

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

- En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling».

Trygve Kvithyld

Institutt for lærerutdanning, NTNU

Abstrakt

Det er en trend i norsk utdanningspolitikk at myndighetene bidrar til utviklingen av pedagogiske ressurser som lærere blir oppfordret til å benytte i den hensikt å gjøre undervisningen bedre. I denne studien undersøker jeg hvordan to lærere tar i bruk en pedagogisk ressurs utviklet til den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Empirien er hentet fra norskfaglige undervisningsøkter på ungdomstrinnet, der målet med undervisningen var at elevene skulle oppøve evnen til å skrive argumenterende tekster. Forskningen bygger på et språk- og læringssyn som assosieres med New Literacy Studies, der læring skjer ved å bruke språket i faglige praksiser. For å fange inn måten elevene leser, samtaler og skriver på i disse to undervisningsoppleggene, har jeg benyttet en analysemetode jeg har tilpasset fra Hillocks (1999). Hovedfunnene i studien er at selv om lærerne underviser med utgangspunkt i den samme pedagogiske ressursen, og delvis benytter de samme artefaktene, er det på vesentlige områder en ulik undervisningspraksis i de to klasserommene. Funnene i studien bidrar med ny innsikt om relasjonen mellom pedagogiske ressurser og undervisningspraksis.

Nøkkelord: *Skriveopplæring; New Literacy Studies; pedagogiske ressurser; utdanningspolitikk; skolebasert kompetanseutvikling*

Abstract

There is a trend in Norwegian education politics that the government contributes to the development of educational resources that teachers are encouraged to use for the purpose to improve their teaching. In this study I examine how two teachers use one educational resource developed for the national strategy *Lower Secondary in Development (Ungdomstrinn i utvikling)*. The empirical data is taken from L1 teaching sessions in lower secondary school, and the aim for the teaching was to improve students' ability to write argumentative texts. The research is based on a language and learning perspective associated with New Literacy Studies, where students learn by using language in disciplinary activities. To capture the way students read, speak and write, I have used a method of analysis adapted from Hillocks (1999). The main findings in this study are that even though the

*Korrespondanse: Trygve Kvithyld, Institutt for lærerutdanning Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU 7491 Trondheim. E-post: trygve.kvithyld@ntnu.no.

© 2019 T. Kvithyld. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Kvithyld. "Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(1), 2019, pp. 58–84. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>

teaching is based on the same educational resource, the teaching practice in the two classrooms differed significantly. The findings of the study contribute with new insights on the relationship between educational resources and teaching practices.

Keywords: *Writing instructions; educational resources; educational policy; school-based competence development; New Literacy Studies*

Received: October, 2018; Accepted: March, 2019; Published: May, 2019

Innledning

Et påfallende trekk ved norsk utdanningspolitikk det siste tiåret har vært at utdanningsmyndighetene har initiert nasjonale satsinger der pedagogiske ressurser utviklet av eksperter har spilt en vesentlig rolle. «Ny GIV» (2010–2016), «FYR-prosjektet» (2011–2016) og «Ungdomstrinn i utvikling» (2013–2017) er eksempler på store skoleutviklingsprosjekt der slike ressurser har vært viktige. I den nasjonale skolesatsinga «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) utgjør pedagogiske ressurser ett av tre sentrale virkemiddel (Utdanningsdirektoratet, 2017). UiU er en nasjonal satsing der alle skoler i landet med ungdomstrinn i perioden 2013–2017 fikk tilbud om støtte i «lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2017). De pedagogiske ressursene er designet av de nasjonale sentrene som er med på satsingen, etter detaljerte kravspesifikasjoner gitt av Utdanningsdirektoratet gjennom oppdragsbrev til sentrene. Oppdragsbrevet i 2015 gir detaljerte innholdsmessige og didaktiske føringer for hvordan slike ressurser skal designes: Ressursene skal for eksempel tematisere vurdering for læring, de skal omhandle skriving i alle fag og forholdet mellom skrivekompetanse og faglig utvikling må være tydelig, elevene skal bruke digitale hjelpemidler, og ressursene skal gjøre undervisningen mer variert og praksisnær (Lesesenteret, 2015, s. 47). På nettsidene til UiU blir disse ressursene karakterisert som «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Forskningsfeltet pedagogiske ressurser skiller imidlertid prinsipielt mellom den pedagogiske ressursen per se og undervisning der den pedagogiske ressursen blir brukt (Wade & Moje, 2000; Tomlinson, 2012). I et sosiokulturelt perspektiv er den pedagogiske ressursen å betrakte som en *kulturell artefakt* uten noen form for selvstendig agens. En pedagogisk ressurs består av semiotiske ressurser som må tolkes, redidaktiseres og iscenesettes som undervisning for at vi kan snakke om praksis.

Vi mangler kunnskap om hvordan pedagogiske ressurser blir brukt i undervisning (Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2010), og dette er nødvendig kunnskap ut fra flere perspektiv. Det er viktig å undersøke denne utdanningspolitiske trenden som går ut på å designe pedagogiske ressurser ut fra en overordnet intensjon om å gjøre skolen bedre. UiU har blitt evaluert gjennom flere delrapporter (f.eks. Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015; Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik & Irgens, 2017). Disse evalueringene viser at de pedagogiske ressursene blir brukt, de oppleves som praksisnære og delvis som relevante (Markussen et al., 2015, s. 82), men evalueringene baserer seg i hovedsak på surveys og intervju med ulike aktører innenfor

UiU, og de gir derfor lite informasjon om *hvordan* de pedagogiske ressursene blir til undervisningspraksis i skolen.

I tillegg kan den myndighetsinitierte utviklingen av pedagogiske ressurser framstå som et paradoks i det rådende utdanningspolitiske paradigmet i Norge. Læreplanverket Kunnskapsløftet bygger på et prinsipp om metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008), og det kan derfor virke paradoksalt at vi har en nasjonal utdanningspolitikk som forsøker å styre undervisningspraksisen i skolen gjennom å produsere konkrete undervisningsopplegg lærere oppfordres til å ta i bruk blant annet gjennom nasjonale satsinger. Utdanningsreformer blir ofte implementert i skolen ved hjelp av artefakter (Vermeir, Kelchtermans & März, 2017). Artefakter er på ingen måte nøytrale objekter, de representerer bestemte holdninger og ideologier og kommer med – mer eller mindre klare – intensjoner for hvordan de skal brukes (ibid.). Det er derfor viktig å undersøke hvordan artefaktene vi tar med inn i klasserommet brukes, fordi de kan endre, ikke bare *hvordan elevene lærer*, men også på sikt hvordan vi *tolker og forstår læring* (Säljö, 2010).

Mot denne bakgrunnen søker jeg svar på følgende forskningsspørsmål: Hvordan iscenesetter to lærere en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling»? Iscenesetting vil i denne artikkelen forstås som den konkrete bruken av den pedagogiske ressursen i et undervisningsforløp. Pedagogiske ressurser er en samlebetegnelse for de artefakter som brukes i undervisningen med elevenes læring som mål (Selander, 2003).

Jeg vil først redegjøre for relevante studier som har undersøkt bruken av pedagogiske ressurser. Deretter vil jeg forankre studien i et språk- og læringssyn som assosieres med New Literacy Studies, der språkbruk og læring studeres i en sosial, situert kontekst. Jeg vil trekke inn en analysemodell som jeg har tilpasset fra Hillocks (1999) for å fange inn den språklige praksisen jeg observerer gjennom lydopptak og feltnotater i klasserommene. Til slutt trekker jeg inn lærernes refleksjoner (fra intervju) og drøfter funnene i lys av forskningsspørsmålet, de teoretiske perspektivene og de metodiske valgene studien bygger på.

Pedagogiske ressurser i bruk

Forskning på pedagogiske ressurser er et ungt fagfelt (Johnsen, 1993; Tomlinson, 2012), og flere internasjonale studier har påpekt at læreboka er den viktigste pedagogiske ressursen i skolen (Alvermann & Moore, 1991; Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2010). Dette blir også bekreftet gjennom norske studier, blant annet Skjelbred & Aamotsbakken (2010) som slår fast at læreboka fremdeles spiller «en svært dominerende rolle når det gjelder arbeid med fagene i skolen» (s. 17). Med tanke på lærebokas sentrale rolle i skolens literacy-praksiser, finnes det påfallende få studier av *hvordan* disse tekstene blir brukt (Tomlinson, 2012). Dette blir i en tidlig, norsk pilotstudie beskrevet som et hull innenfor feltet (Johnsen, 1993), og er bekreftet i senere studier av en norsk skolekontekst (Selander & Skjelbred, 2004; Heyerdahl-Larsen, 2010).

Forskning har vist at lærere stoler på læreboka når de planlegger innholdet i undervisning, strukturerer fagstoff, velger ut hva elevene skal lese og hvilke oppgaver de skal

jobbe med (Moje & Wade, 2010; Rødnes & de Lange, 2012). Interessant for denne artikkelen er studier som viser at lærerens erfaring og kjennskap til faget innvirker på måten pedagogiske ressurser blir brukt på. Davis, Beyer, Forbes & Stevens (2011) skriver at enkelte lærere er i stand til å gjøre produktive tilpasninger til pedagogiske ressurser som støtter opp om intensjonen bak dem. Lærere som ikke fullt ut forstår det rasjonale som ligger bak en pedagogisk ressurs, har en tendens til å bruke ressursen ukritisk eller gjøre endringer som ikke er i tråd med intensjonen (s. 797). Wade & Moje (2000) utdyper disse forskjellene og viser til funn om at lærere med mye fagkunnskap og erfaring i større grad synes å være frie i bruken av lærebøker, mens lærere med mindre fagkunnskap bruker læreboka som «læreplan» (de facto curriculum). Ifølge Wade & Moje har mindre erfarne lærere en tendens til mer bokstavtro og tekstnær bruk av lærebøker: «oral texts were more likely to follow the textbook when the teacher was less familiar with the topic» (2000, s. 612). Flere forskere er enige om at feltet mangler studier som sammenligner ulike måter å bruke den samme pedagogiske ressursen på (Tomlinson, 2012; Davis et al., 2011). Denne artikkelen vil kunne bidra med kunnskap som feltet behøver.

Læringsteoretisk forankring

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien er at det å lese, samtale, skrive – kort sagt det vi gjør når vi bruker språket – må betraktes som et sosialt fenomen slik det er definert av forskere som assosieres med New Literacy Studies (NLS). I denne tradisjonen står begrepsparet literacy-praksiser og literacy-hendelser sentralt. Literacy-praksiser kan vi med Barton definere som «common patterns in using reading and writing in a particular situation» (Barton, 2007, s. 36). Literacy-praksiser innbefatter de reglene og normene som avgjør hvordan man bruker språket innenfor et bestemt praksisfellesskap. I denne studien vil designet i den pedagogiske ressursen – altså den anbefalte måten elevene skal lese, samtale og skrive på – forstås som en intendert literacy-praksis. Slik det framkommer innledningsvis i artikkelen, er det imidlertid viktig å skille mellom den pedagogiske ressursen som semiotisk ressurs og hvordan den faktisk blir brukt i en undervisningssituasjon. Begrepet literacy-hendelser fanger inn den faktiske, situerte bruken av språk. Med Barton kan literacy-hendelser defineres som «all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role» (Barton, 2007, s. 35). I NLS-tradisjonen er literacy-hendelser forstått som konkrete situasjoner der tekster er i bruk, de er situerte i en sosial praksis og de kan følgelig observeres av en forsker.

Læring i skolen er en målrettet aktivitet (Hauge, 2018), og målet i de to undervisningsoppleggene jeg undersøker, er å skrive argumenterende tekster i en norsk-faglig kontekst. Hvordan elevene lærer, er et grunnspørsmål i pedagogisk litteratur. Sfard (1998, s. 5) argumenterer for at det er to motstridende metaforer om læring som gjennomsyrer utdanningsforskningen: tilegnelsesmetaforen (acquisition metaphor) og deltakelsesmetaforen (participation metaphor). Tilegnelsesmetaforen har utspring i en kognitiv tradisjon og vektlegger at læring handler om å tilegne seg

kunnskap, og først når man har tilegnet seg kunnskapen, kan den brukes og deles. En litt karikert versjon av dette læringssynet kan være at individet fylles opp av kunnskap («the human mind as a container») og at det lærende individet blir eier av denne kunnskapen. Deltakelsesmetaforen har utspring i en sosiokulturell tradisjon og vektlegger at kunnskap ikke er noe man har eller eier, men er noe man skaper. Begrepsutvikling og forståelse av ord er viktig, og dette utvikles gjennom kontinuerlig bruk i bestemte praksiser. Sfard (1998) hevder at læring innenfor dette synet forstås som «a process of becoming a member of a certain community. This entails, above all, the ability to communicate in the language of this community and act according to its particular norms» (s. 6). Disse to metaforene på læring vil i denne studien bli brukt som ytterpunkter langs et kontinuum, og jeg vil drøfte undervisningsforløpene i lys av disse begrepene.

Pedagogisk ressurs

Den pedagogiske ressursen jeg undersøker bruken av, er *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014), utarbeidet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (heretter referert til som *Ressursheftet*). *Ressursheftet* har det vi med Hansen (2010) kan karakterisere som et klart didaktisk design, med et undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal først bygge kunnskap om emnet de skal skrive om, deretter dekonstruere en modelltekst, så skal de konstruere tekst i fellesskap før de til sist skal skrive individuelt (Vedlegg 1). *Ressursheftet* tilbyr mange konkrete artefakter (skriverammer, startsetninger, oppgaver osv.) som er ment å fasilitere elevenes læring. Sentralt i *Ressursheftet* er en konstruert modelltekst som finnes både som ren tekst og i analysert versjon (Vedlegg 2).

Design, utvalg og datainnsamling

Denne artikkelen er en del av en større kvalitativ kasusstudie, der jeg legger vekt på å forstå hvorfor deltakerne gjør hva de gjør, og hvordan de påvirkes av den konteksten de er en del av (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010, s. 455). Utvalget mitt er strategisk i den forstand at jeg tok kontakt med rektor ved to skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde i UiU, og spurte om de kunne anbefale én norsklærer jeg kunne følge i forskningsprosjektet. Jeg fikk kontakt med to lærere, og de samtykket i at jeg kunne forske på undervisningen deres. De føringene jeg ga, var at jeg ville de skulle legge *Ressursheftet* til grunn for undervisninga. Jeg var tilstedeværende observatør gjennom hele undervisningsopplegget (Cohen, Manion & Morrison, 2007). En samlet oversikt over datamaterialet, viktige opplysninger om skolene og lærerne kan framstilles slik tabellen nedenfor viser.

Transkriberte lydopptak av klasseromsamtaler, feltnotater og intervju vil være primærmaterialet. Intervjumaterialet vil hovedsakelig bli brukt til å perspektivere og drøfte funnene i diskusjonsdelen.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

Tabell 1. Datamateriale, skoler og lærere.

	Byskolen (ungdomsskole)	Fjellet skole (1.–10. skole)
Tid for innsamling	Oktober – desember 2015, 10. trinn	Oktober – desember 2016, 9. trinn
Datamateriale	<ul style="list-style-type: none">✓ Lydopptak av 7 undervisningstimer (transkribert)✓ Lydopptak av 3 fokuselever✓ Intervju før og etter undervisningsopplegget (transkribert)✓ Feltnotater	<ul style="list-style-type: none">✓ Lydopptak av 14 undervisningstimer (transkribert)✓ Lydopptak av 3 fokuselever✓ Intervju før og etter undervisningsopplegget (transkribert)✓ Feltnotater
Lærer	<ul style="list-style-type: none">✓ Lektor med fagene fransk (hovedfag), nordisk, historie, statsvitenskap og pedsem.✓ Ca. 16 års undervisningserfaring på ungdomstrinnet✓ Ressurslærer i UiU	<ul style="list-style-type: none">✓ Allmennlærerutdanning + årsenhet i KRLE.✓ Ca. 16 års erfaring, hovedsakelig mellomtrinnet

Analysemåte

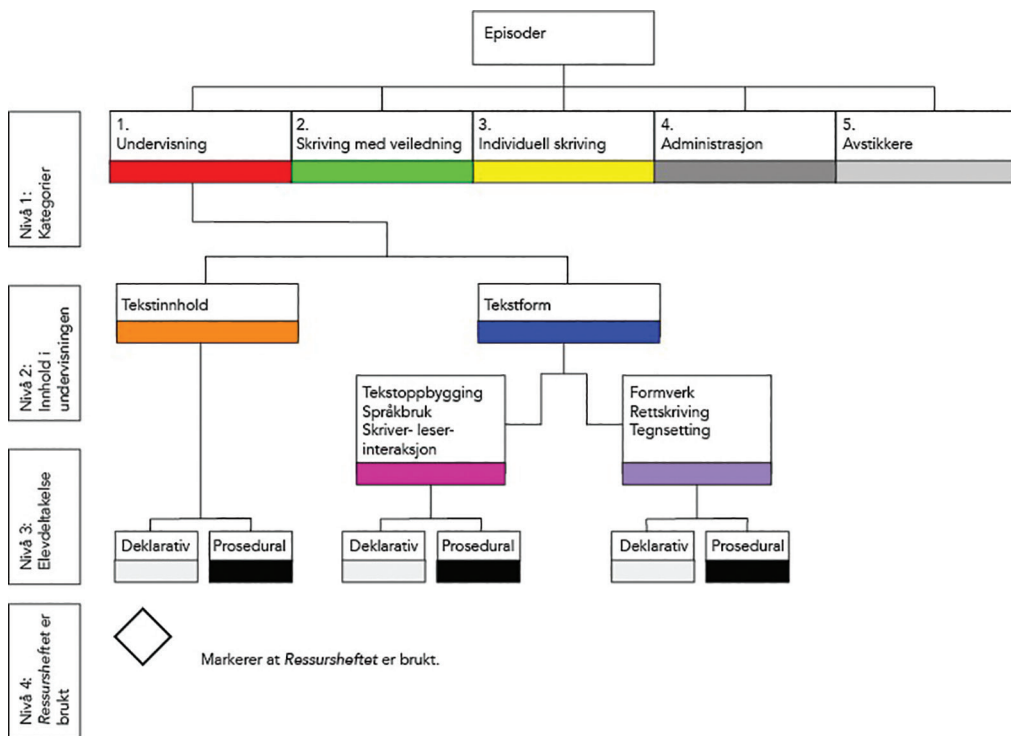
For å analysere materialet mitt har jeg benyttet en analysemetode jeg har tilpasset fra den amerikanske skriveforskeren George Hillocks (1999). Analysemetoden er valgt fordi den hjelper meg å systematisere og sammenligne undervisningspraksisen i de to klasserommene. Hillocks deler undervisning inn i episoder ut fra tre ulike episodemarkører. Episodemarkører innebærer endring av: (1) materiale (f.eks. fra å lese i læreboka til å skrive av fra tavla), (2) lærer-elev-relasjon (f.eks. fra lærerstyrt undervisning til parsamtaler mellom elevene) eller (3) det kortsiktige målet med undervisningen (f.eks. fra å øve på innledning til å revidere teksten) (Hillocks, 1999, s. 32).

Videre kategoriserer Hillocks episodene etter innhold: (1) undervisning, (2) administrasjon, (3) avstikkere og (4) vurdering. *Undervisning* er episoder der det blir undervist i skriving. Administrasjon er episoder der læreren administrerer, for eksempel tar opprop eller organiserer elevene i grupper. Avstikkere er episoder der det ikke foregår undervisning, for eksempel ved at undervisninga blir forstyrret. Kategorien vurdering blir hos Hillocks forstått som prøvesituasjoner der elevene skriver for å få summativ vurdering (s. 34).

Hillocks' hovedanliggende er å undersøke kategorien undervisning. Han hevder at undervisningsepisodene enten er innholds- eller diskursrelaterte. Innholdsrelatert undervisning blir definert som undervisning med fokus på *hva* elevene skal skrive om, diskursrelatert undervisning handler om *hvordan* de skal skrive. De diskursrelaterte undervisningsepisodene blir videre delt opp i to undergrupper, der den ene handler om komposisjon av teksten eksemplifisert som sjangerundervisning, bygge avsnitt osv. (s. 34), mens den andre handler om formalia som rettskriving, syntaks og grammatikk. Til sist i analysemodellen kategoriserer Hillocks undervisningsepisodene enten som *procedural knowledge* eller *declarative knowledge* (ibid.). Procedural knowledge blir definert slik: "When students were actively engaged in investigations

or in the constructions of ideas, we classify the knowledge as procedural” (s. 35), mens deklarativ knowledge blir definert slik: «When the teacher is talking, whether students are listening or not, we classify the knowledge as declarative» (ibid.).

Ut fra disse kategoriene har jeg tilpasset analysemodellen til mitt formål, visualisert i figuren nedenfor:



Figur 1. Analysemodell videreutviklet fra Hillocks (1999).

Det første analysenivået har jeg karakterisert som «kategorier», og jeg har valgt å legge til to ekstra kategorier. «Individuell skrivning» er episoder der elevene skriver individuelt uten å snakke med medelever, og «Skriving med veiledning» er episoder der elevene skriver, men får veiledning av medelever eller lærer.

Det andre analysenivået, «innhold i undervisningen», gjelder kun for episoder som er kategorisert som undervisning på nivå 1. Hillocks' innholdsrelaterte undervisning har jeg valgt å kalle «tekstinnhold», mens diskursrelatert undervisning har jeg valgt å benevne som «tekstform». «Tekstform» er som hos Hillocks splittet i to underkategorier. I et forsøk på å få til en mer vitenskapelig fundert inndeling, har jeg imidlertid valgt å legge Skriveprøvens vurderingsområder (Skrivesenteret, 2016) til grunn for disse to underkategoriene av «tekstform». «Tekstform» vil enten kategoriseres ut fra de tre vurderingsområdene fra Skriveprøven som omhandler «tekstopppbygging», «språkbruk» og «skriver-leser-interaksjon», eller det ene vurderingsområdet som er karakterisert som «formverk, rettskriving og tegnsetting». Det tredje analysenivået handler

om «elevdeltakelse», og der følger jeg Hillocks differensiering mellom deklarativ og prosedural undervisning. Jeg har i tillegg innført et fjerde analysenivå der diamanttegnet markerer undervisningsepisoder der *Ressurshftet* blir brukt.

Denne modellen ligger til grunn for analysen av de transkriberte klasseromsopp-takene, og i et forsøk på å oppnå transparenss vil jeg i det følgende forklare analysemodellen ved å trekke fram noen eksempler og drøfte noen dilemmaer knyttet til disse. Første undervisningstime på Byskolen starter med at læreren orienterer om undervisningsplanen. I denne første episoden foregår det ingen faglig formidling, og episoden er dermed kategorisert som administrasjon. Deretter gir læreren ordet til meg som forsker, og jeg sier noe om hvorfor jeg er i klasserommet og hvilken rolle jeg har. Denne episoden er kategorisert som avstikker. Episode tre starter med at læreren åpner opp en PowerPoint-presentasjon og redegjør for undervisningsplanen. Denne episoden varer i ca. tre minutter, det foregår en faglig formidling og det er kun læreren som har ordet. Episode 3 er derfor kategorisert som deklarativ undervisning.

Deretter introduserer læreren en skriveoppgave med følgende episodemarkør: «Jeg tenkte nå i starten av timen, hvis dere tar fram skriveboka deres og så skriver dere i to minutter om det ordet her, yringsfridom på nynorsk, yringsfrihet. Hva legger dere i det ordet?» Elevene skriver i underkant av tre minutter. Denne skriveøkta utgjør episode 4 fra Byskolen. Den er kategorisert som undervisning i «tekstinnhold» fordi det begrepet de skriver om, yringsfrihet, er tematisk relevant for den argumenterende teksten de senere i undervisningsopplegget skal skrive. Fordi elevene selv utforsker begrepet yringsfrihet gjennom en form for utforskende tenkeskriving (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000), er episoden kategorisert som prosedural.

I den tredje undervisningstimen på Fjellet skole jobber klassen med *Ressurshftet*. Læreren har bedt elevene slå opp på side åtte, som omhandler retoriske appellformer, og episoden innledes slik:

Der står det retoriske grep. Også kommer det ulike typer argument. For nå må dere følge med. For det er ett av kriteriene når dere skal skrive sjøl, at dere klarer å bruke ulike argument. Ulike typer argument. Jeg leser: «Når dere skal påvirke eller overbevise en leser, tar vi i bruk det vi kan kalle retoriske grep.»

Læreren leser videre fra *Ressurshftet*, kommenterer og forklarer mens hun leser. Elevene lytter. Denne episoden varer i underkant av tre minutter og utgjør episode 25 fra Fjellet skole. Den er kategorisert som deklarativ undervisning ut fra en forståelse av at læreren snakker og elevene er ment å lære gjennom å lytte. Videre er denne episoden på nivå to i analysemodellen kategorisert som undervisning i «tekstform» med underkategorien «tekstoppygging, språkbruk og skriver-leser-interaksjon», fordi det temaet som læreren gjennomgår i episoden både handler om sjangertrekk ved argumenterende tekster og om hvordan elevene kan bruke kunnskap om argumenttyper for å overbevise leseren.

I de eksemplene jeg har vist ovenfor, har jeg i analyseprosessen ikke vært særlig i tvil om hvordan de bør kategoriseres. Det finnes imidlertid episoder i materialet mitt der kategoriseringen har vært mer problematisk; spesielt gjelder det å skille mellom

prosedurale og deklarativer undervisningsøkter.¹ I episode 76 fra Fjellet skole, for eksempel, henviser læreren til den analyserte modellteksten i *Ressurshftet* (vedlegg 2):

- Lærer: Hvis deres slår opp på den sida med alle fargene. Så har de gjort en jobb for oss, og har faktisk funnet noen tekstbindere for oss. [...] Da er det noen ord som er oransje, noen ord som er blå, noen ord som er grønne. Kan dere se dem? Det er tekstbindere som binder argumentene sammen. Hva er den første tekstbinderen dere ser?
- Elev: Når.
- Lærer: Når. Neste?
- Elev: Derimot, mens

Episoden varer i omtrent fire minutter, og elevaktiviteten, som ifølge Hillocks er avgjørende for om undervisningen skal karakteriseres som deklarativ eller prosedural, er i dette tilfellet begrenset til å lese opp de ordene som er fargemarkert i den analyserte modellteksten. Hillocks skriver mye om tvilstilfeller mellom deklarativ og prosedural undervisning. Hovedtesen til Hillocks er at når læreren snakker, er det forventet at elevene lærer det som sies, noe som faller inn under kategorien deklarativ undervisning, men «if the class turns to discussion and students are engaged in building new understandings [...], we classified the knowledge as procedural» (Hillocks, 1999, s. 35). Selv om det transkriberte utdraget ikke umiddelbart framstår som en klasseromsdiskusjon, vil jeg likevel forsvare at elevene gjennom å finne de markerte tekstbinderne i modellteksten og å uttale ordene høyt i klassen, er *engasjert* med å utvikle ny forståelse. Jeg har derfor valgt å kategorisere denne formen for elevaktivitet som prosedural undervisning. Også ut fra det literacy-perspektivet denne studien bygger på, vil det være mulig å forsvare denne kategoriseringen. I tråd med definisjonen av literacy som situert, sosial aktivitet som kan observeres (Barton, 2007), har jeg valgt å kategorisere undervisningen som prosedural hvis jeg gjennom lydopptakene og mine feltnotater registrerer at elevene gjennom å *bruke språket* er med på å skape mening i den faglige konteksten de er en del av.

Undervisningskategoriene *skrivning med veiledning* og *individuell skrivning* er, som nevnt, min tilpassing av analysemodellen. Hillocks (1999) kategoriserer episoder der elevene skriver med veiledning som undervisning, mens skrivning uten veiledning oppfattes som prøver og kategoriseres som vurdering (s. 36). Denne inndelingen var problematisk og unøyaktig av flere grunner på mitt materiale, og jeg har etablert en tredeling mellom (1) generell undervisning i skrivning, (2) veiledning mens elevene skriver tekstene sine og (3) individuell skrivning. I analysen har jeg valgt å kategorisere episoder der elevene skriver på den faktiske teksten de skal levere, til forskjell fra utfylling av skriverammer eller å skrive av fra tavla, som enten *individuell skrivning* eller *skrivning med veiledning*. Jeg har valgt å bruke kategorien «individuell skrivning» om episoder som vil være beslektet med Hillocks' kategori vurdering, men jeg har definert

¹En kollega har analysert ca. 25 prosent av de transkriberte klasseromsopptakene mine. Hun fikk en innføring i analysemodellen og definisjonen av kategorier. Kontrollanalysen viste sammenfallende resultater, også på de kategoriene som her beskrives som problematiske.

det som episoder der elevene skriver uten noen form for veiledning av lærer eller medelever i intervaller som varer mer enn 15 minutter. Skrivning med veiledning er episoder der elevene skriver og får veiledning av medelever eller lærer hyppigere enn hvert 15 minutt.²

Resultat

Figur 2 viser en totaloversikt over undervisningsforløpet ved Byskolen, og figur 3 og 4 viser det samme for Fjellet skole. Figurene gir en grafisk framstilling av forskjeller og likheter mellom iscenesettelsen av den samme pedagogiske ressursen i de to klasserommene som undersøkes, og den mest åpenbare forskjellen har med omfang å gjøre: Undervisningen ved Fjellet skole varer nesten dobbelt så lenge som undervisningen på Byskolen. Ved Fjellet skole strekker undervisningen seg over 14 undervisningstimer (ti timer og 15 minutter), mens det ved Byskolen tar 7 undervisningstimer (5 timer og 48 minutter) fra læreren starter undervisningsopplegget til elevene får beskjed om å skrive ut tekstene og levere dem inn.

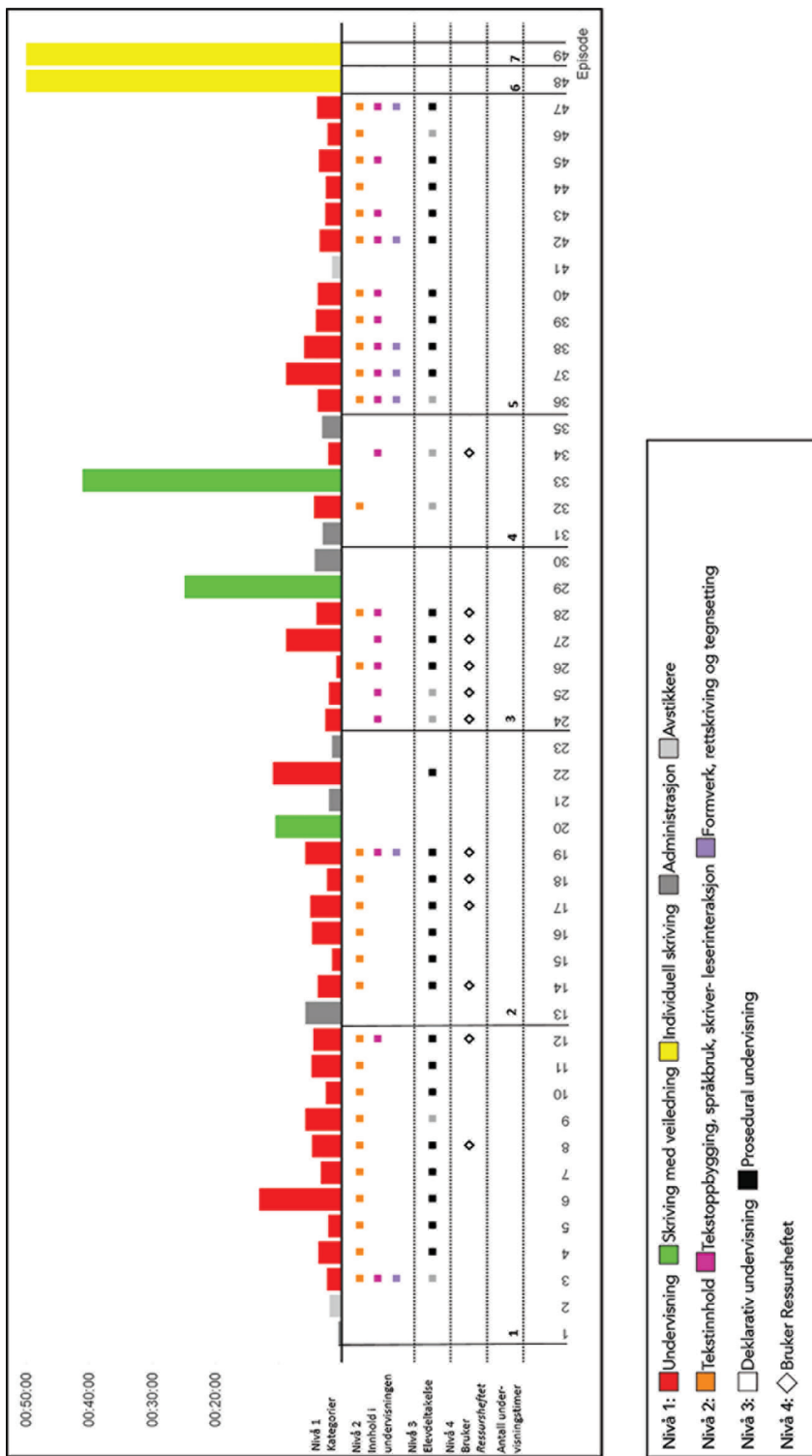
Nivå fire i den grafiske framstillingen undersøker om konkrete ressurser fra *Ressurshftet* blir brukt i undervisningen, og er slik sett det analysenivået som mest direkte svarer på forskningsspørsmålet om hvordan den pedagogiske ressursen blir iscenesatt.

Diamanttegnet på nivå fire (figur 2–4) markerer at ulike ressurser som finnes i *Ressurshftet* blir brukt i 12 av 35 episoder på Byskolen (37% av episodene som er kategorisert som undervisning) og i 36 av 66 episoder på Fjellet skole (54% av episodene som er kategorisert som undervisning). Ingen av iscenesettingene følger det firefasede undervisningsdesignet fra *Ressurshftet* (vedlegg 1). Begge lærerne utelater for eksempel den tredje fasen som går ut på å konstruere tekst i fellesskap, samtidig som fase to, det som blir beskrevet som å «dekonstruere modelltekst», blir vesentlig vektlagt.

Hvis vi ser på hvordan modellteksten blir iscenesatt, er det imidlertid vesentlige forskjeller. På Byskolen er det kun i episodene 24–28 at klassen jobber med modellteksten. På Fjellet skole er fjerde, femte, sjette og sjuende undervisningstime hovedsakelig viet modellteksten. En annen interessant forskjell er at elevene på Byskolen jobber med en ukommentert versjon av modellteksten der de utforsker hvordan teksten er skrevet. Ved Fjellet skole jobber elevene i tillegg med den analyserte versjonen av modellteksten (vedlegg 2), det gjelder episodene 66, 67, 73, 75, 76 og 77.

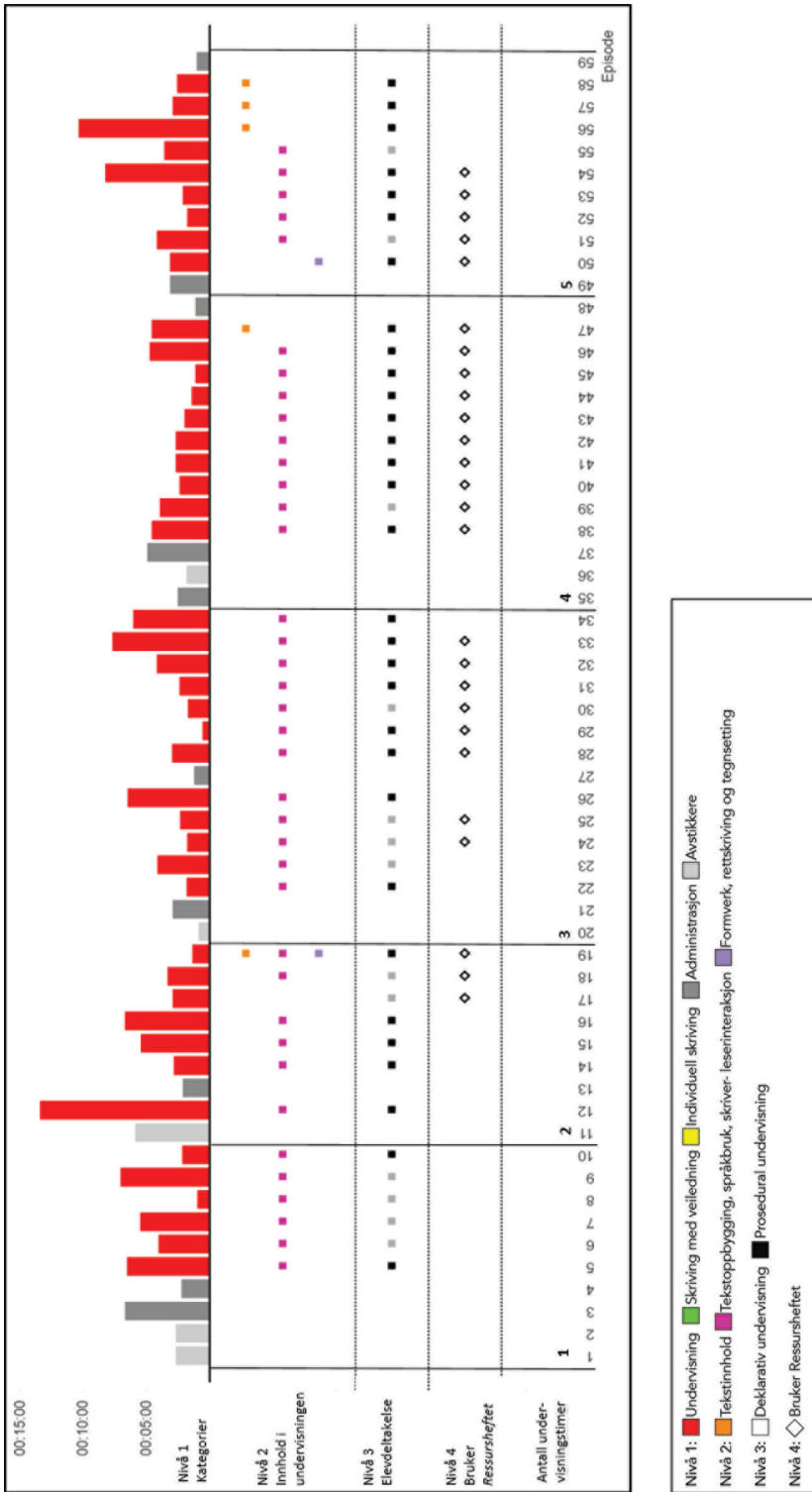
En annen markant forskjell på iscenesettingen ved de to undervisningsforløpene er at læreren ved Fjellet skole i større grad velger å undervise i retorikk og måter å argumentere på. Ved Byskolen starter læreren undervisningsopplegget med en

² Hvor mye veiledning elevene får mens de skriver, er ulikt fra elev til elev. Jeg har i analysen tatt utgangspunkt i veiledning for hver av de tre fokuselevne og brukt skjønn for å avgjøre om episoden skal kategoriseres som «individuell skrivning» eller «skrivning med veiledning».

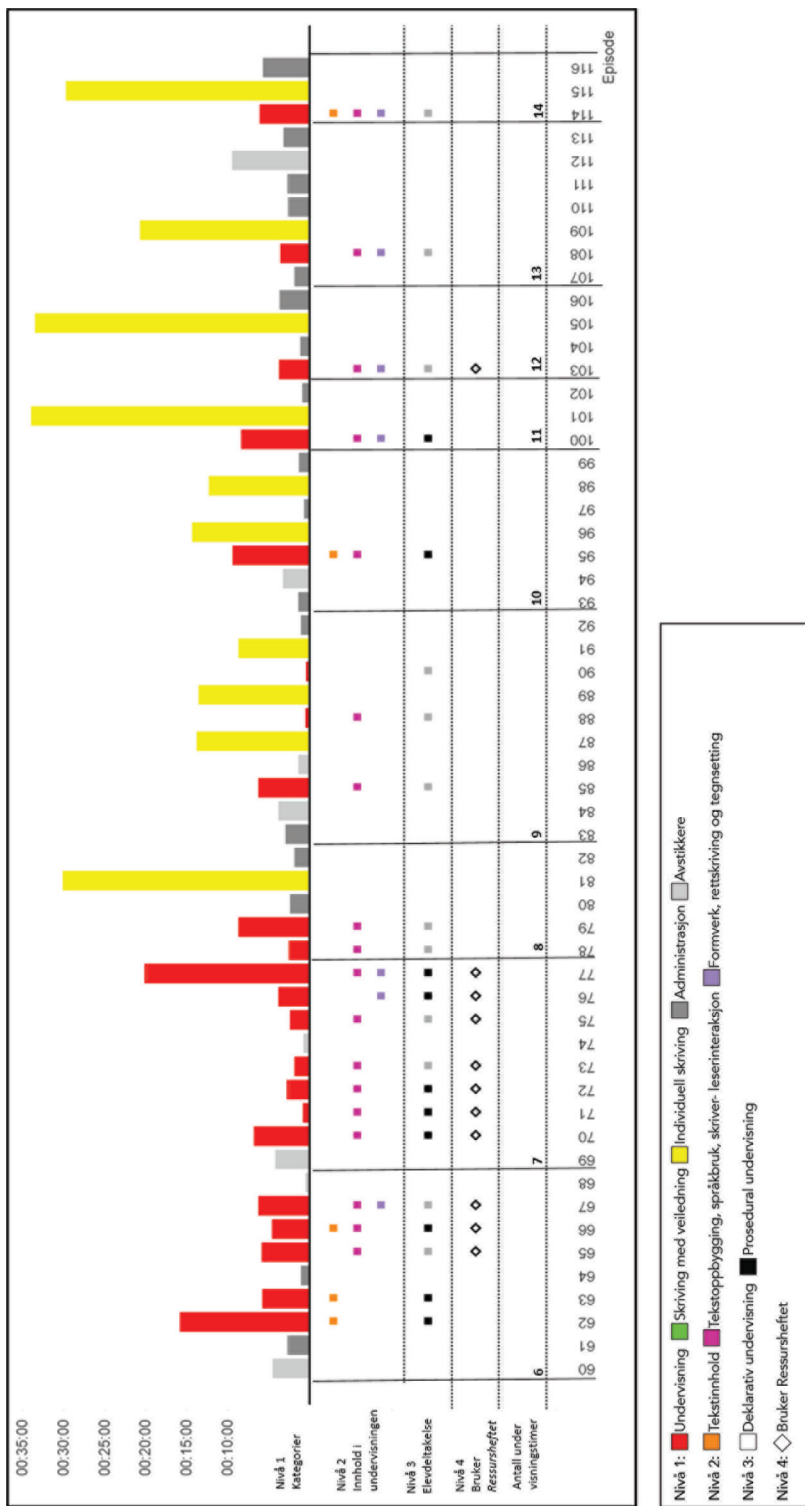


Figur 2. Oversikt over undervisningsforløpet ved Byskolen.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?



Figur 3. Oversikt over første del av undervisningsforløpet ved Fjellet skole.



Figur 4. Oversikt over siste del av undervisningsforløpet ved Fjellet skole.

PowerPoint-presentasjon om de retoriske appellformene (episode 3). Siden blir dette ikke tematisert ved Byskolen. Ved Fjellet skole utgjør retorikk og argumentasjonsmåter en mye større del av iscenesettingen. Det starter i episode 24 der læreren underviser fra *Ressurshftet* om retorikken og dens opprinnelse, og det fortsetter i episode 25 der læreren leser om retoriske grep. Dette blir fulgt opp i episodene 28–33 der elevene i par og deretter i plenum jobber med de fem argumentasjonstypene som er omtalt i *Ressurshftet*.

Et annet moment som skiller de to iscenesettingene når det gjelder bruken av *Ressurshftet*, er at læreren ved Fjellet velger å benytte de to forslagene til skriveoppgaver som er foreslått i *Ressurshftet*, mens læreren ved Byskolen selv har laget tre oppgaver som elevene får velge mellom. Et siste moment når det gjelder bruken av *Ressurshftet*, er bruken av skriverammer. *Ressurshftet* inneholder fem forskjellige skriverammer som blir ulikt brukt. Ved Byskolen skriver elevene i to skriverammer i episodene 8, 12, 14 og 17, i en progresjon fra der de akkurat har bestemt seg for hvilket tema til de skal skrive om og fram til de begynner å finne argumenter. Ved Fjellet benyttes én skriveramme som læreren selv lager, og som bare noen elever fyller ut i episode 79. I tillegg viser læreren til en skriveramme helt i avslutningen av undervisningsopplegget (episode 103).

På nivå én viser analysen at begge undervisningsforløpene starter med episoder der det undervises i skriving (markert med røde søylediagram), mens elevene skriver på tekstene sine senere i undervisningsforløpet. Det er imidlertid to markante forskjeller som kommer fram. Skrivingen av selve teksten begynner langt senere ved Fjellet skole enn ved Byskolen. Mens elevene ved Byskolen begynner å skrive på den argumenterende teksten i episode 20 (andre undervisningstime), begynner ikke elevene ved Fjellet skole å skrive på teksten før i episode 81 (åttende undervisningstime). Vi ser også at skrivinga av selve teksten på Byskolen er forholdsvis jevnt fordelt mellom episoder som er kategorisert som «skriving med veiledning» (grønne søylediagram) og «individuell skriving» (gule søylediagram), mens skrivinga av teksten på Fjellet skole utelukkende foregår i episoder som er kategorisert som «individuell skriving».

Hvis vi ser på innholdet i undervisningen (analysenivå to), framkommer det også noen tydelige forskjeller. Over 85 % av episodene som er kategorisert som undervisning på Byskolen, tematiserer innholdet i den teksten elevene skal skrive (oransje kvadrater). På Fjellet skole har iscenesettingen av *Ressurshftet* en annen tilnærming. Der er ca. 83 % av undervisningsepisodene viet «tekstoppygging, språkbruk og skriver-leser-interaksjon». Et annet interessant funn er at underkategorien «formverk, rettskriving og tegnsetting» i beskjeden grad blir vektlagt ved begge skolene: I underkant av 10 % av episodene som er kategorisert som undervisning, tematiserer formalia som faller inn under «formverk, rettskriving og tegnsetting».

Nivå tre i analysemodellen handler om hvordan elevene blir engasjerte som deltagere i de to undervisningsoppleggene. Totaloversikten (figur 2–4) viser en tendens til at undervisningen ved Fjellet skole i noe større grad består av deklorative

undervisningsøkter, mens undervisningen på Byskolen er mer proseduralt orientert. Dette kan også anskueliggjøres mer nøyaktig i følgende sammenligning:

Tabell 2. Sammenligning Byskolen og Fjellet skole ut fra nivå tre i analysemodellen. Sekunder er rundet av til nærmeste minutt, og desimaler på prosenter til nærmeste hele tall.

Nivå 3: Elevdeltakelse	Antall undervisnings-episoder		Varighet i tid		Varighet i prosent	
	Byskolen	Fjellet	Byskolen	Fjellet	Byskolen	Fjellet
Totalt	35	66	02:28	4:58	100%	100%
Deklarativ	8	25	00:25	01:33	17%	31%
Prosedural	27	41	02:04	03:25	83%	69%

Som det framkommer av tabellen, er bare åtte episoder ved Byskolen kategorisert som deklorative. Hoveddelen av undervisningen (83 %) er prosedural. Ved Fjellet skole er elevdeltakelsen mindre. 25 episoder er deklorative undervisningsepisoder der læreren underviser og elevene lytter. Disse strekker seg over 1 time og 33 minutter og utgjør 31 % av den totale tiden for undervisningsepisodene.

Totaloversikten (figur 2–4) gir også en mulighet til å utforske det vi kan karakterisere som dramaturgien i undervisningen (Bakke, 2019). Hvis vi for eksempel ser på første undervisningstime ved Byskolen, består den av tolv episoder der ti er kategorisert som undervisning, og av disse er åtte klassifisert som prosedurale. Den første undervisningsøkta er episode tre, som starter med at læreren forteller at de skal «øve på skriving» ved å benytte skriverammer og modelltekst som hjelp til å strukturere en argumenterende tekst. Læreren har også ett annet mål:

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

Denne målsettingen om å skrive sammen og å utvikle ideer sammen, blir fulgt opp i de ni påfølgende undervisningsepisodene, der alle, unntatt episode ni (elevene ser musikkvideoen «Rebell i kjellerleiligheten din» av Karpe Diem), er kategorisert som prosedurale. Det starter i episode fire der elevene tenkeskriver om begrepet «ytringsfridom». Denne individuelle tenkeskrivingen blir etterfulgt av parsamtale i episode fem. I episode seks utvides perspektivet til en plenumssamtale som varer nesten 14 minutter og følger opp tenkeskrivingsepisoden (fire) og parsamtalen (fem) om begrepet «ytringsfridom». Over halvparten av elevene i klassen ytrer seg i løpet av plenumssamtalen, og temaet blir undersøkt og kommentert fra mange perspektiver. Episode sju bygger igjen videre på de tre foregående episodene ved at læreren ber elevene skrive ned det som har vært diskutert i plenumssamtalen.

Dette innblikket i dramaturgien i den første undervisningstimen ved Byskolen viser hvordan læreren introduserer opplegget og artikulere et overordnet mål om at elevene skal samarbeide. Den vekslingen vi ser mellom episode fire (individuell tenkeskriving),

episode fem (parsamtale på bakgrunn av tenkeskrivinga), episode seks (plenumsamtale med utgangspunkt i tenkeskriving og parsamtale) og episode sju (individuell skriving på bakgrunn av plenumsamtalen) kan betraktes som en variant av den såkalte IGP metoden (individ-gruppe-plenum), og kan stå som et eksempel på hvordan iscenesettingen nettopp vektlegger lærerens eksplisitte formulerte mål: At elevene skal samarbeide og utvikle ideer sammen. Dette IGP mønsteret finner jeg varianter av gjennom hele undervisningsforløpet på Byskolen (f.eks. episode 10–11, 14–16, 26–27, 37–40 og 42–46). Videre viser refereringa fra episode fire til åtte at iscenesettingen er preget av prosedural undervisning der elevene er aktive medskapere i den faglige konteksten, at elevene bruker skriftmediet på en utforskende måte, og at undervisningen i hovedsak handler om hva eleven skal skrive om, kategorisert som «tekstinnhold».

Hvis vi tar et tilsvarende blikk på den første undervisningstimen på Fjellet skole (figur 3), ser vi at den er oppdelt i ti episoder, hvorav de seks siste er kategorisert som undervisning. Den første episoden som er kategorisert som undervisning, er episode fem, der læreren aktiverer elevenes forkunnskaper om det å skrive argumenterende tekster gjennom en plenumsamtale. Mange elever deltar og ytrer seg om sine erfaringer med å skrive argumenterende tekster før læreren oppsummerer: «Da vet jeg at alle gruppene har jobba med argumenterende tekst før [...]. Hvis jeg spør dere: Hva er forskjellen mellom en argumenterende tekst og fortelling?» Episoden fortsetter med at dette spørsmålet blir tatt opp i en plenumsdiskusjon.

I kontrast til anslaget ved Byskolen som vektla temaet elevene skulle skrive om, tematiserer oppstarten av undervisningsopplegget ved Fjellet skole sjangeren elevene skal skrive. Denne tematikken blir fulgt opp i fire deklorative episoder (6–9), som alle handler om *hvordan elevene skal skrive en argumenterende tekst*. Elevene skriver noe i disse episodene, men skrivinga har jeg ikke kategorisert som utforskende. Grunnen til dette er at elevene får nøyaktig beskjed om hva og hvordan de skal skrive. Læreren argumenterer overfor elevene at de må skrive ordentlig og med pen overskrift. Innledningen på episode sju er slik: «Vi skal snart skrive noen faktasetninger [...]. Det er på en måte en definisjon av hva en argumenterende tekst er [...]. En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise eller påvirke alle. Punktum.»

Læreren skriver denne definisjonen på tavla og streker under med rød tusj. Fra feltnotatene mine har jeg notert: «Læreren gjentar definisjonen to ganger, alle elever er helt stille. Skriver av den endelige definisjonen». Videre i episoden skriver læreren flere karakteristiske trekk ved argumenterende tekster, blant annet at «argumenterende tekster blir mest troverdig når vi har med både for- og motargumenter».

Episode 8 følger opp denne tematikken med en aktivitet jeg i feltnotatene mine har karakterisert som en memoreringsøvelse. Episoden innledes med at læreren sier:

Kan dere lukke øynene? Husker dere det som står på tavla? Tenk gjennom! En argumenterende tekst har til hensikt å ... Husker dere det? Hvis ikke må dere åpne igjen og smugkikke. En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise, si i kor!

Dette innblikket i første undervisningstime ved Fjellet skole antyder i grove trekk et bilde av de sju første timene. Undervisningen er i større grad enn ved Byskolen deklarativt orientert. Det er mye kunnskapsinnhold som skal formidles til elevene, og dette kunnskapsinnholdet handler i hovedsak om «tekstoppbygging, språkbruk og skriver-leser-interaksjon». I den åttende undervisningstimen skjer det en endring. Episoden innledes med at læreren sier at de har kommet til målet med undervisningsopplegget, de skal begynne å skrive på tekstene sine:

Nå har vi kommet til det som er målet for det her temaet vi holder på med. Og målet er at dere skal kunne skrive argumenterende tekst. Nå vet dere noe om oppbygging, sant? Overskrift, innledning, avsnitt, avslutning. Så vet dere noe om hvordan dere bygger opp avsnittet i hoveddelen [...]. Og om hvordan dere får argumentene deres til å henge sammen.

Episoden oppsummerer hva de har gjennomgått så langt i undervisningsforløpet, før elevene blir satt i gang med å skrive. Slik det framkommer i figur 4, er elevene fra åttende til fjortende undervisningstime stort sett opptatt med å skrive. I disse sju undervisningstimen er kun ti episoder kategorisert som undervisning, og åtte av disse er deklorative episoder der læreren viser tilbake til undervisningsopplegget og minner elevene på hva de har gjort tidligere. Selve skrivingen er kategorisert som individuell skriving (gule søylediagram) der elevene i hovedsak sitter med hodetelefoner når de skriver.

Ved Byskolen viser figur 2 at det i hver av undervisningstimene to, tre og fire er én episode som er kategorisert som skriving med veiledning (markert som grønne søylediagram). Dette er skriveøkter der elevene skriver, men er satt sammen i par og samarbeider gjennom å lese og gi respons til hverandre. Læreren går også rundt og veileder. Tekstutkastene til elevene blir også løftet fram og diskutert i helklassesamtaler – for eksempel i episode 22, der noen elever blir tatt inn på et annet klasserom for å ha det læreren karakteriserer som *linjerespons* (Lorentzen & Lønnum, 2014). Hver enkelt elev leser opp innledningene sine etter tur, og medelever og lærer gir respons på denne muntlige opplesningen.

Hele undervisningstime fem på Byskolen handler også om å diskutere tekstutkastene som elevene har skrevet. Læreren har gitt skriftlig respons på førsteutkastet som elevene leverte inn på slutten av undervisningstime fire. Før elevene får tilbake responsen på førsteutkastet sitt, legges det opp til en diskusjon av utvalgte elevtekster. Læreren har anonymisert fem elevtekster, og i episode 37 sitter elevene i par og diskuterer disse i underkant av ti minutter. Deretter følger fem episoder (38, 39, 40, 42 og 43) der elevene og læreren diskuterer kvaliteter og forbedringspotensial i de fem anonymiserte elevtekstene. På Fjellet skole arbeides det ikke mye med respons i dette undervisningsopplegget.

Oppsummert kan forskjeller og likheter i iscenesettelsen av *Ressursheftet* framstilles slik:

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

Tabell 3. Tabell som oppsummerer forskjeller og likheter mellom iscenesettingene ved Byskolen og Fjellet skole.

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

Diskusjon

Formålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til UiU. Fra et overordnet perspektiv er det flere likheter. I begge iscenesettelsene deltar elevene i varierte literacy-hendelser der de leser, samtaler og skriver på måter som hjelper dem til å skrive en argumenterende tekst. Jeg mener vi kan konkludere med at elevene får undervisning i hvordan de skal skrive en argumenterende tekst. Det blir disponert mye tid til dette læringsmålet, og elevenes skriveprosesser blir «stillasert» gjennom ulike former for støtte slik at elevene evner å ferdigstille tekstene sine. Noe av denne støtten er hentet fra *Ressurshftet*, der ett fellestrekk er modellteksten. Denne karakteristikken av undervisningsoppleggene bryter med andre studier av skriveopplæring i norsk skole, som blant annet viser at påfallende mye skriving foregår over kort tid, at skrivingen er fragmentert og at elevene ikke rekker å ferdigstille tekstene sine (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010, s. 62).

Det å avsette nok tid og intensjonen om å «gjøre det grundig» er en uttalt målsetting hos begge lærerne, og er noe de reflekterer over i intervjuer: «Det er et veldig tidspress i skolen, vi må tørre å ta oss tid», uttaler læreren ved Fjellet skole i forkant av undervisningen, og legger til: «Jeg har tenkt å bruke den [*Ressurshftet*] fra å til å». Hun viser blant annet til dybdelæringsbegrepet i rapporten *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) for å legitimere denne tidsdisponeringa. Læreren fra Byskolen sier noe av det samme: «Så det er tanken min litt nå at vi bruker litt mer tid underveis, litt mer sånn veileda skriving i etapper». Kanskje kan den typen skriveopplæring vi har sett i disse to undervisningsforløpene stå som eksempel på det Roe og Helstad (2014) hevder kjennetegner dagens skriveidaktikk: «Vi kan snakke om en ny skriveidaktikk

som kjennetegnes av betydningen av læreres eksplisitte undervisning, modellering og bruk av modelltekster som utgangspunkt for skriveopplæring» (s. 190).

På en annen side har analysen fått fram vesentlige forskjeller i de to undervisningsforløpene, og forskjellene kan anskueliggjøres ved å diskutere det læringssynet de to iscenesettingene synes å bygge på. Når jeg skal plassere iscenesettingen ved Byskolen langs det læringsteoretiske kontinuumet fra Sfard (1998), vil jeg argumentere for at det er en undervisningspraksis som ligger nær deltakermetaforen. Læreren har et uttalt mål om at elevene skal lære gjennom samarbeid, og dette blir praktisert blant annet ved at elevene samtaler og skriver seg inn i tematikken. Det innebærer også at elevene allerede i episode åtte begynner å skrive en disposisjon på teksten sin gjennom å fylle ut en skriveramme hentet fra *Ressursheftet*. Den sterke vektleggingen av tekstinnhold på nivå to i analysemodellen, at elevene utvikler ideer i samtale med hverandre og i plenumssamtaler styrt av læreren – og gjennom å bruke skriftmediet på en eksplorerende måte før de har «lært» noe om argumenterende skriving – trekker også i retning av læring gjennom deltakelse. Man kan kanskje si at iscenesettingen synes å bygge på et læringssyn som innebærer at elevene gradvis erobrer den faglige konteksten ved å lese, samtale og skrive seg inn i den? Vektleggingen av prosedural undervisning, og at mye av skrivinga er kategorisert som «skriving med veiledning», underbygger også dette resonnementet.

Når jeg skal forsøke å plassere iscenesettingen ved Fjellet på samme måte, vil jeg argumentere for at den bygger på et læringssyn som ligger nærmere tilegnelsesmetaforen (Sfard, 1998). For det første har analysen fått fram at elevene får mye undervisning om hvordan de skal skrive en argumenterende tekst før de selv begynner å skrive. For det andre er det en innretning ved denne undervisningen som synes å underbygge en forståelse av at evnen til å skrive argumenterende tekster er å betrakte som en form for kunnskap elevene kan tilegne seg hvis man gjennomgår det godt nok. Vi har for eksempel sett at iscenesettingen ved Fjellet starter med at elevene skriver ned definisjoner på argumenterende skriving, og vi har sett at læreren oppsummerer undervisningsopplegget i den åttende timen med at elevene nå har lært noe om «innledning, avsnitt, avslutning», og dermed skal være klare til å ta i bruk denne kunnskapen ved å skrive en argumenterende tekst. Videre har analysen avdekket at det er en større andel deklarativ undervisningsepisoder ved Fjellet. Deklarativ undervisning er ifølge Hillocks (1999) nettopp tuftet på tilegnelsesmetaforen ved at elevene er «expected to learn what the teacher says» (s. 35).

Dette er aspekter som læreren flere ganger reflekterer over i løpet av undervisningsforløpet. For eksempel i friminuttet mellom 12. og 13. time, da hun sier til meg: «Det er litt rart, fordi jeg tror ikke alle elevene klarer å se sammenhengen mellom undervisningen og det de skal gjøre.» Dette er en refleksjon jeg spør henne om i sluttintervjuet, og hun utdyper resonnementet:

Den ene tingen jeg tenkte på var at når jeg sa, - «vær så god, sett i gang og skriv!» - så var det rett opp på pc-en, og så var de i gang. Og da åpnet de ikke en gang den her boka som de hadde skriveramma i. Og så tenkte jeg litt på det her med at vi hadde

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

snakka om forskjellige typer argumenter. Men jeg synes at de, nei, det var helt borte når de skulle begynne å skrive.

Disse utsagnene viser en lærer som reflekterer over undervisningen, ofte også kritisk, og det er nettopp det læringssynet som ligger i tilegnelsesmetaforen som er kjernen i denne selvrefleksjonen. Læreren stiller spørsmål om elevene har klart å nyttiggjøre seg den kunnskapsformidlingen de har fått gjennom denne grundige iscenesettelsen av *Ressurshftet*.

Oppsummert vil jeg si at analysen og drøftingen av hvilket læringssyn som framkommer gjennom de to iscenesettelsene, viser at vi ikke kan snakke om en felles literacy-praksis, i betydningen «common patterns in using reading and writing» (Barton, 2007, s. 36), i de to undervisningsforløpene. Elevene i de to klasserommene deltar i noen literacy-hendelser som har likhetstrekk, men det divergerende læringssynet undervisningen synes å bygge på, viser at det ikke er rimelig å karakterisere dette som en felles praksis.

Hvorfor det blir slik at to lærere iscenesetter samme pedagogiske ressurs på så ulike måter, er et komplekst spørsmål, og det vil ikke kunne besvares uttømmende innenfor denne artikkelens rammer. Jeg vil likevel drøfte noen forklaringsmodeller. For det første er det slik at det mønsteret analysen har avdekket, er kjent fra forskningslitteraturen på bruk av pedagogiske ressurser. Analysen viste at læreren ved Fjellet brukte *Ressurshftet* i større grad – og på en mer tekstnær måte – enn læreren ved Byskolen. Dette er sammenfallende med studier som har påpekt at lærere med mindre erfaring og fagkunnskap viser en tendens til tekstnær og bokstavtro bruk av undervisningsressursene (Wade & Moje, 2000). Læreren ved Byskolen har både mer formell utdanning og lengre erfaring med norsk på ungdomstrinnet enn læreren ved Fjellet, og analysen viste at læreren forholder seg friere til *Ressurshftet*, bruker det i mindre grad og gjør egne tilpasninger.

Mulige forklaringer på slike forskjeller er å finne i forskning på læreres profesjonsutvikling. Læreres undervisning bygger på holdninger og pedagogiske grunnsyn (Askew & Lodge, 2000), og lærere utvikler dette pedagogiske grunnsynet i den undervisningskonteksten de daglig er en del av (Timperley, 2008). Borko (2004) argumenterer for at endring av undervisningspraksis er avhengig av en rik og fleksibel fagkunnskap. Lærere må forstå fagets egenart, hvordan det er satt sammen og hvordan ny kunnskap utvikles (s. 10). De pedagogiske ressursene i UiU vil i dette perspektivet ikke alene kunne bidra til endret undervisningspraksis, fordi de alltid vil – og bør – tilpasses den konteksten læreren er en del av. Et viktig poeng hos Davis et al. (2011) er at lærere må utvikle denne evnen til å analysere og tilpasse pedagogiske ressurser for bedre å kunne bruke dem til å fremme elevenes læring (s. 797).

Dette resonnementet understøttes også av prinsippet om skolebasert kompetanseutvikling som UiU bygger på. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at «kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Markussen et al., 2015, s. 35) skal utvikles på hver enkelt skole. Den praktiske konsekvensen er at det kun er ressurslærere og skoleledelsen ved hver skole som har

anledning til å delta på Utdanningsdirektoratets skoleringskonferanser. Læreren ved Byskolen er ressurslærer og forteller i inngangsintervjuet at hun har deltatt på to samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet. Tema på den første samlingen var hovedsakelig organisasjonslæring, mens den andre samlingen var strukturert rundt de ulike faglige satsingsområdene i UiU, der også representanter fra Skrivesenteret hadde innlegg om viktige prinsipper for skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017) og om hvordan de pedagogiske ressursene kunne tas i bruk.

Målet for denne artikkelen er ikke å nominere en «best practice»-bruk av *Ressursheftet*. Selv om analysen avdekket at iscenesettelsen synes å bygge på ulike læringssyn, ett med røtter i en kognitiv forståelse av læring og ett med røtter i en sosiokulturell forståelse, er konklusjonen til Sfard (1989) at en kombinasjon av disse læringssynene er nødvendige fordi det å velge kun ett vil kunne føre til uønskede, ensidige undervisningspraksiser (s. 10). I iscenesettelsen på Byskolen er det imidlertid mulig å dra kjensel på flere aspekter som er vektlagt i bakgrunnsdokumentene for skrivesatsingen i UiU og som også er blitt tematisert på samlingene (Postholm et al., 2017). Det gjelder for eksempel overordnede prinsipper som å «skape et klasserom der en diskuterer tekster og skriving» og «bruke vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017), men også konkrete undervisningstips som «linjerespons» (Lønnum & Lorentzen, 2014). Det er derfor rimelig å anta at læreren ved Byskolen både ut fra sin formelle utdanning og kjennskap til faget, og ikke minst gjennom rollen som ressurslærer i UiU, har andre forutsetninger for å bruke de pedagogiske ressursene enn læreren ved Fjellet skole. Samtidig er det et faktum at de pedagogiske ressursene er ment å være en støtte for lærere som ikke nødvendigvis er ressurslærere eller har fått kursing om hvordan de kan brukes i undervisningen.

Metodekritikk og avslutning

Avslutningsvis er det nødvendig å reflektere over metodiske valg. I metodelitteratur problematiseres forskerens forforståelse i møte med forskningsfeltet og farene for å påvirke de situasjonene man skal forske på (Nilssen, 2014; Postholm, 2005; Cohen, 2007). Selv om begge skolene er med i UiU og har valgt skriving som satsingsområde, kommer initiativet om å bruke *Ressursheftet* fra meg som forsker. Dette oppdraget om å bruke *Ressursheftet*, og bevisstheten om å være deltaker i et forskningsprosjekt, kan ha ansporet lærerne til å gjøre en ekstra innsats og å gjøre undervisningen ekstra grundig, slik for eksempel Nilssen (2014) drøfter. Leming (2009) framhever hvordan forskerens tilstedeværelse kan påvirke informantenes adferd. Han problematiserer at mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en bakgrunn fra og en spesiell interesse for forskningsfeltet (Leming, 2009). Lærerne i denne studien ble informert om at jeg som forsker hadde hatt en sentral rolle i utformingen av bakgrunnsdokumentene om skriving i UiU, og at jeg hadde vært ansatt på Skrivesenteret. I tillegg ble det gjort kjent at den kursingen som foregikk på nettverkssamlingen tok utgangspunkt i artikler og annet fagstoff jeg hadde skrevet, men at jeg ikke hadde vært med

på å lage pedagogiske ressurser til UiU. Selv om jeg var nøye med å påpeke at jeg var interessert i å forske på læreres bruk av *Ressursheftet*, kan jeg ha blitt oppfattet som en kontrollør. Det kan ha ført til at lærerne, både bevisst og ubevisst, har ønsket å framstå som dyktige gjennom å bruke ressursen «riktig».

Jeg valgte å bruke lydopptak i kombinasjon med feltnotat for å kunne undersøke samtalen som fant sted i klasserommet. Bruk av lydopptak er imidlertid ikke uproblematisk. Cohen et al. (2007) skriver at en lydopptaker kan virke begrensende og truende på informantene (s. 364). Læreren ved Fjellet skole reflekterer i sluttintervjuet over at hun muligens har gitt de tre fokuselevne mindre muntlig respons enn de andre elevene i klassen, fordi hun visste at mikrofonene på pultene til fokuselevne ville fange opp hva hun sa. Dette kan ha innvirket på datamaterialet, for eksempel ved at fokuselevne har fått mindre respons fra læreren, noe som var avgjørende for om en episode ble kategorisert som «individuell skriving» eller «skriving med veiledning». Også fokuselevne ved Byskolen hadde mikrofoner på pultene sine, men læreren deres sa i avslutningsintervjuet at dette ikke har innvirket på hennes undervisning. Ut ifra lærernes egne utsagn kan det se ut som om læreren ved Fjellet skole i større grad opplevde lydopptakeren som begrensende. Denne forskjellen kan kanskje også ses i sammenheng med lærernes rolle i UiU, og deres formelle utdanning og erfaringsbakgrunn, som jeg tidligere har drøftet.

Jeg har i denne studien ønsket å undersøke hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til UiU, og for å gjøre dette har jeg tilpasset en analysemodell fra Hillocks (1999). Analysemodellen har hjulpet meg å systematisere hvordan elevene leser, samtaler og skriver i de to undervisningsoppleggene, og derigjennom gjort det mulig å danne et helhetsbilde av undervisningsoppleggene slik at de kan sammenlignes. I utviklingen av analysemodellen har jeg vektlagt systematikk og forsøkt å gjøre kategoriseringen så transparent som mulig. Selv om en kvalitativ analyse aldri vil kunne være nøytral (Postholm, 2005), har målet med analysemodellen vært å i størst mulig grad veie opp for forskerens forutinntatthet. Det at en kollega analyserte om lag 25 % av de transkriberte klasseromsamtalene, og kom fram til sammenfallende analyser, bidrar til å styrke studiens reliabilitet. Intensjonen er at også andre forskere kan ta denne analysemodellen i bruk, slik at man på en systematisk måte kan studere hvordan elever leser, skriver og samtaler i ulike klasserom.

Funnene i denne studien vil være relevante for alle som jobber med skoleutviklingsprosjekt gjennom ulike innsatsområder, og spesielt de som er beskjeftiget med å utvikle pedagogiske ressurser og med tilrettelegging av hvordan disse kan iscenesettes. Funnene vil også være nyttige for lærere som ønsker å benytte det store arsenalet som finnes av ferdige undervisningsopplegg.

Forfatteromtale

Trygve Kvithyld er førstelektor/ph.d.-stipendiat ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Kvithyld har lang undervisningserfaring fra videregående skole. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skriveopplæring og skriveidaktikk.

Referanseliste

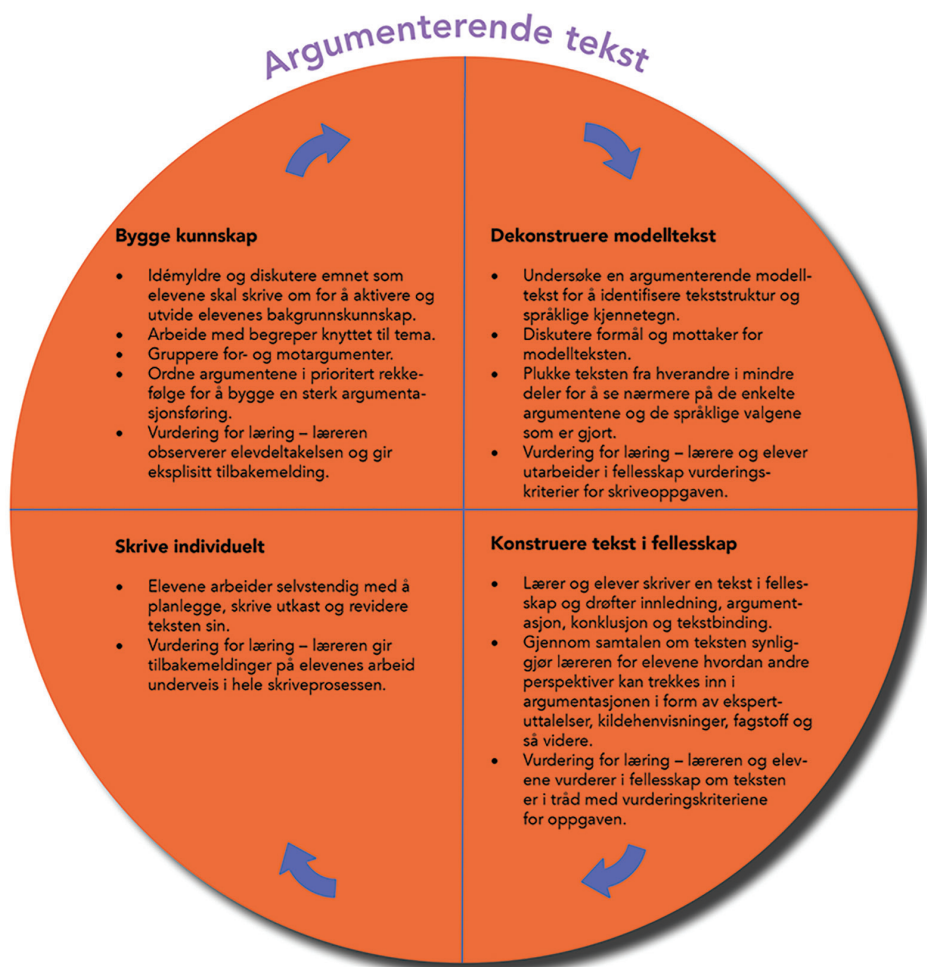
- Alvermann, D. E., & Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Vol 2, s. 951–983). New York: Longman.
- Ary, D., Jacobs L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8. utg.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, Ping-Pong and Loops: Linking feedback and Learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for Learning* (s. 1–17). London: Routledge.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* (Doktoravhandling). Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden: Blackwell Publisher.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). London & New York: Routledge.
- Davis, E. A., Carrie, B., Cory, T. F., & Shawn, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27, 797–810.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Å skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Aarhus: Akademisk forlag.
- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heyerdahl-Larsen, C. (2000). *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen* (Hovedoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational texts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning*. Trondheim: Skrivesenteret.
- Kunnskapsdepartementet. (2007–2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007–2008)). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no>
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skrivning og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller, & T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.
- Lesesenteret (2015). Oppdragsbrev til de nasjonale sentrene for 2015. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13215651/Lesesenteret/pdf-filer/Oppdragsbrev%20til%20de%20nasjonale%20sentrene%20for%202015.pdf>
- Lorentzen, V., & Lønnum, M. (2014). Linjeresspons – veiledning før punktum er satt. Responsarbeid i en hektisk vurderingshverdag. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (s. 65–76). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluerings av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFUrapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. J. (2010). The role of text in disciplinary learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerback (Red.), *Handbook of reading research* (s. 453–486). London: Routledge.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremitidens skole – Fornyelse og fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (Red.) (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norsdidaktiker. Festskrift for Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 171–194). Oslo: Novus forlag.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

- Rødnes, K., & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med lærerplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>
- Sälljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, (26), 53–64.
- Selander, S. (2003). Pedagogiska textar: socialt minne och multimodala artefakter för kommunikation. I E. Fosberg (Red.), *Skolan och tusenårsskiftet* (s. 65–85). Uppsala universitet.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Skrivesenteret (2016). Skriveprøven 2016. Vurderingshåndbok. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Vurderingsh%C3%A5ndboken.pdf>
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Solheim, R., Larsen, A. S., & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39–67). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practices series 18*. Hentet fra: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vermeir, K., Kelchtermans, G. & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education* 63, 116–125.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Sirkelen for undervisning og læring

Sirkelen er oppdelt i fire faser. Man behøver ikke gå gjennom alle fasene hver gang, og fasene kan bytte plass innbyrdes.



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

Tips til hvordan man kan arbeide med modellteksten

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Overskrift: Emne; utformet som en påstand eller et spørsmål</p> <p>Innledning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon av temaet • Kort presentasjon av argumenter som skal utforskes i teksten <p>Hovedargument 1: Temasetning – innleder et avsnitt med et hovedargument</p> <p>Kommentarsetning – utdypet hovedargumentet som temasetningen løfter fram</p> <p>Hovedargument 2: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Skal vi ha en leksefri skole?</p> <p>I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.</p> <p>Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.</p> <p>Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.</p>	<p>Utformes som et spørsmål eller en påstand</p> <p>Innledningen: Introduiserende setningsstartere som:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I media har det den siste tiden vært diskutert... - Det er både fordeler og ulemper med... <p>Ulike argumentasjonsformer:</p> <p>Ekspertargument: - Forskning viser at...</p> <p>Flertallsargument: - Mange hevder at...</p> <p>Parallellargument: - Hvis andre land i Norden gjør det, så må også vi gjøre det.</p> <p>Fornuftsargument: - All fornuft tilsier at det er lurt å gjøre lekser.</p> <p>Skifte fra subjektiv til objektiv stemme i teksten: - Ikke jeg eller du Eks. Jeg mener at lekser tar for mye tid -> - Motstandere av lekser argumenterer med at leksene tar for mye tid</p> <p>Synonymer og antonymer for motstandere og tilhengere: - supportere, støttespillere, forkjempere, entusiaster - opponenter, skeptikere, kritikere, pessimister, tvilere</p> <p>Synonymer for å si og tenke (verb): - hevde, argumentere, spørre, ivareta, si, tilbakevise, proklamere, bestride, erklære, bekjenne, erkjenne - tenke, tro, mene, anta, vurdere, bedømme, anse, begrunne</p>

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Hovedargument 3: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Hovedargument 4: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppsummerer argumentene • presenterer et syn som mer gyldig enn et annet • bringer ikke inn noe nytt 	<p>Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette.</p> <p>Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.</p> <p>Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.</p> <p>Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.</p>	<p>Synonymer for debatt (substantiv): - debatt, disputt, kontrovers, uenighet, diskusjon</p> <p>Tekstbindere som skaper sammenheng:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Additive forbindere og, samt, også, videre, dessuten, forresten, på samme måte som, for eksempel, til og med, i tillegg til • Adversative forbindere men, enda, selv om, derimot, likevel, imidlertid, istedenfor, til tross for, trass i, tvert i mot • Alternative eller, enten - eller, alternativt • Kausale forbindere for, så fordi, da, slik at, hvis, derfor, altså, dermed, således, på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn • Temporale forbindere da, når, mens, innen, siden, så, deretter, etterpå, endelig, senere, tidligere, samtidig, etter en stund, på den tid <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan være mer bestemt og faktoorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av) <p>Å uttrykke et tenkt tilfelle, det hypotetiske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis jeg hadde ... • tenk om

Vedlegg 2. Faksimile fra *Ressurshftet* (s. 12 og 13), Kringstad & Lorentzen, 2014.