

Ann Sylvi Larsen

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Marit O. Brujordet

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Ingunn Ofte

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Anne Charlotte Torvatn

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4726>

Arbeid med argumenterende tekst på 3. trinn. En delstudie fra prosjektet Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er skriveopplæring i grunnskolens barnetrinn. Artikkelen studerer en skriveprosess over to uker i sjangeren argumenterende tekst i en tredjeklasse hvor læreren kurses i den australske sjangerpedagogikken. Klassen har en stor andel av minoritetsspråklige elever og elever fra områder med sosioøkonomiske utfordringer. Intensjonen har vært å studere hvordan sjangerpedagogikkens skriveundervisning i fire faser gir unge elever et redskap for å skrive argumenterende tekster, og om sjangerskolens pedagogikk fører til utjevning mellom sterke og svake elever. Datamaterialet vårt er observasjoner av undervisning, lærerens modelltekst, klassens fellestekst, individuelle tekster, samt semistrukturert intervju med lærer. Fire elevtekster fra høytpresterende og lavtpresterende elever blir analysert. Analysen viser at elevene får godt utbytte av den systematiske undervisningen som sjangerpedagogikken tilbyr, og at det blir mindre forskjeller mellom elever som karakteriseres som høyt- eller lavtpresterende. Funnet samsvarer med andre internasjonale studier. Et interessant funn i denne studien er at selv om elevene bruker skriverammer og modelltekster, er hovedvekten av tekstene originale og selvstendige.

Nøkkelord: sjangerpedagogikk, eksplisitt skriveundervisning, den australske sjangerskolen, Sydneyskolen, minoritetspedagogikk, argumenterende tekst, skriverammer, modelltekster

Working with argumentative texts in 3rd grade. A partial study from the project Introducing genre pedagogy in three schools in Trondheim

Abstract

The topic of this article is writing development among primary school pupils through the use of the genre pedagogy approach developed by the Sydney School, Australia. The study presented here followed a third-grade class over two weeks, in which the class worked with the genre argumentative text. The teacher also received training in the use of genre pedagogy in writing instruction. Many of the pupils are of minority background, and many are from areas with socio-economic challenges. The purpose of the study was twofold: First of all, it intended to investigate how the four stages of genre pedagogy writing instruction provide pupils with a tool for writing argumentative texts, and secondly, whether using genre pedagogy contributes to minimizing the gap in writing competence between strong and weak pupils. Our data material comprise class observation notes, the teacher's model text, the target text and the students' individual texts, as well as semi-structured interviews with the teacher. Four texts written by high-performing and low-performing pupils are analyzed. The analysis reveals that the pupils benefit from the systematic writing instruction that the genre pedagogy approach provides, and that the gap in writing competence between high-performing and low-performing pupils becomes smaller. These findings reflect other international studies in the field. One interesting finding in this study is that even if the pupils use writing frames and model texts, the majority of their texts reveal authenticity and independence on the pupil writer's part.

Keywords: genre pedagogy, explicit writing instruction, the Australian school of genre pedagogy, the Sydney School, multicultural pedagogy, argumentative text, writing frames, target texts

Innledning

I denne artikkelen vil vi presentere et delresultat fra pilotprosjektet *Skolering i sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler*. Prosjektet springer ut fra Trondheim kommunes periodeplaner for 2015–2018 for barnehager og skoler, hvor et uttalt mål er at språkopplæringen skal styrkes, og at læringsutbyttet skal økes i lesning, skriving og muntlighet hos elever som presterer lavt. Kommunen har satt i gang forskjellige tiltak for å nå målene. Ett av disse er skolering i sjangerpedagogikk i tre skoler med en høy andel av minoritetsspråklige elever

og elever fra områder med sosioøkonomiske utfordringer. Prosjektet ble igangsatt høsten 2015.

I artikkelen følger vi en skriveprosess i sjangeren argumenterende tekst i en tredjeklasse ved en av prosjektskolene. Vår problemstilling er følgende: *Hvordan skriver en gruppe elever på 3. trinn argumenterende tekster når de har blitt undervist etter den sjangerpedagogiske modellen? Viser tekstene en kime til utjevning mellom høyt- og lavtpresterende elever?*

Sjangerpedagogikk er ikke én enkel modell for skriveundervisning, men heller et sett med synspunkt på skriveundervisning, utviklet av et miljø med skriveforskere i Australia. I engelskspråklig litteratur kalles tilnærmingen ofte *Sydneyschool*. Betegnelsen *den australske sjangerskolen*, som er mer vanlig i Norge, kommer av at gruppen har et fokus på sjanger som utgangspunkt for skriveundervisningen.

Sydneyskolen er først og fremst et sosialt prosjekt som startet med at en gruppe forskere begynte å jobbe med skriveundervisning i mindre privilegerte forsteder til Sydney i prosjektet *Language and Social Power* tidlig på 1990-tallet. De tok et oppgjør med den prosessorienterte skrivingen som var dominerende i Australia på denne tiden, og mente at en slik skriveundervisning ikke gav tilstrekkelig støtte til elevene. Forskerne mente at barn som har lest lite, har liten forståelse av hvordan tekster bygges opp og trenger en mer eksplisitt opplæring i kravene til ulike tekster. Det at mange elever hadde lite kunnskap om hvordan ulike tekster bygges opp, gjorde at forskerne la fokus på flere ulike sjangre, og det ble utarbeidet en liste over det de kalte «key genres for primary school» (Rose & Martin 2012, s. 54). Også i dag opererer man med sjangerlister for skolebruk (se for eksempel Johansson & Ring 2012, s. 23). En mer detaljert fremstilling av sjangerpedagogikkens syn på skriveopplæring kommer senere i artikkelen.

Prosjektet *Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler* er, så langt vi kjenner til, det første større forsøket med innføring av sjangerpedagogikk i Norge. De involverte skolene hadde først og fremst behov for en skrivepedagogikk som tar hensyn til de minoritetsspråklige elevene. Skoleringen av lærerne foregår over to år, med fire heldagssamlinger i året. Skolene satser på en bred kursing av lærerstaben. Kursholder er en erfaren lærer i sjangerpedagogikk, Gry Fyrö fra Knutbyskolan i Sverige. Lærerne får oppdrag som skal utføres i de forskjellige klassene mellom kurssamlingene. Kursdagene etterfølges av erfaringsamlinger som foregår over en ettermiddag, hvor lærerne fra de involverte skolene møtes og deler erfaringer fra arbeidet på tvers av skolene. Prosjektet blir fulgt av en forskergruppe fra NTNU. Forskergruppen, som også er forfattere av denne artikkelen, deltar på kursdagene og har ansvar for gjennomføringen av erfaringsamlingene.

Tidligere forskning

Sentrale forskere innenfor sjangerpedagogikken er Jim Martin, Frances Christie, Joan Rothery, Linda Gerot og David Rose. Pedagogikken ble første gang presentert i boken *The Powers of Literacy* (Cope & Kalantzis 1993). Senere har forskerne bak denne pedagogikken gitt ut en rekke bøker og artikler. En sentral oversikt over feltet gis i boka *Learning to Write, Reading to Learn* (Rose & Martin 2012). Pedagogikken har siden spredt seg til mange andre land, blant annet Kina (Chen 2010) og Sør-Afrika (Childs 2008).

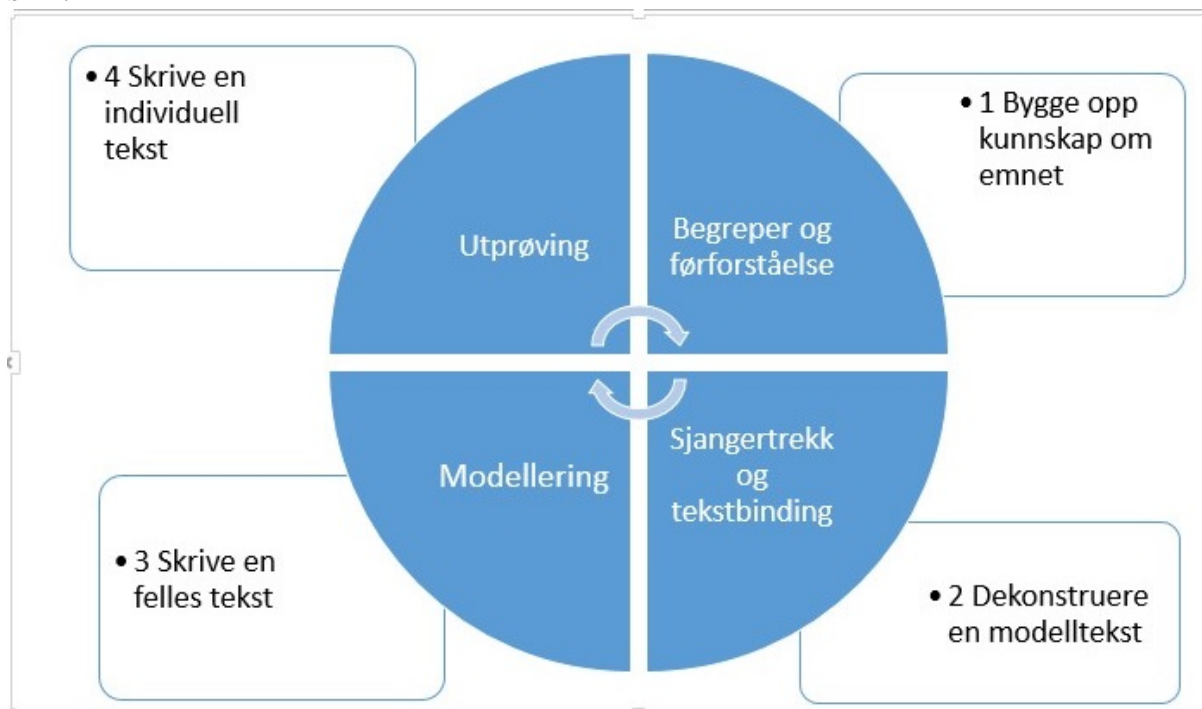
Den australske sjangerskolen ble utviklet i et skriveforskningsmiljø, men har siden fått stort gjennomslag i andrespråksforskningen, blant annet gjennom Pauline Gibbons' bok *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers* (2006).

Sjangerpedagogikk begynner etter hvert å få noe oppmerksomhet i Norge. Pedagogikken omtales blant annet hos Hertzberg (2001), Maagerø (2002) og Torvatn (2014). Det er skrevet forskjellige masteroppgaver og avhandlinger om sjangerpedagogikk de senere årene som konkluderer med at skriveferdighetene forbedres (blant annet Horverak 2016; Reinholt 2016; Ring 2008). I Sverige og Danmark har sjangerskolen fått mer oppmerksomhet enn i Norge, og da spesielt i Sverige, hvor Knutbyskolen i Rinkeby er kjent for et stort prosjekt med innføring av sjangerpedagogikk. Lærere derfra har vært involvert i boka *Låt språket bära. Genrepedagogikk i praktiken* (Johansson & Ring 2012). Enkelte skoler i Skåne har også jobbet med pedagogikken. Prosjektet ved Knutbyskolen er evaluert i rapporten *Utvärlding av Knutbyprojektet: Genrebaserad undervisning i en F-6-skola* (Kuyumcu 2011). Blant de positive effektene var en forbedring i elevenes skrivekompetanse, sammenlignet med før de begynte med sjangerpedagogikk. Elevene skrev lengre tekster, og innholdet kom klarere fram ettersom de lærte seg å strukturere tekstene i ulike avsnitt (Kuyumcu 2011, s. 132–133). I Danmark har pedagogikken blant annet blitt utprøvd ved Sølystskolen i Silkeborg (se Christensen, Hellqvist, & Jakobsen 2011).

Hvilket teorigrunnlag bygger sjangerpedagogikken på?

Sjangerskolen har noe noen grunnideer om hvordan man kan utvikle elevers forståelse av en gitt sjanger. Vi nøler litt med å kalle det en metodikk, da dette gir assosiasjoner til en aktivitet der man slavisk må følge bestemte steg. Det er heller snakk om å skape bevissthet om alle de delprosessene elevene må ha et forhold til, før de kan lære seg en sjanger godt. Sjangerskolen foreslår også en bestemt rekkefølge for undervisning, satt opp i noe som enten kalles et hjul eller en sirkel, men også dette kan fravikes. Hjulet eller sirkelen finnes i flere

varianter. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) fremstiller den slik:



Figur 1. Sirkelen for undervisning og læring (NAFO, 2017).

Essensielt i sjangerskolen er at elevene skal studere sjangeren i bruk. Man begynner med å lese ulike tekster innenfor sjangeren og diskuterer hvem som skriver slike tekster, til hvilke formål og hvem som leser dem. Sentralt i sjangerpedagogikken ligger det å jobbe med fagstoff i et emne i relasjon til sjangeren. Derfor begynner ethvert skriveprosjekt med å bygge opp kunnskap om både fagstoff og den spesielle sjangeren man skal arbeide med (fase 1). Sjangeren undersøkes ut fra modelltekster, som studeres fra forskjellige vinkler – hva slags ord og begreper hører inn under emnet, hvordan struktureres tekster i den spesielle sjangeren? (fase 2). Det systematiske arbeidet med å bygge opp et ordforråd, ofte kalt *ekspertord*, kan være til stor hjelp for elever med norsk som andrespråk. Sjangerpedagogikk handler om å tydeliggjøre ulike tekststrukturer for elevene. Arbeidet går fra å lese og studere tekster i sjangeren, finne typiske ord og setningsstrukturer, via felles tekstsaking (fase 3) til individuell skriving (fase 4). Målet med et undervisningsopplegg innenfor sjangerskolen er ikke at elevene kun skal reproducere en sjanger, men at de skal forstå sjangertrekkene og forholde seg aktivt til dem.

Argumenterende tekst på 3. trinn: materiale og metode

Vårt materiale er hentet fra en tredjeklasse i en av skolene i prosjektet *Skolering i sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler*. Vi har fulgt klassen gjennom alle fasene i sirkelen. En av oss var fysisk tilstede og observerte det som skjedde i

klasserommet. I denne klassen er det 30 elever. Omtrent 50 % av klassen er etnisk norske, og de fleste elevene er født i Norge. Mange av elevene har ressurssterke foreldre, men når det gjelder språkferdigheter i norsk, bærer flere preg av at det snakkes et annet språk hjemme.

Arbeidet med sjangeren argumenterende tekst ble gjennomført i alle norsk- og samfunnsfagstimene i en periode på to uker, til sammen 15 timer. I denne perioden samlet vi inn modelltekst, fellestekster og individuelle tekster, skriftlige og muntlige øvinger i argumentasjon og lærerens plan leggingsdokumenter, i tillegg til forskerens observasjonsnotater. Det ble skrevet 28 individuelle tekster, og vi har valgt ut fire av disse som utgangspunkt for analysen. Vi ønsket å gå i dybden på et lite utvalg tekster, i stedet for en mer overfladisk behandling av et større materiale. Vi ønsket også å undersøke tekster som var skrevet av både høyt- og lavtpresterende elever, og at både norske og fremmedspråklige elever skulle være med i utvalget. Av de 28 tekstene valgte vi ut et representativt utvalg på 13 tekster for nærlesing.

Siden valgte vi ut fire av disse for analyse, mens vi har med oss resten av tekstene som sammenligningsgrunnlag. I den siste utvelgelsen valgte vi to tekster av elever som læreren karakteriserte som høytpresterende og to tekster av elever som læreren karakteriserte som lavtpresterende. I denne gruppa er både gutter og jenter representert, og den inneholder både etnisk norske og minoritetspråklige elever. Det viktigste kriteriet ble imidlertid prestasjonsnivå, ikke etnisitet, og derfor er ikke dette vektlagt i analysen. Dette er altså en kvalitativ studie, og utvalget vårt er selvfølgelig ikke nok til å generalisere.

Analysen skal hjelpe oss å få svar på spørsmålet vi stilte innledningsvis: Indikerer tekstene at undervisning i tråd med sjangerpedagogikkens fører til utjevning? I analysen sammenligner vi elevenes uavhengige tekstproduksjon med fellestekster og modelltekst. I kurset som lærerne deltar i brukes boka *Låt språket bära. Genrepedagogikk i praktiken* (Johansson & Ring 2012), og dette er også boka klassens lærer bruker når hun skal utforme under visningsopplegget i tredjeklassen. Johansson & Ring presenterer et oppsett hvor de viser at oppbyggingen av den argumenterende teksten starter med overskrift og fortsetter med å presentere en mening eller påstand. Deretter kommer minst to ulike argument, og det hele avsluttes med å forsterke meningen eller påstanden som ble presentert i starten av teksten.

Innenfor sjangerpedagogikken deles argumentasjoner inn i to hovedsjangre, *argumentasjon* og *diskusjon* (Johansson & Ring 2012, s. 187). I en *argumentasjon* argumenter man for en mening ut fra et spesielt standpunkt og analyserer, tolker og vurderer emnet som behandles. I en *diskusjon* belyses en sak fra to eller flere ulike perspektiv og standpunkt. I dette skriveprosjektet ble det arbeidet med argumentasjon. Argumenterende tekster er på mange måter komplekse og stiller høye krav til elevene. Sjangeren forutsetter både at elevene har god kunnskap om en sak og at de kan argumentere for den og belyse den. Formålet med den argumenterende teksten er å overtale noen til å handle på en

bestemt måte (Johansson & Ring 2012, s. 189). Små barn argumenterer ofte *subjektivt*, de argumentene heller ut fra følelser enn saksargumenter (Painter, referert i Kuyumcu 2011, s. 9), og derfor er det naturlig å velge den argumenterende teksten på 3. trinn. Argumentasjonen kjennetegnes av et evaluerende språk, hvor elevene kan være subjektive og gi utløp for egne meninger og følelser.

Før vi går over til analysen, vil vi kort beskrive hva som foregikk i løpet av skriveprosjektet, med et hovedfokus på arbeidet med modelltekst, fellestekst og individuelle tekster.

Skriveprosjektet

Elevene hadde tidligere vært på utflukt til Gråkallen i Trondheim. Dette er et friluftsområde som ligger svært fint til, og som har en ganske uberørt natur. I avisene hadde det pågått en diskusjon omkring utbygging av en vinterpark i dette området, og dette hadde læreren brukt som utgangspunkt for å skrive en *modelltekst* som argumenterte imot utbyggingen. Denne teksten skulle nå dekonstrueres og brukes som grunnlag for diskusjon omkring oppbyggingen av en argumenterende tekst:

Vinterpark i Gråkallen

Trondheim kommune har lyst til å bygge vinterpark i Gråkallen. Jeg synes det er dumt at det skal bygges en stor vinterpark med heiser og slalåmbakker i Gråkallen. Dette er et fint turområde for dem som vil gå seg en tur i fred og ro.

For det første mener jeg at naturen på Gråkallen blir ødelagt hvis det bygges vinterpark der. Det ligger blant annet et minne fra 2. verdenskrig på toppen av Gråkallen, som vi absolutt skal ta vare på.

For det andre, så koster et så stort anlegg alt for mye penger. Jeg mener at det er vanvittig at Trondheim kommune skal bruke så mye penger på et slalåmanlegg! De bør heller bruke pengene på viktigere ting, som alle i kommunen kan glede seg over.

Dessuten er det ikke langt å kjøre til Vassfjellet, hvor det allerede finnes flotte slalåmløyper.

Jeg synes det er dumt at det skal bygges en stor vinterpark med heiser og slalåmbakker i Gråkallen! Dette er et fint turområde for den som vil gå på tur i fred og ro.

Modellteksten ble gjennomgått avsnitt for avsnitt. Oppmerksomheten ble særlig vendt mot sjangermarkørene *jeg synes, for det første (...), for det andre (...)* og *dessuten (...)*.

I de innledende fasene av sirkelen ble det lagt opp til mange forskjellige oppgaver. Klassen fikk bygd opp kunnskap om sjangeren ved hjelp av arbeid med modelltekster som ble diskutert og plukket fra hverandre. Oppmerksomheten var vendt mot formelle aspekter: Hva slags type verb finner

vi? Hvordan er teksten organisert, hvordan begynner den, hvordan innledes de forskjellige avsnittene, hvordan avsluttes den? Hva er et argument, og hvorfor skrives argumenterende tekster?

Tema for *fellesteksten* var hvorvidt det burde være gym på skolen hver dag, og elevene fikk velge om de var for eller imot. Det ble altså skrevet to ulike fellestekster, og her gjengir vi den teksten som argumenterte for at det burde være gym hver dag. Elevgruppen kom med argumenter, og læreren fylte dem inn i teksten etter hvert.

Jeg synes at vi skal ha gym hver dag

Det har kommet forslag om at elevene i norsk skole skal ha mer gym enn de har i dag. Jeg synes at vi skal ha gym hver dag.

For det første så er man mer aktiv. Vi blir sterkere. Man kan jogge hver dag. Det er aktivt for kroppen.

For det andre er det bedre for kroppen, da trener vi kroppen. Vi blir bedre trent. Vi blir bedre til å klatre, og kroppen får mer blod. Det er bra for hjertet. Derfor kan vi bli svett og det er bra for kroppen.

For det tredje blir vi mer fokusert. Da lærer vi mye mer. Vi lærer oss å høre på læreren.

Hvis det blir gym hver dag er det gratis. Da trenger ikke foreldrene våre å betale penger til trening.

Dessuten er det sunnt. Vi kan ha det gøy også, og vi får bedre kondis. Jeg synes det er viktig å ha gym hver dag, fordi konsentrasjon er viktig! Derfor håper vi at politikerne bestemmer at det skal være gym hver dag.

I fellesteksten finner vi mange saklige argumenter som går på praktiske konsekvenser av å ha mere kroppsøving. Vi skal senere se at disse argumentene kommer tilbake i elevenes individuelle tekster.

Siste fase i sirkelen er *individuell tekst*. Læreren var svært bevisst på at denne skriveoppgaven skulle være motiverende, og at den skulle ha en reell mottaker. Hun startet derfor med å fortelle klassen at hun har hørt rykter om at det ikke skal bli *Kreativ skoledag* neste skoleår. Kreativ skoledag er et opplegg som elevene starter med på fjerdetrinn på denne skolen. Dette foregår en dag i uken etter lunsj, og elevene kan velge mellom forskjellige aktiviteter som for eksempel ulike typer sport, kunst og håndverk, animasjon og matematikk. Når læreren fortalte om dette ryktet, ble elevene veldig engasjerte. En av elevene utbrøt: «Åsså vi som har venta så længe!» Dette argumentet blir senere hyppig brukt i flere av tekstene. Læreren foreslo at de kunne skrive brev til rektor og begrunne hvorfor de mente at «Kreativ skoledag» måtte bestå.

Før de startet med individuell skriving gav læreren en skriveramme med ulike sjangermarkører, og gjennomførte en idémyldring i klassen omkring hvilke argumenter som kunne fungere. Sjangermarkørene var: *Til rektor (...), Jeg*

synes, *For det første, For det andre, (For det tredje), Dessuten og Derfor.* Hun utfordret også elevene til å si noe om hvorfor de ulike argumentene kunne fungere. Læreren skrev opp noen av forslagene fra elevene på smartboard: *lære mer, velge selv, artig, har ventet lenge, får trent kroppen mer.* Etterpå skulle elevene starte med å skrive brevet. Læreren skrev inn en setningsstarter som skulle hjelpe elevene med å komme i gang: «Vi på 3. trinn har hørt at det kanskje ikke blir Kreativ skoledag for oss neste år (...)». Elevene fremsto som meget ivrige skrivere i denne fasen, og det resulterte i 28 individuelle tekster. Fire av disse er, som tidligere nevnt, de tekstene vi vil nærlese i lys av det arbeidet som hadde foregått før den individuelle skrivingen.

I analysen av elevtekstene undersøker vi på hvilke måter vi ser spor etter sjangerpedagogikkens forskjellige faser, med modelltekst, fellestekst, idémyldring og samtale i klasserommet – både i tekstenes struktur, ordvalg og tematikk. Vi vil undersøke om elevene bruker sjangermarkører i tekstene (*for det første, for det andre, for det tredje osv.*), og vi vil også undersøke grad av selvstendighet og originalitet i tekstene: Hva er elevenes egne bidrag, hva er intertekstuelle lån fra tidligere i prosessen? Er disse «lånene» fra tidligere stadier i prosessen brukt kreativt? Vi vil også undersøke elevenes argumentasjon: Hvor mange argumenter bygger de opp og bygges argumentene ut? Er argumentasjonen subjektiv eller objektiv? Viser tekstene skriveglede og engasjement? Vi vil også undersøke lengden på tekstene, og om det er kvalitetsmessig forskjell på tekstene fra de elevene som beskrives som høyt- og lavtpresterende. Lengde indikerer ofte grad av engasjement, og de lavtpresterende elevene i klassen pleide ifølge læreren å skrive kortere tekster enn resten.

Et nærblikk på elevenes individuelle tekster

Vi skal i det følgende nærlese de fire utvalgte argumenterende tekstene, og vi starter med å se på tekstene til de elevene er karakterisert som lavtpresterende. Den første teksten er skrevet av en gutt vi har valgt å kalle Tore.

Til Rektor

Vi på 3. triNN Har HørRt at kanse det iKKe Blir Kreativ Skoledag For oss NestE år.
Jeg synes at Vi skal Ha KreaAtiv skoledag.
FOR det FørSte Vil jeg Hjelpe Folk Som er GaMMle Syden de er Syke.
For det andre Så VIL jeg ikke Vente mer Syden jeg liker Og hjelpe olderMOra Me.
For det tredjet Sa søskenbarne Mit sakt at det Er Gøy.
Dessuten Har jeg Gledet meg tiL OG elpe FOLK.
derFor Vil jeG Ha Kreativ- Skoledag

Hilsen Tore (87 ord)

Tore har benyttet seg av de skriverammene som læreren har gitt til oppgaven. Innledningsvis bruker han startsetningen fra læreren: Deretter bygger han opp teksten ved bruk av sjangermarkørene, og disse blir begynnelsen på de forskjellige avsnittene: *Jeg synes, for det første, for det andre, for det tredje, dessuten, derfor*. Ved å følge dette mønsteret får han en godt strukturert argumenterende tekst, som avsluttes med en oppsummerende kommentar. Vi kan også gjenkjenne argumentet om at han har ventet lenge fra idémyldringen på smartboarden.

Selv om Tore benytter seg av alle sjangermarkørene i tillegg til start setningen og ett punkt fra smartboarden, oppleves teksten hans selvstendig og autentisk. Dette underbygges av at han bruker et subjektivt språk, og at han fokuserer på noe han liker; nemlig å hjelpe eldre. Ønsket om å hjelpe eldre er den røde tråden i teksten. Tore åpner argumentasjonsrekken med at han vil hjelpe folk som er gamle og syke. Han fortsetter med at han ikke vil vente mer, og her bygger han også ut argumentasjonen: «syden jeg liker og hjelpe oldermora me». Han kommer tilbake til dette i siste argument: «Dessuten har jeg gledet meg til og hjelpe folk.» Tores argumentasjon er typisk for barn, da den er svært subjektiv. Tores tekst er den nest lengste av de fire tekstene med sine 87 ord. Teksten har fire argument og vitner om en engasjert skriver.

Den andre teksten vi har valgt ut av de lavtpresterende elevene, er skrevet av Noor. Den ligner mer på en appell enn en argumenterende tekst. Hun henvender seg også direkte til rektor Åse:

Til rektor

Vi på 3 trin har Hørt at det kanskje Ikke blir kreativ skoledag . Åse jeg vil Ha kreativ skoledag .

Jeg synes at det er artig

Åse jeg blir faktisk salu. For at x and x har kreativ skoledag .

.....

Åse jeg har venta ett år.

jeg mener at du er ikke slem Åse. Du er snill.

Jeg håper at Du SiR at vi kan få kreativ skoledag .

Hilsen Noor (73 ord)

Noor innleder med startsetningen fra lærer, og hun gir også uttrykk for sin mening: «Jeg vil ha kreativ skoledag», og begrunner det med at «jeg synes det er artig.» Noor bruker få sjangermarkører og hun har kun to argumenter. Begge argumentene er hentet fra idémyldringen. Også Noor argumenterer med at hun har ventet lenge, men her tar hun en selvstendig vri og sier at hun har ventet i ett år. Denne teksten er appellativ på flere områder: blant annet henvender hun seg direkte til rektor flere ganger, ved å konsekvent bruke pronomenet «du» eller

rektors navn: «Åse jeg Vil Ha kreativ skoledag»; «Åse jeg har venta ett år» og «Åse jeg blir faktisk salu». Tekstens avrundning er også appellativ ved at Noor henvender seg direkte til rektor ved å bruke «du», og uttrykker håp om at rektor vil innvilge dem Kreativ skoledag.

Noors tekst er en av de mest selvstendige tekstene. Den er bygd opp som en argumentasjonsrekke, men uten sjangermarkørene i begynnelsen av setningene. Hun benytter seg av startsetningen, men resten av teksten er selvstendig utformet, noe som vitner om engasjement. Noor bygger også ut ett av argumentene, når hun forklarer hvorfor hun blir sjalu.

Et annet interessant aspekt ved Noors tekst er at det kan se ut som om hun på et tidspunkt har lest over og evaluert det hun har skrevet, og kommet fram til at kritikken hun har fremmet mot rektor, har vært for streng: Hun skriver nemlig «jeg mener at du ikke er slem Åse. Du er snill». Kanskje synes hun at hun har tatt for hardt i? Hun har også tegnet smilefjes og hjerter over hele arket teksten er skrevet på, og dette forsterker inntrykket av at hun prøver å mildne kritikken, at hun vil vise at hun ikke mener å være streng eller slem i sin kritikk, og at hun setter pris på rektoren sin.

Alle de lavtpresterende elevene i materialet på 28 tekster har greid å utforme en godt strukturert argumenterende tekst. Av de 13 utvalgte tekstene, ser vi at de fleste bruker alle sjangermarkørene slik som Tore, mens noen få kun bruker startsetningen, slik som Noor. I alle tekstene kan vi gjenkjenne elementer fra undervisningsforløpet. I Tores tekst finner vi elementer fra både idémyldringen og fra fellesteksten, mens i Noors tekst kan vi gjenkjenne to argumenter fra idémyldringen. De fleste tekstene i denne gruppen er subjektive i argumentasjon og språk. Noors og Tores tekster er av de mest selvstendige, mens andre tekster i større grad er en mosaikk av argumenter og formuleringer fra tidligere i undervisningsforløpet. Likevel er subjektive formuleringer med på å gi tekstene en original og selvstendig tvist. Amir, en annen elev i denne gruppen, sier for eksempel at «Jeg Drømmet Om fotball gruppe og svømming», og han sier også «Jeg ble Skuefa» (skuffa).

Nå skal vi se på tekstene til to av de høytpresterende elevene, Anne og Amalie, og vi starter med Anne sin tekst. Dette er den lengste teksten i materialet, og det er også den med flest argumenter:

Til rektor

Jeg synes at vi skal ha gratiss Sfo fordi, da kan 1, 2, 3, og 4 trinn ha kreativskoledag på Sfo.

For det første er det gøy på sfo, og foreldrene vil skare penger til Klær, mat Strøm og vann.

For det andre er det mat på Sfo og vi må betale for maten også.

For det tredje er det krativskoledag som er en overaskelse på va vi skal gjøre på sfo

For det fjerde kan vi ha kreativ skoledag Hver dag som en overaskelse!

Dessuten er det noen som slutter på Sfo fordi foreldrene for lite penger og barna må betale litt av sine egne penger.

Dette er min forklarin til hva jeg mener.

Derfor vil jeg ha gratis sfo.

Hilsen Anne (125 ord)

Anne har valgt å ikke bruke lærerens startsetning, og åpner i stedet med sin egen mening om saken. Spesielt interessant er det at Anne argumenterer for gratis SFO fra et økonomisk perspektiv. Hun presenterer fem argumenter, flere av dem er bygd ut med eksempler og konsekvensbeskrivelser som forsterker argumentet. For eksempel forklarer hun at gratis SFO vil gjøre at foreldre sparer penger som kan brukes til «klær, mat, Strøm og vann», fordi man må betale for maten på SFO. Hun argumenterer også med at noen barn må slutte på SFO fordi foreldrene har «for lite penger». Derfor bør SFO være gratis, mener Anne. Vi finner igjen slike argument i fellesteksten: «Hvis det blir gym hver dag er det gratis. Da trenger ikke foreldrene våre å betale penger til trening.» Annes argumentasjon er ensidig, men hun utforsker emnet, og da spesielt det økonomiske argumentet, fra forskjellige vinkler. Språket er mindre subjektivt enn i resten av materialet. For eksempel, der Tore fokuserer på hva han liker – å hjelpe folk – tar Anne et mer objektivt blikk. Dette er en sterk tekst av en tredjeklassing. Anne har hatt god hjelp i sjangermarkørene for å strukturere teksten sin, og vi ser også at hun har hatt støtte i fellesteksten. Likevel er dette en selvstendig, original tekst.

Den siste teksten, som er skrevet av en jente vi har kalt Amalie, skiller seg fra de andre tekstene i materialet ved at den inneholder lite annet enn struktur:

Til Åse

Vi på 3.trinn har hørt at det kanskje ikke blir kreativ skoledag for oss neste år.

Jeg synes vi skal ha kreativ skoledag .

For det første jeg synes at kreativ skoledag er veldig gøy.

For det andre liker jeg å være aktiv å jøre ting.

For det tredje har jeg ventet helt siden 2.trinn.

Dessuten kan man velge selv.

Derfor vil jeg ha kreativ skoledag .

Hilsen Amalie (71 ord)

I likhet med de fleste andre elevtekstene følger Amalies tekst sjangermønsteret; den har innledning, avsnitt med argumenter samt avslutning, og den bruker alle sjangermarkørene. Men den inneholder ingen utbygging av argumenter. Argumentasjonen er subjektiv og hun bruker flere momenter fra smartboarden; det er gøy, hun har ventet lenge, man kan velge selv. I motsetning til mange av de andre tekstene, har denne ingen appellativ tone. Amalies tekst inneholder 71 ord, hun skriver kortere enn mange av de lavtpresterende elevene. Samtidig kan Amalies basisvariant av den argumenterende teksten indikere at hun hemmes litt av å skrive innenfor sjangerens rammer, eller at temaet ikke vakte engasjement hos henne.

I likhet med de lavtpresterende elevene varierer bruken av sjangermarkører blant de høytpresterende. Både Anne og Amalie bruker alle, men vi finner også flere i denne gruppa som kun bruker innledningssetningen. Både Anne og Amalie hatt støtte i fellesteksten og i punktene på smartboarden, men der Anne skriver en selvstendig argumentasjon, velger Amalie ganske enkelt alle argumentene sine fra idémyldingen, uten å bygge dem ut. Amalies tekst er imidlertid utypisk for de høytpresterende elevene i utvalgt. De fleste skriver tekster som ligger rundt 80–90 ord, og som har selvstendige og originale elementer. Vi finner også eksempler på mer appellative tekster i denne gruppa. En gutt vi har valgt å kalle Kristian, skriver for eksempel i versaler, «OG DET BLIR SÅ KJEDELIG UTEN DET BARE TENKT DEG IKKE NOEN ANIMASON SVØMMING ELLER BAKING / ÅHHH VI BURDE BARE HA DET».

Oppsummering – hva viser tekstene?

Elevtekstene vitner om at oppgaven har skapt engasjement hos de fleste. I utvalget på 13 tekster varierer lengden fra 45 til 125 ord, hvor de fleste ligger rundt 70–80 ord. De elevene som læreren har karakterisert som lavtpresterende, presterer egentlig ikke lavt i denne oppgaven. Tore, som karakteriseres som lavtpresterende, skriver for eksempel en av de lengste, og også en av de mest selvstendige tekstene i materialet.

Flere av tekstene er appellative og personlige i tonen, og elevene gir uttrykk for personlig engasjement. Elevenes argumentasjon er hovedsakelig subjektiv, noe som er vanlig for yngre barn. Det er imidlertid én av tekstene som skiller seg fra de andre ved ikke å argumentere appellativt: Anne argumenterer for at SFO bør bli gratis slik at ingen faller utenfor.

Analysen av elevenes individuelle tekster indikerer at både høyt- og lavtpresterende elever har hatt god nytte av denne måten å jobbe med skriving på. Vi ser klare spor etter sjangerpedagogikken i tekstene, spesielt ved at elevene gjennom å jobbe med strukturen i en argumenterende tekst har fått strategier for

å skrive både innledning, argumenter og avslutning. Alle tekstene er godt oppbygd.

Samtidig ser vi at tekstene blir ganske like. Lærerens startsetning har hjulpet de fleste å komme i gang: sju av 13 av tekstene begynner med «Vi på 3.trinn har hørt at det kanskje ikke blir kreativ skoledag for oss neste år.», mens de resterende begynner med «Jeg synes at ...». Når vi ser på hele tekstutvalget, ser vi at argumentene fra smartboarden går igjen i svært mange tekster. De fleste argumenterer med at de har ventet lenge, at det er gøy, at de får velge selv. Mange nevner også at forskjellige sportsaktiviteter er sunt for kroppen, og at det kan bedre konsentrasjonen. Dette argumentet ble først brukt i fellesteksten, siden skrevet på smartboarden. Når mange bruker det i brevet til rektor, handler det også om mottakerbevissthet – dette er et argument som elevene tenker at kanskje kan bevege rektor i riktig retning.

Elevene bruker i ulik grad sjangermarkører for å strukturere og binde sammen idéene og argumentene i tekstene sine. Kristian og Noor bruker kun «jeg synes». Likevel følger tekstene deres sjangerens struktur. De fleste tekstene har avsnitt, og de som mangler markerte avsnitt, finnes i begge kategoriene. Hvor mange argumenter hver tekst inneholder, varierer, og i noen av tekstene gjentas samme argument flere ganger. Elevenes argumenter er i varierende grad bygd ut med eksempler eller konsekvensbeskrivelser som forsterker argumentet. Flere bruker ventetid som et hovedargument i sin argumentasjon; de synes de har ventet så lenge på dette, at de fortjener å få det. På denne måten appellerer elevene til rektor om å belønne deres tålmodighet. Noor bygger ut og forsterker argumentet om ventetid ved å oppgi en konsekvens av ikke å få «Kreativ skoledag», nemlig at hun blir sjalu på to andre elever som har det. Et interessant motstykke til dette er Tore, som tre ganger i sin argumentasjon gjentar at han har gledet seg til Kreativ skoledag, fordi han liker å hjelpe folk. Han fokuserer altså på at Kreativ skoledag også vil komme andre til gode, ikke bare elevene. Amalie, derimot, bygger ikke ut argumentene sine i det hele tatt.

Når det gjelder avrundingen av tekstene, følger de fleste strukturen i sjangeren og bruker sjangermarkøren «derfor», mens noen få, som Noor og Kristian, har valgt en avslutning som er mer appellativ og personlig i tonen.

Konklusjon

Nærlesningen vår av disse argumenterende tekstene fra tredjetrinn kan indikere at sjangerpedagogikken fører til utjevning. Dette inntrykket stemmer også med erfaringer som lærerne fra de samarbeidende skolene har gitt uttrykk for under erfaringssamlingene. Flere sier at tekstene blir mer like, og at det blir mindre forskjell mellom sterke og svake skrivere. Funnet samsvarer også med andre studier av effekten av sjangerpedagogikk og annen eksplisitt undervisning med modelltekster (jf. Bohrnsted & O'Day 2008; Darling-Hammond 2006; Kuyukcu

2011; Reinholt 2016; Ring 2008). Klassens lærer bekrefter at de vanligvis lavtpresterende elevene har prestert bedre enn de pleier i denne oppgaven, og at det dermed er mindre forskjell på tekstene til høyt- og lavtpresterende elever. Dette synes spesielt ved at alle har fullført den individuelle teksten, og at de lavtpresterende elevene har skrevet lengre tekster enn de vanligvis gjør.

Sjangerpedagogikken gir elevene en ramme å skrive innenfor. Dette kan se ut til å slå positivt ut ved at elevene får hjelp til å strukturere tankene og argumentene sine. Det er spesielt synlig i tekstene til de lavtpresterende elevene, som følger strukturen og sjangermarkørene til den argumenterende teksten, og dermed får en tekst med god sammenheng og rød tråd. Nærlesningen indikerer at for svake skrivere har den systematiske jobbingen og skriverammene ført til kreativitet og selvstendighet. Dette gjelder imidlertid ikke kun de svake skriverne; både sterke og svake skrivere tar seg friheter fra sjangermarkørene, og setter sitt personlige preg på teksten. Elevtekstene kan ved første øyekast oppleves ganske like, men når vi nærleser tekstene, ser vi at selv om elevene bruker mange av de samme argumentene, finner vi variasjon i ordvalg og setningsmønster, samt appellative elementer som setter et personlig preg på teksten. Dette indikerer at elevene ikke føler seg låst eller begrenset av denne måten å jobbe med tekst, men heller at rammene hjelper dem i å utvikle sine skriveferdigheter. Amalies tekst viser imidlertid ikke denne positive trenden, da den inneholder lite annet enn struktur. Teksten hennes er imidlertid ikke typisk for de sterke skriverne i utvalget.

Denne lille studien av en skriveprosess på tredjetrinn indikerer at sjangerpedagogikken kan gi de resultatene som Trondheim kommune ønsket seg, da de satte i gang dette prosjektet. Studien vil følges opp av andre studier av forskjellige skriveprosesser innenfor ulike fag ved de aktuelle skolene.

Om forfatterne

Ann Sylvi Larsen er dosent i norsk ved Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Institusjonstilhørighet: Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske naturvitenskapelig universitet, 7491 Trondheim

E-post: ann.s.larsen@ntnu.no

Marit O. Brujordet er universitetslektor i norsk ved Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Institusjonstilhørighet: Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske naturvitenskapelig universitet, 7491 Trondheim

E-post: marit.o.brujordet@ntnu.no

Ingunn Ofte er universitetslektor i norsk ved Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Institusjonstilhørighet: Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske naturvitenskapelig universitet, 7491 Trondheim

E-post: ingunn.ofte@ntnu.no

Anne Charlotte Torvatn er førsteamanuensis i norsk ved Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Institusjonstilhørighet: Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske naturvitenskapelig universitet, 7491 Trondheim

E-post: anne.c.torvatn@ntnu.no

Referanser

- Bohrnstedt, G.W. & O'Day, J.A. (2008). Introduction. Sadovnic, A.R., O'Day, J.A., Bohrnstedt, G.W. & Bohrman, K.M. (red.). *No child left behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal education policy* (s. 1–10). New York: Routledge.
- Cope B., & Kalantzis, J. (red.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Chen, J. (2010). *Sydney School Genre-based Literacy Approach to EAP Writing in China* (Upublisert doktoravhandling). University of Sydney, Australia, and Sun Yat-sen University, Beijing, China.
- Childs, M. (2008). *A Reading Based Theory of Teaching Appropriate for the South African context* (Upublisert doktoravhandling). Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elisabeth, South Africa.
- Christensen, M. V., Hellqvist, J., & Dahl Jakobsen, A. M. (2011). Genrepædagogik i teori og praksis – på samme tid. I *Fællesskrift 2011. Dansklærerforeningen* (s. 41–48). Hentet fra <https://issuu.com/dansklf/docs/faellesskrift2011/43>.
- Darling-Hammond, L. (2006). No Child Left Behind and High School Reform. *Harvard Educational Review* 76 (4), (s. 642–667).
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum International Publishing.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. I *Rhetorica Scandinavia*, 18, (s. 92–105). Hentet fra: <https://www.retorikforlaget.dk/tusenbenets-vakre-dans/>
- Horverak, M. O. (2016). *English writing instruction in Norwegian upper secondary schools: a linguistic and genre-pedagogical perspective* (Publisert doktoravhandling). Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2458188>.
- Johansson, B., & Ring A. S. (2012). *Låt språket bära. Genrepædagogikk i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knuthbyprojektet: Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet. Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad.
- Maagerø, E. (2002). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (red.). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 35–52). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2017). Sjangerpedagogikk. Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/meningsfylt-tekstarbeid/>
- Reinholt, H. (2016). *Sjangerpedagogikk – veien til bedre skriveferdigheter?* (Publisert masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54046>
- Ring, A. S. (2008). *Genrepedagogik: En explicit modell för språk och ämnesundervisning* (Publisert doktoravhandling). Linköping universitet, Sverige. Hentet fra: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.96399.1344002782!/menu/standard/file/Annika%20Sandell%20Ring%20D-uppsats.pdf
- Rose, M., & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Torvatn, A.C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skandinavisk perspektiv. I Skaftun, A., Uppstad P.H., & Aasen, A.J. (red.). *Skriv! Les! 2* (s. 165–180). Oslo: Fagbokforlaget.