

Trine Gedde-Dahl

OsloMet – Storbyuniversitetet

Gro Stavem

OsloMet – Storbyuniversitetet

Anne Kristine Øgreid

OsloMet – Storbyuniversitetet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9003>

Kritisk skriving på barnetrinnet

Sammendrag

De siste tiårene har flere empiriske studier undersøkt kritisk literacy i en didaktisk kontekst. De fleste av disse studiene er gjort i ungdomsskolen og den videregående skolen der kritisk literacy er undersøkt som lesing, refleksjon og tenkning. I denne studien undersøker vi hva det innebærer å *skrive* kritisk på barnetrinnet ut fra følgende spørsmål: *Hvordan gis elevene mulighet til å utvikle kritisk literacy i to skrivesituasjoner i naturfag på barnetrinnet?*

Materialet er hentet fra Normprosjektet (2012–2016) og omfatter to skriveoppgaver og 24 argumenterende elevtekster fra to ulike skoler. Oppgavene ble formulert ulikt ved de to skolene, men de handlet om søppelsortering begge steder. Studien bygger på observasjon av skrivekontekstene kombinert med et analyseverktøy basert på en operasjonalisering av sammenhengen mellom topikk, domene og diskurs i elevtekstene. Hensikten er å undersøke hvordan elevene skriver seg inn i tre ulike diskurser, hverdagsdiskursen, naturfagsdiskursen og klimadiskursen.

Resultatene viser at elevene forholder seg til de to første, og at klimadiskursen spiller med og noen ganger blir eksplisitt uttrykt i elevtekstene, men denne diskursen realiseres på litt ulike måter ved de to skolene.

I diskusjonen tar vi utgangspunkt i tre perspektiv som knyttes til kritisk literacy: *tema, diskurskonflikter og posisjonering* og drøfter hvordan skriveoppgavene gir elevene mulighet til myndiggjøring som uttrykk for utvikling av kritisk literacy.

Nøkkelord: kritisk literacy, topos, diskurs, domener for læring, myndiggjøring, posisjonering

Critical writing in primary school

Abstract

In recent decades, several empirical studies have focused on critical literacy in an educational context. Most of these studies derived their contexts from lower and upper secondary schools and investigated critical literacy as reading, reflection and thinking. In this study, we explore how *critical writing* may be realized in primary school with the following research question: *How are primary school students given the opportunity to develop critical literacy in two writing situations in science classes?*

Our material is derived from the Norwegian research project *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* («Normprosjektet», 2012–2016). It consists of two writing tasks about waste sorting and recycling that were responded to in 24 argumentative students' texts from science classes at two different schools. Field observations are combined with an analytical tool for text analysis using the concepts of topos, domain and discourse to examine how the students engage in three different discourses: the everyday discourse, the science discourse, and the climate discourse.

The results show that the students relate to both the everyday discourse and the science discourse, while the climate discourse may play a part and is sometimes explicitly expressed in the student texts. The climate discourse is realized in the texts in slightly different ways at the two schools.

We use three perspectives related to critical literacy, *subject*, *discourse conflicts*, and *positioning*, to discuss how writing tasks may provide opportunities for students' empowerment and development of critical literacy.

Keywords: critical literacy, topos, discourse, cultural domains, empowerment, positioning

Innledning

De siste årene har flere empiriske studier undersøkt *kritisk literacy* i didaktisk kontekst (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Elmore & Coleman, 2019; Undrum & Veum, 2018; Veum & Eilertsen, 2019). Begrepet er dessuten drøftet både teoretisk og didaktisk for å utvikle en forståelse som grunnlag for konkret arbeid med elevenes kritiske lesing og skriving (Janks, 2010; Vasquez et al., 2019; Veum & Skovholt, 2020; Weyergang & Frønes, 2020). Samlet sett peker studiene på sentrale aspekt ved begrepet kritisk literacy: Det dreier seg om kildekritikk, å vurdere troverdighet og pålitelighet, å lese mot teksten ved å forholde seg granskende til innholdet og til tekstens premisser, og å undersøke hvordan teksten skaper et spesifikt bilde av virkeligheten gjennom bruk av ulike meningskapende ressurser. Disse aspektene ved kritisk literacy fanger først og fremst kritisk literacy som lesing, refleksjon og tenkning, mens den produktive dimensjonen ikke er tydeliggjort på samme måte. Kritisk literacy omhandler imidlertid både reseptiv og produktiv omgang med språk og tekst i vid forstand (Janks & Vasquez, 2011). Studiene gjelder dessuten i første rekke arbeid med kritisk literacy i ungdomsskole og videregående skole, selv om det nylig er igangsatt flere tilsvarende prosjekter på barnetrinnet (for eksempel Jegstad et al., 2022). I denne studien ser vi på elevenes tekstproduksjon og utforsker hva kritisk skriving i to naturfagsklasser på barnetrinnet kan innebære.

Å skrive en sammenhengende avsluttet tekst der en må skape, omforme og bearbeide fagstoffet som svar på en oppgaveformulering fra læreren, er en aktivitet som i seg selv stimulerer til et kritisk perspektiv (Vasquez et al., 2019). For det første stilles det i skriveoppgaven krav til utvalg av kunnskapsmoment: eleven må

ta stilling og velge bort. For det andre må elevene skape sammenheng i framstillingen, noe som innebærer å ta hensyn til leseren, bestemme hva som er årsak til hva og hvilke verdier som skal tillegges ulike perspektiv. Denne forståelsen av kritisk literacy konkretiseres i Janks didaktiske modell som har som hensikt å sette elevene i stand til å oppdage sammenheng mellom språk og makt og til selv å utfordre maktspeilet ved å omskape eller redesigne de språklige uttrykkene (Janks, 2013). Myndiggjøring, å gi elevene tilgangskompetanse, makt og mulighet til å handle, er sentralt, men hva som gjelder som kritisk, må forstås i lys av det enkelte lands intenderte og reelle læreplaner (Luke, 2000). Når elever skal skrive, er det relevant å se på skriverposisjonen elevene tilbys (Håland, 2013), og i hvilken grad skriveoppgaven inviterer til å se «et fenomen fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170), noe som innebærer å håndtere diskurskonflikter også i egenprodusert tekst (Macken-Horarik, 1996; af Geijerstam, 2006). Diskurskonflikter kan handle om at skolen sosialiserer elevene inn i diskurser knyttet til konkrete faglige problemstillinger, og at disse diskursene kan stå i konflikt med hverandre, selv om de hver for seg er forankret i læreplanens verdigrunnlag. For eksempel kan det å ta vare på naturen, en grunnverdi i et naturfaglig perspektiv, være i konflikt med et teknologisk utviklingsperspektiv i samfunnsfag. Når elevene med dette utgangspunktet gjør faglige og tekstlige valg, går de inn i en prosess der de arbeider med å konstruere sin forståelse av et konkret fenomen. Denne prosessen kan forstås som myndiggjøring, og hensikten med studien er å undersøke i hvilken grad arbeidet med to ulike skriveoppgaver inviterer til en slik myndiggjøring gjennom problemstillingen:

Hvordan gis elevene mulighet til å utvikle kritisk literacy i to skrive-situasjoner i naturfag på barnetrinnet?

Problemstillingen er konkretisert i to forskningsspørsmål:

Hvilke diskurser tar elevene i bruk i svar på to skriveoppgaver, og hvordan tas de i bruk?

Hvordan kan elevenes diskursvalg forstås i lys av arbeid med kritisk literacy på barnetrinnet?

Svarene på disse spørsmålene danner grunnlag for en drøfting av hva arbeid med kritisk literacy på barnetrinnet kan innebære.

Oppgavetekstene, hentet fra to skrivesituasjoner i Normprosjektet (2012–2016), ligger til grunn for elevenes skriving, tar opp spørsmål fra miljø- og klimadebatten, ett av tre områder som ifølge Janks (2013) nødvendiggjør arbeid med kritisk literacy i utdanningen. I det norske læreplanverket har denne tematikken en klar verdiforankring (Marti, 2021) slik det blant annet kom til uttrykk i kompetansemålet i naturfag for 4. trinn i LK06¹: «Elevene skal kunne praktisere

¹ Selv om dette kompetansemålet, som gjaldt i prosjektperioden, er tatt ut av læreplanen i naturfag i LK20, er vekten på klima- og miljøspørsmål nå framhevet i overordnet del gjennom at det er et av tre tverrfaglige tema og

kildesortering og diskutere hvorfor kildesortering er viktig» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

De to skrivesituasjonene, hentet fra to ulike skoler, styrer elevene mot en spesifikk løsning på spørsmål som har med kildesortering å gjøre. Begge situasjonene legger imidlertid opp til at elevene skal skrive en argumenterende tekst, og det i seg selv leder dem inn i en prosess som inviterer til kritisk literacy; å konstruere og underbygge argument forutsetter kritisk analyse av egne og andres meninger (Andrews, 2015). Gjennom kritisk gransking av egne og andres meninger vil elevene forankre meninger og påstander i ulike diskurser som er relevante for klimadebatten. Diskursbegrepet er altså tett koplet til måten vi forstår kritisk literacy på i denne studien, verdiforankrede kunnskapssystemer, meninger og måter å snakke om et eller flere tema på (Gee, 2012).

Begrepet *diskurs* er imidlertid flytende, uklart og forankret i flere ulike teoretiske tradisjoner (Pennycook, 1994). Gjennom en topos-analyse nærmer vi oss tenkesettet, sammenhengen og utviklingen av resonnementene som elevene konstruerer i tekstene. Ved å sette topos-analysen i sammenheng med domenebegrepet avgrenses de mulige diskursene som elevenes argumentasjon inngår i. *Domene* og *topikk* operasjonaliserer diskursbegrepet som grunnlag for å drøfte kritisk literacy slik det er gjort greie for over.

Domener for læring og kritisk literacy

Macken-Horariks (1996, 1998) teori om ulike domener for læring handler om skolens spesielle rolle i barns opplæring og setter ord på det som skiller læringen som foregår *utenfor* skolen fra den som foregår *i* skolen. Ifølge teorien er det tre ulike domener for læring², som er oppsummert i modellen nedenfor.

Figur 1. Forenklet framstilling av Macken-Horariks (1996) domener for læring

Dagliglivets domene	↔	Det spesialiserte domenet	↔	Det kritiske domenet
<i>Hverdagskunnskap</i> (relevant for dagliglivet)	↔	<i>Fagkunnskap inkludert metakunnskap</i> (relevant for formell utdanning)	↔	<i>Diskursiv kunnskap</i> (relevant for informerte kritiske perspektiv)
<i>Roller i familie og lokalsamfunn</i> (kjennetegnet ved fortrolighet, solidaritet, felles perspektiv)	↔	<i>Ekspertroller</i> (kjennetegnet ved det upersonlige, det formelle og sosial distanse)	↔	<i>Komplekse roller</i> (kjennetegnet ved muligheter i et miljø med sosialt mangfold)

Forholdet mellom domenenene skal forstås slik:

gjennom avsnittet «Respekt for naturen og miljøbevissthet» i overordnet del av nåværende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020).

² Jf. Eva Maagerøs oversettelse fra 2005, s. 216: dagliglivets domene, det spesialiserte domene, det kritiske domene.

Educational learning privileges specialized registers and genres but encompasses those of everyday and reflexive domains because it has an interface with the worlds which learners inhabit before they come to school and after they leave it. (Macken-Horarik, 1996, s. 276)

I møtet mellom diskursene forankret i dagliglivets domene og det spesialiserte domenet er refleksjonene og vurderingene knyttet til sannheter, verdier og prioriteringer viktige. Innenfor *det kritiske domenet*, der kritisk literacy hører hjemme, møtes og undersøkes erfaringene og diskursene fra dagliglivets domene og det spesialiserte domenet kritisk.

Om man ser diskursbegrepet i relasjon til domenebegrepet, ser man at domeneene setter grenser for hvilke diskurser som er akseptable innenfor domenet. For eksempel vil en gjerne omtale kildesortering som søppelsortering innenfor et hverdagslig domene, mens det vil kalles kildesortering i en naturfaglig kontekst i det spesialiserte domenet. Men domeneene gir også ressurser til å forme og omforme ulike diskurser; det naturfaglige perspektivet på kildesortering inviterer til andre spørsmål og problemstillinger enn søppelsortering i det dagligdagse domenet. Selv om man snakker om samme tema innenfor ulike domener, vil man altså snakke om det på ulike måter, basert på kunnskapsgrunnlag, erfaringer og verdiforankringer. Uenigheter om et gitt tema kan bunne i at man er forankret i ulike diskurser og/eller ulike læringsdomener. Innsikter fra topikken egner seg for å vise hvordan dette kommer til uttrykk i konkrete tekster.

Topikken

Topikken er en del av den retoriske tradisjonen, og topoi sier noe om koherensen i tekster:

Topoi er begreber, relationelle begreber, dvs. begreber der betegner relationer mellom to andre begreber, skemaer for hvordan tanker forløber fra den ene ide til den anden, regler for hvordan man skaber sammenheng i en tankerække eller en tekst. (Togeby, 1986, s. 10)

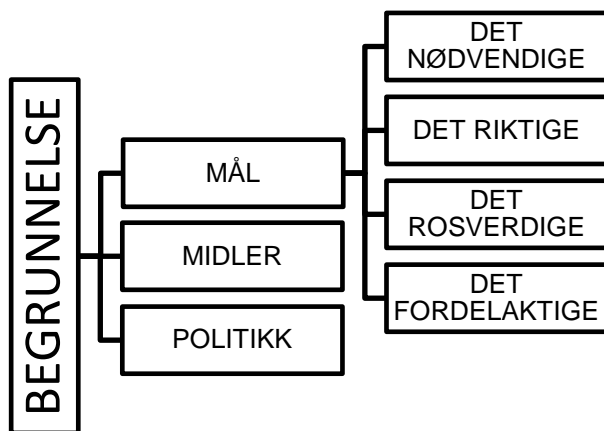
Topikken omfatter både det spesifikke og det generelle. Til et gitt avgrenset emne hører det visse topoi, man kan si at et emne er et område som henger sammen på en spesifikk måte. Når det gjelder de generelle topoiene kan de brukes i mange ulike situasjoner. Tekster som handler om mål for framtiden består gjerne av toposet BEGRUNNELSE³ (Togeby, 1986, s. 71).

Toposet BEGRUNNELSE har tre generelle under-topoi: MÅL, MIDDEL og POLITIKK (figur 2). Et eksempel illustrerer hvordan topoiene kan få mening i en spesifikk sammenheng. Hvis temaet er 'verdens undergang', vil MÅLET være å hindre verdens undergang. Det følger dermed med forestillinger om hva som kan forårsake verdens undergang og hva man kan gjøre for å hindre det. POLI-

³ Vi markerer med versaler når vi snakker om topoiene for å skille topoiene fra de samme hverdagsbegrepene.

TIKKEN er handlingene man utfører for å hindre verdens undergang ved hjelp av visse MIDLER.

Figur 2. Toposet BEGRUNNELSE, vår visualisering



Materiale og metode

Studien baserer seg på data fra to skriveforløp. Tekstmaterialet er hentet fra to skoler i intervensjonsstudien *Normprosjektet* (2012–2016) der 20 skoler deltok. Vi har valgt de to skriveforløpene av to grunner: Klassene ved begge skolene arbeidet med temaet kildesortering i naturfagstimene på en måte som er relevant for utviklingen av elevenes kritiske literacy, men de nærmet seg problemfeltet på noe ulike måter, både gjennom lærernes formulering av skriveoppgaven og i skriveprosessen. Dette gjør det interessant å sammenligne skriveprosjektene ulike tilnærminger til arbeid med kritisk literacy.

Videre presenterer vi de to skriveprosjektene før vi redegjør for dataene som inngår i studien.

Skriveprosjektene

Normprosjektet var forankret i et funksjonelt syn på skriving uttrykt i den teoretiske modellen *Skrivehjulet* (Berge et al., 2016; Matre et al., 2021). Ved Aura skole ble oppgaven knyttet til skrivehandlingen å *overbevise*, formulert slik: «Ola nekter å kildesortere. Skriv en tekst der du overbeviser Ola om at han bør kildesortere.» Ved Raset skole var oppgaven knyttet til skrivehandlingen å *utforske*: «Kva er vitsen med kjeldesortering? Kvifor har ikkje vi i Vest kommune meir sortering på bosset vårt?» Tabell 1 viser arbeidet med skriveoppgavene på hver av skolene.

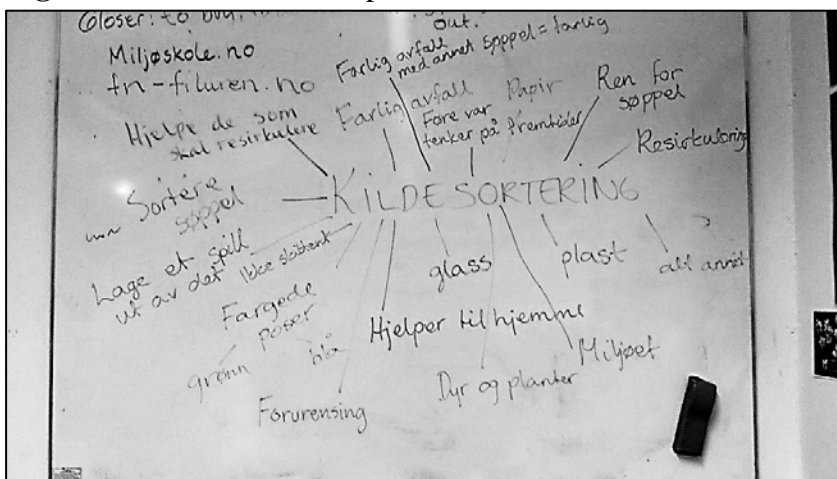
Tabell 1. Skriveprosessen ved Aura og Raset skoler

Aura skole	Raset skole
1 Dialogisk forelesning med naturfagslæreren – ekspert – med innslag av aktiviteter som søppelsortering og regneoppgaver.	1 Forberedelse tematisk i klasserommet – lærebok.
2 Kontaktlæreren repeterte en del av stoffet med tankekart på tusjtafle og aktiviteter/film på interaktiv tafl.	2 Besøk av ekspert i klasserommet.
3 Introduserte skriveoppgaven og iscenesatte skrivesituasjonen. Elevene skrev for hånd.	3 Besøk på gjenbruksstasjon og møte med en annen ekspert.
4 Tilbakemelding på teksten skriftlig og generell muntlig kommentar.	4 Oppsummering og gjennomgang. Skrivning av stikkord for hånd på skriveramme.
5 Skrev teksten en gang til for hånd.	5 Muntlig samtale med læreren om poengene på notatarkene og hva som burde være med i teksten.
	6 Skrive inn teksten på datamaskin.
	7 Skriftlig tilbakemelding.
	8 Skrive om teksten digitalt.

Arbeidet med faginnholdet

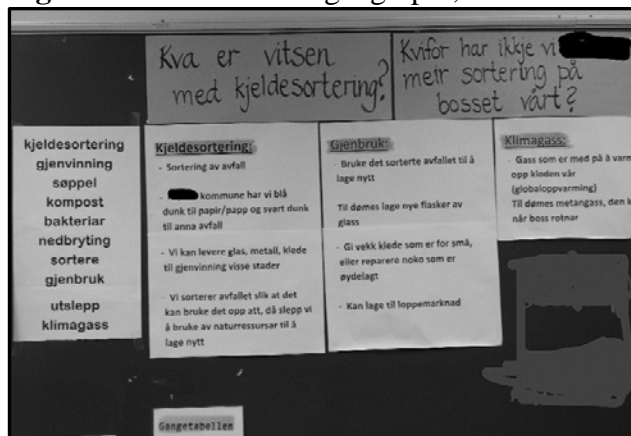
Arbeidet i forkant av skrivingen var fokusert og innholdsrikt. Elevene arbeidet med lærestoffet i læreboka, og begge skolene hadde besøk av og/eller dro på besøk til noen vi kan kalle «eksperter».

På Aura bidro en særlig kunnskapsrik naturfagslærer som ekspert i skriveprosjektet. Undervisningen hans var forelesningsbasert og preget av faglig dybde, sterk elevinvolvering og bruk av mange konkrete eksempler, slik som bilder av dyr og søppel i naturen, og ved sortering av fysiske gjenstander i kasser. Gjennom dialogisk undervisning hentet ekspertlæreren fram og bygget videre på hverdags erfaringene til elevene. Begrepene *re-sirkulering* og *gjen-vinning* med vekt på avledningsmorfemene re- og gjen- ble gjennomgående tematisert. Tankekart og sentrale begrep var skrevet på tusjtafler i klasserommet (figur 3) i tillegg til at en plakat med mål for arbeidet hang på veggen: «Beskrive hvordan og drøfte hvorfor vi kildesorterer» (figur 4). I timen etter ekspertbesøket oppsummerte klassens lærer stoffet, og elevene arbeidet med digitale oppgaver om kildesortering.

Figur 3. Bilde av tankekart på Aura skole**Figur 4.** Bilde av læringsmål på plakat, Aura skole

I lokalmiljøet rundt Raset var det et press for å starte sortering av plast fra restavfallet tilsvarende andre kommuner, som lærerne tok utgangspunkt i. De inviterte en forelder i klassen som var engasjert i debatten om plastgjenvinning, på besøk i klasserommet, og de besøkte gjenvinningsanlegget i kommunen der elevene fikk forklart hvorfor det ikke ble hentet plast ut fra restavfallet. I de to ukene som prosjektet varte, hang relevante fagbegrep på plakater i klasserommet ved siden av avisutklipp fra den lokale debatten (figur 5 og 6).

Figur 5. Plakater med fagbegreper, Raset skole



Figur 6. Avisoverskrifter fra debatten om kildesortering i lokalmiljøet ved Raset skole



Arbeidet med skrivingen

Ved begge skolene var skriveoppgaven innrammet av ulike former for støtte. Oppgaven på Aura ble introdusert på den digitale tavlen med forslag til overordnet tekststruktur: innledning, midtdel og avslutning. Det som fikk mest fokus var imidlertid at de tre lærerne laget en fiktiv rammefortelling om Ola som var «en slask» og bare lå på sofaen og ikke kildesorterte. Rammefortellingen skulle motivere elevene til å overbevise Ola. Elevene skrev for hånd, og de fikk to skoletimer til å skrive førsteutkastet. Alle ble ferdige. De fikk tilbakemelding, reviderte utkastet og leverte den endelige teksten.

Elevene på Raset fikk en svært detaljert skriveramme, og elevene noterte rett inn på arket (se figur 7). På bakgrunn av den utfylte skriverammen fikk de individuelle veiledningssamtaler med læreren før de skrev teksten inn på PC. Denne fikk de en skriftlig tilbakemelding på før de omarbeidet og leverte tekstene.

Figur 7. Skriverammen fra Raset skole

	<p>Kjeldesortering</p> <p>Kva er vitsen med kjeldesortering? Kvifor har ikkje vi i [] like mykje sortering som andre har?»</p> <p>Overskrift: _____ Nøkkelord: _____</p>	
gjenvinning	<p>Innleiing:</p> <p>Kva skal du skrive om?</p>	
søppel	<p>Forklar kva kjeldesortering er.</p>	
sortere	<p>Fortel korleis du har lært om dette på skulen.</p>	
gjeldbruk	<p>Hovuddel:</p> <p>Kva er vitsen med kjeldesortering?</p>	
utslepp	<p>Det er viktig med kjeldesortering fordi</p> <p>Vistvi ikkje sorterer bosset vårt</p>	
klimagass	<p>Korleis sorterer vi bosset vårt i [] kommune?</p>	
kompost	<p>[] kommune sorterer vi</p> <p>Så har vi returpunkt der vi kan levere....</p>	
bakteriar	<p>Kva synes du om dette?</p> <p>Korleis kunne du ønske deg at det var i vår kommune?</p> <p>Kvifor har vi ikkje så mykje sortering på bosset vårt?</p> <p>Ein av grunnane er.....</p> <p>Ein annan grunn er.....</p>	
nedbryting	<p>Avslutning:</p> <p>Kva har du lært dei siste vekene om dette?</p> <p>Til slutt vi eg seie</p> <p>Eg meiner at</p>	

Datamaterialet

Datamaterialet består av to ulike skriveoppgaver og ferdigstilte tekster fra tolv elever fra hver av de to skolene, notater fra observasjonen av skrivekonteksten og bilder og/eller kopi av lærernes undervisningsressurser (tabell 2). Skrivekonteksten inkluderer arbeid med faginnhold, skriving i klasserommet og ekskursjonen til gjenvinningsanlegget for Raset. Oppgavetekstene, feltnotater og bilder av undervisningsmateriell er kilder til beskrivelsen av konteksten.

Tabell 2. Datamaterialet brukt i denne studien

	Skriveoppgaver	Elev-tekster	Observasjon av skriveprosjektene ⁴	Undervisningsressurser
Aura skole	Oppgave knyttet til skrivehandlingen <i>å overbevise</i>	Et tilfeldig utvalg på 12 tekster	Feltnotater fra klasserommet.	Bilder av tankekart og plakater med fagord i klasserommet. Slides som ble brukt av eksperten (se figur 3 og 4).
Raset skole	Oppgave knyttet til skrivehandlingen <i>å utforske</i>	Et tilfeldig utvalg på 12 tekster	Feltnotater fra klasserommet og fra besøket på gjenvinningsanlegget.	Bilder av plakater med fagord i klasserommet (se figur 5 og 6), inkludert skriverammen (figur 7), og bilder fra besøk på gjenvinningsanlegget.

Analysemetode

I analysen av elevenes tekster bruker vi topikken til å beskrive hvordan elevene skriver seg inn i hverdags- og fagdiskursene. Vi bruker videre funnene i analysen til å drøfte hvordan det elevene gjør, kan forstås som veien inn i det kritiske domenet og på hvilke måter dette kan forstås i lys av skriveoppgavene. Macken-Horarik (1996, s. 247) snakker om veien *til* det kritiske domenet *fra* dagliglivets domene *via* det spesialiserte domenet. Topikken, med sine a priori definerte topoi, hjelper oss å kategorisere meningslementer i elevenes tekster som deler av diskurser i de ulike domene.

Søppelsortering er først og fremst en praktisk oppgave knyttet til dagliglivets domene. Når man derimot snakker om *kildesortering*, beveger man seg over i en fagdiskurs innenfor det spesialiserte domenet. Og selv om søppelsortering er et praktisk spørsmål, er det også et verdispørsmål og et moralsk spørsmål. Om man spør noen hva deres bidrag til klimasaken er, vil man få mange ulike svar, og ett mulig svar er at de sorterer søppel. Å sortere søppel forstås slik som en miljøvennlig handling, eller ifølge topos-teorien et MIDDEL for å realisere MÅLET om et bærekraftig samfunn. En forholdsvis udiskutabel og politisk korrekt klimadiskurs som ligger til grunn for en forståelse av betydningen av søppelsortering, vil kunne formuleres slik:

Global oppvarming er den største trusselen mot liv på jorda.

Vi må gjøre alt vi kan for å stoppe menneskets forsterking av drivhuseffekten. MÅL

Alle kan gjøre noe. POLITIKK

For eksempel kan vi MIDLER

sykle til jobben

forbruke mindre

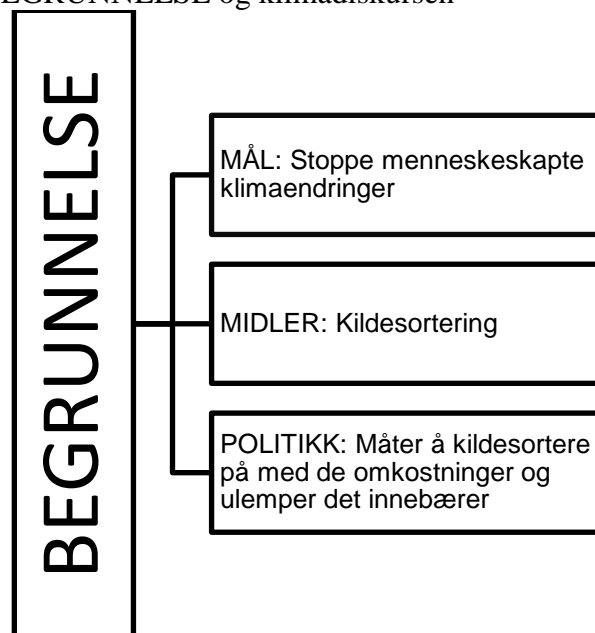
drive med *søppelsortering*

etc.

⁴ Førsteforfatteren var stipendiat i Normprosjektet og fulgte noen utvalgte skoler og skriveprosjekt tett (jf. Gedde-Dahl, u.a.).

Hvis vi kopler klimadiskursen til toposet BEGRUNNELSE (Togeby, 1986), og spisser den mot det som er tema for denne artikkelen, nemlig kildesortering, kan vi fylle topoiene som vist i figur 8.

Figur 8. Toposet BEGRUNNELSE og klimadiskursen



Læreplanmålet i LK06 for 4. trinn tok tak i noe konkret og erfaringsnært i denne diskursen, nemlig *kildesortering*. I klimadiskursen er altså ikke kilde- eller søppelsorteringen MÅLET i seg selv, men et MIDDEL, og i skrivesituasjonene er dette MIDDELET gitt. Det vi skal studere, er hvilke diskurser elevene skriver seg inn i når de argumenterer *for* kildesortering, altså hvor de henter argumenter fra når de realiserer toposet MÅL i tekstene. I oppgavesvarene vil MÅLENE realiseres som begrunnelser for kildesortering.

Spørsmålet er dermed *hvilke andre relevante diskurser elevene tok i bruk*: Hvilke andre MÅL enn å redde klimaet kan det være med kildesortering? Med utgangspunkt i Macken-Horariks (1996) domeneforståelse kan vi utlede minst to diskurser til, én innenfor dagliglivets domene og én innenfor det spesialiserte domenet. Vi kaller den første for *hverdagsdiskursen*, i tråd med Vygotskijs (2001) skille mellom spontane og vitenskapelige begrep der ordet «hverdag» peker mot de spontane begrepene. Den andre knytter vi til det spesialiserte domenet, og på bakgrunn av temaet og fagtilknytningen til skriveoppgavene, kaller vi den *naturfagsdiskursen*.

De tre diskursene operasjonaliseres gjennom topikken. Toposet MÅL har fire underkategorier: DET NØDVENDIGE, DET RIKTIGE, DET ROSVERDIGE og DET FORDELAKTIGE (se figur 2).

DET NØDVENDIGE er *liv og frihet*: Siden *klimadiskursen* har jordas overlevelse som mål, hører begrunnelsene som er forankret i denne diskursen hjemme under DET NØDVENDIGE. Denne diskursen er selvsagt vanskelig å avgrense både fra naturfagsdiskursen og hverdagsdiskursen fordi den rammer inn eller

utgjør det verdimeslige tyngdepunktet i begge de andre diskursene. I vår analyse er dette begrunnelser som direkte og eksplisitt refererer til trusler mot jorda og menneskeheten. Klimadiskursen legger vekt på konsekvenser for mennesker og menneskers overlevelse, i motsetning til begrunnelser i naturfagsdiskursen som tar utgangspunkt i en beskrivelse av sammenhengen i naturen.

DET RIKTIGE handler om *det gode*, og i vår kontekst er dette forankret i skolefaget naturfag og det spesialiserte domenet. Faglige innsikter hentet fra skolefaget naturfag og fagbøker for barn om naturfag er forstått som *naturfagsdiskursen*, som inkluderer både innsikter i naturens prosesser og uttrykk for verdier knyttet til å ta vare på den.

DET ROSVERDIGE er det som vurderes som gode handlinger av autoriteter, lærere og historiens dom. Begrunnelser innenfor dette toposet kan være forankret i *naturfagsdiskursen*, for eksempel å drive med gjenvinning, men de kan også være forankret i det dagligdagse domenet, i *hverdagsdiskursen*. Begrunnelser for kildesortering som er hentet fra personlige erfaringer i hjemmesfæren, er eksempel på forankring i *hverdagsdiskursen*.

DET FORDELAKTIGE er også forankret i *hverdagsdiskursen* og handler om fordeler for den enkelte, for eksempel å få penger for å pante flasker.

Analysemetoden illustreres nedenfor med et eksempel der alle de tre diskursene er med:

Tabell 3. Tekst skrevet av Isak

Ola	Diskurser
Du må kildesortere <i>for ellers vil du ødelegge jorda og msse mat</i>	DET NØDVENDIGE – klimadiskurs
Hvis du sorterer <i>kan du vinne 10 000 kr</i> Hvis hvis du sorterer å hvis ikke <i>kan det bli brann å dårlig luft</i> <i>Du ødeleger jorda og mensker som deg og meg.</i>	DET FORDELAKTIGE – hverdagsdiskurs DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs DET NØDVENDIGE – klimadiskurs
<i>Det blir mindre jobb for deg</i> så du må sortere å vis du gjør det <i>kan du få en ny telefn eller teve</i>	DET FORDELAKTIGE – hverdagsdiskurs DET FORDELAKTIGE – hverdagsdiskurs
sorter Ola. Hilsen NN	

Metodiske refleksjoner

For å identifisere diskursene i elevenes tekster tok vi utgangspunkt i det tematiske innholdet i de fire undertopoiene under MÅL. Topoiene realiseres som helsetninger, leddsetninger eller infinitivskonstruksjoner, og vi teller hver enhet som ett topos. De kan formuleres både positivt og negativt, altså enten som negative konsekvenser av det en ikke bør gjøre: «du ødelegger jorda og mennesker som deg og meg», eller som positive konsekvenser av MIDDELET kildesortering: «kan du få en ny telefon», jf. tabell 3.

Etter at analysekategoriene var etablert, analyserte to av oss alle tekstene hver for oss. Deretter sammenlignet vi analysene og diskuterte de stedene der vi hadde kodet ulikt. Det var samsvar når det gjaldt å bestemme topoiene, bortsett fra noen felles analyseutfordringer. Den største utfordringen var grenseoppgangen mellom topoiene DET NØDVENDIGE og DET RIKTIGE som også er grenseflaten mellom klimadiskursen og naturfagsdiskursen. For eksempel brukte eleven Anne de to formuleringene «kan vi ikke få aksigen» og «då kan vi ikke puste»:

sa kan trer og planter slute å vokse å vis det sluter å vokse kan vi ikke få aksigen.
Å då kan vi ikke puste. (Se tabell 7.)

Vi bruker både ordvalget og den naturfaglige konteksten som argument for å forstå den første som naturfagsdiskurs på grunn av ordet «oksygen», det er altså en beskrivelse av prosesser i naturen, DET RIKTIGE. Den andre forstås som en generell klimadiskurs, en trussel for menneskenes overlevelse, «då kan vi ikke puste». Dette innebærer at også ordvalget indikerer hvilken diskurs det er snakk om. Slik vi har analysert det, er det er særlig tre ord som peker mot klimadiskursen: «miljø», «klima» og «global». Men også konteksten der de enkelte setningene står, er med på å bestemme tolkingen av topoiene. Et eksempel på hvordan vi har løst dette, er at vi har forstått «Vi må passe på klimaet vårt» som en referanse til DET NØDVENDIGE og del av klimadiskursen fordi vi tolker det som en referanse til den globale trusselen gjennom bruk av determinativet «vårt». Vi har valgt å sette grensen slik at vi forstår «det er bra for miljøet» og «for å få eit bedre klima» som referanser til DET RIKTIGE, det å ta vare på naturen rundt oss, mens «er du mer miljøvennlig» forankres i en hverdagsdiskurs som enten DET ROSVERDIGE eller DET FORDELAKTIGE, avhengig av konteksten.

Analyse og resultat

De to skriveoppgavene

Tabell 4. Likheter og forskjeller mellom de to skriveoppgavene

Aura	Raset
Et konstruert problem	En aktuell lokalpolitisk utfordring
Svaret er gitt	Åpent svar på spørsmålet
Elevene skal finne moment til å argumentere for et gitt, udiskutabelt synspunkt	Elevene utfordres til å håndtere motstridende perspektiv på en sak og ta stilling
Hverdagslig kontekst	Samfunnskontekst – lokal
Elevene velger perspektiv og argumenter selv	Skriverammen avgrensner mulige perspektiv og argumenter
Innhold krever innlevelse i fiktiv mottaker	Skriverammen styrer innholdet

Felles for oppgaveformuleringene er at den overordnede klimadiskursen ligger som en implisitt forutsetning gjennom koplingen til kompetansemålet der man

skal «diskutere hvorfor kildesortering er viktig». Oppgaven på Aura har ellers tydelig forankring i dagliglivets domene, både i innrammingen med den fiktive rammefortellingen og i oppgaveformuleringen med Ola som «nekter» å kildesortere, men det er overlatt til elevene å velge argumentasjonsstrategi, både hvilke diskurser de skal hente argumentene sine fra og hvordan de vil formulere dem. Oppgaven på Raset inviterer derimot elevene inn i det kritiske domenet når de blir bedt om å ta stilling i en lokalpolitisk debatt om kildesortering på det lokale gjenvinningsanlegget, og skriverammen styrer dem slik at de må gi mening til begge sider av saken gjennom å svare på hva som «er vitsen med kjeldesortering» og hvorfor de ikke har «så mykje sortering på bosset». Spørsmålene synliggjør diskrepansen mellom det alle er enige om bør gjøres og den manglende evnen eller viljen til å gjøre det.

Førskrivingsfasen hadde sterk naturfaglig forankring på begge skoler og la således til rette for både hverdagsdiskursen og naturfagsdiskursen, mens oppgaven fra Raset også inviterte til et kritisk perspektiv fordi elevene skulle gi mening til en konflikt og ta stilling til denne konflikten gjennom å svare på disse to spørsmålene i skriverammen: «Kva synest du om dette?» og «Korleis kunne du ønske deg at det var i vår kommune?» (figur 7).

Analysen av elevtekstene

Analysen av tekstene viser at alle tre diskursene er representert i materialet på begge skolene (tabell 5). Med unntak av toposet DET ROSVERDIGE, som kan realiseres både i en hverdagsdiskurs og en naturfagsdiskurs, representerer de tre andre toposene hver sin diskurs.

Tabell 5. Oversikt som viser i hvor mange tekster de ulike diskursene er realisert

Skole	Antall tekster	Klimadiskurs	Naturfagsdiskurs	Hverdagsdiskurs
Aura	12	7	12	10
Raset	12	7	11	11

Som tabellen viser, er begrunnelser for kildesortering relatert til naturfagsdiskursen realisert i alle tekstene på Aura og i alle så nær som én på Raset. Alle elevene med unntak av tre forankret begrunnelser i hverdagsdiskursen. At litt over halvparten av elevene også er innoom klimadiskursen, bekrefter at det vi kaller klimadiskursen ligger som en tilgjengelig diskurs i kulturkonteksten og institusjonskonteksten i arbeidet med temaet kildesortering. Selv om tekstene og oppgavene er ulike, fordeler realiseringene av diskursene seg forholdsvis likt i de to tekstmaterialene. Tabellen forteller imidlertid ikke *hvordan* diskursene realiseres. Det går vi inn på nedenfor, illustrert gjennom en eksempeltekst fra hvert tekstsett der alle tre diskurser er realisert.

Naturfagsdiskursen i tekstene

Naturfagsdiskursen er for det første realisert som toposet DET RIKTIGE. Elevene slår fast hvordan naturen fungerer og bruker naturfaglig kunnskap til å argumen-

tere for kildesortering. Det som særlig blir tematisert, er konsekvenser av for-
søpling for dyrelivet og naturen, forurensing mer generelt, men også hvilke
konkrete prosesser i naturen som er konsekvenser av eller fører til klimaendring.
Fagbegreper som gjenvinning, resirkulering og avfall, og begrunnelser som ikke
bare beskriver hvordan verden *er*, men som handler om hva vi *bør* gjøre, inngår
her. Naturfagsdiskursen er for det andre gitt mening gjennom toposet DET
ROSVÆRDIGE, der gode handlinger, som å kjøpe brukt eller dempe forbruket, er
formulert. I teksten til Geir i tabell 6 er topoiene og diskursene kursivert.

Tabell 6. Teksten til Geir

Eleve teksten	TOPOI og tilhørende diskurser
Søppel	
Eg skal skrive om kjeldesortering. Å kjeldesortere er å sortere søppel slik som plast metall, glass, restavfall, og matavfall. Å kjeldesortere har vi lært i Vestdalen, Gaia og av Liv Olsen og Kari Hansen. Som er sjef for regnskapen i Vestdalen.	
<p>Visst er det viktig med kjeldesortering <i>for elles smelter isen, og det blir oversvømmelse.</i></p> <p>Vist vi ikkje sorterer bosset vårt <i>så forureinsar det i tillegg naturen.</i></p> <p>Samanhengen med at isen smelter <i>er at det blir varmare på kloden vår</i> fordi vi ikkje sorterer så bra.</p> <p>I Vest kommune så har vi returpunkt på storplassen og på bunnpris, der kan vi levere plast, glas, og metall. I tillegg har vi to bossdunk ein til papir, og ein til restav- fall. Det eg ønskjer at vi i Vest fekk litt meir sortering på bosset vårt, slik som plast, og matavfall. Vi har ikkje meir sortering <i>på grunn av at det kostar veldig, veldig, veldig mykje og det forurensar veldig</i> når vi ikkje sorterer. Dette fortalde Kari Hansen.</p>	<p>DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs</p> <p>DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs</p> <p>DET NØDVENDIGE – klimadiskurs</p> <p>DET FORDELAKTIGE – hverdagsdiskurs DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs</p>
<p>Det eg har lært dei siste vekene om kjledesortering er at visst vi ikkje sorterer søppel <i>så forurensar det naturen og dyra som lever der.</i></p> <p>Fordi fuglane eter søppel som ligg på bakken og det gjeld det same med dei andre dyra og. Til slutt vil eg seie at det er gøy å lære om kjeldesortering for da veit du alt til du blir stor. Eg meiner at vi i Vest skulle fått sortering av plast. <i>Fordi når vi lagar plast brukar vi 2 liter olje og forureinas miljøet.</i></p> <p><i>I staden kunne vi laga ny plast av det vi sorterer.</i></p>	<p>DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs</p> <p>DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs</p> <p>DET ROSVÆRDIGE – naturfagsdiskurs</p>

I Geirs tekst finner vi eksempel på at diskursen realiseres både som enkeltstående påstander og som mer komplekst sammensatte resonnement: I første del bruker

han en mer sammensatt begrunnelse der han får fram årsaksforhold og sammenheng mellom prosesser i naturen og klimatrusselen:

Visst er det viktig med kjeldesortering for *elles smelter isen, og det blir oversvømmelse*. Vist vi ikkje sorterer bosset vårt *så forureinsar det i tilleg naturen*. Samanhengen med at isen smelter *er at det blir varmare på kloden vår* fordi vi ikkje sorterer så bra.

Poenget med forurensing blir brukt som enkeltstående begrunnelse flere ganger, jf. også «det forurensar veldig» og «så forurensar det naturen og dyra som lever der». At samme poenget gjentas med litt varierte formuleringer, er et trekk som går igjen i flere av tekstene på både Raset og Aura. Et argument som er mye brukt i Raset-materialet, fordi det ble presentert av Kari Hansen på gjenbruksstasjonen, er behovet for en ekstra søppelbil ved økt plaatsortering, noe som vil føre til mer forurensing.

Et eksempel fra Aura er Annes tekst (tabell 7):

Tabell 7. Teksten til Anne

Til Ola	
Ola, nå vil jeg hjelpe deg med å kildesortere, men da må du ikke vere så lat! Så kom dei opp av sofana vis du vil ha hjelp	
Vis du kaster en ostepop pose ut av vindue <i>sa flyr den og kanse lander i vanne a faler over en fisk eller laner på et dyr.</i>	DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs
og vis du kaster en Kola ring i vanet <i>kan en fisk svomme i Jenom den.</i>	DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs
Vis du kaster et teu ut i vannet <i>kan et dyr fade runt seg å leve med den hele livet.</i>	DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs
<i>Det kan også ødlege natyren</i> vis du kaster søpel i skogen <i>sa kan trer og planter slute å vokse å vis det sluter å vokse kan vi ikke få aksigen.</i>	DET RIKTIGE – naturfagsdiskurs Sammensatt argumentasjon som ender i den overordnede klimadiskursen:
<i>Å då kan vi ikke puste.</i>	DET NØDVENDIGE – klimadiskurs
Så nå haper jeg at du komer deg opp au sofana å starter a kildesortere.	

I denne teksten ser vi også hvordan begrunnelsene både presenteres som enkeltstående påstander, som i starten, og som sammenhengende resonnement, som på slutten, der en årsakskjede i naturfagsdiskursen koples til klimadiskursen: «vis du kaster søpel i skogen å så kan trer og planter slute å vokse å vis det sluter å vokse kan vi ikke få aksigen. Å da kan vi ikke puste.»

Det er grunnlag for å si at elevene skriver seg inn i det spesialiserte domenet fordi de bruker relevant naturfaglig kunnskap. I noen tekster er det også lengre kunnskapsoppsummerende partier slik som i avslutningen til Karstein:

Dei siste vekene har eg lært at kjeldesortering betyr og sortere søppel og at vi sleppe ut klimagass og att glass bruka 10000 år på å bli til jord og ullsokkar bruka 300 år på å bli til jord og plast bruka 600 år på å bli til jord mandarin bruka 6 måner og bli til jord bananskall bruka 2 år til og bli til jord eple brukar 1 år till og bli til jord derfor skal vi ikkje kaste det i naturen.

Vi kan altså konkludere med at elevene på begge skolene bruker og artikulere kunnskap de har tilegnet seg gjennom det faglige arbeidet. På Aura forankrer mange elever argumentasjonen sin i naturfagsdiskursen, slik som Anne (tabell 7), mens en del elever legger hovedvekten på argumenter innenfor en hverdagsdiskurs, slik som Isak (tabell 3).

Hverdagsdiskursen i tekstene

Det er i hovedsak fem måter å realisere hverdagsdiskursen på. Det som er felles i de to tekstsettene, er for det første at elevene peker på negative konsekvenser for trivsel i dagliglivet, DET FORDELAKTIGE, for eksempel at omgivelsene blir stygge og utrivelige dersom man ikke kildesorterer: «sklidd på bananskall», «Det blir svære dynger med søppel» og «det er ikke pent, det lukter ekkelt». For det andre blir en generell moralsk appell om å være et godt menneske brukt som begrunnelse, noe som faller inn under DET ROSVERDIGE: «det blir mindre jobb for de på søppeldinga», «det blir miljøvennlig» og «får du littegrann god førelse». Det moralske kan uttrykkes som normer for god oppførsel, «fordi vi rydda opp etter oss», eller det kan være negativt formulert: «du tror kanskje at det er kult, men det er det ikke».

Den tredje og fjerde måten å realisere diskursen på er frekvent i tekstmaterialet fra Aura. Trusselen om at livet på jorda skal ta slutt, er tett relatert til klimadiskursen, men her forstått som DET FORDELAKTIGE i en hverdagsdiskurs fordi det i konteksten framstår som personlige fordeler, ikke en bekymring for verden: «det er dumt for deg og miljøet du lever i» og «kommer du til å dø mye fortere». Den fjerde realiseringen er en appell til egeninteressen, slik som hos Isak: «det blir mindre jobb for deg» og «kan du få en ny telfn eller teve» (tabell 3).

I Raset-materialet er det brukt én spesifikk begrunnelse for *ikke* å kildesortere plast, som elevene fikk presentert på besøket på gjenbruksstasjonen, nemlig at det ble dyrt for kommunen med ekstra søppelbil. Dette har vi forstått som DET FORDELAKTIGE.

Det er altså et rikt utvalg av perspektiv og vinklinger innenfor hverdagsdiskursen i Aura-materialet, skremsel, trusler, appell til gode handlinger og ønsket om å være god. På Raset bruker de også begrunnelse som er relatert til allmenn trivsel og å være god, men der er kommuneøkonomien en vanligere begrunnelse for manglende kildesortering.

Klimadiskursen i tekstene

Slik vi forstår klimadiskursen, ligger den til grunn for begge skriveoppgavene, kompetansemålet slik det var formulert i LK06 og det overordnede bærekraftperspektivet i LK20. Klimadiskursen er koplet til DET NØDVENDIGE, liv og frihet, og det er en hegemonisk diskurs som ikke kan diskuteres, men er selvfølgelig. Sju av tolv elever på hver av skolene gir diskursen språklig form i tekstene sine. Det er særlig gjennom ordene «klima» og «miljø» at klimadiskursen

blir realisert ved begge skolene, men også i allmenne, men konkrete formuleringer som «det blir for varmt for skoger, dyr og planter», «ødelegge jorda og msse mat», «en stor stor sort verden», «da kan ingen leve der».

Diskursen har funksjon som oppsummerende makroproposisjon i innledning eller avslutning av argumentasjonsrekka eller resonnementet i tre av sju tekster på Aura slik som i Annes tekst i tabell 7 og Isaks i tabell 3. Det indikerer at det er rimelig å forstå klimadiskursen som en overordnet diskurs. I de fire andre tekstene fra Aura, samt i de sju tekstene fra Raset der diskursen er tematisert, kommer referansen til klimadiskursen som en konsekvens av naturfaglige perspektiv inni teksten, slik som hos Kristian:

En smart måte, å unngå forsøpling ute på tur på er å ha med seg en pose å kaste søppelet i. Oksygen er noe vi trenger for å leve. Oksygen kommer fra trene, og vis vi ikke kildesorterer kan trærne dø, som kan gjøre at også vi mennesker dør.

Referansen til klimadiskursen i Raset-materialet er helst å finne som svar på det innledende faglige spørsmålet «Kva er vitsen med kjeldesortering?», eller på slutten av teksten der elevene blir invitert til å komme med synspunkt gjennom setningsstarterne «Eg meiner at ...» eller «Til slutt vil eg seie at ...», slik som hos Simon som refererer til klimadiskursen både i innledningen og på slutten.:

KJELDESORTERING

[...]

Det er viktig med kjeldesortering fordi vist vi ikkje kjeldesorterer *kan vi få global oppvarming* og det er ikkje bra. Vist vi får globaloppvarming so smelter isen og vi får oversvømmelse.

[...]

Eg har lært at det er viktig at vi kjeldesorterer og att bossbilen samlar inn 16000 tonn boss kvart år og at vi har 14000 bossdunkar. Og eg meiner at vi må sortere meir boss *for å få eit bedre klima.*

Klimadiskursen blir altså først og fremst knyttet til naturfaglige resonnement og perspektiv på begge skolene, men den er mer konkret og hverdagslig formulert i materialet fra Aura. På Raset er referanser til diskursen preget av ord som «klima», «miljø», «global», i tillegg til at et par elever trekker inn ansvaret for kommende generasjoner. Klimadiskursen har ulike språklige realiseringer i de to materialene: realiseringen av klimadiskursen i tekstene på Aura ligger nærmere en hverdagsdiskurs enn i tekstene på Raset, som ligger nærmere en naturfagsdiskurs.

På Raset skal elevene på faglig grunnlag ta stilling til spørsmålet om økt kildesortering. Halvparten av elevene tar stilling i tekstene sine og hevder i tråd med klimadiskursen og naturfagsdiskursen at Vest kommune bør sortere plast. Ole for eksempel, som tidligere i teksten tematiserte klimadiskursen, underforstår den og nevner bare motargumentet knyttet til hverdagsdiskursen i konklusjonen:

Til slutt vil eg seie at vi burde sortere meir i Vest nett som Fjordane [...]. Eg meiner at vist vi skal kjøpe 14 000 dunkar blir det veldig dyrt, men likevel er det ein bra ting.

Til slutt vil vi kommentere én av tekstene i Raset-materialet som skiller seg radikalt ut fra de øvrige fordi eleven ikke forholder seg til skriverammen. Eleven Aina skriver engasjert om konsekvensene av global oppvarming for dyrelivet. Hun gjør detaljert greie for konsekvensene for skilpaddene som ikke får noe sted å legge eggene sine, og hvordan de ville isbjørnene vil sulte i hjel og utryddes hvis vi ikke evner å stanse klimaendringene. Hun reproducerer dermed først og fremst den hegemoniske klimadiskursen uten å forholde seg til dilemmaet som oppgaven introduserer.

Diskusjon og didaktiske implikasjoner

Oppsummering av analysefunn

Analysen av elevtekstene viser at majoriteten av elevene kombinerer hverdagsdiskursen og naturfagsdiskursen og bekrefter dermed at skriveoppgavene inviterer til å håndtere et møte mellom disse to diskursene. Skriveprosessen leder elevene inn på veien til myndiggjøring, representert ved det kritiske domenet (Macken-Horarik, 1996, s. 247). I det perspektivet har begge oppgavene potensial for utvikling av kritisk literacy. Det interessante er likevel hvordan denne myndiggjøringen kan forstås i lys av skrivesituasjonene. I tekstene fra Aura er enten hverdagsdiskursen eller naturfagsdiskursen dominerende i argumentasjonen, jf. Isak og Anne (tabell 3 og 7). Man kan si at elevene velger en argumentasjonsstrategi forankret i en av diskursene, og så supplerer de med argument fra den andre diskursen. I tekstene fra Raset er de to diskursene satt opp mot hverandre som svar på to av spørsmålene i skriverammen «Kva er vitsen med kjelde-sortering?» og «Kvifor har vi ikkje så mykje sortering på bosset vårt?» Klimadiskursen uttrykkes eksplisitt i litt over halvparten av tekstene i begge gruppene, tett koplet til naturfagsdiskursen.

Det er altså ikke særlig forskjell på *hvilke* diskurser som blir realisert i tekstene på de to skolene til tross for at oppgavene inviterer til svært ulike diskurser. Diskursene er imidlertid ulikt realisert. Klimadiskursen på Aura ligger tettere på hverdagsdiskursen i ordvalg, noe som kan forklares med skriveoppdragene. På Aura skal elevene rette argumentasjonen mot en konkret hverdagsutfordring, mens på Raset inviteres elevene inn i en mer generell og prinsipiell lokalpolitisk debatt rundt søppelsortering. Disse generelle funnene utdypes videre og diskuteres i lys av tema, diskurskonflikter og posisjonering.

Klimatrusselen som tema

Til tross for at klimatrusselen i seg selv kan forstås som en viktig motivasjon for arbeidet med kritisk literacy ved at den truer vår eksistens samtidig som det internasjonale samfunnet viser manglende vilje til handling, kan vi ikke uten videre hevde at oppgavene legger opp til å diskutere et kontroversielt tema. Oppgavene tar utgangspunkt i og representerer en hegemonisk klimadiskurs forankret

i skolens verdier som elevene ikke inviteres til å utfordre eller stille spørsmål ved. Det er derfor lite relevant å undersøke i hvilken grad elevene omskaper de makt- og verdipremissene som oppgavene legger til grunn og beskriver premissene som ligger bak ytringene (jf. Luke, 2014). Vi legger altså klimadiskursen til grunn som en premiss elevene ikke kan velge bort, og det kritiske perspektivet ivaretas på andre måter.

Klimadebatt og bærekraftsspørsmål går inn under det som kalles sosiovitenskapelige kontroverser (Kolstø et al., 2006; Sadler et al., 2007). Slike kontroverser er en grunnleggende utfordring i det som kalles bærekraftdidaktikken, der man blant annet stiller spørsmål ved om det blir lagt for mye vekt på kunnskapsdimensjonen og en naturfaglig diskurs på bekostning av arbeid med holdninger, følelser og mer samfunnsfaglige perspektiv (Marti, 2021) fordi det kan være en spenning mellom det elevene skal lære og deres utvikling mot selvstendige individer (Jegstad & Ryen, 2020). Hvilken kontekst klimadebatten gis mening i, blir dermed sentralt når det gjelder i hvilken grad elevene får rom for å utvikle en selvstendig holdning og et grunnlag for handling på den ene siden og hvilke ressurser og diskurser de inviteres til å ta i bruk på den andre. Dette anskueliggjøres i de to skriveprosjektene gjennom måten verden bringes inn i klasserommet på.

Det legges til rette for at elevene får rekontekstualisere (Janks, 2010) naturfagkunnskapene sine om kildesortering, gjennom henholdsvis en hverdagslig situasjon og en samfunnsaktuell debatt. I begge tilfeller er fagkunnskap relevant, men ikke på samme måte. Hvordan kritisk literacy forstås, er nemlig alltid et spørsmål om kontekst (Luke, 2000). I tekstene fra Raset tematiserer elevene det naturfaglige innholdet i lys av den lokalpolitiske konteksten og skriver den inn et samfunnsperspektiv. Elevene på Aura viser et bredt følelsesmessig engasjement forankret i hverdagsdiskursen og naturfagsdiskursen i begrunnelsene for kildesortering. Analysen av tekstene indikerer at den kontekstualiseringen oppgavene tilbyr, og de faglige og retoriske ressurser de får tilgang til i forarbeidet, myndiggjør dem ved at det leder dem til selv å forme og velge perspektiv eller ta stilling. Vi kommer tilbake til dette i posisjoneringsdiskusjonen nedenfor.

Diskurskonflikter i tekstene

Man kunne forestille seg at den hegemoniske klimadiskursen ville dominere elevtekstene siden den er eksplisitt uttrykt både i læreplanmålet og i oppgavene. Det er likevel bare ett eksempel på at dette skjer, den tidligere nevnte eleven Aina fra Raset skriver en detaljert og engasjert tekst om konsekvensene av klimaendring for isbjørnene og for kommende generasjoner. Hun svarer dermed på det normative som ligger i oppgaveteksten og konteksten, og bekrefter at det ikke er urimelig å lese oppgaveformuleringen på Raset i lys av det Marti kaller en *normativ samfunnsdiskurs* (2021, s. 259). I doktoravhandlingen *Bærekraft i skolens tekstkulturer* utleder Marti fire bærekraftdiskurser som skriveoppgaver kan forstås i lys av. Oppgavene fra Aura og Raset i vår studie inngår i Martis materiale, og

hun plasserer begge oppgaveformuleringene innenfor den normative samfunnsdiskursen, blant annet fordi de kjennetegnes av at elevene skal argumentere *for* kildesortering. Selv om begge *oppgavene* forutsetter og legger til rette for å ta i bruk den hegemoniske klimadiskursen, vil vi argumentere for at *elevtekstene* på Raset også kan forstås innenfor det Marti kaller en *pluralistisk diskurs* (2021, s. 261–262). Den lokalpolitiske debatten om kommunens manglende sortering av plast står i motsetning til og er ikke forenlig med klimadiskursen, et dilemma elevene må håndtere i tekstene sine. De gjengir begrunnelser for manglende sortering hentet både fra hverdagsdiskursen, at det er dyrt, og fra naturfagsdiskursen, at flere søppelbiler forurenses mer. Denne konflikten mellom en ideell faglig verden og en lokal praktisk-politisk realitet realiseres i tekstene og kan forstås som uttrykk for pluralisme. Arbeidet med å formulere disse motsetningene gir elevene nyansert kunnskap om en aktuell politisk problemstilling, noe som myndiggjør dem som informerte medborgere og samfunnsdebattanter i skrive-situasjonen. I tråd med dette blir de også bedt om å uttrykke sin mening om hva kommunen bør gjøre. Den halvparten som gjør dette, konkluderer i tråd med den hegemoniske klimadiskursen, noe som støtter Martis (2021) kategorisering i en normativ diskurs.

Når det gjelder elevtekstene fra Aura, er klimadiskursen den udiskutable basisen det skal argumenteres ut fra, og begrunnelser for kildesortering fra naturfagsdiskursen og hverdagsdiskursen kombineres fritt fordi de underordnes formålet med teksten, nemlig å overbevise Ola om å kildesortere. Raset-elevne kan på den andre siden reprodusere klimadiskursen mer eller mindre friksjonsfritt, for der rettes det kritiske blikket mot den praktiske kompleksiteten rundt spørsmålet om gjenvinning. Oppgavene gir dermed elevene ulike utgangspunkt i måten å forholde seg til klimadiskursen på, og denne posisjoneringen har betydning for det kritiske potensialet i oppgavene.

Posisjonering og myndiggjøring

I alle tekster er skriveren posisjonert. Det er med andre ord ingen nøytral grunn (Janks, 2010; Veum & Skovholt, 2020). Posisjonering dreier seg om hvilke valgmuligheter elevene reelt sett har i hver av skrivesituasjonene, i hvilken grad og på hvilken måte konteksten inviterer til et kritisk perspektiv, og hvordan deres egen posisjon som skrivere kommer til uttrykk «som tekstlege uttrykk i dei tekstlege ytringane» (Håland, 2013, s. 62).

På Raset er skriverammen styrende og inviterer i utgangspunktet elevene inn i elevrollen. I innledningen skal de beskrive hvor de har hentet kunnskapen, og i avslutningen blir de bedt om å oppsummere hva de har lært. Ved at skriverammen loser elevene gjennom teksten, blir de tvunget inn i den diskursive konflikten fordi de må svare på spørsmålene i rammen. I tillegg til at elevene gir mening både til perspektivet fra naturfagsdiskursen, om at en bør kildesortere, og perspektivet fra gjenvinningsstasjonen om at det er dyrt og forurensende, bruker halvparten av elevene setningsstarterne «Eg meiner at ...» eller «Til slutt vil eg seie at ...» til å

gi uttrykk for at man bør sortere plast i Vest kommune. De tar stilling. Elevene sprenger likevel skriverammen på to ulike måter.

For det første er det eleven Aina som ikke forholder seg til skriverammen, men reproducerer den hegemoniske klimadiskursen. I skolekonteksten kan det forstås som en form for myndiggjøring gjennom opprør der hun insisterer på å gi mening til sin forståelse av klimaspørsmålet, skriverammen blir for trang for det hun vil formidle (Øgreid, 2016). På den andre siden kan det forstås som en ukritisk gjengivelse av en hegemonisk diskurs, der hun unngår å relatere seg til de problematiseringene som hverdagsdiskursen og naturfagsdiskursen utgjør. Eksempelet illustrerer dermed en utfordring når det gjelder å definere hva som er «kritisk»: ulike kontekstualiseringer vil gi ulike svar. Didaktisk kan det være et spørsmål om myndiggjøring på kort eller lang sikt. Det som fortøner seg som Ainas myndiggjøring her og nå, kan gi henne manglende kunnskap og tilgangskompetanse på sikt.

For det andre plasserer noen elever lengre kunnskapsopsummerende partier til slutt i tekstene. Dette fenomenet opptrer også i Aura-materialet, men da mer som informerende digresjoner underveis. Det indikerer at posisjoneringen som *naturfagselev* kan dukke opp som konkurrent til de fiktive skriverollene og dermed også til den rekontekstualiseringen av temaet kildesortering som oppgavene inviterer til. Dette kan tolkes som at elevene myndiggjør seg som naturfagselever med kunnskap i faget ved at de insisterer på naturfagsdiskursen som den sentrale diskursen. Det er også mulig å forstå det som en mer rituell strategi der det gjelder å dokumentere kunnskapstilegnelse (jf. Berge, 1988). En didaktisk konsekvens er å sørge for at elevene *både* får arbeide rent faglig med temaet innenfor en naturfagsdiskurs *og* at de blir utfordret til en rekontekstualisering av kunnskapen slik som i skriveoppgavene.

Aura-elevenes utfordring er å konkretisere den hegemoniske klimadiskursen. De skal posisjonere seg som klimaaktivister innenfor rammene av temaet kildesortering. De blir altså ikke utfordret til å ta stilling, men til å velge argumentasjonsstrategi overfor Ola. Dette gir elevene et rom til å skrive seg inn i tekstene som myndige personer som selv velger hva de vil vektlegge i overbevisningen. Denne måten å myndiggjøre elevene på kan forstås som arbeid med kritisk literacy, og variasjonen av argumentasjonsstrategier indikerer at oppgavene gir elevene rom til å handle som kompetente medborgere ut fra egne forutsetninger.

At klimadiskurs-begrunnelsene fra Aura er mer konkret og hverdagslig formulert enn i tekstene fra Raset, kan forklares med skriverollen elevene blir tilbudt. På Aura skal elevene overbevise Ola, en utfordring de kan møte ved å posisjonere seg på ulike måter, og som gir dem mulighet til å involvere egne holdninger og følelser. De kan for eksempel velge en faglig overbevisningsstrategi, appellere til hva som lønner seg eller bruke en trusselstrategi. Engasjementet som følger med valget av strategi, er kanskje en forklaring på at noen av Aura-elevenene velger mer konkrete og av og til metaforiske uttrykk for verdens klimakollaps: «en stor, stor sort verden eller en fargerik verden», og «forsvinner

planter skog hav isbreer, dyr og deg!» Raset-elevenes formuleringer ligner mer klimadebatten i kulturkonteksten, noe som kan ha sammenheng med at de blir invitert til å ta stilling i en lokalpolitisk debatt der 'generasjonsregnskap', 'global oppvarming' og ord som «klima» og «miljø» framstår som relevante og sentrale. Realiseringen av klimadiskursen på Raset ligger nærmere en naturfagsdiskurs enn den på Aura som, i alle fall i en del av tekstene, ligger nærmere en hverdagsdiskurs. Skillet mellom «å bli posisjonert» og «å ta en posisjon» (jf. Håland, 2013, s. 58) kan delvis forklare dette, da skriverammen på Raset gjør at elevene i stor grad blir posisjonert, mens elevene på Aura blir invitert til å innta en posisjon.

Konklusjon

Vi har vist at man kan legge til rette for myndiggjøring på fjerde trinn ved å designe skriveoppgaver som styrer elevene inn i en diskurskonflikt eller ved å appellere til et følelsesmessig engasjement der ulike diskurser blir gjort tilgjengelige som ressurser for argumentasjon. Når elevene ved Aura skal overbevise Ola om at han bør sortere søppel, posisjoneres de i roller som oppdrager eller miljøaktivist, noe analysen viser gir rom for *ulike* posisjoneringer. Det kritiske og myndiggjørende potensialet i oppgaven fra Raset ligger først og fremst i at elevene tvinges inn i en diskurskonflikt, og krever at de setter ord på konkurrerende perspektiv og tar stilling til et lokalpolitisk problem.

Det didaktiske spørsmålet er imidlertid ikke hva som 'er' kritisk literacy i enhver samtale-, lese- og skrivesituasjon i klasserommet, særlig ikke på barne-trinnet, men hvordan man kan arbeide slik at elevene utvikler både sin egen kritiske kompetanse og sin egen myndige kritiske stemme. Slik sett mener vi at de to skriveprosjektene viser eksempel på måter å rekontekstualisere et naturfaglig tema på som gjør at elevene ikke bare blir utfordret faglig, men også når det gjelder engasjement, følelser og holdninger, og når det gjelder å håndtere ulike diskurser.

Om forfatterne

Trine Gedde-Dahl er universitetslektor i norsk og norskdidaktikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun arbeider med en doktoravhandling om skriveutvikling på 6. og 7. trinn. Forskningsinteressene hennes er elevtekstanalyse, skriving som grunnleggende ferdighet og skriveopplæring i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: trinegd@oslomet.no

Gro Stavem er universitetslektor i norsk og norskdidaktikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Forskningsinteressene hennes er skriving og lesing i skolen, lese- og skrivevansker og bruk av utfordrende bildebøker i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: gromst@oslomet.no

Anne Kristine Øgreid er førsteamanuensis i norsk og norskdidaktikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun har en doktorgrad om argumenterende skriving i ulike fag på ungdomstrinnet og forskningsinteressene er knyttet til argumentasjon og kritisk literacy, samt lesing og skriving i og på tvers av fag.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: annekr@oslomet.no

Referanser

- Andrews R. (2015). Critical Thinking and/or Argumentation in Higher Education. I M. Davies & R. Barnett (red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 49–62). Palgrave Macmillan, New York.
https://doi.org/10.1057/9781137378057_3
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Cappelen Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen R. (2016). The Wheel of Writing. a Model of the Writing Domain for the Teaching and Assessing of Writing as a Key Competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 28–39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/1/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Elmore, P. G. & Coleman, J. M. (2019). Middle school students' analysis of political memes to support critical media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 29–40.
<https://doi.org/10.1002/jaal.948>
- Gedde-Dahl, T. (u. a.). *Stadium, sprang og orkestrering. Skriveutvikling i ei elevgruppe med hovedvekt på skriveutvikling frå 6. til 7. trinn*. Doktoravhandling, NTNU.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies*. London and New York: Routledge.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141340125>
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet: Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.
<http://hdl.handle.net/11250/185951>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. & Vasquez, V. (2011). Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 1–6.
<https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/journal/files/etpc/files/2011v10n1ed.pdf>
- Jegstad, K. M., Andersson-Bakken, E. & Bjørkvold, T. (red.) (2022). *Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis*. Skriftserie 2022 nr. 5. OsloMet Storbyuniversitetet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/773>
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Kolstø, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A. Tonning, A. S. V. & Ulvik, M. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues. *Science Education*, 90(4), 632–655.
<https://doi.org/10.1002/sce.20133>
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461. <https://www.jstor.org/stable/40017081>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (s. 19–31). Routledge.

- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society* (s. 232–278). Addison Wesley Longman.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and Schooling* (s. 74–103). Taylor and Frances.
- Marti, K.T. (2021). *Bærekraft i skolens tekstkulturer: En studie av skriveoppdrag og elevtekster*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
<https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/2021/avhandling---kristin-torjesen-marti.pdf>
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.) (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Normprosjektet (2012–2016). Skrivesenteret, NTNU.
<https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/?msclkid=0d0dd714a90511ec830df6dac2810657>
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable Discourses. *Applied Linguistics*, 15(2), 115–138.
<http://doi.org/10.1093/applin/15.2.115>
- Sadler, T. D., Barab, S. A. & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371–391.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-006-9030-9>
- Togeb, O. (1986). «STEDER» i bevidsthedens landskab – grene på idéernes trær. Gyldendal.
- Undrum, L. & Veum, A. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen. Unges selv-fremstilling i og selvrefleksjon over kommunikasjon på sosiale medier. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s.132–151). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kompetansemål i naturfag for 4. trinn LK06*.
<https://www.udir.no/kl06/nat1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Tverrfaglig tema – bærekraftig utvikling*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
https://www.academia.edu/39049513/Critical_Literacy_as_a_Way_of_Being_and_Doing
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, (1), 1–14.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/kritisk-lesing-av-historiske-saktekster>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurdering av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevs tekstskeping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 3.
<https://doi.org/10.5617/adno.2608>