



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	16-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	23-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 LU2-PEL415 1 B-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	Hege Myklebust		

Deltaker

Navn:	Sofie Tislavoll Inguvaldsen
Kandidatnr.:	26
HVL-id:	138350@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Argumenterende skriving i ungdomsskolen		
Antall ord *:	11553		
Navn på veileder *:	Hege Myklebust & Marit Loe Bjørnstad		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Argumenterende skriving i ungdomsskolen
Gruppenummer:	13
Andre medlemmer i gruppen:	Adina Agdestein

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Argumenterende skriving i
ungdomsskulen

Argumentative writing in lower
secondary school

**Adina Agdestein og
Sofie Tislavoll Ingvaldsen**

Pedagogikk og elevkunnskap, 2b 5-10
Stord/ Høgskulen på Vestlandet/ Grunnskulelærerutdanning
Rettleiar: Hege Myklebust &
Marit Loe Bjørnstad
Innleveringsdato: 23.05.2018

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Argumenterende skriving i ungdomsskolen

Bacheloroppgåve GLU3, 5-10

Adina Agdestein og Sofie Tislavoll Ingvaldsen

2018



Høgskulen
på Vestlandet

«Retorikk – kunsten å overtyde andre,
er blitt ein del av norskfaget også i
ungdomsskulen»

(Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 8)

Samandrag

I kunnskapsløftet (2013) står det at «elevane skal kunne skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål med grunngjevne synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet». Her kan ein sjå at å skrive argumenterande tekstar er vektlagt og elevane skal ha kjennskap til dette etter 10. trinn.

I følgje Andrews, Costello og Clarke (sitert i Mari-Ann Igland, 2007, s.277-291) har elevar i ungdomsskulen utfordringar med å skrive argumenterande tekstar. Kjell Lars Berge (2005) viser at elevar har for lite kjennskap til strukturen i sakprosjangjangeren og dei vel difor å skrive forteljande tekstar framfor saktekstar. Dette tyder at norskopplæringa må ha større fokus på denne måten å skrive på, slik at elevane kan kjenne seg tryggare. Etter å ha studert norsk på høgskule i to år, kjende me oss framleis usikre på korleis me som framtidige lærarar best kan arbeida med argumenterande skrivning i skulen. I fleire praksisperiodar har me erfart at lærarane nedprioriterer denne forma for skrivning, då det er utfordrande for både elev og lærar. Difor ynskte me å studere nærare kva som kan ligge til grunn for dette, og korleis me kan dra nytte av resultatane frå undersøkinga seinare i yrkeslivet. For å avgrense oppgåva har me valt å fokusere på tekstnivået i elevtekstane, då det ser ut til at det er på tekstnivået elevane har størst problem. På grunnlag av dette laga me problemstillinga: **Korleis strukturerer elevar argumenterande tekstar? Korleis brukar dei retoriske argumenttypar og appellformer?** Me ynskte også å undersøke kva utvikling ein kan sjå gjennom eit treårig ungdomsskuleløp, og har difor med underproblemstillinga: **Korleis utviklar strukturen i elevtekstar seg i løpet av eit treårig ungdomsskuleløp?** For å finne svar på problemstillinga har me brukt kvalitativ forskingsmetode der me samla inn tekstar frå sju elevar, tre tekstar frå kvar elev. Desse 21 elevtekstane analyserte me ved hjelp av eit analyseskjema som tok utgangspunkt i tekstkunnskapen hjå elevane.

Resultata i undersøkinga viser at elevane jamt over byggjer opp tekstane sine med innleiing, hovuddel og avslutning. Likevel kan strukturen i hovuddelen stundom verke tilfeldig komponert. Når ein ser nærare på hovuddelen i tekstane, er fornuft- og fleirtalsargument hyppigast brukt, men elevane utviklar seg gjennom dei tre åra. Dette ser ein også ved at den retoriske appellforma patos dominerer i tekstane alle åra, men elevane tar også i bruk etos og logos i større grad mot slutten av ungdomsskulen. Usikkerheita kring korleis ein formar ei

saktekst, gjer at me meiner at det er aktuelt å setje fokus på arbeid med argumenterande skriving i ungdomsskolen.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	6
2.0 Teori	7
2.1 Kunnskapsløftet.....	7
2.2 Sakprosa	7
2.3 Argumenterende skrivning	8
2.4 Retoriske verkemiddel.....	9
Retoriske argumenttypar	9
Retoriske appellformer	10
2.5 Pronomenbruk	11
2.6 Struktur.....	11
2.7 Tidlegare forskning kring emnet	12
3.0 Metode	14
3.1 Kvalitativ forskingsmetode	14
3.2 Tekstanalyse	15
3.3 Utval av tekstar og gjennomføring av datainnsamling.....	15
3.4 Gjennomføring av analyse.....	15
3.5 Validitet og reliabilitet.....	16
Validitet	16
Reliabilitet	16
4.0 Presentasjon av data	17
4.1 Struktur.....	18
4.2 Tema og kommentarsetning	19
4.3 Bruk av pronomen	20
4.4 Retoriske argumenttypar	21
4.5 Retoriske appellformer	23
5.0 Drøfting	24
5.1. Varierende struktur.....	24
5.2 Avsnitt	26
5.3 Perspektivet i ein tekst.....	28
5.4 Retorikkens kunst.....	28
Retoriske argumenttypar	29
Retoriske appellformer	33
5.5 Problemstilling	35
6.0 Konklusjon	36
Litteraturliste	38

Vedlegg	40
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	I
Vedlegg 2: Oppgåvetekstar	III
Vedlegg 3: Analyseskjema	XIV
Vedlegg 4: Retoriske argumenttypar	XV
Vedlegg 5: Retoriske appellformer	XVII

1.0 Innleiing

I denne oppgåva skal me undersøke korleis elevar arbeider med skriftleg argumentasjon i norskfaget i ungdomsskulen. Argumenterande tekstar er ein del av sakprosasjangeren og Johan L. Tønnesson (2008, s. 9) skriv at sakprosa «er en hovedvei til dannelse». Slik viser han at skriveopplæringa i denne sjangeren er vesentleg for elevane. Undersøkinga tar utgangspunkt i tekstane til sju elevar og for å sjå om det skjer ei utvikling gjennom ungdomsskulen har me samla inn ein tekst per årstrinn. Dette vil gje oss eit grunnlag for datamateriale på tre tekstar per elev. Me ynskte å analysere korleis elevane strukturerer tekstane sine og korleis dei brukar retoriske verkemiddel for å overtyde lesaren. I tidlegare praksisperiodar har me erfart at det er lite tid til skriftleg argumentasjon. Elevane har utfordringar med denne forma for skriving og lærarane prioriterer ikkje dette i same grad som andre emne. Forsking viser at elevar har vanskar med å skrive argumenterande og ei av hovudutfordringane er å overføre munnleg argumentasjon til skriftleg (Andrews et al., sitert i Igland, 2007, s. 280). Etter to år med norskfagleg utdanning på høgskule kjenner me at me framleis ynskjer å lære meir om forming av skriftleg argumentasjon, slik at me kan overføre kunnskapen til norskundervisninga.

Det er forska mykje på argumenterande skriving og bekrefta fleire gonger at elevar slit med denne form for skriftleg arbeid (Igland, 2007). Tidlegare forskning slår fast at elevar møter utfordringar når dei skal skrive argumenterande (Andrews et al., sitert i Igland, 2007, s.280) Dei kjenner ikkje til sakprosastrukturen like godt som den forteljande strukturen. Dette fører til at få elevar vel å skrive argumenterande (Berge, 2005). Difor tar undersøkinga vår utgangspunkt i problemstillinga **Korleis strukturerer elevar argumenterande tekstar? Korleis brukar dei retoriske argumenttypar og appellformer?** I tillegg vil me sjå på korleis dette utviklar seg gjennom eit ungdomsskuleløp med underproblemstillinga **Korleis utviklar strukturen i elevtekstar seg i løpet av eit treårig ungdomsskuleløp?**

Me har valt å leggje vekt på korleis elevane formar tekstane sine ut frå skriveoppgåvene dei får på skulen, og informantane i undersøkinga er difor ei gruppe elevar i ungdomsskulen. Slik får ein eit inntrykk av korleis elevar møter oppgåver som krev skriftleg argumentasjon.

I kapittel 2.0 *Teori* presenterer me blant anna sentrale omgrep som argumenterande skriving, retoriske argumenttypar og appellformer. Her viser me også til tidlegare forskning kring emnet.

Under kapittel 3.0 *Metode* skildrar me metoden som kan hjelpe å finne nokre svar på problemstillinga, ved gjennomføring av datainnsamling, og analyse av elevtekstar. Vidare i kapittel 4.0 *Presentasjon av data* presenterer me resultatata, organisert og illustrert i søylediagram. Under kapittel 5.0 *Drøfting* blir resultatata stilt opp mot teori og tidlegare forskning, slik kan me sjå det heile i samanheng med problemstillinga. I det siste kapittelet 6.0 *Konklusjon* reflekterer me kring korleis resultatata frå undersøkinga kan ha fagdidaktisk nytte og aktualitet

2.0 Teori

I dette kapittelet skal me ta for oss kva teorien seier om argumenterande skriving, ulike omgrep, styringsdokument og tidlegare forskning gjort kring tema.

2.1 Kunnskapsløftet

I kompetansemåla etter 10.trinn, for *skriftleg kommunikasjon* i læreplanen for norskfaget, kan ein sjå at «elevane skal kunne skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål med grunngjevne synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet». Elevane treng og «skrive ulike typar tekstar etter mønster av eksempeltekstar og andre kjelder». I kategorien *Språk, litteratur og kultur*, står det at elevane skal «kjenne att retoriske appellformer og måtar å argumentere på» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Desse tre kompetansemåla krev at elevane treng formulere seg på ein sakleg og fornuftig måte. Dagrun Skjelbred (2014, s. 18) peikar på at det er stor skilnad på å ordlegge seg munnleg og skriftleg, då skriftleg kompetanse krev at elevane meistrar å forme ein samanhengande tekst.

2.2 Sakprosa

Ein kan dele tekstsjangrane inn i to; skjønnlitteratur og sakprosa. Dei skjønnlitterære tekstane elevane møter i skulen er som regel fiktive forteljingar medan sakprosaetekstane er bygd opp av fakta og basert på verkelegheita (Mads B. Claudi, 2010, s. 152-153). Sakprosasjangeren blir delt inn i funksjonell- og litterær sakprosa. Funksjonell sakprosa kan til dømes vera brosjyrrar eller bruksrettleiing, medan bøker og tidsskrifter er døme på litterærsakprosa. Sakprosaetekstar kan til dømes vera tekst på mjølkekartongar, nyheiter på Facebook,

rutetabellar og e-postar. Slik blir ein dagleg eksponert for sakprosasjangeren og Tønnesson (2008, s. 9) peikar på at tekstane «utgjør store deler av kommunikasjonen vi har med hverandre. De er samfunnets lim og hukommelse». Dette viser at sakprosaetekstar er ein stor del av elevane sin kvardag, og øving på form av eigne saktekstar er ein aktuell del av skriveopplæringa i ungdomsskulen.

På grunn av sjangerens store omfang, er det lett å tenke at tekstane «bare er der». Likevel understrekar Tønnesson (2008, s. 9) at sakprosaen «er en hovedvei til dannelse [...] Ved å reflektere kritisk og nysgjerrig over sakprosaen rundt oss kan denne dannelsen både bli mer omfattende og varig». Anne Kristine Øgreid (2008, s. 69) peikar på at elevar møter skrivning i alle fag. Læreplanen stiller mellom anna krav til at elevane skal kunne *presentere*, *argumentere* og *drøfte* (LK06, 2013).

2.3 Argumenterende skrivning

Argumenterende tekstar er ein del av sakprosasjangeren og i følgje Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen (2014, s.3) har argumenterende tekstar som formål å påverke eller overtale lesaren om eit tema. Her presenterer ein ofte ei sak eller eit emne til diskusjon og argumenterer for saka. For å skrive meir truverdig, treng forfattaren å reflektere ved å bruke for- og motargument. Brodersen, Bråten, Reiersgaard, Slethei & Ågotnes (2007, s. 27) poengterer at mottakarar av teksten ikkje endrar synspunkt utan grunn, her gjeld det å overtale ved å forankre argumentasjonen i aktuell teori og forskning.

Gjennom skulen møter elevane argumentasjon i fleire av faga. Frøydis Hertzberg (2011, s.13) peikar på at «I historie og samfunnsfag er den gjerne knyttet til kildedrøfting, i naturfag til tolking av funn fra laboratorieforsøk eller feltarbeid, i idrettsfag til analyse av elevens egen ferdighetsutvikling». I møte med språkfag er det eit mål å kunne argumentere slik at ein til dømes kan argumentere tverrfagleg med tema som «Religionsfrihet, genmanipulering, organdonasjon, doping, ytringsfrihet» (Hertzberg, 2011, s. 13). Dette understrekar verdien av å arbeide mot å nå måla i læreplanen, slik at elevane kan ordlegge seg sakleg og korrekt.

I KAL-studien (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg) viser Berge (2005) til at elevar strevar i møte med argumenterende skrivning. Ei utfordring med sjangeren er at barna lærer den i sein skulealder. Ei anna utfordring er at strukturen ikkje følgjer den kjende

kronologiske oppbygginga frå skjønnlitteraturen. Elevane opplev mest argumentasjon gjennom dialog og det er komplisert å overføre argumentasjon frå munnleg til skriftleg formulering. Slik kan elevane vera engasjerte då dei får argumentere for og mot noko dei er opptekne av, men får utfordring då dei skal understøtte argument eller bruke argument som ligg langt frå deira eiga haldning. Hertzberg poengterer (2011, s. 13) at «Det å komponere en sammenhengene argumenterende tekst krever i det hele tatt en evne til abstrahering og generalisering som man ikke «har», men som må trenes opp». Elevane treng på denne måten lære ulike verktøy for å vise kunnskap om tema overtyde og formidle eit budskap.

2.4 Retoriske verkemiddel

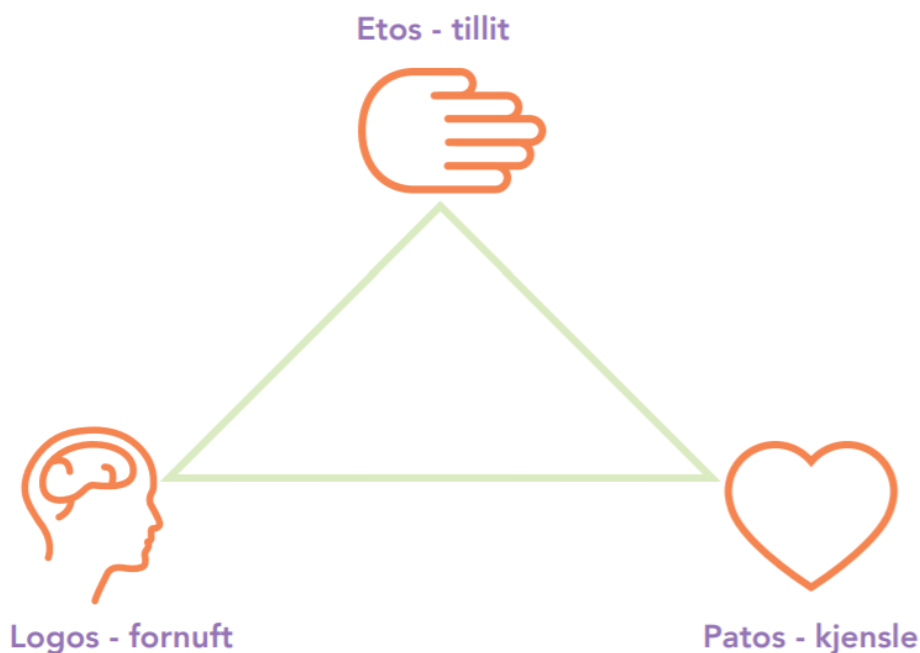
Retoriske verkemiddel er verktøy som er flittig i bruk i samband med argumenterande skriving. Kringstad og Lorentzen (2014) definerer omgrepet retorikk, som talekunst- kunsten å overtyde andre. Ein nyttar retoriske verkemiddel for å overtyde, informere og påverke lesaren ved hjelp av språket. Jens E. Kjeldsen (2014, s. 7) skriv at det «å lytte til medmenneskers synspunkter: det gjør deg klokere, bedre til å overbevise, og det hjelper deg med å oppdage og endre dine egne uholdbare synspunkter». Slik kan retorikken lære oss verdien av å la seg overtyde av andre, samstundes som ein blir meir reflektert og klar over eigne haldningar.

Retoriske argumenttypar

For å overtyde lesaren bør ein diskutere og få fram si eiga meining i teksten gjennom påstandar og argument. Ein kan og understreke eit poeng ved å underbygge påstandane. Kringstad og Lorentzen (2014) deler argumenta inn i kategoriar. Ved *ekspertargument*, syner skribenten til ein person med høg truverd. Døme på dette er forskning gjort om emnet, ein professor sine fråsegn eller ein annan ekspert på eit område. *Faktaargument* liknar på ekspertargument, men dette viser til naturgjevne eller allmennaksepterte fakta og kan sjekkast opp via kjelder. Ein kan også ta i bruk *fornuftsargument* som refererer til sunn fornuft medan *fleirtalsargument* peikar på kva alle eller mange meiner. I tillegg kan ein også nytte seg av *parallellargument* som viser til liknande tilfelle som fornuftsargument, men det treng ikkje vera truverdig og må undersøkjast nærare (Kringstad & Lorentzen, 2014, s.8-9).

Retoriske appellformer

I tillegg til dei retoriske argumenttypane, kan ein og ta i bruk andre retoriske verkemiddel. Claudi (2010, s. 143-147) definerer dei tre appellformene etos, logos og patos. Desse er retoriske verkemiddel ein kan nytte som verktøy i møte med argumenterande tekstar. Etos tyder “karakter eller preg” og handlar om at ein skapar tillit hjå lesaren gjennom truverd. Her treng forfattaren vise seg sympatisk eller referere til andre kjenneteikn som «utdanning, stilling og personleg bakgrunn». Ein kan også ta i bruk appellforma patos, som tyder kjensle. Kunsten med patos er å vekke kjensler hjå lesaren som leiar til endring av meiningar og haldningar. Tekstar med bruk av patos vil kunne framkalle kjensler som til dømes sinne, frykt eller glede. Logos derimot appellerer til logikken hjå lesaren, og vil presentere eit innhald som kan verke sant eller sannsynleg. For å gjere dette kan ein forklare grundig ved å bruke ord som «fordi» eller «difor» (sjå figur 1).



Figur 1. Retoriske appellformer. Henta frå

http://www.skriresenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf

2.5 Pronomenbruk

Skrivaren kan nytte seg av fleire verktøy for å formidle budskapet i ein tekst. I tillegg til bruk av retoriske verkemiddel, treng skrivaren syne medviten bruk av pronomen. Når elevane skriv ein tekst, må dei tenkje på korleis lesaren skal oppfatte dei. Elevane må vera klar over kva føremålet med teksten er, kven dei skriv til, kva haldning dei har og kva for kjensle som skal vekkast hjå lesaren (Kringstad og Lorentzen, 2014, s.19). Dette er språklege verkemiddel som blant anna er med på å påverke om eleven sin tekst blir formell eller uformell. Kringstad og Lorentzen (2014, s.18) peikar på at elevane må kjenne til vårt språklege register og at dei kan nytte seg av det i ulike språklege samanhengar. I formelle samanhengar er skrivaren ofte skjult i teksten, han trekk inn andre sine perspektiv og nyttar seg ikkje av personlege pronomen på same måten som i meir uformelle tekstar. Skrivaren har gjerne ei passiv stemme og nyttar seg av eit objektivt språk, samstundes som han støttar seg til ei fagleg kjelde.

Elevane kan ta i bruk ulike former pronomen; personleg pronomen, refleksivt pronomen, resiprokt pronomen, spørje pronomen og ubestemt pronomen. Det ubestemte pronomenet *man/ein* viser til noko utanføre teksten (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s.272-273). Skjelbred (2014, s. 139) understrekar at «hyppig og upresis» bruk av pronomen kan påverke inntrykket av teksten. Dette viser til at synsvinkelen er eit sentralt språkleg verkemiddel. I følgje Mette Elisabeth Nergård og Ingebjørn Tonne (2008, s. 34-35) kan det vera positivt å nytta det personlege pronomenet *du*. «Det gir en mer levende stil å bruke personlig pronomen enn å bruke det upersonlige *man* eller *en*». Likevel påstår Kringstad og Lorentzen (2014, s.19) at elevane bør nytta seg av tredjepersons synsvinkel. Dette er den mest formelle synsvinkelen ein kan ha, og den passar best til argumenterende skriving. For å få ein formell tekst bør elevane utelate dei personlege pronomena *eg*, *me* og heller få fram andre sine perspektiv som til dømes forskning og fakta. Dei peikar på at elevane kan bruke personlege pronomen i konklusjonen, der dei viser til eigne meiningar. Slik kan ein samanfatta at det er fleire synspunkt rundt korleis ein vel å ta i bruk dei ulike pronomena. Det viktigaste er at elevane er medviten om val av pronomen, og ikkje byggjer argumenta på kva dei sjølv meiner og trur.

2.6 Struktur

Strukturen i argumenterende tekstar skil seg frå skjønnlitteraturens kronologi. Forteljande tekstar tek som regel utgangspunkt i ei tidslinje, medan forklarande tekstar er bygd opp på andre måtar. Her fokuserer ein til dømes eit tema eller eksempel, og kommenterer eller

generaliserer ut frå dette. Ein kan og ta utgangspunkt i eit spørsmål eller ei hypotese og underbygge med påstandar som leiar mot ein konklusjon. Dette let seg ikkje gjere langs ei tidslinje. Desse metodane for å forme ein argumenterande tekst gjer at den ikkje berre forklarar ei aktuell sak, men sett lys på kvifor saka er som den er, og prøver å overtyde lesaren om korleis ein bør sjå på saka (Skjelbred, 2014, s. 91).

Anna-Malin Karlsson (1997) har utført ei undersøking om forskjellen på korleis elevar skriv sakprosa i skulen der lærarane er mottakarar, i forhold til korleis dei formar tekstar til publisering. Undersøkinga tar utgangspunkt i 100 tekstar, halvparten av dei er skrivne på eige initiativ, medan den resterande parten er ei skriveoppgåve til læraren. Resultata viser at elevar som skriv til publisering skriv ein meir utfyllande og ferdig tekst. Elevar som skriv til læraren på skulen vel å utelate informasjon frå teksten, dette fordi dei kjenner mottakaren. Dei skriv ikkje for å informere, men for å vise at dei kan informere. Karlsson (1997) skriv at «Man berättar inte något för någon, om man vet at denne redan känner till det.». Dette understrekar at mottakaren av teksten spelar ei stor rolle for korleis elevane vel å formulere seg.

For å strukturere ein kommunikativ tekst som er lesarvennleg treng skrivaren sortere teksten i avsnitt. Denne kognitive prosessen kan også hjelpe å rydde tankane, då ein får luft og naturlege pausar. Slik blir struktureringa ved å plassere avsnitta i ei logisk rekkefølge eit godt hjelpemiddel for å skape ein samanhengande tekst (Skjelbred, 2014, s.106).

2.7 Tidlegare forskning kring emnet

Det er forska mykje på argumenterande skrivning på 80-90 talet, men det verkar som om det er gjort mindre forskning i den seinare tida. Den største forskinga i Noreg er KAL- undersøkinga som mange lærebøker refererer til.

I undersøkinga *Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) såg forskarane på norskeksamen som tekst. Her ynskja dei å finne svar på ulike problemstillingar som blant anna *Korleis meistrar elevane dei tema og måtane dei skriv tekstar på til eksamen i norsk hovudmål?* Denne studien er ein av verdas største samling av 15-16 åringar sine tekstar og lærar sine vurderingar av elevtekstane. Gjennom studien kan ein lese korleis 15-16 åringar skriv i norskfaget og dette hjelper oss til å forstå kvifor dei skriv som dei gjer. Studien tar utgangspunkt i elevane sine eksamenstekstar gjennom åra 1998-2001 (Berge & Hertzberg, 2005, s.7-9). Berge (2005) har i studie 6 funne at saksorienterte tema er upopulære blant norsk

ungdom, dei vel heller å skrive forteljande tekstar. KAL studien viser at 29 % av oppgåvene alle fire åra er saksorienterte tema, men berre 16,9 % av elevane vel å skrive innanføre denne sjangeren. Funna i studien framstiller at elevane ynskjer å skrive forteljande og erfaringsnære tema og unngår difor å skrive sakprosaetekstar. Berge (2005) peikar på at desse funna bekreftar tidlegare funn i ulike studiar som til dømes Kents Larsson *Skrivefôrma* (sitert i Berge, 2005, s. 81-82). Her peikar Larsson på at elevar i slutten av ungdomstrinnet har problem med å beherske argumenterande og resonnerande skrivning på ein god måte. Berge (2005, s.183) løftar og fram at elevar i denne aldersgruppa har vanskar med å skrive argumenterande. I tekstane finn han lite argumentasjon, og der det er argumentasjon er den fordelt tilfeldig i teksten. Dette tyder på mangel på stabile tekstnormer. Skriftleg argumentasjon er noko elevane må læra og å trene seg på (Berge, 2005, s.145).

Igland (2007, s. 288) har utført ein kasusstudie der ho ser på kva elevane får til og kva dei slit med i ein skriveprosess. I denne skriveprosessen samarbeider lærar saman med elevane om å vidareutvikle argumenterande utkast. Det største funnet var at elevane hadde størst vanskar med å reflektere over kvifor dei meiner som dei gjer, elevane mangla kritisk tenking og kunnskap om tema. Igland (2007) understrekar at mangel på slik refleksjon gjer skrivinga vanskeleg og viser til forskinga gjort av Andrews et al. i 1993. Her har dei forska på kva elevane synast er utfordrande i argumenterande skrivning. Funna blir delt inn i tre hovudvanskar. Elevane har problem med å bevege seg frå talt til skriven argumentasjon, dei synes det er vanskeleg å finne stoff til teksten og dei har utfordringar med å ordne stoffet i logiske kategoriar. Når elevane skal formulere seg frå munnleg til skriftleg argumentasjon kjem den første utfordringa. Ved munnleg argumentasjon er elevane fleire i diskusjon, mange kan vera einige og støtte opp om same meining, og det er fleire som kan komme med utfordrande motargument når dei er ueinige. Når elevane skal skrive argumenterande tekstar på eige hand er problemet at dei er aleine om å utføre dialogen. Den andre utfordringa elevane har med å skrive argumenterande, er å finne teori til teksten. Elevane har som regel lite å seie om det temaet dei får i oppgåve å skrive om og dette kan resultere i tekstar med påstandar som er lite eller ikkje underbyggja i det heile. Den siste utfordringa Andrews et al. løftar fram, har samanheng med manglande kjennskap til relevante tekstformer. I forteljande tekstar støttar elevane seg til den kjende kronologien, medan modellar for skriftleg argumentasjon møter dei ikkje fullt så ofte. Andrews et al. peikar på at elevane får for lite systematisk trening i å skrive slike tekstar (sitert i Igland, 2007, s. 280-281). Igland konstaterer at dette er noko som må arbeidast med i norsk grunnskule.

Det at elevar har problem med å skrive argumenterande har samanheng med tekststruktur, skrivestil og mangel på teoretisk grunnlag. Andrews et al. ser problemet i samanheng med at elevane har for lite erfaring med å lese og å skrive argumenterande tekstar (sitert i Igland, 2007, s. 180). Forklaringa Andrews et al. kjem med kan ha samanheng med utviklingsnivå, mangel på abstraksjon hjå elevane og mangel på gode munnlege presentasjonar- dette treng elevane øve på (Igland, 2007, s. 277-291). Andrews et al. løftar fram arbeid med modelltekstar som eit didaktisk grep for utvikling av elevane si forming av argumenterande tekstar. Gjennom arbeid med modelltekstar blir elevane kjend med gode strukturelle, stilistiske mønster for skriving (sitert i Igland, 2007, s. 280-281).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal me presentere val av metode og styrker og svakheiter ved denne. Vidare viser me til innsamling av data og korleis me gjennomførte analysen av materialet. Me gjer greie for omgrepet tekstanalyse og forskingsetiske omsyn knytt til validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

I følgje May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2011, s. 41-42) bør kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode sjåast på som komplementære metodar. Dette er metodar som utfyller kvarandre og gir ulike type informasjon. I den kvalitative forskingsmetoden ser ein på ord og tekst, og ein kan arbeide med dei ulike prosessane likt. Analyseprosessen startar når ein formulerer ei problemstilling og held fram når ein skal samle inn data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101). I motsetnad til kvalitativ forskingsmetode, tar kvantitativ forskingsmetode utgangspunkt i tal og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). I begge desse retningane finn ein ulike verktøy eller metodar for å samle inn datamateriale. Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativ forskingsmetode for å svare på korleis elevane nyttar seg av dei ulike retoriske grepa- og verkemidla i argumenterande skriving. For å svare på problemstillinga samla me inn elevtekstar og analyserte desse. Tekstanalyse som kvalitativ metode opnar for fleksibel og dynamisk innsamling av datamaterialet og dette passa godt med det me ynskte å undersøke.

3.2 Tekstanalyse

Postholm og Jacobsen (2011, s. 101-104) skriv at analysering av tekst vil seie å trekke ut relevant informasjon, skape system, eit mønster og ei meining i datamaterialet. Slik kan ein utvikle forståinga si gjennom å arbeide med fleire prosessar samstundes, desse kan og påverke kvarandre. I hovudsak analyserer ein teksten etter at all datamateriell er samla inn. Med denne metoden får ein sjå på samanhangen mellom setningar, avsnitt eller heile teksten.

3.3 Utval av tekstar og gjennomføring av datainnsamling

For å skaffe datamateriale kontakta me fleire ungdomsskular og spurde om å få tilgang til ulike argumenterande elevtekstar. Me ynskte å få tekstar frå ti elevar med variasjon i nivå for å kunne peike på skilnadar i ein ungdomsskuleklasse. Fleire av skulane hadde ikkje tatt vare på tekstar igjennom åra, men me lukkast på ein skule. I 10. trinn fekk elevane ei valfri eksamensoppgåve, der kunne dei velje mellom å reflektere eller å reflektere og argumentere. Berre sju elevar valde å skrive argumenterande tekstar og desse elevane vart informantar i undersøkinga vår. I tillegg til tekstar frå 10. trinn, samla me og inn argumenterande tekstar frå dei to føregåande åra frå dei same sju elevane. For å sjå nærare på korleis elevtekstar utviklar seg i eit treårig ungdomsskuleløp, fekk me tre elevsvar per informant. Kvar elev vart anonymisert og me gav elevane fiktive namn for at det skulle vera enklare å halde orden på dei. Desse namna er: Oline, Kari, Mia, Susanne, Per, Kristian og Torbjørn.

3.4 Gjennomføring av analyse

For å vera sikre på funna våre, lese me alle tekstane fleire gonger. Analysemodellen i vedlegg 3, tar inspirasjon i både Skjelbred, Kringstad og Lorentzen sine teoriar om korleis elevane byggjer opp ein tekst. Dette er eit verktøy for å studere hovuddelen i elevtekstane, som er tekstkunnskap, retoriske verkemiddel og appellformer.

For å gjennomføre ei oversiktleg analyse sorterte me funna i fem ulike kategoriar og laga fargekodar, bokstavar og tal for kvar kategori. Me las og tekstane fleire gonger for å sikre funna. Struktura syna korleis elevane bygde opp tekstane sine ved hjelp av innleiing, hovuddel og avslutning. Her studerte me korleis oppgåva vart presentert, struktura med hovuddelen og avslutning. Vidare vurderte me om elevane nytta seg av tema- og kommentarsetningar og utviklinga av dette i løpet av tre år. Analyseskjemaet vårt peikar og på om elevane viser eit bevisst val av pronomen i tekstane. Til slutt studerte me korleis elevane

nytta seg av retoriske grep; fem ulike måtar å argumentere på, og retoriske verkemidlar; tre ulike appellformer. Desse vektlegg Kringstad og Lorentzen (2014) i ressursheftet om argumenterende skriving.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å ha kvalitet i arbeidet bør lærarforskaren ha refleksivitet. I følgje Postholm og Jacobsen (2014, s.126) vil dette seie å kunne reflektere opent om svakheiter og styrker som omhandlar korleis datamaterialet vert samla inn og behandla. Lærarforskaren må kunne reflektere over kor gyldig funna og resultata er, altså validiteten i oppgåva. *Validitet* vil seie korleis ein har dekning på fortolkingar av funn og resultat. Vidare må lærarforskaren kunne reflektere over kor pålitelege funna og resultata er, altså reliabiliteten i oppgåva. *Reliabilitet* vil seie kor påliteleg datamaterialet er og kor nøyaktig undersøkinga av data er gjort; kva data som blir brukt, måten det vert samla inn på og korleis ein arbeidar med materialet (Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen, 2012, s.23). Postholm og Jacobsen (2014, s.129) skriv at pålitelegheit går ut på om ein kan stole på at forskaren har utført eit godt arbeid. For å styrke pålitelegheita kan forskaren reflektere over kva problem som kan vera knytt til forskinga.

Validitet

Me kan dele validitet inn i ytre- og indre validitet. Den indre validiteten viser til at noko heng saman som årsak og verknad. Dette kallast for kausale utsegn (Postholm og Jacobsen, 2014, s.127). I følgje Rune J. Krumsvik (2014, s.152) omhandlar den indre validiteten om korleis forskingsfunna samsvarar med verkelegheita. Den ytre validiteten omhandlar korleis ein kan generalisere funn til ei gruppe som ein ikkje har utforska (Postholm og Jacobsen, 2014, s.128). I denne oppgåva kjem me ikkje inn på den ytre validiteten, då me ikkje kan generalisere desse funna til andre grupper. Me har forska på tekstar frå sju elevar ved ein ungdomsskule. Skulle me ha generalisert funna, burde me hatt eit større utval informantar, kanskje til og med ulike skular frå ulike kommunar i landet. Dette vart for omfattande til oppgøveomfanget vårt og me har difor valt å avgrense informantane til ein skuleklasse.

Reliabilitet

For at forskinga skal vera påliteleg bør forskaren reflektere over problem som er knytt til forskinga. For å styrke pålitelegheita kan ein nytte seg av triangulering, dette vil seie bruk av

ulike kjelder som understøttar og bekreftar kvarandre. Triangulering styrker truverdigeita og kvaliteten på arbeidet (Postholm og Jacobsen, 2014, s.129-130). Ved å presentere ulike forskning basert på det me forskar på, styrker me reliabiliteten i oppgåva vår. Ein skil mellom intern og ekstern reliabilitet. Den interne reliabiliteten kan forklarast med at to personar ser på forskinga og gjer seg opp egne meiningar ut i frå eit felles skjema. Den eksterne reliabiliteten går ut på om det kan overførast til andre elevar eller elevgrupper (Krumsvik, 2014, s. 158). Reliabiliteten i oppgåva vår går innanføre det interne. Me er to personar som analyserer, me ser på dei same tekstane og gjer oss opp egne meiningar ut i frå eit felles analyseskjema.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapitlet skal me presentere resultatane av analysen vår. Her viser me fram ulike funn frå 21 elevtekstar. Me ser blant anna på om tekstane er bygd opp av innleiing, hovuddel og avslutning. Korleis dei legg vekt på komposisjonen av kvart avsnitt og samanhengen mellom desse, og om tekstane syner bruk av retoriske verkemiddel for å overtyde lesaren. Vidare peikar me på korleis elevtekstane har utvikla seg gjennom tre år på ungdomsskulen. Ein nyttig bakgrunnsopplýsning er å vite kva for oppgåvetekstar elevane har arbeida ut i frå.

Under kapittel 3.3 *Utval av tekstar og gjennomføring av datainnsamling*, forklarar me at datagrunnlaget i undersøkinga er 21 elevtekstar frå ein ungdomsskuleklasse. Desse tar utgangspunkt i ulike oppgåvetekstar per trinn i ungdomsskulen (sjå vedlegg 2). I 8. trinn har dei ei skriveoppgåve der alle sju elevane svara på same oppgåve. Dei skulle argumentere for og mot bruk av mobil i skulen. Vidare på 9. trinn fekk 6 av 7 elevar ei tentamensoppgåve der dei argumenterar for og mot lekser i skulen, her skulle dei få fram si meining om saka og velje seg ein mottakar. Den sjuande eleven svara på oppgåve B6 der han skreiv ein informerande tekst om kva menneska i verda kan gjera for at alle skal få det like godt. Her skulle eleven bruke gode argument for å underbygge påstandane sine. I 10. trinn svara tre av elevane på ulike eksamensoppgåver. Dei kunne velje mellom tre langvarsoppgåver; Delsvarsoppgåve B1 handla om å skrive ein argumenterande tekst der eleven syna kvifor dei klassiske forfattarane er aktuelle i dag. I oppgåve B2 skulle eleven reflektere kring framstilling av kvinner og menn i media og korleis dette påverka oppfatninga av kjønnsrollene. Oppgåve B3 hadde ei teikning som utgangspunkt, her skulle eleven skildra konsekvensane av å seie i frå om noko er urett. Vidare svara tre av elevane på skriveoppgåve B2, i 10. trinn. denne gjekk ut på å skrive eit innlegg og få fram si meining om gruppepress blant ungdom. Den siste eleven

svara på skriveoppgåve B3, der oppgåva var å forme ein sakprega tekst, ta stilling til ein påstand, argumentere for sitt syn og vise til eigne erfaringar.

4.1 Struktur

Analysen syner at 4 av 21 tekstar manglar innleiing og oppgåva starta difor rett i hovuddelen. Innleiinga i dei resterande 17 elevtekstane er gjennomgåande korte og lite informative. Eit døme frå vårt materiale:

Det er mange som likar å høyre på musikk i friminutta. Det er mange som høyrer på musikk i friminutta for å slappe av. Nokon liker og å høyre på musikk når dei gjer lekser, og det er det mange som gjer i friminutta. Det kan vere lurt, fordi då held ein ute alt bråk. Og det kan bli litt bråk i klasseromma i friminutta. (Torbjørn, 9. trinn)

Dette døme viser at innleiinga manglar presentasjon av oppgåva, kva tema dei skal skrive om og korleis dei skal legge fram oppgåva. Hovuddelen i alle oppgåvene inneheld fleire avsnitt, desse er bygd opp av alt frå tre korte setningar til tolv lange. Dette heng også saman med bruken av tema og kommentarsetningar som me viser til i vidare framstilling av resultat. I struktureringa av teksten manglar også 3 av 21 tekstar avslutning. Dei 18 tekstane der elevane har skrive avslutning, er avslutninga ei kort avrunding av oppgåva der dei ytrar sine eigne meiningar som ved til dømes:

Dette va min meining om kvifor me burde ha med mobil på skulen håper de ikkje tar vekk mobilen og lar alle bruke den så lenge det er med vet i hovudet. (Per, 8. trinn)

Sjølv om nokre elevar utelet anten innleiing eller avslutning, eller manglar samanheng mellom avsnitta i hovuddelen, kan ein sjå ei stor individuell utvikling frå 8 til 10 trinn. Dette viser seg i til dømes avslutninga av dei tre tekstane til Kari. I 8. trinn skriv Kari ei kort avslutning som består av to setningar med personleg ytring:

Dette var mine argument for å ha mobil i skuletida. Håper de let oss ha mobilane på i friminutta. (Kari, 8. trinn)

Vidare formulerer Kari ei lengre avslutning i 9. trinn. Her har ho både med ei oppmoding til lesaren i tillegg til si eiga meinig om saka:

Tenk dykk om når de lagar lekser. Eg meiner at så lenge elevane kan det dei skal kunne i slutten av eit emne, burde dei få løyve til å velje korleis dei skal lære seg tinga. Ikkje nødvendigvis gjennom mange lekser. Eg seier ikkje at det ikkje burde være nokon lekser. Men det finnest mykje betre måtar, for både dykk og oss elevar å lære oss ting på. Ein alt for stor del av ungdomstida er prega av skule i staden for å være med vener og ha det gøy. Kutt litt ned på leksene, og la oss gjere det me liker! (Kari, 9. trinn)

I avslutninga av den argumenterande teksten på 10. trinn, sett Kari teksten inn i ei historisk samanheng før ho reflekterer rundt tema og kvifor teksten er aktuell i dag. Til slutt viser ho kort til eigne tankar:

Tekstar frå klassiske forfattarar er aktuelle i dag, fordi dei har endra verda. Dei er ein del av historia, og dei har forma samfunnet. Det er skjønnlitterære tekstar som i stor grad er baserte på samfunnet. Dei skildrar verkelegheita, og at me kjenner oss att i dei er naturleg. Dei er aktuelle fordi dei lærer oss korleis det var før, men også fordi me kan sjå kor langt me har kome på vegen til likestilling. Men sjølv om kvinnestillinga i dag er kome lenger enn då, kan me framleis sjå likskapar. Ibsen starta ei rørsle mot kvinneundertrykking, den rørsla trur eg aldri kjem til å stoppe. Eit heilt likestilt samfunn over heile verda trur eg ikkje er mogleg, dei gamle tradisjonane kan ikkje heilt endrast på, men me får jobbe for å få det så likestilt som mogleg. (Kari, 10. trinn)

Døma syner ei stor utvikling frå 8 til 10. trinn der teksten har ein ryddigare struktur og meir utfyllande innhald.

4.2 Tema og kommentarsetning

I analysen har me sett på komposisjonen av avsnitta ved hovuddelen i elevtekstane. Det er individuelt korleis elevane har valt å strukturere avsnitta. Nokre av dei tek opp eit tema som dei kommenterer, medan andre reflekterer rundt eigne personlege meiningar. I 8. trinn deler elevane inn hovuddelen i mange små avsnitt. Nokre av avsnitta tar opp eit tema og

kommenterer temaet, medan nokre avsnitt er bygd opp av kommentarar til tema i andre avsnitt i teksten. I 9. trinn kan ein derimot sjå at elevane strukturerer hovuddelen ved å starte kvart avsnitt med ein temasetning dei kommenterer i resten av avsnittet. Presentasjonen av kva tema avsnittet skal handle om blir nesten som ei lita overskrift eller eit spørsmål som skal svarast på, som ved til dømes teksten til Per:

Lenger skuledag i staden for lekser.

Visst lærerane absolutt meiner me må ha lekser så kan me heller få ein lenger skuledag. Eg er ein ungdom med mykje på ferde i fritida mi og visst me hadde hatt litt lenger skuledag kunne me ha gjort leksene på skulen slik at me får tid til det me skal etter skulen. (Per, 9. trinn)

Det er lite endring frå 9 til 10. trinn, men den synlege utviklinga er at dei knyt temasetninga inn i sjølve avsnittet slik at den ikkje står like tydeleg som ei eiga overskrift. Med dette blir teksten meir heilskapleg, her er eit døme:

Sosiale medium er eit sted vi kan kommunisere lettare, men det er også eit sted der vi kan komme med meiningane våre. Både anonyme og ikkje. Twitter er spesielt kjent for eit sted der vi seier meiningane våre ganske opent [...]. (Mia, 10. trinn)

4.3 Bruk av pronomnen

Me har også fokusert på pronomnenbruk i dei 21 elevtekstane, der det frå 8 til 10. trinn er gjennomgåande mykje bruk av dei personlege pronomena eg, du, me og oss. Sitatet frå Per er eit døme på dette:

Kvar dag når me går heim frå skulen høyrer du det same om og om igjen, «kvifor må me ha lekser, eg har ikkje tid i dag og heller ikkje i morgon». Det spørsmålet høyrer me heile tida og eg tenker nett det same. (Per, 9. trinn)

Ved å bruke pronomenet «me», viser Per at han er ein del av elevane som ikkje har tid til leksene. Han varierer mellom eintal og fleirtal, slik får han vist at han er ein del av fleirtalet, men har si eiga stemme «eg tenker nett det same». Som nemnt i teorikappitelet kan

pronomenbruken påverke om teksten gir eit formelt eller uformelt uttrykk. Det viser og til kva for skriveposisjon ein tar då ein skal formidle eit budskap. Her er eit døme frå Mia sin tekst:

Så det er sånn at jenter ikkje klarer å ta vare på seg sjølv, eller at vi ikkje klarer å komme seg ut av slike situasjonar? Det meiner eg er feil. Likestilling? Nei, spør du meg. (Mia, 10. trinn)

Ved å ta i bruk det refleksive pronomenet «seg» refererer Mia til jentene i teksten. Like etter vel ho å bruke pronomenet «vi», dette gjer at teksten blir personleg. Slik kan val av pronomen avgjer om skrivaren er anonym.

4.4 Retoriske argumenttypar

Retoriske argumenttypar er eit av punkta frå analyseskjema me har brukt til analyse av dei argumenterande elevtekstane. I teorikapittelet løftar me fram fem ulike argumenttypar elevane kan ta i bruk for å overtude lesaren om eit emne, dei ulike sitata under er døme på former å argumentere på:

Ekspertargument:

Ekspert Johan Mårtensson ved Oslo universitet er ekspert på om vi burde ha lekser eller ikkje. Han har studert dette temaet i mange år [...]. (Susanne, 9. trinn)

Faktaargument:

I Finland har dei ikkje lekser og ei undersøking viser at barn og ungdom i Finland gjer det betre på prøvar enn barn og ungdom i Noreg, så kanskje det hadde gått ann og prøvd ut og ikkje ha lekser i grunnskulen i Noreg. (Torbjørn, 9. trinn)

Fornuftsargument:

Eg synst me burde få gjera leksene på skulen, fordi der har me meir muligheiter til å få hjelp av læraren, fordi ikkje alle foreldre kan hjelpe ungane sine med lekser eller med å øve til prøver. (Kristian, 9. trinn)

Fleirtalsargument:

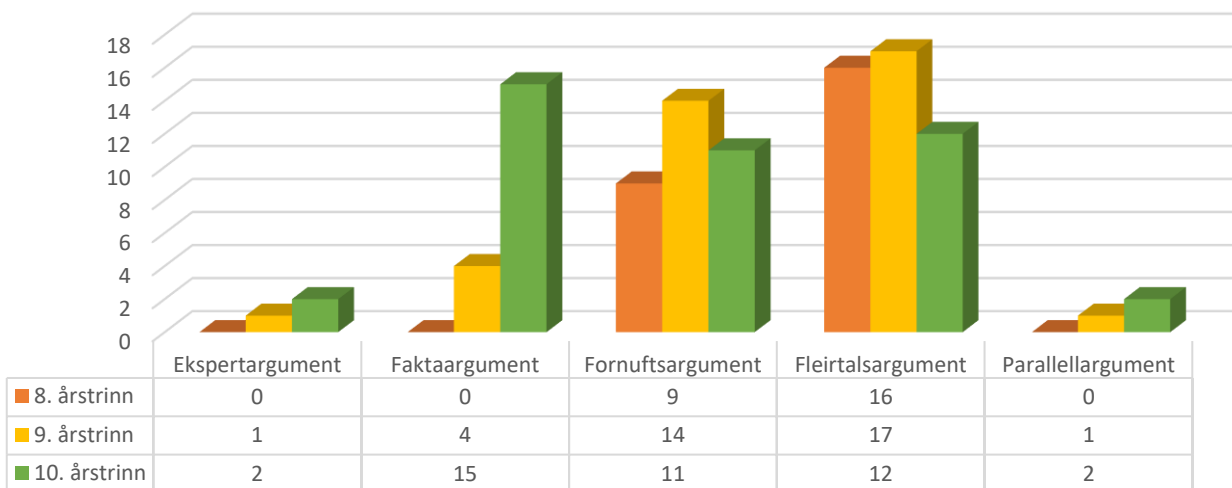
Me snakkar til kvarandre sjølv om me har mobilane. Alle er sosiale sjølv om dei har med seg mobilane [...]. (Kari, 8. trinn)

Parallellargument:

Det er ikkje så rart at Noreg er mykje dårlegare enn andre land der det blir satsa på sport frå tidleg alder av, dei beste frå blant anna Frankrike og mange andre gode idrettsnasjonar får eit skreddarsydd opplegg rundt skule og trening. Her i Noreg må dei beste idrettsutøvarane sitte heima og gjer lekser mens dei beste i Frankrike trener. (Torbjørn, 9. trinn)

Ut frå dette kan ein sjå at dei ulike elevane varierer i bruken av retoriske argumenttypar. Tabellane i vedlegg 4 viser resultatane for kva argumentasjonsform dei sju elevane tok i bruk gjennom tekstane frå det treårige ungdomsskuleløpet. Jamt over er det bruken av fornuft- og fleirtalsargument som dominerer frå 8 til 10. trinn. Likevel skjer det ei endring då elevane litt etter litt, aukar bruken av andre argumenttypar i tillegg til fornuft- og fleirtalsargument. Dette er visualisert i tabell 4, vedlegg 4, der ein ser samanlagd bruk av dei ulike argumentformene i løpet av tre år. Her kan ein og sjå at elevane har ein auka bruk ved underbygging av argumenta i tekstane (sjå figur 2).

Tabell 4: Bruk av ulike argument gjennom kvart år på ungdomsskulen



Figur 2. Tabell 4: Bruk av ulike argument gjennom kvart år i ungdomsskulen.

4.5 Retoriske appellformer

Dei siste resultat av analysen er korleis elevane tar i bruk dei retoriske appellformene etos, logos og patos. Ved bruk av desse tre retoriske verkemidla, kan skrivaren appellere til fornuft, logikk og kjensle hjå lesaren, her er nokre døme:

Etos:

Og når Svein Magnussen (førebuingsheftet 2017) skriver at en liten hvit løyn kan gjøre situasjonen enklere og bedre for andre er jeg enig. Jeg meiner og at i noen situasjoner kan det være bedre å fortelle en hvit løyn enn å fortelle sannheten hvis løgnen ikke skader noen, eller løgnen ikke får alvorlige konsekvenser. (Susanne, 10. trinn)

Logos:

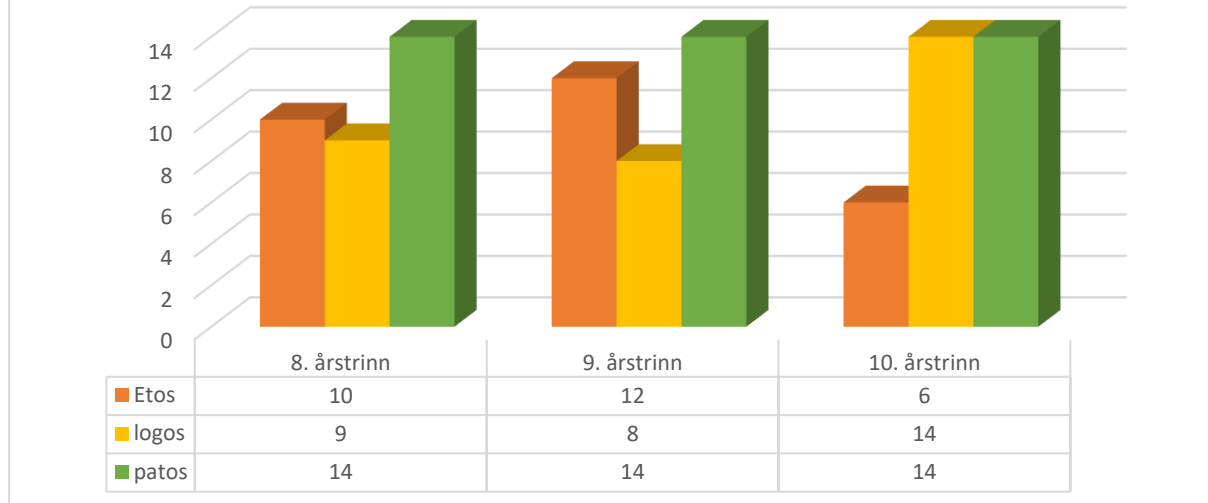
Tekstar frå klassiske forfattarar er aktuelle i dag, fordi dei har endra verda. [...]. Dei er aktuelle fordi dei lærer oss korleis det var før, men også fordi me kan sjå kor langt me har kome på vegen til likestilling. (Kari, 10. trinn)

Patos:

Tenk deg at små gutter som ikke er kommet i puberteten enda blir trent opp til å være IS soldater. Dette skjer i Irak hver eneste dag. Dette kan være små gutter helt nede frå 4-5årsalderen. [...]. Dette er bare et eksempel på noe av det forferdelige tingene skjer i verden i dag. (Oline, 9. trinn)

Tabell 8 i vedlegg 5, synar individuelle skilnadar mellom elevtekstane. Nokre har ei hyppig bruk av retoriske appellformer, medan andre nyttar det lite. Likevel skjer det ei tydeleg endring i løpet av dei tre åra. Ser ein på Oline sine svar, legg ho vekt på bruk av patos på 8. trinn. Vidare i 9. trinn er etos og særleg logos vektlagt. Dette endrar seg i 10. trinn der ho bruker alle tre appellformene, men let framleis logos dominere. Tabell 8, illustrert i vedlegg 5, gir ein oversikt over samanlagd bruk av dei retoriske appellformene. Her er det tydeleg at elevane ynskjer å appellere til kjensler hjå lesaren, då dei brukar pastos jamt gjennom dei tre åra. Vidare er det mykje bruk av etos og litt mindre bruk av logos, medan det på 10. trinn er auka bruk av logos (sjå figur 3).

Tabell 8: Bruk av retoriske appellformer gjennom kvart år på ungdomsskolen



Figur 3. Tabell 8: Bruk av retoriske appellformer i tekstane frå dei tre åra i ungdomsskolen

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal me drøfte hovudfunna i forskinga vår opp mot teori og tidlegare forskning presentert i kapittel 2.0 *Teori*. Me vil drøfte resultatata presentert i kapittel 3.0 *Resultat* og kople dette saman med kva pedagogisk og fagdidaktisk nytte denne undersøkinga har. Vidare vil me svare på hovudproblemstillinga: «Korleis strukturerer elevar argumenterande tekstar? Korleis brukar dei retoriske verkemiddel og appellformer?» og underproblemstillinga: «Korleis utviklar strukturen i elevtekstar seg i løpet av eit treårig ungdomsskuleløp?»

5.1. Varierende struktur

Elevtekstane syner stort sett ein tredelt struktur med innleiing, hovuddel og avslutning.

I kapittel 4.1 *Struktur* kan me sjå at 4 av 21 tekstar manglar innleiing og oppgåva startar rett i hovuddelen. Dette kan skuldast at læraren er mottakaren av teksten og elevane skriv for å vise kunnskap om korleis ein informerer, ikkje for å informere. Karlsson (1997) skriv at elevane treng informere ein reell mottakar som ikkje har kjennskap til teksten frå før. Dei 17

resterande elevtekstane er korte, lite informative og manglar presentasjon av oppgåva. Slik kan ein forstå at elevane kan vera usikre på kva ei innleiing bør innehalde. Vidare er hovuddelen bygd opp av fleire avsnitt med variert lengd. Dette skapar luft og rom i teksten, men inndelinga av avsnitta verkar tilfeldig om ein ser på til dømes teksten til Kristian, i 8. trinn:

Eg er i mot fordi me kan og lera noko på mobilane våre. Og me kan bruke dei som kalkulator i matte timen. Da går bare ant vis me får lovt til å ha mobilane me på skulen, og det er lit viktig å ha kalkulator på skulen fordi me har jo ingen.

Me treng den og i norsk og i samfunsfag, der kan me bruke dei til å finne fakta på Internet. Fordi det skjer at me ikkje har tid eller vis me ikkje har lånt PC på skulen og dei andre klassane bruker dei. [...]. Og me bruker det veldig masse i mattetimen til kalkulator. (Kristian, 8. trinn)

Dette sitatet viser at Kristian har forstått at det er ryddig med avsnitt i teksten, men teksten blir delt midt i ein kommentarsetning som tilseier at teksten burde vera samanhengande. Han startar i første avsnitt med å forklare at mobilen kan brukast som kalkulator, deretter kommenterer han vidare kring dette, men vel å dele teksten inn i to avsnitt. I det andre avsnittet presenterer han ein ny temasetning, men kommenterer framleis rundt bruk av mobil som kalkulator. Slik viser eleven lite kunnskap om korleis ein strukturerer hovuddelen i ein tekst. I følge Skjelbred (2014, s. 91) skil strukturen i argumenterande tekstar seg frå skjønnlitteraturens kronologi.

Vidare kan ein sjå at 3 av 21 tekstar manglar avslutning. Elevsvara i forkinga er henta frå prøvar, tentamen og eksamensoppgåver. Dette tenkjer me at kan verke inn på om elevane har hatt tid til å ferdigstille teksten med innleiing, hovuddel og avslutning. Dei 18 tekstane med avslutning syner ei kort oppsummering med eigne, personlege ytringar:

Eg synest det skal vera lov til å ha mobil på skulen, men eg skjønner kvifor folk er imot det for det er både positive og negative ting med å ha mobilen på skulen.

(Torbjørn, 8. trinn)

Her forklarar Torbjørn at han synes ein burde ha mobilen på skulen, han understrekar at det kan føre med seg både fordeler og ulemper, men går ikkje nærare inn på det med å vise til

døme som understrekar kva han meiner. Slik syner han eigne meiningar kring tema, men han rundar ikkje av oppgåva utover dette. Ut frå sitata kan ein sjå at elevane på 8. trinn viser manglande kunnskap om tekststruktur. Dette held fram gjennom det treårige ungdomsløpet, sjølv om tekstane frå 10. trinn har meir fylde i både innleiing, hovuddel og avslutning. Berge (2005) poengterer at elevane manglar kjennskap til strukturering av sakprosaetekstar. Elevane kjenner den kronologiske forteljarstilen og er difor tryggare på korleis dei formar ein slik tekst.

Under kapittel 4.1 *Struktur*, viser me utviklinga til Kari ved korleis ho strukturerer avslutninga i dei tre tekstane sine. Her har ho forma ei kort og lite informativ avslutning i 8. trinn og dette kan sjåast i samanheng med tidlegare erfaring med å skrive saktekstar. Vidare i 9. trinn skriv Kari ei lengre avslutning der ho både viser til si eiga meining om saka, før ho kjem med forslag og oppmoding til lesaren. Dette viser at Kari har utvida kunnskapen sin om korleis ein kan strukturere ei avslutning. Sitatet frå teksten til Kari på 10. trinn syner ei fyldig avslutning der ho både refererer til eigne meiningar om saka, sett saka inn i ei historisk samanheng og drar parallellar til korleis teksten kan vera aktuell i dag. På denne måten kan ein sjå at eleven har ei tydeleg utvikling i korleis ho strukturerer ei avslutning og dette tyder på at ho har fått meir kunnskap om tekstopbygging. Dette bekreftar at elevane utviklar seg gjennom ungdomstrinnet, men på eit individuelt plan.

5.2 Avsnitt

Elevane i undersøkinga viser ei særleg stor utvikling gjennom ungdomsskuleløpet når det gjeld strukturering av avsnitt i hovuddelen. Som nemnt under punkt 4.2 *Tema og kommentarsetning*, studerer me korleis elevane komponerer avsnitta i teksten. Her kan ein sjå at dei i 8. trinn presenterer eit tema og kommenterer dette før dei viser til eit nytt tema utan kommentarsetning. Her er eit døme frå datamaterialet:

Mobilen blir brukt heile tida som når du må rekne noko på kalkulatoren eller når du skal ringe til nokon for dei ikkje har kommen til timen. Tenk om du gløymer gymtøyet ditt og må ringe til foreldra dine for at dei skal komme med det. Mobilen blir nesten brukt heile tida på ungdomsskulen. Sjølv om ikkje alle har mobil burde dei andre få lovt til å bruke den.

Alle burde få ha med seg mobilen på skulen det kan vera mykje som skjer på skulen og visst du må ringe forledra dine gjer du bare det. Mobilen er meir nyttig enn de trur mobilen blir veldig ofte brukt i timane. Istedan for og finne data heile tida finner du fram mobilen din. Visst du har ein veldig kjekk lærar kan du høyre på musikk som er på mobilen. (Per, 8. trinn)

Per byrjar første avsnitt med å introdusere temaet i ein temasetning som fortel at mobilen blir brukt heile tida. Her kommenterer han vidare med dømer på korleis mobilen blir brukt og eksempel på scenario om mobilen blir gløymd. Vidare gjentar han seg ved å peike på at mobilen ofte blir brukt på ungdomsskulen. I andre avsnitt presenterer Per ein ny temasetning der han påstår at alle burde få lov til å ta med seg mobilane på skulen, utan å kommentere dette nærare. Ved å starte nye temasetningar utan å kommentere dei, skapar ein forvirring hjå lesaren. Vidare gjentar Per temasetninga frå første avsnitt. Ved å gjere dette skapar han ei kjensle av gjentakning og oppramsing i teksten. Skjelbred (2014, s.106) understrekar at teksten treng ha logiske avsnitt for å stå fram som lesarvennleg. I kapittel 4.2 *Tema og kommentarsetning* viser me til at det skjer ei tydeleg utvikling frå 8 til 9. trinn der fleire av elevane brukar temasetning som små overskrifter til kvart avsnitt. Dette viser at elevane truleg har øvd på avsnittsinndeling av tekst. I sitatet frå teksten til Per på 9. trinn blir avsnittet fyldigare grunna fleire og meir understøtta kommentarsetningar. Vidare på 10. trinn knyter Per temasetninga inn i avsnittet og den kommuniserer på denne måten betre med kommentarsetningane:

Ikkje alle har hjerte av stål, det gjer det ofte vanskeleg å seie ting som ein burde. Press frå andre ungdommar er ein veldig god grunn. Du vil ikkje være den som stopper all den gøyale stemninga. Men den som er med på leken og all moroa! (Per, 10. trinn)

I dette sitatet forklarar Per at det kan vera utfordrande å seie i frå om vanskelege situasjonar. Denne temasetninga blir knytt inn i avsnittet etter eit språkleg bilete som kan vekke kjensler hjå lesaren. Temasetninga blir kommentert utover det korte avsnittet, men kommentarane manglar fylde og støttar lite opp om temasetninga. Andrews et al. (sitert i Igland, 2007, s. 280) bekreftar at elevane møter utfordringar når dei får oppgåver dei har lite kunnskap om. Dette resulterer i at dei bruker lite eller inga understøttande argument. Her er eit døme:

Utan mobilar hadde det vert mykje roligere i timen. Mobilane ringer heile tida og det forstyrrer alle elevane og lærarane. Utan mobilar på skulen hadde det vert mykje rolegare og alle hadde fått arbeidsro og konsentrert seg. (Susanne, 8. trinn)

Her startar Susanne avsnittet med ein temasetning som forklarar at det hadde vore mykje rolegare i timane utan bruk av mobil. Denne påstanden blir kommentert kort med to kommentarsetningar. Ho viser til at uro ved telefonsamtalar er ein av grunnane til å stenge ute mobilen frå undervisninga. Likevel kjem ho ikkje med fakta, eksempel eller forskning som kan understøtte påstanden hennar. Dette kan gi ei oppleving av at elevane manglar kunnskap om temaet dei skal løfte fram.

5.3 Perspektivet i ein tekst

Under kapittel 4.3 *Bruk av pronomener* viser me at elevane i vår undersøking bruker gjennomgåande dei personlege pronomena eg, du, me og oss. Presentert i kapittel 4.0 *Presentasjon av data*, kan ein sjå at fleire av oppgåvene handlar om å reflektere rundt eigne meiningar om ei sak. Dette kan bidra til at elevsvara inneheld mykje bruk av personlege pronomener som kan få teksten til å verke mindre formell. Likevel svarar elevane på det oppgåva spør etter og under kapittel 2.6 *Pronomenbruk* poengterer Nergård og Tonne (2008, s. 34-35) at bruk av personlege pronomener som til dømes *du* er med å gjer teksten meir fargerik. Dette inneber at elevane er klar over eiga pronomenerbruk og meistrar å variere mellom eintal- og fleirtalspronomener. Kringstad og Lorentzen (2014, s. 19) understrekar at skrivaren treng syne ein medviten bruk av pronomener i forming av ein tekst. Her må ein ha klart for seg føremålet med teksten, mottakar, haldningar og kva kjensler ein skal vekke hjå lesaren. For å gjere dette kan elevane ta i bruk ulike former for pronomener som vil påverke om teksten blir formell eller personleg.

5.4 Retorikkens kunst

Retorikk er kunsten å overtyde andre, her handlar det om å ha ein medviten bruk av ulike verktøy som vil hjelpe å fremje ei sak. Det finnes fleire retoriske verkemiddel, men på grunn av oppgåva sitt omfang har me valt å konsentrere oss om dei fem ulike argumentformene: Ekspertargument, faktaargument, fornuftsargument, fleirtalsargument og parallellargument og dei tre appellformene etos, logos og patos. Desse er også vektlagt i ressursheftet frå

Skrivesenteret (Kringstad & Lorentzen, 2014). Me vil no drøfte elevane si bruk av dei retoriske verkemidla og kva dei gjer me teksten deira.

Retoriske argumenttypar

Som vist i kapittel 4.4 *Retoriske argumenttypar* varierer elevane mellom kva for argument dei tar i bruk. Det er bruk av fornuft- og fleirtalsargument som dominerer gjennom alle tre åra på ungdomsskulen (sjå tabell 4 i vedlegg 4). Desse argumentformene baserer seg på sunn fornuft og kva fleirtalet kan meine. Med andre ord treng ein ikkje forholde seg til ekspertutsegn, forskning eller andre faktakjelder for å argumentere. Dermed er desse argumentformene kanskje ein enklare utveg for elevane når dei skal overtyde lesaren om ei sak- dei stiller ikkje krav til kunnskap om temaet, men det kan også stå i vegen for at elevane får vist kunnskapen dei har. Ein kan og sjå at argumenta kan miste litt av overtydingsevna når elevane ikkje knyt argumenta saman med teori. Dette poengterer også Andrews et al. (sitert i Igland, 2007. s. 280) når dei viser ein av grunnane til at skriftleg argumentasjon er utfordrande for elevane- dei manglar teoretisk grunnlag. Dette løftar me og fram i kapittel 5.3 *Avsnitt* der me understrekar at lite kunnskapsgrunnlag kan føre til utfordring ved understøttande argument. Samstundes ber fleire av oppgåvetekstane elevane om å reflektere rundt egne meiningar. Difor kan det vera enklare å referere til fornuft enn til ekspert- eller faktaargument. Eit døme kan illustrere dette poenget:

Kva skal du gjøre når leksene er vanskelege? Du klarer di ikkje og det er innlevering dagen etterpå. [...]. Det er for seint til å spørja læraren, moren din skjønnte det ikkje, faren din er på jobb og det du ender opp med er at du skriver av venninna di som og har skrive av kjærasten sin. Hadde det ikkje bare vært betre å ha hatt ein ekstra skuletime til å gjort leksene? (Mia, 9. trinn)

Her beskriver Mia korleis leksene kan verta eit problem for eleven og ho presenterer ei løysing på problemet. I dette sitatet bruker Mia fornuftsargument der ho viser til at det hadde vore meir fornuftig å ha ein lengre skuledag enn å levere ei “dårleg” heimelekse. Ho kan snakke av egne erfaringar med å ikkje få hjelp til leksene i heimen, medan løysinga med lengre skuledag i staden for lekser er eit politisk aktuelt tema ho kan ha høyrte om. Slik får Mia argumentet til å verke troverdig samstundes som ho kunne også ha vist til fakta for å understøtte dette, slik Torbjørn gjer i denne teksten:

I Finland har dei ikkje lekser og ei undersøking viser at barn og ungdom i Finland gjer det betre på prøvar enn barn og ungdom i Noreg, så kanskje det hadde gått ann å prøvd ut og ikkje ha lekser i grunnskulen i Noreg. (Torbjørn, 9. trinn)

Torbjørn har tatt utgangspunkt i ei undersøking og drøftar denne ved å vise til egne løysningsforslag. Ved å samanlikne Norge med eit anna land og bruke fakta som understrekar at ein kan prestere godt i skulen utan lekser, kan Torbjørn si løysing verke meir fornuftig og overtydande. I teksten til Kristian finn me døme på argumenttypen fleirtalsargument:

Ikkje alle synes det er greitt å vere ein halvtime meir på skulen kvar dag. Det er fordi ikkje alle har tid ret etter skulen å gjere lekser eller å vere ein halvtime meir på skulen kvar dag, det er nokon folk som har trening ret eter skulen og pleier kanskje å gjere det ret etter trening om kvelden. (Kristian, 9. trinn)

Her blir det framstilt moglege haldningar hjå fleirtalet og argumentet kan på denne måten verke meir troverdig. Kristian peikar på at fleirtalet ikkje ynskjer lengre skuledagar. Han understøttar argumentet sitt med to ulike forklaringar; tid og trening. Dette viser ulike erfaringar hjå eleven eller at travle ettermiddagar kan ha vore eit tema i heimen eller skulen. Ikkje alle har tid til lekser før kvelden, difor bør også lesaren tenkje at det er ein dårleg ide med lengre skuledag. Brodersen et al. (2007, s. 27) understrekar at argumenta får meir tyngde om ein former dei kring aktuell teori eller forskning på tema. Difor kan argument basert på kva fleirtalet meiner- vera verknadsfullt, men samstundes gi eit uformelt uttrykk. For å skape ein meir formell tekst, kan ein ta i bruk ekspertargument, der ein til dømes referer til personar med høg troverdigheit. Sitatet i kapittel 4.4 *Retoriske argumenttypar* er eit døme på ekspertargument:

Ekspert Johan Mårtensson ved Oslo universitet er ekspert på om vi burde ha lekser eller ikkje. Han har studert dette temaet i mange år [...]. (Susanne, 9. trinn)

Her viser Susanne til ein ekspert på det aktuelle fagområdet. Dette gjer at lesaren kan bli meir overtydd om kva haldningar ein bør ha til temaet. Som nemnt i kapittel 2.3 *Argumenterende skrivning* er formålet med argumenterende skrivning å overtyde lesaren om eit standpunkt. Teksten kan verke meir haldbar om den er basert på fakta, difor er det verd å merke seg at det berre er tre ekspertargument å finne i til saman 21 tekstar i vår undersøking (sjå tabell 4 i

vedlegg 4). Me tenkjer dette kan vera grunna formuleringa av oppgåvetekstane i vedlegg 2,- som viser at elevane skal ytre si meining om saka. Når elevane får beskjed om at deira meining skal komme fram i tekstane, kan det tenkast at dei gløymer at tekstane framleis skal vera pålitelege. Dette viser igjen at dei har lite teoretisk grunnlag om det dei skal skrive, då meiningane deira og argumenta i hovudsak er bygd opp av fornuft og fleirtalsargument, ikkje ein blanding mellom desse, fakta- og ekspertargument. Den siste argumenttypen er parallellargument. Dei kan likna fornuftsargument, men samanliknar ein situasjon med ein annan. Kringstad og Lorentzen (2014, s.8-9) understrekar at desse argumenta ikkje treng vera truverdige og må sjekkast nærare. Her er eit døme frå datamateriale:

Det er ikkje så rart at Noreg er mykje dårlegare enn andre land der det blir satsa på sport frå tidleg alder av, dei beste frå blant anna Frankrike og mange andre gode idrettsnasjonar får eit skreddarsydd opplegg rundt skule og trening. Her i Noreg må dei beste idrettsutøvarane sitte heima og gjer lekser mens dei beste i Frankrike trener.
(Torbjørn, 9. trinn)

I dette sitatet påstår Torbjørn at Norge kunne prestert betre i skule og sport om ein ikkje vart avbroten av lekser. Han samanliknar dette med at Frankrike har betre resultat grunna eit meir strukturert system. Slik kjem eleven med utsegn som kan likne fakta og argumentet kan verke meir fornuftig.

I vedlegg 4 , tabell 4 kan ein sjå bruk av dei fem ulike argumenttypane gjennom alle tre åra på ungdomsskulen. Studerer ein vedlegg 4- tabell 1, 2 og 3 viser desse stor individuell variasjon i bruk av dei ulike argumenta hjå kvar enkelt elev. Nokre brukar fleire argument enn andre- som til dømes Mia og Torbjørn i 10. trinn. Likevel kan ein sjå at kva form for argument som blir brukt er meir likt. I 8.trinn er fleirtalsargument hyppigast i bruk. 7 av 7 elevar brukar det, sjølv om nokre har meir argumentasjon enn andre. Dette tenkjer me kan vera fordi elevane kan vera vand til munnleg argumentasjon saman med medelevar. Slik kan dei lettare ta i bruk fleirtals- og fornuftsargument, då det kan vere enklare å komme på når ein snakkar i grupper. Fakta- og ekspertargument krev andre hjelpemiddel og ikkje berre det ein kan tenkja seg til sjølv.

Vidare viser resultatene at elevane i 9. trinn held på fleirtalsargumentasjonen, men aukar bruk av fornuftsargument. Fire av elevane brukar også faktaargument. Kanskje er denne endringa av argumenttypar eit utslag av at oppgåva spør spesifikt etter ein argumenterande tekst og ikkje berre ein tekst der elevane må velje kva sjanger som passar best til emnet (Sjå tabell 2 i vedlegg 4). Samstundes tenkjer me at endringa kan ha samanheng med at elevane er meir øvde i å skrive argumenterande på dette trinnet. Sannsynlegvis har elevane hatt auka undervisning i emnet, og meistrar dei ulike argumenta hakket betre enn på 8. trinn. På 10. trinn syner tabell 3 i vedlegg 4 at elevane framleis appellerer til fornuft i argumenta, men det minkar saman med bruken av fleirtalsargument. Bruk av faktaargument aukar på dette trinnet, sjølv om ikkje alle elevane har same utvikling. Dei tre elevane Oline, Kari og Torbjørn som tidlegare nytta mest fornuft- og fleirtalsargument, legg meir vekt på faktaargument i 10. trinn. Medan Susanne, Per, Kristian og Mia held fram med å forme argument rundt fleirtalet. Vidare i tabell 4 i vedlegg 4 kan ein sjå at det er 2 av 7 elevar som nyttar seg av ekspertargument. Susanne brukar denne argumenttypen i 9.trinn og 10.trinn, medan Kari nyttar eitt ekspertargument på 10.trinn. Dette viser at få elevar vel å referere til ekspertar. Resultatet kan vera avhengig av om elevane tar i bruk førebuingssheftet til eksamen, eller om dei kjem på ekspertar med relevante kommentarar til tema. Elevane kan også vera usikre på korleis dei referer til andre kjelder.

Me finn lite bruk av parallellargument. Berre tre av dei 21 elevtekstane inkluderer denne argumenttypen- det er tidlegare siterte døme frå Torbjørn på 9.trinn, som skriv om idrett og skulegang i Noreg og Frankrike. Med berre tre slike argument i alle elevtekstane kan det tenkjast at elevane ikkje forstår kva dette argumentet inneber og korleis dei skal bruke det. Ut av framstillinga av resultat frå tabell 4 i vedlegg 4, kan ein sjå at elevane varierer i bruk av dei ulike argumenta. Som nemnt er det jamt over mest bruk av fornuft- og fleirtalsargument. Dette kan sjåast i samanheng med kunnskapsnivå hjå elevane og oppgåveformuleringa til tekstane. I gjennomsnitt brukar elevane fem til seks argument per tekst, dette tyder på at dei har forstått at ein argumenterande tekst handlar om å setje lys på ulike påstandar og diskutere med for og motargument. Sjølv om det er gjennomsnittleg hyppig bruk av argument i tekstane, er det også store individuelle skilnader på elevane. Nokre byggjer teksten opp av fleire argument enn andre. I 9- og 10. trinn har også fleire av elevane auka bruk av ekspert- og faktaargument i tillegg til å referere til fornuft og fleirtal. Slik kan ein sjå at nokre av elevane er tryggare enn andre i bruk av retoriske verkemiddel. Utviklinga kan og vera forma av

motivasjon for læring, forståing for faget og andre individuelle faktorar. Dette viser seg og ved bruk av dei retoriske appellformene.

Retoriske appellformer

Denne undersøkinga tar utgangspunkt i tre retoriske appellformer, etos, logos og patos. Desse verkemidla appellerer til fornuft, logikk og kjensler hjå lesaren. Under kapittel 4.5 *Retoriske appellformer* viser resultatata at informantane varierer bruken av desse verkemidla. Kringstad og Lorentzen (2014) understrekar at retoriske verkemiddel vil hjelpe med å informere og overtyde lesaren om eit emne. Me vil no løfte fram tre døme, eit for kvar appellform. Her diskuterer me kva desse gjer med teksten og korleis elevane har valt å ta dei i bruk. Me startar med å vise eit døme på bruk av etos:

Og når Svein Magnussen (førebuingsheftet 2017) skriver at en liten hvit løyn kan gjøre situasjonen enklere og bedre for andre er jeg enig. Jeg meiner og at i noen situasjoner kan det være bedre å fortelle en hvit løgn enn å fortelle sannheten hvis løgngen ikke skader noen, eller løgngen ikke får alvorlige konsekvenser. (Susanne 10. trinn)

I teksten til Susanne på 10. trinn kan ein sjå at ho har brukt etos i eitt avsnitt for å overtyde lesaren om at hennar tekst er påliteleg. Ho siterer ein ekspert og refererer til førebuingsheftet, på denne måten kan argumentet verke truverdig. Førebuingsheftet er eit hjelpemiddel elevane får utdelt ved førebuinga til eksamen, det skal vera til støtte og utviding av teorigrunnlaget til elevane. Likevel er det få som tar hjelpemiddelet i bruk og gjennom analysen av elevsvara finn me at 4 av 7 elevar i 10. trinn referer til heftet. Dette kan tyde på at elevane ikkje hugsar innhaldet, dei kan vera usikre på hensikta eller korleis dei refererer til heftet. Claudi (2010, s. 143-147) understrekar at for å byggja eit sterkt etos, bør ein stå fram som sympatisk eller vise til kjenneteikn som utdanning eller stilling. Elevane kan også nytte seg av appellforma logos, her er eit døme på dette:

Tekstar frå klassiske forfattarar er aktuelle i dag, fordi dei har endra verda. [...]. Dei er aktuelle fordi dei lærer oss korleis det var før, men også fordi me kan sjå kor langt me har kome på vegen til likestilling. (Kari, 10. trinn)

Her legg Kari fram ein påstand om at klassiske verk har endra verda. For å underbygge påstanden dreg ho parallellar til kvifor tekstane er like aktuelle før som i dag. Kari brukar gjentatte gonger ordet «fordi» og det er med å utdjupe forklaringa av påstanden, det kan også appellere til logikk og fornuft hjå lesaren. Claudi (2010, s. 143-147) forklarar at logos får påstandar til å verke sanne eller sannsynlege. Framstilt i tabell 8 i vedlegg 5, lar elevane appellforma logos, dominere saman med patos på 10. trinn. Elevane har auka bruk av logos i tekstane gjennom ungdomsskulen. Dette kan vise utvida forståing for logisk tenking med alderen. Samstundes viser tabellen også at appellforma patos er den retoriske uttrykksforma elevane føretrekk gjennom dei tre åra. Den siste appellforma me har fokusert på i undersøkinga er patos, denne appellerer Oline til i teksten frå 9. trinn:

Tenk deg at små gutter som ikke er kommet i puberteten enda blir trent opp til å være IS soldater. Dette skjer i Irak hver eneste dag. Dette kan være små gutter helt nede fra 4-5årsalderen.[...]. Dette er bare et eksempel på noe av det forferdelige tingene som skjer i verden i dag. (Oline 9. trinn)

Gjennom denne teksten, viser Oline eit døme på kva som skjer rundt i verda, vidare kjem ho med forslag til kva ein kan gjere for at verda skal vera ein god stad å leva. Ved å reflektere rundt korleis barna blir behandla i krigssamanheng, beveger eleven seg inn på eit emosjonelt område. Sitatet frå Oline sin tekst kan skape assosiasjonar og bilete- som kan vekke kjensler hjå lesaren. Slik blir bruk av patos eit hjelpemiddel og ei forsterking for å få fram eit bodskap som kan påverke haldningane til lesaren. Claudi (2010, s. 143-147) skriv at ordet patos tyder kjensle og at ein kan framkalle kjensler hjå lesaren om ein tar i bruk denne retoriske appellforma.

I tabell 8, vedlegg 5, viser me korleis bruk av dei ulike retoriske appellformene fordeler seg på alle tekstane. Framstillinga av resultatet viser at appellforma patos, dominerer gjennom alle tre åra. Tabellane i vedlegg 5 viser at det er 4 elevar som nyttar patos på 8. trinn. Vidare utviklar det seg til å vera 5 elevsvar med bruk av patos på 9. trinn. Og i 10. trinn vel alle å nytte patos for å skape ein overtlydande tekst. Dette syner at elevane ynskjer å røre ved kjenslene hjå lesaren, men det kan og vera påverka av tema i oppgåvetekstane. Samstundes som elevane skriv i ei form som vekker kjensler, vil også fleire av elevane appellere til logikk og overtyde med å vise til sannsynlege påstandar. Tabellane viser at 6 av 7 nyttar seg av appellforma logos i tekstane på 8. trinn. Medan det minkar mot 9. trinn der det er 3 av 7

elevlar som appellerer til den logiske sansen. Likevel stig dette i 10. trinn der 5 av 7 elevlar brukar logos for å vise sannsynlege argument. Denne variasjonen kan vera påverka av at elevane har ein utvikla logisk sans som kan hjelpe dei å forstå korleis ein lettare kan vise til sannsynlege påstandar. Vidare har fleire av elevane også oppdaga at påstandane kan verke sannsynleg om ein referer til ei påliteleg kjelde eller står fram som truverdig. Dette gjer ein ved å bruke den retoriske appellforma etos. 3 av 7 bruker denne i 8. trinn. I 9. trinn brukar alle elevane etos i tekstane, medan det går ned til 4 av 7 elevlar på 10. trinn. Nedgangen mot 10. trinn kan skyldast forma på oppgåvetekstane eller at elevane har auka bruk av logos.

Individuelle skilnadar på elevane kan påverke om dei synes det er enklare å skrive utan å forankre argumenta i teori, medan andre treng teori dei kan bygge argumenta rundt. I 8. trinn ligg bruk av appellformer ganske jamt, men ser ein på kvar enkelt elev i tabell 5, vedlegg 5, er det store skilnadar. Her kan ein sjå at Per og Kristian er dei einaste som nyttar seg av alle dei tre appellformene. Kari og Mia har brukt to appellformer for å overtyde lesaren, medan Oline, Torbjørn og Susanne nyttar seg av ei appellform for å få fram budskapet sin. I 9- og 10. trinn kan ein derimot sjå ei personleg utvikling per elev, men elevane tar framleis ikkje i bruk alle appellformene. Dette kan sjåast i samanheng med at dei får fram budskapet sin anten dei tar i bruk ein, to eller tre appellformer. Det kan verke som om nokre av elevane er utrygge på korleis ein bruker dei retoriske appellformene, då enkelte tekstar inneheld berre eit døme på dette. Likevel kan ein sjå det i samanheng med elevane si bruk av ulike retoriske argumenttypar og andre verkemiddel som til dømes god struktur eller medviten bruk av personlege pronomen.

5.5 Problemstilling

Gjennom denne drøftinga har me svart på problemstillinga vår. Me har kome fram til at elevane har utfordringar med å strukturere hovuddelen i tekstane sine, dette utviklar seg gjennom alle åra. I bruk av argumenttypane ser me at det er særleg fornuft - og fleirtalsargument som dominerer, men her skjer det også ei utvikling ved auka bruk av andre argumenttypar. Den retoriske appellforma patos er mest brukt gjennom alle åra, men mot 10. trinn appellerer elevane også meir til logos og etos.

6.0 Konklusjon

Våre funn kan ikkje generaliserast, men dei kan seie noko om korleis nokre elevar i ein ungdomsskuleklasse vel å formulere saktekstane sine. Desse tekstane illustrerer kva elevane meistarar og kva ein treng jobbe meir med i undervisninga. For å analysere elevtekstane laga me eit analyseskjema med dei aspekta ved tekstnivået me meiner er sentrale for argumenterande tekstar. På bakgrunn av funna våre, ser me tydelegare kva tilbakemeldingar elevane kunne fått, dersom me skulle rettleidd dei vidare i skriveutviklinga. Hovudfunna i undersøkinga viser at tekstane manglar stundom innleiing og har korte avslutningar. Elevane strukturerer tekstane sine med avsnitt, men desse er forholdsvis korte, lite informative og me opplev at dei kjem i ei tilfeldig rekkefølge. Pronomenbruken kan verke tilfeldig då elevane vender perspektivet mot seg sjølv med å bruke mange personlege pronomen. Dette kan ein sjå i samsvar med oppgåveformuleringa som fleire gonger spør etter elevane si personlege meining. I tillegg kan pronomena påverke om teksten gir eit formelt eller mindre formelt uttrykk. For å formidle eit budskap på ein overtydande måte varierer også elevane i bruk av retoriske verkemiddel. Resultata i undersøkinga viser at elevane ofte vel å appellere til fornuft og kjensler hjå lesaren og dei baserer argumenta på haldningane til fleirtalet. Dette stemmer bra med Andrews et al. (sitert i Igland, 2007, s.278-281) sin studie, der dei peikar på at elevane treng større teoretisk grunnlag for å referere til fakta. Sjølv om elevane får delt ut hjelpemiddel som til dømes førebuingshäfte til eksamen, ser me at det er få elevar som refererer til dette.

Berge (2005) bekreftar gjennom KAL studien at få elevar vel å skrive saktekstar. Denne undersøkinga er ein av verdas største studiar av eksamenssvar og lærarane sine vurderingar av svara. Eit av funna er at elevane er ukjende med strukturering av sakprosaetekstar. Tønnesson (2008, s. 9) skriv at sakprosa sjangeren utgjer store delar av kommunikasjonen vår og poengterer på denne måten aktualiteten ved å kunne forme slike tekstar. Dette tyder på at lærarar må arbeide betre med strukturering av saktekstar i undervisninga.

Resultata i undersøkinga er til stor inspirasjon og gir oss informasjon om kva me,- som framtidige lærarar treng rette fokuset mot i opplæringa i argumenterande skriving. Slik blir me tryggare på kva elevane treng lære meir om og korleis me skal gje konstruktiv kritikk i rettleiinga av eleven sin tekst. Me trur at elevane kan ha eit anna utgangspunkt og rom for læring i møte med sakprosa sjangeren, dersom læraren set seg grundig inn kva som er

utfordrande for elevane i møte med argumenterende skriving. I tillegg treng undervisninga setje fokus på systematisk arbeid med retoriske appellformer, argumenttypar og ikkje minst struktur i sakprega tekstar.

Litteraturliste

- Berge, K. L., Evensen, S. L., Hertzberg, F., & Vagle, W., (Red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, bind 2: Norsk eksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brodersen, R. B., Bråten, F. J., Reiersgaard, A., Slethei, K., & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet: tekstanalyse og skriving i akademien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Claudi, M. B. (2010) *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hertzberg, F. (2011) *Skriving i fagene - viktig, riktig og nødvendig*. Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (Red.). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s. 9-20). Oslo: Universitetsforlag
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Karlsson, A.-M (1997). *Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas*. *Svenskans Beskrivning 22* (s. 172-186). Lund: Lund University Press
- Kjeldsen, J. E. (2014) *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om Argumenterende skriving*. Trondheim: Skipnes kommunikasjon AS.
- Krumsvik, R, J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Matre, S., & Hoel, T. L. (2007). Skrive for nåtid og framtid, bind 1: Skrivning i arbeidsliv og skole. Igland, M. (Red.), «Svinaktig vanskelig»? *Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget*. (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Nergård, M. E., & Tonne, I. (2008) Elevteksten - et grammatisk utstillingsvindu. Negård, M. E., & Tonne, I. (Red.). *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold og språk og tekster i undervisningen*. (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., & Jacobsen D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Cappelen Damm akademisk
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst-et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Tønnesson, J. L. (2008) *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05 (LK06)*. Henta 07. mars 2018 frå <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Øgreid, A. K. (2008) stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet. Negård, M. E., & Tonne, I. (Red.). *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold og språk og tekster i undervisningen*. (s. 67-81). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Sofie Tislavoll Ingvaldsen
Hogstevegen 74
5419 Fitjar

29.01.18

Adina Agdestein
Kråkemyro 6
5414 Stord

Informasjon til føresette

Me er to studentar som går 3. året på grunnskulelærerutdanning på HVL, campus Stord.

Dette semesteret skal me skriva Bachelor i pedagogikk og elevkunnskap, der me skal fokusera på argumenterande skriving i ungdomsskulen. Forsking viser at det er utfordrande for elevar å skriva argumenterande. I forskingsdelen vår, ynskjer me å analysere nokre elevtekstar for å sjå korleis elevane bygg opp ein slik tekst.

All data vert handsama konfidensielt, inga namn eller kjenneteikn på elevane vil verta brukt. Dette er frivillig, og dersom ein ikkje vil ha barnet sitt med på dette, ta kontakt med kontaktlærer:.....

Dersom de ynskjer meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Med vennleg helsing

Sofie Tislavoll Ingvaldsen
Tlf: 41005208

Adina Agdestein
Tlf: 93231611

Sofie Tislavoll Ingvaldsen
Hogstevegen 74
5419 Fitjar

29.01.18

Adina Agdestein
Kråkemyro 6
5414 Stord

Til rektor

Informasjonsskriv om bacheloroppgåve

Hei!

Våre namn er Sofie og Adina. Me går 3. året på grunnskulelærerutdanning 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet. Dette semesteret skal me skrive bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap. Det me har vinkla oss inn på i vår oppgåve er argumenterande skriving i ungdomsskulen.

I den forbindelse ynskjer me å analysere nokre elevtekstar frå 8 og 10 trinn. Me vil her sjå på tekstopppbygginga (strukturen) i elevane sine tekstar.

Forskinga skal vera anonym, og all data som er samla inn vil bli makulert etter behandling.

Ved eventuelle spørsmål, ta gjerne kontakt:

E-post: sofie_tislavoll@hotmail.com, adina_agdestein@hotmail.com

Mobil: Sofie: 41005208, Adina: 93231611

Med vennleg helsing

Sofie Tislavoll Ingvaldsen og Adina Agdestein

Vedlegg 2: Oppgåvetekstar

8.trinn

Skriv ein tekst -til rektor- der du argumenterar for og mot mobilbruk i skulen.

Lag ei overskrift som passar til teksten din.

9 trinn

1) Det er mange ulike meiningar om lekser. I vedlegg1 finn du utklypp frå tekstar som viser ulike meiningar om lekser i skulen. Kva meiner du?

Skriv ein argumenterande tekst der di meining om dette kjem fram. Vel deg ein mottakar/ ei mottakargruppe

2) B6: I boka “De som ikke finnes” av Simon Stranger skildrer forfatteren sterkt forskjeller mellom hovedpersonene i boka (f.eks. levekår, oppvekst og lignende).

Skriv en informerende tekst der du får fram hva du mener en kan gjøre for at alle i verden skal får det like godt. Du må bruke gode argumenter for å underbygge påstandene dine.

10.trinn

Denne undersøkinga tar utgangspunkt i elevsvara til langsvarsoppgåvene *Del B*, i eksamensheftet frå Utdanningsdirektoratet:

Eksamen

24.05.2016

NOR0214 norsk hovedmål/hovudmål
Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn
Elever og voksne / Elevar og vaksne

Arven etter Ibsen
– å sette problemer under debatt

Arven etter Ibsen
– å setje problem under debatt

Nynorsk

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid	Eksamen varer i 5 timar.
Tema	<i>Arven etter Ibsen – å setje problem under debatt</i>
Hjelpemiddel	Alle hjelpemiddel er tillatne, bortsett frå Internett og andre verktøy som kan brukast til kommunikasjon. For norsk er heller ikkje omsetjingsprogram tillatne. Ved bruk av nettbaserte hjelpemiddel til eksamen er det ikkje lov å kommunisere med andre (dvs. samskriving, nettprat, alle moglegheiter for å utveksle informasjon med andre).
Bruk av kjelder	Dersom du bruker kjelder i svaret ditt, skal dei alltid førast opp på ein slik måte at lesaren kan finne fram til dei. Du skal føre opp forfattar og fullstendig tittel på både lærebøker og annan litteratur. Dersom du bruker utskrifter eller sitat frå Internett, skal du føre opp nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.
Informasjon om oppgåva	Eksamen i hovudmål har to delar, del A og del B. Du skal svare på begge oppgåvene i del A og éi av oppgåvene i del B. Skriv bokstav og nummer framfor alle oppgåvesvara dine. Oppgåva kan ha ein introduksjon som viser til tekstar i førebuingdelen. Sjølv oppgåveformuleringa står med feit skrift.
Vedlegg	Oppgåva har eitt vedlegg som du må bruke for å svare på A1 og A2. Du finn vedlegget på bokmål på side 12–13 og på nynorsk på side 14–15.
Praktiske opplysningar	Standard for brødtekstar er skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1,5. (Arial, Calibri og Times New Roman er lett leselege.) Å presentere fagstoff, å bruke estetiske verkemiddel og å utforme tekstar er ein del av kompetansekrava i norskfaget. Innanfor oppgåverammene vel du sjølv korleis du best kan vise mottakarmedvit og få fram formålet med tekstane dine.
Informasjon om vurderinga	Sjå eksamensrettleiinga med kjenneteikn på måloppnåing til sentralt gitt skriftleg eksamen. Eksamensrettleiinga finn du på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Du må sjølv fordele tida du bruker på kvar av oppgåvene. Sensor skal vurdere kompetansen du viser i faget på eksamensdagen, og du får éin karakter.

Del A

Del A har to oppgåver. Du skal svare på både oppgåve A1 og A2. Du må bruke vedlegget på side 14–15 for å svare på oppgåvene.

Oppgåve A1

Borghild Maaland i VG gav terningkast fem til framsyninga *En folkefiende* på Den Nationale Scene. Vurder om terningkastet til Borghild Maaland verkar rimeleg ut frå omtalen ho har skrive.

Bruk overskrifta «Oppgåve A1».

Oppgåve A2

Skriv ein tekst der du på ein vennleg måte vender deg til ein medelev og forklarar kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå. Gi tips om korleis han eller ho best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategiar i teksten din.

Bruk overskrifta «Oppgåve A2».

Del B

Del B har fire oppgåver. Du skal svare på éi av oppgåvene.

Oppgåve B1

Skodespela til Henrik Ibsen er klassiske tekstar i norsk litteratur. I førebuingmateriellet har du lese fire meiningsytringar om kva Henrik Ibsen har betydd, eit utdrag frå eit skodespel av Henrik Ibsen og tekstar som i ulik grad byggjer på skodespela hans.

Skriv ein tekst der du argumenterer – overfor sensorane – for at tekstar frå dei klassiske forfattarane er aktuelle også i dag. Vis til eksempel frå di eiga opplæring og/eller frå førebuingmateriellet.

Lag ei overskrift som passar.

Oppgåve B2

Likestilling og kjønnsroller er eit aktuelt tema i fleire tekstar i førebuingmateriellet. Under overskrifta «Et dukkehjem» møter du eksempel på framstilling av jenter og gutar i ulike medieprodukt, som radio og tv, teikneseriar og dataspel.

Skriv ein tekst der du presenterer noko som du synest er viktig, frå Runa Brandts artikkel «Køn og stereotyper i dataspil». Gi opp kjelda. Reflekter deretter over korleis framstillinga av kvinner og menn i ulike medium påverkar oppfatningane våre av kjønnsroller. Bruk eksempel, slik at også lesarar med dårleg kjennskap til dataspel, drama og sosiale medium lett kan forstå det du ønskjer å formidle.

Lag ei overskrift som passar.

Oppgåve B3

Bruk teikninga nedanfor, og beskriv korleis ho framstiller det som skjer med dei som seier ifrå. Reflekter deretter over kva som hindrar oss i   seie ifrå om noko som er gale. Bruk konkrete eksempel som du kjenner fr  litteratur, kvardagsliv og/eller samfunnsliv.

Bruk «Tale eller teie?» som overskrift.

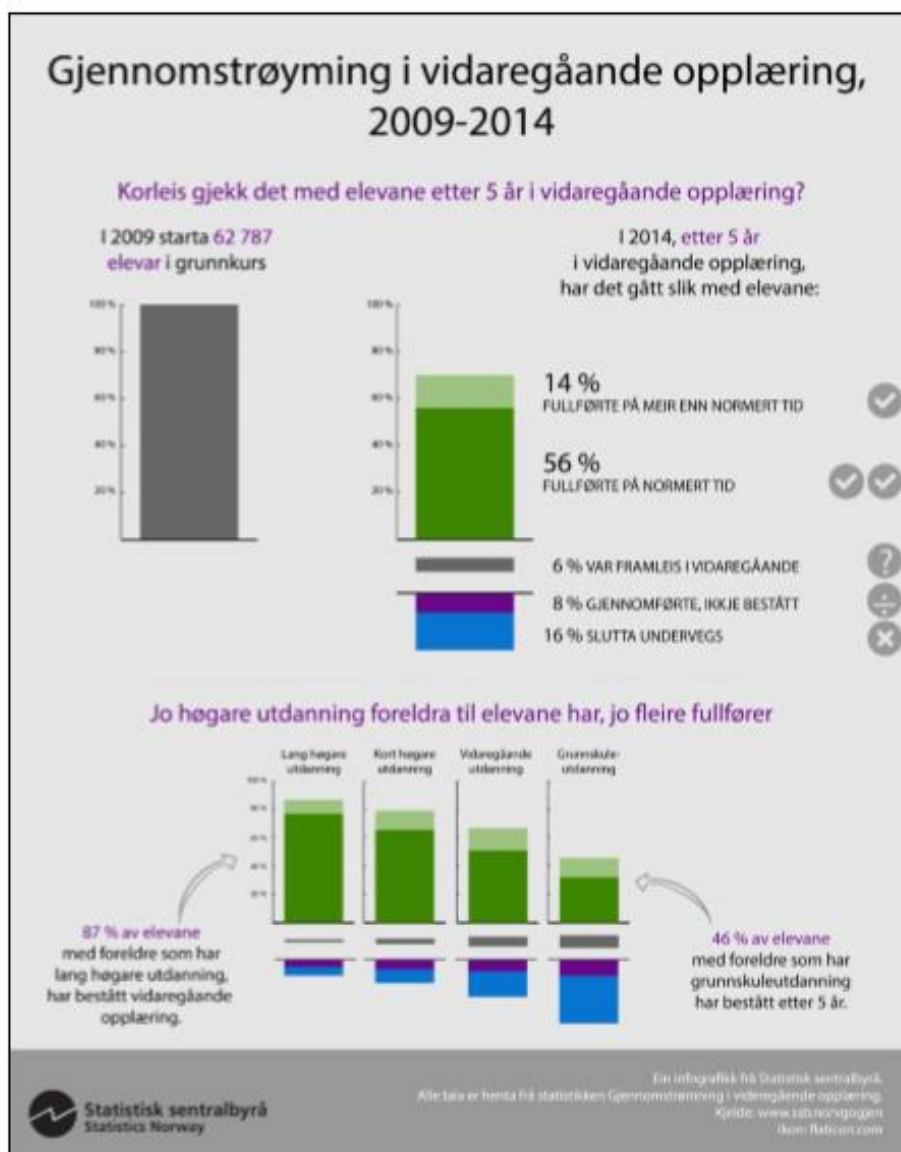


«Den triste skjebnen til varslarar» av Patrick Chappatte. Kjelde: Chappatte, Patrick (23. august 2013). Manning-Assange-Snowden. Henta frå <http://www.cagle.com/2013/08/manning-assange-snowden/>, lasta ned 11. desember 2016

Oppgave B4

Ta utgangspunkt i opplysninger du finn i den grafiske framstillinga nedanfor, og skriv ein tekst der du reflekterer over kvifor mange ungdommar ikkje fullfører skulegangen sin. Skriv også ned nokre tankar om kva for utfordringar dette kan skape for eleven og samfunnet. Teksten skal publiserast i ei tekstsamling for niandeklassingar.

Lag ei overskrift som passar.



Vedlegg 1 – nynorsk



EINSAM: Stig Amdam er ein lidenskapeleg engasjert dr. Stockmann. Foto: DNS

Den engasjerte folkefienden

BERGEN (VG) Det er ein einsam, refsande og engasjert dr. Stockmann som går til frontalangrep på alt og alle som leflar med sanninga.

Og det inkluderer dei fleste; media, politikarar, grasrotflokken – ja kort sagt heile den kompakte majoriteten i det han kallar vårt neokapitalistiske lykkeland. Eit land der ein gjerne sorterer vekk dei som ikkje passar heilt inn.

Omarbeidd Ibsen

Regissør Victoria Meirik har i samarbeid med forfattar/dramatikar Øyvind Berg omarbeidd Ibsens stykke om legen som blir stempla som folkefiende fordi han ikkje klarer å fornekte sanninga. I dette tilfellet dreier det seg om badeanstalten i byen, som får tilført vatn frå rør fulle av gift. Da det går opp for dei styrande organa at dette vil koste fleisk å få retta opp, føretrekkjer dei å skyfle den pinlege affæren under teppet. Men dette kan dr. Stockmann på ingen måte akseptere.

Språkleg godt

Den språklege oppdateringa fungerer godt. Det gjeld særleg talen legen held til folkemøtet, som her er blitt ein pressekonferanse på eit hotell. Vi – publikum i salen – er tilhøyrarane, saman med legens eigen bror, i denne oppsetjinga ein kynisk byrådsleiar, og representantar for pressa som uavlateleg snur kapp etter vinden for å vere på parti med opinionen.

Stig Amdam i rolla som dr. Stockmann torar, rasar og gløder av engasjement. Talen han held på pressekonferansen, er langt utover Ibsens ord, men dei løftar dramatikaren

Den Nationale Scene:

«En folkefiende»

Av Henrik Ibsen

Regi: Victoria Meirik

Scenografi: Susanne Münzner

Språkmarbeiding: Øyvind Berg

Med: Stig Amdam, Marianne Nielsen, Katrine Dale, Ole Martin Aune Nilsen, Jon Ketil Johnsen, Auden Sandem, m.fl.



sine skarpe observasjonar om maktarroganse og opportunisme til eit flammande innlegg med referansar til notid, noko som gir framsyninga sitrande nerve.

Er åle-sleske

Sentralt i handlinga er det elegante bassenget på hotellet. Rundt bassenget beveger Stockmanns opponentar seg som lobbyistar med både skjulte og opne agendaer. Dei er åle-sleske representantar for ei giftigheit som Stockmann ser på som enda farlegare enn den i vassrøra.

Dr. Stockmann har idealismen og trassen til Ibsens Brand. Og i møtet med «den kompakte majoritet» må det gå gale, også fordi Stockmann er ikkje så lite oppteken av seg sjølv og grensar til vanvit på sin veg mot sanninga.

Meldinga er skriven etter generalprøva. Det replikkraske tempoet var iblant vanskeleg å høyre ut i salen. Eg håper det rettar seg etter som framsyninga får sett seg, fordi ho elles har både temperatur og engasjement.

BORGHILD MAALAND

Kjelde: Maaland, Borghild (18. januar 2015). Den engasjerte folkefienden, VG, side 41



Schweigaards gate 15
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
utdanningsdirektoratet.no



Under er langsvarsoppgåver gitt til elevar som ikkje var til stades ved eksamen:

3) B2: Du er ofte innom ein nettstad der det er mange oppslag om ungdomspres. Fleire tekstar handlar om at det er greitt å dope seg for å få større musklar eller å nå måla sine i idrett. Andre tekstar handlar om unge jenter som tek operasjonar for å fikse på utsjånaden.

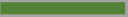


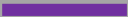


Skriv eit innlegg til nettstaden kor du får fram di meining om denne saka. Lag ei overskrift som passar til innhaldet i teksten din.

4) B3: I teksten *Joda, du lyver da litt du også!* i forberedelsesheftet hevder Svein Magnussen at “Noen ganger kan en liten hvit løgn gjøre situasjonen enklere og bedre for andre. Vi må jo ikke på død og liv hamre inn alle svakheter og mangler folk har, og få fram nøyaktig hva vi mener hele tiden”.

Skriv en sakprega tekst der du tar stilling til påstanden og argumenterer for ditt syn. Ta gjerne utgangspunkt i egne erfater og opplevelser når du svarer på oppgava.

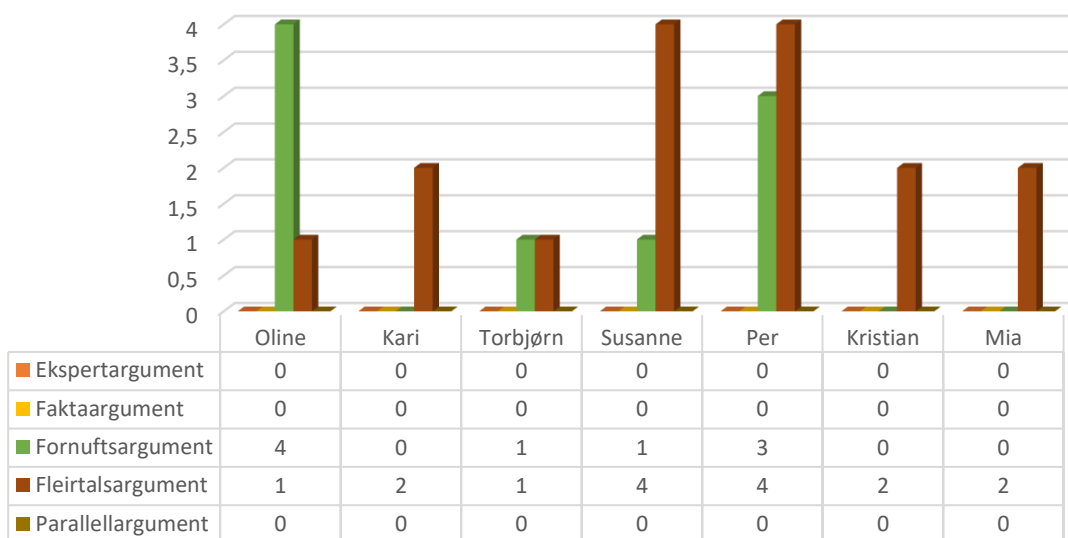
Lag en passende tittel.

Vedlegg 3: Analyseskjema

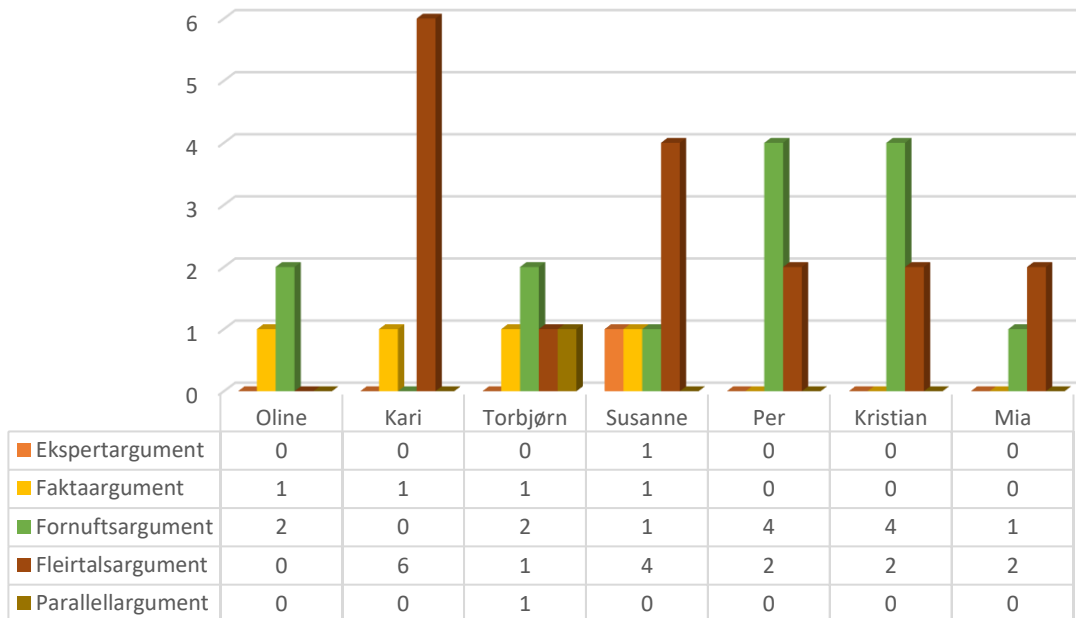
Elev: Tekst:	Analyseskjema
Struktur med innleiing, hovuddel og avslutning. 	
Bygge avsnitt med tema og kommentarsetning.  	
Syne bevisst val av personlege pronomener. 	
Retoriske argumenttypar: 1) Ekspertargument 2) Faktaargument 3) Fornuftargument 4) Fleirtalsargument 5) Parallellargument 	
Retoriske appellformer: a) Etos b) Logos c) Patos 	

Vedlegg 4: Retoriske argumenttyper

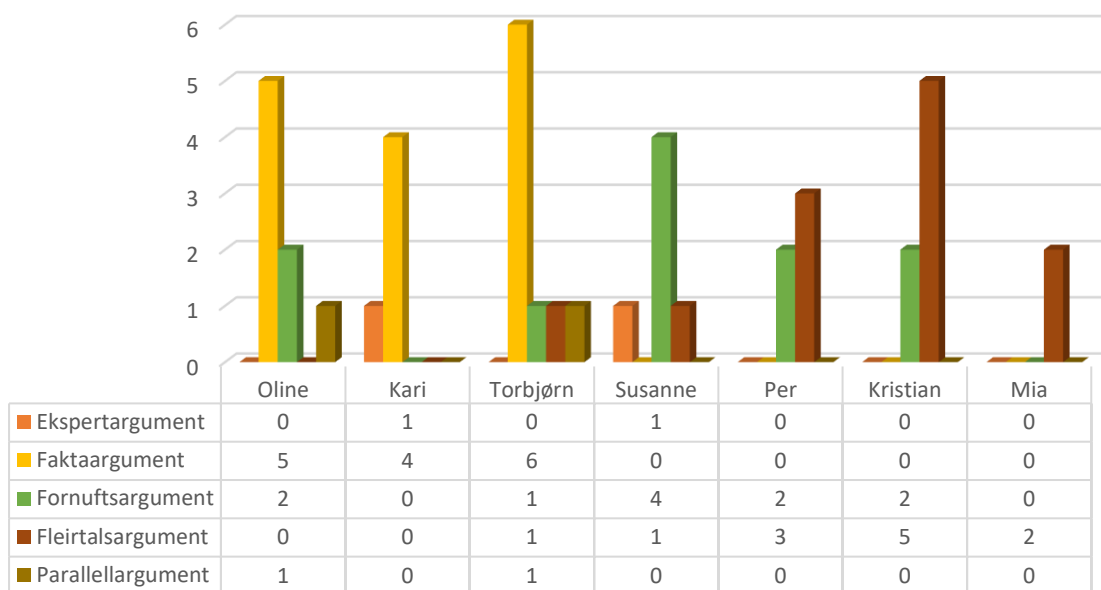
Tabell 1: Retoriske argumenttyper i 8. trinn



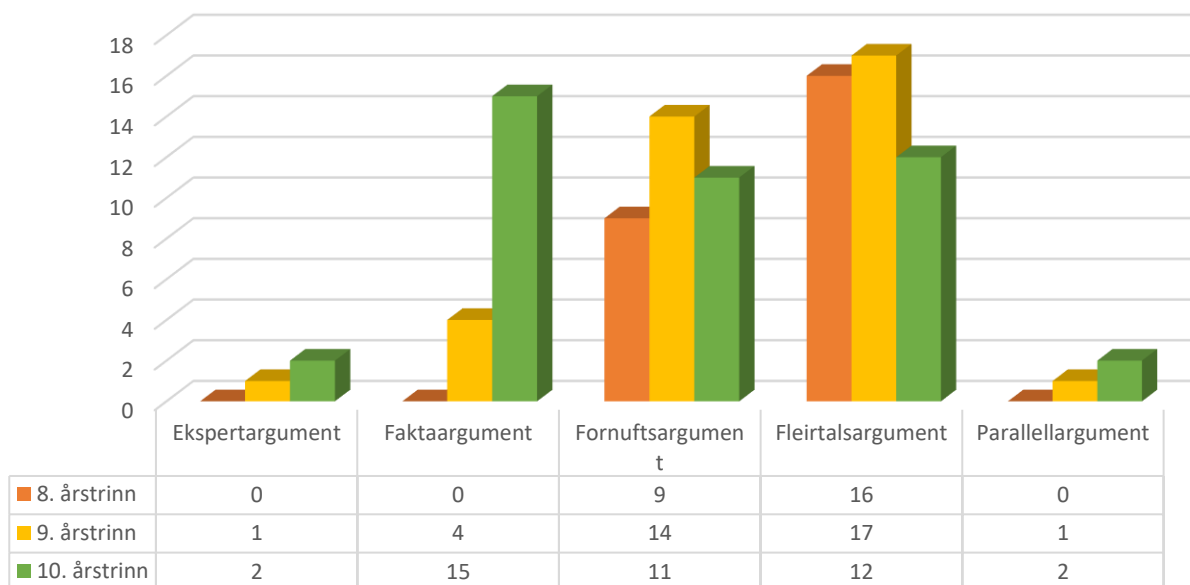
Tabell 2: Retoriske argumenttyper i 9. trinn



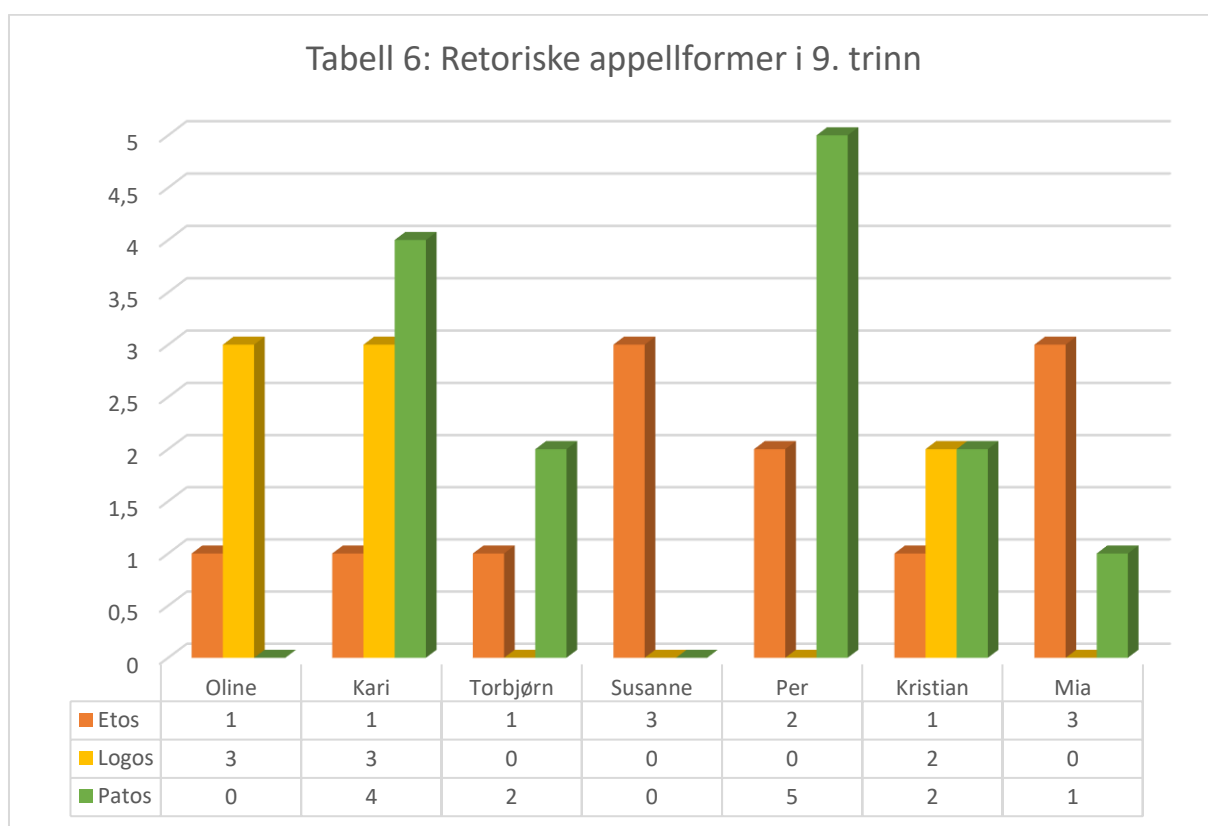
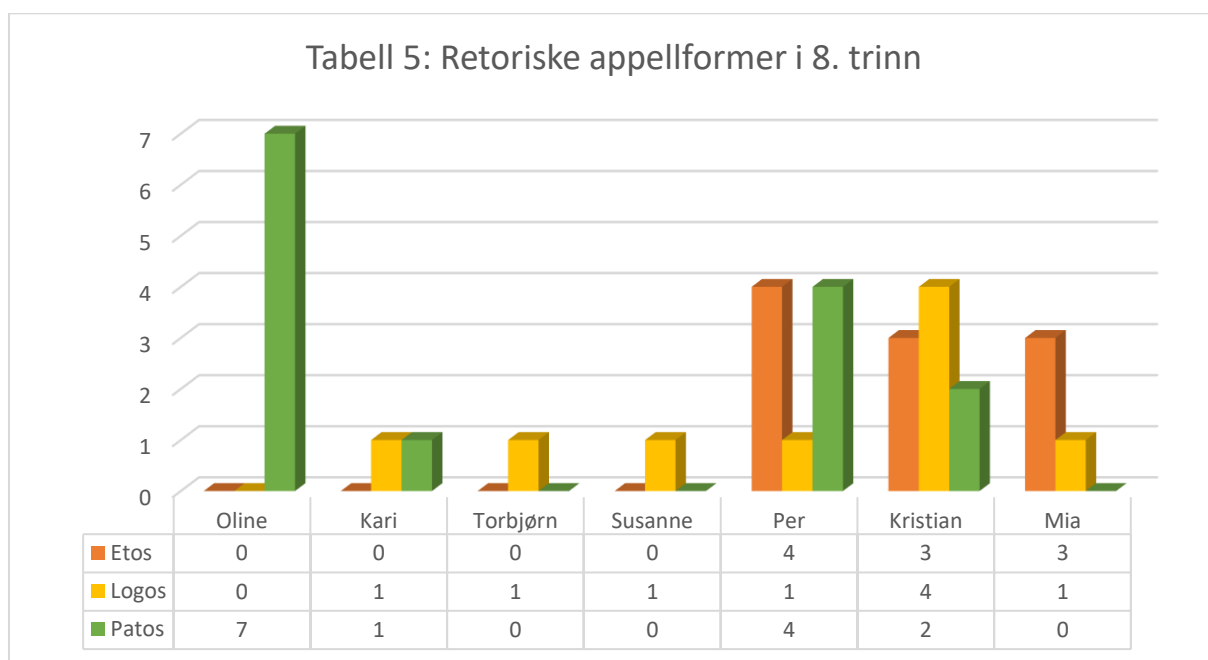
Tabell 3: Retoriske argumenttyper i 10. trinn



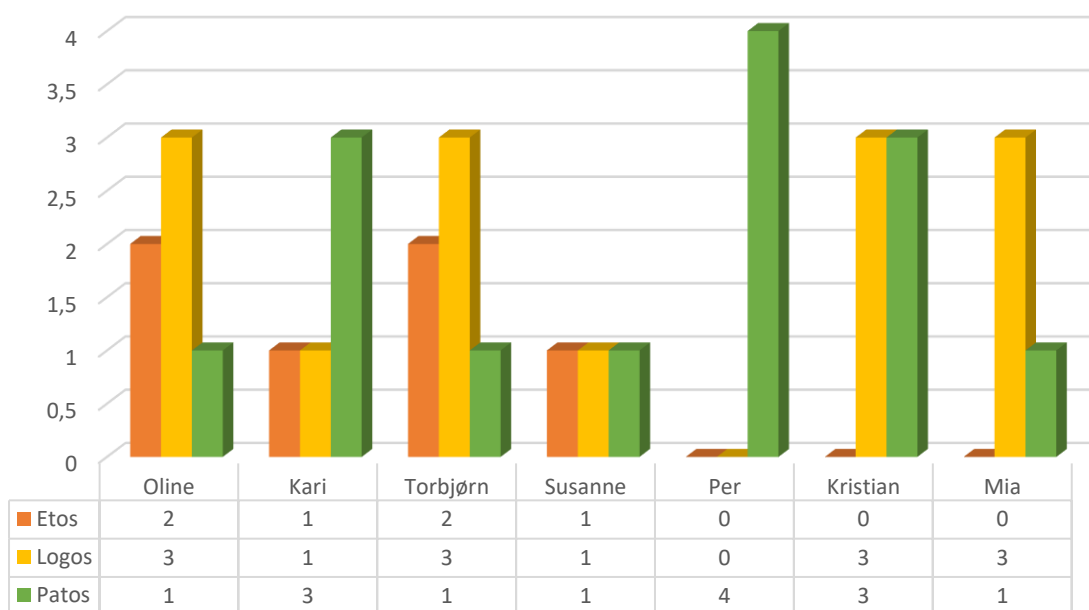
Tabell 4: Bruk av ulike argument gjennom kvart år på ungdomsskolen



Vedlegg 5: Retoriske appellformer



Tabell 7: Retoriske appellformer i 10. trinn



Tabell 8: Bruk av retoriske appellformer gjennom kvart år på ungdomsskolen

