



Drøftande skiving på ungdomssteget: Ein elev-tekstanalyse med utgangspunkt i stasislæra¹

Av Kjersti Maria Rongen Breivega

Samandrag

Emnet for artikkelen er drøftande skiving, slik skrivemåten vert forstått i skriveopplæringa. Det å få fram ulike sider ved ei sak er ein mykje brukt karakteristikk av drøfting. I skriveopplæringa vert dette forstått som å legge fram argument både for og mot eit standpunkt, altså drøfting forstått som «pro og kontra»-struktur, noko ein ikkje minst ser operasjonalisert via skriverammer. Formålet med artikkelen er å få fram eit breiare bilete av den drøftande teksten.

Artikkelen bygger på ein retorisk analyse av 16 drøftande debattartiklar frå ungdomssteget der stasislæra har vore hovudinnfallsvinkel. Stasislæra er ein typologi over grunnleggjande spørsmål ein kan stille til ei sak, ofte vist til som argumentasjonsfasar. Resultata syner at det i alle elevtekstane vart stilt fleire typar grunnleggjande spørsmål, og at det dessutan kunne etablerast visse mønster for distribusjonen av argumentasjonsfasane. Artikkelen konkluderer med at opplæringa i drøftande skiving bør fokusere meir på kva spørsmål den drøftande teksten skal svare på.

Nøkkelord: drøftande skiving, stasislæra, «pro og kontra»-argumentasjon, skriverammer

1. Eg vil takke Mari-Ann Igland, dei to anonyme konsulentane og redaksjonen i *Maal og Minne* for nyttige innspel som har hjelpt meg å skrive ein betre tekst.

1 Innleiing

I den komplekse skriftkulturen i det moderne samfunnet er det å meistre ulike former for argumenterande sakprega skrivning ein kompetanse som er avgjerande i møte med høgre utdanning, arbeidsliv og samfunnsdeltaking, kort sagt er kompetansen ein føresetnad for demokratisk danning og medborgarskap (Berge 2012; Breivega, Rangnes & Werler 2019; Lødding & Aamodt 2015). Opplæring i argumenterande sakprega skrivning – i alle fag – er slik ei viktig side ved skulens samfunnsmandat. Vidare er argumenterande sakprega skrivning rekna som ei skrivedidaktisk utfordring, noko som over fleire tiår har fått mykje merksemd i både norsk og internasjonal skrivdeforskning (Andrews et al. 2009; Berge 2005a; Freedman & Pringle 1988; Ferretti & Fan 2016; Hertzberg 2008; Hillocks 2011; Igland 2009; Muller Mirza et al. 2009; Newell et al. 2011; Skjelten 2013; Øgreid 2017a).

Det er mange grunnar til at argumenterande sakprega skrivning kan vere krevjande å lære for elevar og studentar. Skrivemåten fordrar fagkunnskap, mottakarmedvit, logisk sans og evne til å bygge tydeleg strukturert tekst (Lorentzen & Kringstad 2014; Myklebust 2018; Nussbaum & Schraw 2007; Øgreid 2017b). Sjølve *tekststrukturen* i argumenterande sakprega skrivning har ofte vore framheva som ei særleg utfordring då denne synest vanskelegare å internalisere enn tilfellet er for andre skrivemåtar, som til dømes den forteljande, der kronologien fungerer som eit 'gratisprinsipp' og førelegga frå munnleg diskurs lettare let seg overføre til skrifa (Freedman & Pringle 1988; Hertzberg 2008: 227).

Ei anna side ved saka er at den storleiken som til no er omtalt som 'argumenterande sakprega skrivning', i praksis vert omtalt og dels også konseptualisert på ulike vis, t.d. som argumenterande, resonnerande og drøftande skrivemåtar (Breivega & Johansen 2016; Myklebust 2018: 42; Skjelten 2013: 99). I den grad *drøftande* skrivning vert spesifisert, er skrivemåten typisk presentert som at han handlar om (1) å få fram ulike sider ved ei sak og (2) å legge fram argument både for og mot eit standpunkt (Askeland et al. 1998: 239–240; Flyum 2011: 33–34). Men som vi skal sjå i denne artikkelen, er det slik at *skriverammer* for drøftande tekst i praksis er operasjonaliseringar av berre den siste delen av denne forklaringa, altså det å legge fram argument for og imot eit standpunkt, også omtalt som «pro og kontra»-mønsteret.

Formålet med denne artikkelen er å få fram eit breiare bilete av kva det vil seie å skrive drøftande tekst. Studien avgrensar seg samstundes til *tekststruktur* og til drøftande skrivning i skulens språkbrukssfære med særleg vekt på den norskfaglege skrivetradisjonen. Innleiingsvis vil eg presentere korleis skrivemåten synest å vere forstått i skriveopplæring og skriveforskning. Deretter utforskar eg drøftande skrivning empirisk via ein retorisk analyse av 16 drøftande debattartiklar frå ungdomssteg, der det overordna forskingsspørsmålet har vore kva som karakteriserer tekstoppbygginga i elevtekstane. I denne analysen er *stasislæra*, i kombinasjon med eit blikk for «pro og kontra»-argumentasjon, den metodiske innfallsvinkelen.

2 Perspektiv på drøftande skrivning

2.1 Tekstomgrep i skriveopplæringa

Drøftande skrivning har, saman med den resonnerande skulestilen, ei lang historie i norskfaget si skriveopplæring (Berge 1988, Aase 1988). Det er særleg dei eldste elevane, altså elevane på vidaregåande skule (og tidlegare artiumskandidatane) som er forventa å ha denne typen skrivekompetanse. Også i gjeldande læreplanverk er det først i kompetansemåla for vidaregåande skule at drøfting er eksplisitt nemnt i tilknytning til skriftleg framstilling, medan det relevante kompetansemålet for ungdomsskulen lyder slik: «informere, fortelle, **argumentere** og reflektere i ulike muntlige og **skriftlige** sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet 2019: 9, mine uthevingar). Drøftande skrivning er likevel eit levande tekstomgrep også i skriveopplæringa på ungdomsskulen, noko både læreboklitteraturen og skriveforskninga vitnar om (Blichfeldt & Heggem 2014; Igland 2008 og Øgreid 2017a&b).²

Det er mange ulike tekstomgrep i bruk i norsk skriveopplæring, for på det skrivedidaktiske feltet er både termbruken og omgrepsforståinga svært varierende. Det gjeld både overordna tekstomgrep som sjanger,

2. Det er her vist til kompetansemål i NOR01-06, altså den versjonen av læreplanverket Kunnskapsløftet som tok til å gjelde frå 2020. Eg vil presisere at tendensen til at drøftande (eventuelt resonnerande) skrivning først er eksplisitt nemnt i kompetansemål for vidaregåande skule, medan ein i grunnskulen viser til argumenterande skrivning, ikkje er noko nytt for gjeldande læreplan i norsk, men at dette også gjaldt for tidlegare versjonar av Kunnskapsløftet (NOR1-04 frå 2006 og NOR1-05 frå 2013).

teksttype, skrivemåte og skrivehandling (Berge 2005b: 177; Breivega & Johansen 2016), og det gjeld nemningar for meir spesifikke sjangrar eller skrivemåtar, som dei denne artikkelen omhandlar. Eit talande døme finn vi i ein passasje i Sissel Skjelten's breitt anlagde doktoravhandling om kvalitetstrekk i elevtekstar (Skjelten 2013). I tråd med det som var overordna terminologi i KAL-prosjektet³ (Berge et al. 2005), brukar Skjelten uttrykksmåten 'resonnerande skrivemåte', og ho presenterer storleiken som følgjer:

Resonnerande skrivemåtar er kjenneteikna ved at skrivaren belyser ei sak, eit emne eller eit problem og tek stilling for eller imot. Teksten **forklarer**, **argumenterer** og **konkluderer** ut frå det som er utgangspunkt og problemstilling i teksten. Framstillingsmåten kan også karakteriserast som **drøftande** og **vurderande**. [...] Ofte blir resonnerande tekstar også karakteriserte som **sakprega tekstar** eller **argumenterande tekstar**. (Skjelten 2013: 99, mine uthevingar)

Som ein ser, innleier Skjelten med å presentere resonnerande skrivemåtar på om lag same måte som drøftande skrivemåtar har vorte presenterte her. Vidare viser ho til ei rekke andre skrivemåtar (forklare, argumentere, konkludere, drøfte og vurdere) for å utdjupe kva resonnerande skrivning handlar om, og ho avsluttar med å peike på argumenterande og sakprega tekst som synonyme uttrykk. Dette er illustrerande for feltet, der ei rekke ulike uttrykksmåtar er i bruk, side ved side. Ikkje minst gjeld dette *argumenterande*, *drøftande* og *resonnerande* skrivning. Er desse nemningane nær-synonyme, slik at det vi står overfor er ein reint terminologisk redundans, eller viser dei språklege uttrykka til ulike tekstomgrep? Denne uoversiktlege situasjonen, der sentrale storleikar synest å vere «i flyt», gjer det krevjande å skrive om drøftande skrivning på ein ryddig måte, og i den føreliggande studien har det ikkje sjeldan vore ei utfor-

3. KAL-prosjektet (2000–2002). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig. <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/kal/>

dring å ta stilling til om skrivedidaktisk litteratur handlar om det som er studieobjektet her, altså drøftande skrivemåtar, eller om noko anna.

Med dette presisert skal det her likevel gjerast eit forsøk på å avklare storleiken 'drøftande skriving' ytterlegare.⁴

2.2 Drøftande skriving som utforsking og kunnskapsutvikling

Medan anna leksikon på dette feltet – som å 'argumentere', 'diskutere' og 'resonnere' – jamt er importord med opphav i latin, er 'drøfte' eit norrønt arveord. Slik har nordiske språk eit heilt eige ord for å namngje visse kvalitetar ved argumentasjon. Etymologien er interessant, då 'drøfte' opphavleg ville seie å «riste korn i såld eller liknande slik at agner og støv skil seg ut» (*Nynorskordboka*). Som andre skriveforskarar har poengtert, får denne jordbruksanalogien fram det *utforskande* ved drøftande skriving:

[k]ornet kan være et bilde på det synspunktet vi skal fram til. Før vi begynner å drøfte, ligger det gjemt inne i agnene. [...] Vår egen mening, som vi nok har en aning om hva er når vi begynner skrivearbeidet, må med andre ord arbeides fram og gjøres synlig for oss selv og andre (Askeland et al. 1998: 248).

Norskdidaktikar Anne Kristine Øgreid er blant få forskarar som eksplisitt diskuterer kva som skil drøftande skriving frå anna argumenterande skriving. I phd-avhandlinga *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* karakteriserer Øgreid drøftande elevtekstar som *dialogiske*, medan ho ser argumenterande elevtekstar som *monologiske* (Øgreid 2017b: 21ff). I egne elevtekststudiar finn Øgreid at argumenterande elevtekstar m.a. er kjenneteikna av tydeleg argumentasjon for eit hovudsynspunkt, inkludert tilbakevising av eventuell mot-argumentasjon. I dei elevtekstane Øgreid karakteriserer som dialogiske og drøftande vert mot-argumentasjon i mykje mindre grad tilbakevist (Øgreid 2017a: 212–213, 217).⁵

4. I den vidare avklaringa av omgrepet kjem eg ikkje til å diskutere drøftande skriving opp mot overordna tekstmogrep som sjanger, teksttype eller skrivehandling (Breivega & Johansen 2016; Berge et al. 2016). I tråd med det som er vanleg i mykje skrivedidaktisk litteratur, vil studieobjektet enkelt og greitt verte omtalt som drøftande skriving eller drøftande skrivemåte (Skjelten 2013: 51).
5. Det skal her presiserast at hovudfokus i Øgreids phd-avhandling (Øgreid 2017b) er

I den vidare drøftinga av funna set Øgreid denne skilnaden i samanheng med at argumentasjon og drøfting har ulike *formål*. Argumenterende skriving har som formål å *overtyde*, medan drøftande skriving har som formål å *utvikle kunnskap* (Øgreid 2017b: 21–22). Dette gjer ho m.a. med klar referanse til skrivekonstruktet Skrivehjulet, der dette skiljet er operasjonalisert (Berge 2005b; Berge et al. 2016; Solheim & Matre 2014).⁶ I Skrivehjulet er det å drøfte ei skrivehandling som (saman med å utforske, analysere, resonnerere, tolke, samanlikne og diskutere) er knytt til skriveformålet Kunnskapsutvikling. Å argumentere er i Skrivehjulet ei skrivehandling som (saman med å overtyde, uttrykke meiningar, tilrå og overtale) er knytt til skriveformålet Påverknad (Solheim & Matre 2014: 78). Sjølv om Skrivehjulet kan dreiest, slik at andre kombinasjonar av skrivehandlingar og skriveformål er mogelege (Solheim og Matre 2014: 78), reflekterer modellen eit syn på drøftande tekst som samsvarer godt med Øgreids funn. Den drøftande teksten er først og fremst *utforskande* og har kunnskapsutvikling, og ikkje overtyding, som formål.

Eit liknande skilje finn vi også hos Igland & Sundby (2012: 126) i deira grenseoppgang mellom debatt (overtydande) og diskusjon (open og utforskande). Den grunnleggande tenkinga desse karakteristikkane av drøfting kviler på, er pragma-dialektikkens framheving av kritisk diskusjon og konsensusstrev som eit deliberativt ideal (van Eemeren et al. 2014; Igland & Sundby 2012: 124; Øgreid 2017b: 22). Formulert på ein annan måte kan ein seie at medan den argumenterande teksten er utprega *retorisk*, står den drøftande teksten i den *dialektiske* tradisjonen (Blair 2012; Jørgensen 2014; Kock 2009a).

Internasjonal skriveforskning opererer også med eit skilje mellom to ulike typar argumenterande sakprega skriving, nemleg skiljet mellom «persuasive» og «argumentative writing». «Persuasive writing» er ofte

kva den eksplisitte formstøtta læraren gjev gjennom skriveprosessen, har å seie for elevane si skriving. Vidare er elevtekststudien det vert vist til (Øgreid 2017a), ein analyse av skriving i KRLE-faget. I den analytiske tilnærminga til elevtekstane legg Øgreid elles også vekt på andre sider ved tekstane, ikkje minst i kva grad det vert argumentert med utgangspunkt i KRLE-fagleg tankegodt. Omtalen her er avgrensa til strukturelle funn, sidan det er tekststruktur som står i fokus for tilnærminga her.

6. Skrivehjulet kviler på eit funksjonelt skrivesyn og representerer generaliserte innsikter om skriving som grunnleggande ferdigheit i *alle fag*. Modellen har lege til grunn for den omfattande intervensjonsstudien i NORM-prosjektet (2012–2016): *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*. <https://www.ntnu.no/ilu/normprosjektet> (sjå Matre et al. 2021).

karakterisert som det å argumentere ekspressivt og kjenslebasert, medan «argumentative writing» er objektiv, logisk og kunnskapsbasert skriftleg argumentasjon (Freedman & Pringle 1989; Hillocks 2011). Forstått på denne måten vert målet for opplæringa å få elevane til å skrive saklege «argumentative essays». Elevars tendens til å skrive personleg og ekspressivt er ei velkjend utfordring også i norsk kontekst, som ikkje minst KAL-prosjektet har vist (Berge et al. 2005). Samstundes er dette ein distinksjon av ein annan type enn den som har vore utgangspunktet her, der hovudfokus har vore på om ein argumenterer monologisk for eitt synspunkt eller drøftar meir ope, utforskande og dialogisk. Skiljet *persuasive/argumentative* er heller ikkje klokkereint i internasjonal litteratur. Crowhurst (1990), ein mykje sitert artikkel på feltet, synest ikkje å skilje skarpt mellom skrivemåtane (Crowhurst 1990: 349), og ein ser nemninga «persuasive writing» i bruk jamvel i skrivedidaktisk materiell på universitetsnivå (University of Cambridge 2021).

Å trekke inn internasjonal skriveforskning bidreg slik ikkje nødvendigvis til å avklare korleis drøftande skrivning vert forstått i den norske skuletradisjonen. I den vidare framstillinga vil det verte lagt til grunn at drøftande skrivning er ein type argumenterande sakprega skrivning som i særleg grad er dialogisk utforskande og kunnskapsutviklande.

2.3 Drøftande skrivning som det å sjå ei sak frå fleire sider

I den skrivedidaktiske klassikaren *Stilskrivning og danning* held Laila Aase fram at det «[å] drøfte vil si å belyse en sak fra så mange sider som mulig» (Aase, 1988: 109). I den grad drøftande skrivning vert presisert som ein eigen skrivemåte i norsk skrivedidaktisk litteratur, er dette ei formulering som stadig dukkar opp. Men det springande punktet er kva ein faktisk legg i den tilsynelatande enkle og tilforlatelege seiemåten «å sjå ei sak frå så mange sider som mogeleg». Handlar dette først og fremst om å legge fram argument for eller mot eit standpunkt, altså «pro og kontra»-argumentasjon», eller kan det også handle om å kaste lys over saka på andre måtar, altså om innhaldsmoment som ikkje nødvendigvis representerer argument i ein resonnementsstruktur?

2.3.1 Framstillingar av det å sjå ei sak frå fleire sider i læremiddel

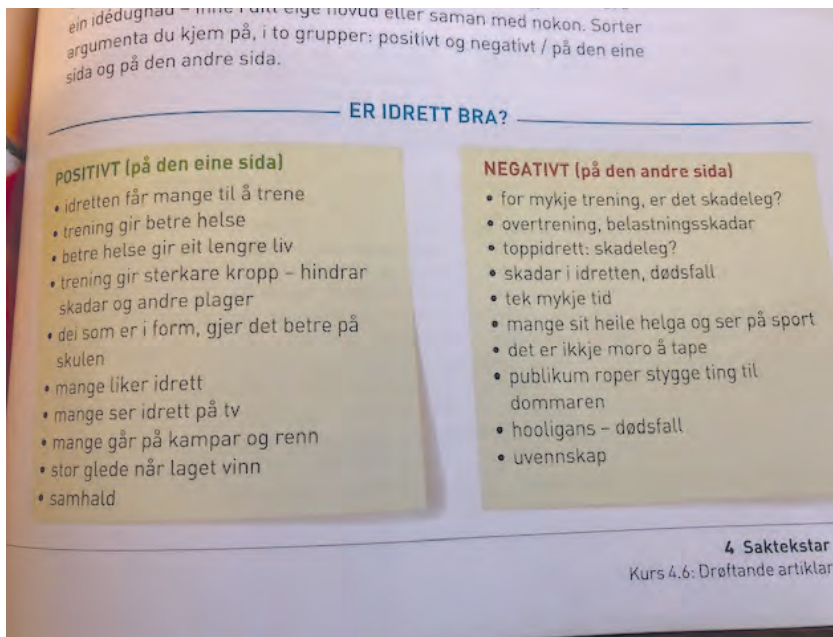
Også læreboklitteraturen tek utgangspunkt i dette å sjå ei sak frå så mange sider som mogeleg. *Nye Kontekst 8–10*, eit marknadsleiande lær-

everk for ungdomssteget, definerer drøftande skrivning som det å «ta for seg ei sak og undersøkje henne frå fleire sider» (Blichfeldt & Heggem 2014: 413). Lærebokforfatarane utdjupar dette ved å vise til at den drøftande teksten svarer på ei problemstilling, bygger på faktakunnskap og «analyserer, tolkar, reflekterer, resonnerer, diskuterer og utforskar emnet» (Blichfeldt & Heggem 2014: 145). *Nye Kontekst 8–10* kan slik seiest å legge til grunn eit ganske breitt drøftingsomgrep, der det å undersøkje ei sak frå fleire sider slett ikkje berre handlar om «pro og kontra»-argumentasjon. Det same kan observerast i ferske læreverk for vidaregåande skule som *Nye Signatur* (Kimestad et al. 2021) og kanskje særleg *Appell* (Børresen et al. 2021: 165).

Men om ein avgrensar seg til å studere *skriverammer* for drøftande skrivning i dei same lærebøkene, vert biletet eit anna. Skriverammer er sentrale skrivepedagogiske verktøy i moderne skriveopplæring. Ei skrive-ramme speglar ønskte kjenneteikn ved ein sjanger eller skrivemåte samstundes som ramma er meint som eit støttande stillas i skriveprosessen (Lewis & Wray 2002; Øgreid 2016). Skriverammer kan i praksis vere alt frå hjelpespørsmål og setningsstartarar til skjematiske malar for tekstlege komposisjonsmønster (Kverndokken 2014: 41).

I alle dei tre nemnde læreverka syner det seg at skriverammene utelukkande operasjoniserer «pro og kontra»-mønsteret. Figur 1 under viser skriveramma i *Nye Kontekst 8–10*, der elevane vert oppmoda til å sortere argument omkring kor bra idrett er i to grupper «POSITIVT (på den eine sida)» vs. «NEGATIVT (på den andre sida)» (Blichfeldt & Heggem 2014: 145).

Det same gjer seg gjeldande i dei to andre læreverka, *Nye Signatur* og *Appell*. I *Nye Signatur* vert det presentert ei skriveramme for drøftande tekst med utgangspunkt i skrivebestillinga «Drøft positive og negative sider ved ungdommers bruk av dataspill» (Kimestad et al. 2021). Sjølve skrivebestillinga legg her eksplisitt opp til ein «pro og kontra»-struktur der positive og negative sider *skal* formulerast. Den påfølgjande skriveramma er meir sofistikert enn den frå *Nye Kontekst* på den måten at ho gjev føringar for sjølve tekststrukturen ved å legge opp til ein tekst disponert i avsnitta Innleiing, Positive sider, Negative sider og Drøfting. Skriveramma i *Appell* er også noko meir nyansert på den måten at det vert lagt opp til fleire innslag i hovuddelen av ein drøftande artikkel, som t.d. grundig bruk av fagstoff, døme, retoriske spørsmål, men også her er



Figur 1: Faksimile av skriveramme for drøftande tekst i Nye Kontekst 8–10 (Blichfeldt & Heggem 2014: 145).

drøfting spesifisert som «På den eine sida.../På den andre sida...» (Børresen et al. 2021: 165).

I tillegg til dei tre lærebøkene kan her også nemnast ein mykje brukt skrivedidaktisk ressurs, nemleg *Ressurshefte for argumenterende skrivning* (Lorentzen & Kringstad 2014) som er utgjeve av Skrivesenteret. Dette heftet inneheld mange ulike inngangar til argumenterande sakprega skrivning, både med tanke på teksten som prosess og produkt, men drøfting *per se* vert faktisk ikkje nemnt i det heile.⁷ Desto meir interessant er det å konstatere at dei skriverammene som vert presenterte på dei siste sidene i heftet, også er dominerte av nettopp «pro og kontra»-argumentasjon (Lorentzen & Kringstad 2014: 15–18).

7. I Lorentzen & Kringstad (2014) er ordet 'drøfte' rett nok nemnt to gonger, men aldri med referanse til ei særskilt form for argumenterande skrivning. Drøfting er nemnt som arbeidsmåte når lærar og elevlar munnleg konstruerer tekst i fellesskap og som døme på den språklege ressursen nominalisering (*drøfte*-> *drøfting*).

Ei skriveramme *må* vere reduksjonistisk og isolere visse trekk. Ei skriveramme kjem dessutan berre til full nytte gjennom god didaktisk tilrettelegging av ein skrivepedagog i ein konkret skrivekontekst (Øgreid 2016 & 2017b). Det gjeld sjølvsagt dei rammene det er vist til her også. Det slående er likevel *tendensen*, korleis drøftande skrivning heile vegen synest å verte konkretisert og operasjonalisert som det å argumentere for og imot eit standpunkt, og at dette ikkje berre gjeld skriverammer for drøftande tekst, men også generelt for det som vert omtalt som argumenterande tekst, jamfør Lorentzen & Kringstad (2014).

Eit anna punkt som er verd ein kommentar, er at skriverammene også synest å legge opp til at «pro og kontra»-argumentasjonen vert sett opp i tråd med ein «tese-antitese-syntese»-struktur, altså *bolkvis* med pro-argumenta for seg i første del av drøftinga og kontra-argumenta for seg sjølv i andre del. Denne strukturen, som har sitt opphav i hegeliansk dialektikk, er eit resonnement der to motsette tesar eller synsmåtar vert sette opp mot kvarandre for deretter å danne grunnlag for ei ny innsikt, ein ny tese, i form av syntesen (Kjørup 2008: 92). Ein bør samstundes merke seg at «tese-antitese-syntese»-strukturen i utgangspunktet er ein tank-efigur og ikkje ein tekststruktur, og forskning tyder på at det er mange ulike måtar «pro og kontra»-argumentasjon kan ordnast på i ein skriven tekst (Nussbaum & Schraw 2007: 60–61; Øgreid 2017a: 213).

Samla sett har denne gjennomgangen av framstillinga av det å sjå ei sak frå fleire sider i læremiddel synt ein viss ambivalens. Den overordna presentasjonen av den drøftande teksten er ganske brei med fokus på m.a. problemstilling og utforsking, medan skriverammene avgrensar seg til å operasjonalisere «pro og kontra»-argumentasjonen. «Pro og kontra»-argumentasjonen vert dessutan sett opp bolkvis, i tråd med «tese-antitese-syntese»-strukturen.

2.3.2 Framstillingar av det å sjå ei sak frå fleire sider i fagdidaktisk litteratur og skriveforsking

I skrivedidaktisk litteratur er det også «pro og kontra»-forståinga av det å sjå ei sak frå fleire sider som går att. Askeland et al. (1998), ei innføringsbok i tekstarbeid for lærarutdanninga, framhevar utforskande og dialogiske kvalitetar ved drøftande skrivning, og konkretiserer i stor grad dette som «pro og kontra»-argumentasjon (Askeland et al. 1998: 248–249). Det same gjeld for Dysthe, Hertzberg & Hoel (2010: 130–131) i deira lærebok for høgare utdanning. Karl Henrik Flyum defi-

nerer på ein svært tydeleg måte drøfting som «pro og kontra»-argumentasjon når han i ei fagbok om argumenterande skrivning på vidaregåande skule forklarar at «Å drøfte vil si å legge fram, underbygge og overveie argumenter både for og mot et standpunkt» (Flyum 2011: 33). Laila Aase, på si side, karakteriserer drøfting som det «å håndtere **kompliserte spørsmål** med mange **innfallsvinkler**» og ho åtvarer mot å redusere dette til mønster à la «på den eine og den andre sida» (Aase 1988: 112, mine uthevingar):

Akkurat den problemstillinga som står i fokus her, altså kva det eigentleg vil seie å drøfte i form av å sjå ei sak frå fleire sider og kor stor plass «pro og kontra»-argumentasjon skal ha i dette biletet, har ikkje vore eit eksplisitt tema i skriveforskinga, men både Anne Kristine Øgreid (2017b) og Mari-Ann Igland (2008) sine doktoravhandlingar peiker på funn av interesse for denne studien.

Øgreids forskning er alt nemnt over. Øgreid (2017a: 199) synest å legge til grunn at «pro og kontra»-argumentasjon er eit av fleire karakteristiske trekk ved *både* drøftande og argumenterande skrivning. Når ho, som vi tidlegare har sett, etablerer eit skilje mellom argumenterande monologiske elevtekstar på den eine sida og drøftande dialogiske elevtekstar på den andre, så handlar det om *måten* mot-argumentasjon vart handtert på. I dei argumenterande tekstane vart motargumentasjon i mykje større grad tilbakevist enn det som var tilfellet i dei drøftande tekstane. Slik framstod dei drøftande tekstane som meir opne for ulike perspektiv (Øgreid 2017a: 212–213).

Iglands studie, *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (Igland 2008), dreier seg om skriftleg lærarrespons på argumenterande elevtekstar og elevars revisjon. Materialet er henta frå norskfaget på ungdomssteget. Igland analyserer elevtekstane og lærarresponsen med utgangspunkt i både «pro og kontra»-mønsteret og den såkalla Problem-Løysing-strukturen. Problem-Løysing-strukturen (frå no: PL-strukturen) er ein diskursanalytisk analysemodell som inneheld komponentane situasjon, problem, løysing og evaluering (Hoey 1983, Tirkonen-Condit 1985: 195). PL-modellen synleggjer korleis vurderingar av ulike slag, og då ikkje minst problemformuleringar, skaper ein dynamikk som driv teksten framover (Breivega 2003: 164f).

Interessante funn hos Igland er for det første at ho finn langt fleire lærarkommentarar knytt til PL-strukturen enn til «pro og kontra»-argumentasjonen (Igland 2008: 219). For det andre finn ho at drøfting-

srelaterte kommentarar ikkje nødvendigvis handlar om å oppfordre elevane til meir «pro og kontra»-argumentasjon, men snarare om å be elevane *utdjupe* problemformuleringane (Igland 2008: 266–271). Vidare finn Igland tydelege tendensar for *når* elevane vert oppmoda til å trekke inn meir «pro og kontra»-argumentasjon. Dette set ho nemleg i samanheng med kva type problem det dreier seg om. Praktiske stridsspørsmål som stenetid for ein elevkveld genererer i større grad «pro- og kontra»-argumentasjon, medan komplekse verdispørsmål gjer det i langt mindre grad (Igland 2008: 252).

2.4 Mot eit breiare perspektiv på den drøftande teksten?

Framstillinga av skriveforskinga over peiker mot nokre sentrale poeng:

- (1) i kva grad «pro og kontra»-argumentasjon er relevant for å få fram ulike sider ved ei sak, er avhengig av kva type sak (eller stridsspørsmål) som vert drøfta
- (2) problema (eller spørsmåla) teksten svarer på, er like sentrale sider ved det å få fram ulike sider ved ei sak som «pro og kontra»-argumentasjon.

Eg deler Aases over 30 år gamle bekymring for at eit einseitig fokus på «pro og kontra»-argumentasjon svekkjer opplæringa i drøftande skrivning. Det skal ikkje herske nokon tvil om at «pro og kontra»-argumentasjon representerer eit prominent trekk ved drøftande skrivning, men denne måten å sjå den drøftande teksten på bør supplerast. Siktemålet må vere å få tydelegare fram dei utforskande sidene ved drøftande skrivning og dermed eit vidare perspektiv på kva det vil seie å få sjå ei sak frå fleire sider. Siktemålet må sjølvstøtt også vere å bidra til ei best mogeleg *skriveopplæring*, der supplerande inngangar til drøftande skrivning kan gje elevar eit best mogeleg utgangspunkt for å utforme drøftande tekstar, frå start til slutt.

Så er spørsmålet: Kva metodisk tilnærming vil best kunne fange opp andre sider ved drøftande skrivning enn rein «pro og kontra»-argumentasjon? Helst burde ei slik metodisk tilnærming også danne utgangspunkt for eit didaktisk metaspråk som opplæringa er tent med. PL-modellen, som Igland nytta, er alt nemnd. Denne modellen får godt fram korleis vurderingar av ulike slag driv teksten framover, og kjernen i modellen – «problem-løysing»-komponentane – får tydeleg fram ein «spørsmål-

svar»-dynamikk. Modellen er samstundes ganske abstrakt, for dei fire komponentane er generiske og ikkje innhaldsspesifikke. Til dømes synleggjer problem-komponenten at noko i teksten skal problematiserast eller stillast spørsmål ved, men han gjev ingen hint om kva. Det elevar ofte treng hjelp til, er å finne ulike måtar å spørje om ei sak på. Om ein vender seg til klassisk argumentasjonsteori, vil ein i topikken finne ei rekke framlegg til korleis dette kan gjerast (Aristoteles 2006: 177ff), og noko av det særmerkande med denne klassiske tilnærminga er korleis ho ofte sameinar innhald og struktur (Gabrielsen 2008: 83). Eit konkret døme på ei slik tilnærming finn vi i stasislæra, der det vert stilt fire overordna spørsmål til ei sak, og denne modellen er vald som hovudinnfallsvinkel her.

3 Ein retorisk analyse av drøftande elevtekstar

3.1 Presentasjon av stasislæra

Stasislæra representerer ein typologi over overordna spørsmål ein stiller til ei sak. Stasislæra har sitt opphav i den juridiske språkbrukssfæren og formulerer i si klassiske utforming grunnleggande spørsmål ein stiller ved ein rettargang. På skandinaviske språk vert denne spørsmålstypologien både omtalt som stasislæra, statuslæra, stridsspørsmåla og argumentasjonsfasane (Andersen 1995: 161; Kock 2009b: 119; Just & Gabrielsen 2008; Jørgensen & Onsberg 2011: 39). I mi tilnærming vil *argumentasjonsfase* fungere som hovudterm.

Det første spørsmålet (*status conjectura*) omhandlar kjennsgjeringane i saka, altså det faktuelle nivået eller det som i jussen vert omtalt som faktum. Eit klassisk døme er om person X (den tiltalte) har teke livet av eit menneske (Andersen 1995: 162; Kock 2009b: 119). Eit moderne døme frå offentleg debatt kan vere om det er bustadmangel i København eller ikkje (Just & Gabrielsen 2008). Jørgensen og Onsberg (2011: 40) omtaler dette som den konstaterande fasen.

Det andre spørsmålet (*status definitiva*) dreier seg om korleis saka kan definerast. I klassisk forstand skjer dette i form av ei juridisk avklaring: Var det som skjedde naudverge eller eit overlagt drap? I moderne tilpassingar kan det dreie seg om alle typar avklaringsar, som t.d. korleis ein definerer bustadmangel, fattigdom eller likestilling. Jørgensen og Onsberg (2011: 40) omtaler dette som den definerande fasen.

Det tredje spørsmålet (*status qualitas*) handlar om korleis kjensgjerningane i saka skal vurderast. I klassisk, juridisk forstand kan dette handle om at forsvaret peiker på formildande omstende (Kock 2009b: 120). I moderne tilpassingar av stasislæra kan det dreie seg om vurderingar som er relaterte til kjensler, normer og ideologiar i vidare forstand. Døme kan vere at bustadmangel er ei skam (Jørgensen & Onsberg 2011: 44) eller at oljeutvinning er lite berekraftig. Jørgensen og Onsberg (2011: 44) omtaler dette som den evaluerande fasen.

Det fjerde spørsmålet (*status translatio*) dreier seg i klassisk forstand om prosessuelle spørsmål rundt rettsanvendinga. Er til dømes den aktuelle rettsinstansen den korrekte? Dette fører til at denne fjerde fasen ofte vert utelaten når stasislæra vert overført til andre språkbrukssfærar enn den juridiske (Just & Gabrielsen 2008: 22). Men det er også presedens for å omdefinere det fjerde spørsmålet til kva ein i framtida bør gjere med saka (til dømes bustadmangel eller andre sosiale problem), slik Jørgensen og Onsberg (2011: 45) gjer når dei omtaler dette som den tilrådande («advokerende») fasen.

Oppsummert dreier det seg då om fire grunnleggande tvilsspørsmål eller argumentasjonsfasar:

- Kva er kjensgjerningane i saka? (konstaterande fase)
- Korleis kan kjensgjerningane definerast? (definerande fase)
- Korleis kan saka vurderast? (evaluerande fase)
- Kva bør gjerast med saka? (tilrådande fase)

I arbeid med praktisk argumentasjon er fasane eit verktøy for å tydeleggjere og strukturere eigen argumentasjon, imøtegå meiningsmotstandarar og ikkje minst avklare kva det er ein faktisk diskuterer. Usemje kan ofte handle om kva som er realitetane i ei sak, men ein kan også vere samd om kjensgjerningane, men usamd i korleis dei skal vurderast.

Eit viktig poeng er elles at dei fire fasane ikkje er eit disposisjonsmønster (Just & Gabrielsen 2008: 30; Jørgensen & Onsberg 2011: 46). Rekkjefølgja ulike fasar dukkar opp i, kan variere, fasar kan gjentakast, og alle fire fasar treng heller ikkje vere til stades. Ein kan også velje å avgrense seg til éin fase, slik Just & Gabrielsen (2008) gjer i sin studie av offentleg meiningsdanning kring dansk bustadpolitikk. Utdjupande detaljar om den metodiske tilnærminga i denne studien kjem eg tilbake til under 3.3.1.

3.2 Materiale

3.2.1 Skrivekonteksten - Prosjektet «Skrive for å lære i KRLE»

Elevtekstane som utgjer materialet for denne granskinga, er henta frå prosjektet «Skrive for å lære i KRLE». Dette var eit samarbeidsprosjekt over tre semester (august 2018 – desember 2019) mellom forskargruppa Lese- og skrivedidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet og ein ungdomsskule i regionen. Initiativet til prosjektet kom frå forskargruppa, som våren 2018 inviterte fleire partnarskular til samarbeid om lese- og/eller skrivedidaktiske tema, og ved ein ungdomsskule melde det seg to lærarar som ønskte å arbeide med skrivning i faget «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE).

Den overordna intensjonen bak prosjektet var å fremje skrivning som læringsressurs i KRLE-faget, men i og med at dei to samarbeidande lærarane også underviste klassane i norsk, vart det også rom for tverrfaglege skriveprosjekt. Blant dei totalt 832 elevtekstane som vart samla inn i prosjektet, inngår dermed 37 drøftande debattartiklar frå norsk/KRLE.⁸

Prosjektet «Skrive for å lære i KRLE» kom i stand på grunnlag av ein ganske open invitasjon frå forskarhald og var *ikkje* eit ferdig definert forskingsprosjekt. Det var gjennom heile prosjektsamarbeidet ein premiss at prosjektet *både* skulle representere ein forskingsarena for forskargruppa og eit sjølvstendig utviklingsprosjekt for dei samarbeidande lærarane. I relasjon til det tematiske fokuset i denne studien – drøftande skrivning – er dette eit viktig metodologisk poeng i den forstand at skriveaktivitetar og -oppgåver i stor grad vart definerte av dei samarbeidande lærarane. Det var frå forskargruppa formidla eit ønske om eit delprosjekt om argumenterande skrivning, men at dette førte til ei skrivebestilling som eksplisitt bad om at elevane skulle skrive *drøftande* tekstar, var eit val lærarane tok heilt uavhengig av forskargruppa.

3.2.2 Debattartiklane – nærare presentasjon og utvalskriterium

Dei 37 debattartiklane er døme på tverrfagleg skrivning i KRLE og norsk. Alle dei tre skrivebestillingane elevane fekk velje mellom, var relaterte

8. Prosjektet vart NSD-godkjend hausten 2018. Hovudtyngda av elevtekstmaterialet er refleksjonsloggtekstar frå KRLE-faget. Sjå Breivega og Myklebust (2020).

til temaet «Menneskerettar og menneskeverd», som klassane nyleg hadde arbeidd med i KRLE-faget. Samstundes skulle elevane syne norskfagleg skrivekompetanse innan sjangeren debattartikkel. Tekstane vart arbeidd fram over nokre vekers tid i februar 2019 med lærar- og elevrespons undervegs. Nokre av skriveøktene vart observerte av forskargruppa, men det vart ikkje gjort systematisk datainnsamling knytt til undervisning og skriveforløp. Sjølv skriveprosessen er då heller ikkje tema her.

Derimot er *skriverammer* aktualiserte via problemstillinga som ligg til grunn for denne granskinga. Skriveoppdraget desse 9. klassingane fekk, var formulert i eit tekstdokument på to sider. På side 1 av dette dokumentet inngjekk for det første dei tre ulike skrivebestillingar elevane kunne velje mellom (og som vi straks skal kome attende til). Det vart vidare lagt opp til ein autentisk skrivesituasjon, nemleg at debattartiklane skulle publiserast i skuleavisa i ei utgåve med menneskerettar og menneskeverd som tema. Deretter følgde rammeteksten «Slik skriver du en debattartikkel».

Rammeteksten gjev både råd om prosessen («Skriv ned stikkord... Ordne stikkordene»... «Bytt artikkel med en skrivevenn») og formulerer ønskte trekk ved sjangeren debattartikkel («Skriv hoveddelen. Ta for deg argumenter for og imot saken din, også argumenter du ikke nødvendigvis er enig i selv...»). Slik sett er det innslag av ei skriveramme her. På side 2 følger vurderingskriterium for 11 ulike vurderingsområde med kjenneteikn for låg, middels og høg grad av måloppnåing. Her vert t.d. hovuddelen i ein tekst med høg grad av måloppnåing karakterisert

SLIK SKRIVER DU EN DEBATTARTIKKEL:

- ★ Velg den oppgaven du synes er best egnet å debattere. Finn ut hvem mottakerne er, og hvor debattartikkelen skal publiseres.
- ★ Skriv ned stikkord som du kan tenke deg å ha med i en debattartikkel om temaet.
- ★ Finn informasjon og fakta du trenger for å skrive, hos pålitelige kilder.
- ★ Ordne stikkordene og resten av stoffet ditt i en disposisjon.
- ★ Skriv en innledning der du presenterer temaet ditt.
- ★ Skriv hoveddelen. Ta for deg argumenter for og imot saken din, også argumenter du ikke nødvendigvis er enig i selv. Pass på at du har gode avsnitt som begynner med en temasetning. Husk å variere språket ved å bruke tekstbindere.
- ★ Skriv en avslutning der du oppsummerer argumentene du har tatt for deg i hoveddelen, og vis hvilken konklusjon du har kommet fram til.
- ★ Lag en overskrift som får leseren interessert.
- ★ Bytt artikkel med en skrivevenn. Få/gi tilbakemelding på hverandres tekster.
- ★ Gå inn og forbedre teksten i forhold til tilbakemelding du har fått.

Figur 2. Faksimile av rammetekst frå skriveoppdraget.

slik: «Presenterer ryddig påstander og argumenter. Begrunner. Tilbakeviser.» Det er slik ingen tvil om at «pro og kontra»-argumentasjon er eit ønskt disposisjonsmønster i dette skriveoppdraget, men det er presentert som eit trekk blant fleire. Til dømes er også «Refleksjon, vurdering og sammenligning» eit vurderingsområde. At tekstane skal vere drøftande, kjem elles først og fremst fram via sjølve skrivebestillingane, som var som følgjer:

Alle dei tre oppgåvene har ei skrivebestilling som *eksplisitt* bed om drøfting via dei avsluttande imperativa «Drøft denne påstanden» og «Drøft dette». Den KRLE-faglege tematikken «menneskeverd og menneske-

Tabell 1. Debattartiklane. Oversyn over skrivebestillingar og fordeling av svar:

OPPGÅVE	SKRIVEBESTILLING	TAL TEKSTAR
1	<i>I Norge er menn og kvinner likestilte. Drøft denne påstanden.</i>	16
2	<i>Dere har sett en dokumentar som viser arbeid i forhold til kvinner som har blitt utsatt for voldtekt. Dette er en av flere store utfordringer i Afrika i dag, og har blitt brukt systematisk i krig og som et ledd i undertrykkelse. I 2018 ble Nobels Fredspris delt ut til Denis Mukwege og Nadia Murad for deres innsats og arbeid for voldtatte kvinner. Kan en slik pris og en slik publisitet føre til at det blir færre voldtekter og at holdningene til dette kan endres i disse samfunnene? Drøft dette.</i>	10
3	<i>Amnesty International er en internasjonal organisasjon som jobber for menneskerettigheter. I en parole har de uttalt at det er en menneskerett å elske. Hvis du ser på samfunnet du er en del av i dag, er det slik i praksis? Har alle de samme mulighetene til å oppleve kjærlighet? Drøft dette.</i>	11

rettar» er også felles. Men det er også skilnader mellom dei tre skrivebestillingane. For det første gjeld dette korleis dei er utforma. Oppgåve 1 om likestilling er ei *naken* skrivebestilling (Otnes, 2015: 20) som berre inneheld ei enkel påstandsformulering som skal drøftast, medan dei to andre presenterer ein situasjonskontekst for eleven og dermed er meir *innramma* (Otnes 2015: 20). Oppgåve 2 og 3 skil seg også frå oppgåve 1 ved å vende seg tydeleg til elevskrivaren («Dere har sett en dokumentar...» «Viss du ser på samfunnet du er en del av»). I vår samanheng er nok likevel den viktigaste skilnaden mellom oppgåvene tematisk. Det er stor skilnad på å drøfte (sic!) likestilling mellom kjønna, valdtekt som våpen i krig og retten til å elske! Valdtekt i krig kan knapt kallast eit politisk stridsspørsmål, og i kva grad ei Nobelpris-tildeling kan redusere bruken av valdtekt som våpen i krig, er det vanskeleg for ein 9. klassing å ta stilling til. Oppgåva om retten til å elske kan relaterast til politiske stridsspørsmål, som homofile sin rett til å inngå partnerskap og adoptere, men

i kva grad alle menneske får høve til å oppleve kjærleik, er eit spørsmål som rommar ei rekkje sider som ikkje utan vidare er eigna til noka spissa drøfting.

Likestilling mellom kjønna er derimot eit tema som lettare kan knytast til praktisk politikk og der eleven vil ha høve til å konsultere ei rekkje ulike kjelder på leit etter kjensgjerningar som kan inngå i «pro og kontra»-argumentasjon eller kaste lys over saka på andre måtar. Med andre ord er det større sannsyn for innslag av «pro og kontra»-argumentasjon i debattartiklane som svarer på oppgåva om likestilling, enn i dei som svarer på dei to andre oppgåvene, og nettopp difor er det dei 16 elevtekstane som svarer på denne oppgåva (Oppgåve 1) som har vore materialet i elevtekstanalysen. Som det skulle ha gått tydeleg fram over, er eit viktig siktemål ved denne studien å få fram eit breiare bilete av den drøftande elevteksten, der alt ikkje berre skal handle om «pro og kontra»-argumentasjon. Det er samstundes på ingen måte ønskeleg å underslå kva plass «pro og kontra»-argumentasjon har i drøftande elevtekst, og det er difor både mest føremålstenleg og reieleg å gjennomføre granskinga på eit elevtekstmateriale som mest sannsynleg inneheld denne typen argumentasjon.

3.2.3 Dei 16 debattartiklane om likestilling - presentasjon

Debattartiklane er nummererte etter elevidentitet, og dei 16 tekstane som svarer på oppgåve 1, vert dermed ikkje omtalte som tekst 1–16, men som TEKST 1, TEKST 6, TEKST 7, TEKST 8, TEKST 9, TEKST 11, TEKST 18, TEKST 19, TEKST 22, TEKST 29, TEKST 30, TEKST 31, TEKST 32, TEKST 35, TEKST 37 og TEKST 40.

Mange av tekstane (åtte av 16) inneheld anna semiotisk materiale enn verbaltekst, t.d. i form av figurar som visualiserer opplysningar om lønnsstilhøve eller fotografi av 8. mars-tog. I enda fleire tekstar vert det synt til informasjonskjelder som elevane trekkjer inn i argumentasjonen, og typiske kjelder er Ung.no, Wikipedia, SNL.no og Statistisk sentralbyrå. Både samspelet mellom verbaltekst og andre modalitetar og måten informasjonskjelder vert nytta på, er interessante sider ved elevtekstar, men noko som fell utanfor rammene av denne granskinga.

Alle dei 16 elevtekstane er skrivne på bokmål. Dei aller fleste tekstane har ei lengd på rundt 1,5 – 2,5 sider, eventuelt illustrasjonsmateriale og avsluttande kjeldeliste inkludert. TEKST 1 skil seg ut som svært kort (0,5 side), medan TEKST 6 er på heile 5 sider. Det ligg ikkje føre opp-

lysningar om eleven sitt kjønn eller kva karakter debattartiklane vart vurderte til. Kvalitetsvurdering av elevtekstane vil ikkje vere i fokus i analysen. Poenget er å syne fram karakteristiske trekk ved drøftande skrivning i eit materiale elevtekstar som burde vere representativt nok for 9. klassingar sin skrivekompetanse når dei får høve til å utarbeide tekstar over tid, under rettleiing og med alle hjelpemiddel tilgjengelege.

3.3 Analytisk tilnærming

3.3.1 Avklaring og tilpassing av argumentasjonsfasane i stasislæra

Den metodiske tilnærminga til elevtekstanalysen i denne studien bygger vidare på framstillinga av dei fire argumentasjonsfasane som er gjort greie for over, men det har vore naudsynt å gjere visse tilpassingar av stasislæra. Som Just & Gabrielsen (2008) overfører eg ein klassisk argumentasjonsmodell utvikla innan den juridiske språkbrukssfæren til heilt andre ytringsformer i det 21. hundreåret. Ifølgje klassisk retorisk sjangerlære flyttar eg modellen frå *forensisk* (juridisk) til *deliberativ* (politisk) retorikk. Ei rettsak er på eit vis den ultimate vurderingssituasjonen. Det er slik ikkje overraskande at modellar og omgrep utvikla innan denne sfæren kan ha overføringsverdi til andre område. Eit anna døme på det ser ein via det sentrale omgrepet heimel (*warrant*) i Toulmins argumentasjonsmodell (Toulmin, 2003, s. 95–96).

Den tilpassinga av stasislæra som er gjort i denne studien er resultat av ein abduktiv prosess (Kjørup 2008: 47ff; Skjelten 2013: 63), der eg har hatt ei utprøvande tilnærming og gått fram og tilbake mellom teori i form av dei fire fasane, slik dei er definerte under 3.1 over, og empirien eg granskar. Resultatet går fram av tabell 2 under.

Ei tilpassing eg har gjort, er å endre på rekkefølgja mellom konsterande og definerande fase, slik at den definerande fasen vert FASE 1 og den konstaterande FASE 2. I og med at modellen ikkje er eit disposisjonsmønster og fasane i praksis kan distribuerast i ymse rekkjefølgje, kan denne tilpassinga synast umotivert. Men det er skilnad på å drøfte politiske samfunnsspørsmål og å gjennomføre ei rettssak. Utgangspunktet for ei rettssak er noko som har skjedd, og som deretter må definerast juridisk. Som utgangspunktet for ei drøfting av likestilling ligg det (normalt) ikkje føre eit lik, for å seie det slik, og det å definere kva likestilling er, før ein drøftar om likestilling er ein realitet, synest ikkje urimeleg. Ein slik dynamikk vil truleg også gjelde mange andre politiske strids-

Tabell 2. Argumentasjonsfasane slik dei er operasjonaliserte i denne studien:

Fase-namn	Definerande fase	Konstaterande fase	Evaluerande fase	Tilrådande fase
Fase-nr.	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Spørsmål	Kva er likestilling?	Har vi likestilling?	Kvifor bør vi (ikkje) ha likestilling? Korleis kan situasjonen forklarast?	Kva bør (event) gjerast med situasjonen?
Døme	Likestilling handler om at menn og kvinner har like rettigheter, plikter og muligheter på alle områder i samfunnet, det vil ikke si at de har plikt til å gjøre akkurat det samme, men at de har samme mulighet til utdanning, arbeid og å delta i samfunnslivet. (TEKST 7) Likestilling betyr at alle personer skal ha like rettigheter og muligheter i samfunnet, uavhengig av blant annet kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, alder, etnisitet og religion. (TEKST 9)	Vi har nå en foreldrepermisjon som likestiller både mor og far som omsorgsperson. Bedre og flere barnehagetilbud gjør at kvinner kommer tidligere tilbake til arbeid etter fødsel, dette er med på å ta mer ansvar i hjemme. (TEKST 40) Når du skal søke jobb har kjønnen ditt dessverre mye å si. Det er ofte lettere å få jobb hvis du er mann, enn hvis du er kvinne og menn får mye bedre betalt. (TEKST 6)	«Selv om det er mange forskjellige mennesker i verden som er ulike både når det gjelder kjønn, alder og utseende, vet vi med en gang at det er mennesker vi møter.» Dette sitatet er hentet fra Platon som var borger i det moderne samfunn (427 fvt-347 fvt). Jeg mener at dette kan fremstille hvordan et samfunn bør være. Likeverd mellom mennesker. (TEKST 6; vurderande) At menn er «store og sterke» er en av grunnene til at de har vært ledere og hatt ansvar for resten av familien. (TEKST 8; forklarande)	For å prøve å få mer likestilling i Norge, tenker jeg at samfunnet må oppfordre til at jenter må velge mer utradisjonelle yrker og tørre «gutse» litt. [...] (TEKST 18) Vi må få orden på samfunnet! (TEKST 11) For at vi skal få kvinner inn på Stortinget, er en løsning at folk må stemme. Da kan de for eksempel stemme på et politisk parti med flere kvinner på listene sine. (TEKST 8)
Funksjon	Førebuing eller underbygging av situasjonsbeskrivande argumentasjonsfase Deskriptiv argumentasjon	Situasjonsbeskrivande argumentasjonsfase Deskriptiv argumentasjon	Vurderande og forklarande argumentasjonsfase Normativ argumentasjon	Tilrådande argumentasjonsfase Normativ argumentasjon

spørsmål. Den definerande fasen vert dermed omtalt som FASE 1 i denne analysen.

Den konstaterande fasen, FASE 2, er venteleg den mest sentrale i debattartiklane, då sjølve skrivebestillinga «I Norge er kvinner og menn likestilte. Drøft denne påstanden» jo er eit FASE 2- spørsmål. I den evaluerande fasen, FASE 3, har eg både inkludert vurderingar knytt til verdigrunnlag, t.d. utsegner om kva som er rettferdig, men også forklar-

ande innslag, som i praksis er *vurderingar* av kvifor situasjonen er som han er. Merk at det i tabell 2 over var sett inn døme på begge typar. Den tilrådande fasen, FASE 4, handlar om eventuelle framlegg til kva som bør gjerast med den situasjonen teksten skriv fram.

3.3.2 Identifisering av argumentasjonsfasane

I elevtekstane finst ganske mange eksplisitt formulerte spørsmål. Nokre døme kan vere «Likestilling, hvor er vi i Norge i dag?» (FASE 2; Tekst 6) «Hvorfor kjønnsfordelingen i topposisjoner (sic) i norsk arbeidsliv er så skjev og hvorfor mannsdominansen fortsetter, er sentrale spørsmål i likestillingsdebatten» (FASE 3; Tekst 30) og «Hva kan vi gjøre for å forbedre dette?» (FASE 4; Tekst 6). Eksplisitte spørsmål kan altså synleggjere argumentasjonsfasane på tekstoverflata, og har tent som markørar i den analytiske prosessen. Den primære framgangsmåten har likevel vore ei nærlesing av elevtekstane – ytring for ytring, avsnitt for avsnitt – der det heile vegen har vore spurt: kva av dei fire overordna spørsmåla synest teksten å svare på?

Heile tekstmassen har vorte fase-kategorisert, og den minste analyseininga har vore setninga. Ein fase kan vere realisert via éi einskilt setning (FASE 4: Vi må få orden på samfunnet!), eller fasen kan strekke seg over store delar av (eller heile) teksten. Ein fase kan dukke opp berre éin gong i ein tekst eller han kan førekomme fleire gonger.

Fase-variasjonen er dessutan også sett i høve til dei tre klassiske delane av ein artikkel: innleiing, hovuddel og avslutning, ei inndeling elevane eksplisitt var bedne om å relatere til i rettleiinga som følgde skrivebestillinga. I ein del av debattartiklane er denne inndeling tydeleg signalisert ved mellomtitlar. Når denne typen signal manglar, er tredeling gjort på grunnlag av typografiske, innholdsmessige og semantiske signal. Slike trekk kan vere bruk av kursiv og avsnitt, og det kan handle om generaliseringsnivået teksten beveger seg på. Ein markør for avslutninga på ei innleiing kan vere meta-utsegner om kva som kjem vidare i debattartikkelen, og eit signal på at avslutninga startar kan vere ord og frasar som «konklusjon» og «min mening».

Endeleg vil eg legge til at elevtekstar, også når dei er godt gjennomarbeidde, er tekstar i emning, som alltid vil vere ufullkomne og dermed på mange måtar ekstra krevjande å analysere (Øgreid 2017a: 210; Øgreid 2017b:49f og Igland 2013). Som forskar må ein vere ein velviljug lesar,

men samstundes vakte seg vel for å overtolke trekk ved elevtekstane i retning av ein førestilt idealtekst.

3.3.3 «Pro og kontra»-argumentasjon

I tillegg til analysen av argumentasjonsfasar er det gjort ei kartlegging av «pro og kontra»- argumentasjon i debattartiklane. Argumentasjonsfasane er den primære innfallsvinkelen i denne studien, slik at kartlegginga av pro og kontra-argument er gjort *etter* at fasane er etablerte og sett i høve til desse. Kva som er kontra-argument og kva som er pro-argument er relatert til påstanden i oppgåveordlyden «I Norge er menn og kvinner likestilte». Døme på tydeleg «pro og kontra»-argumentasjon finn vi i utdraga under:

KONTRA: Når du skal søke jobb har kjønnet ditt dessverre mye å si. Det er ofte lettere å få jobb hvis du er mann, enn hvis du er kvinne og menn får mye bedre betalt. **PRO:** Det positive er at det de siste tiårene har blitt mange flere kvinner i arbeid og det er nesten like mange kvinner som menn i jobb. (TEKST 6)

PRO: Vi har nå en foreldrepermisjon som likestiller både mor og far som omsorgsperson. Bedre og flere barnehagetilbud gjør at kvinner kommer tidligere tilbake til arbeid etter fødsel, dette er med på at menn er nødt til å ta mer ansvar i hjemme. **KONTRA:** Likevel ser vi at det er flere kvinner enn menn som jobber deltid, dette gjør at kvinnene som jobber deltid får lavere pensjon (TEKST 40)

Begge utdraga er plasserte i FASE 2 og svarer på spørsmålet «Har vi likestilling?». Vi ser tydeleg at kvart av eksempla både peiker på omstende som stadfestar at vi har likestilling i Noreg (PRO) og på omstende som peiker i motsett retning (KONTRA). Motsetnadene i «pro og kontra»-mønsteret er også signaliserte via antonym som «dessverre» vs «Det positive» og forbindarar som «Likevel».

I debattartiklane vert det samla sett lagt fram ei rekke argument som fungerer innanfor rammene av større og mindre resonnement i desse tekstane. Ei viktig presisering er at denne studien ikkje legg fram ein fullstendig analyse av alle resonnementa i tekstane, men fokuserer på førekomstar av tydeleg «pro og kontra»-argumentasjon sett i høve til argumentasjonsfasane. I den analytiske gjennomgangen vil eg likevel også ha eit blick for distribusjonsmønstera til argumenta og sjå om vi finn

døme på «tese-antitese-syntese»-strukturen i form av bolkvise organisering av respektive «pro- og kontra»-argument.

3.4 Resultat

Funna i studien vil bli presenterte etter to hovudaksar. Første del presenterer overordna funn, med fokus på analysen av argumentasjonsfasane. Andre del presenterer illustrerande døme frå debattartiklane, både når det gjeld fase-variasjon og «pro og kontra»-argumentasjon.

3.4.1 Overordna funn. Førekost og distribusjon av argumentasjonsfasar i det totale materialet

Tabell 3 (neste side) syner for det første at det i absolutt *alle* elevtekstane finst ei veksling mellom ulike fasar, og at over halvparten av tekstane (10 av 16) inneheld *alle dei fire fasane*. Av dei resterande seks elevtekstane er det fire som inneheld tre fasar (TEKST 11, 22, 30 & 31), medan to av debattartiklane (TEKST 1 og TEKST 29) skil seg ut ved berre å vere innom to argumentasjonsfasar. Høg grad av fase-variasjon i desse elevtekstane kjem også til syne ved at fasar ikkje berre førekjem éin gong i ein tekst, men vert repeterte og kan dukke opp ulike stader i elevteksten, slik ein kan sjå t.d. i TEKST 6, der FASE 1 og 4 førekjem to gonger, FASE 2 tre gonger og FASE 3 heile fire gonger i teksten som heilskap. Denne typen variasjon gjeld for heile 14 av 16 tekstar, og på nytt er det TEKST 1 og TEKST 29 som skil seg ut ved å mangle dette trekket.⁹ Oppsummert synest det normale i det granska materialet å vere at tekstane inneheld stor variasjon av argumentasjonsfasar.

For det andre syner tabell 3 også skilnader i førekosten av dei ulike fasane. Absolutt alle tekstar inneheld den konstaterande fasen, FASE 2, og svarer slik på spørsmålet: Har vi likestilling? Dette er ikkje overraskande, då skrivebestillinga formulerte dette FASE-2 spørsmålet. Av dei andre fasane inneheld 13 tekstar FASE 1, 15 tekstar FASE 3 og 12 tekstar FASE 4. Den evaluerande fasen, FASE 3, der tekstane utdjupar vurderingar av ulike slag, er dermed nesten like vanleg som FASE 2. I mange tekstar vert det dessutan gjort greie for kva likestilling *er* (FASE 1), og

9. Rett nok står fasar oppførte fleire gonger også for TEKST 1 og TEKST 29, som eit resultat av at funna er sette opp i relasjon til kvar av artikkel-hovuddelane innleiing, hovuddel og avslutning. Men, som ein ser, er TEKST 1 ein samanhengande FASE 2-tekst fram mot avslutninga i FASE 4, medan TEKST 29 startar i FASE 2 og deretter er vurdert som ein samanhengande FASE 3-tekst.

Tabell 3. Oversyn over argumentasjonsfasar i elevtekstane. Første kolonne (Teksten samla) viser kva argumentasjonsfasar som er i til stades i tekstane som heilskap. Dei tre andre kolonnane syner alle argumentasjonsfasar i tekstane fordelt etter innleiing, hovuddel og avslutning. Oppsettet for kvar tekstdel følgjer den lineære tekststrukturen og skal lesast slik at t.d. hovuddelen i TEKST 6 startar i FASE 2, og deretter går over i FASE 3, FASE 4, FASE 3, FASE 2, FASE 3 og FASE 1.

	TEKSTEN samla	Innleiing	Hovuddel	Avslutning
TEKST 1	FASE 2 & 4	FASE 2	FASE 2	FASE 4
TEKST 6	Alle FASAR	FASE 1/FASE2	FASE 2/FASE 3/FASE 4/FASE 3/ FASE 2/ FASE 3/FASE 1	FASE 4/FASE2 /FASE4/FASE 3
TEKST 7	Alle FASAR	FASE 1/FASE 2	FASE 2/FASE 3	FASE 3/FASE 4
TEKST 8	Alle FASAR	FASE 1/FASE 2/ FASE 1/FASE 2	FASE 2/ FASE 3/FASE 2/ FASE 3 /FASE 1/ FASE 2/ FASE 3/ FASE 2/FASE 3	FASE 2/FASE 3/ FASE 4/FASE 3
TEKST 9	Alle FASAR	FASE 2	FASE 1/FASE 2/FASE 3/ FASE 2	FASE 2/FASE 4
TEKST 11	FASE 2, 3 & 4	FASE 2	FASE 2/FASE 3/FASE 4 /FASE 3/	FASE 2/FASE 4 /FASE3
TEKST 18	Alle FASAR	FASE 1	FASE 2/FASE 3/ FASE 2	FASE 4/FASE 2/ FASE 4
TEKST 19	Alle FASAR	FASE 1/FASE 2	FASE 3/ FASE 2/FASE 4	FASE 2
TEKST 22	FASE 1, 2 & 3	FASE 2/FASE 1	FASE 2/FASE 3/FASE 2/ FASE 3/FASE 1/FASE 2	FASE 2
TEKST 29	FASE 2 & 3	FASE 2/FASE 3	FASE 3	FASE 3
TEKST 30	FASE 1, 2 & 3	FASE 2/FASE 1/FASE 2/FASE 3	FASE 2/FASE 3/FASE 2/FASE 3/ FASE 2	FASE 2
TEKST 31	FASE 1, 2 & 3	FASE 2	FASE 2/FASE 1/FASE3 /FASE 2/FASE 3/FASE 2	FASE 2/FASE 3
TEKST 32	Alle FASAR	FASE 2	FASE 2/FASE 1/FASE 2/ FASE 3/FASE 2/FASE 3	FASE 4
TEKST 35	Alle FASAR	FASE 3/FASE 2	FASE 3/FASE 2/FASE 3/ FASE 2/	FASE 3/FASE 4
TEKST 37	Alle FASAR	FASE 2/FASE 1	FASE 2/FASE 3	FASE 4
TEKST 40	Alle FASAR	FASE 2	FASE 1/FASE 2/FASE 3/ FASE 2/ FASE 3	FASE 2/FASE 4

tatt til orde for ulike løysingar (FASE 4) med tanke på å endre situasjonen, sjølv om dette ikkje var noko skrivebestillinga eksplisitt spurde etter.

For det tredje syner det seg også nokre tendensar når det gjeld distribusjon av argumentasjonsfasar på tvers av dei tre klassiske tekstpartia innleiing, hovuddel og avslutning. Dette delresultatet er oppsummert i tabell 4 under:

Tabell 4. Distribusjon av argumentasjonsfasar etter tekstparti:

	Innleiing	Hovuddel	Avslutning
FASE 1	8	7	0
FASE 2	15	15	10
FASE 3	3	15	7
FASE 4	0	3	11
Typisk:	FASE 1 & 2	FASE 2 & 3	FASE 2 & 4

Som ein ser, er FASE 1 og FASE 2 dei vanlegaste argumentasjonsfasane i innleiingane. Dette speglar korleis innleiingane både reiser det grunnleggande spørsmålet som låg i skrivebestillinga, og samstundes presenterer omgrepsavklaringar. Som nemnt i avsnittet over, er FASE 3 i materialet samla nesten like vanleg som FASE 2, og i hovuddelane av debattartiklane er det faktisk like mange førekomstar av FASE 3 som av FASE 2. Dette speglar at vurderingar og forklaringar av ulike slag synest å utgjere ein like stor del av drøftinga som det å svare på spørsmålet «Har vi likestilling»? Også avslutningane inneheld mange førekomstar av FASE 2 og ein del av FASE 3, men i denne delen av teksten er det også at FASE 4, den tilrådande fasen, kjem til sin rett, etter å ha vore ein lite prominent fase tidlegare i tekstane. Dette speglar korleis tekstane avslutningsvis kjem med løysingsframlegg.

3.4.2 Argumentasjonsfasar i innleiingane

Som det går fram av tabell 3 over, er det sju innleiingar som berre inneheld éin fase. Seks av desse inneheld berre FASE 2, ei berre FASE 1. Reine FASE 2-innleiingar går rett på problemet og reformulerer det:

FASE 2: Er likestillingen i Norge et så stort problem som flere skal ha det til? Eller er vi faktisk likestilt i det hele tatt? Norge er et av de landene der likestillingen er best mellom menn og kvinner, men likevel er det mange som mener at dette ikke er tilfelle, men hva er egentlig rett? (TEKST 31)

Dei fleste tekstane inneheld fleire argumentasjonsfasar alt i innleiinga, og eit mønster vi finn i ganske mange av desse, er kombinasjonen av FASE 1 og FASE 2. TEKST 7 er eit døme på dette med ei innleiing som startar med og er dominert av FASE 1 og som vert avslutta med FASE 2

i den forstand av det sentrale FASE 2-spørsmålet «Har vi likestilling» vert rekapitulert:

FASE 1: Likestilling handler om at menn og kvinner har like rettigheter, plikter og muligheter på alle områder i samfunnet, det vil ikke si at de har plikt til å gjøre akkurat det samme, men at de har samme mulighet til utdanning, arbeid og å delta i samfunnslivet. **FASE 2:** Men er det virkelig sant at alle har like muligheter? Og er kvinner og menn likestilte? (TEKST 7)

3.4.3 Argumentasjonsfasar i hovuddelane

Medan døma over synte to innleiingar i sin heilskap, kan det av plassom-syn berre visast mindre utdrag av hovuddelane. TEKST 32 har store inns-lag av FASE 2 i hovuddelen, men legg særleg i starten an eit historisk perspektiv, noko som i seg sjølv tilfører drøftinga ein ny dimensjon via aksen før-no:

FASE 2: Menn var overhodet og forsørget familien, mens kvinnen var hjemme passet på barna. Nå til dags kan dette bli oppfattet som diskriminering [...] I 1978 kom den første likestillingsloven der det ble uttrykkelig sagt at loven tok «særlig sikte på å bedre kvinnens stil-ling». Spol frem til 2013 og en ny likestillingslov erstatter den gamle. Denne loven fokuserte mer på forbudet mellom raser, kjønn og re-ligioner og mindre om kvinnes likestilling i samfunnet. (TEKST 32)

Og i det påfølgjande avsnittet i TEKST 32 ser vi eit døme på den typiske vekslinga mellom FASE 2 og 3 og hovuddelane:

FASE 2: Likestilling har også forbedret seg i den politiske verden, stadig flere ledere er kvinner, men fremdeles utgjør de kun 23 % av topplederne. **FASE 3:** Det finnes flere teorier om grunnen til dette, den mest kjente er teorien om at det er vanskelig å bryte et mønster. Før i tiden var det nemlig bare maskuline ledere, kvinner fikk ikke si sine egne meninger. (TEKST 32)

Vi ser her korleis elevskrivaren ikkje nøyer seg med å svare på FASE 2-spørsmålet «Har vi likestilling», men også gjer eit forsøk på å *forklare* kvifor det er få kvinnelege toppleiarar.

TEKST 6 har, som tabell 3 over syner, ei rik fase-veksling i hovuddelen, og utdraget under syner den første delen av hovuddelen med fasane 2 - 3 - 4 - 3.

FASE 2: Det fleste likestillingsutfordringer i Norge skyldes mannsdominans. Menn tjener i gjennomsnitt mer enn kvinner, flere menn har lederstillinger, og i politikken er det flest menn som sitter med makt. Dette til tross for at flere kvinner enn menn tar høyere utdanning i dag. Menn er også mer fremstilt i idrettssammenheng, både på tv, konkurranser, aviser og generelt på internett. **FASE 3:** Kvinner har like mye rett til å bli vist og fremstilt, **FASE 4:** vi må få øynene opp for kvinner. Vi må stå frem, si det vi mener. Vi må få ting i gang, visst vi skal prøve å likestille alle vil dette ta over 100 år i tempoet vi har nå. (TEKST 6, avsnitt 2)

FASE 3: I ett intervju dagbladet.no har gjennomført med psykologen og forfatteren Thore Langfeldt, sier han «Det er de semittiske religionene som kristendommen, jødedommen og islam som er de verste sinkene i forhold til å fremme likestilling, og viser til at alle de sentrale aktørene i disse religionene er menn. Gud er mann, englene er menn, paven er det og kardinalen er mann. Alle disse religionene er påfallende mannsdominerte. Dette er grunnleggende for den religiøse forståelsen, og påvirker derfor også samfunnet». (TEKST 6, avsnitt 3)

Utdraget startar i FASE 2 med å svare (i all hovudsak negativt) på om vi har likestilling i Noreg. Deretter kjem ein kort FASE 3 i form av den normative utsegna «Kvinner har like mye rett til å bli vist og fremstilt» som deretter glid over i ei tilråding eller eit løysingsframlegg, altså FASE 4. Endeleg kjem eit heilt avsnitt som presenterer påverknad frå semittiske religionar som *forklaringsmodell* for likestillingsutfordringar. Utdraget syner ei rik fase-veksling. Kor vellykka tekstutsnittet er i alt og eitt, kan sjølv sagt diskuteras. Kanskje kan innslaget av FASE 4 synast noko prematurt, og forklaringsmodellen som vert presentert, skulle i større grad vore ordlagt av eleven sjølv i staden for at nesten heile det andre avsnittet vert lagt i munnen på Langfeldt. Elevtekstar er skrivne av urøynde skri-

varar og vil alltid ha uforløyste sider. Poenget her er å vise fram korleis eleven *prøver* å kaste lys over saka frå mange ulike vinklar.

3.4.4 Argumentasjonsfasar i avslutningane

Som poengtert over er det i avslutningane FASE 4 typisk dukkar opp, om fasen finst i teksten i det heile. Teksten presenterer då tilrådingar eller løysingsframlegg, og reint strukturelt korresponderer FASE 4 med det som ville ha vorte kategorisert som nettopp LØYSING i PL-modellen. I mange av avslutningane opptrer FASE 4 i kombinasjon med andre fasar, slik ein kan sjå i TEKST 9 under, der eleven først konkluderer om FASE 2- spørsmålet for *deretter* å antyde ei tilråding:

FASE 2: Jeg mener at Norge er på god vei mot likestilling, men at vi ikke er der helt enda. Det er fortsatt store lønnsforskjeller, det er for få kvinner i de mest attraktive lederjobbene i privat sektor. **FASE 4:** Vi må også arbeide mot at de blir mindre kvotering og at flere kvinner arbeider i full stilling. (TEKST 9)

I nokre debattartiklar (totalt tre) er derimot avslutninga fullstendig dominert av FASE 4, slik som i TEKST 32 under:

FASE 4: En løsning på disse problemene er å prøve å jevne ut forskjellene mellom kvinner og menn, oppfordre flere kvinner til å jobbe privat eller la menn jobbe deltid. Folk må også prøve å akseptere kvinner mer i forskjellige samfunn og religioner, men det er ikke lett å fikse. Likestilling har alltid vært et problem og kanskje vil vi oppnå det en dag, eller kanskje aldri. Vi må bare prøve å minske forskjellene på dame og mann (TEKST 32)

Samstundes finst det også i avslutningane døme på at FASE 3 spelar ei viktig rolle. TEKST 6 har ganske lang avslutning, der det både vert konkludert om likestillingsspørsmålet (FASE 2) og kome med framlegg til kva som kan gjerast (FASE 4), men heilt til slutt rundar eleven debattartikelen av med å setje ord på verdigrunnlaget hen har bygd argumentasjonen sin på via dette Platon-sitatet:

FASE 3: Selv om det er mange forskjellige mennesker i verden som er ulike både når det gjelder kjønn, alder og utseende, vet vi med en gang at det er mennesker vi møter.» Dette sitatet er hentet fra Platon

som var borger i det moderne samfunn (427 fvt-347 fvt). Jeg mener at dette kan fremstille hvordan et samfunn bør være. Likeverd mellom mennesker. (TEKST 6)

3.4.5 «Pro og kontra»-argumentasjon i det totale materialet

Kva så med «pro og kontra»-argumentasjon i desse debattartiklane? Kva plass har denne typen skrivemønster, og korleis plasserer mønsteret seg i relasjon til argumentasjonsfasane? Det første funnet her er at alle debattartiklane, så nær som ein, inneheld «pro og kontra»-argumentasjon. I debattartikkelen som ikkje inneheld dette mønsteret, TEKST 37, vert det berre levert argument *for* at det er likestilling mellom kjønna i Noreg. Dette er truleg eit resultat av at teksten i lange parti legg opp til ei *jamføring* av situasjonen i Noreg samanlikna med land som Afghanistan, Jemen, Somalia og Kongo. I dette biletet kjem rimeleg nok situasjonen i Noreg godt ut. Det andre funnet er at all «pro og kontra»-argumentasjon i debattartiklane, så nær som i eitt tilfelle, er knytt til den konstaterande argumentasjonsfasen, FASE 2, i form av å levere argument *for* eller *mot* at det er full likestilling mellom kjønna i Norge. Unntaket er TEKST 29, ein tekst som er nemnt før fordi han også skil seg ut ved berre å realisere to argumentasjonsfasar: FASE 2 og FASE 3. Og enda meir særlege for TEKST 29 er det at hovuddelen av debattartikkelen berre inneheld FASE 3. Dette handlar om at eleven har omdefinert oppgåva til å handle om kva som veg tyngst av likestillingslova eller religionsfridomen.

FASE 3: For å besvare dette spørsmålet må vi se på utfallet av det å sette den ene loven foran den andre. **PRO:** Hvis likestillingsloven settes høyest vil menn og kvinner få like lønn, flere kvinner vil komme i lederstillinger og flere kvinner vil ha et bedre grunnlag til å ta høyere utdanning. **KONTRA:** Ulempen i denne situasjonen vil være at flere vil miste den veldig viktige retten til å tro på den religionen man ønsker fullt ut. (TEKST 29)

Det tredje funnet handlar om korleis «pro og kontra»-argumentasjon vert *distribuert* i tekstane. Det er ingen døme på at «pro og kontra»-argument er sette opp bolkvis som ein «tese-antitese-syntese»-struktur, der ein først får alle argumenta *for* at det er likestilling og deretter alle *mot*-argumenta. Mønstera som kjem til syne, er ganske mangefasetterte og sofistikerte

og ofte tematisk organiserte. Dette vert her eksemplifisert via to tekstar, TEKST 30 og TEKST 7.

Hovuddelen i TEKST 30 inneheld både FASE 2 og FASE 3, men innslaga av FASE 3 er korte, forklarande setningar (om t.d. årsaker til lønnskilnader), slik at TEKST 30 står fram som ein ganske utprega FASE 2 - tekst og dermed kanskje det mange vil tenke på som den klassiske drøftingartikkelen. Hovuddelen er vidare delt inn i tre avsnitt med mellomtitlane «Tjener kvinner og menn like mye?», «Er kvinner underrepresentert i topposisjoner og i politikken?» og «Sykdommer og helse». Samla sett inneheld debattartikkelen sju kontra-argument og fem pro-argument, men pro-argumenta er berre knytt til dei to første spørsmåla som vert diskuterte. Til det avsluttande spørsmålet om kvinnehelse vert det berre levert negative påstandar, altså kontra-argument, og konklusjonen i teksten er då også negativ: «Vi har lover som sier at vi i utgangspunktet har likestilling, men **disse tre punktene** viser at dette ikkje er sant på alle områder.» (TEKST 30, mi utheving). Det denne elevskrivaren gjer, er altså ikkje berre å levere «pro og kontra»-argument til det overordna spørsmålet «Har vi likestilling», men å omdefinere FASE 2 til å handle om tre underordna spørsmål.

TEKST 7 er også ein debattartikkel der hovuddelen inneheld både FASE 2 og FASE 3, men klart er definert av FASE 2. På overordna nivå inneheld denne teksten nesten berre KONTRA-argument som svar på spørsmålet «Har vi likestilling», men drøftinga eleven leverer, verkar likevel balansert. Grunnen er at dei ulike KONTRA-argumenta (t.d. lønnskilnader, mangel på kvinnelege leiarar, skeiv fordeling av husarbeid og at barn bremsar kvinners karriere) i sin tur vert underbygde, og då delvis i form av «pro og kontra»-argumentasjon på underordna nivå. Utdraget under er tredje avsnitt i ein bolck med overordna tittel «Det er fortsatt forskjell på menn og kvinner i samfunnet vårt». Den utheva tema-setninga er eit KONTRA-argument på overordna nivå, som det i sin tur vert argumentert for og imot:

KONTRA, overordna: Kvinner gjør veldig mye husarbeid i forhold til det menn gjør.

Kontra, underordna: Tiden kvinner bruker på husarbeid har gått ned siden 1970-tallet. **Pro, underordna:** Men de jobber fortsatt 4 timer i døgnet på hjemmebane. Det de gjør hjemme er å passe på barna, holde huset i stand og tradisjonelt husarbeid. **Kontra, underordna:** Det sies

at menn hjelper mer til, **Pro, underordna** men fortsatt bruker de ikke lengre tid enn kvinner på husarbeid. Menn bruke mindre tid på tradisjonelt husarbeid. (TEKST 7, mi utheving).

Normalsituasjonen i det granska materialet er altså at debattartiklane inneheld «pro og kontra»-argumentasjon, og at «pro og kontra»-argumentasjonen er knytt til FASE 2. Vidare er distribusjonen av «pro og kontra»-argumentasjonen i desse debattartiklane frå 9. steget ganske mangefasettert og ofte langt meir sofistikert enn det skriverammene frå dei refererte læremidla la opp til.

3.5 Oppsummering av funn

Analysen har for det første etablert korleis dei fire ulike argumentasjonsfasane, den definerande (FASE 1), den konstaterande (FASE 2), den evaluerande (FASE 3) og den tilrådande (FASE 4), er distribuerte i debattartiklane om likestilling. Hovudfunnet er at veksling mellom ulike fasar er det normale, då dei aller fleste tekstane inneheld tre eller fire argumentasjonsfasar. Den konstaterande fasen (FASE 2) er den aller mest dominerande i tekstane, men den evaluerande fasen (FASE 3) er nesten like vanleg, og via denne argumentasjonsfasen vert debattartiklane tilførte topoi som årsaksforklaringar, historiske perspektiv og verdigrunnlag.

Vidare synleggjer analysen eit mønster for korleis fasar typisk er fordelte i dei ulike hovuddelane av ein artikkel. Innleiingane inneheld ofte den definerande og konstaterande fasen (FASE 1 og 2). Hovuddelane er prega av eit samspel mellom konstaterande og evaluerande fase (FASE 2 og 3). Avslutningane er karakteriserte av den konstaterande og tilrådande fasen (FASE 2 og 4).

Analysen har for det andre etablert at «pro og kontra»-argumentasjon er til stades i 15 av 16 tekstar. Det er ingen døme på at «pro og kontra»-argumentasjonen er sett opp etter «tese-antitese-syntese»-strukturen. Realiseringa av argumentasjonsmønsteret er derimot variert og tilpassa vinklinga i teksten elles. Dette skjer for det første på den måten at «pro og kontra»-argumentasjonen svarer på delspørsmål eleven sjølv har konstruert med utgangspunkt i det overordna spørsmålet «Har vi likestilling i Norge?». For det andre skjer det også på den måten at «pro og kontra»-argumentasjonen kan ligge på underordna nivå i teksthierarkiet, i den vidare utdjupinga av ei argumentasjonsrekke som t.d. berre inneheld pro-argument. Eit sentralt funn er vidare at «pro og kontra»-argumen-

tasjonen med eitt unntak er knytt til FASE 2 (den konstaterande argumentasjonsfasen). Samla gjev dette grunnlag for å konkludere med at det er argumentasjonsfasane, altså dei fire overordna spørsmåla, som er drivande for tekstoppbygginga, ikkje «pro og kontra»-argumentasjonen.

4 Avsluttande merknader

4.1 Overordna funn og didaktiske implikasjonar

Formålet med denne artikkelen var å få fram eit breiare bilete av den drøftande teksten. Den framlagde elevtekststudien er ein retorisk analyse med utgangspunkt i *stasislæra*. I tillegg har «pro og kontra»-argument vorte kartlagde. Funna tyder på at den drøftande teksten gjer mykje meir enn å drøfte i form av «pro og kontra»-argumentasjon, for enda meir styrande for tekstoppbygginga synest dei fire argumentasjonsfasane med sine fire respektive spørsmål å vere. Dei fire overordna spørsmåla, som det altså synte seg at elevtekstane i dette materialet i høg grad svarte på, tilførte ei rekkje ulike perspektiv og var drivande for drøftinga.

Tabell 5. Dei fire fasane med tilhøyrande spørsmål:

FASE 1	Definerande fase	Kva dreier saka seg om?
FASE 2	Konstaterande fase	Kva er kjensgjerningane i saka?
FASE 3	Evaluerande fase	Korleis kan saka forklarast og/eller vurderast?
FASE 4	Tilrådande fase	Kva bør gjerast med saka?

Funna i denne studien tyder slik på at det å drøfte – i tillegg til «pro og kontra»-argumentasjon – dreier seg om å ta i bruk ei rekkje ulike skrivehandlingar, som å *definere*, *konstatere*, *forklare*, *tilrå* og ikkje minst *vurdere*. Den drøftande elevteksten må overtyde i kraft av spørsmåla teksten evnar å stille, samanhengen i resonnementa og kvaliteten på vurderingane og forklaringane som vert gjevne. Å sjå ei sak frå fleire sider rommar heile denne kompleksiteten og fører til at drøftande skrivning både er særskilt krevjande og dannelsesfremjande (Aase 2012: 56). Det er argumentasjonsfasane som gjev teksten ei vinkling og ein kontekst, og det er innanfor desse rammene at «pro og kontra»-argumenta får mening.

Den didaktiske implikasjonen av dette er at *skriverammer* i opplæringa bør justerast. I tillegg til å oppmuntre elevar til å fokusere på «pro og

kontra»-argumentasjon, bør skriverammer for drøftande skiving også styre dei mot dei fire overordna spørsmåla ei drøfting må svare på, altså: (1) Kva dreier saka seg om?, (2) Kva er kjensgjerningane i saka?, (3) Korleis kan saka forklarast og/eller vurderast? og (4) Kva bør gjerast med saka?

Ei slik ramme vil både vere til hjelp både i utforskinga av saksfeltet (inventio) og for sjølve tekststrukturen (dispositio). Basert på resultatata som er oppsummerte i tabell 4 over, bør ei slik skriveramme også framheve disposisjonsprinsipp for distribusjonen av argumentasjonsfasar på tvers av dei tre klassiske tekstpartia innleiing, hovuddel og avslutning. Medan heile teksten bør vere prega av den konstaterande argumentasjonsfasen (FASE 2), vil innleiinga typisk vere definerande og avklarande (FASE 1), hovuddelen vurderande og/eller forklarande (FASE 3) og avslutninga tilrådande (FASE 4).

4.2 Studiens relevans for drøftande skiving i høgre utdanning

Tabell 6. Framlegg til skriveramme for drøftande tekst (fag- eller debattartikkel)

	Spørsmål teksten bør svare på:
INNLEIING	Kva dreier saka seg om? Kva er kjensgjerningane i saka?
HOVUDEL	Korleis kan saka forklarast og/eller vurderast? Kva er kjensgjerningane i saka?
AVSLUTNING	Kva bør gjerast med saka? Kva er kjensgjerningane i saka?

Når drøftande skiving er vektlagt i opplæringa, er det fordi drøftande skiving er ein skrivemåte som er relevant i mange ulike språkbruks-sfærar. Drøftande skiving står t.d. sentralt i akademisk fagskriving, og både norske og internasjonale studiar peikar på at den kompetansen studentane har med seg inn i høgre utdanning, er for svak (Bottenvann 2017; Greek & Jonsmoen 2016; Horverak & Hidle 2017, Lødding & Aamodt 2015; Mitchell et al. 2008; Wingate 2012). Årsakene til dette er utan tvil samansette. Blant anna er det akademiske feltet i seg sjølv så svært at det rommar fleire ulike tekstkulturar og skrivepraksisar (Bazerman 1988, Berge 1990; Breivega 2003). At det er krevjande for studentar å oppnå fagspesifikk literacy-kompetanse i dei respektive akademiske faga, bør difor ikkje overraske nokon.

Dei norske studiane som er refererte over, går ikkje direkte inn på kva sider ved drøftingskompetansen som bør styrkast, men både Mitchell

et al. (2008) og Wingate (2012) peiker eksplisitt på «pro og kontra»-tradisjonen i skriveopplæringa som noko som faktisk kan stå i vegen for å ta til seg akademiske sjangerkrav. På grunnlag av intervju med førsteårsstudentar og faglærarar konkluderte Mitchell et al. (2008: 235) med at «[t]he students had partial understandings of argument, for instance ‘a for-and-against structure sandwiched between introduction and conclusion’». Ein skal slik ikkje sjå heilt bort frå at eit noko breiare fokus i skulens opplæring i drøftande skrivemåtar kan gjere studentane meir studieførebuode. Tilhøvet mellom skriveopplæringa i argumenterande sakprega skrivning i skulen og akademisk skrivning i høgere utdanning er i det heile tatt noko som burde utforskast meir i den norske opplæringskonteksten.

4.3 *Drøftande skrivning versus argumenterande skrivning elles*

Det har i denne studien ikkje vore eit mål i seg sjølv å kartlegge korleis drøftande skrivning vert forstått i høve til argumenterande skrivning elles, men gjennomgangen av skrivedidaktisk litteratur i hovuddel 2 over har likevel indirekte gjeve nokre svar på det. Det synest å eksistere tre overordna tilnærmingar til drøftande skrivning, sett i høve til argumenterande skrivning elles: (1) generalisert tilnærming, (2) spesifisert tilnærming og (3) åtskiljande tilnærming. Den generaliserte tilnærminga går ut på at drøftande skrivemåtar, ved sida av til dømes resonnerande, argumenterande og forklarande skrivemåtar, inngår i sekkeomgrepet ‘argumenterande sakprega skrivning’, men utan at det er fokus på å skilje skarpt mellom dei ulike skrivemåtane. Denne tilnærminga såg vi døme på hos Skjelten (2013) og Lorentzen & Kringstad (2014). Den spesifiserande tilnærminga framhevar drøftande skrivning som ei særskilt, og ofte oppvurdert, form for argumenterande skrivemåte. Denne tilnærminga såg vi døme på hos Aase (1988), Askeland et al. (1998) og Flyum (2011). Den åtskiljande tilnærminga trekkjer opp eit enda tydelegare skilje mellom drøftande og argumenterande skrivemåte, basert på skriveformålet. Denne tilnærminga såg vi døme på via Skrivehjulet (Berge 2005b; Solheim & Matre 2014) og hos Øgreid (2017b).

Den varierende og mangfaldige omgrepsbruken innan skriveopplæringa generelt er i det heile påfallande, og pedagogisk sett kunne det nok vore å føretrekkje at tekstomgrepa i skriveopplæringa var meir konsistente og ekvilibrerte (Oftedal 2016). Den rike termfloraen og den varierende omgrepsforståinga innan både sjølve opplæringa, den skrivedidak-

tiske litteraturen og skriveforskinga må sjåast i samanheng med alminnelig språkleg redundans, skule- og kulturhistoria vår og sjølvstags også at skriveforskinga dreg vekslar på mange ulike tekstteoretiske tradisjonar, som retorikk, sosialsemiotikk, diskursanalyse og tekstlingvistikk. Å få fram klarare definisjonar av dei ulike tekstomgrepa skriveopplæringa opererer med, og i det minste eit auka medvit om den varierende og mangfaldige omgrepsbruken, er ønskeleg.

Innan det skrivefeltet denne artikkelen har utforska – argumenterande sakprega skiving – er eit slikt medvit også relevant i høve fokuset på tekststruktur. Som nemnt innleiingsvis har skriveforskinga peikt på at det særleg er tekststrukturen som gjer argumenterande sakprega skiving vanskeleg å lære (Freedman & Pringle 1988; Hertzberg 2008). Når argumenterande sakprega skiving kan forståast på så mange ulike måtar, og når det innan skrive- og argumentasjonsteorien finst så mange ulike modellar ein kan ta utgangspunkt i for å analysere tekststruktur, så bør ein kanskje i større grad stille seg spørsmålet om *kva tekststruktur* det eigentleg er tale om og om denne sida ved argumenterande sakprega tekst eigentleg kan omtalast i singularis. Det aller viktigaste er likevel kva skivinga skal brukast til, noko som fører oss over til det avsluttande punktet i denne artikkelen:

4.4 Drøftande skiving i eit demokratisk perspektiv

Kompetanse i argumenterande – og drøftande – skiving dannar eit grunnlag for aktiv samfunnsdeltaking og demokratisk danning (Berge 2012). Desse sidene ved kva norskfaget – og skriveopplæringa generelt – kan bidra med, har vorte aktualiserte via det tverrgåande temaet «Demokrati og medborgerskap» i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2017).

«Pro og kontra»-argumentasjon er ofte løfta fram som ei argumentasjonsform med «spesielt høy troverdighet i demokratiske samfunn» (Flyum 2011: 34). Å anerkjenne at det finst ulike argument for eller imot eit standpunkt, og å forhalde seg sakleg og konstruktivt til meining-smangfald, er grunnleggande deliberative ideal som ingen med eit demokratisk sinnelag kan late vere å stille seg bak (van Eemeren et al. 2014; Habermas 1999; Næss 2002: 92). At elevar vert øvde i å forhalde seg til dissens og usemje, både via drøftande skiving og andre yringsformer i klasserommet, er avgjerande for den demokratiske danninga opplæringa kan tilføre (Breivega, Rangnes & Werler 2019; Iversen 2014).

Gjennom denne artikkelen har eg argumentert for at ei skriveopplæring i form av «pro og kontra»-argumentasjon som nærast einaste tekstorganiseringsprinsipp gjev for smale vilkår for den gode drøftande skrivinga. Å skrive drøftande er å sjå ei sak frå fleire sider, og dette kan ikkje reduserast til argument i ein resonnementstruktur. Å sjå ei sak frå fleire sider rommar det å vinkle saka på ulike måtar, stille ulike typar spørsmål, definere, avklare, vurdere, forklare og tilrå. Når elevar skriv drøftande tekstar, øver dei seg dermed både i å opne opp for ulike perspektiv og i å klargjere premissane for eigen argumentasjon. Også slike kvalitetar bidreg til ein ærleg, opplyst og demokratisk debatt.

Litteratur

- Andersen, Øyvind. 1995. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, Richard, Carole J. Torgerson, Graham Low & Nick McGuinn. 2009. Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* 39(3), 291–310.
- Aristoteles. 2006. *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget. Omsett og med forord av Tormod Eide.
- Askeland, Norunn, Hildegunn Otnes, Dagrun Skjellbred & Bente Aamotsbakken. 1998. *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid i lærerutdanninga*. 2. utgåva. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bazerman, Charles. 1988. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the Experimental Article in Science*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Berge, Kjell Lars. 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- . 1990. *Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: MINS 33.
- . 2005a. Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*, red. Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wencke Vagle, 11–190. Oslo: Universitetsforlaget.
- . 2005b. «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier». I: *Det nye norskfaget*, red. Arne Johannes Aasen & Sture Nome, 161–188. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

- . 2012. Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I: *Demokratisk medborgerskap i skolen*, red. Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray, 79–101. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (red.). 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen & Ragnar Thygesen. 2016. The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal* 27(2), 172–189. doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980
- Blair, John Anthony. 2012. Rhetoric, Dialectic, and Logic as Related to Argument. *Philosophy and Rhetoric* 45, 148–164.
- Blichfeldt, Kathinka & Tor Gunnar Heggem. 2014. *Nye Kontekst 8–10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bottenvann, Reidunn. 2017. Å utvikle grunnskolelærerstudentane sin skrivekompetanse. *UNIPED*, 40(4), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-04>
- Breivega, Kjersti Rongen. 2003. *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar*. Skrifter frå prosjektmiljøet norsk sakprosa, nr. 8. Doktoravhandling. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. https://sakprosa.files.wordpress.com/2008/06/nr8breivega_vitskaplege_argumentasjonsstrategiar.pdf
- Breivega, Kjersti Rongen & Sunniva P. Johansen. 2016. Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norskleraren* 39(2), 50–62. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dfef335b2ff0001a4d60f/1567154149261/NL2-16_Breivega_Johansen.pdf
- Breivega, Kjersti Rongen & Hege Myklebust. 2020. Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skrijving på niande steget. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(1). DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2050>
- Breivega, Kjersti Maria Rongen, Toril E. Rangnes & Tobias C. Werler. 2019. Demokratisk danning i skole og undervisning. I: *Demokratisk danning i skolen. Tverrfaglige empiriske studier*, red. Kjersti M. R. Brei-

- vega & Toril E. Rangnes, 15–33. Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Børresen, Pål Fredrik, Anne Lise Jomisko, Ida Carine Longva, Jon Olav Sørhaug & Ingeborg Aasbrenn. 2021. *Appell Vg1 SF*. Oslo: Gyldendal. Vurderingsseksemplar nedlasta og lese 15. mai 2021. <https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/appell?fr=sMmNjY-jEyOTA1ODk>
- Crowhurst, Marion. 1990. Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 15(4), 348–359.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug L. Hoel. 2010. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning (2. utgåva.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- van Eemeren, Frans H., Bart Garssen, Erik C. W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij & Jean H. M. Wagemans. 2014. The Pragma-Dialectical Theory of Argumentation. In *Handbook of Argumentation Theory*, 517–614. Dordrecht mfl.: Springer.
- Ferretti, Ralph P. & Yueyue Fan. 2016. Argumentative Writing. I: *Handbook of Writing Research*, red. Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald, 301–315. New York: The Guilford Press.
- Flyum, Karl Henrik. 2011. Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I: *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*, red. Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg, 33–75. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, Aviva & Ian Pringle. 1988. Why Students Can't Write Arguments. I: *Language and Literacy from an Educational Perspective. In Schools* (band 2), red. Neil Mercer, 233–242. Milton Keynes: Open University Press.
- Gabrielsen, Jonas. 2008. *Topik. Ekskursjoner i den retoriske toposlære*. Ås-torp: Retorikforlaget.
- Greek, Marit & Kari Mari Jonsmoen. 2016. Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *UNIPED* 39(3), 254–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Habermas, Jürgen. 1999. Handlinger, talehandling, språklig formidlet samhandling og livsverden. I: *Kraften i de bedre argumenter*, 137–171. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hertzberg, Frøydis. 2008. Sjangerskriving på ungdomsskolen. Fortelling er ikke nok. I: *Det er språket som bestemmer*, red. Louise Bjar, 223–241. Oslo: LNU/Fagbokforlaget.

- Hillocks, George Jr. 2011. *Teaching Argument Writing, Grades 6–12. Supporting Claims with Relevant Evidence and Clear Reasoning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoey, Micheal. 1983. *On the surface of Discourse*. London: George Allen and Unwin.
- Horverak, May Olaug & Kari Mette Walmann Hidle. 2017. Mangelfull opplæring i grunnleggende skriveferdigheter: En studie av barnehagelæreres forkunnskaper for argumenterende skrijving i samfunnsfag. *UNIPED* 40(2), 155–169. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-05>
- Igland, Mari-Ann. 2008. *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Universitetet i Oslo.
- . 2009. Negotiating problems of written argumentation. *Argumentation* 23(4), 495–511.
- . 2013. Kunsten å lese elevtekster. I: *Läsning! Svenskläraryrkeförbundet årskrift* 236, red. Gustaf Skar & Michael Tengberg, 135–152. Göteborg: Elanders.
- Igland, Mari-Ann & Hilchen Sundby. 2012. Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I: *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, red. Synnøve Matre, Dargrun K. Sjøhelle & Randi Solheim, 123–136. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Lars Laird. 2014. *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Just, Sine Nørholm & Jonas Gabrielsen. 2008. Boligmarkedet mellom tal og tale. Stasislæren som redskap for retorisk kritikk. *Rhetorica Scandinavica* 12(48), 17–36.
- Jørgensen, Charlotte. 2014. Rhetoric, Dialectic and Logic: The Wild-Goose Chase for an Essential Distinction. *Informal Logic* 34(2), 152–166.
- Jørgensen, Charlotte & Merete Onsberg. 2011. *Praktisk argumentation*. 3. utgåva. Valby: Nyt Teknisk Forlag.
- Kimstad, Åse Lill, Unn Liestøl Larsen, Øyvind Andresen, Sigrun Wergeland & Ingvild Holen. 2021. Drøftende tekst: Ungdom og dataspill – skriveramme. I: *Signatur*, red. Åse Lill Kimstad et al. Bergen: Fagbokforlaget. Nedlasta og lese 1. april 2021. <https://signaturbm.portfolio.no/read/316a2cf2-12ec-4f47-9109-6f8161aa9625>

- Kjørup, Søren. 2008. *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forsknings-traditioner*. 2. utgåva. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Kock, Christian. 2009a. Choice is not True or False: the Domain of Rhetorical Argumentation. *Argumentation* 23, 61–80.
- . 2009b. Topik. I: *Retorik. Teori og praksis*, red. Charlotte Jørgensen & Lisa S. Villadsen, 115–128. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Lorentzen, Vibeke & Trude Kringstad. 2014. *Ressurshefte om argumenterende skrivning*. Trondheim: Skrivesenteret. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Skrivesenteret.no http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/ungdomstrinn_i_utvikling/Argumenterende_skrivning_sendt_udir.pdf
- Kverndokken, Kåre. 2014. Elevers tekstskaping – øve eller skape selv? – Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samfor-fatterskap. I: *101 skrivegrep. Om skrivning, skrivestrategier og elevers tek-stskaping*, red. Kåre Kverndokken, 36–55. Oslo: LNU/ Fagbok-forlaget.
- Lødding, Berit & Per Olaf Aamodt. 2015. *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU. Rapport 2015: 28. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/studieforberedt-etter-studieforberedende/>
- Matre, Synnøve, Randi Solheim & Hildegunn Otnes (red.) 2021. *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Uni-versitetsforlaget.
- Mitchell, Sally, Paul Prior, Rebecca Bilbro, Kelly Peake, Beng Huat See & Richard Andrews. 2008. A reflexive approach to interview data in an investigation of argument. *International Journal of Research & Method in Education* 31(3), 229–241.
- Muller Mirza, Nathalie & Anne-Nelly Perret-Clermont (red). 2009. *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. London m.fl.: Springer.
- Myklebust, Hege. 2018. *Spor av dei andre. Addressivitet i argumenterende elevtekstar*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Nussbaum, Michael E. & Gregory Schraw. 2007. Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing. *The Journal of Experimental Education* 76(1), 59–92.

- Newell, George E., Richard Beach, Jamie Smith, Jennifer VanDerHeide, Deanna Kuhn & Jerry Andriessen. 2011. Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–304. Henta frå: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Næss, Arne. 2002 [1975]. *En del elementære logiske emner*. 11. utgåva. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oftedal, Tina Torgersen. 2016. *Argumenterende skriving i norskfaget. Tre norsklæreres tolkning og implementering av argumenterende skriving i undervisningen på vg2*. Masteroppgåve i norskdidaktikk. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium ved Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/12119>
- Otnes, Hildegunn. 2015. Skriveoppgaver under lupen. I: *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*, red. Hildegunn Otnes, 11–27. Oslo: LNU/Fagbokforlaget.
- Skjelten, Sidsel Merete. 2013. *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Avhandling for ph.d.-graden. Det utdanningsvitenskaplege fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Solheim, Randi & Synnøve Matre. 2014. Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i Normprosjektet. *Viden om læsning* 8(15), 77–89. Henta frå http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Tirkkonen-Condit, Sonja. 1985. *Argumentative Text Structure and Translation*, Ph.D. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 18. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Toulmin, Stephen. 2003 [1958]. *The Uses of Argument*. Updated Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- University of Cambridge. 2021. Persuasive writing. I nettressursen *Transkills: supporting transition to University*. Nedlasta og lese 05.12.2021. <https://www.transkills.admin.cam.ac.uk/resources-staff/mml-supervisor-package/part-ib-seminar-5-speaking-versus-writing/persuasive-writing>
- Utdanningsdirektoratet. 2017. Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen (LK20). Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- . 2019. Læreplan i norsk. NOR1-06. (LK20). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/noro1-06>

- Wingate, Ursula. 2011. 'Argument'! Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>
- Øgreid, Anne Kristine. 2016. Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge* 10(1), 1–19. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- . 2017a. Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skrijving i RLE-faget. I: *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*, red. Nina Gram Garmann & Åse Marie Ommundsen, 199–226. Oslo: Novus forlag.
- . 2017b. *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59748>
- Aase, Laila. 1988. *Stilskrijving og danning*. Oslo: LNU/Cappelen
- . 2012. Skriveprosesser som danning. I: *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, red. Synnøve Matre, Dagrun K. Sjøhelle & Randi Solheim, 48–58. Oslo: Universitetsforlaget.

Abstract

This article deals with argumentative essays as they are conceptualized in Norwegian writing training and writing research. To discuss a topic from different angles is put forward as a salient feature of argumentative essay writing. In writing training this is often understood as a for-and-against structure, and writing frames for argumentative essays seem to highlight this structure. This article, however, proposes a wider understanding of argumentative essay writing.

The article draws on a rhetorical analysis of 16 argumentative essays from lower secondary school, mainly based on the stasis model. The stasis model is a typology of four basic questions one can ask related to any topic matter. The results show that the four basic questions were frequently posed in the argumentative essays. The findings also establish some patterns for their distribution throughout the texts. The article concludes that writing frames for discussion essays should to a greater extent draw on the questions the texts are answering.

DRØFTANDE SKRIVING PÅ UNGDOMSSTEGET

Kjersti Maria Rongen Breivega
Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Tjernvegen 9
NO-5232 PARADIS
krbr@hvl.no