

SKRIVING I ALLE FAG

ET SAMARBEIDSPROSJEKT MELLOM

NADDERUD
VIDEREGÅENDE SKOLE

&

UNIVERSITETET I OSLO



Forord

Dette heftet er en samling av rapportene som ble skrevet etter at første runde av skriveprosjektet ved Nadderud videregående skole var gjennomført. Heftet er ment for kolleger på egen og andre skoler og for andre interesserte.

Som man vil se av innholdsfortegnelsen, er heftet todelt. Den første delen, ”Bakgrunn og teori”, inneholder tre artikler. Den første er en beskrivelse av selve prosjektet, så følger en artikkel av Frøydís Hertzberg om skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag og til slutt en innføring i den såkalte Femavsnittsmetoden ved Karl Henrik Flyum. I flere av rapportene vil man finne henvisning til nettopp denne artikkelen. Den andre delen, ”Rapportene”, består av rapportene som er skrevet av de ti lærerne som har deltatt i skriveprosjektet. For å gjøre heftet mer oversiktlig har vi satt rapportene inn under fagområder.

I rapportene presenterer lærerne hensikten med oppleggene og gjennomføringen av disse i ulike fag og klasser. I tillegg finner man elevtekster, både utdrag (som viser prosessen) og noen hele tekster. Vi håper dette kan være til inspirasjon for andre lærere som vil prøve lignende opplegg i egne klasser og et utgangspunkt for diskusjoner i fagseksjonene omkring praksis rundt skriving i fagene.

For skrivegruppa

Kirsti Magelssen

Tore Marius Løiten

Kristine Breder

Juni 2008

INNHALDSFORTEGNELSE



Bakgrunn og teori

Hvorfor har Nadderud videregående skole et samarbeidsprosjekt med Universitetet i Oslo?	4
Faglig skriving – hvorfor og hvordan	6
En praktisk innføring i <i>Femavsnittsmetoden</i> for fagskriving – slik den er presentert for skriveprosjektet ved Nadderud videregående skole	12

Rapportene

Realfag:

Vitenskapsartikkelen: Skriving i naturfag (Vg1)	24
Rapportskriving i kjemi (Vg2)	30

Idrettsfag:

Formulering av problemstilling og drøfting omkring etiske spørsmål i fagene Treningslære og Idrett, kultur og samfunn (VKII)	36
--	----

Norsk og samfunnsfag:

Å skrive og vurdere en fagartikkel (Norsk, Vg2)	52
Å utfordre elevene til å stille spørsmål og drøfte i skriftlige tekster (Norsk for minoritetsspråklige elever, Vg2)	57
Sammensatt tekst: Bilde som kilde til historien (Historie, VKII)	72
Skriving i alle fag: Rettslære (Vg2)	79
A sitere og referere kilder; på vei mot akademisk skriving i norsk og historie (Norsk og historie, VKII)	84

Engelsk:

Bruk av kilder i engelsk (Vg1)	96
--------------------------------------	----

Hvorfor har Nadderud videregående skole et samarbeidsprosjekt med Universitetet i Oslo om skriving i alle fag?

Liv Torunn Strandmyr

- Elevene trenger trening i å uttrykke seg godt og presist i alle fag
- På ungdomstrinnet utvikler elevene god kompetanse i fortellende skriving, men på videregående nivå er det ikke tilstrekkelig
- Etter Kunnskapsløftet er skriving en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal gjennomsyre alle fag fra 1. til 13. trinn,
- Når skriving dermed blir alle læreres ansvar, er det også nødvendig å samarbeide.

Dette gjør vi noe med på Nadderud. For å få best mulig kvalitet på arbeidet med skriving og for å utvikle kompetansen til lærerne, samarbeider vi med noen av Norges beste innen dette området. Siden våren 2006 har en gruppe på ti Nadderudlærere, i nært samarbeid med skolens ledelse, arbeidet i et prosjekt som går ut på å utvikle skolens kompetanse på undervisning og veiledning i *skriving i alle fag*. Gruppen arbeider sammen med veiledere og forskere fra UiO, bl.a. professor Frøydis Hertzberg og universitetslektor Karl Henrik Flyum. Disse møtes regelmessig annenhver uke på skolen, i hovedsak for å diskutere og vurdere elevtekster. Dette er en form for pilotgruppe i forhold til resten av personalet. Det dreier seg om noe langt mer enn elementær tekniske ferdigheter som rettskriving og tegnsetting, men om faglig skriving i sin fulle bredde.

Skriveprosjektet inngår i et større prosjekt som kalles FAGER (Fagskriving i GRunnopplæringen), og det foregår på to nivåer. Den ene delen er arbeidet i en prosjektgruppe med lærere og representanter fra UiO. Den andre delen av prosjektet veileder og forsker på ledelsesaspektet i forbindelse med gjennomføringen og fremdriften av utviklingsprosjekter på skolen. Her følges rektor Hanne Rud og ledelsen av professor Jorun Møller.

Prosjektet bygger på den oppfatningen at hver faglærer er å betrakte som ekspert på sitt fags kriterier for hva som regnes som god skriving, men at disse kriteriene ofte er ubevisste og derfor ikke alltid gjøres tydelige for elevene. Samtidig er det et poeng å få fram en diskusjon om hvor langt man kan komme i å utvikle felles kriterier der hvor det er fornuftig. Selv om skriving i naturfag er svært forskjellig fra skriving i norsk, er det likevel fellestrekk som går på tekststruktur (for eksempel avsnittoppbygging), argumentasjon og dokumentasjon av kilder. Et annet fellesområde er selve skriveprosessen, hvor det er viktig å lære elevene gode strategier for tekstbearbeidelse og tekstvurdering.

Det konkrete prosjektet har disse elementene:

- *Tekstdiskusjoner*: I gruppemøtene drøfter deltakerne tekster fra ulike fag med henblikk på å synliggjøre både fagspesifikke og generelle kriterier for gode tekster

- *Utprøving i klasserommet:* Forrige skoleår var fokus mest på drøftingsaspektet i tekster. Dette skoleåret arbeider hver lærer med individuelle prosjekter som fokuserer på ulike sider av skrivingen, for eksempel rapportskriving etter IMRaD metoden, henvisning til kilder, sammensatte tekster osv.
- *Erfaringsdeling:* De enkelte deltakerne i prosjektgruppa legger fram sine prosjekter og vurderingen av dem
- *Det synlige resultatet:* Dette heftet består av utvalgte tekster fra samtlige fag som er med i prosjektet, der konteksten gjøres tydelig og der vi også får lærernes vurderinger av de samme tekstene og undervisningsoppleggene rundt dem.

Dette prosjektet har allerede vakt interesse både i forskningsmiljøer på UiO og blant lærere på andre skoler. Deltakere fra prosjektgruppa har presentert prosjektet og sine erfaringer så langt ved tre anledninger skoleåret 07/08: på den nasjonale konferansen ”Universitetenes lærerutdanning” våren 2007, da man feiret hundreårsjubileet for etableringen av Det pedagogiske seminar, på todagerskonferansen Vurdering 16. oktober i ILS-regi og på Faglig-pedagogisk dag på UiO 3. januar 2008.

Deltakere i prosjektet:

<u>Lærere fra Nadderud:</u>	<u>Prosjekt gjennomført i:</u>
• Charlotte Aksland	Kjemi
• Randi Fritzvold	Naturfag
• Kirsti Magelssen	Norsk
• Stina Funderud	Treningslære og Idrett, kultur og samfunn
• Kristine Breder	Norsk
• Tore Marius Løiten	Historie
• Ellen Bratlie	Historie
• Bjørn Lossius	Rettslære
• Live Løveid	Norsk
• Liv Torunn Strandmyr	Engelsk (prosjektleder)

Ledelse:

- | | |
|-------------|-------------------------|
| • Hanne Rud | Rektor ved Nadderud vgs |
|-------------|-------------------------|

Fra UiO:

- | | |
|------------------------|--|
| • Frøydis Hertzberg | Professor i norsksdidaktikk |
| • Jorunn Møller | Professor i utdanningsledelse |
| • Karl Henrik Flyum | Universitetslektor med skriving som spesialfelt |
| • Kristin Helstad | Stipendiat ved UV-fakultetet |
| • Anne Kristine Øgreid | Stipendiat ved UV-fakultetet, prosjektleder for et lignende prosjekt på ungdomstrinnet |
| • Mastergradsstudenter | |

Faglig skriving – hvorfor og hvordan

Frøydís Hertzberg

Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane. Det fører til at ei stor breidde av sjangrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn. (Framtidas norskfag 2006, s. 56)

Dette sitatet fra et departementoppnevnt utvalg viser i et nøtteskall konsekvensen av at Kunnskapsløftet har gjort skriving til en av fem grunnleggende ferdighetene som skal gjennomsyre alle fag fra 1. til 13. klasse. Samtidig forteller det ganske presist hvordan skriveprosjektet på Nadderud videregående skole fungerer. På bakgrunn av tekster skrevet av skolens egne elever diskuterer skrivegruppen de utfordringene som følger med undervisning og vurdering av elevtekster fra ulike fag. Arbeidet inkluderer også utprøving av nye oppgavetyper og arbeidsformer, og deling av erfaringer i etterkant.

Noen begrepsavklaringer

Læreplanens betegnelse 'grunnleggende ferdigheter' er ikke helt heldig, ettersom den lett gir assosiasjoner i retning av noe elementært, noe som særlig hører til på barnetrinnet. I skrivesammenheng ville det bety rettskrivning, tegnsetting og setningsbygning. Men læreplanmålet "Å kunne uttrykke seg skriftlig" er åpenbart noe langt mer. Et bedre ord ville være "tekstkompetanse". I dette uttrykket ligger selvsagt evnen til skrive korrekt, men også evnen til å tolke og produsere tekster i ulike sjangrer og med ulike hensikter. Med det siste kommer fagene inn. Norskfaget dyrker en mer personlig skrivestil enn samfunnsøkonomi, og en laboratorierapport følger et mer standardisert tekstopsett enn et historisk essay. Disse forskjellene bunner ikke i tilfeldigheter, men henger sammen med at formålet for skrivingen er forskjellig.

Tekstkompetanse gjelder imidlertid mer enn skriftspråket. I en feltrapport i biologi kan verbalteksten utfylles med tegninger av landskapet og av redskapene som ble brukt, og en viktig del av en kapasitetsanalyse i idrettsfag er tabeller over målinger av styrke og utholdenhet. Skrift, bilder, tabeller, grafiske framstillinger, videoklipp – alt dette er eksempler på det som i nyere lese- og skriveforskning kalles 'semiotiske ressurser' og som ligger til grunn for norskfagets begrep 'sammensatte tekster'. Vi ser da at vi er inne på to andre grunnleggende ferdigheter, 'å kunne regne' og 'å kunne bruke digitale verktøy'. (Se for øvrig Lorentzen og Smidt 2008, som er skrevet ut fra samme utgangspunkt som Nadderudprosjektet.)

Forskningsbakgrunn

Innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet kan ses på bakgrunn av to forhold. Det ene er rent faglig og baserer seg på den innsikten at språkkompetanse spiller en svært stor rolle i skolefagenes kunnskapsområder. Fagene *framstår* gjennom språk, de *læres* gjennom språk og de *evalueres* gjennom språk. Av den grunn trenger elevene å lære hvilken fagterminologi som kreves innenfor det enkelte faget, og hvilken skrivestil som er akseptabel.

Den andre grunnen ligger i morsmålsfagets spesielle skrivekultur. Både i Norge og andre land er det en tendens til at morsmålsfaget gir elevene god trening i å skrive personlige, fortellende tekster, men mindre erfaring med sakpregede tekster. I Norge er dette godt dokumentert gjennom KAL-undersøkelsen (Berge m.fl. 2005), som viser at de foretrukne sjangrene ved avgangsprøva 1998-2001 var fortellinger, noveller, brev og dagboktekster. De elevene som skrev sakpregede oppgaver (mellom 15 og 20 %) valgte sjangrer som gjør det mulig å beholde den personlige skrivestilen, som kåseri og debattinnlegg. Saklig, utredende skriving har ingen stor plass i denne skrivekulturen.

Det er mange sterke argumenter for å legge vekt på den fortellende og personlige skrivingen i skolen. Den spiller en viktig rolle i ungdommers identitetsbygging, den utvikler en følsomhet for språklige virkemidler, og på sitt beste er den lystbetont og kreativ. Men hvis skolen ikke samtidig gir undervisning i informerende og argumenterende skriving, vil elevene (eller mer korrekt *en del* av elevene) stå dårlig rustet både for høyere utdanning og for yrkesliv. Dette er bakgrunnen for den såkalte sjangerskolen eller australiaskolen i skrivepedagogikken. Sjangerskolen hevder at en skrivepedagogikk som unnlater å gi eksplisitt undervisning i sjangrenes form og funksjon, favoriserer barn fra hjem der lesing og skriving allerede spiller en stor rolle. Barn fra slike sosiale lag får denne sjangerkompetansen inn med morsmelken, mens barn fra hjem hvor det leses og skrives lite, ikke får den hjelpen de trenger. Med basis i Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL) har sjangerskolen utviklet en skrivepedagogikk som kombinerer språkarbeid med læring av fag, og der særlig samfunnsfag og naturvitenskapelige fag spiller en framtrædende rolle (Cope & Kalantzis 1993, Berge m.fl. 1998, se også Hertzberg 2006, s. 119 ff).

Læreren som ekspert

Nadderudprosjektet har med sitt tyngdepunkt i fagskriving mye til felles med sjangerskolen, men uten å gå ned på det detaljeringsnivået som den systemisk-funksjonelle lingvistikken krever. Et viktig anliggende for Nadderudprosjektet er å utvikle kvalitetskriterier som kan synliggjøre fagspesifikke skrivetradisjoner og dermed danne grunnlaget for å gi bedre veiledning til elevene. I dette arbeidet står faglæreren sentralt. Faglæreren har kunnskap om faget og fagets terminologi, om fagets spesielle sjangrer og oppgavetyper, om hva en kan forvente av fagkunnskap på det gjeldende stadiet og om hvordan tekstene vurderes til eksamen. Det er kort sagt faglæreren som er ekspert på skriving i det spesielle faget.

Imidlertid stopper det ikke her. Noe av hensikten med Nadderudprosjektet er å

finne fram til retningslinjer som kan praktiseres *på tvers av fag*. Her inntar språklærere og norsklærere en nøkkelposisjon med sin generelle kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger, altså det en gjerne kaller språklig metakunnskap. I en dialog mellom faglærere og språklærere kan begge parter lære noe om hvilket repertoar skolens tekstkultur innbefatter. I denne dialogen er det viktig at de to gruppene anerkjenner den andres ekspertise - norsklæreren ”eier” ikke språket.

Innbakt i begrepet skrivekompetanse ligger ikke bare å kunne produsere gode tekster, men også å beherske gode skrivestrategier. Dette kan læres. Et typisk resultat av et skrivekurs er at deltakerne kanskje for første gang blir seg bevisst hvordan de faktisk arbeider når de skriver. I denne innsikten ligger også en evne til å vurdere hensiktsmessigheten av egne arbeidsvaner. Det er for eksempel uhensiktsmessig å bruke mye krefter på å pusse på språket tidlig i skriveprosessen, mens det er svært hensiktsmessig å kunne gjøre det når tiden er inne. Det er også nyttig å få vite at profesjonelle skrivere gjerne bearbeider tekstene sine mange ganger før publisering, og at det å *ikke* gjøre endringer i teksten snarere er et svakhetstrekk enn et tegn på høy skrivekompetanse. For mange er det også en aha-opplevelse å bli klar over at skrivevaner varierer fra person til person – noen planlegger mye før de begynner å skrive, andre setter seg øyeblikkelig ned og skriver seg tom før de går videre. Å få større bevissthet om hvilket repertoar av skrivestrategier som finnes, setter dessuten skriveren i stand til å takle alt fra igangsettingsvanskeligheter til mer alvorlige skriveblokkeringer (Dysthe, m.fl. 2000).

To typer skriving

Et skille som under ulike betegnelser benyttes i all internasjonal skriveforskning, går på hensikten med skrivingen. Skriver jeg først og fremst for meg selv – for å klare tankene – eller skriver jeg for å nå fram til andre? På norsk brukes gjerne termene ’tanketekster’ og ’presentasjonstekster’ (Dysthe 1993, Dysthe m.fl. 2000). Tanketekstene behøver ikke leses av andre enn skriveren selv. Hensikten kan være å sette noe ned på papiret for ikke å glemme det (for eksempel forelesningsnotater), eller det kan være om å gjøre å ”tømme seg på papiret” før en begynner å sortere. Presentasjonstekstene er akkurat det som navnet antyder: de skal presenteres for en utenforstående mottaker og må skrives med det for øye. Det betyr at de må være formet slik at de gir et troverdig bilde av skriveren og blir akseptert av leseren. Rettskrivningsfeil bidrar til å svekke skriverens autoritet, og tekster som er skrevet i et annen språklig form enn forventet (for eksempel en kronikk som er formet som en fortelling), vil risikere å bli avvist av leseren.

I undervisningssammenheng er skillet mellom tanketekster og presentasjonstekster av stor betydning. Å skrive tanketekster kan være en effektiv måte å lære på, enten hensikten er idémyldring, oppsummering eller ordning av et vanskelig stoff. Slike tekster er eksplorative i sin form og skal verken rettes eller karaktersetter. Det skal derimot presentasjonstekstene, som jo nettopp skrives for å formidle noe til en utenforstående. Dreier det seg om en prøve, er hensikten å demonstrere evnen til å turnere fagkunnskap, dreier det seg om å skrive en novelle i norsk, er hensikten å demonstrere ferdighet i å skrive skjønnlitterært.

En oppstilling over skolerelevante eksempler på eksplorerende og fagspesifikk skriving kan se slik ut:

Eksplorerende skriving	Fagspesifikk skriving
• ”Skrive seg inn i et emne” (”Skriv alt du vet om ...”) • Logg (”Hva jeg lærte i denne timen” l) • Skriving for fiktive mottakere (”Forklar for en barneskoleelev hva solformørkelse er”) • Samarbeid i gruppe om å skrive en dekkende definisjon på begrepet kultur (ev. helse/tyngdekraft/toleranse...) • ”Lag en regneoppgave som ikke kan løses fordi en eller flere opplysninger mangler, og forklar hvorfor oppgaven er uløselig” • Lesejournal • Personlige notater	• Labrapport i naturfag • Drøftingsoppgave i samfunnsfag • Tekstanalyse i norskfaget • Kulturkunnskapoppgave i fremmedspråk • Forklaring på en løsning i matematikk • Empatioppgave i historie eller KRL • Praksisrapport i sosial- og helsefag • Verkstedrapport i mekaniske fag • Rapport fra utplasseringsuke på ungdomstrinnet • Søknad om lærlingplass på yrkesfag • ”Særoppgaven” i norsk •

Generelle tekststrategier

I Nadderud-prosjektet er det hovedsakelig presentasjonstekster vi arbeider med, og det ligger sakens natur at vi da fokuserer på fagforskjeller. Men siden noe av hensikten er å finne fram til kriterier for god skriving *på tvers* av fag, leter vi også etter det som er felles. Dette er for det første rettskrivning og tegnsetting, og for det andre det vi kan kalle *generelle tekststrategier*. Det går for eksempel an å ordne dem slik:

- *Språkhandlinger* (å argumentere, beskrive, instruere, fortelle, definere, sammenligne osv.)
- *Tekststrukturering* (å strukturere en tekst eller et avsnitt etter ulike prinsipper som tema, kronologi, kausalitet, sammenligning, motsetning osv.)
- *Bruk av semiotiske ressurser* (å integrere illustrasjoner, tabeller, spesielle overskrifter og annen lay-out) (Semiotiske ressurs er alle tegn som kan brukes for å formidle mening, enten det er uttrykt gjennom verbale eller ikke-verbale tegn, på papir eller gjennom andre medier.)
- *Kildehåndtering* (å referere, sitere og komprimere stoff fra muntlige, skriftlige og digitale kilder, samt å vite hvordan man dokumenterer kilden i den løpende teksten og i litteraturlisten bak)

Alle disse er relevante for Nadderudprosjektet. Den språkhandlingen vi har snakket mest om, er *argumentasjon*. Kjernen i denne sjangeren er at det finnes et problem som skal løses eller i hvert fall utredes, og typiske tekstelementer vil være kategorisering og underbygging av pro-og-kontra-argumenter, veksling mellom generelle utsagn og konkrete eksempler og en

evaluering av mulige løsninger. Samtalene om *tekststrukturering* har fokusert på temaer som avsnittinndeling, underoverskrifter og standardiserte tekstoppsatt, og *semiotiske ressurser* er blitt aktualisert gjennom faglærernes ulike holdninger til bilder, tabeller og bruk av grafisk oppsett. Endelig har *kildehåndtering* vist seg å bli viktigere enn noen hadde forutsett fra starten av. Kildeproblematikken rommer alt vurdering av en kildes relevans og holdbarhet til tekniske detaljer knyttet til litteraturreferansene. Også her er det fagspesifikke forskjeller, men i Nadderudprosjektet har det vært et sterkt ønske om å komme fram til i hvert fall noen felles retningslinjer som kan presenteres for elevene.

Nadderudprosjektet som forskning

Nadderudprosjektet er på en og samme tid et utviklingsprosjekt og et forskningsprosjekt. Utviklingsprosjektet går ut på å bedre skolens skriveundervisning i alle fag, med lærergruppen, skoleledelsen og de deltagende forskerne som aktører. Forskningsprosjektet har som siktemål å skaffe kunnskap om hva som fremmer og hemmer denne prosessen. Det kan dreie seg om hvilke praktiske problemer deltakerne støter på i forhold til skolen som organisasjon (for eksempel timeplanlogistikken), om hva diskusjonene i skrivegruppen forteller om dilemmaer og forhandlinger knyttet til tekstvurdering, og om hvordan lærerne og ledelsen samarbeider om å spre kunnskap om prosjektet til resten av kollegiet og til andre skoler i regionen. I disse prosessene er forskerne aktivt med både på skrivegruppemøter og på personalseminarer – dels gjennom bidrag i diskusjoner, dels gjennom undervisningsinnslag. Forskerne er altså ikke tilbaketrunkne observatører, men samarbeider med skolens folk om å drive prosjektet fram. Et profesjonelt ord for denne typen forskning er *aksjonsforskning*.

Prosjektet er en del av ILS-prosjektet FAGER (Fagskriving i grunnopplæringen), som er en paraply over flere individuelle fagskrivingsprosjekter. FAGER er også tilknyttet det nasjonale nettverket *Skriving for nåtid og framtid*, som har sitt sete ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, og det er klare fellestrekk mellom Naddereudprosjektet og Jon Smidts NFR-prosjekt ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring” samme sted. Til sammen vil disse prosjektene forhåpentlig framskaffe verdifull kunnskap om hvordan skriving kan bli et anliggende for hele skolesamfunnet.

Litteratur

- Berge, K. L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av Halliday, Hasan og Martin*. Oslo: LNU/Cappelen,
- Berge, K.L, Evensen, L. A., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind I og II. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Ny og utvida utgåve i samarbeid med Mari-Ann Igland. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport, Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet, januar 2006.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad, E. og Turmo, A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 111-126.
- Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red.) (2008). *Skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving

- slik den er presentert for skriveprosjektet ved Nadderud videregående skole

Karl Henrik Flyum

Denne artikkelen inngår i en underveisrapport, som skal gi en foreløpig dokumentasjon av noen av erfaringene fra skriveprosjektet ved *Nadderud videregående skole*. Der har en tverrfaglig gruppe lærere tatt initiativet til et prosjekt, der hensikten er å utvikle skolens arbeid med skriving som én av fem *grunnleggende ferdigheter* i alle fag (UFD 2004 ss. 3;31-35). Prosjektet er organisert som et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud VGS og *Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling* (ILS) ved Universitetet i Oslo.

I Nadderud-prosjektet har jeg vært invitert til å presentere *Femavsnittsmetoden*, som er en enkel og allmenn undervisningsmetode jeg har utviklet i skrivekurs ved Universitetet i Oslo. Erfaringene så langt viser blant annet at lærerne ved Nadderud var raske til å ta denne metoden i bruk, og at de har erfart at den er nokså nyttig. En annen viktig erfaring er at lærerne raskt begynte å henvise til metoden, og nå nærmest tar den for gitt, når de samtaler om skriving som grunnleggende ferdighet. Og fordi dette også preger noen av de artiklene lærerne har skrevet til denne underveisrapporten, inngår rimeligvis en presentasjon av metoden også i rapporten, i form av denne innføringsartikkelen.

Nedenfor vil jeg beskrive de tre grunninstruksene for metoden, omtrent slik jeg bruker dem i skrivekurs for masterstudenter som skal skrive prosjektbeskrivelse for masteroppgaven sin. Det er også på den måten metoden ble presentert for lærerne ved Nadderud. I tillegg har de også fått presentert liknende arbeidsmåter for arbeid med skriving og kildebruk, og jeg håper også å få anledning til å komme tilbake med tilsvarende presentasjoner om skriving, argumentasjon og drøfting. Men i denne artikkelen skal jeg bare ta for meg de tre enkle grunninstruksene som til sammen utgjør *Femavsnittsmetoden*.

De tre grunninstruksene

Det som er felles for disse tre grunninstruksene er det at de skal brukes til lærerstyrte praktiske skriveaktiviteter som demonstrerer en mulighet; et mulig håndgrep; et 'noe' man kan gjøre som del av et skrivearbeid. Jeg har valgt å konsentrere metoden om tre enkle og slitesterke komponenter; tre helt alminnelige og viktige skriveferdigheter som bør være nyttige å utvikle for all fagskriving:

1. å målrette skrivearbeidet ved hjelp av *spørsmål*
2. å drive skrivearbeidet fram ved å skrive *skisser* (utkast)
3. å utvikle og ferdiggjøre skrivearbeidet ved å gi og få *veiledning*

¹ Denne artikkelen er en forkortet utgave av den nettpubliserte originalartikkelen, som finnes på: <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/080519-Nadderud-1.pdf>

Dette er på den ene side enkle ferdigheter, men på den annen side er det også tre ferdigheter man aldri blir ferdig med å lære: å spørre, skissere og vurdere. Det jeg vil med *Femavsnittsmetoden* er bare å gi en enkel og klar arbeidsmåte for å komme i gang med å utvikle disse tre viktige ferdighetene, på en måte som kan gjøre nytte for seg i norsk utdanning i våre dager. For hver av dem har jeg utviklet en allmenn grunninstruks og en modell-aktivitet, som senere lett kan tilpasses den enkelte undervisningssituasjonen. Hver av dem tar kort tid å lære, men et helt liv å mestre.

En grunninstruks for å reise spørsmål

Hensikten med den første instruksjonen er å målrette arbeidet ved hjelp av spørsmål. Med litt trening i denne metoden er det mulig å finne og utvikle et foreløpig hovedspørsmål til et emne på noen få minutter. Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen én undervisningstime. Det dreier seg om å utvikle en spontan og upresis tematisk idé til et første utkast med en fokusert og begrunnet hovedproblemstilling. Formålet med aktiviteten er derfor å bryte ned denne ferdigheten, som ellers er nokså kompleks, til en pålitelig sekvens av sju enkle operasjoner.

1. Det første leddet i sekvensen er *friskriving*, som er en øvelse som vil være velkjent for mange norske lærere fra kurs i skrivepedagogikk siden slutten av 1980-årene. Øvelsen går ut på å skrive i full fart om et oppgitt eller selvvalgt tema i fem minutter, i hele setninger, for å få noen første tanker og idéer ned på papiret. Det er om å gjøre å ikke sensurere, ikke stoppe opp, og ikke gå tilbake for å rette på det man har skrevet. Friskrivingen skal løse ut idéer, og i størst mulig grad ivareta den spontane framdriften fra den ene tanken til den neste. Dette er ikke alltid så enkelt som det kan høres ut, og derfor er det ofte en god strategi å tenke seg en velvillig mottaker i en muntlig samtale, for i slike situasjoner er de fleste av oss vant til å skravle; det vil si generere språk friskt og energisk, på stående fot, og med langt færre hemninger enn når vi skriver. Friskriving er i en viss forstand å skravle på papiret. Når jeg skravler begynner jeg å snakke, selv om jeg kanskje ikke helt vet hva jeg vil fram til ennå. Men når jeg så etter kort tid begynner å bli sterkere konsentrert om det jeg selv sier, begynner jeg samtidig å peile meg inn mot et eller annet poeng; mitt poeng. Det samme skjer når jeg friskriver, og vel så det, for skriving krever litt ekstra konsentrasjon. Derfor kan jeg bråstoppe friskrivingen etter fem minutter, og gå videre til det neste leddet i øvingssekvensen.

2. Det andre leddet i sekvensen er å artikulere et hovedbudskap i én setning, som for eksempel kan begynne med ”det jeg prøver å få fram her, er ...”, eller ”hovedpoenget mitt her, er ...”. På denne måten utnyttes konsentrasjonen og energien fra foregående øvingsledd til å velge og å artikulere et mulig hovedfokus. Deltakere som finner det vanskelig å velge fokus, lager gjerne nokså kompliserte setninger med mange ledd. Sammen med foregående øvingsledd utgjør denne øvelsen en veldig grunnleggende skriveøvelse, en slags skrivetreningens ’bøy og tøy’: du kan når som helst pøse ut av deg litt tekst om hva som helst, og så kan du stramme

inn igjen til et foreløpig fokus. Jeg bruker selv denne øvelsen bevisst når jeg skriver, når jeg vet at jeg risikerer å miste den røde tråden. Da skriver jeg med jevne mellomrom en setning som begynner med ”det jeg vil ha fram her, er ...”. Og da får jeg som regel tak i den røde tråden igjen, pussig nok. Med tanke på at det å miste den røde tråden er et velkjent problem som mange sliter med når de skriver, er det litt merkelig at et så enkelt håndgrep kan være så nyttig. Men tilbake til øvingssekvensen: nå sitter hver deltaker med en setning som uttrykker et mulig hovedfokus. Dermed er de klare til å gå videre i øvingssekvensen.

3. Det tredje leddet i sekvensen er å omformulere setningen med hovedbudskapet til et spørsmål. Først strykes den innledende leddsetningen, for eksempel ”det jeg prøver å få fram her, er ...”. Så omformuleres resten av setningen til et spørsmål. Det trenger ikke å bli et godt spørsmål i første omgang; det er bare om å gjøre å omformulere, for det går alltid an. Noen ganger viser det seg at de som hadde laget kompliserte setninger i foregående øving, blir nødt til å kutte vekk ledd for å få til et brukbart spørsmål. I denne øvingen vil deltakerne ofte erfare at det å stille et spørsmål påvirker tankene om temaet ganske sterkt, og at de begynner å tenke mer energisk og målrettet. Med omformuleringen blir det plutselig påtakelig at spørsmålet peker mot et svar, og da begynner man med en gang å vurdere og å bearbeide temaet mer aktivt, ved å stille spørsmål til spørsmålet: peker det i riktig retning, er det det jeg vil? Er spørsmålet godt? Er det virkelig et hovedspørsmål? Er det interessant? Er det for abstrakt eller generelt? Er det i det hele tatt mulig å svare på? Har jeg lyst og tid til å svare på det? Hvilke krav bør jeg stille til svaret? Hvordan skal jeg gå fram for å finne og å bygge opp et best mulig svar? Og ikke minst får man lyst til å begynne å svare: *hva er svaret?* Med denne øvingen bringes etter min mening deltakerne nær den helt grunnleggende erfaringen av at det finnes en særegen kraft i det å stille klare og gode spørsmål, en kraft som lenge har vært utnyttet til å finne svar, og dermed å vinne ny kunnskap og innsikt. Denne dynamiske kraften i forholdet mellom spørsmål og svar utnyttes metodisk i tradisjonen etter Sokrates’ spørrekunst; den dialektiske metoden. Der brukes nye spørsmål til å utforske og prøve ut de spørsmålene og svarene som allerede er foreslått. Og selv om deltakeren kanskje ikke er fornøyd med problemstillingen sin ennå, blir det klart at den står som den står, til deltakeren selv stiller spørsmålet bedre. Og dermed er tiden inne til å gå videre i øvingssekvensen.

4. Det fjerde leddet i sekvensen er å formulere alternative spørsmål. Et spørsmål er jo bare en setning, så da koster det ikke stort å prøve ut noen alternativer, for sikkerhets skyld, i tilfelle man finner et bedre spørsmål. Det finnes mange tradisjonelle råd om dette, for eksempel pleide man i eldre tid å pugge spørreordene, for å huske å bruke dem. Så det er et mulig råd: bytt spørreord, og se hva som skjer med tankene da. Et annet gammelt råd er å spissformulere spørsmålet, for eksempel ved å stille det på en overdrevet, frekk eller naiv måte. Et tredje råd er å snu spørsmålet på hodet, hva nå det kan bety. Hvis spørsmålene har det med å bli for luftige, er det ofte et godt råd å stille spørsmålet så konkret og smått som bare mulig. Dessuten går det an å analysere spørsmålet, ved å dele det opp i ledd, og prøve ut ulike alternativer for hvert ledd. Det går også an å oppfordre deltakerne til å skjelne mellom hovedspørsmål, sidespørsmål og

underspørsmål, eller mellom ”evige” læringsmål og gjennomførbare prosjektmål. Slike tema kan deltakerne enten arbeide med sammen, som del av veiledningssamtalen, eller enkeltvis, som del av arbeidet med å bestemme seg (se 5. og 6. øvingsledd). Ofte er det imidlertid like godt at deltakerne omformulerer fritt, men jeg pleier likevel å be dem om å legge litt ekstra energi i dette arbeidet, ved at jeg ber dem om å ”slåss med spørsmålet”, eller ”slenge spørsmålet i veggen”. For å holde energien høy, gir jeg vanligvis kort tid til dette øvingsleddet – for eksempel fem minutter til å skrive minst tre alternative versjoner av hovedspørsmålet, men gjerne flere enn tre. Med denne øvingen erfarer mange deltakere at de ulike variantene av spørsmålet gir ulike innfallsvinkler til temaet. Dermed blir det klart at det blir nødvendig å foreta et valg mellom innfallsvinklene, selv om hovedproblemstillingen alltid kan måtte revurderes senere. Og da er det på tide å gå videre til neste ledd i øvingssekvensen.

5. Det femte leddet i sekvensen er å diskutere de alternative spørsmålene med en annen deltaker, som hjelp til å vurdere og å forbedre hovedproblemstillingen. Og det viser seg at når to fagpersoner setter seg sammen for å diskutere faglige spørsmål, har det lett for å bli en faglig samtale av det. Samtalen pleier dessuten å bli veiledende, fordi det vil være ulike veier til svaret på hvert av de alternative spørsmålene. Et spørsmål angir retningen mot et svar, som tidligere nevnt, og det er nyttig for veiledning; for det er jo temmelig vanskelig å veilede noen, hvis de ikke vet hvor de skal. Slike faglige og veiledende samtaler om alternative spørsmål bør derfor føre fram til et valg, og det er det neste leddet i øvingssekvensen.

6. Det sjette leddet i sekvensen er å bestemme seg: det vil si å velge ett av de alternative spørsmålene som grunnlag for det videre arbeidet; som foreløpig hovedproblemstilling. Det synes kanskje kunstig og overflødig å spesifisere dette som et eget ledd i øvingssekvensen, men det er forbausende hvor mange som ellers prøver å gå videre med flere spørsmål på en gang, noe som dessverre kan innebære at de prøver å gå i flere retninger samtidig. Derfor er det nyttig å gi deltakerne litt tid til å foreta selve valget, og eventuelt gjøre noen siste forbedringer i lys av veiledningssamtalen. En måte å markere dette beslutningsarbeidet på, er å be deltakerne om å skrive det spørsmålet de bestemmer seg for på nytt, øverst på en ny side. Så er de klare for det siste leddet i øvingssekvensen.

7. Det sjuende og siste leddet i sekvensen er å forklare og begrunne hvorfor spørsmålet er verdt å stille og å søke svar på. Og selv om det ofte kan være vanskelig å begrunne en problemstilling, blir det mindre vanskelig når man nettopp har diskutert noen alternativer og deretter har truffet et valg, for da har man jo gjerne noen grunner til å velge det man valgte. Og så gjelder det altså å skrive ned disse grunnene, mens de ennå er friske i minnet. Jeg bruker litt ulike instruksjoner for dette arbeidet; noen ganger nøyer jeg meg med å be deltakerne skrive tre stikkord om hvorfor spørsmålet er verdt å stille, men andre ganger velger jeg å be deltakerne friskrive i fem minutter, eller jeg gir dem et kvarter til å skrive i eget tempo. Og når timen er omme, har deltakerne skissert en problemstilling, og en begrunnelse for den.

En grunninstruks for å skrive femavsnitts-skisser

Hensikten med denne andre instruksjonen er å drive skrivearbeidet fram, skritt for skritt, ved å skrive korte skisser, for eksempel som ledd i arbeidet med å stille og besvare spørsmål. Med litt ihrdig trening i denne metoden er det alltid mulig å skrive et par sider utkast på en halv time, selv på en litt dårlig dag. Slik jevn framdrift blir viktigere jo større skrivearbeidet er. Dessuten virker metoden litt ulikt på gode og dårlige dager. På en god dag med litt for mange gode idéer, bidrar metoden til å begrense og strukturere skrivingen. På en dårlig dag med idétørke, derimot, bidrar metoden til å dele skrivearbeidet inn i så små steg at det likevel blir litt framgang, den dagen også. Denne tosidige egenskapen ved metoden er svært viktig i praktisk undervisning, for i virkelige undervisningsgrupper er det alltid et spenn mellom dem som har en god dag og dem som har en dårligere dag.

Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen to undervisningstimer. Hovedformålet med aktiviteten er å gi en forutsigbar og trygg arbeidsmåte for å skrive jevnt og trutt. Samtidig gir aktiviteten et enkelt og føyeleg redskap til å arbeide med struktur og strukturalternativer i tekstene.

1. Det første leddet i sekvensen er å skrive tre stikkord til et oppgitt eller selvvalgt tema, gjerne de tre første man kommer på i farten; her gjelder det å satse på at oppfinnsomheten er til å stole på, og at hukommelsen sorterer bort mye uvesentlig - omtrent slik man må i en muntlig debattsituasjon. Dette er en velkjent og nyttig politisk for-øvelse: å trene på å improvisere korte muntlige innlegg med støtte i noen hastig noterte stikkord, fordi situasjonen krever et svar her og nå. Med litt trening kan man til og med huske de tre stikkordene, uten å skrive dem ned. Det er bemerkverdig hvor raskt denne teknikken kan gjøre det lettere å ta ordet i en forsamling. Slik kan man trene seg til å snakke eller skrive om bortimot hva som helst. Men det er vel best å skrive om noe man har litt greie på. Derfor kan temaet gjerne være bearbeidet på forhånd, gjennom for eksempel arbeid med pensum, med individuelle informasjonssøk, klassediskusjon, eller lærerforedrag. Eller kanskje ved hjelp av den første grunninstruksjonen for å reise spørsmål. Men det har også en egenverdi å venne seg til at det går an å ta det på sparket - det fører til en slags trygghet og frimodighet, det også. Nok sagt om dette: så snart de tre stikkordene er skrevet, er tiden inne for det andre leddet i øvingssekvensen.

2. Det andre leddet i sekvensen er å skrive tre setninger: en setning på grunnlag av hvert av stikkordene. Disse tre setningene kommer etter hvert til å utgjøre hovedinnholdet i midten av femavsnitts-skissen. Her er det verdt å merke seg at språket og hukommelsen tilbyr en stor mengde ferdiglagete fraser til å knytte sammen noen momenter med, og dette øvingsleddet kan brukes til å prøve ut slike elementer. Noen av dem er til og med så nyttige at de har blitt klisjéer. Jeg sikter til slike velprøvde forbindelsesfraser som for eksempel:

for det første	... for det andre	... for det tredje
det er viktig at	... men enda viktigere	... og aller viktigst
det viktigste	... men også viktig	... og glem ikke
først	... videre	... avslutningsvis
først og fremst	... dernest	... sist, men ikke minst
på den ene side	... på den annen side	... alt i alt
på den ene side	... på den annen side	... på den tredje side
noen vil mene	... andre vil mene	... felles er likevel
noen vil mene	... andre vil mene	... viktigst er likevel
først	... deretter / så	... til slutt
før	... nå	... heretter
før	... i mellomtiden	... nå
nå	... heretter	... til syvende og sist

Slike ressurser finnes det en overflod av i språket; det finnes mange flere enn de få jeg har nevnt her. De fleste av oss kan bruke slike klisjéer ganske ubevisst, men for å bruke dem virkelig godt er det en fordel å trene. Når de tre setningene er klare, følger det neste leddet i sekvensen.

3. Det tredje leddet i sekvensen er å lage enda to setninger til, som skal ramme inn hovedinnholdet: altså en passende innledningssetning og en passende avslutningssetning. Innledningssetningen skal gjøre emnet present, det vil si nærværende for leseren. Avslutningssetningen bør ta et samlende grep til slutt, for å skille det viktigste fra det som er mindre viktig. Og også til disse funksjonene finnes det et rikelig lager av klisjéer, strategier og håndgrep som ligger klare i språket. En av de viktigste innledningsstrategiene jeg vet om, består i å passe på å vise mottakerne at man tar hensyn til dem; det er altså ikke nok å ta hensyn, det gjelder å vise det fram også. Slik framstår man som én det er bryet verdt å høre på. Og en av de viktigste avslutningsstrategiene består i å appellere til de grunnverdiene mottakerne står for, og føler sterkest for. Slik blir det klart at man ikke har kastet bort mottakernes tid på uviktig snikksnakk.

4. Det fjerde leddet i sekvensen er så ganske enkelt å utvide hver av disse fem setningene til et avsnitt, ved å forklare litt nærmere hva man mener med hver enkelt setning. Det er alltid mulig å forklare enda litt nærmere; tenk deg at du henvender deg til et par nysgjerrige øyne som sier: "Hvorfor det, da?". Eller du kan friskrive i noen minutter, eller du kan bruke strategien med de tre stikkordene enda en gang. Ja, for et avsnitt kan jo godt bestå av fem setninger, der den første innleder, de tre neste utvikler, og den siste avrunder (jfr. avsnittet nedenfor). Og du kan ha god nytte av alle de uttrykkene språket byr på til å binde sammen tekst med, slike uttrykk som forbindelsesfrasene ovenfor, eller andre uttrykk og enkeltord, slike som for eksempel 'derfor', 'imidlertid', 'fordi', 'med mindre', 'dessuten' og 'hvorvidt'. Eller du kan bare skrive i ro og mak, uten å bekymre deg om hvilke teknikker du kunne ha brukt, og bare konsentrere deg om å komme fra den ene av de fem setningene til den neste. Og med litt trening blir fem avsnitt fort et par sider tekst. Og dermed kan øvingssekvensen avrundes med det femte og siste leddet.

5. Det femte leddet i sekvensen er å vurdere om avsnittene og avsnittsovergangene er tilfredsstillende, og her skal jeg bare nevne tre av de mange mulige rådene for slikt arbeid. For det første kan du undersøke om avsnittene innledes med det amerikanerne kaller en '*topic sentence*'; en *emnesetning*, som resten av avsnittet ikke roter seg bort fra. For det andre kan du vurdere å skrive inn flere forbindelsesfraser eller sammenbindingsord for å gjøre sammenhengene i og mellom setningene klarere, og samtidig dele opp de setningene som har blitt for lange eller klønete. Og sist men ikke minst kan du se skikkelig nøye på avsnittsovergangene; den siste setningen i det ene avsnittet og den første i det neste: er tankespranget mellom dem for langt for leseren? Og selv om disse tre enkle rådene om språk og stil sikkert er alt for lite, er det merkverdig hvor mange forbedringer det er mulig å gjøre, bare ved å ta disse tre rådene på alvor når man skriver.

Dermed har deltakerne et pålitelig middel til å skrive en femavsnitts skisse, med *begynnelse*, *midte* og *slutt*. Men hva skal nå det være godt for? Jo, en slik skisse gir ofte et brukbart utgangspunkt for det videre arbeidet, for selv i en så kort skisse begynner det for eksempel å bli mulig å vurdere både form og innhold, fordi teksten nå har en grunnleggende form, med en presentasjon, noen innholdsmoment i midten, og en sammenfatning. Så til tross for at denne skisseformen i seg selv er svært enkel, kan den likevel brukes til langt mer avanserte formål. Og uansett hvor stort og komplisert det skrivearbeidet som skal gjøres er, kan man med denne formen når som helst redusere utfordringen til: hvordan kommer jeg meg fem avsnitt videre, her og nå? Og på en dårlig dag kan jo det være mye verdt.

Femavsnittsskissen er den enkleste grunnformen jeg har funnet, som jeg likevel mener er forsvarlig. Hvis deltakerne først er vant til denne instruksformen, er det nok å dele ut et ark med fem spørsmål som er lagt til rette for arbeidsmåten, og så kan deltakerne lett skrive to sider sammenhengende skisse. Nedenfor viser jeg hvordan jeg bruker denne teknikken for å skrive prosjektbeskrivelse, framdriftsnotat og sluttrapport.

Prosjektbeskrivelsen:

I forkant av et større undersøkelsesarbeid er det gjerne nyttig å ha en plan, og det kan dessuten være en god idé å skrive den ned i form av en prosjektbeskrivelse. Først og fremst vil en klar og grei prosjektbeskrivelse ofte gi et godt grunnlag for å få veiledningen inn på et godt spor så raskt som mulig. Men også senere hen, under arbeidets gang, vil prosjektbeskrivelsen kunne fungere som et viktig referansepunkt for både refleksjon og vurdering, ikke minst hvis det blir nødvendig å reorientere prosjektet underveis. For det er jo ikke alltid det går som planlagt, i alle fall ikke hvis man skulle være så heldig å lære noe nytt i løpet av arbeidet. En prosjektbeskrivelse som må revideres underveis i prosjektet kan dermed sies å være minst like vellykket som en som bare blir gjennomført fra A til Å, uten overraskelser.

1. *Hva har du tenkt å undersøke?* (Presentasjon)
2. *Hva spør du om, og hvorfor spør du om det?* (Problemstilling + begrunnelse)
3. *Hvilke bevismidler tror du finnes, som egner seg til spørsmålet?* (Materiale/empiri)
4. *Hvordan vil du bruke bevismidlene, for å finne svar på spørsmålet?* (Metode)
5. *Hva venter du i beste fall å oppnå med undersøkelsen?* (Sammenfatning: målsetningen og ambisjonsnivået for prosjektet)

I større undersøkelsesarbeid er det noen ganger også hensiktsmessig å skrive egne mer detaljerte prosjektbeskrivelser for enkeltdeler av prosjektet underveis, på liknende måte som det kan være nyttig for samarbeidsprosjekt at hver enkelt deltaker prosjektbeskriver sitt delprosjekt.

Framdriftsnotatet:

Jo større det arbeidet som skal gjennomføres er, desto nyttigere er det å også ha mange strategier for å skrive underveis. Det er mange gode grunner til å skrive underveis; en grunn er ganske enkelt for treningens skyld, og for å holde skrivevanen ved like. Men man kan også skrive for å samle og dokumentere observasjonene sine, slik det gjøres i for eksempel laboratoriejournaler, feltdagbøker, prosjektdagbøker, pasientjournaler eller refleksjons- og introspeksjonsdagbøker. En litt annen type nyttig underveisskriving dreier seg om å reflektere over prosjektets gang, som et ledd i vurderings- og veiledningsarbeidet.

1. *Hva er emnet du arbeider med for tiden, og hvordan kom du til å arbeide med det?*
2. *Hva har skjedd i prosjektet fram til nå?*
3. *Hva er det viktigste akkurat nå?*
4. *Hvordan tror du det går videre - hva er neste utfordring?*
5. *Hva oppnår du i beste fall med dette arbeidet?*

Som regel vil denne teksttypen kanskje være henvendt til veilederen, men det kan også være en fruktbar arbeidsform i forhold til andre mottakere. Hvis vi kan betrakte framdriftsnotat som en slags reisebrev fra en større erkjennelsesreise, vil formen også kunne brukes til å skissere fortellende prosjektpresentasjoner og framdriftsbeskrivelser til bruk i faglige e-postgrupper, på faglige konferanser, og til allehånde formidling underveis i arbeidet. Men dette er underveis. Når målet er nådd, stiller saken seg litt annerledes. Og det er jo først når et mål er nådd, at man så kan skrive en endelig rapport om den rake veien dit.

Sluttrapporten:

Denne instruksjonen bygger på den inndelingen som for tiden er den mest anbefalte for rapporterende vitenskapelige artikler innen empirisk forskning; den såkalte IMRaD-inndelingen. Denne hovedstrukturen anbefales for eksempel både av *International Committee of Medical Journal Editors* (ICMJE 2007) og av *American Psychological Association* (APA 2001). Siden 1980-tallet har denne artikkelformen helt dominert publiseringen innenfor medisinsk forskning (Sollaci & Pereira 2004).

Og ettersom medisinsk forskning er det største forskningsområdet i vår tid, utgjør deres måte å organisere publiseringen sin på et viktig forbilde for mange andre områder. Forutsetningen for denne disposisjonen er at man først har gjennomført et undersøkelsesarbeid, som man så skal rapportere om.

✓ **Introduction**

1: Hva handlet det om, det arbeidet du har gjort?

✓ **Material and Methods**

2: Hva brukte du, og hvordan brukte du det?

✓ **Results**

3: Hva ble resultatet?

... **and** ...

✓ **Discussion**

4: Hva betyr resultatet?

5: Hva sier de andre, som har gjort liknende undersøkelser?

Naturfaglærere kjenner ofte igjen denne formen fra naturfaglærebøkens instruks for laboratorierapporter (Knain & Flyum 2003 ss. 182). Men det er ingen ting i veien for å bruke dette rapportformatet i andre fag også, eller i tverrfaglige prosjekter og samarbeid. IMRaD-formen kan med fordel brukes som utgangspunkt for rapporter av mange slag. Det er også verdt å merke seg at særlig *Materials and methods*-delen i IMRaD-formen har mye til felles med andre viktige funksjonelle tekstsjangre, som for eksempel oppskrifter og bruksanvisninger. Dette er et eksempel på at en god form ofte vil ha overføringsverdi mellom ulike situasjoner og sjangre. Hvis skriving skal bli et felles anliggende over faggrensene i skolen, vil det etter min mening være spesielt viktig å utvikle arbeidet med slike nyttige og brukbare tekstformer.

En grunninstruks for å gi og få tilbakemelding

Hensikten med den siste grunninstruksen er å støtte utvikling og ferdigstilling av skrivearbeidet ved å gi og få veiledning. Med litt trening er det mulig å bruke gjensidig veiledning som en allmenn strategi for skrivearbeid og utvikling av skriftkyndighet, fordi deltakerne i slike samarbeid bevisstgjør, artikulere og forhandler om tekstnormer. Dermed fører samarbeidet både til allmenn kyndighet og til faglig kyndighet. Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen én undervisningstime, forutsatt at deltakerne allerede har skrevet tekster de kan gi hverandre veiledning til, for eksempel femavsnitts-skisser.

1. Det første leddet i sekvensen er å presentere noen enkle normer for tekstveiledning, som en forberedelse til samarbeidet, for å sikre at deltakerne har noen klare samhandlingsregler å forholde seg til, som en trygg ramme til støtte for samarbeidet. Når jeg sier at disse normene er enkle, betyr det forresten bare at de er enkle å vise fram; de er enkle å uttale, men langt mer krevende å etterleve. Slike responsregler finnes i et utall varianter; her er den varianten jeg oftest bruker:

Responsråd

- gjensidig veiledning -

To tommelfingerregler når du skal gi respons, for eksempel kommentarer til et førsteutkast:

1. Lær deg å se **hva som er fått til**
2. Lær deg å **stille gode veiledende spørsmål**

NB!

Når du gir respons:

- Ikke gi **for mye** respons
- Unngå **tomt skryt, jåleri og språkpirk**

Når du får respons:

- **si minst mulig** og
- **noter mest mulig**

NB!!

Samarbeid om skriving må begynne i tide. Fagskriving læres langsomt ved gjensidig veiledning; ved å skrive fag sammen med andre fagfolk, i faglige sammenhenger.

2. Det andre leddet i sekvensen er så selve samarbeidet, parvis eller i gruppe, der alle i gruppen gir og får tilbakemelding. Slik gjensidig veiledning er både verdifull og nyttig, i alle fall når erfaringen blir god for deltakerne. Men det er også mange som har erfart at det kan være vanskelig å få slike samarbeid til å fungere over tid. Og da kan jo prisen for å mislykkes bli betenkelig høy, for i så fall risikerer man å lære at samarbeid straffer seg.

3. Det tredje leddet i sekvensen bør være en eller annen sammenfattende aktivitet i plenum, som bekrefter verdien av samarbeidet. Men hvordan dette gjøres vil være helt avhengig av den videre undervisningssammenhengen. Det kan skje i mange former, for eksempel som tavledugnad, gruppevis rapportering, plenumsdiskusjon eller med en oppsummerende forelesning.

Forøvrig vil den generelle verdien av samarbeid og gruppearbeid falle utenfor rammen for denne artikkelen. Men til avslutning vil jeg likevel påpeke at *peer review* (fagfelleevaluering) stadig vekk er den viktigste kvalitetssikringen for forskning og vitenskap. Fagfelleevaluering er en i utgangspunktet ganske enkel form for gjensidig vurdering og veiledning, der kolleger bedømmer hverandres arbeid anonymt, med henblikk på arbeidets gyldighet, viktighet og originalitet (SAS 2005 s. 3). Dette er i prinsippet ingen heksekunst, så etter min oppfatning kan de unge like gjerne lære gode normer og arbeidsmåter for denne typen samarbeid så tidlig som mulig, for eksempel som en del av den grunnleggende faginnlæringen. Hvis samarbeidet i

tillegg kan utvikles med en felles forankring i normer for enkle faglige skisser og gode faglige spørsmål og svar, finner jeg det også svært sannsynlig at deltakerne i samarbeidet smått om senn vil utvikle den faglige skriftkyndigheten sin.

Konklusjon

I løpet av de seksten årene jeg har undervist i fagskriving ved Universitetet i Oslo har jeg hittil ikke møtt noen som har påstått seg å være ferdig utlært i de tre helt alminnelige ferdighetene jeg la til grunn når jeg utviklet *Femavsnittsmetoden*, og jeg har heller ikke møtt noen kursdeltaker som ikke har klart å tilegne seg disse grunnleggende arbeidsmåtene på kort tid. Men jeg vil igjen minne om at grunnlaget mitt for å anbefale metoden bare er min egen praksis og kursdeltakernes tilbakemeldinger. Derfor mener jeg også at det nå er på tide at bruken av *Femavsnittsmetoden* blir nærmere undersøkt og vurdert, for å kartlegge og forebygge uheldige utslag. Helt til sist vil jeg konkludere med at utprøvingen av *Femavsnittsmetoden* som didaktisk redskap for fagskriving hittil tyder på at metoden kan gi et godt felles grunnlag for arbeid både på tvers av faggrensene og innenfor hvert enkelt fag. Så gjenstår det bare å finne ut om andres erfaringer med metoden vil bekrefte mine egne.

KORT OPPSUMMERING:

Å formulere spørsmål; ledd 1-7

1. Friskriving - i noen få minutter
2. Et hovedbudskap i én setning
3. Omformuler setningen til et spørsmål
4. Formuler alternative spørsmål
5. Diskuter/vurder alternativene
6. Velg ett av alternativene
7. Forklar og begrunn valget

Å skrive en femavsnitts skisse; ledd 1-5

1. Skriv tre stikkord til temaet
2. Skriv tre setninger; en for hvert stikkord
3. Skriv to setninger til; en til innledning og en til avslutning
4. Utvid hver av setningene til et avsnitt
5. Vurder strukturen i hvert avsnitt, og overgangene mellom avsnittene

Nettressurser

Mer materiell for *Femavsnittsmetoden* finnes på disse nettadressene:

Hjemmesiden for femavsnittsmetoden:

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

www.skrivekurs.uio.no - nettloggarkiv:

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

Referanser

APA. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5. utg.). Washington DC: American Psychological Association.

ICMJE, The International Committee of Medical Journal Editors. (2007). Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.icmje.org>

Knain, E., & Flyum, K. H. (2003). Genre as a resource for science education: The history of the development of the experimental report. I K. Fløttum & F. Rastier (red.), *Academic discourse Multidisciplinary approaches* (ss. 181-205). Oslo: Novus Press.

SAS, Sense About Science. (2005). I don't know what to believe... Lastet ned 29. februar 2008, fra <http://www.senseaboutscience.org.uk/pdf/ShortPeerReviewGuide.pdf>

Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey [Elektronisk versjon]. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364–371. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=442179>.

UFD, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf>.

Vitenskapsartikkelen: Skrivning i naturfag

Bruk av IMRaD struktur i rapportskrivning.

Randi Fritzvold

Introduksjon

Opplegget for dette prosjektet har handlet om rapportskrivning etter IMRaD-formen i naturfag i Vg1. Utgangspunktet for å starte med dette var elevenes ulike ferdigheter i rapportskrivning og deres ulike forståelse av hva en rapport er og hva den skal inneholde. I videregående skole møter mange elever nye krav til skriving i faget.

I de nye læreplanen for Vg1 (Kunnskapsløftet) er et av målene å kunne dokumentere og presentere laboratorieforsøk og ekskursjoner. Dette målet sammen med skriving som grunnleggende ferdigheter gjør det aktuelt å fokusere på rapporten som en naturlig måte å skrive i naturfag.

Jeg har i dette arbeidet fokusert på plassering av tekst på riktig plass i forhold til overskrifter for å gjøre rapporten så oversiktlig som mulig. Problemstillingen har vært:

Hvordan kan elevene lære å skrive bedre laboratorierapporter?

Materiale og metode

Klasse 1STA med 28 elever har deltatt i prosjektet. Klassen gjorde fire laboratoriovelser i uorganisk kjemi. Tre av disse er spesifisert i læreplanen, det fjerde er tatt med for å beskrive lærebokteksten.

1.økt:

Lærer presenterte Karl Henrik Flyums *femavsnittsmetode*, IMRaD-formen, for elevene. Dette ble gjort i plenum sammen med to andre klasser. Presentasjonen var en PowerPoint laget av lærer, som oppsummerte hovedpunktene i metoden. Denne presentasjonen tok ca. 20 min. Samtidig fikk elevene utdelt Flyums oversikt i papirutgave.

Klassen gjorde deretter et lite demonstrasjonsforsøk og elevene skrev en individuell rapport etter IMRaD-formen. Dette arbeidet startet i 4-grupper på skolen med mulighet for å samarbeid mellom elevene. Arbeidet ble avsluttet hjemme.

2. økt:

Felles oppsummering av rapporten. På overhead ble det vist et løsningsforslag fra lærer som klassen gikk gjennom i felleskap og kommenterte. Dette tok ca. 20 min.

3.økt

Neste steg var å gjøre forsøket ”Spenningsrekka”, og deretter skrive rapport etter IMRaD-strukturen. Elevene arbeidet i grupper to og to. Den individuelle rapporten ble påbegynt på skolen. Rapporten ble levert på ITL og lærer ga kommentarer og vurdering med måloppnåelse. Sammen med lærerens kommentarer og vurdering ble det på ITL lagt ut en modelltekst laget av en elev. De elevene som ikke hadde oppnådd høymåloppnåelse, fikk muligheten til å forbedre rapporten og levere en gang til.

4.økt:

Forsøk med galvaniske element. Rapporten som er individuell ble i sin helhet skrevet hjemme, levert på ITL og fikk en vurdering med måloppnåelse.

5.økt:

Demonstrasjonsforsøk av elektrolyse. Hjemme skulle elevene lage et 1.utkast til en rapport. Dette utkastet tok de med til neste time for videre bearbeiding. Vi gjennomgikk bruken av maler og noen hurtigtaster. Rapporten ble levert ved slutten av timen på ITL. Elevene ble vurdert med grad av måloppnåelse.

Resultat

Tekstene viste en god utvikling fra den første rapporten til den siste. Rapporten etter det første forsøket ble av de fleste elevene skrevet slik de alltid hadde skrevet og ikke etter IMRaD-formen som vi hadde gjennomgått.

Seks rapporter ble godkjent til høy måloppnåelse. Resten av elevene fikk rapporten i retur med kommentarer angående plassering av tekst i forhold til overskriftene. På den fjerde rapporten fikk 20 elever høy måloppnåelse, seks elever fikk middels måloppnåelse. Dette betyr at mange flere hadde fulgt opp kravet om plassering av tekst under riktig overskrift. To elever leverte ikke rapport.

Diskusjon

For at elevene skulle lære å skrive sin rapport etter IMRaD-formen, ble det satt et tydelig krav om rapporteringsformen. Det ble vist modelltekster, og elevene ble gjort klar over fordelene med metoden.

Det ble satt krav om at rapporten skulle følge IMRaD-formen, selv om åpenbare fagfeil også ble kommentert. I vurderingen hadde jeg fokus på riktig plassering av tekst i forhold til overskrifter. Jeg tror det er viktig å gjøre teknisk enkle forsøk i denne fasen for ikke å gjøre rapporteringen uoversiktlig for elevene.

To modelltekster ble brukt underveis; den ene en elevtekst, den andre en tekst laget av lærer. Jeg ville vite om det å vise elevene en god modelltekst gjør at de raskere lærer hvordan en god rapport skal skrives. Elevene sa de hadde nytte av å se hvordan andre hadde løst en bestemt oppgave.

Elevene gir uttrykk for at det er lettere å skrive rapport når rammen er gitt. Dessuten er det blitt lettere å lese rapporten når de forbereder seg til prøver eller repeterer lærestoffet. Å kunne skrive bedre rapporter i naturfag har overføringsverdi til alle realfagene som elevene møter i videre skolegang. Dette er hva vi hører fra elever i andre grupper hvor vi skriver etter IMRaD-formen.

Jeg synes jeg har fått en god mal for å hjelpe elevene i arbeid med forsøk og rapport. I mitt videre arbeid ønsker jeg å samarbeide med andre naturfagslærere og norsklærere på Vg1, dette for at rapportskriving blir presentert på samme måte i flere fag.

Elevtekst 1

SPENNINGSREKKA s. 96 av.....

Vi har gjort forsøket spenningsrekka for å plassere fire metaller på en spenningsrekke. Vi hadde metallene i metallform og i væskeform (ioneform). Vi puttet ikke et metall i sin egen løsning. Vi skulle se etter reaksjoner når vi puttet metallene oppi de forskjellige løsningene.

Problemformulering: Hva er sammenhengen mellom reaksjonene vi ser og spenningsrekka?

Utstyr:

- 3 sinkbiter
- 3 kobberbiter
- jerntråd
- sølvtråd
- løsning av sinksalt
- løsning av jernsalt
- løsning av kobbersalt
- løsning av sølvsalt
- små reagensglass med stativ

Vi helte jernsaltløsningen i tre reagensglass og puttet biter av de forskjellige metallene oppi (unntatt jern, for det er ikke noe poeng i å blande jern med seg selv). Vi skrev ned resultatet, og så gjentok vi prosessen med de andre løsningene og metallene – vi helte en løsning på tre reagensglass og puttet forskjellige metallbiter i.

Jeg skrev resultatene inn i en tabell:

	Kobber Cu	Jern Fe	Sink Zn	Sølv Ag
Cu^{2+}	-	Jerntråden skulle løst seg opp	Løsningen blir svakere i farge, sinkbit blir blåaktig	Ingen reaksjon
Fe^{2+}	Kobberet ble matt, væsken ble grønn (skulle ikke blitt en reaksjon)	-	Sinken ble mørk, rustfarget, væsken litt mørkere	Sølv ble matt (skulle ikke blitt en reaksjon)
Zn^{2+}	Ingen reaksjon	Ingen reaksjon	-	Ingen reaksjon
Ag^{2+}	Kobberet fikk et sølvbelegg som så ut som pels, væsken ble grønnblå	Ingen reaksjon (skulle ha reagert)	Sinken fikk et sort belegg	-

Jeg ser at sinken, som står lengst til venstre i spenningsrekka og lett gir fra seg elektroner, reagerer med alle løsningene. Sølv, derimot, som står lengst til høyre, skulle ikke ha reagert med noen av løsningene (at vi fikk en reaksjon er et resultat av feilkilder). Sinkløsningen får ikke noen av de andre metallene til å reagere. Jeg setter opp en spenningsrekke med disse metallene:

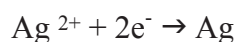
Sink – Jern – Kobber – Sølv

Sink gir lettest fra seg elektroner og reagerer derfor lett med alle, men sinkløsningen klarer ikke å ta elektroner fra noen av de andre metallene. Sølvløsningen skal ta elektroner fra alle metallbitene.

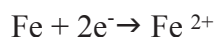
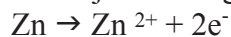
Putter du en metallbit i en løsning av et metall som står lenger til høyre i spenningsrekka, får du en reaksjon, omvendt blir det ingen reaksjon. Det er fordi noen grunnstoffer har større evne til å være i oksidert form enn andre, slik at de ikke reagerer hvis de er i ioneløsning.

Reaksjonslikninger:

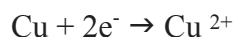
Kobber i sølvløsning



Sink i jernløsning



Sink i kobberløsning



Der vi ikke fikk en reaksjon, men vi skulle ha fått en og omvendt, har vi hatt feilkilder. Det at sølvet ble matt når vi puttet det i jernsaltløsningen kan bety at vi fikk feil tråd, det var et annet metall enn sølv, eller at sølvet hadde et belegg. Det kan også ha skjedd noe med løsningen. Der vi ikke fikk noen reaksjon, men skulle ha fått det, kan løsningen ha vært for svak. Når kobberet reagerte med jernsaltløsningen, kan det ha vært noe feil med løsningen, eller kobberet kan ha vært borti noe annet som reagerte med jernionene.

Elevtekst 2

Rapport: Elektrolyse

av

Innledning

Vi gjorde forsøket elektrolyse onsdag 17.10. Målet med forsøket var å se hva som skjedde med elektrodene når vi sendte strøm gjennom dem nede i kobberkloridet.

Problemformulering: Hvilke reaksjoner skjer og hvorfor? Kan man forutsi hva som vil skje?

Hypotese: Jeg tror det blir dannet metallbelegg på elektrodene.

Metode

(figur av oppsett levert på eget ark)

Utstyret vi brukte:

- Kobberklorid, CuCl_2 ($\text{Cu}^{2+} + \text{Cl}^-$)
- 2 kullelektroder
- Strømkilde + ledninger
- Begerglass

Hva vi gjorde:

Vi koblet elektrodene til strømkilden med ledningene og puttet dem i begerglasset med kobberklorid. Så slo vi på strømmen og observerte.

Resultat

Vi så glassbobler av klorgass på den ene elektroden (anoden) og på den andre ble det etter hvert et kobberfarget belegg (på katoden).

Diskusjon

Det ble dannet gass på anoden og fast stoff på katoden. Katoden vil tiltrekke seg de positive ionene i løsningen, siden den får tilførsel av elektroner fra strømkilden. De positive ionene i denne løsningen var kobberioner, det vil si at det var kobber som ble dannet. Anoden vil tiltrekke seg negative ioner, fordi den "mister" elektroner til strømkilden, og er derfor positiv. Da vil de negative klorionene komme til anoden, og vi får dannet klorgass. Det blir oksidasjon på anoden og reduksjon på katoden. Reksjonene som skjedde:

- $\text{Cu}^{2+}_{(\text{aq})} + 2\text{e}^- \rightarrow \text{Cu}_{(\text{s})}$
- $2\text{Cl}^{-}_{(\text{aq})} \rightarrow \text{Cl}_{2(\text{g})} + 2\text{e}^-$

Kobberet reduseres, klore oksideres.

Hypotesen min var feil, for vi fikk kun dannet kobber på den ene elektroden.

Konklusjon:

Katoden tiltrekker seg positive ioner, og anoden tiltrekker seg negative. Man kan derfor forutsi hva som vil skje hvis man vet hvilken løsning de står i.

Skriving av rapporter i naturfagene i videregående skole etter IMRaD-formen

Charlotte Aksland

Innledning.

Hensikten med prosjektet er å hjelpe elevene til å bli bedre til å skrive forsøksrapporter. Som lærer i naturfagene, møter vi forsøksrapporten som sjanger i fagene naturfag, biologi, kjemi, teknologi og forskningslære og fysikk. Når elevene kommer til Vg1, har de fleste skrevet rapporter fra forsøk i naturfag på ungdomsskolen. De ulike lærerne på ungdomsskolen har vektlagt dette arbeidet forskjellig. Strukturen i rapportene er noe ulik, selv om alle har med seg hovedpunktene som en slik rapport skal inneholde. På tross av dette er elevene ofte frustrert i forhold til innhold og struktur i denne sjangeren. Svake elever får ikke fram de viktigste poengene sine, og de flinke elevene skriver ofte unødvendig lange og omstendelige rapporter. Jeg har derfor valgt å jobbe med denne formen for skriving. I perioden har jeg valgt å fokusere på dette arbeidet i faget kjemi 1, Vg2,

Valg av IMRaD som rapporteringsform er valgt fordi det er den vanligste formen for vitenskapelig rapportering innenfor disse fagene. IMRaD som form egner seg godt til denne type skriving da strukturen i rapporten er gitt på forhånd og elevene derfor kan konsentrere seg om innhold.

Når det gjelder beskrivelse av IMRaD som struktur, viser jeg til Karl Henrik Flyums artikkel.

Metode

IMRaD som struktur for rapportskrivning ble gjennomgått for elevene. Strukturen ble introdusert, og jeg gikk nøye gjennom hva de ulike delene av rapporten skulle inneholde. (Tidsbruk ca. 45 min.)

Elevene gjorde et enkelt forsøk og kladdet rapporten til neste time. I denne timen diskuterte de introduksjonen/innledningen og diskusjonsdelen i grupper før de skrev den endelige rapporten. Den endelige rapporten ble levert som oppgavebesvarelse på ITL.

I mine tilbakemeldingskommentarer til rapportene la jeg mest vekt på strukturen, dvs. om elevene hadde de ulike delene på rett plass. Kommentarene ble skrevet som merknader i elevenes dokumenter. Elevene gjorde et nytt forsøk, og prosessen ble gjentatt.

Resultat

Elevene er blitt trygge på hvordan en forsøksrapport skal se ut. De klarer å skille resultater fra tolkning og diskusjon. I den grad de trekker inn teori, gjøres dette i forhold til diskusjonen. Rapportene har blitt enklere å kommentere/rette for lærer. (Se vedlegg 1 og 2.)

Diskusjon

Jeg mener at elevene vil ha større nytte av sine rapporter til faglig repetisjon. De vil også ha stort faglig utbytte av at de blir bevisst hva som er resultater og hva som er tolkning av resultatene. Når elevene klarer å trekke relevant teori inn i diskusjonen og på den måten ser sine resultater i sammenheng med dette, har elevene etter min mening kommet langt faglig sett.

Når det gjelder lærerens arbeid i prosessen med rapportskriving, opplever jeg det som en lettelse i arbeidsbyrden. Tilbakemeldingene på de første rapportene er nok noe mer omfattende, men etter hvert som elevene blir trygge på strukturen blir rapportene lettere å lese, kommentere og vurdere for meg som lærer.

Veien videre

Jeg ønsker å hjelpe elevene til å få struktur i diskusjonsdelen. Dette kan gå inn som en del av arbeidet med valg av rapport til utvalgsmappen på ITL. Elevene skal ved slutten av skoleåret velge ut to rapporter som de er fornøyd med. De kan redigere disse rapportene hvis de ønsker det. Disse to rapportene skal de levere på nytt sammen med et refleksjonsnotat om hva som gjør rapportene gode. Disse rapportene danner grunnlag for sluttvurderingen av kompetansen i å skrive forsøksrapporter.

Jeg vil gjennomføre en spørreundersøkelse på ITL om rapportskriving og bruk av utvalgsmapper, slik at jeg får en god tilbakemelding fra elevgruppen. Et viktig arbeid nå er å følge opp dette i all undervisning, slik at elevene blir gode i IMRaD-formen. Jeg ønsker at elevene skal kunne skrive en lab-rapport uten at det tar for mye tid. I tillegg ønsker jeg å finne ut hva andre sier om lab-rapporter i naturfagene, det vil si finne relevant litteratur på området og trekke dette inn i diskusjonen.

Det blir også viktig å spre dette i fagseksjonen, slik at elevene møter samme lab-rapportering i alle naturfagene. Dette vil lette både elevenes og lærernes arbeid.

Vedlegg: To elevtekster

Vedlegg 1

Elevøving 2.7. Oksygen
Merknad (CA1): Dato
mangler

Vi framstilte oksygen av kaliumpermanganat og påviste oksygen ved hjelp av glødende treflis og stålull.

Utstyr:

- Vernebriller
- Glasskar
- 3. reagensglass
- Pinsett
- Treflis
- Stålull
- Kaliumpermanganat
- Treklype
- Propp med hull
- Gassbrenner
- Vinkelrør
- Rør med en liten krør på
- Slange
- Hanske

Fremgangsmåte vi fulgte var:
Merknad (CA2): Henvist til
figuren

- Ta tørt kaliumpermanganat i et reagensglass, A, og varm det opp over en gassflamme. Det blir dannet oksyngass. For å unngå at noe av stoffet i reagensglasset A kommer over i glasskaret, kan du legge litt glassvatt øverst i reagensglasset, (det gjordet ikke vi). Sørg for at luften er drevet ut av reagensglasset og slangen før du begynner å samle opp gassen.

Fyll to reagensglass, B og C, med oksyngass, slik figuren viser. Når oppvarmingen er ferdig, skal du først ta slangen ut av vannet og så skru av gassbrenneren. Glemmer du å ta slangen ut av vannet, kan det kalde vannet komme inn i det varme reagensglasset, slik at det går i stykker.

- Ta reagensglasset B. Hold for åpningen med tommelen til du er klar med en glødende treflissom kan stikkes ned i reagensglasset.
- Ta litt stålull i en pinsett og glød den litt i en gassflamme. Stikk så stålullea ned i reagensglass C.

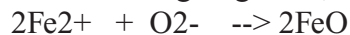
Resultat:

Den glødende treflisen tok fyr igjen etter at vi puttet den i reagensglass B. Grunnen til at treflisen begynte å brenne igjen var fordi det var O₂ til stedet.

O₂ + C → CO₂

Merknad (CA3): Dette er cellulose som brenner ikke rent karbon. Husk også at det kommer energi ut

Det skjedde noe av det samme med stålullet. Det tok også fyr da vi stakk stålullet i reagensglasset, og grunnen til det var O₂.



Merknad (CA4): Ligningen blir feil. Stålullen og oksyngassen er ikke i ioneform. Husk energi

Kaliumpermanganat har en lilla farge, men etter at vi hadde varmet det opp, fikk stoffet en grønnfarge.



Merknad (CA5): Husk energi

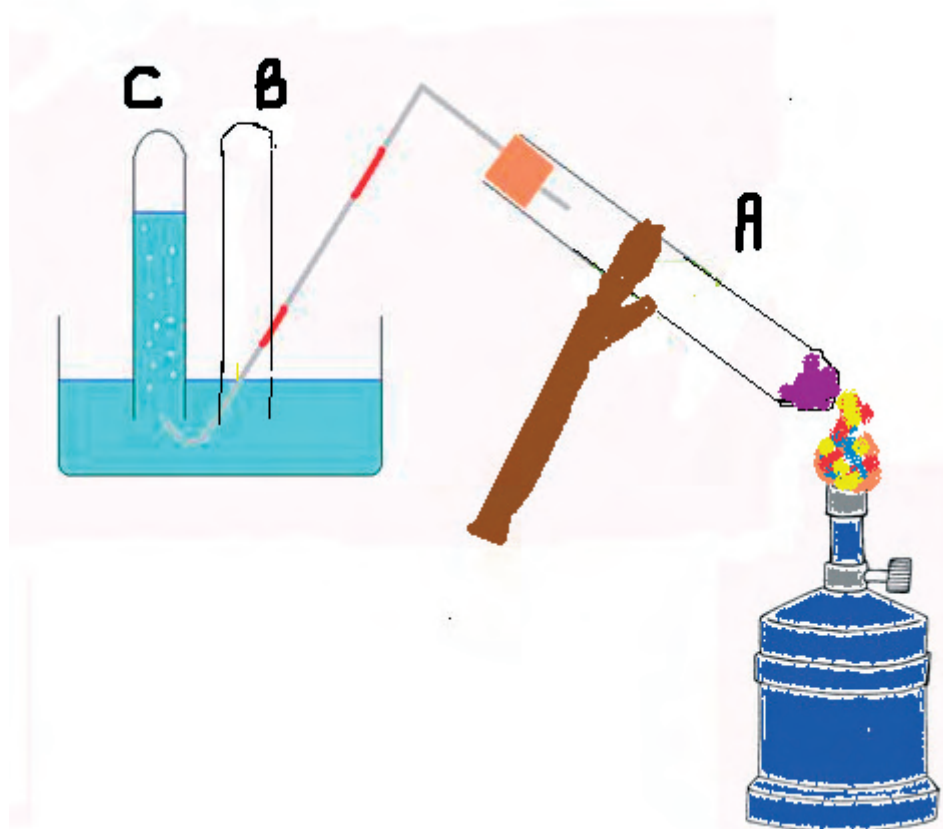
I likningen over ser du at kaliumpermanganat blir til manganoksid (brunstein), dikaliumpermanganat og oksyngassen.

Men siden vi bruker vi opp oksyngassen, så har vi da en blanding av de to stoffene som er igjen, derfor får vi en brungrønn farge da vi vasker reagensglasset etter forsøket.

Diskusjon:

I dette forsøket viser resultatet at vi klarte å framstille oksyngass. Dette påviste vi med å ta glødende treflis og stålull i hver av reagensglassene som var fylt opp med oksyngass. Da vi puttet treflisen og stålullet i reagensglassen og det begynte å brenne, det var først da vi fikk påviste at det var oksyngass. For hadde det vært en hvilken som helst annen gass, hadde det ikke begynt å brenne igjen. Det er akkurat på det punktet oksyngass skiller seg fra andre gasser.

Merknad (CA5): Mye av diskusjonen har du tatt under resultatene. Husk å skille resulater (målinger og observasjoner) fra tolkningen av disse knyttet opp mot teori i diskusjonen



Vedlegg 2

Forsøk - Tillaging av molare løsninger (den. 7.nov)

Hensikten med forsøket er å lære arbeidsmåter som er viktige for å beherske for å lage en løsning med kjent molar konsentrasjon.

Utstyr:

- Vekter 0,01 g
- Målekolbe 100 mL
- Målesylinder 100 mL
- Gradert begerglass
- Veieskip
- Dråpeteller
- Vaskeflaske
- Vernebriller

Fremgangsmåte:**Tillaging av 100 mL løsning av nøyaktig 2,00 M NaCl.**

1. Regn ut hvor mye fast (stoff) du må veie av for å lage 100 mL av 2,00 M NaCl. Bruk et veieskip og vei av denne massen.
2. Overfør saltet til en 100 mL målekolbe. Tilsett ca. 75 mL vann. Beveg kolben litt rundt og rundt, slik at saltet løser seg.
3. Når alt er løst, fyller du målekolben opp til merket med vann. Vannets overflate er buet. Nedre del av buen skal tangere merket, slik det er vist på bildet.

Tillaging av 250 ml 0,1 M NaCl.

4. Beregn hvor mye hvor mye av saltløsningen din fra punkt 3 du trenger for å lage 250 mL 0,1 M NaCl. Siden konsentrasjonen på løsningen ikke skal ha samme grad av nøyaktighet som løsningen fra punkt 3 (2,00 M NaCl), kan du nå måle ut volume med målesylinder. Overfør så løsningen til et gradert begerglass og fortynn til 250 mL med vann.

Resultat:Diskusjon:

Konsentrasjon (mol/L) = stoffmengde (mol) / volum (L)

Stoffmengde (mol) = masse (g) / molar masse (g/mol)

Kolbe 1: for å finne ut hvor mye fast natriumklorid vi måtte veie inn for å lage 100 mL av 2,00 M NaCl, brukte vi formelene, som står over til å regne ut det.

$$2,00 \text{ mol/L} * 0,1 \text{ L} = 0,2 \text{ mol}$$

$$\text{Molar masse NaCl} : 23,00 + 35,45 = 58,45$$

$$0,2 \text{ mol} * 58,45 \text{ g/mol} = 11,688 \text{ g} \text{ (Så mye fast natriumklorid trengte vi.)}$$

Kolbe 2: hvor stort volum vi trengte av kolbe 1, for å få en løsning 250 mL 0,1M NaCl fant vi ut, ved utregningene nedenfor.

Konsentrasjon (mol/L) = stoffmengde (mol) / volum (L)

$$0,1 \text{ mol/L} * 0,25\text{L} = 0,025\text{mol}$$

$$0,025\text{mol} / 2 \text{ mol/L} = 0,0125\text{L} = \underline{12,5 \text{ mL}}$$

Vi trengte å helle over 12,5 mL saltløsning fra kolbe 1 til kolbe 2, for at tillagingen skulle bli 250 mL 0,1M NaCl.

Kolbe 1. ville vi ha merket slik:

Navn: Natriumklorid
Formel: NaCl (aq)
Konsentrasjon: 2,0 mol/L
Dato: 07.11.07

Kolbe 2. ville vi ha merket slik:

Navn: Natriumklorid
Formel: NaCl (aq)
Konsentrasjon: 0,1 mol/L
Dato: 07.11.07

Etter at forsøket var utført satt vi igjen med to ulike løsninger i hver kolbe. I kolbe nr. 1 var løsningen mye mer konsentrert, og det kunne vi også se. Fargen på den kolben var tåkete i motsetning til den andre. Kolbe nr. 2 var lite konsentrert, og hadde en gjennomsiktig farge på løsningen. — — — — —

Merknad (CA5):
Alle observasjoner skal komme i resultatdelen

I dette forsøket var det viktig å være veldig nøyaktig for å få riktig tillaging av molare løsninger. En av de store feilkildene i dette forsøket kunne vært at man var unøyaktig. Under utregningen kan det også være at vi har gjort feil, ved å ta med for få desimaler eller glemt noen tall, da blir det fort galt.

Da vi målte salt på vekten, kan det hende vi sølte litt på vekter, slik at vi ikke fikk med alt i kolbe nr. 1, eller kanskje vi vasket ut saltet for dårlig ut av vaskeskipet.

Med dette forsøket lærte vi ikke bare hvordan vi skulle utføre tillaging av molare løsninger, men også hvordan vi skulle regne ut de ulike tingene, som vi trengte å vite, ved hjelp av formler. — — — — —

Merknad (CA9):
upresist

Formulering av problemstilling og drøfting omkring etiske spørsmål i idrettssammenheng

Stina Sjaastad Funderud

Introduksjon

På VKII på idrettslinja har vi arbeidet med skriving i fagene *treningslære* og *idrett, kultur og samfunn* (IKS). Siden vi har jobbet en del med problemstilling i skrive- prosjektet tidligere, ønsket jeg å jobbe med det på idrettsfag. Jeg har hatt ulike prosjekt med klassen tidligere og ofte sett at elevene sliter med å lage gode problemstillinger. Problemet er ofte at elevene lager problemstillinger som er veldig omfattende. De sliter med å snevre dem inn til mer konkrete problemstillinger. Dette fører også til at elevene sliter med å svare på det de egentlig var ute etter. I tillegg ønsket jeg å fokusere litt på drøftingsdelen og hva som er viktig når man skal skrive en drøftingsdel. I mange av de tekstene jeg har fått tidligere, har elever bare skrevet ned mye faktaopplysninger og ikke skjønt helt hva en drøfting er.

For min egen del ønsket jeg å øve på å gi gode tilbakemeldinger på problemstillingene i starten av prosjektet og på å gi elevene tilbakemeldinger underveis.

Metode

I dette prosjektet samarbeidet jeg med en av de andre lærerne på idrettsfag. Temaet for prosjektet var *livsstil og helse*, noe som er viktige tema i begge fag. Idrett, kultur og samfunn er et fag der elevene blant annet lærer om idrettens historie, hvordan norsk idrett er organisert, idrett i forhold til helse, verdier, etikk og media. I treningslære lærer elevene om kroppens oppbygging og funksjon (anatomi og fysiologi) og om ulike treningsmetoder i forhold til trening av ulike fysiske, tekniske og psykiske egenskaper.

Elevene skulle levere et skriftlig og et muntlig produkt. Den skriftlige delen skulle være på maksimalt fire sider og ha følgende oppbygging:

- Innledning
- Problemstilling
- Teori; begrepsforklaringer
- Drøfting/konsekvenser
- Konklusjon
- Kilder

Oppgaven skulle leveres på ITL.

I tillegg skulle gruppene ha en muntlig fremføring der elevene brukte PowerPoint. Vi satte følgende krav til den muntlige fremføringen:

- Maksimaltid på 10 minutter per gruppe
- Problemstillingen måtte komme tydelig frem
- Det viktigste fra drøftingsdelen i den skriftlige innleveringen skulle presenteres.

Vi satte av tre og en halv uke til prosjektet og hadde åtte økter til rådighet. De to første øktene ble brukt til å gå gjennom nytt lærestoff knyttet til temaet. Vi satte av slutten av andre økt og hele tredje til å lage problemstillinger. I tillegg diskuterte vi hva en drøfting er. I andre økt fikk elevene velge mellom de ulike temaene innenfor livsstil og helse som vi allerede hadde gått gjennom. Deretter laget de problemstilling ved bruk av Flyums *Å komme i gang-metode*.

Dette er en dialektisk metode for å komme i gang med skriving som skal ende opp i en problemstilling. Metoden er delt i syv del øvelser:

1. Friskriving
2. Hovedbudskap
3. Spørsmål
4. Alternative spørsmål
5. Diskuter og vurder
6. Velg
7. Forklar

Elevene fikk i oppgave å ”presskrive” om ett av temaene vi hadde satt opp innenfor livsstil og helse. Etter fem minutter skulle de formulere et hovedbudskap som omfattet noe av det viktigste de hadde skrevet ned. Setningen skulle innledes på denne måten: ” Det jeg vil ha fram er...”. Deretter skulle de omformulere budskapet til et spørsmål og til slutt skulle de skrive ned alternative spørsmål. Dette arbeidet skjedde individuelt og omfattet de første fire deløvelsene i Flyums *Å komme i gang-metode*. Her er noen eksempler på spørsmål kom fram til:

1. Er spiseforstyrrelser et problem i hoppporten?
2. Hvorfor er det så dyrt å leve sunt?
3. Sier media at vi er tykke for å tjene penger?

I tredje økt fortsatte elevene å jobbe med problemstillingen og fikk veiledning fra lærerne. Til eksemplene som er nevnt ovenfor ble følgende veiledning gitt:

1. Dette er et problem som har vært i medias søkelys i flere år og det er vel ikke tvil om at det er et problem. Kan du omformulere dette? Hva er det som er interessant for deg å finne ut? Er det noe som gjør at utøvere i hoppsporten er mer utsatt for spiseforstyrrelser enn utøvere i andre idretter?
2. Dette spørsmålet blir veldig omfattende. Kan du begrense det på noen måte? Hva er det du ønsker å finne ut? Hvilken konsekvenser har det at sunn mat er dyr mat?
3. Her må du begrense spørsmålet litt. Media omfatter veldig mye. Kan du ta for deg deler av media? Hva mener du at de skal tjene penger på? Vær litt mer konkret her.

Etter å ha sett på alle problemstillingene gikk de elevene som hadde valgt samme tema, sammen i grupper og ga tilbakemeldinger på hverandres problemstillinger. Til slutt gikk de elevene som hadde endt opp med problemstillinger som lignet hverandre, sammen og formulerte en problemstilling. Noen elever hadde knyttet problemstillingen opp mot egen idrett og ønsket derfor å jobbe alene fordi ingen andre i klassen driver med den samme idretten. Gruppene som valgte å ta utgangspunkt i problemstillingene som er nevnt tidligere endte opp med følgende problemstillinger:

1. Har BMI-regelen i skihopp fått negative eller positive konsekvenser for utøverne?
2. Hvorfor spiser vi usunt?
3. Ukeblader og aviser påstår at vi er overvektige for å selge oss slankekurer, produkter og treningsprogrammer.

I fjerde økt startet elevene med å samle inn stoff til sine oppgaver og jobbet fritt på klasserom og datarom de fire neste øktene som ble satt av. Siste økt (økt 8) ble satt av til muntlig fremføring i klassen.

Etter at elevene ble delt inn i grupper ut ifra hvilke tema og problemstillinger de hadde valgt, fikk vi syv grupper. To av elevene ville jobbe alene og fikk lov til det. De fikk redusert det skriftlige produktet til maksimalt to sider og den muntlige fremføringen til maksimalt fem minutter.

Elevene jobbet sammen i gruppene i fire økter der vi lærerne bidro som veiledere. Noen grupper forandret litt på problemstillingene sine underveis fordi de fant ut at de var for omfattende eller at det var veldig vanskelig å finne stoff som kunne brukes.

Alle gruppene leverte inn et skriftlig arbeid. Samme dag skulle alle gruppene ha framføring, men vi rakk ikke alle gruppene på en økt og måtte derfor bruke en halv økt til.

Resultat

Mange av gruppene hadde funnet interessante problemstillinger som de greide å svare godt på. De fleste greide å holde seg til oppbyggingsmalen (se under "Metode"), men hos en av gruppene kom ikke problemstillingen tydelig frem i teksten. Samme gruppe slet også med drøftingsdelen som ble en salgs oppramsing av fakta i stedet for drøfting.

En gruppe som bestod av to vanligvis veldig flinke elever, slet med å holde seg innenfor de fire sidene som teksten skulle være på. For å prøve å holde seg innenfor rammen, hadde de trykket teksten så mye sammen som de greide blant annet ved å kutte ned på antall avsnitt. Dette førte til at teksten ble noe tung å lese.

Bortsett fra de to gruppene som er nevnt ovenfor fikk vi inn mange gode tekster. Mange av de elevene som vanligvis har ligget på karakteren 3 og 4, hevet seg både en og to karakterer. Selvfølgelig hadde det betydning for utfallet hvem elevene var på gruppe med, men også de som jobbet individuelt, skrev bedre tekster enn tidligere.

Karakterene på tekstene lå mellom 3+ og 5+.

I de muntlige framføringene greide alle gruppene bortsett fra én å holde seg innenfor tidsrammen. Den samme gruppa som skrev for lang tekst, greide å overskride tidsgrensen med ti min. De tok med altfor mange begrepsforklaringer og teori i framføringen der de skulle fokusere på drøfting.

Den gruppa som hadde bommet litt på drøftingsdelen i den skriftlige delen, slet naturligvis med det samme på den muntlige framføringen.

Resten av gruppene hadde ganske gode framføringer der problemstillingene kom tydelig frem. Enkelte av gruppene ble også veldig engasjerte da de kom til drøftingsdelen.

En av de elevene som jobbet individuelt slo til skikkelig på den muntlige framføringen og gikk opp to karakterer i forhold til tidligere presentasjoner.

Karakterene på presentasjonene lå mellom 3+ og 5.

Diskusjon

Noen av gruppene måtte forandre problemstillinger underveis, noe som kanskje kunne vært unngått. Jeg har ikke jobbet mye med problemstillinger før og føler at jeg har mye å hente når det gjelder å gi gode tilbakemeldinger til elevene underveis. Ett av målene mine med prosjektet var å øve meg på å gi konkrete og gode tilbakemeldinger, noe jeg syntes var ganske vanskelig. Jeg kunne nok vært mer kritisk til noen av problemstillingene fra starten av for å unngå at noen av gruppene måtte forandre på problemstillingene underveis i arbeidet. Dette er noe jeg trenger å øve mer på. Derfor kommer jeg til å bruke tid på lignende prosjekter i fremtiden. Jeg synes dette prosjektet var et steg i riktig retning i forhold til å lage gode problemstillinger, men jeg ser at det fortsatt er mye å jobbe med for å få enda bedre resultat.

Da vi rettet tekstene, så vi at ikke alle hadde skjønnet dette med drøfting. Vi kunne nok brukt mer tid på å gjennomgå dette med klassen før vi satte i gang med arbeidet i grupper. Elevene trenger fortsatt å øve på å skrive drøftende tekster. I fagene *treningslære* og *idrett, kultur og samfunn* kreves gode drøftingsevner i både oppgavetekster og på eksamensoppgaver. I tillegg krever man også slike tekster i andre fag, for eksempel i språkfagene og samfunnsfag. At slike oppgaver også kan ha overføringsverdi til andre fag, synes jeg er positivt.

Jeg kommer til å gi elevene mine lignende prosjekter i fremtiden. Det hadde vært interessant å kunne jobbe tverrfaglig også med noen utenfor idrettsfag. Jeg kunne tenke meg å lære mer av de lærerne som har erfaring med slike tekster og se hvordan de jobber med lignende prosjekter.

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Prosjektet beskrevet for skrivegruppa.

Vedlegg 2: Oppgaven som elevene fikk utdelt

Vedlegg 3: Oppgavebesvarelse: Hvorfor spiser vi usunt

Vedlegg 4: Oppgavebesvarelse: Spiseforstyrrelser i toppidretten

Vedlegg 1

FORMULERING AV PROBLEMSTILLING OG DRØFTING OMKRING ETISKE SPØRSMÅL I IDRETTSSAMMENHENG

PROSJEKT PÅ IDRETTSFAG, VKII

Samarbeid i fagene treningslære og idrett, kultur og samfunn (IKS)

Tema: Livsstil og idrett

Tid: 2-3 uker

- Gjennomgå teori: lærestoff knyttet til lærebøkene
- Gjennomgang: hvordan lage en problemstilling?
- Friskriving
- Gruppeinndeling. 3-4 elever per gruppe bestemt ut ifra valg av tema på friskrivingen.
- Gruppene lager problemstilling. Leverer inn på it`s learning og får tilbakemelding fra lærer.
- Teori: alle hjelpemidler tillatt
- Skriftlig innlevering (3-4 sider?)
 - Problemstilling
 - Definisjon av begreper
 - Drøfting/konsekvenser (for og imot)
 - Kilder

Oppgaven leveres på it`s learning

- Muntlig fremføring (power-point). Max. 10 min. per gruppe

HENSIKT:

- Elevene skal...
 - hvordan man lager en god problemstilling
 - øve på drøfting som også er aktuelt i andre fag
- Jeg skal
 - øve på å gi gode tilbakemeldinger

Vedlegg 2

Treningslære + IKS, VKII

PROSJEKT

TEMA: LIVSSTIL OG IDRETT

Tid: 4 uker

- Teori: alle hjelpemidler tillatt
- **Skriftlig innlevering (maks 4 sider)**
 - Innledning
 - Problemstilling
 - Teori. Begrepsforklaringer
 - Drøfting/konsekvenser (for og imot)
 - Konklusjon
 - Kilder

Oppgaven leveres på it's learning.

Frist: torsdag 08.11.

- **Muntlig fremføring (power-point).**
 - Max. 10 min. per gruppe
 - Problemstilling
 - Drøfting/konsekvenser
 - Ta med det viktigste fra den skriftlige besvarelsen.

Framføring:

Torsdag 08.11.

Plan for prosjektet

Dag/Dato		Fag	Arbeidsmetode	Rom
Mandag 15.10	2	Treningslære	Gjennomgang av nytt lærestoff Lage problemstilling	24
Torsdag 18.10	3	IKS	Gjennomgang av nytt lærestoff Lage problemstilling, inndeling i grupper	22
Mandag 22.10	2	Treningslære	Arbeid i grupper	Datarom
Mandag 29.10	2	Treningslære	Arbeid i grupper	Datarom
Torsdag 01.11	3	IKS	Arbeid i grupper	Datarom
Mandag 05.11	2	Treningslære	Arbeid i grupper	Datarom
Torsdag 08.11	2	Treningslære	Arbeid i grupper	Datarom
Torsdag 08.11	3	IKS	Skriftlig innlevering og muntlig fremføring?	22

Vedlegg 3

HVORFOR SPISER VI USUNT?

Innledning:

Flere og flere undersøkelser viser at vekten til nordmenn er stadig økende. For lite aktivitet dras frem som en av hovedårsakene til dette, men det at vi også spiser usunt, bidrar nok sterkt til denne problematikken. Vi nordmenn er stort sett godt belært i hvilke matvarer som er bra og dårlig for oss; i denne oppgaven skal vi derfor se nærmere på hvilke forhold som ligger til grunn for at mange allikevel spiser usunt.

Teoridel:

Før vi går videre vil vi gjerne forklare begrepet helse, og hvilken betydning det å spise sunt har for helsen vår. I følge verdens helse organisasjons definisjon er god helse «ikke bare fravær av sykdom og lidelse, men en tilstand med fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære»¹ (hentet fra Treningslære, 2004, Gjerset, Haugen og Holmstad). I denne definisjonen blir ikke kostholdet ditt fremmet direkte, men indirekte har ernæring en innvirkning på alle områder definert innenfor helse.

I følge denne helsemodellen, som er utviklet av Matti Rimpelä², er helse en kontinuerlig prosess. Å kombinere riktig ernæring med riktig mengde fysisk belastning og hvile, er meget viktig for god helse. I tillegg er tilknytting til andre mennesker, altså det sosiale, samt samfunnet og det miljøet du lever i, sentralt.

På grunnlag av denne helsemodellen kan vi fastslå at et usunt kosthold, gjør god helse til en umulighet. Videre i oppgaven skal vi derfor se på hvordan andre faktorene påvirker kostholdet vårt negativt, på samme måte som et dårlig kosthold påvirker helsen din. Vi vil også prøve å besvare spørsmålet; Hvorfor spiser vi usunt?

Usunn mat kan også være så mangt, men vi har valgt å definere usunn mat på følgende måte: **«Usunn mat er mat som ikke innfrir de nærings kravene kroppen stiller til et måltid, og som kan tilføre kroppen stoffer den ikke har behov for, eller burde ha i seg for mye av (kjemiske tilsetningsstoffer)»**. Felles for mange av disse matvarene er at de inneholder mye fett og sukker, mens det er et lite innhold av fiber, mineraler, vitaminer og sporstoffer. Mye fett og sukker er på ingen måte bra for deg, og de fraværende næringsstoffene i slik mat, er meget viktige i alles ernæring.

Drøftingsdel:

Økonomiske forhold kan bidra til dårlig ernæring. Det er en tendens i matvarebutikker at usunne matvarer blir solgt billigere. Det samme gjelder for gatekjøkken, og fastfood restauranter, der prisene er betydelig lavere enn på andre restauranter. Dette kommer av at disse matvarene er lettere å masseprodusere, pga kjemiske tilsetning stoffer og lignende. Masseproduksjon fører igjen til at prisene senkes, og den usunne maten blir billig. Produksjon av naturlige råvarer, er en mye lengre og arbeidskrevende prosess, produksjonsmengden begrenses også av økologi, med andre ord den naturlige bæreevnen i jordbruket. Som et resultat av dette blir naturligvis varene dyrere. Effekten av dette igjen, gjenspeiler seg i klasseskillene i samfunnet. De rike har bedre råd, og kan, hvis de vil, kjøpe sunnere mat enn de med dårligere råd.

I tillegg til dyre priser på råvarer, ser man et særdeles høy prisforskjell på lettvarer i forhold til de originale produktene. Lettvarer er varer som skal inneholde mindre sukker, eller fett. En sammenligning gjort av Dagbladet i 2006 viser at prisen på samtlige lettvarer er høyere enn de mer usunne. Et eksempel er mager naturell ost fra Kavli som har en snittpris som er rundt 200 % høyere enn snittprisen på den originale naturell osten fra Kavli. Slike prisforskjeller kan gjøre det vanskelig for mange å spise sunnere.

Det er også verdt å ta med at flere matvarebutikker nå har blitt beviste på de høye prisene å prøver å gjøre noe med problemet.

De usunne matvarene og matformene som er nevnt ovenfor har også et annet særpreg ved seg; de er ofte mer tilgjengelige og lettere å tilberede. Det finnes omtrent ikke en by eller et tettsted i Norge uten sin egen fastfood restaurant eller gatekjøkken, og har du dårlig tid eller skal spise en kjapp lunsj er dette de perfekte stedene å gå til. I matvarebutikkene er det på samme måte. Usunne frysevarer er enkle å tilberede hjemme, bakevarer kan virke som det perfekte mellommåltidet, og i godte disken fristes mange. I tillegg til dette er det også et større kvalitetsstempel på disse varene i motsetning til varene i frukt og grønt eller ferskvare diskene.

Vi nordmenn har de seneste årene blitt mer og mer beviste på helse, men mange mangler fortsatt mye kunnskap. Et annet forhold som kan prege kostholdet vårt kan derfor være uvitenhet, eller godtroenhet. Det kan tenkes at mange sliter med å skille mellom de sunne og usunne matvarene, samtidig som de nye lettvarene kan bli framstilt som sunnere enn det de er.

Vi kan også snakke om uvitenhet i den forstand at man trener mye, og i godtroenhet om at det er nok for å leve sunt, spiser tilsvarende mye usunt.

Sosiale forhold og miljø har faktisk også mye å si når det kommer til hva du spiser. Sosialiseringen har sannsynligvis en større påvirkning på kostholdet ditt enn du kanskje tror. Ikke bare vil hvilke matvaner du fikk av dine foreldre være med på å utvikle kostholdet ditt, men videre ser vi at det miljøet du vokser opp i, med påvirkning fra venner, skole, jobb osv, også har mye å si. Vi vil påstå at sosialiseringens påvirkning på kostholdet, kan tolkes som et indirekte gruppepress, der dine assosiasjoner til en matvare reflekterer dine venner, kolleger, og andres oppfatninger av samme produktet.

Sannsynligvis spiser flere riktig og godt, men de er vanemennesker og varierer sjelden. Da er det plutselig lett å stikke og kjøpe en burger i stedet for de vanlige tørre brødiskivene. Motivasjonen for å spise sunt og spesielt over tid kan vise seg å være avgjørende for at noen spiser sunnere enn andre.

For folk som slanker seg er nok ikke sunnhetsprodukter like greit heller. Man spiser sunnere enn vanlig for å få ned vekten, og motivasjonen er den viktigste faktoren for å lykkes.

Aktører og produsenter gjør det ikke alltid like lett å holde motivasjonen oppe. I flere undersøkelser viser det seg at godte- og brus automater står på flere steder og særlig på skolene. De kjente og kjære merkenavnene som selger godteri, kjeks, ja usunn mat, finnes dermed overalt. Flere steder er også utvalget av sunn mat så dårlig at man ikke har stort annet valg enn å ha med matpakke eller spise usunn mat. Starter man tidlig med dårlige spisevaner på skolen, så er det nok sannsynligvis ikke så lett å motivere seg for å spise sunnere etter hvert. Ut fra en undersøkelse er det blant annet bevist at gjennomsnittelig norske 13 åringer inntar ca 23 kilo sukker hvert år fra usunne produkter³. Med denne mengden er det nok ikke alltid like lett å motivere seg for å spise sunt, og vende bort fra sukkervanene.

Det er også en liten sammenheng mellom uvitenhet og motivasjon. Informasjonen kan fortelle om farlige virkninger man får fra den usunne maten. Det er dermed lettere å motivere seg for å spise riktig fordi man krystallklart vet ettervirkningene. Mangel på slik informasjon kan derfor påvirke motivasjonen.

Mediene og det kommersielle er også en stor påvirkningsfaktor for kostholdet vårt. Nesten hver gang du åpner et magasin eller ser på tv, ser du reklamer om mat som er sunn, usunn, trendy osv.

Mange blir påvirket av det mediene skriver og viser, og man får kanskje et syn på matvarene de vil vi skal ha. De bruker de synsvinklene som er best egnet for å selge produktene og ikke konkrete fakta om hvor sunne/usunne produktene er. Eks på dette er konkurranser og medgift i produktene. Spesielt barn blir sterkt påvirket av slike reklamer til å velge det reklamen viser.

Mediene selger plasser til aktører som vil ha sin reklame. Det er altså snakk om økonomi i bildet når vi nevner mediene. Aktører betalt masse for sin reklame og ofte er disse aktørene de store gigantene i verden som er produsenter av mindre sunn mat. Mediene påvirker oss både positivt og negativt. I flere massemedier finnes det matspalter og matprogrammer. Her presenterer kjente folk, kokker osv. frem sunn og delikat mat. Her får man tipsene til å lage seg varierte og ikke minst sunne måltider.

Artikler og rapporter om virkninger av mat har skutt i været de siste årene. Folk kan lese om mat som er bra for kropp og sjel, eller om mat man bør unngå for ikke å få et sykt legeme. Disse rapportene har ført til økt innsikt hos folk, og sørget for at den allmenne informasjonen om mat har blitt enda bedre. Økt forståelse fører ofte til mer oppmerksomhet rundt hva man putter i munnen, og vi peker igjen tilbake på motivasjon og uvitenhet.

Mediene skaper trender i matveien. Med morsomme og kule reklamer ser ofte mat delikat

og trendy ut og mange får lyst til å kjøpe. Selv om det ser veldig bra ut på f. eks tv er det ikke sikkert optimismen er så høy når man først kjøper produktet. Trendy mat er også viktig for noen. At alle snakker varmt om en spesiell rett eller et produkt øker interessen til andre med en gang. Spesielt lettprodukter har blitt veldig inn de siste årene i matveien for flere og sunnhetstrenden ser ikke til å snu, snarere tvert imot.

Som konklusjon ser vi at det er mange grunner til at folk spiser usunt, og sannsynligvis preger nok forholdene ovenfor kostholdet ditt også, enten positivt eller negativt. De faktorene som kanskje påvirker mest, må nok sies å være de sosiale forholdene dine, motivasjonen din og ikke minst media, som påvirker oss mer enn vi tror.

Det er allikevel viktig at du uansett samfunnsgruppe, motivasjon, eller økonomiske forutsetninger, er bevisst på hva som trengs for å oppnå god helse, både ernæringsvis og ellers. Hvis vi skal peke tilbake på helsemodellen i teoridelen, ser vi at de faktorene som også er med å prege helsen din, preger kostholdet ditt. Da tenker vi i hovedtrekk på relasjoner til andre mennesker og samfunnet, kulturen og miljøet du befinner deg i.

Kilder:

Litterære kilder:

Bok: Idrett, kultur og samfunn

Forfatter: Sigmund Loland

Utgiver: Gyldendal norsk forlag

Utgivelsesår: 2005

Bok: Treningslære

Forfatter: Asbjørn Gjerset, Kjell Haugen og Per Holmstad

Utgiver: Gyldendal norsk forlag

Utgivelsesår: 2004

Internett:

<http://matportalen.no/Saker/1112181363.55>

<http://iskwew.com/blogg/2006/10/20/dyrt-a-kj%C3%B8pe-sunt/>

<http://www.aftenposten.no/forbruker/pengeinedine/pengebruk/article1502376.ece>

<http://www.nrk.no/programmer/tv/fbi/4591317.html>

<http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=176603>

<http://www.fastfood.no/id/18119>

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article267531.ece>

<http://www.forbrukerombudet.no/index.gan?id=11039416>

*1 Treningslære, 2004, Gjerset, Haugen og Holmstad side 38

*2 Treningslære, 2004, Gjerset, Haugen og Holmstad side 441

*3http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00006/IS-1325_6097a.pdf – 2005

Vedlegg 4

Spiseforstyrrelser i toppidretten

Spiseforstyrrelser er vanligere blant toppidrettsutøvere enn blant befolkningen ellers. I en omfattende undersøkelse fra 1998 kom det fram at hele 20% av kvinnelige og 11% av mannlige landslagsutøvere led av spiseforstyrrelser. For resten av befolkningen var tallene på henholdsvis 9 og 0.5 %. I følge denne undersøkelsen er det altså dobbelt så stor risiko for å utvikle spiseforstyrrelser dersom man er kvinnelig toppidrettsutøver, og hele 20 ganger så stor risiko dersom man er mann og driver toppidrett. Hvorfor er det så mange toppidrettsutøvere lider av spiseforstyrrelser, og hvilke følger kan dette få?

Denne oppgaven kommer til å handle om dette spørsmålet. Vår problemstilling dreier seg kort sagt om følgende:

- Hva er årsakene til at spiseforstyrrelser er så utbredt innenfor toppidrett, og hva er konsekvensene dersom man utvikler spiseforstyrrelser som toppidrettsutøver?

Aller først i oppgaven vil vi fortelle litt generelt om hva spiseforstyrrelser er. Senere vil vi komme inn på nettopp årsakene til den store utbredelsen av spiseforstyrrelser blant toppidrettsutøvere, og helt til slutt vil vi drøfte hva som kan bli følgene av at så mange toppidrettsutøvere lider av spiseforstyrrelser. Konsekvensene vi vil komme inn på gjelder både for den enkelte utøver, men også for Norge som en av verdens ledende toppidrettsnasjoner.

Spiseforstyrrelser er en samlebetegnelse på lidelser der pasienten har et komplisert forhold til mat og/eller et forstyrret kroppsbilde. Spiseforstyrrelsene deles opp i tre hoveddiagnoser; anoreksi, bulimi og tvangsspising. I denne oppgaven kommer vi til å konsentrere oss om anoreksi får å begrense oppgaven noe. I tillegg er anoreksi den spiseforstyrrelsen som er mest utbredt innenfor toppidrett. Generelt er spiseforstyrrelser mest utbredt blant unge mennesker og jenter. I den senere tid har likevel guttene tatt noe igjen og fått en større andel med syke.

For mange er det vanskelig å forstå at noen plutselig slutter å spise. Mat er godt, sosialt og livsnødvendig, og for folk som ikke har opplevd spiseforstyrrelser på nært hold er det svært vanskelig å skjønne hvorfor noen selv velger å sulte. Spesielt er det vanskelig å forstå hvorfor toppidrettsutøvere, som jo trenger mye mat for å kunne trene optimalt, tror at de vil kunne prestere like godt, eller til og med forbedre seg, dersom de slutter å spise. Det eneste vi utenforstående egentlig fatter, er at det må være noen dyptliggende, alvorlige årsaker som får disse utøverne til å begynne å sulte seg. Så hva er det egentlig som skjer når toppidrettsutøvere plutselig ikke lenger klarer å spise?

For det første er det viktig å få fram at årsakene til at utøvere utvikler spiseforstyrrelser er svært sammensatte, og kan variere mye. De har ofte likhetstrekk med årsakene til at ikke-toppidrettsutøvere utvikler spiseforstyrrelser, men det er også forhold ved idretten som i seg selv kan utløse en spiseforstyrrelse. Generelt kan man dele inn årsakene til utviklingen av anoreksi i tre grupper. Her skilles det mellom disponerende faktorer, utløsende faktorer og vedlikeholdende faktorer. Under disponerende faktorer har vi individuelle faktorer, familiære årsaker og sosiokulturelle årsaker, som vil si både kulturelle og sosiale faktorer. Individuelle faktorer kan for eksempel være lav selvtillit, usikkerhet, perfeksjonisme og frykt for aldring.

For mange representerer spiseforstyrrelsen en løsning på et problem som i utgangspunktet ikke har noe med mat å gjøre. For en toppidrettsutøver kan et eksempel på et slikt problem være lave prestasjoner, enten det gjelder på idrettsbanen eller på andre områder i livet. Utøveren forsøker å ta tilbake kontrollen, og får følelsen av å ville "rette" på noe for å forbedre situasjonen. Mange velger å "rette" på matinntaket. Dette gir en følelse av kontroll, kan føles meningsfylt og man ser forandringene som skjer med kroppen. I tillegg vil man når man endrer matinntaket få en del oppmerksomhet, og for mange kan også dette være en viktig drivkraft.

Familie og venner har også mye å si. Usikkerhet innad i familien på grunn av manglende evne til å løse konflikter og høye forventninger er også vanlige årsaker. Alvorligere situasjoner som for eksempel et alkoholmisbruk i familien eller overgrep kan være utløsende faktorer for personer som i utgangspunktet sliter. Kulturelle og religiøse faktorer spiller ofte inn. Med dette mener vi at kulturen vi har i dag på en måte "krever" av oss at vi skal være tynne, flinke og hardt arbeidende, og noen takler dette dårligere enn andre. Man kan derfor si at det mediaskapte mennesket, idealer og tilsynelatende perfekte rollemodeller kan være indirekte årsaker til at så mange utvikler spiseforstyrrelser i dag.

Paradoksalt nok er disse "perfekte" rollemodellene ofte nettopp mennesker som selv sliter med spiseforstyrrelser. Nesten ukentlig hører man om en eller annen Hollywood-stjerne som har fått diagnosen, og de aller fleste av disse stjernene går på kontinuerlige dietter for å holde vekten nede. Livet som "perfekt" krever mye, og det å følge dagens idealer er nærmest umulig. Det at man ikke føler seg pen nok, tynn nok eller flink nok fordi man sammenlikner seg med "kronmenneskene" (som for øvrig egentlig ikke er noen kronmennesker, men det er en annen sak), fører nok til en usikkerhet som for mange igjen kan resultere i en spiseforstyrrelse.

De fleste av årsakene vi hittil har nevnt, kan gjelde både for dem som driver med toppidrett, og for dem som ikke gjør det. Alle opplever jo press fra samfunnet om tilstrebe det perfekte, og de fleste har også problemer i privatlivet. Allikevel er altså prosentandelen av toppidrettsutøvere med spiseforstyrrelser mye større enn prosentandelen i befolkningen ellers. Hva kan det skyldes?

Vi tror det er mange årsaker til dette. For det første kan det i en del tilfeller være så enkelt at idretten rett og slett krever en spesiell kroppssammensetning. I enkelte idretter, spesielt skihopp, dans, turn og utholdenhetsidretter, kan det være en prestasjonsmessig fordel å være lett. Særlig gjelder dette for skihopp. I estetiske idretter som dans og turn er det et ideal å være tynn, og det påstås at en utøvers kroppsfasong er avgjørende for poengsummen og dermed resultatet. Forekomsten av spiseforstyrrelser er derfor stor innenfor disse idrettene. Allikevel viser nye undersøkelser at hyppigheten av spiseforstyrrelser er voksende også innenfor idretter hvor vekten ikke nødvendigvis behøver å spille noen stor rolle. Eksempelvis har det kommet fram at mange av landets fremste håndballjenter sliter med dette problemet.

Det er altså ikke så enkelt som at idretten fører til spiseforstyrrelser fordi prestasjonsevnen innenfor idretten avhenger av kroppssammensetningen. Så hva er egentlig årsakene? Vi tror vi er ved kjernen av problemet når vi trekker fram at det faktisk er visse likhetstrekk blant de fleste idrettsutøvere. Det er klart at ulike mennesker driver med idrett av vidt forskjellige grunner, men det er likevel en viss type mennesker som tiltrekkes av idrett. Idrettsutøvere kjennetegnes av å stort sett være pliktoppfyllende, flinke og disiplinerte mennesker. Dette er

personlighetstrekk som også kjennetegner de fleste som har spiseforstyrrelser, og vi tror ikke at denne sammenhengen er tilfeldig. Vi tror at mennesker som har disse personlighetstrekkene er mer disponerte for å få spiseforstyrrelser enn de som ikke har dem. Vi må fremheve at vi med dette ikke mener å si at det ikke finnes flinke, pliktoppfyllende og disiplinerte mennesker som ikke driver med idrett, men bare at det finnes mange av dem innenfor idretten. Idretten er jo også med på å forme utøverne til å bli nettopp flinke, pliktoppfyllende og disiplinerte, og dette kan også være en årsak til at så mange toppidrettsutøvere utvikler en spiseforstyrrelse. Idretten former utøvere til å utvikle personlighetstrekk som i utgangspunktet fører til en positiv utvikling hos utøverne, men ”begeret renner over” og perfeksjonismen tar overhånd. Idrettens idealer blir tolket ekstremt, og kampen for å bli best blir usunn og farlig.

Mange toppidrettsutøvere opplever også umenneskelig mye press fra trenere, ledere, foreldre og andre. Idrettsutøvere er på mange måter idealmenneskene i samfunnet, og det stilles høye krav og forventninger til dem på alle områder i livet. Mange utøvere sliter med å takle dette presset, og spiseforstyrrelsen blir et uttrykk for at de ikke håndterer situasjonen. Dersom de nekter å innrømme for seg selv og andre at livet krever for mye av dem, kan dette problemet vises gjennom at de i stedet utvikler en spiseforstyrrelse.

En annen faktor som vi mener er av avgjørende betydning for at så mange toppidrettutøvere sliter med spiseforstyrrelser i dag, er at det innenfor idretten er alt for lite åpenhet om temaet. Dessuten er det etter vårt syn alt for høy terskel for hva man tolerer innenfor de ulike landslagene. Dette henger i og for seg også sammen, for noe av grunnen til at det er så lite åpenhet om temaet er vel nettopp det at man skal unngå diskusjoner om hvorvidt enkelte utøvere egentlig bør få lov være på landslaget eller ikke. Vi mener at utøvere med spiseforstyrrelser burde nektes adgang til landslaget så lenge de er syke, selv om dette betyr at Norge kanskje må stille uten noen av sine beste utøvere innenfor enkelte idretter. Det er direkte helseskadelig for syke utøvere å konkurrere, og i tillegg sender det signaler til de yngre utøverne som kan gi alvorlige ringvirkninger.

Og det er nettopp disse ringvirkningene vi peker på når vi mener at mer åpenhet kunne hindret mange toppidrettsutøvere fra å få spiseforstyrrelser. Dersom toppidrettsutøverne hadde innrømmet at årsaken til at de presterer dårlig er spiseforstyrrelser og ikke ”bare” overtrening, ville de yngre utøverne se hvilke konsekvenser slanking og spiseforstyrrelser kan gi. Mange utøvere skyver slike smeller under teppet og unngår å fortelle hva som var den egentlige årsaken til smellen. Dette er selvfølgelig forståelig ettersom det er en tøff påkjenning i seg selv å gå ut offentlig å innrømme en spiseforstyrrelse. Men større åpenhet ville sannsynligvis ført til at det kanskje ikke lenger blir sett på som så spesielt å ha en spiseforstyrrelse, og da ville det i neste omgang heller ikke bli en så tøff påkjenning å innrømme at man har eller har hatt dette problemet. Vi tror større åpenhet er nødvendig for å redusere prosentandelen toppidrettsutøvere med spiseforstyrrelser.

Årsakene til at så mange toppidrettsutøvere lider av spiseforstyrrelser er altså mange og sammensatte. Det samme gjelder konsekvensene. På den ene siden får kombinasjonen spiseforstyrrelser og toppidrett store konsekvenser for utøveren som har dette problemet. På den andre siden kan spiseforstyrrelser prege enkelte idrettsmiljøer i så stor grad at mye av gleden ved å drive toppidrett forsvinner også for dem som selv ikke lider av denne sykdommen.

For utøveren selv kan spiseforstyrrelser gi fysiske og psykiske følger som vedkommende kan risikere å slite med resten av livet. Mange pådrar seg uhelbredelige fysiske skader og sliter med et vanskelig forhold til mat resten av livet. Rent fysisk er konsekvensene av underernæring svært alvorlige. Når fettlagrene forsvinner, brytes musklene ned, og dette fører til svakhet. Hjertet er dessuten også en muskel, og hjerterytmen forstyrres med fare for hjertesvikt. Nydanningen av celler hemmes, og dette kan føre til blodmangel (anemi). Det er også vanlig at kvinnelige toppidrettsutøvere med spiseforstyrrelser mister menstruasjonen. Dette skjer på grunn av at hormonbalansen forstyrres, og kan føre til beinskjørhet fordi hormonet østrogen stimulerer til økt produksjon av beinceller. Beinskjørhet er blant de konsekvensene som kan være uopprettelige og utøvere som får beinskjørhet risikerer å slite med dette for resten av livet. Spiseforstyrrelser er generelt svært uheldig for helsetilstanden. Kroppen er avhengig av regelmessig næring for å kunne fungere optimalt, og underernæring kan i ulik grad ødelegge kroppens funksjoner.

Konsekvensene som vi har nevnt over gjelder for alle som utvikler spiseforstyrrelser, enten de er toppidrettsutøvere eller ikke. Spesielt for toppidrettsutøvere er det derimot at sjansen for å bli overtrent eller feiltrent, øker drastisk. Gleden ved å drive idrett og overskuddet forsvinner. En svært viktig del av restitusjonen for toppidrettsutøvere er jo nettopp å få i seg nok og riktig næring. For en utøver som lider av spiseforstyrrelser vil dette være svært vanskelig. Det finnes mange eksempler på toppidrettsutøvere som har møtt veggen på grunn av alt for lite og feil næring.

På lang sikt vil altså spiseforstyrrelser føre til at utøverens prestasjonsevne synker. I noen idretter kan man oppleve en kortsiktig prestasjonsøkning på grunn av vekttapet. Dersom kroppen ikke får nok næring til å absorbere all treningen vil allikevel ikke utøveren kunne nå sitt tak som toppidrettsutøver. I dag ser vi ofte at utøvere som lider av spiseforstyrrelser på tross av sykdommen presterer godt. Fra vårt ståsted illustrerer dette bare hvor godt utøverne kunne ha prestert dersom de hadde hatt et riktig og sunt kosthold.

På den ene siden har vi altså konsekvensene for de enkelte utøverne som sliter med spiseforstyrrelser. I tillegg kommer alle følger og problemer som Norge som idrettsnasjon vil få dersom denne utviklingen ikke stanses. Sykelig tynne toppidrettsutøvere kan inspirere unge utøvere til å begynne å slanke seg, og forekomsten av spiseforstyrrelser kan bli enda større. Dessuten formidler disse utøverne umenneskelige idealer, prestasjonsorienterte og perfeksjonistiske holdninger som det rett og slett kan være farlig å forsøke å etterfølge. Syke utøvere som får lov til å konkurrere og representere Norge formidler verdier som idretten etter vår mening ikke bør stå for. Etter vårt syn skal idretten bidra til en sunn og frisk helsetilstand, og formidle verdier som inspirerer til dette. Det å drive toppidrett uten tilstrekkelig næring er en lek med helsa, og etter vårt syn bør Norge som toppidrettsnasjon gjøre mye mer for stanse utviklingen av spiseforstyrrelser innenfor toppidretten.

Vi mener at det nå er på tide med en debatt rundt hvilke verdier Norge som toppidrettsnasjon ønsker å fremme. Som vi har nevnt tidligere mener vi at det bør stilles spørsmål ved om utøvere som har problemer med spisebølgene i det hele tatt skal få lov til å være en del av et landslag. Skal vi som nasjon støtte at at toppidrettsutøvere driver med idrett når det faktisk er helseskadelig for dem selv? Skal vi stå bak idoler og rollemodeller som sender ut signaler som kan føre til alvorlige problemer for yngre utøvere? Vi mener at utøvernes mentale og fysiske helse bør komme foran kortsiktige resultater, og at egentlig er helt uholdbart at syke utøvere får lov til å trene og konkurrere. Dette gagnar ingen, verken utøverne selv eller Norge som toppidrettsnasjon.

KILDER:

Bøker:

«Treningslære», Gjerset, 2000.

«Idrett, kultur og samfunn», Sigmund Loland, 3. opplag 2005.

Internettider:

<http://www.lommelegen.no/php/art.php?id=322724>

<http://images.google.no/imgres?imgurl=http://nodovisual.com/wp-content/uploads/2007/02/anorexia-y-bulimia.jpg&imgrefurl=>

<http://www.forosdz.com/foro/tema217953.html&h=569&w=456&sz=32&hl=no&start=5&um=1&tbnid=oN24yN>

Å skrive og vurdere en fagartikkel i norsk

Live Løveid

Prosjektet mitt høsten 2007 har vært et skriveopplegg i en ordinær Vg2-klasse i norsk. Sjangeren i fokus har vært fagartikkel. Hensikten har vært å prøve å gjøre skrivearbeidet i klassen mer systematisk og strukturert. Jeg ønsket også å prøve ut vurderingskriterier i skjemaform. Forhåpentligvis ville dette lette læringsarbeidet og vurderingsarbeidet og forhåpentligvis gjøre evalueringen mer rettferdig.

Fase 1: Førskrivingsfase

Jeg forklarte elevene at vi skulle lære en ny sjanger, fagartikkelen. Vi snakket om sjangertrekk og sammenlignet med en annen artikkelsjanger de kjenner godt, avisartikkelen. Jeg la stor vekt på struktur og fornuftig bruk av kilder. Elevene hadde allerede gjennomført et muntlig prosjekt (foredrag) denne terminen, og jeg viste til reglene for henvisninger og kildeliste som ble gjennomgått tidligere. Deretter leste vi en modelltekst – ”*Soga om Tristram og Isond* – den første romanen på norsk” av Magnus Rindal. Vi undersøkte teksten og kommenterte struktur og språkstil. Denne teksten har dessverre ikke noe eksempel på kildeliste ettersom den er en avisartikkel.

Vi diskuterte også vurderingskriterier for elevenes eget arbeid.

Fase 2: ”1. utkast”

Jeg laget oppgavesett med utgangspunkt i læreplanmål og tekster i læreboken, *Panorama Vg2*.

Dere skal skrive en fagartikkel om et emne i litteraturhistorien fra ca 1200 – 1700. Omfang ca 2 sider med 1,5 linjeavstand.

Vi skriver tekstene i prosess, dvs at dere kan samarbeide om å hente inn relevant informasjon og diskutere problemstilling og 1. utkast før dere jobber individuelt med å skrive ferdig hver deres tekst.

Læreplanmål:

- Skrive resonnerende tekster på bokmål med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie
- Gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie

Oppgaver:

1. I norrøn tid var slekten viktig. Man hadde også klare forestillinger om hvordan idealmannen og –kvinnen skulle være. Hvordan kommer dette fram i innledningen til *Soga om Gunnlaug Ormstunge*?
2. I den mellomnorske perioden ble det laget mange diplomer. Hva er et diplom? Hvorfor er et diplom et viktig språklig dokument?

3. Hva slags syn på kjærlighet og seksualitet kommer fram i tekstene ”Forførelsens edle kunst” (*Kamasutra*) og *Dekameronen*? Har dette endret seg i dag?
4. *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote av la Mancha*– Hvorfor er denne romanen fortsatt populær i dag?
5. William Shakespeare: ”Sonnet 18”. Er Erik Bystads gjendiktning fra 2004 vellykket?
6. Hvem er ”Jostedalsrypa”, og hva forteller sagnet om henne om sosiale forhold og holdninger i eldre tid?

Jeg valgte å hjelpe elevene med å skrive brukbare problemstillinger. I oppgavesettet skrev jeg også ned en liste over de vurderingskriteriene vi ble enige om i klassen.

Dette vurderes:

Presenterer innledningen problemstillingen og gir leseren nok saksopplysninger?
Er hoveddelen klart strukturert med logiske avsnitt?
Er det referert til kilder på en slik måte at det kommer klart fram hva som er hentet fra kildene, og hva som er tekstforfatters eget arbeid? (Ifølge...)
Er sitater tydelig markert i teksten? (Korte sitat med anførselstegn og sitat på mer enn tre linjer med uthevet skrift)
Er avslutningen formet som en oppsummering av hovedpunktene og konklusjon?
Er det en korrekt kildeliste til slutt? (Evt. noteapparat)
Er språket saklig og korrekt, dvs tilpasset sjangeren?
Er teksten interessant og viser en evne til refleksjon og selvstendighet hos tekstforfatteren?

Elevene fikk oppgavesettet elektronisk på ITL og jobbet på datarommet med 1. utkast. Det ble åpnet for at elevene kunne gi respons til hverandre.

Fase 3: Ferdig tekst

Jeg ga elevene en kort respons og ”godkjent” på ITL. Jeg gikk også noen runder i klassen og svarte på spørsmål fra elevene. Noen ønsket tips til vinkling av stoffet og kilder. Elevene gav uttrykk for at de fikk for knapp tid på oppgaven, og vi ble enige om å skyve på innleveringsfristen, slik at alle fikk tid til å finpusse teksten.

Fase 4: Vurdering

Elevene fikk en kort tilbakemelding og tallkarakter på ITL, samt kommentarer og rettinger på papirutskriften i tillegg til et utfyllt evalueringsskjema.

Noen refleksjoner til slutt

Elevene virket fornøyde med denne formen for prosessorientert skrivearbeid. De syntes selv at sjangeren var vanskelig, men gikk entusiastisk i gang med arbeidet.

En fare med å la elevene samarbeide i grupper er at tekstene kan bli nokså like for de elevene som har jobbet sammen. Disse tekstene hadde de kjennetegnene for fagartikkel som vi hadde gjennomgått tidligere, men ble ikke så interessante å lese siden de manglet en viss originalitet og personlig engasjement. Likevel kom de godt ut i forhold til punktene i vurderingsskjemaet. Jeg valgte å ”bite i det sure eplet” og gi disse tekstene en bra uttelling siden eleven hadde fulgt oppskriften. Det ble rett og slett vanskelig å forklare dem tekstens mangler når det tross alt dreide seg om en ny sjanger.

Elevene var fornøyde med vurderingsskjemaet, men ble de noe klokere av tilbakemeldingene? Det er ikke lett å finne noe svar på dette spørsmålet. Sannsynligvis burde jeg ha bedt elevene om å skrive en refleksjonstekst da prosjektet var vel overstått, men tiden strakk ikke til.

Jeg synes selv at vurderingsskjemaet har sine begrensninger siden det er vanskelig å vekte de ulike punktene i forhold til en endelig karakter. Men når det er en tydelig styrke, eller en svakhet ved en tekst, kan skjemaet gi både eleven og læreren en enkel (og visuell) oversikt.

Jeg er fornøyd med elevenes tekstarbeid og ser at alle elevene lyktes til en viss grad med sjangeren. Noen elever skrev riktig gode tekster og fikk sjansen til å strekke seg mot et mer akademisk nivå. Disse elevene klarte å reflektere over både de tekstene de tok utgangspunkt i og å velge ut hensiktsmessige kilder som virkelig belyste temaet på en interessant måte. Jeg ser at dersom elevene skal kunne levere gode og originale fagartikler, bør de også jobbe mer med problemstillingene og stoffutvalget sitt.

Forhåpentligvis har elevene nå fått en basisopplæring som de kan bygge videre på. Sannsynligvis vil mange elever se nytten av et mer reflektert forhold til kildebruk og å kunne mestre sjangerens formelle krav.

Vedlegg: Vurderingsskjema – fagartikkel

Navn:			
Innledning	Tydelig vekstpunkt	På det jevne	Mye bra
1 Presenterer innledningen problemstillingen og gir leseren nok saksopplysninger?			

Hoveddel:

2 Utdypes problemstillingen i teksten?			
3 Gis det nok informasjon / forklaringer slik at leseren forstår teksten?			
4 Er det referert til kilder på en slik måte at det kommer klart fram hva som er hentet fra kildene, og hva som er tekstforfatters eget arbeid?			
5 Er sitater korrekt markert i teksten?			
6 Vises det til gode eksempler?			
7 Er teksten interessant og viser en evne til refleksjon og selvstendighet hos tekstforfatteren?			

Avslutning:

8 Er avslutningen formet som en oppsummering av hovedpunktene og konklusjon?			
--	--	--	--

Sjangerbeherskelse:

10 Kommer det tydelig fram at sjangeren er en resonnerende tekst/fagartikkel?			
---	--	--	--

Struktur, oppsett, orden og lengde:

11	Har teksten en tilfredsstillende overskrift?			
12	Er teksten ca. 2 sider med 1,5 linjeavstand?			
13	Følger teksten reglene for korrekt avsnittsmarkering?			
14	Er det en korrekt kildeliste til slutt? (Evt. korrekt noteapparat?)			

Stil / språk:

11	Er språkstilen tilpasset sjangeren?			
----	-------------------------------------	--	--	--

Å utfordre elevene til å stille spørsmål og drøfte i skriftlige tekster

Kirsti Magelssen

Rapport fra arbeid med drøftende tekster i en norskklasse med minoritetsspråklige elever.

Bakgrunn

Prosjektet mitt ble gjennomført i en Vg2-klasse med 11 elever med minoritetsbakgrunn. I Vg1 skrev elevene drøftende tekster knyttet til emnet migrasjon. Utgangspunktet for dette arbeidet var deres eget møte med Norge. Utover dette hadde elevene liten erfaring med å skrive slike tekster. Elevene trengte derfor mer trening og erfaring med se en sak fra flere synsvinkler og ikke minste uttrykke det de mener i skriftlige tekster.

Temaet elevene skulle skrive om var kulturmøter. Ett av kompetansemålene i læreplanen for norsk på Vg2 under hovedområdet ”Språk og samfunn” er at elevene skal ”drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangrer”. Under hovedområdet ”Skriftlige tekster” er i tillegg ett av læringsmålene at elevene skal ”skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster på bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie”.

Gjennomføringen av undervisningsopplegget

Elevene mine kommer fra ni forskjellige land og tre verdensdeler. Temaet kulturmøter inviterte til samarbeid med en klasse der de fleste elever hadde norsketnisk bakgrunn. I deler av undervisningsopplegget samarbeidet vi derfor med en annen Vg2-klasse på skolen.

Prosjektet ble gjennomført på følgende måte:

Fase 1: Lesing og arbeid med å forstå tekster (alle norskekter i to uker)

Begge klassene leste tekstene i lista under

- a. Lars Saabye Christensen: "Grisen" fra Oscar Wildes heis
- b. Tekster knyttet til den såkalte "Ali-saken" sommeren 2007:
NTBtekst 29.08.2007: "Fakta om ambulansesaken"
Trine Kjus, 10.08.2007: "Blodig alvor" i Dagsavisen
Bergens Tidende, 07.09.2007: "Det er stereotyper..."
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1995634.ece>, 20.09.2007: "Rasisme mot hvite"
- c. Tekster om innvandringspolitikken til SV og Fremskrittspartiet, sakset fra partienes hjemmesider:
<http://www.frp.no/Innhold/FrP/>: "Fremskrittspartiet og innvandring"
<http://www.sv.no/>: "Sosialistisk Venstreparti og innvandring"

Da vi arbeidet med tekstene om "Ali-saken", skulle elevene spesielt finne ut hva som var hovedpoengene til skribentene. I tillegg fylte elevene ut egne skjema for å få bedre oversikt over innvandringspolitikken til de to politiske partiene SV og Frp.

FrP og SV og innvandringspolitikk

A. Sammenligning av Frp og SV's uttalelser om innvandringspolitikk:

Hva sier de to partiene om:

Behandling av asylsøkere:

Frp	Felles for begge partiene	SV

Familiepolitikk

Frp	Felles for begge partiene	SV

Integreringspolitikk

Frp	Felles for begge partiene	SV

B. Sammenlign den måten de to partiene nærmer seg spørsmål knyttet til innvandring på.
Hvilke overordnede prinsipper legger Frp og SV vekt på?

C. Hvilke umiddelbare reaksjoner har dere selv på det dere har lest?
Hva er dere enig/uenig i? Hvorfor?

Vi valgte ulike typer tekster; en novelle, aviskommentarer, faktatekster og utdrag fra politiske partiers hjemmesider for å få temaet kulturmøter belyst fra så mange innfallsporter som mulig. Jeg valgte å lese novellen ”Grisen” høyt for elevene, og elevene forsto humoren i novellen umiddelbart. På forhånd var jeg litt usikker på om noen av de muslimske elevene i klassen ville reagere negativt på at novellen harselerer litt med muslimers forhold til svinekjøtt, men slike reaksjoner kom ikke.

Avistekstene og spesielt utdragene fra hjemmesidene til SV og FrP var vanskeligere å forstå enn novellen, og jeg måtte bruke en del tid på å forklare vanskelige ord. Vi valgte Ali-saken fordi denne var svært aktuell høsten 2007. Elevene viste også engasjement i diskusjonen omkring selve saken. Det var likevel vanskelig for elevene å trekke ut hva som var hovedpoengene i de ulike kommentarene til saken og på hvilke måter de ulike kommentatorene var uenige. De trengte mye hjelp for å forstå. Da elevene skulle fylle ut skjemaet ”FrP og SV og innvandringspolitikk”, arbeidet elevene i grupper. Noen av elevene hadde store problemer med å forstå hovedessensen i tekstene, trengte derfor mye tid og måtte hjelpes mye, mens andre forsto hovedpoengene og greide oppgaven bedre. Hvor stort norsk ordforråd elevene har varierer svært mye, spesielt på et område som politikk, og få av elevene leser norske aviser. De trenger derfor mye øvelse i å lese tekster der ordforrådet er større enn det de bruker i vanlig dagligtale

Fase 2: Idéene kommer ned på papiret (to økter):

Vi gjennomførte Karl Henrik Flyums ”Å komme i gang”-opplegg og *Femavsnittsmetode* (se Karl Henrik Flyums artikkel, s. 12).

Elevene fikk i oppgave å *presskrive* om sine egne tanker og refleksjoner etter å ha lest og arbeidet med tekstene som er nevnt over og etter at de hadde valgt én av oppgavene som jeg hadde formulert (se oppgavene s. 61).

KULTURMØTER – KULTURKONFLIKTER?

Sjanger: Drøftingsartikkel
Omfang: 1-2 sider
Skrift: Bokstavstørrelse 12, 1.5 i linjeavstand

Frister: 1. utkast: Fredag 19.10
Endelig innlevering: Onsdag 24.10

Velg ett av temaene nedenfor. Lag tittel og problemstilling selv. Problemstillingen skal godkjennes av Kirsti mandag 15.10.

1. Tilpassing – hensyn – krav; hvor går grensen?

Ta utgangspunkt i tematikken som kommer fram i Grisen av Lars Saabye Christensen og det dere diskuterte 12. oktober. Drøft integrering, krav og tilpassing.

2. Innvandringspolitikk

De politiske partiene i Norge har forskjellig syn både på innvandring og på integrering. Skriv en drøftingsartikkel der temaet er norsk innvandringspolitikk.

3. Rasisme og diskriminering

Det siste året har det vært flere eksempler på at offisielle tjenestemenn har blitt beskyldt for rasisme. Drøft rasisme og diskriminering. Vis gjerne til aktuelle saker.

4. Ungdom og kulturmøter

Drøft forholdet mellom ungdom med ulik etnisk bakgrunn og hva som kan gjøres for å skape flere møtepunkter mellom dem.

Bruk gjerne kilder, for eksempel de tekstene vi har lest i norsktimene, men husk alltid å oppgi kildene du bruker.

Vurderingskriterier:

- Sjanger: I hvilken grad teksten er en drøftende tekst
- Struktur: I hvilken grad du har skrevet en tekst med innledning, 3 hovedmoment og en avslutning
- Bredde og dybde i innhold: I hvilken grad du har brukt relevante eksempler og begrunnet synspunktene dine.
- Språk: I hvilken grad du har klart å dele inn i klare og gode setninger.
- Formelle ferdigheter: Rettskrivning og avsnittsinndeling.

Etter 5-10 minutter skulle de formulere et hovedbudskap.

Setningen skulle innledes slik: ”Det jeg vil ha fram er...” . Deretter skulle de omformulere hovedbudskapet til et spørsmål. Til slutt skrev de ned alternative spørsmål.

Etter dette hjalp jeg elevene med å lage en disposisjon over teksten de skulle skrive, d.v.s. en hovedproblemstilling som kunne presenteres i innledningen, tre momenter å diskutere i hoveddelen og i noen tilfelle ideer til hva de kunne konkludere med til slutt.

Elevene trengte mer tid til hver fase i gjennomføringen av Karl Henrik Flyums ”Å komme i gang”-opplegg og *femavsnittsmetode* enn jeg hadde beregnet på forhånd. Det er vanskeligere å presskrive når man ikke skriver på sitt eget morsmål og heller ikke sitt første, men andre eller tredje fremmedspråk. Vi kom derfor under et for stort tidspress fordi vi skulle gjennomføre dette før vi skulle ha fellestimene med den andre Vg2-klassen. Jeg er ganske sikker på at elevene hadde fått flere tanker, spørsmål og ideer ned på papiret hvis de hadde fått mer tid. Dette førte til at jeg i all for stor grad ledet elevene når de skulle lage en disposisjon for den drøftende teksten sin i gjennomføringen av *femavsnittsmetoden*. Her burde elevene fått mer tid til å sette opp ulike løsninger.

Fase 3: Diskusjon (én økt):

Vi gjennomførte diskusjonsopplegget ”Rasisme og kulturmøter i det flerkulturelle Norge” i samarbeid med elever i en annen Vg2-klasse (se gruppeoppgaver s. 63).

Rasisme og kulturmøter i det flerkulturelle Norge

Samarbeidsopplegg i norsk 2STA og 2F uke 41

Gruppeoppgaver:

Rasisme

Hva er rasisme? Definer.

- a. Kom med konkrete eksempler på rasisme
- b. Kom med eksempler på forskjellsbehandling som ikke er rasisme.

Arbeidslivet

- a. I hvilken grad er det vanskeligere for mennesker med ikke-norske navn å få jobb?
- b. Hva kan i tilfelle være årsaker til dette?
- c. På hvilken måte spiller fordommer en rolle?
- d. Hvilke krav bør settes til en minoritetsspråklig arbeidssøker i Norge?
- e. Bør det settes forskjellige krav i ulike yrker? Kom med eksempel.

Toleranse og ytringsfrihet

- a. Er det tabu å være kritisk til innvandrere og etterkommere av innvandrere?
- b. Hva vil det si å være norsk?
- c. Tilpassing – hensyn – krav; hvor går grensen?
Kom med konkrete eksempler knyttet til
 - skole
 - fritid
 - religionsutøvelse
 - språk
 - klesplagg
- d. Har ytringsfriheten en grense? Hvor går eventuelt denne grensen?

Ungdom og kulturmøter

Gi en beskrivelse av hvordan dere mener forholdet mellom ungdommer med ulike etnisk bakgrunn er på Nadderud.

Kom med forslag til tiltak:

Hvordan kan vi skape flere møtepunkter for ungdom med ulike etnisk bakgrunn?

- i fritiden
- her på Nadderud

I hvilken grad elevene fra min klasse deltok i gruppediskusjonene, varierte ganske mye. Noen lyttet mest til det de andre diskuterte og svarte bare på direkte spørsmål fra de andre i gruppa, mens andre var svært åpne og kastet seg inn i samtale. I ettertid har vi imidlertid fått svært positive reaksjoner fra elevene i begge klassene. De syntes det var morsomt og interessant å diskutere sammen og ville gjerne ha flere undervisningsopplegg sammen.

I ettertid ser jeg også at det sannsynligvis hadde vært en god idé om vi hadde hatt diskusjonsfasen før ”Idéene kommer ned på papiret”-fasen. Elevene ville da fått flere ideer til hva de kunne skrive om.

Alle gruppene bestod av elever fra begge klassene. De fikk ca 15 minutter til å diskutere følgende tema: rasisme, arbeidslivet, toleranse og ytringsfrihet, ungdom og kulturmøter. Etter siste tema hadde vi en felles oppsummering der gruppene presenterte de forslagene til tiltak som de hadde kommet fram til.

Fase 4: Skrivning (én økt pluss hjemmearbeid)

Elevene skrev et førsteutkast som ble innlevert på ITL. Elevene ble delt inn i responsgrupper der de leste førsteutkastene sine for hverandre og gav respons (se tekstboks s. 65).

Læreren gav også sin respons til elevene på ITL. Til slutt skrev elevene sin endelige versjon av den drøftendeteksten.

KULTURMØTER OG KULTURKONFLIKTER

Responsark til drøftingsartikkel

1. INNLEDNING
 - a. Hvordan er problemstillingen presentert?
 - b. Er problemstillingen klart presentert?
2. HOVEDDEL
 - a. Har hoveddelen 3 hovedmomenter?
 - b. Hvilke momenter er dette?
 - c. Har skriveren grunnlagt synspunktene sine?
 - d. Kunne flere argument vært med?
3. AVSLUTNING
 - a. Hvordan har skriveren avsluttet drøftingsartikkelen?
 - b. Trenger teksten en klarere oppsummering?
4. Hva synes du var spesielt bra med denne teksten?
5. Andre spørsmål eller spørsmål til skriveren?

Ettersom ikke alle elevene var ferdig med 1. utkast da det var satt opp på norskplanen at de skulle jobbe i responsgrupper, fikk disse ikke lest tekstene sine i grupper. De som hadde skrevet ferdig utkastet eller i alle fall hadde skrevet 2-3 avsnitt, gikk sammen i grupper. Jeg hjalp de som ikke hadde skrevet et førsteutkast med å komme i gang, og fikk derfor ikke observert hvordan arbeidet i responsgruppene gikk.

I mine egne kommentarer til elevene beskrev jeg hva jeg syntes var gode momenter i tekstene deres. I tillegg kom jeg med forslag til nye momenter, hva de kunne utdype mer, for eksempel med egne eksempler osv.. Sammenlignet med tekster elevene skrev på Vg1, var de blitt flinkere til å beskrive situasjoner og i noen tilfeller gi eksempler knyttet til temaet de skrev om. Flere var likevel fremdeles for generelle i sine beskrivelser, og jeg utfordret elevene til å gi konkrete eksempler, for eksempel fra egen hverdag. Elevene hadde fremdeles problemer med å diskutere og drøfte og på denne måten vise at de kunne se spørsmål knyttet til kulturmøter fra flere synsvinkler. Mange av elevene manglet også forslag til hva som kunne gjøres bedre.

Det er stor forskjell på språklig nivå blant elevene. Enkelte har forstått og bruker et idiomatisk norsk med for eksempel norsk ordstilling, stort sett korrekt bøyning av substantiv og verb og riktig valg av preposisjoner, mens andre strever med dette. Generelt ser det ut som elevene med et morsmål eller første skriftspråk som er slavisk eller europeisk, har mindre problemer enn de som har et asiatisk eller afrikansk morsmål.

Tok elevene hensyn til de kommentarene jeg gav til det første utkastet da de skrev sin endelige tekst? Elevene var stort sett flinke til å rette opp de språklige feilene jeg hadde kommentert, og flere av elevene prøvde å gi flere eksempler og drøfte mer i den endelige teksten. Likevel ser jeg at det er på dette området elevene strever mest.

Konklusjon

Min hovedkonklusjon er at elevene trenger mye skrivetrening for å bli flinkere til å drøfte i tekstene sine. Jeg tror likevel det er viktig at det i undervisningen hele tiden er en veksling mellom å lese tekster knyttet til tema de skal skrive om, samtale om og diskutere denne tematikken i grupper, gjøre seg sine egne refleksjoner i kortere tekster og skrive lengre drøftende tekster. På denne måten vil eleven få viktige innspill som de kan ”tygge videre på” selv.

Samarbeidet med den andre Vg2-klassen var svært vellykket, noe mange elever har gitt klart uttrykk for. I dette tilfellet hadde mine elever noe å bidra med som var interessant for elevene i den andre klassen fordi de hadde erfaringer knyttet til kulturmøter som de etnisk norske elevene ikke hadde. Jeg mener det er viktig at de minoritetsspråklige elevene også i norskfaget arbeider sammen med etnisk norske elever når vi arbeider med tema som ikke dreier seg spesifikt om forholdet mellom ulike kulturer. De minoritetsspråklige elevene kan for eksempel i større grad arbeide i grupper med etnisk norske elever både i idémyldringsfaser og i responsgrupper. Jeg tror dette vil bidra til å skjerpe elevene faglig.

VEDLEGG:

To elevtekster: Førsteutkast og endelig utkast med kommentarer fra lærer

Elev A: Førsteutkast

Draftene tekst.

Det siste året har det dukket opp mange saker i media som berører tema ytringsfrihet. *Alt fra bildet av profeten til rasistiske kommentarer. Media skal være en formidlingssentral som presenterer sakene som skjer i verden på en nøytral måte, men det er ikke alle journalister som holder seg nøytrale. Deres synspunkter reflekteres i artikkelen, og det kan provosere mange land og folkegrupper.

Det at media har frihet kommer med ansvar. De kan ikke trykke hva de vil og tro at det ikke

vil provosere noen. Det er snakk om en internasjonalt tema, ikke bare innenrikspolitikk om hva SV sa om Frp. **En sak til som kom opp i media de siste åren som hadde store problemer er mochmed karikaturene, så spør jeg meg selv, hvor går grensen egentlig? **Er det lov og si eller tegne det man vil om andre religioner, spør du meg så er svære JA! Jeg mener at man har lov og rett til og si man vil men igjen det finnes grenser. **Hvis jeg vil tegne morshomse bilder av Jesus eller gud har jeg lov og rett til det som jeg kan ikke forstå hvorfor det var så store og voldelige. (*Jeg er ikke helt sikker på hva du vil si i siste del av denne setningen.*)

Når vi snakker om ytringsfrihet og rasisme er det viktig å forklare hva de to begrepene er egentlig.

Rasisme etter mine meninger (er) et ord som blir brukt når en folkegruppe er mot en annen og snakker ned talende om den andre folkegruppen. Ytringsfrihet er et viktig begrep som blir brukt ofte i alle land og verdens deler. Det er ET viktig ord i alle land med demokrati siden det er en del av menneske rettigheten. Når jeg tenker ytringsfrihet kommer jeg på at alle mennesker har samme rettighet til å uttrykke seg selv på den måten de vil og tro på den religionen de vil, spesielt hud fargen har ikke noe å si i det hele tatt. Alle mennesker ble skapt på samme møte og alle er like mye verdt.

*Hvis vi tar utgangspunktet Muhammed-tegningen. *Først hvis vi ser på det nøytralt. Det er både ET UTTRYKK FOR ytringsfrihet og rasistisk. Hvis vi tar den rasistiske delen så kan vi si at det var noen som tegnet bildene uten å tenke på konsekvenser som det kommer til å ha for andre mennesker med den religionen. Dere har sikkert sett eller hørt om konsekvensene som den fikk for andre mennesker og hva som skjedde. Ytringsfriheten er at alle har rett til å skrive hva de vil og mene hva de vil. Det spiller ingen rolle for hvem det er som sier det fordi alle har rettigheten sin til å si og mene hva de vil. (*Jeg er ikke helt sikker på hva du vil si her.*)

Kommentar fra lærer

- *Det passer fint å starte med en situasjonsbeskrivelse slik du gjør.*
- *Jeg synes det hadde passet å bytte om avsnitt 2 og 3, slik at du forklarer begrepene ytringsfrihet og rasisme før du kommer med eksempler og drøfter ulike spørsmål.*
- *Du hevder at alle må få uttrykke det de mener og at man må tåle karikaturtegninger av f.eks. Mohammed. Samtidig hevder du at det finnes grenser for hvor langt en kan gå i ytringsfrihetens navn. Hvor går grensen? Det hadde det vært interessant om du hadde diskutert!*
- *Husk å skrive en avslutning til slutt og å lage en tittel på dførtingsartikkelen din.*
- *Rettskrivningen er bedre nå. Jeg tror du har nytte av å bruke stavekontrollen. Du har også mer kontroll på setningsinndelingen din og bruk av store og små bokstaver. Det er bra!!*
- *Se nærmere på ordene som er understreket. Her er det rettskrivningsfeil, orddelingsfeil, grammatiske feil eller feil ordstilling.*
- ** betyr at setningen er ufullstendig*
- *** betyr at du må skrive om og dele inn i flere setninger.*
- *Ord med STORE BOKSTAVER er ord jeg har foreslått å legge til.*

Elev A: Endelig tekst

Drøftene tekst.

Det siste året har det dukket opp mange saker i media som berører tema ytringsfrihet. Alt fra bildet av profeten til rasistiske kommentarer. Media skal være en formidlingssentral som presenterer sakene som skjer i verden på en nøytral måte, men det er ikke alle journalister som holder seg nøytrale. Deres synspunkter reflekteres i artikkelen, og det kan provosere mange land og folkegrupper.

Når vi snakker om ytringsfrihet og rasisme er det viktig å forklare hva de to begrepene egentlig er.

Rasisme er etter min mening et ord som blir brukt når en folkegruppe er mot en annen og snakker nedlatende om den andre folkegruppen. Ytringsfrihet er et viktig begrep som blir brukt ofte i alle land og verdensdeler. Det er et viktig ord i alle land med demokrati siden det er en del av menneskerettighetene. Når jeg tenker ytringsfrihet, tenker jeg på at alle mennesker har samme rettighet til å uttrykke seg selv på den måten de vil og tro på den religionen de vil, og spesielt at hudfargen ikke har noe å si i det hele tatt. Alle mennesker ble skapt på samme møte og alle er like mye verdt.

Det at media har frihet kommer med ansvar. De kan ikke trykke/vise hva de vil og tro at det ikke vil provosere noen. Det er snakk om et internasjonalt tema, ikke bare innenrikspolitikk om hva SV sa om Frp. En sak til som kom opp i media de siste åren som hadde store problemer er mohamed karikaturene, så spør jeg meg selv, hvor går grensen egentlig? Er det lov og si eller tegne det man vil om andre religioner, spør du meg så er svaret JA! Jeg mener at man har lov og rett til og si man vil, men igjen det finnes grenser. Hvis jeg vil tegne morsomme bilder av Jesus eller en gud har jeg lov og rett tildet. Det som jeg ikke forstår, er hvorfor det var så store og voldelige reaksjoner.

Hvis vi tar utgangspunktet Muhammed tegningen. Først hvis vi ser på det nøytralt. Det berører både ytringsfrihet og rasistisme. Hvis vi tar den rasistiske delen så kan vi si at det var noen som tegnet bildene uten å tenke på de konsekvensene som det kommer til å ha for andre mennesker med den religionen. Dere har sikkert sett eller hørt om konsekvensene som den fikk for andre mennesker og hva som skjedde. Så begynner vi med ytringsfrihet, ytringsfriheten er at alle har rett til å skrive hva de vil og mene hva de vil. Det spiller ingen rolle hvem som sier det, fordi alle har rett til å si og mene hva de vil.

Det er vannskkelig å definere en klar grense for hva som er lov for media å formidle. På den ene siden har de fra den norske loven rett til å skrive/mene/ytre alt de vil (ytringsfriheten). Men det de ikke burde, er å ytre kommentarer og meninger som kan tolkes rasistisk. Nå kommer det ikke som en bombe at norsk media er objektiv og skriver mye tull. De toner ned noen nyheter og setter lys på andre, sånn er livet. Det er derfor media har «vær varsom-plakaten», den er en selvpålagt sett normer som media selv har laget. Den omhandler (som man kanskje ser av navnet) det å være forsiktig når man ytrer noe via media. Det er den som setter de grensene som jeg tidligere sa var vannskkelig å definere. Desverre er dette bare forslag, det er opp til redaktøren hva som skal ytres. Hvis han slipper igjennom ting som provoserer og skaper konsekvenser for andre, er det noe han får ta på sin egen kappe. Men han kan ikke straffefølges for det. Alt i alt kan vi sumere dette til at det er viktig å tenke på både moral og etikk når media viser noe. Media sitter med et stort ansvar og vi får bare håpe at media velger riktig.

Kommentar fra lærer

Nå synes jeg du har fått til en klarere drøfting, spesielt i den siste delen av teksten din. Du har diskutert medias rolle og "vær varsom-plakaten", noe som er sentralt når man diskuterer ytringsfrihet.

Stort sett god setninginndeling, men fremdeles noen setninger der jeg har foreslått endringer.

Rettskrivningen blir bedre og bedre!

Se likevel nærmere på disse ordene:

rasisme

vanskelig

ytringsfrihet

drøftende

kommentarer

summere

Husk alltid å lage en skikkelig tittel på tekstene dine.

Elev B: Førsteutkast

Rasisme er et ord som de felste av oss har hørt, men hva betyr det egentlig? De aller felste mener at rasismen er et onde, men det er ikke alle vet noe særlig om hvordan fungerer i samfunne. Rasisme har å gjøre med fordommer mot folk med en annen hudfarge, en forestilling om at de er mindre verd enn en selv og derfor ikke burde ha de samme rettighetene. DET er jo et problem man ofte møter når man skal snakke om eller gjøre noe mot rasisme er hva slags ord man skal bruke. I dagens i dag er mye diskusjon og mange skriver tykke bøker å diskutere (om) hvilken ord man skal bruke for rasisme. DET er jo viktig at man skal være klar over hvilken ord man skal bruke for å snakke om det, men det er enda viktigere å gjøre noe med det som skjer. Rasisme handler om deg og meg. Vi har alle ansvar for at diskriminering, urettferdighet og rasisme ikke skal få ødelegge livet for andre her vi bor. Vi har alle et ansvar fordi et samfunn med rasisme er dårlig for alle som bor i, og vi har et ansvar fordi det er mulig for alle å gjøre noe med rasisme. Nettopp derfor kan det være litt vanskelig å snakke om rasisme, fordi det er lett å få dårlig samvittighet.

Alle vil leve trygt og god, men det er ikke mulig for oss hvis samfunnet lukker øynene for at noen blir utsatt for vold og diskriminering på grunn av hva der er født. (Som)

Benjamin Hermansen (han) hadde norsk mor, men han ble utsatt for vold på grunn av hud farge. Vi er jo alle like, om en person har lys eller mørk hud, brun eller blå øyne har ingen betyning om denne personen er god i inni seg eller ikke, klokk eller ikke.

Mange invandre (som) har kommet i Norge. Det kan være vanskelig å få arbeid fordi han eller hun ikke kan godt norsk. Men noen har problemer med å få jobb bare fordi de har et utenlandsk navn eller er brune i huden. Det er ikke bare språk som står i vein for innvandre(,) når det gjelder jobb. De felste har jobb, ofte får de dårligst betalte (for) jobbene. Det kan hende at invandre bli diskriminert på jobben fordi sjefen eller kollegene liker ikke personen som er "anderleds".

Kommentar fra lærer

- *Det passer godt å starte med å forklare hva ordet rasisme betyr.*
- *I avsnitt 2 kan du kanskje gi noen flere eksempler på tilfeller av rasisme.*
- *Det hadde vært interessant om du hadde skrevet et avsnitt om rasisme i arbeidslivet, slik du har begynt på i tredje avsnitt og også et avsnitt hvor du diskuterer rasisme i for eksempel skolen og i den enkeltes fritid. Her kan du komme inn på hvorfor du mener situasjonen er slik den er og komme forslag til hva som kan gjøres for å bli kvitt rasismen.*
- *Til slutt passer det med et avslutningsavsnitt der du for eksempel trekker noen hovedkonklusjoner og /eller ser litt inn i framtiden.*
- *hvilket ord (fordi ORD er et intetkjønnsord – et ord)*
- *Se nærmere på de ordene jeg har understreket. Her er det rettskrivningsfeil, grammatiske feil, feil ordvalg eller feil ordstilling.*
- *Husk å lage en tittel på drøftingsartikkelen også.*

Elev B: Endelig tekst

RASISME HELLER YTTRINGSFRIHET?

Rasisme er et ord som de fleste av oss har hørt, men hva betyr dette egentlig? De aller fleste mener at rasismen er et onde, men det er ikke alle som vet noe særlig om hvordan det fungerer i samfunnet. Rasisme har, å gjøre med fordommer mot folk med en annen hudfarge, en forestilling om at de er mindre verd enn de selv og derfor ikke burde ha de samme rettighetene. Det er jo et problem man ofte møter, når man skal snakke om eller gjøre noe mot rasisme er hva slags ord man skal bruke.

I dag er det mye diskusjoner og mange skriver sider på sider for å diskutere hvilket ord man skal bruke for rasisme. Det er jo viktig at man skal være klar over hvilket ord man ikke skal bruke for å snakke om det, men det er enda viktigere å gjøre noe med det som skjer. Rasisme handler om deg og meg. Vi har alle ansvar for at diskriminering, urettferdighet og rasisme ikke skal få ødelegge livet for andre uansett hvor vi bor.

Alle vil leve trygt og god, men det er ikke mulig for oss hvis samfunnet lukker øynene for at noen blir utsatt for vold og diskriminering på grunn av hva de er født som.

Benjamin Hermansen hadde ghanesisk far og norsk mor, men han ble utsatt for vold på grunn av hudfargen. Han ble knivd drept på Holmlia i Oslo av to unganorske ungdommer. Det er åpenbart at dette er et rasistisk handling. Andre eksempler på grov rasisme er apartheidpolitikken i Sør Afrika. Her i Norge kan vi jo bare tenke på hvordan samene ble utnyttet på 1800-tallet. Vi er jo alle like, om en person har lys eller mørk hud, brun eller blå øyne har ingen betydning på hvordan vedkommende er skapt som.

Mange fra andre land har kommet til Norge, enten av politisk årsaker eller for å få et bedre liv. Mange har kommet for å arbeid. Noe som kan være vanskelig, fordi han eller hun ikke kan snakke godt norsk, noe som er godt forståelig. Men noen har problemer med å få jobb bare fordi de har et utenlandsk navn eller er brune i huden. Det er ikke bare språk som står i veien for innvandrene når det gjelder jobb. De fleste har jobb, ofte får de dårligst betalte jobbene. Det kan hende at innvandrene bli diskriminert på jobben fordi sjefen eller kollegene liker ikke personen som er "annerledes". For noen dager siden leste jeg på netten at det var ei jente med

nylig fullført videregående skole i vår. Hun hadde lyst å prøve seg i arbeidsmarkedet og hun søkte jobb på Helgø Matsenter på Kvadrat.

hun fikk kjapt tilbud om å komme på intervju. Den daglige lederen var verken interessert i karakterer, fravær eller tidligere jobber og referanser. Men problemene var at hun gikk med hijab. Derfor hun fikk ikke jobben.

Mange utlanske elever blir behandlet dårlig på skolen, fordi lærerne gjør forskjell behandling. De blir ofte utsatt for noe de ikke har gjort. Barn og unge tilbringer jo mye av dagen på skolen eller barnehage. Hvis en lærer behandler alle elevene ikke likt. Hva vil norske elever lære av dette? Det er noe som kan gå i mange generasjoner. Jeg kan godt gi eksempel jøder. For ca. 50 år siden 6 mill jøder ble utryddet, og det er fremdeles hat mot jøder mange steder og innenfor noen miljøer.

man bør sette krav. Selv om mange innvanderne har hatt et fælt liv bør man allikevel kunne forvente litt. Jeg synes innvanderne skal få lov til å holde seg til sin religion. Men de skal holde seg innenfor norske lover også. De bør få sjansen å prøve å få seg jobb slik at de kan forsørge seg selv. Man bør kunne få lov til å gå med hijab og man bør få lov til å være litt forskjellige på de skjønneste. Tross for at det er ytringsfrihet her i landet, bør man kunne forstå forskjellen på ytringsfrihet og rasisme. Å vite er ikke det samme som å forstå.

Kommentar fra lærer

Her synes jeg du har gjort en god jobb!

Jeg synes du har valgt gode eksempler for å få fram det du vil si. Du har beskrevet hvordan hverdagen kan være for innvandrere i arbeidslivet og i skolen. Det hadde vært interessant om du hadde kommet med noen konkrete eksempler hvordan innvandrerungdom blir forskjellsbehandlet i skolen.

Det er fint at du i siste del sier noe om hva du selv mener. Denne delen kunne gjerne vært enda lenger. Det er jo gjerne diskusjonen i en tekst som kan bli virkelig interessant å lese.

God setningsinndeling og avsnittinndeling og stort sett god ordstilling.

Noen rettskrivningsfeil og andre småfeil inn imellom, men jeg ser at du har framgang i den skriftlige norsken din!

Sammensatt tekst: Bilde som kilde til historien

Ellen Bratlie

Arbeidet ble satt i gang i en idrettsklasse på VKII i faget nyere historie. Klassen liker historie, men synes arbeid med ”kilder er kjedelig”. Derfor ville jeg forsøke å bruke bilder som en del av kildematerialet i stedet for tradisjonelle skriftlige kilder. Ønsket mitt var å gjøre arbeidet med kilder morsommere og mer inspirerende og se om det er lettere for elever å se historiske sammenhenger ved bruk av bilder. Jeg ønsket at elevene skulle bli mer bevisst i forhold til billedkilder i lærebøker og andre kilder og i egen produksjon av sammensatte tekster, for eksempel veggaviser og PowerPoint-presentasjoner.

Jeg vil innledningsvis definere noen av begrepene jeg bruker. Med *illustrasjon* mener jeg alle billedlige fremstillinger som ikke brukes aktivt som kilde og som elevene ser som ”dekorasjon” på siden. Med *bildekilde* mener jeg alle billedlige fremstillinger som elevene bruker aktivt som historiske kilder.

Jeg startet opp tidlig høsten 2007 med å trene på å tolke bilder i læreboken. Denne første introduksjonen ble gjort muntlig i samlet klasse. Elevene viste i liten grad evne til å vurdere bilders kildeverdi og pålitelighet. De aller fleste brukte heller ikke bildene i læreboken som bildekilder, men så mer på dem som illustrasjoner, dette til tross for at vi gjennom hele VKI i eldre historie hadde brukte bilder av forskjellig art, for eksempel malerier, fotografier, politiske karikaturer, kart, statistikk samt historiske filmer og diskutert dem ut fra et kildeperspektiv.

Neste trinn var å gi elevene to bildekilder fra den industrielle revolusjon som de skulle tolke og sammenligne (se figur 1). De ble spesielt bedt om å vurdere tendens og troverdighet. Elevene ble plassert i grupper som diskuterte bildekildene før vi oppsummerte i samlet klasse. Nå var diskusjonen mer målrettet og i langt større grad rettet mot opphavsmannens intensjon med bildene. De var skarpe i sin iakttagelse og de hadde en god diskusjon. Denne sekvensen ble avsluttet med en diskusjon om positive og negative sider ved den industrielle revolusjon.



Eyre Crowe's *Dinner Hour* (women factory workers, 1884)

<http://www.jimandellen.org/trollope/CroweDinnerHour.jpg>

(Figur 1)

I september hadde vi gruppearbeid om imperialismen. Elevene skulle lage veggaviser i grupper der hver elev i gruppen skulle velge seg en bildekilde som de skulle bruke aktivt i presentasjonen sin. Det skulle være en bevisst valgt bildekilde, og valget skulle begrunnes. Dette viste seg tydelig å være vanskelig for de fleste elevene. Skrittet fra illustrasjon til bevisst valg var ikke lett, og for mange var det ikke særlig vellykket. De kunne nok forklare hva bildet forestilte, men å sammenholde med annen historisk kunnskap var vanskelig. De aller fleste kommenterte ikke bildekilden i det hele tatt, og den forble en ren illustrasjon. I tillegg til bildet skulle veggavisen ha tekst i form av stikkord. Det var bare av og til sammenheng mellom tekst og bilder. Elevene fikk tilbakemelding på bruken av bildene etter at arbeidet var ferdig.

I oktober hadde elevene en skriftlig totimers prøve om første verdenskrig der jeg ga dem fire karikaturtegninger som bildekilder (se figur 2). Oppgaven lød som følger:

Del 2

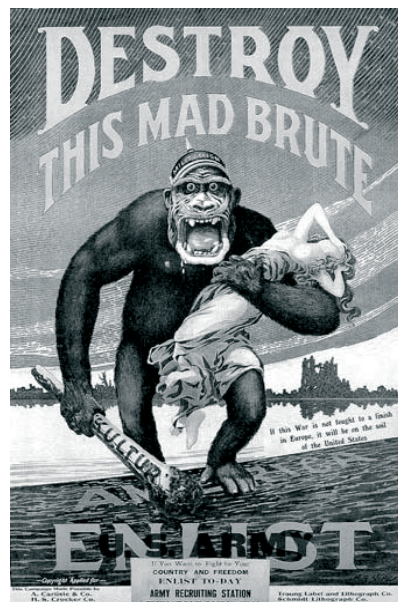
På baksiden finner dere kopier av plakater fra 1.verdenskrig, én britisk, én amerikansk og to tyske. Studer bildene og besvar oppgavene.

1. Klassifiser kildene. Hvor troverdige synes du plakaten er?
2. Hvilket bilde gir plakaten av motstanderen? (Kommenter to av bildene.)
3. Hvilket bilde gir de britiske og amerikanske plakaten av kvinner under 1 verdenskrig? Hvordan stemmer dette med det du vet om kvinnens stilling under og etter krigen?



<http://library.georgetown.edu/dept/speccoll/britpost/posters.htm>

↑
Britisk plakat
↓



↑
Amerikansk plakat
↓



www.timegun.org



www.diggerhistory.info

Tyske plakater fra 1.verdenskrig (figur 2)

Det er stort sprik i klassen når det gjelder kunnskap og forståelse og dette kom tydelig til uttrykk i besvarelsene av disse spørsmålene. Spørsmål 1 bød på problemer fordi flere av bildene var karikaturer. De aller fleste mente at karikaturer ikke kunne være primærkilder og at de ikke var troverdige fordi de var karikaturer. Svært få kom inn på hvordan plakaten ble brukt, blant annet som vervingsplakater og at de måtte ses i lys av det. Da de fikk prøven tilbake, stilte jeg dem spørsmål om dagens politiske avistegninger, og de fleste var enige i at disse kunne være en kilde til vår politiske virkelighet. Spørsmål 2 ble greit besvart av omtrent alle elevene.

I diskusjonen om spørsmål 3 klarte de fleste av elevene å svare på hvilket bilde plakaten gir av kvinnene. Det var derimot svært vanskelig å knytte billedkildene til det de hadde lest i læreboken om kvinnens stilling. Selv flinke elever hadde problemer med å bruke de opplysningene bildekildene gir i en faglig diskusjon.

I november hadde klassen gruppearbeid om moderniseringen av Norge. Gruppene skulle lage en PowerPoint-presentasjon (sammensatt tekst) som de skulle presentere for klassen. Et sammendrag av presentasjonen på én side skulle legges tilgjengelig for alle i klassen på en prosjektside, og i tillegg skulle de lage tre spørsmål per gruppe til en quiz. Elevene fikk beskjed om at bildekildene de brukte i presentasjonen skulle brukes aktivt og ikke bare være illustrasjoner. Elever er generelt flinke til å lage elektroniske presentasjoner og fremføre dem, men jeg var usikker på hvor bevisst deres valg av bilder var. Derfor tilbød jeg hver gruppe hjelp med å finne gode bilder. Få av elevene var interessert i å få slik hjelp. Et par av gruppene hadde laget relativt oversiktlige presentasjoner som besto av stikkord og bildekilder som var relevante, men som ikke alltid ble kommentert i presentasjonen (se figur 3).



(figur 3)

Noen grupper hadde brukt bilder som illustrasjoner. I disse gruppene ble bildene enten brukt som bakgrunn, noe som ga et rotete og delvis uleselig inntrykk, eller gjorde at tekst og bilde hadde lite med hverandre å gjøre (se figur 4).



(figur 4)

Det eneste virkelig gode eksempelet på at bildet ble brukt som en bildekilde var oppslaget nedenfor (figur 5). Her kommenterte elevene hvordan teigblandingene fungerte og pekte på kartet underveis. Dessverre hadde de ikke klart å finne noe godt kart over hvordan det ble etter utskiftingen, hvilket ville ha gjort det enda tydeligere.



(figur 5) En del av bildet er forsvunnet

Avslutningen på denne bolken var en prøve der de skrev en tekst om moderniseringen av Norge. Elevene fikk skrive på PC uten internetttilgang, og de kunne velge om de ville ha med seg et ark med stikkord. Dette måtte i så fall leveres inn sammen med teksten. Prøven besto først i å forklare noen begreper som ble levert inn på ark, og deretter fikk de følgende oppgave:

Del 2

Moderniseringsprosessen i Norge 1850-1914

Du har fått i oppdrag å skrive en tekst om moderniseringsprosessen i Norge -1850-1914. I den forbindelse har du fått tak i et bilde fra 1860 som viser en bondefamilie fra Hardanger. Familien består av foreldre og fem barn. Fortell først om samfunnet i Norge på 1850-tallet. Husk å få med forskjellige næringsveier, politisk situasjon og kulturelle forhold (herunder også skole). Gi deretter en beskrivelse av hvordan det norske samfunnet endrer seg frem mot 1914. Ta gjerne utgangspunkt i familien og se på hva slags muligheter de fikk i et Norge i endring (hva skjedde med barna og evt. barnebarna?).

Husk: Dette skal ikke være en fremstilling bare av endringer i jordbruket, men dere må se moderniseringsprosessen helhetlig. Det er også viktig at dere ser utviklingslinjer og hvordan hendelser påvirket hverandre og ikke henger dere opp i enkelthendelser. Den må innbefatte:

- Befolkningsutvikling
- Endring i næringsliv (jordbruk, fiske, industri, skipsfart +++)
- Kommunikasjonsrevolusjon
- Kulturomveltning (herunder utdanning)
- Politiske endringer”

Jeg brukte en del tid på å finne et bilde fra 1860. Det skulle være fra Vestlandet på grunn av at dette kanskje kunne trigge kunnskap om målsaken, bedehusbevegelsen, bonde/fiskersamfunnet osv. Hensikten med oppgaven var at elevene skulle vise at de hadde forstått sammenhengen mellom kontinuitet og endring i samfunnet. Min tanke var at det å følge enkeltpersoner kanskje kunne gi dem noen knagger å henge de historiske fakta på og på denne måten gjøre det lettere å få frem utviklingen.

Det første elevene spurte om da de begynte på del 2, var om de måtte skrive om familien eller om de kunne skrive fritt. Jeg sa at de kunne få lov til å velge, og nesten alle i klassen valgte å ikke beskrive endringer knyttet til familien. Det førte til at de i liten grad fikk frem kontinuitet og endringer. Det ble mye oppramsing av fakta, og for manges vedkommende svært mange fakta uten at de så sammenhengen mellom dem. Dette gjaldt også vanligvis flinke elever som i liten grad greide å se sammenhenger. Et par elever som vanligvis gjør forholdsvis svake prestasjoner, valgte å bruke familien som utgangspunkt. Disse elevene klarte på en helt annen måte å få det store overblikket. Vel hadde de ikke like mange fakta som de ”flinke” elevene, men de viste større evne til å se og/eller få frem utviklingslinjer og endringer og fikk bedre karakter enn de pleide. Ganske mange av elevene, særlig de flinkeste, var for opptatt faktadetaljene, glemte derfor helheten og fikk svakere karakter enn de pleide.

Konklusjon

Materialet gir ikke noe entydig bilde. Elevene er generelt blitt ganske flinke til å tolke og diskutere bilder. Dette gjelder de fleste former for bilder. Det de har størst problemer med – ikke uventet kanskje – er karikaturer. Elever i dag omgir seg med bilder hele tiden, men de er tydelig lite trenet i å bruke historiske bilder i en kildekontekst der man krever aktiv bruk og evne til å se sammenhenger mellom bildekilder og tekstkilder. Selv etter flere omganger virker det som om de fortsatt ser på dem som illustrasjoner og ikke som seriøse kilder som er eller kan være gode kilder. De vil helst unngå å bruke bildekilder fordi de ikke ser på dem som like seriøse som andre skriftlige kilder. Både under arbeidet med imperialismen og moderniseringen av Norge ble bildekilder sterkt nedprioritert i forhold til å finne andre skriftlige kilder. Elevene var også lite interessert i å bruke bildet som inspirasjon under prøven om Norge. Jeg har ikke spurt elevene hvorfor de ikke ville bruke bildet som inspirasjon, men enkelte uttrykte at det var lettere å skrive en mer faktabasert oppgave. Resultatet på prøven viste imidlertid det motsatte.

En mulig konklusjon er at elevene ikke ser bilder som viktige historiske kilder og lar seg i liten grad inspirere av dem i skriftlig arbeid. Det virker som om de ser liten verdi i dem annet enn som illustrasjon. I muntlige diskusjoner er situasjonen en annen – der er de flinke til å se og diskutere innhold og tendens. Hvorfor denne forskjellen? En grunn kan være at skolen i stor grad tradisjonelt har basert seg på skriftlige kilder og at elever generelt ikke har vært vant til å se på bildekilder som like viktig. De er trenet i skrifttolkning og vant til å formulere seg i forhold til disse. Hvis de for eksempel har laget veggaviser eller PowerPoint-presentasjoner, viser denne undersøkelsen at elevene selv etter at de er blitt bedt om å grunngi valg av bildekilder, fortsatt i stor grad ikke kommenterer valgene sine eller inkluderer dem i den muntlige presentasjonen. Siden bruk av sammensatte tekster stadig blir viktigere, er dette noe som det er verdt å trene mer på. Dette gjelder bevisstgjøring i valg av bildekilder og bruken av dem. Elevene trenger trening, og dette bør man arbeide systematisk med.

Skriving i alle fag: Rettslære, Vg2

Bjørn Lossius

I 1. semester skoleåret 2007-2008 har jeg fokusert på skrivetrening i faget. Faget er programfag på Vg2.

Hensikt

Hensikten var todelt. For det første var det et mål å utvikle kunnskap og forståelse for juridisk tankegang og metode på et noe tidligere stadium enn tidligere år. For det andre var målet å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter knyttet til drøfting og struktur.

Framgangsmåte

Det nye i forhold til tidligere år var å sette av mer tid på skolen til selve skriveprosessen. Jeg valgte da å bruke tre påfølgende økter i uke 39 til dette (skriveuke).

Fra skolestart og fram til denne uken brukte vi tiden til innføring i juridisk metode og identifisering og formulering av rettstvister. Det ble lagt vekt på presise formuleringer av rettstvistene og at ingen rettstvister kan løses uten ved hjelp av en eller flere rettsregler (rettskilder), uansett hvor opplagt løsningen kunne synes å være. Temaene vi arbeidet med i denne forbindelsen var familie/personrettslige emner som etablering av samliv, rettslige følger av samliv, foreldreansvar, barnekonvensjonen og vergemålsrett.

Elevene ble rett etter skolestart orientert om opplegget fram til og med uke 39 slik at de forstod at det var et begrunnet og målrettet opplegg vi arbeidet med.

Oppgaven i skriveuken var innenfor vergemålsretten. I korthet gikk oppgaven ut på en mindreåriges rettslige handleevne knyttet til kjøp av sportsutstyr for penger han/hun har tjent selv, heving av kjøpet og tilbakelevering av utstyret, jf. vgml. §§ 1 og 2, § 33, 1.ledd og § 37.

Det var individuell innlevering, men det var lagt opp til at elevene kunne diskutere seg i mellom. I skriveuken var det satt av 3 økter på datarom.

Skriveuken

1. økt:

I den første økten fikk elevene oppgaven. For at elevene skulle ha et best mulig utgangspunkt for en god struktur på oppgaven og en god drøfting av de ulike rettsspørsmålene, fikk jeg elevene til å arbeide mye med selve innledningen. Første fase i dette arbeidet var at elevene fikk beskjed om å lese oppgaveteksten nøye, for så å få oppfølging på om de forstod oppgaven fullt ut. Neste fase var formulering av selve innledningen med klargjøring av parter, rettsspørsmål og relevante rettsregler. Utfordringen i denne fasen var å få elevene til ikke å skrive et referat av oppgaveteksten som innledning, og å skille mellom hovedspørsmål og delspørsmål. Videre var det en utfordring å få elevene til å gjøre seg ferdig med innledningen før de gikk løs på selve drøftingen av rettsspørsmålene. Her er to eksempler på innledninger skrevet av elever:

Tekst 1:

Partene er foreldrene til Anne (17) og sportsbutikken.

Det viktigste rettsspørsmålet er om Annes foreldre kan heve kjøpet hennes, og i så fall om de kan heve det helt eller delvis. For å løse dette reiser det seg to nye spørsmål; Kan Anne fritt disponere pengene fra fotokonkurransen, og var kjøpet hun gjorde lovlig?

For å løse dette må vi bruke Vergemålsloven §§ 1, 2 og 33, 1. ledd, som omhandler mindreåriges rett til selv å råde over egne midler. Deretter må vi bruke Vgml. § 37 som omhandler vergens og den umyndiges rett til å oppheve rettshandel.

Tekst 2:

Partene i denne saken er foreldrene til Anne Beck (17) og innehaveren av sportsforretningen. Rettsspørsmålene som reiser seg er om Anne Beck (17) har rett til å kjøpe klatreutstyr og en terrengsykkel til 13 000 kr uten foreldrenes samtykke, og om foreldrene til Anne har rett til å omgjøre kjøpet etter at utstyret allerede er blitt tatt godt i bruk. Vi bruker vergemålsloven til å løse denne tvisten fordi den regulerer mindreåriges rettslige disposisjonsevne, deriblant retten til å råde over midler tjent ved egen virksomhet jf. §§ 2 og 33 første ledd, og regler for erstatningsoppgjør jf. § 37.

Kommentar.

Selv om elevene har fått tett oppfølging i hvordan en innledning bør være og samtidig har kunnet diskutere med hverandre, betyr ikke det at innledningene blir like. Imidlertid oppfyller begge eksemplene de grunnleggende kravene til en god innledning i rettslære.

2. og 3. økt:

I de to neste øktene lå fokus på selve drøftingsdelene. Elevene ble fulgt opp i forhold til at hvert rettsspørsmål skulle drøftes og avgjøres for seg, og i en naturlig rekkefølge. Videre ble elevene fulgt opp i forhold til at rettsreglene først måtte tolkes og forklares før de sees i sammenheng med relevante fakta i oppgaven. Her er to eksempler på drøfting av rettsspørsmål:

Tekst 3:

Dersom Anne skal ha rett til å kjøpe klatreutstyr og en terrengsykkel uten foreldrenes samtykke er hun nødt til å oppfylle kravene stilt i vergemålsloven § 33, 1. ledd. Det vil si at pengene hun bruker til kjøpet må være tjent ved egen virksomhet etter fylte 15. Ved egen virksomhet vil si at pengene må være betaling for en aktivitet av et visst omfang som er utført over en viss tid. Anne er 17 år og har derfor oppfylt kravet «etter fylte 15». 10 000 av kronene Anne har brukt til sportsutstyret har hun vunnet i en fotokonkurranse i bladet «Fjell og Vidde» som et resultat av hennes hobby som amatør fotograf i skog og mark. Anne har i lang tid arbeidet aktivt som amatør fotograf i skog og mark og har med årene skaffet seg et stort bildearkiv. Anne bruker mye tid og energi på å arbeide som amatør fotograf, og i og med at en hobby regnes som en virksomhet dersom den er av et visst omfang, tolker vi det slik at pengene Anne har vunnet i fotokonkurransen er «tjent ved egen virksomhet».

Tekst 4:

Anne er 17 år og er derfor umyndig, jf Vgml § 1. Vergemålsloven § 2 sier at en umyndig ikke selv kan råde over sine egne midler eller binde seg ved rettshandel med mindre annet er særlig bestemt. Å «binde sig ved rettshandel» i § 2 er å inngå bindende avtaler. Dette kan for eksempel være å ta opp lån eller ta seg arbeid. Unntaket fra hovedregelen gjelder kun retten til å råde over egne midler og forutsetter at hun har fylt femten år og har tjent midlene ved egen virksomhet, jf. § 33, 1.ledd. Midler som er «tjent ved egen virksomhet» er midler den mindreårige har fått som betaling for en tjeneste eller aktivitet av et visst tidsomfang. De kan ikke ha blitt tjent for raskt eller tilfeldig, den umyndige må ha forventet en betaling.

Anne er sytten år, og godkjenner dermed kravet om å ha fyltfemten.

Hun vant pengene i en fotokonkurranse, noe som i første rekke gjør disse pengene til en gevinst. En gevinst blir gitt til én eller et fåtall personer, som velges ut av et større antall. Dette betyr at det er flere som *ikke* vinner, og at ikke alle som deltar kan forvente seg å vinne. Gevinsten i denne konkurransen blir gitt til den som har tatt det beste bildet, og her kommer dyktighet inn, noe som erverves gjennom å mye øvelse av et visst tidsomfang.

Fotokonkurransen var ikke noe Anne jobbet spesielt frem imot, men noe hun kom over mer eller mindre tilfeldig.

Vi vet ikke om hun bare hentet et bilde som hun allerede hadde tatt fra bildearkivet sitt, eller om hun jobbet med bildet hun sendte inn spesielt for fotokonkurransen. Uansett har hun brukt tid og krefter da hun tok bildet. Ettersom Anne har et stort bildearkiv, er det sannsynlig at hun bruker mye tid på kamerajakten. Dette kan derfor regnes som en hobby, noe som igjen er en aktivitet av et visst tidsomfang. Siden hobbyen hennes er å ta bilder, kan også forvente at hun tjener noe på det, enten gjennom å selge bildene til et friluftsjaktmagasin eller en privatperson, eller gjennom for eksempel konkurranser. De 10 000 kronene Anne vant i konkurransen, kan derfor regnes som midler «tjent ved egen virksomhet», og hun har full rett til å disponere dem.

Kommentar:

Også her viser eksemplene at elevene formulerer seg på forskjellige måter samtidig som begge avklarer rettsregelen og drøfter på en god og overbevisende måte.

Konklusjon:

Det er grunn til å hevde at elevene på denne måten tidligere enn før i skoleåret fikk kunnskap og forståelse for juridisk metode. Klassiske feil og mangler ble luket bort gjennom veiledning, noe som medførte at alle elevene stort sett gjorde det bedre enn hva de ellers ville ha gjort.

Ikke minst er det grunn til å framheve at elevene lærte betydningen av å tolke, forklare og avgrense en rettsregel, for så å vurdere og drøfte de faktiske omstendigheter i forhold til dette. Med andre ord å kunne vurdere en rettskildes relevans i forhold til gitte problemstillinger.

I forhold til skriveprosjektet er det grunn til å framheve at elevene skriftlig ble langt bedre til å sette ord på det de tenkte, det vil si å strukturere og drøfte ulike problemstillinger i rettslære. I tillegg ligger det en overføringsverdi i forhold til andre fag. Ikke bare når det gjelder det å strukturere og drøfte, men kanskje mer i hvordan anvende og begrunne kilder i forhold til å drøfte en problemstilling.

Utfordringen videre er å følge opp dette arbeidet slik at elevene ikke ”glemmer” seg bort ved neste anledning, og at de forstår at metoden er relevant uavhengig av rettsområde. Erfaringsmessig er det en utfordring å få elevene til å være bevisste på at juridisk metode er uavhengig av rettsområde, dvs. at den treningen og innsatsen som har vært gjort i høst har en direkte overføringsverdi videre.

A sitere og referere kilder; på vei mot akademisk skriving i norsk og historie

Tore Marius Løiten og Kristine Breder

Hva ville vi?

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en VKII-klasse i norsk og historie. Fokuset var å bevisstgjøre elevene på:

- Hvordan man finner og vurderer gode og pålitelige kilder
- At det å bruke kilder er mer enn å føre opp en kildeliste til slutt, med andre ord hvordan bruke kilder aktivt i en tekst
- Hvorfor det er viktig å sitere og referere kilder

En norsklærer og en historielærer, samt en masterstudent gjennomførte opplegget som gikk over ca. tre måneder. Studenten deltok i noe av planleggingen, i skriveøktene og under gjennomgangen etterpå. Elevenes sluttprodukt var en fagartikkel de skrev på en heldagsprøve i desember. Temaet var særemnet som vi knyttet til både norsk og historie.

Hvordan gjennomførte vi det?

Det første vi gjorde var å kartlegge terrenget; hvordan ville elevene referere og sitere en kilde i en tekst uten nærmere instruksjon og uten hjelp? Vi ga dem følgende oppgave, og de hadde én økt til disposisjon:

Gi et kort referat av det du opplever som hovedinnholdet i Hamsuns berømte artikkel ”Fra det ubevisste sjeleliv”. (*Tema 2*, ss. 492 - 494.)

Skriv en tekst på inntil en side der du både siterer og refererer til artikkelen (2 - 4 henvisninger).

Oppgi kilde til slutt.

Elevene jobbet eventuelt sammen to og to. De måtte da diskutere og tenke gjennom valgene underveis.

Det vi fant var blant annet at:

- Alle klarte å sitere litt fra teksten
- Mange var usikre på bruken av tegnsetting (anførselstegn, komma, kolon m.m)
- Noen hadde altfor mange sitater
- Noen klarte å inkorporere sitat i den løpende teksten ved å bruke verb som 'hevder', 'skriver', 'mener' osv. (Se eksempler, vedlegg 1)

Deretter så vi på enkelte utdrag av det de selv hadde skrevet for å vise hvor de blandet inn egne vurderinger og meninger i det som bare skulle være et referat. Etterpå gikk vi gjennom:

- hvordan referere
- hvordan sitere
- hvordan oppgi kilder i en litteraturliste
- nettkildenes troverdighet

Vi brukte én økt der vi gjennomgikk kapitlet i *Tema 3, Elevens ressursbok*: "Å sitere, referere og vise til andre kjelder"¹ og repeterte kildekritikk: Hva er en primærkilde? Hva er en sekundærkilde? Hvorfor er det viktig å være klar over forskjellene? Og sist, men ikke minst, hvordan finne og vurdere gode kilder, spesielt nettkilder?

Vi snakket stadig om *hvorfor* det er viktig å oppgi kilder; at det gir troverdighet å kunne vise til andre, at det har med ærlighet overfor kildene, at man ikke skal jukse/plagiere, og vi snakket også om eksempler på juks blant studenter på universitet/høyskole og innen forskning.

Vi ønsket dessuten å kartlegge hvor mye elevene kunne og hvor mye de forsto når det gjelder å avsløre nettkilder: Kildens troverdighet og tendens, hvem står bak og med hvilken hensikt?

Elevene fikk følgende oppgave:

Kildeoppgaver om imperialismen:

Oppgave 1.

Gå inn på følgende nettside <http://historie.cappelen.no/historie2/kap3/>

Les først sammendraget. Foreta deretter en full kildeklassifisering av to av kildene før du til slutt vurderer alle kildenes troverdighet og tendens.

¹ Janson, Bente K m.fl., 2003: Tema 3, Norsk for VK2, Elevens ressursbok, Samlaget: Oslo (20 – 27)

Oppgave 2.

Her er flere nettsteder. Vurder minimum tre av disse ut i fra troverdighet og tendens.

<http://no.wikipedia.org/wiki/Imperialisme>

<http://home.no.net/johawelt/webseite/historie/imperialismen.htm>

<http://www.daria.no/skole/?tekst=5333>

<http://www.mimersbrunn.se/arbeten/510.asp>

http://utdanning.no/laering/vis.php?pid=uno:ressursverksted_utdanning_no_523

<http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=121493&rom=MP>

Oppgave 3.

A) Gå inn på vår læreboks nettsted og vurder tre av de adressene du finner der.

http://nettportal.samlaget.no/bm/verden_etter/kap3/nettoppgaver/ve03.nettopg_imperialisme.html

B) Til slutt gjør du de seks nettoppgavene på vår læreboks nettsted, se over.

Elevene fikk tilbakemelding på oppgavene, og i tillegg hadde elevene en framføring der de på skjerm viste utvalgte kilder og kommenterte disse. Fokus var kildenes troverdighet og tendens.

I den neste fasen i prosjektet arbeidet elevene med nye forfatterbiografier. Først leste elevene om forfatterne i norsklæreboka og historielæreboka, samt Store Norske (papir og nett) og deretter anmeldelser av tidligere biografier i aviser som de fant på A-tekst. Hensikten var å bruke ulike oppslagsverk og dessuten bli dyktigere til å søke via A-tekst. Selve oppgavene gikk ut på å lese anmeldelser av de nye biografiene om Ibsen, Hamsun og Undset for å finne ut hva som er nytt. Hva er årsakene til det nye? (En ”kontinuitet – endringsoppgave”, hvordan var det tidligere, hvordan er det blitt nå?)

Så gjorde vi en ny kildeoppgave, denne gang om første verdenskrig. Også denne gangen jobbet elevene i par og de fikk én økt til disposisjon.

Les utdragene fra ressursheftet til læreboken i historie om politikernes syn på ansvaret for første verdenskrig.

Oppgave: ”Hva sier kildene om hvem som hadde ansvaret for krigen?”

Skriv ca en side. Teksten bør inneholde:

1. En kort innledning til emnet
2. Direkte sitat og referanser til kildene i den løpende teksten
3. En kort avslutning der du vurderer de ulike kildenes troverdighet
4. Kildeliste

Tenk nøye gjennom hvor mange referanser du synes det er naturlig å bruke i denne teksten og hvordan du vil markere kildene.

Husk:

- å skille klart mellom referat og vurdering
- å skrive fullstendige setninger
- avsnitt

Det vi fant denne gangen var blant annet:

- Elevene var blitt sikrere på å sitere og referere i løpende tekst
- De klarte å holde egne vurderinger fra referatet av kildene
- Elevene var blitt mer bevisste de ulike kildenes troverdighet

(Se vedlegg 2)

Den siste oppgaven - den store styrkeprøven - heldagsprøven i desember

Tidlig på høsten hadde elevene valgt et tema, for eksempel ”Oppvekst”, ”Kvinnerollen i endring”, ”Døden” og ”Outsidere”. Alle leste en fellesroman og deretter en individuell roman knyttet til temaet.

Før heldagsprøven hadde vi samtaler med alle gruppene for å hjelpe dem fram mot en god problemstilling. Det var denne problemstillingen som skulle besvares på heldagsprøven. En problemstilling ble for eksempel: ”I hvilken grad er samfunnet med på å skape outsiders?”. For å besvare problemstillingen skulle de bruke romanene og dessuten lese historie og annet fagstoff. Elevene jobbet sammen om forberedelsene, men på selve heldagsprøven skrev de individuelle besvarelser. I denne fasen fikk de alle norsk- og historieøktene i en uke til disposisjon.

Oppgaven formulerte vi slik:

Særemnet norsk og historie

Tillatte hjelpemidler:

- 1. Romanene**
- 2. 2 A4-ark med notater (på begge sider, men ikke som sammenhengende tekst)**
- 3. Ordbøker**

Oppgave:

Skriv en fagartikkel der du svarer på den problemstillingen du har laget og der du bruker kildene aktivt. Teksten din skal være på maksimum 3 sider (med linjeavstand 1,5 og fontstørrelse 12).

Vi skal vurdere i hvilken grad du:

- Presenterer problemstillingen din og svarer på den (norsk og historie)
- Organiserer teksten på en formålstjenlig måte (norsk)
- Behersker korrekt kildebruk ved at du siterer og refererer kildene i den løpende teksten og oppgir kildene på riktig måte i kildelisten (norsk og historie)
- Bruker romanene aktivt som kilder (norsk)
- Behersker korrekt og god skriftlig norsk (norsk)

Begge faglærere rettet besvarelsene, blant annet ved bruk av skjemaet. (Se vedlegg 3)

Det vi fant var:

- Det at elevene hadde fordypet seg i et emne og laget sine egne problemstillinger gjorde at mange av elevene skrev meget gode tekster
- Alle elevene hadde noen grad av kildehenvisninger underveis, men på ulike nivå, alt fra to kilder og et par sitat til avansert bruk av både sitat og henvisninger
- Mange hadde funnet gode kilder med stor troverdighet, men det var store forskjeller i antall kilder

Konklusjon

Vår hensikt med dette opplegget har vært å bevisstgjøre elevene i forhold til kildebruk. I de nye læreplanene i Kunnskapsløftet er dette et sentralt punkt i mange fag. Våre elever på VKII er ikke med i Kunnskapsløftet, men de står på terskelen til høyere utdanning, og de vil her møte studier som krever denne typen kunnskaper og ferdigheter.

Vi håper også at elevene vil ha nytte av opplæringen når de nå skal presentere særemnet muntlig. I en slik presentasjon vil det være naturlig å vise til kilder. Dette vil også være nyttig trening fram mot muntlig eksamen, der elevene i norsk har valgt lang forberedelsestid. Her vil kilder være en naturlig og nødvendig del av foredraget de skal forberede.

De øvelsene vi har gjort har altså vært et forsøk på en noe mer systematisk innføring i kildebruk gjennom teori og praksis, men for mange elever er det langt igjen. Kanskje kan vi likevel si at elevene *er på vei* mot akademisk skriving i norsk og historie?

VEDLEGG 1

Eksempler på referat fra Hamsun-teksten:

Han mener at forfatterne ikke går dypt nok inn i menneskenes sjeleliv og heller skildrer de typer normale mennesker som leserne vil høre om. Han innrømmer at man da kanskje vil miste en del av publikum, men at man til gjengjeld vil få flere «individuelle tilfeller i bøkene» som skildrer det moderne mennesket på et ærligere vis.

Hamsun skriver på en helt annerledes måte enn hva som var vanlig på denne tiden, ordbruken er langt mer abstrakt og går dypere inn i hver sinnstemning [sic], og fokuserer utrolig mye på følelser

Her ser vi at eleven har blandet inn egne vurderinger i referatet.

VEDLEGG 1: Elevtekst

Hvem hadde skylden for krigen?

1. verdenskrig regnes som den blodigste krigen gjennom verdenshistorien. Millioner av mennesker mistet livet sitt i skyttergravene. Det europeiske kontinentet ble sterkt såret, og spesielt Frankrike opplevde enorme materielle skader. Men den som kom dårligst ut var Tyskland. Få kan forestille seg hvor ydmykende det var for landet å måtte påta seg skylden for hele krigen. Seiersherrene var ivrige tilskuere da Tyskland ble tvunget til å senke sin egen flåte. Vinnerne var kåret etter 4 år med krig, men hvem har egentlig skylden for 1. verdenskrig?

Ifølge den tyske kansleren fra 1909-1917, Theobald von Bethmann-Hollweg, var det «i Londons hender å dempe den franske revansjelyst [...]»¹ Han legger altså skylden på Storbritannia som var en del av Trippelententen. I det samme notatet skriver han om sitt eget land at «Tyskland, keiseren og regjeringen var fredselkende[...]». Med det fritar han Tyskland fra skyldsspørsmålet. Den tyske utenriksministeren fra 1913-1916, Gottlieb von Jagow, støttet datidens tyske kansler Theobald von Bethmann-Hollweg i blankofullmakten, og prøvde også å unngå en storkrig. På en annen side mente han at en krig mot Russland var unngåelig.

Så lenge det har vært politikk – det vil si historie – har forskjellen mellom folkene vært en appell til våpnets avgjørelse. Heltene til alle tider og i alle land vil dermed også være «skyldige», halvparten av statuene i verden ville måtte rives ned.²

De to første kildene er skrevet av tyskere med viktige posisjoner under krigen. Begge påstår at Tyskland aldri ønsket krig.

Kildeliste

- Arnesen, Ellen, Berger, Finn, Dyrvik, Ståle, Nielsen, May-Brith Ohman, Skøien, Pia, Aase, Andreas, 2003: *Ideportal – verden før 1850*, Oslo: Det norske samlaget.
- Von Bethmann-Hollweg, Theobald, 1914: Theobald von Bethmann-Hollwegs notater (her sitert av Jarausch, Konrad H., 1973: *The Engimatic Chancellor: Bethmann Hollweg and the hubris of Imperial Germany*, Yale: Yale University Press, i Arnesen, Ellen m. fl., 2003: *Ideportal – verden før 1850*, Oslo: Det norske samlaget).
- Von Jagow, Gottlieb, 1918: Gottlieb von Jagows notater (her sitert av Arnesen, Ellen m. fl., 2003: *Ideportal – verden før 1850*, Oslo: Det norske samlaget).

VEDLEGG 2:

Vurdering av særemnet

Faglig innhold:	Norsk	Historie
- Klar innledning og presentasjon av problemstillingen - Godt svar på problemstillingen med gode eksempler og gode begrunnelser (norsk- og historiefaglig) - God forståelse av sjangeren fagartikkel		
Struktur (gjelder bare norsk)		
- God organisering i innledning, hoveddel og avslutning - Behersker avsnitt - Tittel - Paginerings		
Språk (gjelder bare norsk)		
- Ordvalg - Rettskriving - Setningsstruktur - Tegnsetting		
Kilder		
- Viser direkte til kildene i teksten - Behersker bruk av parentes eller fotnoter i den løpende teksten - Gode kilder - Kildene er riktig oppført i litteraturlisten		
Helhetlig vurdering:		
Forslag til karakter:		

VEDLEGG 3: Elevtekst om særemnet

Elevteksten nedenfor er et eksempel på en tekst der eleven har funnet fram og vurdert gode kilder og klart å referere og sitere kildene på en naturlig og elegant måte. Eleven har også klart å kombinere fagartikler og skjønnlitteratur på en svært god måte. Fotnotene og kildelisten til slutt er dessuten imponerende.

Vårt samfunns reaksjoner på død og selvmord.

«Det finnes bare ett virkelig alvorlig filosofisk problem: selvmord. Å avgjøre om livet er verdt å leve eller ikke, er å svare på filosofiens grunnspørsmål.» skrev Albert Camus i *Myten om Sisyfos*.¹ Henrik Wergeland skrev at «det er alltid for tidlig å ta sitt liv»². Døden er uunngåelig og er noe alle mennesker før eller siden vil støte på. I likhet med selvmord har døden vært aktuelt for mennesket gjennom alle tider. Holdninger og reaksjoner har naturlig nok forandret seg opp gjennom historien, og ser man spesielt på unge som dør/ begår selvmord, blir forskjellene betydelige. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan man reagerer på unge som dør, hvorfor man reagerer slik og hvordan det har utviklet seg til å bli slik.

Forfatteren Phillippe Ariès beskriver i sin bok, *Døden i Vesten*, hvordan oppfatningen av mennesker død har utviklet seg fra tidlig middelalder frem til 1900-tallet.³ I tidlig middelalder ble altså døden sett på som noe kjent og hverdagslig. Det fantes ikke noe mer naturlig. Skikkene ble gjennomført på en enkel måte, og den store sorgen var ikke å spore ved et dødsfall. Beveger vi oss litt lenger frem i tiden, nærmere bestemt senmiddelalderen, begynner døden å ligner mer på den vi har i dag; døden ble nå mer personlig, man fikk egne gravsteder og døden ble noe som gjaldt en selv, ikke hele samfunnet rundt. Et viktig kjennetegn for både middelalderen og den etterfølgende perioden er at menneskene så på døden som en start på noe bedre, det punktet hvor horisonten åpner seg. Ariès forteller at det er på 1700-tallet den tredje fasen begynner. Nå opphøyes døden som noe svermerisk og dramatisk, og døden blir et utålelig tap som rammet familien. Følelsene får større rom enn tidligere og sorgen kommer til uttrykk gjennom blant annet gråt og bønn. Den siste fasen Ariès beskriver begynner på 1900-tallet. Med de medisinske fremskrittene endres oppfatningen og blir at «alt kan kureres», dermed blir døden blir et tabuområde. Opphavet her var originalt å «skåne» den døde fra den alvorlige situasjonen, men utviklet seg til at også samfunnets skulle skånes. Det var ikke lenger plass til det ubehagelige ved døden i et samfunn hvor lykken etterhvert skulle bli idealet.

For å se hva denne utviklingen har ført til i dag, kan vi se på det historikeren Erling Sandmo har skrevet i artikkelen «Et notat om døden».⁴ Sandmo forklarer at vi i dag bruker vitenskapen til å distansere oss fra døden samtidig som vi på samme måte bemektiger oss den. Døden har hovedsaklig blitt mer fremmed for de aller fleste. Tidligere døde man hjemme omgitt av familien hvorpå man i dag ofte ender livet sitt i en kald sykehusseng med helsepersonell rundt seg. På denne fremmedgjøringen har Sandmo et godt eksempel; før filmet man mennesket

som døde, nå filmer man skjermen ved sykehussengen som viser at hjertet slutter å slå. Som Sandmo så fint sier er «hele vår måte å tenke på betinget av at vi planlegger med døden som endepunkt, døden er blitt det punktet hvor all forventning opphører og ikke lenger den horisonten hvor den virkelig åpner seg.» Døden blir nå med andre ord sett på som et endepunkt, mens den tidligere ble sett på som starten på noe nytt og bedre.

I boken *Det jeg elsket*, skrevet av Siri Hustvedt, møter vi to familier med to jevngamle sønner.⁵ Da den ene gutten, Matthew, dør i en alder av 11 år, blir hverdagen til de to familiene snudd på hodet. Reaksjonene på et ungt barns tapte liv er mange og de kommer uten tvil til uttrykk i boken. Umiddelbart etter meldingen om sønnens død, blir faren fysisk uvel og han reagerer med vantro. Ifølge professor i psykologi, Sissel Reichelt, er også fornektelse en vanlig reaksjon på et uventet dødsfall.⁶ Faren forteller at «hele min eksistens avviste Matts død, og jeg ventet hele tiden at han skulle komme inn gjennom døren.» (side 156). Sorgen som de fleste opplever blir også beskrevet når faren til Matt forteller om morens reaksjon; «Hun hadde krøllet seg sammen under dynen og rugget fra side til side mens hun klemte hardt om puten hans og bet i den.[...] Skrikene kom dypt nede fra strupen hennes.» (side 156).

Alle reaksjonene foreldrene og den andre familien opplever etter Matts død, samsvarer med hvordan Aries forklarer at døden har utviklet seg. Døden er noe fremmed og uventet og ikke lenger noe naturlig. Hadde dødsfallet skjedd for noen hundre år siden, ville familien reagert på en helt annen måte. Blant annet ville de nok hatt flere barn, noe som ville gjort at selv om ett barn døde ville de hatt flere igjen og hverdagen ville ikke blitt like radikalt forandret som i dag. Videre ser foreldrene på dødsfallet som noe ufortjent og føler et stort behov for å finne noen å skylde på. Tidligere ville sett på dødsfallet som noe forutbestemt de selv ikke hadde noen reell innflytelse over.

Når vi snakker om død blant barn og unge er det naturlig også å trekke inn selvmord, noe som opp gjennom århundrene har vært tema både innenfor religion og filosofi. Den enkeltes rett til å ta sitt eget liv har vært sentralt og selvmord har ifølge Wenche Haukø og Mette Ystgaard vært tabubelagt helt siden antikken.⁷ De to forteller i artikkelen «Å forstå og forklare selvmord» at tenkere som Sokrates, Platon og Montesquieu tillot selvmord når døden måtte anses som nødvendig, mens Aristoteles kategorisk avviste det. Frem mot middelalderen begynte også kirken å fordømme noe som tidligere ikke hadde vært et problem (martyrer i tidlig kristen historie begikk heller selvmord enn å bli utsatt for forfølgernes tortur). Forbud mot selvmord ble innført da det ble tolket som en krenkelse av Guds 5. bud, «Du skal ikke slå i hjel». Selvmord ble en utilgivelig dødssynd fordi bare Gud som har gitt oss livet, kan ta det tilbake. Med forbudet kom restriksjonene; selvdrepte kunne ikke lenger gravlegges i kristen jord og kristne seremonier ved gravleggingen ble forbudt. Først i renessansen begynte holdningene til kirken å mykne, og med opplysningstiden kom også den rasjonalistiske naturrettslæren. Den la grunnlaget for store endringer fordi det nå ble trukket et skille mellom rett og moral; selvmord var umoralsk, men behøvde ikke nødvendigvis straffes av den grunn.

Helt frem til i dag har temaet selvmord vært i stadig forandring. Biskop Sigurd Osberg forteller at kirken i dag tenker annerledes når det gjelder selvmord, men at det fortsatt ikke blir vurdert som etisk nøytralt.⁸ Frem mot i dag har tabuet knyttet til selvmord blitt stadig mindre. Dette kan helt klart ha noe med kirkens nedgang når det gjelder innflytelse overfor samfunnet. Både de pårørende og eksperter er i dag enige om at selvmord ikke må forties, men at det nå er et behov for større åpenhet rundt selvmord som et samfunns- og helseproblem. Dette har resultert i at Vær varsom-plakaten ble endret i 2006.⁹ Siden 1936 har det stått at «selvmord bør som hovedregel ikke omtales», grunnet fare for en smitteeffekt som lenge har vært et etablert faktum blant forskere. I 2006 ble denne setningen endret til; «Vær varsom ved omtale av selvmord og selvmordsforsøk. Unngå omtale som ikke er nødvendig for å oppfylle allmenne informasjonsbehov. Unngå beskrivelse av metode eller andre forhold som kan bidra til å utløse flere selvmordshandlinger». Med dette håper man at mediene kan bidra til større åpenhet rundt temaet som i stor grad har vært preget av absolutt taushet.

Merete Morken Andersen beskriver i sin bok, *Hav av tid*, to skilte foreldres reaksjoner på deres 16 år gamle datters selvmord. Reaksjonene deres samsvarer i stor grad med det Sissel Reichelt forteller om reaksjoner på selvmord.¹⁰ Det mest typiske er behovet for å etablere en historie om hva som har hendt og derfor gå tilbake for å se hva som førte til situasjonen. Dette gjør de to foreldrene ved å ta ett oppgjør med fortiden deres for å lete etter hint om hva som gikk galt. Videre klandrer de også datteren for det hun har gjort; «Ebba. Hvem skal ta seg av meg når jeg blir gammel hvis ikke du skal være der. Hvem skal besøke meg og kjøpe blomster på morsdagen.» (side 150), «Hvordan kunne du gjøre dette mot oss?» (side 34). En tredje reaksjon er ifølge Reichelt, skyldfølelsen som faren opplever; «Jeg fortjente aldri deg [...] Ikke forlat meg! Ikke gå!». Igjen ser vi at reaksjonene i boken sammenfaller med det som er typisk for samfunnet i dag. Familien føler ikke like mye skam som ville vært naturlig tidligere, og bare det at Morken Andersen har skrevet en bok som tar opp selvmord, viser utviklingen samfunnet har hatt.

Utviklingen på de to områdene har altså gått i forskjellig retning; døden har blitt mer tabubelagt, mens selvmord har blitt mindre. Dette har å gjøre både med individualiseringen i samfunnet, og det faktum at ny verdier har tatt over i samfunnet. Statistikker viser at mens barn i alderen 5-15 år på 1800-tallet opplevde gjennomsnittlig 7 dødsfall i nærmeste familie¹¹, opplever de i dag litt mer enn ett dødsfall. Når det gjelder selvmord har faktisk ikke økningen vært den store, da det mellom 1830-60 var 11-12 pr 100.000 innbygger som tok selvmord, mens det i 2005 ligger på 15,7 for menn og 7,4 for kvinner.¹² Her er det med andre ord holdningene til selvmord som har endret seg, ikke hyppigheten.

Som en konklusjon ser vi derfor at reaksjonene har endret seg gjennom tiden, og at det er holdningene som er det avgjørende. Henrik Wergeland mente at samtidens holdninger til en viss grad kan gi oss en pekepinn på viktige samfunnsmessige holdninger. Dette har gitt

seg uttrykk i forandringene gjennom historien og det er liten tvil om at det er vår personlige holdning til selvmord og død (gjenspeiles i samfunnet) som avgjør om vi fordømmer det eller ikke. Samtidens holdninger til temaet er svært aktuelle i dag, noe vi kan se i både *Det jeg elsket* og *Hav av tid*. Det gjenstår derfor å se hvordan disse to forholdene vil utvikle seg i fremtiden.

Litteraturliste:

- 1 Camus, Albert: *Myten om Sisyfos*
- 2 Mehlum, Lars, 2001: «Henrik Wergeland om selvmord», Oslo: Suicidologi (årg 6, nr 3)
- 3 Aries, Phillippe, 1977: *Døden i Vesten*
- 4 Sandmo, Erling: «Et notat om døden», <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/NOUer/1999/NOU-1999-2/16.html?id=351110>.
Lastet ned 02.12.2007
- 5 Hustvedt, Siri, 2002: *Det jeg elsket*, Oslo: Aschehoug (her sitert ved 4. opplag 2007)
- 6 Reichelt, Sissel: «Sorg og sorgreaksjoner», http://www.helsenett.no/index.php?option=com_content&task=view&Itemid=69&id=1721.
Lastet ned 02.12.2007
- 7 Haukø, Wenche; Ystgaard, Mette: «Å forstå og forklare selvmordsatferd», www.med.uio.no/ipsy/ssff/litteratur/haukoeystgaard.html.
Lastet ned 02.12.2007
- 8 Osberg, Sigurd, 16.02.2007: «Kirkens holdning til selvmord», <http://psigurdo.blogging.no/>.
Lastet ned 02.12.2007
- 9 Råbu, Marit; Hytten, Karsten: «Selvmord i mediene», http://www.levenorge.no/i_media.htm.
Lastet ned 02.12.2007
- 10 Reichelt, Sissel: «Sorg og sorgreaksjoner», http://www.helsenett.no/index.php?option=com_content&task=view&Itemid=69&id=1721.
Lastet ned 02.12.2007
- 11 Osberg, May-Brith Ohman, 2004: *Portal*, Oslo: Det Norske Samlaget (4. opplag 2007)
- 12 Mehlum, Lars, 2001: *Henrik Wergeland om selvmord*, Oslo: Suicidologi (årg 6, nr 3)

Bruk av kilder i engelsk

Liv Torunn Strandmyr

Hensikt

Prosjektet ble gjennomført i en Vg1-klasse i engelsk. Arbeidsprosessen pågikk i tre faser over ca tre måneder. Hovedhensikten var at elevene skulle kunne henvise til kilder som en naturlig del av en tekst både i skriftlig og muntlig presentasjon.

Fremgangsmåte

Fase 1:

Utgangspunkt: Bruke de forutsetninger som ligger i klassen og lærestoffet, og la elevene lære gjennom tekster de selv har produsert.

Delmål 1: Kunne skrive et sammendrag av en fagtekst

Delmål 2: Kunne skrive en tekst med kildehenvisninger

Tid til rådighet: To 90 minutters økter med ca en ukes mellomrom

Prosess:

1. Ingen undervisning i kildehenvisninger på forhånd. Ville se hva elevene allerede kunne. (Konstruktivistisk tankegang)
2. Første lekse: Leste en artikkel i læreboken¹ "A Solitary Elephant..."
3. Første skoleøkt: Diskuterte artikkelen og skrev et sammendrag i par. Levert elektronisk. Ble ikke rettet, bare godkjent/ikke godkjent.
4. Lekse til uken etter: "Write a persuasive essay in which you debate the dilemma of keeping an elephant in Alaska. Use the article as reference." Levert elektronisk.

Undervisningsmetode:

Jeg trakk ut noen tekster og brukte dem som modeller i en Power Point presentasjon. Klassen var med og diskuterte hvorfor noen tekster var gode og hva som kunne gjøres bedre i andre.

¹ *Passage*, av Burgess og Sørhus, Cappelen 2006

Eksempler fra elevenes tekster²

Eksempeltekst 1

Maggie, the African elephant

Alaska Zoo has been Maggie's living place since 1983... In Zimbabwe Maggie was living together with other animals' But in Alaska Zoo, she is living indoors most of the long and cold winter. A climate that not suite Maggie any good at all, she is a depressive elephant. ...

Maggie's trainer and manager for the last seven's years **Rob Smith, said**: "I just don't know where you are going to put her where she's happier than she is here"

I cannot understand **how Rob Smith** [Nv1] can say something like that, his vision is frightening. If everyone were thinking like Smith wouldn't it have been too many living elephants on earth today. **"American rights groups" shares the same opinion as me** [Nv2] . To put an elephant in a zoo, is like putting a human being in prison without any reason, not fear.

[Nv1]*Who is he?*

[Nv2]*How do you know? Where have you read that?*

Dette første eksempelet viser at eleven prøver å referere til kilder, men temmelig ufullstendig. Rob Smith er ikke introdusert og den amerikanske gruppen trenger å bli presentert med kildehenvisninger. Dette ble kommentert av både elever og lærer.

Eksempeltekst 2

- I am quite sure that Alaska Zoo knows that Maggie will be happier as a free elephant out in the jungle, "she needs to socialize with other elephants", **as said in the book***

**Rephrase the reference – how?*

Eksempel 2 er et noe klossete forsøk på kildehenvisning, men eleven har absolutt prøvd. Jeg viste på tavlen hvordan man kan omformulere henvisningen.

² Grå tekst er lærers kommentar, uthevet tekst er elevens kildehenvisning

Eksempeltekst 3

“Treat Maggie With Respect!” (Headline)
(Referring to “A Solitary Elephant Poses a Big Problem in Alaska” by Sarah Kershaw)

Maggie, an African elephant living in a zoo in Anchorage, Alaska, is the only of her kind in the entire state. Elephants are relatively social animals that need to be in the company of other elephants... “

Only one introductory reference to the source

Her ser vi en rasjonell måte å referere til kilden på. Siden oppgaven innebar at bare en artikkel skulle brukes som kilde, valgte eleven å henvise til denne helt innledningsvis i en parentes, og valgte å se bort fra at teksten refererte til flere andre kilder. Jeg anbefalte at denne referansen burde være en naturlig integrert del av innledningen.

Eksempeltekst 4

- “As well as giving information about Maggie and other elephants, **Kershaw’s text also says that** Rob Smith, Maggie’s trainer once said: “I just don’t know when...”

I eksempel 4 ser vi at eleven har flettet inn henvisningen på en grei og naturlig måte i teksten.

Eksempeltekst 5

Unfortunately, there is someone that live the life I described. Her name is Maggie and she is an African elephant, originally from Zimbabwe. **I read about her in an article by Sarah Kershaw** and I would like to tell the story about Maggie from my perspective. Maggie lives in Alaska Zoo and is the only elephant in the whole state...”

I eksempel 5 glir henvisningen til kilden fint og naturlig inn i teksten.

Eksempeltekst 6

- However, ****Alaska Zoo is not at all willing to let Maggie go. Instead they are planning to build a treadmill for her so that she can get some exercise**
 - **** according to the article (lærers kommentar)**

Eksempel 6. Her mangler henvisningen og klassen diskuterte hva som manglet og forslag til hvordan man kunne referere til kilden. Jeg skrev brukbare forslag på tavlen.

Fase 2:

Undervisningsmetode: Bruke eksemplene fra første fase som modell for kildehenvisninger i andre typer tekstsjangre.

Delmål 1: Skrive et manuskript for en muntlig presentasjon hvor det henvises til kilder i teksten.

Delmål 2: Muntlig fremføring med henvisning til kildene underveis

Tema: Forskjellige land i den engelskspråklige verden – gruppeprosjekt.

Tid til rådighet: Seks 90 minutters økter over to uker.

Prosess:

1. Elevene jobbet i grupper og fant materiale i forskjellige typer kilder
2. Lærer veiledet underveis
3. Gruppene leverte sine manuskripter ca en uke før presentasjon.
4. Lærer analyserte manuskriptene og valgte ut noen
5. Eksempler på kildehenvisninger i manuskriptene ble vist i en Power Point presentasjon (eksempeltekst 9 og 10). Det ble spesielt fokusert på hvordan henvisningene kunne brukes i den muntlige presentasjonen.
6. Gruppevis muntlige presentasjoner med kildehenvisninger som en naturlig del av teksten.

Det følgende er eksempler som viser hvordan elevene har klart å henvise til kilder i manuskriptene sine. Som vi ser har de brukt uttrykk som inkluderer henvisningen i teksten.

”According to ...” og ”An article at BBC... by TB states that...” (eksempel 9)

Eksempeltekst 9

- **“How Ireland became a part of “The English speaking world”**

According to Wikipedia, Ireland’s history began when the first human beings arrived from Britain and from the European continent to Ireland around 8000 BC.

- “In addition Wikipedia says that the Anglo-Norman arrived under an earl named Richard de Clare in 1169.” ...
- An article at BBC.com, written by Thomas Bartlett, states that the Society of the United Irishmen was formed in http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Bubonic_plague_map.PNG 1791 to remove English control from Irish affairs. The society’s activity led to the bloody Irish Rebellion of 1798,...”

I eksempel 10 er hele internettadressen lagt inn i teksten. Denne hører hjemme i kildelisten til slutt. I teksten hadde det vært nok med et par stikkord.

Eksempeltekst 10

“In South African homes they usually speak one of the 10 other official languages. According to http://www.southafrica.info/ess_info/sa_glance/demographics/language.htm is English the official language of South Africa, but it is only the fifth most spoken language.”

Fase 3:

Terminprøven

Elevene fikk 48 timers forberedelse til heldagsprøven. Tema og henvisning til mulige kilder ble oppgitt. Elevene kunne ta med seg alle typer hjelpemidler til prøven, og det ble understreket at de kilder som ble brukt i besvarelsen måtte oppgis, både i teksten og i en kildeliste til slutt.

Den følgende elevteksten (eksempel 11) viser hvordan dette kriteriet ble oppfylt av en flink elev. Her er det flere henvisninger i teksten (markert), samt en kildeliste til slutt.

Eksempeltekst 11

Who owns the English language?

Who owns the English language used to be an easy question to answer. Britain of course, it was there it all started, in England a small island with about four million people. According to a presentation written by John Slagh, today there are 670 million native speakers of English, 1.4 billion people living in lands where English is official language and 1.3 billion people learning English is a second language right now. According to the British Council Website, updated in 2005 there is about 2 billion English speakers around the world, a third of the worlds population. Our textbook "Passage" states that the number of people who is able to speak English soon will reach 3 billion, ether way, it is a lot of people. So I ask again, who owns the English language? Not so easy to answer that any more.

To be able to discuss that question we have to look at how English became a global language, a lingua franca, the language of communication, tourism, politics, entertainment, learning and technology. According to John Slagh it all started when Britain became the only sea power after defeating the Spanish navy in 1588..."

Sources:

- *Passage*, our text book.
- [Http://www.personal.rdg.ac.uk/~wcl8/sac11/lectures/transcripts/global%20Language.pdf](http://www.personal.rdg.ac.uk/~wcl8/sac11/lectures/transcripts/global%20Language.pdf) John Slaghts article
- http://en.wikipedia.org/wiki/English_language

Konklusjon

Heldagsprøven i engelsk viser at elevene har lært mye om kildehenvisning i skriftlige presentasjoner. Så å si alle elevene kan nå henvise til kilder, mer eller mindre korrekt. De er også imponerende flinke til å referere til kilder i muntlige presentasjoner, til og med når de holder små mini-foredrag. De trenger ikke å bli minnet om dette. Vi har lagt et godt grunnlag for videre utvikling av disse ferdighetene.

I neste fase av dette prosjektet vil vi holde disse varme ved å finpusse på selve formen på kildehenvisningene etter aksepterte normer. Hovedfokus vil heretter være utforming av tekster; innledning, oppbygning av avsnitt og avslutning.

Jeg tror at grunnen til at denne delen av prosjektet har vært vellykket, er at elevene opplevde det som positivt at de kunne noe om kildebruk på forhånd og at vi brukte elevenes egne tekster som eksempler. I tillegg tror jeg de opplevde oppgavene som nyttige og ganske morsomme. Det gikk nesten litt sport i å kunne henvise til flest mulig kilder da de presenterte noe for klassen.

NOTATER

A series of horizontal dotted lines for writing.

NOTATER

A series of horizontal dotted lines for writing.

