke frem studiens presenterte funn opp mot relevant teori og diskutere mulige tolkninger av disse funnene.

5.1 Argumenterende skriving øver demokratiske ferdigheter

Samfunnsfagets læreplan etablerer at fagets rolle er å stimulere til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2013). For å kunne delta er det derfor viktig at elevene innehar de ferdighetene det kreves for å delta i et moderne demokrati. Stray (2012) skriver at samfunnsfaget derfor bør drive opplæring *om, for* og *gjennom* demokratideltakelse. Teorigrunnlaget for denne masteroppgaven ser på skriftlig argumentasjon som et pedagogisk verktøy og en tilnærming til opplæring i aktivt medborgerskap. Gjennom Stray sine tre nivåer av opplæring, identifiseres argumenterende skriving raskt som en metode for å undervise *for* demokratisk deltakelse. Argumentasjon handler om å fremsette påstander hvor begrunnelsene oppfattes som legitime og dermed overbevise (Mork, 2006). Å trene disse ferdighetene øker elevenes kompetanse for delta i demokratiet og få sine meninger hørt, samtidig som arbeidet bevisstgjør elevene på andres argumentasjon og informasjonsbruk.

Hovedlinjen i datamaterialet som omhandler mer abstrakte faglige begrunnelser tydeliggjør elevenes fokus på bruk av fakta, samtidig som bruken av ikke-kildebaserte begrunnelser i tillegg identifiserer elevenes behov for tydelig opplæring i kildehåndtering. Det å håndtere kilder handler, ifølge Hertzberg, om å kunne trekke ut informasjon fra muntlige og skriftlige kilder og komprimere stoffet til sitt bruk, samt referere til kilden både løpende i teksten og i litteraturlisten (2006, s. 117). Dette er ikke ferdigheter elevene nødvendigvis plukker opp av seg selv, og det finnes ulike referansetradisjoner for de ulike fagene som lett kan virke overveldende på elevene. Derfor er kildehåndtering noe vi som lærere må ha en aktiv tilnærming til i undervisningen.

I tillegg til å tydeliggjøre sin egen bruk av kilder og informasjon, åpner arbeidet med skriftlig argumentasjon en mulighet til å utvikle elevenes ferdigheter innenfor kildevurdering og kritiske holdninger til informasjon. Dette å kunne vurdere andres beviser eller identifisere argumenter uten hold i, er en viktig ferdighet som deltaker i det moderne dialogdemokratiet (Mork, 2006). Mork og Erlie skriver at i utgangspunktet er «... kildevurdering er en kompleks prosess, og elever trenger mye veiledning og tid til å oppøve slike ferdigheter.» (2010, s. 207). Vurdering av en kildes troverdighet har ikke blitt enklere i vårt svært komplekse informasjonssamfunn, med utallige digitale ressurser. Koritzinsky skriver at den metodiske tilnærmingen til bruk av kilder tar utgangspunkt i at elevene trenes i å stille kritiske spørsmål til kildene, slik som hvorfor kilden er skrevet og hvilke verdier og formål skal den tjene? Utviklingen av slike kildekritiske spørsmål er viktig for at elevene skal kunne vurdere og bruke kilder (2012, s. 214). Ifølge Harboe, er det gjerne i før-skrivefasen at problemene rundt kildebruk oppstår (2010, referert i Mork og Erlie, 2010, s. 208). Ved dårlige rutiner for innsamling av informasjon kan elevene ofte gå i surr om hvor de fant stoffet. Dette er det viktig at lærerne er bevisste på når man legger opp undervisning og veiledning. I denne studien ble elevene spesifikt bedt om å ta notater underveis i forberedelsene og tydeliggjøre kilden, likevel var kildebevissthet ikke noe som ble gjennomgått eksplisitt for elevene.

Hovedlinjen i datamaterialet som omhandler mer konkrete illustrative begrunnelser tydeliggjør elevenes oppfatning om at eksempler og illustrasjoner viktige deler av argumentasjonen. Ifølge Dewey (Solhaug, 2006) skal elevene lære at de er en del av et politisk samfunn som igjen bygger på sosiale relasjoner. At demokrati som begrep for eksempel er basert på mer enn bare en abstrakt forståelse av hva en styreform er, men også basert på kommunikasjon og samhandling mellom mennesker. Begrunnelseskategoriene som faller innenfor illustrerende begrunnelser peker på denne forståelsen i elevenes argumentasjon. Ved å konkretisere en mer abstrakt fagforståelse, viser elevene at de klarer å sette faget inn i en sosial kontekst. En virkelighetsnær kontekst basert på samfunnet de selv er en del av. Kategoriene som identifiserer illustrative begrunnelser basert på hypotetiske og faktiske hendelser viser at elevene evner å skape relasjon til den fakta de eller andre snakker om. For å skape legitimitet til en påstand, kan man si at denne kategorien brukes for å tydeliggjøre påstandens samfunnsmessige viktighet. Kodekategorien erfaringsbaserte begrunnelser har samme funksjon, men viser i enda større grad hvordan påstanden kan relateres til virkeligheten, ettersom begrunnelsen rettes direkte mot elevens egne erfaringer.

Det å bruke illustrerende begrunnelser, enten de er hypotetiske, faktisk eller erfaringsbaserte, sammen med kilde eller ikke-kildebaserte faglige begrunnelser viser at elevene evner til å sette innholdsforståelse inn i kontekst. Ifølge Kuhn (1989, referert i Rapanta et al., 2013), vises spesielt høyere ordens tenkning når elevene kombinerer illustrerende begrunnelser med kildebasert eller ikke-kildebasert faglige begrunnelser fordi det forsterker elevenes innholdsforståelse. Samtidig skriver Crowhurts (1990) at når elevene argumenterer må de bruke kunnskap tilpasset en spesifikk kontekst for at den skal bli relevant, noe som er en krevende prosess. Ved å sette en teoretisk innholdsforståelse inn i kontekst styrkes elevenes evner til å forme gode begrunnelser, dermed strykes også deres argumentasjonsferdigheter (Rapanta et al., 2013).

Disse funnene kan derfor tyde på at argumenterende skriving gir elevene mulighet til å øve demokratiske ferdigheter, slik denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. For å bedre kunne ta selvstendige valg, øves elevene i å vurdere egne og andres argumenter gjennom ferdigheter knyttet til kildevurdering og kildeføring. I tillegg kan man anta at argumentasjonsferdighetene styrkes når elevene blir utfordret til å sette innholdsforståelse inn i relevant kontekst når de argumenterer.

5.2 Skriveprosessen utfordrer elevene til å begrunne påstander med et mer fagorientert innhold

Med utgangspunkt i funnene som indikerer at elevene bruker flere begrunnelseskategorier per påstand, flere kilde-baserte begrunnelser og at de illustrative begrunnelsene brukes på en mer legitim måte i elevtekstene, vokser det frem en antagelse om at skriveprosessen utfordrer elevene til å begrunne påstander med et mer fagorientert innhold.

Ved at elevene benytter flere begrunnelseskategorier per påstand i elevtekstene er det tydelig at skrivingen utfordrer elevene på en annen måte enn diskusjonene. I de muntlige diskusjonene tydeliggjøres det et samarbeid i argumentasjonen, hvor elevene utfyller hverandres begrunnelser for å skape legitimitet. I elevtekstene kan det derimot virke som at elevene i større grad blir utfordret til å argumentere med seg selv og må derfor trekke på flere begrunnelseskategorier på egen hånd. Dette vises spesielt gjennom elevenes bruk av kilde eller ikke-kilde baserte faglige begrunnelser og de ulike illustrative begrunnelseskategoriene. Dette funnet kan tyde på at skriveprosessen utfordrer elevenes tilegnelse og forståelse for

fagstoffet, ved at de må bruke egne ord for å forklare fenomener i et noe bredere spekter enn i de muntlige diskusjonene (Hertzberg, 2006). Dette får støtte av Langer og Applebee som hevder at skriving gir økt læringsutbytte for elevene fordi forståelse blir konstruert i skriveprosessen ved at de hele tiden må sette innholdet i sammenheng (1987, referert i Gilstrap, 1991). Mork (2006) skriver at ved å formulere argumentene skriftlig må elevene begrunne sine egne påstander, noe som fører til at deres resonneringsevner blir øvet.

Denne antagelsen får støtte av funnet som indikerer at elevene bruker hva de oppfatter som mer legitime illustrative begrunnelser i elevtekstene, enn i de muntlige diskusjonene. Datamaterialet fra det første intervjuet viser at elevene i større grad støtter seg på bakgrunnskunnskap om tema, noe som tydeliggjøres i bruken av erfaringsbaserte begrunnelser. Dette endres derimot i skriveoppgavene og i det andre intervjuet, hvor færre elever trekker på denne begrunnelseskategorien, og erstatter den med faktiske hendelser eller hypotetiske begrunnelser knyttet til faglige begrunnelser. Flaten og Korsvold (1989) skriver at en av fordelene ved å bruke skriving i undervisningen er at elevene får tid til å reflektere over lærestoffet underveis. Elevene må derfor ikke i like stor grad trekke på bakgrunnskunnskap når de skriver, slik tendensen viser at elevene gjør i det første intervjuet. Funnet kan derfor tyde på at skriveprosessen oppfordret elevene til å benytte seg av mer fagbaserte begrunnelser underveis i argumentasjonen.

Det at elevene benytter mer fagbaserte begrunnelser i skriveoppgaven reflekteres også i funnet som etablerer at elevene benytter kilder mer aktivt i tekstene. Muntlig referer elevene til kilder mer sjeldent enn i elevtekstene, samt at selve referansene er mer spesifikke og tydelige i elevtekstene enn muntlig. Tidligere har oppgaven diskutert viktigheten av kildebevissthet inn mot samfunnsfagets demokratimandat (Kunnskapsdepartementet, 2013; Stray, 2012), og funn i denne studien tydeliggjør at skriveoppgaven stimulerer elevene til å benytte fagorientert informasjon samt knytte informasjonen opp mot relevante kilder i større grad enn hva de muntlige diskusjonene gjør. Det at elevene i større grad knytter kilder inn i argumentasjonen når de skriver tekster, tydeliggjør at argumenterende skriving i samfunnsfaget har en demokratisk verdi. Ved å benytte seg av fagspesifikk skriving viser denne studien at elevene øves i demokratiske ferdigheter på en annen måte enn gjennom den muntlige tilnærmingen. Argumenterende skriving kan altså brukes som en pedagogisk tilnærming for samfunnsfaglæreren inn mot opplæringen i demokratisk medborgerskap, slik

begrepet forstås av Stray (2012). Gjennom argumenterende skriving styrkes elevenes praktiske ferdigheter, slik at de kan handle forsvarlig og delta i demokratiske prosesser.

5.3 Skriveprosessen aktiverer elevene

Denne studien har undersøkt hvordan vi som samfunnsfaglærere kan aktivisere elevene ved bruk av argumenterende skriving inn mot et aktivt medborgerskap. Det kommer frem fra studien at skriveprosessen aktiverer elevene på en annen måte enn i de muntlige diskusjonene. For det første aktiveres flere av elevene gjennom skriveprosessen, og for det andre blir elevenes aktivert inn mot en mer fagorientert og selvstendig tilnærming. Dette kan indikerer at argumenterende skriving er et gunstig verktøy for samfunnsfaglærere å benytte seg av inn mot opplæring for demokratisk deltakelse.

Et av funnene viser at tre av de åtte elevene som deltok i forskningsopplegget ikke deltok nok i de muntlige diskusjonene til å kunne brukes som datagrunnlag for videre analyse. Tre av elevene brukte altså ikke stemmen sin til å formulere sine meninger og argumenter i diskusjonene som pågikk. På grunnlag av dette kan man trekke en konklusjon om at disse elevene i stor grad ikke ble aktivisert i de muntlige diskusjonene, noe som betyr at de ikke fikk øvet sine ferdigheter inn mot aktivt medborgerskap. Samtidig skrev samtlige av elevene fullstendige tekster. Dette indikerer at selv om elevene ikke deltok muntlig, ble de utfordret skriftlig til å argumentere for eller mot det gitte temaet. Dette åpner for en forståelse av at skriveprosessen tillater en mer individuell tilpasning til elevenes ulike forutsetninger og preferanser (Flaten og Korsvold, 1989). Dermed fikk elevene som ikke deltok muntlig likevel øvd argumenterende ferdigheter.

Det kan virke som at elevene aktiveres til å argumentere mer selvstendig og mer faglig i elevtekstene. Funnet som tyder på at elevene benytter flere påstander per begrunnelseskategori i elevtekstene, kan indikere at skriveprosessen utfordrer elevene til å begrunne argumentene sine med et bredere spekter av begrunnelser. Dette kan knyttes opp til Rapanta et al., sine funn om at all argumentasjon er dialogisk, selv skriftlig (2013, s. 510). Det «felles beste» som dialogdemokratiet utfordres til å eniges om, er et resultat av utvekslingen av argumenter (Habermas, 1995, referert i Solhaug, 2006). Ved å skrive argumenterende tekster, kan det virke som at elevene øves i hvordan de fører en argumenterende dialog – selv om det bare er med seg selv. I tillegg kan funnet om flere begrunnelseskategorier per påstand

knyttet inn mot funnet som indikerer at elevene bruker begrunnelser med mer fagorientert innhold og som derfor oppfattes som mer legitime når de legger frem argumenter skriftlig. Ved at elevene øves i ferdigheter som fremmer deres evne til å formulere overbevisende argumenter, vil de være i bedre stand til å delta aktivt i de demokratiske prosessene i samfunnet.

6 Konklusjon

Formålet for denne masteroppgaven har vært å utforske hvordan argumenterende skriving kunne brukes som en tilnærming til opplæring i demokratiske ferdigheter.

Problemstillingen denne oppgaven har utforsket er derfor;

Hvordan kan skriving av argumenterende tekster i samfunnsfag brukes til å fremme elevers evner til å bli aktive medborgere?

Oppgavens kvalitative forskningsdesign medførte et datamateriale fra to fokusgruppeintervjuer, samt fem elevtekster. Gjennom en deskriptiv analyseprosess har jeg fortolket meg frem til to hovedlinjer i elevenes argumentasjon. Disse funnene indikerer at elevene i hovedsak bruker begrunnelser som enten kan knyttes til et faglig innhold eller eksempler som brukes for å illustrere og konkretisere. Videre viser datamaterialet at elevene benytter seg av fem ulike underkategorier som bidrar til å utdype og konkretisere hovedlinjene. I tillegg ble det tydelig at elevenes argumentasjonsmønster i elevtekstene skilte seg fra de mønstrene som ble brukt i de muntlige diskusjonene på fire punkter. Det kan virke som at elevtekstene aktiverer flere elever, og at elevene benytter flere begrunnelseskategorier per påstand i elevtekstene. Det kommer også frem at elevene bruker kilder mer aktivt i elevtekstene, samtidig som at de illustrative begrunnelsene som brukes i elevtekstene benyttes på en måte som oppfattes mer legitime.

Konkluderende fremgår det av denne studien at argumenterende skriving har potensiale til å øve argumenterende ferdigheter. Dette vises spesielt i funnene som tydeliggjør elevenes bruk av kilde-baserte og ikke-kildebaserte faglige begrunnelser, som indikerer at elevene i større grad forsøker å bruke kilder aktivt og mer spesifikt i elevtekstene. Ved at elevene får mulighet til å utvikle ferdigheter innenfor vurdering og føring av kilder, øves elevene i å vurdere egne og andres argumenter. Dette er viktig for å kunne ta stilling til stadig vanskeligere valg i samfunnet. Samtidig blir elevene utfordret til å sette innholdsforståelse inn i kontekst når de argumenterer, noe som også styrker deres argumentasjonsferdigheter. Dette øker deres muligheter til å få sine meninger hørt i de demokratiske prosessene.

I tillegg har skriveprosessen utfordret elevene til å begrunne påstandene sine med et mer fagorientert innhold, noe som potensielt fører til økt læringsutbytte. Dette illustreres i

datamaterialet ved elevene i større grad benytter seg av mer fagorienterte begrunnelseskategorier. En konsekvens kan være at skriveprosessen oppfordrer elevene til å benytte seg av mer fagbaserte begrunnelser underveis i argumentasjonen. En antagelse er derfor at elevenes læringsutbytte kan være større når de utfordres til å utarbeide egne argumenter skriftlig, spesielt når fokuset ligger på fagorientert innhold.

Det kommer også frem i datamaterialet at skriveprosessen aktiverer elevene på en annen måte enn hva som fremgår i de muntlige diskusjonene. For det første så var det i denne studien flere elever som deltok skriftlig enn muntlig. Samtidig kan det også virke som at elevene utfordres til å begrunne argumentene sine med et bredere spekter av begrunnelser i elevtekstene. Funnet som indikerer at elevene benytter seg av mer fagorientert innhold i elevtekstene kan også knyttes inn mot antagelsen om at skriveprosessen aktiverer elevene på en måte som fremmer deres evne til å formulere overbevisende argumenter.

Denne masteroppgaven støtter seg på en tolkning av dialogdemokratiet, hvor det kollektive hensynet blir tatt vare på ved at det «felles beste» blir legitimert gjennom den offentlige diskursen, som igjen påvirker de politiske avgjørelsene (Solhaug, 2006). Derfor er det spesielt viktig at elevene øves i ferdigheter som gjør dem i stand til å påvirke disse demokratiske prosessene. Ved å utvikle elevenes selvbestemmelse, legger vi til rette for at elevene har de forutsetningene som kreves for å fungere som endringsagenter i sitt eget samfunn (Shor, 1992). Utdanningens rolle i samfunnet er, ifølge Dewey, nettopp dette – å frigjøre elevene til å tenke selvstendig, slik at de selv kan bidra til samfunnsmessige endringer (Solhaug, 2006; Vaage, 2000). Det kan derfor tyde på at argumenterende skriving er en relevant tilnærming til aktivt medborgerskap i samfunnsfaget.

Ved å benytte argumenterende skriving som en tilnærming til undervisning for aktivt medborgerskap, tydeliggjør det seg en mulighet for å skape en dypere innholdsforståelse av fakta ved bruk av argumentasjon som en læringsstrategi. Argumenterende skriving handler om å legitimere sine meninger gjennom begrunnelser som overbeviser og som oppfattes som gode. I denne masteroppgavens oppfatning av samfunnsfagets samfunnsmandat, vil gode begrunnelser legitimeres gjennom deres forankring i elevenes sosiale samfunn. Derfor er det viktig at elevene evner å knytte teoretisk forståelse inn mot virkeligheten. Samtidig er det avgjørende at elevene blir utfordret til å undersøke og vurdere et tema fra ulike vinkler og øves i å forholde seg kritisk til kilder og informasjon, slik at de på best mulig måte kan orientere seg et stadig mer komplekst informasjonssamfunn.

Litteraturliste

- Berge, K. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. Berge, & J. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Camperell, K. og Knight, R. S. (1991). Reading Research and Social Studies. I J. P. Shaver (Red.), *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. (s. 567-577). MacMillan.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 utg.). Ny York: Routledge.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and Learning the Writing of Persuasive/Argumentative Discourse. *Canadian Journal of Education*, 15 (4), 348-359. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1495109>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet – skrijving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. og Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, G. og Korsvold, A. (1989). *Skrijving som prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad, E. og Turmo, A. (Red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gilstrap, Robert L. (1991). Ch. 49: Writing for the Social Studies. I J. P. Shaver (Red.), *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning*. (s. 578-586). Macmillan
- Joshi, P. (2016). Argumentation in Democratic Education: The Crucial Role of Values. *Theory Into Practice*, 55 (4), 279-286. doi: 10.1080/00405841.2016.1208066
- Klafki, Wolfgang (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktisk grunntrek. I *Dannelsesteori og diaktikk – nye studier*. (s.101-160). Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kuhn, D & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74 (5), 1245-1260. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3696176>

- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2083427>
- Mork, S. (2006) Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon? I E. Elstad og A. Turmo (Red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mork, S. & Erlien, W. (2010). *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding Argumentation in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 93 (2), 79-83. doi: 10.1080/00377990209599887
- Nussbaum, E. M. og Schraw, G. (2007). Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing. *The Journal of Experimental Education*, 76 (1), 59-92. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20157471>
- Nøkland, A. (2016). *Muntlig deltagelse og demokratiopplæring i samfunnsfag* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Orgeret, K. & Dversdal, H. (2017). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/falske_nyheter
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83 (4), 483–520. doi: 10.3102/0034654313487606
- Sampson, V. & Clark, D. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Wiley InterScience*. Doi: 10.1002/sce.20276
- Schwarz, B., Neuman, Y., Gil, J. & Ilya, M. (2003). Construction of Collective and Individual Knowledge in Argumentative Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 12 (2), 219-256. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1466893>
- Shor, I. (1992). Ch 1: Education in Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. (s. 11-30). University of Chicago Press.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3.utg.). London: Sage Publications Ltd.

- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5.utg.). Los Angeles: Sage.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad og A. Turmo (Red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. (2012). Demokratipedagogikk. I K. Berge, & J. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of Argument* (updated edition). Ny York: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 14. september) Skrivning som kunnskapstilegnelse og skrivning for å synliggjøre kunnskap. Hentet 25. mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-samfunnsfag/kunnskap/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Øgreid, A. K. og Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, 2009 (23), 451–468. DOI: 10.1007/s10503-009-9162-y

Vedlegg A

Tilbakemelding fra Personvernombudet for forskning.

Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Hovedkontor gate 20
N-5001 Bergen
Norge
tlf. +47 55 58 21 17
faks +47 55 58 26 50
msd@nsd.no
www.nsd.no
Org.no: 989 31 984

Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Var. dato: 14.12.2015 Var. ref: 45672 / 3 / HJH Dato dato: Dato ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45672
Behandlingsansvarlig *Argumenterende skrivning i samfunnsfag*
Daglig ansvarlig *Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder*
Student *Elin Sæther*
Marita Tryggvæstad

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemnet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseogseteloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan slettes 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.uio.no/personvern/meldelikket/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, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Karinne Ulaaker Segadal


Kjersti Haugsvædt

Kontaktperson: Kjersti Haugsvædt tlf. 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Ansvarlig prosjekt / Ansvarlig prosjekt
NSD NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 OSLO tlf. +47 55 58 21 17
faks +47 55 58 26 50
msd@nsd.no
www.nsd.no
Org.no: 989 31 984

Prosjektnr: 45672 Argumenterende skrivning i samfunnsfag Innboks X

 **amalie.fantoff@nsd.no** via uio.no
til meg, elin.sæther

engelsk > norsk > [Oversett e-posten](#)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 01.12.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.06.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegger for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Amalie Ståland Fantoff - Tlf: 55 58 36 41
Epost: amalie.fantoff@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: [+47 55 58 21 17](tel:+4755582117) (last 1)

Vedlegg B

Gitt ut til elevene i forkant av første fokusgruppeintervju; «Forberedelse til diskusjon».

FORBEREDELSE TIL DISKUSJON

Tema:

Integrasjon i Norge

Stikkord: integrasjon, identitet, verdier, politikk, kultur, mangfold, likhet, sosialisering, politikk, rasisme, urfolk, minoriteter

Som en reaksjon på flykningskrisen som oppsto i Europa i 2015, har flere land innført strengere krav til asyl. Norge er blant disse, og innvandringsminister Sylvi Listhaug la 29. desember 2015 frem et forslag til innstrammende tiltak i de norske asylpolitikken. Dette politiske dilemmaet bidrar til å sette integrering i Norge på dagsorden og skaper derfor bakteppe for denne diskusjonsoppgaven.

Diskusjonsspørsmål:

1. Hva vil det si å bli integrert i det norske samfunnet?
2. Hvilke verdier tror du det er viktig å være bevisst på når man snakker om integrering?
 - i. Hvilke verdier ligger til grunn for integrasjon i Norge?
 - ii. Hvilke verdier er det viktig å beskytte?
3. Hvorfor tror du identitet er viktig for integrering?
 - i. Hvorfor tror du det er viktig å være bevisst på sin egen identitet i en integreringsdebatt?

Gjennomføring av diskusjon:

- Noen utvalgte spørsmål vil bli stilt for gruppen
 - Hensikten med diskusjonen er ikke å bedømme *hva* du mener, men hvordan du *begrunner* dine synspunkter.
- Og husk – det viktigste er at du er engasjer og bryr deg om temaet!

Hva ser vi etter?

- Aktiv deltakelse i diskusjonen
- Utdypende svar som reflekterer over eget utsagn
- Kunnskaper om temaet som aktiv brukes for å underbygge ens synspunkter

Hva skal du forberede?

- Les **kap. 3** i Delta
- Følge med i nyhetene
- Se gjennom oppgitte internettkilder. Disse er **relevante artikler** som tar for seg ulike synspunkt på debatten rundt innstrammingen av norsk asylpolitikk.
- Se gjennom *alle* diskusjonsspørsmålene og **ta stilling til din mening** om disse, lag gjerne **stikkord** (Max. ett A4 ark) som du kan ta med inn i debatten.

Vedlegg C

Gitt ut til elevene i forkant av første fokusgruppeintervju; «Kilder til diskusjonen om integrering i lys av nye krav til asyl i Norge».

Kilder til diskusjonen om integrering i lys av nye krav til asyl i Norge

Forslagenes politiske mottakelse:

«Lishaug foreslår nye innstramminger for innvandring»

<http://www.aftenposten.no/nyheter/riks/Lishaug-foreslar-snye-innstramminger-for-innvandring-82984393.html>

«Flere kritiske til Lishaugs asylforslag» NTB

<http://www.aftenposten.no/nyheter/riks/Flere-kritiske-til-Lisshaugs-asylforslag-8298932.html>

«Strammer inn reglene for permanent opphold. Må kunne norsk, ha jobb og bolig»

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/Strammer-inn-reglene-for-permanent-opphold-maa-kunne-norske-ha-jobb-og-bolig-82987143/>

«Lishaug tror innstramminger vil hjelpe på integreringen»

<http://www.aftenposten.no/nyheter/riks/Politikk/Lishaug-tror-innstramminger-vil-hjelpe-paa-integreringen-82994455.html>

«SV raser mot Lishaugs søyloplan: Hun er totalt uegnet»

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/Sv-raser-mot-Lisshaugs-soyloplan-hun-er-totalt-uegnet-82987200/>

Holdninger og verdier:

«Vil at skolebarn engasjerer seg i flyktningkrisa» Iselin Ellissen Adne, mottaksarbeider

<http://www.nrk.no/mr/mreiner-skeptikarane-bor-engasjere-seg-i-flyktninga-c-12715658>

Debattnlegg S-D: «Integrering kan være enkelt. Bare se på Stovner» All A-JABRI (16)

<http://www.aftenposten.no/meninger/sid/integrering-kan-vaere-enkelt-Bare-se-pa-Stovner-82974489.html>

Kronikk: «Jeg er bekymret. Ikke for strømmen av asylsøkere til Norge, men for en gryende holdningsendring» ASNE HAVNEID, GENERALSEKRETÆR, RØDE KORS

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/jeg-er-bekymret-ikke-for-strømmen-av-asylsøkere-til-Norge-amen-for-en-gryende-holdningsendring-Asne-Havneid-8288953.html>

«Solberg: Har du barnebøker du kan gi til en flyktningfamilie?» SVEINUNG BERG BEHTZRØD

<http://www.aftenposten.no/nyheter/riks/Solberg-Har-du-barneboker-du-kan-gi-til-en-flyktningfamilie-8302214.html>

Vedlegg D

Skriveoppgaven, inkludert oppgavemalen elevene ble oppfordret til å bruke underveis i skriveprosessen.

Øvelse: Hvordan skrive en god fagetkst

A – PLANLEGGTE TEKSTEN DEL 1

Start oppgaveskrivningen med å finne relevant informasjon som du kan bruke i oppgaven. HUSK at oppgaven du skal skrive må enten presentere FOR eller MOT argumenter for påstanden:
«Dårlig integrering er en trussel mot norsk kultur»

Det er i denne delen av prosessen hvor du finner frem til kunnskap om temaet og aktiverer hva du allerede har av kunnskap og erfaring.

Les de følgende sitatene og kildene som er nevnt i kildelisten, mens du tar notater i skjemmet du finner på neste side. Prøv å finne så mye relevant informasjon som mulig og omformuler med dine egne ord slik at det passer til oppgaven. HUSK at det er bedre å skrive ned litt for mange poeng, enn litt for få. Det er alltid lettere å ta vekk, enn å legge til!

«Det er en skam og skammen må også AP, venstre og KrF bære om de ikke setter ned foten og stopper Lishaug som kaster norske verdier på skraphaugen»

Karin Andersen, 29.12.2015

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/svraser-mot-lishaug-savylan-hur-er-totalt-uegnet/a/23587200/>

«Den største trusselen er oss selv. Fremmedfrykt, misstenkeliggjøring og negativitet er i ferd med å få fotfeste. Det må ikke styre! Vi må være åpne og inkluderende hvis vi skal lykkes med integreringen.»

Asne Havneld, 29.12.2015

<http://www.aftenposten.no/meningser/kronikker/lese-er-bekymret-ikke-for-stommen-av-avskotere-til-hjore---men-for-en-krvendt-holdning-enda-rine-Arne-Havneld-8288363.html>

«Vi lev i et land der vi har rett til å ytre våre meninger. Eg er overbevist om at mange uttrykk seg basert på kjensler. Mange av dem som ytrer mykje negativt mot innvandrere får ikkje fram utsegn å bli stempla som rasist [...] Men samtidig er det viktig at alle sine meninger får ikkje fram utsegn å bli stempla som rasist. Det er lov å ytre skeptisk, men det må ytre basert på fakta.»

Lena Høbbe, 31.12.2015

<http://www.nrk.no/mn/mneier-skeptikarane-bor-engasjere-seg-i-folkemnar-1.12715638>

Bruk kildeløket (tidligere utlevert) til å finne mer om informasjon.

+

Mine notater

Hvor len fant det

A - PLANLEGGTE TEKSTEN del 2

Nå er det på tide å strukturere notatene dine. Du bør nå ha bestemt deg for hvorvidt du vil overbevise leseren om at de bør være FOR eller MOT påstanden «Dårlig integrering er en trussel mot norsk kultur».

Bruk notatene du har laget så langt (legg gjerne til nye) og plasser de inn i skjemaet nedenfor:

| Mine for/mot (velg) argumenter | Et mulig motargument | Mitt svar til motargumentet |
|--------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

A - PLANLEGGTE TEKSTEN del 3

Etersom en god oppgave ofte tar utgangspunkt i femsrittmetoden bruker vi her en ferdig ramme for å skape en tydelig disposisjon.

Med utgangspunkt i hva du har skrevet ned så langt, forsøk så godt du kan å velg ut argumenter og plasser de ulike setningene eller stikkord i riktig boks under:

| Del av teksten | Forklaring/Innhold | Stikkord/Idé |
|-----------------------|--|---------------------|
| Introduksjon | Skap oppmerksomhet om tema; hvorfor er det viktig/interessant å skrive om akkurat dette? | |
| | Hva handler teksten om (din påstand og hvordan du har tenkt å argumentere for den) | |
| Hoveddel | 1. avsnitt – Det sterkeste, mest interessante eller mest åpenbare argumentet | |
| | 2. avsnitt – Det nest sterke, nest interessante – eller det mest åpenbare argumentet som etterfølger det som ble gitt i forgående avsnitt. | |
| | 3. avsnitt – Det svakest eller minst interessante argumentet – eller det mest åpenbare argumentet som etterfølger de forgående avsnittene. | |
| Avslutning | | |

B

B – SKRIVE TEKSTEN del 1

På dette punktet bør du i det minste ha noen brukbare og relevante notater, og ideelt bør du ha et røft utvalg av argumenter som du vil diskutere.

Nå tar du ETT av disse argumentene og skriver et fullt avsnitt. IKKE stopp for å tenke for mye. IKKE tenk på at du må bruke et godt språk eller struktur – bare skriv og vær overbevisende!

Når du er ferdig med dette avsnittet, ta tak i læreren din slik at hun eller han raskt kan sjekke at du er på riktig vei!

B – SKRIVE TEKSTEN del 2

Nå skal du skrive de gjenstående to avsnittene i teksten din sin hoveddel, men denne gangen skal du fokusere på strukturen i selve avsnittet.

| Avsnitt | Avsnittsstruktur | Forklaring | DIN tekst |
|---|---|---|-----------|
| Avsnitt 2 – ett argument (eller hovedtanke) | Temasetning | Introduiserer hovedideen i avsnittet. Generell og uten mange detaljer. | |
| | Komplekssammenheng (ca. 3–4 setninger) | Her skal du støtte og underbygge temasetningen. Du bruker fakta, eksempler og detaljer for å tydeliggjøre argumentet. | |
| | Avsluttende setning | Konkluderer med hva avsnittet handlet om, oppsummerer innholdet eller peker mot hva neste avsnitt skal handle om. | |
| Avsnitt 3 – ett argument (eller hovedtanke) | Temasetning | Les ovenfor | |
| | Kommentarsetninger | Les ovenfor | |
| | | | |
| | Avsluttende setning | Les ovenfor | |

B – SKRIVE TEKSTEN del 3

Nå bør du ha tre avsnitt og godt i gang med skriveprosessen, og dermed klar for å revidere arbeidet.

Start med å revidere det første avsnittet du skrev, slik at du er sikker på at du har en tydelig temaseising som starter avsnittet og bruker relevante detaljer for å underbygge, samt at språket din flyter godt.

Kopier de 3 avsnittskartene inn i skjemaet under:

| | |
|------------------|--|
| Avsnitt 1 | |
| Avsnitt 2 | |
| Avsnitt 3 | |

B – SKRIVE TEKSTEN del 4

Skriv introduksjonen.

1. Fang leserens oppmerksomhet: er det aktuelt i media? Er det få andre som har skrevet om det? Er det spesielt viktig?
2. Forklar problemstillingen oppgaven vil forsøke å svare på.
3. Gi en kort disposisjon over hvordan oppgaven skal svare på problemstillingen (hovedargumentet).

Tips for å fange leserens oppmerksomhet:

Det er mange ulike måter å gjøre dette på, men i en fagtekst slik som denne er det ofte disse 4 som kan være hensiktsmessige:

1. **Aktualisering:** aktualiserer tema ved hjelp av en nyere hendelse.
2. **Historikk:** setter temaet inn i en historisk kontekst. «Gjennom 1950-tallet fikk vi...» (Husk å gjøre denne kort og relevant!)
3. **Oppsummering:** oppsummerer området, og brukes som bakgrunn for din oppgave. «Flere studier har vist at...» (Husk at denne må være relevant og spesifikk)
4. **Kjent hendelse:** hendelsen brukes for å understøtte en påstand. «Ved at 'dette' skjedde, ser vi viktigheten av...» (Trenger ikke være en ny hendelse).

Din introduksjon

| |
|--|
| |
|--|

B – SKRIVE TEKSTEN del 5

Nå skal du avslutte teksten.

Avslutningen/konklusjonen bør inneholde:

- Omformulering av problemstillingen/hovedpåstanden som ble gitt i introduksjonen.
- En oppsummering av de tre hovedpoengene fra hoveddelen av oppgaven – disse bør settes i sammenheng og formuleres som et svar på problemstillingen.
- En siste oppsummerende setning som er tydelig konkluderende.

Din avslutning/konklusjon.

| |
|--|
| |
|--|

C – REVIDER TEKSTENS STRUKTUR

Gå gjennom teksten din slik som sjekklisten under foreslår – ett spørsmål om gangen – og marker den riktige boksen når du er ferdig.

| Innhold | Ja | Nei | Ikke sikker | Nei, men jeg har flere endringer |
|---|----|-----|-------------|----------------------------------|
| | | | | |
| Kontrollspørsmål: Er alle påstandene relevantt til oppgaven? | | | | |
| Er alle påstandene dine basert på riktige fakta? | | | | |
| Er alle argumentene dine relevante, tydelige og faktabaserte? | | | | |
| Inneholder hvert av avsnittene dine ett tydelig argument? | | | | |
| Inneholder alle avsnittene en tydelig temasetning og DERETTER relevante detaljer? | | | | |
| Struktur | | | | |