Den sproglige nøgle til argumenterende skrivesucces

– erfaringer med elevtekster fra Projekt Skrivesucces

EVA THEILGAARD BRINK, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
TRINE LIENGAARD, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN
CHARLOTTE CHRISTIANSEN, LEKTOR, UC SYD
STINE FUGLSANG ENGMOSE, SPECIALKONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR ORDBLINDHED OG ANDRE LÆSEVANSKELIGHEDER (NVOL)

I forbindelse med Projekt Skrivesucces er der blevet indsamlet et korpus af argumenterende elevtekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder over hele landet. I denne artikel viser vi, hvordan projektet udviklede evalueringsværktøjer til at måle, om elevernes tekster blev bedre efter en fire uger lang forsøgsundervisning, og hvilke sproglige træk der kendetegner den gode argumenterende tekst skrevet af elever med stavevanskeligheder. Denne indsigt bidrager med ny viden om denne særlige elevgruppes sproglige progression.

Projekt Skrivesucces og elever med stavevanskeligheder

De fleste elever med skriftsprogsvanskeligheder bruger så megen energi på stavning, når de skriver, at overskuddet til andre dele af skriveprocessen er i fare for at blive unødigt udfordret (Rønneberg et al., 2022). Projektet *Skrivesucces* havde netop denne elevgruppe som fokus, idet projektet ønskede at afprøve en særlig skrivedidaktik, som har vist god effekt i udlandet, såkaldt *Self-Regulated Strategy Delvelopment* (SRSD) (Graham et al., 2013; Bouwer et al., 2017), som har fokus på at udvikle elevers skriveproces og -færdigheder på de områder, der ikke omhandler stavning.

> De fleste elever med skriftsprogsvanskeligheder bruger så megen energi på stavning, når de skriver, at overskuddet til andre dele af skriveprocessen er i fare for at blive unødigt udfordret.

Projektet bearbejdede SRSD-metoden til dansk skolekontekst og afprøvede den i 14 klasser på 6. alderstrin, hvor forsøgsundervisningen strakte sig over fire lektioner i fire uger. I denne periode blev hele klassen introduceret til den argumenterende teksttype gennem modeltekster og fællesskrivning på klassen, med høj forekomst af lærermodellering: Både skriveprocessens faser, brug af skriveskabelon og læse-skrive-teknologi samt feedbackmetoder blev modelleret for eleverne,

hvorefter de i par og dernæst på egen hånd skulle skrive argumenterende tekster ud fra nøje beskrevne skrivesituationer og -ordrer.[1]

Alle elever havde mulighed for at benytte læse-skrive-teknologi i deres fremstilling, og målet var dermed at stilladsere både lære- og skriveproces på en måde, hvor stavefærdigheder ikke blev en hæmsko for at få mulighed for at deltage. Forsøgsundervisningen blev evalueret gennem observation og interview med både lærere og fokuselever (dvs. de elever i klassen, der gennem test var udpeget som elever med stavevanskeligheder), hvilket man kan læse mere om i artiklerne "Strategibaseret skriveundervisning i et elevperspektiv" og "Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet. Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder" i dette nummer af *Viden om Literacy.*

For at kunne vurdere, om indsatsen havde en effekt på fokuselevernes skrivefærdigheder – altså om de udviklede sig skriftligt på en måde, der også kunne aflæses i deres tekster – udførte vi et såkaldt kvasi-eksperimentelt studie, hvor vi indsamlede argumenterende tekster før og efter forsøgsundervisningen, som eleverne blev bedt om at skrive individuelt på 30 minutter. Vi ønskede altså at undersøge, om indsatsen havde haft nogen positiv effekt på deres skrivning. For at sikre os, at en mulig fremgang var årsagsforbundet med selve Skrivesucces-indsatsen, indsamlede vi desuden før- og eftertekster i syv kontrolklasser, der i den fire uger lange periode blev undervist i argumenterende tekster på gængs vis, dvs. på den måde, dansklæreren plejede at tilrettelægge skriveundervisning på.

Undersøgelsens datasæt

Vores undersøgelse bygger på 127 tekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder fordelt på 14 forsøgs- og 7 kontrolklasser. Teksterne blev til ud fra to skrivesituationer: Den første fandt sted umiddelbart før de fire ugers forsøgsundervisning, hvor skriveordren var at forestille sig, at man gik i 6. klasse på en skole, hvor lærere og forældre netop havde besluttet at inddrage udskolingselevernes traditionelle ret til selv at bestemme, om de ville være indenfor eller udenfor i frikvartererne, og derefter skrive en argumenterende mail imod denne ændring til klasselæreren. Den anden skrivesituation fandt sted umiddelbart efter de fire ugers indsats og tilstræbte at ligne den første skriveordre mest muligt. Her blev eleverne bedt om at skrive en argumenterende mail om, hvorfor inddragelse af adgang til telefoner i frikvartererne var en dårlig ide. De to test blev gennemført under de samme vilkår: Teksterne blev skrevet individuelt på computer i klasseværelset, mens projektkonsulenter og lærere sikrede sig, at der ikke blev samarbejdet eller brugt generativ AI. Dernæst blev teksterne indsamlet, anonymiseret og indekseret, så de var klar til at blive vurderet.

> Vores undersøgelse bygger på 127 tekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder fordelt på 14 forsøgs- og 7 kontrolklasser.

1 Læs mere om projektet og dets skrivedidaktiske principper i artiklen "Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet. Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder" i dette nummer af *Viden om Literacy* og på projektets hjemmeside: Skriv med Strategier https://nvol.dk/vidensomraader/ordblindhed/temaside-skriv-med-strategier/

Hvad er tekstkvalitet?

For at kunne måle elevteksternes kvalitet var vi nødt til at fastsætte kriterier for, hvad der gyldigt og pålideligt kunne tælle som kvalitetstræk. Med et funktionelt syn på sprog som værende middel for kommunikation blandt mennesker måtte en vurdering tage højde for den kommunikative situation, eleverne blev bedt om at skrive inden for, og desuden være følsom over for de undervisningselementer, som indsatsen bestod af, fx opmærksomhed på teksttypens opbygning.

Vi stilede på den måde efter at evaluere tekstkvalitet ud fra de specifikke skriveordrers krav og betingelser og ud fra Skrivesucces-metodens fokuspunkter. Men vi var desuden også interesserede i at undersøge, om der skete en udvikling, der rakte ud over genren og den konkrete skrivesituation og dermed var tegn på en mere almen udvikling af fokuselevernes skriftsproglige repertoire i teksterne (på andre niveauer end det ortografiske).

Vi udviklede og anvendte derfor tre forskellige måleredskaber til at undersøge de tekster, fokuseleverne skrev. Samlet set gav disse tre redskaber indblik i teksternes kvalitet, både i forhold til at besvare en skriveopgave inden for den bestemte kontekst og på et mere generelt plan.

> Vi udviklede og anvendte derfor tre forskellige måleredskaber til at undersøge de tekster, fokuseleverne skrev.

I det følgende præsenterer vi først måleredskab 1 og 2, der blev brugt til at vurdere, om forsøgsundervisningen i forbindelse med Skrivesucces havde en positiv virkning på elevernes tekster. Dernæst vil vi præsentere måleredskab 3, som blev brugt til eksplorativt at undersøge, hvilke sproglige træk der kendetegner hhv. de mest vellykkede, middel vellykkede og mindst vellykkede tekster, som eleverne med stavevanskeligheder har skrevet.

Generelle tekstmål

I det første måleredskab, *Generelle tekstmål*, brugte vi etablerede datalingvistiske mål (Jarvis, 2013; Tannert, 2022) til at vurdere elevernes tekstproduktivitet (hvor lange teksterne var målt i antal ord), hvor sprogligt varierede teksterne var (dvs. hvor mange forskellige ord teksterne gjorde brug af), hvor frekvente ordene var (målt på gennemsnitlig ordlængde), og dermed hvor stort et ordforråd teksterne trak på, samt graden af samlet udtryksmæssig variation (dvs. også på andet end leksikalt niveau). Dette redskab forsøger altså at indfange elevernes generelle tekstproducerende kompetence, både hvad angår kvantitet og kvalitet.[2]

Helhedsvurdering

Helhedsvurderingen blev som det andet måleredskab udviklet til at vurdere tre aspekter ved teksterne, der tilsammen gerne skulle adressere tekstens form, indhold og funktion. For hvert af de tre parametre gav bedømmeren en score fra 0 til 3, hvorfor teksten samlet kunne få maksimalt 9 point. Målskalaerne havde til hensigt at vurdere kvaliteten af 1) elevernes brug af relevant viden, 2) deres brug af *relevante genretræk* og 3) deres *argumentation*. Vi fremskrev nøjagtige beskrivelser af tærskelværdierne med medfølgende eksempler fra det elevtekstkorpus, vi havde indsamlet gennem en forudgående pilotering af projektet. Da en sådan vurderingsmetode er mere subjektiv

2 En mere udfoldet gennemgang af de enkelte mål findes i projektets slutrapport, Svendsen et al. (under udgivelse).

end optælling af observerbare sproglige og tekstuelle træk, scorede to uafhængige bedømmere teksterne, og først da de to bedømmere nåede 80 procent enighed i deres scoringer, lod vi de resterende tekster bedømme af en enkelt person. På denne måde forsøgte vi at højne måleredskabets pålidelighed. I tabel 1 ses en forkortet udgave af scoringsmanualen for parameteret *Brug af relevant viden*.

> **Målskalaerne havde til hensigt at vurdere kvaliteten af 1) elevernes brug af *relevant viden*, 2) deres brug af *relevante genretræk* og 3) deres *argumentation*.**

Brug af relevant viden		
Elevens formidling af relevant(e) holdning(er), faktuel viden og oplevelser, som ikke står i skriveordren direkte. Emnet fra skriveordenen, som formidlingen angår: Tradition, overbevise, medbestemmelse, frikvarter Relevante indholdsemner: Frikvarter, Følelser, Trivsel, Sikkerhed, Sociale relationer, Sundhed, Tradition, Indgå kompromis, Alternative forslag, Dannelse/læring, Medbestemmelse, Demokrati.	Progression måles ud fra parametrene: A. Variation B. Abstraktion C. Kildegrundlag **Jo mere A, B, C ...:** A) varieret (relevant) indhold. B) abstrakt indhold, fx *5 elever i klassen* versus *demokrati*. C) kildegrundlaget er empirisk dokumenteret og længere væk fra elevens miljø, fx "jeg tror, mange synes" versus specifikke kilder. **... jo højere score.**	**0 point** Al viden i teksten er irrelevant i forhold til skriveordren (forkert indhold). **1 point** Viden baseret på nære personlige erfaringer og følelser og med begrænset variation. **2 point** Viden baseret på erfaringer, følelser og udsagn fra nære kilder, fx udsagn fra lærere og forældre, eller almen viden (mere abstrakt) uden kildeangivelse og/eller variation i den viden, eleven inddrager. Kræver, at eleven kan trække på "logos"-viden om unge som gruppe og deres habitus, fx at det er en god ide at have sin mobiltelefon, fordi man har brug for at kunne betale med MobilePay, hvilket mange har brug for, når de skal købe mad i kantinen. **3 point** Viden repræsenteret af kilder, fx SoMe, nyhed, bøger, skolens fag, artikler, eksperter og/eller mere variation i den viden, eleven inddrager.

Tabel 1: Scoringsmanual for parameteret Brug af relevant viden *i Helhedsvurderingen.*

Resultater: Virkede forsøgsundervisningen så?

For at kunne svare på, om skrivedidaktikken i Skrivesucces havde en virkning på elevernes skrivefærdigheder, sammenlignede vi forskellene i forsøgsklassernes før- og eftertekster med forskellen mellem kontrolklassernes før- og eftertekster. Det gjorde vi både med de opgjorte tal for de generelle tekstmål og for helhedsvurderingen. På den måde kunne vi afgøre, om en mulig kvalitetsmæssig fremgang i teksterne faktisk var direkte forbundet med den særlige måde, Skrivesucces-metoden underviste i argumenterende tekster på. Resultaterne indikerede, at indsatsen havde en statistisk signifikant effekt på tekstlængde, dvs. øgede deres tekstproduktion. Desuden løftede indsatsen de svageste i deres brug af *viden* og de middelscorende i deres *argumentation* og brug af *genretræk*.

> **Resultaterne indikerede, at indsatsen havde en statistisk signifikant effekt på tekstlængde, dvs. øgede deres tekstproduktion. Desuden løftede indsatsen de svageste i deres brug af *viden* og de middelscorende i deres *argumentation* og brug af *genretræk*.**

Til gengæld så vi ikke nogen signifikante effekter, hvad angår tekstmålene for leksikal variation, ordforråd og samlet udtryksmæssig variation. Det kan skyldes, at teksterne jo var blevet længere efter indsatsen, hvorfor sandsynligheden for at gentage ord og udtryk også bliver større. Det kan også skyldes, at indsatsen ikke indeholdt eksplicit undervisning i at variere sit ordvalg, men til gengæld havde eksplicit fokus på genrens form, hvor opsummering af tidligere fremførte argumenter som en måde at afslutte teksten på blev tydeligt stilladseret. Denne form for gentagelse kan også have påvirket udslaget i disse mål.

Resultaterne viser, at forsøgsundervisningen gjorde elever med stavevanskeligheder i stand til at skrive længere tekster, og at teksterne havde løftet sig i deres brug af hhv. viden, argumentation og genretræk, alt efter hvilket niveaumæssige udgangspunkt eleven havde i før-testen. Dette er et positivt resultat, da metodens didaktiske hensigt netop er at give denne målgruppe mulighed for at udvikle deres skrivekompetence, selvom de har vanskeligheder ved at stave.

Hvad kendetegner de gode elevtekster – sprogligt set?

I løbet af projektet blev vi også interesserede i at undersøge, om teksternes score i Helhedsvurderingen var associeret med bestemte sproglige træk. Dette spørgsmål var af mere eksplorativ karakter uden på forhånd definerede hypoteser, der skulle afprøves. Analysen var derfor teoretisk drevet ved at undersøge forekomsten af sproglige træk, der i litteraturen beskrives som kendetegnende for det sproglige register, erfarne skrivere benytter i skrivesituationer lig den, eleverne gennem skriveordren blev bedt om at skrive ud fra. Det resulterede i 13 træk, som er hentet fra teori om retorik (Jørgensen & Villadsen, 2023), genre (Johansson & Ring, 2015; Martin & Rose, 2008) og funktionel grammatik (Hyland, 2005).

Vi udvalgte tilfældigt 10 elevtekster, der havde fået en høj score i Helhedsvurderingen, 10 med middelscore og 10 med lav score for derefter at undersøge, hvordan og i hvilket omfang de tre gruppers tekster trak på disse sproglige resurser, og om der kunne ses forskelle grupperne imellem. I denne fremstilling vil vi sætte fokus på ni af de 13 træk, da der særligt for disse sås forskelle mellem de tre grupper.

At få sin egen stemme og holdning frem i teksten

Hyland (2005) viser, hvordan det er karakteristisk for akademiske argumenterende tekster at gøre brug af sproglige resurser til at udtrykke afsenders stemme og position (på engelsk *stance*) i forhold til de sagforhold, teksten fremlægger. Det kan gøres gennem tre forskellige resurser: såkaldte attitudemarkører, forstærkere og forsigtighedsmarkører. I tabel 2 gives en oversigt, der forklarer de enkelte sproglige kategorier, suppleret med konstruerede eksempler. I den videre analyse gives desuden autentiske eksempler fra elevteksterne.

Stance	Definition	Eksempler
Attitudemarkører	Ord eller udtryk, der viser afsenders holdning til et fænomen eller en påstand.	*interessant nok, forhåbentlig, heldigvis, desværre, uheldigvis, det er dejligt, at; det er fedt, når …; jeg er vred over, at …; jeg bliver glad, når/hvis …, en dårlig ide.*
Forstærkere (boosters)	Ord eller udtryk, der gør sikkerheden om en påstand stærkere.	*tydeligt, klart, selvfølgelig, utvivlsomt, helt, virkelig, fuldstændig, er sikker på*
Forsigtighedsmarkører (hedges)	Ord eller udtryk, der gør en påstand mindre skråsikker.	*måske, muligvis, kan tyde på, formentlig, sandsynligvis, nok, vist, er usikker på, tror*

Tabel 2: Sproglige resurser inden for kategorien stance.

Attitudemarkører

Attitudemarkører gør det muligt for afsender at vise sin egen holdning til den sag, der skrives om. Eleven kan altså gennem disse få sin egen stemme frem i teksten. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at det er de højtscorende tekster, der bruger flest attitudemarkører og med variation i den måde, de kommer til udtryk på. De lavtscorende og middelscorende benytter sig af færre, og kun med adjektiver, der står prædikativt (som omsagnsled) i konstruktioner såsom *er ligeglad; det er ikke altid sjovt, at …* osv. I elevteksten nedenfor ses en højtscorende tekst, som har mange attitudetilkendegivelser, og som i øvrigt også formår at pakke sin attitude ind som attributivt led i nominalfraser, hvilket i nogle tilfælde også får attituden til at præsupponeres, dvs. forudsættes som sand, hvilket er et godt retorisk trick. Når eleven således skriver, at de ikke kan se *sjove videoer*, når de ikke må bruge deres telefoner, forudsætter han, at videoerne er sjove, og dermed velsagtens øger trivslen, uden at behøve at argumentere for, at videoerne faktisk er sjove.

Hej [lærerens navn]

Jeg synes at den nye regel er **en dårlig idé** fordi at så kan vi ikke spille stumble guys sammen.

Vi kan ikke skrive sammen hvis vi bliver væk. Og så kan vi ikke se **sjove videoer**. Hvis vi ikke har vores telefoner så komme vi bare til at kigge ind i en væg og **det ville være kedeligt**

og så får vi **en dårlig barndom** fordi at vi ikke kommer til at grine i pauserne og så blive **alt bare til at blive kedeligt**. og så er der ingen der ville gå i skole mere og så gå alle ud af skolen og så blive i fattige **og det ville ikke være så godt** så jeg synes at vi skal have vores telefoner i 7. klasse. Fra [elevens navn]

Sproglig bremse og speeder

Forsigtighedsmarkører (*hedges*) nedtoner påstande og signalerer, at skribenten ikke fuldt ud forpligter sig på sandhedsværdien. Dermed anerkendes viden som ikke-absolut, og skribenten undgår at fremstå dogmatisk, hvormed der åbnes for dialog og alternative holdninger. I vores undersøgelse begrænser de lavest scorende tekster sig typisk til at benytte udtrykket *at tro* som forsigtighedsmarkør, mens de højest scorende tekster anvender et bredere repertoire ved også at bruge adverbier til at nedtone, fx *måske, lidt* og *sikkert*.

Forstærkere (*boosters*) fungerer modsat ved at markere højere sikkerhed og styrke i en påstand og udtrykker skribentens stærke tiltro til et argument.

Der er forskel i brugen af forstærkere i elevteksterne. I de lavtscorende bruges kun verber som boostere, såsom *jeg ved* og *jeg er sikker på,* i de middelscorende er der ingen brug af boostere, men i de højtscorende bruges desuden adverbier såsom *faktisk, selvfølgelig, fuldstændig* og *mega*. Eksempel på boosters fra højtscorende elevtekst:

> **For det andet tror jeg at der faktisk ville være flere flok der** ville gå ud i frikvarterne fordi, lige nu er det mange det prøver at blive inde fordi de synes at det er kedeligt at være unde. Men vise man var inde hele tiden ville flok synes det vil være kedeligt at være inde. **Jeg synes selvfølgelig at** man burde få noget frisk luft men der er så mange der går til en fritidsport eller bare dyrker motion i hverdagen og hvis de ikke gør så er det ikke skolen problem.

Ifølge Hyland (2005) kan dette skabe retorisk styrke og autoritet. I elevtekster kan forstærkere dog ud fra vores erfaring fra undersøgelsen også komme til at medføre en skråsikker tone og en overdreven argumentation. En didaktisk pointe, der kan komme ud af dette fund, må være, at man som lærer må vise eleverne, hvordan forskellige boosters og hedges kan op- og nedtone, så klassen kan få en fornemmelse af, hvordan de fungerer, og så de i fællesskab kan diskutere, hvornår boosterne ikke længere tjener tekstens formål. Hyland (2005) peger da også på, at skribenter løbende må afveje graden af forpligtelse på et udsagn mod læserens mulige reaktion. Hedges og boosters udgør derfor centrale redskaber i argumentationens balance mellem overbevisning og ydmyghed og kan tilsammen styrke både troværdighed og effektivitet.

De mest vellykkede tekster i undersøgelsen har en mere varieret og nuanceret brug af både attitudemarkører, forsigtighedsmarkører og forstærkere. Denne sproglige kompetence fremstår derfor også som central i argumenterende elevtekster. I undervisningen kan man som lærer have fokus på, at disse træk kendetegner denne type tekster, og støtte eleverne i selv at afprøve disse sproglige resurser til at få deres tekst til at fungere efter hensigten.

> De mest vellykkede tekster i undersøgelsen har en mere varieret og nuanceret brug af både attitudemarkører, forsigtighedsmarkører og forstærkere.

At have sin modtager for øje

Hyland (2005) betoner desuden vigtigheden i at kunne engagere og overbevise læser i argumenterende tekster. Denne sproglige funktion kalder han *engagement,* og den dækker bl.a. over *modtagerreferencer* og *appeller til delt viden*. I argumentationsteori (Toulmin, 2003) nævnes desuden *gendrivelser* og *forslag* som måder at komme modtageren i møde, ved dels at komme ham i forkøbet ved at gendrive modargumenter, som man forestiller sig, at modtageren måtte have, dels åbne for konstruktive løsninger på den uenighed, der måtte være mellem afsender og modtager i form af forslag. Disse sproglige funktioner har alle det til fælles, at de retter kommunikationen direkte mod en bestemt modtager, hvilket kræver, at man kan forestille sig de konkrete modtageres viden og position ift. sagen. I tabel 3 ses en oversigt over de nævnte resurser med konstruerede eksempler, der skal anskueliggøre den sproglige kategori for læser. Nedenfor gives desuden autentiske eksempler fra elevteksterne.

Modtagerrettede sproglige resurser	Definition	Eksempler
Modtagerreferencer	Sproglige markører, der direkte henvender sig til modtageren, fx *du*, *jer* eller modtagerens navn.	*Hvordan kan det være, at I har taget den beslutning?* *Jeg synes, du skal give os lov …* *Jeg synes derfor, vi skal blive enige om … (bemærk, at "vi" i dette eksempel er et såkaldt inklusivt "vi", der indbefatter både afsender og modtager, hvilket netop gør det til en modtagerreference).* *Man kunne jo forestille sig, at I gav os lov til at …*
Appeller til delt viden	Når afsender henviser til noget, som modtager og afsender forventes at vide i fællesskab.	*Vi ved jo allesammen, at …* *Som vi talte om i sidste uge …*
Gendrivelser	Modargumenter, der afviser eller tilbageviser en indvending mod ens eget synspunkt.	*Jeg kan godt se, at vi nogle gange bruger telefonerne for meget og har svært ved at lægge dem væk, men I behøver jo ikke helt at tage dem fra os af den grund.*
Forslag	Ytringer, hvor man foreslår en mulig handling eller løsning uden at kræve den.	*Vi kunne jo aftale, at vi måtte have telefonerne i halvdelen af frikvarteret, så vi også fik tid til at komme ud og få noget frisk luft.*

Tabel 3: Modtagerrettede sproglige resurser.

Modtagerreferencer

Ifølge Hyland (2005) fungerer modtagerreferencer som et middel, hvormed forfatteren positionerer sig i relation til læseren og dermed kan styrke tekstens retoriske effektivitet. Modtagerreferencer bidrager til at etablere samspil mellem forfatter og læser og kan samtidig guide læserens forståelse af teksten. Derved kan de understøtte argumentationen ved at aktivere læserens opmærksomhed og forventninger.

I analysen viste det sig, at de lavest scorende tekster havde færrest modtagerreferencer, og at de få, der var, kun anvendte modtagerreferencen *du*, dvs. læreren, og navnet på den konkrete lærer. Ofte blev *du* brugt uden eksplicit reference til læreren, hvorfor *du'et* blev uforståeligt for alle uden for den konkrete kontekst. Eksempel på lavtscorende tekst: "Jeg synes at man skal ikke gå ud for de at man har altid fået lov til og hver ene for og jeg synes at **du** skal Hver enei med det [**Lærerens navn**]."

> **I analysen viste det sig, at de lavest scorende tekster havde færrest modtagerreferencer, og at de få, der var, kun anvendte modtagerreferencen *du*, dvs. læreren, og navnet på den konkrete lærer.**

I de middelscorende var modtagerreferencer mere hyppigt forekommende, og *I* blev også benyttet – altid med reference til konkrete modtagere. I de højt scorende tekster var der flest modtagerreferencer, og i højere grad med generaliserede modtagerreferencer, herunder *man* og det inklusive *vi*.

Dette peger på, at de stærkeste skrivere i højere grad formår at abstrahere fra en specifik kommunikationssituation og henvende sig til et bredere og mere generelt publikum, såsom voksne læsere eller mennesker i al almindelighed.

Appel til delt viden

Appel til delt viden (se eksempler i tabel 3) betegner situationer, hvor afsenderen eksplicit henviser til viden, holdninger eller erfaringer, som forventes at være fælles for afsender og modtager. Denne sproglige strategi bygger således på en antagelse om fælles baggrundsviden. Anvendelsen af appeller til delt viden kan skabe en oplevelse af gensidig forståelse – et implicit "det ved vi begge" – hvilket kan styrke både nærhed og troværdighed og dermed gøre kommunikationen mere overbevisende (Hyland, 2005).

I de lavest scorende tekster kommer appeller til delt viden typisk til udtryk gennem brugen af partiklen *jo*, alternativt *selvfølgelig*. Interessant er det, at der faktisk er flere appeller i den laveste kategori og færre i middel- og topkategorien. Når man undersøger dem, kan mange af dem dog bestemmes som falske appeller, forstået på den måde, at afsender regner med, at det er fælles viden, selvom modtager reelt set ikke har denne viden. Afsender formår altså ikke at forestille sig en modtager, der netop er af anden viden og observans end sig selv, hvorfor appellen ikke virker overbevisende som argumentation, men blot som en optoning af en påstand. Eksempler på "falsk" delt viden: "Vi kan jo også lave andet ude[n] vores telefoner." "Hvis klassen var åben i pauserne, ville man jo sidde og spil uno eller andre kort spil."

I de højtscorende tekster etableres appeller til reel delt viden og med andre sproglige redskaber end *jo* og *selvfølgelig* – blandt andet gennem mentale processer (dvs. tænke-verber), der konstruerer modtagerens motiver eller holdninger som allerede delte, eksempelvis i formuleringer som: "Vi ved, at I vil hjælpe os ..." og "Jeg ved, at du og nogle andre forældre er blevet enige om, at vi ikke må være inde i frikvartererne før 8. klasse."

> **I de højtscorende tekster etableres appeller til reel delt viden og med andre sproglige redskaber end *jo* og *selvfølgelig* – blandt andet gennem mentale processer (dvs. tænke-verber).**

Forslag

Toulmin (2003) viser, at forslag typisk bruges som en form for "påstand" i handlingsorienteret argumentation, og påstande forklædt som forslag kan være med til at styrke skriverens troværdighed. I det følgende eksempel har en elev konstrueret en handlingsorienteret argumentation ved hjælp af et forslag, som giver læseren en klar ide om, hvad skribenten mener, der bør ske videre:

> Kære [lærerens navn]
>
> Jeg ved, at du og nogle andre forældre er blevet enige om, at vi ikke må være inde i frikvartererne før 8.klasse, det er ikke fair [...] Men måske kan I lave noget udenfor så os store børn gider at være ude i frikarterene [...].

Vi fandt, at jo højere scorekategori, jo flere forslag var der i teksterne. Desuden dannede de lavtscorende tekster i vores undersøgelse kun forslag ved hjælp af den mentale proces *synes*, mens de

højere scorende teksters variation i den sproglige konstruktion af forslag var større, fx blev adverbiet *måske* brugt som indleder i nogle af de højest scorende tekster, jf. eksemplet ovenfor.

Gendrivelser

De lavest scorende elevtekster skilte sig også ud ved næsten ingen gendrivelser at have (0,1 pr. tekst). De middelscorende tekster konstruerede flere (0,7 pr. tekst), med konjunktionen *men* og *på den anden side* (dog uden et forudgående *på den ene side*). Der er lige mange gendrivelser i de middel- og højtscorende tekster, og de fleste højtscorende er også konstrueret med *men.* To eksempler skiller sig dog ud. Det ene er bygget op omkring modtagernes tanker: "Det kan godt være at I ikke tænker ... men ..." Den anden gendrivelse er bygget op over det metasprogligt tekststrukturerende udtryk "på den ene side ... på den anden side."

At kunne realisere disse retoriske elementer sprogligt synes altså vanskeligt for denne gruppe af elever, og også i denne sammenhæng kunne en eventuel modellering af konkrete måder at formulere forslag og gendrivelser på være med til at styrke elevernes generelle skrivekompetencer inden for den argumenterende teksttype.

Mentale og verbale processer

Inden for genrepædagogikken, som trækker på systemisk funktionel grammatik, bærer argumenterende tekster bl.a. præg af brugen af mentale og verbale processer (dvs. tænke- og sigeverber), der kan etablere sansende/tænkende og ytrende deltagere i en tekst. Derfor undersøgte vi, om der kunne ses forskelle i brugen af disse i de tre grupper af tekster. De lavest- og middelscorende elevtekster etablerede hver især få tænkende/sansende deltagere, og disse var på nær i to tilfælde afsenders egen stemme, der kom til udtryk, oftest med verbet *synes*, men også med *ved, tror, lytter, mener, vil kunne forstå.* I kontrast hertil fandt vi flere mentale processer i de højtscorende med 20 forskellige slags verbalkonstruktioner og med etablering af mange forskellige stemmer, fx *jeg håber; vi kan mærke, at; alle kan lide at; de voksne har bestemt, at; folk kan kontrollere, at; mange ser frem til, at; os store børn forstår, at.* Der er altså et mere varieret repertoire af både mentale processer og stemmer i de højtscorendes tekster.

> **De lavest- og middelscorende elevtekster etablerede hver især få tænkende/sansende deltagere, og disse var på nær i to tilfælde afsenders egen stemme.**

De lavest scorende elevtekster har *ingen* verbale processer, hvorfor teksterne udelukkende efterlades med elevens egen underforståede stemme. I de middel- og højtscorende tekster er det de samme fire verbale processer, der går igen, *diskutere, spørge, snakke* og *sige*, men hvor de middelscorende knytter disse verbale processer til deltagere som *jeg*, *man*, *mange* og *du* – og dermed etablerer sig selv, læreren, forældregruppen og elevgruppen som stemmer i teksten – adskiller de højtscorende elevtekster sig ved at etablere stemmer, der hverken er eleven, læreren eller andre konkrete deltagere inden for situationskonteksten:

og i siger at vi kan stade ikke fineuder at hver engefår [og I siger at vi kan stadig ikke finde ud af at være indenfor]. (Fra middelscorende tekst)

Og man ødelægger ikke bare en tradition sådan der, for hvis statsministeren bare siger at det ikke er nogen juleaften i år så vil mange blive sure over det, og så tingere du sikkert at juleaften ikke er samme som nogle frikvarter, men det er fuldstændig forkert fordi der er sikker 200 skoledage om året, og så har vi 2 frikvarter om dage så det er 400 frikvarter som vi så ikke må være inde for i. (Fra højtscorende tekst)

Didaktiske perspektiver

Samlet set har vi på baggrund af analyserne af de 30 tekster fra fokuseleverne i Projekt Skrivesucces, som er af henholdsvis lav, middel og høj kvalitet, argumenteret for, at de beskrevne sproglige træk udgør centrale elementer i vellykkede argumenterende tekster. Når elever har viden om, hvilke sproglige måder man kan udtrykke både stance og engagement på, hvordan forslag og gendrivelser kan formes og dermed styrke argumentationen, og hvordan stemmer etableres gennem mentale og verbale processer, fremstår deres tekster mere nuancerede, relevante og overbevisende – også selvom deres stavefærdigheder er udfordrede.

Resultaterne fra Skrivesucces peger derfor på, at skrivedidaktikken i fremtiden gerne må skærpe sit fokus på disse sproglige resurser og udvikle dertilhørende læremidler, der kan supplere arbejdet med strategier og modellering, som vi tidligere har identificeret som virksomt i skriveundervisningen. Det eksplicitte sproglige fokus, der netop ikke omhandler stavning, ville sikre deltagelse og udvikle skrivekompetence for de elever, som ofte kæmper med at få deres stemme ned på papiret, fordi stavningen står i vejen. De tre måleredskaber til tekstkvalitetsvurdering i Skrivesucces har således bidraget til en øget forståelse af argumenterende elevteksters udviklingspotentiale.

Referencer

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2017). Effects of a Strategy-Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, *110*(1), 58-71. https://doi.org/10.1037/edu0000206

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies. I L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (red.) *Handbook of Learning Disabilities* (2. udg.). Guilford Press.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies, 7*(2), 173-192. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Jarvis, S. (2013). Capturing the Diversity in Lexical Diversity. *Language Learning*, *63*(1), 87-106. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00739.x

Johansson, A. B., & Ring, S. (2015). *Lad sproget bære: Genrepædagogik i praksis.* (2. udg.). Akademisk Forlag.

Jørgensen, L. C., & Villadsen, S. (2023). *Retorik: Teori og praksis* (2. udg.). Samfundslitteratur.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genrerelations: Mapping Culture*. Equinox.

Rønneberg, V., Torrance, M., Uppstad, P. H., & Johansson, C. (2022). The process-disruption hypothesis: how spelling and typing skill effects written composition process and product. *Psychological Research, 86*, 2239-2255

Svendsen, H. B., Rønberg, L. F., Engmose, S. F., Bonderup, H., Brink, E. T., Mortensen, P., Jensen, M. S. K., Liengaard, T., Fredsø-Rauer, J., Christensen, B. R., Skov, L. I., Christiansen, C. (under udgivelse). *Slutrapport for projekt Skrivesucces*. Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder.

Tannert, M. (2022). *Skriftsproglig udvikling i grundskolens danskfag: Et korpusbaseret studie af elevtekster fra 5.-9. klassetrin.* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (opdateret udg.). Cambridge University Press.

Om forfatterne

Eva Theilgaard Brink er lektor på Læreruddannelsen ved Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i faget dansk 1.-6. klasse og er tilknyttet projekter, der beskæftiger sig med børns (skrift)sproglige udvikling, herunder læse- og skrivevanskeligheder – bl.a. som konsulent for Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. 2026-2029 er hun ph.d.-stipendiat ved Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole.

Trine Liengaard er lektor på Læreruddannelsen ved UCN, hvor hun underviser i fagene dansk 1.-6. klasse, dansk 4.-10. klasse, dansk som andetsprog, bachelorskrivning samt på læsevejlederuddannelsen, hvor hun underviser i skriftsprogsudvikling, skriftsprogsundervisning og skriftsprogsvanskeligheder.

Charlotte Christiansen er lektor på UC Syd, hvor hun underviser i faget dansk og på den pædagogiske diplomuddannelse til læsevejleder og ordblindelærer. Hun deltager primært i projekter, der beskæftiger sig med børn og unges literacy. 2025-2028 er hun ph.d.-stipendiat ved Syddansk Universitet og UC Syd.

Stine Fuglsang Engmose er specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning og Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Hun forsker i og formidler om hjælpsom undervisning for børn og unge i skriftsprogsvanskeligheder.