



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Mottakarmedvit i elevtekstar på  
ungdomsskulen

Audience awareness in student texts at  
secondary school

**Roger Øye Pollen**

Master i læring og undervisning  
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)  
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking  
Rettleiarar: Eli Bjørhusdal og Vilde Strand Kompelien  
Innleveringsdato: 15.05.2023

# Samandrag

Som lærar har eg eit ønskje om å forstå kva som påverkar skrivinga og skriveutviklinga til elevar.

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøkje mottakarmedvit i elevtekstar på ungdomsskulen. Problemstillinga blei undersøkt ved ein metodetriangulering av elevtekstanalyse og klasseromsobservasjon. Forskingsdesignet er kvalitativ tekstanalyse og observasjon av to skriveinstruksar for å forstå val ungdomsskuleelevar har gjort i sin skriveprosess. Oppdraget elevane fekk var å skrive ein tekst om ungdommar sitt klima og miljø-ansvar som skal publiserast på ein klimanettstad for ungdom. Den konstruerte «fiktive» mottakaren er eksplisitt gjort greie for i oppgåva, samstundes som oppgåva forsøker å skape ein retorisk situasjon for elevane.

Datamaterialet vart analysert og resulterte i nokre hovudfunn: Elevane adresserer to mottakarar: Den jamaldrande retoriske situasjonen og den «skulske» retoriske situasjonen. I tillegg er det primært to skrivehandlingar som dominerer blant elevane: *Å beskrive* og *å overtyde*. Vidare ser vi også at dei elevane som adresserer den jamaldrande mottakaren i hovudsak nyttar skrivehandlinga å overtyde, mens dei elevane som adresserer den skulske mottakaren nyttar å beskrive.

Nøkkelord: elevtekstar, mottakarmedvit, retorisk situasjon, dobbeltbotna mottakarinstans, autentisk skrivesituasjon

## Abstract

As a teacher I have a desire to understand what influences students' writing and writing development. The purpose of this master's thesis is to investigate audience awareness in student texts at secondary school. The problem was investigated by method triangulation of student text analysis and classroom observation. The research design is qualitative text analysis and observation of writing instructions to understand the choices secondary school students have made in their writing process. The task the students were given was to write a text about young people's climate and environmental responsibility to be published on a climate website for young people. The constructed "fictitious" recipient is explicitly made clear in the assignment, while the assignment invites a rhetorical situation with the students' texts. The data material was analyzed and resulted in some main findings: The students address recipients: The teenager rhetorical situation and the "school" rhetorical situation. In addition, it is primarily writing actions that dominate among the students: describing and persuading. Furthermore, we also see that the pupils who address the recipient of the same age mainly use the act of writing to persuade, while the pupils who address the recipient at school use to describe.

Key words: student texts, audience awareness, rhetorical situation, double-bottomed recipient instance, authentic writing situation

## Forord

Masteroppgåva set eit punktum for grunnskulelærarutdanninga mi. Arbeidet har vore svært tidkrevjande og frustrerande, men også engasjerande og kunnskapsgivande. Alle erfaringane vil eg ta med meg vidare i livet og inn i skulen.

Dette hadde eg aldri klart aleine og det er mange eg vil takke. Min arbeidsgivar for å gje meg rom til å skrive samstundes som eg har fått tillit i klasserommet. Takk til lærarane som gav meg høve til å gjennomføre prosjektet i dykkar klassar og elevane som stilte opp og gav meg eit godt datamateriale. Takk til medstudentar, familie og vennar som har vist støtte, interesse og oppmuntring gjennom heile prosessen.

Vidare vil eg rette ein umåteleg stor takk til mine rettleiarar Eli Bjørhusdal og Vilde Strand Kompelien. Dette hadde eg aldri fått til utan dykk! De har vore til enorm støtte og inspirasjon – på godt og vondt. Takk for svært tett oppfølging. Takk for konstruktive samtalar og takk for at de er dei pådrivarane de er. Det har vore intensivt, men de har alltid (?) hatt trua!

Roger Pollen, mai 2023

# Innholdsliste

Samandrag.....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgåva.....	1
1.2 Skrivning som avgjerande ferdigheit .....	2
1.3 Mottakar .....	4
1.4 Problemstilling .....	5
1.5 Funksjonelt syn på skrivning .....	5
1.6 Oppgåva si oppbygging og struktur .....	6
2.0 Teori.....	8
2.1 Norsk og internasjonal skriveidaktikk.....	8
2.1.1 Funksjonell skrivning.....	10
2.2 Den retoriske situasjonen .....	11
2.3 Skrivetrekanten .....	13
2.4 Skrivehjulet og skrivehandlingane .....	15
2.5 Mottakarmedvit .....	18
2.6 Analyse av tekstlege og språklege grep .....	20
3.0 Metode .....	22

3.1 Kvalitativ tekstanalyse .....	22
3.2 Skriveoppgåva .....	23
3.3 Utval av og informasjon til deltakarar .....	25
3.4 Klasseromsobservasjon.....	26
3.5 Tekstanalyse med vekt på retorisk situasjon .....	27
3.6 Metode for tekstanalyse .....	28
3.7 Forskingsetiske omsyn .....	31
3.7.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av deltaking .....	31
3.7.2 Oppgåva sin validitet .....	33
3.7.3 Oppgåva sin reliabilitet.....	34
3.8 Vitskapsteoretisk posisjon .....	35
3.9 Metodekritikk.....	36
4.0 Analyse .....	37
4.1 Klasseromsobservasjon.....	37
4.2 Nærlesing av fire elevtekstar .....	38
4.2.1 Tekst 1 – Ungdom som mottakar .....	39
4.2.2 Tekst 2 – Skulsk mottakar .....	43
4.2.3 Tekst 3 – Ungdom som mottakar .....	47
4.2.4 Tekst 4 – Skulsk mottakar.....	51
4.3 Analyse av resten av elevtekstane.....	54
4.3.1 Tekst 5.....	54

4.3.2 Tekst 6.....	55
4.5.4 Tekst 7.....	55
4.5.5 Tekst 8.....	55
4.5.6 Tekst 9.....	56
4.5.7 Tekst 10.....	56
4.5.8 Tekst 11.....	56
4.5.9 Tekst 12.....	57
4.5.10 Tekst 13.....	57
4.5.11 Tekst 14.....	57
4.5.12 Tekst 15.....	58
4.5.13 Tekst 16.....	58
4.5.14 Tekst 17.....	58
4.5.15 Tekst 18.....	58
4.5.16 Tekst 19.....	59
4.5.17 Tekst 20.....	59
4.5.18 Tekst 21.....	59
4.5.19 Tekst 22.....	59
4.5.20 Tekst 23.....	60
4.5.21 Tekst 24.....	60
4.5.22 Tekst 25.....	60
4.5.23 Tekst 26.....	60

4.5.24 Tekst 27.....	61
4.5.25 Tekst 28.....	61
4.5.26 Tekst 29.....	61
4.5.27 Tekst 30.....	61
4.5.28 Tekst 31.....	62
4.5.29 Tekst 32.....	62
4.5.30 Tekst 33.....	62
4.5.31 Tekst 34.....	62
4.5.32 Tekst 35.....	63
4.5.33 Tekst 36.....	63
4.5.34 Tekst 37.....	63
4.5.35 Tekst 38.....	64
4.5.36 Tekst 39.....	64
4.5.37 Tekst 40.....	64
4.5.38 Tekst 41.....	64
4.5.39 Tekst 42.....	65
4.6 Oppsummering av tekstanalysane.....	65
5.0 Drøfting av funn .....	67
5.1 Tekstlege grep og skrivehandlingar .....	67
5.2 Den retoriske situasjonen .....	69
5.3 Utforming av skriveoppgåver.....	71



5.4 Avslutning.....	73
5.5 Vidare forskning .....	73
6.0 Referansliste .....	75
Figuroversikt.....	83
Vedlegg.....	83

## 1.0 Innleiing

Skulen skal leggje til rette for og støtte elevane sin utvikling knytt til dei fem grunnleggjande dugleikane gjennom heile skuletida si, forankra i Opplæringslova (Utdanningsdirektoratet, 2020). Håland (2021, s. 12) seier at det vert for stor avstand mellom forventingane samfunnet har til skrivinga vår og kompetansen vi viser i formell skriving. I dag er det nesten umogleg å utføre eit einaste yrke utan at ein må skrive (Håland, 2021, s. 11). I typiske yrke kor skrivedugleik har vore sett på som uviktig har det gradvis kome meir og meir skriving inn i arbeidsbeskrivinga. Til dømes ser vi at yrkesretta linjer ved den vidaregåande skule legg opp til fleire skrivesituasjonar kor elevane skal skrive logg, rapport, bruksrettleiing og liknande (Udir, 2020). Det visast også igjen i at ein lastebilsjåfør må loggføre køyre- og kviletid eller at ein servitør må skrive ulykkesrapport om eit uhell som skjedde i restauranten hen arbeida på. Desse tekstane har eit spesifikt føremål og ein spesifikk mottakar. Såleis kan desse tekstane vere vanskeleg å forstå for personar utanfor yrket (Karlsson, 2006). På same tid ser vi at kommunikasjonen mellom menneske i dag går føre seg på digitale media, som blir satt på dagsorden og tar stor plass. Dette syner at norsklærarar får nye innfallsvinklar å arbeide med tekstar på for å leggje til rette for og motivere elevane. Det kjem fram gjennom SKRIV-prosjektet som er ei undersøking av elevtekstar der lærarar har formulert utfordring til korleis hjelpe elevane til å bli gode (og glade) skrivarar (Smidt, 2011).

### 1.1 Bakgrunn for oppgåva

Lærarar skal vere fagleg kompetente i det dei underviser om, men òg forstå kva og korleis elevar skal undervisast for. Dette er like sentralt for norsklærar som for lærarar i andre fag og underbyggast av sitatet frå Øgreid «Lærere trenger kunnskap og innsikt i hvordan og hva slags tekster elevene skriver for å øke egen tekstkompetanse, slik at de i størst mulig grad både kan forstå hvordan elevene bruker skrift i samhandling med andre, og hvordan de skal tilrettelegge for best mulig skriveopplæring i klasserommet» (2021, s. 348). Norsklærarar har altså eit stort ansvar i skriveopplæringa og som framtidig norsklærar ønskjer eg å fordjupe meg i temaet. Det å kunne stå støtt i undervisninga, ha forskning i ryggen og erfare at ulike metodar i klasserommet fungerer gjev tryggleik og kontinuitet i eigen profesjon. Eg trur også at den gode læraren vil skape gode elevar, og med det som eige

grunnsyn finn eg det i denne masteroppgåva interessant å forske på kva læraren bør, og må, gjere for å skape læring. Tidlegare forskning knytt til skriveopplæring i skulesamanheng generelt og elevtekstar spesielt. Det interessante med sistnemnte er at desse tekstane som regel har to mottakarar, såkalla dobbel retorisk mottakarsituasjon (Juuhl, 2020, s. 139; Øgreid, 2021, s. 328). Ein «skulsk» retorisk situasjon med læraren som mottakar og ein «fiktiv» retorisk situasjon (Juuhl 2020, sst; Øgreid, 2021, sst). Dette sådde ei forskarspire hos meg, og vidare trong, til å forske på denne doble mottakarsituasjonen i elevtekstar. Skriveoppgåva elevane «mine» får, som dannar datamaterialet i denne masteroppgåva, har som føremål å stimulere til ein retorisk situasjon i elevtekstane. Dette vil seie at skriveoppgåva fordrar elevane til å ta eit sjølvstendig val kring eit tema og forsøke å overtyde ungdomslesaren, gjennom sitt skriftlege uttrykk. Nettopp det å skape ein mottakar som skil seg frå skulen/læraren var derfor eit sentralt poeng i utarbeidinga av skriveoppgåva og analysere korleis elevane meistrar å skrive til den fiktive (jamaldrings)mottakaren.

Når eg nyttar meg av omgrepet mottakarmedvit meiner eg eleven si evne til å gjere val som tek omsyn til mottakaren av teksten. Eleven må forstå lesaren, eller publikum, av teksten og forstå at mottakaren er ein viktig del av deira skrivekompetanse. Å vurdere om elevar har mottakarmedvit kan vere vanskeleg å slå fast fordi skrivinga på skulen alltid er forankra i ein skulekontekst. Såleis kan låg grad av mottakarmedvit i skuletekstar forklarast med mistolking av skriveoppgåva, eller at elevane faktisk skriv til den reelle mottakaren, læraren/skulen. Når eg nyttar meg av mottakarmedvit vil det i denne oppgåva dreie seg om elevane si evne til å få fram innhaldet hen ønsker å formidle og evna til å posisjonere seg slik at hen overtyder mottakaren om å skape ei haldning til handling (Kjeldsen, 2013, s. 18; Bjørhusdal & Nordeide, 2023, u.u).

## **1.2 Skrivning som avgjerande ferdigheit**

Sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 har skrivning hatt status som grunnleggande dugleik i alle fag og skrivinga si rolle i læring og utvikling blei dermed løfta fram (Matre, et al., 2021, s. 14). Gjennom mange år med forskning på språk, har forskarar gått i djupna på skriveutvikling for grunnskuleelevar. Juuhl si forskning viser at skulen sitt viktigaste oppdrag er å få elevar til å produsere tekst (2020, s. 139). Det viser seg også tydeleg ved at elevar uttrykker seg skriftleg i alle skulefag og skriveugleikane legg grunnlaget for prestasjonar i alle desse faga (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 49). Norsk har eit særskilt ansvar for å utvikle elevane si skrivekompetanse, noko som vert underbygd av det høge timetalet i norsk (Udir, 2020). Føremålet med skriveoppgåver kan vere mange, og av ulik art, men dei skal mellom anna dokumentere kva elevar har lært, stimulere til kunnskapsauke og gjere

elevane til betre skivarar (Matre, et al., 2021, s. 314). «Skriveopplæring handler om å skrive i kraft av å ta språket i bruk for å skape mening i ulike sammenhenger» (Matre, et al., 2021, s. 14). Det er derfor skriveoppgåver er ein sentral del av skriveopplæringa på skulen.

Det viser seg dermed at skulen har eit funksjonelt syn på skriving (Matre, et al., 2021, s. 14). Elevar bør såleis kunne kjenne igjen og bruke språklege og tekstlege konvensjonar i ulike samanhengar. I læreplanen, LK20, kan vi tydeleg sjå igjen eit funksjonelt syn på skriving. Etter innføringa av LK20 har det kome nye måtar å tenke på rundt skriving, og mykje av grunnen for dette er grunntanken om at det å lære seg eit fag handlar like mykje om å lese, skrive, snakke og tenke slik ein gjer i dette faget. På bakgrunn av dette vert innføringa av Kunnskapsløftet kalla ei «literacy-reform» (Berge, 2007). Håland (2021, s. 12) skriv at læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 knyter det å skrive tett opp mot det å lære i ulike fag. Elevane skal ha ei systematisk skriveopplæring i faga som skal gjere dei til trygge språkbrukarar, og dei må dermed lære skilnaden på kva som kjenneteiknar skriving i dei ulike faga. Gjennom desse sentrale føremåla er det eit ønskje om at elevane kan mediere skriving utifrå kontekst og mottakar. Det medfører at dei andre faga i grunnskulen også arbeider aktivt for å betre elevane sin skrivekompetanse, fordi ein ser nytta av det når elevane skal vise kompetanse i alle skulefag. Ser vi til LK20 skal dei grunnleggande dugleikane vere gjennomgåande i mange fag og planen presiserer at arbeidet med dei grunnleggande dugleikane skal skje med utgangspunkt i dei enkelte faga på deira eigne premissar. Utdanningsdirektoratet skriv følgjande «Utvikling av fagleg kompetanse skal derfor skje i samspel med utviklinga av grunnleggande ferdigheiter i faget slik det er beskrevet i læreplanen i faga» (Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk, 2.3). På same måte som LK06 har norskfaget eit særskilt ansvar for å arbeide med delar av dei grunnleggande dugleikane som lesing, skriving og munnleg dugleikssutvikling. I utarbeidinga av LK20 blir det understreka frå Utdanningsdirektoratet si side at «skriving kan vere eit reiskap for å utvikle bevisstheit om eiga læring» (Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk, 2.3). Gjennom reformuleringa vil elevar kunne sette ord på eiga læring og metoden bidreg til å strukturere og utvikle tankar og fagleg kunnskap. Vidare skriv Utdanningsdirektoratet at dei grunnleggande dugleikane i LK20 skal innehalde element av utforsking, vurdering og kritisk tilnærming til kunnskap og læring (Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk, 2.3). Ved å tileigne oss desse ferdigheitene kan vi vere aktive samfunnsborgarar og hjelpe oss å leve, lære og arbeide saman i ein kompleks samtid og i møte med ein ukjent framtid (Udir, 2020). Skulen er bygd opp på verdiane i Opplæringslova sin føremålsparagraf og uttrykker verdiane som samlar Noreg som samfunn og bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon (Udir, 2020). Til dømes skriv Håland (2021, s. 15) at medan å skrive i norskfaget er å «uttrykke seg i et bredt utval skjønnlitterære og sakpregede sjangre» er det

å skrive i naturfaget «å formulere spørsmål og hypoteser og skrive naturfaglige forklaringer basert på evidens og kilder». Dette viser ei stor breidde av skrivekompetanse. Skrivekompetanse i dei ulike faga krev kunnskapar om sjangrar, skrivemåtar og språkbruk. Dette betyr at ein skriv på faga sine premiss, som viser til at mottakaren skal adresserast på ulike måtar.

### 1.3 Mottakar

Skulen ønskjer at elevane skal ein stad med tekstproduksjonen sin. Med bakgrunn i dette har Sigmund Ongstad (2004) utvikla ein modell for skriving som tek utgangspunkt i Mikhail Bakhtin si tenking. Denne modellen er ein trekant, kalla triaden, med ei ytring i midten. Denne ytringa er ramma inn av ein trekant som «må ha ein form, eit innhald og ein funksjon» (Ongstad, 2004). Desse delane står i forhold til kvarandre og må sjåast i samanheng for at kommunikasjon skal gje mening. Sentralt i forståinga til Ongstad (2004) er at barn må kommunisere for å klare å tileigne seg språket. Det er derfor viktig at skulen legg opp til å bruke alle formene samtidig slik at borna forstår samanhengen, men at metodane som vert brukt er overkommelege. Ongstad (2004) foreslår dermed at skulen må legge opp til at alle delane av trekanten må lærast gradvis samtidig. Samstundes er det viktig å vere klar over at kvart einaste fag i skulen har sin eigenart. Det betyr at nokre av faga har større fokus på ein av delane i trekanten enn andre fag. Elevane må vere til stades og fokusert i timane for å kunne klare å forstå terminologien, teksttypene og skrivemåtane i dei ulike skulefaga. Dette underbyggast også av Harstad (2022, s. 75) som skriv at menneske heile tida prøver å forstå. Vi tek med oss det vi kan frå før og forsøker å kople det mot ny kunnskap. Læraren har dermed ei viktig oppgåve om å forstå elevane og ta omsyn til deira erfaringsbakgrunn. Basert på korleis elevane responderer må læraren posisjonere seg og nytte relevante verkemiddel for å få til størst mogleg innflytelse på eleven (Bakhtin, 1986, s. 95-96). På denne måten vil læraren påverke eleven til å lære, og skrive, på den mest hensiktsmessige måten for å skape størst læring. Eleven vil vidare kunne formidle kunnskapen munnleg eller skriftleg på ein måte som appellerer til mottakaren.

Elevane må uttrykke seg basert på den fagspesifikke kulturen dei er i. Utover i skuleløpet vert skrivinga meir spesialisert og tilpassa faget dei skriv i. Dette må sjåast i samanheng med tema på tvers av fag. Elevane vil dermed få større forståing for kva triaden handlar om, og klarar å dra ut form, formål og innhald utfrå kva samanheng skriveoppgåva er i. Utfrå trekant er elevane medvitne på eiga posisjonering i skriveprosessen for å overtyde mottakaren. Til dømes vil ei retorisk oppgåve i norskfaget i skulen gjere at elevar skriv ein tekst til norsklæraren, men må ta med seg kunnskap frå

andre fag for å svare på oppgåva. Lloyd Bitzer (1968) tolkar ein retorisk situasjon som: dersom ein situasjon har ein «mangel» som kan løyast ved hjelp av tekst eller tale er den retorisk. Er ytringa retorisk svarar ho på mangelen, som ei god skriveoppgåve i skulen bør skape. Dette betyr at elevane må posisjonere seg som ein aktør som svarar på mangelen som oppgåva skaper. Måten denne posisjoneringa skjer på seier noko om mottakarmedvitet til eleven som kan målast i kor stor grad eleven klarar å påverke eller overtyde mottakaren til handling.

#### **1.4 Problemstilling**

Som vi har lese til no forstår vi at skrivning er ein avgjerande ferdigheit for å lukkast i samfunnet. Det forstår vi som å kunne opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Samstundes veit vi at lærarar skal førebu elevane på samfunns- og yrkesliv, og her har utvikling av skrivekompetanse ein viktig plass. Vi må også tilpasse skrivninga, eller ytringa vår, til tilhøyrarane våre. Dette for å nå fram til, og overtyde, mottakaren vår. Basert på dette er problemstillinga i denne studien som følgjer:

*Korleis kjem mottakarmedvit til uttrykk i elevtekstar på ungdomsskulen?*

I denne undersøkinga har eg valt å analysere elevtekstar frå 10. klasse. Dette er elevar som har vore gjennom heile grunnskuleløpet med skriveopplæring. Difor er det også interessant å sjå korleis elevane avkodar skriveoppgåva og vel å arbeide med skriveinstruksen og den gitte mottakar. For å prøve å identifisere mønster som kanskje kan generaliserast, skjer datainnsamlinga i to parallelle klassar, med høvesvis 42 elevtekstar totalt. I tillegg til elevtekstanalysen skal eg observere læraren i utdelinga av skriveoppgåva. Gjennom å analysere observasjonsnotata av lærarane i dei to klassane vil det gi meg meir bakgrunnskunnskap og forståing i tolkinga av dei anonymiserte elevtekstane.

#### **1.5 Funksjonelt syn på skrivning**

Som tidlegare nemnt har skriveforskning sett på korleis skrivning og skriveopplæring kan fylle ulike funksjonar i ulike fag- og skrivekulturar. Som ein konsekvens av vektlegginga av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanverket har det vore stort merksemd på kva som er funksjonelt i ulike fag. Norskfaget står i ein særskilt posisjon, med både overordna ansvar for språklege ferdigheiter, samt ivareta eit bredt spekter av faglege emne med ulike dannings- og ferdigheitsdimensjonar (Håland,

2021, s. 24-27). Ei funksjonell forståing av skrivning inneber at ein ser språkbruk generelt og skrivning spesielt som situert, formålsretta handling. Skrivninga fyller ulike funksjonar, som ein veg til læring eller kommunikasjon (Håland, 2021, s. 43; Ongstad, 2004). Etter revisjon av LK06, fagfornyninga, legg læreplanmål vekt på språkkunnskapar, som også peikar på kva elevane skal bruke denne språkkunnskapen til (Udir, 2020). Det kjem tydeleg fram i kompetansemålet i norsk etter 10. årstrinn: «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium». Her ser vi tydeleg at skrivehandlingar som informere, reflektere og argumentere blir trekte fram. Det er også gjennomgåande at læreplanen har fokus på skrivehandlingane elevane skal lære seg. Såleis inviterer læreplanen til funksjonelt og formålsretta skrivning, sjølv om det ikkje eksplisitt står nedfelt. For å visuelt framstille det funksjonelle med skrivninga var Skrivetrekanten utvikla, av Sigmund Ongstad (2004). Både i SKRIV-prosjektet og Normprosjektet fann forskarar ut at bruksaspektet ved skrivning vart i (for) liten grad vektlagt (Matre, Solheim m.fl., 2021). Dermed ser vi nytteverdien denne trekanten kan ha for lærarar som eit stillas i planlegging av skrivesituasjonar. «I planlegging av skrivesituasjonar må læraren tenke gjennom korleis elevane skal få eit adekvat innhald i tekstane som er tilpassa formålet» (Håland, 2021, s. 47). Vidare har ein også verktøyet Skrivehjulet, som vart utvikla i forbindelse med nasjonale prøver i skrivning (Berge, 2005; Evensen, 2010). Det kan vere eit hjelpemiddel for læraren i klasserommet. Hjulet bryt ned og synleggjer mange av dimensjonane i skriveprosessen, gjennom å prøve å definere forskjellige skrivehandlingar og skriveformål visualisert i ein sirkel (Håland, 2021, s. 47). Dei eksplisitte skrivehandlingane i Skrivehjulet blir brukt på ulike måtar i ulike fag og bidreg til kunnskapsutvikling, kunnskapsorganisering, identitetsdanning, utveksling av informasjon, påverknad og konstruksjon av verdi gjennom tekst (Håland, 2021, s. 47).

## **1.6 Oppgåva si oppbygging og struktur**

Masteroppgåva er delt inn i seks kapittel. I kapittel ein har eg gjort greie for bakgrunn for oppgåva sitt tema og viktige omgrep. I kapittel to presenterer eg det teorigrunlaget masteroppgåva byggjer på. Dette kapitelet består av inngongen til skriveopplæring, samt skrivedidaktikk i Noreg. Vidare tek eg føre meg den retoriske situasjonen elevane er i og byggjer det ut med verktøya skrivehjulet og skrivetrekanten, før eg til slutt greier ut om mottakar og korleis analysekategoriane mine vert brukt inn mot elevtekstane. I kapittel tre presenterer eg forskingsdesignet og metodetriangleringa. Vidare diskuterer eg forskingsetiske omsyn, med blant anna validitet og reliabilitet. Til slutt viser eg til oppgåva si vitskapsteoretiske posisjon og metodekritikk. I kapittel fire blir funna analysert og

oppsummert. Her vil første del gå direkte på analysen av elevtekstane, mens ein andre del vil ta for seg oppgåveutdelinga som er observert i klasserommet. I kapittel fem drøftar eg resultata og oppsummerer funna mine.



## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil eg presentere det teoretiske rammeverket for denne studien. Mi hensikt er å vise kva skriving er og såleis vise bakgrunnen til tenkemåten for det analytiske arbeidet med elevtekstane. Innleiingsvis i kapitlet vil eg gjere greie for norsk og internasjonal skrivedidaktikk og kople det til funksjonell skriving. Her vil eg ta utgangspunkt i retorikken og spesielt måten Lloyd Bitzer forstår den retoriske situasjonen på. I presentasjonen av den retoriske situasjonen vil eg fortelje kva det er, kvifor det er viktig og kva meining det har for skriveprosessen, samt kvifor det er relevant for analysen av tekstens mottakar. Som følgje av dette vil eg også gjere greie for skrivehjulet og skrivetrekanten, som kan støtte lærarane når dei planlegg for kommunikativ skriving. Avslutningsvis vil eg presentere og operasjonalisere omgrepet mottakar og mottakarmedvit, samt presentere tradisjonelle språklege og tekstlege grep skriveforskarar nyttar seg av i måten å analysere elevtekstar.

### 2.1 Norsk og internasjonal skrivedidaktikk

Skulen skal utvikle samfunndeltakande borgarar i eit samfunn som vert meir og meir prega av skriftleg kommunikasjon (Håland, 2021, s. 11). Det vitnar om at skulen må leggje til rette for skriving på faga sine premiss, som utfordrar lærarane til å skape høg grad av relevans mellom skriveopplæringa på skulen og krava samfunnet og arbeidsplassar stiller til elevane når dei er ferdig med skuleløpet sitt. Paradokset er at funn i norsk skriving viser at elevar er gode til å skrive fiksjonstekstar, men tilsvarende svake i skriving av saktekster (Evensen, 2003; Solheim & Matre, 2014). Det er ikkje berre eit fenomen i Noreg, i og med at studiar i andre land, som Canada (Freedman & Pringle, 1988) og England (Andrews, 1995), har konkludert med det same. Dette blir eit problem når samfunnet krev kompetanse i skriving av saktekstar, som rapportar, logg, søknadar. Som nemnt tidlegare viser det seg at det vert for stor avstand mellom forventningar samfunnet har til skrivinga vår og kompetansen vi viser i formell skriving (Håland, 2021, s. 12).

Skrivepedagogikken har gjennom historia utvikla seg i ulik retning og i dag snakkar ein gjerne om to hovudretningar: Det kognitive og sosiokulturelle skriveperspektivet. Det kognitive skriveperspektivet tek utgangspunkt i eit kognitivt syn på læring, der ein forsøker å forstå menneske ved å skape meining og kunnskap gjennom erfaring med objekt, tankar og menneske (Woolfolk, 2014). Heile forståinga av det kognitive perspektivet bygger på den kjente filosofen Jean Piaget sine teoriar kring

kognitiv utvikling på midten 1900-talet. Grunnsynet til Piaget er mentale skjema, som blir fylt ut og tilpassa gjennom livet. Dette i form av erfaring, nye oppdagingar og samhandling mellom menneske (Woolfolk, 2014). Metakognisjonen til skrivaren står i sentrum, kor mønster i dei mentale prosessane i hjernen er interessante faktorar i møte med skiving. Konkret ser ein på skaping av idear, prosessering av ideane og revisjon av den skrivne teksten (Fjørtoft, 2014). Desse prosessane er fasar som gode skrivarar beveger seg mellom undervegs i skriveprosessen. Gjennom revidering av tekst vil nye idear dukke opp og skrivaren filtrerer, omsetjar og forstår desse opp mot det som er skrive tidlegare. På motsett side av skalaen finn ein dårlege skrivarar, som vil følgje skrivefasane lineært frå start til slutt.

Det sosiokulturelle skriveperspektivet tek utgangspunkt i eit sosiokulturelt syn på læring, som vil seie at individet si læring må sjåast i samheng med fellesskapet. Ein forsøker dermed å samhandle med andre menneske, kulturar og språk for å tileigne seg kunnskap og kompetanse. Derfor ser det sosiokulturelle skriveperspektivet på skiving som ein sosialt situert praksis (Fjørtoft, 2014). Kjende filosofar som Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin kritiserte det kognitive skriveperspektivet, og meinte at skiving var ei sosial handling som legg føringar for korleis det sosiokulturelle skriveperspektivet vart forstått. Bakhtin hevda at forholdet mellom skivar og mottakar var dialogisk (Eritslund, 2004), altså at det er ein imaginær mottakar av teksten som skrivaren heile tida må ha i bakhovudet. Skrivesituasjonen er dermed alltid sett opp mot ein sosial og kulturell kontekst. I skulesamheng må lærarane danne gode skrivekulturar og tydeleggjere for elevane at tekstane deira til sjuande og sist skal lesast av nokon. Konkret vil det seie at elevane må vere bevisste på kva skriveoppgåva spør etter og ha kunnskap om mottakarmedvit.

Norsk skriveforskning er sterkt forankra i det sosiokulturelle synet på læring og vart etablert i kjølevatnet av gjennombrøtet for den prosessorienterte skriveopplæringa. Oppdaginga av skriveprosessen vart i amerikansk skriveforskning knytt til det kognitive paradigmet, mens i Noreg har ein stått fast på sosiokulturell skriveperspektiv ettersom interessa for skriveprosessen har vore uendra (Juuhl, 2014, s. 21). Dette er også godt forankra i dagens læreplan i norsk, med vurdering for læring, gjennom kompetansemålet etter 7. trinn: Mål for opplæringa er at eleven skal kunne gje tilbakemelding på med-elevar sine tekstar ut frå kriterium og bruke tilbakemeldingar i omarbeiding av eigne tekstar (Udir, 2020). Det vil seie at prosessen rundt skiving er viktig og underbyggast av at den er nedfelt eksplisitt i læreplanen.

### 2.1.1 Funksjonell skriving

Å definere skriving kan vere vanskeleg og dette synleggjer Lars Kjell Berge ved å vise til at ulike forskargrupper har faglege utfordringar knytt til å utvikle ei felles forståing for kva skriving er (Berge, 2005, s. 168). Viktigast av alt kjem utfordringane til syne når skriving skal gi føringar for faga i læreplanen og konstruksjon av nasjonale prøver. Blant dei viktigaste finn vi «å definere skriving både som kognitivt og sosiokulturelt fenomen», «kva skriveferdigheit er», «korleis skriveferdigheit utviklast» samt «korleis skal ein undervise i skriving» (Berge, 2005, sst). Nettopp at skriving er komplekst og dynamisk gjer det utfordrande, spesielt med tanke på at skriving er eit kulturelt fenomen i vid forstand. Utdanningsdirektoratet startar med ei vid forklaring som seier at skrivinga har fleire grunnleggande funksjonar. Fleire av funksjonane kan ha danna grunnlaget for kvifor skriving har fått den plassen i skuleverket som det har i dag. Til dømes står det at vi kan kommunisere med folk som ikkje er til stades samtidig med oss. Vidare skriv Utdanningdirektoratet at vi kan ta vare på tankane våre og sortere dei, og vi kan førestille oss dagens og gårsdagens verkelegheit, men også det som endå ikkje har vore. Såleis er betydinga bak, og verdien i skrift, mykje større enn berre det praktiske vi brukar det til i dag. Vidare skriv utdanningsdirektoratet meir konkret kva grunnleggande skriveferdigheit er:

Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. I skriftlige meningsskaping kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner – gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og god språklig framstilling [...] (Berge, 2005, s. 170)

Ved å lese denne teksten ser vi at skriveforståinga er stekt knytt til faga og deira kompetansemål. Dermed vil ein tolke at all skriving i skulen er fagskriving. Paradokset er at skriving ikkje berre er på faga sine premisser, og dette valde utdanningsdirektoratet å presisere i den reviderte læreplanen, Kunnskapsløftet

De grunnleggende ferdighetene (blant anna skriving) er ikke selv fag, men en viktig del av det å være faglig. Samtidig har de grunnleggende ferdighetene en egenverdi utenom og på tvers av fagene [...].

De grunnleggende ferdighetene utgjør samlet sett ressurser for mestring av komplekse

lærings- og samhandlingssituasjoner i utdanning, yrkesliv og i samfunn og hjem [...] (Berge, 2005, 171).

Skriving kan bli definert på mange måtar, men Solheim (2011) har ein formel som utgangspunkt i forståinga av omgrepet:  $\text{Skriving} = \text{bodskap} * \text{innkoding} * \text{motivasjon}$ . Formelen kallast «the Simple View of «Writing» og seier at skrivinga må ha eit bodskap som skal formidlast (Juel, Griffith & Gough, 1986). I tillegg viser formelen at sjølv om vi har noko å skrive om, og kognitive ferdigheiter er på plass, er heile prosessen avhengig av motivasjon. Elevane må rett og slett ønskje å formidle noko. I skulesamanheng vil læraren fungere som ein bidragsytar mot eit mål for eleven. Eleven må forstå at skrivinga kan brukast til noko, som fordrar at læraren må gjere skrivinga og skriveprosessen relevant (Solheim, 2011).

## 2.2 Den retoriske situasjonen

Retorikk er noko av det første menneska lærer. Dette vil blant anna seie ein nyfødd baby vil nytte seg av stemma for å ytre seg og påverke dei rundt til å få innvilga ønskja sine (Bakken, 2020, s. 11). Vi har alle opplevd babyar som skrik av full hals, men vi forstår ikkje nødvendigvis om det er eit ønskje om mat, bli skifta på eller bli lagt i seng. Etter kvart som vi menneske blir eldre brukar vi andre metodar for å påverke menneska rundt oss. Barneskuleeleven vil ha eit bestemt godteri, ungdomsskuleeleven forklarar kvifor leksene ikkje har blitt gjort og vidaregåandeeleven ber foreldra om lov til å ha fest. I alle tilfella vil vi prøve å oppnå bestemte mål. Overtydning er eit sentralt element i menneskeleg samhandling (Bakken, 2020, s. 11). Vi kan såleis seie at retorikken er læra om og systematisering av kunnskap om talekunst (Juuhl, 2014, s. 76). Det oppstod i dei antikke greske bystatane og *Retorikk* av Aristoteles frå ca 330 f.v.t. er den eldste bevarte systematiske utreiinga om emnet. Ved innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), revidering av norskplanen frå 2013 og revidering av læreplanverket 2020 (LK20) har retorikken fått stadig meir plass i norsk skule (Udir, 2006; Udir, 2020; Bakken, 2020, s. 12). Sjølv om ikkje skulen heile tida brukar ordet *retorikk* eksplisitt i alle samanhengar, som til dømes i kompetansemål, vil munnleg og skriftleg kommunikasjon spele ei avgjerande rolle i læringsarbeidet i alle skulefag (Bakken, 2020, s. 12). Sjølv om ordet *retorikk* spring heilt tilbake til før Kristus er det ulike meiningar om ein felles definisjon. På norsk kan vi nytte oss av ord som overtude eller overtale nokon for å forsøke å definere ordet, men desse har litt ulik tyding. Likevel har begge til felles at ein brukar språket på ein måte som gjer at andre menneske endrar

måten å tenke og handle på. Den kjende amerikanske retorikaren Lloyd Bitzer, som var den første til å beskrive den retoriske situasjonen, hevdar at ei «retorisk ytring er ei ytring som har til hensikt å bringe fram ei handling eller forandring i verda» (Bitzer, 1968). Han vil av mange identifiserast som opphavsmannen til den retoriske situasjonen, eller retorikken sin far, og har lagt føringar for korleis den moderne retoriske situasjonen blir forstått.

Retorikkfaget har utvikla nokre generelle prinsipp og retningslinjer for korleis ein skal uttrykke seg for å overtyde. Likevel vil ikkje den retoriske situasjonen vere lik frå gong til gong, eller stad til stad.

Konkret vil det seie at ein vits kan slå godt an på julebord med kompisgjengen, men blir ei katastrofe under julemiddagen med sviger-familien. I skulesamanheng vil ikkje eit undervisningsopplegg fungere like godt i to forskjellige klassar. Bakken (2021, s. 84) seier at det viktigaste er å gjere det situasjonen krev av oss og underbyggast av tolkinga Bitzer har for den retoriske situasjonen. Han bygger forståinga si på sosialantropologen Malinowskis omgrep situasjonskonteksten. Malinowski skapte ein trong til å skildre det situasjonsbundne ved eit språk. Det vil seie at situasjonskonteksten heng nært saman med dei kulturelle omgivnadane, som gjer det mogleg å handle språkleg i situasjonar og forstå og kunne svare på desse handlingane (Juuhl, 2014, s. 83). Den retoriske situasjonen består dermed av eit samansett kompleks som svarar på ein nødvendighet. Derfor definerer Bitzer ein retorisk situasjon som

*a complex of persons, events, objects, and relations presenting an actual or potential exigence which can be completely or partially removed if discourse, introduced into the situation, can so constrain human decision or action as to bring about the significant modification of the exigence (Bitzer, 1968, s. 6).*

Gjennom måten Bitzer beskriv synet sitt på retorikk kan det kategoriserast som *snever persuasion*, der avsendaren søker å overtale det retoriske publikum for å løyse det påtrengande problemet. Persuasio, frå det latinske *persuadere*, betyr å overtale eller overtyde (Kjeldsen, 2013, s. 18). Retorikk som snever persuasio ser retorikk som avsendaren sitt bevisste forsøk på å overtale, som kan sjåast på som direkte overtyding. Ved å legge denne forståinga til grunn brukar Bitzer antropologen Brinislav Malinowski til å underbygge at sin måte å forstå ein retorisk situasjon består av tre delar: eit påtrengande problem, eit retorisk publikum og tvingande omstende.

*Prior to the creation and presentation of discourse, there are three constituents of any rhetorical situation: the first is the exigence; the second and third are elements of the complex, namely the audience to be constrained in decision and action, and the constraints*

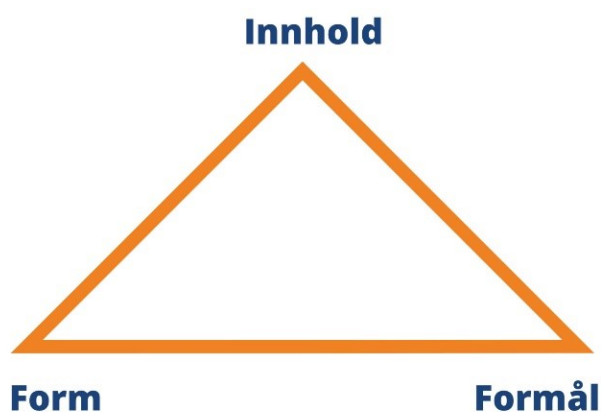
*which (Bitzer, 1968, s. 6)*

Slik kan ei retorisk ytring forståast som ei språkleg ytring som ønskjer å bringe fram handling eller endring i verda. Til dømes vil vi i politiske valkampar sjå retoriske ytringar frå representantar for alle våre politiske parti i Noreg. Talen som politikarane held har til hensikt skaffe veljarar og deretter representere haldningane til veljarane på ein god måte. Veljarane stemmer på den representanten dei ønskjer og gir han plass på Stortinget for å kunne endre samfunnet. Som vi har sett har slike retoriske situasjonar, ifølgje Bitzer, tre grunnleggande delar: Påtrengande problem, retorisk publikum og tvingande omstende. Desse problema forklarar Bitzer på følgjande måte: Eit påtrengande problem er eit problem som treng ei løysing i form av ei språkleg ytring. Publikummet er personar eller menneske som kan la seg påverke av den språklege ytringa. Då er det viktig å presisere at ikkje alle personar er eit publikum, ettersom ikkje alle vil la seg påverke av ytringa. Derfor har synet til Bitzer teke utgangspunkt i *snever persuasio*, men han viser også til stor forståing rundt kva *brei persuasio* er. Førstnemnte har som mål å påverke eller overtale tilhøyrarane direkte, gjennom eit bevisst forsøk på å overtale. I så måte er mottakaren tydeleg adressert frå avsendaren si side. På den andre sida finn ein *brei persuadere*, som ser retorikk som påverknad generelt. All kommunikasjon som framfører eit emne og skaper forståing, aksept eller oppleving hos tilhøyraren kan reknast som retorikk. Dermed kan *brei persuasio* inkludere ikkje-bevisst påverknad, som ein popsong eller ein film (Kjeldsen, 2013, s. 18-20). Dei tvingande tilhøva (omstenda) er alle personar, hendingar, gjenstandar og relasjonar som finnast i situasjonen. Desse tilhøva regulerer kva som er oppnåeleg i situasjonen for å løyse problemet.

Det er også mogleg, og fruktbart, å ta utgangspunkt i fokuset til Bitzer på det situasjonelle, men omkonseptualisere sjølv det retoriske situasjonsomgrepet. Til dømes gjer Carolyn Miller det, når ho poengterer korleis ein situasjon kjem igjen. Ifølgje ho kan ein situasjon aldri kome tilbake om han er materiell. Derfor kallar Miller situasjonar for sosiale konstruksjonar (Juuhl, 2014, s. 87). Ho seier at vi står i eit ubestemt miljø som vi fortolkar og definerer, som syner at vi alltid er svarande på andre sine ytringar. Såleis viser det at om vi forstår kva som blir sagt til oss hamnar vi i ein retorisk situasjon. Ifølgje Juuhl kan vi dermed sette inn fortolking og definering av situasjonar. Viss det gir mening for oss oppheld vi oss i ein retorisk situasjon, som vil påverke oss i ein eller annan retning og krev ei svarande ytring.

### 2.3 Skrivetrekanten

Skrivetrekanter er ein didaktisk modell for god skriveundervisning og er eit didaktisk hjelpemiddel som illustrerer samanhengen mellom formål, innhald og form (Skrivesenteret, 2021). På starten av 1980-talet kom dei første forskingsprosjekta som dreia fokus frå reint språkleg-grammatiske analysar i retning av tekstopbygging og tekstkvalitet, og skriveforskarane starta å interessere seg for det dynamiske forholdet mellom tekst, skivar og kontekst (Øgreid, 2021, s. 328). Såleis vart skrivetrekanter eit nyttig verktøy å aktivt ta i bruk for å synleggjere forholdet mellom teksten, skrivaren og konteksten. Solheim (2011) seier at elevar sine tekstar bør ha beste formål, aktuelle mottakarar, eit innhald og hensiktsmessige former å presentere for å skape eit godt forhold mellom tekst, skivar og kontekst. Denne trekanten innbyr til å skape forståing og gi elevane erfaring med kva ein kan oppnå med skiving. Som teorien om den retoriske situasjonen seier må læraren vise elevane at dei står overfor ein situasjon som krev ei retorisk ytring. Til dømes vil ei skriveoppgåve fungere på denne måten. Elevane bør settast inn i den retoriske situasjonen og forstå relevansen deira tekst kan ha for eit eventuelt utfall, altså for mottakaren. I så måte vil læraren auke elevane sin motivasjon til å skrive når elevane forstår at ytringa deira overtyder mottakaren til ei spesifikk handling. Desto viktigare er samhandlinga mellom situasjonstolkninga til eleven og omgivnadane, som gjer at elevane aktivt kan gå inn og ta ei rolle i korleis dei ytrar seg adressert mot mottakaren av teksten sin. Skrivetrekanter er med på å avklare ulike skrivesituasjonar i skulen, gjennom at læraren tenker gjennom alle dei tre delane trekanten består av før formidlinga av oppgåva til elevane sine. Modellen i figur 1 presenterer grunnutgåva av trekanten, men i seinare tid har også denne fått revideringar som tilfører meir informasjon i illustrasjonen.



Figur 1: Skrivetrekanter

*Formålet* med skivinga betyr at skrivaren alltid vil noko med skivinga si, som å overtyde ein

mottakar med ei ytring, jf. retorikken. Sjølv om all autentisk skriving har eit formål er det eit paradoks at det ofte er underkommunisert til elevane (Kringstad & Kvithyld, 2013; Skrivesenteret, 2021). Det er viktig å merke seg at dei fleste tekstar som blir skrivne i skulen har ein dobbeltbotna mottakarinstans (Juuhl, 2014, s. 385; Øgreid, 2021, s. 335). Det vil seie at læraren skal lese, og gjerne vurdere teksten, men i skriveoppgåva kan det vere nemnt ein konstruert fiktiv mottakar. Dette er fordi det kan opplevast lite meningsfullt å skrive om eit tema læraren er ekspert på. Såleis lagar læraren ei skriveoppgåve for elevane kor dei til dømes skal skrive til ein bestemt person, eit firma eller lokalavisa. Gjennom slike oppgåveformuleringar får teksten ein konstruert fiktiv mottakar og eit tydelegare definert formål (Skrivesenteret, 2021). Teksten sitt *innhald* er tett knytt mot formålet med teksten. Oppgåva må dermed avgrensast og presiserast, samt at innhaldet må synleggjerast for eleven slik at dei får hjelp til å aktivere bakgrunnskunnskap. Denne bakgrunnskunnskapen kan aktiverast gjennom førskrivingsaktivitetar og vere til hjelp i danninga av ny kunnskap (Skrivesenteret, 2021). Døme på ei slik skriveoppgåve kan vere «Skriv ein tekst til lokalavisa der du argumentere for eller imot at dyr kan holdast i bur». Teksten si *form* er måten den vert skriven på og korleis den vert sjåande ut. Det vil seie å at elevane må ha gjennomgåande kunnskap om ulike sjangrar og skrivehandlingar. Likevel handlar ikkje forma om rigide sjangerkrav, men om å gi elevane førebilete og mønstre for korleis dei skal skrive teksten sin. I så måte er modelltekstar gode verktøy for å støtte elevane i skrivinga si. Modelltekstane bør fange breidt for å auke kreativiteten og vise moglegheitene som ligg innanfor dei ulike formene for skriving (Skrivesenteret, 2021).

Med dette som bakteppe kan vi seie at læraren har ei viktig oppgåve med å presentere delane av skrivetrekanten i skriveinstruksen. Solheim (2011) kallar det *intensjonelle* læringsprosessar når skrivinga er effektiv, meningsfull og driven av individuelle interesser og behov. Dersom læraren i tillegg legg til rette for konstruerte/autentiske mottakarar, synleggjer bruksaspektet til skriving og gjer skrivinga meningsfull vil ein sjå meir gjennomarbeidde produkt frå elevane.

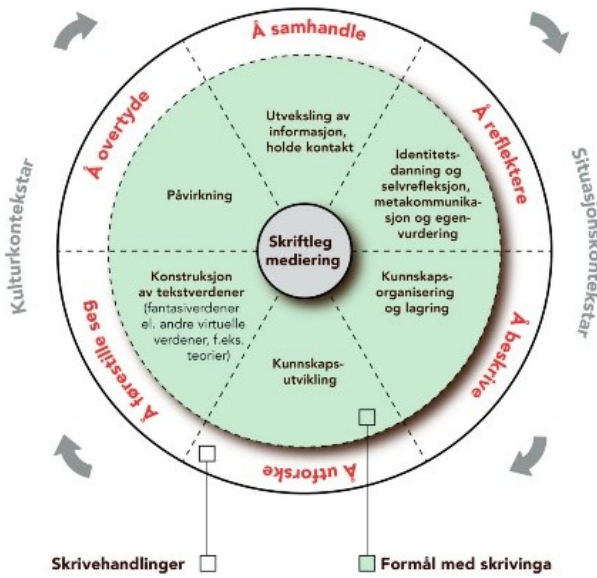
## 2.4 Skrivehjulet og skrivehandlingane

Vi kan kalle skrivehjulet (figur 2) for ein tankemodell for funksjonell skriving. Det vil vere ein måte å systematisere komplekse samanhengar i skrivinga på og eit godt verktøy i planlegging av ei skriveøkt (Solheim & Matre, 2014). Modellen seier noko om kva skriving blir brukt til i samfunnet, og såleis kva elevane må førebuast på, for å aktivt kunne ta del i samfunns- og arbeidsliv (Solheim & Matre, 2014). Solheim & Matre forklarar at hjulet er bygd opp rundt dimensjonane *skrivehandling*, *skriveformål* og



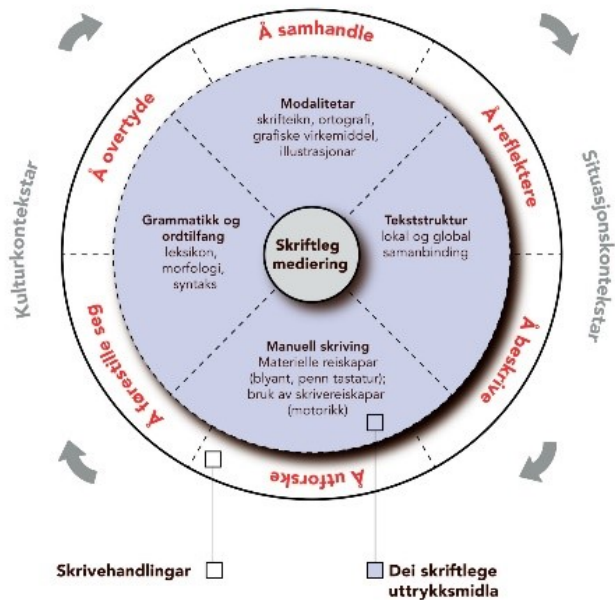
*skriftleg mediering*. Såleis tek skrivehjulet utgangspunkt i skrivetrekanten, men bygger ut hjørna til å bli ein større heilheit. Til dømes vil *form* i trekanten omsetjast til *skrivehandlingar* i skrivehjulet. Dimensjonen skrivehandling er igjen bygd opp av seks skrivehandlingar: å overtyde, å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske og å førestille seg. Desse skrivehandlingane vil vere hensiktsmessige for ulike formål. Dermed bestemmer ofte formålet med teksten kva skrivehandling ein bør nytte seg av. Dette gjer at skrivarane tilpassar språket i tråd med det som er fordelaktig for teksten, og den retoriske situasjonen. Desse seks skriveformåla kan vere å påverke, utveksle informasjon, identitetsdanning, kunnskapsorientering, kunnskapsutvikling og konstruksjon tekstverdar. Skrivehjulet er oppbygd med sirkclar, og i den inste, som kallast skriftleg mediering, finn vi den språklege verktøykassa. Det er dette som gjer at teksten blir leseleg, og inneberer tekstoppygging, grammatikk, ordforråd og materielle reiskap for å gjere skrivning tilgjengeleg for lesaren (Solheim & Matre, 2014). Desse ressursane kan brukast på tvers av skrivehandlingane på ein slik måte at dei best mogleg tener koplinga mellom handling og formål. Til dømes brukar vi andre ord og språkleg stil i eit formelt brev til rektor enn i eit brev til besteforeldra våre (Skrivesenteret, 2020). Ettersom skrivehjulet må forståast i lys av dei kontekstane skrivinga er ein del av, er kulturkontekstar og situasjonskontekstar plassert utanfor sjølve hjulet. I kulturkontekstane vil det over tid bli oppretta kommunikasjonssituasjonar som vi kan kalle sjanger. Gjennom skuleløpet og opplæringa vil elevane over tid klare å finne ut kva sjanger dei skal nytte til si (skive)utfordring. Til dømes vil eleven nytte sjangeren jobbsøknad om målet er å påverke arbeidsgjevar til å tilsette seg (Skrivesenteret, 2020). Modellen i figur 2 viser skrivehjulet i grunnstilling og hjulet kan dreiest for å kombinere ulike handlingar og formål etter behov.

## Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Figur 2: Skrivehjulet- Funksjonelle sider ved skrivning

## Framheving av semiotiske medieringsressursar



Figur 3: Skrivehjulet – skriftleg mediering

Skrivehjulet kan hjelpe lærarar å sjå ulike sider ved skrivning, og kva skrivning kan nyttast til. Ved å bruke skrivehjulet til å lage ulike typar skriveoppgåver og vurdering kan ein sikre at elevane får variert tilnærming til skrivning i alle fag. Gjennom denne variasjonen vil ein kunne påverke elevane til å meistre fleire typar skrivehandlingar og sjangrar. Dette vil også medføre at elevane styrkar kompetansen sin på alle formar for skrivning og at dei skriv på faga sine premiss. KAL-prosjektet løfta fram at skriveundervisninga har utvikla seg innanfor rammene av norskfaget. Dette har gjort at mange elevar har blitt gode skrivarar innanfor forteljar-sjangeren (Berge, 2005, s. 186). Såleis vil ein aktiv bruk av skrivehjulet frå læraren si side innby til breiare skrivekompetanse hos elevane, i og med at skrivehjulet som verktøy innbyr til eit breidt nedslagsfelt kring skrivehandling og formål med skrivninga. Utviklinga av skrivehjulet har eit syntetiserande preg, som knyter saman antropologiske tekstforskning, funksjonelt orientert semiotikk, talehandlingsteori og sosialesemiotikk (Berge, 2005, s. 13). Det syntetiserande preget gjer at ein kan sakne ei meir nyfiken, granskande haldning til motstridande element i ulike paradigme (Juuhl, 2014, s. 22). Det vil seie at det er potensielle motsetnader mellom det skulske fokuset i skriveforskninga og vendinga frå det skulske fokuset. Fordi multimodalitetsteorien og retorikken ikkje vert problematisert når desse vert brukt til å supplere kvarandre. Nettopp denne vendinga tydeleggjer viktigheita av å skrive for ein mottakar når elevane skriv tekst. Såleis er det interessant å sjå til skriveforskning i andre skandinaviske land. Då er det verdt å merke seg at det som skil svensk og dansk skriveforskning frå norsk er fokuset på ungdoms skrivning utanfor skulen. I Noreg er det stort fokus på formål som skal tene samfunnet når elevane er ferdig på skulen. Derfor nyttar Noreg den didaktiske modellen, Skrivetrekanten, tettare inn mot skriveopplæringa si enn våre to naboland.

## **2.5 Mottakarmedvit**

Mottakarmedvit handlar om korleis elevane posisjonerer seg i tekstar når dei skriv. I lys av den retoriske situasjonen vil det seie at elevane gjer det situasjonen krev av dei (Bakken, 2021, s. 84). Elevane tolkar og tilpassar ytringa si i tråd med korleis dei opplever situasjonen og forsøker å handle eller svare på den. Dette svaret har som mål å overtale eller overtyde mottakaren og på den måten vil situasjonskonteksten forandre seg. Ongstad (1996) ser på posisjonering i tekstar som at elevane opplev skrivninga som ein dynamisk prosess. Han presenterer nye diskusjonar innanfor etablerte fagfellesskap og på tvers av fag. I forståinga av språk, kommunikasjon og didaktikk presenterer han

tre utviklingstrekk: Didaktisering av faga, funksjonsorientering og ein teiknliggjerung. Han presenterer ein tankemodell som kan hjelpe faglærarar i å forstå didaktisk praksis på ein ny måte. Måten Ongstad ser på sjangerteori etter inspirasjon av Bakhtin (1998) sin forståing, samt ein triadisk forståing av kommunikasjon ved at *nokon* uttrykker *noko* til *nokon*. Denne triaden består av omgrepa referensiell, ekspressiv og adressiv posisjonering (Ongstad, 1996).

I tillegg til desse tre omgrepa innanfor posisjonering, vil ei ytring alltid vere retta mot andre (Maagerø, 2005). Det vert eit sosialt forhold mellom deltakarane i kommunikasjonen. Nygaard (2019, s. 12) skriv at når vi ytrar oss tek vi på oss ulike taleroller, etter kva det kommunikative behovet vårt er. Den mellompersonlege metafunksjonen kjem då til uttrykk gjennom språkhandlinga skrivaren utfører overfor lesaren. I så måte vil skrivaren adressere teksten til mottakaren, gjennom tilpassing av språkbruk. Grada av mottakarmedvit heng saman med den retoriske situasjonen jf. Bitzer, som handlar om å skape ein relasjon mellom seg sjølv om skivar og lesaren (mottakaren) av teksten (Skrivesenteret, 2017).

Tekstar som elevar skriv på skulen blir skrivne til læraren, men vil i mange tilfelle også ha ein fiktiv, konstruert mottakar. I og med at det som regel er læraren som skal lese tekstane og såleis sit på meir fagkunnskap vil det oppstå ein kunstig situasjon for elevane, spesielt om læraren har vore med på undervisningsopplegget som har lagt grunnlaget for tekstskrivinga. Dermed treng elevane ei meir autentisk oppgåve, som gjev dei meir innsikt i kvifor og korleis skrivinga kan vere funksjonell (Wollman-Bonilla, 2000). Nystrand (1997) kallar det kommunikativ balanse når vi skriv på lesaren sine premiss. Likevel fordrar det at det er eit jamvektsforhold mellom lesar og skivar, noko det ikkje er i skulen. Her kan vi snakke om eit asymmetrisk forhold mellom lesar og skivar fordi makt og dominans er ulikt fordelt mellom partane (Hoel, 1997). Skulekonteksten inneber blant anna at skrivinga føregår i ein påtvinga opplæringssituasjon der elevane som oftast rettar seg til ein fiktiv lesar i tillegg til læraren som vurderer (Øgreid, 2021, s. 327). Ved å skape meir autentiske oppgåver, i form av ein konstruert, fiktiv mottakar kan ein dreie fokuset vekk frå læraren som mottakar. Likevel vil det vere ein dobbel mottakarsituasjon i skriveoppgåva.

Som tidelegare skrivar er det fleire faktorar som ligg til grunn for kor gjennomarbeidd elevane sine tekstar er. Skriveoppgåva legg store føringar for dette (Otnes (red), 2015; Juuhl 2020; Øgreid, 2021; Matre mfl., 2021; Blikstad-Balas, 2018). Ein kan seie at formuleringa, føremålet og temaet har stor innverknad på elevane sin måte å angripe skriveoppgåva på. I tillegg må ein ta omsyn til interessa og kunnskapen elevane sit på om temaet. I skuleskrivinga skaper lærarane ein retorisk situasjon, som

kreiv ei «svarande ytring» jf. Bjørhusdal & Nordeide (2023, u.u). I denne retoriske situasjonen vil det, som nemnt tidlegare, bli skapt ein dobbel mottakarsituasjon (Juuhl, 2014; Øgreid, 2021), ettersom oppgåva ber eleven om å adressere ein konstruert mottakar i tillegg til læraren. I og med at dette legg grunnlaget for denne masteroppgåva er det også verdt å nemne at Nicolaysen (2005) hevdar at autentiske skriveoppgåver er det beste og stimulerer til høgare grad av literacy for elevane. I tråd med forskinga til Bjørhusdal & Nordeide (2023, u.u) på retorisk analyse, er det enklare å etablere ein retningsgjevande situasjon for eiga skrivning når elevane vert utstyrt med ei førestilling om kven som skal lese teksten. Likevel gjer det skriveoppgåva meir komplisert ved å ha ein dobbel mottakarsituasjon. Berge (1988) seier at dobbel mottakarsituasjon er eit aspekt ved all tekstskapning i skulen, men som ikkje alltid reflekterast inn i analysen av elevane sine tekstar. Berge (2005, s. 186) seier at «Ein tekst som eleven skriv som skulearbeid, er (nesten) alltid ei ytring som (også) svarar på og må ta omsyn til den reelle «skulske» institusjonelle situasjonen». Dette vert underbygt av Matre (mfl., 2021, s. 335) som skriv at ein ikkje vil kome utanfor at «elevane alltid er elev når hen svarar på ei oppgåve gitt av læraren». Likevel må ein ikkje overdrive dette, då Matre (mfl., 2021, s. 343) seier at «eit viktig poeng er at ein ikkje skal finne på ein mottakar berre for å ha med mottakar, då dette vil føre til kunstige skrivesituasjonar». Det resulterer i at skriveoppgåvene må vere førebudd og gjennomtenkt frå lærar si side før den vert gitt ut. Ein ønskjer å skape ei tydeleg retning for elevane gjennom ein klar mottakar i skriveoppgåva, men dette må også formidlast tydeleg gjennom skriveinstruksjonen frå lærar.

## 2.6 Analyse av tekstlege og språklege grep

I retorisk analyse er ein avhengig av å undersøkje tekstlege eller språklege grep for å finne ut om skrivaren (eleven) vender seg mot ein mottakar. Eit av desse grepa kan vere modalitet. Modalitet i sin vide betyding kan forståast som ein semantisk kategori som har å gjere med avsendar si haldning til gyldigheit i eit utsegn. Lie (2011, s. 106) presiserer at modus er ein bøyingskategori ved verb som uttrykker modalitet. Uavhengig om vi ser modus som ein semantisk kategori eller ein bøyingskategori vil det finnast ein konsensus av kva måtar dette kan uttrykkast på. Vi har ulike morfologiske kategoriar av verbet, som imperativ, konjunktiv og indikativ. Vi har leksikalske uttrykk som til dømes adjektiv og adverb, eller syntaktiske konstruksjonar med modalverb og andre verbforbindingar som *ha*, *bli* eller *vere*. Modalitet kan uttrykkast både deontisk og epistemisk. Deontisk modalitet kan tematisere medmenneskeleg og verdimeslige forplikingar og gjeld relasjonen mellom den som skriv og den som les. Det handlar om kva som er naudsynt og kva moglegheit som er knytt til handlinga

(Kristoffersen mfl., 2021, s. 75). Det spring ut frå formuleringar av antatt felles moralske handlingar, som til dømes *kan*, *bør*, *vil* eller *skal*.

Epistemisk modalitet viser til i kor stor grad av sikkerheit skrivaren uttrykker seg med. Typisk vil forholdet stå mellom teksten og den verkelege verda. Då vil ein skilje mellom sikkerheita på ei linje mellom høg og låg (Traugott & Dasher, 2002, s. 119). Skrivar vil då også uttrykke ei subjektiv oppfatning av ei sanning. Til dømes uttrykker setninga «viss han ikkje er heim, *må* han vere på trening» at sikkerheita er særst høg, men at det må føreligge bakgrunnskunnskap for å kunne hevde det.

Implisitt intertekstualitet handlar om teksten sitt indirekte samspel med andre diskursar, tankemønster og stemmer. Dette er med på å skape høg grad av truverd, då diskursive stemmer frå både autoritære menneske, vanlege menneske og liknande underbygger det same (Aamotsbakken, 2007). Gjennom å analysere dette grepet vil eg kunne sjå på tematikkar som eleven vel å nytte seg av. Eleven finn kjelder som hen meiner er relevante for å adressere mottakaren i størst mogleg grad. Til dømes vil ei elevoppgåve om klima- og miljøansvar kunne refererast til både fagfolk, forskning, barn og unge. På den måten skaper skrivaren eit større truverd og lesaren lettare vil «akseptere» og «gå god for» det som står om temaet. Likevel må ein i analysen av tekstar forstå at «forskning» ikkje nødvendigvis er det same om ein skriv til ungdommar som om ein skriv til pensjonistar. For å nyttiggjere seg av forskinga må den forståast og gi meining, samtidig som den må vere relevant for skrivar og mottakar av teksten. Til dømes vil kanskje forskning kring oljeutvinning vere mindre relevant enn forskning på resirkulering i ei skuleoppgåve om klima- og miljøansvar som skal adressere ungdom.

Overskrift eller tittel er sentralt i all tekst fordi den presenterer temaet for teksten (Juuhl, 2020, s. 148). Det er òg det første som møter ein lesar, spesielt fordi det står først i teksten, men også fordi skrifta er større og orda gjerne ikkje er så mange. Det kan vere eit formelt kriterium som står eksplisitt i skriveoppgåva til elevane «Hugs overskrift!». I tillegg må eleven medvite eller umedvite ta stilling til retorisk situasjon (Jamfjør den dobbeltbotna mottakarsituasjonen (Juuhl, 2014, s. 385; Øgreid, 2021, s. 335. Å analysere overskrifter er altså å analysere den lesaren vender seg til, i håp om å skape engasjement og interesse for teksten.

## 3.0 Metode

I forskingsarbeid er problemstillinga styrande for val av metode. Den overordna problemstillinga for denne studien er følgjande: Korleis kjem mottakarmedvit til uttrykk i elevtekstar på ungdomsskulen? Eg har eit ønske om å finne klare mønster i elevskrivning, og var såleis avhengig av å samle inn eit utval elevtekstar og analysere desse. Med det som utgangspunkt fall valet på forskartradisjonen kvalitativ metode i form av tekstanalyse, med elevtekstar som hovudempiri. Vidare i metodekapitlet vil eg gjere greie den retoriske situasjonen og skriveoppgåva elevane fekk utdelt, samt utvalet, rekrutteringsprosessen og klasseromsobservasjonen av skriveinstruksjonen. Eg vil også gjere greie for dei forskningsetiske omsyna som er teke, forankra i studien sin validitet og reliabilitet. Til slutt vil eg gjere ei kritisk vurdering av metode for tekstanalyse, med utgangspunkt i dei analytiske grepa og vitskapsteoretisk posisjon.

### 3.1 Kvalitativ tekstanalyse

For å studere korleis mottakarmedvit kjem til uttrykk i tekstar skrivne av elevar på ungdomsskulen, måtte eg gå i djupna på elevtekstane og også ha eit visst innsyn i konteksten dei vart skrivne i. Målet har vore å undersøke alle tekstane og finne ut korleis dei rettar seg mot ein mottakar. Dette medfører at oppgåva primært er ein tekstanalyse med vekt på retorisk situasjon, men at næranalyse er avgrensa til fire tekstar og at analysen av dei resterande tekstane er framstilt meir summarisk. Det vil seie at studien undersøker skrivninga til elevane og situasjonen skrivninga er gjort i gjennom å undersøke nokre utvalde tekstlege og språklege fenomen. Dette vil vonleg gje kunnskap om vilkåra skulen og faga gjev elevane for å skrive, og meistringa deira av dette (Juuhl, 2020, s. 141). Ein slik retorisk analyse er eit fortolkande arbeid som såleis har eit hermeneutisk grunnsyn. Retorikk er knytt til overtving, og vil i skuleskrivesituasjon handle om å overtvinge læraren om eleven si skrivekunne (Juuhl, 2014, s. 79). Behandlinga av datamaterialet har ei induktiv tilnærming, som i kvalitativ forskning seier at teorien utviklast ut frå data (Thagaard, 2013). Mi oppfatning av den induktive måten å forstå data på, er at dette er eit samspel av data og inspirasjon frå idear frå ein meir generell kunnskapsbakgrunn. I lys av den hermeneutiske forskingstradisjonen forsøker eg å forstå elevane sine val i eiga skrivning som del av ein større heilheit og gjennom konteksten dei inngår i.

I elevtekstane har eg har leita etter spor av retoriske situasjonar gjennom korleis elevane brukar retorikken. Juuhl (2020, s. 148) beskriv dette som at ein må sjå etter korleis ulike kollektive topoi vert

tekne i bruk, og knyte dei til konvensjonar frå sjangrar som vi kjenner, som må forståast som konvensjonaliserte svar på gjenkomande retoriske situasjonar. Gjennom å identifisere og analysere fem språklege/tekstlege «grep» som eg meiner kan seie noko om kva for retorisk situasjon eleven adresserer, er målet å sjå i kor stor grad elevane vender seg til den konstruerte mottakaren skriveoppgåva opererer med. I lys av studiar av Berge, (2005, s. 186), Juuhl (2014, s. 385) og Øgreid (2021, s. 335) kan ein seie at ei skriveoppgåve i skulekontekst har iallfall to mottakarar, for ein slik tekst vil alltid ha læraren som mottakar, sjølv om oppgåveteksten etablerer ein annan, fiktiv mottakar. Basert på dette vil den doble mottakaren i mi oppgåve dreie seg om primært to mottakarinstansar: 1) Læraren i skulekonteksten og 2) jamaldrande ungdomar i ein debatterande internettkontekst. Eg vil forsøke å kategorisere tekstane i lys av desse to mottakarinstansane.

### 3.2 Skriveoppgåva

Skriveoppgåva til elevane var som følgjer:



Figur 4: Illustrasjon – Samansett tekst av Jenny Jordahl



*«Om frihet» av teikneseriekunstnar Jenny Jordahl ligg ute på ung2022.no, ein nettstad for og med ungdommar der ein kan ytre seg anonymt om saker som angår ungdom.*

*Med utgangspunkt i denne samansette teksten skal du skrive ein tekst der du tek eit standpunkt i spørsmålet om ungdommar sitt klima og miljø-ansvar. Teksten din skal publiserast på ung2022.*

*Teksten skal ha ei tydeleg oppbygging med innleiing, hovuddel og avslutning. Du skal bruke og vise til minst ei kjelde i teksten din. Tittel vel du sjølv.*

Som tidlegare skrive, er målet i denne masteroppgåva å sjå på den «dobbelbotna» mottakarinstansen (Juuhl, 2014, s. 385) eller «den doble mottakarsituasjonen» (Øgreid, 2021, s. 335). Med det som bakteppe nytta eg tidlegare forskning på skriving og skriveoppgåver (Matre mfl., 2021, s. 27; Bjørhusdal & Nordeide, 2023, u.u; Matre, Solheim & Otnes, 2021; Berge, Evensen & Thygesen, 2016 og Juuhl, 2014, s. 385) for å forme ei skriveoppgåve. Felles for fleire av desse studiane er at skriveoppgåva bør vere kort og presis og mottakaren eksplisitt gjort greie for. Eg utarbeidde eit forslag til ei oppgåve, men etter evaluering av ho fann eg ut at det ikkje var relevant å ha med skrivehandling i sjølve oppgåveteksten. Dette har også studien om retoriske handlingar av Bjørhusdal & Nordeide (2023, u.u.) reflektert rundt. Likevel vil det vere interessant å finne ut om til dømes skrivehandlinga «argumentere» vender seg meir mot den eksplisitte mottakaren i oppgåveteksten, altså jamaldringar/ungdom, enn andre skrivehandlingar. Med dette som bakteppe var skriveoppgåva formulert med orda «ta eit standpunkt», og innbyr såleis til ei friare form for skrivehandling. Elevane står dermed fritt til å velje skrivehandling og sjanger sjølv. Måten dei har brukt skrivehandling på, vil også bli studert i analysen, og eg vil såleis drøfte om dette har samanheng med mottakar. Som eit ekstra moment vart det også lagt til at elevane måtte vise til minst ei kjelde. Dette gjorde eg fordi eg meinte at val av kjelder kan relatere til kva for situasjon elevane adresserer, og såleis kva for retoriske handlingar dei då ville adressere.

Sluttresultatet vart ein kort, samansett tekst av Jenny Jordahl som inngangsport til oppgåva og temaet. Dette var for å fange interessa til elevane, og aktivere bakgrunnskunnskap om temaet. Ifølgje Anmarkrud og Refsdal (2020, s. 9) gjer lærarar lurt i å aktivere bakgrunnskunnskap for elevane før ei oppgåve for å auke kunnskap, motivasjon og innsats. Vidare vart oppgåva formulert så kort og presis som mogleg, og formelle kriterium vart nemnt til slutt. Ved sidan av dette vart det også gjeve informasjon til elevane om at oppgåva skulle leverast til lærar for vurdering. Før oppgåva vart gjeven til elevane vart ho sendt til norsklærarane deira for eventuelle justeringar. Dei hadde ingen innvendingar til sjølve oppgåva, anna enn dei meinte at det vart interessant å sjå korleis elevane ville

reagere på henne.

### 3.3 Utval av og informasjon til deltakarar

I utforminga av denne studien måtte eg sikre eit datamateriale gjennom å vite at det var mogleg å kome inn i undervisning i samband med utdelinga av skriveoppgåva til elevane. I tillegg måtte dialogen med lærar(ane) vere til stades, slik at studien kunne gjennomførast etter planen.

For å skaffe informantar gjekk eg til skular i eit avgrensa område på Vestlandet for å forsøke å få lov til å gjennomføre studien min der. Etter at leiinga på skulane ikkje svarte på e-posten min, gjekk eg direkte i kontakt med to norsklærarar eg kjende frå før. Dei arbeider som norsk- og kontaktlærarar i kvar sine to klassar på den same ungdomsskulen i ei mindre bygd på Vestlandet og var svært positive til å delta i studien. Eg la dermed fram mine kriterium for studien, og at eg måtte kunne gjennomføre skriveoppgåva, skriveinstruksen og innsamlinga på mine premiss. Dei to lærarane var begge positive til at eg fekk «frie tøyler» for innhenting av data. Totalt var det 42 elevar i desse to klassane til saman.

Premissane eg hadde for oppgåva var blant anna at studien skulle gjennomførast på ungdomstrinnet, fordi desse elevane har kome lenger i skriveutviklinga si enn barneskuleelevar. Dette er i tråd med Håland (2021, s. 34) som skriv at «seinare i skriveløpet blir (...) skrivinga [til elevane] meir og meir spesialisert og tilpassa faget sin eigenart og profesjon». Dette kan forståast som at elevane på ungdomstrinnet har betre føresetnader for å avkode og tolke oppgåveteksten enn yngre elevar. Eit anna premiss for studien var at eg skulle utarbeide ei skriveoppgåve som elevane skulle gjennomføre, og eg skulle legge føringar for korleis skriveinstruksen vart formidla til elevane.

I tillegg bad eg lærarane om å anonymisere datamaterialet (elevtekstane) før eg fekk dei tilsendt. Bakgrunnen for at eg hadde ønskje om to lærarar, var å kunne observere skriveinstruksen to gongar, og såleis ha større føresetnader for å forstå korleis denne har noko å seie for skrivinga til elevane. Som ein konsekvens av dette fekk eg også dobbelt tal elevtekstar, då eg samla inn tekstar i to ungdomsskuleklassar. Med eit så pass stor materiale vil eg forhåpentlegvis sjå mønster som peikar i same retning.

Gjennom tett dialog med lærarane som tok del i studien landa vi på at skriveoppgåva berre skulle skrivast på skulen. Vi vurderte også skriveoppgåva til å vere utfordrande, som medførte at lærarane

ønskte å sette av alle norsktimar i éi veke for å skrive tekstane til elevane. Dette vil då seie at kvar elev arbeidde med skriveoppgåva i 5 timar (Udir, 2020). Både elevane og lærarane fekk utdelt eit informasjonsskriv om kva formålet til skriveoppgåva var (vedlegg 1 og vedlegg 2). Informasjonsskrivet til lærarane (vedlegg 1) hadde noko meir informasjon enn det som var gjeve til elevane. Dette innebar blant anna meir om formålet for studien, kva eg ønskte å finne ut og korleis anonymisering og oversending av data skulle gjennomførast. Informasjonsskrivet til elevane (vedlegg 2) vart delt ut ei veke før skrivinga fann stad. Dette slik at elevane kunne ta med informasjonsskrivet heim til foreldra og diskutere rammene for studien. På denne måten kunne elevane trekke seg frå studien om dei ikkje ønskte å vere med. Det er også vert å merke seg at informasjonsskrivet ikkje var veldig detaljert om formålet med studien. Elevane fekk vite at eg var interessert i norskfaget og skriving spesielt, men ikkje at eg skulle forske på mottakarmedvit i tekstane deira. Det vil seie at dei fekk tydeleg informasjon om at eg skulle lese tekstane deira, men at dei var anonymisert før eg fekk dei i hende. Graden av informasjon vart også halde nede under observasjonsdelen i klasserommet. Elevane fekk vite at eg skulle observere skriveinstruksjonen som læraren gav, og at eg skulle vere ein ikkje-deltakande observatør bakarst i klasserommet. Fokuset mitt var på at eg skulle observere læraren og det godtok alle.

### 3.4 Klasseromsobservasjon

Som Postholm (2011, s. 55) skriv, søker forskarar etter trekk som kan styrke eller svekke teoriane hen arbeider med. Observasjonsstudiar kviler på grunnprinsippet om at observasjon av mindre einingar kan gi informasjon om generelle samanhengar (Thagaard, 2013, s. 70). Ønsket mitt var som nemnt å observere lærarane i dei to norskklassane når dei formidla skriveoppgåva til elevane.

Skriveinstruksjonen ville på den måten gi meg eit bilete på kva informasjon elevane sat med då dei starta skriveprosessen, og eventuelle oppfølgingsspørsmål dei hadde til læraren sin.

Før gjennomføringa av observasjonen må forskaren velje kva rolle hen vil innta. I mitt prosjekt valde eg rolla «å vere floge på veggen», ein såkalla ikkje-deltakande observasjon (Kleven, 2011, s. 41). Formålet var då å ta så liten plass som mogleg. Dette ville eg for å skape eit så autentisk klasseromsmiljø som råd er, og dermed ha så liten innverknad på spørsmåla læraren fekk frå eleven (Postholm, 2010, s. 65). Lærarane var godt informerte og svarte utfyllande på spørsmåla elevane kom med. På denne måten kunne eg behalde rolla mi som ikkje-deltakande observatør. Vidare er det verdt å merke seg at eg kjende til størsteparten av elevane på førehand, som også betyr at dei kjende

meg og noko av hensikta mi. Med bakgrunn i dette kan observasjonen kategoriserast som ein open observasjon (Thagaard, 2013, s. 80).

Ein kan også skilje mellom strukturert og ustrukturert observasjon. I førstnemnte har ein på førehand spesifisert kva som skal observerast, og korleis det såleis skal registrerast. I ustrukturert observasjon, derimot, har ein ikkje klarlagt alt som er interessant å observere på førehand. Likevel har den ustrukturerte observasjonen eit klart formål og tanken er at alt som er interessant for formålet for observasjonen skal observerast (Kleven mfl., 2011, s. 41). I denne masterstudien kunne det gi ei betre forståing av elevtekstane å få lov til å observere skriveinstruks. Då vil eg kunne prøve å finne samanhengar mellom skriveinstruks og måten elevane angreip skriveoppgåva. Med det som bakteppe vart ein ustrukturert observasjon gjennomført. Formålet var altså å få ei breiare forståing for korleis skriveoppgåva vart presentert, kor mykje informasjon elevane fekk og ikkje minst om det kom fram oppfølgingsspørsmål frå elevane. Dermed vart observasjonen gjort med penn og papir, og alt som vart observert blei skrive ned.

### **3.5 Tekstanalyse med vekt på retorisk situasjon**

Innanfor eit retorisk grunnsyn seier den amerikanske retorikaren Lloyd Bitzer at alle situasjonar har det som vert kalla kairos (Bitzer, 1968). Det betyr at situasjonen noko vert sagt i er viktig. Juuhl (2020, s. 146-147) argumenterer for at situasjonen kan omhandle avgrensingar og moglegheiter, som til dømes tekstnormer og tid. Tekstnorm kan forståast som forventingar og formeiningar om korleis ein tekst skal og bør sjå ut. Vidare seier han at ein retorisk situasjon er sett saman av tre delar. Det viktigaste er det påtrengande problemet som situasjonen krev ei løysing på i form av ei ytring, det andre er publikum og det tredje er omstende (Juuhl, 2020, s. 146-147). Bakgrunnen for at det første punktet er viktigast er fordi vi, i ein retorisk analyse, kan spørje oss kvifor elevteksten var skriven. Eller kva slags påtrengande problem er denne teksten eit svar på? Som ein forstår, vil elevane ikkje ha eit val om å skrive, fordi det er eit premiss i skriveopplæringa i norsk skule. Lærar og omgjevnadane har ei forventning om at elevane skriv og får tilbakemelding på produktet dei leverer frå seg. Kjell Lars Berge (1988, s. 19) skriv at «eleven skriv stil fordi han må», og dette legg premissar for den retoriske situasjonen. At lærar seier at vi skal skrive ein tekst, og konsekvensane av å ikkje skrive, og levere, er store. Lærarar skal tross alt vurdere elevane og forsøke å hjelpe dei til å bli endå betre. Skriveoppgåva i denne masteroppgåva ber elevane svare på ytring, eller ein retorisk situasjon, som er gjort eksplisitt greie for gjennom skriveoppgåva si formulering: «[...] skrive ein tekst der du tek

eit standpunkt i spørsmålet om ungdommar sitt klima og miljø-ansvar» og presiserer at teksten skal publiserast på «ein nettstad for og med ungdommar[...]». Temaet er dagsaktuelt og elevane eksponerast for problemstillinga dagleg gjennom informasjonskanalar og media. Derfor har elevane gode forutsetningar for å meine mykje om temaet, som oppgåva innbyr til.

I tolkinga av tekstane, altså det analytiske arbeidet, må ein sjå etter retoriske grep i teksten som fungerer som spor av retoriske situasjonar. I denne oppgåva vert desse kalla nettopp tekstlege og språklege «grep». Som følgje av dette er eg særst interessert i at oppgåva i prinsippet har to mottakarar. Eg ønskjer for det første å sjå etter mottakarinstansen som er uttalt i oppgåveformuleringa, at teksten skal publiserast på ein nettstad for ungdommar. Samstundes er det interessant at oppgåva har ein dobbel mottakarinstans, ettersom læraren også skal lese og vurdere oppgåva deira.

### **3.6 Metode for tekstanalyse**

Eg har undersøkt konkrete språklege og tekstlege grep i elevtekstane for å finne ut kva for retoriske situasjonar elevane skriv ut frå. Denne måten å analysere tekstane på, er gjort mellom anna med bakgrunn i Veum og Skovholts *Kritisk literacy i klasserommet* (2020, s. 30) som seier at i kritisk analyse bør ein først beskrive kva som kjenneteiknar dei språklege vala som tekstskeparen har gjort (form), og deretter tolke kva effekt dei konkrete språklege konstruksjonane får i den konkrete teksten (funksjon).

Eg vil forsøke å skilje mellom retoriske grep som rettar seg mot «ungdom på internett» og dei som rettar seg mot «den skulske situasjonen». Analyseverktøya byggjer på Ongstad sin tirade og teori om posisjonering (2004), *Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness?* av Wollman-Bonilla (2001), *Å skrive for en mottaker* av Gjerde (2020), *Kommunikativ skriving på 1. trinn* av Nygård (2019), *Reflekterande tekstar som retoriske handlingar* av Bjørhusdal & Nordeide, 2023, u.u.) og I det mykje skrivne av Juuhl. Grep er valde ut til analyse på grunnlag av desse studiane og gjennomlesingar av og observasjonar frå elevtekstane.

Eg har identifisert pronombruk, deontisk modalitet, tittel, kjeldebruk og korleis elevane nyttar kjeldene som kategoriar eg vil analysere for å finne ut korleis elevane posisjonerer seg i forhold til mottakaren. I tråd med dette har eg kunna plassere elevtekstane i to hovudkategoriar etter analysen; den skulske med læraren som mottakar eller jamaldrande ungdom som mottakar. I og med at det er

ein dobbeltbotna retorisk situasjon, vil det vere glidande overgangar mellom kategoriane. Ein tekst kan ha trekk som passar i b e kategoriar, men eg har valt å føre opp den kategorien som er mest dominerande.

Dei språklege og tekstlege grepa eg skal undersøke, er:

Pronomenbruk. Dette handlar om kva type pronomen skrivaren (eleven) nyttar seg av i framstillinga. Pronomen er ord som vert nyttar i staden for substantiv, eller dei viser til noko eller nokon i den situasjonen dei brukast i. Veum og Skovholt (2020, s. 60) forklarar at pronomen er erstatningar for substantiv, og såleis viktige ressursar for kven som er inkludert og ekskludert. Tekstskaparen kan dermed posisjonere seg for eller mot idear eller folkegrupper med bruk av pronomen . Elevane i denne studien kan dermed stå fritt til å velje mellom pronomen som *han, det, du* eller *v r*, og på den m te ta eit tydeleg standpunkt i synet på det dei skriv om. Dette er sett i lys av Myklebust, som seier at elevar heile tida balanserer mellom ulike skrivekulturar (2017). I desse skrivekulturane vil det vere aktuelt å tale om konvensjonar, framstillingsm tar og måtar å uttrykke seg på som er aksepterte og forventta innanfor den aktuelle kulturen. Dette kan koplast til pronomenbruk fordi elevane må vere bevisst på eiga rolle og kva skrivekultur dei er i n r dei skriv. Såleis er dei i ein retorisk situasjon kor dei skal svare på ei ytring av Jenny Jordahl, samstundes som dei skal ta eit standpunkt kring deira ansvar i temaet om klima og miljø. Myklebust viser også til Smidt (2002) som nyttar omgrepet diskursive roller. Med dette meiner Myklebust (2017) at elevane tek på seg ei rolle basert på kva hen skal skrive. Som døme på dette i tekstane har nokre elevar skrive «det er *me* ungdommar som skal overta verda» eller «[...] komma med forslag til kva *du* kan gjere». Her nyttar elevane seg av pronomenbruk for å skilje seg sjølv frå «den andre» jf. Bakhtin (1998, s. 39). Det samsvarer også med Veum og Skovholt (2020, s. 61) som seier at teksten kan etablere ein kontrast mellom «dei» og «vi». Til dømes vil ein i omtale av rumenske tiggjarar (dei) og nordmenn (vi), kunne danne eit fiendtleg bilete av ei gruppe menneske som skrivar meiner ikkje høyrer til her.

I tillegg er det verdt å merke seg at «vi» både kan forståast som «vi jamaldringar» eller «vi menneske». Dette vil også ha stor verknad på i kor stor grad eleven rettar seg mot den konstruerte, fiktive mottakarinstansen. Som ein konsekvens av dette må eg ikkje berre leite etter ordet «vi», men eg må også sj  i kva samanheng ordet står i. Eg må dermed analysere bruk av pronomen isolert, men også kva eleven vel å setje i samband seg med ordet.

Deontisk modalitet handlar om eleven formulerer eit slags ønskje eller oppmoding om handling eller ansvar fr  lesaren av teksten. Som nemnt kan skilje mellom epistemisk og deontisk modalitet, kor

førstnemnte handlar om skrivaren ser på innhaldet som blir presentert som sikkert eller mogleg å gjennomføre (Kristoffersen mfl., 2011, s. 75). Deontisk modalitet kan forståast som nødvendighet eller moglegheit knytt til handlingar jf. Kristoffersen (mfl., 2011, sst). Basert på dette kan elevane bak dette datamaterialet forsøke å få mottakaren av teksten til å «handle», gjennom at tekstane nyttar seg av deontiske modalverb som *kan*, *bør*, *vil* eller *skal*. Døme på dette er: «Eg meiner vaksne burde køyre mindre bil [...]» eller «Korleis kan dette ende godt?». Vidare må eg undersøkje om elevane knyter mottakaren på i bruken av deontisk modalitet. Til dømes kan ein ungdom få gjort lite med oljeproduksjonen på norsk sokkel, men kan bli oppmoda om å sykle til vennar framfor å bli køyrt av føresette.

Tittel. Dette handlar om korleis elevane vel å bruke tittelen som inngong for at lesaren, altså mottakaren, skal få lyst til å lese teksten deira. Dermed kan ein forvente at det ligg signal om mottakaren i titlane i tekstane. Like fullt er det ofte ein eksplisitt instruks i skriveoppgåva som seier «hugs overskrift» (Juuhl, 2020, s. 148). Likevel vil ikkje ei informerande overskrift vere ei god overskrift når den konstruerte mottakaren i skriveoppgåva er jamaldringar. Overskrifta kan stå til innhaldet, men ein er såleis nøydt til å skape «den» interessa og engasjementet rundt eige tekst for å få andre til å lese den. Nokre masteroppgåver om lesestrategiar (Ims, 2020; Ringseth, 2014; Wiggen, 2021; Flo, 2022) gjer tydelege funn om at elevar les tittelen på teksten, og gjer seg opp meiningar om kva teksten kjem til å handle om. Dei er i ein førlesefase, og flettar på gamal kunnskap og skapar ein interesse og forståing for kva teksten handlar om. Døme i elevteksten på titlar som adresserer jamaldringar kan vere: «Skal me berre stå å sjå på at jorda blir øydelagt» eller «dersom du ikkje bryr deg er du ein del av problemet». På den andre sida kan elevane nytte titlar som inneheld lågare grad av retorisk adressering, og er såleis veldig generelle: «Klima» eller «Verda går under uansett». Her er også pronomenbruk lurt og sjå på. I døma som appellerer til jamaldringane brukar elevane bevisst pronomen for å få meir engasjement rundt temaet mellom andre ungdommar. Dette er i tråd med det eg skriv om pronomenbruk ovanfor.

Kjeldebruk. Dette handlar om korleis elevane har nytta seg av kjeldene sine. Skriveoppgåva pålegg elevane «å vise til minst ei kjelde». Denne kjelda kan elevane velje å bruke på den måten dei føler er mest føremålstenleg for å adressere mottakarar. Ein kan sjå føre seg at dei må aktivere kjeldene inn mot mottakarinstansen «jamaldringar». Det vil seie at teksten er bygt opp med temasetningar og kommentarsetningar som omhandlar kjeldene som blir brukt. Ein elev har trekt inn klimaforkjemparen Greta Thunberg, og syner til at om vi ungdommar verkeleg kan utgjere ein forskjell. I denne samanhengen nyttar eleven forskning som seier at «71% av ungdom i Danmark

meiner at klimaendringane er eit alvorleg problem, og er innstilt på å gjere noko med problemet». Denne kjeldebruken viser at mottakarane (norsk ungdom) av denne teksten ikkje står aleine, og på den måten kan motivere til innsats. Elevteksten skaper eit fellesskap kring meiningane som vert presentert, og prøver å vise at alle ungdommar (vi) kjempar saman mot eit mål. Eleven kan seiest å vere bevisst kring eigen ståstad i standpunktet om klima- og miljøansvar.

På den andre sida kan elevane bruke kjelder fyrst og fremst fordi det står i skriveoppgåva. Ein elev trekkjer til dømes fram at olja er ein viktig bidragsytar for den norske velferdsstaten. Eleven er også bevisst på at om Noreg tek opp mindre olje, vil subsidiering av velferdsgode i Noreg bli kutta, samt at andre land vil auke sine eigen produksjon, som følgje av at det er eit behov for olje i verda i dag. Eleven brukar dermed kjelder som «Noreg tek opp olje verdt 933 milliardar kroner», «Oljen står for 68% av norsk inntekt» og «totalinntekt i Noreg er 1400 milliardar kroner». Tala og kjeldene blir presentert, men kan seiest å rette seg mest mot den skulske retoriske situasjonen, fordi temaet er mindre aktuelt for andre ungdommar «å gjere noko med». Kanskje handlar det i dette tilfellet om å vise læraren kor mykje kunnskap eg (eleven) har i dette tilfellet. Såleis vil teksten ikkje primært vere retta mot den konstruerte, fiktive mottakaren som står eksplisitt oppgitt i skriveoppgåva.

Kvar hentar ein kjeldene frå: Dette går mykje på det same som førre punkt med kjeldebruk, men skil seg ved at eg vil sjå kva(r) kjeldene er henta frå. Til dømes er kjelder henta frå regjeringa.no eller norskpetroleum.no lite relevant for den gjennomsnittlege ungdom, kan ein tenkje seg. Desse kjeldene kan vere meir relevante for den vaksne befolkninga eller politikarar som skal ta ei avgjerd om på kva ein vil med norsk oljeproduksjon. Vi kan òg bite oss merke i at det er noko unge kan finne interesse for, og engasjement mot, men i liten grad vere med på å påverke. På same måte vil kjelder som omtalar bilkjøp eller bilbruk kunne seiest å ha eit meir vakse publikum, ettersom born under 18 år ikkje har førarkort. På den andre sida er nettsida ungforskning.no eller NRKskole.no. Dette er kjelder som har eit språk som rettar seg mot ungdom, og som handlar om ungdomsrelaterte og -relevante tema. Til dømes kan dette vere sortering av plast, ta utdanning eller leve meir berekraftig.

### **3.7 Forskingsetiske omsyn**

#### *3.7.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av deltaking*

I denne studien har det særleg vorte lagt vekt på tre forskningsetiske retningslinjer. Desse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjektet. Dei tre retningslinjene



blir av Thagaard (2018) skildra som nokre av dei mest sentrale i kvalitativ forskning. Ansvarer om å informere er viktig i eit etisk perspektiv, som alle forskarar må følgje. Dette inneber at deltakarane skal få tilstrekkeleg med informasjon om kva studien handlar om, kven som har tilgong til informasjonen som vert innhenta og kva informasjonen skal brukast til. I studien min vart kravet om informert samtykke til elevane gjennomført av meg. Likevel var det lærar som delte ut samtykkeskjemaet i klassane. Det var for å få det gjennom ein person dei kjente godt frå før, og dermed redusere stress kring situasjonen med å skulle delta i ein forskingsstudie. Elevane fekk også tid til å diskutere seg imellom, samt med føresette, for å ta ei avgjere om dei ville trekke seg frå studien (Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora [NESH], 2016). Det var ingen elevar som hadde innvendingar på å bli med i studien, og alle dei 42 elevane i dei to klassane deltok.

Før eg kunne starte utarbeidinga av samtykkeskjema, var eg i kontakt med forskingsetisk ansvarleg ved Høgskulen på Vestlandet. I og med at prosjektet samla inn anonymiserte elevtekstar var prosjektet ikkje søknadspликтig til SIKT (Tidlegare NSD). Før studien tok til fekk elevane altså utlevert samtykkeskjema frå norsklæraren sin. Dette samtykkeskjemaet (vedlegg 1) tok elevane med heim til føresette og fekk høve til å diskutere kva deltaking innebar. På denne måten skapte eg ein større openheit kring deltaking i studien for elevane, og såleis kunne eleven i samband med føresette få vurdere om eleven ønskte å trekke seg om hen ikkje ville delta. Informert samtykke handlar om, slik som beskrive overfor, at deltakarane skal ha tilstrekkeleg informasjon om prosjektet før dei gir samtykke til å delta.

Vidare er det forskingsetiske omsynet konfidensialitet tatt hand om. Dette handlar om at forskaren skal behandle informasjon som blir samla inn konfidensielt og fortruleg (Thagaard, 2018). Thagaard seier at personopplysningar må bli av-identifiserte og forskingsmateriale anonymisert. I dialogen med norsklærarane vart vi einige om at dei skulle anonymisere tekstane før levering til meg. I tillegg skulle dei lese gjennom alle elevtekstane og anonymisere innhald i elevtekstane om det kunne finnast spor av personopplysningar eller andre sensitive opplysningar. Dette gjorde lærarane ved å gå inn i dokumentet eleven leverte inn og fjerne/viske ut namn, eller andre beskrivingar som kunne vere identifiserande. Vidare vart tekstane lagt på minnepenn som eg henta fysisk. Denne oppgåva er også spesifisert skriftleg i samtykkeskjema til lærarane (vedlegg 2).

Det tredje grunnprinsippet i forskingspraksisen er at deltaking i studien ikkje skal medføre negative konsekvensar for deltakarane (Thagaard, 2018). Dermed var det viktig for meg å presisere i

samtykkeskjemaet til elevane at dei skriv ei skuleoppgåve på lik linje med alle andre skuleoppgåver, men at eg hadde interesse av å lese dei ferdige tekstane. Lærarane var også oppteken av at dei stod for vurderingssituasjonen i etterkant av skriveprosessen. Det tydeleggjorde også for elevane at «denne» vurderingssituasjonen er likeverdig andre vurderingssituasjonar dei har i løpet av året, sjølv om det er eg som har laga skriveoppgåva.

Det var også viktig å fortelje at deltakinga for elevane, lærarane og skulen ikkje skal få negative konsekvensar. Gjennom open og tydeleg informasjon gitt skriftleg i samtykkeskjema (vedlegg 1 og vedlegg 2) og i dialog med lærarane og meiner eg at dette er tatt hand om.

### *3.7.2 Oppgåva sin validitet*

Forskingsetikk handlar om kor vidt studien er gyldig og transparent, noko som knyter seg til omgrepet validitet. Validitet handlar om forskinga si gyldigheit. Validitet kan delast i indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om ein har undersøkt det ein seier at ein skal undersøke, og om metodane ein har nytta er eigna, samt om ein har dekning for å trekke dei konklusjonane som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i interessa mi for å sjå på mottakarmedvit i elevtekstar, meiner eg at retorisk analyse av elevtekstar er hensiktsmessig. I tillegg hadde eg eit ønskje om å observere skriveinstruksen frå lærarane med formål å forstå resultatata frå den retoriske analysen.

Ytre validitet dreier seg om i kva grad resultatata kan overførast til andre grupper enn den som er utforska (Dalen, 2013). I denne studien har eg samla inn to klassesett med elevtekstar, det vil seie 22 + 20 tekstar, samt observert to forskjellige norsklærarar. Gjennom å samle inn 42 tekstar vil ein kunne finne tilfelle av retoriske «grep», og såleis kunne trekke konklusjonar og slutningar om mønster i korleis mottakarmedvitet kjem til syne. For å få til dette vil eg starte med å undersøke eit mindre materiale for å bruke det som utgangspunkt for analysen av hovudtrekka i det totale datamaterialet. Det er også verdt å merke seg at utvalet er gjort i eit bestemt geografisk område på Vestlandet, og funna kan ikkje generaliserast eller overførast direkte til andre ungdomsskuleelevar i landet. Likevel kan eg gå utifrå at skriveferdigheitene i Noreg i same aldersgruppe har mange likskapstrekk, og dermed vil studien kunne gjere nytte for seg. Ifølgje Andenæs (2000) er det den som mottek informasjon frå forskingsresultat som avgjer om resultatata er anvendelige for andre situasjonar. Samstundes hevdar ho også at forskaren må gi tjukke beskrivingar, og leggje tilstrekkeleg og relevant informasjon til grunn (Andenæs, sst). Med bakgrunn i dette er metoden, datainnsamlinga

og analysen her forsøkt beskrive så gjennomsiiktig og tydeleg som mogleg, med det formålet at andre skal ha høve til å nytte seg av studien min på eit seinare tidspunkt.

Generalisering i kvalitativ forskning kan skiljast ut frå tre ulike mål. Eit mål vil vere å sjå på korleis noko er akkurat no og overføre det til liknande situasjonar (Schoefield, 1990, s. 209). Eit anna er å studere situasjonar som ligg i forkant og sjå på kva som kan utviklast i forhold til noverande situasjon. Det tredje målet er å studere ideelle situasjonar (Schoefield, 1990, s. 209-212). I denne studien ser ein på noverande situasjon, og det kan gi føringar for korleis ein ønskjer å arbeide vidare med mottakarmedvit seinare. Dette kan også brukast for teoriar om korleis skriveinstruksen kan vere, eller korleis skriveoppgåva kan formulerast.

Totalt datamateriale i denne studien er to klasseromsobservasjonar og 42 elevtekstar. Som følgje av at eg ikkje kan presentere funn frå alle 42 elevtekstane vil eg gjennom analyse av eit nærlesingsutval presentere funn som eg kan bruke i ei kortare framstilling av analysen av dei resterande tekstane. Resultatet vil då forsøke å vise grep elevane gjer for å adressere ulike mottakarar og såleis gje eit totalbilete av alle elevtekstane eg har undersøkt. Styrken er dermed at trekk ved dei 42 tekstane blir samanfatta og brote ned til tydelege og presenterbare resultat som andre forskarar kan nyttiggjere seg av.

### *3.7.3 Oppgåva sin reliabilitet*

Reliabilitet handlar om forskinga si pålitelegheit. Kvalitativ metode representerer kontekstuell kunnskap, og då er det vanskeleg å overføre resultat til andre situasjonar fordi situasjonen vil vere ein annan (Gjerde, 2020, s. 21). Det er meir interessant å sjå på korleis undersøkinga og forskaren kan ha påverka resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I denne studien vil observasjonsdelen kunne bli påverka av at eg sat bakarst i klasserommet og noterte. Pålitelegheita kunne vore styrka om eg hadde nytta meg av ein skjult lydopptakar i klasserommet som elevane ikkje visste om. Då hadde situasjonen vore meir autentisk, men utfallet og forskjellen i måten elevane ville agert er umogleg å seie noko om. Likevel er det transparens i alle ledd i forskingsprosessen. Det medfører at andre blir gitt høve til å vurdere truverdet og gyldigheita i dataa, tolkingane og analysen. Måten det er forsøkt ivaretatt på er gjennom grundig framstilling av forskingsprosessen. Innanfor kvalitative forskingsmetoder legg ein i alle høve vekt på forskaren sitt subjektive bidrag i datakonstruksjonar (Widerberg, 2001).

I forskning vil ein også kunne nytte seg av fleire innsamlingsmetodar av data, såkalla triangulering (Jacobsen, 2005, s. 229). Dette vil vektlegge forskjellige ting og viser ulike sider av røynda (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm & Jacobsen (sst) seier at «triangulering beskriver virkeligheten fra ulike vinkler og vil dermed styrke påliteligheten og gyldigheten. Vidare er det verdt å merke seg at det er ein meir tidkrevjande og omfattande prosess. Gjennom å kombinere analyse av elevtekst og observasjon har eg fått ei rikare forståing for elevane si mottakaradressering enn om eg berre hadde nytta meg av ei av tilnærmingane.

### 3.8 Vitskapsteoretisk posisjon

Vitskapsteoretisk tenkemåte er det som gjer forskning til forskning, og som skil forskning frå det motsette: syning, dagleglivet tenkemåte, metafysikk og det «alle» seier (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 218). I og med at denne masteroppgåva skal analysere elevtekstar og observere skriveinstruks, plasserer den seg i eit kvalitativ forskingstilnærming.

Når det skal gjennomførast ei undersøking, må det gjerast mange drøftingar og val. Tidleg må det takast stilling til kven og kva som skal undersøkast, og korleis det skal gjennomførast (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 265). I forskning kallar vi dette design, eller forskingsdesign. Designet i forskning er å starte med problemstillinga og vurdere korleis denne skal løysast. Dette underbyggast også av det Harstad skriv om forskning: «Vitskapsteoretiske undersøkingar og diskusjonar dreiar seg ikkje berre om kva vitskap *er* eller *kan* vere, men også om korleis den *bør* føregå» (2022, s. 19). Som følge av at det er elevtekstar som danner hovudgrunnlaget for datamaterialet i denne oppgåva, plasserer forskinga seg innanfor tradisjonell tekstanalyse (Widen, 2015). Tekstar skapte av menneske, som i mitt materiale, har ein viss grad av kjensler i seg og er nærmast som ein dialog med lesaren. Å forske på slike kan kallast menneskevitskap, og det er det som har danna grunnlaget for hermeneutikken.

Hermeneutikk utvikla seg gjennom forsøk på å forstå meningsfulle tekstar, som bibelen eller ei lov. Hermeneutikk tyder fortolkingslære, og påpeiker at det handlar om å overlevere noko til nokon (Harstad, 2022, s. 19). Dermed kan vi seie at all forskning er fortolkande, der forskaren må arbeide med eit materiale tilknytt datamaterialet: «Hermeneutikk er i utgangspunktet læra om fortolking av tekstar og har sin historiske opprinnelse i tolking av bibelske tekstar», seier for eksempel Høgheim (2020, s. 169). Gjennom tolking av desse tekstane vil ein likevel møte på utfordringar, spesielt ettersom tekstane i min studie kan forståast ulikt basert på kor stor kunnskap eller forståing

forskaren har. Hermeneutiske tilnærmingar inneber at forskaren skal prøve å forstå meiningsperspektivet til menneska som uttrykker seg munnleg eller skriftleg. Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, utgjør kjerna i prosessen som skapar forståing og meining (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Dette betyr at ulike forskarar kan tolke elevtekstane som danner grunnlaget for mitt datamateriale ulikt. Å sette saman alt ein forstår av handlingar og ytringar, bakgrunn, kontekst, *ankakelsar*, verdiar og praksisar til ei felles forståing er det hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Ein tileignar seg kunnskap frå materiale, nyttar den, og tileignar seg såleis endå meir kunnskap.

### 3.9 Metodekritikk

Denne studien har både styrkar og svakheiter. Ei av styrkane er at det er spesifisert klare metodiske grep for den retoriske analysen av elevtekstane, det vil seie konkrete storleikar som til dømes pronomenbruk eller deontisk modalitet. I tråd med Postholm & Jacobsen (2018, s. 237) er dette med på å styrke studien sin validitet. I tillegg kan å triangulere datamaterialet vere gunstig, for studien kan såleis bli «mindre sårbar» for skeivheit som kan oppstå ved berre ein måte å innhente data på (Postholm & Jacobsen, 2018, sst).

Studien har også svakheiter. Sjølv om dei tekstanalytiske grepa er definerte, vil eg vurdere mottakarmedvit i elevtekstane subjektivt. To ulike forskarar kan rimelegvis vurdere elevtekstane ulikt, sjølv om desse to forskarane nyttar dei same tekstanalytiske grepa. I all forskning ønskjer ein å etterstreve ein objektivitet som er så høg som mogleg. Med utgangspunkt i førre delkapittel om hermeneutikk, må eg likevel oppsummere at tolkingar må vere forskjellige, som følgje av ulik forforståing. Vi er på ulike stader i den ulike hermeneutiske sirkelar. Som Postholm & Jacobsen (2018, s. 220) skriv, vil subjektiviteten bli presentert som ein del av konteksten funna kan forståast innanfor. Eg vil dermed prøve å vere bevisst at eg tek subjektive val og dermed argumentere så transparent som råd. Likevel er det viktig å understreke at tolkingane i denne masteroppgåva òg spring ut relevant teori, og funna vert konstruerte i møtet mellom eiga tolking og den teoretiske litteraturen som er lese.

Det er også verdt å merke seg at studien får ein større grad av subjektivitet gjennom at forskaren i stor grad kan selektere teori som hen sjølv ser på som relevant. Dermed er studien i stor grad påverka og prega av teorien eg har valt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Eit anna teoretisk rammeverk ville dermed kunne føre til at funna gjekk i ei anna retning.

## 4.0 Analyse

Materialet for denne studien er altså 42 elevtekstar, samt observasjon av skriveinstruksen frå lærar i klasserommet. I dette kapitelet skal eg analysere observasjonane og språklege og tekstlege grep i elevtekstane for å undersøke kva for retoriske situasjonar elevane adresserer, presentert i kapittel 3.6.

Først vil eg gjere greie for observasjonen av lærarane då dei delte ut skriveoppgåva. Dette har eg valt å kalle klasseromsobservasjon og måten lærarane forklarte skriveoppgåva på kallar eg skriveinstruksen. Det vil seie at skriveoppgåva elevane fekk blei forklart av lærarane, samt at elevane hadde høve til å stille spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål til korleis dei burde løyse eiga skrivning på.

Deretter har eg valt å analysere fire tekstar grundig. Desse tekstane er valde ut til 'nærlesing' fordi dei etter fleire rundar med gjennomlesingar av materialet framstod som at dei adresserte den eine mottakarinstansen meir enn den andre. Føremålet med desse analysane av eit mindre utval tekstar, er såleis både å vise fram korleis elevane brukar dei førehandsbestemte språklege og tekstlege grepa, og å argumentere for at desse grepa kan fungere som analysekategoriar for å tolke tekstane som meir eller mindre adresserande den eine eller andre retoriske situasjonen: den «skulske» retoriske situasjonen med læraren som mottakar og den «fiktive» retoriske situasjonen med jamaldrande ungdom som mottakarar. I tillegg legg desse grepa føringar for kva skrivehandling som er mest dominerande, samt at eg kan analysere desse skrivehandlingane opp mot kva retorisk situasjon som er mest dominant. Dette inneber rimelegvis at etableringa av analysekategoriar er særleg informerte av nærlesinga av desse fire tekstane.

Til slutt har eg analysert resten av tekstbunken meir summarisk, ved nytte meg av dei same analysekategoriane som i nærlesings-analysen. Desse kan lesast i detalj i vedlegg 3, der alle analysekategoriane er gjort greie for. I kapittel 4.6 er desse tekstane oppsummert for å få eit bilete av kva mottakar dei adresserer i størst grad, samt kva skrivehandlingar elevane nyttar.

### 4.1 Klasseromsobservasjon

Som nemnt i delkapittel 3.4 gjennomførte eg klasseromsobservasjonar for å få større innblikk i korleis skriveoppgåva vart presentert for elevane. Dette gjorde eg også fordi tidlegare forskning har

sett lys på at det kan vere interessant å vurdere korleis instruksjonen frå læraren er med og påverkar korleis elevane skriv (Otnes et al., 2021, s. 132). I og med at eg ikkje skil mellom dei to klassesetta med elevtekstar, vil eg heller ikkje skilje mellom dei to klasseromsobservasjonane. Dermed samanfattar eg begge observasjonane i éi heilskapleg framstilling av dei.

Som beskrive i metodedelen fekk lærarane tydelege føringar for korleis dei «måtte» opptre. Det vil seie at lærarane følgde samtykkeskjemaet (vedlegg 2) i stor grad, som sa at eg var interessert i måten elevane skriv på. I tillegg vart det informert om at eg skulle observere dei i utdelinga av skriveoppgåva, samt at eg kunne sitere dei på ord, delar av setningar eller fulle setningar. Det var viktig for studien min at lærarane ikkje tematiserte mottakar og mottakarmedvit direkte, i og med at det var dette eg skulle forske på. Med det i bakhovudet gjekk lærarane inn i klasserommet, leverte ut og presenterte skriveoppgåva som er gjort greie for ovanfor (sjå kap. 3.3).

Lærarane stoppa opp etter presentasjonen av skriveoppgåva og opna for spørsmål frå klassen. Elevane hadde ingen spørsmål til sjølve oppgåva, men nokon flytta fokus over på spørsmål som: «Kvifor må vi skrive?», «Kva skal tekstane brukast til når vi skal levere dei?» og «Kven skal rette tekstane våre?». Lærar svarte på spørsmåla med at «dette har de fått informasjon om frå før», men forklarte kvifor skiving er viktig og kva som stod i samtykkeskjemaet endå ein gong. Elevane godtok svara frå lærar og følgde så med på vidare informasjon frå lærar som omhandla formelle kriterium, deriblant omfang, linjeavstand og leveringstidspunkt. Utover det fekk elevane lov til å idemyldre for seg sjølv i 3 – 5 minutt om kva dei kunne skrive om og temaet såg ut til å skape både tankeverksemd og diskusjon. Dette såg eg ved måten elevane starta å diskutere med kvarandre eller heiv seg over tastaturet for å notere ned stikkord eller forsøke å starte skriveprosessen.

Etter observasjonen står eg igjen med at elevane fekk lite informasjon i førskrivefasen. I mitt tilfelle observerte eg at elevane nærmast verka overraska over kor raskt dei kan gå i gong med å skrive. Når lærar hadde satt dei i gong til å idemyldre kom spørsmål som «kva skal vi gjere no?». Lærarane sa at elevane kunne notere stikkord eller starte skriveprosessen, som igjen skapte diskusjon mellom elevane før dei retta seg meir mot eiga datamaskin. Dette kan kanskje forklarast ved at det er eit resultat av dei føringane prosjektet mitt la på lærarane. Fordi det var viktig å ikkje nemne mottakarinstansen, samt at eg skulle sitere lærarar, ønskte ikkje lærarane å forsnaкке seg og heldt dermed ein sær kort informasjonsdel, der heller ikkje val av skrivehandling var teke opp.

## 4.2 Nærlesing av fire elevtekstar

Som nemnt tidlegare vil eg i dette kapittelet gjere greie for næranalyse av fire utvalde tekstar frå datamaterialet. Desse tekstane har blitt plukka ut fordi dei gjev eit godt bilete av korleis elevane adresserer jamaldrings situasjonen (Tekst 1 og 3) og korleis dei adresserer den «skulske» mottakarsituasjonen (Tekst 2 og 4)

#### 4.2.1 Tekst 1 – Ungdom som mottakar

Eg tek først føre meg ein tekst som har tydelege grep som vitnar om at eleven adresserer jamaldringar. Teksten innleiar med å vise til skriveoppgåva og den samansette teksten der: «Jenny Jordahl skrive at alle må bli vegetarianar og hjelpe å redde verda. Eg er heilt einig». Den samansette teksten tek opp eit aktuelt spørsmål om kva friheit vi menneske har i klima- og miljøspørsmålet og viser til at ingen kan bestemme over om du skal vere vegetarianar eller ikkje. Eleven følgjer opp med «me ungdommar må lage oss gode vanar no så me kan vokse opp med dei å lære dei til våre ungar» som indikerer at hen vil overtyde mottakarane om at friheita til å velje ikkje er så stor likevel, i alle fall om ein ønskjer at det skal gå vel med våre neste generasjonar.

##### 4.2.1.1 Pronomen og posisjonering av aktørar i teksten

Eleven viser til denne samansette teksten i skriveoppgåva og fortel oss at hen har lest oppgåva og er klar til å ta eit sjølvstendig standpunkt i spørsmålet om klima- og miljøansvaret til ungdommar. Dette vert underbygt av den andre setninga i teksten som viser tydeleg at vi må redde verda: «eg er heilt einig [i at vi må hjelpe verda]». Eleven viser at hen er klar for å agere, gjennom bruken av pronomenet *eg*. Eleven set seg sjølv inn i situasjonen og uttrykker si meining om å ta del i å redde verda, gjennom utsegna «Eg er heilt einig». Såleis er ikkje *eg* eit argument for at eleven adresserer den fiktive jamaldringsmottakaren, men meir ein inngangsport til bruken av *me*. Eleven koplar dermed *eg* til *me*, som eit tekstleg grep for å vise at hen er ein del av fellesskapet «ungdom». Eit gjentakande grep eleven nyttar er å skrive «Me ungdommar» og følgjer opp med: «...som skal ta over verda» eller «...har eit ansvar». I så måte forsøker eleven å vise at spørsmålet kring klima og miljø er eit *vi* mot *dei*-spørsmål, som blir synleggjort i desse utsegna: «me må fikse det dei eldre har øydelagt[...]» og «[...]kan endre korleis vaksne og landsledarar ser på klimaendringane». Det kan forståast som at dei (vaksne) har øydelagt verda (klimaet og miljøet), mens det er vi (ungdommar) som må rette opp i feila som har skjedd. Dette skiljet mellom «vi» og «dei» kan skape ein følelse av



at «vi» er noko meir saman og i så måte skape større engasjement kring tema, men også gjennom å auke tiltakslysta. Ein kan nesten sjå på det som at eleven mobiliserer til krig mot dei vaksne, gjennom rekruttering av krigarar i eigne rekker. Eleven er kapteinen som skal marsjere mot dei vaksne og stoppe klimaendringane. Blant anna viser eleven det gjennom «Viss man ser på kor lang[t] Greta Thunberg kom med sin demonstrasjon» og «[...] fordi det er me som skal ta over verda». Eleven skal vise dei vaksne at ungdomar også vil ha like føresetnader for ein god oppvekst og ikkje minst ei god framtid. Desse krigarane som skal vere med på ferda er jamaldringar som skal bli overtydde til å angripe, basert på «Me ungdommar har [større] påverking enn det me trur og det må me bruke for alt det er verdt».

#### 4.2.1.2 Innhaldselement

Dette tek meg til det neste tekstlege grepet eleven vel å nytte seg av. Ein krig kan ikkje kjempast, og vinnast, på alle frontar samtidig. Derfor må krigsføraren planlegge kvar styrkane er sterkast og bruke dei mest effektive våpena for å ta sigeren. Det same gjer eleven når hen skriv at denne krigen kan vinnast gjennom at det er akkurat *ungdom* som må ta bevisste og berekraftige val for klima og miljø. For å synleggjere at metaforen krig er relevant, vil eg seie at ungdommar kjempar på to frontar samtidig. Den eine fronten er å gjere noko med oljenæringa direkte, mens den andre fronten er å resirkulere meir eller å late vere å kjøpe unødvendige varer. Kampen mot oljenæringa er ikkje noko ungdommar har råderett over, i alle fall ikkje direkte. Skal denne fronten vinnast må eleven til dømes demonstrere eller skrive eit overtydande brev, men etterfølgande prosessar medfører at det kan opplevast nyttelaust. Dermed kan små val i kvardagen treffe og motivere jamaldringar i større grad enn «uovervinnelege» kampar. Eleven skriv at: «Alle treng ikkje å gjere mykje, man kan gjere små ting som å køyre mindre bil, skru av lys i ro[m] du ikkje er i, ikkje kjøpe ting du ikkje treng og kanskje kutte ned på kjøtt eting». Å tematisere slike små tiltak kan analyserast som eit tydeleg tekstleg grep for å adressere jamaldringsmottakaren til handling i stor grad. Sjølv om desse tiltaka kan adressere alle menneske i like stor grad viser eleven at hen har jamaldrande lesarar av nettstaden i tankane når hen skriv. Tiltaka er tydelege og konkrete, og dei krev formar for saksbehandling eller involvering av vaksne sin kompetanse eller erfaring. Det vil rett og slett vere oppmoding om tiltak som er praktisk mogleg for elevar midt i tenåra å gjennomføre. Likevel er ikkje vaksne heva over ansvaret over små og oppnåelege tiltak, som eg meiner adresserer ungdom i stor grad. Derfor vil små tiltak også adressere den «skulske» situasjonen, spesielt i tilknytning til «me». Likevel skriv eleven som at vaksne heller bør ta kampen mot oljenæringa, vindmølleutbygging eller solcellesystem på huset sitt. Dette

understrekar eleven med «[...] me ungdommar kan gjere med små ting[...]» som indikerer at det er ei sjølvfølge at vaksne gjer det same som ungdom, men at dei bør fokusere på «store» tiltak.

#### 4.2.1.3. Deontisk modalitet

I tråd med dei analytiske og tekstlege grepa i metodelitteraturen min vil eg ta for meg grepet deontisk modalitet. Ved bruken av orden «kan» eller «må» vil eg i tråd med Kristoffersen mfl. (2011, s. 75), forstå deontisk modalitet som *moglegheit knytt til handling* eller formuleringar i samband med modalverb som skrivaren brukar for å uttrykke eit ønskje eller noko som er naudsynt. Til dømes er verbet «må» knytt til førstepersonpronomen i fleirtal svært ofte nytta av eleven, som «me ungdommar må lage oss gode vanar», «Om me vil ha ei verd må me og gjere noko» og «me må fikse det dei eldre har øydelagt». Desse tre setningane uttrykkjer ei haldning til handling, som impliserer at *me* (ungdommar) skal gjere noko. I så måte ansvarleggjer eleven jamaldringar som les teksten og bruken av deontisk modalitet uttrykkjer at noko er svært tiltrengt og konsekvensane av å sitte stille i båten er store. I tillegg til modalverbet «må» nyttar eleven seg også av «kan» og «bør», som i dette utsegnen: «alle treng ikkje å gjere mykje, man kan gjere små ting [...]» og «når man ser kor mykje me ungdommar kan gjere med små ting [...]». Fordi eleven nyttar seg av desse modalverba blir teksten formidla på ein rikare måte og skaper større handslingsmot hos lesaren. Det gjer at teksten får eigenskapar for måten mottakarsituasjonen tolkar han, og kallast affordans.

#### 4.2.1.4. Bruk og utval av kjelder

Vidare har eleven som har skrive tekst 1 nytta seg av kjelder som ein kan argumentere for adresserer jamaldringar som mottakarinstans. Sjølv om fleire av kjeldene ikkje adresserer den fiktive, konstuerte mottakaren, finn vi også døme som tydeleg har jamaldringar i sikte. Til dømes: «Viss man ser på kor lang Greta Thunberg kom med sin demonstrasjon, og fekk med folk frå heile verda kan man jo bli litt motivert» eller «Ein undersøking i Danmark sa at 71% av ungdommane som var med meinte at klima endringane er eit veldig alvorleg problem». Her nyttar eleven seg av kjelder for å underbygge noko som er løfta fram tidelegare i teksten, samt viser at ungdom kjempar for ungdom. Thunberg er ei svensk jente som appellerer til ungdom og jamaldringar fordi ho tek eit tydeleg standpunkt i klima- og miljø-spørsmålet og menneskerettane, samstundes som ho er i same aldersgruppe som skrivaren og såleis lesarane av den fiktive nettstaden elevteksten skal publiserast på. Det same gjer

undersøkinga, som viser at mottakaren av tekst 1 ikkje står aleine, spesielt med tanke på at undersøkinga er gjennomført blant nettopp ungdommar. Nesten ein av fire ungdommar i Danmark ser på klimaendringane som eit stort problem. Denne kjeldebruken rettar seg mot ungdom ved til dømes å styrke sjølvtiliten til mottakarane, ungdommane, som ser at dette er ei viktig sak.

I likheit med *kjeldebruk* har eg også ein analysekategori som vert kalla *kjeldehenting*. Sjølv om desse to kategoriane er like, skil dei seg frå kvarandre ved at sistnemnte tek for seg kjeldekritikk i større grad. Det vil seie at eg ser på kva medium eleven har funne kjelda i. Såleis handlar denne kategorien om å analysere korleis kjelda er brukt i teksten, men òg om eleven har hatt jamaldringar som mottakar i tankane når hen leiter etter relevante kjelder. Døme på dette kan vere ein nettstad som har eit enkelt og forståeleg språk eller forskning som omhandlar ungdom. For å synleggjere at grepa er like, men også skil seg frå kvarandre, vil eg bruke utdraget som overfor: «Ein undersøking i Danmark sa at 71% av ungdommane som var med meinte at klima endringane er eit veldig alvorleg problem». Dette viser at eleven brukar kjelde som er retta mot ungdom, og går vi inn i referanselista vert det underbygt i endå sterkare grad «[www.ung.forskning.no/Barn-og-ungdom-klima-miljo/unge-mennesker-er-meir-opptatt-av-klima-enn-eldre](http://www.ung.forskning.no/Barn-og-ungdom-klima-miljo/unge-mennesker-er-meir-opptatt-av-klima-enn-eldre)». På denne nettsida er tema og språk retta mot ungdom. Dei som skriv på [ungforskning.no](http://ungforskning.no) og [nrkskole.no](http://nrkskole.no) medvitne om måten dei skriv på, gjennom å appellere til deira lesarar. Språket som vert nytta har få framandord og tema som blir tekne opp er til dømes klima, miljø, berekraft eller noko som omhandlar skulen. Tema som alderspensjon, lønna eller ulønna permisjon samt politikk kring formueskatt vil truleg ikkje skape så stor interesse for ungdom, og desse sakene får då heller ikkje spalteplass i medium tiltenkt unge lesarar. Vi kan tenkje oss at det skjer ein viss smitteeffekt mellom dei formelle kjeldene og eleven sin tekst. Det er altså ei tett intertekstuell lenkje mellom måten eleven vel å skrive på og dømebruken i elevteksten på den eine sida og språket og dømebruken i dei formelle kjeldene som nrkskole og ungforskning på den andre. Stilen og dømebruken vil på grunn av dette også adressere jamaldringar i større grad. Det medfører at viss elevane brukar «unge kjelder» i si skrivning er det meir sannsynleg at teksten deira adresserer den same mottakaren som forfattaren av kjelda.

#### 4.2.1.5. Tittelen

Til slutt vil eg trekke fram tittelen «Skal me berre stå å sjå på at jorda bli øydelagt?». Som nemnt tidlegare, er tittelen det første som møter ein lesar av teksten, og gjerne det første som vert lese. Eleven innleier med eit retorisk spørsmål og brukar samtidig mange av dei same grepa som er greidde ut om overfor i analysen. Døme på dette er deontisk modalitet «skal» og pronombruken «me». Likevel er det ikkje synleg *kven* «me» er, som følgje av at vi treng meir kontekst for å sette

dette i samanheng med ein spesifikk adressat. I tillegg skaper tittelen eit ønskje om å lese teksten eleven skriv, spesielt med tanke på den appellative språkbruken. Det vil seie at appellformene er tydeleg forankra i tittelen, spesielt logikken til å handle og følelsane av å ville hjelpe. Såleis fangar den interessa til lesar, men viktigast av alt skaper teksten eit ønskje om å gjere noko. Ordet «øydelaagt» er negativt lada som medfører at lesarane kanskje kan få trong til å hjelpe til å reparere. På denne måten kan lesarane bli fanga i den retoriske situasjonen, som vil seie at vi blir overtydd om at mi ytring eller handling kan utgjere ein forskjell.

#### 4.2.1.6 Oppsummering tekst 1

Eg har analysert og løfta fram trekk ved tekst 1 som viser at den adresserer mottakarsituasjonen jamaldringar i stor grad. Eleven posisjonerer seg her i og adresserer eit kollektivt og aksjonistisk «me» av ungdommar. Bruken av deontisk modalitet ansvarleggjer den jamaldrande lesaren. Eleven fokuserer på saker, «innhald», som den jamaldrande lesaren faktisk kan gjere noko med og som dermed er relevant for den mottakaren. Utvalet og bruken av direkte og meir indirekte kjelder er tilpassa ungdommar, noko som òg får følgjer for innhaldselementa i elevteksten. Analysen av tittelen byggjer opp under analysen av andre tekstlege grep: Han appellerer til jamaldringar ved hjelp av pronomenbruk, deontisk modalitet og andre verkemiddel. Likevel er det viktig å påpeike at det jamvel finnast andre tydelege tekstlege trekk i teksten som adresserer den skulske mottakaren. Såleis vil det vere umogleg å analysere denne elevteksten som at han *berre* adresserer éin retorisk situasjon, men eg analyser han som at det er ei overvekt av tekstlege grep som gjer jamaldringar til primære mottakarar. Analysen viser også at skrivehandlinga som dominerer i teksten er *å overtyde*. Det harmoniserer også godt med målet om å skape haldning til handling hos mottakaren.

#### 4.2.2 Tekst 2 – Skulsk mottakar

Analysen av tekst 2 vil bli gjennomført på same måte som tekst 1, men eg vil forsøke å vise at denne eleven rettar teksten sin mot den skulske mottakaren. Denne elevteksten innleiar med eit svar til den samansette teksten i skriveoppgåva: «Om eg er for eller i mot klima og miljø er eg ikkje heilt sikker på. Er en type som er for klima med at alle har kasta noko av plast ute i naturen, men eg er i mot at eg må bli vegetarianar». Det viser at eleven oppfattar sarkasmen i Jordahl sin tekst. Retninga eleven nyttar i si skrivning minner mykje om retninga den samansette teksten brukar, der vi bør arbeide for å

senke klimautsleppa, men at vi har friheit til å velje kva område vi ønskjer å fokusere på. I analysen av dette utdraget kan ein tenke seg at eleven ikkje har teke eit tydeleg standpunkt i klima- og miljøspørsmålet, sjølv om oppgåva ber hen om det. Eleven svarer eksplisitt på den samansette teksten, men veit ikkje om hen er for eller imot «klima», og nyanserer dette for lesaren ved å vise at nokre tiltak er hen «med» på, slik som søppelsortering, men vegetarianar vil hen ikkje bli. Det er også verdt å merke seg at eleven ikkje ser på seg sjølv eller jamaldringar som aktørar, gitt den måten «me» vert brukt på i teksten.

#### 4.2.2.1 Pronomenbruk og posisjonering av aktørar i teksten

Eleven nyttar seg av pronomenet «eg» svært ofte: «Om eg er for eller i mot klima og miljø er eg ikkje heilt sikker på [...]», «No skal eg prate litt om kvifor eg er i mot [...]» og «Oljen er eg for å ta opp». På denne måten set eleven seg sjølv i sentrum, som er eit argument for at hen adresserer den skulske mottakaren. Eg meiner dette kan argumenterast for at den skulske mottakaren ofte er meir interessert i korleis personlege meningar vert uttrykt enn det offentlegheita er, og då kanskje ungdom i offentlegheita. Vidare skriv eleven «me», men det vert ikkje underbygt på nokon måte at *eg* er knytt til *me*, ei heller kven *me* er. Likevel kan ein få ei forståing av at *me* er alle som bur i Noreg basert på følgjande setningar: «Me treng oljen i Noreg fordi at det er ei av dei viktigaste inntekt kjeldene til Noreg» og «Eg har blitt fortalt at av mange vaksne at Noreg må slutte å pumpe opp oljen fordi me overlever med fisken». Det kan forståast som at eleven tenker på at Noreg som stat treng inntekta og ressursane som kjem som følgje av oljen og at ein då må ta konsekvensane for klima og miljø. På denne måten skapast det ei skilje mellom vi og dei, der *vi* (Noreg) gjer det som er best for oss, mens *dei* (alle andre) ikkje treng å blande seg. Utdrinkinga med dette er at «me» viser til heile landet vårt, altså eit allment publikum, ikkje først og fremst ungdom.

#### 4.2.2.2 Innhaldselement

Vidare strukturerer eleven teksten i ulike tema som er sentrale i eit klima- og miljø-perspektiv, blant anna olje og plast. Det viser at eleven har stor kunnskap på området. Til dømes er det nytta overskrifter som «Oljen» og «Plasten på jorda». Under desse overskriftene skriv eleven til dømes «Noreg tar opp olje til heile 933 milliardar norske kroner og fisken er berre 116 milliardar norske kroner og det er 8,5% av den norske inntekt» og «Viss det er sånn at Noreg får 8,5% på inntekta av

fisk tenner Noreg nesten 1400 milliardar norske kroner [...]». Dette er informativt, men ikkje noko ungdom eigentleg har makt over. For det overordna temaet klima og miljø er det særskilt relevant, men med tanke på mottakargruppa fell noko av argumentasjonen gjennom fordi eleven ikkje viser korleis ungdom har eigarskap til det hen skriv om. Innhaldet kunne vore retta meir mot tenåringar og vist at deira val får stor innverknad på ressursane til velferdsstaten. Teksten adresserer den skulske mottakaren fordi saksinnhaldet er utanfor ungdom sine domene eller vanskeleg for tenåringar å ta inn over seg. I tillegg kan det oppfattast som ein måte å imponere ein lærar om kor mykje kunnskap ein har. Eleven viser stor innsikt kring ressursbruk og om at inntektene framleis må ivareta om velferdsstaten skal behalde posisjonen den har fått som verdas største sikringsnett økonomisk, og viser til store og omfattande tal og reknestykke. Dette kan gjere det utfordrande for jamaldringar å henge med. Læraren derimot, vil ha nok kunnskap og forståing om temaet og tala til å nyttiggjere seg av dei, og gi dei meining.

#### 4.2.2.3 Deontisk modalitet

Som tidelegare skrive handlar modalitet om å skape moglegheit knytt til handling eller uttrykke eit ønskje om noko. Dette grepet nyttar eleven seg lite av og såleis vil ikkje mottakar av teksten knyte noko av det som er skrive til oppmoding om handling. Som lesar vert ein ikkje ansvarleggjort på same måte som om eleven hadde nytta seg av at vi ungdomar «må, bør, skal, vil». Likevel finn vi døme på modalverb i teksten: «Eg har blitt fortalt av mange vaksne at Noreg må slutte å pumpe opp oljen[...]» og «Me kan si at i dag sluttar me å pumpe opp olje[...]». Det vert likevel ikkje skapt eit behov til å agere eller ytre seg. I denne teksten er modaliteten knytt til substantivet Noreg, eller pronomenet «vi», som medfører at teksten mest adresserer ein svært allmenn, og såleis skulske mottakarsituasjonen.

#### 4.2.2.4 Bruk og utval av kjelder

Kjeldene som er nytta legg føringar for alle tala som er presenterte i teksten. At «Noreg tar opp olje til heile 933 milliardar norske» eller «Noreg brukar 1200 milliardar norske kroner [kvart år]» adresserer den skulske konteksten i større grad enn jamaldringssituasjonen. Det kan forståast som at eleven uttrykker desse tala for å vise kunnskap mot den «skulske» mottakarsituasjonen, mens medvitne jamaldringar ikkje finn dette like appellerande eller engasjerande. Sjølv om kjeldene vert kommenterte handlar teksten mest om korleis prosentdelane av pengane kjem frå og blir fordelte

om den eine inntektskjelda blir avvikla. Døme på dette er «då har me 200 milliardar kroner igjen etter året i pluss» og «me kan si at i dag sluttar me å pumpe opp olje og tar minus olje inntektene så blir det 467 milliardar igjen og inntekta til Noreg blir om eit år minus 733 norske kroner». Teksten er allment informerande og kunnskapsdemonstrerande, og ikkje særleg retta mot domena til tenåringar. Han skriv heller ikkje fram eit ønske om handling.

I likheit med *kjeldebruk* er analysekategorien *kvar er kjeldene henta frå* viktig å sjå på i dette tilfellet. Kjeldene som er nytta, er blant anna frå nettstadene regjering.no, norskpetroleum.no og fisk.no. Desse nettstadene brukar eit språk tilpassa vaksne brukarar og kan ha mange framandord som ungdom ikkje forstår. Vi kan forstå det som at eleven faktisk har læraren i siktet når hen nyttar desse kjeldene. Eleven har forstått at på desse sidene finst det tal, ord og tabellar som kan uttrykke høg kunnskap om utfordringane knytt til klima, men har kanskje ikkje teke eigarskap til og bakt desse faktakunnskapane inn i eigen tekst og knytt dei til oppmodinga om handling direkte mot jamaldrings-situasjonen. Fakta og kunnskapen som er henta frå desse nettstadane vil også farge språket eleven nyttar seg av. Dette medfører at eleven brukar språk, informasjon og døme frå ei informerande kjelde som skal omformulerast til ein eigenprodusert tekst der skrivehandling skal gå i retningar av overtøying eller argumentering. Måten eleven skriv på vil kunne seie at intertekstualiteten adresserer personar med meir erfaring, høgare utdanning og såleis det eg har valt å kalle ein skulsk mottakarsituasjon.

#### 4.2.2.5 Tittelen

Avslutningsvis vil eg trekke fram tittelen i elevteksten: «Verda går under uansett». Det er det første som møter lesaren og gjerne det første som vert lese. Tittelen seier noko om kva teksten kjem til å handle om og fortel raskt at eleven har ei negativ innstilling til korleis det kjem til å gå med verda. Det betyr at eleven har teke eit klart standpunkt i spørsmålet om klima og miljø, sjølv om starten av teksten seier noko anna. I og med at tittelen er negativ lada vil det kunne skape trong til å handle, men samstundes får ein inntrykk av at alt håp er ute. Likevel er det eit grep som kan skape lyst til å lese teksten. Tittelen adresserer jamaldringsmottakaren i større grad enn den skulsk mottakaren, fordi han er basert på at jamaldringane og deira generasjon skal leve og utvikle seg på denne jorda i mange år framover og vil gjere alt for å bevare jorda slik vi kjenner ho.

#### 4.2.2.6 Oppsummering av tekst 2

I tekst 2 har eg analysert og løfta fram trekk som viser at teksten adresserer den skulske mottakarsituasjonen i stor grad. Eleven posisjonerer seg som kunnskapsbringer og adresserer eit «me» av heile den norske befolkninga. Eleven presenterer eit breidt utval saker, men fokuset er på ganske avanserte politiske saker lesarane av teksten ikkje kan gjere noko med, i alle fall ikkje direkte. Bruken av deontisk modalitet er til stades, men verkar ikkje tilbake på pronomena *meg* eller *deg*. Den verkar tilbake på fellesskapet Noreg og fortel at vi «kan» viss vi vil. Kjeldene er eksplisitt til stades og ein kan argumentere for at eleven brukar informasjon frå komplekse nettstader for å «flashe» kunnskap til den skulske mottakaren. Tittelen er destruktiv, og ein kan diskutere om han skaper vilje til handling. Skrivehandlinga eleven har nytta seg av ser ut til å minne mest om å *beskrive*. Bakgrunnen for det posisjoneringa og måten innhaldselementa vert brukt på for å vise mottakaren «alt eg kan».

#### 4.2.3 Tekst 3 – Ungdom som mottakar

Tekst 3 innleier med å slå fast at «klima er eit av dei største problema me står ovanfor globalt i dag». Det vil seie at eleven frigjer seg frå den samansette teksten skrive av Jenny Jordahl om friheit, men tek opp temaet om klima og miljø. Dette heng også saman med det skriveoppgåva eksplisitt spør etter, som er ungdommar sitt klima- og miljøansvar. Eleven følgjer opp med «jorda kokar, isen på polane smeltar, meir ekstremvær og alt for mange dyr dør ei forferdeleg død fordi dei misoppfattar plastikk for mat». På denne måten synleggjer eleven kva som er problemet og seier til mottakar at noko må gjerast om jorda skal bevarast ved å motvirke dei språklege bileta.

##### 4.2.3.1 Pronomen og posisjonering av aktørar i teksten

Eleven har teke eit tydeleg val i posisjoneringa si som klimaforkjempar. Klimaproblemet vert beskrive og vi får informasjon om ståstaden til eleven: «viktigheita av små endringar fleire burde gjere i kvardagen for at jorda skal reddast». Gjennom bruken av pronomena «me» og «du» viser eleven kven som står i sentrum for å bli overtydd. Til dømes skriv eleven «Her i Noreg merkar me det ikkje lika godt som det gjerast lenger sør», «Her ser du to satelittbileter over Frankrike med 1 månad i mellom seg» og «Spørsmålet er, hadde det vert så stor forskjell viss me ikkje sto ovenfor ei global oppvarming?». Her kjem det ikkje tydeleg fram kven som er mottakaren til eleven, men ein kan få



inntrykk av at det er like mykje vaksne som det er jamaldringar. Såleis er det vanskeleg å bestemme avsolutt kva mottakarsituasjon eleven skriv seg inn mot, men dei neste døma meiner eg syner at eleven også adresserer jamaldringssituasjonen: «Me er framtida», «Det er vår tur til å bygge opp samfunnet[...]» og «dessverre er det og me som må fikse feila til tidlegare generasjonar». Her skaper eleven eit effektivt skilje mellom *me* og *dei*, samt legg mykje av ansvaret for det som har skjedd på dei (vaksne) mens det er oss (ungdom) som skal redde jorda. Grepet vekker følelsar hos mottakaren fordi tiltaka vi set i verk vil utgjere ein forskjell og ansvaret leggst eksplisitt på «oss ungdommar». Dermed kan kvar og ein i den «framtida» som «me» er, vere tunga på vektskåla og redde planeten.

#### 4.2.3.2. *Innhaldselement*

I likeheit med tekst 1 og tekst 2 vil grepet *innhaldselement* seie noko om korleis eleven rettar innhaldet sitt mot ein spesifikk mottakar. Eleven brukar metaforar som «Jorda kokar» for å fortelje at den globale oppvarminga er eit problem. Metaforen er noko born og ungdommar brukar når dei opplever ukomfortabel varme og viser at eleven ønskjer å appellere til jamaldringar. Dette kan også sjåast i samanheng med «Berre sjå på den enorme hetebølga som rammar Sør-Europa no i sommar». Denne beskrivinga underbygger det eleven tek opp i metaforen «jorda kokar» men her syner eleven til eit eksplisitt døme. Denne formuleringa reflekterer kanskje ein idé om at mange jamaldringar har vore på ferie i utlandet eller hatt sommarferie med tilgang på internett og fått med seg at varmen og ekstremværet byr på utfordringar for dei som bur i «syden». Eleven syner til fakta som «alle veit», men også til konkret og dagsaktuelt døme. For å styrke dette temaet viser eleven til forskning retta inn mot klima og miljø: «Klimaforskar Tore Furevik ved Nansen Senter for miljø og fjernmåling seier i eit intervju at han ikkje er overraska over den enorme tørken med dei temperaturane som vart opplevd i sommar». Det gjer at argumentet får meir tyngde og truverd. Likevel vil det kunne adressere ein «skulsk» mottakar i like stor grad som jamaldringsmottakaren, spesielt fordi eleven nyttar seg av tittelen «klimaforskar» om Furevik. Jamaldringar vil forstå at klimaforskarar har høg kompetanse rundt klima som vil vere lurt å lytte til, men samstundes ligg det ein «vaksen» kunnskapsdemonstrasjon i denne temabehandlinga som kan skape distanse mellom jamaldringar og skrivaren. Tittelen til Furevik gjer at mottakaren får respekt for kompetansen, samt at jamaldringssituasjonen kanskje finn respekta større fordi tittelen til den som uttalar seg ligg langt over det nivået dei sjølve er på. Dermed vil forskartittelen kunne påverke jamaldringar i større grad enn den skulske mottakaren, rett og slett fordi kompetanseomgrepet kan svinne bort når mange andre har tilsvarande kompetanse innanfor eit anna området. Større innsikt gjer dei vaksne i større

grad klarar å reflektere rundt klimaforskaren sitt utsegn opp mot andre aktuelle situasjonar som også påverkar klimaet i stor grad. I tillegg er det vert å merke seg at også denne eleven skriv at vi ikkje treng store omveltingar i livet for å ta vare på planeten: «Me må starte i det små. Reise meir kollektivt, ikkje kjøpe meir enn ein treng, kaste mindre mat og kjeldesortere er små endringar alle kan gjere, som hjelp klimaet meir enn ein trur». Slike tiltak er, som nemnt i analysen av tekst 1, konkrete og praktisk mogleg å gjennomføre for jamaldringar midt i tenåra.

#### 4.2.3.3 Deontisk modalitet

Eleven som har skrive tekst 3 nyttar seg i liten grad av modalverba som er greidd ut om i analysane av tekst 1 og tekst 2. Likevel finn vi døme på modalitet, men mest av «kan». Ordbruken «kan» viser ofte tilbake på «du» eller «me ungdommar» i denne teksten. Dette kjem til uttrykk i følgjande setning: «Fortsett me med eit så stort utslepp som me gjer, kan me oppleve dette oftare og oftare». Dette betyr at *vi ungdommar* må gjere tiltak, og synleggjer at *vi* tek ansvar gjennom små tiltak i kvardagen: «[...] er små endringar alle kan gjere, som hjelp klimaet meir enn ein trur». Det vil seie at tilnærminga til handling er forsiktig og eleven er oppteken av at mottakaren har friheit til sjølv å bestemme. På ei anna side ligg det også ein del forventningar i «kan», som medfører at eleven brukar argument for å underbygge kvifor «kan» like gjerne kunne vore skrive som «bør». På ei anna side peikar ikkje like mykje i denne teksten mot jamaldringssituasjonen som i tekst 1, då spesielt siste utdrag like gjerne «snakkar» til den skulske mottakaren.

#### 4.2.3.4 Bruk og utval av kjelder

Eleven har nytta seg av éi kjelde og den blir tydeleg presentert i teksten for å styrke egne argument: «Klimaforskar Tore Furevik ved Nansen Senter for miljø og fjernmåling seier i eit intervju med NRK at han ikkje er overraska over den enorme tørken med dei temperaturane som vart opplevd i sommar». Kjelda vert, som tidlegare presentert, nytta for å overtyde mottakar om at det opplevde og konkrete tilfellet med tørke i Sør-Europa er reelt. Kjelda er henta frå NRK som har eit språk som skal vere forståeleg, men likevel ikkje direkte retta mot nokon spesifikk mottakarinstans. I tillegg skil NRK seg frå andre nyheitsnettstader som VG og Se og hør, ved at førstnemnte skal vere objektiv og nøytral i utforminga av saker. Dette underbyggast av den vedtekne strategien til NRK om klima: «NRK skal forklare, engasjere og ansvarleggjere. Målet er å sette alle i Norge i stand til å delta i klimadiskusjonene og gjøre gode valg» (Redaktørmøte NRK, 2020). På bakgrunn av det vil det å nytte

kjelde frå NRK påverke eleven til å få ei upartisk framstilling av temaet, men må i større grad ta eigarskap til stoffet for å kunne nytte det i eiga tekstskaping som dermed kan adressere den eine eller andre mottakaren.

#### 4.2.3.5 Tittel

Tittelen er eit direkte utrop til mottakar om at vi bør skjerpe oss. Ved å vise at «Me har berre ei jordklode!» seier det at vi ikkje har råd til å la denne bli øydelagt. I tillegg vert ordet «me» brukt, på same måte som i tekst 1. Det medfører at «me» viser til alle mottakarar, som spelar på følelsane til mottakaren. Utropet seier at *vi* kjem til å døy saman med jordkloden vi bur på. Desperasjonen i utropet gjer at ein søker etter høve til å hjelpe, fordi vi ikkje ønskjer å døy saman med kloden. Dermed «snakkar» tittelen til mottakaren gjennom å overtyde om at det finnast hjelp lenger nede i teksten. Såleis adresserer tittelen jamaldrings situasjonen fordi *dei vaksne* har ført oss inn i den situasjonen vi no er i. Dermed kan jamaldringar vere redninga, som er naturleg fordi jamaldrande tenåringar har fleire år igjen på jorda enn dei eldre. Denne søknaden etter årsak og haldning til handling til å utgjere ein forskjell adresserer først og fremst tiltak over tid, utført av unge og handlingsvillige jamaldringar.

#### 4.2.3.6 Oppsummering

I tekst 3 finn vi mange av dei same trekka som i tekst 1. Likevel er det ikkje like tydeleg at det er jamaldringar som er mottakar av denne elevteksten. Eleven posisjonerer seg som ein fellestalar for alle i Noreg gjennom bruken av «me». Samstundes vrir eleven bruken av «me» gradvis over til «me ungdommar» ved å skrive «me er framtida». I tillegg skapast det eit skilje mellom «me» og «du/dei». Eleven presenterer, og fokuserer, på tiltak som er gjennomførbare og synleggjer utfordringane med konkrete døme som andre ungdommar vil oppleve fysisk eller teoretisk. Førekosten av modalverb er låg, men bruken av deontisk modalitet legg ansvar på jamaldringsmottakaren i ein viss grad. Til dømes er modaliteten «kan» ofte retta inn mot «me ungdommar». Kjeldebruken styrkar truverd det til mottakar, men gjennom analysegrepet *kjeldebruk* ser vi at bruken av kjelder kan adressere både den skulske og den jamaldrande mottakarsituasjonen. Tittelen syner ein desperasjon og skrik om at vi må handle for å redde etterkommarane våre, men som lesar forstår vi ikkje *kven* «me» er før vi har lese meir av teksten. Skrivehandlinga i denne teksten vil kunne seiast å både vere beskrivande og

overtydande. I og med at dei grepa eleven nyttar som faktisk fungerer godt er meir overtydande og argumenterande i stilen vil eg seie at overvekta av det gjer at skrivehandlinga som mest riktig vil vere å overtyde.

#### 4.2.4 Tekst 4 – Skulsk mottakar

Den fjerde, og siste, teksten i næranalysen er ein tekst som adresserer den skulske mottakaren, i likskap med tekst 2. Teksten tek opp temaet klima og miljø, og følgjer skriveoppgåva sin instruks om å ta eit standpunkt. Teksten innleier med å forklare kva klima er og synleggjere at det er ein pågåande debatt. Det vil seie at eleven opnar for at saka kan sjåast frå to sider, samt at det ligg ei fagleg forståing til grunn for å ta eit standpunkt. Samstundes tek eleven avstand frå sjølvde debatten og set seg og si meining på utsida. Det skaper ein avstand mellom *dei* som er involvert i klima og eksperten (eleven) som står utanfor og forsøker å vere objektiv.

##### 4.2.4.1 Pronomen og posisjonering av aktørar i teksten

Eleven synleggjer at spørsmålet om å iverksette tiltak rundt klima, eller late vere, er viktig, og posisjonerer seg som ein ekspert som seier noko om den negative temperaturutviklinga, med fokus på mellom anna snøsmelting og den industrielle revolusjonen. Skrivninga løftar fram faktasetningar som «Det første lande til å bruke olje skikkeleg vatn Kina i år -300 før Kristus [...]» og «Under 1 verdskrig vart mykje olje brukt og det vart ekstremt mykje CO<sub>2</sub> utslepp». Skrivninga er objektiv i form av at det sjeldan vert referert til pronomen, men mot slutten av teksten ser det ut til at eleven i større grad ønskjer å overtyde mottakar om at vi kan gjere ei endring. Tekstoppybygginga kan dermed seiast å først vere ein presentasjon av tema og så gje mottakar innsikt i klima- og miljødiskursen, før eleven til slutt knyter dette opp mot handling frå mottakaren si side. Til dømes: «Vår planet er snart øydelagt og me har ingen plass å reise [...]». Dette er sterkt knytt opp mot «me», som vi kan sjå i følgjande utsegn: «Me måtte ha skifta våre livsstilar heilt [...]». Samstundes brukar også eleven «dei» om personar som levde for 50 år sidan, som viser at mottakaren eleven har i sikte er *vi som lever i Noreg i dag* eller *alle som kan lese denne teksten*. Eleven synleggjer at «me», fellesskapet i Noreg i dag, må endre livsstilen vår for å imøtekome krava som «planeten» har gitt oss. Desse krava har blitt strenge fordi «dei», personar som levde på 1970-talet, ikkje har hatt fokus på å leve berekraftig.

#### 4.2.4.2 Innhaldselement

Som greidd ut om gjennom den førre analysekategorien, presenterer eleven eit innhald «objektivt» i tydinga faktabasert. Faktasetningane beskriv eller set lys på viktige område innanfor klimakampen og kvifor vi står i den situasjonen vi står i den dag i dag. Blant anna skriv eleven at «[...] ein av dei mest diskuterte temaene i verden polane smeltar temperaturen og vatnet stiger». Vidare skriv eleven at «I 1886 vart den første bilen laga det er eit av tinga som er verst for miljøet det er ca 1.4 milliardar fossil bilar i verden». Eleven legg fram informasjonen for mottakaren, men spelar ikkje på appellformene eller ønskjer ei ytring frå lesaren. Likevel skriv eleven at livsstilen vår må endrast om vi skal lukkast i utsleppskappløpet vi deltek i. Denne livsstilen omhandlar, i eleven sine auge, tilgang på oksygen, vatn og straum. Eleven fremjar også forslag om å flytte til Mars, men at det er ei løysing som ikkje kan gjennomførast endå, spesielt med tanke på «det er også veldig låge temperaturar på Mars». Innhaldselementa vender seg/appellerer dermed ikkje til nokon spesiell mottakar ettersom det ikkje er konkrete tiltak vi kan gjennomføre. Problema vert presentert «kjøleg» og adresserer den skulske mottakaren ved kunnskapsformidling utan å aktualisere poenga sine i ein ungdomskontekst.

#### 4.2.4.3. Deontisk modalitet

Første halvdel av elevteksten har ingen bruk av modalverb, mens i andre halvdel finn vi eit moderat omfang. Til dømes nyttar eleven seg av «må» eller «måtte» for å synleggjere korleis «vi» gjennomfører eller kunne gjennomført tiltak for å førebygge klimautfordringane. Modalverbet «må/måtte» viser tilbake på me eller vi, men som vist i kapittel 4.2.1 kan «vi» lesast som alle menneske som bur på jorda i dag. «Vi» er fellesskapet som må ta ei avgjersle om livsstilen vår for å overleve på jordkloden. Viss ikkje kan vi måtte ty til nødløysinga å flytte til ein annan planet i solsystemet vårt, men denne planeten har andre utfordringar som «tyngdekraft og giftig jord». Fordi det er ein mangel på modalverb, skaper teksten ikkje oppmodingar om handling – noko som igjen fører til at den skulske mottakaren ser ut til å vere mest adressert.

#### 4.2.4.4. Bruk og utval av kjelder

Eleven nyttar ingen kjelder eksplisitt, men samhandlar med mottakaren ved å informere gjennom bruk av fakta og informasjon. Dette viser mottakaren at kunnskapen må kome frå ein stad, og det vert underbygt av referanselista som i stor grad er utanlandske nettstader skrivne på engelsk. Til

dømes skriv eleven at «Det første landet til å bruke olje skikkeleg vatn Kina i år -300 før Kristus» og «Fly og båta flaug/køyrtte konstant imellom Atlanter havet[...]». Denne informasjonen vert ikkje forklart, men står som isolerte ytringar som viser at eleven har kunnskap om historia til oljenæringa og kvifor olje er naudsynt som ressurs i verda. Vi veit at det å omsetje frå engelsk til norsk krev inngående kunnskap og forståing. Denne omsetjinga kan farge språket til eleven. Vi ser at språket er svært vanskeleg, med framandord, eller svært enkelt. Nokre døme syner også at eleven kunne gjennomarbeida teksten meir, slik at det hadde vore lettare å lese for mottakaren. Til dømes skriv eleven «Vatn er det mest sannsynleg men det er nok under bakken og fryst grunnen for at me trur det er vatn under bakken på mars er fordi det er spor etter elever i bakken». I tillegg er det verdt å merke seg særskrivingsfeil som «Atlanter havet». Dømebruken og stilen i teksten viser at kjeldene ikkje er tett knytt på jamaldringar, kunnskapen er informativ og skrivaren distanserer seg frå innhaldet medfører at den skulske mottakaren er adressert i størst grad. Den same trenden ser vi også med nettstader skrivne på engelsk. Teksten skaper ikkje eigarskap mellom mottakar og temaet i kjeldene. Eleven plukkar informasjonen som er relevant for temaet, men ikkje nødvendigvis for den jamaldrande mottakaren.

#### *4.2.4.5. Tittelen*

Tittelen i oppgåva inneheld eit ord: «Klima». Den viser kva oppgåva skal handle om. Den eksplisitte måten å førespegle innhaldet på skaper ingen spørsmål hos lesaren. Samstundes kan det samanliknast med å slå opp eit ord i ordboka eller på store norske leksikon. Vi ønskjer ei forklaring på ordet og får akkurat det vi ber om. Denne teksten bakar ikkje inn formålet med teksten på nokon måte, men viser det svært konkret. Teksten handlar om klima og vil på same måte som store norske leksikon presentere kva, kvifor og korleis: kva klima er, kvifor klima er eit problem og korleis problemet har blitt så stort som det er i dag. Dette gjer at teksten mest ser ut til å adressere den skulske mottakarinstansen.

#### *4.2.4.6 Oppsummering tekst 4*

I tekst 4 posisjonerer eleven seg som ein ekspert som skal vise til mottakaren kor mykje hen kan om klima- og miljø. Pronomenbruken er svært lågfrekvent, men syner eit til eit «vi» av alle menneske som les teksten. Eleven fokuserer på kva klima er og korleis historia til klima har vore. Mangelen på modalverb generelt, og deontisk modalitet spesielt, gjer at teksten distanserer seg frå jamaldringsmottakaren. Eleven ønskjer dermed ikkje ei handling frå mottakaren, altså gir teksten

ikkje uttrykk for at nokon handlingar som naudsynt.

Utvalet og bruken av indirekte kjelder viser at eleven har gode poeng, men desse vert ikkje underbygt og forklart. I tillegg er det vanskeleg å forstå bruken av kjeldene i lys av ein retorisk situasjon, men dei viser at klimaspørsmålet er noko som bør takast på alvor og konsekvensane er store. Tittelen speglar resten av teksten, for han er informativ og svært eksplisitt: Vi lurar ikkje på kva teksten handlar om. Teksten adresserer dermed den skulske mottakaren. Det kan også sjåast i lys av den beskrivande måten eleven vel å fortelje og kunnskapsdemonstrere for mottakaren. Denne teksten fell dermed under skrivehandlinga *å beskrive*.

### 4.3 Analyse av resten av elevtekstane

Eg har så langt tatt føre meg fire tekstar i ein næranalyse. Dei resterande 38 tekstane skal eg analysere meir summarisk, men med dei same analysekategoriane som i næranalysen. I vedlegg 3 er det ein tabell som syner resultata av analysane av dei resterande tekstane. I denne tabellen er tekstane presentert loddrett, medan analysekategoriane står vassrett. I tillegg er det laga ein ny kategori som seier kva skrivehandling eg meiner dominerer i kvar tekst. Eg skal kome tilbake til spørsmålet om dominerande skrivehandlingar i drøftingskapittelet. Nedanfor vil kvar og ein tekst oppsummerast som heilheit, forankra i tabellen i vedlegg 3.

#### 4.3.1 Tekst 5

Teksten adresserer mest den retoriske situasjonen 'jamaldringar på internett' som følgje av tydeleg fokus på meg og mine meiningar og skaper eit skilje mellom «me» og «dei». Såleis kan brukar eleven tid på kva «eg» vil og ønskjer om handlingane til «dei» (vaksne). Teksten har tydeleg fokus på følgjene av klimaendringane, samt viser til gjennomførbare handlingar for jamaldringar. Teksten er ikkje rik på deontisk modalitet, men har nokre tilfelle som adresserer jamaldringar, spesielt knytt til bruken av «kan» og «bør». Kjeldene er retta mot jamaldringar i form av den språklege stilen, men ikkje dei faktainnhaldet. Tittelen er eit utrop mot «vi» som rettar seg mest mot jamaldringar som følgje av at «dei»(vaksne) har ført oss inn i situasjonen slik den er. «Vi» må handle og reversere utfordringane våre gjennom å endre co2-forbruket vårt. Den dominerande skrivehandlinga er *å overtyde* fordi teksten ønskjer å overtyde mottakar til å føreta seg noko.

#### 4.3.2 Tekst 6

Teksten adresserer mest den skulske retoriske situasjonen ved at den omtalar jamaldringar i 3. person og skaper skilje mellom «me» og «dei». Innhaldet er presentert for kven som helst, men ikkje kven som skal løyse det: «Tenk på ungdommane» og «[menneska] må slutte å gje blaffen i miljøet». Teksten har svært mykje bruk av modalverb, men ikkje deontisk modalitet som prøver å forplikte jamaldringsmottakaren til å handle. Det same kan seiast om tittelen, som presenterer to vegval og ikkje skaper handling frå lesaren i altfor stor grad. Ved å ikkje ta eigarskap til handlingane, samt å unngå bruken av deontisk modalitet er teksten i stor grad fokusert på å vise kunnskap. I så måte er skrivehandlinga å *beskrive* dominerande.

#### 4.5.4 Tekst 7

Teksten adresserer i stor grad jamaldringsmottakaren ved at «vi» blir brukt om ungdommar og teksten fokuserer på innhaldselement som er gjennomførbare av tenåringar. Likevel tek den også opp innhald som adresserer den andre retoriske situasjonen, den skulske. Teksten har høg grad av deontisk modalitet som skaper ønske om handling ved å ansvarleggjere jamaldringsmottakaren. Tittelen spelar også ei viktig rolle for å ta ansvar og handle ved å stille spørsmål om kven som skal ta ansvar. Det kan også forståast som ei oppgitt utrop gjennom eit retorisk spørsmål: «Kven sitt ansvar er det eigentleg?». Den dominerande skrivehandling er å *overtyde*, fordi teksten forsøker å vise at «vi ungdommar» må ta ansvar, som også er vist i dei tekstlege grepa.

#### 4.5.5 Tekst 8

Teksten adresserer jamaldringar i størst grad fordi eleven posisjonerer seg «på lag» med ungdom og pronomenbruken brukt i tilknytning til «me ungdommar». Teksten skaper også eit skilje mellom vi (ungdom) og dei (vaksne), oppmodar om handling gjennom «vi kan». Har ingen kjelder med i teksten og tittelen forsøker å legge eit ansvar over på «deg», som jamaldringsmottakar: Dersom du ikkje bryr deg, er du ein del av problemet». Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å få oss til å handle.



#### 4.5.6 Tekst 9

Teksten adresserer den skulske mottakaren i størst grad ved å posisjonere seg som ungdom òg nordmann. Det vil seie at eleven vekslar mellom kven «eg» og «me» er. Modalverba oppmodar ikkje til handling, men «kan» står ofte i noko som er ikkje-seiande: «Men fortsatt kan du sjå at havet blir dekkja av plastikk [...]». Kjeldebruken er implisitt og objektiv og infomerer lesar. Samtidig klarar eleven å sette kjeldene inn i eigen tekst og underbygger eigne poeng, men dei er ikkje knytt til nokon spesiell mottakar. Tittelen står i stil med resten av teksten: Objektivitet og informasjon vert lagt vekt på. Teksten har skrivehandlingstrekk som både er beskrivande og overtydande, men sistnemnte er det dominerande fordi fleire av dei tekstlege grepa viser at eleven ønskjer handling frå mottakaren.

#### 4.5.7 Tekst 10

Teksten adresserer den skulske mottakaren i størst grad ved pronomener og posisjonering av «nokon» og «alle». Faktainnhaldet er direkte retta mot vaksne og deira val, som å kutte flyreiser eller late bilen stå. Eleven har høgfrekvent bruk av modalverb, men skaper ikkje deontisk modalitet i å skape eit ønskje om å handle. Kjeldebruken og tittelen speglar posisjoneringa til eleven, som vil seie at «alle» må gjere «noko». I og med at eleven viser mykje av korleis situasjonen er, og forklarar korleis «ein kan endre det» er skrivehandlinga å *beskrive* dominerande.

#### 4.5.8 Tekst 11

Teksten adresserer jamaldringar fordi eleven knyter «eg» og «vi» til ungdom sitt ansvar og fellesskap. Det vert laga eit skilje mellom ung og gamal, samt at innhaldselementa viser til tiltak som er overkommelege for tenåringar. I tillegg nyttar eleven språklege grep for å gjere teksten lettare å lese, som retoriske spørsmål og tenkepausar. Den deontiske modaliteten vert nytta ved «må» som ansvarleggjer ungdom: «Kva må vi (ungdom) gjere». Kjeldebruken og tittelen (Miljø-oppgåve) er meir «skulsk» i framtoninga, då den beskriv kva oppgåva skal handle om. Dette tatt i betraktning finnast det tekstlege grep som peikar i for og mot at teksten adresserer jamaldringssituasjonen, men sistnemnte er sterkast. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* som følgje av at eleven vender seg direkte til ein mottakar som skal, vil og bør handle for å ivareta miljøet.

#### 4.5.9 Tekst 12

Teksten adresserer den skulske mottakarinstansen ved å posisjonere seg sjølv som ein ekspertkommentator som ser verda «utanfrå», samt ser på «oss» som medmenneske. Som følgje av isolerte setningar og kjeldebruk vert skivinga oppstykkka. Eleven skriv ikkje rundt eller underbygger alle faktasetningane som vert brukt, som medfører at det er vanskeleg å forstå all informasjon som blir levert. Sjølv om tittelen prøver å skaper trong til å ansvarleggjere både unge og gamle, jf. «Små endringar kan hjelpe» vil teksten adresserer den skulske mottakaren som følgje av alle dei tekstlege grepa. Med måten faktasetningane vert skrive fram på er den utprega skrivehandlinga å *beskrive*.

#### 4.5.10 Tekst 13

Teksten adresserer den skulske mottakaren ved å posisjonere seg som, og for, menneska på jorda. Har ein eg-bruk som ser ovanfrå og ned på «dei» som forureinar, samt «vi menneske». Til dømes: «Vi kan kjenne det i dag med farlege orkanar[...]. Det vil seie at eleven forsøker å overtale alle menneske til ei endring. Det same ser vi i kjeldebruken, som har overtydande fakta, men snakkar fram tiltak som har vaksne tema, til dømes samansett energiforbruk, detaljnivå i oljeutslepp og liknande. Samstundes finnast det spor av deontisk modalitet som forsøker å gjere teksten meir retta mot jamaldringssituasjonen, og overtyde dei om noko. Likevel står ofte modalverba i tilknytning til «vi må ta klimautsleppa på alvor». Den dominerande skrivehandlinga er å *beskrive* fordi eleven prøver å lære mottakaren noko, og truverdet som blir formidla er høgt.

#### 4.5.11 Tekst 14

Teksten adresserer mest den skulske retoriske situasjonen som følgje av at den er beskrivande i stilen og at innhaldet er konsentrert rundt faktakunnskapen og kjeldene. Likevel er det primært to tiltak som ungdom kan gjere noko med: kjøttforbruk og plast i havet. I tillegg er det eit sterkt rop om hjelp frå tittelen «Redd verden nå!». Likevel er ikkje modalverba tilknytt jamaldringar sjølv om det er mange av dei, samt at kjeldene som blir nytta er der fordi dei viser kunnskap. Denne kunnskapen står noko isolert og vert ikkje brukt for å underbygge poenga eleven skriv om. Den dominerande skrivehandlinga er å *beskrive* fordi eleven er oppteken av å vise sin kunnskap for mottakaren meir enn noko anna.

#### 4.5.12 Tekst 15

Teksten adresserer jamaldringar mest fordi skivinga er konsertert rundt «eg» og «vi» og skaper såleis eit skilje mellom oss (ungdom) og dei (vaksne). Til dømes: «Vi unge kan ikkje bestemme [...]». Ønskjer å få ungdom til å handle ved å spele på følelsane og bruk av deontisk modalitet oppmodar om handling frå jamaldringar ved å vise kor mykje dei kan få til saman. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi lesaren vender seg mot mottakaren og forsøker å få hen til å handle ilag med oss (ungdommen).

#### 4.5.13 Tekst 16

Teksten adresserer den skulske mottakarinstansen mest ved å bruke «vi» for å snakke om alle på planeten. Den deontiske modaliteten spriker noko ved å både forsøke å overtyde, men òg å beskrive. Tiltaka er jamaldrings-venlege, mens kjeldebruken er retta meir direkte mot vaksne og vaksne si forståing for å lese tekst. Den dominerande skrivehandlinga er å beskrive fordi teksten først og fremst ønskjer å vise for mottakaren kor mykje kunnskap og informasjon hen klarar å levere.

#### 4.5.14 Tekst 17

Teksten adresserer den skulske retoriske mottakarsituasjonen i størst grad fordi den er beskrivande i stilen og har ei ovanfrå-og-ned-syn på temaet om klima og miljø. Til dømes brukar eleven mykje «eg» for å fortelje kva hen ville gjort i ulike situasjonar, mens «dei» tek vare på klimaet på ein annan måte. Tittelen og kjeldebruken er informerande og skriv fram isolerte ytringar, som til dømes «bil er eit problem». Den dominerande skrivehandlinga er å *beskrive* fordi teksten forsøker å vise kunnskapar framfor å argumentere for kvifor eller korleis tiltaka *burde* blitt handtert.

#### 4.5.15 Tekst 18

Teksten adresserer den skulske mottakaren fordi «me» blir bruk om kven som helst. Fokus på store omveltingar som ungdom ikkje rår over, som oljeavvikling, samt modalverb som syner at klimaendringane medfører val menneska må ta. Det vil seie at modalverba står i tilknytning til «vi

menneske» og syner at menneska ofte har val i kvardagen med ulike retningar. Den dominerande skrivehandlinga er *å overtyde* fordi eleven ønskjer å få menneska til å ta nye, og "betre», val i liva sine.

#### 4.5.16 Tekst 19

Teksten adresserer den jamaldrande retoriske situasjonen ved å skape eit skilje mellom «me» og «dei» og brukar ein del tiltak som tenåringar kan gjennomføre. Teksten har ein viss grad av deontisk modalitet der modalverba skapar trong til å handle for jamaldringane og kjeldebruken har delvis kjelder som er retta mot ungdom. Den dominerande skrivehandlinga er *å overtyde* fordi teksten forsøker å få mottakaren til å handle gjennom tiltak som kan gjennomførast.

#### 4.5.17 Tekst 20

Teksten adresserer den skulske mottakaren ved å skrive som ein einsam ulv, altså «meg og mine meiningar» mot «de og dykk». Desse meiningane viser at verda ikkje blir drive på «rett» måte: «De kunne brukt meir [...]». Tittelen seier også at «alle» har eit ansvar, men ingen spesifikke mottakarar i sikte. Det er ingen deontisk modalitet og kan forklarast ved at teksten er utforskande i stilen og skriv rundt moglegheitene som finnast for menneska. Den dominerande skrivehandlinga er *å utforske* som fordi teksten viser at menneska har mange val dei kan ta og at eleven sjølv viser at hen sine val kanskje ikkje alltid er dei smartaste.

#### 4.5.18 Tekst 21

Teksten adresserer den jamaldrande mottakarsituasjonen ved å skape ein inngong til «me ungdommar» via «eg» og «mine» meiningar. Innhaldselementa er svært retta mot tenåringar og høg grad av deontisk modalitet for å skape handling. Den dominerande skrivehandlinga er *å overtyde* fordi eleven forsøker å argumentere for ei endring blant jamaldringar og vise dei at i fellesskap kan vi få til noko.

#### 4.5.19 Tekst 22

Teksten adresserer den skulske mottakaren ved å skrive om kor flink seg sjølv er. Alle andre rundt må ta ansvar. Eleven har inga tittel på oppgåva, men skaper ein viss form for truverd med kjeldebruken sin. Skrivehandlinga kan seiast å vere samhandlande, som medfører at teksten tek opp og reflekterer rundt klima og miljø. Den dominerande skrivehandlinga er å samhandle fordi teksten ytrar synspunkt, stiller spørsmål og eleven gir uttrykk for eigne ønskje.

#### 4.5.20 Tekst 23

Teksten adresserer eit tydeleg «me» mot «dei» og såleis den jamaldrande retoriske situasjonen. Mange relevante tiltak som ungdom blir oppmoda om å ta tak i, gjennom deontisk motalitet. Teksten har ikkje med kjelder og frigjer seg frå faktabaserte ytringar. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* i form av å få jamaldringsmottakaren til å handle, der mykje omhandlar appellformen patos.

#### 4.5.21 Tekst 24

Teksten adresserer jamaldrings situasjonen ved å posisjonere seg som «vi» og «oss», men ikkje eit tydeleg forklaring på kven det er. Tiltaka er jamaldrings-venlege og set modalverba i tilknytning til desse tenåringane som skal utøve tiltaka. Kjeldene viser at ungdom kjempar for ungdom og mediet dei er henta frå er relevant og har eit språk tilpassa ungdom. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi eleven ønskjer å få jamaldringsmottakaren til å handle.

#### 4.5.22 Tekst 25

Teksten adresserer jamaldrings situasjonen på same måte som tekst 24, men har eit meir tydeleg skilje mellom «vi» og «dei». Det vil seie eleven posisjonerer seg meir på lag med andre ungdommar, som også vert underbygd av måten den deontiske modaliteten er skrive fram på. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi mottakaren blir overtydd gjennom eleven sin strategiske spel på følelsar.

#### 4.5.23 Tekst 26

Teksten adresserer den skulske retoriske situasjonen i stor grad som følgje av ei beskrivande måte å

rette teksten sin mot mottakaren. I tillegg eit ei tydeleg posisjonering kring ein «eg»-ekspert som tek opp vanskelege tema for ungdom å forstå. Den dominerande skrivehandlina er *å beskrive* fordi teksten har fokus på å lære mottakaren om alt hen sjølv veit.

#### 4.5.24 Tekst 27

Teksten adresserer den skulske mottakarsituasjonen i størst grad fordi posisjoneringa til eleven er tydeleg i starten, men viskast ut etter kvart. Diskusjonen dreiar seg i hovudsak om eit tema som er utanfor ungdom si rekkevidde og modalverba verkar ikkje tilbake på pronomenbruken. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* fordi eleven fokuserer på å vise for den generelle mottakaren av hen har mykje kunnskap om temaet og fokuserer på å forklare kva klima er.

#### 4.5.25 Tekst 28

Teksten adresserer den skulske retoriske situasjonen mest ved å forene seg om eit felleskap som omhandlar alle verdas innbyggjarar. Tema som vert teke opp og argumentert for er olje og bilparken som ungdom ikkje får gjort noko med. Teksten er styrande og fortel korleis situasjonen *er*, ikkje korleis han *kan* gjerast noko med. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* fordi teksten forklarar og lærer oss om temaet klima.

#### 4.5.26 Tekst 29

Teksten adresserer den skulske mottakaren i størst grad, men analysen er utfordrande fordi teksten svært kort. Til tross for kort tekst finn vi spor av språklege bilete i innhaldet som skaper form for ytring mot jamaldringar, spesielt mot tiltaka eleven trekk fram. Likevel er det ikkje brukt modalverb og kjelder, samt at pronomenbruken er svært lite brukt. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* fordi det teksten klarar å vise oss er ein presentasjon om klima og såleis kan det vere eit grunnlag til å ta meir eigarskap til mottakar og skrivehandling.

#### 4.5.27 Tekst 30

Teksten adresserer den skulske situasjonen mest gjennom å vere objektiv i forma. Den skil ikkje

mellom «vi» og «dei» men skriv om desse om kvarandre. Tittelen, modalverba og innhaldet er informativt og beskrivande. Det vil seie at det skapast ikkje eit ønskje om handling frå nokon. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* som følgje av lærande og informerande måte å skrive på.

#### 4.5.28 Tekst 31

Teksten adresserer den jamaldrande retoriske situasjonen i størst grad ved å ta eit sjølvstendig val i starten av teksten, for vidare for å skape ein inngong til bruken av «me». Syner at ungdom kan, og bør, ta bevisste og berekraftige val i høve planeten vår. Sjølv om teksten er beskrivande i handlinga si klarar eleven å bruke deontisk modalitet, innhaldselement og kjeldebruk som også skapar ei haldning til handling. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive*, men klarar likevel å rette mykje av innhaldet direkte mot jamaldringar spesielt fordi det er eit tydeleg skilje mellom «vi jamaldringar» og «dei vaksne».

#### 4.5.29 Tekst 32

Teksten adresserer den skulske retoriske situasjonen i stor grad som følgje av at det er lite bruk av pronomer og forma er som ein fagartikkel. Svært akademisk og objektiv i framstillinga gjer at det dannast stor avstand frå mottakar av nettstaden teksten skal publiseras på og måten teksten brukar grep for å «snakke» til ein mottakar. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* fordi teksten er informativ og ønskjer introduserer tema overordna for mottakaren.

#### 4.5.30 Tekst 33

Teksten adresserer den skulske mottakaren ved å posisjonere seg som ein ekspert og forklarar kvifor hen meiner det eine eller andre. På denne måten syner eleven fagkunnskap, spesielt ved å forankre det i kjelder, men liten mottakarmedvit. Den dominerande skrivehandlinga er *å beskrive* fordi teksten er informativ og ønskjer introduserer tema overordna for mottakaren.

#### 4.5.31 Tekst 34

Teksten adresserer mest den jamaldrande mottakaren ved å vise at det er ein kamp mellom vaksne

og ungdom. Gjennom bruk av deontisk modalitet viser eleven at ungdom kan ta egne val og at dei voksne bør stå til ansvar for deira handlingar. Det vil på denne måten skape eit samla «vi» om ungdommar og dømebruken, kjeldebruken og tittelen slår ring rundt dette. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å overtyde mottakaren om å gjere ei handling for og slå ring rundt fellesskapet av jamaldringar.

#### 4.5.32 Tekst 35

Teksten adresserer den skulske situasjonen ved å vere ein ekspert som ser temaet utanfrå og inn. Oppteken av egne meiningar og eiga forankring i kjelder for å syne kor mykje kunnskap «eg» har. Den dominerande skrivehandlinga er å *beskrive* fordi teksten er informativ og ønskjer introduserer tema overordna for mottakaren.

#### 4.5.33 Tekst 36

Teksten adresserer den jamaldrande mottakarsituasjonen ved å bruke pronomenet «eg» som inngangsport til posisjoneringa «vi» ungdommar. Tiltaka som ungdom vert oppmoda om å gjere noko med er overkommelege og enkle, samt viser eleven forståing for deontisk modalitet. I så måte vil teksten overtyde mottakaren om å gjere ei handling. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten skapar eit fellesskap rundt jamaldringane og forsøker å få dei til å endre meining som følgje av måten teksten er skriven på.

#### 4.5.34 Tekst 37

Teksten adresserer den skulske situasjonen i størst grad og har mange av dei same momenta som tekst 36. Likevel klarar ikkje teksten i same måte å bruke deontisk modalitet sjølv om det er ein del modalverb også her. Kjeldebruken blir heller ikkje forankra på same måte i teksten, slik at kjeldene mest blir brukt for å innfri dei formelle kriteria. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å overtyde mottakaren om å endre haldning og kjempe for denne endringa. Mykje kan forklarast ved bruken av appellformene, som omhandlar det å overtyde.



#### 4.5.35 Tekst 38

Teksten adresserer den skulske mottakaren i størst grad og forsøker å skape ei posisjonering kring «eg», men mest for å vise si side av saken. Innholdsmomenta er òg vist på ein måte som gjer at nokon kan gjere eit tiltak, men andre kan gjere eit anna. Forsøk på deontisk modalitet, men det verkar ikkje direkte inn på mottakaren som gjer at eleven ikkje får til den tyngda som skal til for å overtyde mottakaren. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å argumentere for endring i haldningane våre. Appellformene, eller retorikken, har som mål å overtyde, og samspelet med modalverb gjer at vi vert oppmoda om handling.

#### 4.5.36 Tekst 39

Teksten adresserer den jamaldrande situasjonen gjennom eksplisitt å omtale og ansvarleggjere ungdom og tenårings forankra i pronomenbruken «me». Skarpt skilje mellom «oss» og «dei», samt overkommelege tiltak som ungdom *kan* gjere noko med. Den deontiske modaliteten direkte knytt til handlingane skaper tyngde til å ytre seg og ein viss eigarskap i kjeldene som vert nytta. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å argumentere for endring i haldningane våre gjennom bruk av appellformene og modalverba.

#### 4.5.37 Tekst 40

Teksten adresserer jamaldringar i størst grad på same måte som tekst 39, ved å ansvarleggjere jamaldringar og skape eit skilje mellom «vi» og «dei». Deontisk modalitet skaper stort ønskjer om å handle, men kjeldebruken er svært «skulsk». Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å argumentere for endring i haldningane våre gjennom bruk av appellformene og modalverba.

#### 4.5.38 Tekst 41

Teksten adresserer jamaldringssituasjonen i størst grad gjennom å skape skiljet mellom «me» og «dei». I tillegg skriv eleven at ansvaret bør leggjast på dei vaksne og såleis skapar eit fellesskap rundt «sine venar». Høg førekomst av modalverb i sterk tilknytning til handlingane til jamaldringane.

Tittelen uttrykker også ungdommar og deontisk modalitet eksplisitt. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å argumentere for endring i haldningane våre gjennom bruk av appellformene og modalverba.

#### 4.5.39 Tekst 42

Teksten adresserer den skulske mottakarsituasjonen ved å samle alle menneske under ein kategori. Viser tiltak som ungdom både kan, og ikkje kan, gjere noko med, samt har noko bruk av modalverb. Kjeldene er derimot retta direkte inn mot ungdom, spesielt gjennom å syne forskning på studentar. Den dominerande skrivehandlinga er å *overtyde* fordi teksten forsøker å argumentere for endring i haldningane våre gjennom bruk av appellformene og modalverba.

### 4.6 Oppsummering av tekstanalysane

Analysen av dei fire fyrste tekstane og dei resterande 38 viser at 18 tekstar i størst grad adresserer den retoriske situasjonen 'jamaldringar på internett'. Det vil seie at resten av tekstane, 24 tekstar, adresserer den skulske retoriske situasjonen (jf. vedlegg 3). Vi ser også at det er spesielt to skrivehandlingar som går igjen: Å beskrive og å overtyde. Det er verdt å merke seg at dei tekstane som adresserer jamaldringsmottakaren i stor grad nyttar seg av skrivehandlinga å overtyde, mens tekstane som adresserer den skulske mottakaren i stor grad nyttar seg av skrivehandlinga å beskrive (jf. vedlegg 3). Dei tekstane som adresserer jamaldringsmottakaren skaper eit fellesskap rundt *vi ungdommar* og eit tydeleg skilje til dei eldre. Bruk av innhaldselement og kjelder skaper stor variasjon mellom tekstane. Mange elevar har stort fokus på å demonstrere kunnskap gjennom temaa og kjeldene sine, og adresserer såleis den skulske mottakaren i stor grad. Andre klarar å knyte kjeldene sine og underbygge dei slik at det også vert eit sterkt grep i analysekategorien *innhaldselement*. Det vil seie at eleven klarar å ta eigarskap til faktakunnskapen i kjelda, nyttar det for å underbygge sine argument og viser at kjelda er aktuell for jamaldrande ungdom, som dømet med Greta Thunberg eller undersøkingar utført på ungdommar. Vidare brukar så å seie alle elevar modalverb, men ikkje alle klarar å knyte overtydinga om kva vi «kan, bør eller må» gjere mot «oss ungdommar». Tittelen på oppgåva er enten beskrivande og informativ, og såleis adresserer den skulske mottakaren, eller ein lengre tittel som er vanskeleg å plassere. Bakgrunnen for dette er at vi som mottakar av teksten ikkje får nok informasjon til å vite nøyaktig korleis eleven vel å posisjonere

seg berre ved å lese tittelen, men det gjev nokre indikasjonar som ofte viser at eleven forsøker å nå ut til «likemenn».

## 5.0 Drøfting av funn

Denne studien undersøker problemstillinga *korleis kjem mottakarmedvit til uttrykk i elevtekstar på ungdomstrinnet?* gjennom ei retorisk elevtekstanalyse. Analyse av datamaterialet gav nokre funn som vil bli diskutert i lys av teorien eg har lagt til grunn. Klasseromsobservasjonane har gjeve større forståing for elevtekstane og vala som elevane har gjort i skriveprosessen. Som følge av desse dataa påverkar kvarandre vil eg drøfte dei samla for å gi eit så klart bilete som mogleg av funna.

Bakgrunnen for prosjektet var interessa mi for korleis elevar klarar å skrive til ein bestemt mottakar i ulike situasjonar. Prosjektet vil dermed skape større forståing for korleis elevar skaper eigarskap til egne tekstar, tolkar ulike situasjonar og kva val dei tek i skriveprosessen. Som framtidig lærar forstår eg at dette har stor innverknad på skriveopplæringa og måten skriveinstruksen vert presentert til elevane. I analysen kjem det fram av elevane har tatt ulike val i eigen skriveprosess, som til dømes kva for skrivehandling dei nyttar seg av og måten dei skriv på, som er gjort greie for gjennom mine tekstlege grep (Jf. vedlegg 3).

### 5.1 Tekstlege grep og skrivehandlingar

I analysen ser vi at alle elevane skriv om temaet for skriveoppgåva: klima- og miljøansvar. I tillegg posisjonerer alle elevane seg adressivt, referensielt eller ekspressivt til ein mottakar. Eg har valt å sortere dei inn i to hovudkategoriar for måten dei adresserer mottakaren: Jamaldringar eller skulen/læraren. Totalt finn eg at 18 tekstar adresserer mottakarsituasjonen 'jamaldringar på internett', mens dei resterande 24 tekstane adresserer den skulske mottakarsituasjonen med lærar/skulen som mottakar. Dette viser at elevane tek val for å adressere den eine eller andre mottakarsituasjonen, bevisst eller ubevisst. At det er bevisst eller ubevisst kan seie noko om skriveinstruksen gitt av lærar i klasserommet, som eg kjem tilbake til.

Bakgrunnen for at eg kan seie at tekstane adresserer den eine eller andre retoriske situasjonen er dei tekstlege grepa, presentert i metodekapitlet 3.7. Nokon av desse tekstlege grepa stod tydelegare fram som gode grep for å adressere den mottakaren som oppgåva/skriveinstruksen bad elevane om å adressere, som til dømes *pronombruk og posisjonering av aktørar i teksten og innhaldsmoment*. Desse grepa gav analysen data om kven elevane implisitt eller eksplisitt sa dei var og kva tiltak mottakaren burde gjere. Til dømes er det, innanfor første grep, spesielt to kategoriar elevane

posisjonerer seg som: jamaldrande ungdom og ekspertkommentator. Førstnemnte spelar på lag med ungdommen og fortel kva «vi» bør gjere saman, mens ekspertkommentatoren er beskrivande i forma og forsøker å lære «dei andre» kva dei bør gjere. I grepet *innhaldselement* var det også tydeleg kven elevane adresserte fordi mange skreiv om tiltak som var praktisk mogleg for tenåringar å gjennomføre, mens andre elevar skreiv om tiltak som er viktig for klima, men umogleg å styre. Dei elevane som adresserte jamaldringar brukte tiltak som å bruke kollektivtransport, skru av lys og resirkulere meir. Den andre gruppa skreiv om tiltak som å fastsette klimakvotar eller sanksjonar i tilknytning til høgt forbruk i klimafiendtlige næringar, samt om vi bør avvike oljenæringa eller ikkje. I tilknytning til grepet *innhaldselement* var det også hensiktsmessig å sjå det i samspel med grepet *deontisk modalitet*. Nokre elevar ville lære mottakaren om kva tiltaka innebar, mens andre elevar brukte konsekvent modalverb for å overtyde mottakaren om å handle. Dei elevane som ville lære mottakar om tema var svært ofte knytt mot temaa som tenåringar ikkje rår over, som klimakvotar og oljeavvikling. I motsett tilfelle finn vi modalverb som oppmodar jamaldringane til at vi *bør* og *må* gjere tiltak som å bruke kollektivtransport meir og resirkulere alt avfall.

Utover dette kunne det vore interessant å nytta seg av tekstlege grep som tydelegare går inn mot appellformene etos, logos og patos og analysere om desse adresserer ein viss mottakar. I tillegg kunne det vore rimeleg å anta at språklege verkemiddel kunne sagt noko om måten eleven skriv på. Enten som ein eigen kategori på lik linje med dei tekstlege grepa eller som ein av fleire underkategoriar i grepet *innhaldselement*.

I analysen ser vi at det spesielt er to skrivehandlingar som går igjen: *Å overtyde* og *å beskrive*. Eit interessant funn er at dei elevane som lykkast med å adressere jamaldringsmottakaren i stor grad vel å nytte seg av skrivehandlinga *å overtyde*. Sjølv om vi finn unntak er det høgt samsvar mellom *jamaldringsmottakar* og *å overtyde*. Det samantfall godt med Bitzer si forskning på den retoriske situasjonen (Bitzer, 1968, s. 9-13). I og med at (rett) skriftleg kommunikasjon spelar ei avgjerande rolle i læringsarbeidet i alle skulefag vil det å klare å overtyde mottakaren vere viktig for å mestre mottakarmedvit i skrivinga si. Bitzer seier implisitt at elevteksten har til hensikt å bringe fram ei handling eller forandring i verda, som ser ut til at skjer i størst grad når den dominerande skrivehandlinga i teksten er *å overtyde*. Bakken (2021, s. 84) seier at det viktigaste er å gjere det situasjonen krev av oss, som medfører at eleven bør sette mottakaren i ein slik posisjon at mottakaren må handle i tråd med det eleven skriv om. Om eleven har tatt eit tydeleg standpunkt om klima- og miljøansvaret til ungdommar bør mottakaren også bli påverka til å handle. I tekstane som adresserer skulen/læraren ser vi at førekomsten av skrivehandlinga *å beskrive* er den som er mest

dominant. Dette kan forklarast ved at det å overtyde læraren skaper eit behov eller ønskje om å bruke mykje fakta og syne for læraren at kunnskapsnivået er høgt. Juuhl (2014) skriv at situasjonen påverkar oss i ei bestemt retning. Skrivehandlinga å *beskrive* gjer mottakaren meir passiv ved at den retoriske situasjonen ikkje krev handling. Dermed kan vi seie at dei mest vellukka tekstane, som adresserer jamaldringar, kjenner igjen og brukar språklege og tekstlege konvensjonar for å overtyde mottakaren i større grad enn dei mindre vellykka tekstane (Solheim, 2011). Førstnemnte vil justere og revidere tekstane gjennom å prosessere tankar og idear for å utvikle teksten (Fjørtoft, 2014). Fellesskapet, oppmoding om handling og skrivehandlinga å overtyde ser ut til skape større mottakarmedvit mot mottakaren som er eksplisitt oppgitt i skriveoppgåva.

Analysen viser likevel at det å skulle adressere ein mottakar kan gjerast på mange måtar. Hovudsakleg er ein konkret mottakar ein person som kan lese teksten, som dermed må setjast i sentrum og forsøkt kommunisert og samhandla med (Bakken, 2020, s. 11). På bakgrunn av det ser det ut til at skrivehandlinga å *overtyde* er svært fordelaktig, som også kjem fram i analysen min. I tillegg vil skrivehandlinga å *samhandle* kunne medverke til å skape mange av dei same kjenslene hos mottakar, spesielt når mottakar forstår at teksten er direkte skriven til hen. Mottakaren blir på den måten oppmoda om haldning til handling. Vidare er det ikkje brukt skrivehandlingar som å reflektere, utforske eller førestille seg. Det kan vere vanskeleg å forklare kvifor ingen har brukt desse skrivehandlingane mest dominant, men i lys av teorien om den retoriske situasjonen kan vi forstå vala til elevane. I og med at samtalekunst i retorikken ofte handlar om å få mottakaren til å innfri eit ønskje for oss, vil skrivehandlingane som er mest nytta (Overtyde og beskrive) vere fordelaktige når målet er å skape dialog med jamaldringsmottakaren (Juuhl, 2014, s. 76; Bakken, 2020, s. 11).

## 5.2 Den retoriske situasjonen

Som teorien om den retoriske situasjonen seier er den opphavlege forklaringa at det er ei ytring som skal bringe fram ei handling eller forandring i verda (Bitzer, 1968, s. 3-5). Når elevane beskriv og forklarar eit fenomen og oppmodar om tiltak som er umogleg å gjere noko med vil mottakaren vere skulen eller læraren. Det vil seie at elevane forsøker å skrive og vise så mykje kunnskap som dei har, ofte som ein ekspertkommentator. I motsett tilfelle forsøker elevane som skriv til ein nettstad for jamaldringar å skape *denne forandringa* i verda (Jf. Bitzer, 1968) og overtale sine medkjemparar om at vår handling faktisk er av betydning. Sett opp mot innhaldsmomenta i teksten viser det også at handlinga bidreg i riktig retning om ønsket er å forbetre klimaendringane, som dei fleste forsøker.

Skriveoppgåva har dog ikkje oppnemnt ei skrivehandling som elevane skal bruke, men heller «ta eit standpunkt». Elevane står dermed fritt til å velje sjølv kva skrivehandling dei ser på som mest fordelaktig og hensiktsmessig for ulike formål, som er å kommunisere med jamaldringsmottakaren. Dermed bestemmer ofte formålet med oppgåva kva skrivehandling som bør nyttast for å oppnå formålet med skrivinga, og elevane må tilpasse innhaldet etter dette (Solheim & Matre, 2014; Skrivesenteret, 2021). Vidare er mottakaren eksplisitt uttalt, men han er fiktiv: *Nettstaden ung2022.no*. Det er fordi det skal opplevast meir meningsfullt for elevane å skrive om temaet, samt at eleven får eit meir definert formål (Skrivesenteret, 2021). Likevel viser analysen at mange elevar skriv til skulen/læraren. Den dobbeltbotna mottakarinstansen gjer derfor skrivinga utfordrande for elevane, som kan forklare at vi har eit klart skilje mellom kva mottakarinstans elevane vel å adressere (Juuhl, 2014, s. 385; Øgreid, 2021, s. 335). Det er heller ikkje eit jamvektsforhold mellom avsendar og mottakar, spesielt når skriveoppgåva konsentrerer seg rundt temaet klima og miljø. Læraren vil ha meir kunnskap om temaet og den kommunikative balansen er ulik (Nystrand, 1997). Det vil seie at det er eit asymmetrisk forhold mellom avsendar og mottakar (Hoel, 1997), og gjerne enklare å ty til den beskrivande skrivehandlinga, som medfører at elevane adresserer skulen/læraren. I mi oppgåve er det eg som har skapt den påtvinga skrivesituasjonen og det kan vere meir forvirrande for elevane at eg som forskar skal lese tekstane, lærarane skal rette tekstane òg den eksplisitte mottakaren er «nettstad for ungdom» (Øgreid, 2021, s. 327).

Skriveoppgåva presenterer ein samansett tekst av Jenny Jordahl som inngong til tema elevane skal skrive om. Denne samansette teksten krev eit svar frå elevane «Med utgangspunkt i denne samansette teksten skal du skrive ...», men det er ikkje opplagt at det skal vere eit motsvar. Ironien i den samansette teksten gjer det mogleg å meine ulikt om klima- og miljøansvaret til ungdommar. Det er det også nokon som gjer, men dei aller fleste er *for* å senke utsleppa våre. Vi kan også spekulere i om elevane ser på det som ein slags test for å vurdere deira modning. Til dømes finn vi mange artiklar, forskning og nyheitssaker om at klimautsleppa er menneskeskapte og at det ikkje er heldig på lang sikt. Om elevane meiner noko anna kan det tenkast at lærar vurderer dei til å ha låg forståing for temaet. Derfor kan det hende at mange elevar blir påverka til å skrive fram den dominerande forskinga og såleis vert tekstane deira farga av måten å skrive på. Det kan medføre at fleire elevar blir «pressa» over i skrivehandlinga å beskrive. Likevel skal elevane klare å finne forskning som peikar i motsett retning òg underbygger deira eigentlege meining, men denne er det gjerne færre treff på internett om. Vidare kan også dette kravet til «å vise til minimum ei kjelde» gjere teksten meir beskrivande i stilen fordi fokuset vert flytta frå mottakaren og over på formelle kriterium. På denne måten viser analysen at mange senterer skrivinga si rundt kjelda i større grad

enn til den fiktive mottakaren, som gjer at kravet til minimum ei kjelde kanskje går på bekostning av mottakarmedvitet. Det kan hende at deira meining «drukmar» i kravet om å vise til ei kjelde, som medfører at fokuset på den fiktive mottakaren går ned.

Gjennom måten å designe og gjennomføre prosjektet på vil mine rammer kunne forringe enkelte aspekt i elevane si skrivning. Blant anna vil elevane kunne oppleve forvirringa av kven som er mottakar, spesielt når det er mange potensielle mottakarar å forhalde seg til for elevane. I tillegg at mine formelle kriterium for skriveoppgåva, blant anna vise til minimum ei kjelde, men ikkje minst at eg skal observere utdelinga av skriveoppgåva, den såkalla skriveinstruksen. Det er spesielt viktig å merke seg at den eksplisitte mottakaren, ein nettstad for ungdommar, er underkommunisert i skriveinstruksen som følgje av strenge retningslinjer gitt av meg til lærar. Lærar kommuniserer ut at elevane skal skrive ein tekst, men har ein svært kort skriveinstruks for ikkje å kome på kant med mi forskning. Dette kan påverke elevane til at dei i større grad er overlate til seg sjølv og fokuset på mottakaren blir tona ned. Det vil seie at lærarane er så redde for å «røpe» formålet med mi forskning av dei er villig til å late det gå utover god formidling, og avkoding, i skriveprosessen – spesielt rundt kven som faktisk er mottakar av teksten elevane skal skrive. Vi har også sett at skrivetrekanten er viktig for elevane i dei skriveprosess, og dette støttar opp under at innhaldet deira vert forringa når form og formål i liten grad vert vektlagt.

Vidare er det også eit bevisst val å næranalysere fire tekstar for å danne grunnlag for å seie noko om resten av datamaterialet. Resten av tekstane er behandla meir summarisk med dei same tekstlege grepa som næranalysen. Å skrive fram inngåande analyse av alle 42 tekstane ville ikkje skapt meir grunnlag for å hevde det eg finn ut. Likevel dannar fire tekstar ein god grunnmur og den summariske analysen underbygger mykje av det eg allereie har funne ut. Til dømes omhandlar det spesifikt innhald i kvart tekstleg grep, kva skrivehandling som er mest dominerande og kva mottakar som i størst grad vart adressert. Den summariske analysen hentar ut dei mest synlege trekka på ein oversiktleg måte, samt gjev meg høve til å hente ut data eg treng i vidare analyse og drøfting av resultat. Ved å ha næranalysert fire tekstar og summarisk analysert dei resterande 38 tekstane har det skapt ein oversiktleg og enkel måte for å skape grobotn for vidare diskusjon.

### **5.3 Utforming av skriveoppgåver**

Funna i studien viser at elevane brukar ulike tekstlege grep for å adressere ein spesifikk mottakar. Studien viser også at dei tekstane som adresserer jamaldringar på internett i stor grad nyttar seg av



skrivehandlinga å overtyde. Det samanfell godt med grunnlaget for den retoriske situasjonen (Bitzer, 1968, s. 9-13; Bakken, 2020, s. 11). Ved å ikkje nemne skrivehandling eksplisitt i skriveoppgåva kan eg studere det i samhandling med kva mottakar elevane vel å adressere. Likevel kunne ei eksplisitt formulert skrivehandling i skriveoppgåva gjort at fleire elevar klarte å skrive til den fiktive mottakaren jamaldringar på ung2022.no. Dette med bakgrunn i forskinga på skrivehandling, der vi ser at lærarar bør knyte skrivehjulet tettare på si undervisning. Det gjer at elevane ser fleire ulike sider ved skriving og kva skriving kan nyttast til (Skridesenteret, 2020; Berge, 2005, s. 186). Gjennom den fiktive mottakaren vil elevane forstå kva skrivinga kan nyttast til og det vil følast meir relevant. Det betyr at motivasjonen vert høgare, som er svært viktig om elevane skal formidle noko (Solheim, 2011). Dette vert også underbygt av *The Simple View Of Learning: Skrivning=bodskap\*innkoding\*motivasjon* (Juel, Griffith & Gough, 1986). Derfor er mottakar viktig og dreininga vekk frå det skulke fokuset (Juuhl, 2014, s. 22). Det er då eit paradoks at skrivinga til elevane ville blitt meir motiverande og relevant om læraren hadde brukt meir tid i førskrivefasen til å formidle nettopp kven mottakaren er. Det hadde, basert på forskinga, gjeve betre tekstar, som kanskje i større grad hadde adressert jamaldringar.

Det viser seg dermed at skriveoppgåver generelt får kartlagt styrker og svakheiter i skriveopplæring og elevskrivning. Forskinga mi viser at vi får eit klart skilje i kva mottakar elevane vel å adressere, spesielt når skrivehandling ikkje er eksplisitt gjort greie for i skriveoppgåva. I tillegg er det verdt å merke seg kor mykje tid som har blitt brukt i førskrivefasen for å syne kven som er mottakar av oppgåva. Dette er to parameter som viser seg å vere viktig for å få elevane til å skrive vellukka tekstar og adressere den mottakaren oppgåva ber dei om. Ei ytring vil alltid vere retta mot andre, som gjer at eleven alltid vil ha ein eller annan mottakar av teksten (Maagerø, 2005). I og med at elevane *skal* adresserer den jamaldrande retoriske situasjonen må avsendar skape eit sosialt forhold mellom deltakarane. Vår kommunikative behov vert tilpassa kven vi skriv for (Nygaard, 2019, s. 12). Graden av mottakarmedvit vil dermed handle om kva type relasjon avsendar klarar å skape til mottakar, og denne må lærar vere med på å formidle. Alternativt kunne mottakaren vore tydelegare beskriven i skriveoppgåva, spesielt når vi veit kor lite tid lærarane brukte på å formidle han.

Ifølgje Bakken (2020, s. 11) blir det i retorikken skapt eit ønskje om å påverke og overtyde mottakaren i samhandling mellom personar. Det vil seie at i dialogen mellom avsendar og mottakar at meining blir skapt (Bakhtin, 1986, s. 95-96). Å forholde seg til motparten er dermed eit grunnleggande prinsipp i teorien om den retoriske situasjonen, som også vert underbygt av Bakhtin. I datamaterialet ser vi at nokon elevar har nytta seg av grep for å adressere mottakarane av ein nettstad for ungdom. Elevane sin måte å skrive på har blitt forma av mottakaren og posisjonert seg

språkleg i forhold til seg sjølv, mottakaren og formålet (Ongstad, 1996, s. 165-166; Skrivesenteret, 2021). Dette skaper eit forhold til mottakaren og viser høg grad av mottakarmedvit. Skriveoppgåva inviterer elevane til eit spesifikt formål, nemleg å overtyde mottakaren med ei ytring, som også vert underbygt av teorien om den reotiske situasjonen (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette er svært tydeleg når formålet deira er å skrive til ein autentisk mottakar av den fiktive nettstaden *ung2022*. Det viser seg dermed at forma og formålet er ivaretatt frå skriveoppgåva og at desse er knytt mot innhaldet. Derfor må elevane skrive i tilknytning til form og formål for å vise stor mottakarmedvit, men Solheim påpeikar at elevane ikkje er i stand til dette på eiga hand. Læraren har ei viktig oppgåve med å presentere delane av skrivetrekanten i førskrivesfasen, som vert kalla *intensjonelle* læringsprosessar. Det vil seie at forskinga mi viser viktigheita av at lærar er tydeleg i førskrivesfasen. Skriveinstruksen må arbeidast med i klasserommet for å få elevane til å forstå og såleis skape ein betre skrivesituasjon for elevane.

#### 5.4 Avslutning

Mi hensikt med forskinga har vore å bidra med kunnskap om mottakarmedvit i elevtekstar. Teorien har vore ein god samtalepartner for å kunne seie noko om funna mine og analysere i på ein reliabel og valid måte. Funna tyder at elevane uttrykker mottakarmedvit på ulike måtar, men at det ikkje er like enkelt å adressere mottakaren oppgåva spør etter. Likevel ser vi at dei elevane som klarar å adressere den «rette» mottakaren, altså jamaldringar, nyttar seg av skrivehandlinga å overtyde. I tillegg er det spesielt i analysekategorien innhaldselement elevane skil seg frå kvarande. Dei elevane som meistrar å skrive til jamaldringar, òg som vi erfarer at nyttar skrivehandlinga å overtyde, brukar innhaldselement som adresserer ungdom. Vidare er det også interessant at elevane har fått ein kort skriveinstruks i forkant av skrivinga som kan implisere mottakarmedvitet til «rett» mottakar. Såleis erfarte eg at lærarane sette viktigheita av mitt prosjekt over elevane sin skriveinstruks. Dermed vart førskrivesfasen kort og elevane måtte stå meir på eigne bein i avkodinga av skriveoppgåva, som kan gå utover «kven» dei adresserer i skrivinga si.

#### 5.5 Vidare forskning

Eg har tidlegare sett lys på mykje av forskinga som er gjort kring mottakarmedvit hos elevar. Basert på det, samt mi eiga forskning, kunne det vore interessant å gå i djupna på dialogen elevar har i

etterkant av skrivinga. Då gjerne få høyre elevane sine synspunkt på korleis dei opplever skriveoppgåva og korleis det er i forhold seg til ei oppgåve utan eksplisitt skrivehandling. I tillegg er det interessant å høyre kva refleksjonar eleven gjer seg om eige mottakarmedvit i oppgåva etter skriveprosessen er ferdig, og på den måte forstå om det er forskjellar blant elevane basert på kva skrivehandling dei har nytta og kva mottakarsituasjon dei har adressert. Dette kunne skapt meir medvit om eiga mottakarmedvit i tekstskaping blant elevane.

I tillegg hadde det vore interessant å intervju nokre av elevane i mitt prosjekt. Eg har studert elevtekstane og kan analysere funn opp mot klasseromsobservasjonen, som vil gje data som er basert på observasjonar. Ved konkrete data på ein eller fleire elevar vil ein kunne ha meir handfaste bevis og på den måten forstå vala elevane brukar i skriveprosessen betre. Intervjua vil dermed gje meir innsikt i måten elevane bevegar seg mellom fasane i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014) for å adressere ein bestemt mottakar som er eksplisitt nemnt i skriveoppgåva.

## 6.0 Referanseliste

Aamotsbakken, B. (2007). Pedagogiske intertekster: intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 29- 47). Oslo: Novus.

Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. *Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.

Bakhtin, M. M. (2005 [1952–53]). *Spørsmål om talegenrane*. Ariadne.

Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.

Bakken, J. (2018). Hvorfor og hvordan skal elever gjøre retoriske analyser i norskfaget? I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturredidaktiske grep. Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 90–102). Fagbokforlaget.

Bakken. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utgave.). Universitetsforlaget.

Barnevakten.no (2019). *Nydelig kvalitetsspill med Mario, Luigi og venner, byr på spøkelsesjakt og logiske hindringer*. Henta 10.05.23, fra <https://www.barnevakten.no/spill/luigis-mansion-3/>

Berge. (1988). *Skolestilen som genre : med påtvungen penn*: Vol. nr 39 (p. 159). Landslaget for norskundervisning Cappelen.

Berge, K. L. (2002). *Teksthistorie. Tekstvitenskapelige bidrag* (Vol. 6). Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og omsetjarforeining.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier. I S. Nome & A.J. Aasen. *Det Nye norskfaget* (Vol. nr. 161). Bergen: Fagbokforlaget. Side 161-188

Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg

& W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 2, s. 11–190). Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skiving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I Berge, K. L. og Stray, J. H. *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.

Bitzer, L. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.

Blikstad-Balas, M. (2018). *Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 4, 2018, s. 42-60.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>

Breivega, K. M. R. og Myklebust, H. (2020). *Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skiving på niande steget*. Nordic Journal of Literary Research, 6 (1), 107-125

Bråthen, I. (Red.) (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dagsland, S. (2018): *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skiving i norsk og matematikk*. Avhandling for ph.d.-graden, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1997). Skiving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (Red.) *Skriveteoriar og skolepraksis* (s. 45–78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skiving i høgere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eritsland, A., G. (1994). *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget

- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (Red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 155-179). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Smidt, J. (red.), *Rammer for skrivning: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31) Tapir forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grimstad, & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (p. 306). Samlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L.S Evensen & T. L. Hoel. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoff-Clausen, E. (2010). *Retorisk handlekraft hviler på tillid*. *Rhetorica Scandinavica*, (54), 49–66.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland. (2021). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utgåve.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juel, C., Griffith, P. L. & Gough, P. B. (1986). *Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade*. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Avhandling for ph.d-graden, Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37794?show=full>

- Juuhl, G. K. (2017). «Mennesker burde tenke meir på kva de gjør og alt sånt» Innsikt i dei retoriske vilkåra som danningsreiskap i skriveopplæringa. I Hamre, P. og Fondevik, B. (red.). *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 79–93). Samlaget.
- Juuhl, G. K. (2020a). Retorisk analyse av elevtekst. I: Aa, L. I. og Neteland, R. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2020b). *Text in and out of school – a dialogical rhetorical analysis*. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 184. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1419>
- Karlsson, A.M (2006) *En arbeidsdag i skriftsamhället : ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm. Språkrådet
- Kjeldsen, J. (2013). *Retorisk dannelse – hva du ikke visste du burde vite om verdens eldste kommunikasjonslære*. *Norsk medietidsskrift* (29)3, 71–80. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2013-01-05>
- Kjeldsen, J.E. (2013). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*, 3.opplag. Oslo:Universitetsforlaget
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). *Kva er fagskriving i norskfaget?* *Norsklæreren* 4-13.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013). *Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring*. *Bedre skole*, (2), 71-78.
- Kristoffersen, Kristian Emil, Ålov Runde, Marianne Lind og Hans-Olav Enger. 2011. "Vi skal på kino: Modalverb i norsk med og uten infinitt verb." *Maal og Minne* 2011: 65–86.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet, 2006 [2013]. *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (<http://www.udir.no>).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lie, Svein. 2011a. *Norsk morfologi*. Oslo: Ling forlag.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publ.

Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Viden om læsning, 7, ss. 1-5.

Matre, S, Otnes, H. Solheim, R. (red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. og Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984(70), 151–167.

Myklebust, H., og Høisæter, S. (2018). Written argumentation – online and off. A study of addressivity in argumentative students' texts. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 10.

<https://doi.org/10.5617/adno.4727>

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nicolaysen, B. K. (2005) Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B.K Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøter i tekster – Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31.). Oslo: Det Norske Samlaget

Nome, & Aasen, A. J. (2005). *Det Nye norskfaget*: Vol. nr. 161 (p. 207). Fagbokforl.

Nygaard, S. (2019). Kommunikativ skrijving på 1. Trinn. [Masteroppgåve]

[https://uis.brage.unit.no/uis-](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2629285/Nygaard_%20Stine.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2629285/Nygaard %20Stine.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2629285/Nygaard_%20Stine.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I Evensen L. S. & Hoel T. L. K. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.



Otnes, H. (Red.) (2015). *Å invitere elever til skrivning, Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Otnes, H. (2021). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 243–259). Bergen: Fagbokforlaget.

Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R. & Developing National Standards for the Assessment of, W. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Redaktørmøte NRK (2020) *Dette er NRKs klimajournalistikk*.

<https://journalisten.no/files/2020/01/28/Innholdsstrategi%20klima%20NRK.pdf>

Riley, J. & Reedy, D. (2005). *Developing young children`s thinking through learning to write argument*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), 29-51.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skolerom. (u.å.). «Rådebank» i klasserommet. *Rådebank i klasserommet!*

<https://skolerom.no/raadebank/>

Skolestudio (Gyldendal). (u.å.). *Undervisningsopplegg: Rådebank «Hvite løgner»*.

*Undervisningsopplegg om Rådebank*. <https://www.skolestudio.no/aktuelt/radebank-hvite-logner>

Skrivesenteret (*Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*). (2017). *Skriveprøven 2017, vurderingshåndbok*. Trondheim: Skrivesenteret.

Skrivesenteret. (2020). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

Skrivesenteret. (2021) *Skrivetrekanen*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>

Skrivesenteret. (2022). *Rådebank (sesong 1), Rådebank (sesong 2), Rådebank (sesong 3)*.

<https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank/>

Smidt, J. (2008). *Skriving og skriveformål—Barns og unges veier til ulike fag*. I Å skrive i alle fag (s. 22–36). Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt, J. (Red.) *Skriving i alle fag—Innsyn og utspill*. (s. 11–38). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I Aasen, A. J., Skjelbred, D og Smidt, J. (Red.). *På sporet av god skriveopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva bruker vi skrivinga til? I Aasen, A. J., Solheim, R. og Smidt, J. (Red.) *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag*. (s. 43–52). Oslo: Tapir akademisk forlag.

Språkløyper (2020). Henta 25. mars 2023, frå <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/> Stake, R. E. (1995). *The art of case studies*. Sage publications Inc.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Traugott, Elizabeth Closs og Richard B. Dasher. 2002. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/#a163322>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Norsk (Nor1-05)*. Henta 01.05.23, frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta 09.03.23, frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

Veum, & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget

Wollman-Bonilla, J. E. (2000). *Family message journals: teaching writing through family involvement*. National Council of Teachers of English.

Wollman-Bonilla, J. E. (2001). *Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness? Reading Research Quarterly*, 36(2), 184–201. Hentet <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.2.4>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 46-86 og 206- 208

Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I Dalland, C. P. og Andersson-Bakken, E. (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

## Figuroversikt

Figur 1 Skrivetrekanten .....	s. 14
Figur 2 Skrivehjulet – funksjonelle sider ved skriving .....	s. 16
Figur 3 Skrivehjulet – skriftleg mediering .....	s. 17
Figur 4 Illustrasjon – Samansett tekst av Jenny Jordahl .....	s. 28

## Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema til lærar(ar)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til elev(ar)

Vedlegg 3: Summarisk analyse av datamaterialet