



Ellen Bratlie, Karl Henrik Flyum,
Kristin Helstad, Live Løveid (redaktører)

Skriving i alle fag II

– underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt
mellom Nadderud videregående skole og
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling



Ellen Bratlie, Karl Henrik Flyum, Kristin Helstad, Live Løveid
(redaktører)

Skriving i alle fag II

*- underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt
mellom Nadderud videregående skole og
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling*

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Universitetet i Oslo

2009

© ILS og forfatterne, Oslo, 2009

ISSN: 1891-3075

ISBN: 978-82-90904-91-8

Utgiver og redaksjon for denne webpublikasjonen:

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

www.ils.uio.no

Telefon: (+47) 22 85 50 70

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen
i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering
inngått med interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Et mindre opplag er produsert som særtrykk,
i samarbeid med Unipub AS.

Innhold	Side
Forord	.....5
<i>Hanne Gade Aamodt & Lotte Blichfeldt</i> To elevers inntrykk av skriveprosjektet	.....7
<i>Hanne Rud</i> Skriveprosjektet på Nadderud sett fra rektors ståsted	.....9
<i>Frøydis Hertzberg</i> Nadderudprosjektet i et forskningsperspektiv	.....20
<i>Björg Valan</i> Skriving i idrettsfag – en masteroppgave	.....29
<i>Siri Gran Østern</i> «Unnskyld lærer, vi har historie nå ...» – en masteroppgave	.....32
<i>Kristine Breder & Liv Torunn Strandmyr</i> Et undervisningsopplegg i argumentasjon – <i>International English</i> , Vg2	.....36
<i>Charlotte Aksland</i> Drøfting av etiske sider ved teknologisk utvikling i faget <i>Teknologi og forskningslære 1</i> , Vg2	.....46
<i>Karl Henrik Flyum</i> Praktisk trening for å lære å skrive drøftingsoppgaver – forberedende øvelser i kildebruk og argumentasjon	.....54
<i>Tore Marius Løiten & Live Løveid</i> «Det moderne prosjektet» – et tverrfaglig undervisningsopplegg i norsk og historie for Vg3	.....69
<i>Liv Bue</i> Et tverrfaglig skriveprosjekt i idrettsfag: Utarbeidelse av øktplaner	.....82
<i>Bjørn Ole H. Lossius</i> Et tverrfaglig prosjekt i samfunnsfag og geografi for første trinn i videregående skole	.....95
<i>Randi Fritzvold</i> Arbeid med argumenterende tekst i <i>Biologi 1</i>	...104
<i>Kirsti Magelssen & Lisa Vikane</i> Sekularisering: tverrfaglig oppgave i norsk og religion og etikk i en minoritetsspråklig klasse på Vg3	...112
<i>Liv Torunn Strandmyr</i> Skriveprosjektet på Nadderud sett fra prosjektlederens ståsted	...123

Forord

*Jeg lærte masse nyttig som hjelper meg med å skrive bedre tekster
og jeg har absolutt tatt det med meg videre i utdanningen min.*

- elev i 3.klasse

Skriving i alle fag II er den andre underveisrapporten¹ fra et samarbeidsprosjekt mellom lærere og skoleledere ved Nadderud videregående skole og forskere og studenter ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Skriveprosjektet, som kom i stand på initiativ fra lærere våren 2006, ble startet som et svar på Kunnskapsløftets krav om skrijving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Et samarbeid med universitetsmiljøet ble raskt etablert, og siden har forskere og lærere møttes jevnlig med den hensikt å heve kvaliteten på elevenes skrijving i fagene. Prosjektet fortsetter også inneværende skoleår, og en tredje og siste rapport vil etter planen ferdigstilles i 2010.

Skrivegruppa ved Nadderud videregående skole består av 11 erfarne lærere i fag som historie, geografi, engelsk, norsk, religion og etikk, biologi, kjemi, teknologi og forskningslære, samfunnsfag, idrettsfag og rettslære. Lærerne møtes jevnlig, minst en gang i måneden, for å samle og dele erfaringer relatert til elevenes skrijving. Til hvert møte i skrivegruppa danner en eller flere elevtekster utgangspunkt for samtalen. Hele veien har lærerne fått støtte og oppfølging fra forskere ved ILS med spisskompetanse på skrijving og skrivepedagogikk.

Skriving i alle fag er både et skoleutviklingsprosjekt og et forskningsprosjekt. Skoleutviklingsprosjektet innebærer blant annet at en gruppe faglærere utvikler kunnskap om skrijving som på sikt skal komme hele personalet og alle elevene til gode. Lærerne får tid og ressurser til rådighet, og prosjektet blir også gjort synlig som et felles satsingsområde for skolen. Forskningsprosjektet, som til nå omfatter tre mastergradsoppgaver, flere vitenskapelige artikler og en påbegynt doktorgradsavhandling, har som sentrale mål å frambringe kunnskap om fagenes skrivekulturer for å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning der det er hensiktsmessig, samt å få innsikt i lærernes og skoleledernes arbeid med prosjektet over tid.

Rapporten beskriver flere sider av lærernes utviklingsarbeid. På ulike vis gir lærerbidragene gode og praksisnære innblikk i måter å arbeide med skrijving på både i fagene og på tvers av fag. Her presenteres undervisningsopplegg i argumentasjon i engelsk, arbeid med argumenterende tekster i biologi, utarbeidelse av øktplaner i idrettsfag og tverrfaglige skriveprosjekter i norsk og historie, norsk og religion og etikk og i samfunnsfag og geografi. Rapporten bidrar også med viktig kunnskap om hvordan skoleutvikling igangsettes, følges

¹ Den første rapporten, *Skriving i alle fag* (2008), kan lastes ned her:
<http://www.nadderud.vgs.no/file.php?id=11563>

opp og ledes. Her deler skolens prosjektleder, Liv Torunn Strandmyhr og rektor Hanne Rud sine erfaringer, og reflekterer over både utfordringer og muligheter de har støtt på i prosjektperioden. Professor Frøydis Hertzberg tar for seg prosjektet i et forskningsperspektiv og universitetslektor Karl Henrik Flyum skriver om kildebruk og argumentasjon. To masterstudenter, Bjørg Valan og Siri Gran Østern, presenterer sine masteroppgaver relatert til skriving i idrettsfag og i historie, og to elever, Hanne Gade Aamodt og Lotte Blichfeldt deler innledningsvis noen tanker sett fra elevenes synsvinkel. Aktuell skoleforskning² understreker betydningen av lærernes konstruktive tilbakemelding og støtte underveis i elevenes læringsprosesser. En av elevene tar blant annet opp dette når hun skriver: ”Det som var positivt med skrivingen var at vi ble tett fulgt opp av læreren vår. Hun rettet tekstene vi leverte inn og ga de tilbake med kommentarer om hva vi kunne forbedre.”

Både elever, lærere, skoleledere, forskere og studenter har lært mye av å delta i skriveprosjektet på Nadderud. En del av denne kunnskapen har vi samlet i denne rapporten. Redaksjonen, som har bestått av to lærere og to universitetsansatte, takker alle bidragsytere. Det er redaksjonens ønske at rapporten kan stimulere til inspirasjon og nytenkning omkring skriving i og på tvers av fagene både i lærerutdanningene og rundt om på skolene.

Bærum og Oslo, desember 2009

Ellen Bratlie, Karl Henrik Flyum, Kristin Helstad og Live Løveid

² TALIS-rapporten 2009:

<http://www.udir.no/Rapporter/TALIS-2008--internasjonale-resultater/>

To elevers inntrykk av skriveprosjektet

Etter tre år med skriveprosjekt på Nadderud der vi lærere har prøvd ut forskjellige teorier og ideer på elevene våre, syntes vi det var på tide å la noen av dem slippe til med en kommentar til det arbeidet vi har gjort. De har begge deltatt i prosjektet til Liv Torunn Strandmyr og Kristine Breder i internasjonal engelsk, som er beskrevet i denne rapporten. Tusen takk til Lotte Blichfeldt og Hanne Gade Aamodt for at de tok seg tid til å bidra til rapporten vår.

Hanne Gade Aamodt

Jeg deltok i skriveprosjektet i fjor, i kurset *International English*. I starten var det slitsomt med mye skriving, men etter hvert gikk det lettere å skrive tekster i tillegg til at jeg klarte å uttrykke meg mer presist. Som læreren vår sa flere ganger: «practice makes perfect», og karakteren ble også forbedret fra tidligere terminer.

I timene brukte vi mye tid på «presswriting», noe som var vanskelig og kjedelig til å begynne med, men som gjorde skrivingen på prøver og innleveringer mer effektiv. Vi lærte også å skrive 5 paragrafs stiler og lage disposisjoner over oppgaven. Vi jobbet spesielt med å lage gode temasetninger og argumenter som støttet opp om disse. Metodene vi lærte i engelskfaget var noe jeg fikk bruk for i andre fag, og som gjorde det lettere å skrive.

Det som var positivt med skrivingen var at vi ble tett fulgt opp av læreren vår. Hun rettet tekstene vi leverte inn, og gav de tilbake med kommentarer om hva vi kunne forbedre, slik at vi kunne endre på dette og forbedre tekstene. Denne metoden gjorde det lettere å lære av egne feil og reflektere over egen skriving.

Lotte Blichfeldt

Opplegget som vi i fjor gjennomførte i *Internasjonal engelsk*, gikk ut på å få lærdom om hvordan Norge er som et multinasjonalt samfunn. Etter mye jobbing i klasserommet ble temaet avsluttet med filmen «Babel» og en del skriving knyttet til filmen, og også en del skriving i forhold til et multinasjonalt samfunn og dets fordeler/ulemper. Hele prosjektet ble avsluttet med heldagsprøve, og temaet var nettopp dette.

Det som var bra med opplegget, var for det første at jeg fikk et bredere syn på verden, både når det gjaldt språk og kultur. I tillegg ble det i sammenheng brukt mye skrivetrening. I hver økt ble vi bedt om å «presswrite» i fem minutter om et spesielt tema. Et tema kunne f. eks. være «immigration». Denne hurtige lille skriveøkten var i starten vanskelig og kanskje mer irriterende og, i våre

øyne, unødvendig, men etter noen økter med denne metoden skjønte vi raskt at dette lønte seg for tanker, ideer, grammatikk og for et generelt bedret vokabular. Forbedrede resultater viste seg også da resultatet på heldagsprøvene kom – mange hadde forbedret karakterene sine. Etter den raske skriveøkten utviklet vi fra den lille teksten fullstendige setninger. Helst skulle det være fem setninger. Hver og en setning ble til et avsnitt, og avsnittene resulterte i en fullstendig tekst. Denne metoden ble kalt for «five-paragraph» og lærte oss å skrive tekster ved hjelp av kun noen få setninger. Ved å lære dette unngikk vi å «skrive oss bort» underveis i teksten.

Metoden med å press-skrive for så å arbeide i grupper og utvikle en tekst lærte oss å komme med impulsive tanker og ideer for så å forbedre/arbeide med dem. Både gruppearbeidet og skrivearbeidet ga oss positivt utslag. «Five-paragraph»-metoden har jeg senere brukt i mange av de andre fagene. Kanskje spesielt biologi og norsk, hvor mye av arbeidet går ut på å utarbeide gode tekster med meningsfulle setninger. Generelt har jeg forbedret mine karakterer i både norsk og biologi, og i engelsk klarte jeg å få toppkarakter, noe jeg ikke klarte året før. Skrivearbeidet i fjor ga meg positivt utfall, og jeg lærte masse nyttig som i dag hjelper meg med å skrive bedre tekster, og jeg har absolutt tatt det med meg videre i utdanningen min.

Hanne Rud

Skriveprosjektet på Nadderud sett fra rektors ståsted

Oppstart og prosjektfremdrift det første året

Skriveprosjektet startet opp våren 2006. Selv ble jeg rektor på Nadderud vgs. i oktober samme år. Da hadde en gruppe på tolv lærere med forskjellig fagbakgrunn samarbeidet om skriving på tvers av fag siden januar. Prosjektet ble satt i gang av lærerne selv. Etter å ha deltatt på etterutdanning på faglig-pedagogisk dag på Universitetet i Oslo hadde noen av lærerne tatt kontakt med professor Frøydis Hertzberg ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling for å spørre om hun ville bistå med kompetanseutvikling knyttet til skriving. Det stilte hun seg positiv til, og prosjektet kom i gang. Det ble avsatt ressurser til prosjektledelse fra start. Det faglige arbeidet startet samme vår, og alle lærerne i prosjektet fikk et honorar som kompensasjon for ekstraarbeidet dette medførte. Prosjektet ble organisert ved at lærerne selv fant møtetidspunkter hvor de kunne arbeide sammen. Frøydis Hertzberg deltok på en del av disse møtene for å gi faglig veiledning. Ordningen med at lærerne selv måtte finne tidspunkter for å møtes, gjorde det imidlertid til tider utfordrende å få til kontinuitet i samarbeidet. Ut skoleåret 2006/2007 var møtene dermed basert på at lærerne selv fant møtetid innenfor skoledagens rammer. Etter hvert ble noe felles møtetid også brukt til prosjektet. Tiden ble likevel en ressursfaktor som virket noe knapp.

I det følgende vil jeg på vegne av ledelsen ved skolen si noe om hvordan vi som skoleledelse løste noen utfordringer knyttet til forskjellige sider ved prosjektet i perioden 2007-2009. Jeg vil også reflektere noe rundt hvordan vi som ledere har opplevd å bli veiledet på prosjektet, og noe om hvordan dette har påvirket ledelse av andre utviklingsprosjekter i samme periode.

Kollega av Frøydis Hertzberg, professor Jorunn Møller, var interessert i å bistå oss i ledelsen ved å bruke skriveprosjektet i aksjonsforskning. En doktorgradstipendiat, Kristin Helstad, ble også knyttet til prosjektet. Å få veiledning i forhold til ledelse av skolens faglige og pedagogiske utviklingsarbeid opplevde vi som meget spennende og interessant, og som en svært god mulighet for oss til å reflektere over egen praksis i samarbeid med eksterne ressurspersoner. Prosjektet ble dermed todelt:

1. Skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. En gruppe på tolv faglærere i samarbeid med professor Frøydis Hertzberg.
2. Institusjonalisering av skrivegruppas arbeid på skolenivå. Lederteamet, rektor og tre avdelingsledere, i samarbeid med professor Jorunn Møller.

I tillegg til Hertzberg og Møller ble også andre ressurspersoner fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling knyttet til prosjektet. Universitetslektor Karl Henrik Flyum har bidratt spesielt til skrivegruppas arbeid. Han har også hatt forelesninger og seminarer for kollegiet. Prosjektet fikk også raskt status som et større forskningsprosjekt ved at flere masterstudenter og to doktorgradstudenter har vært og er knyttet til prosjektet. Jeg tar utgangspunkt i institusjonaliseringsdelen av prosjektet (delprosjekt 2) i min videre beskrivelse av arbeidet.

Hvordan kunne vi skaffe midler til prosjektet utover skolens egne ressurser? Som ledelse mente vi at prosjektet dekket minst to viktige elementer av intensjonen bak Kunnskapsløftet: nemlig implementering av grunnleggende ferdigheter (her skriving) og fokuset på tydelig lederskap i forhold til kvalitet i opplæringen. Skolen brukte derfor skriveprosjektet for å søke om midler fra Utdanningsdirektoratets program «Fra ord til handling». Søknaden ble imidlertid ikke innvilget. Videregående skoler som arbeidet spesifikt med bortfall, ble i stedet prioritert.

Skolen og ILS laget en intensjonsavtale som gjaldt fra høsten 2007 til våren 2009. Der ble ledelsens rolle definert til

- å støtte opp om den praktiske organiseringen slik at prosjektet blir gjennomførlig, blant annet ved å rydde tid og å tilby de deltakende lærerne kompensasjon for merarbeid.
- å sørge for spredning av erfaringene til resten av personalet og, på lengre sikt, stimulere til samarbeid med andre skoler.

Organisatorisk tilrettelegging

Tid vil alltid oppleves som mangelvare i en hektisk skolehverdag. En utfordring var hvordan vi organisatorisk skulle legge til rette for at en forholdsvis stor gruppe lærere skulle få samarbeide jevnt over tid. Dette ble til en viss grad løst ved at det fra skoleåret 2007/2008 ble timeplanfestet felles møtetid for de involverte lærerne. Det ble satt av 90 minutter hver annen uke. Tidspunktet måtte også koordineres med veileder Frøydis Hertzbergs plan for hennes arbeid på universitetet. Etter at gruppa fikk fast møtetid, var tilbakemeldingene fra lærerne at nødvendig samarbeid for samlet gruppe nå var mulig på en helt annen måte enn før. For å få ønsket fremdrift på prosjektet var også felles møtetidspunkt en forutsetning. Det skyldtes både størrelsen på gruppa og det omfanget av arbeid lærerne ønsket å gjøre for å institusjonalisere skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag på skolen.

Å avsette en 90-minutters økt til en gruppe lærere på timeplanen hver annen uke hadde konsekvenser for hvordan andre fag og lærere måtte plasseres på den samme timeplanen. I noen tilfeller førte dette til mer ugunstige løsninger for noen lærere og elever. Det skyldtes at møtetid for skrivegruppa ble prioritert

foran andre ønsker. Det var også noen lærere som på dette tidspunktet ønsket å være med i skrivegruppa, men som ikke fikk anledning til dette, da de hadde undervisning parallelt med møtetiden.

Etter hvert ble det lagt flere oppgaver på medlemmene i skriveprosjektet. Det ble behov for lengre økter for å utvikle det faglige rundt tekstskriving innenfor de enkelte fag, og lærerne skulle også selv skrive og samle egne tekster basert på utprøvde undervisningsopplegg i et eget hefte. På bakgrunn av dette innførte vi et seminar over to dager for gruppas medlemmer hvert semester. Seminaret ble lagt utenfor skolens område.

To andre utfordringer som vi også så ville komme, var hvordan vi kunne motivere for videre arbeid når prosjektet hadde vart en tid, og ikke minst hvordan spre pilotgruppas arbeid organisatorisk og pedagogisk.

Etter en stund var det behov for en tettere koordinering av arbeidet i skrivegruppa opp mot skoleledelsen. Prosjektleder Liv Torunn Strandmyr og jeg begynte dermed å møtes regelmessig for å drøfte problemstillinger som dukket opp underveis. Disse møtene opplevde vi begge som nyttige. Selv om jeg som rektor også deltok på enkelte møter i skrivegruppa, var det behov for å avklare ting oss imellom på et mer strategisk plan utenom disse møtene.

Veiledning av ledergruppa

Skolens ledelse hadde sitt første møte med professor Jorunn Møller i juni 2007. På det første møtet ble vi bedt om å lage en koordineringsplan for ledelse av skriveprosjektet. Vi ble også utfordret på å fordele roller og formulere noen forventninger til samarbeidet med veilederen. Etter at koordineringsplanen ble forelagt Jorunn Møller, fikk vi tilbakemelding og veiledning på flere forhold. Det gjaldt konkretisering av mål, tiltak og strategi med hensyn til hvordan vi kunne få hele lærerkollegiet interessert i prosjektet. Veilederen påpekte også at ledelsen hadde ansvar for å «heve blikket» og reflektere over hvordan skolekulturen kan bidra til fremdrift eller være til hinder for å oppfylle intensjonene i avtalen. Skolens ledelse måtte også reflektere over kulturen innad i ledergruppa blant annet når det gjaldt å ta ansvar for beslutningsprosesser. Vi ble også minnet på at formålet med all skoleutvikling er å tilby bedre opplæring og dermed øke elevenes læringsutbytte. Ekstern veileder utfordret oss også på at vi som skoleledere hadde i oppgave å være tydelige overfor alle lærerne på at skriveprosjektet var viktig, samt å komme med faglige innspill til prosjektgruppa. Vi ble også bedt om å tenke ut hva som kunne settes inn av tiltak når interessen for prosjektet vil dabbe av, noe som erfaringsvis skjer i prosjekter som går over noe tid.

Som et ledd i å involvere hele lærerkollegiet i arbeidet som foregikk i skriveprosjektet, ble det arrangert et personalseminar med skrijving som tema. Seminaret gikk over to dager høsten 2007, og vi hadde med oss universitetslektor Karl Henrik Flyum, som blant annet introduserte oss for flere oppstarts-

teknikker i skriving. Pedagogisk var dette en bra fremgangsmåte, da terskelen for å skrive også i «ikke-skrive-fag», sank betraktelig.

På generell basis ble ledelsen bedt om å reflektere over spørsmålet: Hva er det som skaper driv mot videre utvikling i skolen? Hensikten med å reise dette spørsmålet var at vi som ledelse skulle gjøre det eksplisitt og tydelig hva det var med skriveprosjektet som hadde overføringsverdi til andre skoleutviklingsprosjekter, og som vi kunne lære noe av som organisasjon. Blant momenter som ble drøftet, var faglig nytteverdi, incentiver for å stimulere til utviklingsarbeid, etablering av kollektiv hukommelse om områder vi satser på, synliggjøring av betydningen for fellesskapet og ansvarliggjøring av hele personalet med hensyn til satsningsområder.

Jorunn Møller introduserte oss for kriterier om hva som ofte kjennetegner vellykkede skoleutviklingsprosjekter. Disse er:

- tydelig ledelse
- tid og ressurser tilgjengelig
- en konkret og forpliktende plan
- at resultatene etterspørres
- at arbeidet føles relevant for egen praksis
- at aktivitetene legges inn i skolens planer

I hvilken grad oppfyller skriveprosjektet kriterier for vellykkede skoleutviklingsprosjekter?

Tydelig ledelse

Skriveprosjektet har hatt samme leder hele tiden. Prosjektlederen, som også er engelsklærer, hadde dessuten flere år bak seg som skoleleder ved skolen. Referatene fra gruppemøtene, som ble skrevet av prosjektlederen, var konkrete og tydelige på hva som hadde vært oppe på møtene, og hva som skulle utføres til neste møte. Som rektor opplevde jeg også at prosjektleder hadde et godt grep om det organisatoriske både hva gjaldt praktisk tilrettelegging og å etterspørre resultater fra gruppemedlemmene. Hun sto også for mye koordinering av møter og informasjon mellom interne og eksterne interessenter i prosjektet. Prosjektlederen var rektors nærmeste informant og den som tok med små og større problemstillinger til ledelsen for drøfting når behovet oppsto.

Tid og ressurser

Jeg har tidligere omtalt tid som en knapphetsressurs. Utover i prosjektperioden skjedde det en utvikling i hvordan tidsressursen ble utvidet for å legge til rette for at gruppa fikk utført flere arbeidsoppgaver i fellesskap. Fra starten av prosjektet våren 2006 hadde de lærerne som var med, fått et honorar per semester eller mulighet for tilsvarende avspasering. Prosjektlederen fikk et

funksjonstillegg. Min erfaring er imidlertid at gruppemedlemmene, etter hvert som prosjektet skred frem, etterspurte mer tidsressurs fremfor økning av honoraret.

Som dokumentasjon på arbeidet i skrivegruppa ble det besluttet å lage et skrivehefte i samarbeid med ILS. Heftet ble et synlig resultat av det arbeidet som var utført så langt, og det ble et verktøy som kunne distribueres til andre skoler. For å få dette til ble det brukt ressurser på selve trykkingen av heftet, og noen av lærerne i skrivegruppa påtok seg deler av redaksjonsjobben. Det fordret at de ble fritatt fra andre oppgaver som undervisning, og at de fikk reise bort for å gjøre ferdig arbeidet med heftet.

En konkret og forpliktende plan

Prosjektplanene ble nok litt til «mens vi gikk». I begynnelsen handlet det mye om å definere innholdet i og rammene for prosjektet og å finne ut av flere faglige utfordringer. Det var utfordringer som blant annet gikk på ulike skrivestrategier og tradisjoner i fagene og på hvordan gi respons på elevtekster. Lenger ut i prosjektperioden ble det laget planer over ønsket fremdrift i å informere og spre erfaringene til resten av lærerkollegiet. Våren 2009 fikk skrivegruppa i oppgave å lage en plan over hvordan elevene i løpet av 3 år på Nadderud skulle tilegne seg skrivekompetanse i de fleste fag. Planen beskriver hva det er ventet at faglærerne fokuserer på innenfor hvert trinn, fag og metode, og den vil være et godt grunnlag for videre utbredelse av prosjektet i vår organisasjon (se vedlegg).

At resultatene etterspørres

I hvilken grad resultatene kan etterspørres i forhold til oppsatte mål, vil avhenge av i hvilken grad planen er konkret og forpliktende. Graden av etterspørsel når det gjelder resultater av skrivegruppas arbeid, har dermed økt ved at gruppa også har laget mer strukturerte planer. Det er ikke bare skolens ledelse og andre lærere som har vært opptatt av arbeidet i skrivegruppa. De eksterne ressurspersonene, representert ved Frøydis Hertzberg og Jorunn Møller, har begge fulgt prosjektet og etterspurt synlige tegn på det faglige og pedagogiske arbeidet underveis i prosessen. Prosjektlederen har også gjort det samme.

Skolens ledelse har også blitt noe tydeligere ved å kreve planer for arbeidet. Da skrivegruppa dro på seminar våren 2009, var det for eksempel en forutsetning at det ble utarbeidet en plan om implementering av skriveferdighet i fagene for hvert trinn. I det videre arbeidet vil også skolens ledelse være mer aktiv ved å etterspørre hva som skjer opp mot planene. For at etterspørsel og oppfølging fra ledelsen skal oppleves som reell og meningsfull, bør det så langt jeg kan vurdere, foreligge konkrete og godt gjennomarbeidede planer. Å etterspørre noe vil alltid ha et element av kontroll i seg. I seg selv bør ikke dette kontrollaspektet være noe problem, særlig ikke dersom også den faglige biten

etterspørres i stor nok grad. Graden av oppfølging har også blitt drøftet med prosjektleder.

At arbeidet føles relevant for egen praksis

Skriveprosjektet på Nadderud kan på mange måter sies å være et eksemplarisk prosjekt. Lærere tok selv initiativet til å utvikle kompetanse i skriving i sine respektive fag. De var *selv* pådrivere overfor ILS for å få hjelp og veiledning. De var *selv* aktive i å foreslå en organisering som gjorde det mulig for dem å arbeide sammen på tvers av fag og trinn. Erfaringene lærerne har gjort seg i arbeidet med elevtekster, har støttet opp under antakelsen om at læringsutbyttet til elevene har økt ved at skriving i fagene har blitt vektlagt. Ved at dette var en oppfatning lærerne i prosjektgruppa hadde, ble denne holdningen lettere overført til andre lærere. Flere i personalet har opplevd det relevante og nyttige aspektet og overføringsverdien knyttet til elevenes læring som spesielt interessant.

At aktivitetene legges inn i skolens planer

Prosjektgruppas arbeid må synliggjøres og forankres i skolens planer for at institusjonalisering av ny praksis for skriving i alle fag skal finne sted. Hvordan dette skal følges opp i det videre arbeidet, vil være en stor utfordring. Kvaliteten på arbeidet vil avhenge av planene for prosjektet og oppfølgingen av arbeidet i hele personalet. Utgangspunktet for dette foreligger i form av en plan som skrivegruppa utarbeidet på et internt seminar våren 2009. Planen omhandler alle 3 trinn, mål for skriving som ferdighet, fag og metode. Det er også satt opp hvilket tidspunkt på året som skal brukes til aktivitetene. Denne planen har vært et godt utgangspunkt for å koble aktivitetene til mer spesifikke planer for enkelte fag. Høsten 2009 har det vært jobbet med skriveaktiviteter i henhold til den overordnede planen. Noen fag / seksjoner har fått implementert disse aktivitetene i sine periodeplaner i løpet av høsten. Her har seksjonsledere hatt en viktig rolle. Der seksjonslederne har vært / er medlemmer av skrivegruppa, er dette arbeidet til en viss grad mer ferdigstilt. Det er noe variasjon også her på fagnivå. Det vil fremover arbeides med å få dette på plass før prosjektperioden er over. En konkretisering av hva som skal gjøres når, er – slik jeg ser det – et nødvendig verktøy for å få til hensiktsmessig og systematisk oppfølging.

Utfordringer

Ved utgangen av skoleåret 2009/2010 vil skriveprosjektet på Nadderud formelt avsluttes. Hovedvekten legges nå på å institusjonalisere skriving i alle fag, og målet er at skriving i fagene skal bli noe av det «vi driver med på Nadderud». Jeg vil dvele ved noen utfordringer knyttet til institusjonalisering av skoleutviklingsprosjekter og andre forhold jeg mener vi kan lære noe av som ledelse i egenskap av å være ansvarlige for å drive skoleutvikling.

Rettferdig fordeling av fellesoppgaver og krav til å følge opp i egen praksis

Lærere har avsatt tid til individuelt for- og etterarbeid i sin planfestede tid. I den samme tiden skal det jobbes med utviklingsoppgaver på tvers av fag og trinn, noe som krever samarbeid, og som dermed «spiser» av tid som kan brukes til andre oppgaver. Resultatet av skolens utviklingsarbeid bør ideelt sett være et produkt som alle lærere kan bruke i sin undervisning. Arbeidet som legges ned i en utviklingsperiode, skal komme fellesskapet til gode. En utfordring skoleledere har, er å fordele fellesskapsorientert arbeid blant alle lærerne. I et lærerkollegium er det ulik motivasjon til å drive med skoleutvikling. Det er også ulik oppfatning av om det som kommer ut av utviklingsprosjekter vil øke kvaliteten på undervisningen. En ledelsesutfordring er å avveie forholdet mellom krav og støtte. I hvilken grad skal lærere med liten grad av motivasjon for utviklingsarbeid delta i utviklingsprosjekter, og i hvilken grad skal utviklingsorienterte og andre som er lojale mot vedtatte satsningsområder, bruke av sin tid til utvikling? Det samme spørsmålet melder seg også når nye metoder og innfallsvinkler til undervisning og læring skal tas i bruk, i dette tilfellet skriveprosjektet. Hva med lærere som mener at fokus på skriveprosjektet i fagene ikke oppleves som nyttig eller nødvendig? Hvordan skal minstekravet til alle lærere fastsettes, og hvordan skal dette følges opp av ledelsen?

Evaluering

Ved å utvikle skrivekompetanse som verktøy for læring i alle fag har målet vært å øke elevenes læring. Å måle elevers læring er utfordrende. Å se på karakterutviklingen til elevene er én metode, men karakterene påvirkes også av mange andre forhold. Lærerne i dette prosjektet har gitt uttrykk for at også elever som ikke er spesielt faglig sterke, har en bedre faglig utvikling etter at skriveprosjektet ble en mer fokusert del av faget. En evaluering som skolens ledelse må forholde seg til, er om ressursene som er brukt til dette prosjektet, har vært god bruk av utviklingsmidler for skolen som helhet. I tillegg til ressursene som er nevnt i form av møtetid, lønnsmidler og seminarutgifter, har lærerne som har vært involvert i skriveprosjektet fått mindre tid til å investere tid og krefter i andre utviklingsoppgaver. Ofte er det de samme lærerne som er pådrivere i utviklingsprosjekter. Slik har også vært tilfellet her. Det har derfor vært lite rom for flere av skolens ildsjeler for å involvere seg tungt i andre utviklingsområder så lenge skriveprosjektet pågår.

Strukturer for å ha skoleutvikling fast på dagsordenen for ledergruppa

Skolens ledelse består av rektor, tre skoleledere og en gruppe med mellomledere, som også leder fagseksjonene i henholdsvis naturfag, språk, idrett, historie og norsk. Rektor og utviklingsleder har møter med seksjonslederne hver annen uke. Denne gruppa kalles pedagogisk lederteam.

Erfaringsmessig kan oppfølging av og refleksjon rundt utviklingsarbeid i skolen få liten plass sammenlignet med administrasjon og forhold vedrørende

skolens daglige drift. Vår erfaring er at for å få skoleutvikling som en fast post på dagsordenen, må også strukturer rundt dette etableres. I planene for ledelsesarbeidet ved skolen er disse strukturene, som blant annet omfatter møtetider i ulike fora, ivaretatt. Det er satt av ett ledermøte for ledelsen hver måned der vi gjør opp status i utviklingsprosjekter og drøfter videre tiltak. Det er også satt av mer plass og tid til skoleutvikling i møter med pedagogisk lederteam. Pedagogisk lederteam har fått større påvirkningskraft også når det gjelder å legge planer for fellesmøter og planleggingsdager. En overordnet ramme er at fellesmøter og planleggingsdager for en stor del skal brukes til utviklingsarbeid. Seksjonene har dermed brukt felles møtetid til å oppdatere seg faglig på utviklingsområdene, samt å legge planer for hvordan det skal jobbes med dette i praksis. I løpet av de siste tre årene har vi også erfart at vi bør satse på færre utviklingsprosjekter for å få gjort arbeidet på en ordentlig måte. Planer har også blitt lagt for å ivareta større grad av sammenheng i det pedagogiske og det faglige utviklingsarbeidet.

Refleksjon knyttet til det å ha åpenhet rundt skolens virksomhet

Samarbeidet med ILS har, i tillegg til faglig støtte, også fordret åpenhet rundt skolens virksomhet. Både ansatte på ILS og studenter har fulgt skriveprosjektet over tid og i ulike fora på skolen. De har dermed fått godt innblikk i skolens kultur og praksis. Prosjektet blir brukt i forskningsøyemed når det gjelder både hva som foregår i praksisfeltet og hvordan skolen blir ledet. Her har det skjedd en – etter min oppfatning – interessant utvikling. I en tidlig periode i prosjektet var det noen lærere som hevdet at arbeidet kunne oppleves tyngre ved at vi også måtte stille oss åpne og sette av tid til forskning. Dette synspunktet har kommet stadig mindre frem, noe som kan bety at etter en viss «tilvenningsperiode» oppleves den eksterne interessen for lærernes arbeid som utviklende, ikke bare krevende.

Ledelsen ved skolen har mottatt veiledning fra professor Jorunn Møller, med støtte fra stipendiat Kristin Helstad, over en toårsperiode fra 2006 til 2008. For at forskerne skulle få kunnskap om hvordan vi som ledelse leder og driver utviklingsprosjekter, ble det lagt til rette for flere typer møter og innfallsvinkler til refleksjon. Vi ble blant annet utfordret til å si noe om hvordan vi så på oss selv og andre i ledergruppa, og vi gjennomførte en individuell og kollektiv kultur-analyse. Vi hadde møter med forskerne og veilederne der temaer ble gitt på forhånd og som vi derfor måtte forberede. Skriftlige planer ble også etterspurt, og vi ble utfordret på å beskrive oss selv og de andre i gruppa som ledere.

Ved å få veiledning og bli observert over såpass lang tid har vi også måttet vise frem hva vi *ikke* er så gode på. Generelt vil jeg si at eksterne samarbeidspartnere, slik vi har opplevd å få tilgang til i dette prosjektet, er svært nyttig. Som eksterne «hjelpere» kan de etterspørre og utfordre oss på områder som vi

selv vanligvis ikke reflekterer over. Å få hjelp til å komme ut av vante mønstre øker både refleksjonsnivået og vår lederkompetanse.

Endring av praksis som ledelse?

Underveis i prosessen med utviklingsarbeidet har vi forsøkt å analysere hva som har fungert bra, og vi har også forsøkt å beskrive det vi mener har vært årsaken når tiltak har virket godt i praksis. Skriveprosjektet har så langt vært vellykket på flere områder. Skrivegruppa har hatt svært få utskiftninger av medlemmer. Gruppa har dermed vært stabil over tid, og medlemmene har funnet tid til aktiviteter knyttet til prosjektet i tillegg til flere andre krevende oppgaver.

Hva har ledelsens rolle vært i dette? Som tidligere omtalt var det lærerne selv som tok initiativet til prosjektet. Prosjektlederen har selv vært en av faglærerne i prosjektgruppa. For at et utviklingsprosjekt skal få betydning for hele organisasjonen, må skolens formelle ledelse være med på å tilrettelegge for at gruppa får gode nok arbeidsforhold, samt å rydde vei for den videre implementeringen. Vi har blitt oppmerksomme på at ledelsen tidlig må inn for å planlegge organiseringen sammen med prosjektleder og deltakere. Som ledelse har vi også etter hvert deltatt mer i den faglige delen ved å være med på gruppemøter og å prøve ut opplegg i vår egen undervisning.

Vi har også minsket antall utviklingsområder som skal gjelde for hele personalet. Vi erkjenner at det har vært satt av for liten tid til oppfølging av skoleutviklingsprosjekter. Det har vist seg at det har vært behov for å bruke mer av personalets fellestid i løpet av et skoleår enn det vi tidligere har hatt for vane. Det har også vært behov for å bruke flere semestre på områder som skal implementeres hos oss. Dette skyldes blant annet at noen utviklingsområder krever kulturendringer, og det tar lengre tid enn de faktiske gjøremålene kanskje skulle tilsi.

I perioden har vi som ledelse fått øynene mer opp for viktigheten av å lede og følge opp utviklingsprosjekter, og skoleutvikling har også kommet fast på «timeplanen» til ledelsen.

Jeg mener også at vi som ledelse og som skole har tilegnet oss en fornyet praksis gjennom dette prosjektet ved å ha større åpenhet omkring det vi gjør, både på kort og lang sikt. Vi har også åpnet for innsyn og refleksjon innad i ledergruppa i samspill med eksterne samarbeidspartnere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. I dette samspillet har vi lært mer om vår egen kultur og praksis. Vi har også etablert gode rutiner som vil være viktige verktøy fremover i andre utviklingsprosjekter ved skolen.

Vedlegg

Forslag til opplæringsplan for skriving på Nadderud videregående skole (utkast)

Visjon: Elevene på Nadderud skal i løpet av tre år bli gode til å:

1. Drøfte og resonnere i skriftlige arbeider.

2. Oppgi og referere til kilder

Vi legger grunnlaget i Vg1 og fortsetter i vg2 og vg3 med å øve på og utvikle skrivingen. Kravene og nivået heves i løpet av tiden på Nadderud.

Trinn	Tidspunkt	Mål	Fag	Metode
Vg1		<ol style="list-style-type: none"> God rapport fra praktisk arbeid Enkle drøftende fagtekster 	Naturfag	<ol style="list-style-type: none"> Introdusere IMRaD, konsentrasjon om struktur (plassering av elementer) 5-avsnittsmetode (ord, setning, avsnitt, ferdig tekst)
		<ol style="list-style-type: none"> Bruke faglige begreper. Strukturere øktplaner 	Treningslære	<ol style="list-style-type: none"> Fra ord til setning til avsnitt i analyse av begreper Kortfattede, informative punkter
	Høst Vår	<ol style="list-style-type: none"> Skrive enkle drøftende tekster God bruk av kilder 	Norsk	<ol style="list-style-type: none"> Presskriving, 5-avsnittsmetoden og tekstoppbygging Referere og sitere til kilder i løpende tekst. Lage kildeliste etter Nadderudnormen
	Høst Vår	<ol style="list-style-type: none"> God bruk av kilder Skrive enkle drøftende tekster 	Engelsk (Arbeidet videreføres på programfag i engelsk, vg2 og vg3)	<ol style="list-style-type: none"> Referere og sitere til kilder i løpende tekst. Lage kildeliste etter Nadderudnormen Presskriving, 5-avsnittsmetoden og tekstoppbygging
		<ol style="list-style-type: none"> Kunne finne fram til, anvende og vurdere kilder Formulere en problemstilling og begrunne den. 	Geografi og samfunnsfag (bygger videre på arbeid gjort i norsk og engelsk)	<ol style="list-style-type: none"> Referere og sitere til kilder i løpende tekst. Lage kildeliste etter Nadderudnormen. Vurdere ulike kilders troverdighet

Trinn	Tidspunkt	Mål	Fag	Metode
Vg2		<ol style="list-style-type: none"> 1. God rapport fra praktisk arbeid 2. Underbygge argumentene faglig 	Kjemi, biologi, fysikk, teknologi og forskningslære	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jobbe med Introduksjonen og diskusjonen i IMRaD-rapporten. 2. Lære bruk av hovedargument og understøttende argumentasjon.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Drøfte og argumentere faglig 2. Definere og disponere en oppgave 	Treningslære	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lære bruk av hovedargument og understøttende argumentasjon. 2. Trene ved hjelp av modelltekster.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. God bruk av kilder knyttet til fagstoff 2. Skrive mer avanserte drøftende tekster 	Norsk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bruke kilder i teksten når de drøfter (videreføring av arbeidet fra vg1) 2. Utvikling av avsnitt og tekstbinding. (Videreføring av arbeidet fra vg1)
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Kjenne til begreper rundt kilder (primær, sekundær etc). 2. Kunne vurdere en kildes troverdighet. 3. Formulere og begrunne gode problemstillinger. 4. Skrive drøftende tekster. 	Historie Programfagene jobber med drøftende tekster.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Igangsettingsteknikker, for eksempel femavsnittsmetoden. 2. Samle inn og systematisere argumenter. 3. Lage disposisjoner
Vg3		<ol style="list-style-type: none"> 1. God rapport fra praktisk arbeid 2. Underbygge argumentene faglig 	Kjemi, biologi, fysikk, teknologi og forskningslære	<ol style="list-style-type: none"> 1. Binde sammen teksten i introduksjon og diskusjon. Bruke gode avsnitt, ha sammenheng mellom I og D 2. Disponere, definere oppgaver, bruke modelltekster
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Drøftende faglige tekster. 	Idrett og samfunn	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lære bruk av hovedargument og understøttende argumentasjon
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Drøfte og argumentere faglig 2. Definere og disponere en oppgave 	Treningslære	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lære bruk av hovedargument og understøttende argumentasjon. Utvikle avsnitt 2. Trene ved hjelp av modelltekster.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Som Vg2 	Norsk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Som vg2
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Videre arbeid med målene fra vg2 2. Kunne analysere 	Historie, religion. Programfagene jobber med drøftende tekster.	<ol style="list-style-type: none"> 1. samarbeid norsk – historie 2. jobbe med analyse ved hjelp av modeller.

Frøydis Hertzberg

Nadderudprosjektet i et forskningsperspektiv

Innledning: kortversjon

Nadderudprosjektet er et eksempel på et godt samarbeid mellom forskere og praktikere. Initiativet kom fra enkeltpersoner i lærerstaben og ble straks tatt imot med åpne armer av enkeltpersoner på forskerhold. I neste omgang ble prosjektet formalisert som et samarbeid mellom skolen og forskningsinstitusjonen, tydelig støttet av lederne på begge hold. Vi snakker altså om et utviklingsarbeid som drives av forskere og lærere i fellesskap for å realisere læreplanmålet om skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Min egen rolle i dette prosjektet er skriveforskerens. Da jeg tidlig i 2006 ble kontaktet av Liv Torunn Strandmyr, kjente jeg allerede både henne og skolen fra et forsøk med mappevurdering skoleåret 1993/94. Når jeg nå ble spurt om å være med på et prosjekt med skriving på tvers av fag, var det svært lett å si ja. I likhet med mange av mine norsksdidaktiske kollegaer hadde jeg allerede lenge vært interessert i fagskriving, dels på bakgrunn av veksten i forskningsfeltet *Writing in the Disciplines*, dels på grunn av forarbeidene til LK 06 og reformen i seg selv. Jeg var altså mer enn villig til å gå inn sammen med en gruppe interesserte lærere som hadde det til felles at de ville bidra til å gjøre elevene bedre rustet til å skrive godt i de ulike fagene.

Når forskere og praktikere går sammen på denne måten, brukes av og til merkelappen *aksjonsforskning*. Mange nøler likevel med å bruke denne betegnelsen fordi den er så sterkt knyttet til et samfunnskritisk perspektiv som dominerte i 1970- og 80-årene. Det vårt prosjekt har til felles med aksjonsforskning, er at forskere og praktikere samarbeider om en prosess som tar sikte på endring, men samhandlingen er ikke så omfattende som i et klassisk aksjonsprosjekt, der forskerne og praktikerne så å si fotfølger hverandre over en lang periode. Selv er jeg kommet til at ordet *intervensjonsforskning* er mer dekkende. Da må det imidlertid gjøres klart at intervensjonen ikke er designet og implementert utenfra, men skapt i en kontinuerlig prosess der begge parter deltar. Forskerne har ikke på noe tidspunkt «ledet» intervensjonen, like lite som de har sittet i hjørnet som nøytrale observatører.

I mitt tilfelle har jeg hatt flere roller. Jeg har sittet på møter og deltatt i tekstdiskusjoner på linje med alle andre. Når jeg er blitt utfordret som ekspert, har jeg svart som ekspert (hvis jeg har kunnet). Jeg har bistått prosjektlederen med råd om program for møtene eller framdrift for hele prosjektet, og jeg har flere ganger hatt samtaler med skolens lederteam. På oppfordring har jeg holdt presentasjoner både for skrivegruppen og lærerkollegiet. Jeg har vært bindeleddet der lærere eller rektor har presentert prosjektet på UiO-arrangementer, og

jeg har formidlet kontakt med interesserte journalister. Endelig har jeg noen få ganger vært inne og observert klasseromsundervisning.

Prosjektet mottar ingen eksterne forskningsmidler. Det jeg gjør, gjør jeg som en del av de 45 % som utgjør forskningsandelen av min stilling. Av den grunn har jeg ikke vært interessert i å tallfeste hvilket omfang akkurat Nadderud-prosjektet skal ha.

Et dobbelt siktemål

Våren 2007 – ett år etter den uformelle starten på prosjektet – ble det undertegnet en avtale mellom skolen og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Der formuleres siktemålet med prosjektet gjennom to delmål:

1. Å frambringe kunnskap om de ulike fagenes skrivekultur for å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning der det er hensiktsmessig.
2. Å utvikle innsikt i hva slags typer interaksjon og forhandlinger (mellom ledere og lærere, lærere imellom, og elever imellom) som kan identifiseres på en videregående skole når et slikt prosjekt skal gjennomføres.

Disse to svært ulike delmålene gjør at prosjektet beveger seg innenfor et stort og mangfoldig forskningsfelt. Når det dreier seg om et utviklingsperspektiv på skolen og lærerne, er vi inne på utdanningsledelse og profesjonslæring, særlig det som i den internasjonale skoleforskningen omtales som *teacher-learning communities* eller *teachers' professional development*. Snakker vi om selve skriveprosjektet, dreier forskningen seg om tekstanalyser, tekstvurdering, skriveveiledning og fagspesifikke tekstnormer – altså sentrale språkdidaktiske disipliner.

Som skriveforsker fokuserer jeg særlig på skriveprosjektet. Jeg er interessert i å finne ut hva faglærere selv vurderer som kvalitet i elevenes skrivning, og hvordan lærerne forholder seg til de institusjonelle rammene rundt oppgavetekstene og rundt vurderingen av elevenes tekster. Gjennom dette vil jeg få innblikk i de ulike fagenes skrivekulturer slik de ser ut fra praktikernes ståsted. Dermed knytter jeg meg til *teacher-learning communities*-tradisjonen, som ser på læreres læring som en kontinuerlig prosess som foregår kollegaer imellom.

'Literacy' som basis

Teorigrunnlaget for skriveprosjektet er å finne i forskningen på feltet *literacy*. Dette begrepet, som til tross for flere forsøk ikke lar seg oversette til norsk, er i dag samlebetegnelsen på en tilnærming som vektlegger lese- og skriveferdighet i en kontekst. Begrepet overskrider langt den formen for lese- og skrivekyndighet som dreier seg om å ha automatisert lesingen og skrive korrekt og flytende. Literacy i den utvidede betydningen som er vanlig i dag, dreier seg om å beherske et vidt spekter av sjangrer og ytringsformer, inklusive bruk av ulike

modaliter. Det snakkes derfor gjerne om *literacies* i flertall, der man kan skille mellom for eksempel *science literacy*, *math literacy*, *reading literacy* (slik PISA gjør), og der man bruker begreper som *visual literacy* eller *digital literacy*. Alt dette kan samles i overbegrepet *literacy as social practice*, som dreier seg om hvordan mennesker i et samfunn omgås skrift og andre semiotiske ressurser (for eksempel bilder, noter, grafer etc.).

Oppgavene som gis på Nadderud videregående skole, ber om høyt spesialiserte tekster som fordrer en spesifikk fagterminologi, en tydelig oppbygning og en adekvat skrivestil. Det dreier seg med andre ord om tekster som nærmer seg kravene til vitenskapelig skriving. Her kan man bygge på kunnskap innenfor retninger som utforsker forskjeller tekstkulturer imellom, slik som kontrastiv retorikk eller den australske sjangerskolen. Og siden elevenes tekster i økende grad er multimodale, og siden konvensjonene for å innlemme for eksempel illustrasjoner viser seg å variere med fagene, er også sosialsemiotikk et viktig redskap.

Forskningsprosjektet i en kontekst

Søker man på «Nadderudprosjektet» i en forskningsbase, får man kanskje ingen treff. Grunnen er at vi følger de vanlige forskningsetiske retningslinjene med å gi skolen et dekknavn. Siden ethvert prosjekt i teorien kan komme til å «gå galt», for eksempel ved at det oppstår ødeleggende konflikter, er det viktig at ikke skolen skal kunne identifiseres i enhver sammenheng. I vårt tilfelle virker nok dette litt pedantisk, siden skolen selv flagger prosjektet høyt, men vi gjør det likevel når vi snakker på konferanser eller publiserer i forskningstidsskrift. Det er også en annen grunn til at prosjektet ikke uten videre vil foreligge i en nasjonal forskningsbase. Slike baser er gjerne generert etter tildelte midler, og siden vårt prosjekt aldri har mottatt eksterne midler, er det heller aldri blitt registrert av for eksempel Norges forskningsråd. Prosjektet er likevel synlig gjennom sitt nettverk med lignende prosjekter. Nedenfor følger informasjon om tre slike nettverk eller prosjekter: FAGER, SKRIV og FIRE.

I. *FAGER: Fagskriving i grunnopplæringen*

FAGER er en paraply over forskningsprosjekter med fagskriving som felles fokus. Felles er også disse forskningsspørsmålene:

- Hvilke former for fagspesifikk skriving eksisterer innenfor utvalgte fag på ungdomstrinnet og vgs. (studieforberedende og yrkesforberedende)?
- Hvilke tekstnormer må betraktes som generelle og hvilke som fagspesifikke?
- Hvordan utvikle en fellesfaglig uttalt forståelse av hva skriving som grunnleggende ferdighet er?

Kjernen i FAGER er tre doktorgradsprosjekter med ulik institusjonell tilhørighet, der alle tre stipendiatene er tilknyttet UV-fakultetets Ph.d.-program:

Kristin Helstad, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling:

Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole: skriving i fagene.

Dette prosjektet knytter seg direkte til Nadderud og studerer hvordan intervensjoner og kunnskap settes i spill når eksterne ekspertdeltakere over tid møter en gruppe faglærere for å utvikle kunnskap knyttet til skriving. Fokus rettes mot læreres kunnskapsutvikling relatert til arbeid med elevtekster i ulike fag, og tematiserer ekspertdeltakeres og skolelederens rolle og bidrag i prosessen. Datamateriale er observasjoner av møter i lærergruppa og skolens ledergruppe, pluss intervjuer med lærere og skoleledere.

Helstad er stipendiat ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet og finansiert samme sted. Veiledere er Jorunn Møller og Andreas Lund, begge ILS.

Ellen Beate Halvorsen, Høgskolen i Akershus:

Læreres arbeid med implementering av skriftlige ferdigheter i utvalgte yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Hvordan velger lærere og instruktører i utvalgte yrkesfag og i norsk å implementere skriftlige ferdigheter i sine fag, og hva innebærer skriftlighet i fagene for utviklingen av yrkesidentiteten?

Prosjektet omfatter en dokumentstudie og empirisk studie. Dokumentstudien vil baseres på systematiske studier av offentlige dokumenter, mens den empiriske delen vil være skolekonteksten, og lærebedrift som forlengelse av skoledelen, med studier i forskjellige utdanningsprogrammer. Innenfor hvert av disse vil både yrkesfag og norskfaget utgjøre forskningsfeltet. Datamateriale i den empiriske studien er observasjoner av opplæringsstrategier i skolekontekst og intervjuer med lærere.

Halvorsen er stipendiat ved Høgskolen i Akershus, og veiledere er Anne-Lise Høstmark Tarrou (HiAk) og Frøydis Hertzberg (ILS). Prosjektet går inn i det NFR-støttede prosjektet *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner*.

Anne Kristine Øgreid, Høgskolen i Oslo:

Skriving som grunnleggende ferdighet på grunnskolens ungdomstrinn.

Prosjektet er en parallell til Nadderudprosjektet ved at forskeren har gått sammen med en gruppe lærere fra ulike fag for å utforske kriterier for god skriving. Datamaterialet er elevtekster, intervju med lærere og elever og observasjoner og videoopptak fra skriving i klassene.

Øgreid er stipendiat ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hennes veiledere er Sigmund Ongstad (HiO) og Frøydis Hertzberg (ILS).

Andre FAGER-prosjekter:

Karl Henrik Flyum (ILS) bidrar med undervisningsutvikling som også er knyttet til de to personlige prosjektene *Vitenskapslitteraturens retorikk* (Tilpasning av fagspesifikk sjangerkunnskap fra norsk og internasjonal vitenskapsretorikk til bruk i undervisning i fagskriving i grunnopplæring og høyere utdanning) og *Retorisk skrivetrening* (Videreutvikling av retoriske øvelser og framgangsmåter for fagrettet skrivetrening i ulike fag i grunnopplæring og høyere utdanning).

Tre masterstudenter – *Siri Gran Østern*, *Björg Valan* og *Ådne Obrestad* – har alle basert sine oppgaver på materiale fra Nadderud. Østerns og Valans undersøkelser presenteres i denne rapporten. Obrestads oppgave dreier seg om skriving i naturfag. Disse tre masteroppgavene er tilgjengelige i full tekst fra Digitale utgivelser ved UiO (<http://www.duo.uio.no>).

II. *SKRIV: Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring*

SKRIV er et NFR-støttet fireårig prosjekt forankret ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Leder er professor Jon Smidt. Hensikten er «å skaffe kunnskap om barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skriveaktiviteter og bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag». Hovedproblemstillingene er følgende:

- Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?
- Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole?

Prosjektet baserer seg på feltarbeid ved en rekke samarbeidende skoler og barnehager i Trondheim og omliggende kommuner. Forskergruppen inkluderer flere ansatte ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Program for lærerutdanning (PLU) på NTNU og Dronning Mauds Minne Høyskolen (DMMH). Prosjektperioden er fra 2007 til 2010, men det foreligger allerede flere publikasjoner. Mer om prosjektet på <http://www.skriving.no/>.

Selv sitter jeg i den faglige referansegruppen for dette prosjektet.

III. *FIRE: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle – en evaluering av Kunnskapsløftet*

FIRE er et samarbeid mellom NIFU STEP og ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo) og inngår som en del av Evalueringen av Kunnskapsløftet. Prosjektet er et femåring evalueringsprosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet. Prosjektledere er Petter Aasen (NIFU STEP) og Jorunn

Møller (ILS). Den overordnede problemstillingen dreier seg om Kunnskapsløftet som styringsreform, med delspørsmål om hvilke endringer reformen etter aktørenes mening har ført til. Ett av delspørsmålene gjelder opplæringspraksisen på den enkelte skole, og her er *grunnleggende ferdigheter* og *vurdering* valgt som eksempler som det eksplisitt spørres om. Dataene er intervjuer med sentrale aktører på sentralt nivå og regionalt nivå, inklusive rektorer og lærere ved et utvalg skoler. På skolene inngår også klasseromsobservasjoner og undersøkelser av elevarbeider. Selv inngår jeg i FIRE-prosjektet med grunnleggende ferdigheter som mitt særlige ansvarsområde.

Prosjektperioden går fra 2007 til 2011. Foreløpig foreligger delrapport 1 og 2, den siste med et kapittel om grunnleggende ferdigheter. Mer om prosjektet på <http://www.ils.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/fire/index.html>.

Avslutning: Nadderudprosjektet som en del av UiOs satsing på skoleforskning

Høsten 2008 vedtok Universitetsstyret å opprette 7 tverrfakultære forsknings-satsinger, alle med det siktemål å stimulere til samarbeid på tvers av fag. En av disse satsingene er *Kunnskap i skolen* eller *KIS* (se www.uio.no/kis), som jeg ble oppnevnt som leder for fra 1. januar 2009. KIS er et samarbeid mellom UV som vertsfakultet og forskere fra fire andre fakulteter, med *Språk i skolen* som et av temaområdene. Her involveres språkforskere fra ILS og de to store språk-instituttene ved HF, og her har vårt prosjekt sin naturlige plass. Litt pompøst kan vi si at Nadderudprosjektet bidrar til å styrke UiOs innsats for å frambringe skoleforskning som er faglig interessant, som bringer ny viten, og som imøtekommer den økende etterspørselen etter samfunnsrelevans.

VEDLEGG: to litteraturlister

1. Et utvalg litteratur om skriving o.l., kommentert av Frøydis Hertzberg til Nadderud-lærerne

- Andersen, M. M. (2008). *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug. (Murstein, men veldig interessant bok skrevet av en som selv er skjønnlitterær forfatter og har undervist forfattere i skriving. Passer best til lesning på fritiden.)
- Bech-Karlsen, J. (1998). *Jeg skriver, altså er jeg. En bok for fagskriveren som vil fortelle*. Oslo: Tano Aschehoug. (Bech-Karlsen underviser på journalist-utdanningen og er av dem som argumenterer for å våge å skrive personlig.)
- Bech-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. I Aasen og Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget. (Om bakgrunnen for skriveprøvene – som nå er uaktuelle som nasjonale prøver, men som kommer som utvalgsprøver.)

- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetsforlaget. (Her går Berge grundig inn på det politiske grunnlaget for innføringen av nasjonale prøver.)
- Berge, K. L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen. (En introduksjon til den såkalte australisaskolen og dens vekt på sjangerundervisning og systemisk-funksjonell grammatikk. Fokus på naturfag.)
- Berge, K.L., Evensen, L. A., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind I og II. Oslo: Universitetsforlaget. (Rapportene fra den store «KAL»-undersøkelsen av hvordan elever skriver til avgangsprøva i norsk i grunnskolen, gjennom fire kull)
- Bjørkvold, E. og Penne, S. (red.) (1991). *Skriveteori*. Oslo: LNU/Cappelen. (Antologi med noen klassiske skrivepedagogiske artikler i norsk oversettelse.)
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. (Den mest brukte innføringsboka i POS, har også et stort kapittel om «skrive for å lære».)
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (En klassiker, basert på Dysthes dr.avhandling der hun har fulgt tre lærere på vgs. nivå, to i USA og én i Norge, og sett hvordan de på ulike måter arbeider med språk i samfunnsfag. Boka er dessverre utsolgt fra forlaget, men er trykt opp på Unipub og kan fås på Akademika på Blindern, i pedagogikkavdelingen.)
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2006). «Skriv alt du vet om...». Bruk av mikrooppgaver i undervisningen. I Strømsø m.fl.: *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk. (Konkrete tips om korte skriveoppgaver som er lett å bruke i undervisningen, kan også brukes av lærere på vgs. nivå.)
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag. (Brukes mye i høgskolene, særlig i profesjonsutdanningene. Fokus på å «skrive for å lære».)
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens tilrettelegging*. Oslo: Universitetsforlaget. (Her er det flere relevante artikler om skrivning og lesing i fagene (naturfag, samfunnsfag, matematikk), om digital kompetanse, om argumentasjon, om lesing for minoritetsspråklige etc. Her er også min artikkel «Skrivekompetanse på tvers av fag», som gir en generell innføring i feltet.)
- Førland, T. E. (1996). *Drøft! Lærebok i oppgaveskriving*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Primært beregnet på universitetsstudenter, særlig historiestudenter, men kan fint brukes også på vgs. nivå.)
- Glomnes, E. (2005). *Skriv bedre! Lærebok i skrivning*. Oslo: LNU/Fagbokforlaget. (Beregnet på norsklærere.)
- Halvorsen, E. B. (2007). *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter. En studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Høgskolen i Akershus, Forskningsserie 14. (Godt om fagspråk og fagtekster.)
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I Bjar, L. (red.): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU. (Her drøfter jeg problemet med at elever vegrer seg for å skrive saklige, argumenterende tekster.)

- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale – Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Basert på Hoels doktoravhandling. Grundig innføring i hvordan man lar elever arbeide i responsgrupper på vgs. nivå.)
- Knain, E. (2005). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. I *NorDiNa*. (Knain er en av de få naturfag-forskere som også har satt seg inn i språkvitenskapelige modeller.)
- Lagerkranz, O. (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. (En perle. Den er på 95 sider og leses for nytelse. Den finnes også i norsk utgave, se http://vidarforlaget.no/catalog/product_info.php?products_id=243)
- Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (2008). *Å skrive i alle fag*. (Ulike artikler om temaet, mest orientert mot grunnskolen. FAGER-prosjektet vårt er for øvrig tilknyttet Jon Smidts SKRIV-nettverk, som står bak denne boka.)
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget. (Ikke egentlig om skrivning, men nyttig likevel – gir en innføring i sammensatte tekster.)
- Naturfag*. Tidsskrift utgitt av Naturfagsenteret ved UiO. Særlig aktuelle er nr. 2/2006 om grunnleggende ferdigheter, nr. 2/2008 om vurdering og nr. 3/2008 om argumentasjon. Det siste nummeret har interesse langt ut over kretsen av naturfaglærere. Gratis abonnement.
- Nergård, M. E. og Tonne, I. (red.) (2008). *Språkdiraktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget. (Skrevet for allmennlærerutdanningen. Her har Anne Kristine Øgreid en artikkel om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet og jeg en om grammatikkens plass etter Kunnskapsløftet.)
- Rognsaa, Aa. (1998). *Kunsten å skrive godt*. Oslo: Tano Aschehoug. (Aage Rognsaa har holdt mange skrivekurs for ulike yrkesgrupper, og både denne og den neste boka har en mengde praktiske råd.)
- Rognsaa, Aa. (2001). *Prosjektoppgaven – Krav til utforming – 426 tips, råd og regler*. Oslo: Universitetsforlaget. (Lett å lese og lett å slå opp i – journalistisk skrevet.)
- Wellington, J. og Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press. (Liten paperback, men veldig innholdsrik – har med det meste om språkets betydning i naturfag.)

2. Et utvalg forskningslitteratur om fag- og skoleskriving

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Andrews, R. (red.) (1989). *Narrative and Argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2006). «Perspektiv på tekstkultur». I Matre, S. (red.): *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir. 57-76.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind I: *Norsk som kvalitetsvurdering*, Bind II: *Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education* 15 (4), 348-359.

- Evensen, L. S. (2002). «Convention from below: Negotiating interaction and culture in argumentative writing». *Written Communication* 19, 382-413.
- Evensen, L. S., Halse, M. E., Hoel, T. L., Lorentzen, R. T., Moslet, I. & Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Rapport 1 fra Skrive-PUFF, Utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Univ. i Trondheim.
- Freedman, A. og Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education* 18 (2), 73-84.
- Freedman, A. og Pringle, I. (1989). Contexts for developing argument. I Andrews (red.), 73-84.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad, E. og Turmo, A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 111-126.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I Bjar, L. (red.): *Det er språket som bestemmer*, Bergen: Fagbokforlaget, 223-241.
- Igland, M.-A. (2007). «Svinaktig vanskelig»? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I Matre, S. og Hoel, T. L. (red.): *Skrive for nåtid og framtid*, Bind I. Trondheim: Tapir, 277-291.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Knain, E. (2005a). Identity & genre literacy in high-school students' experimental reports. *International Journal of Science Education*, 27(5), 607-624.
- Knain, E. (2005b). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *NorDiNa*, 1, 73-84.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag - en teoretisk diskussion*. Rapport 27 fra prosjektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
- Lorentzen, R.T. og Smidt, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, C.R.(1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Nussbaum, E. M. og Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76 (1), 59-92.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thygesen, R. m.fl. (2007). *Nasjonale prøver i skrivning som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Øgreid, A.K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet. I Nergård, M. og Tonne, I. (red.): *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 67-82.
- Øgreid, A.K. og Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation* (23), 451-468.

Björg Valan

Skriving i idrettsfag¹ – en masteroppgave

I forbindelse med masterstudiet i nordisk fagdidaktikk gjennomførte jeg våren 2008 en casestudie av skrivekultur og skriveopplæring på idrettsfag som resulterte i avhandlingen *Skriving i idrettsfag* (Valan 2008). Jeg deltok i møtene i skrivegruppa ved Nadderud videregående skole, intervjuet faglærer i idrettsfag Stina Sjøstad Funderud og elever i VKII på idrettslinja, leste elevtekster og var med som observatør i en skriveøkt. Studiet var knyttet til skriveprosjektet *Skriving på tvers av fag* ledet av professor Frøydis Hertzberg (UiO), som også var min veileder under masterskrivingen. Materialet som jeg samlet inn i løpet av våren, brukte jeg til å forsøke å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som var utgangspunkt for avhandlingen.

Den overordnede problemstillingen for undersøkelsen min er: ***Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?*** For å forsøke å finne svar på denne har jeg undersøkt fem forskningsspørsmål:

- 1) *Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?*
- 2) *Hvilken oppfatning av skrivingen finner vi hos læreren og elevene? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger.*
- 3) *Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?*
- 4) *Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?*
- 5) *Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?*

Svarene på de fem forskningsspørsmålene kan i korte trekk formuleres på denne måten:

- 1) Undersøkelsen viste at det blir skrevet mye i studieretningsfagene/programfagene, og at mange av de skrivehandlingene som læreplanene refererer til, blir konkretisert gjennom journalskrivingen. Journalen på idrettsfag er satt sammen av fire deler. De forskjellige delene skrives i løpet av Vg2 og Vg3, og hver del består som regel av registrering av aktiviteter, resultater og lignende og en vurdering og analyse av aktivitetene. Sjangermessig har journalen flere trekk til felles med vitenskapelig artikkel enn med det som tradisjonelt blir omtalt som journal.
- 2) Når det gjelder oppfatningen av skrivingen i studieretningsfagene viser det seg at elevene og faglærer har samme oppfatning om hvordan de skriver;

¹ Takk til Stina Sjaastad Funderud, som var raus nok til å ta imot meg da jeg ønsket å skrive om dette temaet.

elevene uttrykker seg i en muntlig stil både med hensyn til ordvalg og syntaks, de skriver punktvis og ikke sammenhengende. Faglæreren er bekymret over at elevene ikke lar skriveoppgavene de lærer i norskfaget gjelde også for skrivingen i idrettsfagene. Elevene, derimot, legger ikke så stor vekt på det, etter deres oppfatning er skrivingen i idrettsfaget noe annet enn skriving i norskfaget.

- 3) Elevene og faglæreren gir også uttrykk for samme oppfatning av hensikten med journalskrivingen; den fører til en faglig og idrettslig bevisstgjøring og refleksjon og forståelse av det faglige innholdet.
- 4) I intervjuet med faglærer Stina Sjøstad Funderud uttalte hun at skriveundervisningen stort sett har dreid seg om struktur og avgrensninger av oppgaver og har blitt gjennomført som forberedelse til prøver og tentamener. En av årsakene til at de ikke hadde drevet med mer skrivetrening var at det var vanskelig å gjennomføre, når ikke læreplanen i fagene eksplisitt uttrykte hva som betraktes som god skriving i idrettsfagene. I vurderingssammenheng har hun også gitt tilbakemeldinger på skrivemåten, uten at det har hatt særlig innvirkning på karakteren. Hun mener hun kan se en effekt av skriveundervisningen, noe som var vanskelig å bekrefte eller avkrefte gjennom denne undersøkelsen. Observasjonen fra skriveøkta som jeg deltok i bekreftet det som Stina uttrykker i intervjuet: Elevene skulle strukturere og avgrense en gitt oppgave, og det var trening til skriftlig eksamen som var nær forestående.

Elevene har samme oppfatning av hva skriveundervisningen har dreid seg om, men sier ellers at det som de har lært der ikke er noe som de bryr seg så særlig om når de skriver i idrettsfag.

- 5) Lite eller ikke noe er uttrykt i læreplanene om hvilke krav eller kriterier som gjelder for skrivingen i de enkelte fagene. Ifølge faglæreren fører det til at det blir vanskelig å gjennomføre skriveundervisning og skape gode skrivere når man ikke vet hva som blir betraktet som god skriving i fagene.

Den overordnede problemstillingen for masteravhandlingen var, som nevnt:

- ***Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?***

Uten å generalisere og trekke for mye ut av et avgrenset materiale kan jeg peke på noen faktorer som jeg mener karakteriserer skrivingen og skrivekulturen på idrettsfag.

Som nevnt ovenfor blir elevene stilt overfor omfattende skriveoppgaver i studieretningsfagene, blant annet forskjellige treningsplaner, rapporter, drøftingsoppgaver, prosjektoppgaver og eksamensoppgaver. Mye av skrivearbeidet og skriveoppgavene konkretiseres imidlertid gjennom journalskrivingen. De fire journaldelene som elevene skriver i løpet av Vg1 og Vg2, kan ut fra eksister-

ende sjangerkriterier og tradisjonell oppfatning karakteriseres som en blanding av sjangrene journal og vitenskapelig artikkel. Tekstene som de produserer, inneholder en logg eller plan for aktiviteter som de har gjennomført eller som skal foregå over et visst tidsrom; en registrering av empirisk materiale. Samtidig inneholder tekstene også både vurdering og analyse av det innsamlede materialet, noe som kan sammenlignes med punkter som inngår som sjangerkriterier for vitenskapelige artikler.

Den manglende konkretiseringen av skriving og skrivekompetanse i læreplanmålene, manglende kriterier for og krav til skrivingen og liten bevissthet om skrivingens funksjon og hensikt fører til usikkerhet om hva som regnes som god skrivekompetanse i idrettsfagene.

Om vi ser funnene i et skoleperspektiv, er det kanskje mulig å antyde at uansett hvilket fag og fagskriving det dreier seg om, ville det ikke være så overraskende om man kom fram til tilsvarende resultat. Kunnskapsløftets intensjon om å gjøre skriving til en grunnleggende ferdighet i alle fag er et godt utgangspunkt for å gjøre skriving og skrivekompetanse til en del av fagkompetansen. Spørsmålet er bare hvordan man skal få det til. Skriveprosjektet *Skriving på tvers av fag* ved Nadderud videregående skole er et skritt på veien til en ansvarliggjøring; skriveopplæringen har blitt til et felles ansvar for alle fagseksjonene ved skolen. Målet er at hver enkelt faglærer blir ansvarliggjort gjennom en bevisstgjøring av den enkeltes skrivekompetanse og gjennom å utvikle felles skrivekriterier der det er mulig. Men for at dette skal kunne skje også ved andre skoler, er det nok en forutsetning at læreplanene både konkretiserer og definerer hva som er god skriving i de forskjellige fagene. Dette er også et langsiktig mål ved Nadderudprosjektet.

Litteratur

Valan, B. (2008). *Skriving i idrettsfag. En casestudie av skrivekultur og skriveopplæring på idrettsfag*. Masteravhandling i nordiskdidaktikk høsten 2008, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Siri Gran Østern

«Unnskyld lærer, vi har historie nå...»¹ – en masteroppgave

Samarbeidsprosjektet mellom Nadderud og ILS har hovedsakelig som anliggende å «utvikle kvalitetskriterier som kan synliggjøre fagspesifikke skrive-tradisjoner og dermed danne grunnlaget for å gi bedre veiledning til elevene» (Hertzberg 2008:7). Samtidig er en av hensiktene også å finne felles retningslinjer for skriving som er gjeldene på tvers av fag (sst.:8). Vi ser altså to dimensjoner ved skriveprosjektet: fagspesifikk skriving og tverrfaglig skriving. Min masteravhandling dreier seg fremfor alt om det siste, tverrfaglig skriving. Avhandlingen er en deskriptiv kasusstudie av et undervisningsopplegg som ble satt i gang som et samarbeid mellom fagene norsk og historie. Selve opplegget er skissert tidligere i en rapport skrevet av de to lærerne (Løiten og Breder 2008). En inngående beskrivelse finnes også i min avhandling (Østern 2008:25-34). Det er allikevel nødvendig med en kort presentasjon også her.

Case og problemstilling

Undervisningsopplegget foregikk i en VKII-klasse over en periode på tre måneder. Elevene jobbet kombinert med norsk og historie i forbindelse med særemnet i norsk. Prosjektet hadde to fokusområder: skriving og kildebruk. Det hele kulminerte med at elevene skulle skrive en lengre fagartikkel hvor norsk og historie skulle koples sammen, og hvor kilder skulle brukes aktivt. Temaet for fagartikkelen knyttet seg til lesing av selvvalgte romaner som også gav historisk innsikt. Eleven valgte selv problemstilling, og besvarelsen skulle bli vurdert med karakter i begge fag.

Det som fanget min interesse ved dette undervisningsopplegget, og det jeg valgte å fokusere på i studien, var to ting. For det første var det det tverrfaglige aspektet. Jeg var nysgjerrig på hvordan elevene taklet utfordringen med å skrive en tekst hvor norsk og historie skulle koples sammen. Hvordan ville disse tekstene se ut innholds-, sjanger- og stilmessig? I tillegg var kildebruk også et interessant aspekt. Temaet er høyaktuelt i dagens informasjonssamfunn og med tanke på elevenes fremtid som studenter ved høyere utdanning. Kildebruk og tverrfaglighet kombinert skaper også en ekstra utfordring. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen min ble derfor følgende: *Hvilke utfordringer møter elevene når de skal skrive tverrfaglige tekster i norsk og historie?* For å svare på denne valgte jeg konkret å undersøke tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan blir innholdet når elevene kopler norsk og historie sammen i en og samme tekst?*
2. *Hva er det som karakteriserer tekstene, med hensyn til sjanger og stil når norsk og historie koples sammen i en og samme tekst?*

¹ Takk til Kristine Breder og Tore Marius Løiten for at de åpnet klasserommet sitt for meg.

3. *Hvordan håndterer elevene kildebruk?* (Østern 2008:11f.)

Som problemstilling og forskningsspørsmål viser, valgte jeg en empirisk innfallsvinkel for studien. Jeg ønsket å fremskaffe kunnskap om tverrfaglig skriving med utgangspunkt i hvordan en gruppe elever faktisk skriver. Dermed var det selve elevtekstene som var primærmaterialet mitt, og jeg undersøkte dem med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, ikke ut ifra noen bestemt modell eller teori. Hoveddelen av avhandlingen min består derfor av analyse og tolkning av tekstene. Det er likevel en stor del som også består av beskrivelse av selve prosjektet. I løpet av de tre månedene prosjektet pågikk, var jeg i klasserommet og observerte undervisningen. Jeg deltok også på skrivemøtene, hvor lærerne og forskerne møttes og diskuterte tekster fra ulike fag. Jeg hadde også samtaler med lærerne som gjennomførte undervisningsopplegget, og fikk tilgang til deres vurderingsskjemaer av tekstene. Dette var for å få en størst mulig innsikt i konteksten elevtekstene ble produsert i.

Kopling av innhold

Totalt skrev elevene fire tekster i løpet av prosjektperioden. Tre av disse var korte «øvelsestekster», mens den siste var en lengre fagartikkel. Det var denne siste teksten som jeg valgte å analysere og tolke. Det var i denne teksten at jeg virkelig kunne se hvordan de to fagene ble koplet sammen, og hvordan kildene ble brukt. Dette var også den eneste presentasjonsteksten elevene skrev, og den eneste som ble vurdert med kommentar og karakter. I tråd med forskningsspørsmålene analyserte jeg tekstene fra flere synsvinkler. Først så jeg på hvordan elevene hadde koplet sammen det norsk- og historiefaglige innholdet, dels gjennom problemstillingene de hadde formulert, dels gjennom tekstenes oppbygning. Det viste seg at det var det siste som var mest interessant. Jeg kunne plassere de 29 tekstene i 3 kategorier etter hvordan elevene hadde strukturert innholdet fra de to ulike fagene. I 5 av tekstene dominerte det ene eller det andre faget, med svært få spor av kopling. I 9 av tekstene var innholdet i de to fagene plassert hver for seg, norsk isolert foran historie eller omvendt. I de resterende 15 tekstene var det norskfaglige og historiefaglige innholdet flettet sammen i ulik grad. En sammenligning av karaktergjennomsnitt og karakterspredning mellom de tre kategoriene viste at tekstene som var dominert av kun ett fag, fikk lavere karakterer enn de to andre. Tekstene som flettet norsk og historie sammen, fikk de høyeste karakterene (Østern 2008:54).

Sjanger og stil

I forskningsspørsmålet om sjanger og stil i tekstene tok jeg utgangspunkt i hvordan lærerne hadde kommentert forståelse av sjanger på vurderingsskjemaet. Det viste seg at de fleste taklet sjangeren fagartikkel bra, og fikk positive tilbakemeldinger. Av de mindre positive tilbakemeldingene kunne man trekke ut hva lærerne mente var viktige sjangertrekk ved en fagartikkel. En saklig frem-

stillingsform var å foretrekke fremfor en personlig. Stil og språk skulle ikke være for muntlig. Diskusjon og drøfting var mer ønskelig enn reproduksjon og gjengivelse av fakta, og kilder skulle underbygge poeng og argumenter. Når det gjaldt stilen i tekstene, var tendensen at den var saklig, informativ og objektiv. Det fantes likevel unntak fra dette. Jeg fant eksempler på en utpreget skjønnlitterær stil og på den andre siden en meget nøktern og distansert stil. Den skjønnlitterære teksten er interessant. Selv om denne stilen kan sies å være et brudd med sjangeren fagartikkel, ble teksten vurdert høyt i både norsk og historie (hhv. karakter 5 og 5+). I avhandlingen min konkluderer jeg med at dette var fordi teksten var helhetlig sterk, og den skjønnlitterære stilen ikke ble overdrevet (Østern 2008:61). Eleven mestret dermed å bruke sjangerbrudd som virkemiddel, og skrev en god og faglig sterk fagartikkel krydret med en spesiell skrivemåte. Dette ble premiært av lærerne.

Kildebruk

Den siste faktoren jeg undersøkte, var kildebruk. Trening i kildebruk var en av hovedintensjonene bak lærernes opplegg, og et viktig kriterium for fagartikkelen var derfor at elevene skulle sitere og referere til kilder aktivt og korrekt i den løpende teksten. Jeg ønsket å se på hvordan elevene taklet denne utfordringen både med tanke på *når* de henviste til kilder, og *hvordan* de gjorde det. Ved det første aspektet tok jeg i bruk en mer kvantitativ tilnærming i min ellers kvalitative studie, og talte opp hvor mange som henviste til hvilke kilder, og om det dreide seg om sitat eller referat. Det viste seg at de aller fleste av elevene henviste til kilden minst én gang ved sitat eller referat. Oftest var det sitat som ble tildelt henvisninger. Når det gjaldt *hvordan* elevene henviste, vil jeg først peke på at det på dette området finnes stor forskjell i de ulike fagtradisjonene norsk og historie. Historikere bruker oftest fotnoter, mens i norsk er det parenteshenvisninger som er normen. Elevene ble presentert for begge metodene og kunne selv velge, og det viste seg at de fleste valgte å bruke parenteser. Generelt sett var elevene konsekvente i måten de brukte kildehenvisningene på, men det varierte fra elev til elev hvor detaljerte henvisningene var.

Jeg fant det også fruktbart å undersøke hvordan sitatene og referatene ble innlemmet i teksten. Her registrerte jeg at elevene innlemmet sitat og referat på hovedsakelig fire forskjellige måter: ved å *eksemplifisere*, *underbygge*, *definere* og ved å bruke som *virkemiddel* (Østern 2008:73ff.). Jeg fant også to tilfeller av at et sitat var flettet inn i referatet, noe som skaper god flyt i en tekst og ligger på høyt nivå. I vurderingen av kildebruken brydde lærerne seg i liten grad om tekniske feil eller mangler, men kommunikasjonsnedbrytende feil ble kommentert og vurdert negativt (sst.:71). I tråd med sjangertrekkene påpekte lærerne også at det var viktig at kildene ble brukt til å underbygge argumentasjon og poeng.

For å få et inntrykk av om elevene hadde hatt noe utbytte av samarbeidsprosjektet, gjorde jeg også en kort sammenligning av kildebruken i fagartikkelen med kildebruken i en tekst elevene hadde skrevet helt i begynnelsen av undervisningsopplegget, før de hadde hatt noen som helst undervisning i hvordan de skulle skrive med kilder. Denne sammenligningen viste at elevene kunne en del om kildebruk fra før, men at de helt klart hadde forbedret seg. De henviste til kilder oftere, mer konsekvent og i større grad i henhold til konvensjonene enn før. Lærerne mente også selv at elevene hadde lært noe av opplegget, men de påpekte at det trengs stadig repetisjon for å holde kunnskapen ved like (Østern 2008:83).

Konklusjon

Jeg ønsket gjennom min studie å finne ut hvilke utfordringer elevene møtte i den tverrfaglige skrivesituasjonen, og hvordan de taklet disse. Det kunne kanskje forventes at elevene ble mer forvirret enn opplyst i en slik situasjon. Skilleveggene mellom de ulike fagene er solide i manges øyne, og å flytte på dem kan rokke manges holdepunkt. Men som jeg konkluderer med i min avhandling, taklet elevene i dette tilfellet utfordringene godt. De fleste skrev tekster hvor de koplet innholdet i de to fagene sammen på en god måte. De hadde en god forståelse av sjangeren fagartikkel, og stil og skrivemåte var konsekvent og gjennomført i tekstene. Elevenes kildebruk var også generelt sett bra, og på dette området kan vi spore en tydelig utvikling. Dette viser at det å samarbeide om skriving på tvers av fag er gjennomførbart, og etter min mening også fruktbart.

Litteratur

- Hertzberg, Frøydis (2008): «Faglig skriving – hvorfor og hvordan» i *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*.
- Løiten, Tore Marius og Breder, Kristine (2008): «Å sitere og referere kilder; på vei mot akademisk skriving i norsk og historie» i *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*.
- Østern, Siri Gran (2008): «Unnskyld lærer, vi har historie nå...» *En kasusstudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skriving i videregående skole, med fokus på elevtekster*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk våren 2008. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Kristine Breder & Liv Torunn Strandmyr
Et undervisningsopplegg i argumentasjon
– *International English, Vg2*

Prosjektet er utført i faget Internasjonal engelsk på Vg2-trinnet. Engelsk er et avsluttende fag på Vg1. På Vg2 er engelsk et programfag innenfor programområdet Språk- og samfunnsfag og heter Internasjonal Engelsk. For elever som velger et annet programområde, for eksempel realfag, er det også mulig å velge engelsk som programfag. Etter Kunnskapsløftet er det dessverre færre som velger språk, både som hovedprogramområde og som tilleggsfag fra et annet programområde.

På Nadderud vgs. har vi i år to parallelle grupper i engelsk, den ene på 26 elever, den andre på 16 elever. Vi to lærere som har hatt disse gruppene, har samarbeidet tett i mange år. Vi har begge en pedagogisk forankring i Samarbeidslæring (Johnson & Johnson 2009). Rent praktisk betyr dette at elevene er organisert i firergrupper som arbeider sammen over en periode.

Et viktig prinsipp i samarbeidslæring er at elevene sitter overfor hverandre, alle blir sett og alle må delta aktivt. Dette skaper faglig og sosial trygghet. På denne måten får man aktivisert flere elever – samtidig. Et hovedprinsipp er at «sammen blir man bedre». Innenfor «Cooperative Learning» er det utarbeidet mange konkrete såkalte *strukturer* som vi benytter, men absolutt ikke hele tiden (Technology 1998).

I forrige prosjektperiode, skoleåret 2007/2008, jobbet vi med kilder og kildebruk, og dette er en videreføring. Arbeidet i fjor viste at elevene trengte mer trening i å strukturere tekster og å utdype og begrunne argumentene sine. Årets prosjekt dreier seg hovedsakelig om argumentasjon og skriving av argumenterende tekster.

Utgangspunkt for opplegget er følgende læreplanmål for faget Internasjonal engelsk:

- **Drøfte** ulike sider ved flerkulturelle samfunn i den engelskspråklige verden
- **Drøfte** noen internasjonale og globale utfordringer
- **Drøfte** et utvalg av litteratur og sakprosa fra tiden etter 1950 og fram til i dag
- Analysere og **drøfte** minst ett litterært verk og en film

(vår utheving)

Som man ser er drøfting et sentralt punkt i flere læreplanmål, og vi vet av erfaring at dette er noe elevene trenger øving i. Elever har opp gjennom sin skolegang skrevet fortellinger, noveller, leserbrev og friere tekster (se KAL-prosjektet, som tar utgangspunkt i «the proof of the pudding» – læringsutbyttet,

og grunnskolens arbeid med å fastsette dette (Vagle & Andersen 2001). Den drøftende og resonnerende teksten er noe de gjerne unngår – kanskje fordi de har for liten trening.

Vi valgte å knytte prosjektet til læreplanmålet om *å drøfte ulike sider ved flerkulturelle samfunn*, som dekkes av kapitlet om «multicultural societies» i læreboken *International Focus, Engelsk for programfaget Internasjonal engelsk* (Heian & Sjøvoll 2007).

Gjennomføringen

Undervisningsopplegget gikk i korthet ut på først å trene elevene i muntlig argumentasjon. Det er alltid lurt å begynne med det muntlige slik at elevene får idéer som de kan bruke når de skal skrive. Til dette brukte vi samarbeidslæringsstrukturer, som blant annet inkluderte rollespill for å hjelpe elevene til å sette seg inn i motargumenter. Gjennom strukturert idémyldring skulle elevene både finne argumenter, sortere og så begrunne dem. Til slutt skulle de skrive argumenterende tekster.

Elevene fikk følgende oppgave:

- *Norway has become a multicultural society. What are the advantages and challenges?*

Første økt

1) Idémyldring: *Muntlig trening* i grupper på fire (10 minutter)

- a. Elevene fikk mange små lapper hver.
- b. Hver elev skrev ett argument på hver lapp og sa det høyt mens det ble plassert midt på bordet (dette for å generere nye ideer hos de andre).

2) Sortering av argumenter:

- a. Lappene ble lagt i to kolonner (en for *fordeler* og en for *utfordringer*).
- b. Elevene sorterte argumentene slik at motsvarende argumenter sto overfor hverandre (dvs. at samme tema kunne være på den ene siden en fordel og på den andre siden en utfordring), f.eks.:

Fordel: Ulike kulturer møtes og beriker Norge	Utfordring: Norge mister sin egenart
---	--

- c. Hver gruppe sendte ut en spion for å hente ideer fra andre grupper.
- d. Hver elev i gruppen skrev ned listen over fordeler og utfordringer i to kolonner (på ark/pc).

3) Arbeid i par: *Skriving*

- a. Hvert par valgte minst tre av argumentene fra den ene kolonnen (f.eks. fordeler) og skrev *et utkast* til et avsnitt for hvert argument som skulle forklares og underbygges med eksempler.

- b. Hvert par møtte så et annet par som hadde argumenter fra den andre kolonnen (f.eks. utfordringer).
- c. De to parene byttet argumenter slik at de nå skulle argumentere for motsatt syn.
- d. Hvert par fant et nytt par som hadde motsatte argumenter. (Dette kan gjøres flere ganger.)

Hensikten med at elevene skulle bytte side, var å trene dem til:

- å høre etter hva motparten sier
- å sette seg inn i det motsatte syn
- å kunne argumentere for et annet syn

Andre økt

Elevene arbeidet parvis med den samme oppgaven som de hadde øvd på muntlig og skriftlig i første økt. Nå skulle de skrive en tekst med fire avsnitt med gode overganger, pluss innledning og avslutning. Oppgaven var som følger:

In pairs write a text of **four paragraphs** on the topic you have prepared:

"Norway has in later years become a multicultural society.

What are the **advantages** and what are the **challenges** of this development?"

1. Advantages - two paragraphs (argument + justification + example?)
2. Challenges - two paragraphs (argument + justification + example?)

Remember that each new paragraph ought to start with a "a topic sentence", i.e. a sentence that signalizes what the paragraph will be about. (Go to *Exploring English*, chapter A6.)

NB! Use *Exploring English* p. 32 + pp. 218 - 219 for help when it comes to words related to **expressing opinions** and also for **"linking words"** to make better transitions in your text.

3. Hand in here on ITL (remember to include your partner) and please **print out 5 copies**.

The next step, on Thursday, will be to look at your argumentation and suggest how to improve your paragraphs. (Groups of four.)

Finally, write an introduction and a conclusion to your text.

Tredje økt

Elevene møtte til timen med fem kopier av sin tekst (i den grad de hadde husket det – hvis ikke løp vi og tok kopier...): én kopi til lærer, samt én kopi til de fire elevene i gruppen. Et par satte seg sammen med et annet par, og de skulle nå gi hverandre respons på hverandres tekster. Vi gav dem muntlige stikkord på hva de skulle se etter i tekstene. I ettertid så lærerne at elevene burde fått disse stikkordene i en *konkret, skriftlig sjekklister*, fordi det var vanskelig å vite hva de

skulle være oppmerksomme på. En slik sjekkliste laget vi derfor til neste oppgave (se *Mer skrivetrening* nedenfor).

Elevene oppgraderte tekstene og leverte dem som oppgave på It's Learning (ITL), hvor de ble godkjent / ikke godkjent. Disse ble betraktet som en skriveøvelse før prøven uken etter og derfor ikke kommentert av lærer.

Oppsummering av de første øktene

Vi var fornøyde med arbeidet i første økt. Imidlertid kunne arbeidet i andre økt vært noe endret. I stedet for å be elevene skrive fire avsnitt med ordentlige overganger, burde vi tatt dette mer skrittvis og øvet på hvert trinn. For eksempel burde de arbeidet med å bygge opp *ett avsnitt om gangen*. Vi burde ha sett på gode eksempler som viser temasetning, utdyping og eksemplifisering av argumentet. Deretter burde vi jobbet med bindeord og overganger. Alt dette gjorde vi i ettertid. Artikkelen «African Americans Today – Equal at Last?» var da en god modelltekst (Heian & Sjøvoll 2007 s. 112).

Prøven

I begynnelsen av november hadde gruppene en 90 minutters prøve der de skulle skrive en argumenterende tekst om temaet "Multicultural Societies".

Choose one of the topics below and write an essay of about one page. Remember spacing 1.5 and font size 12.

Give your text a suitable title!

1. "E Pluribus Unum", which means "Out of Many, One", is the motto for the USA. Discuss to what extent you think this ideal has been achieved.
2. Until the 1880s the USA practised unlimited immigration. Since then the Americans have practised different kinds of restrictions. Discuss whether you think countries today ought to practise unlimited or limited immigration.
3. In the poem "Immigrants" (p. 90 in *International Focus*) Sam Greenlee claims that an immigrant with another skin colour can never be accepted as anything but an immigrant. Discuss.
4. Illegal immigrants to the USA – should they leave or should they stay? Discuss.

NB! As you may use all sources except the Internet, please remember to refer to and to state your sources!

Prøven viste at noen elever klarte å skrive gode argumenterende tekster, mens andre viste at vi ikke hadde trent nok. Elevene slet med å begrunne argumenter og å lage gode overganger mellom avsnittene. Elevene fikk en foreløpig tilbakemelding på teksten av læreren. Før de fikk den *endelige* vurderingen av prøven, måtte de studere lærerens kommentarer og levere inn en *bearbeidet* versjon, med andre ord gjorde vi dette som en form for prosess-skriving.

Vi kan for eksempel se på elevteksten «Illegal immigrants – stay or leave» som først hadde følgende innledning:

In the world we live in today, illegal immigration is a well known theme in almost every society. We know that there are about 12 illegal immigrants in the US today, and the number is still increasing with more than 300 000 arriving each year. This means that people are running away from something in their own country, it can be either be family, job connections, war, suppression, and so on. The reasons for moving to another country can be many; it can also be just for the experience of a new country and culture. Sadly enough are the reasons often war or suppression for either for skin colour, political views, religion etc. The US struggles with the immigration because the amount is too big and it is hard for the immigrants to get a good life because the US isn't a welfare state. It means that the immigrants will have difficulties with getting the proper medical help, education and also financial support, unless if they are very wealthy.

Lærerkommentar: It's very good that you introduce the topic, but much of this could preferably be moved further down in your text. Do you see why?

Lærerkommentar: Look at this sentence – both word order and vocabulary.

En innledning skal bare føre leseren inn i emnet for teksten, mens forklaring og drøfting vil komme etterpå. Som lærerens kommentar antyder, bør derfor noe av det eleven har skrevet her flyttes, ettersom eleven begynner å forklare og drøfte grunnene til ulovlig innvandring med en gang. I neste versjon hadde derfor eleven strammet inn innledningen. Nå blir temaet om ulovlig innvandring bare kort presentert, og eleven stiller så det spørsmålet som skal drøftes i denne teksten:

In the world we live in today, illegal immigration is a well known theme in almost every society. We know that there are about 12 million illegal immigrants in the US today, and the number is still increasing with more than 300 000 arriving each year. This means that people are running away from something in their own country, it can be either be family, job connections, war, suppression, and so on. Most Americans is against illegal immigration, and it is highly discussed whether they should stay, or should they leave?

Mer skrivetrening

Temaet «Multicultural societies» ble videreført bl.a. med at vi så filmen *Babel*. Som nevnt ovenfor hadde vi sett behovet for mer skrivetrening, og vi ga derfor elevene en kort hjemmeoppgave som gikk ut på å drøfte følgende utsagn fra en anmeldelse av filmen:

International English, Monday 17 November 2008**Review Summary of the film *Babel*:**

“Babel,” the third collaboration between the director Alejandro González Iñárritu and the screenwriter Guillermo Arriaga, tells four distinct stories, disclosing bit by bit the chronology and causality that link them and making much of the linguistic, cultural and geographical distances among the characters. The movie travels from the barren mountains of Morocco to fluorescent Tokyo to the anxious border between the United States and Mexico. Each place has its own aural and visual palette. Surely, something must hold this world — or, at any rate, this film’s vision of the world — together. The individual scenes are sometimes so powerful, and put together with such care and conviction, that you might leave the theater feeling dazed, even traumatized. “Babel” is certainly an experience. But is it a meaningful experience? That the film possesses unusual aesthetic force strikes me as undeniable, but its power does not seem to be tethered to any coherent idea or narrative logic. You can feel it without ever quite believing it. — A. O. Scott, The New York Times

From: (<http://movies.nytimes.com/movie/326928/Babel/overview>)

Read this short summary of A.O. Scott’s review of *Babel* from the New York Times (you can read the full review on ITL), and look at the three sentences that I have underlined. Discuss the question asked, viz. **is the film “a meaningful experience”?**

Write a first draft to an argumentative text on this question. Write about 300 – 400 words.

The draft should be handed in on ITL + printed out in **2 copies** for Wednesday 19 November.

Også denne gangen hadde elevene først med seg en kladd som ble diskutert i elevresponsgrupper, men denne gangen ga vi dem en sjekklister.

Peer evaluation of an argumentative text on *Babel* – a check list of points to consider:

1. Does the text have a clear introduction where both the topic and the question for discussion are being presented?
2. Is the text divided into paragraphs?
3. Does each paragraph deal with one argument and does each paragraph have a topic sentence?
4. Is each argument justified by examples from the film?
5. Is the text a relevant answer to the question - “is *Babel* a meaningful experience” - or is it mainly a plot summary?
6. Does the text have a conclusion that is an answer to the question?

In addition:

- Is the text written with spacing 1.5?
- Are there any linking words in the text that may help the reader?
- Language?

Opplegget fungerte veldig bra; elevene skjønte hva de skulle se etter, og hva som kunne forbedres. For eksempel så eleven som skrev teksten nedenfor, at

teksten *ikke* hadde en innledning, at teksten *ikke* var delt inn i avsnitt, og at det meste av teksten var et handlingsreferat. Men eleven så også at hun kom til spørsmålet som skulle diskuteres i siste avsnitt, og at mye av det hun *hadde* skrevet i det første avsnittet, kunne vært brukt i drøftingen av dette spørsmålet, med andre ord var det snakk om å bruke noe av det hun allerede hadde skrevet.

Write a first draft to an argumentative text on this question.

Write about 300 – 400 words.

The film takes up a lot of questions such as immigration, racism, prejudice and how narrow the world are without us knowing it. The immigration problem includes the Mexican woman Amelia, who is denied to enter the U.S after a trip to Mexico. When the American woman is shot she get the best medical help she could have got. But when the Moroccan boy is shot, no one helps him, even though there are police watching him die. This is an example of racism in the film. Because the white American woman gets help but not the local Moroccan boy. Prejudice in the film are shown when Amelia tries to cross the border to the U.S and she and her cousin are stopped and carefully checked for illegal drugs etc. just because they have a Mexican background. On the other hand, had it been just Americans in the car, would they been able to drive right through without any complications. The film also takes up the question or the fact that the world are really narrow, without us knowing about it. Just think about how the four different groups of people are connected. The Americans are connected with the Mexicans through Amelia as their nanny, with the Moroccan because they shot Susan(?) and partly with the Japanese because it was there the gun came from. The Moroccan are then as said, connected with the Japanese, through the gun which they also used to shoot Susan the American. All these stories are proof of the multicultural society we now live in, and that we are closer to each other than we know .

However is the film a meaningful experience? That question every person who sees the film needs to ask themselves. To me the film was a very meaningful experience, because I was shown a new way of looking on our multicultural society. The film shows how you can be connected with people all over the world without knowing about it, and that just a coincidence between two people can have fatal consequences for you.

Dette *ville vært* en gylden sjanse til å ta et skritt videre for å fullføre en god tekst, men det fikk vi dessverre ikke tid til før heldagsprøven.

Endelig prøve og avslutning på opplegget

I desember hadde elevene en heldagsprøve hvor oppgavene hadde til hensikt å evaluere skrivetreningen denne terminen (se vedlegg). Prøven viste at de fleste elevene nå hadde fått et bedre grep om hvordan de skulle skrive en argumenter-

ende tekst. Tekstene fra prøven ble på grunn av tekniske vanskeligheter ikke levert elektronisk, så vi har dessverre ingen elevtekster å vise til.

Didaktisk refleksjon

Det at vi var to lærere som gjennomførte dette opplegget i to parallelle grupper, ser vi som en stor fordel. For det første planla vi hele opplegget sammen, og under hele gjennomføringen drøftet og vurderte vi prosessen. Hva hadde gått bra? Hva kunne vi gjøre annerledes? På denne måten ble det også gjort impulsive endringer, for eksempel da vi så at elevene trengte mer trening, laget vi et opplegg rundt filmen *Babel*.

Ettersom vi har arbeidsplass ved siden av hverandre, har vi kontinuerlige diskusjoner om fagdidaktiske spørsmål. Vi trenger ikke å avtale møtetid, men er alltid tilgjengelige for umiddelbare tanker og reaksjoner; vi har alltid en å dele ideer med og dessuten en å bryne oss på. Denne måten å kaste baller til hverandre på generer nye ideer og krever refleksjon over vår egen pedagogiske praksis. Det å jobbe sammen med en annen lærer er derfor svært inspirerende, morsomt og utviklende.

Kilder

- Heian, B. & Sjøvoll, R. H. (2007). *International Focus, Engelsk for programfaget Internasjonal engelsk*. Oslo. Gyldendal.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2009). *Cooperative Learning Center at The University of Minnesota*. Lastet ned 13.10.09 fra <http://www.co-operation.org/>
- Teachnology. (1998). Lastet ned 13.10.09 fra http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/
- Vagle, W. & Andersen, H. L. (2001). *KAL-prosjektet. Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. Lastet ned 25.11.09 fra <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/>

VEDLEGG

Utdrag av terminprøven, desember 2008

PART 2

Choose one of the questions below and write an essay of about 400 words. Remember spacing 1.5 and font size 12.

Give your text a suitable title!

- 1. Read the following texts. Use the underlined statements as a point of departure for a discussion. Formulate your own question.**

THE BALLAD OF EAST AND WEST

By Rudyard Kipling (1865 – 1936)

Oh, East is East, and West is West,
And never the twain shall meet.
Till Earth and Sky stand presently
At God's great Judgement Seat;
But there is neither East nor West,
Border, nor Breed, nor Birth,
When two strong men stand face to face,
Though they come from the ends of the Earth!

This first line has often been misused to lend authority to the view that somebody from the West can never understand the Asian cultures as the latter differ too much from the Western cultures. But if you read the first four lines carefully, you find out that the two indeed can meet: when two strong men stand face to face!

The ballad itself is what could be called an adventure ballad, about a horse theft by an Afghan chief who is chased by the son of a British regiment colonel. These are the two strong men mentioned in line 7. What could have been a story about conflict and misunderstanding eventually turns out to be a positive story of courage, valour and co-operation. East and West can meet on common ground, a common ground of equals knowing each other."

(Source: Haugum E. mfl. (2008). *WorldWide*, Oslo: Aschehoug, p.142)

- 2. Read the text below and write an argumentative text on the question of whether Tiger Woods will be typical of the future.**

Cablinasian

A term Tiger Woods himself made up honoring his mother as well as his father and all of his cultural heritage. Tiger is far ahead of his time in asserting that he does not need to deny any part of who he is or where he came from to satisfy others need for him to think and act a certain way just because of the color of his skin. He has received extended criticism from apartheidists that believe that the world should be 'seperate but equal' and not beautifully intertwined.

No doubt Tiger never forgot about the time when they didn't allow him on

the course in Georgia because he was black, he just did not allow it to prevent him from honoring his mother, and his grandparents as well as his father. Tiger did not hang up his clubs when he faced adversity in Georgia and instead of giving up in the face of criticism and adversity Tiger has continued to prevent the world from defining for him what he can and cannot do, and what is and is not appropriate behavior for a person with his pigmentation. Tiger Woods is the future.

(Source: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=cablinasian>)

3. Barack Obama – the man of the future? Discuss.

NB! As you may use all sources except the Internet, please remember to refer to and to state your sources!

Vurderingskriterier i faget ”Internasjonal engelsk” (terminprøven 8/12-08)

Fra læreplanen:

Eleven skal kunne:

1. gjøre rede for grunnleggende trekk ved engelsk språkbruk og språkstruktur
2. analysere språklige virkemidler i ulike typer tekster
3. bruke et rikt og nyansert ordforråd av generell og fagspesifikk art
4. bruke situasjonstilpasset språk [...]
5. skrive tekster med god struktur og sammenheng om allmenne, faglige og litterære emner
6. drøfte ulike sider ved flerkulturelle samfunn i den engelskspråklige verden
7. drøfte noen internasjonal og globale utfordringer
8. gjøre rede for og vurdere kildebruk

Vurdering (i hvilken grad)	I høy grad	I middels grad	I lav grad
Du kan forklare og vise til språklige trekk ved tekster, og du kan peke på og forklare hva som er korrekt/god engelsk. (Jf. pkt 1 og 2)			
Du skriver en strukturert tekst med innledning (der du presenterer emnet for teksten), en hoveddel der du drøfter problemstillingen, og du kommer med en klar avslutning. (Jf. pkt 5)			
Du bruker et rikt og nyansert språk med et ordforråd som er relevant for emnet. (Jf. pkt 3)			
Du anvender språkets formverk på en god måte. (Jf. pkt 4)			
Du viser kunnskap om og refleksjon rundt emnet 'flerkulturelle samfunn' og globale utfordringer knyttet til dette. (Jf. pkt 6 og 7)			
Du bruker og oppgir kilder. (Jf. pkt 8)			

Charlotte Aksland

Drøfting av etiske sider ved teknologisk utvikling i faget *Teknologi og forskningslære 1, Vg2*

1. Bakgrunn

Jeg ble med i skrivegruppa på Nadderud ved oppstarten av skriveprosjektet. Som lærer i realfag er dette med skriving ikke noe som har ligget mitt hjerte nær. Jeg var som elev lite glad i å skrive, og opplevde nok fag med lite skriving, slik som for eksempel kjemi, som mer motiverende enn fag som norsk og samfunnsfag. Jeg har derfor hatt hovedfokus på det faglige innholdet i min undervisning, og mente at elevene skulle slippe å tenke på skriving i typiske realfag. Elevene skulle fokusere på faglig stoff, skrivingen kunne de lære i norskfaget. Jeg ble med i skriveprosjektet fordi jeg så at mine elever ikke klarte å formidle det jeg visste de kunne, i skriftlige arbeider. De skrev ofte lange tekster med dårlig struktur, tekster som var tunge for leseren å finne frem i. Min kompetanse i å veilede elevene til å skrive bedre tekster var mangelfull, og da det ble mulig å bli med i skriveprosjektet, tenkte jeg at her kan jeg lære hvordan jeg kan hjelpe elevene mine til å produsere bedre faglige tekster.

Gjennom skriveprosjektet har jeg lært/forstått at elevenes presentasjon av faglig stoff i skriftlige arbeider er viktig. Det er først gjennom det å presentere, muntlig eller skriftlig, at elevene virkelig får testet sin kunnskap og satt ord på det de kan. Gjennom strukturert skriving og teknikker for å fremstille fagstoff oversiktlig vil elevene lettere kunne skrive gode faglige tekster. Som en følge av dette vil de ikke bare bli bedre til å skrive, men kanskje også til å formidle det de kan, og derigjennom oppnå bedre faglige resultater.

1.1. Innledning

Det som presenteres her, er ett av de undervisningsoppleggene jeg har gjennomført dette skoleåret, hvor skriving har vært en viktig del. Prosjektet ble gjennomført i en Vg2-gruppe i faget Teknologi og forskningslære 1 (ToF1) i november 2008.

Teknologi og forskningslære er et nytt programfag i videregående skole innenfor utdanningsprogrammet Studiespesialisering, programområde realfag. Faget bygger på fellesfaget naturfag Vg1 og undervises på Vg2-nivå. Teknologi og forskningslære ble introdusert gjennom Kunnskapsløftet 06. Fagets formål er kort sagt realfag i praksis, hvor man tar utgangspunkt i de tradisjonelle realfagene og knytter dem til den teknologiske bruken og utviklingen i samfunnet.

Tema for årets prosjekter skulle være drøftende og argumenterende tekster. Dette ble valgt fordi det er felles for alle fagene i prosjektet å skrive drøftende tekster. I Teknologi og forskningslære 1 heter det i læreplanen: «*elevene skal*

kunne drøfte etiske, miljømessige, kulturelle og politiske sider ved teknologisk utvikling» (KL06).

I skrivegruppa på skolen har vi dette skoleåret blitt kurset i det å skrive og å veilede i argumentasjon og drøfting. Mange av de tekstene vi har diskutert i gruppa, har vært slike tekster.

1.2. Karakteristikk av situasjonen

Teknologi og forskningslære 1-gruppa bestod høsten 2008 av 39 elever og 2 lærere. Min medlærer Bjørnar Tuftin og jeg har jobbet sammen om undervisning og tilbakemeldinger. Vi har i noen prosjekter delt gruppa mellom oss, mens vi i andre prosjekter har jobbet sammen i klasserommet. Hele året har vi jobbet med ulike prosjekter knyttet opp mot kompetansemål i læreplanen. Elevene i gruppa er stort sett motiverte og flinke. Mange har valgt dette faget da det er en praktisk tilnærming til realfag. Elevene ønsker å gjøre, ikke nødvendigvis lese og skrive. Studiespesialiserende utdanningsprogram innebærer mye teori, og Teknologi og forskningslære er et fag som i tillegg til teori også vektlegger praktisk arbeid. Dette kan gjøre at noen av elevene kan være lite motivert for skrive delen.

Det finnes ikke lærebok i faget ToF, det innebærer at jeg som lærer må forholde meg til læreplanen på en mer bevisst måte enn jeg gjør i de andre fagene jeg underviser i. For meg som lærer er det lett slik at lærebokas tolkning av læreplanen blir dominerende. Når man «bare» har læreplanen å arbeide ut ifra blir jeg som lærer mer aktiv i valg av både arbeidsstoff og metoder for gjennomføringen av undervisningen for å nå læreplanens kompetansemål. Vi har med utgangspunkt i læreplanen utarbeidet prosjekter som i løpet av skoleåret skal dekke læreplanens mål. Det har også vært nødvendig for elevene selv, under veiledning fra lærerne, å finne frem til relevant lærestoff.

I læreplanens del om grunnleggende ferdigheter heter det blant annet:

Å uttrykke seg muntlig og skriftlig i teknologi og forskningslære innebærer å bruke presise formuleringer, fagterminologi og matematiske uttrykksformer
[...]

Å kunne lese i teknologi og forskningslære innebærer å trekke ut, tolke og reflektere over informasjon i teknologiske og naturvitenskapelige tekster og i digitale medier. Videre betyr det å forstå bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, diagrammer og symboler.

(K06)

Som man kan lese er det stilt strenge krav når det gjelder elevenes lesekompetanse i faget. Det å sette seg inn i nytt lærestoff ut ifra teknologiske og naturvitenskapelige tekster er altså en del av faget. Elevene skal også kunne bruke presise formuleringer og fagterminologi både skriftlig og muntlig.

Tidsrammen for undervisningsopplegget var 3 undervisningsøkter av 90 minutters varighet. Det ble forutsatt at elevene skulle arbeide mellom øktene hjemme.

2. Presentasjon av prosjektet med oppgaveteksten

2.1. Introduksjon

I denne delen vil jeg først presentere oppgaveteksten, og deretter beskrive gjennomføringen av undervisningen. Jeg vil til slutt reflektere med utgangspunkt i deler av elevtekstene som ble produsert. Oppgaven er for elevene todelt. For det første skal de sette seg inn i to faglige tekster hvor de skal «*kunne trekke ut, tolke og reflektere over informasjon...*» (K06). Deretter skal de «*kunne drøfte etiske, miljømessige, kulturelle og politiske sider ved teknologisk utvikling*» (K06).

2.2. Oppgaveteksten

Da vi utarbeidet oppgaveteksten, tenkte vi å integrere grunnleggende ferdigheter om lesing og skriving i elevenes faglige arbeid med å nå kompetansemålet. Dette mente vi at vi kunne oppnå ved at elevene skulle forholde seg til gitte fagtekster, som de så skulle drøfte i et skriftlig arbeid.

Fra 1/9-08 er det nye regler for DNA-registrering av personer i Norge. Finn ut hva denne nye lovgivningen åpner for og hva en DNA-analyse for identifikasjon er, og skriv en drøftende tekst hvor du argumenterer for og mot en utstrakt/utvidet bruk av DNA-registrering.

Du skal bare forholde deg til den typen DNA-registrering som foretas ved identifikasjon

Kilder som du skal forholde deg til. (Du kan bruke andre kilder i tillegg til disse.)

Justis- og politidepartementet (2008) Faktaark, Økt bruk av DNA for å oppklare mer. Lastet ned 11. november 2008, fra http://www.regjeringen.no/upload/JD/Vedlegg/Faktaark/DNA_reform_web.pdf

Bioteknologinemnda (2006) Temaark, DNA-analyser for identifikasjon. Lastet ned 11. november 2008, fra http://www.bion.no/publikasjoner/temaark/Temaark%20DNA_analyser.pdf

2.3. Plan for gjennomføring

I denne delen vil jeg presentere planen for gjennomføring av prosjektet slik den ble presentert for elevene med noen forklarende kommentarer.

I første økt var det viktig at elevene fikk en felles forståelse av hva slags type tekst som ble forventet av dem, og hva som kjennetegner en slik tekst. Vi ønsket også å gi elevene et «verktøy» for skriving for å gjøre skriveoppgaven enklere.

Første økt

1. *Se på andre tekster som modell – struktur, sortere argumentene for og mot, oppsummering, konklusjon, egen mening?*
 - a. *Fra eksamenshefte i biologi*
 - b. *Andre elevtekster*
2. *Hva inneholder en drøftende/argumenterende tekst?*
3. *5-trinnsmetode. Ord til setning til avsnitt til fullstendig tekst. Underbygge argumentasjon med flere argumenter*
4. *Hvis tid: sette seg inn i teori – kilder*

I denne økten ble det i hovedsak fokusert på skriveprosessen. Vi tok utgangspunkt i noen modelltekster, og elevene diskuterte i grupper og fant frem til argumenter og underargumenter. I dialog med elevene så vi på hvilke elementer en drøftende tekst er sammensatt av. Vi gjennomgikk den såkalte femavsnitts-metoden. Dette er en metode for å utvikle avsnitt i tekst ut i fra begreper. Metoden står beskrevet av Karl Henrik Flyum i heftet *Skriving i alle fag – et samarbeid mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo* (2008).

Målet for den andre økten var å sikre at alle elevene hadde forstått de faglige tekstene og at de hadde noen argumenter til å bruke i den drøftende teksten.

Andre økt

Lekse til denne økten: Sette deg inn i teorien, lese kildene og ta notater

På skolen:

1. *Spørsmål til teorien - oppklaringer*
2. *Diskutere teorien du har lest hjemme i grupper av 4 elever (ca 20 minutter)*
3. *Skrive ½ side korte setninger (ca. 20 minutter). Hva skal du tenke på når du skriver:*
 - *Er det brukt faguttrykk*
 - *Brukes tilgjengelig teorikunnskap*
 - *Er det momenter både for og mot, faglig begrunnet*
 - *Er teksten balansert, ikke ensidig*
 - *Er argumentene underbygget*
 - *Settes argumentene opp mot hverandre*
 - *Innledning og avslutning*
4. *Respons fra medelev (ca. 20 minutter)*
 - *Responsen skal være positiv, hva er bra?*
 - *Forslag til forbedringer, for eksempel: Nye momenter. Bruk av faguttrykk. Argumenteres det?*

Denne økten startet med fokus på det faglige innholdet i de utleverte kilde-dokumentene og gjennomgang av vurderingskriteriene. Elevene hadde ingen

spørsmål vedrørende dette, og de ble da satt sammen i grupper på 4 elever for å diskutere tekstene og finne argumenter. Etter diskusjonen i grupper jobbet elevene individuelt med å skrive et utkast til en drøftende tekst. De siste 20 minuttene av økten byttet elevene tekster og kom med tilbakemeldinger til hverandre ut ifra kriteriene over.

Tredje økt

- *Skriv utkast til fullstendig tekst. Det du ikke rekker på skolen, må gjøres hjemme. Innleveringsfrist en uke senere.*
- *Endelig tekst maks 1 – 1½ side, Times New Roman 12pkt, linjeavstand 1,5.*
- *Respons fra læreren gis senest en uke etter innleveringsfrist for utkast til tekst.*
Den ferdige teksten leveres påfølgende uke. Det gis ingen kommentarer på sluttproduktet, kun karakter.

Som man ser av øktplanen, presiserer vi krav til skrifttype og linjeavstand i den ferdige teksten. Dette gjorde vi for å unngå at elevene bruker formatering som et virkemiddel til å holde seg innenfor lengdebegrensningen på besvarelsen.

Vi valgte å kun kommentere elevenes utkast til tekster og ikke den endelige teksten. Erfaringsmessig er elevene ikke så fokusert på forbedringsmuligheter når endelig karakter er satt. Kommentarer på et utkast bruker elevene når de bearbejder tekstene før endelig innlevering. Da vi som lærere må gjøre noen valg i hvordan vi best mulig skal bruke den tiden vi har til disposisjon, oppfattes det som mer nyttig å bruke tid på kommentarer som elevene i større grad nyttiggjør seg.

Vi presenterte også vurderingskriteriene for elevene, slik at de skulle være klar over hva vi ville vektlegge ved vurderingen av den endelige teksten.

Vurderingskriterier

- *Tar teksten utgangspunkt i allmenne påstander? Er kilden til disse påstandene referert?*
- *Er det brukt faguttrykk på en god måte?*
- *Er teksten balansert i forhold til for og mot?*
- *Er argumentene underbygget (fordi og dessuten fordi), eller står argumentene alene?*
- *Er det sammenheng i argumentasjonen, overganger mellom argumentene?*
- *Er teori fra kildene brukt inne i teksten?*
- *Korrekt bruk av kildehenvisninger både i tekst og til slutt.*
- *Inneholder teksten en innledning og en avslutning?*

Den tredje økten på skolen jobbet elevene individuelt eller i par med å skrive det ferdige utkastet til den drøftende teksten. Elevene leverte den ferdige teksten via It's Learning (læringsplattformen vi bruker).

2.4. Utdrag fra elevtekster

Etter at elevene leverte sitt 1. utkast til drøftende tekst, gikk vi lærere igjennom tekstene. Vi kommenterte både i den løpende teksten og med kommentarer til slutt. Kommentarene i den løpende teksten gikk stort sett på faglige feil og mangler, mens sluttkommentarene gikk mer på forbedringsmuligheter når det gjaldt argumentasjonen og bruk av informasjon i teksten. Utdragene fra elevteksten nedenfor er skrevet av en gutt i Vg2 i faget Teknologi og forskningslære.

Utdrag av lærernes kommentarer til en av elevenes utkast til tekst:

Du kan med fordel sette deg bedre inn i kildene, slik at du kan bruke fakta fra disse inn i argumentasjonen din.

Du må henwise til kildene i den løpende teksten der du bruker informasjonen.

I eksempelet under ser vi hvordan eleven har respondert på disse kommentarene.

Det faktum at man blir tatt DNA-prøve av, kan muligens skremme en potensiell kriminell fra å gjøre en kriminell handling, og det er også en mulighet for at alminnelige folk skjærper seg slik at de slipper å komme i identitetsregisteret, men legges listen for lavt vil nok mange føle at privatlivet deres blir krenket, hvis deres eget DNA blir oppbevart et annet sted.

Eleven har i sin endelige tekst valgt å bruke informasjon fra kilder til å presisere typen DNA som registreres. Fortsatt er opplysningen mangelfull, da det ikke er selve DNA som lagres, men presisjonen er viktig da det gjør lagringen mindre skremmende. Eleven har også referert til kilden i den løpende teksten.

Elevens endring i den endelige teksten:

*[...] at privatlivet deres blir krenket, hvis **områder** av deres eget DNA blir oppbevart et annet sted (Rogne S. (2008), s. 2).*

I det neste eksempelet ser vi hvordan eleven bruker informasjon fra en kilde til å underbygge sitt opprinnelige argument. Eleven gjør dette ved å sette inn et nytt avsnitt.

Elevens utkast til tekst:

Det er også en liten mulighet for at det kommer en ny og bedre teknologi i nær fremtid, som vil danke ut DNA-registrering, og dermed føre til at investeringen vil være forholdsvis bortkastet.

Nytt avsnitt i den endelige teksten:

I Storbritannia har de gjort stor suksess med å opprette såkalte «Postman Pat»-enheter, som fungerer som åstedsgranskere. I likhet med tegneseriefiguren de er oppkalt etter, tar disse enhetene seg tid til å snakke med folk, og lytte til hva ofrene har å si (Jonassen A. (2008), s. 10). Dette betyr nødvendigvis ikke at det vil fungere like bra i Norge hvis det innføres her til lands [...]

2.5. Refleksjoner rundt gjennomføringen

De aller fleste av elevene kom i gang med skrivingen, og i samtaler med elevene etter gjennomføringen kom det frem at utveksling av respons var nyttig. De følte at de fikk tilbakemeldinger de kunne ha nytte av i sin videre skriving. De elevene som ikke hadde lest kildene som skulle brukes før økten, fikk god hjelp av medelever i gruppediskusjonene. Alle elevene hadde etter disse diskusjonene noen argumenter de kunne jobbe videre med. Som lærer synes jeg at det var fornuftig å bruke tid til diskusjon. Da får elevene mulighet til å prøve sine argumenter overfor andre før de skriver. På denne måten kan de kanskje få underbyggende argumenter eller motargumenter som de kan ha nytte av i sin egen tekst. Elevene får også øvet seg på å bruke nye begreper i en uformell setting. Dette kan lette elevens arbeid med å ta i bruk begrepene på en adekvat måte, slik at de i sitt skriftlige arbeid får en mer presis bruk av fagterminologi.

Den største mangelen ved mange av tekstene var manglende bruk av faktakunnskaper i argumentasjonen. Elevene hadde fått oppgitt to kilder de skulle arbeide med. Disse kildene var såkalte faktaark fra henholdsvis Bioteknologinemnda og Justis- og politidepartementet. Siden elevene i Vg1 har lært om DNA og bioteknologi, trodde vi at de hadde en faglig kompetanse som gjorde dem i stand til å forstå de utleverte tekstene. Det viste seg ved gjennomgang av elevenes utkast til tekster at de i liten grad hadde satt seg inn i og benyttet seg av kildene. Resultatet ble mye synsing og påstander som ikke var underbygget med relevante kunnskaper.

Som jeg har nevnt tidligere stilles det i KL06 store krav til elevenes lesekompetanse i Teknologi og forskningslære. Vi som lærere hadde i dette prosjektet sannsynligvis for store forventninger til elevenes forkunnskaper og lesekompetanse. Tekstene ville blitt lettere å forstå for elevene hvis de hadde hatt en forståelse av alle de faguttrykk og begreper den inneholdt. Ved å ta utgangspunkt i viktige begreper og faguttrykk, ville man også fått avdekket manglende forståelse hos elevene (Roe 2008).

3. Oppsummering/konklusjon

I skrivegruppa på Nadderud har vi som nevnt blitt kurset i det å skrive og å veilede i argumentasjon og drøfting tidligere dette skoleåret. Disse to tingene har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg kan undervise i å skrive slike tekster, og hvordan jeg gjennom mine kommentarer kan hjelpe elevene til å bli flinkere skrivere.

Jeg tror elevene har lært noe om å skrive drøftende tekster som de kan bruke når de skal skrive andre tekster. Det å få jobbet med en tekst i flere omganger gjør elevene bevisste på sin egen skriveprosess. Det ser ut for at elevene i noen grad har tatt til seg kommentarene våre, og benyttet muligheten til å bearbeide teksten sin.

Når det gjelder lærernes tidsbruk til gjennomgang og kommentering av tekstene, ble den for stor. Det at vi gikk inn og kommenterte tekstopbygging og argumentasjonen i tillegg til det rent faglige, ble for mye. Noe av årsaken her var nok at vi overvurderte elevenes forkunnskaper i temaene vi tok opp. Det ble derfor mye faglige kommentarer både om misforståelser og om manglende faglig kompetanse.

Jeg tror at i fremtidige skriveprosjekter av denne typen vil vi enten måtte redusere omfanget i oppgaven eller bruke vesentlig mer tid til den faglige bearbeidingen før skriveprosessen. Det at elevene jobbet sammen i grupper for å prøve ut argumenter og innhente nye, var i dette tilfellet ikke nok til sikre at de hadde den faglige forforståelsen som var nødvendig. Både det å redusere oppgavens omfang og å bedre sikre at elevene har forstått det faglige innholdet i kildene, vil kunne føre til at oppgaven ikke oppleves som en for stor ekstra-belastning for læreren.

Kilder

- Bioteknologinemnda (2006). *Temaark, DNA-analyser for identifikasjon*. Lastet ned 11. november 2008, fra http://www.bion.no/publikasjoner/temaark/Temaark%20DNA_analyser.pdf
- Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving. I K. Magelssen, T. M. Løiten & K. Breder (Red.), *Skriving i alle fag* (pp. 12-23). Oslo: Nadderud videregående skole.
- Justis- og politidepartementet (2008). *Faktaark, Økt bruk av DNA for å oppklare mer*. Lastet ned 11. november 2008, fra http://www.regjeringen.no/upload/JD/Vedlegg/Faktaark/DNA_reform_web.pdf
- Roe, A. i Elstad, E. og Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet, Fag- og læreplaner*.

Karl Henrik Flyum

Praktisk trening for å lære å skrive drøftingsoppgaver – forberedende øvelser i kildebruk og argumentasjon

Denne artikkelen inngår i den andre underveisrapporten fra skriveprosjektet ved *Nadderud videregående skole*. I den forrige rapporten ble prosjektet presentert, og erfaringene fra prosjektet så langt ble dokumentert (Magelssen & al. 2008).

Blant lærerne i prosjektgruppa ved Nadderud ble det tidlig enighet om at et hovedformål med skriveprosjektet burde være å styrke skolens arbeid med å hjelpe elevene til å bli flinkere til å *drøfte* og *argumentere*, ikke minst med henblikk på å forberede elevene til videre utdanning. Den tverrfaglige prosjektgruppa har møttes jevnlig gjennom hele prosjektperioden, og diskutert konkrete skriveoppgaver og besvarelser som lærerne har hentet fra sin egen undervisning. Underveis har disse diskusjonene, og temaene som har blitt tatt opp der, dannet grunnlaget for særskilte tiltak enten for prosjektgruppa eller for hele undervisningspersonalet ved skolen. Selv har jeg bidratt til prosjektet både med flere små kurs og skriveverksted, og tidvis også som deltaker i prosjektgruppa (Flyum 2006–).

I prosjektet ble jeg opprinnelig invitert for å presentere *Femavsnittsmetoden*, som er en enkel og allmenn skrivepedagogisk metode som er utviklet i undervisningen om fagskriving ved Universitetet i Oslo. *Femavsnittsmetoden* er en tverrfaglig skrivepedagogisk miniatyrm metode for fagskriving, som setter fokus på å operasjonalisere tre helt grunnleggende skriveferdigheter: 1) *å stille spørsmål*, 2) *å skrive en skisse*, og 3) *å gi og få veiledning*. Disse tre grunnferdighetene har jeg valgt ut som viktige delferdigheter på veien fram mot mestring av nettopp drøftings- og problemløsningsoppgaver. I den første delrapporten fra skriveprosjektet er *Femavsnittsmetoden* presentert (Flyum 2008b).

Nadderudprosjektet har gitt meg anledning til å tilpasse *Femavsnittsmetoden* til bruk i studieforberedende undervisning i skolen, som et første steg på veien til å utvikle elevenes drøftingskompetanse. Neste steg ble å tilpasse og utvikle de kildebruksøvelsene jeg presenterer i denne artikkelen. I tillegg har samarbeidet også gitt meg anledning til å begynne å utvikle et tredje steg på den samme veien: forberedende retoriske øvelser i fri argumentasjon og *pro & contra*-drøfting. Jeg hadde prosjektgruppa ved Nadderud i tankene da jeg begynte å utvikle det nye *taletreningsspillet fritt ord*, som nå er under utprøving i noen studentgrupper (se *Nettressurser*, nedenfor).

Dessverre har jeg ikke funnet noen passende anledning til å presentere spillet for prosjektgruppa på Nadderud ennå. Men i en tidligere fase av det samme utviklingsarbeidet har jeg ved to anledninger gitt innspill til lærerne ved Nadderud om å arbeide direkte med å utvikle elevenes evne til drøfting og argumentasjon, og det finnes allerede noen spor av disse innspillene i lærernes artikler i denne rapporten, særlig i artiklene av Fritzvold, av Aksland, og av Breder & Strand-

myr. Jeg håper derfor å kunne komme tilbake til dette viktige emnet en annen gang. Denne artikkelen skal imidlertid først og fremst handle om å øve på å bruke faglige kilder i faglig skrivearbeid.

I *Del I* av artikkelen vil jeg først og fremst presentere de to hovedutfordringene prosjektgruppa fant i arbeidet med kildebruk: på den ene siden hvilke formelle og tekniske krav som bør stilles til elevenes kildebruk, og på den andre siden hvordan elevene skal lære seg å styrke sin egen faglige kommunikasjon ved å bruke de kildene fagene byr på. I *Del II* presenterer jeg nærmere de praktiske skriveøvelsene jeg har demonstrert som bidrag til prosjektets arbeid med å utvikle elevenes ferdighet i kildebruk som delferdighet i fagskriving.

I arbeidet med skriveprosjektet ble det tidlig klart at elevene nok ofte møter litt ulike normer for skriving i de ulike fagene, og det ble diskutert om disse ulikhetene var faglig nødvendige og nyttige, eller om de medførte unødvendig forvirring for elevene. Svaret vi kom fram til, var oftere et *både-og* enn et *enten-eller*. Når normene er forskjellige i ulike fag, finnes det jo ofte gode faglige grunner til forskjellene. Men når lærerne først og fremst forholder seg bare til de normene de har lært i sitt eget fags skrivekultur, risikerer de også å undergrave andre fags normer uten å være klar over hvilken forvirring de kan spre.

Så lenge lærerne i de ulike fagene fikk vite litt om forskjellene mellom fagene gjennom diskusjon av helt konkrete oppgaver og besvarelser, og så deretter diskuterte normene, var det slett ikke så vanskelig å holde forhandlingene om slike normforskjeller konstruktive. Forutsetningen var at hvert fags lærere ble respektert som premissgivere for forklaringene av sine egne fag.

Gjennom denne dialogen ble det utviklet en gjensidig respekt og tillit med hensyn til normforskjellene, og med det ble det samtidig opparbeidet en felles grunn for å arbeide i retning av mer likeartede normer, men bare i de tilfellene der gruppa ble enig om at en slik normering både var faglig ønskelig og forsvarlig. Dessuten styrket dialogen antakelig viljen og evnen til å forebygge normforvirring ved at lærerne fikk øve seg i å forklare sine egne normer i nær sammenligning med de andre fagene, og likevel samtidig respektere normvariasjonen. Gruppas arbeid med temaet kildebruk er et godt eksempel på hvordan slike normforhandlinger både kan føre til noen felles normer, og til tryggere og klarere rom for variasjon fra fag til fag.

DEL I: KILDEBRUK SOM KONVENSJON OG SOM KOMMUNIKASJON

Temaet kildebruk dukket tidlig opp i diskusjonene i skriveprosjektet, fordi elevene ventet å bruke faglig relevante kilder som kunnskapstilfang når de skal drøfte og argumentere. Diskusjonen om kilder kom ganske snart til å handle om to litt ulike sider av saken. På den ene siden uttrykte lærere i prosjektgruppa frustrasjon over at elevene i liten grad henviste eksplisitt til kilder, og når de ble bedt om å gjøre det, ble henvisningene angitt nokså tilfeldig og uten noen

ryddig og gjennomført form. På den andre siden var det også et anliggende at mange av elevene ikke var særlig dyktige til å veve sammen informasjon fra kildene med sin egen selvstendige meningsskaping i det faglige skrivearbeidet. Inntrykket av elevenes ferdigheter på dette området så ut til å spenne fra de litt ubehjelpelige til de slurvete til de helt likegyldige – og selvfølgelig dukket også diskusjonen opp om problemet med at elevene nå lett kan klippe og lime sammen tekster fra digitale kilder som Internett. Underveis i diskusjonen kom det imidlertid klart fram at en del elever selv også hadde gitt uttrykk for frustrasjon og usikkerhet omkring normene for kildebruk. For min del kjente jeg disse problemene godt igjen fra mitt eget arbeid som skriveleer ved Universitetet i Oslo, og kunne dermed bekrefte at det kunne være innsatsen verdt å arbeide med dette temaet i prosjektet.

Konvensjonene for kildebruk

– normering av de formelle kravene til sitering og kildelister

Så snart prosjektgruppa begynte å diskutere den formelle siden av kildebruk, og ble oppmerksom på at det rett og slett ikke finnes noen universell standard for dette, dukket også idéen opp om å lage en felles lokal norm med felles formkrav for henvisninger og litteraturlister ved Nadderud videregående skole.

Til å begynne med var jeg nokså skeptisk til denne idéen, fordi jeg har erfart at ulike fag ikke bare har de ulike formelle kravene sine av veldig gode fagspesifikke grunner, men også fordi den formelle nøyaktigheten i kildebruk har så ulik funksjon i ulike fag og tradisjoner. Internasjonalt finnes det en rekke konvensjonaliserte standarder, men disse er for omfattende til å være særlig brukbare direkte overfor elevene i norsk skole. Noen av de viktigste av de internasjonale standardene finnes beskrevet på nettsidene til Universitetet i Oslo (UiO 2008) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU 2004). Den beste norske innføringsboken om formelle krav til kildebruk er Inger Cathrine Spangens *Referansehandboken*, der hun presenterer en internasjonal standard som kalles APA-standard (Spangen 2007).

Selv innenfor samme forskningsfag kan imidlertid flere ulike formelle standarder leve side om side, da gjerne knyttet til bestemte faglige retninger eller tradisjoner innenfor faget. Dermed kan fagfolk til og med føle mye sterkere lojalitet til slike konvensjoner enn det rent tekniske formålet med dem skulle tilsi, fordi de samtidig fungerer som en ganske sterk symbolsk identitetsmarkør for tilhørighet til et bestemt fagfellesskap.

Lignende variasjon finner vi også mellom fagene i skolen. Og for lektorer kan det til og med være en ekstra utfordring at de selv er sosialisert inn i ulike akademiske fagkulturer, og vanligvis kjenner kildebruksutfordringene fra sine egne akademiske fag best. Til sammenligning har nok lærerhøyskolene hittil en mye mer enhetlig fagkultur, men det gjenstår å se hvordan dette vil forandre seg med den økende fagspesialiseringen i allmennlærerutdanningene. Men uansett utfordringene det medfører, er det nødvendig å forstå og respektere at ulike fag

og tradisjoner medfører mer eller mindre ulike fagkulturer, og at disse forskjellene vil føre med seg et behov for samtaler over faggrensene i skolen.

I rettslære er det for eksempel en svært viktig del av fagets metode å lære elevene å forholde seg til særlig rettskildene med stor presisjon og en veldig klar framgangsmåte. Og i historiefaget utgjør arbeidet med å vurdere og presentere det historiske og det arkeologisk dokumenterte kildetilfanget både en sentral faglig metode og mye av fagets innhold. I begge disse fagene kan det dermed være aktuelt for lærerne å håndheve ganske strenge og detaljerte faglige formkrav til kildebruk, selv om til og med ordet 'kilde' blir forstått ulikt fra fag til fag.

På den andre siden vil andre fag ha litt mindre behov for å problematisere kildetilfanget, og dermed ikke kjenne samme behov for svært eksakte og detaljerte tekniske formkrav. For eksempel i norsk og naturfag, der lærebøkene alene ofte har utgjort ryggraden i det kildetilfanget elevene ventes å mestre. Stadig gjentatte henvisninger til enkeltdetaljer i ett og samme vel kjente læreverk ville neppe være en særlig hensiktsmessig arbeidsmåte; det ville fort kunne oppfattes som formdyrking og meningstomt ritual. I norsk litteraturundervisning kan avansert kildebruk heller handle om hvordan man bruker ulike slag henvisninger til ett enkelt litterært verk eller én sakprosakilde for å utvikle og underbygge argumenter i en analyse og vurdering av denne ene *primærkilden*, eventuelt med støtte i *sekundære kilder* som læreboka. Og i naturfag kan avansert kildebruk ofte handle om for eksempel å bruke metodisk notert *empiri* fra observasjon i skolelaboratoriet eller ute i naturen, sammenholdt med *teori* fra lærebøker og oppslagsverk.

Men med disse eksemplene blir det også veldig klart at det ikke bare er konvensjonene som vil variere sterkt fra fag til fag, men også *hva slags* dokumenter som blir ansett som faglig relevante kilder. Dermed griper disse tilsynelatende ganske enkle og formelle spørsmålene direkte inn i det enkelte fagområdets kjerne, fordi kildebruken henger så nært sammen med ikke bare *hva slags kunnskap* som er gyldig som argumenter i faglig kvalifisert argumentasjon, men også *hvilke dokumentasjonsmetoder* som gjelder når fagets kunnskapsområde skal beskrives. Igjen kan dette bety en spesiell utfordring for lektorene, som har sin faglige bakgrunn i ulike akademiske fagkulturer med ulike relevanskriterier og metodevilkår. Så hvis man skal utvikle en felles norm for kildebruk til bruk i alle skolefag, da blir det alt i alt svært mange ulike hensyn å ta. Derfor var jeg i tvil om det var riktig for prosjektgruppa å begi seg inn i dette arbeidet.

Skepsisen min mot å utvikle en felles lokal norm ble imidlertid snart gjort til skamme av lærergruppa, for det ble raskt klart at de syntes det var svært interessant og oppklarende å diskutere disse nokså tekniske likhetene og forskjellene mellom de kravene som blir stilt til kildebruk i ditt eget klasserom og nabo-klasserommet. Det viste seg at lærerne ble mer klar over sine egne fags skrivekultur i forhold til andre fag nettopp ved å forklare for hverandre de helt

konkrete tekniske kravene de finner det mest faglig relevant å følge opp med elevene sine. Ved å sette de instrumentelle formålene i fokus ble det tydeligvis lettere å blottlegge kulturforskjeller og diskutere normvariasjonene. I løpet av denne prosessen oppdaget og uttalte lærerne mange faglige normer de tidligere hadde hatt en taus kunnskap om, og det ble snart enighet om at undervisningen om kildebruk i fagskriving gir en god anledning for lærere i alle fag til å støtte arbeidet både i det egne klasserommet og i naboklasserommet – slik det framgår av flere av artiklene i denne rapporten. De utviklet også ganske snart en enighet om at det ikke var hensiktsmessig å lage en felles norm for alle formelle detaljer i kildebruksarbeidet, men at det ville være rimelig å utvikle et felles minstemål for de mest vanlige kildetyperne i elevenes henvisninger og kildelister.

Derfor tok jeg på meg å skrive et diskusjonsgrunnlag med forslag til en slik enkel felles minstenorm, i form av et nokså omstendelig utkast til veiledningsdokument (Flyum 2008a). Etter å ha diskutert dette innspillet utviklet lærerne selv raskt et langt mer praktisk og letthåndterlig veiledningsdokument som nå er tatt i bruk ved skolen (Nadderud, vedlagt). Veiledningsdokumentet gir bare et felles minstemål, helt uten omstendelige forklaringer og begrunnelser, slik at den enkelte læreren kan utfylle graden av teknisk detalj i den grad det er faglig nyttig. Lærerne har selv senere forklart at dette faktisk har gjort det lettere å følge opp arbeidet med kildebruk på tvers av fag både for lærerne og elevene.

Kildebruk som kommunikasjon:

– etterrettelig og selvstendig bruk av andres arbeid i egen skriving

Det er imidlertid ikke bare et mål i seg selv å perfektionere arbeidet med den formelle tekniske siden av kildebruk. Elevene skal jo først og fremst lære denne tekniske ferdigheten som et middel til å nå et annet og vel så viktig mål, nemlig å kunne veve sammen informasjon fra kildene på en ansvarlig måte med den meningen de selv skaper i det faglige skrivearbeidet. Denne siden av kildebruken, altså den frie og selvstendige anvendelsen av faglige kilder og bevismidler til å underbygge en faglig argumentasjon eller drøfting, den siden av saken er det neppe hensiktsmessig å utvikle noen ren fasit for. Det kreves heller en hel del variert øving i flere faglige sammenhenger for å utvikle det gode faglige skjønnet som skal til for å anvende kilder på en kvalifisert måte.

I alt skrivearbeid bør man stille seg tre praktiske og helt grunnleggende spørsmål om lesernes forutsetninger: 1) Hvilken viten kan jeg ta for gitt, uten engang å måtte nevne den? 2) Hvilken viten er så velkjent at jeg kan vise til den uten å måtte forklare eller begrunne den? 3) Hvilken viten er så ny for tilhørerne at jeg må forklare og begrunne den særskilt? I skolen bør eleven i tillegg vurdere 4) Hvilken faglig viten trenger læreren å se at jeg mestrer, for å kunne verdsette teksten min?

Så langt er dette veldig rimelig og greit, men hvis vi så i tillegg også spør *hvorfor*, blir de tre enkle spørsmålene mye mer krevende. Som tidligere nevnt går både kildebruk og argumentasjon inn i et svært omfattende og komplekst

problemområde som rører ved de mest fundamentale spørsmålene om menneskelig viten. Det dreier seg både om hva vi kan ha viten om: erkjennelseslæren, og om hvordan vår viten henger mer eller mindre sammen: kunnskapsområdenes topologi. Her reises med andre ord spørsmål både om hvilke argumenter (bevismidler) og hva slags argumentasjon (bevisførsel) som hører saken og faget til, og om hvor det enkelte fagets grenser går i forhold til andre kunnskapsområder. I denne artikkelen skal disse utfordringene bare nevnes, fordi arbeidet med dem krever en ganske annen forankring i kunnskaps- og argumentasjonsteori enn det er rom for her. Her forutsetter jeg at elevene har tilgang til utvalgte faglige kilder, og at vi derfor kan ta for gitt at de kildene som brukes, inneholder gyldig faglig kunnskap og argumentasjon.

Til tross for at kildebruksarbeidet på denne måten berører krevende spørsmål som man ikke må forvente at elever vil mestre over natten, er det likevel mulig å arbeide med utgangspunkt i noen felles grunnleggende håndgrep i kildebruksarbeidet på tvers av fagskillene. I norske bøker om akademisk fagskriving er mange ulike perspektiver på arbeidet med disse utfordringene beskrevet (se for eksempel Dysthe & al. 2000 ss. 25-38;115-122, Johansen 2009 ss. 41-46 m.m.). Særlig grundig behandles kildebruksarbeid i boka *Tekstens autoritet*, som er utviklet som grunnbok for førstesemesteremnet *Akademisk skriving* ved Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen (Brodersen & al. 2007).

Når jeg selv tar opp arbeidet med kilder i skrivekursene mine ved Universitetet i Oslo, velger jeg vanligvis ikke å gå inn i den tekniske og formelle siden av saken først. I innspillene mine til lærergruppa ved Nadderud har jeg vist en liten serie med noen nokså enkle øvelser i kildebruk. Disse har jeg utviklet for å heller motivere studentene til å arbeide litt grundigere med bruk av faglige kilder, men uten samtidig å bygge opp en hemmende forestilling om at det finnes en entydig fasit for nøyaktig hvordan slike kilder skal brukes. For hvis lista blir lagt for høyt for det rent formelle, slik at studentene får inntrykk av at god kildebruk medfører et ørkesløst og angstbitersk pirkearbeid, vil de lett bli fristet til å velge *den snedige motstrategien*, nemlig å heller unngå kildebruk så godt de kan. Det sier seg selv at denne unnvikelsesstrategien kan lykkes på kort sikt, men blir mindre og mindre hensiktsmessig på lengre sikt. På den andre siden vil det heller ikke være bra å slavebinde elevene til kildene, for poenget med å bruke kilder er jo å bruke dem til selvstendig tenkning – ikke til ren reproduksjon eller etterplapring. For min del virker faren for papegøyetenkning vel så stor som faren for litt slurv og fanteri. Med slike avveininger i tankene har jeg utviklet noen enkle øvelser som jeg bruker til å operasjonalisere og aktualisere flere viktige sider ved kildebruksarbeidet for studentene mine.

DEL II: FORBEREDENDE ØVELSER

Innledende bemerkninger

– om fem grader av grundighet i kildebruksarbeidet

Kildebruk kan være så mangt. Det kan dreie seg om alt fra sitering av enkle faktaopplysninger til grundig drøfting av resonnementet i én eller flere avanserte kilder. For å rydde litt i begrepene om kildebruk skiller jeg først mellom å bruke *fragment* av kilder og å bruke en kilde i sin *helhet*.

Deretter deler jeg den enkleste graden av grundighet i kildebruksarbeidet, det vil si bruk av fragment, inn i tre hovedtyper: 1) *klassikerhenvisninger* til stoff som ventes å være så velkjent og uproblematisk for mottakeren at det ikke engang krever henvisning, 2) *løse henvisninger* der informasjon fra kilden er gjengitt med brukerens egne ord og med henvisning, eller 3) direkte *sitat*, der et fragment av kilden gjengis ordrett og med henvisning. Slik bruk av fragmenter av kilder kan være både stilistisk og kunnskapsmessig krevende arbeid, men byr ellers på mindre utfordringer enn det å skulle bruke en kilde mer helhetlig. Arbeidet med hele kilder deler jeg videre inn i fire grundighetsdybder, med en klar progresjon: *parafrase*, *referat*, *presentasjon* og *vurdering*.

En *parafrase* av en faglig kilde gjengir hovedargumentasjonen i kildeteksten i et kort og enkelt innholdssammendrag. Dette arbeidet setter fokus på evnen til å skille ut hovedargumentasjonen i kilden, og å gjengi denne presist og klart. I mange sammenhenger kan dette være tilstrekkelig grundig kildebruk, og det kan kanskje synes som en enkel arbeidsoppgave. Men i virkelig arbeid med kilder er dette slett ikke så enkelt, blant annet fordi det kan være svært vanskelig å sortere ut hovedargumentasjonen i gode faglige kilder. I slike finnes det nemlig gjerne sideordnete og underordnete argumentasjonslinjer som kan være vel så iøynefallende som hovedargumentasjonen. Oppfriskende sidespor og tankevekkende eksempler kan lett trekke den utrente leserens oppmerksomhet vekk fra et strengt saklig hovedresonnement. Derfor finner jeg det betenkelig at mange studenter kommer til universitetet med svært lite trening i parafrasering av mer krevende kilder.

Den neste grundighetsdybden kaller jeg *referat*, og i tillegg til innholdsgjengivelsen dreier dette seg om å karakterisere kilden som helhet. Denne ferdigheten er spesielt viktig når man skal veie flere enn én kilde mot hverandre, fordi kildene da sjelden er av samme slag, har samme status eller samme relevans for saken. Derfor bør man i det minste kunne angi sjangernavn for kildene for å antyde statusforskjellene mellom de ulike kildene man bruker, men det vil også ofte være relevant å identifisere særtrekk ved den enkelte kilden. Dette arbeidet går lettere med litt sakkunnskap og elementære ferdigheter i retorisk analyse (Bakken 2009 kap. 10–11). Det vil for eksempel være viktig å kunne vurdere forskjellene mellom en aviskronikk, en polemisk debattartikkel og en frittstående fagartikkel. Formålet med å kunne karakterisere kildene er altså å forebygge at leseren misforstår kildens status og verdi som bevis i en

faglig argumentasjon. Derfor bør et referat av en fagtekst vanligvis romme både en innholdsgjengivelse og en karakteristikk av kilden.

Den tredje grundighetsdybden kaller jeg *presentasjon* av kilden. Det er ikke så veldig ofte man trenger å gå så grundig til verks, og erfaringene mine med studenter tyder på at selv masterstudenter kan ha sørgelig lite trening i dette arbeidet. I de mest tekstorienterte fagene hender det rett nok at studentene har fått litt trening, men så grundig arbeid trenger man ikke å mestre før man skal bruke en kilde til modell for sitt eget arbeid, eller som hoggestabbe for kritikk. For å gi en god presentasjon av en faglig kilde er det ikke nok med en innholdsgjengivelse og karakteristikk. I tillegg bør man sette kilden inn i en relevant sammenheng, ofte knyttet til kildens brukshistorie eller tilblivelseshistorie; når og hvor er kilden laget eller brukt? Slike hermeneutiske spørsmål blir ofte viktige i forbindelse med litt eldre kilder som er brukt på ulike måter til ulike tider, men kan være like viktige i arbeidet med de samtidstekstene som har et stort og mangfoldig bruksfelt.

Vurdering er den fjerde og siste grundighetsdybden jeg vil peke på i arbeidet med hele kilder. Dette dreier seg om å sette kilden inn i kildebrukerens egen sammenheng, ved å vurdere kildens aktualitet og relevans for brukerens formål. En slik vurdering måler og veier kilden med minst to målestokker: kildens og kildebrukerens. Dette kan bli en nokså krevende balansekunst, fordi det er ønskelig å yte både kildens formål og det egne formålet rettferdighet. Denne utfordringen blir spesielt viktig når man vil drøfte kilden kritisk.

Etter min mening bør en fullgod fagbokanmeldelse dekke alle disse fire grundighetsdybdene: gjengi kildens hovedargumentasjon, karakterisere kilden, og kontekstualisere og vurdere kilden i både fortid og samtid - i tillegg til å gi et skjønnsomt dryss av fragmenter fra kilden.

Fra parafrase til kildedrøfting i fire steg

Disse begrepsmessige inndelingene er langt fra nok til å lære seg kildebruk; de tjener bare til å påpeke at kildebruksarbeidet ikke er en banal rutineoppgave, men tvert imot byr på meningsfulle utfordringer. Det er imidlertid sjelden nok å bare innse utfordringene. I tillegg må studentene også øve på de mest grunnleggende operasjonene som kreves til dette arbeidet, slik at utfordringene blir overkommelige. Nedenfor beskriver jeg fire øvelser som anskueliggjør og operasjonaliserer kildebruksarbeidet steg for steg. Læreren bør som alltid prøve øvelsene selv, før elevene blir utsatt for dem. De to første øvelsene tar for seg arbeidet med å gjengi hovedargumentasjonen i en liten kilde. Den tredje øvelsen gir en enkel innføring i drøfting av to små kilder satt opp mot hverandre, og den fjerde handler om å drøfte en kilde satt opp mot seg selv.

Øvelse 1. Parafrasering: å gjengi kilden ... helt?

Selv om rene kildesammendrag sjelden er tilstrekkelig god kildebruk, er det likevel viktig å mestre denne ferdigheten som grunnlag for mer avansert arbeid.

Parafraseringens funksjon er å forkorte kilden uten å forsømme hovedargumentasjonen i den. Utfordringen er dermed at noe må utelates, selv om det ikke alltid er så lett å bli enige om hva hovedargumentasjonen i en kilde er, spesielt i arbeidet med litt avanserte kilder. Til dette arbeidet kan argumentasjonsanalyse være ett nyttig verktøy blant flere (jf. Brodersen & al. 2007 s. 12–16).

Ved nærmere ettersyn er tekster vanligvis verken entydige eller enkle. Forestillingen om tekstens entydige mening er først og fremst en betagende og inspirerende drøm, som ligner drømmene om helligspråk og de vises sten. Hvis arbeidet med å forstå tekster hadde vært en så enkel sak, ville vi neppe ha fortsatt å diskutere hva gamle grekere mener mer enn to tusen år etter at de døde. Men det gjør vi, tross alt. Det er fortsatt liv i meningsbrytningene etter Sokrates, Platon og Aristoteles. Og godt er det. Slike kilder blir nemlig med tiden spesielt meningsrike klassikere, som folk stadig finner det verdt å øse av, og uten dem ville verden ha vært fattigere.

For å illustrere dette grunnleggende dilemmaet kan du finne en svært kort, men likevel litt mangfoldig kilde, og så utfordre elevene til å skrive sammendrag av den. Slike tekstegenskaper er ikke alltid lett å finne i lærebøker, så derfor kan det være mer hensiktsmessig å heller bruke en svært kort artikkel som kildemateriale til akkurat disse øvelsene. Øvingskilden bør ikke være mer omfattende enn ti avsnitt, men den kan gjerne være mindre.

Det går an å hjelpe elevene nokså mekanisk med å lage første utkast til sammendrag av øvingskilden, ved å la dem skrive én enkel setning til hvert avsnitt, der de gjengir hovedinnholdet i avsnittet. Og ved deretter å skrive disse setningene sammen til en liten tekst, får du en helt enkel parafrase av øvingskilden. Så langt virker dette som en nokså kjedelig og mekanisk øvelse, men hvis du har tatt deg tid til å finne en øvingskilde som er litt innholdsrik og drøftende, er det sannsynlig at elevene skriver nokså ulike parafraaser.

Og hvis du er riktig heldig begynner elevene da til og med selv å drøfte øvingskilden for å finne ut av disse ulikhetene – og dermed er øvelsen straks mindre meningsløs. I så fall har du nemlig demonstrert at det er helt vanlig å lese samme kilde litt ulikt, selv med en så liten kilde, og at det dermed kan være viktig å gjengi kildene samvittighetsfullt. Ikke bare for å gjengi kilden godt og rett, men også for å vise tydelig fram hvordan du forstår den. For dermed kan leseren din, for eksempel en sensor, forstå og respektere din måte å lese kilden på, selv om han selv leser den samme kilden på en helt annen måte.

Det kan selvsagt hende at en elev rett og slett gjengir øvingskilden helt feil i parafrasen sin, og da bør læreren selvfølgelig korrigere manglene ved elevens arbeid. Da risikerer læreren imidlertid samtidig at fokuset på skillet mellom riktig og feil gjengivelse gir eleven et inntrykk av at det bare finnes én rett lesning av kilden; lærerens lesning. Selv foretrekker jeg heller å lede studentenes oppmerksomhet til skillet mellom god og dårlig kildegjengivelse. Den neste øvelsen handler nettopp om hvor lite arbeid som skal til for å forbedre en dårlig kildegjengivelse.

Øvelse 2. Kontrasteksempler: fra et nokså dårlig til et litt bedre referat

For å lære deg å skrive skikkelig bra må du vanligvis tåle å skrive temmelig dårlig først. Det gjelder forresten spesielt lærere, og de bør til og med ta vare på det de skriver dårlig. Det kan nemlig være veldig nyttig for elevene å se noe dårlig læreren har skrevet, slik at de lettere kan forstå hva dårlig betyr. Ellers kan de jo komme til å tro at alt læreren skriver er bra, og perfekte mennesker kan ta motet fra hvem som helst. Profesjonelle skrivere vet at ting tar tid; det er bare de uprofesjonelle som tror fine ferdige tekster kommer dalende ned på papiret i første forsøk. Det er vanligvis ved å arbeide man blir inspirert, ikke omvendt: ferden fra det dårlige til det bedre er ofte en god reise. Dette gjelder ikke minst i arbeidet med å skrive kildegjengivelser.

Jeg har for eksempel en liten kildetekst jeg ofte bruker til øvelsen ovenfor. Den har jeg skrevet et nokså dårlig referat av. Jeg har til og med skrevet det dårlig med hensikt. Det er ikke så lett; det er nesten like vanskelig som å skrive bra med hensikt. Referatet laget jeg ved først å skrive én setning til hvert avsnitt, og deretter skrive disse setningene sammen – altså helt etter oppskriften ovenfor. Til slutt skrev jeg en liten ingress om hva slags tekst kilden er. Men jeg gjorde dette arbeidet så raskt jeg bare kunne, og prøvde å tenke i en muntlig pratestil. Resultatet ble omtrent så dårlig som en utrent student kunne ha skrevet det, med mange av de samme svakhetene. Det var jo gøy! Men så ga jeg meg selv fem minutter til å rette opp de manglene jeg fant i referatet. Da ble resultatet ganske mye bedre. På denne måten har jeg nå to veldig like eksempeltekster, som det bare er fem minutters arbeid imellom. (NB: Det er selvsagt mulig at jeg har et særlig talent for å skrive dårlig, så for å skrive dårlig må du kanskje finne noen svakheter i tekstene til elevene dine, og etterligne dem i referatet ditt. Det vil også være en nyttig øvelse for å lære å kjenne forskjellen på godt og dårlig.)

Med disse to referatene kan jeg så bygge videre på *Øvelse 1* ovenfor. Etter at studentene har gjort den første øvelsen, gir jeg dem den første versjonen av referatet mitt, og ber om hjelp til å forbedre det. Jeg forklarer at jeg nok hadde det litt for travelt da jeg skrev dette referatet, så de må bare si fra hvis det er noe galt med det. Og studentene finner vanligvis de fleste av de manglene jeg selv fant. Deretter takker jeg pent for tilbakemeldingen, og så viser jeg dem den forbedrede versjonen av referatet, og presiserer at det bare er fem minutters arbeid mellom første og andre versjon. Mange studenter har sagt at denne øvelsen er en skikkelig øyeåpner; at fem minutters arbeid virkelig kan gjøre såpass stor forskjell.

Dermed kan jeg avslutte øvelsen med å forklare at verken jeg eller sensor vil forvente perfekte kildegjengivelser fra dem, for det skal selvfølgelig mye trening til for å bli virkelig flink til å sjonglere med kildegjengivelser i faglige drøftinger. Men jeg og sensor vil alltid bli glade for å se at de har brukt fem minutter ekstra, slik at det synes på eksamensbesvarelsen at studenten tar dette viktige arbeidet på alvor. Og dermed håper jeg studentene finner en god

mellomvei mellom papegøyetenkningen på den ene siden, og slurv og fanteri på den andre.

I mine egne intensive skrivekurs for studenter og forskere rekker jeg sjelden å arbeide mer med kildebruk enn dette, men noen ganger får jeg anledning til å gå videre med de følgende to øvelsene. Med den neste øvelsen kan studentene prøve å sjonglere forsiktig med to små kilder.

Øvelse 3. Drøftingsskisse basert på to små sammendrag

Når studentene først har lært en helt konkret framgangsmåte for å skrive parafaserende sammendrag, er veien kort til å skrive en liten drøfting av to små kilder. Dermed nærmer vi oss endelig målet om å arbeide med både drøfting og argumentasjon. Framgangsmåten er som følger: finn to små øvingskilder som passer til samme emne, men som ser litt ulikt på saken. Lag en parafrase av hver av dem, slik det er beskrevet i *Øvelse 1* ovenfor. Sammenlign de to parafrasene, og lag et *stridsspørsmål* som både passer til saken, og som du mener de to øvingskildene gir ulike eller motsatte svar på. Deretter skriver du om parafrasene, slik at det som handler om stridsspørsmålet blir framhevet så klart og greit som bare mulig. Og dermed har du det du trenger for å skrive en liten drøftingsskisse. Du kan for eksempel skrive med denne disposisjonen med fem spørsmål, som er utviklet for *Femavsnittsmetoden* (Flyum 2008b s. 18–20):

1. Presentasjon

(... meningene er delte om saken ...)

2. Hva sier den ene kilden?

(... på den ene siden mener den ene kilden ...)

3. Hva annet sier den andre kilden?

(... på den andre siden mener den andre kilden ...)

4. Sammenligning og vurdering

(... så det vi nå må ta stilling til ...)

5. Sammenfatning: Hva sier du?

(... alt i alt ...)

Hvis det passer til saken, kan du gjerne skrive litt om kildenes status eller gi noe passende kontekstinformasjon i den innledende presentasjonen. Og så kan du jo med varsom hånd drysse småsitater eller henvisninger til kilden over drøftingsskissen. Det ser veldig saklig ut, og enklere kan dette nesten ikke gjøres. Forresten er dette også et brukbart alternativ for den som skal i gang med et større teoriarbeid, i stedet for å alltid skulle lese en hel bokreol først.

Jeg vil presisere at dette bare er en framgangsmåte for å skrive et første utkast – en enkel drøftingsskisse. Så må det jo arbeides videre med skissen, før den blir en ferdig tekst. Likevel gir slike små øvelser etter min mening en god forberedelse til større teoriarbeid. En lignende øvelse er å trene på å drøfte én kilde satt opp mot seg selv.

Øvelse 4. Å splitte, spjære og spalte en kilde

For at det skal være mulig å trene på å sette en kilde opp mot seg selv, bør øvingskilden både ha en klar struktur og overveie ulike standpunkter til den saken kilden beskriver. Dessuten bør du selv ha gjennomført øvelsen med øvingskilden, slik at du er helt trygg på at den egner seg til slik bruk.

Først parafraserer du kilden (*Øvelse 1* ovenfor). I denne øvelsen er det lurt å legge den første parafrasen så nær som mulig opp til kildens egen ordlyd, fordi dette gjør resten av øvelsen mye enklere. Deretter leser du kilden igjen med særlig oppmerksomhet på det du ikke tok med i den første parafrasen. Hvis kilden er egnet, vil du snart se at kilden uttrykker en alternativ side av saken parallelt med hovedargumentasjonen. Dette blir enda enklere å se hvis du har en kopi av kilden, for da kan du ganske enkelt stryke over alt du brukte i den første parafrasen, og dermed ser du lettere om det som står igjen også gir en slags sammenheng. Så skriver du en ny parafrase, basert på denne siste sammenheng.

Og dermed har du igjen det du trenger for å skrive en liten drøftingsskisse, på samme måte som i *Øvelse 3*. Du kan for eksempel skrive med denne femspørsmåls disposisjonen:

1. Presentasjon

(... om denne saken strides selv de lærde...)

2. Hva sier kilden – i hovedsak?

(... på den ene siden sier kilden ...)

3. Hva annet sier kilden – i tillegg?

(... på den andre siden sier kilden ...)

4. Sammenligning og vurdering

(... så hva skal man tro ...)

5. Sammenfatning

(... alt i alt ...)

Og dermed har du skrevet en snedig skisse der du gjengir en kilde satt opp mot seg selv. Og igjen kan du gjøre skissen bedre ved å sitere og henwise underveis, og ramme inn skissen med litt kontekstinformasjon og vurdering og slikt.

En ekstra øvelse: Kunsten å stjele åndsverk med god samvittighet

Til sammen har disse fire øvelsene forhåpentlig gitt deg gode håndgrep til mye sakprosaisk håndarbeid. Så gjenstår det bare å dele arbeidet med elevene. Du vil sikkert selv se mange muligheter til videre arbeid ved å kombinere kildebruksøvelsene med de håndgrepene som læres inn med *Femavsnittsmetoden*. Som et eksempel skal du likevel få et veldig enkelt tips om hvordan det går an å stjele hovedstrukturen fra en kilde når du selv skal skrive eller lage skriveoppgaver. Framgangsmåten er svært enkel: 1) finn en kort kilde, 2) skriv én setning til hvert avsnitt, og 3) gjør om hver av setningene til et spørsmål. Så har du en

spørsmålsdisposisjon, som du nok bør prøve å svare på selv, før du gir den til andre. Vanskeligere trenger det ikke å gjøres. Lignende arbeidsmåter finner du også beskrevet i den nettpubliserte artikkelen *Skrivetrening, når pennen trenger en pause* (Flyum 2003).

FORBEREDENDE ØVELSER: SKOLEVEIEN GÅR FRA TRENING TIL KYNDIGHET

Jeg håper det framgår klart av denne artikkelen og artikkelen om *Femavsnitts-metoden* at jeg forsøker å utvikle et helhetlig og robust system av enkle skriveøvelser som til sammen skal støtte utviklingen av skriftkyndighet med særlig henblikk på faglig og akademisk skrivekyndighet (Flyum 2008b). Dette arbeidet er sterkt inspirert av retorikkfagets og retorikkundervisningens tradisjon, ikke minst den eldgamle serien av forberedende tale- og skriveøvelser som er kjent under navnet *progymnasmata* (Andersen 1995 s. 242–249; Bakken 2009 s. 105–109; Eriksson 2002, 2006).

Formålet med de forberedende øvelsene i denne tradisjonen er å gi enkle operasjonaliseringer av viktige delferdigheter på veien mot læringsmålet. Målet er det fullverdige mestringsnivået jeg kaller kyndighet. Takket være den systematiske forenklingen og oppdelingen skal det være mulig for elevene å begynne tidlig med å forsøke å lage noe selv, slik at de får engasjere seg i gleden ved å klare å lage noe med en gang – noe som etter hvert kan bli til noe mer. Jeg mener det er viktig å oppleve at å skrive er å lage noe selv, med egne hender og på egen hånd. Det ville ikke skade om flere elever fikk oppleve at dette også gjelder lese- og skrivearbeid. For det er jo vanligvis ved å arbeide man blir inspirert, ikke omvendt: ferden fra det dårlige til det bedre er ofte en god reise.

Nettressurser

Hjemmesiden for femavsnittsmetoden:

<http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/>

www.skrivekurs.uio.no – nettloggarkiv:

<http://www.skrivekurs.uio.no/nettlogg/>

taletreningsspillet fritt ord

<http://folk.uio.no/khflyum/frittord/>

Bibliografi

Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brodersen, R. B., Bråten, F. J., Reiersgaard, A., Slethei, K., & Ågotnes, K. (2007).

Tekstens autoritet: tekstanalyse og skrivning i akademia. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Eriksson, A. (2002). *Retoriska övningar. Afthonios' progymnasmata*. Lund, Sverige: Nya Doxa.
- Eriksson, A. (2006). Retorikens didaktik. Progymnasmata som förening av praktik och teori. *Rhetorica Scandinavica* (38), 26–42.
- Flyum, K. H. (2003). Skrivetrening, når pennen trenger en pause – gråværsysler i et verksted. Lastet ned 30. september 2009, fra <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/Graavaersysler.pdf>
- Flyum, K. H. (2006–). Mine innspill til FAGER-prosjektet. Lastet ned 12. mai 2009, fra <http://wo.uio.no/as/WebObjects/nettlogg.woa/1/wa/logg?logg=15647>
- Flyum, K. H. (2008a). Alminnelige formkrav til henvisninger og litteraturlister i elevbesvarelsen. Lastet ned 30. september 2009, fra <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/2008/080514-retn.pdf>
- Flyum, K. H. (2008b). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving. I K. Magelssen, T. M. Løiten & K. Breder (Red.), *Skriving i alle fag* (ss. 12-23). Oslo: Nadderud videregående skole.
- Johansen, A. (2009). *Skriv! Håndverk i sakprosa*. Oslo: Spartacus forlag.
- Magelssen, K., Løiten, T. M., & Breder, K. (Red.). (2008). *Skriving i alle fag*. Oslo: Nadderud videregående skole. Lastet ned 19. oktober 2009 fra <http://www.nadderud.vgs.no/file.php?id=11563>
- NTNU [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. (2004). Referanseliste (Litteraturliste). Lastet ned 1. oktober 2009 fra http://www.ntnu.no/viko/mod7/mod7_side14.php
- Spangen, I. C. (2007). *Referansehåndboken: en veiledning i kildebruk og henvisning til kilder*. Oslo: Spartacus.
- UiO [Universitetet i Oslo]. (2008). Sitering og kildehenvisning. Lastet ned 1. oktober 2009 fra <http://www.uio.no/studier/eksamen/kildehenvisning.html>

VEDLEGG

Nadderuds retningslinjer for kildehenvisning

13.10.08

Hvordan setter jeg opp en kildeliste?

Slik setter du opp en kildeliste for en bok, en tidsskriftartikkel og en nettside:

BOK:

Etternavn, forbokstav på fornavn. (År). *Bokens tittel*. Sted: Utgiver.

Eksempel:

Røskeland, M. mfl. (2007). *Panorama* (Norsk Vg2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

TIDSSKRIFTARTIKKEL:

Etternavn, forbokstav på fornavn. (År). Artikkeltittelen. *Publikasjonens tittel, volum* (utgave), s. sidetall.

Eksempel:

Nordseth, K. (2008). Nøkkelen til mulighetenes dør. *Ambisjoner, 1 – 2008*, s. 20–21.

NETTSIDE:

Etternavn, forbokstav på fornavn. (År). *Nettsidens tittel*. Lastet ned dag. måned år, fra <http://nettadressen>

Eksempel:

Evensen, K. (2008). *Kristian Evensens musikksider*. Lastet ned 10. september 2008, fra <http://www.trell.org/muweb/gregs.html>

Hvordan refererer jeg til kildene i en tekst?

I LØPENDE TEKST:

Hovedregelen er at henvisninger settes i en parentes i den løpende teksten, helst i slutten av den setningen henvisningen gjelder. Henvisningen skal vanligvis bestå av forfatterens etternavn, kildepublikasjonens utgivelsesår, og sidetall, slik: (Spangen 2007, s. 51–52).

SITAT:

Et sitat skal være ordrett. Dersom sitatet er kort, skriver du det rett inn i teksten med anførselstegn før og etter. Ved lengre sitater (tre linjer eller mer) rykker du inn teksten i et eget avsnitt. Da bruker du ikke anførselstegn. Oppgi alltid kilde i løpende tekst når du siterer. Dersom du ønsker å utelate ord i den siterte teksten, markerer du det med klammer og tre prikker: [...]

Eksempel kort sitat:

I læreboka vår omtales suksesjon i ulike økosystemer. Klimakssamfunn er ”endepunktet i suksesjonen”. (Ekeland mfl. 2006, s. 58)

Eksempel langt sitat:

”Beinvegen” er ei forteljing om knekte voner. Som ung er husmannen full av tillit til framtida. Omkring det skrale husværet i Baklykkjen ligg det ein draum – draumen om å bli sjølveigande brukar:

Han hadde henda fulle han, han skulle arbe opp jorda i Baklykkjen og kjøpe den til slutt. Det var tanke det kara.

Og så lo han og kaste seg over matfatet. (Prøysen, 1945, s. 34)

Tore Marius Løiten & Live Løveid

«Det moderne prosjektet»

– et tverrfaglig undervisningsopplegg i norsk og historie for vg3

Norsk- og historielærerne på Nadderud vgs. gjennomførte høsten 2009 et felles undervisningsopplegg med utgangspunkt i norskfagets læreplanmål om «Det moderne prosjektet». I denne teksten vil vi gjennomgå det faglige arbeidet i én av klassene på Vg3. Vi vil dessuten prøve å reflektere over hvordan fagtekstene til elevene utviklet seg spesielt med tanke på kildebruk. Vi har funnet det mest hensiktsmessig å dele teksten i to hoveddeler slik at norsk og historie blir behandlet hver for seg.

Live Løveid

Del I: Norsk

Som medlem av skrivegruppen på Nadderud skoleåret 2008/2009 ønsket jeg å videreutvikle fagskrivingskompetansen til mine Vg3-elever i norsk. Det skulle bli interessant å se om elevene hadde lært noe av fokuset på fagartikkel-sjangeren i Vg2 (se forrige rapport). Ville elevene klare å bruke kilder på en korrekt og kritisk måte? Og hva med deres evne til å vise innsikt i lærestoffet og å kunne reflektere forholdsvis selvstendig? Det har lenge vært tradisjon på Nadderud at norsk- og historielærerne har samarbeidet om særemnet i norsk. Deler av dette fruktbare samarbeidet ønsket vi å beholde også i Kunnskapsløftet. Jeg bestemte meg for å knytte arbeidet mitt i skrivegruppen ikke bare til klassens historielærer, Tore Marius Løiten, men også til et større samarbeid med alle faglærerne i norsk og historie på Vg3-trinnet, det vil si om lag 15 lærere.

Skolens lærere ønsket altså å fortsette samarbeidet mellom norsk- og historielærerne gjennom et felles prosjekt. Hovedsakelig ønsket vi å forbedre elevenes kompetanse i å skrive resonnerende tekster om fagrelaterte emner. Her kunne vi også knytte tekstarbeidet til å arbeide med elevenes holdninger og kunnskap om kritisk kildebruk. Kristine Breder og Tore Marius Løitens tverrfaglige samarbeid ble trukket fram som et eksempel til etterfølgelse (se forrige rapport).

Det var viktig at alle de 150 elevene på Vg3 skulle ha de samme rammene for arbeidet sitt. Oppgavene skulle deles ut i uke 39, og uke 42 ble satt av som prosjektuke, der alle timene i norsk og historie skulle brukes til skrivearbeidet med veiledning underveis av klassens faglærere. Historielærerne fikk et eget ansvar for å jobbe med kildekritikk i forkant av prosjektuken. Nadderuds nye retningslinjer for kildebruk skulle introduseres.

I de nye læreplanene i norsk er begrepet «Det moderne prosjektet» kommet inn, uten at norsklærerne følte at de hadde full forståelse av hva dette innebar. Ved å fokusere på dette kunne både lærere og elever få et verdifullt dypdykk i tematikken. For å avgrense prosjektet vårt ble vi enige om å ta utgangspunkt i litteratur og samfunn på slutten av 1800-tallet – «Det moderne gjennombruddet». For at elevene skulle få kunnskap om de litterære periodene fra ca. 1870 fram til 1900, ble norsklærerne enige om å trekke inn betegnelsene realismen og naturalismen. Elevene skulle uansett lese en roman fra denne epoken i ukene før høstferien. Lærerne ble enige om de viktigste læreplanmålene oppgaven skulle dekke.

Kompetansemål i norsk:

Eleven skal kunne

- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag
- bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider

Til slutt ble oppgaven formulert:

Oppgave

- Ta utgangspunkt i skjønnlitteratur du har lest fra realismen/naturalismen. I hvilken grad gjenspeiler tekstene tiden de ble skrevet i? Plasser denne litteraturen innenfor det moderne prosjektet.
- Undersøk hvordan denne litteraturen ble mottatt i samtiden. Hva kan forklare denne mottakelsen? Diskuter.
- Hvordan blir litteraturen omtalt i dag? Sammenlign og reflekter over eventuelle forskjeller.

Skriv en fagartikkel der du reflekterer over det første og minst ett av de to siste punktene over. Husk kilde- og litteraturliste.

Individuell innlevering.
Linjeavstand 1,5.
Skrifttype Times new roman.
Fontstørrelse: 12.
Lengde: Inntil 4 sider.
Leveres på ITL. Plagiatkontroll.
Frist fredag 17. okt.
Vurdering: Felles karakter norsk og historie med mulighet for to dersom det er stor forskjell på kvaliteten innhold / språk.

Vi skal vurdere i hvilken grad du:

- **Svarer på oppgaven!**
- Anvender relevant fagkunnskap i norsk og historie
- Reflekterer på en selvstendig måte
- Bruker de skjønnlitterære og historiske tekstene aktivt som kilder
- Behersker sjangeren fagartikkel
- Organiserer teksten på en klar måte
- Bruker et presist og korrekt språk
- Behersker korrekt kildebruk ved at du siterer og refererer kildene i den løpende teksten og oppgir på riktig måte i kildelisten

Norsklærerne ønsket å bevisstgjøre både seg selv og elevene angående skriveprosessen ved å be elevene om å levere et obligatorisk refleksjonsnotat etter at det ferdige arbeidet ble levert inn. Her kunne elevene reflektere fritt over sitt eget arbeid og resultatet av prosjektet. Det ble ikke satt opp noen vurderingskriterier for denne teksten.

Forarbeid i norsktimene

Elevene fikk komme med forslag til felles litteratur. Etter valg ved håndsopprekning bestemte klassen seg for å lese romanen *Forrådt* av Amalie Skram. Siden klassen med norsk som andrespråk også bestemte seg for å lese denne romanen, inngikk klasselærer Kirsti Magelssen og jeg et undervisningssamarbeid.

Etter at romanen var ferdiglest, skrev elevene innholdsreferater og jobbet i blandete grupper med spørsmål knyttet til innhold og form. Verket ble plassert litteraturhistorisk, og typiske realistiske/naturalistiske trekk ble gjennomgått på tradisjonelt vis. Mine elever valgte ut relevante scener i romanen og dramatiserte noen av disse. Alle elevene viste engasjement i debattene som f.eks. dreide seg om ekteskap og kjønnsroller. Gruppene fremførte dramatiseringene for hverandre.

Det ble utarbeidet et forslag til relevant faglitteratur. Bibliotekaren sørget for at kildene var lett tilgjengelige på skolebiblioteket:

Forslag til litteratur, "Det moderne prosjekt" – NORSK

Andersen, P. (2001). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Beyer, E. (1975). *Norges litteraturhistorie, bind 3: Fra Ibsen til Garborg*. Oslo: Cappelen.

Engelstad I. mfl. (red). (1988). *Norsk kvinnelitteraturhistorie, bind 1: 1600–1900*. Oslo: Pax forlag.

Engelstad, Irene. (1993). *Amalie Skram, et forfatterportrett*. Oslo: Biblioteksentralen. (Folder)

Engelstad, Irene. (2000). *Amalie Skram, et forfatterhefte*. Oslo: Biblioteksentralen.

Arbeidet underveis

Elevene gjorde et omfattende arbeid i prosjektuken der de jobbet både selvstendig og i samarbeid med hverandre. Begge faglærerne var tilgjengelige for veiledning, men det ble ikke satt av spesiell tid til formell responsgivning. Dette førte til at noen elever fikk forholdsvis mye mer støtte enn andre som ikke ønsket det, eller som ikke utnyttet lærerressursene fordi de delvis jobbet hjemme. Noen elever var usikre på om tekstene deres var norskfaglige eller historiefaglige nok. Hadde de f.eks. trukket inn nok historiske fakta? Hvor mye tekstanalyse av romanen var påkrevet? En elev skriver i etterkant følgende: «jeg ble sittende veldig fast halvveis og jeg savnet muligheten for en midtveisvurdering, og en eventuell tilbakemelding på om jeg var på riktig vei». Muligheten til å stille lærerne spørsmål underveis var tydeligvis ikke tilfredsstillende nok for alle elevene.

Tekstene

Ut ifra mitt materiale på 30 elevtekster er det mulig å trekke ut noen tendenser. For det første ser jeg at alle elevene har mestret å skrive en form for fagartikkel. Elevene tar utgangspunkt i romanen *Forrådt* og fletter inn historiske opplysninger fra tidsepoken og ikke minst fra forfatterens biografi. De fleste elevene har klart å oppgi referanser og kilder slik at man ikke er i tvil om hvor stoffet stammer fra slik som i dette sitatet fra en elevtekst: «Uvitenheten fører til at Ory blir frustrert og ulykkelig i ekteskapet. (s. 55. Amalie Skram—et forfatterskap)». Men så er spørsmålet: Hvor mye selvstendig refleksjon viser elevene i tekstene sine? Når alle elevene stort sett bruker de samme tekstene og kildene, blir det kanskje desto viktigere for elevene å finne sin egen vinkling på stoffet. Men det spørres om tiden strakk til for å hjelpe hver enkelt elev med å forløse dette. Jeg ser at det blir mye parafrase av tekstene i kildematerialet siden elevene i stor grad brukte lærebøkene i historie og norsk i tillegg til den anbefalte faglitteraturen. Emnet var stort og omfattende, og lite virkelighetsnært for elevene. Det ble rett og slett for liten tid til «selvstendig» forskning som kanskje må til for å trekke egne konklusjoner? Men det kan la seg gjøre å vise selvstendighet. Her er et eksempel fra en annen elevtekst der eleven evner å bruke kildene som grunnlag for egne vurderinger:

Ifølge litteraturprofessor Irene Engelstad «utforsket Amalie Skram spørsmålet om hva kvinnelig seksualitet er og hvilke forutsetninger som skal oppfylles for at kvinner skal kunne elske» og «[hennes] samtid likte ikke det hun viste dem om kvinneliv». Irene Englestad spekulerer i om dette kan være fordi romanen er så moderne. Jeg mener hun har rett i dette. Hvis vi ser på *Forrådt* i forhold

til det moderne prosjektet ser vi at boken kommer ut samtidig som kvinnesaken fikk oppmerksomhet i kulturdebatten. Denne oppmerksomheten var et resultat av kunnskapsrevolusjonen, og den resulterte i at kvinnene fikk studere og at de i 1913 fikk stemmerett.

Resultatene ble ujevne fra klasse til klasse. I min klasse fikk de fleste elevene den samme karakteren i norsk og historie. Vi var stort sett enige om å påskjønne de elevene som skrev godt og reflektert om romanen og forfatteren, selv om det kanskje skortet på annen historisk informasjon om epoken. Vi vektla korrekte kildehenvisninger og kildeliste siden dette var et viktig mål med oppgaven. I andre klasser var det elever som kun fikk norsk karakter fordi faglæreren i historie mente at tekstene ikke holdt mål i forhold til kravene i læreplanen for historie.

I elevenes refleksjonstekster kommer det frem at elevene syntes at denne arbeidsformen var morsom og interessant, men svært arbeidskrevende. Et typisk eksempel er denne eleven: «Å samkjøre fagene norsk og historie igjennom å skrive en fagartikkel om det moderne prosjektet var en morsom og utfordrende oppgave». De mente at de hadde lært mye i prosjektet, slik denne eleven bekrefter: «Merker at jeg har mye lettere for å lære meg stoff, både historie og i norsk når jeg må finne sammenhenger og årsaker selv». Det var spesielt bra at de kunne konsentrere seg om ett tema i to sentrale fag. De fleste elevene syntes at det gikk greit å skrive en oppgave som skulle dekke læreplanmål i begge fag. En elev beskriver arbeidsprosessen slik:

Da jeg skulle skrive fagartikkelen valgte jeg å begynne med å hente informasjon. Bortsett fra det jeg hadde lest i lærebøkene i Norsk og Historie og i romanen jeg skulle skrive om, *Forrådt*, kunne jeg lite om 1800-tallet og Amalie Skram, men jeg fant fort ut at det var mye informasjon å hente både i bøker og på internett. Da jeg følte jeg hadde funnet tilstrekkelig med informasjon og jeg hadde fått strukturert denne begynte jeg å skrive fagartikkelen. Siden jeg ikke er så vant til å skrive denne typen artikler syntes jeg det var vanskelig å komme i gang, men da jeg endelig hadde begynt å skrive kom jeg inn i en god flyt. Jeg fikk ned en del av tankene jeg hadde rundt temaet i stikkord og korte setninger, og etter hvert som jeg skrev utformet teksten seg mer og mer til en artikkel med innledning, hoveddel og avslutning. Å jobbe med denne fagartikkelen har vært både morsomt og vanskelig. Det har vært spennende og interessant å sette seg inn i en tidsperiode og hva som kjenner tegner denne, og det har også vært gøy å lese litteratur fra 1800-tallet. Det som jeg syntes har vært spesielt vanskelig var å plukke ut relevant informasjon og koble den til både norsk og historie faget. Det har også vært en utfordring å sette *Forrådt* i sammenheng med tiden den ble skrevet i. Jeg følte det ble mye frem og tilbake før jeg endelig bestemte meg for hva jeg skulle legge vekt på fra romanen. Men alt i alt har det vært et spennende og lærerikt prosjekt!

De fleste elevene var fornøyde med resultatet, i hvert fall da teksten endelig var levert. At karakteren ikke alltid stemte med elevenes ambisjonsnivå og innsats, var kanskje ikke uventet for de erfarne lærerne. Som nevnt tidligere var det få elever som hadde klart å reflektere på en selvstendig måte i tillegg til de mer formelle kravene vi stilte til teksten.

Og hvordan kan vi få elevene til å vise mer selvstendighet i tekstene? Jeg tror nok at de nye eksamensoppgavene som ble gitt våren 2009, peker ut en form for løsning på dette problemet. Når elevene ikke skal få lov til å finne egne problemstillinger og tiden ikke strekker til for å forske selvstendig, da må man utforme oppgaver som innbyr til sammenligninger. Kanskje elevene i større grad burde ha trukket inn flere tekster/forfattere fra vår utvalgte tidsperiode, eller hatt et bredere grunnlag for å diskutere spørsmålet om hva som kjenner-tegner «det moderne prosjektet»? Elevene ville sikkert hatt nytte av å sammenligne tekster fra opplysningstiden med realismen, eller fra egen samtid. Dette hadde igjen krevd tettere oppfølging av den enkelte elev, men det ville sikkert ha vært både inspirerende og nyttig.

Tore Marius Løiten

Del II: Historie

Historielærerne så at «Det moderne prosjektet» la til rette for et spennende tverrfaglig samarbeid, noe vi på Nadderud er godt kjent med. Vi har i mange år hatt et felles undervisningsopplegg rundt «særemnet», som altså hos oss har vært et tverrfaglig opplegg mellom fagene norsk og historie. I og med at begge fag nå har nye læreplaner og det tradisjonelle særemnet falt bort, så vi en mulighet til å kunne jobbe tverrfaglig også dette skoleåret. Vi så også at dette var en ny måte å arbeide med perioden 1850-1914 i norsk historie på. «Vår» klasse hadde i tillegg en PPU-student med historie i fagkretsen i åtteukers praksis, så vi var i realiteten tre lærere på en klasse.

I midten av september møttes faglærerne i de to fagene for å drøfte ideer og mulige felles møtepunkter i de to fagene. Vi tok utgangspunkt i de to fagenes læreplaner. De læreplanmomentene i historie vi endte med, er vedlagt sist i denne artikkelen.

Kartlegging av terrenget.

«Det moderne prosjektet» skulle altså gjennomføres i uke 42, men vi ble enige om at oppgaven skulle utleveres i begynnelsen av uke 39. Vi satte derfor av disse tre ukene, altså seks økter til forarbeidet. Under utarbeidelsen av undervisningsopplegget så historielærerne at det ville inneholde viktige momenter om kilder og kildekritikk. Nå fikk vi en fin mulighet til å repetere fjorårets kilde- og kildekritikkjobbing i tillegg til å arbeide med tidsperioden. Dette ville vi starte med først, men aller først måtte vi kartlegge terrenget. Vi ville finne ut hva

elevene allerede kunne om tidsperioden, hva som ligger i begrepet «Det moderne prosjektet» og hva de kunne om kilder og kildekritikk.

1. økt, 1. aktivitet:

Kilder og kildekritikk. Vi repeterte fra fjorårets kildejobbing og så på noen kildekritiske spørsmål vi må stille oss. Temaene vi tok opp, var: 1) Kilder og metode i historiefaget, 2) Historikeren i arbeid, 3) Problemstillinger, 4) Hypoteser, 5) Ulike typer forklaringer.

Spørsmålene vi må stille oss, er de følgende:

1. **Hva slags kilde er dette?** Er den talende eller stum? Kan den brukes som beretning eller kun som normativ kilde, eventuelt begge deler? Er det en primærkilde eller sekundærkilde? Hva har vært kildens opprinnelige funksjon eller hensikt?

2. **Opphavsperson, tidspunkt og innhold?** Når er kilden fra? Hva forteller kilden oss som levning? Hva vet vi om opphavspersonen? - *hvem er opphavet til kilden? - hvilken kunnskap har kildens opphavsperson om hendelsen eller temaet? - hvilket ståsted eller hvilken rolle har kildens opphavsperson i forhold til hendelsen eller temaet som omtales (kildens tendens)?* Hvis kilden kan brukes som beretning: - *hva forteller den om? - er kilden førstehåndsberetning eller andrehåndsberetning? - hvilken avstand i tid er det mellom hendelsen og tidspunktet der beretningen er avgitt?*

3. **Hvor pålitelig er kilden?** Kilden brukt som levning: -*er det grunn til å tro at kilden er ekte? - er kilden riktig lokalisert og datert? - er opphavspersonen den vedkommende gir seg ut for å være? - hvilken betydning har det at det er en primærkilde/sekundærkilde?* Kilden brukt som beretning: - *hvor nær i tid er kilden til hendelsen den beretter om? - er det indre sammenheng i beretningen? - er beretningen balansert eller tendensiøs (at opphavspersonen prøver å styre vår oppfatning i en bestemt retning)? - hvor sannsynlig er beretningen?* I hvilken grad er det samsvar mellom informasjonen vi får i denne kilden, kontra andre kilder om det samme emnet eller den samme hendelsen?

4. **I hvilken grad er kilden totalt sett egnet til å besvare problemstillingene våre?** Klarer den å gi oss troverdige og tilstrekkelige svar?

1. økt, 2. aktivitet:

I samme økt repeterte vi SPØKIT-modellen for å undersøke et samfunn. Hva består et samfunn av? For å få et overblikk, spør etter: **Sosiale forhold**, **Politiske**

forhold, Økonomiske forhold, Kulturelle forhold, Individuelle forhold og Teknologiske forhold.

Elevene bruker denne modellen som et studieteknisk middel for å skaffe seg oversikt over et tema. De bruker et blankt A3-ark og legger tidslinjen øverst. Under skriver de bokstavene SPØKIT under hverandre og begynner å fylle ut under hvert element. Når vi for eksempel ser på politiske forhold, skriver de inn stikkord fra dette emnet, osv. De ble oppfordret til å ta med skjemaet til norsktimene slik at de kunne fylle ut om kulturelle forhold. Elevene vet godt at modellen forenkler virkeligheten, og at det er som en studieteknikkvri modellen er best.

2. økt, 1. aktivitet:

«Hvem er kilden til informasjonen?» Vi gjennomgikk «løskrellemetoden» eller «strippemetoden» for å undersøke nettadresser. Først i plenum, deretter ble to grupper valgt ut til å «skrelle» sine internettadresser. Det gjelder her å finne frem til avsender og vurdere troverdigheten.

2. økt, 2. aktivitet:

I samme økt gjorde vi også noen oppgaver der vi hentet kilder fra vår lærebok, *Portal*. Den henviser til flere kilder under hvert kapittel. Oppgaven var: Bli kjent med gode og mindre gode nettsteder. Begrunn hvorfor du mener de ulike kildene er bra/mindre bra.

Gå inn på følgende nettside:

<http://portal.samlaget.no/tekst.cfm?id=76-283-1&tekstid=924&mpid=1390>, og les sammendraget. Foreta deretter en full kildeklassifisering av tre av de oppgitte kildene før du til slutt vurderer kildenes troverdighet og tendens.

3. økt:

”Det moderne prosjektet” på atekst. Vi ville prøve å finne ut om det var noe informasjon å hente fra aviser, nye og gamle. Etter å ha lest om «Det moderne prosjektet» i læreboken i norsk skulle elevene se om noe av det de fikk vite via avisartikler, kunne utdype/forklare begrepet noe. De skulle også finne så mye informasjon som mulig om Amalie Skram. Elevene hadde jobbet med atekst tidligere, men vi tok en kort repetisjonsrunde.

Her er oppgaven de fikk én økt på å gjøre ferdig:

Kildeoppgave: Tre forfattere.

Temaet er nye biografier om kjente forfattere. Følgende forfattere ble valgt: Knut Hamsun, Amalie Skram og Sigrid Undset. De nye biografiene: «Fokus på individet i samfunnet eller variasjon over samme gamle tema?»

Du har hittil gjort følgende:

- 1) Lest i litteraturhistorien.

- 2) Lest i historieboken om K'en for Kultur. Noen har også lest i kulturhistoriebøker.
- 3) Lest i Aschehoug og Gyldendals Store Norske om de nevnte forfatterne, særlig om Amalie Skram.
- 4) Brukt atekst for å finne frem til de nye anmeldelsene og ny forskning/ny litteratur om Amalie Skram.
- To av de nye biografene er Ingar Sletten Kolloen (Hamsun) og Sigrun Slapgard (Undset). Skriv en kort tekst der du refererer til hva anmelderne skriver som for eksempel er nytt, hva skrives det om nå som ikke tidligere ble nevnt? Hva er din vurdering: Er det først og fremst det at de nye biografene er historikere og journalister og ikke litteraturvitere, eller er det noe annet? (Inntil en side.)

4., 5. og 6. økt:

SPØKIT, lærebok og andre kilder

Som tidligere nevnt hadde vi begrenset perioden for «Det moderne prosjektet» til norsk historie 1850–1914. I disse tre øktene fordypet elevene seg i de ulike SPØKIT-momentene.

De fikk i tillegg oppgitt div. nettsteder de skulle bruke. De skulle fordype seg i minst to nettsteder pr. SPØKIT-element. Elevene ble spesielt oppfordret til å bruke biblioteket og finne gode «bokkilder». Bibliotekaren hadde laget en egen utstilling av bøker, både faglitteratur og skjønnlitteratur, som gikk rett inn i prosjektet. Her er sidene fra læreboken *Portal* vi brukte:

S: s.117-126, **P:** s.157-175, **Ø:** s.126-137, **K:** s.145-155 pluss norsk bok, **I:** se de øvrige, og **T:** s.138-145.

Elevene fikk også oppgitt en «hjelpeliste» om ulike temaer de kunne skrive om, men de kunne velge fritt.

Videre var oppgaveinstruksjonen:

Bruk disse kildene og lærebok når fyller ut SPØKIT-skjemaet. Husk at mye av K'en fyller du ut i norskøktene.

Etter at alle så enkeltvis eller i par hadde fylt ut SPØKIT-arket, kunne de ta fatt på selve skrivingen, som da skulle starte uken etter.

7. og 8. økt:

Prosjektuken/skriveuken

Begge historieøktene og alle norskøktene ble denne uken brukt til oppgaveskrivingen.

Oppgaven som ble gitt: se *Del I: Norsk*.

Arbeidet underveis

Norsk- og historielærerne hadde i fellesskap laget oppgaven, og vi ville at den skulle være lett å forstå. Hva som skal til for å få en høy måloppnåelse / god karakter er noe elevene er meget opptatt av og dette gjennomgikk både norsk- og historielærerne med klassene på oppstartsdagen. Om arbeidet underveis, se under norsklærerens kommentarer. Vi opplevde mye av det samme denne prosjektuken.

Elevene gjorde et omfattende arbeid der de jobbet både selvstendig og samarbeidet med hverandre. Begge faglærerne, pluss studenten, var tilgjengelige for veiledning. Enkelte elever var usikre på om tekstene deres var historiefaglige nok, andre var mer opptatt av tekstanalyse. Vi besvarte mange ulike spørsmål, hjalp til med litteratur- og kildetips o.a. Noen kom raskt i gang, andre var usikre på hva oppgaven egentlig gikk ut på, og trengte noen oppklaringsrunder med faglærerne. Det var lett å se hvem som klarte å bringe kunnskapen som de hadde ervervet seg de siste ukene, inn i selve skriveoppgaven.

Faglærernes evalueringsmøte

På et møte rett etter innleveringen gjennomgikk norsk- og historielærerne oppgavekriteriene en gang til, og vurderte tre–fire ulike oppgaver sammen, for å samkjøre sensureringen. Noen historielærere satte egne kommentarer i marginen når det gjaldt historiefaglig stoff, andre markerte historiestoff med en *H* i marginen. Vi hadde flere interessante runder om hvorvidt det var riktig å markere det rent historiefaglige med en *H* på denne måten. «Tilhengerne» mente det ville lette arbeidet med å finne frem til historiestoffet. «Tvilernes» var redde for at denne markeringen av *H*-er ville ta fokus bort fra helheten og at vi kom til å honorere elever som hadde mye parafrase av kildetekstene. Jeg syntes «tvilernes» fikk rett. Flere av elevene klarte ikke å reflektere på en selvstendig måte. De hadde fått med seg mye faktainformasjon fra kildene, gjenga dette, men det skortet på selvstendig refleksjon. Og igjen var vi nødt til å problematisere følgende utsagn, som vi flere ganger hadde diskutert: «Informasjon er ikke kunnskap», og «Fakta er ikke kunnskap».

Vi valgte også ut en oppgave. *Her er et utdrag vi kommenterte:*

Amalie Skram fikk ikke bare negativ omtale. Hun hadde noen tilhengere og ble i 1885 hyllet av blant annet Garborg, som også regnes som en av naturalismens forsvarene og forfattere. Garborg mente at Skram hadde ført kvinnebevegelsen inn i en ny fase. Han mente at hun ikke bare skrev om kvinnens likestilling med mannen, men også om hennes fulle frigjøring som kvinne.

(<http://www.daria.no/skole/?tekst=5995>), (*Amalie Skram – et forfatterskap s 48*)

Her har eleven brukt Daria som kilde. Elevene bør vite at dette er en lite troverdig kilde. Nettstedet er kjent for sin publisering av elevoppgaver. Kilden

eleven har brukt, er altså en elevbesvarelse uten en eneste kildehenvisning. «Vår» elev har heller ikke gått videre for å prøve å finne primærkilden.

Her er to utdrag fra oppgaven:

Kvinnene i overklassen måtte følge regler om hva som passet seg. De fikk ikke gå alene ute, ikke le for høyt, ikke gå på kafe, ikke ha for sterke meninger om ting. Det var upassende å delta i samfunnsdebatten og det var uhørt at kvinner fra overklassen skulle arbeide og tjene penger selv (side 30 Amalie Skram – et forfatterskap).

(....)

Mange bøker som ble gitt ut på den tiden hadde seksualmoral som et sentralt tema, slik som Forrådt av Amalie Skram (side 36, Amalie Skram – et forfatterskap).

Eleven viser her at vedkommende har kontroll over de løpende kildehenvisningene. Det som videre ble diskutert, var hvorvidt vi uten kildehenvisningene ville kunne sett at dette var parafrasering. Oppgaven var laget slik at det ikke skulle være mulig med «klipp og lim», men vi så at deler av oppgaven dessverre for enkelte ikke ble løst ved selvstendig refleksjon, men redigering av diverse kilder.

Her er elevens kildeliste som lærerne kommenterte.

Kilder

- Forrådt Amalie Skram
- Norsk boka
- Portal- Nyere historie. Historieboken (Det norske samlaget 2008)
- Tårevått opprør, Kristin Engh Førde, 27.02.2007:
<http://kilden.forskningsradet.no/c17251/artikkel/vis.html?tid=44506>
- Amalie Skram- et forfatterskap (Yngvild Bøe- Gyldendals tema bibliotek)
- Amalie Skram, Et forfatterportrett av irene Engelstad, Biblioteksentralen 1993
- Sannheten skal fram, 1870 og 80-årene i norsk litteraturhistorie)
<http://www.daria.no/skole/?tekst=5995>**Feil! Hyperkoblingsreferansen er ugyldig.**
- Opplysningstiden 1700 – 1789, Det moderne prosjektet:
http://www.vgskole.no/teachers/norsk/litteratur/1500_1800/opplysningstiden.php#moderne
- <http://www.leserglede.com/norwegian-author/amalie-skram.html>

–En ufullstendig kildeliste, var hovedinnvendingen fra faglærerne. Eleven har ikke brukt Nadderuds modell for kildeliste. Dette var noe overraskende da elevbesvarelsen innholdsmessig ellers ble vurdert til «noe på karakteren 5». Elevens kreativitet, selvstendig evne til analyse og gode evne til å se sammenhenger ble fremhevet. Noen gjentakelser og litt lite om de politiske forholdene trakk sammen med den ufullstendige/unøyaktige kildelisten helhetsinntrykket noe ned.

Fra elevens refleksjonstekst:

Jeg syntes oppgaven gikk bra. Føler jeg har greid å kombinere historie og norsk på en saklig måte. Eneste som jeg ikke har bra nok er kilde og kildebruk. Jeg fant i dag ut at jeg verken hadde nedlastningsdato, eller hvem som hadde skrevet kilden, eller når jeg lastet ned kilden på oppgaven.

At eleven i kildelisten som ble ettersendt, ikke klarte å sette opp det enkleste, nemlig bøkene, overrasket oss. Vedkommende var i hvert fall klar over at noe manglet.

De fleste av elevene klarte å vise til kildene underveis i teksten, noen med ufullstendige henvisninger, andre viste at de kunne bruke Nadderudmodellen. Det å kunne se sammenhenger, se SPØKIT-helheten, var det flere som klarte, men enkelte hadde bundet seg opp i enkelte kilder og var uselvstendige i kildebruken. Det at emnet var stort og omfattende, gjorde at enkelte elever syntes oppgaven var krevende. De fikk rådet å konsentrere seg om lærebøkens fremstillinger og ikke begi seg inn i et mylder av ulike kilder.

I begynnelsen av desember møttes norsk- og historielærere til et avsluttende oppsummeringsmøte. Her er noe av det vi diskuterte, hentet fra referatet:

De fleste var enige om at denne typen tverrfaglige samarbeidsprosjekter krever en enda bedre og mer strukturert organisering i forkant. Det er svært viktig å sikre at elevene får tydelige og samstemte beskjeder – gjerne felles orienteringsmøte i auditoriet. Mange mente dessuten at lærerne trenger mer tid til samarbeidsmøter underveis i prosessen og når tekstene skal vurderes. Noen oppgaver bør plukkes ut og vurderingen diskuteres av alle lærerne for å sikre en lik vurderingspraksis.

Lærerne var stort sett fornøyde med prosjektet, selv om det var krevende både for elever og lærere. Det var tydelig at de fleste elevene trengte tid og veiledning. Selv om en del av elevene ikke viste nok selvstendighet i sin kildebruk, var det oppløftende at mange tydeligvis hadde lært mer om kildekritikk og viste en del selvstendighet og refleksjon i tekstene. Bevisstgjøringen av elevene er kanskje et langt lerret å bleke, men det lønner seg å prøve. Nå hadde elevene et grunnlag for å jobbe mer med tilsvarende prosjekter og tekster i flere fag.

VEDLEGG

Læreplanmomentene:

Kompetansemål i historie Vg3 (fagartikkelen skal kunne knyttes til ett eller flere av kompetansemålene).

- identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger
- presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger
- drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger
- gjør rede for hovedtrekk ved den industrielle revolusjon og undersøke hvilken betydning den fikk for næringsutvikling og sosiale forhold i det norske samfunnet
- gi eksempler på hvordan forskjellige uttrykk innenfor musikk, arkitektur eller bildekunst i en tidsperiode kan ses i sammenheng med utviklingen på andre samfunnsområder
- gjøre rede for hvordan arbeidsliv og arbeidsdeling mellom kjønnene har endret seg i Norge fra 1800-tallet og fram til i dag
- gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen
- drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse

Liv Bue

Et tverrfaglig skriveprosjekt i idrettsfag: Utarbeidelse av øktplaner

Innledning

Prosjektet er et tverrfaglig prosjekt i fagene Treningslære 1 og Aktivitetslære 1, gjennomført ved klasse 1 i på idrettslinja på Nadderud vgs. skoleåret 2008/-2009. Idrettelever, 1. klasse, har aktivitetslære, treningslære samt topp- eller breddeidrett som linjefag. Linjefagene utgjør 12 timer pr. uke.

Faget Treningslære 1 er et teoretisk fag med to undervisningstimer pr. uke i 1. klasse og tre timer pr. uke i 2. klasse. Faget videreføres til Treningslære 2 i 3. klasse, med fem undervisningstimer pr. uke. Faget Treningslære 1 er følgelig avsluttende i 2. klasse. Aktivitetslærefaget går over alle tre årene, henholdsvis Aktivitetslære 1, 2 og 3. Kursene bygger på hverandre, men er avsluttende for hvert år.

Elevene lærer i treningslære hovedsakelig om treningsprinsipper, treningsmetoder, grunnleggende kunnskap om treningsplanlegging samt grunnleggende anatomi og fysiologi. Aktivitetslærefaget er et praktisk fag som hovedsakelig omhandler praktisering av ulike idretter og friluftsliv. Faget omhandler imidlertid også praktisk treningslære, der elevene lærer grunnleggende treningsmetoder innenfor utholdenhet, styrke, bevegelighet, spenst, hurtighet og koordinasjon.

Faget Treningslære 1 stiller krav om god skriftlig fremstillingsevne i form av korrekt bruk av fagbegreper samt presise formuleringer. Faget stiller også krav om god skriftlig struktur. I 3. klasse (Treningslære 2) bør det også arbeides med argumenterende tekster. I forbindelse med Kunnskapsløftet er eksamensformen i faget Treningslære 1 og 2 endret. Tidligere var eksamen mer rettet mot reproduksjon av kunnskap, uten bruk av hjelpemidler. Den nye eksamensformen tillater imidlertid nå bruk av alle hjelpemidler, med unntak av Internett. Dette har ført til at oppgavene er videre formulert samt mer omfattende. Dette stiller følgelig større krav til skriftlig fremstillingsevne og strukturering av oppgaven.

Målet med dette prosjektet var å lære elevene å utarbeide gode skriftlige øktplaner. Øktplaner er et verktøy som benyttes i flere av idrettsfagene, herav treningslære, aktivitetslære, toppidrett, breddeidrett og treningsledelse. En øktplan er en oversiktlig plan over øvelsesutvalg, metodebruk og begrunnelser for en enkelt treningsøkt. Skrivning av øktplaner stiller krav til høy grad av presisjon og evne til å uttrykke seg kortfattet og oversiktlig. Trening i å utvikle oversiktlige og informative planer er derfor en sentral ferdighet å utvikle tidlig i studiet.

I både Treningslære og Aktivitetslære stilles det krav om utarbeidelse av slike øktplaner. I forbindelse med aktivitetsfaget er det imidlertid gjennom-

føringen som vektlegges mest i forbindelse med vurderingen, mens det faglige innholdet og begrunnelsene er mest sentrale i treningslærefaget.

Temaer for prosjektet var oppvarming, utholdenhetstrening og styrketrening. Innenfor disse temaene ble elevene presentert for ulike retningslinjer for trening, samt ulike treningsmetoder. Elevene ble bedt om å lage to øktplaner, én for utholdenhet og én for styrke.

Bakgrunn

Idrettselevne har i utgangspunktet en del praktisk erfaring fra egen idrettsaktivitet. Flere har også erfaring med systematisk styrke- og utholdenhetstrening rettet mot sin spesialidrett. Erfaring viser imidlertid at det er et gjennomgående problem å få elevene til å «oversette» benyttede treningsmetoder til et faglig språk. Elevene gjengir ofte de øvelsene som deres trener har gitt dem, uten å referere til metodebruk eller faglige begrunnelser. Erfaringer fra tidligere skriveprosjekter ved idrettsfag viser også at idrettsfagene ofte preges av muntlige og lite presise fremstillinger av det faglige stoffet (Funderud 2008).

Skriveprosjektets oppgaveformulering var følgende:

SKRIVEPROSJEKT

TRENINGSLÆRE 1 / AKTIVITETSLÆRE 1

Formål:

- Utvikle evnen til å lage oversiktlige øktplaner.
- Uttrykke metodevalg, øvelsesvalg og begrunnelser på en kortfattet, faglig måte.

Oppgave:

- Lag en utholdenhetsøkt, basert på intervallprinsippet.
- Lag en styrketreningsøkt, med benyttelse av valgfri metode / valgfrie metoder.

Retningslinjer:

- Benytt malene vedlagt.
- Benytt faguttrykk.
- Hver øktplan innleveres via ItL før praktisk gjennomførelse av økta. Øktplanen rettes av faglærer.
- Etter endt periode leveres øktplanene på nytt, i korrigert versjon.

Vurdering:

- Evnen til å lage en treningsfaglig god plan.
- Evnen til å gjennomføre egen plan.
- Vurderingen teller både i faget treningslære og i aktivitetslære.
- Oppgaven vurderes til lav, middels eller høy måloppnåelse.

Følgende kompetansemål i læreplanen er utgangspunktet for utformingen av denne oppgaven:

1. Kompetansemål, treningslære:

- *Utarbeide økt- og ukeplaner og begrunne dem*
- *Anvende treningsformer og treningsmetoder i forhold til egne mål og forutsetninger*

2. Kompetansemål, aktivitetslære:

- *Å planlegge og gjennomføre basistreningsøkter*

Undervisningsopplegget

Formål med prosjektet var

- å utvikle evnen til å lage oversiktlige øktplaner
- å uttrykke metodevalg, øvelsesvalg og begrunnelser på en kortfattet, faglig måte
- å gjennomføre planene i praksis

I forkant av prosjektet ble samtlige medlemmer i idrettsseksjonen involvert i diskusjonen om hva øktplanene bør inneholde, og hvordan de bør presenteres. Denne diskusjonen munnet ut i en mal for øktplaner. Disse malene er vedlagt (vedlegg 1 og 2).

Før oppgaven ble utlevert, gjennomgikk klassen aktuelt fagstoff relatert til emnene. Gjennomgangen av stoffet ble presentert over en lengre tidsperiode der også annet stoff relatert til oppvarming, utholdenhet og styrketrening ble tatt opp. Klassen gjennomgikk også flere av styrketrenings- og utholdenhets-treningsmetodene i praksis i faget Aktivitetslære. Den praktiske og den teoretiske gjennomgangen foregikk imidlertid ikke parallelt, da dette ikke var mulig på grunn av fagkollisjoner.

Opgaven ble vurdert i forhold til lav, middels og høy måloppnåelse.

Vurderingskriteriene

<i>Lav måloppnåelse</i>	<i>Middels måloppnåelse</i>	<i>Høy måloppnåelse</i>
Målet med økta nevnes Oppvarmings-, styrke- og utholdenhetsøvelser nevnes	Målet med økta er konkret, og det er godt samsvar mellom mål og innhold	Målet med økta er konkret og presist formulert, og det er godt samsvar mellom mål og innhold
Beskrivelser og begrunnelser er upresise	Oppvarmings-, styrke- og utholdenhetsøvelser beskrives på en informativ og kortfattet måte	Oppvarmings-, styrke- og utholdenhetsøvelser beskrives på en informativ og kortfattet måte
	Fagkunnskapen fremkommer ved gode begrunnelser basert på generell treningslære	Fagkunnskapen fremkommer ved gode begrunnelser basert på generell treningslære og spesielle forhold direkte rettet mot målsettingene
	Planen er oversiktlig og lett å lese	
	Metodevalget nevnes og beskrives	Metodevalget kommer tydelig frem, og samsvarer med beskrivelse av gjennomføring og målsetting med økta
Planen er gjennomførbar	Planen er tilpasset individuelle forutsetninger	Planen er godt tilpasset individuelle forutsetninger

Undervisningsopplegget ble delt inn i tre faser: utarbeidelse av planer, gjennomføring av planer og videreutvikling av planer.

Fase 1: Utarbeidelse av planer

Oppgaven ble gjennomgått sammen med maler for de ulike øktplanene (se vedlegg 1 og 2). Under gjennomgangen av oppgaven utviklet klassen en plan i fellesskap. Her ble det fokusert på hvilke kolonner ulik informasjon skal plasseres under, samt hvordan faglig informasjon kan trekkes inn. To undervisningstimer ble videre avsatt til individuelt arbeid med planene.

Fase 2: Gjennomføring av planer

Elevene gjennomførte planene i faget aktivitetslære. En økt ble brukt til styrketrening og en økt til utholdenhets trening. Elevene hadde på forhånd valgt når de ønsket å gjennomføre utholdenhetsøkta versus styrkeøkta. Styrketreningen ble

gjennomført på skolens styrkerom, mens utholdenhetsøkta ble gjennomført i hall. Lærerne hadde ansvaret for vurdering i henholdsvis styrke eller utholdenhet, og vurderte her elevenes evne til å utføre de valgte metodene samt hvorvidt elevene hadde valgt individuelt tilpassede øvelser som de hadde forutsetninger for å gjennomføre på en god måte.

Planene ble innlevert på It's Learning før gjennomføringen. Fire elever leverte ikke øktplanen i forkant av økta. Disse måtte skrive en midlertidig plan, med øvelsesutvalg og metode før treningen kunne igangsettes. Elevene gjennomførte planlagte øvelser på en god måte, men flere elever viste ikke et bevisst forhold til de ulike treningsmetodene.

Fase 3: Videreutvikling av planer

Etter gjennomføringen ble planene vurdert av faglæreren, og tips til forbedringer ble gitt. Enkelte elever opplevde også, ved den praktiske økta i aktivitetslærefaget, at planen deres var for kort, for lang, for krevende, eller lignende, slik at korreksjoner også ble gjort basert på egen erfaring.

Gode og mindre gode formuleringer i utvalgte øktplaner ble skrevet på tavla. Elevene arbeidet to og to med disse formuleringene og prøvde å utvikle mer presise uttrykksmåter. Disse løsningene ble deretter drøftet i plenum. Sammen identifiserte klassen manglene ved setningene og fant en alternativ formulering.

Tabellen viser et utvalg av setninger som ble drøftet.

Utsagn fra elevenes førsteutkast	Kommentarer og alternativ formulering
(Begrunnelse for aktivitetsvalg i oppvarmingen, under kolonnen hvorfor) «Jeg velger å jogge litt først fordi jeg vil at hjertet skal pumpe litt før jeg faktisk starter med styrken.»	Setningen er lite informativ. Forslag til endring: <ul style="list-style-type: none"> • Jogging er en rolig aktivitet der brå bevegelser unngås. • Økt kroppstemperatur gir økt prestasjon og forebygger skader. • Oppvarmingsaktivitet gir økt motivasjon.
(Beskrivelse av hvordan øvelsen «håndledds bøyer» gjennomføres, under kolonnen hvordan) «Håndledd – 15*3 med 1 min pause, 5 kg. Mellom intensitet. Teknikk, og hindre skade. Heve håndleddet i et rolig tempo.»	Beskrivelsen er lite oversiktlig. Forslag til endring: Øvelse: Håndledds bøyer <ul style="list-style-type: none"> • Repetisjoner: 15 • Serier: 3 • Pause: 1 min • Belastning: Submaksimal • Bevegelsestempo: Rolig Begrunnelser for hvorfor øvelsen gjennomføres, flyttes under kolonnen hvorfor. <ul style="list-style-type: none"> • Teknikken bedres • Skader forebygges

<p>(Begrunnelse for hvorfor øvelsen benkpress er viktig for en fotballspiller, under kolonnen hvorfor) «Viktig for ikke å bli skubbet bort. Store brystmuskel og triceps.»</p>	<p>Forklaringen benytter en muntlig uttrykksform. Forslag til endring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Økt maksimal styrke i store brystmuskel og armstrekkeren gir økt motstandskraft i dueller.
<p>(Beskrivelse av gjennomføring av løpsøvelse, under kolonnen hvordan) «Løpe til første strek og tilbake, så til neste strek så helt tilbake. Slik fortsetter jeg til det ikke er flere streker igjen. Da tar jeg pause på 2 min. Så PANG på igjen.»</p>	<p>Beskrivelsen er lite informativ og benytter en muntlig uttrykksform. Forslag til endring: Løpsøvelsen kan presenteres i en figur.</p> <div data-bbox="778 622 1321 891" style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeidsperiode: x sek • Antall arbeidsperioder: x • Pause mellom arbeidsperiodene: 2 min • Intensitet: svært høy

Elevene fikk deretter en undervisningstime til å videreutvikle planene sine. Den videreutviklede planen ble så innlevert på It's Learning. To øktplaner (én for utholdenhet og én for styrketrening) med vurderingen høy måloppnåelse er vedlagt (vedlegg 3 og 4).

Evaluering

I løpet av prosjektet oppnådde majoriteten av elevene store forbedringer av sine øktplaner. Ved utarbeidelsen av planene lå utfordringen i å benytte fagstoff, herav informasjon om treningsmetoder og retningslinjer, og koble dette opp mot egen treningserfaring. Flere elever beskrev treningsøvelser de tidligere hadde benyttet på egen trening, uten å nevne navn på treningsmetoden. Under kolonnen *hvorfor* ble det videre benyttet mye subjektive påstander.

Skriftlige tilbakemeldinger på førsteutkastet var nyttig. Dette kom til uttrykk ved at samtlige forbedret sine planer ved at lærerens kommentarer ble tatt hensyn til. Flere elever gav imidlertid uttrykk for at arbeidet med omformuleringer var unødvendig og «pirket». Jeg tror at økta der vi gjennomgikk gode og mindre gode formuleringer i plenum, virket oppklarende for en del av disse elevene, da de innså at formuleringene deres kunne være vanskelige å oppfatte for medelever. Denne økta ble også svært munter, da enkelte av eksemplene skapte mye latter. Elevene hadde imidlertid problemer med å omformulere eksempelsetningene til kortfattede og informative setninger da de arbeidet i par.

Det ble i undervisningen benyttet en mal, slik at elevene skulle få et overblikk over hva som skulle besvares under de ulike kolonnene. I etterkant ser jeg at det hadde vært svært fruktbart med en gjennomgang av gode øktplaner skrevet av elever, samt en sjekklister for hvilke forhold som bør være med (se forslag til sjekklister nedenfor), og på hvilken måte disse bør presenteres. Oversikten over vurderingskriterier ble ikke benyttet aktivt av elevene. Årsaken til dette kan være at den er for generell.

Forslag til sjekklister:

1. Faglige forhold:

- Er målsettingen for økta presis og konkret?
- Nevnes metodebruk til de ulike øvelsene?
- Benyttes faglige begrunnelser for valg av øvelser (retningslinjer, hvilke muskler som trenes, osv.?)
- Er øvelsene relevante for målet?

2. Forhold knyttet til struktur:

- Settes navn på øvelse, beskrivelse av øvelse (ev. bilde) og begrunnelse for valg av øvelse overfor hverandre?
- Benyttes samme struktur på de ulike begrunnelsene?

Det er i tiden fremover viktig at alle idrettslærere legger vekt på struktur og formuleringer i øktplaner en periode fremover for at arbeidet skal få varige resultater. Dersom tilsvarende prosjekt skal gjennomføres igjen er det også viktig at eventuell undervisning i Aktivitetslære og Treningslære koordineres så godt som mulig.

I dette tilfellet foregikk prosjektet over en periode på 3½ uke, kombinert med annen undervisning i andre emner. Undervisningen rettet mot temaene oppvarming, utholdenhetstrening og styrketrening var gjennomgått før dette prosjektet ble påbegynt. Prosjektet var koblet mot emnet treningsplanlegging, der elevene selv måtte repetere aktuell faglitteratur for å utvikle gode planer. For å oppnå best mulige besvarelser hadde det trolig vært mer fruktbart å koble skriving av øktplan i utholdenhet direkte til undervisningen av dette emnet, osv. Dette ville imidlertid gjort det vanskeligere å arbeide tverrfaglig. Repetisjons-effekten ville også uteblitt.

Jeg mener det vil være nyttig å videreføre dette prosjektet til neste års 1. klasse. For å vedlikeholde ferdighetene bør også skriving av øktplaner repeteres i 2. klasse. I denne sammenheng kan det være aktuelt å utvikle øktplaner også i andre temaer, som spenst, hurtighet og koordinasjon.

Kilde

- Funderud, S. (2008). Formulering av problemstilling og drøfting omkring etiske spørsmål i fagene Treningslære og Idrett, kultur og samfunn (VK II), s. 36–40 i Magelssen & al. (2008). *Skriving i alle fag*. Oslo: Nadderud videregående skole.


Vedlegg 1:

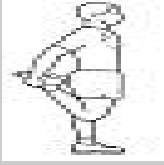


Mål for økta: Dato:		Navn: Klasse:	Sted: Utstyr:
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
Min	Oppvarming Generell del - øvelse Spesiell del - øvelse	Gjennomføring/organisering	Hvorfor bør vi varme opp? Hvorfor har du valgt akkurat disse øvelsene?
Min	Hoveddel <u>Utholdenhet</u> Navn på utholdenhetsmetode	Hvordan gjennomføres metoden? (intensitet, varighet på arbeidsperiode og pauser, antall arbeidsperioder og serier) Hvordan utføres øvelsen? (hinderløype, løping, sykling, etc)	Hvorfor denne metoden? Hvorfor er denne øvelsen viktig for deg?
Min	Avslutning Bevegelighet Navn på øvelse	Hvordan utføres øvelsen? (gjerne bilde eller kortfattet beskrivelse av teknikken)	Hvorfor tøye eller trene bevegelighet? Hvilke muskler tøyes ved de ulike øvelsene?

Vedlegg 2:




Mål for økta: Dato:		Navn: Klasse:	Sted: Utstyr:
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
Min	Oppvarming Generell del - øvelse Spesiell del - øvelse	Gjennomføring/organisering	Hvorfor bør vi varme opp? Hvorfor har du valgt akkurat disse øvelsene?
Min	Hoveddel <u>Styrke</u> Navn på styrkemetode Navn på øvelse 1 Navn på øvelse 2 osv	Hvordan gjennomføres metoden? (reps/serier/pauser/intensitet/ bevegelsestempo) Hvordan utføres øvelsen? (gjerne bilde eller kortfattet forklaring mtp teknikk)	Hvorfor denne metoden? Hvorfor er denne øvelsen viktig for deg? Hvilke muskler trenes ved de ulike øvelsene?
Min	Avslutning Bevegelighet Navn på øvelse	Hvordan utføres øvelsen? (gjerne bilde eller kortfattet forklaring mtp teknikk)	Hvorfor tøye eller trene bevegelighet? Hvilke muskler tøyes ved de ulike øvelsene?

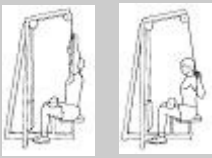
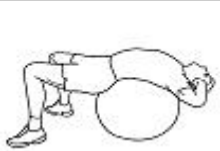
Vedlegg 3:

Mål for økta: <i>Bedre aerob utholdenhet relatert til fotball</i>		Navn:	Sted: Gjønneshallen
Dato: 14/1-09		Klasse: 1i	Utstyr: Pulsklokke.
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
15 Min	Oppvarming Generell del - Rolig jogg Spesiell del Spurter	Starter i veldig rolig og øker tempo gradvis, men holder en lav intensitet. Løper i sirkel i gymsalen. Høye knær, sparke bak, sidelengs, små spurter. 4 spurter av 60 meter	Hvorfor varme opp? -Forebygger skade -Fremme prestasjon -Øke motivasjon Begrunnelser for valg av øvelser: Ved rolig jogg unngår man brå start og stopp. Jogging involverer store muskelgrupper. Høye knær varmer spesielt opp hoftelandsbøyer som er sentral ved hurtig løp. Spark bak varmer spesielt opp knebøyer, mens sidelengs hopp varmer opp innover og utoverførere.
40 Min	Hoveddel <u>Intervall</u> Kortintervall	Hvordan gjennomføres metoden? Reps: 5 Serier: 3 Pauser mellom reps: 30 sek Pauser mellom serier: 30 sek Pauser mellom seriene: 2 min Intensitet: 85-90% av max HF Organisering: Løper banen i Gjønneshallen på tvers (3 lengder) 200m.	Økt aerob utholdenhet øker toleransen for større treningsmengde samt bedrer løpskapasiteten i fotball Kortintervall er en aktuell metode innen fotball, da arbeidsperiodene gjerne preges av kortvarige, intense løp etterfulgt av roligere perioder.
Min 15	Avslutning Tøye Øv. 1: Legg	Metode: Passiv bevegelighet Holdetid: 20 sek Et ben bak det andre. Et ben mot veggen. Strake knær. Skal kjønes i bakre del av leggen 	Hvorfor uttøying? Forebygger skader. Hindrer korte muskler. Vedlikeholder eller øker bevegeligheten i en muskel. Blodsirkulasjonen forbedres. Bedre kroppsholdning. Vedlikeholde bevegeligheten i gastrocnemius

	<p>Øv. 2: Forside lår</p>	<p>Stå rett, hold en fot i hendene bak ryggen og press helen mot rumpen. Kneet skal peke mot bakken.</p> 	<p>Vedlikeholde bevegelsen i knestrekker</p>
	<p>Øv. 3: Baksida lår</p>	<p>Hold benene strake samtidig som du bøyer overkroppen forover. Hodet ditt skal bevege seg mot knærne dine.</p> 	<p>Vedlikeholde bevegelsen i Knebøyer/Hamstrings</p>
	<p>Øv. 4: Setet</p>	<p>Trekk kneet mot skulderen din. Husk å gjøre det på begge sider.</p> 	<p>Vedlikeholde bevegelsen i Gluteus Maximus (hofteleddstrekker)</p>

Vedlegg 4:

Mål for økta: Øke maksimal styrke i store muskelgrupper		Navn:	Sted: Gjønneshallen, styrkerom
Dato:		Klasse: 1 i	Utstyr: Apparater, matte
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
	<p>Generell oppvarming Jogg</p>	Rundt i salen. Starte rolig, øke intensitet gradvis	<ul style="list-style-type: none"> ● Hovedgrunner til å varme opp: Forebygge skader, fremme prestasjon og øke motivasjon ● Hovedgrunner til valg av øvelse: Rolig start, unngår brå bevegelser, enkelt å gjennomføre, involverer store muskelgrupper ● Grunner til spesiell oppvarming: Varme opp spesifikk muskulatur og friske opp teknikk
	<p>Spesiell oppvarming Lette sett i forkant av øvelsene</p>	1-2 lette sett før øvelsene knebøy, lårcurl, benkpress og nedtrekk	
	<p>Hoveddel Knebøy</p> 	<p>Metode: Maksimal styrke Reps: 8 Serier: 4 Pauser: 3 min Bevegelsestempo: Rolig i den eksentriske fasen, så hurtig som mulig i den konsentriske Utførelse: Naturlig svai i ryggen, knær over tær, vekten gjennom helen.</p>		Øke maksimal styrke i strekkapparatet i bena (hofteleddstrekker, knestrekker og ankelstrekker) Maksimal styrke styrke i strekkapparatet er viktig for å utvikle akselerasjonshurtigheten.
	<p>Lårcurl</p> 	<p>Metode: Maksimal styrke Reps: 8 Serier: 4 Pauser: 3 min Bevegelsestempo: Rolig i den eksentriske fasen, så hurtig som mulig i den konsentriske Utførelse: Leggen heves mens hoften presses ned mot benken.</p>	<p>Øke maksimal styrke i knebøyer. God styrke i knebøyeren forebygger kneskader.</p>
	<p>Benkpress</p> 	<p>Metode: Maksimal styrke Reps: 5-6 Serier: 4 Pauser: 3 min Bevegelsestempo: Rolig i den eksentriske fasen, så hurtig som mulig i den konsentriske Utførelse: Skuldre støttes i benken</p>	<p>Øke maksimal styrke i store brystmuskel og armstrekkeren</p>

5 min	Nedtrekk bak nakke		<p>Metode: Maksimal styrke Reps: 5-6 Serier: 4 Pauser: 3 min Bevegelsestempo: Rolig i den eksentriske fasen, så hurtig som mulig i den konsentriske Utførelse: Strake armer, bevegelsen begynner med at skulderblader trekkes ned.</p>	<p>Øke maksimal styrke i brede ryggmuskel og armbøyer Maksimal styrke i rygg bedrer akselrasjon og kraft i trekkøvelser</p>
	Situps på ball		<p>Metode: Muskulær utholdenhet Reps: 30 Serier: 3 Pauser: 1 min Bevegelsestempo: Rolig Utførelse: Korsryggen på fitnessballen, bekkenet vippes bakover og holdes i denne stillingen gjennom hele bevegelsen.</p>	<p>Øke muskulær utholdenhet i rette bukmuskel. Muskulær utholdenhet i buk forebygger skader i rygg.</p>
	Rygghev på matte		<p>Metode: Muskulær utholdenhet Reps: 20 Serier: 3 Pauser: 1 min Bevegelsestempo: Rolig Utførelse: Hender i korsrygg, overkroppen løftes (holdes i 3 sek) og senkes igjen.</p>	<p>Øke muskulær utholdenhet i store ryggstrekker. Muskulær utholdenhet i rygg forebygger skader.</p>
	Avslutning Nedjogging		<p>Rolig jogg, ca. 60% av max HF</p>	<p>Redusere restitusjonstid.</p>

Bjørn Ole H. Lossius

Et tverrfaglig prosjekt i samfunnsfag og geografi for første trinn i videregående skole

Innledning

Det tverrfaglige prosjektet for Vg1 tar utgangspunkt i internasjonale forhold og fattigdomsbekjempelse. Både i samfunnsfag og geografi er dette sentrale og omfattende kompetansemål. Hensikten med prosjektet er todelt. For det første ønsker vi at elevene skal få god kunnskap om og forståelse for problemstillinger knyttet til temaet. For det andre ønsker vi å gi elevene øvelse i å skrive en fagartikkel hvor de problematiserer, drøfter, argumenterer og anvender utvalgte kilder på en kritisk måte. I tillegg ønsker vi å gi elevene øvelse i å henvise til kilder i løpende tekst og å sette opp en litteratur-/kildeliste. Alle fem klassene på Vg1 og idrettsklassen (Vg2) deltar.

Læreplaner

I samfunnsfag og geografi er det to nærmest identiske kompetansemål som sammen gir hovedproblemstillingen i prosjektet. For samfunnsfag er målet hentet fra hovedområdet «Internasjonale forhold», mens det for geografi er hentet fra «Demografi og utvikling». Kompetansemålene for samfunnsfag og geografi er henholdsvis

- gjere greie for årsaker til at somme land er fattige og somme rike og drøfte tiltak for å redusere fattigdom i verda
- gjere greie for globale skilnader i fordeling og levekår, forklare moglege årsaker til dei og drøfte korleis ein kan jamne ut skilnader mellom land

De øvrige kompetansemålene fra de to hovedområdene kan elevene trekke inn avhengig av hvilke fattigdomsreduserende tiltak / utjevningstiltak de ønsker å fokusere på i sin problemstilling.

Hvorfor fagartikkel?

Som nevnt skal prosjektet munne ut i en fagartikkel der elevene skal drøfte ulike fattigdomsreduserende tiltak.

Formelt kan dette valget for det første begrunnes i at elevene i alle fag skal kunne «uttrykke seg skriftlig». Imidlertid har både samfunnsfag og geografi en muntlig eksamensform, og aktiviteten i begge fagene er ofte basert på ulike muntlige aktiviteter. Det kan derfor hevdes at man i første rekke bør konsentrere seg om at elevene skal kunne «uttrykke seg muntlig». Ikke desto mindre er det mange temaer i fagene som kanskje egner seg bedre til skriftlig framstilling, for eksempel temaer der elevene skal drøfte og argumentere rundt ulike problemstillinger på bakgrunn av ulike kilder. Det krever god struktur og ideelt sett

presis og korrekt kildehenvisning. Uansett er dette også ferdigheter elevene må beherske i muntlige presentasjoner.

For det andre har valget av fagartikkel som sjanger naturligvis sammenheng med skolens skriveprosjekt, hvor drøftende og argumenterende tekster og bruken av kilder lenge har vært i fokus. Vg1-elevene møter dette i flere fag, og det er viktig at også samfunnsfagene er representert. Som sådan er prosjektet derfor en videreføring og utvikling av tidligere arbeid ved skolen (se Løveid 2008, Lossius 2008, Løiten & Breder 2008).

Organisering

For skoleåret 2008/09 strakk prosjektet seg som helhet over nærmere to måneder, fra begynnelsen av februar til slutten av mars. Perioden elevene arbeidet med oppgaven var i mars, i uke 12 og 13, hvor både samfunnsfagtimene og geografitimene var stilt til disposisjon. I tillegg var det forventet at elevene også arbeidet hjemme med oppgaven. Elevene kunne arbeide alene eller i par.

Tidlig i februar startet forarbeidet. Elevene skulle i løpet av måneden få innføring og trening i *Femavsnittsmetoden* som igangsettingsteknikk for artikkel skriving (Flyum 2008). Blant annet vil det si hvordan en kan utvikle en problemstilling, og hvordan strukturere en besvarelse. Videre skulle elevene få innføring og trening i kildebruk i løpende tekst og innføring i hvor de kunne finne gode, varierte og troverdige kilder. Treningen var planlagt knyttet til de temaene i fagene elevene arbeidet med i denne perioden.

I samme periode fikk alle klassene besøk av Vg3-elever som hadde programfaget «Politikk og menneskerettigheter». Som motivasjon holdt Vg3-elevene ulike relevante foredrag. Foredragene bygget på hva Vg3-elevene tidligere i året hadde arbeidet med i faget. Mot slutten av måneden foregikk dette parallelt med lærernes faglige gjennomgang av de mest sentrale læreplanmålene knyttet til prosjektet.

Elevene hadde vært informert om prosjektet siden slutten av januar. Målet var at de da skulle få god tid til å tenke gjennom hvilket land i «sør» de ønsket å se nærmere på i oppgaven. At elevene skulle velge ett land, hadde til hensikt å avgrense for å kunne gå i dybden. I uke 11, uken før elevene startet med arbeidet, fikk de utdelt oppgaven og evalueringskriteriene. Samtidig skulle de gi beskjed om hvilket land de ønsket å se nærmere på, og om de ønsket å arbeide alene eller i par.

Opgaven var todelt. Den første delen var rent beskrivende og faktaorientert, der det skulle redegjøres for sentrale indikatorer knyttet til politikk, økonomi, befolkning og levekår. Videre skulle elevene her redegjøre for de klassiske forklaringene på økonomisk og sosial ulikhet mellom land. I den andre delen fikk elevene en generell problemstilling: «Hvordan kan fattigdommen i landet bekjempes?» I tillegg var det her gitt krav til bruk av kilder, både fra foredragene (se nedenfor) og fra andre sekundære kilder, og om sidebegrensning.

Hensikten med todelingen var at elevene skulle skaffe seg oversikt over og kunnskap om sentrale forhold i landet de hadde valgt, og at de skulle anvende denne informasjonen når de valgte ut og drøftet tiltak.

Selve prosjektukene startet med et seminar, eller det vi kalte en «forskerdag», i praksis en halv dag etter lunsj.

Skolen har en partnerskapsavtale med Telenor, og to forskere derfra med samfunnsvitenskapelig bakgrunn stilte opp med foredrag basert på feltstudier de hadde gjennomført på vegne av Telenor. I tillegg var en forsker fra Senter for utvikling og miljø (SUM) ved Universitetet i Oslo invitert. Også denne forskeren holdt et foredrag basert på sine egne feltstudier. Foredragene hadde følgende titler:

- Global vs. lokal når det gjelder mediebruk og -uttrykk (Telenor)
- Informasjonsteknologi som redskap i fattigdomsbekjempelse (Telenor)
- Hva er det de fattige ikke har? (SUM)

Også her var en del av hensikten å motivere elevene ved at de møtte virkelige forskere som arbeidet med relevante problemstillinger og hadde personlige erfaringer med fattigdomsutfordringer. I tillegg var et av kravene i oppgavene at elevene skulle henvise til minst ett av foredragene, enten hva angikk faktaopplysninger om situasjonen i et land, ulike konkrete tiltak eller ulike synspunkter på hvordan ulike tiltak faktisk fungerte.

Samtidig markerte «Forskerdagen» en felles start for alle elevene ved at alle klassene deltok på seminaret. Seminaret var ledet av fire Vg1-elever, som introduserte forskerne og deres foredrag og ledet spørsmålsrunden/diskusjonen etter hvert foredrag.

Som nevnt arbeidet elevene med oppgaven i uke 12 og 13. Oppgaven til klassenes faglærere var å veilede både den rent faglige delen og den skrive- og kildemessige delen. Innleveringen foregikk over oppgavefunksjonen med plagieringskontroll på den digitale læringsplattformen *It's Learning* (ItL). Evalueringen av oppgavene ble gjennomført i samarbeid mellom geografi- og samfunnsfaglærerne. Siden de to utvalgte kompetansemålene er nærmest identiske, ble det gitt en felles karakter for begge fag.

Når det gjelder erfaringer og refleksjoner rundt selve evalueringsarbeidet, vil det i det videre fokuseres på den skrive- og kildemessige delen. Evaluering og vurdering av elevenes faglige kompetanse i forhold til læreplanmålene kan gjøres på mange måter, og hvordan dette gjøres, forutsettes kjent for faglærere.

Tekstutdrag og kommentarer

Nedenfor følger tekstutdrag fra to av oppgavene. Utdragene er valgt ut fordi de på mange måter illustrerer de utfordringene elevene hele tiden stod overfor i skriveprosessen, derfor også utfordringer vi som faglærere har når det gjelder

undervisning, veiledning, tilbakemeldinger og vurdering. Først et klassisk kildehenvisningseksempel:

Utdrag A

(...) ”Under den imperialistiske perioden fra omkring 1870 ble hovedstrukturen i verdensøkonomien fastlagt, og koloniene fikk da rollen som råvareleverandører for moderlandet” (Lauritzen, Å. Side 298-299). Dagens handelsbalanse i Mosambik er fortsatt preget av denne inndelingen, og den norske ambassaden i Mosambik forteller at de viktigste eksportvarene er aluminium, elektrisitet og reker. Andre varer som bidrar til Mosambiks eksport er blant annet ulike landbruksprodukter som sukker, tobakk, cashew og bomull. Når det gjelder Mosambiks import er Sør-Afrika dominerende, og de viktigste importvarene herfra er innsatsfaktorer (elektrisitet og petroleumsprodukter) til aluminiumsverket i Mozal. Når landet hovedsakelig importerer varer kun fra Sør-Afrika, kan prisene lett bli ugunstige i Mosambiks favør. Da finnes det nemlig ikke noe konkurranse på importmarkedet, og lite konkurranse tilsvarer som oftest overprising av varer. (...)

Første setning er et sitat, korrekt satt i anførsel og med presis kildehenvisning. Nettopp en slik tilbakemelding bør også elevene få. I den andre setningen konkluderes det først med at situasjonen er uendret, men uten noen form for henvisning. Konklusjonen underbygges likevel med informasjon fra den norske ambassaden og videre med en rekke eksempler, men som er gitt uten henvisning. Her bør elevene få tilbakemelding på manglende kildehenvisning, særlig gjelder det de siste to setningene, som er vurderinger av situasjonen. Det ville neppe være vanskelig å henvise til kilden disse opplysningene er hentet fra. I tillegg kunne henvisningen til ambassaden være knyttet til en person, funksjon eller nettsted.

De tre neste utdragene er i første rekke gode eksempler på utfordringer knyttet til drøfting og argumentasjon, men også til bruk av teori som er relevant for en analyse av et tiltak.

Utdrag B

(...) Mosambiks løsning på å redusere barnedødelighet er ved å investere i kvinne- og barnehelse. Men er det egentlig kvinne og barnehelse som trenger mest fokus? Det kunne være smartere å få inn flere leger i Mosambik som helhet, da det kun finnes en lege per 25000 innbyggere. Myndighetene bør derfor satse på å få inn mer helsepersonell til landet, samt å investere i opplæring av teknikker rundt for eksempel rensing av vann. Her kan blant annet solkokere være et godt alternativ. (...)

Her er det naturligvis en del å gripe fatt i både når det gjelder måten å argumentere og drøfte på, og selve forståelsen av helseproblemene i Mosambik.

Det som først skal påpekes, er at elevene her forsøker å problematisere og drøfte hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige. At de faktisk gjør det, bør de få en positiv tilbakemelding på.

Imidlertid bør den følges opp med enkelte kommentarer. Helsesituasjonen og antall leger i et land henger naturligvis sammen. Det er naturlig å fokusere på kvinne- og barnehelse (jf. FNs tusenårsmål), og et vanskelig, men åpenbart tiltak er flere leger. Videre at helsesituasjonen og tilgang til rent vann også henger sammen, men er en annen type tiltak innenfor samme område.

Det er her tydelig at elevene sliter med å strukturere drøftingen av tiltak. Hensikten med bruken av *Femavsnittsmetoden* handler i denne sammenhengen ikke bare om en teknikk for å komme i gang med skrivingen, men like mye om å strukturere drøftingen omkring tiltak. Det vil for eksempel si at tiltak knyttet til helse og helsepersonell drøftes for seg, mens tiltak knyttet til helse og tilgang på rent vann drøftes for seg. At elevene her burde ha disponert drøftingen av tiltak bedre på forhånd, er nokså åpenbart.

Utdrag C

(...) Malawi har en stor utenlandsgjeld på 974 mill. \$, og er ikke i stand til å betale tilbake dette i den tilstanden landet er i. Et tiltak som ville løftet landet, var om denne store gjelden kunne bli slettet. Da kunne landet tenke fremover, og det ville hatt mye mer penger til rådighet som kunne blitt brukt på fattigdomsbekjempende tiltak. Samtidig finnes det ulemper ved dette tiltaket. Først og fremst er det fare for at landets ledere vil fordele pengene seg i mellom. Dette argumentet baserer vi på Malawis utbredte korrupsjon. Videre vil landene som har lånt penger til Malawi tape penger på dette. Så finnes også faktoren at hvis Malawis gjeld skulle bli slettet, så måtte også gjelden til de andre landene som står i samme situasjon bli slettet. Dette vil utlånslandene (de rike landene i verden), tvilsomt gå med på fordi det er deres penger det er snakk om. Ut fra dette tiltaket og problemene ved dette, kan vi trekke linjer til avhengighetsteorien. Den sier at velstandsøkning i den rike delen av verden, går på bekostning av den fattige. I dette gitte tiltaket vil økt velstand gi de rike landene mulighet til å låne bort mer penger til u-landene. Den situasjonen u-landene står i, vil føre til at de ønsker å motta lånet. Baksiden er at de blir stående igjen med høyere lån og renter, og selv om lånet kan fungere på kort sikt, må de fattige landene på lengre sikt kutte ned på velferdstilbudene til folket, bare for å få betalt tilbake litt av gjelden. De negative sidene av dette kan lett gjenspeiles i den globale finanskrisen. Siden finanskrisen tærer på de rike landene, ønsker de nå å få tilbake pengene de har lånt bort. U-landene blir da stående i en låst situasjon. Hvordan skal de klare å betale tilbake gjelden? Resultatet er at finanskrisen påvirker u-landene mer enn i-landene på grunn av avhengigheten gjennom avhengighetsteorien. (...)

Her kan elevene få tilbakemeldinger på tre områder: drøfting og argumentasjon, kildebruk og anvendelse av teori.

Elevene drøfter og argumenterer på god måte. De anvender teknikken «på den ene siden» og «på den andre siden», og får på den måten fram mange relevante for- og motargumenter. I tillegg holder de seg til ett tiltak og drøfter argumentene inngående hver for seg. De aktualiserer også ved å henvise til finanskrisen. Dette bør framheves overfor elevene slik at de forstår at de her behersker en måte å drøfte på.

Kildehenvisninger er likevel noe som mangler. Eksempelvis vil det være viktig å kildebelegge korrupsjonsanklagene mot landets ledere.

Elevene anvender også den såkalte «avhengighetsteorien», en såkalt utviklingsteori, på en god og relevant måte. At de her faktisk klarer å anvende empiri på teori, bør også framheves overfor elevene.

Til slutt bør også noe av terminologibruken nevnes. Elevene veksler mellom bruken av U-land/I-land og rike/fattige land. Elevene bør velge ett av begrepsparene, og da helst rike/fattige land, siden disse betegnelseene ikke er om diskuterte.

Utdrag D

Utdraget er en fortsettelse av utdrag A.

(...) Teorier for utvikling på dette området kan være å inkludere Mosambik i internasjonal handel, som medfører økt konkurranse på importmarkedet. Med andre ord vil dette gjøre at Mosambik kan importere mer for samme pengemengde. Dette vil bidra godt til en bedre økonomi, særlig når Mosambik får bukt med korrupsjonen. (...)

Elevenes forsøk på å knytte an til teorier for utvikling bør gis en positiv tilbakemelding. Men samtidig bør elevene få tilbakemelding på at de må nevne hvilken av utviklingsteoriene de tenker på, og at det må framgå hvorfor akkurat denne teorien er relevant. En alternativ tilbakemelding ville vært å si at det av og til kan være bedre ikke å henvise til teori hvis de ikke forstår den.

Erfaringer og refleksjoner

Elevene er 16–17 år gamle. Kravene og tilbakemeldingene må være tilpasset aldersgruppen og den treningen de eventuelt har fra før i å drøfte, argumentere, kildehenvise med mer. Tekstutdragene som har vært presentert viser likevel at man kan kreve en god del av dem. Selv de som sliter mest har skjønnet det grunnleggende, og det er grunn til å tro at de vil gjøre det bedre neste gang. Det forutsetter imidlertid systematisk trening i flere fag slik at elevene jevnlig får øvd seg. Samtidig er det viktig at lærerne i de ulike fagene gir elevene trening og gir de samme typene tilbakemeldinger.

Totalt deltok fem lærere i årets prosjekt og som nevnt seks klasser. Det betyr at flere av lærerne hadde to eller flere av klassene i ett av fagene. Ingen av lærerne hadde en eller flere klasser i både geografi og samfunnsfag.

I utgangspunktet var tilbakemeldingene fra lærerne svært positive. Elevene hadde lært mye i begge fagene, både rent faglig og med hensyn til å skrive en fagartikkel, finne og bruke kilder og henvise til dem. De fikk god kunnskap om ett land, de reflekterte bra rundt problematikken, og mange lyktes også bra med anvendt begreps- og modell/teoribruk. Vi har ikke gjort noen undersøkelser blant elevene om hva de mente, men ifølge lærerne deres var de positive og motiverte og arbeidet bra med prosjektet. Mange gode innleveringer vitner om det samme.

Likevel hadde lærerne en del tanker om hva som kunne vært gjort annerledes, og også enkelte motforestillinger. For det første var det ikke alle som hadde hatt tid eller mulighet til å trene med *Femavsnittsmetoden*, kildehenvisninger, teoribruk og lignende før selve prosjektet. De mente også at de ikke hadde den nødvendige kompetansen fullt ut selv heller. Særlig geografilærerne hevdet samtidig at faget hadde altfor få timer til at det var tid til annet enn det rent faglige. Innlæringen av *Femavsnittsmetoden*, kildehenvisning osv. burde foregå i andre fag på Vg1, som for eksempel norsk og engelsk. Ikke desto mindre så alle klart behovene for at elevene burde ha vært trent på forhånd.

Det er vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner om hvordan ansvaret for innlæringen skal fordeles til enhver tid. Imidlertid er det naturlig å hevde at norsk og engelsk på Vg1 tar dette ansvaret i utgangspunktet, bl.a. på grunn av høyere timetall, men at det følges opp både i samfunnsfag og geografi. Kunnskap og ferdigheter om skriving, kildebruk osv. er ikke mindre viktig i fag med få timer, derimot vil både lærere og elever få mye gratis ved å se nytten av dette på tvers av ulike fag. Om man for eksempel gjør norsklærere eneansvarlige for skriving/argumentasjon, vil elevene erfaringsmessig sjelden se nytten av dette for andre fag. Vår erfaring er at ansvarsfordelingen må avtales ved begynnelsen av skoleåret.

For det andre hevdet flere at prosjektet var for tidlig på året. Det var som nevnt gjennomført i slutten av mars. Det ville være bedre å legge det mot slutten av året, i mai, fordi de ville hatt tid til å gjennomgå mer av fagstoffet på forhånd. Selv om elevene uansett kan en del fra før og må finne ut en del ting selv, er det likevel såpass mange omfattende forklaringer, begreper og modeller/teorier som elevene bør forstå, at en i det vesentligste induktiv metode ikke egner seg, i alle fall ikke for de fleste elevene.

I tillegg trengte elevene i praksis mer tid enn de to ukene som i utgangspunktet var satt av. Ikke nødvendigvis slik at det var behov for å sette av flere timer på skolen, men at fristen for innlevering måtte forskyves en uke fram.

Ikke minst opplevde mange av lærerne vurderingen av oppgavene som svært omfattende og tidkrevende. Selv om det var en sidebegrensning på seks sider og de fleste elevene jobbet i par slik at det var færre oppgaver totalt sett, var det til

gjengjeld langt mer krevende å vurdere dem. Det var spesielt lærere som hadde to eller flere klasser som opplevde dette. I tillegg kom samkjøringen med alternativt geografi- eller samfunnsfaglæreren omkring tilbakemeldinger og karakter. Det betydde ikke at de nødvendigvis mente at skolen ikke skulle fortsette med prosjektet, men at det var viktig å se på den totale arbeidsbyrden allerede ved starten av skoleåret for å få rimelig plass til prosjektet.

Plagieringsproblematikken i årene som kommer, var også nevnt. Det vil alltid være en risiko for plagiering av tidligere oppgaver etter som årene går, selv med plagieringskontroll. Noe av dette problemet kan forebygges ved lærerstyring ved valg av land, krav til at kildene for eksempel skal være nyest mulig, at flere skal være trykte, eller at elevene skal velge ut og begrunne et antall sett med kilder på forhånd.

En utfordring av formell art er selve karaktersettingen. De fleste elevene arbeidet i par, og fikk derfor en felles karakter. Standpunkt karakterer i fag er individuelle, og derfor må også grunnlaget være basert på individuelle prestasjoner. «Parkarakterer» kan bare brukes hvis man kan være sikker på at elevene har oppnådd samme grad av måloppnåelse. Og kan man det? Uansett er dette en utfordring både lærere og elever må være oppmerksom på.

Konkluderende bemerkninger

Den formen skriveprosjektet i samfunnsfag og geografi ved Nadderud vgs. har fått, er en form skolen kan arbeide videre med, men da tatt hensyn til en del av tilbakemeldingene fra lærerne. Opplegget er faglig tungt, og elevene utfordres til både rent faglig refleksjon og til bevissthet omkring skrivning og kildebruk.

Jeg vil for det første hevde at prosjektet gir et godt grunnlag for å vurdere faktisk måloppnåelse, ikke bare i de to felles kompetansemålene, men også i flere øvrige kompetansemål innenfor samme hovedområder – naturligvis under forutsetning av at utfordringene knyttet til eventuelle ”parkarakterer” er løst. Videre er det grunn til å hevde at trening i *Femavsnittsmetoden*, argumentasjon, kildebruk osv. på forhånd i flere fag, og med veiledning av elevene underveis i det samme, gir høyere måloppnåelse hos elevene enn uten. Derfor lar blant annet tidsbruken seg forsvare. Tilsvarende erfaringer har jeg gjort for programfaget rettslære, Vg2 og Vg3 (Lossius 2008).

Ikke minst må man være klar over at i fag med skriftlig eksamen forventes det nå et helt annet forhold til bruk av kilder enn før. Elevene kan bruke alle hjelpemidler, og derfor må elevene lære å anvende nettopp disse på en faglig og ryddig måte. Trening og bevissthet bør de få i alle fag, også de med bare muntlig eksamen, og i videregående skole bør innlæringen starte på Vg1.

Kilder

- Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:12–23, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Lossius, B. (2008). Skrivning i alle fag: Rettslære, Vg2, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:79–83, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Løiten, T. M. & Breder, K. (2008). Å sitere og referere kilder; på vei mot akademisk skrivning i norsk og historie, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:84–95, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Løveid, L. (2008). Å skrive og vurdere en fagartikkel i norsk, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:52–56, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Magelssen, K., Løiten T. M. & Breder K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag*, Oslo: Nadderud videregående skole. Tilgjengelig fra:
<http://www.nadderud.vgs.no/file.php?id=11563>

Randi Fritzvold Arbeid med argumenterende tekst i *Biologi 1*

Bakgrunn for skriveoppgaven

I dette skriveprosjektet deltok elever fra faget *Biologi 1*, som er et fag for andre trinn i videregående skole (Vg2). Klassen hadde elever fra ulike Vg2-klasser og tre elever fra Vg3. Alle elevene hadde et eller flere realfag i tillegg til biologi. I tillegg hadde noen fag fra andre programområder.

Skriveoppgaven som presenteres her, var et av flere arbeider for å trene elevene i skrivning. Tidligere hadde elevene arbeidet med rapportskrivning etter IMRaD-metoden (Fritzvold 2008). Dette er en enkel strukturinstruks for å skrive en naturvitenskapelig rapport, som også kan brukes på naturfagsrapporten i skolen. IMRaD-strukturen ble instruert ved hjelp av *Femavsnitts-metoden*, som går ut på å strukturere tekst i fem avsnitt med en innledning, tre poeng som utdypes, og en avslutning/oppsummering (Flyum 2008). I tillegg ble ulike igangsettingsteknikker brukt, som å skrive alt du kan om emnet i fem minutter. Dessuten har elevene arbeidet med bruk av kilder og kildehenvisning. Erfaringene viser at alle disse arbeidsmåtene kan hjelpe elevene til å ordne teksten de skriver, og strukturere kunnskapen de har.

I forrige periode arbeidet jeg spesielt med rapportskrivning etter IMRaD-metoden (Fritzvold 2008). Skriveopplegget nå er en videreføring av dette arbeidet, og har fokus på argumentasjon.

Opgaven har sin bakgrunn i læreplanen i *Biologi 1*, der følgende mål tar for seg drøfting eller diskusjon (UFD 2005):

- *drøfte årsaker til sjukdommar som har samanheng med livsstil*
- *diskutere problemstillingar som gjeld organonasjonar og medisinske kriterium for død*
- *diskutere kva slag tilpassing planter kan ha til ulike levevilkår*
- *drøfte korleis ytre faktorar påverkar vekst og utvikling hos planter*
- *drøfte spørsmål kring ansvaret for å ta vare på biologisk mangfald lokalt og globalt*

Disse målene omhandler drøfting/diskusjon og krever av elevene får øvelse i å presentere argumenter både *for* og *mot* ulike standpunkter (*pro* og *contra*). Elevene har i liten grad arbeidet med drøfting i naturfag på Vg1. Derfor er det nødvendig at dette tas opp i programfagene på Vg2. Fra disse læreplanmålene valgte jeg å arbeide med målet *diskutere problemstillingar som gjeld organonasjonar og medisinske kriterium for død*. Temaet var planlagt gjennomgått på et tidspunkt som passet for prosjektet, og ble av den grunn et naturlig valg.

Temaet organdonasjon var lite kjent for elevene og dette gjorde arbeidet krevende, men kanskje også mer spennende.

Gjennomføring

Skriveopplegget med argumentasjon knyttet til temaet organdonasjon gikk over fire økter på skolen og med hjemmearbeid mellom øktene. Forholdsvis mye tid ble avsatt til opplegget, tatt i betraktning at dette er ett enkelt tema i faget. Dette kan forsvares med at temaet ble benyttet til også å lære elevene et verktøy som de kan bruke i skriveoppgaver senere. Elevenes arbeid vekslet mellom gruppearbeid, individuelt arbeid, teorigjennomgang og en filmvisning. Til slutt leverte de en skriftlig besvarelse på to sider som de fikk karakter på.

1. økt

Teorien om organdonasjon i læreboka ble gjennomgått (Sletbakk 2008). I tillegg ble artikkelen «Bioteknologinemnda sier nei til egen xenotransplantasjonslov» (Borge 2007) lest og diskutert. Elevene fikk oppgitt følgende nettsider som mulige kilder til videre studier:

- www.engaveforlivet.no
- www.bion.no
- www.organdonasjon.no

Etter denne gjennomgangen ble oppgaveteksten presentert:

Arne har en søster som plutselig blir rammet av alvorlig nyresvikt og trenger en nyretransplantasjon for å overleve. Det viser seg at Arne har samme vevstype som henne og Arne blir derfor spurt om han kunne tenke seg å gi bort en av sine to nyrer til henne. Et menneske greier seg nemlig med bare en nyre.

Hva tror du Arne vil svare?

Hva kan være argumenter for og imot?

(Stiftelsen Organdonasjon 2009)

Teksten til oppgaven var hentet fra et oppgaveark som følger filmen *En gave for livet* (Stiftelsen Organdonasjon 2009). Jeg valgte denne oppgaven fordi den var godt formulert og sentral for de spørsmålene elevene ble stilt overfor. Oppgaveteksten gjør det mulig for elevene å kunne bruke sine biologikunnskaper i en besvarelse. Dessuten er teksten slik at elevene kan tenke seg inn i rollen som mulig donor.

Oppgaven ble presentert for elevene i timen og deretter lagt ut på ItL. Elevene ble oppfordret til å tenke gjennom oppgaven og gjøre seg opp noen meninger om temaet før de kom til neste økt.

2. økt

I arbeidsperioden var elevene alltid plassert i firergrupper i klasserommet. Elevene arbeidet noen ganger individuelt, andre ganger sammen to og to eller alle fire elevene sammen i én gruppe.

I denne økta startet selve skrivearbeidet. Teorien som var gjennomgått og tanker elevene hadde gjort seg, var utgangspunktet for arbeidet. Elevene starter med få fram så mange argumenter som mulig både for og imot organodonasjon. Deretter skal de finne sammenhengen mellom argumentene og til slutt velge ut de argumentene som den enkelte følte var riktige, og som vedkommende kunne bruke til å skrive en egen oppgave.

Innsamling av argumenter startet med et individuelt arbeid, men gikk gjennom en fase med deling i gruppa og sluttet med en oppsummerende individuell skriving.

Samle argumenter

- Elevene arbeidet individuelt. De hadde fått ulevert lapper til å skrive argumenter på.
- Ett argument ble skrevet på hver sin lapp. Lappene ble ordnet i to bunker, én med *pro*-argumenter og én med *contra*-argumenter.
- Etter at *pro*- og *contra*-argumentene var ferdig nedskrevet, leste elevene argumentene sine høyt for resten av gruppa.
- En siste kort tenke- og skriverunde for at elevene skulle få med de siste argumentene.

Etter denne første innledende øvelsen med å finne flest mulig argumenter hadde hver elev noen *pro*- og *contra*-argumenter. Dette var argumenter som de selv hadde kommet på, og i tillegg argumenter fra de andre elevene i gruppa som hadde lest opp sine forslag. For å øke antall argumenter ytterligere og å organisere argumentene ble et nytt gruppearbeid innledet.

Elevene skulle nå finne hvilke argumenter som hørte sammen. I gruppearbeidet samlet og organiserte elevene argumentene som hørte sammen, først i sin egen gruppe og deretter med de andre gruppene, før de avsluttet økta med en individuell aktivitet som skulle lede mot deres egen besvarelse.

Finne sammenheng mellom ulike argumenter

Gruppearbeid i firergrupper

- Lappene med elevenes argumenter ble lagt i to bunker – én med *pro*-argumentene og én med *contra*-argumentene.
- Elevene fant to til tre argumenter innenfor hver bunke som hørte sammen, og organiserte disse i nye bunker.

- Elevene gikk rundt til de andre elevgruppene og så hvilke argumenter de hadde funnet. Nye argumenter som de oppdaget, tok de med tilbake til sin egen gruppe og skrev disse på nye lapper.
- Til slutt i egen gruppe så elevene etter motsetningspar, både innenfor og mellom *pro*- og *contra*-argumentene.

Etter dette hadde alle elevene fått mulighet til å se alle argumentene i klassen og nye argumenter ble tatt fra andre grupper. Samtidig kunne de se igjen sine egne argumenter hos de andre gruppene. Her kunne de se argumentene i nye grupperinger eller at et *pro*-argument hos en gruppe kunne dukke opp som et *contra*-argument hos en annen gruppe. Oppgaven med å finne motsetningspar var vanskelig. Vi valgte å ikke bruke mye tid på dette fordi elevene følte de hadde fått nok ideer til å skrive oppgaven.

I tabellen nedenfor vises eksempler på argumenter som elevene kom fram til etter å ha samlet argumenter alene og ved hjelp av de andre i gruppa. Dette er argumentene fra én gruppe.

<u>Pro:</u>	<u>Contra:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Kan redde hennes liv. - Han passer best → større sjanse for at det blir vellykket. - Han kan fint leve uten nyren, mens hun trenger den. - Vil ikke føle seg skyldig i hennes død. - Mest praktisk, fordi søsteren slipper å stå i donorkø og får en ny nyre raskt. - Det blir liten sannsynlighet for at søsteren avstøter nyren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Operasjonen kan gå galt. - Transplantasjonen hjelper ikke /mislykket. - Søsteren kan være så syk at det uansett ikke vil hjelpe om hun fikk Arnes nyre. - Vil ikke pga. religion, uvenner osv. - Kan ha kreft eller HIV. - Kan bli syk selv senere i livet. - Nyren har en viktig funksjon. - Dialyse istedenfor. - Søsteren kan få fra en annen donor. - Arne driver med idrett på høyt nivå, en operasjon, ikke bra tidspunkt i karrièren - Arne vil få store smerter og andre problemer ved å utsette seg for noe slikt. - Blir presset av familien

Med utgangspunkt i denne oversikten skulle hver elev nå velge de argumentene som vedkommende ville benytte videre i sin oppgave. Elevene skulle ha med både *pro*- og *contra*-argumenter. Disse skulle videre underbygges med støtteargumenter. Aktiviteten var nå helt individuell.

Individuell aktivitet

- Hver elev valgte selv tre *pro*-argumenter og tre *contra*-argumenter ut fra gruppas argumenter. Elevenes valg ble forskjellige.
- Deretter fant hver elev minst ett støtteargument til hvert av de 3 hovedargumentene.

- Avslutningsvis noterte elevene ned de argumentene som gruppa hadde kommet fram til.

Elevene valgte fritt sine argumenter fra argumentlista som gruppa hadde. Jeg tror at elevene valgte ut fra hva de følte var riktige argumenter for dem. Det var argumenter de trodde på, og som de kunne skrive noe om ut fra sine kunnskaper. Dette ville også gjøre det lettere å skrive besvarelsen.

Argumentoversikten ble også brukt for å finne støtteargumenter til de hovedargumentene eleven selv hadde valgt ut. Støtteargumentene er viktige for å kunne begrunne og belyse hovedargumentene slik at teksten ikke blir en samling påstander uten utdyping og forklaring. Etter denne siste oppklarende runden med argumentene begynte elevene å skrive sine oppgaver.

3. økt

Økta startet med filmen «En gave for livet» og en samtale rundt denne. Filmen ga elevene ennå mer informasjon i forhold til organdonasjon og ulike sider ved dette problemområdet.

Resten av tiden ble brukt til individuelt skrivearbeid. Jeg startet med følgende spørsmål til klassen: «*Hva kan dere om argumenterende tekst?*» Elevene svarte: «*Første setning i hvert avsnitt skal romme temaet til dette avsnittet*». Dessuten nevnte de at det i en argumenterende tekst er noen spesielle fraser som kan benyttes for å binde sammen teksten, som for eksempel

På den ene siden ...	på den andre siden ...	
På den ene siden ...	men samtidig ...	
For det første ...	for det andre ...	for det tredje ...

Som modelltekst for det siste eksemplet brukte vi læreboka (Sletbakk 2008 s. 170), som viser hvordan et argument blir underbygget med støtteargumenter ved å bruke «for det første ... for det andre». Deretter fortsatte arbeidet med å skrive en argumenterende tekst ved hjelp av argumentene som var utarbeidet og ordnet i forrige økt.

4. økt

Elevene skrev førsteutkastet ferdig hjemme, og de ble oppfordret til å benytte *Femavsnittsmetoden* for å strukturere teksten. Det innebar at oppgaven skulle ha en innledning, et eller flere *pro*-argumenter, et eller flere *contra*-argumenter og en avslutning. *Pro*- og *contra*-argumentene skulle underbygges med støtteargumenter.

Førsteutkastet ble levert elektronisk på den digitale læringsplattformen *It's Learning* (ItL). Jeg ga kommentarer på dette førsteutkastet. Kommentarene ble forsøkt gitt slik at elevene skulle fortsette tankearbeidet med argumentene, og i tillegg være en hjelp til å rydde i forhold til argumenter og støtteargumenter, og for å se om det var sammenheng mellom førstesetning og resten av avsnittet. Dessuten vektla jeg i kommentarene at eleven skal vise sin fagforståelse ved bruk av fagbegreper og biologikunnskaper i forklaringer.

Teksteksempel

Første utkast:

Først og fremst vil han mest sannsynlig ha lyst redde livet til søsteren. Etter som at han er familiemedlemmet med vevstypen som passer best, vil han muligens føle seg litt forpliktet til å ofre en av sine nyrer for at søsteren skal overleve.

Andre utkast:

Den umiddelbare tanken, vil nok være at han vil redde livet til søsteren sin. Det at han har vevstypen som passer best, betyr at mange av antigenene som sitter på overflaten av cellene hans er like søsterens antigener. Da er det mindre risiko for at søsterens immunforsvar vil oppfatte Arnes nyre som fremmed og motkjempe den, og til slutt avstøte den.

Som en del av tilbakemeldingen til elevene på det første utkastet ble fire setninger tatt fra elevtekstene som eksempel på førstesetninger til et avsnitt. Setningene var utgangspunkt for et arbeid der gruppene laget et avsnitt der et hovedargument ble underbygd med støtteargumenter.

Hver gruppe fikk tildelt én av følgende fire setninger:

1. Arne har samme vevstype som søsteren sin.
2. Det er få komplikasjoner ved å gi en nyre.
3. Arne kan få komplikasjoner etter å ha gitt søsteren en nyre.
4. Noen trossamfunn er imot transplantasjon av organer.

Framgangsmåten for å arbeide fram et fullstendig avsnitt:

- Elevene arbeidet individuelt i 5 min for å finne eksempler på støtteargumenter til førstesetningen.
- Støtteargumentene ble presentert i gruppa.
- Sammen valgte gruppa ut de argumentene som de syns beste underbygde startsetningen.
- Sammen skrev gruppemedlemmene et avsnitt med hovedargument og støtteargumenter.

- Til slutt ble alle avsnittene presentert muntlig til klassen. Alle i gruppa deltok i presentasjonen ved å lese minst ett av støtteargumentene.

Eksempel på avsnitt

Arne kan få komplikasjoner etter å ha gitt søsteren en nyre. Selv om nyretransplantasjon er blitt ganske vanlig, er det akkurat som med alle andre operasjoner, en risiko for at operasjonen mislykkes. I tillegg kan donor også få nedsatt ytelse i den nyren han har igjen senere og da er det dumt å allerede ha gitt bort en av sine nyrer. Mennesket klarer seg med en nyre. Nyrer har en viktig funksjon i kroppen, som kroppens rensfabrikk ... (det er en grunn til at vi er født med to nyrer).

Noen trossamfunn er imot transplantasjon av organer, dette kan umuliggjøre donasjon. Et eksempel er at Jehovas vitner krever at alt blod skal fjernes fra organet før det settes inn i mottakerens kropp. De store verdensreligionene ser imidlertid positivt på donasjon, og mener det er vår plikt som medmennesker hvis vi kan redde et annet liv.

Elevene diskuterte innholdet i de avsnittene som ble presentert. Alle gruppene hadde greid å underbygge hovedargumentet med støtteargumenter. Flere sa at de så betydningen av å bruke støtteargumenter fordi teksten ga mer informasjon. Dette skulle de nå innarbeide i sin egen besvarelse der det var nødvendig

Andreutkastet til besvarelsen ble gjort ferdig hjemme og levert på ItL i løpet av den påfølgende uken. Vurdering ble gitt med karakter.

Vurdering av arbeidet

Arbeid med argumenterende tekst ble en naturlig fortsettelse av forrige prosjekt. I alle fag finner vi oppgaver som krever argumentasjon. I læreplanen for *Biologi 1* er det fem mål som går på drøfting/diskusjon. For å kunne behandle disse på en god måte må elevene øve på drøfting i faget. Drøfting i biologi innebærer at eleven skal bruke sine fagkunnskaper til å underbygge argumenter og påstander.

I biologi er det et behov for å samle og strukturere informasjon. I forrige periode arbeidet vi med oppbygging av rapporten etter IMRaD-metoden. Skriveøvelsene denne gangen har fokusert på struktur i en argumenterende tekst. Dette er nyttig i et fag med mye tekst i lærebøkene og i oppgavetekster og -besvarelser. De flinke elevene faller for fristelsen til å skrive «alt», mens de svake har vanskelig for å finne ut hva de skal skrive om.

Alle elevene leverte tekster med både *pro-* og *contra-*argumenter. Mange greide på en god måte å bruke faglige begrunnelser for å underbygge noen argumenter. Besvarelsene inneholdt både innledning og avslutning. Elevene ble anbefalt å skrive innledning og avslutning til slutt, når de ser hva besvarelsen omhandler.

Skriveopplegget med et grundig forarbeid for å finne argumenter virket positivt. Elevene arbeidet konsentrert om å få fram argumenter og å organisere dem i pro- og contra-argumenter. Øvelsen med å finne motsetningspar blant argumentene falt vanskelig. Den stramme strukturen på gjennomføringen gjorde at alle elevene hadde fått argumenter som de kunne underbygge. Dessuten hadde arbeidet gjort at elevene både var forberedt teoretisk og til å skrive argumenterende. Bruken av modelltekst ga et bilde av en mulig måte å bygge opp et avsnitt med støtteargumenter på.

Fokuset på skriving i naturfagene over flere år har gjort elever og lærere mer bevisst på oppbygningen av en besvarelse. De flinke elevene har blitt bedre til å strukturere besvarelsene sine, og de svake elevene har fått en ramme som gjør at de kommer i gang med skrivingen. Det at skriving blir vektlagt i flere fag, gjør at skrivekunnskapen tas med mellom fagene.

Kilder

- Borge, O.J. (2007). Bioteknologinemnda sier nei til egen xenotransplantasjonslov. *Genialt, 1–2007*, s. 6–7.
- Stiftelsen Organdonasjon (2009): *En gave for livet*. Lastet ned 11. januar 2009, <http://www.engaveforlivet.no/>
- Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:12–23, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Fritzvold, R. (2008). Vitenskapsartikkelen: Skriving i naturfag, i K. Magelssen & al. (red.): *Skriving i alle fag*:24–29, Oslo: Nadderud videregående skole.
- Magelssen, K, Løiten T. M. & Breder K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag*, Oslo: Nadderud videregående skole. Tilgjengelig fra: <http://www.nadderud.vgs.no/file.php?id=11563>
- Sletbakk, M. mfl. (2008). *Bios. Biologi 1*. Oslo: Cappelen.
- UFD (2005). *Kunnskapsløftet*. Læreplan for grunnskole og videregående skole. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirsti Magelssen & Lisa Vikane

Sekularisering – en tverrfaglig oppgave i norsk og religion og etikk i en minoritetsspråklig klasse på Vg3

Bakgrunn

Prosjektet vi her skal presentere, var et samarbeid mellom to lærere i henholdsvis norsk som andrespråk og religion og etikk som ikke hadde samarbeidet med hverandre tidligere. Klassen er en minoritetsspråklig klasse på Vg3. Elevene kommer fra ni forskjellige land, og det religiøse mangfoldet er stort. Kristendom, islam, hinduisme og jødedom er alle representert. Videre finner vi både sunni- og shjiamuslimer, og de kristne elevene tilhører ulike konfesjonsretninger. Denne elevsammensetningen er svært interessant i religionsfaget, og vi som faglærere tenkte derfor å gi elevene en oppgave der de kunne dra nytte av den ressursen det er å ha en flerkulturell bakgrunn.

På Vg2 fikk den samme klassen i norskoppgave å skrive en drøftende tekst om kulturmøter og kulturkonflikter (Magelssen 2008). Gjennom dette prosjektet ble de introdusert til press-skriving, utforming av egne problemstillinger og *Femavsnittsmetoden* slik det er beskrevet i (Flyum 2008).

I årets prosjekt var temaet sekularisering, og problemstillingen var allerede formulert av faglærerne i norsk og religion og etikk. En av grunnene til at vi valgte å formulere problemstillingen selv, var at vi ønsket å la elevene bruke enda mer tid på arbeidet med sammenligning og drøfting i tekstene sine enn de hadde fått tid til i arbeidet med drøftingsoppgaven på Vg2. Da viste elevene at de til en viss grad greide å beskrive situasjoner knyttet til kulturmøter, men at disse beskrivelsene likevel kunne vært fyldigere. De klarte for eksempel å beskrive situasjoner fra sin egen synsvinkel, men hadde vanskeligere for å beskrive de samme situasjonene fra synsvinkelen til en ordinær norsk elev. Dette måtte de øve mer på i tekstene om sekularisering. Her ble de bedt om å sammenligne og vurdere graden av sekularisering i Norge med det tilsvarende i et annet land, og elevene valgte her i de fleste tilfellene sitt eget hjemland.

Vi formulerte følgende oppgave:

SEKULARISERING

Tverrfaglig oppgave norsk og religion, 3F

Oppgavetekst:

I hvilken grad er Norge et sekularisert samfunn? Sammenlign med et annet land du kjenner godt.

Omfang: 2-3 sider, Times New Roman 12, halvannen linjeavstand.

Tidsplan:

Innledning og disposisjon: Mandag 19.01

Førsteutkast: tirsdag 20.01

Oppgaven skal leveres **tirsdag 3.2.**

I læreplanens kompetansemål for religion og etikk står det at elevene skal kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk», og at de skal kunne «gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa». Vi mente at begge disse kompetansemålene kunne knyttes til temaet sekularisering. I denne sammenhengen var også kompetansemålet «å kunne sammenligne kristendommen med andre religioner og livssyn» aktuelt fordi de skulle sammenligne med religionens rolle i et annet land. I norsk som andrespråk tok vi utgangspunkt i kompetansemålet «kunne skrive lengre tekster med god struktur og sammenheng» fordi oppgaven de fikk, stilte høye krav til strukturering av momenter.

Gjennomføringen av undervisningsopplegget

Prosjektet strakk seg over en periode på to uker, det vil si tre religionsøkter og syv norskøkter à 90 minutter. I tillegg arbeidet elevene også med oppgaven hjemme.

Klassen viste interesse for temaet, men var i utgangspunktet svært skeptisk til det å skulle skrive en argumenterende tekst. De var redde for at språklige barrierer skulle gjøre det vanskelig for dem å vise hvilken kunnskap de hadde om religion. Tidligere samme høst hadde elevene hatt en tverrfaglig oppgave i norsk og historie der flere av elevene hadde fått en svakere karakter i historie enn det de hadde fått tidligere. I religion og etikk hadde vi i tillegg kun hatt muntlige vurderinger, og elevene syntes det var lettere å formidle kunnskapene sine muntlig enn skriftlig. For oss som lærere var det derfor viktig å bruke mye tid på å motivere elevene for arbeidet med oppgaven. For at elevene skulle få ideer til hva sekularisering kunne være, og hva de konkret kunne skrive om, valgte vi å bruke mye tid i begynnelsen på å lese og diskutere tekster som på ulike måter problematiserte temaet sekularisering. I og med at vi var to faglærere, fikk vi også bedre tid til å veilede elevene underveis i skrivingen.

Fase 1: Lesing og arbeid med å forstå tekster knyttet til temaet (én norskøkt og én religion og etikkøkt)

Vi startet med å snakke om hva sekularisering betyr. Det viste seg at mange av elevene ikke hadde hørt eller brukt dette begrepet før. Derfor mente vi det ville være enklere for dem å forstå begrepet dersom de leste tekster der sekularisering på en eller annen måte blir tematisert eller diskutert. Vi leste én novelle og fire sakprosaetekster (se litteraturliste).

Tekstene vi arbeidet med var disse:

- Novellen «Min sønn fanatikerer» av Hanif Kureishi handler om forholdet mellom en pakistansk far og sønnen hans.
- På *Wikipedia* fant vi en kort og grei definisjon av begrepet sekularisering. Denne teksten skiller også mellom sekularisering på individ- og samfunnsnivå.

- Artikkelen «Julefeiring i flere muslimske hjem» fra *Oppdalingen* forteller blant annet om leder for Ressurssenteret for pakistanske barn, Aslam Ahsan, som har arrangert julefeiring for enslige mennesker i Oslo og Akershus i en årrekke.
- Cappelen benytter tidsangivelsene «før vanlig tidsregning» og «etter vanlig tidsregning» i sitt nye læreverk for RLE-faget i grunnskolen, og det er dette som er utgangspunktet for artikkelen «Cappelen har fjerna Kristus frå tidsrekninga i RLE-faget» i *DagenMagazinet*.
- I den siste teksten, «Demokrati, velferd og verdier», fikk elevene se sekulariseringsdebatten i et større historisk perspektiv

Gjennom klassesamtale hjalp vi elevene til å forstå tekstene bedre. I samtalen omkring novellen «Min sønn fanatiker» diskuterte vi for eksempel hva som kan være grunnene til at den yngre generasjonen i enkelte innvandremljøer blir mer fundamentalistiske enn sine foreldre. I debatten om tidsregning stilte de fleste elevene seg uforstående til hva som var problemet med å benytte betegnelsen før og etter Kristus, dette til tross for at de fleste ikke var kristne. Videre bekreftet flere av elevene påstandene i artikkelen om julefeiring i muslimske hjem. Disse samtalene gjorde at elevene fikk større forståelse av hva som lå i begrepet sekularisering.

Fase 2: Samling og systematisering av ideer

Elevenes utfordring var nå å få tankene sine ned på papiret. Vi valgte innledningsvis å bruke press-skriving, en skrivemetode der elevene blir bedt om å skrive uavbrutt om et oppgitt tema i for eksempel fem minutter. Noe av poenget med dette er at deres umiddelbare tanker og assosiasjoner skal komme fram. De fikk i oppgave å beskrive hvordan de mente religionen kommer til uttrykk i det norske samfunnet, og deretter hvordan dette er i hjemlandet deres. En fordel med denne metoden er at elevene kan glemme det rent språklige og fokusere på de tankene de sitter inne med. For de minoritetsspråklige elevene er dette likevel svært krevende ettersom de ikke skriver på morsmålet sitt. De trengte derfor noe mer tid enn det etnisk norske elever gjerne trenger.

Etter press-skrivingen begynte det systematiske arbeidet med å samle momenter som elevene kunne bruke i oppgaven. De fikk derfor utdelt et skjema, der de først skulle nevne alle områder i samfunnet hvor de kunne tenke seg at religionen spiller en rolle. Her jobbet de først individuelt, deretter i grupper. Vi hadde en felles oppsummering, og klassen hadde da samlet kommet fram til en lang liste over aktuelle områder. Neste skritt var derfor å velge ut noen av disse punktene og konkretisere hvordan religionen kommer til uttrykk på disse områdene i Norge. Videre skulle de ta for seg de samme momentene og skrive hvordan det var i hjemlandet deres. Etter å ha jobbet individuelt fikk de sitte i grupper og utveksle beskrivelsene de hadde kommet fram til.

SEKULARISERING?	NORGE	SELVVALGT LAND

Fase 3: Skrivning av fagartikkel (4 økter + hjemmearbeid)

Etter at elevene hadde jobbet litt med de ulike momentene, ble det tydeligere for dem hvilke områder de hadde lyst til å ta for seg i oppgaven. De ble derfor bedt om å sette opp en disposisjon hjemme. I den etterfølgende økten var begge faglærerne til stede for å veilede elevene og godkjenne disposisjonene. I de to neste øktene arbeidet de med førsteutkastet og hadde også her mulighet til å få veiledning. Vi erfarte at elevene trengte lengre tid enn det vi hadde planlagt. Noen arbeidet mye med oppgaven hjemme, mens andre leverte et uferdig førsteutkast.

I det følgende vil vi gi noen eksempler fra deler av elevtekster, lærernes kommentarer og hva elevene gjorde med tekstene sine etterpå.

Førsteutkastet ble levert til faglærerne, og elevene fikk en felles kommentar fra begge lærerne. Det var en generell tendens at elevene hadde tatt for seg ganske mange momenter, og at ikke alle var like relevante for problemstillingen. I eksempelet under ser vi en elev som hadde satt opp fire hovedmomenter i førsteutkastet: flerkulturelt samfunn, etikk og moral, kultur og medier. Han skrev følgende om flerkulturelt samfunn:

Flerkulturet samfunn

Et flerkulturet samfunn inneholder mange forskjellige slags mennesker og hvor mange forskjellige mennesker finnes, finnes det forskjellige religioner i et samfunn. En by er det mest sannsynlig at det finnes et flerkulturet samfunn, London eller Oslo for eksempel. I London bor det 8 millioner mennesker og i forhold til hele Norges befolkning (4 millioner) er det mange mennesker. I London finnes det ganske mange forskjellige religioner. Kristendom, Jødedom, Islam, Hinduisme, Siktisme, Ateister, Buddhisme og mange andre religioner finnes i London, men med så mange forskjellige religioner kan ikke det oppstå konflikt mellom de forskjellige religioner? I Norge har det vært mange debatter rundt temaet religion, spesielt religionen Islam.

De fleste elevene ble bedt om å velge ut noen få momenter, og heller gå mer i dybden på disse. Videre fikk de et signal dersom det de skrev, var utenfor oppgaven. Kommentaren til denne eleven var derfor:

Innhold:

Begynn gjerne med å definere begrepet sekularisering. Du kan også gjerne konstatere at både Norge og England er flerkulturelle samfunn, men husk at det er ikke dette som er temaet for teksten. Vi mener også at det du sier innled-

ningsvis om etikk og moral er utenfor oppgaven, men det du sier om bordskikk er interessant å skrive om her.

De fleste hadde kommet med gode beskrivelser i førsteutkastene sine, men sammenligningen og vurderingen manglet hos de fleste. Etter at de fikk tilbake førsteutkastene sine, tok begge faglærerne dette opp med elevene i sine timer og diskuterte hvordan de kunne få til dette bedre. Det var viktig at elevene hele tiden stilte seg spørsmål om hvorvidt beskrivelsene de kom med, viste at samfunnet var sekularisert eller ikke. For mange var det derfor viktig å gjøre problemstillingen mer eksplisitt. Videre la vi vekt på at de eksemplene de kom med, burde underbygges bedre, for eksempel ved å vise til statistikk, lover etc.

Elevene fikk ca. to økter til å arbeide videre med tekstene sine. I tillegg arbeidet de med oppgaven hjemme. Jevnt over hadde elevene i stor grad tatt de tilbakemeldingene de fikk til etterretning, og forbedret tekstene sine. Hvis vi går tilbake til eleven som skrev om flerkulturelt samfunn, kan vi se en betydelig endring i dette avsnittet:

I England har sekularisering endret ganske mye på hvordan mennesker og kristendom knyttes, for eksempel moralene, prinsippene og handlinger. Folk går ikke i kirken vanligvis på søndager som før. Statistikken viser at bare 27 % av befolkningen går i kirken en gang i uken, vanligvis på søndager. Mange ikke er interessert på den kristelig tankemåte og det gjør landet ganske sekularisert fordi religion er ikke viktigst. Dr John Sentamu er en erkebiskop i England og mener at antallet mennesker går/ ikke går i kirken er urelevant, kirken er åpen til alle og tall er ikke viktig. Mange mener at dette er en feil måte å tenke på fordi hvis kirken ikke er i bruk, da er den bare en bygning i samfunnet. Sentamu mener at kirken kan da brukes til utdanning, begravelse og nasjonale hendelser. Kristendom i England har blitt veldig liberal. Nesten halvparten av ekteskaper i Storbritannia inngikk i kirken i 1985, i dag er tallet enda lavere. England er blitt et kristelig/sekularisert land.

Vi ser her at eleven fremdeles gjør en del språklige feil, men innholdsmessig har han klart å i mye større grad forholde seg til problemstillingen. Han trekker inn statistikk for å underbygge påstandene, noe som var fullstendig fraværende i førsteutkastet. Videre forsøker han å belyse det faktum at svært få går i kirken, fra to ulike synsvinkler.

En interessant ting vi så, var hvordan elevene selv forholdt seg til temaet sekularisering. Mens etnisk norske elever ofte har en tendens til å se sekularisering som en utelukkende positiv prosess, var det motsatte tilfellet i denne klassen. Mange så på sekularisering som noe negativt, og ofte som et tegn på moralsk forfall. Utdraget nedenfor viser hvordan en elev som sammenlignet Norge og England, konkluderte:

Sekularisering har store skader i England enn i Norge, det var noe som kom som en overraskelse. En vill har tenkt at Norge er et mer sekularisert samfunn

enn England, men faktisk det er helt motsatt. England er verre enn Norge når det gjelder sekularisering, på en måte er ikke England et nokså kristen land lenger. Norge har blitt sekularisert, men i forhold til England er vi rimelig et religiøst land.

Vi ser her at eleven er tydelig på hva han selv mener om sekularisering, og konklusjonen hans er som nevnt annerledes enn hva vi ville forventet fra en klasse med flertall av etnisk norske elever.

Vurdering av tekstene

Fordi eleven tidligere hadde fått en fyldig kommentar til førsteutkastet sitt, valgte vi i den endelige vurderingen å bruke et avkrysnings skjema der vi skilte mellom lav, middels og høy grad av måloppnåelse. Vurderingen var basert på de vurderingskriteriene elevene hadde fått på forhånd, og som er gjengitt i tabellen nedenfor. De fikk i tillegg korte kommentarer og én karakter i norsk skriftlig og én karakter i religion og etikk. Til tross for at elevene i utgangspunktet hadde vært skeptiske til oppgaven, så de fleste ut til å være fornøyde med vurderingen de fikk. Her følger et eksempel på et utfylt skjema.

Vurderingskriterier: I hvilken grad klarer du:	Lav måloppnåelse (1-2)	Middels måloppnåelse (3-4)	Høy måloppnåelse (5-6)
å skrive korrekt norsk (rettskrivning, ordstilling, bøyning av substantiv og verb, setnings- og avsnittsinndeling (norsk))		X En del tegn på engelsk språkføring.	
å skrive en tekst med klar innledning, midtdel og avslutning (norsk)			X
å argumentere og komme med konkrete eksempler (norsk og religion)		X Litt for lite konkrete fakta om England når du sammenligner.	
å beskrive hvilke endringer som har skjedd i det norske samfunnet med tanke på sekularisering (religion og norsk)			X
å sammenligne religionssituasjonen i Norge med situasjonen i et annet land (religion og norsk).		X	
å vurdere i hvilken grad Norge er et sekularisert samfunn (religion og norsk).		X Du underbygger ikke konklusjonen din i siste avsnitt.	
å oppgi kildene dine, og referere til kildene i teksten (religion og norsk)	X Kildelisten er ikke ført på korrekt måte. Mangelfull henvisning til kildene i selve teksten.		

Konklusjon

I arbeidet med å skrive en drøftende tekst i en minoritetsspråklig klasse mener vi at det var helt avgjørende at elevene fikk god tid til å lese tekster som tematiserte emnet sekularisering, diskutere disse og utveksle ideer før de begynte på selve skriveprosessen. Slik fikk alle noe å skrive om. Mange av elevene hadde lite erfaring med å skrive drøftende tekster, og det var derfor veldig viktig at de fikk en tilbakemelding på førsteutkastet, slik at det ble tydeligere for dem hva som ble forventet. På denne måten lærte de noe om å begrense en oppgave tematisk, velge færre momenter og heller gå i dybden på disse. I tillegg ble de gjort mer bevisst på at de ikke bare skulle beskrive, men også sammenligne og vurdere.

Det tverrfaglige samarbeidet fungerte godt. Elevene fikk tilbakemelding fra lærere med forskjellig faglig kompetanse og fikk gjennom dette erfare at språk og faglig innhold er to sider av samme sak. Ved å være til stede i hverandres timer kunne vi spille på hverandres ulike faglige bakgrunn og på denne måten utfylle hverandre. Dette gjorde også at vi fikk god tid til å veilede elevene.

Vi erfarte at elevene dro nytte av sin flerkulturelle bakgrunn. Det var interessant å se hvordan de brakte inn andre aspekter ved sekulariseringsproblematikken enn de man kanskje ville fått fra etnisk norske elever, som har en tendens til utelukkende å se det positive ved økt sekularisering.

Kilder

- Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving, i (Magelssen & al. 2008).
- Magelssen, K. (2008). Å utfordre elevene til å stille spørsmål og drøfte i skriftlige tekster, i (Magelssen & al. 2008).
- Magelssen, K, Løiten T. M. & Breder K. (red.) (2008). *Skriving i alle fag*, Oslo: Nadderud videregående skole. Tilgjengelig fra: <http://www.nadderud.vgs.no/file.php?id=11563>

Vedlegg 1

Oversikt over tekstene elevene leste innledningsvis:

- Andreassen, T. (2005): «Julefeiring i flere muslimske hjem». Artikkel i *Oppdalingen*. Lastet ned 4. januar 2009, fra <http://www.opdalingen.no/Innenriks/jul/article1875964.ece?service=print>
- Hatlem, B.A. (2008): «Cappelen har fjerna Kristus frå tidsrekninga i RLE – faget». Artikkel i *DagenMagazinet*. Lastet ned 4. januar 2009, fra <http://lukket.dagenmagazinet.no/artikkel.asp?Artid=30966>
- Kureishi, H. (2003). «Minn sønn fanatikerens» fra *I en blå tid*. Oslo: Cappelen.
- Ukjent. (2009). *Wikipedia*. Lastet ned 5. januar 2009, fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Sekularisering>
(definisjon av begrepet)
- Vox. (år ukjent). *Demokrati, velferd og verdier*. Lastet ned 4. januar 2008, fra <http://www.vox.no/upload/5820/NorgesKristneOgHumanistisk.pdf>

Vedlegg 2

Elevttekst: drøftingsartikkel om sekularisering

Førsteutkast

SEKULARISERING

Hva er sekularisering?

I følge Wikipedia er sekularisering betegnelsen på prosessene der et samfunn blir mindre religiøst. Historisk har dette betydd at religiøs eiendom, makt, oppgaver eller autoritet overtas av religiøst uavhengige institusjoner. Ordet kan oversettes med det norske ordet verdsliggjøring. Begrepet brukes også om overgangen fra religiøs til ikke religiøs virkelighetsoppfatning. (Ukjent. (2009). *Wikipedia*. Lastet ned 5. januar 2009, fra <http://no.wikipedia.org/wiki/sekularisering>)

Punkter jeg kan skrive om;

- **Flerkulturet samfunn**
- **Etikk og Moral**
- **Kultur**
- **Medier**

Alle fire punktene kan bli knyttet sammen, eneste man må gjøre er å se litt nærmere inn på hvert eneste punkt. Deretter sammenligne og ser etter for en sammenheng.

Flerkulturet samfunn

Et flerkulturet samfunn inneholder mange forskjellige slags mennesker og hvor mange forskjellige mennesker finnes, finnes det forskjellige religioner i et samfunn. En by er det mest sannsynlig at det finnes et flerkulturet samfunn, London eller Oslo for eksempel. I London bor det 8 millioner mennesker og i forhold til hele Norges befolkning (4 millioner) er det mange mennesker. I London finnes det ganske mange forskjellige religioner. Kristendom, Jødedom, Islam, Hinduisme, Siktisme, Ateister, Buddhisme og mange andre religioner finnes i London, men med så mange forskjellige religioner kan ikke det oppstå konflikt mellom de forskjellige religioner? I Norge har det vært mange debatter rundt temaet religion, spesielt religionen Islam.

Etikk og Moral

Etikk og moral hver eneste religion, forskjellen er at noen etikk og moral er helt forskjellige fra andre. I Kristendom, Jødedom, Islam, Hinduisme, Buddhisme er det noen etikk og moral som er ganske litt, for eksempel i alle seks religionene sier det i hellige skrifter at man skal ikke gjøre vondt til andre. Måten Kristendom, Jødedom og Islam forklarer normer er relativt likt, men i Hinduisme og Buddhisme er det forklart på en annen måte. I Hinduisme og Buddhisme sier de at man skal behandle andre mennesker bra slik at man skal ha god karma, og deretter blir gjenfødt som noen bra. I

Kristendom finnes de 10 bud i Biblen, Jødedom har Toraen i Tanákh , Islam har Koranen. I Norge finnes det etikk og moraler, men de er ikke like viktig i dag som for kanskje 40 år siden. Et eksempel for etikk og moral i Norge er når en forlater spisebordet skal en takke for maten.

I England på barneskoler er det vanlig å takke de som har laget maten før de spiser.

(http://studvest.no/ytringar.php?seksjon=kronikk&art_id=7868 lastet ned: 19.01.09, kl.14.54)

Kultur

Kultur er noe som er ganske viktig for samfunnet, uten kultur ville det ikke vært noe særlig skille mellom forskjellige folkegrupper. Kultur er rett og slett hvordan mennesker bearbeider. Religion er en del av kulturen, men religion kan også påvirke kultur i god del. Kristendom er en religion som påvirker kulturer, et eksempel på dette er misjonærarbeid. Sekularisering har endret kulturen i dag i Norge, det vi si at kristendom mindre viktig i dag enn for mange år tilbake.

Lærerkommentar fra Lisa og Kirsti

Språk:

Se nærmere på noen av formuleringene dine.

Noe forveksling mellom bestemt og ubestemt form.

God rettskrivning.

Innhold:

Begynn gjerne med å definere begrepet sekularisering. Du kan også gjerne konstatere at både Norge og England er flerkulturelle samfunn, men husk at det er ikke dette som er temaet for teksten. Vi mener også at det du sier innledningsvis om etikk og moral er utenfor oppgaven, men det du sier om bordskikk er interessant å skrive om her.

Husk at for hvert moment du skriver om skal du beskrive, sammenligne og vurdere i hvilken grad det du beskriver er uttrykk for økt sekularisering eller ikke. Sånn sett ser det ut som du har tenkt riktig da du lagde disposisjonen.

Endelig tekst

Hva er sekularisering?

Jeg har valgt sammenligner sekularisering i Norge og England fordi de to landene er forskjellige med det ene påvirker det andre. Jeg skal fokusere på hvordan kristendom har blitt sekularisert i de to forskjellige landene. Det er mange grunner til hvorfor et land med en dominerende religion blir sekularisert. For eksempel i Norge har vi statskirken (Den Norske Kirken) og i England har de The Church of England. Det finnes forskjellige grunner som kan være årsaken til hvorfor slike ting skjer. Er det vitenskap som forvirre menneskene eller kanskje mediene? Disse er noe som har hatt mye påvirkning på religion, kanskje årsaken til sekularisering. Vi må først forstå hva sekularisering betyr for å forstå hvorfor sekularisering foregår.

Sekularisering en historisk prosess hvor stater som tidligere har hatt en offisiell religion går over til å bli livssynsnøytrale. I følge Wikipedia er sekularisering

betegnelsen på prosessene der et samfunn blir mindre religiøst. Historisk har dette betydd at religiøs eiendom, makt, oppgaver eller autoritet overtas av religiøst uavhengige institusjoner. Ordet kan oversettes med det norsk ordet verdsliggjøring. Begrepet brukes også om overgangen fra religiøs til ikke religiøs virkelighetsoppfatning.

Et flerkulturelt samfunn inneholder mange forskjellige slags mennesker og hvor mange forskjellige mennesker finnes, finnes det forskjellige religioner. I en by er det mest sannsynlig at det finnes et flerkulturelt samfunn, London eller Oslo for eksempel. I et flerkulturelt samfunn er det alltid en fare for sekularisering og de kan gjøre store skader til et religiøs flerkulturelt samfunn. I London bor det 8 millioner mennesker og i forhold til hele Norges befolkning (4 millioner) er det mange mennesker. Kristendom er religionen som dominerer i både England og Norge. Religionen er en del av kulturen, for eksempel høytider som jul begynner å bli feiret av andre som ikke er kristne, så religion kan påvirke kultur på en god og fredlig måte. Kristendom er en religion som påvirker kulturer, et eksempel på dette er misjonærarbeid.

Sekularisering har endret kulturelt i dag i Norge og i England, det vi si at kristendom mindre viktig i dag enn for mange år tilbake. Naturvitenskap og utdanning kanskje har gjort mennesker med septisk når det gjelder tro og kirken? Mange mener at kristendom og naturvitenskap har alltid hatt konflikter, for eksempel skapelsen. Mennesker i dagen tid tenker mest om logikk enn om tro og det gjør store skader til kristendom som en religion. Naturvitenskap har på en måte litt skyld på hvorfor sekularisering skjer i dag. I et flerkulturelt samfunn er det mange som stille spørsmål, Darwins teorien for eksempel, hvordan mennesker ble skapt og bibelens mosebok som sier at Gud skapte oss. Disse er spørsmål som mennesker vil ha svar på, men siden mennesker tenker logisk i dag vil de ha et svar som inneholder noe logikk.

I Norge viser statistikken at flere og flere mennesker melder seg ut av kirken hvert år. I Norge tror kun 29 % av borgerne på Gud, selv om 83 % av befolkningen står oppført som medlemmer av statskirken. Når 29 prosent tror på gud og hele 83 prosent er medlem av statskirken, er det noe galt. Hvis folk mister troen, melder de seg ut av kirken fordi de ikke er helt med kristendoms tankemåte lenge. I 2005 var det 6036 personer som meldte seg ut av statskirken, mens 1177 meldte seg inn.

Ekteskap er i Norge er en seremoni som har blitt sett på noe som er kirkelig og noe hellige som skal inngås i kirken, men tallene viser et helt annet bilde. I 1960 var det 85,2 % av befolkning som giftet seg i kirken, men i 2005 var det bare 45,5 % som giftet seg i kirken. Disse er tall gjør store skader mot kirken og det religiøse samfunn, fordi kirken mister makten. Et annet problem er hvor lenge ekteskapet varer i. Det er altfor mange som skiller fra hverandre hvert år, nesten samme antallet av folk som gifter seg. Et ekteskap er noe man skal respektere, men hvis antallet av folk som skiller seg er litt under halvparten av de som gifter seg, vises detter at folk begynner å miste hele poenget eller budskapet om det som er et ekteskap. Dette er et tydelig tegn av sekularisering og hvordan samfunnet endret seg.

I England har sekularisering endret ganske mye på hvordan mennesker og kristendom knyttes, for eksempel moralene, prinsippene og handlinger. Folk går ikke i kirken vanligvis på søndager som før. Statistikken viser at bare 27 % av befolkningen går i kirken en gang i uken, vanligvis på søndager. Mange ikke er interessert på den kristelig tankemåte og det gjør landet ganske sekularisert fordi religion er ikke

viktigst. Dr John Sentamu er en erkebiskop i England og mener at antallet mennesker går/ ikke går i kirken er urelevant, kirken er åpen til alle og tall er ikke viktig. Mange mener at dette er en feil måte å tenke på fordi hvis kirken ikke er i bruk, da er den bare en bygning i samfunnet. Sentamu mener at kirken kan da brukes til utdanning, begravelse og nasjonale hendelser. Kristendom i England har blitt veldig liberal. Nesten halvparten av ekteskaper i Storbritannia inngikk i kirken i 1985, i dag er tallet enda lavere. England er blitt et kristelig/sekularisert land.

Mediene har kanskje litt skyld når det gjelder sekularisering, fordi mediene har ganske mye makt overfor samfunnet i både England og Norge. For eksempel polarisering av religion er årsaken til hvorfor mange ikke er interessert å gå i kirke. Problemet er hvis mediene tolker feil kan det lett være et polarisert sak samfunnet ser. Mediene har ytringsfrihet og det er ganske feil hvis kristendom og mediene møttes, fordi da kan mediene skrive hva som helst (ikke bokstavelig talt). Det har vært mange saker som mediene skrev som inneholdte blasfemi, men problemet er loven om blasfemi og ytringsfrihet klasker. Mediene er enn an de størst årsaker til sekularisering av et samfunn.

Sekularisering har store skader i England enn i Norge, det var noe som kom som en overraskelse. En vill har tenkt at Norge er et mer sekularisert samfunn enn England, men faktisk det er helt motsatt. England er verre enn Norge når det gjelder sekularisering, på en måte er ikke England et nokså kristen land lenger. Norge har blitt sekularisert, men i forhold til England er vi rimelig et religiøst land.

Kildeliste:

Internett:

(http://studvest.no/ytringar.php?seksjon=kronikk&art_id=7868 lastet ned: 19.01.09, kl.14.54)

<http://toralv.no/sekularisering.tbml>

(Ukjent. (2009). Wikipedia. Lastet ned 5. januar 2009, fra

<http://no.wikipedia.org/wiki/sekularisering>)

http://www.albertmohler.com/blog_read.php?id=2894

http://contexploration.net/mag/2006/10/sekularisering_og_solidaritet.html

<http://www.hewett.norfolk.sch.uk/curric/soc/religion/sec.htm>

<http://www.hewett.norfolk.sch.uk/curric/soc/religion/attend.htm>

http://books.google.com/books?id=69Itql2lf28C&pg=PA134&lpg=PA134&dq=Secularization+of+marriages+in+england&source=bl&ots=kJIIN3so9Q&sig=ZGEq6OxU72ufzfc0UyXP9LCn08I&hl=no&sa=X&oi=book_result&resnum=8&ct=result

Liv Torunn Strandmyr

Skriveprosjektet på Nadderud sett fra prosjektlederens ståsted

Jeg kan nå se tilbake på snart fire år som prosjektleder for skriveprosjektet på Nadderud vgs. Stort sett har det vært gøy, men av og til synes også jeg det har vært tungt. Nyhetens interesse dalte en periode. Ideene ville ikke komme. En stund var det forferdelig kjedelig å renskrive referatene og lite inspirerende å forberede møtene. Lærerne var opptatt med andre ting. Merkelig nok? Men så vekslet jeg et par ord med en opplagt kollega på personalrommet, en engasjert rektor Hanne i møterommet eller en oppmuntrende og inspirerende professor Frøydis på telefonen. Så ble jeg løftet. Så var jeg på banen igjen. Alt i alt har oppgaven som prosjektleder vært både spennende og morsom, ikke minst takket være alle dem som har vært med.

Oppstart

Prosjektet kom i gang takket være professor Frøydis Hertzberg. Det hadde aldri kommet i gang hvis ikke hun og en liten gruppe lærere fra Nadderud hadde møtt hverandre på faglig-pedagogisk dag på Blindern i januar 2006. Etter en forelesning med professor Kjell Lars Berge over resultatene av skriveforskningsprosjektet (KAL-prosjektet)¹, om 10.-klassingers skriveferdigheter, fremkom ideen om å gjøre noe med kravene i Kunnskapsløftet knyttet til skrivning som grunnleggende ferdighet. Det at Frøydis straks stilte seg til rådighet for et mulig samarbeid mellom UiO og Nadderud vgs., om et utviklingsprosjekt for skrivning i alle fag, var helt avgjørende for å komme i gang. Men prosjektet hadde heller ikke vært mulig uten de elleve Nadderud-lærerne som entusiastisk satte i gang. Det er jo de som har utført grunnarbeidet, både i skrivegruppen og i klasserommet.

Ledelsens engasjement

For at et utviklingsprosjekt kan lykkes på en skole, må ledelsen stå fullt og helt bak arbeidet. Den må aktivt støtte prosjektet med engasjement og tilrettelegging, samt følge opp med tiltak. Vår ledelse har gjort dette fra første stund. Skolens rektor fram til 2006, Elin Stavrum, tente straks på ideen med glød og entusiasme. Hun la til rette for at vi kunne komme i gang, både ved at hun selv stilte på avgjørende møter og sørget for at møtene ble timeplanlagt.

Da prosjektet bare var et halvt år gammelt, og fremdeles i forstadiet, ble det dumpet i fanget på våre nye rektor Hanne Rud. Hun fortsatte i samme positive spor og har bidratt til at prosjektet utviklet seg til noe vi nå er stolte over å ha vært med på. Da universitetet ønsket å la vårt prosjekt inngå som en del av et

¹ KAL-prosjektet: <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/>

større prosjekt², som også ville fokusere på ledelsesaspektet ved skolenes utviklingsarbeid, sa rektor Hanne straks ja. Dette resulterte i at flere fra universitetet involverte seg i skriveprosjektet både på lærerplanet og på ledelsesnivået. Universitetslektorene Kristin Helstad og Karl Henrik Flyum har sammen med professor Frøydis Hertzberg spesielt jobbet mot lærerne, mens professor Jorun Møller fokuserte på ledelsen. Alle disse har i høy grad stimulert arbeidet i prosjektet og bidratt til å heve nivået på vårt arbeid. For meg som prosjektleder har dette vært av umåtelig stor betydning.

Tett på alle

Som prosjektleder har jeg vært tett på alle som har deltatt. Gjennom mine samtaler og telefonmøter med Frøydis Hertzberg, og mye elektronisk korrespondanse med flere, har jeg vært tett på våre samarbeidspartnere på universitetet. Videre har jeg vært tett på elevene, både gjennom mitt eget arbeid i klasserommet, der vi har diskutert og bearbeidet tekster, men også gjennom drøfting av elevtekstene i skrivegruppens jevnlige møter. Jeg har også vært tett på lærerne, både i skrivegruppen og i vår daglige virksomhet på skolen.

Bindeledd

En viktig oppgave for meg har vært å fungere som bindeledd, ikke bare mellom universitetet og skolen, men også mellom lærerne og ledelsen. Det har vært mitt ansvar å tale lærernes sak i mange sammenhenger. Selv om ledelsen har støttet prosjektet fullt ut, ville det være feil å si at samarbeidet har gått knirkefritt hele tiden. Av og til har utenforliggende faktorer styrt, bl.a. økonomi. Det første året kunne nok Hanne og jeg diskutere ganske heftig for å få tingene på plass, slik at både hun og jeg var fornøyde. Gjennom systematiske møter har rektor og jeg utviklet et tett og godt samarbeid, noe som bl.a. har resultert i noe veldig viktig: det at lærerne beholdt eierforholdet til prosjektet som de selv hadde satt i gang! Samtidig har de fått en akseptabel belønning for å delta i form av tid til arbeidet. Vi har også fått til egne seminarer både i og utenfor huset, både for gruppen internt og for hele personalet.

I de forskjellige samlingene vi har hatt, har vi hatt veldig stor glede og nytte av ILS-gruppen. De har bidratt på mange måter, med kursing og samvirke generelt. Hele personalet hadde bl.a. en studietur til Sverige, der en stor del av tiden ble brukt til skrivekurs med Karl Henrik Flyum. Alle disse faktorene har nok vært avgjørende for at lærerne i gruppen har holdt ut med den ekstra-belastningen som dette arbeidet tross alt har vært.

Min rolle har vært å holde hjulene i gang, sørge for rutiner og jevnlig arbeid. Innkalle til møtene, lede dem og skrive referater (går i dag på omgang), samt sørge for at avgjørelser som ble tatt, ble satt ut i livet og fulgt opp. Akkurat som

² FAGER:

http://www.ils.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/klasseromsforsk_1/nordiskdidaktikk.html

lærerne har inspirert meg, har jeg prøvd å inspirere lærerne; sørge for at vi ikke mistet pågangshumøret, og at vi ikke gikk lei. I alle fall ikke så lei at vi ville gi opp!

Arbeidet i prosjektgruppen har for det meste vært morsomt og lærerikt, men enkelte ganger har det nok gått litt tregt. Det har nok hendt at vi har famlet litt for å finne gode løsninger. Det første halve året brukte vi tiden mest på idé-dugnad. Hva ønsket vi med prosjektet? Hva skulle vi fokusere på? Hvor skulle vi begynne? Vi lette etter emner som var felles for flere fag, og landet på drøfting. Så var vi i gang.

For Nadderud videregående skole har dette prosjektet bidratt til økt kompetanse både på ledelsesnivå og lærernivå, både når det gjelder samarbeid og pedagogiske skrivestrategier.

Mange av oss mener faktisk at prosjektet har vært en berikelse for alle oss som har deltatt, og mange rundt oss!

Hvorfor har prosjektet lyktes?

Hvorfor har prosjektet lyktes? Dette prosjektet dreier seg ikke om prestisje, men om nytte! Det er nyttig både for elevenes læring og for lærerne i det daglige arbeidet i klasserommet. Vi har laget pedagogiske undervisningsopplegg som kan brukes av andre. Og en kanskje like viktige årsak er at initiativet kom fra lærerne selv, fra oss som vet hvor skoen trykker når det gjelder elevenes skrivearbeid.

En annen viktig grunn til at dette prosjektet har lyktes, er at det ble trukket opp på forskningsnivå. Det har hatt stor betydning at arbeidet vårt ble forsket på, både av professorer og andre. Flere studenter har fulgt oss og tatt mastergrader på prosjektet, og akkurat nå er en doktorgrad under utvikling. Dette har hevet oss over skolehverdagen, over på et annet plan. Vi har følt at vårt arbeid ble tatt på alvor. Dette har vært svært inspirerende, ikke minst for lærerne.

Inspirerende, ja, men også litt krevende. Både mastergradstudenter og universitetsfolk har pustet oss i nakken og sett inn i klasseromsarbeidet vårt, som vanligvis er temmelig beskyttet mot innsyn. Uten tvil litt slitsomt, men det har nok også ført til at vi lærere har blitt mer bevisst på det arbeidet vi gjør, og kanskje har vi skjerpet oss litt ekstra.

Status per i dag

Prosjektet lever nå i beste velgående på fjerde året. Men hovedfokus er nå på spredningen til seksjonene. De fleste av de opprinnelige lærerne er fremdeles med, og nye lærere er kommet til. På denne måten holder vi på kontinuiteten, samtidig som vi tilføres «nytt blod» og nye ideer. Slik stopper vi ikke opp, men utvikler oss stadig videre.

Nå har vi kommet til stadiet der de erfaringene vi lærere har gjort i våre egne klasserom og i gruppen, skal implementeres i fagseksjonene. Slik kan de andre lærerne dra nytte av det arbeidet vi har gjort. Fortsatt har gruppen timeplan-

festede møter annenhver uke der det viktigste arbeidet er å være pådrivere til å spre arbeidet i seksjonene. Hver gang rapporterer vi hva som er gjort i hver seksjon, slik at vi får ideer fra hverandre, samtidig som vi presses til å være aktive i seksjonsutviklingen. Møtene bidrar også til at medlemmene inspireres til å holde skrivepedagogikken varm i sine egne fag og videreutvikle den. Erfaringer fra dette arbeidet deles også i gruppen og bidrar til nye ideer og nytt pågangsmot i klasserommet.

Prosjektmedlemmene fra universitetet deltar på en litt annen måte enn tidligere. De er ikke lenger med i alle møtene våre. Frøydis Hertzberg skal i økende grad være med i selve seksjonsarbeidet, mens Kristin Helstad og Karl Henrik Flyum akkurat nå utgjør en redaksjonsgruppe sammen med to av våre lærere, Live og Ellen. De skal ferdigstille denne rapporten basert på lærernes rapporter fra klasseromsarbeidet forrige skoleår.

Spredning

Dette samarbeidet med universitetet har bidratt til at vårt prosjekt er blitt kjent på andre skoler, og til og med i andre land. Akkurat i disse dager får skolen besøk av en reporter og fotograf fra tidningen Origo i Sverige, som vil skrive om prosjektet vårt. De skal bl.a. være med i et klasserom hvor det foregår skrivning i biologifaget.

Prosjektet vårt er også etter hvert blitt presentert for mange lærere både på Faglig-pedagogisk dag på UiO og på kontaktmøte mellom UiO og praksisskolene i Oslo og Akershus. Videre har Kristin Helstad og jeg en gang presentert prosjektet på Rosenvilde vgs., noe som førte til at de satte i gang et tilsvarende arbeid med skrivning. Det er også flere andre skoler som har ønsket en slik presentasjon. Kanskje får vi til mer av dette etter hvert.

Ringen sluttet?

Selv om skrivearbeidet vårt fortsetter på mange arenaer, først og fremst i våre egne klasserom ved at systematisk skrivetrening blir en naturlig del av undervisningen på Nadderud, men også ute på andre skoler der vi vil prøve å dele erfaringene våre. Så kan man kanskje si at ringen sluttet ved Faglig-pedagogisk dag på Blindern i januar 2010: da skal vi dele erfaringene våre fra dette skriveprosjektet som startet på Faglig-pedagogisk dag i januar 2006. Kanskje vil det resultere i at flere skoler kommer i gang med tilsvarende prosjekter.

Vi kan jo håpe!



Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Dept. of Teacher Education and School Development

Faculty of Education

University of Oslo

P.O.Box 1099 Blindern

0317 Oslo

Norway

www.ils.uio.no

ISSN 1891-3075

ISBN 978-82-90904-91-8

