

Argumentera mera!

Hur kan undervisningen i argumenterande text förändras och förbättras på högstadiet och gymnasiet?

FÖRFATTARE:

ARTIKEL NUMMER 9/2012

ANNA-LENA EBENSTÅL
JOHAN FRÖCKLIN
KLARA GREDE
INGA-LILL MÅRTENSSON
JONAS WOLBE
KOORDINATOR: LEIF LORENTZON



SKOLPORTEN

Denna artikel har den 16 oktober 2012 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan i samarbete med Stockholms stad.

Fil dr Pernilla Lundgren har ansvarat för artikelns vetenskapliga granskning.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:

<http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/>

Aktuell metodbok med författaranvisningar:

http://www.skolporten.se/wp-content/uploads/2012/03/UL_Metodbok_maj2011.pdf

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Abstract

Fem lärare på gymnasiet och högstadiet har genomfört klassrumsforskning kring den argumenterande texten. Projektet inleddes med ett förtest där tesen identifierades som det kritiska momentet, det vill säga det eleverna hade svårast att lära sig förstå och använda. Två frågeställningar preciserades: Hur kan vi förändra och förbättra undervisningen beträffande argumenterande text, så att den når och utvecklar samtliga elever i större utsträckning? Och: Hur lär vi mer framgångsrikt ut det mest kritiska momentet, tesen, så att eleverna kan skriva välformulerade och precisa teser när de skriver argumenterande text?

Fyra av lärarna genomförde en lektionsserie på elva lektioner byggd på Pauline Gibbons cirkelmodell. Varje vecka under vår- och hösttermin 2011 träffades lärarna för att diskutera lektionerna och förändra inför nästa lärares genomförande av samma lektion i serien. Lektion sex i serien utformades som en forskningslektion och filmades. Eleverna skrev också loggböcker under lektionsserien och deras examination bestod av en individuellt skriven argumenterande text.

Resultatet av forskningsprojektet visar att genom kontinuerlig stöttning, samt variation i undervisningen mellan lärarledd undervisning och interaktiva övningar höjs elevernas motivation och engagemang under lektionerna; i synnerhet de interaktiva övningarna värderades högt i loggbokssvaren. Dessutom pekar också resultatet tydligt ut den specifikt formulerade tesen som avgörande för kvaliteten på elevernas argumenterande texter.

Korresponderande lärare är Anna-Lena Ebenstål, som arbetar på Sturebyskolan och undervisar i svenska och bild åk 7 – 9. Sedan hösten 2011 arbetar hon även deltid i ett utvecklingsprojekt på utbildningsförvaltningen som lärarcoach.

E-post: anna-lena.ebenstal@stockholm.se

Innehållsförteckning

Abstract	2
Inledning	6
Syfte	6
Frågeställningar	6
Bakgrund.....	7
Styrdokument	7
Förtest	7
Cirkelmodellen	8
Den funktionella språkmodellen	9
Metod	9
Lektionsupplägg	10
Resultat	11
Diskussion	14
Kunskapsområdet.....	15
Formfokus och/eller innehållsfokus?	15
Dekonstruktion av måltexter.....	15
Den argumenterande textens form och struktur	15
Gemensamt skrivande	16
Texten och skrivprocessen.....	16
Individuellt skrivande	16
Specifika och generella teser	17

Arbetet kring tesen som begrepp	19
Slutsats	20
Form och/eller innehåll?	20
Texten och skrivprocessen.....	21
Specifika och generella teser	21
Referenser	22
Bilaga 1 Exempeltexter	23
Bilaga 2 Loggfrågor till elever	27

Inledning

Våren 2010 startade vi ett ämnesdidaktiskt nätverk i svenska, projektet var ett samarbete mellan Utbildningsförvaltningen och Stockholms universitet. Vi var totalt fem lärare från Sturebyskolan, Högalidskolan och S:t Eriks gymnasium. När svensksdidaktikgruppen först träffades diskuterades vad som var intressant att utforska. Vi enades om ett område där alla, genom våra egna erfarenheter och genom kollegors erfarenheter, upplevde att det fanns ett stort behov att försöka förändra och förbättra undervisningen, nämligen argumenterande texter. Positiva synergieffekter är då att elever blir bättre utrustade som medborgare när de kan argumentera, skriva argumenterande texter, läsa och förstå hur andra argumenterar samt kritiskt analysera och genomskåda andras argument. Argumenterande text kan också betraktas som samhällets ”maktgenre”, ett viktigt redskap för individen för att delta i olika sammanhang i det demokratiska samhället.

Syfte

Det aktuella området är undervisning i formell text. Vår erfarenhet visar att elever i allmänhet har svårt att förflytta sig från det nära och vardagliga språkbruket till det mer formella. Syftet blir därefter att undersöka vad det kritiska momentet är när elever skriver argumenterande text och utforma en undervisning som stärker elevernas i deras skrivande.

Frågeställningar

Utifrån diskussionen som följde efter ett förtest valdes dessa frågeställningar:

Hur kan undervisningen i argumenterande text förändras och förbättras så att den utvecklar samtliga elevers skrivande i större utsträckning?

Hur lär vi ut det mest kritiska momentet (tesen) mer framgångsrikt när eleverna skriver argumenterande text?

Bakgrund

Styrdokument

I strävansmålen i kursplanen i svenska i Läroplanen 1994 (Skolverket, 2000) står att läsa att elever via undervisningen ”genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang”. Skrivundervisningen behöver stödja elevers skrivutveckling genom att göra dem medvetna om de kommunikativa verktyg som kan användas för att förbättra texternas kvalitet och anpassa texten till dess sammanhang och syfte. Vår erfarenhet har visat att elever ofta gissar sig fram, eller inte riktigt förstår hur en viss skrivuppgift ska genomföras eller utformas för att nå sitt syfte, trots genomgång av specifika texttyper i undervisningen. Fler och tydligare kommunikativa verktyg behövs för att förmedla till eleverna var de befinner sig i sin skrivutveckling och vad som behövs för att de ska utvecklas vidare. Det förmodas också att elever utvecklas på egen hand, utan genomtänkt stöttning eller undervisning. Vi har noterat att eleverna oftast har lätt att ta till sig kommentarer nedanför textens diskursnivå, exempelvis korrektheten i meningarnas ordföljd, enstaka ordval och stavning, men har svårare att tillgodogöra sig kommentarer om textens helhetsstruktur. De elever som deltagit har gått i årskurs 7, 8, 9 och 1:a året på gymnasiet. Den formella text vi valde att fokusera på kom att bli argumenterande texter då dessa ställer höga krav på elevers skrivförmåga och vi har noterat att de därför ofta upplevs som svåra. I det nya förslaget för gymnasieskolan nämns argumenterande texter som ett centralt innehåll i kurserna svenska 1 och 2. I nuvarande kursplan för årskurs 9 står det att elever ska kunna skriva olika sorters texter. Dessutom förekommer argumenterande texter ofta på nationella prov i ämnet svenska/svenska som andraspråk på högstadiet och gymnasiet.

Förtest

Det direkta lärandeobjektet i studien är argumenterande text som i många avseenden är komplex och förutsätter bland annat att elever kan presentera sin åsikt om ett sakförhållande, motivera det med hänsyn till fakta och dessutom utveckla sitt resonemang. I samband med detta behöver de också behärska både referatteknik och källhänvisning. Vi granskade 30 argumenterande elevtexter från årskurs 8, som fungerade som ett förtest för vår studie. Resultatet av det, tillsammans med våra erfarenheter, pekar på att det kritiska momentet är en tydligt formulerad tes, det vill säga att elever har svårt att formulera en tydlig tes, samt förhålla sig till den genom hela texten. De tappar lätt den röda tråden och låter det egna tyckandet ta över i för stor utsträckning. Målgruppsanpassningen är även trevande och de avviker från den argumenterande genren (de utnyttjar inte källor, argument saknas och bemötande av motargument likaså, texterna håller inte en formell ton och de saknar tydligt avslut).

Cirkelmodellen

Lektionsserien har cirkelmodellen (Gibbons, Lyft språket lyft tänkandet, 2009) som grund, då flera av oss provat på att använda den tidigare i vår ordinarie undervisning. Cirkelmodellen innebär att läraren använder en tydlig arbetsgång för sin undervisning medan den samtidigt stöttar eleverna i att öka sin självständighet och sitt ansvarstagande för skrivprocessen. Hela metoden stödjer sig på Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen (Gibbons, 2009), där eleverna utmanas att med lärarens stöd nå kunskap precis över deras egen nivå. Modellen innebär vidare att läraren fokuserar på följande fyra steg;



1. Bygga upp kunskapsområdet

Eleverna tillsammans med läraren bygger upp kunskap kring ämnet. Detta moment syftar till att, förutom att bygga en kunskapsgrund kring ämnet, även väcka intresse och få eleverna delaktiga.

2. Dekonstruktion av måltext

Eleverna tillsammans med läraren dekonstruerar måltexter, vilket innebär att läraren påvisar textens olika delar, som beroende av texttyp skiljer sig åt. Dekonstrueringen har skett utifrån "Den funktionella språkmodellen" som förklaras vidare nedan.

3. Gemensamt skrivande

Eleverna skriver en gemensam text tillsammans med läraren efter textens typiska särdrag.

4. Individuellt skrivande

Eleven skriver en egen text och har till stöd allt material som läraren gett under arbetsprocessens gång.

Den funktionella språkmodellen

Vi har utgått från Den funktionella språkmodellen (Gibbons, 2009) då vi systematiskt stöttat och analyserat exempeltexter. Det systematiska tillvägagångssättet innebär att läraren och eleven angriper texterna från en given ordning både vid dekonstruktion av en måltext och vid bedömning av elevens text. Modellen innebär att man inleder med att titta på kontexten, sedan text och stycke, mening och ordgrupp, och slutligen ord – stavelse och bokstavsmönster.

Metod

Fyra lärare har genomfört en lektionsserie under elva lektioner, varav lektion 6 filmades. Lektionsserien genomfördes enligt följande ordning: årskurs 9, 8, 1 på gymnasiet och slutligen årskurs 7. En årskurs i taget genomförde lektionsserien för att vi kontinuerligt skulle kunna reflektera och göra förändringar och förbättringar. Att eleverna gick i spridda årskurser försvårade möjligheterna att jämföra deras resultat, men det gav oss ändå möjlighet att se att texttypen argumenterande text fungerar i såväl årskurs 7 som på gymnasiet.

Anledningen till att vi valde att filma lektion sex var att vi lärare där mer konkret kunde se i vilken utsträckning eleverna tagit till sig vår undervisning av vad en tes är och vilken roll den spelar för den påföljande argumentationen. Det var under denna lektion som eleverna tillsammans fick formulera först en tes och därefter argument till en gemensam text. Efter varje filmad lektion kunde vi gemensamt granska och analysera den genomförda lektionen för att sedan besluta om de förändringar vi ämnat göra för nästkommande lärares genomförande av lektionen.

För att få en positiv progression har vi kontinuerligt förändrat delar i lektionsserien, både tidigare och senare än lektion 6. Förändringarna har gjorts löpande varje vecka då vi träffats och rapporterat hur lektionerna fungerat i relation till vår metod.

Eleverna har även löpande fått svara på loggboksfrågor under lektionsserien (se bilaga 2) vilket har gett oss kontinuerlig information om deras reflektioner och vad de tagit till sig av undervisningen. Elevernas examination blev en individuellt skriven argumenterande text inom temat jämlikhet, där vi bedömde om eleven i texten tagit tydlig ställning, höll en formell ton genom hela texten och framförde sin åsikt följd av en argumentation som gick ut på att övertyga läsaren (Kuyumcu, 2010). Vi bedömde även om texten hade en tydlig disposition som byggde på tes, argument, motargument, och en avslutning som bör vara en upprepning av tesen. Allt ovan sammantaget blev vägledande för att utveckla och förbättra metod och innehåll i lektionsserien, samt besvara våra frågeställningar. Eleverna har även fått göra ett eftertest där vi bedömt förmågan att komma ihåg tesens betydelse för argumenterande text. I eftertestet fick eleverna individuellt läsa en argumenterande text och markera de för texttypen utmärkande delarna som tes, argument, motargument och exempel på formellt språk.

Lektionsupplägg

Lektion	Innehåll
1	Syfte: Bygga upp en gemensam grund kring argumentation Genomförande: Ta reda på elevernas förkunskaper genom ett förtest och texttypssondering Börja skapa gemensam ordbank Se ett filmklipp med debatt och diskutera Loggboksskrivande
2	Syfte: Tydliggöra tes samt visa dess funktion i argumenterande text Genomförande: Läsa debattartikel gemensamt Definiera textgenrens syfte Gå igenom begreppet tes och ta ut den ur texten Dekonstruera texten för eleverna (se den funktionella språkmodellen) Kontinuerligt fylla på ordbanken med de nya begreppen Loggboksskrivande Gå igenom verb som är typiska för debattartiklar
3 och 4	Syfte: Praktiskt identifiera den argumenterande textens kännetecken Genomförande: Eleverna fick ut två nya debattartiklar som de gruppvis fick dekonstruera Helklassgenomgång av gruppernas dekonstruktion Loggboksskrivande
5	Syfte: Praktiskt identifiera den argumenterande textens kännetecken Genomförande: Isärklippt debattartikel som eleverna gruppvis satte ihop till en fungerande text Helklassgenomgång med motivering hur de fogat ihop texten Loggboksskrivande Förändringar
6	Syfte: Befästa elevernas kunskap om den argumenterande textens begrepp och struktur (filmtillfället) Genomförande: Presentera temat: Jämlikhet Gruppvis formulera tes anknutet till temat Helklassgenomgång av teserna Enas om vilken tes eleverna ska skriva en gemensam text till Eleverna listar argument till tesen, först individuellt sedan gruppvis Lista elevernas argument och motargument i helklass Diskutera om argumenten knyter an till tesen och vilken ordning de bör komma i Gemensamt konstruera avslutning till texten Loggboksskrivande
7	Syfte: Utveckla den argumenterande textens begrepp och struktur Genomförande: Läraren har med sig bakgrundsfakta relevant för den gemensamt skrivna texten. Eleverna bearbetar den gemensamma texten gruppvis (tre grupper bearbetar var sitt argument och en grupp bearbetar ett motargument). Lektionen fördubblades på grund av tidsbrist. Loggboksskrivande Trycka på att eleverna ska utnyttja ordbanken som stöd
8 och 9	Syfte: Examination av argumenterande text genom individuellt skrivande Genomförande: Var och en av eleverna får lista en tes, tre argument till den, samt möjligtvis ett motargument utifrån det gemensamma temat "Jämlikhet". Eleverna får ut ett informationshäfte med material och fakta knutet till temat Eleverna skriver egna texter. Loggboksskrivande
10	Syfte: Förståelse av textkvaliteter genom kamratrespons Genomförande: Kamratrespons på de individuella texterna gruppvis utifrån givna frågor Loggboksfrågor
11	Syfte: Utvärdera arbetsområde Genomförande: Elevutvärdering av arbetsområde

Resultat

Nedan följer de förändringar vi gjorde under lektionsserien, där förändringarna är redovisade utifrån respektive lektions resultat.

Steg i cirkelmodellen	Efter lektion	Resultat	Förändring
Kunskapsområdet	1	Redan under första serien uppdagades det att eleverna fastnade i ämnet, de ville diskutera debattfrågan som lyftes i filmklippet, snarare än titta på formen för en debatt.	Därmed framhövdes formen mer i följande serier, även om en viss tid avsattes för diskussion då ämnet fängade dem.
Dekonstruktion av måltexter	2	I och med att första artikeln såg ut som den gjorde ("Det är dags att rösta fram en kvinnlig statsminister") trodde många elever att tesen var detsamma som rubriken, något som speglades dels i deras förståelse av kommande texter, dels deras egenskrivna debattartiklar.	Därmed infogades en förklaring om skillnad mellan rubrik och tes och användes i påföljande seriers ordbank. Dessutom poängterades även typiska verb som argumenterar, t.ex. anser, hävdar, för att ge ytterligare stöd för hur de texterna skrivs.
	3 och 4	Lärarna hade en tydlig och relativt enhetlig uppfattning om hur en god debattartikel ser ut. Det visade sig dock svårt att finna artiklar som svarade mot det.	För att ytterligare trycka på vad en tes är infogades en kort sammanfattning i början av lektionen (och även en repetition under de kommande lektionerna i serien) för att försäkra att så många som möjligt skulle känna sig trygga i att kunna förstå, finna och formulera dem. Lärarna skrev gemensamt en egen text och bytte ut en tidigare som inte bedömdes belysa struktur och form på ett nog tydligt sätt. Även här blev det aktuellt att byta ut och omformulera rubriken i en text för att om igen belysa skillnaden mellan tes och rubrik.
	5	Fortsatt dekonstruktion av måltexter.	Här blev det nödvändigt att än tydligare visa på den bakomliggande mallen för hur en god debattartikel är uppbyggd, för att eleverna i större utsträckning skulle anamma den och senare utnyttja den själva som stomme för sin egenskrivna text. Detta följde även med över i lektion sex.
Gemensamt skrivande	6	Från början var det aningen vagt uttryckt för eleverna att denna lektions arbete skulle leda fram till en gemensam text. I de första serierna lyfte varje enskild grupp ibland upp mer än en tes. I de första serierna fick eleverna välja vilken tes klassen som helhet skulle arbeta vidare kring, vilket ledde till att teser vars skapare eller påskyndare hade mer status valdes till förmån för bättre utformade teser. När vi granskar eftertestet kan vi konstatera att åk 7 till skillnad från åk 8 och åk 9 klarar av att skilja på rubrik och tes då fler av eleverna skiljer på specifik och ospecifik tes.	Därmed uttrycktes det under efterföljande serier tydligare att målet var just att skapa en gemensam text för att befästa debattartikelns struktur, språkbruk och utformning. För att motverka detta gavs läraren beslutsrätten att välja tes och på vilka grunder den valdes. Och för att ge fler elever förutsättningar att delta i respektive grupps tesformulering infogades tid för individuellt tänkande kring tes innan de arbetade vidare i grupp för att komma överens om en gemensam tes. För att få dem att i än större utsträckning

			mäta tesernas styrkor mot varandra tydliggjordes för eleverna att de bara fick presentera en tes per grupp. Dessutom visade det sig nödvändigt att om igen påpeka att tesen skulle formuleras som ett påstående och att de skulle sträva efter att vara precisa. Att inte gripa efter för stort ämne utan ringa in problemet och vara så konkreta som möjligt. Vi gjorde en förändring i lektionsserien vid lektion 6, då vi förtydligade vikten av att vara specifik i sin tes. Åk 7 var således den enda gruppen som tog del av förändringen. Främst av filmtekniska skäl, men även för att ge eleverna tid att diskutera ordentligt, lösgjordes en längre bit av lektionen till gruppernas diskussion kring val av tes. Någonting som inte alls togs upp i de tidigare serierna var målgruppen, vilket infogades i sista lektionsserien i slutet av lektion sex. Tanken var att eleverna skulle bli mer medvetna om att en debattartikel måste utformas med tes, argumentation och språk och allt detta givna anpassat till en mottagare. Därmed lyftes begreppet målgrupp upp i slutet på lektionen och eleverna gavs möjlighet att i helklass resonera kring vilka som skulle kunna tänkas vara mottagare av den gemensamma texten.
	7	Det visade sig behövas mer tid att få ihop den gemensamma texten och lektionen fick därmed spridas ut på två lektionstillfällen.	För att föra eleverna tillbaka till den typiska debattartikelns utformning betonade vi ordbanken och att eleverna aktivt skulle titta på den och utnyttja den vid skrivandet.
Individuellt skrivande	8 och 9	Eleverna gavs utrymme att i par visa upp sina teser och argument för varandra för att slutligen ge respons på dem. Tanken var att eleverna skulle hjälpa varandra att se vilka teser som fungerade och att argumenten verkligen stödde tesen. Från början förväntades det att eleverna skulle behärska debattartikelns uppbyggnad i och med att den tydligt visats och hänvisats till, men trots det var en för stor andel egenskrivna elevtexter otydliga i sin uppbyggnad.	För att underlätta för eleverna att hitta bakgrundsmaterial till sina texter skapades ett häfte med statistik, faktatexter, artiklar samt åsiktstexter som ett material att utnyttja som källor. Eleverna fick tid att bläddra i materialet samt en läxa att söka upp mer fakta hemma om behov fanns. Eleverna fick en mall för uppbyggnaden att titta på och utnyttja vid skrivandet.
Utvärdering		Inga förändringar genomförda. Vid bedömning av examinationsuppgiften kunde vi konstatera att eleverna i åk 1 på gymnasiet i högre grad använde sig av ett formellt språk än övriga elever i de lägre årskurserna.	g
	11	Inga förändringar genomförda	

Utifrån en samlad bedömning där vi bedömt elevernas egna texter utifrån olika texttypiska aspekter (tydlig disposition, bakgrund, tes, argument och motargument, avslutning, formell ton och konnektorer) visar resultatet att en majoritet av eleverna träffat texttypen i den mån att de är åsiktstexter som uttrycker ett ställningstagande och dessutom har många av texttypens särdrag (se Diagram 1). Detta bekräftar den progression vi tycker att vi har sett hos eleverna under lektionsserierna gång, framför allt under dekonstruktionerna av måltexterna och vid det

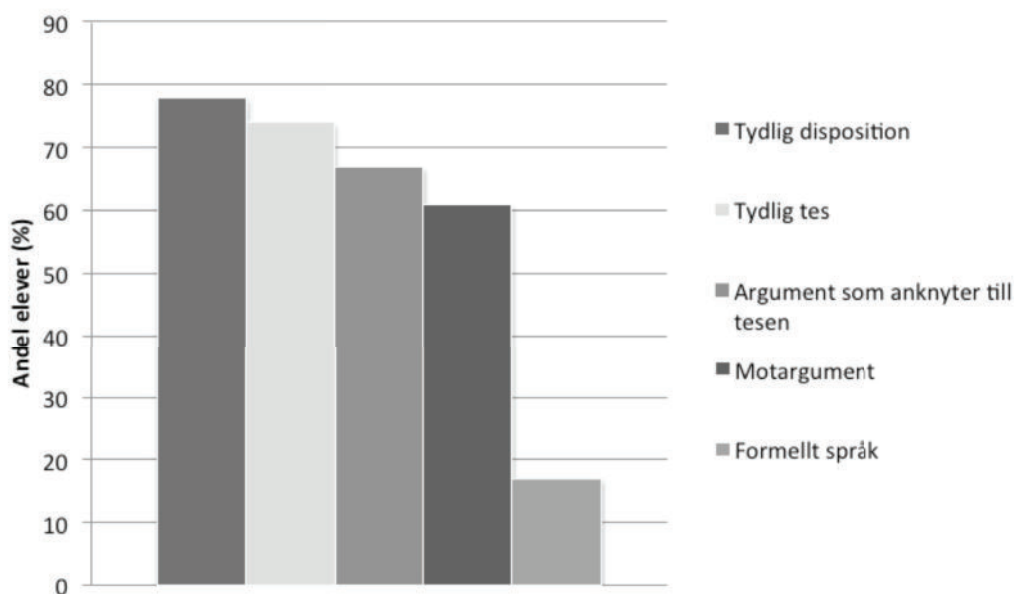


Diagram 1. Andel elever i procent som uppfyllt de olika kriterierna för argumenterande text i sin individuella text i årskurs 7.

gemensamma skrivandet. Vi har dock inte kunnat jämföra deras resultat med hur de skulle ha presterat om vi inte använt oss av cirkelmodellen eftersom vi inte gjorde något förtest på just de här eleverna.

För att undersöka de olika klassernas förståelse just av tesen gjorde vi även en sammanställning, dels utifrån deras svar i loggböckerna efter lektion 2 ("hur skulle du definiera vad en tes är?"), dels om vi kunde bedöma att eleverna haft en tydlig tes i sina individuella texter samt om eleverna kunnat peka ut tesen i en argumenterande text ett par veckor efter att vi avslutat arbetsområdet. Vi noterade även då hur många elever som pekat ut antingen tes eller rubrik (se Diagram 2).

Diagram 2 visar att ganska få elever kan tydligt definiera begreppet tes i början av arbetsområdet (efter lektion 2). Den låga andelen i åk 8 beror på att flera elever gav väldigt vaga svar. Efter lektion 8/9 kunde däremot en majoritet av eleverna formulera en tydlig tes när de skrivit sina egna argumenterande texter. Man skulle kunna se det som att den metodik vi praktiserat gett resultat eftersom det visar en progression. Anmärkningsvärt är att resultatet minskar igen när eleverna vid det så kallade eftertestet, ett par veckor efter avslutat arbetsområde, fått markera ut tesen i en argumenterande text. Det verkar som att eleverna har lättare för att praktiskt tillämpa tesen i egen text än att hitta syftet, tesen, i en färdig text.

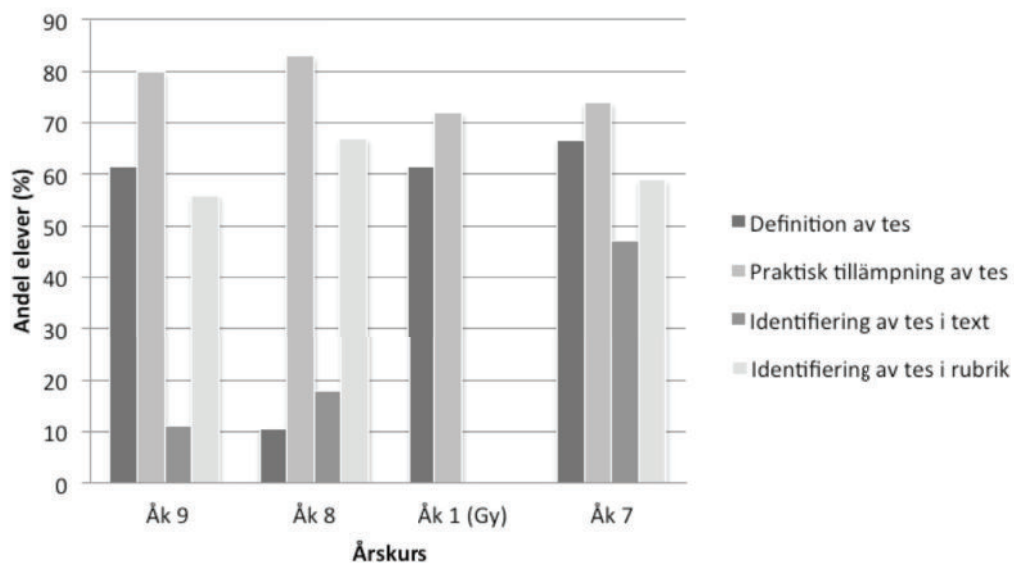


Diagram 2. Resultaten i tabellen ovan är redovisade i den ordningsföljd vi utförde lektionsserien i de olika årskurserna. Med definition av tes menas de loggbokssvar som eleverna skrev efter lektion 2. Praktisk tillämpning av tes visar hur många elever som använde sig av en fungerande tes när de skrev egna argumenterande texter. Identifiering av tes visar det antal elever som klarade av att hitta tesen i en färdig text efter att arbetsområdet avslutats, dels de elever som kunde markera tesen i själva texten och de som markerade tesen enbart i rubriken. I årskurs 1 på gymnasiet genomfördes ingen identifiering av tes. Att det blir över 100 % i årskurs 7 beror på att en elev markerat både rubriken och den faktiska tesen som tes.

Diskussion

Diskussionsdelen utgår ifrån våra två frågor där förändringarna i vår lektionsserie ligger till grund för den första frågans diskussion. Den andra frågan diskuteras utifrån de loggboksfrågor och den individuellt skrivna texten, som direkt kan knytas till tesen.

Hur kan vi förändra och förbättra undervisningen beträffande argumenterande text, så att den når och utvecklar samtliga elever i större utsträckning? Detta är en komplex och utmanande fråga. Vi kan se en början till ett svar men det har också under forskningens gång fötts många följdfrågor till denna fråga. Nedan följer några centrala områden vi valt att lyfta till diskussion utifrån resultat och förändringar som genomfördes i de olika delarna i lektionsupplägget fördelade på respektive del i lektionsupplägget.

Kunskapsområdet

Formfokus och/eller innehållsfokus?

Frågan form kontra textens innehåll är en balans som vi brottats med under hela processen. Det är viktigt att eleverna får en tydlig uppfattning om formen men det underlättar om de är engagerade i ämnet. Eleverna visade sig vara diskussionslystna efter introduktionsfilmen under lektion 1 och där inser vi att de borde ha fått hållas kvar längre, då vi upplevde att det skapade intresse hos eleverna. I det här fallet skulle det följaktligen vara enklare att använda exempel ur deras diskussioner, när vi går vidare och introducerar texttypens form. Detta säger dock inte att det alltid behöver vara så, då vissa elevgrupper och elever har olika behov.

I och med att tesen fanns i rubriken på texten ”Det är dags att rösta fram en kvinnlig statsminister” hamnade vi i en direkt formfråga då många elever sedan utgick från att tesen alltid skulle stå i rubriken. Det var på sätt och vis ett olyckligt val av oss men det var också ett tydligt exempel på hur formen kan se ut.

Dekonstruktion av måltexter

Den argumenterande textens form och struktur

För oss lärare är det ett nytt arbetssätt att dekonstruera texterna så utförligt, då vi använt oss av Den funktionella språkmodellen. Exempelvis poängterades vikten av att använda korrekta/fördelaktiga verb som argumenterar och konnektorer i texterna. För eleverna i årskurs 7 innebar denna undervisning att trots att vi inte tidigare undervisat till exempel kring olika texttypers verbanvändande eller konnektorernas funktion kunde de ta till sig kunskapen och använda den i diskussioner kring andra texter. Det var tydligt att eleverna i årskurs 1 på gymnasiet kunde uttrycka sig med ett mer formellt språk i högre grad än de andra årskurserna. Detta anser vi dels beror på deras ålder och erfarenhet, men också att de har en större förmåga att ta till sig fler delar i den argumenterande texten.

Som vi tidigare nämnt hade vi svårigheter med att finna fungerande autentiska måltexter åt eleverna att dekonstruera. Detta medförde att vi blev tvungna att själva skriva en fungerande måltext, då vi är övertygade om att en tydlig form underlättar när eleverna ska ta till sig en för dem ny texttyp.

Man kan ställa sig frågan varför det är så svårt att finna tydliga exempeltexter. Det gäller såväl de artiklar som återfinns i dagspressen som i läroböckerna. Ett svar kan vara att många texter inte är så väldefinierade som texttyper, en hel del texter rör sig i området åsiktstexter men följer inte den argumenterande textens struktur och form som till exempel blogg, krönika, och insändartext.

I våra exempeltexter till eleverna vill vi ge dem strukturen på ett tydligt sätt så de vet vad de ska förhålla sig till men det är också en poäng att betona att mallen är deskriptiv och inte normativ. I de texter vi valde att använda och den vi skrev själva, var det viktigt att argumenten, motargument, inledning och slutsats tydligt skulle anknyta till tesen.

Gemensamt skrivande

Texten och skrivprocessen

Det gemensamma textskrivandet kan se ut på flera olika sätt. Vi lät våra klasser konstruera hela texten mening för mening i helklass alternativt gruppvis i syfte att få så många elever som möjligt delaktiga i skapandet av texten. Det är, oavsett val av form, mycket värdefullt att skriva text tillsammans då det blir ett utmärkt tillfälle till kritisk bearbetning av textens olika delar för eleven. Det ger även en möjlighet för läraren att se i vilken utsträckning eleverna tillgodogjort sig undervisningen. Det gemensamma skrivmomentet i skrivprocessen visade sig vara mycket uppskattat av eleverna, då de fick utbyta tankar och idéer med varandra. En elev säger: ”Man får ta del av andras åsikter, vilket man lär sig mycket av.”(Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2010).

Individuellt skrivande

När eleverna påbörjade sitt individuella skrivande valde vi att ge eleverna ett gemensamt tema att skriva efter för att samtliga elever lättare skulle komma igång. Ämnet jämlikhet som valdes var medvetet brett för att eleverna skulle kunna hitta något inom detta som engagerade dem. Just för att ämnet var så brett var det nödvändigt att ge eleverna ett källmaterial att hämta inspiration och bakgrundsfakta från. Vi satte ihop ett häfte bestående av olika artiklar i ämnet, och hade tid funnits hade det varit önskvärt att göra materialet mer lättillgängligt och mer inspirerande. Förslagsvis skulle man även kunna dela upp det i faktatexter och ett mer bildrikt material som en kortare filmpresentation.

Det blev tydligt under elevernas egna individuella skrivande att de behöver mycket stöd, eleverna fick förvisso en texttypsmall men med facit i hand borde denna ha getts ut samtidigt som de konstruerade gemensamma texter gavs ut. Kanske tog vi lite för givet att då vi lagt ambitiöst med tid på det gemensamma skrivandet, skulle det individuella skrivandet inte behöva stödjas i samma utsträckning. Det blev även synligt att eleverna behöver träna mer på att ge utvecklad text- och kamratrespons. Ett elevexempel där responsen behöver utvecklas är: ”X text var bäst gillade hennes argument.” Vi skulle även varit i behov av att genomföra lektionsserien en i taget istället för att delvis genomföra dem parallellt. Vi hade då kunnat dra nytta av kamratresponsen för att få syn på såväl svagheter i elevernas argumenterande texter såväl som svagheter i själva responsen – vad de faktiskt lärt sig under lektionsserien.

Alla texter har en tänkt mottagare vilket ofta förbises i skolsammanhang, då läraren ofta slentrianmässigt blir mottagaren. Med en tydlig mottagare i åtanke blir det lättare att skriva en text som når fram med sin argumentation, vilket var en av de förändringar vi gjorde i sista lektionsserien.

För att lättare kunna se en eventuell progression i elevernas eget skrivande hade det varit värdefullt med att låta samma elever göra ett förtest innan vi startade arbetet utifrån cirkelmodellen. Både för att se eventuella svårigheter som de hade innan lektionsserien och vilka nya kunskaper de tillägnat sig under arbetets gång. Det vi nu har kunnat bygga vår utvärdering av elevernas texter på är själva slutresultatet av deras individuella skrivande, deras reflektioner kring arbetet i loggböckerna och den interaktion vi sett under lektionernas gång.

Hur lär vi mer framgångsrikt ut det mest kritiska momentet (tesen) när elever skriver argumenterande text?

Anledningen till att vi definierade tesen som det mest kritiska momentet är att texten byggs upp kring tesen. Vi arbetade tidigt utifrån hypotesen att om eleverna hade en tydlig bild av vad en tes är och hur den ser ut, skulle deras individuella texter bli starkare.

Specifika och generella teser

Centralt i arbetsområdet har varit att utveckla elevernas förmåga att fånga texttypens olika delar, där tesen varit den springande punkten för att deras individuella skrivprodukt skulle få ett så gott resultat som möjligt.

När eleverna påbörjar arbetet med att själva formulera teser är det viktigt att poängtera att teser ska vara specifika, att inte gripa efter för stort ämne utan ringa in problemet och vara så konkreta som möjligt. Vi kan här notera att vi kunde ha varit ännu tydligare genom att visa specifika och ospecifika teser, samt be dem fundera på vilken som är lättast att hitta argument till. En sådan övning hade gett eleverna bättre verktyg för att välja en bra tes under lektion 6. Detta hade också motverkat att eleverna väljer tes efter vilken klasskamrat som har skrivit den. För att komma vidare i processen är det viktigt att det är läraren som har sista avgörandet för att välja den mest specifika tesen samt vara transparent i sitt val och klargöra varför en viss tes väljs framför en annan.

Hypotesen ovan, om tesens centrala position, visade sig emellertid endast delvis stämma. En tydligt uttalad tes är inte nödvändigtvis det mest kritiska momentet för att texten ska fungera då vissa elever kan hålla en röd tråd och förmedla sin tankegång genom sin argumentation ändå (se exempel 3 nedan). Enligt resultatet från elevernas texter (där få elever fått fram en tydlig argumentering utan att först ha en tydlig tes) förstärker dock alltid en tydlig tes texten och gör skribentens argumentering tydlig, medan en otydlig tes gör det svårare att uppfatta textens budskap. Många som inte har en tydlig tes har svårt att hitta argument och

motargument, vilket vi kunde konstatera i deras texter. Nedan följer två exempel med specifikt formulerade teser följt av en generellt formulerad tes:

Specifik tes

”Stoppa djurförsök i kosmetikaindustrin” Elev, åk 7

”Körkort ska baseras på färdighet istället för ålder” Elev, åk 7

Generell tes

”Vi alla är lika värda” Elev, åk 9

I de två översta exemplen hade eleverna lättare att hitta argument/motargument eftersom teserna är specifika medan eleven i det sista fick svårare att hitta argument/motargument, eftersom den tesen är för ospecifik och bred.

Exempel 1: ”Stoppa djurförsök i kosmetika industrin.”

Argument 1: ”För det första plågar man djur ifall man använder dem, eftersom man inte dödar djuren.”

Argument 2: ”Och för det andra lever djuren också, har ett liv, en familj att ta hand om, till och med känslor.”

Argument 3: ”Bara för att människor har makt betyder det INTE att vi har rätt att döda, misshandla eller förtrycka försvarslösa levande varelser.”

Här kan vi tydligt se att argumenten stärker tesen då eleven genomgående håller sig till att diskutera djurförsök, istället för att ta upp exempel som håller sig inom kosmetikaindustrin men inte tar upp djur.

Exempel 2: ”Körkort ska baseras på färdighet istället för ålder.”

Argument 1: ”När professor Carl – Gunnar Jansson vid Stockholms universitet visar statistik på trafikbrott, kan man snabbt se att det är fler kvinnor i åldrarna 30 – 39 (25 %) än åldrarna 15 – 20 (19,4 %) som begår trafikbrott – detta visar på att ungdomar tydligen är mer försiktiga och ansvarsfulla i trafiken än de över 30. Även medianåldern på kvinnor som utför trafikbrott är relativt hög; 29,6 år.”

Argument 2: ”Andra ämnen som ligger i hetluften just nu inom politiken är ungas ekonomi och arbetslöshet. Båda dessa faktorer skulle kunna förändras om man lät unga köra bil tidigare än 18 år. Ungdomar skulle ha fler sommarjobb att välja mellan då jobb som taxichaufför, bud – eller brev-bärare, matutkörare etc. skulle bli tillgängliga. Arbetsgivare skulle få fler, yngre löntagare, och ungdomars ekonomi skulle bli avsevärt bättre.”

Här kan vi tydligt se att argumenten stärker tesen då eleven genomgående håller sig till att diskutera åldern hos förarna, istället för att ta upp exempel som går ifrån diskussionen kring ålderns betydelse.

Exempel 3: ”Vi är alla lika värda”

Argument 1: ”För det första så måste det finnas jämlikhet mellan oss människor, alla måste få kunna t.ex. rösta i olika val. Det menas att i vissa länder så har de inte demokrati och därför så kan inte folk få vara med och bestämma. Som vi vet så är alla lika värda och allt borde vara jämlikt fördelat för alla individer, därför så borde det finnas demokrati i vart enda land så att alla kan vara med och bestämma och påverka i vårt samhälle.”

Argument 2: ”Dessutom krävs det nya idéer för att vi alla i världen ska kunna utvecklas. Därför tycker jag att det borde finnas demokrati så att alla kan vara med och bestämma och att alla kan ge förslag till ett bättre samhälle och hur den ska kunna utvecklas.”

Argument 3: ”För det andra så måste man veta att både mannen och kvinnan är lika värda. Båda är vi människor [...] Detta är inte bra för om de har samma arbete så förtjänar båda lika stor lön.”

Dessa argument är i sig bra men de stödjer inte tesen som är ospecifik och generell.

Arbetet kring tesen som begrepp

Efter lektion 2 etablerade vi tesen som begrepp för eleverna. De fick själva försöka förklara vad en tes var för något. Sammanställningen av deras svar visar att en stor del av eleverna ändå inte kunde definiera vad en tes är. Det förstärker vår teori att det är ett svårt begrepp att ta in och vikten av att fortsätta med vår explicita undervisning kring tesens funktion genom att låta eleverna praktiskt använda sig av tesen i de olika lektionsövningar som följde efter

lektion två. Eleverna fick under fem olika lektioner arbeta med konstruktion och dekonstruktion av argumenterande texter. Vi tycker oss se att flertalet lektioner, som engagerade eleverna i konkret arbete och med olika ingångar till att fånga tesens funktion gav resultat. Exempel på interaktiva övningar kring dekonstruerande och konstruerande kan vara:

Gemensamt läsande och dekonstruerande i olika former mellan lärare och elever, eleverna bearbetar och diskuterar texter i grupp, eleverna ger varandra kamratrespons och lärare och elever konstruerar löpande en gemensam ordbank.

Däremot kunde vi efter lektion 6 vid den gemensamma konstruktionen av text se att eleverna nu i grupp behärskade att formulera en tes. Den konkreta och praktiska skrivsituationen befäste den kunskap vi hoppats att de skulle nå efter allt interaktivt arbete. Detta moment tvingade samtliga elever att vara aktiva och delta i diskussionerna som fördes i grupp, vilket vi anser varit positivt för dem. När eleverna sedan skrev sina individuella texter kunde vi se att de flesta behärskade vad en tes är. Detta menar vi beror på att eleverna har läst och diskuterat flertalet texter och även skrivit en hel text tillsammans och på så vis fått tydliga exempel på vad teser är. Varför resultatet minskade igen när eleverna några veckor efter avslutat arbetsområde skulle identifiera tesen i en färdig text kan vi bara spekulera om. Det kan bero på att tesen i den aktuella texten även stod som rubrik, vilket kan ha lett till att flera elever bara markerat den i rubriken och inte i texten, eller att det är lättare att formulera en tes än att identifiera en tes.

Slutsats

Form och/eller innehåll?

Vi har erfarit att ämnet borde gå före formen, då ämnet i sig inspirerar och motiverar eleverna att vilja diskutera utifrån en given form. Därmed kan vi konstatera att vi borde lagt ner mer tid på att presentera temat för texterna på ett mer inspirerande vis och inte bara fokusera på den argumenterande texttypens form och struktur.

De flesta eleverna, oavsett årskurs, klarar av att skriva efter den argumenterande textens struktur, där de får med de olika delar som behöver finnas med för att texten skall vara korrekt. Eleverna från gymnasieklassen klarar av att uttrycka sig formellt i högre grad än de yngre eleverna i sina individuellt skriva texter. Dock så klarar de flesta eleverna, oavsett ålder, att använda texttypsrelaterade och bärande ord, till exempel verb som argumenterar samt konnektorer.

Även om vi i undervisningen strävar efter tydliga och renodlade texttyper, är inte samhällets texter så tillrättalagda, och texttyperna är föränderliga. För eleverna är det dock viktigt att kunna grunden för att själva kunna gå ifrån det basala i texttypen och producera en självständig text med personliga inslag.

Texten och skrivprocessen

Vi har sett att vi har blivit skickligare på att analysera/bryta ner texterna genom Den funktionella språkmodellen. Det tar, och måste få ta, sin tid att arbeta med de olika nivåerna, som den argumenterande texten innebär. Även om det är tidskrävande såg vi själva hur vi och eleverna utvecklades under processens gång.

Det har varit värdefullt med det gemensamma textskrivandet, där vi kunnat se var varje elev befunnit sig i kunskapsprocessen, både genom de diskussioner som förts inom elevgrupperna och de som förts i helklass. Under den lektion, som innehöll momentet gemensam konstruktion, har vi kunnat se hur elevernas metaspråk har utvecklats kring det, som utmärker den argumenterande texttypen.

Vi kan även konstatera att eleverna hade behövt få än mer stöttning i det individuella skrivandet. Vi gav dem mycket stöd under bearbetningen av exempeltexter, konstruerandet av teser, argument/motargument och det gemensamma skrivande. Trots allt ser vi att eleverna träffat genren som en åsiktsgenre med dess specifika byggstenar.

Förväntningarna på eleverna var högt ställda kring deras vana att ge kamratrespons, där vi borde visat fler goda exempel och stöttat i än högre grad.

Specifika och generella teser

Vi kan konstatera att även om eleverna i stor utsträckning får till väl fungerande individuella texter med teser, har en viss andel elever för generella och otydliga teser. Möjligtvis hade eleverna blivit säkrare på distinktionen generella och specifika teser om vi fört in de begreppen redan under textdekonstruktionsfasen. Vi konstaterar vidare att vi behöver visa vilka teser som är specifika respektive generella med tydliga exempel, samt än mer visa på svårigheten att hitta starka argument när det inte finns en tillräckligt tydlig tes att stödja.

Avslutningsvis kan vi konstatera att vi genom vår klassrumsforskning har erfarit att cirkelmodellens metodik underlättar för elever att ta till sig ett språk som ofta är långt från deras vardagsspråk och hjälper dem att se textstrukturer och sålunda stärker dem i deras skrivande. Det är dessutom en bra metod för att skapa en interaktiv, varierad undervisning som engagerar elever att delta aktivt, samarbeta och lyssna på varandra samt att det höjer deras motivation.

Referenser

Kuyumcu, E. Bedömning av elevtexter i ett genrepdagagogiskt perspektiv. Olofsson, M. (red.) (2010). Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. Stockholms universitets förlag.

Gibbons, P. (2010). Lyft språket, lyft tänkandet. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Dysthe, O. (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Hajer, M & Meestringa, T. (2010). Språkinriktad undervisning. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Skolverket. (2000). Lpo 94. Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1 – Exempeltexter

Text 1

”Det är dags att rösta fram en kvinnlig statsminister”

Publicerat 2010-06-23 00:50

Två av Nordens länder har aldrig letts av en kvinnlig statsminister – Sverige och Danmark. Två länder som i mångt och mycket, historiskt och i nutid, omtalats som frigjorda och moderna. Ändå är det dessa länder som varit, och fortfarande är, i avsaknad av kvinnligt ledarskap på regeringschefsposten. Detta är intressant och väl värt att notera. Det är hög tid att Sverige och Danmark får en kvinnlig statsminister.

På sjuttioalet, när jämställdheten var en central punkt på den politiska agendan, var en stor del tonåringar politiskt intresserade. Många trodde nog att en kvinnlig statsminister inte var långt borta. 40 år har gått och Sverige har fortfarande inte haft någon kvinnlig statsminister. Gubbväldet sitter fortfarande kvar.

Det finns en allmän opinion som menar att det har saknats kvinnor lika kompetenta som män i det politiska toppskiktet. Givetvis är det kompetens snarare än kön som ska vara meriterande för statsministerposten. Här har nog snarare föråldrade värderingar och synsätt som fått stå i vägen. För varför har vi inte fått se exempelvis Karin Söder, Maria Leissner, Mona Sahlin, Anna Lindh, Maud Olofsson eller Maria Wetterstrand (för att bara nämna några) på posten? Samtidigt har de kvinnliga regeringscheferna gjort sitt intåg i Storbritannien, Tyskland, Norge, Finland och Island för att nämna några.

Kanske skulle många av de punkter som länge funnits på den feministiska agendan slippa stå och stampa på samma ställe, kanske skulle synergieffekter av det kvinnliga regeringschefskapet leda fram till en mer jämställd företagarkultur med fler kvinnor på ledande styrelseposter. Kanske skulle hela vårt Sverige kunna resa sig upp ur en enda lång gäspning och känna att nu händer det något nytt och fräscht som piggar upp och väcker en nyfikenhet inför framtiden. Kanske skulle Sverige inte bli betraktat som ett u-land i genusfrågor, utan även i framtiden bli omtalat som ett frigjort och modernt land, om svenska folket röstar fram en kvinnlig statsminister i höstens val.

Pelle Karlsson

Journalist, DN

Text 2

Skolan är orättvis

Enligt Pisaundersökningen har pojkarnas resultat och betyg i högstadiet, i förhållande till flickornas, rasat sedan mitten på åttiotalet. Senare år har även samma tendens kunnat skönjas på gymnasium och högskola. Samtidigt visar Stockholms hälsoenkät 2009 att flickor i ålderna 13 till 19 år mår allt sämre psykiskt och har en lägre självkänsla än tidigare.

(Bakgrund)

Åtskilliga försök och insatser har gjorts på olika håll för att komma till rätta med problemen, nu senast i Luleå där mindre grupper och extra lärare i klasserna skulle vara lösningen.

(Bakgrund) Lärarutbildningen vid Stockholms universitet föreslår separata pojk- och flickskolor (tes) som en väg att nå högre meritpoäng hos såväl pojkar som flickor (Argument 1), samt ett ökat psykosocialt välbefinnande hos bägge könen. (Argument 2)

En stor fördel med separerade skolor skulle vara att i rena pojkklasser har lärarna större möjlighet att fokusera på de förmågor som betingar en högre meritpoäng (Fördjupning och förklaring av argument 1), och som flickor i dagsläget har lättare att behärska: analysera, reflektera och använda sin förvärvade kunskap i ett nytt sammanhang. Flickorna å sin sida skulle få, och gissningsvis våga ta, ett större talutrymme, samt i större utsträckning bli sedda i klassrummet.

Vidare är det hög tid att sluta sticka under stol med mognadens betydelse. Flickor och pojkar kommer, generellt sett, i puberteten i olika åldrar vilket oftast missgynnar pojkarna som förutsetts kunna ta del av undervisning på samma villkor som flickorna. Den reella ålderskillnaden i högstadiet kan mognadsmässigt vara ända upp till tre år, med flickorna i det övre och pojkarna i det nedre spannet. Även om det inte är bevisat i undersökningar, påverkar och stör hormonerna inläringen under dessa så viktiga skolår i högstadiet. Genom könssegregerade skolor skulle arbetsron och fokus på undervisningen öka avsevärt. (Argument 3)

Många reagerar idag på ungdomars språkbruk vad gäller kränkande könsord och svordomar, spänningen och laddningen mellan pojkar och flickor med att använda dessa ord skulle troligen försvinna i separata skolor. (Argument 4)

Mot detta kan man naturligtvis hävda att samhället inte ser ut på detta uppdelade sätt, många anser nog att pojkar och flickor borde lära sig att samarbeta över könsgränserna istället för att separeras. (Motargument 1) Men visar inte tjugo års skolforskning och undersökningar på motsatsen? Det är ingen slump att länder med separerade skolor uppvisar bättre resultat än de med blandade klasser. (Bemöter motargument 1)

En annan invändning är att könsstereotyperna späs på och eleverna går ut oförberedda i en heterogen verklighet efter skolan. (Motargument 2) Med största sannolikhet kommer det snarare få motsatt verkan och stärka elevernas kunskapsutveckling och självkänsla. Helt

enkelt göra dem till bättre rustade samhällsmedborgare, förberedda att samarbeta och se varandra som kompetenta individer. (Bemöter motargument 2)

Att kunna tillgodose både pojkars och flickors behov i samma klassrum är en omöjlig ekvation. Följaktligen är det enda rimliga alternativet att införa separata pojk- och flickskolor för att få bukt med problemen. (Slutsats)

Rött – Konnektorer , Brunt – Stilgrepp (retorisk fråga)

Blått – värdeladdade ord, Grönt – formellt språk

Text 3

Demokratin behöver inte fler 35-åringar

I helgen sätter socialdemokraterna sin lista till bland annat riksdagen. Men trots ett kongressbeslut och påtryckningar från ungdomsförbundet lyser ungas representation med sin frånvaro, skriver tio unga kandidater från Miljöpartiet. (Bakgrund)

Partier i Göteborg och hela Sverige behöver börja se det hål som skapas i demokratin när unga inte släpps innanför dörrarna. Ett ypperligt sätt är att genom listplatser ge förtroende och ansvar. Flera partier i Göteborg har nu gjort klart sina listor till riksdagen och i helgen är det Socialdemokraternas tur. Men valberedning hos det parti som inte haft en riksdagsledamot från Göteborg under 35 år på över 20 år har inte heller nu tagit unga på allvar. Ungdomsförbundet SSU har därför arbetat för en förnygring på listorna och som stöd har de ett kongressbeslut: minst 25 procent ska vara unga, alltså under 35. (Bakgrund)

Men kongressens och SSU:s definition av ”ung” är bokstavligt talat föråldrad. Att påstå att någon som är 35 år och troligtvis klar med utbildning och en bra bit in på både jobb- och familjelivet håller inte. Då var det över tio år sedan man senast traggade med studiemedlet, kurserna och arbetslösheten, eller såg demokratin gå utför. (Bakgrund)

Anledningen till att man bör eftersträva en förnygring på partilistorna runt om i Sverige är för att det skapar en bättre representativitet, (Argument 1) och därmed en mer legitim grund för besluten att vila på. Idag finns makten till oproportionellt stor del hos vita, medelålders, heterosexuella män utan funktionshinder. Det är ett av våra största demokratiska problem. Men att tro att en 35-åring på något sätt skulle kunna föra ett ungdomsperspektiv i politiken och att en 18 – åring skulle känna sig representerad av denne är ungefär lika orimligt som att en nyanländ invandrare skulle vara nöjd med att bli företrädd av någon som bott i Sverige i 17 år. (Förtydligande av argument 1) Sverige och människorna inom landets gränser förändras, och i den takten behöver politiken hänga med för att makten ska anses demokratiskt fördelad. När man fyllt 35 är chansen att förnya, rent åldermässigt, förbi för längesedan. (Argument 2)

Självklart kan man dock inte ta för givet att alla unga känner sig företrädda av unga politiker. Det finns andra saker än ålder, etnicitet eller sexualitet som knyter människor samman.

Främst är det såklart politiken. Men att Socialdemokraterna knappast attraherar unga väljare är onekligen ett resultat av en föråldrad lista med företrädare. (Motargument 1)

Miljöpartiet däremot växer så det knakar, men inte åldersmässigt. Man attraherar unga väljare och på Göteborgslistans topp till riksdagen återfinns Lise Nordin (27), Emmali Jansson (25) och Max Reijer (25). Som tvåa på regionlistan står Joakim Larsson (22). Med unga aktiva, som också ges förtroende och ansvar, följer en politik som är modern och bygger på dagens verklighet. (Förtydligande av argument 2)

Hela Sverige skulle behöva nya perspektiv och idéer. För demokratins skull behövs en mångfald bland dess företrädare, och partierna i Göteborg har en viktig roll i att lyfta fram unga, drivna människor och vissa att dessa är minst lika lämpade som äldre att förvalta det ansvar som väljarna ger politikerna.

Skillnader

Text 3 har betydligt mer bakgrund, färre argument och motargument, där motargumenten är sämre bemötta, fler förtydligande till argument. Fler värdeladdade ord. Har fler metaforer.

Likheter

Text 3 Avslutningarna knyter an till tesen. Bägge har relativt formell stil. Värdeladdade ord i Text 3 – växer så det knakar, hål som skapas i demokratin.

Bilaga 2 – Loggfrågor till elever

Efter lektion 2

Hur skulle du definiera vad en tes är?

Vad är syftet med en argumenterande text?

Vad tycker du har varit positivt/negativt med lektionspasset samt är det någonting du undrar över?

Efter lektion 3-4

Vad har du lärt dig idag kring argumenterande text?

Vad tycker du har varit positivt/negativt med lektionspasset samt är det någonting du undrar över?

Efter lektion 5

Hur bygger du upp en fungerande argumenterande text?

Hur har du bidragit till att lösa dagens uppgift?

Vad gav det dig att arbeta i grupp idag?

Efter lektion 6

Hur tyckte du att det var att skriva en text tillsammans?

Hur har du bidragit till att lösa dagens uppgift?

Vad tycker du har varit positivt/negativt med lektionspasset samt är det någonting du undrar över?

Efter lektion 7

Vad kan du dra nytta av om det du lärt dig i den argumenterande text du ska skriva vid nästa lektionstillfälle i det här ämnet?

Känner du dig redo för att skriva en egen argumenterande text, motivera?

Har du några frågor och funderingar kring att skriva argumenterande text?

Efter lektion 8

Hur har du dragit nytta av de tidigare lektionerna för ditt skrivande?

Vilka svårigheter har du eventuellt stött på när du skrivit din text?

Efter lektion 10

Vad hade de texter som du värderat högt för styrkor?

