

ARGUMENTERENDE SKRIVING I UNGDOMSSKOLEN

*«Hvilken kompetanse har et utvalg gutter på 10. trinn i
argumenterende skriving?»*

Randi Margrethe Strøm Olsen



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

© Randi Margrethe Strøm Olsen

2020

Tittel: Argumenterende skiving i ungdomsskolen

Forfatter: Randi Margrethe Strøm Olsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt problemstillingen «Hvilken kompetanse har et utvalg gutter på 10. trinn i argumenterende skriving?». Min hypotese er at tidligere forskning blant annet har vært for ensidig i analyse av elevers ferdigheter i argumenterende skriving, og at det faktiske bildet av hva elevene får til ikke kommer til syne dagens gjeldende teori og forskning. Denne studien er kvalitativ, og datamaterialet består av fem elevtekster og notater fra individuelle intervjuer med elevene.

Avhandlingen tar utgangspunkt i tidligere teori og forskning av elevers ferdigheter i argumenterende skriving, sjangeropplæring og metaspråk. For å kunne vise hva elevene får til i tekstene sine har jeg operasjonalisert mitt eget analytiske rammeverk, som ligger til grunn for analysen av de fem elevtekstene. Det analytiske rammeverket tar utgangspunkt i ulike forskning og teori i forbindelse med argumenterende skriving. Det første hovedfunnet i denne avhandlingen er at det finnes mange kjennetegn på argumenterende tekst i alle de fem elevtekstene, og at elevene er gode skrivere innenfor denne sjangeren når det analytiske rammeverket er bredere. Dette funnet avviker på så måte med hva tidligere forskning sier om elevers ferdigheter i argumenterende skriving. Det andre hovedfunnet er at elevene har et varierende metaspråk om argumenterende tekst, men at de i hovedsak strever med å benytte seg av fagbegrep og utvidede, begrunnede refleksjoner i samtale om egen tekst. Dette funnet avviker i mindre grad fra tidligere forskning. Forholdet mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap diskuteres derfor i diskusjonskapittelet som følge av de to hovedfunnene.

Denne avhandlingen bekrefter min hypotese om at norske ungdomsskoleelever skriver gode argumenterende tekster. Men funnene viser samtidig at elevene ikke er klar over hva de får til, og at de mangler et metaspråk om argumenterende tekst.

FORORD

Som den utålmodige sjelen jeg er så virket det for fem år siden uendelig lenge til denne oppgaven skulle leveres. Men nå er den ferdig, og jeg skal endelig ta ordentlig fatt på læreryrket. Selv om veien hit tidvis har virket veldig lang, har den til gjengjeld vært ekstremt lærerik, givende og ikke minst morsom.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten informantene mine. Tusen takk for at dere stilte opp og delte av dere selv, slik at jeg kunne undersøke det jeg hadde lyst til. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Jonas Bakken, som har bidratt med solid veiledning og konstruktive tilbakemeldinger, tusen takk!

I løpet av fem år har jeg truffet, og blitt kjent med, noen av de mest fantastiske menneskene jeg vet om. Gjengen min fortjener en stor takk! Takk for utallige samtaler, både meningsfulle og meningsløse, være seg over en kaffe på Blindern eller ute-på-livet. Jeg er skikkelig heldig.

Til elevene mine, verdens fineste gjeng. Dere har gjort kombinasjonen av student- og lærerhverdag de to siste årene krevende, lærerike og fantastisk morsomme. Dere har vist meg at læreryrket er det beste yrket som finnes. Til høsten skal jeg være med dere på fulltid, og jeg gleder meg masse.

Familien min er den største heiagjengen min, takk for at dere alltid stiller opp. Mamma, tusen takk for utallige gode samtaler, faglige diskusjoner og ikke minst alle språkvaskoppdragene du har tatt på deg de siste fem årene.

Tenk at jeg er ferdig! Takk for meg, Blindern – det har vært magisk.

God lesning!

Oslo, 1. mai 2020

Randi Margrethe Strøm Olsen

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstilling	2
2.0 TEORI	3
2.1 Hva sier læreplanen?	3
2.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet – og hva med gutta?	5
2.3 Tidligere forskning	7
2.4 Metaspråkets betydning i sjangeropplæring	11
2.5 Kjennetegn ved argumenterende tekst	13
2.6 Operasjonalisering av kjennetegn i argumenterende tekst til analyse av elevtekster	17
2.6.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen	17
2.6.2 Problem-løsningsmodellen	19
2.6.3 Bruk av setningskoplinger	21
2.6.4 Bruk av argumentasjonstyper	23
3.0 METODE	25
3.1 Metodisk tilnærming	25
3.2 Utvalgsprosedyre	26
3.2.1 Utvalg	26
3.3 Data	27
3.3.1 Oppgavebestillingen og skriveprosessen	27
3.3.2 Innsamling av elevtekster og gjennomføring av intervju	28
3.3.3 Tekstanalyse	29
3.3.4 Analysestruktur	29
3.4 Validitet	30
3.4.1 Troverdighet	30
3.4.2 Overførbarhet	31
3.4.3 Pålitelighet	32
3.5 Etske betraktninger	33
4.0 ANALYSE	36
4.1 Elevteksten til Jonas	36
4.1.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen	36
4.1.2 PL-modellen	37
4.1.3 Setningskoplinger	39
4.1.4 Argumentasjonstyper	40
4.2 Elevteksten til Kasper	40
4.2.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen	41

4.2.2 PL-modellen	42
4.2.3 Setningskoplinger	43
4.2.4 Argumentasjonstyper.....	44
4.3 Elevteksten til Ludvig	45
4.3.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen.....	45
4.3.2 PL-modellen	46
4.3.3 Setningskoplinger	48
4.3.4 Argumentasjonstyper.....	49
4.4 Elevteksten til Oscar.....	50
4.4.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen.....	50
4.4.2 PL-modellen	51
4.4.3 Setningskoplinger	53
4.4.4 Argumentasjonstyper.....	54
4.5 Elevteksten til Sivert	55
4.5.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen.....	55
4.5.2 PL-modellen	56
4.5.3 Setningskoplinger	58
4.5.4 Argumentasjonstyper.....	59
4.6 Elevintervju – elevenes metaspråk	59
4.6.1 Forventningsavklaring mellom lærer og elev.....	60
4.6.2 Elevenes inndeling av den argumenterende teksten i innledning, hoveddel og avslutning..	62
4.6.3 Elevenes funn og bevisste bruk av argumenttyper i egen tekst.....	64
5.0 DRØFTING OG AVSLUTNING.....	66
5.1 Hva viser min analyse at guttene får til i tekstene sine?.....	66
5.1.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen.....	66
5.1.2 PL-modellen	67
5.1.3 Setningskoplinger	69
5.1.4 Argumenttyper.....	70
5.2 Hva mener guttene selv at de får til?	71
5.3 Hvorfor er det et så stort gap mellom mine og guttenes funn?.....	73
5.3.1 Hvilken betydning har metaspråk og eksplisitt sjangerundervisning for elevers opplæring i argumenterende skriving?.....	74
5.3.2 Bekreftende og avvikende empiriske funn	76
5.4 «Gutteproblemet».....	77
5.5 Didaktiske implikasjoner og videre forskning	77
LITTERATURLISTE.....	79
VEDLEGG	85
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	86

Vedlegg 2: Oppgavebestilling	89
Vedlegg 3: Vurderingskriterier.....	90
Vedlegg 4: Skriveramme.....	91
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	92
Vedlegg 6: Kvittering fra NSD.....	93
Vedlegg 7: Elevteksten til Jonas (eksklusive litteraturliste).....	94
Vedlegg 8: Elevteksten til Kasper (eksklusive litteraturliste)	95
Vedlegg 9: Elevteksten til Ludvig (eksklusive litteraturliste)	96
Vedlegg 10: Elevteksten til Oscar (eksklusive litteraturliste)	98
Vedlegg 11: Elevteksten til Sivert (eksklusive litteraturliste)	100

1.0 INNLEDNING

I etterkant av KAL-undersøkelsen (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (1998-2001)) tok norske forskere et oppgjør med forestillingene om norske elevers skriveferdigheter. «Det har eksistert og eksisterer mange ukvalifiserte forestillinger om ungdomsskoleelevers skriveferdigheter og læringsutbytte av skriveopplæringen i norsk skole. I virkeligheten har representative forskningsbaserte studier som tillater å trekke slutninger om det generelle nivået, fullstendig glimret med sitt fravær.» (Berge & Hertzberg, 2005, s. 7). Forskerne mente altså at elevene faktisk kunne mye mer enn hva ryktebørsen hadde gitt uttrykk for. Og i forbindelse med undersøkelsen av norske elevers skriveferdigheter peker Kjell Lars Berge (2005) blant annet på at kravene som har ligget til grunn for argumenterende tekster er mye høyere enn hva man burde forvente av elever i skolen, særlig sammenlignet med kravene som stilles til fortellende tekster. Dette er en av årsakene til at jeg ønsker å undersøke elevers ferdigheter i argumenterende skriving, for hva kan elevene egentlig, dersom vi senker kravene?

Slik Berge (2005) påpeker kan altså kravene som stilles til elevenes ferdigheter i argumenterende skriving sies å være urettferdig strenge. Når barn og unge deltar i skolens tekstkultur kan ikke lærere kopiere eller simulere ulike tekstkulturer utenfor skolen, fordi «man må legge forholdene til rette for å utvikle elevenes tekstferdigheter som setter dem i stand til å skape tekster uten for mye innsats og arbeid som kan fungere på relevante måter i ulike tekstkulturer.» (Berge, 2005, s. 16). Samtidig fremkommer det i tidligere studier av elevers argumenterende tekster at de alle har vært veldig ensidig i valg av analysemetode. De har oftest kun fokusert på én ting i elevtekstene, og dette har i stor grad vært struktur. Da er det ikke rart at mesteparten av forskningen antyder at elever ikke klarer å skrive argumenterende tekster. Ifølge norske skriveforskere bør altså forventningene justeres etter hvem som vurderes, nemlig elever.

I denne avhandlingen har jeg derfor som formål å analysere et utvalg argumenterende tekster, skrevet av fem gutter på 10.trinn, gjennom et bredere spekter av teorier og analysemetoder for å synliggjøre hva elevene *faktisk* får til. I tillegg intervjuer jeg elevene om deres egen tekst for å undersøke metaspråket deres, og deres bevisste forhold til egen kompetanse om argumenterende tekst. I et norskdidaktisk perspektiv vil det være spennende å undersøke hva et bredere analytisk rammeverk vil kunne si om elevenes ferdigheter i argumenterende skriving, ettersom mesteparten av tidligere forskning konkluderer med at elever ikke mestrer denne sjangeren.

1.1 Bakgrunn

Da jeg valgte å følge didaktisk masterspesialisering var det med forventning om å lære mer om elevers muntlige og skriftlige ferdigheter i norskundervisningen. Et gjennomgående funn i forskning og teori, og gjentakende offer for samtale om elevers skriveferdigheter i norskdidaktiske seminar, har vært elevers svake og manglende kompetanse i argumenterende skriving. Disse funnene har overrasket meg, og utgangspunktet for denne masteravhandlingen er derfor min hypotese om at norske ungdomsskoleelever skriver gode argumenterende tekster, dersom tekstene studeres på en bredere analytisk måte enn man har gjort tidligere.

Jeg har i tillegg valgt å fokusere spesifikt på gutters ferdigheter i argumenterende skriving. Årsaken til dette er at dagens forskning og skolerresultater peker på at gutter sakker akterut i norsk skole, og at de presterer betydelig svakere enn jenter, særlig i arbeid med narrative tekster. Samtidig viser forskningen at de presterer bedre i forbindelse med argumenterende tekster enn narrative tekster. Formålet med denne avhandlingen er derfor å undersøke hvorvidt et utvalg gutter på 10. trinn faktisk skriver gode argumenterende tekster, dersom man åpner opp for en bredere beskrivelse av hva en argumenterende tekst er, og samtidig møter elevene i den lærings- og tekstkulturen de er en del av i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke norske ungdomsskoleelevers ferdigheter i argumenterende skriving, og den konkrete problemstillingen er:

Hvilken kompetanse har et utvalg gutter på 10. trinn i argumenterende skriving?

På bakgrunn av tidligere forskning og teori om argumenterende skriving, sjangeropplæring og metaspråk har jeg utformet to hovedspørsmål for å besvare den konkrete problemstillingen:

- 1. Hvilke kjennetegn ved den argumenterende teksten finner jeg i elevtekstene?*
- 2. Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende tekst?*

For å besvare det første hovedspørsmålet skal jeg innhente autentiske argumenterende elevtekster skrevet av gutter i 10. klasse våren 2020. De fem elevtekstene analyseres gjennom et analytisk rammeverk jeg selv har operasjonalisert på bakgrunn av tidligere forskning og teori. For å besvare det andre hovedspørsmålet intervjuer jeg guttene.

2.0 TEORI

Tidligere forskning og teori som presenteres i dette kapittelet danner grunnlaget for det analytiske rammeverket jeg benytter i arbeidet med elevtekstene og intervjunotatene i kapittel 4. Og som utgangspunkt for diskusjonskapittelet, med det formål om å besvare denne avhandlingens to hovedspørsmål:

- 1. Hvilke kjennetegn ved den argumenterende teksten finner jeg i elevtekstene?*
- 2. Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende tekst?*

2.1 Hva sier læreplanen?

I 2006 ble grunnleggende ferdigheter innført med Kunnskapsløftet (LK06), og skriving ble en del av samtlige fag i skolen. Å lære å skrive en argumenterende tekst er en del av det å tilegne seg skrivekompetanse, og derfor også en del av den grunnleggende ferdigheten. Gjennom Kunnskapsløftet fikk argumentasjon en større plass enn tidligere, fordi det skulle argumenteres i flere av fagene. Frøydis Hertzberg (2011) skriver at argumentasjon finnes i alle fag, og at elever og lærere argumenterer daglig, til tross for at man ikke tematiserer eller uttrykker eksplisitt at det er nettopp det man gjør underveis i undervisningen. Til tross for innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, er det likevel norsklæreren som har et særskilt ansvar for skriveopplæringen, deriblant den argumenterende skrivingen. Det finnes imidlertid ingen føringer i læreplanen i norsk for hvordan den enkelte lærer skal utforme undervisningen fra LK06. Hver enkelt lærer må bruke eget profesjonelt skjønn i utarbeidelsen av undervisningsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette gjør at undervisningen knyttet til argumenterende tekster kan tenkes å være svært ulik på landsbasis.

Informantene i denne masteravhandlingen er elever på 10. årstrinn som alle har fulgt LK06, altså vært deltakere i klasserom hvor lærerne har hatt de fem grunnleggende ferdighetene som føringer for utformingen av undervisningen, på tvers av fag. Det kunne derfor vært interessant å se på bredden av kompetansemål som omhandler argumentasjon og argumenterende skriving i de ulike skolefagene, men ettersom rammene for denne avhandlingen ikke gir rom for dette, velger jeg å kun inkludere kompetansemålene i norskfaget. Nedenfor er en tabell med kompetansemål fra dagens læreplan i norsk (NOR1-05) som omhandler argumentasjon fra 2.-10. årstrinn. Tabellen viser progresjonsutviklingen elevene har fulgt gjennom skoleløpet. Kompetansemålene er hentet fra alle tre hovedområder:

muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur
(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Årstrinn	Kompetansemål
2.	«Bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster»
4.	«Lytt etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster» «Bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger» «Lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster» «Skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» «Gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer»
7.	«Lytt til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta» «Uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» «Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» «Gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker»
10.	«Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» «Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» «Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på»

Læreplanen NOR1-05 opererer med teksttyper, fremfor sjangre. Dette åpner opp for en videre forståelse av tekstbegrepet. Slik det fremkommer i tabellen har elevene i stor grad arbeidet med argumentasjon, på en eller annen måte, siden skolestart. Kompetansemålene i tabellen sier noe om hva man kan forvente at elevene skal kunne etter endt årstrinn. Etter 7. årstrinn skal elevene blant annet kunne skrive argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse disse etter formål og mottaker. Dette skal ligge til grunn for senere arbeid med argumenterende tekst, ettersom elevene etter 10. årstrinn skal kunne skrive argumenterende tekster med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium. Samtidig skal de kunne gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på. Dette er ferdigheter som krever mye og systematisk arbeid av både elever og lærere. I forbindelse med elevtekstene jeg bruker som datamateriale i denne avhandlingen er disse kompetansemålene relevante, fordi analysen av elevtekstene sier noe om hvorvidt elevene faktisk oppfyller kravene i læreplanen, og intervjuene viser elevenes kompetanse i å gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på.

Med fagfornyelsen og innføring av ny læreplan i norsk (NOR01-06) høsten 2020 møter lærere og elever nye tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2018). Norskfaget kan i dag, i større grad enn tidligere, sies å ha blitt en arena hvor man bringer tekster fra elevenes virkelighet inn i klasserommet, og sammen utforsker disse. På denne måten trenes elevene opp i muntlige og skriftlige strategier i forbindelse med argumentasjon, som kan overføres på tvers av fag. Slik det fremkommer i ny læreplan i norsk gjør særlig arbeidet med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» seg gjeldende i forbindelse med argumentasjon. I læreplanen NOR01-06 står det følgende som beskrivelse for hva det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» betyr i norskundervisningen:

«(...) Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. [...] Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det vil med andre ord si at eleven skal stille seg kritisk til tekst og ytringer, og bruke samtale som verktøy i forbindelse med disse. Å videreføre undervisning om argumentasjonsstrategier, retoriske ferdigheter og trening i å skrive tekster med tydelig struktur, formål og mottaker vil derfor være hensiktsmessig for å imøtekomme de nye kravene.

Fokuset på argumentasjon i norskfaget svekkes altså ikke i ny læreplan. Til tross for at elevene som inngår i denne avhandlingen har fulgt læreplanen NOR1-05, kan det tenkes at flere av funnene også er aktuelle i forbindelse med innføringen av ny læreplan NOR01-06.

2.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet – og hva med gutta?

Med Kunnskapsløftet fulgte altså fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skrivning, regning, muntlighet og digital kompetanse. Ifølge Berge (2007) har enkelte av ferdighetene fått mer oppmerksomhet enn andre. En av årsakene til dette kan være at det er svært utfordrende å lage felles brukbare kriterier for å måle disse ferdighetene nasjonalt og internasjonalt. Tidlige PISA-undersøkelser (Programme for International Student Assessment) på 2000-tallet, som norsk skoleungdom har gjennomført, viste at norske elever ligger under gjennomsnittet i lesing, regning og naturfag. Dette var en av årsakene til innføringen av de fem grunnleggende

ferdighetene, men ettersom skriveferdigheter viser seg å være vanskelig å måle har denne ferdigheten kommet i andre rekke.

Norske lærere har ikke et felles sett med normer og kompetansemål på tvers av fag som gjør at man har et tolkningsfellesskap for skriving og skrivevurdering (Berge, 2007). Skrivesenteret har tidligere utformet skriveprøver som kunne være nyttige for å kartlegge elevers skrivekompetanse (Skar & Aasen, 2018). I disse prøvene ble elevtekstene vurdert på flere områder, og målet var at læreren kunne oppdage både styrker og svakheter ved teksten. Resultatene ble deretter sammenlignet med et nasjonalt nivå. Prosjektet med skriveprøvene ble avsluttet desember 2016 av budsjettmessige årsaker, men tidligere skriveprøver ble avsluttet blant annet fordi det var vanskelig å oppnå akseptabelt samsvar mellom lærerne som vurderte prøvene (Skar & Aasen, 2018). Ansvaret for skriveopplæringen faller som sagt ofte på norsklæreren, men ettersom skriving er en grunnleggende ferdighet medfører dette at alle lærere blir skriveopplærere, og må ha fokus på fagrelevant skriveopplæring. Dersom en skole lager planer for skriving på tvers av fag og fordeler ulike teksttyper kan skriveopplæringen virke mindre voldsom for den enkelte lærer og elevene som deltakere i undervisningen.

Samtidig som skriveferdigheter synes å være vanskelig å måle, har man avdekket store kjønnsforskjeller i guttenes disfavør i den norske skolen. KAL-undersøkelsen og Nasjonale skriveprøver viser at gutter skårer mye svakere enn jenter i skriving (Skar & Aasen, 2018; Vagle, 2005). Dette sammenfaller med funnene i PISA-undersøkelsene (Universitetet i Oslo, u.å.) som viser at gutter skårer lavere enn jenter også i lesing. Skriving er mye mer enn bare et skolefag, skriving er en ferdighet som må utvikles slik at barn og unge kan bli deltakere i et demokratisk samfunn bestående av utallige teksttyper.

Det eksisterer lite forskningsbasert kunnskap om hvorfor jenter lykkes bedre i utdanningssystemet enn gutter, både på ungdomsskolen, videregående skole og ved høyere utdanningsinstitusjoner (Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen og Sunnevåg, 2011). Samtidig viser tall fra grunnskolen at om lag 50 000 elever mottar spesialundervisning, og over 70 prosent av disse elevene er gutter (Nordahl et al., 2011). Om man ser dette i sammenheng med de store forskjellene i elevenes prestasjoner i skriving kan det se ut til at skolen er mer tilpasset jenter enn gutter.

Ralph Fletcher (2006) har undersøkt dette såkalte «gutteproblemet» i undervisningssammenheng og påpeker at kjønnsforskjellene som viser seg i skolen er alarmerende. Skriveundervisningen må tas på alvor, ellers risikerer man å miste en generasjon

med gutteskrivere. Arbeids- og samfunnslivet i Norge er mer skriftdominert enn noen gang tidligere. Alle mennesker er i større grad avhengig av å kunne skrive, fordi den generelle skriftlige kompetansen har økt kraftig (Matre & Hoel, 2007). Wenche Vagle (2005) gir samtidig uttrykk for at norsk skole er feminisert og at innholdet i skolen i større grad møter jentenes interesser. «Men talk about things; women talk about people. Men talk about facts; women talk about feelings.» (Fletcher, 2006, s. 83). Antydningen om at kvinner foretrekker skjønnlitterære sjangre og gutter mer saklige og faktabaserte sjangre kan tenkes å være sann. Dersom guttenes literacy ikke har blitt verdsatt i skolen i like stor grad, er det ikke rart at guttenes skriveferdigheter er lavere enn jentenes.

Forskningen om kjønnsforskjeller i skolen er hovedsakelig utgitt på tidlig 2000-tallet. Når vi nå i 2020 har gått inn i et nytt tiår, som følger et tiår fylt med blant annet kompetanseutvikling av lærere, differensiering i undervisningen, fokus på skriving og sjangerpedagogikk og fokus på å bringe elevenes livsverden inn i skolen, kan det tenkes at guttenes literacy i større grad imøtekommes i skolen i dag. Det undervises i nye teksttyper, elevene har digitale læremidler og digitale verktøy brukes i mye større grad enn tidligere. Dette har vært en av hovedårsakene til at jeg i denne avhandlingen undersøker gutters ferdigheter i argumenterende skriving. Ifølge forskningen skal dette være en teksttype som gutter foretrekker, og da vil det være spennende å studere disse elevtekstene for å spore funn av typiske kjennetegn ved argumenterende tekst. Nå er det 14 år siden Kunnskapsløftet trådte i kraft, og over ti år siden man avdekket store kjønnsforskjeller i elevers skriveferdigheter. Vi befinner oss i tillegg midt i prosessen med fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020. Så hva kan gutta nå?

2.3 Tidligere forskning

Mange unge elever synes skriving er vanskelig, tidkrevende og at tilbakemeldingene som gis ofte ikke dekker behovet de har for å kunne videreutvikle seg. Når det gjelder skriving, er det store forskjeller mellom kjønnene, i tillegg til ulike sosiale forskjeller (Berge et al., 2005). Det finnes likevel mye forskning på elevers skriveferdigheter, også innenfor argumenterende skriving. Mye av forskningen er som tidligere nevnt ensidig, og fokuserer i stor grad på hva elevene ikke får til i tekstene sine. Kort oppsummert viser stort sett funnene i tidligere forskning at elever strever med å skrive argumenterende tekster fordi de ikke mestrer

strukturen og ikke klarer å organisere stoffet i logiske kategorier i teksten, samtidig som språket er for ekspressivt.

Aviva Freedman og Ian Pringle (1988) undersøkte canadiske elevers skriveferdigheter. Funnene viste at 98 % av elevene oppnådde minimumskravet til struktur i fortellende tekst, mens kun 12,5% oppnådde minimumskravet til struktur i argumenterende tekst. Forskerne skriver at de stort sett kan dele de argumenterende tekstene inn i to hovedgrupper: fokale og assosiative. I de fokale essayene var alle argumentene knyttet til temaet, men de manglet sammenheng innbyrdes. I de assosiative essayene utgjorde derimot de enkelte argumentene en kjede hvor det ene argumentet knyttet seg til det forrige, men uten noen sammenheng med det sentrale temaet. Kravene som lå til grunn for vurderingen av tekstene var etablert av forskerne selv, og tok ikke hensyn til lærerens vurdering av elevtekstene, som kan tenkes å være mer holistisk. Ved å undersøke de ulike kriteriene som lå til grunn for den fortellende og den argumenterende teksten kommer det til syne at vanskelighetsgraden er nokså ulik i de to kriteriene. Følgende lå til grunn for vurderingen av de argumenterende elevtekstene:

«First, the whole piece of discourse must be unified by either an implicit or (more commonly) an explicitly stated single restricted thesis; that is, the whole must be so unified that each point and each illustration either directly substantiates the thesis or is a link in a chain of reasoning which supports that thesis. Secondly, the individual points and illustrations must be integrated within a hierarchic structure so that each proposition is logically linked not only to the preceding and succeeding proposition but also to the central thesis and indeed to every proposition within the whole text.» (Freedman & Pringle, 1988, s. 234).

I forbindelse med andre studier om elevers skriveferdigheter har Freedman og Pringles studie ofte blitt referert til, nettopp fordi de fant så markante forskjeller i elevers ferdigheter i fortellende og argumenterende skriving. Det kan likevel stilles spørsmål til hvorvidt kravene som ble stilt til de to teksttypene var av lik vanskelighetsgrad. Det var flere krav til den argumenterende teksten, og det kan tenkes at det var vanskeligere å oppfylle disse kravene enn de til den fortellende teksten. Samtidig var informantene elever på 7. og 8. årstrinn, og man kan stille spørsmål til studiens kriterier og funn med tanke på hva man egentlig burde forvente av denne unge elevgruppen.

Overgangen fra muntlig argumentasjon til skriftlig argumentasjon er vanskelig for elevene. Freedman & Pringle (1988) konkluderte med at de canadiske elevene ikke var modne nok til å argumentere, fordi det krever en viss evne til abstraksjon, sammenlignet med den narrative teksten hvor elevene har lengre erfaring med historier i kronologisk rekkefølge og den muntlige stilen. Samtidig kritiserte de lærere for å gi elever oppgaver og temaer som er

for nært knyttet til deres eget liv, som påvirker deres evne til å abstrahere og stille seg kritisk til innholdet. Mari-Ann Iglund (2007) viser i likhet med Freedman og Pringle (1988) gjennom sin kasusstudie at elever strever med å bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon. Hun understreker at årsaken til dette er fordi de uformelle samtalene man deltar i, i klasserommet, ikke gir elevene erfaringen med strukturer og argumentasjonsmønstre de trenger når de skal skrive. Dette resulterer i argumenterende tekster som bærer preg av å være ensidige og følelsesladde, fordi elevene ikke klarer å ta avstand fra temaet. Det viser at oppgavene som gis må være relevante, og at elevene må kunne vite og finne nok fagstoff, men samtidig kunne ta avstand og se saken fra flere sider.

I argumenterende tekster er skrivestilen til elever ekspressiv og har et for muntlig preg i form av retoriske spørsmål og utbrudd med fraværende argumentasjon, eller argumentasjon som fordeler seg ulogisk i teksten. I etterkant av studien hvor Freedman og Pringle undersøkte strukturen i canadiske elevers argumenterende tekster kom det også frem at språket i flertallet av tekstene bar preg av å være følelsesladd, med hensikt om å fremkalle indignasjon hos mottakeren (1989). De fåtallige tekstene som holdt en mer objektiv og nøytral tone brukte i større grad logisk argumentasjon som et middel for å overbevise mottakeren. Liknende funn kom til syne i norske elevtekster gjennom KAL-undersøkelsen. Berge peker på at det i flere av de sterke tekstene argumenteres implisitt, og ved bruk av ironi, men det forekom derimot svært sjeldent eksplisitt, åpen og etterprøvable argumentasjon (Berge, 2005).

KAL-prosjektet hadde som mål å undersøke elevers skrivekompetanse gjennom analyse av elevers eksamensbesvarelser over en periode på fire år. I en sammendragsrapport av undersøkelsen presenteres funnene, som viste at elevenes skrivekompetanse var gjennomsnittlig god, men at elevene i stor grad styrte unna argumenterende og resonnerende skriveoppgaver (Evensen, 2003). Resultatene viste at ikke mer enn 10-15% av elevene valgte tekster som skulle være saksorienterte. De beste skriverne skrev argumenterende tekster med god indre sammenheng. Og jentene oppnådde bedre karakterer enn guttene i alle oppgaver, med unntak av én. I likhet med funnene i studien til Freedman og Pringle (1988) og Iglund (2007) støtter funnene i KAL-undersøkelsen opp om at ungdom strever med den argumenterende teksttypen, og derfor velger den bort dersom de har mulighet til det. Dette er forskning som ligger til grunn for mitt valg om å undersøke gutters ferdigheter i argumenterende skriving, for å se hva de faktisk får til i dag, etter å ha fulgt LK06 fra skolestart.

Et gjennomgående funn tyder på at sjangerbeherskelse skjer ubevisst, og at eksplisitt læring har liten betydning for elevers ferdigheter i bestemte sjangre. Et eksempel på dette er seks studenter som startet på jusstudiet, og skrev seg gradvis inn i sjangerdiskursen uten noen form for eksplisitt sjangerundervisning (Freedman, 1987). Studentene brukte tilbakemeldingene underveis for å kontrollere hvorvidt de var innenfor sjangerdiskursen, men de brukte ikke tilbakemeldingene videre. Læringen skjedde dermed ubevisst. Stephen Krashen (1984) påstår at skrivekompetanse kommer gjennom lesing, og bare ubevisst gjennom tilegnelse. Skrivetrening i seg selv vil dermed ikke fremme denne kompetansen, ei heller undervisning i skriving. Dette kan støtte opp om forskningen som peker på at sjangerbeherskelse læres ubevisst. Ved at jusstudentene kontinuerlig leste tekster innenfor jusdiskursen førte dette til at de gradvis ble deltakere selv. Krashen (1984) peker altså, i likhet med Freedman (1987), på at direkte instruksjon kan føre til læring, men at denne læringen ikke nødvendigvis vil kunne bli en del av den ervervede kompetansen. Forholdet mellom læring og ervervet kompetanse presenteres senere i forbindelse med elevers metaspråk, herunder påstandskunnskap og ferdighetskunnskap.

De fleste elever trenger støtte i skriveopplæringen, fordi det å lese tekster vil ikke nødvendigvis føre til sjangerkompetanse. I motsetning til funnene hos Freedman (1987) viser Debra Myhill, Susan Jones og Anthony Wilson (2016) i sin intervensjonsstudie at lærerens ferdigheter i å styre et dialogisk klasserom var helt vesentlig for at elevene skulle kunne samtale om og være bevisst beslutninger de foretar seg i skriftlig tekst. Undervisningssituasjoner bærer ofte preg av lærerens monologer. Det er først når læreren mestrer å etablere et dialogisk klasserom at elevene selv blir aktive deltakere som tar beslutninger i tekst basert på meningsfull refleksjon (Myhill, Jones & Wilson, 2016).

Betydningen av lærerens rolle i sjangeropplæringen synes derfor å være uklar. Forskning viser også at elever strever med å samtale om tekst, og å overføre informasjon fra samtalen til et skriftlig produkt. I tekstarbeid i norskfaget er samtaler ofte et steg på vei til et skriftlig produkt, samtidig foregår ofte tilbakemeldinger fra lærer eller medelever muntlig. En studie av sammenhengen mellom utviklingene av et metaspråk i forbindelse med tekstsaking ble gjennomført av blant andre Myhill (2016). Studien viser hvordan eksplisitt undervisning om språk har økt i engelske og australske læreplaner, og gjennom intervjuer med elever mellom 9-13 år har man fått informasjon om deres metalingvistiske forståelse av skriving. Elevene ble testet i fire kriterier: 1) identifisere bestemte kategorier, 2) utdype kategorien(e) gjennom videre forklaring eller ved eksempler, 3) utvide forståelsen av kategorien(e) til

generell skriving og 4) redegjøre for bruksområdet og meningsskapingen i teksten (Chen & Myhill, 2016, s. 103). Funnene viste at elevene med et godt metaspråk var flinke til å orientere seg i teksten, og kunne blant annet identifisere ulike grammatiske kategorier. De svakere elevene fikk ikke til dette, og hadde et uklart og overfladisk forhold til egen tekst.

Tvetydigheten i tidligere forskning er en av årsakene til at jeg ville intervjuer elevene for å undersøke hvordan de forholder seg til egen tekst. I analysekapittelet i denne avhandlingen tar jeg derfor utgangspunkt i Honglin Chen og Debra Myhills (2016) første kriterium om *identifisering* for å undersøke elevenes metaspråk. Med utgangspunkt i elevintervjuene viser jeg hvorvidt elever klarer å identifisere bestemte sjangertrekk de har hatt opplæring i, i egen tekst. Chen og Myhill (2016) skriver selv at videre forskning på metaspråkets betydning er nødvendig og etterlengtet, og at det kan overføres til andre momenter ved språk og tekst. Samtidig understreker Myhill et al. (2016) at dersom samtalen skal fungere som et medierende verktøy er det opp til læreren å tilrettelegge for dette.

2.4 Metaspråkets betydning i sjangeropplæring

Etter at Kunnskapsløftet kom i 2006 har man i større grad forsøkt å gi elevene en mer fagspesifikk literacy. Elevene må i dag lære seg bestemte måter å skrive på, særlig med tanke på høyere utdanning. Marte Blikstad-Balas (2016) understreker at fagspesifikk literacy dreier seg om å invitere og inkludere elevene inn i fagenes tekstkultur, fordi det er en forutsetning for å lære faget. I norsk skal blant annet elevene være kritiske og utforskende, og for å bli aktive medlemmer må de derfor tilegne seg et fagspråk – et metaspråk – om blant annet tekst. Metaspråk støtter elever underveis i samtale om tekst, og tekstproduksjon vil bli enklere (Rødnes, 2012).

I tekstarbeid i norskfaget er samtaler ofte et steg på vei til skriftlig produkt, samtidig foregår ofte tilbakemeldinger fra lærer eller medelever muntlig. Vygotsky har en idé om at språk og tanke er tett sammenvevde prosesser, og at det er vanskelig å skille disse to fra hverandre (Dysthe, 1995). Mennesket har ingen ufiltrert tilgang til virkeligheten, og vår opplevelse av verden og alt det vi er blir formidlet gjennom ulike typer verktøy, språk er et av disse. Olga Dysthe (1995) skriver at man må kunne snakke for å kunne skrive, og dersom elever i et tolkningsfellesskap har etablert et felles språk vil dette enklere kunne overføres til tekst. Gjennom for eksempel responsarbeid i prosessorientert skriving fungerer elevene som medierende verktøy for hverandre. I undervisningen må elevene altså få mulighet til å utvikle

et felles metaspråk som kreves i den bestemte diskursen, slik at de utvikler sin egen skrivekompetanse, både elevene seg imellom og i samarbeid med lærer (Dysthe, 1995, Fish, 1980). Dette vil igjen være nyttig for læreren i responsarbeidet når man skal gi tilbakemeldinger til elevene, fordi språket vil være felles for deltakerne i fagdiskursen.

Elever beveger seg hele tiden mellom sin primær- og sekundærdiskurs. James Paul Gee (2012) redegjør for at elever, som deltakere i undervisningsinstitusjoner, beveger seg mellom det kjente og det ukjente når det gjelder språkets betydning i skolesammenheng, også omtalt som primær og sekundærdiskurs. Primærdiskursen er den diskursen elevene befinner seg i til vanlig, her benytter elevene seg av et nokså enkelt språk, som er tilstrekkelig for meningsfull kommunikasjon. I møte med tekster og skriving i norskfaget inviteres derimot elevene inn i en ny diskurs, og får muligheten til å bli medlemmer i sekundærdiskursen. I møte med skolen vil elever ha ulike utfordringer i overgangen fra primær- til sekundærdiskursen. Noen elever vil mestre deltakelsen i sekundærdiskursen raskere enn andre fordi denne diskursen er nokså lik deres primærdiskurs, mens andre har en primærdiskurs som er fjern fra sekundærdiskursen de møter på i skolesammenheng. Gee (2012) understreker dette skille mellom elevene, fordi de vil stille ulikt i undervisningen. Forskjellen på tilegnelse og læring synliggjøres i forbindelse med sekundærdiskursen, fordi noen elever allerede har tilegnet seg en forståelse for sekundærdiskursen i forkant av, eller tidlig i, skoleårene, mens andre aktivt må lære seg denne underveis. I skole- og undervisningssammenheng vil elevene hele tiden møte på ukjente tenkemåter og tekster, og undervisning er hovedsakelig basert på forventet tilegnelse, heller enn metalingvistisk forståelse. Dette vil være med på å forsterke skillet som allerede finnes mellom elevene. Etableringen av et metaspråk mellom lærer og elever kan derfor tenkes å være helt nødvendig for at alle elever, uavhengig av sin primærdiskurs, skal kunne tilegne seg kravene som forventes i læreplanen.

En av diskusjonene i forbindelse med sjangeropplæring er som tidligere nevnt den eksplisitte undervisningens rolle. I tilknytning til dette presenterer Hertzberg (2001) to ulike former for kunnskap: påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Påstandskunnskap er all kunnskap som i prinsippet kan formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap er evnen til utførelse, altså taus kunnskap. Diskusjonen dreier seg i stor grad om hvorvidt påstandskunnskapen fremmer ferdighetskunnskapen. Og her kan man stille spørsmål ved funnene om at all forskning viser at sjangerbeherskelse stort sett læres ubevisst, for hva med de vanskelige sjangrene? Når argumenterende skriving synes å være så vanskelig å beherske, må det ikke da læres bort eksplisitt? Her påpeker Hertzberg (2001) at spørsmålet trolig er stilt

feil. For i motsetning til Krashen (1984) mener Ellis (1990, referert i Hertzberg 2001) at det som læres gjennom eksplisitt undervisning faktisk kan bli en del av ervervet kompetanse, men ikke direkte. Ellis mener at dette skjer gjennom lesning, og at overføringen som skjer til skriving kommer herfra. Med andre ord vil en elev som har mottatt eksplisitt undervisning i en viss sjangerstruktur kunne få bekreftet denne strukturen gjennom videre lesning av slike tekster. Dette skjer ubevisst, men er med på å bygge opp elevens indre sjangerskjema til neste gang den skal skrive en tilsvarende tekst.

Forskningen viser at elever mestrer deltakelse i ukjente sjangerdiskurser uten eksplisitt undervisning. Elever kan med andre ord skrive nye teksttyper på egenhånd uten noe behov for metarefleksjon rundt dette. Men i det øyeblikket en elev skal kommunisere eller formidle hva den har gjort og hvorfor den har tatt de ulike valgene vil den måtte kunne redegjøre for det (Chen & Myhill, 2016). Dersom en elev har forstått hvorfor den har skrevet på en bestemt måte, og samtidig klarer å redegjøre for dette og reflektere rundt valgene som er tatt, har eleven blitt en fullverdig deltaker i den nye diskursen (Hertzberg, 2001).

Etableringen av et godt metaspråk kan gi elever mulighet til å utdype, utvikle og tilføye mer kunnskap om grammatiske kategorier slik vi så i forskningen til Chen og Myhill (2016). Man kan derfor tenke seg at ferdigheten som kommer til syne hos de sterkere elevene i denne studien også gjør seg gjeldende i sjangeropplæring, deriblant argumenterende tekst. Ifølge Utdanningsdirektoratet (Udir) skal norsk skole blant annet ta utgangspunkt i at læring er en sosial prosess, og kan man med fordel vektlegge språket som et medierende verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når elever klarer å snakke om tekst, er det et bevis på at påstandskunnskapen har blitt til ferdighetskunnskap. Metaspråk kan derfor anses som essensielt i undervisningsøyemed for at elever skal kunne utvikle skrivekompetansen sin i argumenterende skriving (Myhill et al., 2016). Man må nemlig kunne snakke for å kunne skrive (Dysthe, 1995).

2.5 Kjennetegn ved argumenterende tekst

Teori om sjanger deles inn i to kategorier: taksonomisk og pragmatisk. Taksonomisk sjangerteori har et klassifikasjonssystem av ulike tekster, mens pragmatisk sjangerteori mener at sjanger er lik en sosial handling. Litteraturforskeren Bakhtin (1998) ser på språket som grunnleggende dialogisk, og har en dynamisk og konvensjonell oppfatning av sjangerfenomenet. Han fremhever at sjangre er dynamiske sosiale prosesser, og ikke bare

kategorier bygget på gitte egenskaper i tekst. Det vil si at mennesker utvider sjangrene til enhver tid, både bevisst og ubevisst.

Sjangre er på denne måten pragmatiske, fordi de ifølge Bakhtin (1998) lever i sosiale miljøer basert på felles referanser. Sjangerkonvensjonene fortolkes likt av medlemmer i samme sosiale miljø, og formålet er derfor tydelig innad i en bestemt sosial gruppe. I et klasserom vil derimot elevenes sjangerkompetanse variere ut ifra hvilken sosial gruppe de tilhører, og hvilken erfaring de har hjemmefra. Noen elever har allerede de primære sjangrene godt innøvd før de begynner på skolen, i tillegg til en rekke sekundære sjangre. Andre elever møter først en variasjon av teksttyper i skolesammenheng.

Bakhtin (1998) skiller mellom sekundære og primære talesjangre, og denne todelingen gjør seg også gjeldene i klasserommet. Det er nemlig grunnleggende forskjeller mellom de to talesjangrene: den primære handler først og fremst om det dagligdagse og uformelle, mens den sekundære foregår i mer komplekse, formelle og organiserte sammenhenger. Talesjangre tillater i stor grad variasjon, og man må bruke egne ressurser og erfaringer for å bygge på allerede kjent kunnskap i utviklingen av nye sjangre. Talesjangrene er på så måte normer for hvordan man uttrykker seg i ulike situasjoner, og nødvendige for at mennesker skal forstå hverandre. Elever følger altså mønstre de allerede kjenner, og dette kan overføres til skriftlige tekster.

I narrative tekster er den muntlige teksten nokså lik den skriftlige, i motsetning til argumenterende tekster. Denne distansen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon gjør det mer utfordrende for elevene å mestre denne sjangeren, fordi eleven blant annet må diskutere saken fra flere sider i skriftlig tekst. Elever må derfor trenes i å tilegne seg kunnskap om lesing og skriving av den argumenterende teksttypen, nettopp fordi den er en del av de sekundære talesjangrene. Ettersom ikke alle elever i en klasse besitter kompetanse i sekundære talesjangre bør man legge vekt på å jevne ut forskjellene blant elevene, slik også Gee (2012) påpeker.

I klasserommet vil det derfor være hensiktsmessig å lære elevene de primære og tradisjonelle sjangrene først. På denne måten vil elevene besitte et grunnleggende sjangerskjema og være kjent med mer tradisjonelle teksttyper, før de trenes i sekundære sjangre. Argumenterende tekster kategoriseres som en del av de sekundære talesjangrene, og læres oftest i skolesammenheng. Og forutsatt at betingelsene ligger til rette for det vil en elev som er blitt undervist i en viss sjangerstruktur kunne få denne bekreftet gjennom videre

lesning. Dette skjer ubevisst og bidrar til å bygge opp elevens indre sjangerskjema som i neste omgang ligger til grunn for videre skriving.

Med utgangspunkt i denne ideen skriver Hertzberg (2001) at sjangeropplæring bør skje indirekte, slik at eleven får utforske og skape sin egen stemme. Et gjennomgående funn i forskningen er likevel at elever strever med å bygge opp tekster som er basert på noe annet enn kronologi, som for eksempel argumenterende tekster. Etablering av kjennetegn ved den argumenterende teksten, og eksplisitt opplæring i den, kan derfor tenkes å være nødvendig for at elevene skal kunne skrive denne typen tekster, i motsetning til hva blant andre Hertzberg (2001) konkluderer med.

Et overordnet kjennetegn ved argumenterende tekster er at de har som hensikt å påvirke eller overbevise mottakeren om noe. Til tross for at læreplanen i norsk NOR1-05 benytter seg av begrepet argumenterende tekst, redegjøres den ikke for. I veiledningen til dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015) er det derimot oppgitt ulike praktiske eksempler lærere kan benytte seg av i utformingen av undervisningsopplegg. Begrepet argumenterende tekster introduseres på 4. årstrinn. I forslaget Udir har utviklet står det at elevene skal inkludere følgende i teksten:

- en innledning som forklarer hva teksten handler om
- med minst tre argumenter for bruk av dataspill
- med minst tre argumenter mot bruk av dataspill
- en avslutning der jeg sier hva jeg mener om bruk av dataspill

Utklippet er hentet fra *Norsk – veiledning til læreplan* (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Slik det fremkommer i utdraget skal den argumenterende teksten ha en tydelig struktur med innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen skal si noe om hva teksten handler om, hoveddelen skal ta for seg argumenter både for og mot det bestemte temaet, og i avslutningen skal eleven presentere sin egen mening om temaet. Det er et progresjonsløp i læreplanen, og kompetansemålene etter 10. årstrinn er naturligvis mer avanserte enn de for 4. årstrinn. I delkapittel 2.1 viste jeg aktuelle kompetansemål i forbindelse med argumenterende tekst. Ut ifra denne kan man se at kravene har blitt vesentlig mer avanserte etter 10. årstrinn.

Med utgangspunkt i læreplanen og læreplanveiledningen kan en argumenterende tekst etter 10. årstrinn derfor tenkes å ha tre overordnede krav: 1) en tydelig inndeling av tekstens

bestanddeler, både på makro- og mikronivå, 2) et bestemt tema som skal argumenteres for og imot gjennom ulike argumentasjonstyper og retoriske virkemidler, og 3) være tilpasset formål, mottaker og medium. Videre kommenterer jeg kort de tre overordnede kravene.

En tydelig tekststruktur er vanskelig å oppnå i argumenterende tekst fordi det ikke finnes ett bestemt mønster man skal følge. Den klassiske aristoteliske inndelingen av tekst i henholdsvis innledning, hoveddel og avslutning vil være aktuell på et makronivå (Aristoteles, 2008). Strukturen av argumenter, påstander, informasjon o.l. og setningskoplinger i hvert enkelt avsnitt har imidlertid ingen spesifikke krav rundt bruk eller rekkefølge, det kan derfor være vanskelig for elevene å strukturere teksten godt på mikronivå.

Elever må argumentere for et bestemt tema, og presentere argumenter både for og imot sitt eget syn gjennom ulike argumenterende og retoriske strategier. Anne-Kristine Øgreid (2016) skriver at selv gode skrivere skriver dårligere tekster når de skal forholde seg til vanskelige temaer. Ifølge Vygotsky (1962) tenker barn i sammenhengskjeder, uten intern struktur, de har derimot en assosierende måte å tenke på. Dette svekker deres evne til å formulere seg mer strukturert jf. kriteriene som eksisterer i forbindelse med argumenterende tekster. Hertzberg (2011) skriver at det å finne argumenter for og imot er utfordrende for elevene når de skriver argumenterende tekster, fordi det er enklere å argumentere for sitt eget syn. Når man skal implementere motpartens syn i egen tekst blir skrivingen mer komplisert. Samtidig viser forskning at elever strever med å utvide argumentene sine, og at abstrahering av informasjon er utfordrende. Dette kravet fordrer derfor opplæring i å avsløre og benytte seg av argumentasjonstyper og de retoriske appellformene.

I skolesammenheng er ofte formålet med skrivesituasjoner utydelig for eleven, og man mangler en tydelig mottaker av teksten. Dette påvirker elevenes tekster, fordi de må ha en forståelse for hvordan de skal bruke språket til å overbevise eller påvirke den bestemte mottakeren. For elever er den tenkte mottakeren ofte læreren, men dette skaper ikke en autentisk skrivesituasjon for elevene hvor de faktisk må sette seg inn i realistiske mottakere. De må derfor benytte seg av medierende redskaper for å uttrykke hvordan de selv tolker omverdenen. De medierende redskapene elevene bruker er både mentale, språklige, fysiske og tekniske (Øgreid, 2017). Samtidig er redskapene kontekstavhengige og skriver seg inn i en spesifikk gitt situasjonell eller kulturell dimensjon. Når elever skal sette i gang arbeidet med argumenterende tekster er det derfor viktig at de mentale og språklige redskapene er på plass. Dette understreker betydningen av et klart formål og en tydelig mottaker av teksten.

2.6 Operasjonalisering av kjennetegn i argumenterende tekst til analyse av elevtekster

Som nevnt innledningsvis er jeg på jakt etter hva elevene faktisk får til i forbindelse med argumenterende skriving, og har derfor valgt å undersøke elevtekstene gjennom en bred tilnærming ved å beskrive ulike aspekter av dem. Teorien og forskningen i delkapittel 2.5 ligger derfor til grunn for mitt operasjonaliserte analytiske rammeverk. Berge (2005) skriver at forskere i studier av elevers argumenterende tekster har hatt et ensidig fokus, man har analysert deldimensjoner hver for seg, ikke alle mulige deldimensjoner samlet. Et eksempel på dette er studien til Inger K. Rakkestad (2003). Som en del av KAL-undersøkelsen gjorde hun en analyse av argumentasjonsstrukturen utelukkende ved hjelp av PL-modellen, og konkluderte med at denne ikke kan brukes for å skille mellom kvalitetsnivået i tekstene. Med dette in mente har jeg valgt å undersøke elevtekstene bredere gjennom fire forskjellige analysemetoder:

1. *Den klassiske aristoteliske tredelingen* jf. tekstens struktur på makronivå
2. *Problem-løsningsmodellen* jf. tekstens struktur på mikronivå
3. *Bruk av setningskoplinger* jf. tekstens struktur på mikronivå
4. *Bruk av argumentasjonstyper* jf. abstrahering av informasjon og saksfremstilling

De ulike metodene er basert på tidligere forskning og teori slik den er presentert i dette kapitlet. For å tydeliggjøre og understreke valget av analysemetoder har jeg plassert metodene inn i de tre overordnede kravene for argumenterende tekster som jeg kom frem til i delkapittel 2.5.

Overordnet krav for argumenterende tekst	Analysemetode (nummerert)
En tydelig inndeling av tekstens bestanddeler, både på makro- og mikronivå.	1, 2 og 3
Et bestemt tema som skal argumenteres for og imot gjennom ulike argumentasjonstyper og retoriske virkemidler.	4
Være tilpasset formål, mottaker og medium.	1 og 4

2.6.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Tekststruktur fokuserer blant annet på sammenheng og meningsskapning i teksten. Når man skal avgjøre en teksts helhet handler det ikke kun om summen av de ulike delene en tekst består av, men også hvordan de ulike delene er flettet sammen til en koherent helhet. I enhver form for kommunikasjon er det viktig å skape logisk struktur og sammenheng. Hvordan eleven har valgt å strukturere teksten kommer blant annet til syne gjennom en strukturert

fremstilling av tekstens hovedelementer på makronivå, herunder innledning, hoveddel og avslutning (Aristoteles, 2008). Denne klassiske tredelingen har blitt stående som et organiseringsprinsipp i ulike skriftlige tekster, og er den første strukturmodellen elever møter i skolesammenheng, ofte illustrert som en «fisk».

Innledningen har som formål å introdusere temaet, knytte kontakt med mottakeren og etablere en slags tillit. Aristoteles skriver at det viktigste er å ta hensyn til den konkrete situasjonen og at «Alt dette markerer en begynnelse, og viser på en måte vei til det som skal komme.» (Aristoteles, 2006, s. 249). I skriftlige tekster har nemlig mottakeren behov for en oversikt og hjelp til å etablere hvilken posisjon man skal innta i leseprosessen, for å forstå avsenderens intensjon. Selv om alle delene i en tekst er viktig, er likevel innledningen i en særstilling, nettopp fordi den er styrende for mottakerens innstilling til resten av teksten. Mottakerens oppfatning av avsenderes etos (troverdighet) etableres allerede her, og det vil være viktig for avsenderen å ha dette in mente i utarbeidelsen av innledningen.

Hoveddelen utgjør selve saksfremstillingen, og har som formål å beskrive eller drøfte situasjonen som presenteres i innledningen. Her skal avsenderen argumentere for eget standpunkt og gjendrive motpartens argument. Dette må gjøres slik at saksfremstillingen virker sannsynlig og rimelig, utfordringen er likevel å holde på mottakerens interesse og samtidig sørge for at den ikke svekkes i løpet av hoveddelen. Ifølge Aristoteles er det derfor viktig å henvende seg til mottakeren med jevne mellomrom fordi «(...) tilhørerne kan miste interessen på hvilket som helst tidspunkt.» (Aristoteles, 2006, s. 251-252).

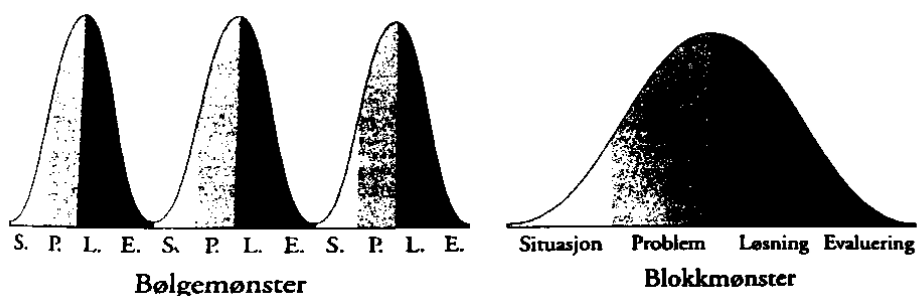
Avslutningen er avgjørende for hvilket inntrykk mottakeren sitter igjen med i etterkant av lesningen. Aristoteles (2006) trekker frem fire elementer som er avgjørende i sluttsekvensen: 1) oppfriske det man har sagt, 2) gjenta de viktigste punktene, 3) fremheve alt som går i egen favør, og minimalisere motstanderens moment, og 4) sørge for at mottakeren kommer i riktig følelsesmessig tilstand.

Denne tredelingen er nødvendig i de fleste tekster. Samtidig må teksten på en eller annen måte appellere til mottakeren og gjøres levende. Aristoteles påpeker at de tre delene ikke kan være vilkårlig satt sammen, men være på sin rette plass og inneholde de riktige elementene. Derfor har jeg videre valgt å undersøke tekstens struktur på mikronivå gjennom Problem-løsningsmodellen til Sonja Tirkkonen-Condit (1985).

2.6.2 Problem-løsningsmodellen

Den argumenterende tekstens struktur kommer også til syne gjennom tekstens mønster på mikronivå. Problem-løsningsmodellen (PL-modellen) av Tirkkonen-Condit (1985) består av fire komponenter S-P-L-E hvor S står for situasjon, P står for problem, L står for løsning og E står for evaluering (Vagle, Sandvik og Svennevig, 1993). PL-modellen kan forstås som en fleksibel måte å organisere tekst på, og Tirkkonen-Condit benytter seg av den som en allmenn tekstmodell. Analysemodellen tar som sagt for seg tekstens struktur på et mikronivå, men sier også noe om tekstens mønster i en helhet, som igjen har sammenheng med tekstens makronivå. Det viser seg derfor at det å kombinere denne modellen sammen med den aristoteliske tredelingen gjør at man i større grad vil kunne se hvor fokuset i teksten ligger for å fastsette PL-komponentene. Dette tydeliggjør mønsteret for å vise elevens struktur på mikronivå. Elevens bruk av setningskoplinger og argumentasjonstyper vil også kunne støtte opp under etableringen av de ulike PL-komponentene.

«Although the PS analysis is general enough to accommodate other than argumentative text types, it nevertheless seems also to reflect the psychological process from which the argumentative text is the concrete outcome.» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 29). PL-modellen kan derfor forstås som en modell som kan gi innsikt i noen av de kognitive prosessene som ligger til grunn for elevenes tekstskaiping, ettersom Tirkkonen-Condit også ser på struktur som et vesentlig kjennetegn og krav i forbindelse med dette arbeidet. I denne avhandlingen har jeg blant annet som formål å undersøke hvordan elevene har gått frem for å løse skriveoppgaven de fikk, og hvordan tekstens koherens kommer til syne på mikro- og makronivå gjennom tekstopbyggingen. I analysen av elevtekstene viser jeg hvordan de fem elevtekstene kan plasseres inn i de to mønstrene PL-modellen består av: bølgemønster og blokkmønster. De to mønstrene er illustrert nedenfor:



Illustrasjonen er hentet fra Øgreid (2008 s. 249).

De to mønstrene representerer tendenser i tekststrukturen, og er tenkt som en lineær eller horisontal fremstilling (Tirkkonen-Condit, 1985). I illustrasjonen ovenfor ser man at komponentene i bølgemønsteret er representert flere steder i teksten, mens de i blokkmønsteret følger etter hverandre. Det er viktig å merke seg at mønstrene ikke må forstås som absolutte, men at autentiske tekster kan følge mønster hvor de ulike komponentene opptrer opptil flere ganger, og i ulik rekkefølge.

Situasjonskomponenten er gjerne påvirket av mottakeren, fordi den går ut på hvilke opplysninger som er helt essensielle for at mottakeren av teksten skal forstå innholdet og avsenderens ståsted (Vagle et al., 1993). Informasjonen i denne komponenten er gjerne formidlet gjennom en såkalt konstativ språkhandling, som handler om avsenderen konstaterer eller kommer med en påstand som ligger til grunn for den påfølgende problemkomponenten. Konstative språkhandlinger har et sannhetskrav som gjør at mottakeren må kunne gjenkjenne påstanden fra virkeligheten for å kunne akseptere den som troverdig (Svennevig, 2009). Det vil si at avsenderen, eleven, må tilpasse situasjonskomponenten til hvem som er mottaker. Det vil være mindre behov for mengder av bakgrunnsinformasjon dersom mottakeren er en lærer, enn om mottakeren er en medelev.

Problemkomponenten er den eneste obligatoriske komponenten i PL-modellen ifølge Tirkkonen-Condit (1985), og kan identifiseres i teksten ved hjelp av spørsmålet «Hva er problemet?» og «Er problemet positivt eller negativt?». Her er det vanligvis både konstative og kvalifiserende språkhandlinger som gjør seg gjeldende. Kvalifiserende språkhandlinger har, i motsetning til konstative, gjerne som formål å skape eller definere en ny virkelighet, heller enn å fremstille en påstand som mottakeren allerede er kjent med og som anses som gyldig i dens virkelighet (Svennevig, 2009). I denne delen av teksten vil avsenderen derfor oftest ta stilling til problemet, og forsøke å overbevise mottakeren om sitt syn på saken(e) gjennom kvalifiseringer (Vagle et al., 1993).

Løsningskomponenten består ofte av forslag og råd om hvordan problemet kan løses (Vagle et al., 1993). Den dominerende språkhandlingen i denne komponenten er ofte direktiver, men sjeldent uttrykt i imperativ. Funksjonen til disse direktivene er «(...) to cause action or a change of approach on the part of the reader» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 58) og kommer til uttrykk gjennom ulike forslag til løsninger.

Evalueringskomponenten har som formål å gi en positiv evaluering av løsningen, og avsenderen formidler eller gjenoppretter gjerne en form for balanse i teksten. Denne

komponenten kan ofte identifiseres med spørsmål som «Hva er evalueringen av løsningen?» (Vagle et al., 1993). Den dominerende språkhandlingen vil derfor være kvalifiseringer, gjerne uttrykt gjennom vurderende adjektiv og adverb.

2.6.3 Bruk av setningskoplinger

Innenfor tekstlingvistikken har man ofte kategorisert teksthandlinger eller skrivehandlinger som teksttyper, for eksempel fortellende eller argumenterende (Skjelbred, 2014). Denne inndelingen er gjort på grunnlag av tekstinterne kriterier, som for eksempel setningskoplinger (Skjelbred, 2014). Setningskoplinger er grammatiske kategorier som er med på å skape sammenheng og struktur i tekst, og som er nyttige for å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setninger. Setningskoplinger brukes i alle teksttyper, men i argumenterende tekster er setningskoplinger særlig nyttige fordi de utvider setninger samtidig som de binder setninger sammen. Disse koplingene gjør språket særlig tilpasset denne teksttypen, fordi man ofte presenterer en rekke argumenter for en sak, før man eventuelt argumenterer mot saken. Setningskoplingene vil tydeliggjøre sammenhengen mellom argumentene, og samtidig tydeliggjøre hvilke argumenter som står imot hverandre. Ettersom koplingene handler om å skape sammenheng i enkeltstående avsnitt, eller i hele eller deler av teksten, kan de påvirke tekstens struktur både på mikronivå og makronivå.

Nedenfor vises en tabell med ulike forbindere som fungerer som koplinger i tekst.

Type forbindere	Grammatisk kategori	Eksempler
Additive forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> og, samt også, videre, dessuten, forresten til og med, på samme måte som, for eksempel
Adversative forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> men enda, selv om derimot, likevel, imidlertid, istedenfor til tross for, trass i, tvert i mot
Alternative forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Adverb: 	<ul style="list-style-type: none"> eller, enten – eller alternativt
Temporale forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> da, når, mens, innen, siden så, deretter, etterpå, endelig, da, når, senere, tidligere, samtidig etter en stund, på den tid, ut i de små timer
Kausale forbindere	<ul style="list-style-type: none"> Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk: 	<ul style="list-style-type: none"> for, så fordi, da, slik at, hvis derfor, altså, dermed, således på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn

Tabellen er hentet fra Harald Iversen, Hildegunn Otnes og Marit Solem (2011, s. 125).

De adversative og kausale forbinderne er spesielt godt egnet i argumenterende tekster. Konjunksjoner og subjunksjoner er ordklasser som viser sammenheng mellom ulike påstander eller argumenter i tekst (Swan, 1980; Thomson & Martinet, 1980). De to typene forbindere kan også fungere som bindere mellom de ulike PL-komponentene som opptrer i teksten.

Nedenfor har jeg revidert et eksempel på et avsnitt i en argumenterende tekst (hentet fra Kringstad og Lorentzen, 2014, s. 11) og markert de adversative og kausale forbinderne i gult.

Selv om lekser kan være nyttig er et viktig argument mot lekser at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Det er fordi foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. Dette kan være på grunn av at man har familie som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag for eksempel av den grunn at foreldrene er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet. Til tross for at lekser er nyttig er det altså viktig at det gis en fornuftig mengde lekser, og at leksene er tilpasset elevens faglige nivå.

I eksempelet ovenfor er det brukt totalt åtte adversative og kausale forbindere. Disse forbinderne er subjunksjoner, adverb og adverbiale uttrykk som alle skaper sammenheng i teksten. Oftest plasseres disse ordklassene foran substantiv eller verb i en setning, dette kommer også til syne i eksempelet ovenfor (Thomson & Martinet, 1980). I eksempelet ser vi at problemkomponenten, som presenteres i første setning, kobles sammen med mer utdypende informasjon i situasjonskomponenten i den andre setningen ved subjunksjonen «fordi». Avslutningsvis binder det adverbiale uttrykket «til tross for» sammen problemkomponenten og de ulike situasjonskomponentene med løsningskomponenten som presenteres i siste setning. Dette understreker betydningen av setningskoplinger for å skape sammenheng i tekstens struktur på mikronivå, og relevansen av dette i analyser av argumenterende tekster.

2.6.4 Bruk av argumentasjonstyper

Den fjerde analysemetoden går ut på å avsløre elevenes bruk av argumentasjonstyper i teksten. Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen (2014) redegjør for fem ulike argumentasjonstyper som avsender kan benytte seg av for å påvirke eller overbevise mottakeren. De fem argumenttypene er ekspertargument, faktaargument, flertallsargument, fornuftsargument og parallellargument. Dette er fagbegrep elever og lærere er kjent med i forbindelse med argumenterende tekster i skolen. Argumenttypene presenteres for eksempel i ulike læreverk i norsk på ungdomstrinnet, deriblant *Fabel 9* (Fostås et al., 2016). De fem argumenttypene, med eksempler, utdypes i tabellen nedenfor.

Ekspertargument:	<p>Dette argumentet viser til noen som har høy troverdighet. For eksempel forskning, en professor eller en annen ekspert på området. Hvis leseren har tillit og kjennskap til eksperten, vil slike argumenter ha sterk overbevisende kraft.</p> <p><i>Eksempel:</i> Forskning viser at gutter leser mye mindre enn jenter.</p>
Faktaargument:	<p>Dette argumentet ligner på ekspertargumentet og det viser til vedtatte fakta, argumentet kan altså kontrolleres ved å sjekke kilden.</p> <p><i>Eksempel:</i> Mens over 80 prosent av elevene som begynte på studieforberedende har gjennomført med full kompetanse etter fem år, gjelder dette for rundt 55 prosent av elevene som begynte på yrkesfag.</p>
Flertallsargument:	<p>Dette argumentet viser til hva alle, eller mange mener.</p> <p><i>Eksempel:</i> Mange mener barn og unge bruker altfor mye tid foran skjerm og at dette gjør at de ikke er like fysisk aktive som før.</p>
Fornuftsargument:	<p>Dette argumentet viser til «sunn fornuft». Det som hevdes trenger ikke nødvendigvis være sant, men viser til hva skriveren selv mener om saken som diskuteres.</p> <p><i>Eksempel:</i> All fornuft tilsier at ungdommer blir usosiale av å bruke så mye tid foran dataskjermen.</p>
Parallellargument:	<p>Dette argumentet viser til lignende tilfeller, sammenligner med noen eller noe, men argumentet trenger ikke være troverdig og må undersøkes nærmere.</p> <p><i>Eksempel:</i> Land det er naturlig å sammenligne seg med ...</p>

Tabellen er hentet fra Kringstad og Lorentzen (2014, s. 9).

Slik tabellen viser tar meningsskapingen form og kommer til uttrykk gjennom påstander og argumenter. Avsenderens mening om saken synliggjøres gjennom logisk eller overbevisende argumentasjon. Avsenderen må benytte seg av argumentasjonstyper som er tilpasset temaet, men alle vil kunne være aktuelle for å påvirke eller overbevise mottakeren. Enten det er ved å bruke argumenter basert på fakta eller ved å vise mottakeren at den har majoriteten på sin side ved å bruke ord som «mange» eller «mesteparten» i et flertallsargument. De ulike argumenttypene viser hvordan eleven har klart å abstrahere informasjonen den har innhentet, og hvorvidt saksfremstillingen kan sies å være logisk med hensikt om å påvirke eller overbevise mottakeren.

3.0 METODE

3.1 Metodisk tilnærming

Hvilken metode det er mest hensiktsmessig å bruke avhenger av problemstillingen og formålet med avhandlingen. For å svare på denne studiens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, som kjennetegnes ved at dataene oftest foreligger som tekst, enten det er elevtekster eller transkripsjoner fra intervjuer (Grønmo, 2015). Når forskning er kvalitativ, betyr det ofte at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, for å forstå fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). For å undersøke hva gutter på 10. årstrinn får til i skrivingen av argumenterende tekster har jeg innhentet fem autentiske elevtekster skrevet av gutter på 10. årstrinn i januar 2020. Dette vil gi svar på *hvordan* guttene skriver argumenterende tekster. Elevtekstene danner grunnlaget for samtalen i de individuelle intervjuene, som ble gjennomført kort tid etter at tekstene var skrevet. Formålet med intervjuet var å undersøke elevenes metaspråk og bevissthet om egen skrivekompetanse. For å kunne vise hva elevene får til i skrivingen av argumenterende tekst har jeg måttet operasjonalisere funn fra tidligere forskning, ulik teori og læreplanmål om argumenterende tekst for å etablere fire ulike metoder jeg kunne analysere tekstene ved hjelp av. Slik kan jeg vise bredden av elevenes kompetanse i argumenterende skriving.

Uavhengig av hvilken forskningsmetode man velger trenger all forskning empirisk data. Primærdataen i denne studien er den kvalitative dataen hentet fra de fem elevtekstene og notater fra intervjuene. Denne primærdataen må analyseres og tolkes før den kan benyttes som bevis (Befring, 2015, Everett & Furseth, 2012). I denne oppgaven har jeg bearbeidet og tolket dataen gjennom et analytisk rammeverk jeg selv har operasjonalisert.

Når man operasjonaliserer setter man rammene selv. For å kunne operasjonalisere må man ta med alle typer informasjon og bestemme hva som er innafor og ikke (Grønmo, 2015). Beskrivelse av hva man har gjort og sett etter, bør derfor gjøres før man begynner undersøkelsen av datamaterialet, for å kunne avgrense empirien (Grønmo, 2015). I denne oppgaven har jeg som sagt operasjonalisert det analytiske rammeverket selv. Dette har jeg gjort ved å lese, undersøke og innhente informasjon om tidligere forskning og teori om elevers ferdigheter i argumenterende skriving. Deretter har jeg kommet frem til fire metoder jeg mener er hensiktsmessig for å avgrense analysen av elevtekstene. Disse har jeg forsøkt å definere og avgrense i teorikapitlet, slik at metodene fremstår som tydelige.

3.2 Utvalgsprosedyre

For å undersøke hva gutter på 10. årstrinn får til i argumenterende skrivning og hvilket metaspråk de har, har jeg benyttet meg av en ikke-tilfeldig, formålstjenlig utvalgsprosedyre (purposive sampling). Dette er en utvalgsprosedyre der informanter håndplukkes ut fra visse karakteristikk eller egenskaper som er ønsket i utvalget (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011, s. 156). I denne undersøkelsen trengte jeg elever på 10. årstrinn, som alle måtte være gutter, og som følger ordinær læreplan i norsk. I tillegg måtte de ha skrevet en argumenterende tekst på et tidspunkt som gjorde det mulig for meg å gjennomføre intervjuer kort tid etter skrivingen. En formålstjenlig utvalgsprosedyre lot meg velge disse informantene, uten å forsøke å ha som mål å representere alle gutter på 10. årstrinn i hele landet. Utvalgsprosedyren i denne avhandlingen var bevisst selektiv og forutinntatt (Cohen et al., 2011).

3.2.1 Utvalg

Utvalget skulle opprinnelig bestå av til sammen syv gutter og én norsklærer. I utvalgsprosedyren kontaktet jeg en aktuell lærer per telefon sensommeren 2019 med forespørsel om deltakelse i studien. Denne læreren fant jeg via eget nettverk. Informantene som er med i utvalget er fem av elevene til denne læreren som sa seg villig til å delta i studien.

Å rekruttere lærerinformanten var ikke utfordrende, til tross for at et av kravene som lå til grunn for deltakelsen var at læreren måtte avholde en skriveøkt, slik at elevene kunne levere en argumenterende tekst på et tidspunkt som gjorde det mulig for meg å avholde intervjuene i kort tid etter skrivingen.

Med utgangspunkt i årsplanen i norsk, som denne læreren fulgte, skulle elevene arbeide med argumenterende tekst høsthalvåret i 10. klasse, altså høsten 2019. Det skjedde endringer i årsplanen kort tid etter skolestart, og dette arbeidet ble flyttet til januar 2020. Før juleferien møtte jeg derfor lærerinformanten som ga meg en liste på syv guttenavn i den bestemte norskklassen. De syv guttene var tilfeldig valgt ut av læreren, og hadde ikke fått noe mer utdypende informasjon om undersøkelsen enn at jeg trengte syv argumenterende elevtekster skrevet av gutter på 10. årstrinn som fulgte ordinær læreplan i norsk.

Jeg tok de syv guttene inn på et rom og informerte om prosjektet. Guttene var alle interessert i å delta, og mottok et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) med krav

om foresattes samtykke, da samtlige elever var under 16 år. Da elevene skulle skrive den argumenterende teksten var to av guttene bortreist.

Det endelige utvalget består derfor av fem gutter i en norskklasser på 10. årstrinn ved en ungdomsskole sørøst i Viken fylkeskommune. Alle elevene er anonymisert med fiktive navn: Jonas, Kasper, Ludvig, Oscar og Sivert. Det er ikke tatt hensyn til elevenes faglige forutsetninger, og elevene fikk ikke beskjed om hva jeg spesifikt ville undersøke i forkant av skrivingen. De var med andre ord ikke klar over de fire operasjonaliserte analysemetodene jeg skulle bruke for å vise funn på kjennetegn ved argumenterende tekst i elevtekstene.

3.3 Data

3.3.1 Oppgavebestillingen og skriveprosessen

Første norsktime på første skoledag etter juleferien fikk elevene i den utvalgte norskklassen en kort oppfriskning om argumenterende skriving. Deretter fikk de i oppgave å skrive en argumenterende tekst på ca. 1 side om *enten* fravær for klimaet eller gratis barneidrett (vedlegg 2). Alle fem informantene valgte å skrive om gratis barneidrett. Skrivingen foregikk i prosess over én uke, i tabellen nedenfor har jeg skissert skriveprosessen og de ulike aktivitetene elevene deltok i underveis.

Mandag	Onsdag	Fredag
Oppfriskning om argumenterende skriving og felles lesning av modelltekst. Informasjon om skriveoppgaven, forventinger og krav til teksten. Elevene satt i gang skrivearbeidet denne timen.	Elevene jobbet med den argumenterende teksten i 35 minutter, gjennomførte «kameratvurdering» og arbeidet videre med teksten i 50 minutter.	Elevene jobbet med den argumenterende teksten og leverte teksten i en innleveringsmappe på itslearning.

Elevene mottok vurderingskriterier og skriveramme da de startet skrivearbeidet (vedlegg 3 og 4). Disse er inkludert som vedlegg i denne avhandlingen, fordi jeg mottok de underveis i skriveprosessen, men jeg har ikke benyttet meg av disse i utarbeidelsen av det analytiske rammeverket. Vurderingskriteriene og skriverammen er kun inkludert i oppgaven fordi de ligger til grunn for elevenes skriveprosess, og kan derfor være oppklarende i lesningen av elevtekstene utover den analysen jeg gjennomfører i analysekapittelet.

3.3.2 Innsamling av elevtekster og gjennomføring av intervju

Etter at elevene hadde ferdigstilt og levert teksten sin på fredag mottok jeg disse elektronisk av lærerinformanten, og lagret de på en sikker måte. Elevtekstene var ikke anonymiserte, fordi jeg skulle benytte meg av dem i intervjuet.

Intervjuer kan være både kvalitative og kvantitative, men jeg valgte et kvalitativt intervju for å få større innsikt i elevens livsverden (Dalen, 2011). Intervjuene var semistrukturerte. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide og stilte samtidig oppfølgingsspørsmål og beveget meg noe utenfor intervjuguiden når situasjonen krevde eller la opp til dette (Kleven, 2014). Fordelen med semistrukturerte intervju er at jeg, som forsker, får mulighet til å stille oppklarende spørsmål eller tilpasse spørsmålene til hver enkelt elev slik at eleven forstår spørsmålet. Dette var essensielt for meg, fordi analysen min blant annet baserer seg på elevenes utsagn.

Mandag uken etter innlevering gjennomførte jeg individuelle intervju med alle elevene. Det var et bevisst valg å gjennomføre intervjuene så raskt som mulig etter innleveringen. På denne måten var sjansen større for at elevene husket teksten sin, og hadde valgene de tok underveis i skrivingen friskt i minne.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på elevenes skole. Det var kun eleven og meg tilstede. I intervjuet benyttet jeg meg av opptaksfunksjonen på telefonen min, som var koblet opp mot Universitetet i Oslo sine servere via en app tilkoblet et nettskjema. På denne måten var jeg sikker på at opptaket fra intervjuet ble lagret på en sikker måte med en gang. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Dette gjorde det enklere for meg å arbeide med dataen. Datainnsamlingsinstrumentene jeg har benyttet meg av i intervjuene er altså intervjuguide og lydopptaker.

Jeg var kun interessert i meningsinnholdet i intervjuet, og har derfor transkribert i tråd med vanlig rettskriving heller enn lydrett transkripsjon (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005; Larsen, 2017) Tenkeord som «eeh» og «hmm» er inkludert i transkripsjonen, i tillegg til små tenkepauser. Tenkepausene er markert med (...) i sitatene jeg inkluderer i denne avhandlingen. Intervjuene i sin helhet presenteres ikke, men jeg henviser til dem, og inkluderer sitater fra intervjuene i analysekapittelet og diskusjonskapittelet.

Intervjuguiden følger som vedlegg (vedlegg 5). Spørsmålene i intervjuguiden var felles for alle fem elevene, men oppfølgingsspørsmål og spontane spørsmål varierte. Ettersom jeg fikk tilsendt elevtekstene før helgen hadde jeg mulighet til å gjennomgå tekstene, og på

denne måten få et overblikk over hver tekst. Det er viktig å poengtere at jeg i denne forberedelsestiden ikke analyserte elevtekstene. Jeg gjorde meg kun kjent med tekstens innhold, lengde og etablerte et inntrykk av teksten. På denne måten hadde jeg ikke gjort meg opp noen sterke meninger om tekstens kvalitet eller innhold. Jeg forsøkte dermed å være så åpen som mulig i samtale med eleven om hvilke deler teksten bestod av, hvilke kjennetegn på argumenterende tekst eleven selv fant og hvilket metaspråk eleven benyttet seg av underveis i denne samtalen. Intervjuene var med andre ord en kilde til elevenes bevissthet rundt valgene de hadde tatt i teksten, og deres refleksjoner knyttet til disse.

3.3.3 Tekstanalyse

Dag Ingvar Jacobsen og May Britt Postholm (2011, s. 102) omtaler tekst som en «sammenhengende masse». Tekstanalysens formål blir derfor «å skape et system, et mønster og en mening i denne «sammenhengende massen»». En tekstanalyse kan sies å gå ut på tre stadier: 1) ta teksten fra hverandre, 2) binde teksten sammen til en helhet igjen og 3) tilføre teksten mening gjennom å fortolke og forstå den. Det tredje stadiet gjennomføres med utgangspunkt i teori, og er derfor fokuset i denne avhandlingen.

Det teoretiske rammeverket for denne analysen har jeg selv operasjonalisert gjennom ulik forskning og teori om elevers ferdigheter i argumenterende skriving. Analyseverktøyet jeg bruker er derfor ikke heldekkende, men fokuserer på noen avgrensede trekk ved elevtekstene, fordi jeg selv har lagt rammene for hvilke funn som kommer til syne i elevtekstene. Jeg har imidlertid forsøkt å kategorisere og strukturere tekstanalysen på en så oversiktlig måte som mulig.

3.3.4 Analysestruktur

Analysen av elevtekstene starter med en kort presentasjon av teksten. Deretter gjennomgår jeg den enkelte elevteksten kronologisk gjennom de fire operasjonaliserte metodene:

1. Den klassiske aristoteliske tredelingen
2. Problem-løsningsmodellen
3. Bruk av setningskoplinger
4. Bruk av argumentasjonstyper

Ettersom jeg har operasjonalisert mitt eget analytiske rammeverk presenteres all teori tilknyttet disse fire metodene i teorikapittelet. I teorikapittelet redegjør jeg for hvordan jeg har kommet frem til de fire metodene, hva de innebærer og hvordan jeg analyserer elevtekstene gjennom dem. I analysekapittelet henter jeg deretter utdrag fra elevtekstene og viser mine funn av kjennetegn ved argumenterende tekst i alle fem elevtekstene. Dette vil besvare denne avhandlingens første hovedspørsmål: «Hvilke kjennetegn ved den argumenterende teksten finner jeg i elevtekstene?».

Den siste delen av analysekapittelet handler om hva elevene selv sier om hvordan de har jobbet med teksten, og hva de ulike delene i teksten består av. Jeg gjengir ikke alt elevene sa i intervjuene, men velger ut deler jeg mener er spesielt interessante, eller som forklarer funnene som er gjort i analysen. Dette besvarer det andre hovedspørsmålet i avhandlingen: «Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende tekst?».

3.4 Validitet

Validitet i forskning handler om riktigheten og troverdigheten av det som presenteres, forklares, tolkes eller ulike slutninger som trekkes (Maxwell, 2013). For å imøtekomme kravet om validitet er det nødvendig å eliminere ulike feilkilder i forskningen. Det er likevel ikke slik at en studie er valid eller ikke valid, det kan derimot være ulike momenter som styrker eller svekker studiens validitet (Johnson, 2013). Videre redegjør jeg for denne oppgavens validitet gjennom de tre sentrale begrepene troverdighet, overførbarhet og pålitelighet (Creswell, 2014).

3.4.1 Troverdighet

Troverdighet i forskning handler om den indre validiteten i forskningen, og handler i stor grad om å velge riktig metode for å undersøke det ønskede fenomenet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Det er viktig at fremgangsmåtene forskeren har benyttet seg av, og funnene som presenteres, reflekterer formålet med studien, og representerer virkeligheten. En av måtene man kan øke en studies troverdighet på er metodetriangulering. Det handler om å benytte seg av flere metoder for å undersøke det bestemte fenomenet (Patton, 1999).

I denne avhandlingen har jeg brukt metodetriangulering ved at jeg analyserer elevtekster, intervjuer elevene om tekstene deres, og operasjonaliserer tidligere forskning og

teori for å besvare problemstillingen min. Det analytiske rammeverket står likevel i en særstilling i denne oppgaven, fordi det er basert på en teoretisk triangulering (Patton, 1999). Teoretisk triangulering kjennetegnes ved at man gjennomgår ulike teorier og perspektiver for å undersøke ett sett med data. Forskjellige metoder og teorier legger vekt på ulike ting, og på denne måten vil man kunne se de fem elevtekstene i ulike lys, og nye funn kan komme til syne (Patton, 1999).

Deler av datamaterialet presenteres i tabeller og ved illustrasjoner. Å presentere funn på en oversiktlig måte, og gi «tykke» beskrivelser for å formilde funnene gjør resultatene rikere og mer nyanserte, og kan bidra til å styrke validiteten til resultatene (Cresswell, 2014; Maxwell, 2013). På denne måten kan jeg få svar på spørsmålene jeg stiller i oppgaven, og de ulike metodene bidrar med verdifull informasjon som jeg ikke ville fått ved å for eksempel kun analysere elevtekstene med utgangspunkt i en eller flere metoder fra tidligere forskning.

3.4.2 Overførbarhet

I motsetning til troverdighet handler overførbarhet om den ytre validiteten i forskningen, og sier noe om hvilken kontekst resultatene er gyldige i. Et av målene i forskning er ofte å oppdage mønstre innenfor et bestemt forskningsområde, for å kunne si noe om en større gruppe. For å kunne gjøre generaliseringer av funn er det strenge krav, fordi en undersøkelse alltid gjennomføres med et bestemt utvalg av informanter, i en bestemt situasjon på et bestemt tidspunkt (Johnson, 2013). Det er svært utfordrende å skulle generalisere kvalitativ data, og det gjelder også dataene og funnene i denne avhandlingen.

I studien har jeg brukt en formålstjenlig utvalgsprosedyre, og hentet fem elevtekster skrevet av fem gutter på 10. klasse, som alle følger ordinær læreplan i norsk og som alle har skrevet en argumenterende tekst på et bestemt tidspunkt. Utvalget i denne studien kan derfor ikke si noe generelt om ferdighetene i argumenterende skriving til alle gutter som følger ordinær læreplan i norsk på 10. årstrinn i Norge. Det innebærer at resultatene jeg viser til kun er gyldige for de aktuelle elevene i studien, også kalt intern generaliserbarhet fordi resultatene gjelder ikke utenfor det aktuelle utvalget (Maxwell, 2013).

I studien har jeg likevel hatt som formål å redegjøre for fremgangsmåte og analysemetode på en måte som gjør at det analytiske rammeverket kan åpne for en skjønnsmessig generalisering. Av hensyn til den som eventuelt ønsker å undersøke denne studiens overførbarhet, ved å benytte seg av liknende metode, har jeg i metodekapittelet og

teorikapittelet etterstrebet en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen, utvalget, datainnsamlingen og analysestrukturen på en måte som gjør det mulig å gjennomføre liknende studier. Interessenter vil likevel måtte overveie om de operasjonaliserte analysemetodene og resultatene er hensiktsmessig utformet til bruk i egen forskning.

3.4.3 Pålitelighet

Pålitelighet handler om at forskningen skal være reliabel, altså kunne gjennomføres hos et sammenlignbart utvalg, i en sammenlignbar kontekst og ha liknende funn (Cohen et al., 2011; Patton, 1999). I denne undersøkelsen er det særlig tre fallgruver som påvirker denne studiens reliabilitet.

Den første fallgruven er det analytiske rammeverket. For å minimere svakheter ved de fire analysemetodene har jeg innhentet og vurdert store mengder norsk og internasjonal forskning og teori om argumenterende skriving, for å kunne forsøke å vise en bredde av elevenes kompetanse. En annen måte å minimere svakheten ved det analytiske rammeverket har vært å analysere elevtekstene grundig ved å gjennomgående vise til eksempler i elevtekstene underveis i analysen. Jeg har forsøkt å gjøre vurderingen mindre skjønnsmessig ved å lage en tydelig analysemetode og ved å synliggjøre analysetrinnene.

Den andre fallgruven i denne studien er innhenting av datamateriale. Jeg har selv tatt kontakt med en lærer i mitt nettverk, og læreren har selv avgjort hvilke elever i klassen som skulle delta i studien. Det er fare for at elevene kan ha blitt valgt på bakgrunn av lærerens kunnskap og erfaring med disse elevene. For å minimalisere fallgruven visste jeg på forhånd at det var første gang denne læreren var faglærer i norsk i denne tiendeklassen. En annen måte å minimalisere dette på var at læreren ikke mottok det analytiske rammeverket, eller hadde dypere kjennskap til min studie annet enn at jeg skulle analysere elevers argumenterende tekster. Det ville være fordelaktig for mine resultater at læreren valgte så tilfeldige elever som mulig.

Den tredje fallgruven kommer til syne i intervjusituasjonen. Både intervjuguiden og intervjusituasjonen byr på utfordringer når det gjelder denne studiens pålitelighet. Et følge av en svak intervjuguide kan være at spørsmålene som stilles er for snevre, ledende eller at jeg overser spørsmål og sider ved forskningen som kan være viktige. For å minimere disse utfordringene har jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden vært bevisst min holdning til elevers ferdigheter i argumenterende skriving, og forsøkt å utforme nøytrale spørsmål. Slik har jeg

forsøkt å kontrollere min «bias» som forsker, for å ivareta resultatenes fortolkende validitet (Johnson, 2013). For å stille så forberedt som mulig til intervjusituasjonen testet jeg både lydopptaker-appen og spørsmålene i forkant av gjennomføringen. Det var viktig for meg at elevene var komfortable i intervjusituasjonen slik at svarene de ga var så nøyaktige som mulig. Maktforholdet i denne intervjusituasjonen kan sies å være skjevt med tanke på min og elevens rolle i dette møtet. For å jevne ut maktforholdet var jeg opptatt av å ha et positivt kroppsspråk, anerkjenne og være positiv til svarene elevene ga. Dette kan derimot også påvirke elevenes svar. De ulike faktorene i den tredje fallgruven handler om spørsmålseffekt og intervju-effekt, som alle kan påvirke prosjektets validitet (Larsen, 2017).

3.5 Etske betraktninger

Forskning skal være forankret i anerkjente etske verdier, som sørger for at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig måte (Befring, 2015). Mangel på redelighet, selvkritikk og selvkorrigerings kan dermed ha uetske følger. Et overordnet mål med forskningen er at den skal være et positivt bidrag på forskningsfeltet, og tjene både vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2009). Spennet mellom ønsket om å oppnå kunnskap, utvide allerede etablert forskning og samtidig ta etske hensyn blir derfor utfordrende. Videre skal jeg diskutere fire områder som tradisjonelt diskuteres i forbindelse med de etske retningslinjene forskere må ha in mente: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens formål, studiens design og mulige risikoer og fordeler ved en eventuell deltakelse. Det er viktig at informantene deltar på et frivillig grunnlag, og at de er informert om at de når som helst uten konsekvenser kan trekke seg som informanter (Kvale og Brinkmann, 2009). For å imøtekomme dette kravet fikk elevinformantene og deres foresatte et informasjonsskriv med svarslipp om samtykke (vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om hvordan jeg ville behandle personopplysninger og hvem som har tilgang til disse. Når jeg som forsker må innhente informert samtykke er det nødvendig å vurdere mengden og hvor detaljert informasjonen informantene får skal være. I denne studien var det essensielt at elevene ikke hadde kjennskap til det analytiske rammeverket i denne oppgaven, de fikk beskjed om at formålet med studien er å blant annet undersøke *hvordan elever arbeider med argumenterende skriving*. Samtidig opplyste jeg om at jeg skulle analysere tekstene deres

gjennom ulike kriterier, men ikke hva disse gikk ut på. I utgangspunktet skulle jeg også motta lærerens vurdering av elevtekstene, men dette valgte jeg å gå bort fra, og har derfor ikke mottatt lærerens vurdering av elevtekstene og tekstens måloppnåelse. Eleven og foresatte kunne be om å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Konfidensialitet er viktig i forskning, og Norsk senter for forskningsdata (NSD) stiller strenge krav til gjennomføring av forskningsprosjekter hvor man innhenter ulike personopplysninger. Konfidensialitet i forskning handler om enigheten med informantene om hva som skal gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi jeg samlet inn data via lydopptaker og har mottatt elevtekster med fullt navn måtte prosjektet meldes til NSD. Både informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide ble godkjent av NSD før prosjektets start og ligger vedlagt avhandlingen. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen er utarbeidet i tråd med retningslinjene til NSD, og godkjent den 04.11.19 (vedlegg 6). Samtykkeerklæringen er skannet inn og befinner seg på en passordbeskyttet server, det fysiske dokumentet er makulert. Informantene mine har fått informasjon om hvordan deres personopplysninger behandles i informasjonsskrivet i forkant av prosjektet. I avhandlingen har jeg opprettholdt informantenes konfidensialitet ved å anonymisere dem. Elevene har fått fiktive navn, og deler av elevtekstene som inneholder informasjon som kan avsløre personopplysninger er fjernet fra elevteksten (sort markering). Lydopptaket som kan gjøre det mulig å identifisere elevene er lagret på en passordbeskyttet server, og blir slettet når dette forskningsprosjektet ferdigstilles våren 2020.

I dette prosjektet utsettes informantene for minimale konsekvenser. Elevene er anonymisert og tildelt fiktive navn, de representerer ikke en spesiell gruppe i samfunnet, ei heller vil resultatene i denne studien påvirke de fem elevenes skolegang nå eller senere. Det er viktig for informantene at fordelene ved å delta er større enn eventuelle konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelene ved å delta i denne studien er små for elevene, ettersom de ikke vinner noe særlig på deltakelsen utover muligheten til å diskutere egen tekst. De eventuelle konsekvensene for mine informanter ville derimot vært tilfeller i studien som gjør det mulig å gjenkjenne den enkelte elev, noe jeg i stor grad har forsøkt å unngå gjennom sikker lagring av personopplysninger og lydopptak, og ved å fjerne identifiserbare opplysninger i elevtekstene.

Forskerens rolle forbindes med moralsk integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål eller handlinger (Brinkmann & Kvale, 2009). I denne avhandlingen forsøker jeg så langt det lar seg gjøre å presentere prosjektets prosess så transparent som

mulig. På denne måten vil resultatene og funnene mine være så presise og representative for utvalget som mulig. I kvalitativ forskning reises ofte spørsmålet om nære interpersonlige samspill seg, som kommer til syne i spenningen mellom en profesjonell distanse og et personlig vennskap med eventuelle informanter. Etersom jeg ikke har hatt kontakt med informantene mine i forkant eller etterkant av intervjuet er ikke dette spørsmålet relevant. Dette er likevel et spørsmål som absolutt gjør seg gjeldende i didaktisk forskning, ettersom mange forskere har lærerbakgrunn, og derfor forsker på egne elever, undervisningssituasjoner og liknende.

I forbindelse med min forskerrolle er det viktig å redegjøre for min lærerrolle i forbindelse med dette prosjektet. «En vanlig oppfatning er at lærere bygger sine refleksjoner på spontane inntrykk. Ved å systematisk samle inn data fra aktiviteten i klasserommet kan læreren basere sine refleksjoner på denne informasjonen i stedet for på minne.» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 22-23). I motsetning til forskerne i deler av den tidligere forskningen på elevers ferdigheter i argumenterende skriving har jeg tatt på meg mine «lærerbriller», og undersøkt elevtekstene med et positivt utgangspunkt. Jeg har vært på jakt etter hva elevene faktisk får til, og min holdning til og analyse av elevtekstene kan derfor risikere å være i overkant positiv, fordi den er basert på mitt minne og holdning til elevenes skriftlige produkt. Jeg mener at en viktig del av lærerens arbeid ved vurdering av elevtekster og undervisningssituasjoner går ut på å lete etter hva elevene faktisk får til, og ikke hva de ikke får til. Samtidig vil min erfaring fra klasserommet og utallige vurderingsbunker påvirke min analyse av elevtekstene, og hvordan jeg har operasjonalisert tidligere forskning og teori. Med et mål om å unngå forutinntakelser i analysearbeidet har jeg forsøkt å møte tekstene så nøytralt som mulig ved å følge det analytiske rammeverket på en rigid måte i analysearbeidet.

4.0 ANALYSE

I analysekapittelet skal jeg først analysere de fem elevtekstene gjennom de fire analysemetodene jeg operasjonaliserte i teorikapittelet:

1. Den klassiske aristoteliske tredelingen
2. Problem-løsningsmodellen
3. Bruk av setningskoplinger
4. Bruk av argumentasjonstyper

Jeg tar én elevtekst og analyserer den gjennom de fire ulike metodene, før jeg beveger meg over til neste elevtekst. På denne måten vil jeg kunne besvare denne avhandlingens første hovedspørsmål: Hvilke kjennetegn ved den argumenterende teksten finner jeg i elevtekstene?

Deretter skal jeg analysere elevenes svar i intervjuet. Svarene fremstilles gjennom tre ulike tabeller. Svarene kan vise elevenes bevisste kompetanse om egne ferdigheter i argumenterende skriving, og i så måte besvare det andre hovedspørsmålet: Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende tekst?

4.1 Elevteksten til Jonas

Teksten til Jonas er delt inn i 5 avsnitt. Lengden på teksten er 399 ord, eksklusive litteraturlisten bestående av syv kilder. I analysen er alle utdrag fra elevteksten hentet fra den opprinnelige elevteksten i vedlegg 7.

4.1.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Teksten til Jonas består av fem avsnitt, og følger den klassiske aristoteliske tredelingen med innledning, hoveddel og avslutning. Den første setningen i teksten til Jonas fungerer som presentasjon av tekstens tema: «Det er mange nyheter om hva barneidrett skal koste, og nesten alle går i favør at det skal være gratis, og så langt så har ikke dette skjedd, men det kan fortsatt hende at dette ikke skjer.». Videre har Jonas stilt et retorisk spørsmål «Idrett krever penger, men burde det gå på bekostning av foreldrene?». Den innledende setningen og det retoriske spørsmålet inviterer mottakeren inn i teksten og legger grunnlaget for videre lesning.

Hoveddelen til Jonas er delt inn i tre avsnitt, hvorav ett avsnitt kan sies å argumentere *mot* gratis barneidrett, mens de to påfølgende kan sies å argumentere *for* gratis barneidrett,

fordi han innhenter og inkluderer ulik informasjon og argumenter for og imot saken. Saksfremstillingen er logisk, fordi Jonas følger kravene om å argumentere for eget standpunkt og samtidig gjendrive motstanderens argument i hoveddelen. Avslutningen til Jonas følger typiske kjennetegn for en avslutning ved at han presenterer sin egen mening før han oppfrisker det han har skrevet ved å gjenta de viktigste punktene. Samtidig fremhever han de to argumentene som gikk i hans favør og minimaliserte motstanderens argument ved skrive «Det fins noen argumenter for det fortsatt skal koste penger, men nesten alle er enig om at det ikke burde koste, selv Norges viktigste idrettsmennesker er enig om at prisen burde senkes.».

Teksten til Jonas oppfyller kravene i den aristoteliske tredelingen, som omhandler tekstens struktur på makronivå, ved at delene er på sin rette plass og inneholder de riktige elementene.

4.1.2 PL-modellen

Den argumenterende tekstens struktur kommer også til syne gjennom tekstens mønster på mikronivå. Teksten til Jonas består av ulike PL-komponenter. Nedenfor illustrerer jeg hvordan de ulike komponentene kan fordeles gjennom teksten, før jeg forklarer komponentene i mønsteret grundigere med utdrag fra teksten. I alle de fem elevtekstanalysene symboliserer det gule tallet avsnittet, mens bokstavene S, P, L og E viser komponentene. Slik det fremkommer i illustrasjonen nedenfor kan tekstens mønster kategoriseres som bølgemønster, fordi komponentene ikke følger en fast rekkefølge gjennom hele teksten.



Første avsnitt består av situasjonskomponenten og problemkomponenten. Jonas presenterer temaet i teksten gjennom en konstativ språkhandling «Det er mange nyheter om hva barneidrett skal koste, og nesten alle går i favør at det skal være gratis, og så langt så har ikke dette skjedd, men det kan fortsatt hende at dette ikke skjer.», som er typisk for situasjonskomponenten. Deretter tar Jonas stilling til problemet ved å stille et retorisk spørsmål og forsøke å overbevise leseren med «Idrett krever penger, men burde det gå på bekostning av foreldrene?». Dette er typisk for problemkomponenten.

Andre avsnitt består av en situasjonskomponent, en problemkomponent og en løsningskomponent. Avsnittet innledes med en påstand som sier noe om dagens situasjon, og som anses som gyldig i avsenderens virkelighet «Det finnes nesten ingen nyheter eller intervjuer om hvorfor barneidrett ikke burde koste penger, det er fordi det ikke mange grunner til at dette burde skje, men det fortsatt noen få grunner på at det forbli høypriset.». Dette ligger til grunn for problemkomponenten som følger i setningen «Klubbene trenger utstyr til sporten og klubbene trenger penger til å dra på idretts turer og diverse, dette gjør at klubbene trenger på penger, og da blir det foreldrene som må betale.». Her problematiserer Jonas situasjonskomponenten ved å skape en ny virkelighet for mottakeren. Avslutningsvis foreslår Jonas en løsning på problemet, og understreker dermed hvorfor den nye virkeligheten han skapte i problemkomponentene er gyldig med følgende setning: «Det blir lettest for foreldrene å betale for hvis for eksempel kommunen betaler for alle idrettene blir kommune-kassen fort tom, ettersom klubbene trenger penger.».

Tredje og fjerde avsnitt består av kun to komponenter: situasjonskomponenten og problemkomponenten. Innledningsvis skriver han utfyllende om ulempene kostnadene ved barneidrett fører med seg, som kan være gyldig i både hans og mottakerens virkelighet. Begynnelsen på begge avsnittene inngår derfor i situasjonskomponenten. Deretter problematiserer Jonas situasjonskomponenten og fremstiller påstander som mottakeren kanskje ikke var klar over. Et eksempel på dette finner vi i fjerde avsnitt: «Da skapes det et visst skille mellom barna, til en viss grad hvor barna klarer å finne på noe utenfor idrett. Ifølge NRK så er familier som må låne penger fra banken til å betale for barnas idrett.».

Problemkomponenten gjør seg dermed gjeldende i avslutningen i både tredje og fjerde avsnitt, som begge består av påstander som kan identifiseres med spørsmålet «Hva er problemet?» og «Er problemet positivt eller negativt?».

Avslutningen til Jonas består av løsningskomponenten og evalueringskomponenten. Løsningskomponenten består som sagt av forslag for hvordan man kan løse problemet, og Jonas foreslår følgende: «Trenger klubben/idretten penger kan man ha salg for eksempel sokker, eller så kan kommunen sponse klubben for det de trenger.».

Deretter vurderer han kostnadsspørsmålet i evalueringskomponenten ved å skrive følgende: «Det fins noen argumenter for det fortsatt skal koste penger, men nesten alle er enig om at det ikke burde koste, selv Norges viktigste idrettsmennesker er enig om at prisen burde senkes.».

Evalueringskomponenten har som formål å gi en positiv evaluering av løsningen, og her gjenoprettes balansen i teksten til Jonas.

Strukturen til Jonas på mikronivå følger som tidligere nevnt bølgemønsteret, og PL-komponentene følger ingen fast rekkefølge. Likevel inneholder tekstens avsnitt komponenter som skaper en noenlunde fast rytme i mønsteret, som igjen skaper sammenheng og struktur på tekstens mikronivå.

4.1.3 Setningskoplinger

Setningskoplinger er med på å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setninger, samtidig som de skaper sammenheng og struktur i tekst. Typisk for argumenterende tekster er de adversative og kausale forbinderne, fordi de også fungerer fint som kopling mellom de ulike PL-komponentene.

Jonas benytter seg av flere ulike setningskoplinger gjennom hele teksten. I utdraget nedenfor har jeg markert de adversative og kausale koplingene i andre avsnitt i teksten til Jonas. Her kommer det til syne hvordan koplingene utvider setningen og skaper sammenheng i setningsstrukturen.

Det finnes nesten ingen nyheter eller intervjuer om hvorfor barneidrett ikke burde koste penger, det er **fordi** det ikke mange grunner til at dette burde skje, **men** det fortsatt noen få grunner på at det forbli høypriset. Klubbene trenger utstyr til sporten og klubbene trenger penger til å dra på idretts turer og diverse, dette gjør at klubbene trenger på penger, og **da** blir det foreldrene som må betale. Det blir lettest for foreldrene å betale for **hvis** for eksempel kommunen betaler for alle idrettene blir kommune-kassen fort tom, **ettersom** klubbene trenger penger.

Slik det fremkommer i tekstutdraget har Jonas brukt totalt fem adversative og kausale forbinderne. I utdraget ser vi at situasjonskomponenten (den første setningen) inneholder den kausale forbinderen «fordi» og den adversative forbinderen «men». Disse skaper sammenheng i helsetningen «Det finnes nesten ingen nyheter eller intervjuer om hvorfor barneidrett ikke burde koste penger,» som har blitt utvidet med to leddsetninger «(...) det er fordi det ikke mange grunner til at dette burde skje,» og «men det [er] fortsatt noen få grunner på at det forbli høypriset.». Setningen har blitt mer kompleks, samtidig som den imøtekommer kjennetegn ved språket i argumenterende tekst.

4.1.4 Argumentasjonstyper

Den siste analysemetoden synliggjør elevens bruk av argumentasjonstyper i teksten. De fem argumentasjonstypene er ekspertargument, faktaargument, flertallsargument, fornuftsargument og parallellargument. I teksten til Jonas finner jeg to ekspertargument, ett faktaargument, tre flertallsargument og tre fornuftsargument. Nedenfor har jeg laget en tabell for å tydelig vise min funn av argumenttyper i teksten.

Argumentasjonstype	Funn i teksten til Jonas
Ekspertargument	<ul style="list-style-type: none">- «Det finnes også kjente fotballspillere som kommenterer på dette, Joshua King som spiller for Bournemouth i England sa dette "Det bør ikke koste noe, enkelt og greit".»- «(...) selv Norges viktigste idrettsmennesker er enig om at prisen burde senkes.»
Faktaargument	<ul style="list-style-type: none">- «Ifølge NRK så er familier som må låne penger fra banken til å betale for barnas idrett.»
Flertallsargument	<ul style="list-style-type: none">- «Det er mange nyheter om hva barneidrett skal koste, og nesten alle går i favør at det skal være gratis, (...)»- «(...) da får alle barn være med og få bedre sosiale antenner. Barn får gjøre noe gøy og de får utvikle evnen sin i sporten.»- «Det fins noen argumenter for det fortsatt skal koste penger, men nesten alle er enig om at det ikke burde koste, (...)»
Fornuftsargument	<ul style="list-style-type: none">- «Klubbene trenger utstyr til sporten og klubbene trenger penger til å dra på idretts turer og diverse, dette gjør at klubbene trenger på penger, og da blir det foreldrene som må betale. Det blir lettest for foreldrene å betale for hvis for eksempel kommunen betaler for alle idrettene blir kommune-kassen fort tom, ettersom klubbene trenger penger.»- «At barneidrett koster penger, kan føre til utenforskap for barna, siden det kan være foreldre som ikke har råd til dette. Barn som ikke får dra på barneidrett kan få dårligere sosialt liv, siden de ikke har noen faste sosiale møter.»- «Trenger klubben/idretten penger kan man ha salg for eksempel sokker, eller så kan kommunen sponse klubben for det de trenger.»

4.2 Elevteksten til Kasper

Teksten til Kasper består av seks avsnitt og en overskrift. Lengden på teksten er 392 ord, eksklusiv litteraturlisten bestående av fire kilder. I motsetning til de andre elevtekstene er Kasper sin tekst skrevet på sidemål. Utdrag fra elevteksten som benyttes i analysen er hentet fra den opprinnelige elevteksten vedlegg 8.

4.2.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Teksten til Kasper består av seks avsnitt, hvor det første avsnittet kan leses som en innledning, de fire påfølgende avsnittene som en del av hoveddelen og det siste avsnittet som en avslutning.

Innledningen til Kasper er informerende og deskriptiv, han både innleder det bestemte temaet og presenterer egen tekst. De to første setningene i innledningen fungerer som en presentasjon av temaet: «Forskning viser at barn sit alt for mykje stille! I følge helsedirektoratet sit 6åringar stille 6.5 time kvar dag!». I innledningen presenterer Kasper temaet og redegjør for kontekst for mottakeren. Ved bruk av utropstegnene kan det bli mer synlig for mottakeren hva som er intensjonen til Kasper, nemlig å overbevise mottakeren. Den siste setningen i innledningen til Kasper er en deskriptiv beskrivelse av hva formålet er: «I fortsetjinga skal eg diskutere om barneidrett burde vere gratis eller ikkje.». Dette understreker leserens oppfatning av avsenderens intensjon med teksten, og legger rammene for videre lesning.

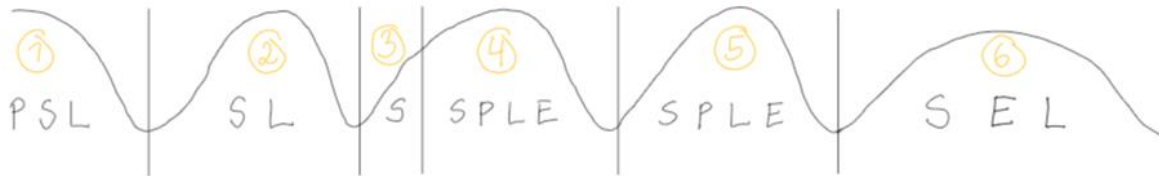
Hoveddelen til Kasper er delt inn i fire avsnitt, hvorav tre avsnitt kan sies å argumentere *for* gratis barneidrett, mens det siste avsnittet argumenterer *mot* basert på informasjonen som presenteres og understøtter argumentene. Saksfremstillingen er logisk fordi Kasper følger kravene til hoveddelen, ifølge den aristoteliske tredelingen, ved å argumentere for eget standpunkt i tillegg til å gjendrive motstanderens argument. Han får tydelig frem sin holdning i saken ved å inkludere tre argumenter *for*, og kun ett *mot* gratis barneidrett.

Avslutningen til Kasper inneholder to av fire elementer som er avgjørende i sluttsekvensen: 1) han gjentar de viktigste punktene: «Fysisk og psykisk helse for barn er veldig viktig for at dei skal ha eit sunt liv og ein god livskvalitet.» og 2) han fremhever det som går i egen favør og minimaliserer motstanderens moment: «Sjølv om gratis barneidrett kostar mykje, vil det koste ennå meir å betale for sjukdom og andre ulemper ved stillesitjande barn.». I tillegg avslutter Kasper med sin egen mening: «Eg meiner derfor at vi bør bruke skattepengane våre til gratis barneidrett.», et kjennetegn ved avslutningen i argumenterende tekster.

Kaspers tekst oppfyller kravene i den aristoteliske tredelingen som omhandler tekstens struktur på makronivå. De ulike delene er på rett plass og inneholder de riktige elementene.

4.2.2 PL-modellen

Teksten til Kasper består også av ulike PL-komponenter, og nedenfor illustrerer jeg hvordan de ulike komponentene kan fordeles gjennom teksten. Illustrasjonen nedenfor viser at komponentene ikke følger en fast rekkefølge gjennom teksten, og mønsteret kategoriseres derfor som bølgemønster.



Det første avsnittet i teksten til Kasper består av tre komponenter: problemkomponenten, situasjonskomponenten og løsningskomponenten. Kasper presenterer temaet i teksten gjennom en problemkomponent ved å skrive «Forskning viser at barn sit alt for mykje stille!». Deretter begrunner han problemkomponenten med utdypende informasjon, og gir mottakeren essensielle opplysninger for å forstå innholdet, dette kjennetegner situasjonskomponenten. I innledningen sin har også Kasper en løsningskomponent. Dette kommer til syne gjennom et direktiv: «Gratis barneidrett kan bidra til dette.», noe som er typisk for denne komponenten. Det som derimot ikke er typisk er at løsningskomponenten inntreffer allerede i innledningen, og av de fem elevtekstene er det kun i denne teksten det forekommer.

Andre avsnitt består av en situasjonskomponent og en løsningskomponent. Avsnittet innledes med en påstand som sier noe om dagens situasjon, og som anses som gyldig i Kaspers virkelighetsverdenen: «Eit viktig argument for gratis barneidrett er at det kan gi god fysisk og psykisk helse. Det er ingen løyndom at det å vere i fysisk aktivitet er sunt. Regelmessig fysisk aktivitet styrker immunforsvaret, ein får betre søvnkvalitet, og konsentrasjon på skulen.». Deretter følger en løsningskomponent, til tross for at det ikke har forekommet noen problemkomponent i avsnittet. Det viser hvordan de ulike komponentene kan opptre i vilkårlig rekkefølge i forhold til hverandre. Deretter skriver Kasper «I tillegg vil idrett hjelpe med god psykisk helse fordi ein kan få betre sjølvbilde og sjølvtilitt, og også betre livskvalitet, til dømes vennskap med andre barn.». Her foreslår han en løsning, hovedkjennetegnet til denne komponenten.

Det tredje avsnittet inneholder kun utfyllende informasjon om temaet. Her er det derfor kun situasjonskomponenten som gjør seg gjeldende.

Fjerde og femte avsnitt består begge av alle PL-komponentene, i rekkefølgen S-P-L-E. Ved å benytte seg av alle komponentene er det enkelt å følge teksten, fordi sammenhengen mellom de ulike delene i avsnittet er tydelig. Ettersom begge avsnittene består av det samme mønsteret, viser jeg dette gjennom eksempler fra det fjerde avsnittet. Først realiseres situasjonskomponenten på følgende måte: «Mange meiner at det ikkje er sjølve idretten som kostar pengar, men alt utstyret, til dømes sko, treningsklede, ski osv.». Deretter utvider Kasper virkeligheten til mottakeren gjennom to påstander som kan være ukjente for mottakeren: «Det kan lett bli eit utstyrspress, fordi det er om å gjere å ha det kulaste og nyaste innan mote og bestemte merkeklede.» og «Sko og treningsklede blir byttet ut med dei nyaste modellane, sjølv om utstyret dei hadde frå før framleis kan brukes.». Dette er typisk for problemkomponenten. Videre foreslår han en løsning på problemet: «Gratis barneidrett kan kanskje vere med på å dempe dette utstyrspresset, (...)», før han evaluerer denne løsningen ved å skrive: «(...) og forhindre bruk og kast». Evalueringen skjer her i form av en kvalifisering, som er typisk for denne komponenten. På lignende måte realiseres de fire komponentene i femte avsnitt.

Det siste avsnittet inneholder en situasjonskomponent, en evalueringskomponent og en avsluttende løsningskomponent. Innledningsvis i avslutningen realiseres situasjonskomponenten gjennom påstanden: «Fysisk og psykisk helse for barn er veldig viktig for at dei skal ha eit sunt liv og ein god livskvalitet.». Deretter beveger han seg over til evalueringskomponenten: «Sjølv om gratis barneidrett kostar mykje, vil det koste ennå meir å betale for sjukdom og andre ulemper ved stillesitjande barn.». Løsningskomponenten realiseres deretter i den siste setningen: «Eg meiner derfor at vi bør bruke skattepengane våre til gratis barneidrett.». Evalueringskomponenten og løsningskomponenten gjenoppretter balansen i teksten.

Strukturen i Kaspers tekst har sammenheng på mikronivå, til tross for at PL-komponentene opptrer flere ganger, og i vilkårlig rekkefølge.

4.2.3 Setningskoplinger

Kasper har benyttet seg av flere ulike setningskoplinger som utvider setningene til å bli mer komplekse, samtidig som de skaper sammenheng i det enkelte avsnittet. Nedenfor har jeg

markert de adversative og kausale forbinderne i fjerde avsnitt i teksten.

Mange meiner at det ikkje er sjølve idretten som kostar pengar, **men** alt utstyret, til dømes sko, treningsklede, ski osv. Det kan lett bli eit utstyrspress, **fordi** det er om å gjere å ha det kulaste og nyaste innan mote og bestemte merkeklede. Sko og treningsklede blir byttet ut med dei nyaste modellane, **sjølv om** utstyret dei hadde frå før framleis kan brukes. Gratis barneidrett kan kanskje vere med på dempe dette utstyrspresset, og forhindre bruk og kast.

I tekstutdraget kommer det til syne at Kasper har brukt to adversative forbinderne (men, fordi) og en kausal forbinder (sjølv om). Situasjonskomponenten (den første setningen) inneholder den adversative forbinderen «men», som gir opplysninger til mottakeren om temaet. Problemkomponenten (de to påfølgende setningene) inneholder den kausale forbinderen «fordi» som påvirker mottakerens virkelighetsverden, her påvirker nemlig Kasper denne ved å utvide setningen med en videre forklaring av *hvorfor* det lett kan bli et utstyrspress. Den neste adversative forbinderen «sjølv om» binder sammen Kaspers påstand om utstyrspress ved å minimere motstanderens argument. Dette skjer fordi Kasper gjendriver motstanderens argument i forkant av den påfølgende løsningskomponenten, som motstrider problemkomponenten.

På grunn av setningskopplingene er setningene til Kasper mer komplekse, og på denne måten oppfyller han typiske kjennetegn ved språket i argumenterende tekster i sin egen tekst.

4.2.4 Argumentasjonstyper

I teksten til Kasper finner jeg ett ekspertargument, to faktaargument, to flertallsargument, fem fornuftsargument og to parallellargument. Han har med andre ord benyttet seg av alle de fem argumentasjonstypene i teksten sin. Tabellen nedenfor viser en oversikt over funnene av ulike argumentasjonstyper:

Argumentasjonstype	Funn i teksten til Kasper
Ekspertargument	- «I følgje helsedirektoratet sit 6åringar stille 6.5 time kvar dag!»
Faktaargument	- «Forskning viser at barn sit alt for mykje stille!» - «I Noreg er det mange barn som driver med idrett, så gratis barneidrett vil koste mykje! I 2019 var det 1.1 million barn (under 18) og mange av desse driver med idrett!»
Flertallsargument	- «Alle barn bør ha like moglegheiter til å drive med idrett uansett kjønn, bakgrunn og andre sosiale skilnader.» - «Mange meiner at det ikkje er sjølve idretten som kostar pengar, men alt utstyret, til dømes sko, treningsklede, ski osv.»

Fornuftsargument	<ul style="list-style-type: none"> - «Det er ingen tvil om at det å vere i fysisk aktivitet fremjar betre helse, så eit viktig spørsmål blir derfor kva som skal til for at barn kan bevege seg meir.» - «Eit viktig argument for gratis barneidrett er at det kan gi god fysisk og psykisk helse.» - «Når dei positive effektane med barneidrett er store, er det urimeleg og urettferdig at forelderens økonomi kan hindre at barn er med på barneidrett.» - «Gratis barneidrett kan kanskje vere med på dempe dette utstyrspresset, og forhindre bruk og kast.» - «Dersom det offentlege skulle betale, kan ein komme i ein situasjon kor pengar til barneidrett må tas frå andre gode formål til dømes skole, helse osv.»
Parallellargument	<ul style="list-style-type: none"> - «I tillegg vil idrett hjelpe med god psykisk helse fordi ein kan få betre sjølvbilde og sjølvtilitt, og også betre livskvalitet, til dømes vennskap med andre barn.» - «Fysisk og psykisk helse for barn er veldig viktig for at dei skal ha eit sunt liv og ein god livskvalitet. Sjølv om gratis barneidrett kostar mykje, vil det koste ennå meir å betale for sjukdom og andre ulemper ved stillesitjande barn.»

De to parallellargumentene kan diskuteres. Jeg mener at de to argumentene kan kategoriseres som parallellargument, og ikke fornuftsargument fordi Kasper trekker en parallell til barns psykiske helse. Det er ikke påstander kun basert på fornuft fordi Kasper viser til en annen utfordring i samfunnet, og hvordan idrett kan være med på å påvirke denne. Det er altså to utfordringer i samfunnet Kasper understreker og bevisstgjør mottakeren på.

4.3 Elevteksten til Ludvig

I tillegg til overskriften består teksten til Ludvig av fem avsnitt. Teksten er på 590 ord, eksklusiv litteraturlisten bestående av to kilder. Alle utdrag fra elevteksten til Ludvig i analysen er hentet fra den opprinnelige elevteksten i vedlegg 9.

4.3.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Teksten til Ludvig følger den klassiske aristoteliske tredelingen. Innledningen er første avsnitt, hoveddelen består av de tre neste avsnittene og avslutningen er femte avsnitt.

Innledningen starter med en presentasjon av temaet: «Det har lenge vært en diskusjon om at norsk barneidrett har vært for dyr eller ikke.». Denne setningen er typisk for

innledninger ettersom de har som formål å introdusere temaet og skape en oversikt for mottakeren. Videre skriver Ludvig mer utdypende om temaet, og avslutter innledningen med et retorisk spørsmål: «Skal penger og utstyr ødelegge økonomien for foreldre, og skal det ødelegge barnas sosiale liv og helse?». Her etablerer Ludvig tillit til mottakeren ved å synliggjøre sin egen holdning i etterkant av den informerende begynnelsen på innledningen. Her viser Ludvig hva som skal skje videre.

Hoveddelen består av tre avsnitt og utgjør selve saksfremstillingen. Ifølge den aristoteliske tredelingen skal temaet som ble introdusert i innledningen gjøres rede for gjennom for eksempel pro- og kontraargumenter. De to første avsnittene i hoveddelen argumenterer for hvorfor barneidrett burde være rimeligere, og at prisen er urettferdig fordi norske foreldre har svært varierende lønn rundt omkring i landet. Det siste avsnittet i hoveddelen argumenterer og rettferdiggjør de høye kostnadene ved å fokusere på at barn med ekstra ferdigheter innenfor idrett burde få lov til å skille seg ut, og at gratis barneidrett vil være et hinder for deres sportslige utvikling, fordi unge, uavhengig av sportslige ferdigheter, dermed må kunne delta over alt.

Avslutningen følger typiske kjennetegn ved den aristoteliske tredelingen, og Ludvig følger alle de fire elementene som er avgjørende i sluttsekvensen: 1) han oppfrisker teksten ved å skrive «Som en oppsummering, alle barn skal kunne få lov til å være med på alle typer fritidsaktiviteter uansett hvor god råd man har.», 2) han gjentar de viktigste punktene: «Alle barn fortjener følelsen av å være en del av et samhold eller et lag.», 3) han fremhever det som går i egen favør: «Mestringsfølelse er viktig for å styrke selvtilliten til hver og en, og hvis vi kan kutte ned kostnadene på barneidrett kan flere få være med på dette.», og 4) Ludvig sørger for at mottakeren kommer i riktig følelsesmessig tilstand i etterkant av lesningen.

4.3.2 PL-modellen

Strukturen i teksten til Ludvig kommer også til syne i et mønster ved å analysere hvordan de ulike PL-komponentene realiseres i teksten. Slik det kommer til syne i illustrasjonen nedenfor følger teksten til Ludvig bølgemønsteret, ettersom komponentene opptrer ulikt gjennom teksten. Strukturen i teksten hans synes å være nokså ryddig, ettersom han ikke presenterer noen løsning eller evaluering før i avslutningen.



Innledningen, altså det første avsnittet til Ludvig, består av en situasjonskomponent og en problemkomponent. Ludvig presenterer temaet gjennom en konstativ språkhandling: «Det har lenge vært en diskusjon om at norsk barneidrett har vært for dyr eller ikke.». Deretter utvides situasjonskomponenten med mer informasjon før han avslutningsvis i innledningen tar stilling til problemet og stiller et retorisk spørsmål: «Skal penger og utstyr ødelegge økonomien for foreldre, og skal det ødelegge barnas sosiale liv og helse?». Dette er typisk problemkomponenten fordi Ludvig poengterer selve problemet med at situasjonen er som den er i dag.

De tre neste avsnittene i hoveddelen består alle av en situasjonskomponent og en problemkomponent. Felles for avsnittene er det at Ludvig innleder med nødvendig informasjon for at mottakeren skal følge argumentene videre i lesningen. Deretter identifiseres problemkomponenten i avsnittene ved at Ludvig redegjør for problemet, og utvider mottakerens virkelighet gjennom konstative språkhandlinger, ved å ta stilling til problemet. Nedenfor har jeg hentet et utdrag fra teksten til Ludvig som viser hvordan de to komponentene realiseres i det andre avsnittet i teksten. Det tredje og fjerde avsnittet følger som sagt det samme mønsteret.

Mange foreldre betaler over 10.000kr per barn årlig knyttet til barneidrett. En gjennomsnittlig tobarnsfamilie vil kunne betale mellom 20.000 til 60.000kr årlig, og da er det ikke rart at foreldre er nødt til å kutte barna fra fritidsaktiviteter for at regnearket skal gå opp. Prisen øker. Ikke bare generelt, men også jo eldre barnet blir, og flere og flere merker at man ikke har råd til å betale for barnas aktiviteter. Barneidrett har blitt en stor del av barnas oppvekst, både på grunn av fysisk aktivitet og helse og for at barn skal kunne utvikle det sosiale og styrke samholdet og samarbeidsviljen, men hele sju prosent av foreldre i Norge har tatt det tunge valget av å ta barnet ut av idretten på grunn av for høye kostnader.

Den gule markeringen viser situasjonskomponenten. Her presenterer Ludvig nødvendig informasjon for at mottakeren skal forstå argumentet som presenteres i problemkomponenten. Problemkomponenten er markert i grønn, her problematiserer Ludvig

situasjonen, som kan identifiseres i teksten ved å stille spørsmålene «Hva er problemet?» og «Er problemet negativt?».

Det siste avsnittet består av en løsningskomponent og en evalueringskomponent. Disse realiseres i teksten ved at Ludvig kommer med et råd for hvordan problemet kan løses, og deretter evaluerer denne løsningen for å gjenopprette balansen i teksten. I avslutningen skriver Ludvig følgende: «Som en oppsummering, alle barn skal kunne få lov til å være med på alle typer fritidsaktiviteter uansett hvor god råd man har.». Videre skriver han «Alle barn fortjener følelsen av å være en del av et samhold eller et lag. Mestringsfølelse er viktig for å styrke selvtilliten til hver og en, og hvis vi kan kutte ned kostnadene på barneidrett kan flere få være med på dette.». Her evaluerer han løsningen han først presenterte, særlig ved å vise til at dette er noe «alle barn fortjener». Ludvig realiserer med andre ord både løsningskomponenten og evalueringskomponenten i avslutningen.

Strukturen i teksten følger som sagt bølgemønsteret, og PL-komponentene opptrer i en nokså fast rekkefølge. Analysen av de ulike avsnittene i teksten til Ludvig viser at det er et nokså fast mønster i teksten, som skaper sammenheng på tekstens mikronivå.

4.3.3 Setningskoplinger

Ludvig benytter seg av ulike setningskoplinger for å skape sammenheng i enkeltstående avsnitt. Nedenfor viser jeg et eksempel på dette ved å markere de adversative og kausale forbinderne i det tredje avsnittet i teksten hans.

Det er mange foreldre i dag som ikke har problemer med å betale for barnas deltakelse på aktiviteter, **derfor** kan det virke fornuftig å si at det treffer den lille prosenten som ikke kan betale ekstra hardt. Det faktumet at noen ikke har råd til å betale for barnets aktiviteter **kan føre til** utestengelse og sosiale forskjeller, og for lite fysisk aktivitet **kan også føre til** dårlig helse **som igjen kan gå utover** flere ting. For eksempel selvtilliten og konsentrasjonsevnen. Man kan bli utestengt, vanskeligheter med det sosiale og i verste fall mobbing.

Slik det kommer til syne i utdraget har Ludvig benyttet seg av en adversativ forbinder (derfor) og tre kausale forbindere (kan føre til, kan også føre til, som igjen kan gå utover). Det er overvekt av de kausale forbinderne, og i teksten binder de sammen informasjonen som presenteres i situasjonskomponenten med problemkomponenten. Setningskoplingene støtter

opp under argumentet Ludvig presenterer ved å tydeliggjøre at det er nettopp denne årsaken som fører til den mulige virkningen.

Setningskoplingene Ludvig har benyttet seg av skaper på denne måten sammenheng i tekstens mikronivå, gjennom at setningene utvides og blir mer komplekse samtidig som setningene bindes sammen.

4.3.4 Argumentasjonstyper

Den siste analysemetoden avslører Ludvigs bruk av argumentasjonstyper i teksten, og viser hvordan han forsøker å overbevise mottakeren. Ludvig benytter seg av alle de fem typene, men har spesielt mange fornuftsargument. I teksten finner jeg et ekspertargument, tre faktaargument, to flertallsargument, syv fornuftsargument og tre parallellargument. Funnene vises i tabellen nedenfor.

Argumentasjonstype	Funn i teksten til Ludvig
Ekspertargument	- «Barn og unge landet rundt har aldri vært så aktive i idrett som i dag. 93 prosent av alle barn og unge har vært innom en idrett i løpet av oppveksten, skriver Sparebank 1 i en pressemelding.»
Faktaargument	- «I en undersøkelse gjort i november svarer 54 prosent av foreldrene i landet at de opplever, eller har opplevd utstyrspress.» - «(...) hele sju prosent av foreldre i Norge har tatt det tunge valget av å ta barnet ut av idretten på grunn av for høye kostnader.» - «En gjennomsnittlig tobarnsfamilie vil kunne betale mellom 20.000 til 60.000kr årlig, (...)»
Flertallsargument	- «Mange foreldre betaler over 10.000kr per barn årlig knyttet til barneidrett» - «Det er mange foreldre i dag som ikke har problemer med å betale for barnas deltakelse på aktiviteter (...)»
Fornuftsargument	- «På grunn av stor deltakelse har mange foreldre problemer med å kunne betale til deltakelse og utstyr også videre.» - «En gjennomsnittlig tobarnsfamilie vil kunne betale mellom 20.000 til 60.000kr årlig, og da er det ikke rart at foreldre er nødt til å kutte barna fra fritidsaktiviteter for at regnearket skal gå opp.» - «(...) derfor kan det virke fornuftig å si at det treffer den lille prosenten som ikke kan betale ekstra hardt.» - «Selv om det er viktig å inkludere alle sammen uansett hvor god råd man har, er det også viktig å utvikle ferdighetene til alle innenfor de enkelte idretter man har valgt å drive med.» - «(...) gratis barneidrett kan redusere utviklingen til de med stor interesse og ferdigheter. Gratis barneidrett er viktig for å inkludere alle, men det kan også føre til store nivåforskjeller.»

	<ul style="list-style-type: none"> - «(...) nettopp dette kan være et problem for de som kanskje har en drøm om å bli fotballspiller eller svømmer også videre. Det kan fort bli mer fokus på å få de som henger bak eller nykommere opp på samme nivå som de andre, istedenfor å opprettholde utviklingen til de med høyere interesse og ferdigheter.» - «Alle barn fortjener følelsen av å være en del av et samhold eller et lag.»
Parallellargument	<ul style="list-style-type: none"> - «Barneidrett har blitt en stor del av barnas oppvekst, både på grunn av fysisk aktivitet og helse og for at barn skal kunne utvikle det sosiale og styrke samholdet og samarbeidsviljen, (...)» - «Det faktumet at noen ikke har råd til å betale for barnets aktiviteter kan føre til utestengelse og sosiale forskjeller, og for lite fysisk aktivitet kan også føre til dårlig helse som igjen kan gå utover flere ting. For eksempel selvtilliten og konsentrasjonsevnen. Man kan bli utestengt, vanskeligheter med det sosiale og i verste fall mobbing.» - «Mestringsfølelse er viktig for å styrke selvtilliten til hver og en, og hvis vi kan kutte ned kostnadene på barneidrett kan flere få være med på dette.»

I likhet med funnene i teksten til Kasper, kan også noen av parallellargumentene til Ludvig diskuteres. Jeg velger å kategorisere de tre argumentene som parallellargument fremfor fornuftsargument fordi Ludvig trekker en parallell til utvikling av barn og unges sosiale ferdigheter, selvtillit og mestring. Det er altså en parallell som sammenligner to ulike utfordringer, og Ludvig argumenterer for hvordan og hvorfor de henger sammen.

4.4 Elevteksten til Oscar

Teksten til Oscar er delt inn i fem avsnitt, i tillegg til overskrift. Teksten består av 619 ord, og mangler kildeliste. Utdragene fra elevteksten i analysen er hentet fra den opprinnelige elevteksten i vedlegg 10.

4.4.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Oscar sin tekst følger den klassiske aristoteliske tredelingen. Innledningen består av det første avsnittet, og til å begynne med finner vi en ekspressiv språkhandling hvor Oscar uttrykker sitt syn på temaet på følgende måte: «Barneidrett er veldig bra. Barn får trent og får være aktive. Det er alltid bra å holde på med en idrett, (...)». Videre utvider Oscar innledningen med informasjon: «Det å gå på et idrettslag koster litt og det er ikke sikkert at alle har råd til.». Deretter stiller han et retorisk spørsmål som viser mottakeren veien videre: «Så, hadde gratis

barneidrett vært bra?». Spørsmålet inviterer mottakeren inn i teksten, og blir samtidig styrende for mottakerens videre lesning.

Hoveddelen i teksten til Oscar består av tre avsnitt. Det første avsnittet argumenterer for hvorfor barneidrett burde være gratis, mens det andre avsnittet argumenterer for hvorfor barneidrett bør koste penger. Siste avsnitt er en videreføring av argumentet i det forrige avsnittet og understreker igjen hvorfor barneidrett bør koste penger. I avslutningen til Oscar finner jeg de fire elementene som er avgjørende i sluttsekvensen, ifølge den aristoteliske tredelingen: 1) Oscar oppfrisker det han har sagt: «Så for å oppsummere så tenker jeg at det ikke burde bli gratis barneidrett, men heller hjelpe med å betale de som ikke har råd til å betale alt selv.». Samtidig presenterer han sin egen mening, noe som er et kjennetegn ved argumenterende tekster. Her gir Oscar også svaret på spørsmålet han stilte innledningsvis i teksten. Deretter gjentar Oscar de viktigste punktene, samtidig som han fremhever det som går i hans mening sin favør: «Som sagt, uten inntekt blir det bare dårligere haller og utstyr, klubbene blir fattigere, og uten haller og utstyr blir det ikke bra å trene.». Avslutningsvis skriver Oscar: «For å se utvikling og moro, må vi ha bra haller og utstyr, og det får vi ikke uten at det blir betalt og uten inntekt til klubben.». Her kan man si at Oscar sørger for at mottakeren kommer i riktig følelsesmessig tilstand, fordi han igjen understreker hvor viktig det er at barneidrett koster penger slik at klubbene har mulighet til å greie seg økonomisk.

Analysen av teksten til Oscar viser at han har de riktige elementene på plass i de ulike delene i teksten, og oppfyller dermed kravene til den aristoteliske tredelingen som viser tekstens struktur på makronivå.

4.4.2 PL-modellen

Nedenfor illustrerer jeg PL-mønsteret i teksten til Oscar, og forklarer hvordan de ulike komponentene realiseres i hvert avsnitt.



I innledningen realiseres situasjonskomponenten og problemkomponenten. Det begynner med en introduksjon av temaet som er nødvendig for at mottakeren skal forstå

innholdet. Oscar starter som tidligere nevnt innledningen med en ekspressiv språkhandling. Men den videre påstanden om at «Det er alltid bra å holde på med en idrett, ikke bare for at barn ikke skal være foran skjermen, men også for helsa.» er et kjennetegn ved situasjonskomponenten, og legger grunnlaget for problemkomponenten som følger videre. Problemkomponenten som kan identifiseres i teksten ved hjelp av spørsmålet «Hva er problemet?» kommer nemlig til syne i den nest siste setningen i innledningen: «Det å gå på et idrettslag koster litt og det er ikke sikkert at alle har råd til.». Denne konstative språkhandlingen fremstiller en påstand som kan anses som gyldig i både Oscars og mottakerens virkelighet.

Det første avsnittet i hoveddelen er det lengste, og det eneste som består av alle de fire komponentene. Dette kan ha en sammenheng med at dette er det eneste avsnittet hvor Oscar argumenterer for gratis barneidrett, og bør derfor skrive mer utfyllende her for å balansere pro- og kontraargumentene. Han har altså både gitt informasjon (S), identifisert og etablert problemet (P), foreslått en løsning (L) og evaluert denne (E) i første avsnitt.

I andre avsnitt i hoveddelen realiseres kun problemkomponenten. Her kan alle setningene i avsnittet identifiseres med «Hva er problemet?» og «Er problemet negativt eller positivt?». Avsnittet består av fem setninger, hvor alle kan kategoriseres som konstative språkhandlinger. Setningene fremstiller påstander som mottakeren trolig er kjent med, og som anses som gyldig i avsenders og mottakers virkelighetsverden. I dette avsnittet tar derfor Oscar stilling til problemet gjennom å argumentere for sitt eget ståsted, og fremhever på denne måten sin side saken i et forsøk på å overbevise mottakeren.

Det tredje avsnittet i hoveddelen inneholder kun situasjonskomponenten. Dette er et nokså kort avsnitt, og består utelukkende av informasjon som støtter opp under argumentene Oscar presenterte tidligere. Oscar skriver blant annet «Det er alltid mye bedre og morsommere å trene i bra hall med bra utstyr, ikke bare at det er morsommere, men man får bedre utnytte av det, og man kan bli bedre i det man holder på med fortere og på en bedre og sikrere måte.». Denne informasjonen blir en utdyping av opplysningene som er nødvendige for mottakeren for å forstå argumentene til Oscar.

Avslutningen inneholder både løsningskomponenten og evalueringskomponenten. Oscar innleder avslutningen på følgende måte: «Så for å oppsummere så tenker jeg at det ikke burde bli gratis barneidrett, men heller hjelpe med å betale de som ikke har råd til å betale alt selv.». Her foreslår Oscar en løsning på problemet, og realiserer dermed

problemkomponenten i avsnittet. Deretter evaluerer han denne løsningen ved å avslutningsvis skrive: «For å se utvikling og moro, må vi ha bra haller og utstyr, og det får vi ikke uten at det blir betalt og uten inntekt til klubben.».

PL-komponentene i teksten til Oscar har ingen fast rekkefølge, verken i hvert enkelt avsnitt eller i teksten som helhet. Ved å analysere teksten gjennom PL-modellen kommer det derfor til syne at teksten til Oscar følger bølgemønsteret, som avslører tekstens struktur på mikronivå. Komponentene opptrer likevel ofte logisk ovenfor hverandre i hvert enkelt avsnitt.

4.4.3 Setningskoplinger

Oscar benytter seg av flere setningskoplinger i teksten sin. I utdraget nedenfor har jeg markert de adversative forbinderne (mens, men) og de kausale forbinderne (på grunn av, for, fordi, på den måten) jeg identifiserte i andre avsnitt.

Som sagt så er det ikke akkurat billig å gå på idrett. Et eksempel på det er at "Asker skiklubb fotball" betaler 1075 kr for et år, som kan være dyrt for noen, **mens** klubben som heter "KFUM- kam Oslo" betaler 4100 kr for et år som er ganske så dyrt. Som vi ser på prisene så varierer det ganske mye. Det kan være billig som det på Asker eller ganskedyrt som på Oslo, **men** det er noen som ikke har råd til å kunne betale for det billigste heller. Jeg tenker at det er ganske synd for de som ikke får gå på en idrett **på grunn av** økonomiske problemer. Det er til og med noen foreldre som tar opp forbrukslån **for** at barnet deres skal drive med idrett. **For** å løse dette kan klubben gi gratis tilgang på idrett til barn, eller i hvert fall for de som trenger hjelp til å betale. Det med gratis barneidrett kan vekke interessen til flere barn, **men** også foreldre. Det kan hende at flere barn starter på en idrett **fordi** det er gratis og **fordi** foreldrene vil. **På den måten** kan flere barn bli mer aktive.

I utdraget ser vi at situasjonskomponenten som identifiseres fra første setning til og med «som på Oslo, (...)» kobles sammen med problemkomponenten, som identifiseres i fortsettelsen av setningen, «(...) men det er noen som ikke har råd til å kunne betale for det billigste heller.». Det er den adversative forbinderen «men» som kobler de to ulike komponentene i setningen sammen. Dermed ser vi at løsningskomponenten avløser problemkomponenten ved forbinderen «for» i starten av syvende setning. Her fungerer den kausale forbinderen «for» som et bindeledd mellom de to komponentene, samtidig som den understreker at det finnes et problem som må løses. Siste setning i avsnittet realiserer deretter

evalueringskomponenten, fordi setningen starter med den kausale forbinderen «på grunn av». Dette skaper sammenheng mellom alle de foregående komponentene.

Setningskoplingene Oscar har benyttet seg av skaper på denne måten sammenheng i tekstens mikronivå, ved at setningene utvides og blir mer komplekse samtidig som de ulike komponentene bindes sammen med hverandre.

4.4.4 Argumentasjonstyper

I teksten til Oscar finner jeg tre argumenttyper: ett ekspertargument, fire faktaargument og fem fornuftsargument. Funnene kommer til syne i tabellen nedenfor. I ekspertargumentet skriver Oscar hvilket idrettslag han spiller for, dette har jeg anonymisert ved å markere navnet på klubben i sort, for å sikre informantens personvern.

Argumentasjonstype	Funn i teksten til Oscar
Ekspertargument	<ul style="list-style-type: none"> - «Som for eksempel jeg spiller basketball for klubben som heter ██████████, og der så ser vi at uten penger har vi ikke råd til renhold, utstyr, reparasjon, varer til kiosken og mange andre ting. Og uten fornyelser, renhold og sånt så er det ikke gøy å trene, og holde på med aktiviteten i en dårlig hall med dårlige utstyr.»
Faktaargument	<ul style="list-style-type: none"> - «Et eksempel på det er at “Asker skiklubb fotball” betaler 1075 kr for et år, som kan være dyrt for noen, mens klubben som heter “KFUM- kam Oslo” betaler 4100 kr for et år som er ganske så dyrt.» - «Klubbene får mesteparten av inntektene sine fra at det blir betalt av de som går på idretten. Det er ganske viktig for klubbene å få inntekter. Det er viktig, fordi uten penger kan ikke klubbene kjøpe inn nye og bedre utstyr som trengs, renhold er viktig og uten penger kommer de ikke til å klare å holde hallene rene, og eventuelt fornye hallen hvis det er nødvendig.» - «For å se utvikling og moro, må vi ha bra haller og utstyr, og det får vi ikke uten at det blir betalt og uten inntekt til klubben.» - «Som vi ser på prisene så varierer det ganske mye. Det kan være billig som det på Asker eller ganskyrt som på Oslo, men det er noen som ikke har råd til å kunne betale for det billigste heller.»
Fornuftsargument	<ul style="list-style-type: none"> - «Det er alltid bra å holde på med en idrett, ikke bare for at barn ikke skal være foran skjermen, men også for helsa.» - «Jeg tenker at det er ganske synd for de som ikke får gå på en idrett på grunn av økonomiske problemer.» - «Det med gratis barneidrett kan vekke interessen til flere barn, men også foreldre. Det kan hende at flere barn starter på en idrett fordi

	<p>det er gratis og fordi foreldrene vil. På den måten kan flere barn bli mer aktive.»</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Jeg tenker at barn vil heller trene i en bra hall med bra utstyr og betale, enn å trene i en dårlig hall med dårlige utstyr og ikke betale. Det er alltid mye bedre og morsommere å trene i bra hall med bra utstyr, ikke bare at det er morsommere, men man får bedre utnytte av det, og man kan bli bedre i det man holder på med fortere og på en bedre og sikrere måte.» - «Som sagt, uten inntekt blir det bare dårligere haller og utstyr, klubbene blir fattigere, og uten haller og utstyr er det ikke bra å trene.»
--	---

4.5 Elevteksten til Sivert

Siverts tekst består i tillegg til overskriften av fem avsnitt. Lengden på teksten er 579 ord, eksklusiv litteraturlisten bestående av tre kilder. Alle utdragene fra elevteksten er hentet fra den opprinnelige elevteksten i vedlegg 11.

4.5.1 Den klassiske aristoteliske tredelingen

Teksten til Sivert følger aristotelisk tredeling med innledning, hoveddel og avslutning. Det første avsnittet i teksten er innledningen, hoveddelen er de tre neste avsnittene og avslutningen er det femte avsnittet. Dette kommer til syne ved at delene er på rett plass og inneholder de riktige elementene. Videre viser jeg til eksempler som legitimerer tredelingen jeg mener teksten følger.

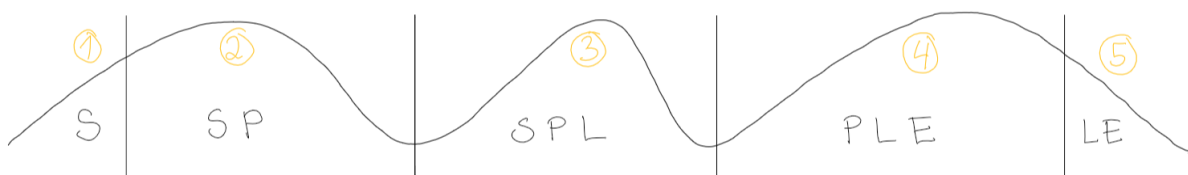
Innledningen til Sivert starter med en deskriptiv beskrivelse av hva teksten skal handle om: «Jeg skal skrive en argumenterende tekst om barneidrett og om det bør være gratis eller koste penger.». Her blir mottakeren kjent med temaet Sivert skal argumentere for eller mot. Innledningen kommuniserer på denne måten med mottakeren og etablerer leserposisjonen til mottakeren på en tydelig måte ved å redegjøre for både teksttype og hva som skal diskuteres. Dette er typiske kjennetegn ved en innledning, fordi mottakeren har behov for en oversikt.

Hoveddelen til Sivert består av tre avsnitt, hvorav de to første avsnittene argumenterer for hvorfor barneidrett burde være gratis og det siste argumenterer og legitimerer for hvorfor barneidrett burde koste penger. I hoveddelen sin presenterer Sivert med andre ord både pro- og kontraargumenter, og innholdet i hoveddelen innfrir dermed også kravene i den aristoteliske tredelingen.

Avslutningen til Sivert er nokså lang sammenlignet med de andre elevtekstene. Den inneholder alle elementene som er nødvendig i en avslutning jf. den aristoteliske tredelingen. Det første elementet kommer til syne i den første setningen: «Tilslutt kan jeg konkludere med at gratis barneidrett er veldig vanskelig å få til, selv om så mange er i favør for at det skal bli det. Det er rett og slett fordi det er alt for mange faktorer som står imot, (...)». Her oppfrisker Sivert hva han har sagt tidligere. Deretter gjentar han de viktigste poengene i teksten, altså element nummer to: «Hvis noen med lite penger hadde fått gratis barneidrett, hadde det vært noen som hadde klaget på at de og ikke alle andre få det. Jeg tror de fleste vil ha gratis barneidrett fordi da vil det være mer penger til andre ting, men de som hadde måttet betalt dette hadde kanskje ikke vært så veldig fornøyde.». Videre identifiseres det tredje elementet ved at Sivert fremhever det som går i hans favør: «Det som ikke så mange tenker over er at hvis kommunen måtte betalt gratis barneidrett hadde eventuelt skatten økt slik at man hadde endt opp å betale det selv og litt for andre likevel.». På denne måten realiseres også det fjerde elementet, som handler om at mottakeren må være i riktig følelsesmessig tilstand, i avslutningen.

4.5.2 PL-modellen

I motsetning til den aristoteliske tredelingen viser PL-modellen elevtekstens struktur på mikronivå. Teksten til Sivert inneholder alle komponentene i PL-modellen, men de opptrer i vilkårlig rekkefølge. Nedenfor illustrerer jeg hvordan de ulike komponentene kommer til syne i teksten.



Første avsnitt består kun av en situasjonskomponent. Sivert presenterer temaet i teksten, og gir mottakeren nødvendige opplysninger for å forstå innholdet. Sivert forteller hva han har til hensikt å skrive om i teksten, og redegjør for kontekst ved å skrive «Om barneidrett bør være gratis eller ikke er en sak det har vært snakk om i noen år.». Dette er nyttig informasjon for mottakeren.

Det andre avsnittet inneholder en situasjonskomponent og en problemkomponent. Situasjonskomponenten identifiseres i teksten ved at Sivert gir nødvendige opplysninger til

mottakeren. Han skriver for eksempel: «De fleste er for at barneidrett skal bli gratis, og det er veldig forståelsesfullt siden det ikke er alle som har like god råd. De som ikke har råd til å betale de høye avgiftene blir ekskludert, (...)». Situasjonen er altså slik at om man ikke betaler blir man ekskludert og får ikke delta. Deretter har jeg identifisert problemkomponenten med spørsmålet «Hva er problemet?», og i teksten står det følgende: «Det foreldrene må betale selv er utstyr som sko, ball og tilbehør som sokker og armsleve. Det blir opptil 10 000 kr eller mer i året, hvis de ikke hadde fått hjelp til å betale litt av avgiftene og det er veldig mye for familier som ikke har så god råd.». Mottakeren har i dette avsnittet fått vite at avgiftene er høye, at om man ikke betaler får man ikke delta, og at utstyret som kommer i tillegg til avgiftene gjør det ekstra vanskelig for foreldre som ikke har så god råd. De høye kostnadene tilknyttet barneidrett er altså et problem og med det identifiseres problemkomponenten i teksten.

I tredje avsnitt identifiseres situasjonskomponenten, problemkomponenten og løsningskomponenten. Situasjonskomponenten går ut på at Sivert gir mottakeren mer informasjon om temaet. Problemkomponenten er nok en gang at avgiftene er for høye, men også at «(...) med alderen stiger avgiftene, de stiger fordi det blir mer nytt utstyr, mer turneringer og kamper.». I forbindelse med problemkomponenten presenterer også Sivert et forslag som kan løse problemet ved å foreslå følgende: «Avgiftene bør komme senere med alderen når barna begynner å spille i serie, som er rundt 12/13 år. Avgiftene bør komme da er de gamle nok til å ta det seriøst og ikke bare ha det gøy.». Her realiseres dermed også løsningskomponenten i teksten.

Det fjerde avsnittet inneholder en problemkomponent, en løsningskomponent og en evalueringskomponent. Problemkomponenten identifiseres i teksten ved at Sivert stiller et spørsmål: «Som flest ville var at barneidrett skulle bli gratis for barna, men hvem skulle betalt avgiftene?». Deretter kommer han med en løsning på problemet, altså realiseres løsningskomponenten: «De som mest sannsynlig må betale avgiftene er kommunen eller staten, (...)». Videre evaluerer Sivert denne løsningen og skriver at «(...) hvis alle skulle fått betalt avgiftene hadde det vært veldig lite penger igjen i kommunekassa, og da hadde det ikke vært mulig å dekke andre ting som utstyr til skolene.». Her blir da evalueringskomponenten identifisert i teksten. Videre avsnittet følger tre setninger med informasjon som begge som støtter opp under evalueringen til Sivert.

Avslutningen inneholder løsningskomponenten og evalueringskomponenten. I avslutningen til Sivert identifiseres løsningskomponenten når han skriver: «Tilslutt kan jeg

konkludere med at gratis barneidrett er veldig vanskelig å få til, selv om så mange er i favør for at det skal bli det. Det er rett og slett fordi det er alt for mange faktorer som står imot, (...)». Deretter evaluerer han denne løsningen som på en måte gjenoppretter balansen i teksten. Dette kommer til syne i teksten ved at Sivert skriver: «Hvis noen med lite penger hadde fått gratis barneidrett, hadde det vært noen som hadde klaget på at de og ikke alle andre få det.». I tillegg avslutter han teksten med: «Det som ikke så mange tenker over er at hvis kommunen måtte betalt gratis barneidrett hadde eventuelt skatten økt slik at man hadde endt opp å betale det selv og litt for andre likevel.». Han evaluerer dermed den tenkte mulige løsningen, og får også frem sitt synspunkt ved å undergrave denne løsningen, slik at hans konklusjon fremstår som mest logisk.

Mønsteret i teksten følger bølgemønsteret. De ulike PL-komponentene har sammenheng innad i hvert enkelt avsnitt, men også mellom de ulike avsnittene. Dette viser strukturen på tekstens mikronivå, men underbygger også strukturen på tekstens makronivå ettersom komponentene også kan avsløre den aristoteliske tredelingen.

4.5.3 Setningskoplinger

Sivert benytter seg av få setningskoplinger i de fire første avsnittene, men i avslutningen identifiserer jeg derimot mange ulike forbindere. Nedenfor har jeg markert de adversative og kausale forbindere i avslutningen til Sivert. Totalt er det to adversative forbindere (selv om, men) og tre kausale forbindere (fordi, hvis, slik).

Tilslutt kan jeg konkludere med at gratis barneidrett er veldig vanskelig å få til, selv om så mange er i favør for at det skal bli det. Det er rett og slett fordi det er alt for mange faktorer som står imot, men det er det ikke så mange som tenker på når de stemmer for gratis barneidrett. Hvis noen med lite penger hadde fått gratis barneidrett, hadde det vært noen som hadde klaget på at de og ikke alle andre få det. Jeg tror de fleste vil ha gratis barneidrett fordi da vil det være mer penger til andre ting, men de som hadde måttet betalt dette hadde kanskje ikke vært så veldig fornøyde. Det som ikke så mange tenker over er at hvis kommunen måtte betalt gratis barneidrett hadde eventuelt skatten økt slik at man hadde endt opp å betale det selv og litt for andre likevel.

Utdraget ovenfor viser at løsningskomponenten (den første setningen) bindes sammen med evalueringskomponenten (resten av avsnittet) med en rekke kausale forbindere. Setningskoplingene støtter dermed opp under løsningen til Sivert ved å tydeliggjøre hva som

kan bli virkningene dersom kommunen skal betale for barneidretten. Han tydeliggjør med andre ord forholdet mellom årsak-virkning i løsningen ved å bruke de kausale forbinderne.

4.5.4 Argumentasjonstyper

I teksten til Sivert finner jeg fire argumentasjonstyper: ett faktaargument, to flertallsargument og syv fornuftsargument. Tabellen nedenfor viser funn av de ulike argumentasjonstypene.

Argumentasjonstype	Funn i teksten til Sivert
Faktaargument	- «Det er noen forskjellige meninger om det burde være forskjellig avgifter på forskjellig aldre, og det øker jo med avgifter etterhvert som man skal få dyrere eller bedre utstyr.»
Flertallsargument	- «De fleste er for at barneidrett skal bli gratis, og det er veldig forståelsesfullt siden det ikke er alle som har like god råd.» - «Som flest ville var at barneidrett skulle bli gratis for barna, (...)»
Fornuftsargument	- «Barneidrett er for at barna skal ha en idrett og en sosial plattform hvor en kan få venner.» - «Avgiftene bør komme senere med alderen når barna begynner å spille i serie, som er rundt 12/13 år. Avgiftene bør komme da er de gamle nok til å ta det seriøst og ikke bare ha det gøy.» - «Det hadde fortsatt vært alt for mye til at kommunen hadde klart å dekke idrett til alle barna. Det er greit at det er billig for de mindre, men de eldre ungdommene burde det koste penger for, fordi de har kamper, turnering og andre ting som koster litt.» - «Hvis noen med lite penger hadde fått gratis barneidrett, hadde det vært noen som hadde klaget på at de og ikke alle andre få det.» - «Jeg tror de fleste vil ha gratis barneidrett fordi da vil det være mer penger til andre ting, men de som hadde måttet betalt dette hadde kanskje ikke vært så veldig fornøyde.» - «Det som ikke så mange tenker over er at hvis kommunen måtte betalt gratis barneidrett hadde eventuelt skatten økt slik at man hadde endt opp å betale det selv og litt for andre likevel.» - «(...) hvis alle skulle fått betalt avgiftene hadde det vært veldig lite penger igjen i kommunekassa, og da hadde det ikke vært mulig å dekke andre ting som utstyr til skolene.»

4.6 Elevintervju – elevenes metaspråk

For å besvare denne avhandlingens andre hovedspørsmål «Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende tekst?» har jeg valgt å samle deler av informantenes svar i tre ulike tabeller.

Jeg har valgt ut tre spørsmål som ble stilt til samtlige elever i intervjuet, fordi jeg mener

elevenes svar på disse tre spørsmålene i stor grad kan besvare dette spørsmålet. Svarene til elevene i tabellene er transkribert fra intervjuet slik det fremkommer i metodekapittelet.

Tabell 1 viser hva elevene svarte på spørsmål 1 i intervjuguiden: «Før du satte i gang arbeidet med førsteutkastet ditt, følte du at oppgaven som var gitt var tydelig, hadde du forstått oppgaven og kriteriene?» (vedlegg 5). Elevenes respons på dette spørsmålet er vesentlig for denne avhandlingens resultater. Det vil nemlig ikke være hensiktsmessig å analysere elevers ferdighet innenfor et bestemt område når elevene ikke selv har forstått hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det.

Tabell 2 viser hva elevene svarte på spørsmål 10: «Hva synes du om tekstens oppbygning, hvorfor har du delt den inn slik og synes du det er en tydelig innledning, hoveddel og avslutning?» (vedlegg 5). Elevenes svar på dette spørsmålet viser sammenheng med to av metodene jeg operasjonaliserte og analyserte tekstene gjennom, henholdsvis den klassiske aristoteliske tredelingen og PL-modellen (struktur).

Tabell 3 viser hva elevene svarte på spørsmål 9: «Kan du fortelle hvor du mener du har ulike argumenttyper?» (vedlegg 5). Elevenes svar på dette spørsmålet vil kunne si noe om elevenes bevissthet i forbindelse med den fjerde analysemetoden, argumenttyper, i det analytiske rammeverket.

4.6.1 Forventningsavklaring mellom lærer og elev

Før du satte i gang arbeidet med førsteutkastet ditt, følte du at oppgaven som var gitt var tydelig, hadde du forstått oppgaven og kriteriene?				
JONAS	KASPER	LUDVIG	OSCAR	SIVERT
«Eeh ja det vil jeg si (...) enkelt å sette i gang egentlig»	«Jaja, jeg forstod det (...) det var bare litt vanskelig å bruke de retoriske virkemidlene»	«Ja den var tydelig og klar (...) gjennomgangen var fin liksom kriteriene var greie»	«Ja det gjorde jeg»	«Eeh ja hmm (...) jeg synes den var klar og tydelig sånn at man fikk jo vite mye av hva man skulle gjøre (...) og hjelp til hvordan man skulle sette opp og starte opp teksten liksom»

Alle fem elevene gir uttrykk for at de har forstått oppgaven, og at gjennomgangen læreren hadde i forkant av skriveingen var nyttig og tilstrekkelig. Lærerens modellering og arbeid med modellteksten har derfor ført til at sjangertypen fremstod som tydelig for elevene. At elevene bekreftet at de hadde forstått oppgaven er en viktig forutsetning for drøftingen i

denne oppgaven, fordi det viser at elevene har skrevet den oppgaven de faktisk ble bedt om å skrive. Dette betyr at funnene i tekstanalysen og drøftingen som følger i neste kapittel tar forbehold om at elevene har forstått sjangeren, kriteriene og hva som forventes av dem.

4.6.2 Elevenes inndeling av den argumenterende teksten i innledning, hoveddel og avslutning

Hva synes du om tekstens oppbygning, hvorfor har du delt den inn slik og synes du det er en tydelig innledning, hoveddel og avslutning?				
JONAS	KASPER	LUDVIG	OSCAR	SIVERT
«(...) Eeh det starter med innledning hvorfor skjer dette og hva er greia liksom (...) jeg har med et spørsmål (...) da kan liksom leseren tenke litt selv før han begynner å lese (...) så har første argument mot så har jeg to argumenter for (...) eller altså at det burde koste og så to mot at burde koste også avslutning (...) det kan være vanskelig å skrive en lang avslutning men det er ikke så vanskelig å skrive om hva man har skrevet om (...) jeg synes det går helt fint»	«(...) Her skal jeg fortelle litt om hva som skjer videre og hva jeg skal diskutere om også går jeg over på første argument hvor jeg starter med en fordel og videre til et eget som samtidig er en del av den første som bygger videre da på en måte. Også er det en ny fordel og til slutt en ulempe da (...) og konklusjon (...) det er vanskelig å skrive en god avslutning for man skal liksom oppsummere teksten med få ord også skal det ikke bli for innviklet eeh men det høres lett ut liksom»	«Det er innledning og de avsnittene er hoveddelen og det der er avslutningen (...) i avslutningen er det viktig å ha med en oppsummering eeh sånn veldig basic info på slutten om hva jeg har skrevet om»	«I innledningen har jeg med hva jeg skal snakke om liksom (...) også er det første argument andre og tredje så er det avslutning oppsummering (...) eller av alle de argumentene jeg har snakket om og hva jeg synes er viktigst på en måte» <i>Jeg nevner spørsmålet Oscar har i innledningen og spør hvorfor han har med dette, hvorpå han svarer:</i> «Eeh jeg vet ikke jeg (...) kanskje for å kanskje få leseren i gang da»	«Å bygge opp en tekst da er det jo først innledning der har jeg med hva teksten skal handle om og på en måte hva jeg skal skrive om og hva selve saken er (...) etter det har jeg med for eksempel eeh dette er jo en argumenterende tekst så da har jeg med argument en som er for eksempel for barneidrett skal være gratis samme med argument to og argument tre kan være både mot og for for det forklarer hvorfor det kan være vanskelig da liksom (...) og til slutt ja avslutning (...) eeh det er greit å skrive for jeg kan litt om min egen mening også liksom (...) og det kan styrke hvert fall patos for da ser man det fra skriverens perspektiv også da eeh da har man jo at folk ser først på faktaargumentene og så egne meninger etterpå liksom»

Et gjennomgående funn i alle intervjuene er at elevene fremstod som sikre i hvordan teksten deres er delt inn i innledning, hoveddel og

avslutning. Det er imidlertid store variasjoner i elevenes evne til å uttrykke seg presist. I tabellen ser man for eksempel at Sivert i mye større grad enn Ludvig forteller om hva de ulike delene bør inneholde, og hvorfor.

Jonas, Kasper, Oscar og Sivert redegjør alle for egen innledning og hva den inneholder. Jonas og Sivert redegjør i større grad enn de andre elevene for hva innledningen bør inneholde, og hvorfor. Jonas sier i intervjuet «Eeh det starter med innledning hvorfor skjer dette og hva er greia liksom (...) jeg har med et spørsmål (...) da kan liksom leseren tenke litt selv før han begynner å lese». Her beskriver Jonas hva han har med i sin innledning, og at det kan bidra til at leseren tenker litt selv før han begynner å lese, altså et forsøk på å engasjere mottakeren.

Alle elevene, utenom Ludvig, påpeker at hoveddelen deres har med flere ulike argumenter, og at de argumentene er både for og imot gratis barneidrett. Alle elevene har både pro- og kontraargumenter i teksten sin og det synes å være et bevisst valg slik det fremkommer i intervjuet. I motsetning til de andre gir Ludvig mer utfyllende informasjon om hva han har med i avslutningen. Han sier at det er «viktig å ha med en oppsummering eeh sånn veldig basic info på slutten om hva jeg har skrevet om». Jonas og Kasper sier at de synes det er vanskelig å skrive en god eller lang avslutning, samtidig som Kasper påpeker at «det høres lett ut liksom». Oscar og Sivert sier begge to at de i avslutningen skal oppsummere hva teksten har handlet om og si noe om egen mening. Sivert sier at han synes avslutning er greit å skrive nettopp fordi han kan inkludere sin egen mening, og at mottakeren får «fra skriverens perspektiv» og at man først får presentert fakta og deretter vite hva avsenderen mener. Sivert sier selv at dette «kan styrke hvert fall patos», og trekker dermed det retoriske virkemiddelet inn i metasamtalen om teksten sin.

Det er stor variasjon i hva elevene sier om egen tekst. Min transkripsjon av intervjuene viser at Sivert er den eleven med det mest presise og bredeste metaspråket. Ludvig gir derimot mye mindre informasjon om teksten, formålet eller hvilke avveininger han har foretatt seg underveis.

4.6.3 Elevenes funn og bevisste bruk av argumenttyper i egen tekst

Kan du fortelle hvor du mener du har ulike argumenttyper?				
JONAS	KASPER	LUDVIG	OSCAR	SIVERT
«Jeg har ikke tenkt på dem når jeg skrev jeg har det kanskje med (...) for eksempel så er det en veldig kjent fotballspiller så det kan jo være ekspertargument for han har jo holdt på med det hele livet (...) eeh kan være at jeg har brukt for eksempel NRK og at de har måttet låne penger og sånn det blir litt fakta (...) det kan være litt fornuft fordi realiteten er at lagene trenger penger for å få det til eeh og jeg har brukt flertallsargument det jeg tror da er at det er flere folk som mener det jeg skriver jo det (...) at det er flere folk som mener det eeh det var spesielt en av dem hvor eeh der ja det var en avstemning og femti prosent følte på utstyrspress»	«På en måte så tenkte jeg litt på dem men jeg skjønte ikke alle (...) det er sånn typ flertallsargument der kanskje ja alle barn liksom (...) og jeg vet ikke om det er ekspert eller fornuft men den helsedirektoratet kan kanskje være ekspert siden det er side som kan mye om det (...) eeh jeg vet ikke om jeg har fornuftsargument det er jeg ikke sikker på det er jo ting som høres sannsynlig ut på en måte (...) men det er jo noe fornuftig som jeg har tenkt ut selv sånn er det jo liksom (...) men jeg har henta fra kilder og da»	«Jeg har brukt en del faktaargument eeh jeg har en del tall og sånn (...) jeg vet ikke om jeg har fornuftsargument, kanskje her ja jo jeg har det (...) flertallsargument har jeg brukt med mange foreldre og her kommer det en mange til (...) og jeg viser til Sparebank1 og kilder og da (...) eeh ja»	«Eeh hva var det igjen? Liksom hva går de ut på?» <i>Jeg forklarer de ulike typene til Oscar, hvorpå han svarer:</i> «Ja eeh jeg tror jeg har brukt liksom litt sånn jeg vet ikke helt jeg (...) jeg tror det er nei jeg vet ikke kanskje der hvor det står om penger og sånn er veldig fakta da jeg vet ikke (...) eeh det er bedre med haller og utstyr og sånn er litt fornuft og sånn (...) når det gjelder gratis barneidrett jeg vet ikke jeg men da kanskje når man leser det så sender andre foreldre barna sine på idretten da så det er kanskje flertallsargument men nei kanskje litt parallellargument kanskje siden det er at man sammenligner kanskje (...) jeg vet ikke»	«Jeg har ikke tenkt så veldig mye på dem men noe jeg kanskje burde gjort litt mer (...) sånn at det var et ekspertargument når jeg har lest på kilden sånn at forskere mener det og det liksom (...) jeg har brukt fornuft når jeg har tatt argumentene fordi veldig mange av disse så må man jo tenke med fornuft hvis man skal forstå alt eeh sånn for eksempel det er jo fornuftig at man burde betale det selv da at det ikke burde være gratis for hvis man skal bruke fornuftig er det jo vanskelig at kommunen skal betale flere hundre tusener bare til en klubb for eksempel (...) jeg har ikke brukt faktaargument tenker jeg for det tenkte jeg ikke så veldig mye på (...) eh flertallsargument igjen hva var det?» <i>Jeg forklarer argumenttypen til Sivert, hvorpå han svarer:</i> «Eeh ja for eksempel det at de fleste mener at barneidrett burde være gratis og det er jo veldig forståelig for det er jo ikke sånn at alle har like god råd til å fortsette betale alt det andre trenger da»

Et gjennomgående funn i intervjuene var at elevene har liten bevissthet rundt argumenttyper i egen tekst, og at de ikke har vært bevisst bruken av dem underveis i skriveprosessen. Jeg forklarte ingen av argumenttypene da jeg stilte elevene spørsmålet, med unntak i intervjuet til Oscar som hadde glemt hva de gikk ut på, og Sivert som hadde glemt hva flertallsargument gikk ut på.

Alle elevene gir uttrykk for at de har brukt fakta- og/eller ekspertargumenter, og samtidig begrunner de hvorfor de ulike argumentene kan kategoriseres som nettopp det med ytringer som «så er det en veldig kjent fotballspiller», «jeg har en del tall og sånn», «den helsedirektoratet kan kanskje være ekspert siden det er en side som kan mye om det» og «hvor det står om penger og sånn er veldig fakta da».

Fakta- og ekspertargument synes derfor å være argumenttyper elevene lett kan avsløre i tekst, samtidig som de gir uttrykk for at de ikke bevisst har benyttet seg av dem i egen tekst. Sivert er den eneste eleven som gir uttrykk for at han ikke har tenkt på dem, samtidig som han evaluerer seg selv og sier at «Jeg har ikke tenkt så veldig mye på dem men noe jeg kanskje burde gjort litt mer (...) sånn at det var et ekspertargument når jeg har lest på kilden sånn at forskere mener det og det liksom».

I tillegg var alle elevene opptatt av at de har brukt fornuftsargument og flertallsargument, og gir uttrykk for og viser dette i egen tekst. Oscar er imidlertid den eneste eleven som gir uttrykk for at han tror han har brukt et parallellargument, men han var også den eneste eleven som fikk alle argumenttypene forklart av meg, og kan ha vært opptatt av å finne alle typene i teksten sin.

5.0 DRØFTING OG AVSLUTNING

Målet med denne avhandlingen har vært å undersøke hvilken kompetanse gutter på 10. trinn har i argumenterende skriving ved å analysere fem autentiske elevtekster, og intervju de fem elevene for å undersøke hvilket metaspråk elevene har om argumenterende skriving.

5.1 Hva viser min analyse at guttene får til i tekstene sine?

Slik analysen av elevtekstene viser får elevene til mye, og flere av kjennetegnene ved argumenterende tekst kommer til syne i elevtekstene. Videre diskuterer jeg hvorvidt elevtekstene imøtekommer kravene i læreplanen NOR1-05, og hvordan mine funn i elevtekstene avviker fra hva tidligere forskning sier om elevers ferdigheter i argumenterende skriving. Jeg har ikke tatt hensyn til grammatikk eller rettskriving i elevtekstene.

5.1.1. Den klassiske aristoteliske tredelingen

Tidligere forskning av elevers ferdigheter i argumenterende skriving viser at elever ikke mestrer struktur i tekstene sine, ofte forklart med at oppbygning og struktur blir mer utfordrende for elevene når den tradisjonelle kronologiske strukturen forsvinner. I min analyse av elevtekstene fremkommer det at alle tekstene har nokså ulik struktur. Alle elevene har imidlertid en tydelig inndeling av teksten, og den klassiske aristoteliske tredelingen realiseres i alle tekstene. De viktigste momentene i de ulike delene er med i alle tekstene, men Kasper og Sivert presenterer i motsetning til de andre også sin egen tekst og formålet med teksten. Innledningsvis i analysen av elevtekstene kommer det til syne at elevene skriver ulike innledninger, men alle kommuniserer formålet med teksten til mottakeren gjennom enten metatekst eller retoriske spørsmål. Elevene viser vei og gir mottakeren en oversikt over hva som skal skje videre i teksten.

Hoveddelen til elevene består av ulikt antall avsnitt og argumenter. I veiledningen til dagens læreplan i norsk står det at elevene skal inkludere argumenter *for* og *mot* saken, og argumentene må ifølge kompetansemålene etter 10. årstrinn begrunnes. Alle elevene presenterer argumenter for og imot gratis barneidrett. Fire elever konkluderer med at barneidrett burde være gratis, mens en elev argumenterer for at det burde koste penger. Dette gjenspeiles i tekstene når de fire elevene som konkluderer med at de er for gratis barneidrett har flest argumenter *for* gratis barneidrett, og eleven som er uenig i dette argumenterer med flest argumenter *mot* gratis barneidrett. Hertzberg (2011) skriver at det er utfordrende for

elever å finne argumenter imot når elevene skriver argumenterende tekster, fordi det er enklere å argumentere for sitt eget syn. Samtidig skriver Øgreid (2016) at selv gode skrivere skriver dårligere når de skal forholde seg til vanskelige temaer i argumenterende tekster. Temaet «gratis barneidrett» kan nok ikke kategoriseres som et særlig utfordrende tema for ungdomsskoleelever, ettersom de fleste av elevene trolig har erfaring med idrett.

Oscar mener i motsetning til de andre at barneidrett burde koste penger, og han presenterer argumenter om kostnader knyttet til treningslokale og utstyr. I motargumentene til de andre elevene fokuseres det i stor grad på hvem som skal betale kostnadene, og at dersom staten eller kommunen skal betale så vil dette gå utover andre arenaer i samfunnet. Her kommer det til syne hvor forskjellig elevenes utgangspunkt er forut for skrivingen. Hertzberg (2011) skriver at elever strever med å abstrahere informasjon og benytte seg av dette i tekst, men slik det fremkommer i alle tekstene har elevene innhentet informasjon og viser til eksempler, eksperter og kilder i tekstene sine. De har med andre ord klart å abstrahere informasjon, men i varierende grad. Dette diskuterer jeg senere i forbindelse med argumenttypene.

At det er sammenheng mellom de ulike delene kommer særlig til syne i avslutningen. Elevene har både presentert teksten, argumentert for og imot, og de oppsummerer og presenterer egen mening avslutningsvis, slik teksttypen forventer. I motsetning til funnene i studien til Freedman og Pringle (1988) oppnår alle de fem elevene kravene om struktur i argumenterende tekst, når man vurderer strukturen opp mot krav som kan sies å være tilpasset skolens tekstkultur med utgangspunkt i læreplanen NOR1-05. Et tilpasset kriterium i forbindelse med struktur kommer også til syne i skriverammen elevene mottok (se vedlegg 4).

5.1.2 PL-modellen

Denne analysemodellen tar for seg tekstens struktur på et mikronivå, og viser hvor fokuset i teksten ligger ved å fastsette de ulike PL-komponentene. Den sier også noe om tekstens helhetlige struktur, altså makronivået. Modellen kan gi innsikt i de kognitive prosessene som ligger til grunn for elevenes tekstskeping. Ettersom Freedman og Pringle (1989) mener at elever er for umodne til å skrive gode argumenterende tekster og abstrahere informasjon er det spennende å se mine funn av PL-komponentene i de ulike elevtekstene, nettopp for å få innsikt i elevenes kognitive prosess i utarbeidelsen av tekstene.

Alle elevene følger bølgemønsteret med en lineær fremstilling. De fire komponentene situasjon, problem, løsning og evaluering realiseres i alle elevtekstene, opptil flere ganger og i vilkårlig rekkefølge. I tabellen nedenfor viser jeg en oversikt over hvordan de ulike komponentene realiseres i avsnittene til elevene, for å synliggjøre og diskutere hvilken effekt de har på tekstens struktur og meningsskaping.

Elev	Innledning	Argument 1	Argument 2	Argument 3	Argument 4	Avslutning
Jonas	S – P	S – P – L	S – P	S – P		L – E
Kasper	P – S – L	S – L	S	S – P – L – E	S – P – L – E	S – E – L
Ludvig	S – P	S – P	S – P	S – P		L – E
Oscar	S – P	S – P – L – E	P	S		L – E
Sivert	S	S – P	S – P – L	P – L – E		L – E

Samtlige elever har skrevet en innledning hvor situasjonskomponenten realiseres. Det er et tegn på at elevene har forstått betydningen av å gi mottakeren informasjon i innledningen. Videre realiseres situasjonskomponenten der det er nødvendig i forbindelse med et nytt argument, som igjen realiserer problemkomponenten. Problemkomponenten er den eneste obligatoriske, og kommer til syne i teksten ved at avsenderen tar stilling til problemet i et forsøk på å overbevise mottakeren, gjennom pro- og kontraargumenter. Alle fem elevene har realisert problemkomponenten i egen tekst.

Slik det fremkommer i tabellen realiseres løsningskomponenten noe ulikt i de fem elevtekstene. Et gjennomgående funn er likevel at alle elevene har løsningskomponenten i avslutningen, sammen med evalueringskomponenten. Alle elevene oppsummerer derfor avslutningsvis teksten sin, og evaluerer konklusjonen sin ved å presentere sin egen mening.

Slik tabellen viser er det variasjon i hvordan elevene strukturerer teksten, og hvordan de fremstiller informasjon og argumenter. Dette samsvarer med tidligere forskning som peker på at det er vanskelig for elever å bevege seg fra muntlig argumentasjon til skriftlig argumentasjon, nettopp fordi mønstrene forsvinner (Øgreid, 2016). Barn er vant til å tenke i sammenhengskjeder og de har en assosierende måte å tenke på. Dette svekker elevens evne til å skape tekst med intern struktur, hvor de skal implementere motpartens syn og utvide argumentene sine (Vygotsky, 1962). Det kommer likevel til syne i tekstanalysen, og i tabellen ovenfor, at de fem elevene klarer å presentere gyldig informasjon, pro- og kontraargumenter og samtidig foreslå en løsning og evaluere denne.

PL-modellen har blitt kritisert for at den ikke er nyttig i undervisningssammenheng. I en tidligere masteroppgave av Rakkestad (2003) benyttet hun seg også av PL-modellen for å undersøke hvordan strukturen ser ut i tekster med forskjellige kvalitetsnivå. Hun fant ut at tekster med lik PL-struktur ofte har oppnådd helt forskjellige karakterer. Rakkestad (2003) skriver at det var vanskelig å påpeke noe mønster som kan karakterisere tekstene på ulike prestasjonsnivå, og at PL-modellen derfor var lite nyttig i undervisningssammenheng. Rakkestad (2003) konkluderte derfor med at det er lite hensiktsmessig å presentere denne modellen for elevene med formål om å modellere og trene på struktur. Men i denne avhandlingen viser derimot modellen seg nyttig som et analyseverktøy, fordi den viser at selv om elevene har skrevet tekster med ulik struktur, er alle tekstene gode på hver sin måte. Dette kommer også særlig til syne når man kombinerer PL-modellen med den aristoteliske tredelingen.

Ettersom PL-modellen lenge har vært knyttet til argumenterende tekster fant jeg det interessant å benytte meg av den som verktøy i analyse av elevtekstene. Den har underbygget mine forutinntakelser og idé om at elever klarer å skrive argumenterende tekster med god struktur, dersom man åpner for en videre forståelse for hva struktur innebærer i tekstkulturer i skolesammenheng.

5.1.3 Setningskoplinger

I analysen av elevtekstene har jeg vist hvordan elevene har benyttet seg av adversative og kausale forbindere i teksten sin. De to forbinderne fungerer som setningskoplinger og skaper sammenheng i tekster, og er særlig relevante i argumenterende tekster. I tabellen nedenfor viser jeg oversikt over antallet forbindere elevene brukte i det enkelte avsnittet jeg inkluderte i analysen, med hensikt om å illustrere elevenes kompetanse i å tilpasse språk til teksttype.

Elev	Adversative	Kausale
Jonas	1	4
Kasper	2	1
Ludvig	1	3
Oscar	2	4
Sivert	2	3

Elevene benytter seg av begge forbinderne, i ulik grad, i det utvalgte avsnittet i teksten. De adversative og kausale forbinderne er typiske ordklasser som viser sammenheng mellom ulike påstander eller argumenter i tekst (Swan, 1980; Thomson & Martinet, 1980). Dette er altså et språklig trekk ved argumenterende tekster de fem elevene har realisert i tekstene sine. Elevene klarer med andre ord å binde ulike setninger og setningsledd sammen på en god måte, som gjør at tekstens innhold, blant annet ulike argumenter, følger hverandre eller understreker forskjeller på en god måte ved hjelp av setningskoplinger.

5.1.4 Argumenttyper

Elevene i studien til Freedman og Pringle (1988) var elever på 7. og 8. trinn, og forskerne konkluderte med at de ikke var modne nok til å argumentere. Mine informanter er eldre elever, de går i 10. klasse, og kan derfor tenkes å være mer modne enn elevene i studien til Freedman og Pringle. Å skrive argumenterende tekster krever en viss evne til abstraksjon, og det er rimelig å anta at mine elever i større grad har utviklet denne evnen, samtidig som de har mer erfaring med, og kunnskap om, skriving. Igland (2007) skriver, i likhet med Freedman og Pringle (1988), at elever ikke klarer å stille seg kritisk til innholdet i argumentene sine, og at de strever med å bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon. Dette resulterer i elevtekster som er for ensidige og følelsesladde, fordi elevene ikke klarer å ta avstand fra temaet.

Slik det fremkommer i analysen av elevtekstene i denne avhandlingen er de verken ensidige eller i overkant følelsesladde. Elevene viser til fakta og har innhentet tall og informasjon som underbygger argumentene de presenterer i teksten. Språket i elevtekstene er likevel tidvis muntlig og ekspressivt i alle de tre delene av tekstene. Men når formålet med en argumenterende tekst er å overbevise eller påvirke mottakeren vil det være urimelig å kreve at elevene skal skrive en overbevisende tekst, uten å benytte seg av det retoriske virkemiddelet *patos*. En del av formålet med teksten vil være å fremkalle en form for indignasjon hos mottakeren, slik Freedman og Pringle (1989) mener at elevene burde unngå. Berge (2005) skriver at et fåtall av elevtekstene i KAL-undersøkelsen argumenterer logisk og nøytralt. Når retorikk har fått en større rolle i kompetansemålene i skolen vil det være motstridende å be elevene skrive logisk og nøytralt, og ikke forsøke å overbevise ved bruk ekspressivt språk. Det bør være en kombinasjon, og elevene bør ta hensyn til de retoriske appellformene når de skal skrive en argumenterende tekst.

Balansen mellom logos og patos kan være utfordrende for elever. Særlig når temaet er nært, noe som kan tenkes å ha vært vanlig i skolesammenheng med formål om å møte elevenes interesser i skrivesituasjoner. Et for nært tema vil med andre ord kunne svekke skrivingen (Igland, 2007). Temaet de fem elevene skriver om synes å være akkurat passe nært, fordi elevene kan relatere til kostnadsspørsmålet rundt barneidrett, samtidig som de er modne nok til å se saken fra ulike sider. På denne måten klarer elevene å få frem budskapet sitt, og skrive en tekst hvor argumentasjonen kan sies å imøtekomme kravene som stilles til argumenterende tekster i skolen. Og slik det kommer til syne i analysen klarer de fem elevene å fremstille argumenter som i stor grad er både logiske, troverdige og naturlig følelsesladde. Nedenfor har jeg laget en tabell som viser oversikt over hvilke og antallet argumenttyper jeg fant i de ulike tekstene.

Elev	Ekspert	Fakta	Flertall	Fornuft	Parallell
Jonas	2	1	3	3	
Kasper	1	2	2	5	2
Ludvig	1	3	2	7	3
Oscar	1	4		5	
Sivert		1	2	7	

Slik det fremkommer i tabellen er det tydelig at elevene har formulert setninger og informasjonen de har innhentet på en måte som gjør at det kan kategoriseres som ulike argumenttyper. Hvorvidt dette er bevisste valg elevene har gjort underveis er et interessant spørsmål, og derfor en av årsakene til at jeg ønsket å gjennomføre intervjuer med elevene.

Min analyse av tekstene viser at elevene har sterk kompetanse i å tilpasse språket til den argumenterende teksten, og at de varierer mellom ulike argumenttyper. Elevene mestrer med andre ord abstrahering av informasjon og har en solid og variert saksfremstilling gjennom ulike argumenttyper i teksten.

5.2 Hva mener guttene selv at de får til?

Slik notatene fra elevintervjuene viser har elevene i liten grad vært bevisst kjennetegn ved teksttypen underveis i skrivingen. De gir uttrykk for at de har god kontroll på den aristoteliske tredelingen av tekst, og hva som kjennetegner de ulike delene. Samtidig strever de med å identifisere argumenttyper i teksten sin.

Et av kompetansemålene etter 10. årstrinn er at elevene skal kunne gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på. Det er ikke presisert om det gjelder muntlige eller skriftlige tekster, og jeg tolker det derfor dithen at det er snakk om en generell ferdighet som skal tilegnes, i møte med både muntlige og skriftlige teksttyper. Å utvikle et metaspråk er derfor nødvendig i arbeid med lesing og skriving, slik at elevene inkluderes inn i fagenes tekstkultur (Blikstad-Balas, 2016). Og dersom elever skal bli aktive deltakere må de utvikle et metaspråk, som vil fungere som støtte i arbeid med, og i samtale om, tekst (Rødnes, 2012; Dysthe, 1995; Fish, 1980).

Som 10. klassinger kan man forvente at de fem elevene har tilegnet seg en forståelse for språkets betydning i skolesammenheng, og at de bevisst beveger seg mellom den språklige primær- og sekundærdiskursen de er deltakere i. Denne overgangen kan ofte være krevende, og synes å være det for de fem elevene også. Jonas, Ludvig og Oscar har et mer hverdagslig språk i intervjuet. Språket de bruker kan sies å tilhøre primærdiskursen deres, til tross for at de bruker ord som «innledning», «hoveddel», «avslutning», «oppsummering» og «konklusjon». Språket deres er nemlig upresist, og de bruker enkle ord for å forklare hvordan de har delt inn teksten. De tre elevene bruker god tid på å svare på spørsmålene og har flere tenkepauser underveis i samtalen før de formulerer et svar. Kasper og Sivert kan derimot sies å i større grad bevege seg inn i den språklige sekundærdiskursen underveis i intervjuet. I tillegg til å redegjøre for de ulike delene i teksten forklarer de nemlig grundigere formålet med de ulike delene.

Sivert skiller seg mest fra de andre elevene ved at han er bevisst kravene som følger den argumenterende teksten ved å gi uttrykk for det. Han er den eneste som bruker fraser som «å bygge opp en tekst», «dette er jo en argumenterende tekst», «egen mening», «styrke patos», «skriverens perspektiv» og «faktaargumentene» i samtalen om tekstens ulike bestanddeler. I forbindelse med hva Hertzberg (2001) skriver om påstandskunnskap og ferdighetskunnskap er det tydelig at det er et skille mellom de ulike elevene i denne avhandlingen. Påstandskunnskap er kunnskap som i prinsippet kan formuleres muntlig, mens ferdighetskunnskap er evnen til utførelse, altså taus kunnskap. I motsetning til de andre elevene viser Sivert at han har sterk påstandskunnskap, fordi han i større grad klarer å fortelle hva han har gjort og hvorfor han har gjort det, med et fagspesifikt språk.

Elevene viste også ulik kompetanse i identifisering av argumenttyper. Tabellen nedenfor viser min funn av argumenttyper sett opp mot hvor mange elevene selv mener de har brukt i teksten sin. De sorte tallene er mine funn, de røde tallene viser elevenes funn.

Elev	Ekspert		Fakta		Flertall		Fornuft		Parallell	
Jonas	2	1	1	1	3	1	3	1		
Kasper	1	1	2		2	1	5		2	
Ludvig	1	1	3	1	2	2	7	1	3	
Oscar	1		4	1			5	1		1
Sivert		1	1		2	1	7	3		

Det er stort sprik mellom mine funn og elevenes funn av argumenttyper i tekstene deres. Det kan tenkes at dette spriket ville vært mindre dersom elevene hadde brukt lengre tid på arbeidet med å identifisere de ulike argumenttypene. Det kan være at ikke alle elevene var kjent med mitt kategorisett, men i vurderingskriteriene som ble gitt til elevene var disse argumentasjonstypene oppgitt (vedlegg 3). Og ettersom hensikten med intervjuet var å undersøke hvor bevisst elevene var de ulike typene i skriveprosessen, kan denne tabellen sies å gi et nokså realistisk bilde av elevens ferdigheter.

I tekstarbeid i norskfaget er ofte samtaler et steg på vei til et skriftlig produkt, og samtalen med Sivert skiller seg ut fra de andre, og viser at han har utviklet et metaspråk som gjør at han klarer å identifisere bestemte kategorier, utdype kategoriene og redegjøre for meningsskapingen i teksten sin. Sivert har, i likhet med de andre elevene, ikke tenkt på argumenttypene underveis i skrivingen, men i samtalen etterpå ga han uttrykk for at dette var noe han burde gjort. Han evaluerte på så måte egne tekstlige valg underveis i skriveprosessen, i motsetning til de andre elevene.

Et gjennomgående funn er likevel at alle de fem guttene finner færre kjennetegn ved argumenterende tekst enn hva jeg gjør i tekstene deres. Og dette kan tenkes å være et resultat av at de ikke har vært bevisst kjennetegnene underveis i skrivingen, eller at elevene ikke har utviklet et godt nok fagspesifikt språk til å kunne samtale om innholdet.

5.3 Hvorfor er det et så stort gap mellom mine og guttenes funn?

Problemstillingen i denne avhandlingen er «Hvilken kompetanse har et utvalg gutter på 10. trinn i argumenterende skriving?». Og ut ifra problemstillingen utarbeidet jeg to hovedspørsmål:

1. *Hvilke kjennetegn ved den argumenterende teksten finner jeg i elevtekstene?*
2. *Hvilket metaspråk har elevene om argumenterende skriving?*

Det første hovedfunnet i denne avhandlingen er at det finnes mange kjennetegn på argumenterende tekst i alle de fem elevtekstene, og at elevene er gode skrivere innenfor denne sjangeren. Det andre hovedfunnet er at elevene har et varierende metaspråk om argumenterende tekst, men at de i hovedsak strever med å benytte seg av fagbegrep og utvidede, begrunnede refleksjoner i samtale om egen tekst.

5.3.1 Hvilken betydning har metaspråk og eksplisitt sjangerundervisning for elevers opplæring i argumenterende skriving?

Slik det fremkommer i intervjuet er det Sivert og Kasper som tydeligst har utviklet et metaspråk om argumenterende tekst. Både Sivert og Kasper har skrevet gode tekster, men det er Ludvig som har realisert flest kjennetegn ved argumenterende tekst i teksten sin. Ludvig har derimot et svakere metaspråk. Spørsmålet om hvorvidt et godt metaspråk er nødvendig for å skrive gode tekster må med andre ord diskuteres videre. For slik tekstene og intervjuene med elevene viser er det ikke nødvendigvis sann at et godt metaspråk fører til en god skriftlig tekst, og motsatt. Hva er da årsak-virkning i forbindelse med elevenes ferdigheter i skriving av, og metaspråk om, argumenterende tekst?

Tidligere forskning gjort av Chen og Myhill (2016) viste at elever med et godt metaspråk var flinkere til å orientere seg i tekst, og at de svakere elevene hadde et mer overfladisk forhold til egen tekst. I min undersøkelse viser det seg at jeg har informanter som er gode på å skrive tekster, men som har et svakere metaspråk, samtidig er noen av elevene gode på å både skrive og snakke om tekst, og hva som skylder dette blir derfor uklart. Det kan hende elevene hadde skrevet like gode tekster uten et metaspråk, fordi det kan være andre elementer som har bidratt i elevens tekstkompetanse.

Hvis vi ser til resultatene på PISA-testene (Jensen et al., 2019) og undersøkelsen til Freedman (1987) om de canadiske studentene som skrev seg inn i jusdiskursen, ser vi at elevene ikke nødvendigvis trenger et metaspråk for å kunne prestere godt skriftlig. PISA-testene (Jensen et al., 2019) viser at norske elever har et dårlig metaspråk om lesestrategier, men de klarer likevel å lese avanserte tekster på ulike måter. Og jusstudentene som begynte på universitetet klarte å skrive seg inn i, og mestre, jusdiskursen uten at klare å samtale om tilbakemeldinger eller hva de hadde gjort med tekstene sine. Det er likevel ikke overraskende at studien til Freedman (1987) viser at elevene skriver seg inn i sjangeren ubevisst, ettersom

dette er en selektert høytpresterende elevgruppe på universitetet. Disse funnene kan dermed ikke generaliseres, i motsetning til funnene i PISA-testene (Jensen et al., 2019).

Det kan derfor tenkes at skriveferdigheter og metaspråk er to ulike ting som ikke nødvendigvis påvirker hverandre. En elev kan fullt mulig skrive en god tekst uten å ha et godt metaspråk. Samtidig kan en elev ha et godt metaspråk uten å være en god skriver. Årsakene til dette er mange. I tidligere studier av blant andre Freedman og Myhill var elevinformantene eldre. I studien til Rødnes (2012) var også informantene, som analyserte en tegneserie muntlig i grupper, elever på videregående. Elevene begynte samtalen i primærdiskursen, men beveget seg gradvis over til sekundærdiskursen ved hjelp av fagbegreper på ark og som stillas for hverandre. Alder kan derfor spille en vesentlig rolle i sammenhengen mellom elevenes metaspråklige kompetanse og skriveferdigheter, samtidig som lærerens tilrettelegging for denne utviklingen synes å være vesentlig.

I intervjuet med elevene forsøkte jeg å legge til rette for at alle elevene skulle bevege seg inn i sekundærdiskursen ved å bruke fagbegrep og teksten deres aktivt i samtalen. Det var likevel kun Sivert og Kasper som viste at de behersket de ulike fagbegrepene ved å samtale om egen tekst og evaluere egen innsats. Purcell-Gates, Duke og Martineau (2007) har undersøkt hvordan språk best læres bort, med fokus på språk i en ukjent diskurs. De vektlegger spørsmålet om hvorvidt eksplisitt undervisning gjør elevene til bedre skrivere, med fokus på sammenheng og oppbygning i tekst. Forskerne mente at elever på lavere trinn har behov for eksplisitt undervisning i sjangre som er mer strukturerte, deriblant argumenterende tekst. Det viste seg derimot at eksplisitt undervisning ikke hadde noen målbar effekt, det var ikke noen forskjell på elevene som fikk eksplisitt undervisning og de som ikke fikk det. Forskerne argumenterte likevel for eksplisitt undervisning ettersom det vil kunne fungere som stillas og utjevne forskjeller mellom elevene, gi et metaspråk og fungere som kognitiv avlaster. Når elevene ikke må tenke på *hvordan* de skal skrive, kan de bruke mer tid på *hva* de skal skrive. Et annet vesentlig funn i studien var derimot at foreldrenes utdanning hadde sammenheng med barnas sjangerutvikling. Barn av foreldre med høyere utdanning ble i større grad eksponert for ulike teksttyper hjemme, og disse elevenes sjangeropplæring var dermed mer effektiv i skolen. Dette kan tenkes å sammenfalle med funnene i studien til Freedman (1987) om de canadiske jusstudentene. I denne studien har jeg ikke forespurt elevene om deres eller foreldrenes utdannings- eller sosioøkonomiske bakgrunn, som kunne forklart noen av forskjellene blant mine informanters metaspråklige og skriftlige kompetanse.

Argumenter for eksplisitt undervisning av sjanger blir derfor at det kan fungere som stillas for elevene. Det kan bidra til å utjevne forskjeller mellom elever, gi et metaspråk og samtidig være en kognitiv avlaster ved at elevene mottar skriverammer og modelltekster. Argumentet mot vil på så måte være at den eksplisitte undervisningen begrenser elevenes selvstendighet. Krashen (1984) påstår i motsetning til Purcell-Gates (et al., 2007), men i likhet med Freedman (1987) at sjangeropplæring er ubevisst, og at skrivekompetanse kommer gjennom lesing, og kun ubevisst gjennom tilegnelse. Skrivetrening i seg selv vil ikke fremme denne kompetansen, ei heller eksplisitt skriveundervisning. Det kan tenkes at direkte instruksjon vil føre til læring, men ikke til videreutvikling av kompetanse, fordi elevene ikke nødvendigvis er bevisst valgene de tar. De evner heller ikke å samtale om de mer sjangertekniske momentene ved teksten sin.

5.3.2 Bekreftende og avvikende empiriske funn

I motsetning til tidligere forskning og teori om elevers ferdigheter i argumenterende skriving viser det seg at mine informanter er flinke skrivere. Det tydeligste funnet i denne avhandlingen er at elevene får til mye, men at de ikke er i stand til å forklare hva de har gjort. Ved å sammenligne de skriftlige funnene i denne studien med studiene til blant andre Freedman (1987), Freedman og Pringle (1988) og Rakkestad (2003) kommer det tydelig frem at jeg har valgt et bredere analytisk rammeverk. Innfallsvinkelen i tidligere studier kan tenkes å ha vært for snever, fordi et bredere syn på hva argumenterende skriving faktisk viser at elevene i stor grad mestrer denne teksttypen. Min funn i elevtekstene avviker på så måte fra tidligere studier, slik jeg forventet at de ville gjøre.

Funnene i intervjuet avviker i mindre grad fra tidligere forskning. Funnene bekrefter i stor grad tidligere studier, deriblant Gee (2012) sine studier om elevers primær- og sekundærdiskurs. De fleste av mine informanter bruker et språk som tilhører primærdiskursen deres i samtale om teksten deres, med tidvis bruk av fagbegrep som viser at de beveger seg innom sekundærdiskursen. Det er stor variasjon mellom de ulike elevene, som kan støtte opp under tidligere forskning som sier at elever stiller ulikt i skolesammenheng avhengig av utviklingen av de to diskursene. Samtidig korrelerer funnene i intervjuene med studien til Chen og Myhill (2016) og Freedman (1987) om at elever mestrer deltakelse i ukjente sjangerdiskursen uten noe behov for en metarefleksjon rundt dette. De klarer altså ikke å kommunisere eller formidle hva de har gjort, og alle fem guttene kan derfor ikke kategoriseres som fullverdige deltakere i den nye diskursen. Ved å se på Ludvigs tekst og

tilbakemeldingene han gir i intervjuet er det tydelig forskjell i skriftlig kompetanse og metaspråklig kompetanse. Ludvig har skrevet en god tekst, men klarer ikke kommunisere dette i intervjuet. Han kan dermed tenkes å ha god ferdighetskunnskap, men svak påstandskunnskap (Gee, 2012).

Slik elevtekstene og intervjuene viser er det Sivert og Kasper som synes å mestre det å bevege seg mellom primær- og sekundærdiskurs i størst grad, ved at det er en sammenheng mellom funn i elevtekstene og elevenes metarefleksjon rundt dette i intervjuet.

Påstandskunnskapen til Sivert og Kasper kan derfor være et tydelig tegn på at de har god ferdighetskunnskap om argumenterende tekst, og at de har tilegnet seg den nye sjangerdiskursen, og fremstår derfor i større grad som fullverdige medlemmer av sjangerdiskursen.

5.4 «Gutteproblemet»

Så viser det seg faktisk at de fem guttene skriver gode argumenterende tekster. Det kan tenkes at fokuset i skolen har endret seg siden man begynte å undersøke kjønnsforskjellene. Kanskje har man forsøkt å bringe elevenes livsverden og erfaring inn i fagene, temaet guttene har skrevet om i denne avhandlingen kan i det minste sies å imøtekomme deres livsverden og egne erfaringer. I denne avhandlingen har jeg ikke sammenlignet guttenes tekster med jenters tekster. Men det kunne absolutt vært interessant å analysere et større antall tekster skrevet av begge kjønn gjennom mitt operasjonaliserte analytiske rammeverk, for å se om det er markante forskjeller når man åpner opp for en bredere forståelse av kjennetegn ved teksttypen. Antydningen om at jenter foretrekker skjønnlitterære sjangre og at gutter foretrekker saklige og faktabaserte tekster kan også leses og støtte opp under min analyse av guttenes elevtekster, fordi guttene får til såpass mye i tekstene sine. Dette blir likevel kun en antakelse, ettersom jeg ikke kjenner til guttenes ferdigheter i andre teksttyper.

5.5 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Funnene i denne avhandlingen viser at de fem guttene på 10. trinn er gode skrivere av argumenterende tekster, dersom man har et bredere syn enn tidligere på hva som kjennetegner denne teksttypen. I innledningen nevnte jeg blant annet hvordan elevs ferdigheter i argumenterende skriving har vært diskutert gjentatte ganger i ulike seminar på didaktisk

masterspesialisering, og hva tidligere studier har konkludert med. Disse samtale og diskusjonene har selvfølgelig farget mitt syn på elevers ferdigheter, mest fordi jeg synes forskningen har vært i overkant streng med elevene.

Denne avhandlingen viser likevel at dersom forskere skal studere elevers ferdigheter i argumenterende skriving kan det tenkes at det er hensiktsmessig å åpne opp for et bredere syn på hva en argumenterende tekst er. Dersom man undersøker med et bredere analytisk rammeverk enn tidligere, vil man trolig få et større bilde av hva elevene faktisk får til, og ikke kun hva de ikke får til i forbindelse med struktur.

De didaktiske implikasjonene denne oppgaven kan føre til handler blant annet om sjangeropplæring og vurderingssituasjoner. Dersom man vurderer argumenterende tekster bredere, slik som i denne masteravhandlingen, viser det seg at elevene er gode skrivere. Det kan tenkes at elever som læres opp i og som trener på å skrive argumenterende tekster vil ha nytte av at responsen som gis i forkant, underveis, og i etterkant av skrivingen, omhandler både struktur, setningsbinding og argumenttyper. Samtidig vil en bredere forståelse for, og felles kriterier, kunne bidra til å skape et mer enhetlig tolkningsfelleskap blant norsklærere i forbindelse med sjangeropplæring og vurdering av argumenterende tekster. Kanskje vil lærerens rolle i sjangeropplæringen også bli mer tydelig som et resultat av dette.

Jeg tror norsklærere lenge har vurdert tekstene bredere, og at forskningen ikke fullt ut gjenspeiler hva som skjer i klasserommet. Dersom forskningen i større grad tar hensyn til lærernes vurderinger av elevtekstene kan det tenkes at synet på elevers ferdigheter i argumenterende skriving i større grad gjenspeiler hva de faktisk får til. Man kan anta at forskere vil kunne få spennende og nyttig innsikt i elevenes ferdigheter hvis de inkluderer lærere, som daglig underviser elever i skriving, i utarbeidelsen av analytiske rammeverk i møte med denne og andre typer elevtekster. Muligheten til å observere i klasserom og samhandle med lærere kan tenkes å være både nyttig og givende, ettersom forskerne i større grad vil kunne vurdere elevenes ferdigheter basert på det de undervises i. Ifølge denne avhandlingen er nemlig elevene langt flinkere i argumenterende skriving enn hva tidligere forskning har gitt uttrykk for.

LITTERATURLISTE

- Aristoteles. (2006). Retorikk. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Aristoteles (2008). Poetikk. Oversatt av Øyvind Andersen. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/4b3c39aef72be187ee273f318eabd404?lang=no#0>.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 228-250). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I K.L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 7-9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad

Notam Gyldendal.

- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). En Sammendragsrapport*. Trondheim: NTNU. Hentet 1. april fra <https://docplayer.me/1976464-Kvalitetssikring-av-laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet.html>.
- Everett, E.L & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (02), 127-139. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fish, S. (1980). How to Recognize a Poem When You See One. I S. Fish, *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (s. 322-337). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fletcher, R. (2006). *Boy Writers: Reclaiming Their Voices*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Fostås, A. G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2016). *Fabel 9. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4, 95-115.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why students can't write arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective*, Vol. II: In Schools (s. 233-242). Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1989). Context for developing argument. I R. Andrews (Red.), *Narrative and Argument*. (s. 73-84). Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse* (4.utg.). London, N.Y.: Routledge Falmer.
- Grønmo, G. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for norsk retorikforskning*, 18, 92-105.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288. SAGE Publications.
- Igland, M.-A. (2007). 'Svinaktig vanskelig'? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre og T. L Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 2* (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018>.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Los Angeles: Sage.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning*. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skrjem.pdf.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & tolkning av data. I A.K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.) (s. 113-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. & Hoel, T. L. (2007) *Skrive for nåtid og framtid 2*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Myhill, D. (2016). Writing Conversations: Metalinguistic Talk about Writing. *Bulletin Vals-ASLA, 103*, 153-166. Hentet fra <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/25059>.
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing Conversations: Fostering Metalinguistic Discussion about Writing. *Research Papers in Education, 31*(1), 23-44. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M. & Sunnevåg, A-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller* (Rapport 14/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30881952.pdf>.
- Patton, M. Q. (1999) Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research, 34* (5), 1189-1208. Chicago: HRET. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Rakkestad, I. K. (2003). Argumenterende elevtekster: *En analyse av superstrukturen i tekster fra avgangsprøva i norsk våren 2000* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26714>.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful'. Students use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education, 3*(26), 183-199. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2011.614050>.
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. *Acta*

- Didactica Norge*, 12(4), Art. 10, 1-29. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6280>.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst* (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Swan, M. (1980). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A. J. & Martinet, A. V. (1980). *A practical English grammar* (3. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative text structure and translation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Universitetet i Oslo (u.å.). *Resultater frå PISA-undersøkelsene*. Hentet 1. april 2020 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/resultater/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 19. august). Norsk – veiledning til læreplan. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 4. august). *Ansvar for arbeid med læreplanar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Vagle, W. (2005). Studie 8: Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk

skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 237-274). Oslo: Universitetsforlaget.

Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*, edited and translated by E. Hanfmann and G. Vakar. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8.klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10 (1), Art. 3, 1-19. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.2608>.

Øgreid, A. K. (2017). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Oppgavebestilling

Vedlegg 3: Vurderingskriterier

Vedlegg 4: Skriveramme

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Kvittering fra NSD

Vedlegg 7: Elevteksten til Jonas

Vedlegg 8: Elevteksten til Kasper

Vedlegg 9: Elevteksten til Ludvig

Vedlegg 10: Elevteksten Oscar

Vedlegg 11: Elevteksten til Sivert

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan arbeider gutter med argumenterende skriving på ungdomstrinnet?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke gutters skriveferdigheter knyttet til argumenterende skriving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke utfordringer du som elev møter på i arbeidet med skriving av denne sjangeren. Argumenterende skriving er en utfordrende sjanger, og jeg vil derfor undersøke hvordan elever arbeider med dette, og hvilke skrivestrategier du som elev benytter deg av. Dette prosjektet er et masterprosjekt i forbindelse med Lektorprogrammet på UiO, og skal ikke publiseres eller brukes videre i undersøkelser.

Problemstillingene jeg skal undersøke er:

Hvordan arbeider gutter med argumenterende elevtekster på ungdomstrinnet?

Hva finner elevene mest utfordrende i arbeidet med sjangeren?

Hvilke tilbakemeldinger finner de mest nyttig og hvordan bruker de tilbakemeldingene i videre arbeid med teksten sin?

Hvilke skrivestrategier foretrekker eleven?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er gutt, ungdomsskoleelev og fordi du nylig har skrevet en argumenterende tekst i prosess. Etter samtale med læreren din har jeg gitt noen kriterier for hvilke elever som skal delta i undersøkelsen. Alle guttene i klassen har fått muligheten til å delta, men jeg har kun behov for fem informanter. Jeg har ikke mottatt kontaktopplysninger fra andre, eller mottatt noen informasjon om deg i forkant av intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i undersøkelsen skal jeg analysere elevteksten din, ved å bruke ulike kriterier. Samtidig som jeg vil se på tilbakemeldingen du har fått fra læreren din. Deretter skal vi samtale om denne teksten, når jeg intervjuer deg en-til-en. Dette intervjuet vil bli tatt opp på lyd, slik at jeg kan høre på dette senere når jeg skriver oppgaven min. Lydopptaket skal slettes med en gang jeg har transkribert intervjuet, altså skrevet det ned i tekst.

Dine foreldre/foresatte kan på se på intervjuguiden på forhånd dersom de ønsker det, ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg som student, og min veileder vil ha tilgang til det transkriberte materialet, men det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket og samtykkeskjemaet med ditt navn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et fiktivt navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, dette datamaterialet lagres på en kryptert minnepenn slik at ingen andre har tilgang til dette.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven, verken skole, elevens navn eller lærerens navn skal publiseres. Alt er anonymt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2020. Da vil alle opplysninger i forbindelse med prosjektet slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning* ved student *Randi Margrethe Strøm Olsen* eller veileder *Jonas Bakken*.
- Vårt personvernombud: Universitetet i Oslo, på epost: behandlingsansvarlig@uio.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Randi Margrethe Strøm Olsen

Prosjektansvarlig

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***”Hvordan arbeider gutter med argumenterende skriving på ungdomstrinnet?”***, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, gjennomføres med lydopptak
- at lærer kan gi min argumenterende tekst til prosjektansvarlig

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***”Hvordan arbeider gutter med argumenterende skriving på ungdomstrinnet?”***, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at eleven kan:

- delta i intervju, gjennomføres med lydopptak
- lærer kan gi min elevs argumenterende tekst til prosjektansvarlig

Jeg samtykker til at elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.juni 2020.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 2: Oppgavebestilling

Oppgave:

Skriv en argumenterende tekst/debattartikkel *om ett* av de to temaene under:

- Fravær for klimastreik?
- Gratis barneidrett?

Teksten bør være på ca. 1 side inndelt i innledning, hoveddel og avslutning. Den bør inneholde ulike argumenttyper for og i mot temaet og du skal bruke de retoriske virkemidlene for å få frem engasjement.

Målform: valgfri - bokmål eller nynorsk.

Vedlegg 3: Vurderingskriterier

Kriterier			
OPPBYGNING	Lav	Middels	Høy
Du har en passende og interessant overskrift.			
Du skriver en informerende innledning som presenterer problemstillingen/temaet.			
Hoveddelen din består av ulike avsnitt. Avsnittene har en tydelig inndeling med <i>temasetninger</i> .			
Du har en tydelig avslutning hvor du kort oppsummerer hva du har presentert i teksten din.			
INNHold			
Det er en sammenheng i teksten din, du fordeler informasjonen i ulike avsnitt og har en tydelig struktur.			
Du skaper etos i teksten ved å balansere bruken av patos og logos i teksten.			
Du får frem patos i teksten gjennom et godt retorisk spørsmål som engasjerer leseren, fra nærmiljø, eller egne erfaringer.			
Du får frem logos ved å vise til korrekt informasjon, tall eller statistikk.			
Du bruker ulike argumenttyper i teksten din (fornuft, ekspert, flertall, parallell, fakta).			
Du bruker fornuftige tekstbindere og setningskoplinger.			
Informasjonen du presenterer er objektiv, og argumentasjonen din tar utgangspunkt i temaet du har valgt			
GENERELLE FERDIGHETER			
Du viser at du kan grunnleggende rettskriving og tegnsetting: Punktum/stor forbokstav, sammensatte ord, dobbelt konsonant, og/å.			
Du deler teksten din inn i avsnitt.			
Du bruker korrekt informasjon du har hentet fra sikre kilder og henviser til kildene du har brukt på en korrekt måte. Eksempel: Arbeidernes ungdomsfylking. (2019, 4. september). <i>Organisasjonen</i> . Hentet fra http://auf.no/om-auf/#organisasjonen .			
Du skriver i Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5. Husk navn i topptekst og sidetall i bunntekst.			

Vedlegg 4: Skriveramme

Denne skriverammen hjelper deg med å strukturere innholdet i teksten sin i ulike deler. Setningsstartere er en hjelp til å se hvordan du kan innlede hvert avsnitt. Her er det viktig at du tenker på variasjon og på det å få til god sammenheng i teksten.

Tekststruktur	Innhold	Eksempel på setningsstartere
Innledning	Bakgrunn – sier noe om hva teksten handler om	<ul style="list-style-type: none"> • I media har det den siste tiden vært diskutert...
Første argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduserer første argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon • støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel • knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Motstandere av... mener/hevder/ sier at... • Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... • Et viktig argument i diskusjonen er... • Først vil jeg trekke fram argumentet om... • Det første argumentet jeg vil trekke fram er...
Andre argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduserer andre argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon • støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel • knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Et annet viktig argument er ... • Det andre argumentet jeg vil trekke fram er... • Motstandere av... mener/hevder/ sier at... • Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... <p>Mange mener ...</p> <p>Forskning viser at..</p> <p>Et annet syn som støtter min mening er..</p> <p>Flertallet av .. Mener at ...</p>
Tredje argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduserer tredje argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon • støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel • knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Et annet viktig argument er... • Det tredje argumentet jeg vil trekke fram er... • Motstandere av... mener/hevder/ sier at... • Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... • Noen hevder også at...
Fjerde argument	<p>Temasetning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduserer fjerde argument <p>Kommentarsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bygger ut argumentasjonen ved å gi mer informasjon • støtter argumentasjonen ved å vise til eksempel og kilder • knytter argumentet til påstander framsatt i innledningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Et annet viktig argument er ... • Det fjerde argumentet jeg vil trekke fram er... • Motstandere av... mener/hevder/ sier at... • Tilhengere av... mener/hevder/ sier at... • Noen hevder også at...
Konklusjon	Oppsummering av hovedpoengene i teksten som leder fram til konklusjonen. Her kan din egen mening komme tydelig fram	<ul style="list-style-type: none"> • Konklusjonen er... • På bakgrunn av argumentene framsatt i denne teksten vil jeg konkludere med...

Vedlegg 5: Intervjuguide

Spørsmål til intervju med elevene

1. Før du satte i gang arbeidet med førsteutkastet ditt, følte du at oppgaven som var gitt var tydelig, hadde du forstått oppgaven og kriteriene?
2. Skrev du en disposisjon/plan for teksten? Hvorfor/hvorfor ikke? Har du erfaring med dette fra før? Hvordan går du vanligvis frem når du skal begynne å skrive en tekst?
3. Brukte du skriverammer eller modelltekster i skriveprosessen?
4. Brukte du den skriftlige responsen på 1.utkastet aktivt i skrivningen av andreutkastet? Hvordan brukte du denne responsen?
5. Hvilke tilbakemeldinger fant du mest nyttig i bearbeidingen av teksten? Var noen unyttige? Hvilke tilbakemeldinger savnet du?
6. Når du får tilbakemelding av lærer, hvilke tilbakemeldinger synes du er viktig og mest lærerike for deg? Hvordan jobber du videre med tilbakemeldinger?
7. Hvilke kilder brukte du i arbeidet med innhenting av informasjon?
8. Kan du fortelle om hva du tenker er patos, etos og logos i teksten?
9. Kan du fortelle hvor du mener du har ulike argumenttyper?
10. Hva synes du om tekstens oppbygning, hvorfor har du delt den inn slik og synes du det er en tydelig innledning, hoveddel og avslutning?
11. Samtalte du med andre elever underveis i skrivningen, eller utvekslet du noe informasjon/hjelp med andre som hjalp deg med egen tekst?
12. Prosessorientert skrivning som metode. Sammenliknet med vanlige skriveøkter, hvilken metode føler du at du i størst grad får vist den kunnskapen du innehar?
13. Hva tenker du om temaet du fikk, var det vanskelig eller enkelt å skrive en oppgave om dette temaet?
14. Er det noe spesielt i teksten du er særlig fornøyd med, noe du føler at du mestret/mestrer?
15. Er du fornøyd med egen innsats? Hvis ikke, hva kunne du gjort bedre?

Vedlegg 6: Kvittering fra NSD

Prosjekttittel

Masteroppgave i nordisk didaktikk

Referansenummer

219621

Registrert

07.10.2019 av Randi Margrethe Strøm Olsen - rmsolsen@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Bakken, jonas.bakken@ils.no, tlf: 22845848

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Randi Margrethe Strøm Olsen, randiolsen@live.no, tlf: 97406023

Prosjektperiode

07.10.2019 - 01.06.2020

Status

04.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 7: Elevteksten til Jonas (eksklusive litteraturliste)

Gratis Barneidrett

Det er mange nyheter om hva barneidrett skal koste, og nesten alle går i favør at det skal være gratis, og så langt så har ikke dette skjedd, men det kan fortsatt hende at dette ikke skjer. Idrett krever penger, men burde det gå på bekostningen av foreldrene?

Det finnes nesten ingen nyheter eller intervjuer om hvorfor barneidrett ikke burde koste penger, det er fordi det ikke mange grunner til at dette burde skje, men det fortsatt noen få grunner på at det forbli høypriset. Klubbene trenger utstyr til sporten og klubbene trenger penger til å dra på idretts turer og diverse, dette gjør at klubbene trenger på penger, og da blir det foreldrene som må betale. Det blir lettest for foreldrene å betale for hvis for eksempel kommunen betaler for alle idrettene blir kommune-kassen fort tom, ettersom klubbene trenger penger.

Barna trenger også utstyr, de trenger nytt utstyr hver gang noe blir ødelagt eller blir for lite, dette har gjort til at foreldrene får et utstyrspress, dette blir ille når ifølge flere nyhetskilder barneidrett koster ca. 10 000kr i gjennomsnitt for barneidrett i året. Det blir mye å betale for foreldrene. Det finnes også kjente norske fotballspillere som kommenterer på dette, Joshua King som spiller for Bournemouth i England sa dette "Det bør ikke koste noe, enkelt og greit".

At barneidrett koster penger, kan føre til utenforskap for barna, siden det kan være foreldre som ikke har råd til dette. Barn som ikke får dra på barneidrett kan få dårligere sosialt liv, siden de ikke har noen faste sosiale møter. Da skapes det et visst skille mellom barna, til en viss grad hvor barna klarer å finne på noe utenfor idrett. Ifølge NRK så er familier som må låne penger fra banken til å betale for barnas idrett. Disse utgiftene skaper store hull i økonomien til foreldrene.

Min konklusjon er at barneidrett burde være gratis eller så billigst som mulig, da får alle barn være med og få bedre sosiale antenner. Barn får gjøre noe gøy og de får utvikle evnen sin i sporten. Trenger klubben/idretten penger kan man ha salg for eksempel sokker, eller så kan kommunen sponse klubben for det de trenger. Det fins noen argumenter for det fortsatt skal koste penger, men nesten alle er enig om at det ikke burde koste, selv Norges viktigste idrettsmennesker er enig om at prisen burde senkes.

Vedlegg 8: Elevteksten til Kasper (eksklusive litteraturliste)

Bør barneidrett vere gratis?

Forsking viser at barn sit alt for mykje stille! I følgje helsedirektoratet sit 6åringar stille 6.5 time kvar dag! Det er ingen tvil om at det å vere i fysisk aktivitet fremjar betre helse, så eit viktig spørsmål blir derfor kva som skal til for at barn kan bevege seg meir. Gratis barneidrett kan bidra til dette. I fortsetjinga skal eg diskutere om barneidrett burde vere gratis eller ikkje.

Eit viktig argument for gratis barneidrett er at det kan gi god fysisk og psykisk helse. Det er ingen løyndom at det å vere i fysisk aktivitet er sunt. Regelmessig fysisk aktivitet styrkjer immunforsvaret, ein får betre søvnkvalitet, og konsentrasjon på skulen. I tillegg vil idrett hjelpe med god psykisk helse fordi ein kan få betre sjølvbilde og sjølvtilitt, og også betre livskvalitet, til dømes vennskap med andre barn.

Alle barn bør ha like moglegheiter til å drive med idrett uansett kjønn, bakgrunn og andre sosiale skilnader. Når dei positive effektane med barneidrett er store, er det urimeleg og urettferdig at forelderens økonomi kan hindre at barn er med på barneidrett.

Mange meiner at det ikkje er sjølve idretten som kostar pengar, men alt utstyret, til dømes sko, treningsklede, ski osv. Det kan lett bli eit utstyrspress, fordi det er om å gjere å ha det kulaste og nyaste innan mote og bestemte merkeklede. Sko og treningsklede blir byttet ut med dei nyaste modellane, sjølv om utstyret dei hadde frå før framleis kan brukes. Gratis barneidrett kan kanskje vere med på dempe dette utstyrspresset, og forhindre bruk og kast.

I Noreg er det mange barn som driver med idrett, så gratis barneidrett vil koste mykje! I 2019 var det 1.1 million barn(under 18) og mange av desse driver med idrett! Dersom det offentlege skulle betale, kan ein komme i ein situasjon kor pengar til barneidrett må tas frå andre gode formål til dømes skole, helse osv. I tillegg kan barneidrettstilbodet bli dårlegare enn det det kunne vore, fordi det offentlege vil spare mest mogleg pengar.

Fysisk og psykisk helse for barn er veldig viktig for at dei skal ha eit sunt liv og ein god livskvalitet. Sjølv om gratis barneidrett kostar mykje, vil det koste ennå meir å betale for sjukdom og andre ulemper ved stillesitjande barn. Eg meiner derfor at vi bør bruke skattepengane våre til gratis barneidrett.

Vedlegg 9: Elevteksten til Ludvig (eksklusive litteraturliste)

Skal høye kostnader ødelegge norsk barneidrett?

Det har lenge vært en diskusjon om at norsk barneidrett har vært for dyr eller ikke. Barn og unge landet rundt har aldri vært så aktive i idrett som i dag. 93 prosent av alle barn og unge har vært innom en idrett i løpet av oppveksten, skriver Sparebank 1 i en pressemelding. På grunn av stor deltakelse har mange foreldre problemer med å kunne betale til deltakelse og utstyr også videre. I en undersøkelse gjort i november svarer 54 prosent av foreldrene i landet at de opplever, eller har opplevd utstyrspress. Skal penger og utstyr ødelegge økonomien for foreldre, og skal det ødelegge barnas sosiale liv og helse?

Mange foreldre betaler over 10.000kr per barn årlig knyttet til barneidrett. En gjennomsnittlig tobarnsfamilie vil kunne betale mellom 20.000 til 60.000kr årlig, og da er det ikke rart at foreldre er nødt til å kutte barna fra fritidsaktiviteter for at regnearket skal gå opp. Prisen øker. Ikke bare generelt, men også jo eldre barnet blir, og flere og flere merker at man ikke har råd til å betale for barnas aktiviteter. Barneidrett har blitt en stor del av barnas oppvekst, både på grunn av fysisk aktivitet og helse og for at barn skal kunne utvikle det sosiale og styrke samholdet og samarbeidsviljen, men hele sju prosent av foreldre i Norge har tatt det tunge valget av å ta barnet ut av idretten på grunn av for høye kostnader.

Det er mange foreldre i dag som ikke har problemer med å betale for barnas deltakelse på aktiviteter, derfor kan det virke fornuftig å si at det treffer den lille prosenten som ikke kan betale ekstra hardt. Det faktumet at noen ikke har råd til å betale for barnets aktiviteter kan føre til utestengelse og sosiale forskjeller, og for lite fysisk aktivitet kan også føre til dårlig helse som igjen kan gå utover flere ting. For eksempel selvtilliten og konsentrasjonsevnen. Man kan bli utestengt, vanskeligheter med det sosiale og i verste fall mobbing.

Selv om det er viktig å inkludere alle sammen uansett hvor god råd man har, er det også viktig å utvikle ferdighetene til alle innenfor de enkelte idretter man har valgt å drive med. Det er viktig å utvikle seg og få utfordringer som passer alle sammen uansett nivå, men gratis barneidrett kan redusere utviklingen til de med stor interesse og ferdigheter. Gratis barneidrett er viktig for å inkludere alle, men det kan også føre til store nivåforskjeller. Mange velger å drive med for eksempel fotball, håndball eller svømming for å ha noe å gjøre

på fritiden og for å være sosiale, men nettopp dette kan være et problem for de som kanskje har en drøm om å bli fotballspiller eller svømmer også videre. Det kan fort bli mer fokus på å få de som henger bak eller nykommere opp på samme nivå som de andre, istedenfor å opprettholde utviklingen til de med høyere interesse og ferdigheter.

Som en oppsummering, alle barn skal kunne få lov til å være med på alle typer fritidsaktiviteter uansett hvor god råd man har. Alle barn fortjener følelsen av å være en del av et samhold eller et lag. Mestringsfølelse er viktig for å styrke selvtilliten til hver og en, og hvis vi kan kutte ned kostnadene på barneidrett kan flere få være med på dette. Det er også viktig å jobbe og utvikle ferdighetene til alle sammen. Ikke bare nykommere og andre, men også de som kanskje har et talent eller fremtid innenfor den og den sporten.

Vedlegg 10: Elevteksten til Oscar (eksklusive litteraturliste)

Gratis barneidrett?

Barneidrett er veldig bra. Barn får trent og får være aktive. Det er alltid bra å holde på med en idrett, ikke bare for at barn ikke skal være foran skjermen, men også for helsa. Det å gå på et idrettslag koster litt og det er ikke sikkert at alle har råd til. Så, hadde gratis barneidrett vært bra?

Som sagt så er det ikke akkurat billig å gå på idrett. Et eksempel på det er at "Asker skiklubb fotball" betaler 1075 kr for et år, som kan være dyrt for noen, mens klubben som heter "KFUM- kam Oslo" betaler 4100 kr for et år som er ganske så dyrt. Som vi ser på prisene så varierer det ganske mye. Det kan være billig som det på Asker eller ganskedyrt som på Oslo, men det er noen som ikke har råd til å kunne betale for det billigste heller. Jeg tenker at det er ganske synd for de som ikke får gå på en idrett på grunn av økonomiske problemer. Det er til og med noen foreldre som tar opp forbrukslån for at barnet deres skal drive med idrett. For å løse dette kan klubben gi gratis tilgang på idrett til barn, eller i hvert fall for de som trenger hjelp til å betale. Det med gratis barneidrett kan vekke interessen til flere barn, men også foreldre. Det kan hende at flere barn starter på en idrett fordi det er gratis og fordi foreldrene vil. På den måten kan flere barn bli mer aktive.

Det er jo kjempe fint med gratis barneidrett, men det er også noen ulemper med det også. Noen av de ulempene er at idrettsklubber kan bli fattigere. Klubbene får mesteparten av inntektene sine fra at det blir betalt av de som går på idretten. Det er ganske viktig for klubbene å få inntekter. Det er viktig, fordi uten penger kan ikke klubbene kjøpe inn nye og bedre utstyr som trenings, renhold er viktig og uten penger kommer de ikke til å klare å holde hallene rene, og eventuelt fornye hallen hvis det er nødvendig. Som for eksempel jeg spiller basketball for klubben som heter [REDACTED], og der så ser vi at uten penger har vi ikke råd til renhold, utstyr, reparasjon, varer til kiosken og mange andre ting. Og uten fornyelser, renhold og sånt så er det ikke gøy å trene, og holde på med aktiviteten i en dårlig hall med dårlige utstyr.

En annen ting er om hva barna vil. Jeg tenker at barn vil heller trene i en bra hall med bra utstyr og betale, enn å trene i en dårlig hall med dårlige utstyr og ikke betale. Det er alltid mye bedre og morsommere å trene i bra hall med bra utstyr, ikke bare at det er morsommere, men man får bedre utnytte av det, og man kan bli bedre i det man holder på med fortere og på en bedre og sikrere måte. Det ser jo jeg også som holder på med en idrett. Det er mye bedre å trene når alt er bra og i orden. Når klubben har råd til å betale for nytt og at de kjøper stadig nyere og nyere utstyr.

Så for å oppsummere så tenker jeg at det ikke burde bli gratis barneidrett, men heller hjelpe med å betale de som ikke har råd til å betale alt selv. Som sagt, uten inntekt blir det bare dårligere haller og utstyr, klubbene blir fattigere, og uten haller og utstyr er det ikke bra å trene. For å se utvikling og moro, må vi ha bra haller og utstyr, og det får vi ikke uten at det blir betalt og uten inntekt til klubben.

Vedlegg 11: Elevteksten til Sivert (eksklusive litteraturliste)

Bør barneidrett være gratis?

Jeg skal skrive en argumenterende tekst om barneidrett og om det bør være gratis eller koste penger. Om barneidrett bør være gratis eller ikke er en sak det har vært snakk om i noen år. Barneidrett er for at barna skal ha en idrett og en sosial plattform hvor en kan få venner.

De fleste er for at barneidrett skal bli gratis, og det er veldig forståelsesfullt siden det ikke er alle som har like god råd. De som ikke har råd til å betale de høye avgiftene blir ekskludert, noen klubber betaler disse avgiftene for noen få personer eller familier som ikke har så mye penger. De pengene går til klubbavgift, turneringer og mer. Det foreldrene må betale selv er utstyr som sko, ball og tilbehør som sokker og armsleve. Det blir opptil 10 000 kr eller mer i året, hvis de ikke hadde fått hjelp til å betale litt av avgiftene og det er veldig mye for familier som ikke har så god råd.

Det er noen forskjellige meninger om det burde være forskjellige avgifter på forskjellig aldre, og det øker jo med avgifter etterhvert som man skal få dyrere eller bedre utstyr. Avgiftene for barneidrett er ganske høye, og med alderen stiger avgiftene, de stiger fordi det blir mer nytt utstyr, mer turneringer og kamper. Avgiftene bør komme senere med alderen når barna begynner å spille i serie, som er rundt 12/13 år. Avgiftene bør komme da er de gamle nok til å ta det seriøst og ikke bare ha det gøy.

Som flest ville var at barneidrett skulle bli gratis for barna, men hvem skulle betalt avgiftene? De som mest sannsynlig må betale avgiftene er kommunen eller staten, og hvis alle skulle fått betalt avgiftene hadde det vært veldig lite penger igjen i kommunekassa, og da hadde det ikke vært mulig å dekke andre ting som utstyr til skolene. Klubbavgiften i seg selv koster alt fra 1.075 kr til 4.100 kr, det er bare en liten del av det det koster å være med i en idrettsklubb. Det hadde fortsatt vært alt for mye til at kommunen hadde klart å dekke idrett til alle barna. Det er greit at det er billig for de mindre, men de eldre ungdommene burde det koste penger for, fordi de har kamper, turnering og andre ting som koster litt. Så tilslutt min egen mening om dette er at det hadde vært lettere for alle om de som hadde råd til det betalte avgiftene selv, mens de som ikke har råd hadde eventuelt fått hjelp av kommunen.

Tilslutt kan jeg konkludere med at gratis barneidrett er veldig vanskelig å få til, selv om så mange er i favør for at det skal bli det. Det er rett og slett fordi det er alt for mange faktorer

som står imot, men det er det ikke så mange som tenker på når de stemmer for gratis barneidrett. Hvis noen med lite penger hadde fått gratis barneidrett, hadde det vært noen som hadde klaget på at de og ikke alle andre få det. Jeg tror de fleste vil ha gratis barneidrett fordi da vil det være mer penger til andre ting, men de som hadde måttet betalt dette hadde kanskje ikke vært så veldig fornøyde. Det som ikke så mange tenker over er at hvis kommunen måtte betalt gratis barneidrett hadde eventuelt skatten økt slik at man hadde endt opp å betale det selv og litt for andre likevel.