

Elevers bruk av de retoriske appellformene i argumenterende skrivning

Morten Røise Myhrvold



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Elevers bruk av de retoriske appellformene i argumenterende skriving

Morten Røise Myhrvold

Masteroppgave i norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2017

© Morten Røise Myhrvold

2017

Elevers bruk av de retoriske appellformene i argumenterende skriving

Morten Røise Myhrvold

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan de retoriske appellformene uttrykkes i et mindre utvalg elevtekster. Problemstillingen lyder *Hvordan kommer de retoriske appellformene etos, patos og logos til uttrykk i åtte argumenterende elevtekster?* Elevtekstene er autentiske, skrevet av niendeklassinger på skolens fagdag i norsk. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ, deskriptiv tekstanalyse.

Masteroppgavens teorikapittel sentrerer rundt retorisk teori, og det er Aristoteles' *Retorikk* (2006) som er toneangivende for hvordan retorikkens begreper i studien operasjonaliseres. Ettersom elevtekstene er argumenterende, blir også termen argumenterende skriving drøftet. Dette gjør jeg i lys av det dialogiske synet på tekst og mer generelle skrivedidaktiske teorier. Kommunikativitet i tekster blir derfor også en sentral del av teorikapittelet og dette ser jeg i lys av begrepet mottakerbevissthet, som i studien fremstår som en nødvendighet for at appellformene skal uttrykkes hensiktsmessig.

Studiens hensikt er å belyse hvordan appellformene kommer til uttrykk i tekstutvalget, men også å vise hvordan elever kan argumentere hensiktsmessig og saksorientert, på måter som kommuniserer og virker overbevisende på det som i studien kalles for de implisitte mottakerne av tekstene. Jeg håper derfor at studien kan være med på å belyse for fremtidige elever, lærere og skoleforskere hvordan dette kan gjøres.

Alle de åtte tekstene bygger på hver sine måter opp avsenders karakter ved at elevene fremstår troverdige (etos), at de mestrer å spille på mottakers følelser (patos) og at de anvender saksorienterte argumenter som er gjenkjennelige for de implisitte mottakerne (logos). Hvilke av appellformene som dominerer og på hvilke måter de gjør dette, avhenger likevel til en viss grad av oppgavetekstens bestillinger, da tekstutvalget i min studie er besvarelser på tre ulike oppgaver.

Forord

Det siste året har jeg konsentrert meg fullt og helt om retorisk teori og skriveteorier med norskdidaktisk relevans. Innsikten dette har gitt meg, har vært en utrolig lærerik og spennende opplevelse. I arbeidet med denne oppgaven er det noen mennesker som fortjener den største takk, fordi det uten dere hadde vært en mye tyngre skriveprosess.

I første omgang retter jeg en stor takk til min veileder Jonas Bakken! Du har vært en viktig ressurs for meg dette året, og dine konstruktive tilbakemeldinger i veiledningstimene vi har hatt, både i gruppe med andre studenter og en og en, har vært betydningsfulle for gjennomførelsen av masteroppgaven min. Jeg vil også få takke Solveig F. Thoresen, Eivind Solberg, Petter Skadsheim og Line B. Kristiansen for verdifulle tilbakemeldinger i de samme veiledningstimene.

Det er selvsagt at studien har vært helt avhengig av forfatterne bak tekstene i mitt tekstutvalg: Tusen takk til dere elever som har tillatt bruken av deres egen tekst i min studie!

Skriveprosessen ville heller ikke vært den samme uten en ivrig familie. Tusen takk til mamma, pappa og Andreas for møysommelig korrekturlesing, faglige innspill og oppmuntrende ord, dere er fantastiske!

Så må jeg også presisere at en masteroppgave ikke kan realiseres uten at man tar pauser. Takk derfor også til mine gode venner som har invitert på grøt på SV-kantina, teltturer, konserter og brettspilling.

På gjensyn, Blindern!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens oppbygging.....	2
1.2	Bakgrunn og norskdidaktisk relevans.....	2
1.3	Studiens hensikt.....	4
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.5	Tidligere forskning.....	5
1.5.1	Elevers utfordringer med argumenterende skriving.....	6
1.5.2	Oppsummering.....	10
2	Teoretisk rammeverk.....	12
2.1	Innledning til det retoriske rammeverket for studien.....	12
2.2	De retoriske appellformene.....	13
2.2.1	Etos.....	14
2.2.2	Patos.....	15
2.2.3	Logos.....	17
2.3	Retorikkens arbeidsprosess i skriftlige tekster.....	20
2.4	Teksters høvelighet: Retorikkens aptum.....	21
2.5	Nyretorisk teori om publikum.....	23
2.6	Argumenterende skriving.....	24
2.6.1	Argumenterende skriving er sakprosa.....	25
2.6.2	Hvem skal lese teksten?.....	26
2.7	Retorikk i skolen.....	29
2.8	Oppsummering.....	31

3	Metode.....	33
	3.1 Valg av metode.....	33
	3.2 Kvalitativ metode.....	33
	3.2.1 Tekstanalyse.....	34
	3.2.2 Oppbygging og gjennomføring av tekstanalysene.....	34
	3.3 Datamateriale.....	37
	3.3.1 Tekstenes opprinnelse.....	37
	3.3.2 Utvalgskriterier.....	38
	3.3.3 Begrensninger ved datamaterialet.....	39
	3.3.4 Forskningsetiske betraktninger.....	40
	3.4 Validitet og reliabilitet.....	40
	3.4.1 Validitet.....	41
	3.4.2 Reliabilitet.....	43
4	Analyse.....	45
	4.1 Tekst 1: «Det er en grunn» - oppgave 1 A.....	45
	4.2 Tekst 2: «Alene med mange fremmede» - oppgave 1 A.....	51
	4.3 Tekst 3: «Sosiale medier – slik kan du bli en støttende forelder for din barneskoleelev» - oppgave 1 B.....	56
	4.4 Tekst 4: «Barn som bryter loven trenger hjelp, ikke fengsel!» - oppgave 2.....	61
	4.5 Tekst 5: «Femten er perfekt» - oppgave 2.....	66
	4.6 Tekst 6: «Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor» - oppgave 2.....	71
	4.7 Tekst 7: «Kjære partimedlemmer – tenk dere om» - oppgave 3.....	76
	4.8 Tekst 8: «Ikke sett oss i bås – vi er ikke kuer» - oppgave 3.....	81
	4.9 Oppsummering av funnene.....	86

5	Diskusjon av funnene.....	88
5.1	Tekst 1, 2 og 3.....	88
5.2	Tekst 4, 5 og 6.....	90
5.3	Tekst 7 og 8.....	92
5.4	Komplementære appellformer.....	93
5.5	Saksorientert argumentasjon.....	94
5.6	Lik oppbygging, men utfordrende kontekst?.....	95
5.7	Høy grad av mottakerbevissthet.....	97
5.8	Oppsummering.....	98
6	Avsluttende betraktninger.....	100
6.1	Didaktiske implikasjoner.....	100
6.2	Anbefaling til videre forskning.....	102
	Litteraturliste.....	105
	Vedlegg.....	109

1 Innledning

Retorikk ble en del av den norskfaglige læreplanen med Kunnskapsløftet (LK06) og har siden 2006 blitt implementert i større og større grad. Det er flere kompetansemål i faget som enten implisitt eller eksplisitt er forbundet med retorikk som felt. I denne studien skal jeg undersøke hvordan de retoriske appellformene etos, patos og logos uttrykkes i åtte niendeklassingers argumenterende elevtekster, ved hjelp av kvalitative og deskriptive tekstanalyser. Det er særlig ett kompetansemål som har vært sentralt for utformingen av studiens problemstilling. Dette målet er blant annet knyttet til argumenterende skriving og kan også ses i sammenheng med de nevnte appellformene. Målet er at elevene skal kunne tilpasse ulike typer tekster til mottakere, formål og medium, og blir ytterligere presentert i kapittel 1.2.

I antikken anså man retorikk som verktøy for muntlige taler. Dette har endret seg og i dag regner både retoriske teoretikere og dessuten kompetansemål i norskfaget retoriske ferdigheter som viktig for skriftlige tekster. Det er overbevisning og påvirkning som er selve kjernen i retorikken (Kjeldsen, 2014, s. 25), og kunnskap og bevissthet rundt appellformene er middelet for å mestre dette. Aristoteles' (2006) skriver at dette gjøres ved at man fremstår troverdig (etos), kjenner sitt publikums følelser (patos) og viser til relevante momenter til saken som diskuteres (logos).

Det tilsynelatende uendelige tekst- og ytringspotensialet man har i dagens samfunn, er en viktig årsak til at appellformene er integrert i flere kompetansemål i norskfaget. Dette må sies å være et relativt nytt fenomen, og utviklingen begynte ved Internett's fremmarsj i samfunnet, ikke minst ved de ulike sosiale mediene som nå finnes. Dette gjør at vi som samfunnsborgere i et demokratisk land kan ytre oss om hva det skal være, på et hvilket som helst tidspunkt. Det foreligger likevel skriftspråklige konvensjoner, dersom man ønsker å fremstå som en seriøs bidragsyter til det samfunnet man er del av. En samlebetegnelse på slike konvensjoner er tekstnormer, der et eksempel på en slik norm er mottakerbevissthet. Denne normen er nært forbundet med kommunikasjon i tekster, og dermed relasjonen mellom avsender og mottaker. Det virker særlig viktig at mottakerbevissthet og kommunikasjon er ivaretatt i argumenterende tekster, ettersom denne teksttypen har overbevisning og påvirkning som et naturlig mål. Da spiller appellformene en viktig rolle.

1.1 Studiens oppbygging

Kapittel en vil herfra omhandle retorikkens relevans i den norskfaglige læreplanen, med fokus på de retoriske appellformene. I etterkant av dette viser jeg til studiens hensikt, før problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. Til slutt behandles og diskuteres relevante funn fra tidligere studier. Kapittel to utgjør studiens teoretiske rammeverk. Her er retorisk teori det naturlige hovedfokuset, og det er også her jeg vil diskutere og definere de mest sentrale begrepene for min problemstilling. I samme kapittel vil jeg dessuten diskutere sammenhengen mellom retorikkens appellformer og skriveformen argumenterende skriving. Avsenders og mottakers avgjørende rolle vil bli spesielt vektlagt, og dermed betydningen kommunikasjon har for denne typen tekster. I den forbindelse trekkes det dialogiske perspektivet på tekst inn. Denne teorien vil igjen ses i lys av konteksten skriving i skolen, og særlig i norskfaget. Kapittel tre er studiens metodekapittel. Det metodiske utgangspunktet er kvalitativt, der trettitre elevtekster utgjør det samlede datamaterialet, mens åtte av disse er studiens tekstutvalg. Tekstanalysene er deskriptive. Med andre ord har analysene et beskrivende fokus på appellformer i tekstutvalget, ikke for eksempel et normativt. Metodekapittelet gir deretter en kort beskrivelse av datamaterialet, der studiens utvalgskriterier beskrives. I kapittel fire presenteres tekstanalysene, mens kapittel fem diskuterer resultater og funn av disse. I det siste kapittelet vil jeg diskutere noen didaktiske implikasjoner og anbefale noen mulige utgangspunkt for ny forskning med retorikk og elevers argumenterende ferdigheter som tema.

1.2 Bakgrunn og norskdidaktisk relevans

Læreplanen i norsk presiserer at faget har et særlig ansvar i opplæringen av elever i skriftlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Dette gjør en konkret undersøkelse av hvordan appellformene uttrykkes i elevtekster ekstra interessant. I tillegg er det flere kompetansemål som direkte eller indirekte er knyttet til retorikken og de retoriske appellformene. Antallet på disse målene tilsier at læreplanen for faget anser retorikk som et viktig fagområdet. Ett av disse har som nevnt vært sentralt for utformingen av denne studiens problemstilling, og er mål elevene skal ha oppnådd etter endt grunnskoleopplæring. Kompetansemålet tilhører hovedområdet *skriftlig kommunikasjon*, og her står det at elevene skal kunne:

- «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Dette målet har retorikk som et implisitt tema. Jeg har alt nevnt endringen samfunnet har fått gjennom Internett i tekst- og ytringspotensialet til befolkningen. Etersom retorikkens formål er å overbevise gjennom kommunikasjon (Aristoteles, 2006) kan denne stadige mer komplekse tekstverdenen være en plausibel forklaring på at retorikken er gjenkjennelig i flere kompetansemål. Demokratisk medborgerskap er et begrep som viser til at elever skal rustes til et liv utenfor skolen, noe som drøftes nærmere i kapittel 2.3. I skoleforskningen som behandles i kapittel 1.5 kommer det fram at elever gjennomgående sliter med argumenterende skriving, på tross av at denne skriveformen har en lang og sterk tradisjon i norskfaget. Også derfor kan retoriske ferdigheter ha mye å bidra med.

Det nevnte kompetansemålet kan knyttes til overordnede formål ved norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Av formål med relevans for min studie er at norskfaget skal bidra til at elever kan tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medium, reflektert i det første kompetansemålet. Videre heter det at den grunnleggende ferdigheten *skriftlig kommunikasjon* gjør faget særlig ansvarlig i utviklingen av elevenes evne til «(...) å planlegge, utforme og bearbeide *stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker*» (min utheving) (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Relatert til dette er skriftlig kommunikasjon som et av tre hovedområder i faget, der skriving er «(...) å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

Det dialogiske perspektivet på tekst som innebærer at kommunikasjon mellom avsender og mottaker er av avgjørende betydning (Dysthe, 1997, s. 51-55), er også relevant i min studie. Dette er fordi målet med argumenterende tekster er at de skal kunne overbevise andre, noe retorikken legger til grunn. God skriftlig kommunikasjon er dessuten en sentral del av læreplanen, definert slik: «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). For mine tekstanalyser vil det i hovedsak være kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker som drøftes. Dette er to trekk ved tekster som kan ses i lys av de retoriske appellformene. Det er ikke dermed sagt at godt ordforråd og ferdigheter i tekstbygging er

mindre viktig av den grunn. Ettersom disse ikke har en like direkte kobling til retorikken vil de likevel ikke være mål for mine analyser, med mindre det i enkelttilfeller er så slående at det påvirker en eller flere av appellformenes funksjon. Andersen (2012) skriver for eksempel at ukorrekt og klossete språk kan gjøre tilhørere irritable, samt få dem til å så tvil om avsenders kompetanse (s. 59). Selv om han i dette tilfelle omtaler muntlig kommunikasjon, vil et ukorrekt språk i skriftlige tekster også kunne ha samme virkning.

1.3 Studiens hensikt

Den overordnede hensikten til studien er å belyse hvordan de retoriske appellformene uttrykkes i et utvalg elevtekster. Mer spesifikt er hensikten å vise hvordan elevens etos, patos og logos uttrykkes med tanke på overbevisning av mottakere om egne synspunkter. Som det kommer fram i teorikapittelet, tilsier retorisk teori at bruk av appellformene gir tekster kommunikative kvaliteter. Et mål for studien er derfor å vise fremtidige elever og lærere hvordan dette kan gjøres, ved å bruke elevtekster som får det til. Graden av overbevisning må forstås som en del av hvordan tekstene kommuniserer med implisitte mottakere av teksten. Hva som menes med implisitte lesere, vil jeg diskutere og vise i studiens teorikapittel. På den måten håper jeg at studien vil være av interesse for lærere med behov for ytterligere kunnskap om hvordan elever kan argumentere skriftlig, og dessuten at den kan være verdifull for elever med tanke på deres egne argumenterende skriveferdigheter. I dette ligger det òg et vurderingsperspektiv. Bakken (2014) skriver at konkrete eksempler på retoriske appellformer i elevtekster potensielt kan gjøre at læreren ikke blir «(...) overlatt fullt og helt til sin egen reaksjon og sitt eget skjønn, men kan bygge vurderingen på noen generelle retningslinjer for god kommunikasjon og knytte den til noe spesifikt i teksten» (s. 130). Bakken (2014) mener videre at dette dessuten kan være til hjelp for elever selv, ettersom gode tilbakemeldinger enklere får fram teksters kommunikative styrker og svakheter.

Som kapittel 1.5 belyser, tilsier tidligere forskning at elever gjennomgående sliter med argumenterende skriving. Min studie har en annen innfallsvinkel enn disse. Bruken av etos, patos og logos i mitt tekstutvalg, gjør at tekstene jeg analyserer innehar kommunikative kvaliteter, som også må regnes som en del av argumenterende skriving. Dette tyder også læreplanen i norskfaget på. Dette utgangspunktet bør ha norskdidaktisk verdi. Et avsluttende moment ved studiens hensikt står i sammenheng med Kunnskapsdepartementets (2013) nevnte definisjon av «god kommunikasjon». Denne definisjonen er uproblematisk når det

kommer til hva som gjør en tekst god, men den forteller lite om hvordan man oppnår disse kravene. Konkrete eksempler eller definisjoner av hvilke skriftspråklige konvensjoner som gjelder, eller hvordan man kan tilpasse tekst til formål, mottaker og medium, virker tilsynelatende opp til hver enkelt lærer. Jeg håper at studien min kan bidra også til dette, noe som i fremtiden kan være en hjelp for lærere og sensorer, så vel som elever.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som bakgrunn er problemstillingen min følgende: *Hvordan kommer de retoriske appellformene etos, patos og logos til uttrykk i åtte argumenterende elevtekster?*

Problemstillingens ordlyd er deskriptiv, og fordrer også deskriptive tekstanalyser. Med dette mener jeg at studien begrenses til hvordan appellformene uttrykkes i et utvalg elevtekster, og hvordan appellformene viser seg i elevtekstene. Mer spesifikt innebærer tekstanalysene at jeg klassifiserer avsnitt, setninger og ord som enten etos-, patos-, eller logos-appellerende.

Jeg har valgt å benytte meg av samme spørsmål Bakken (2014) anvender i sin analyse av en elevtekst (s. 127):

- *Hvordan viser eleven forstandighet, dyd, velvilje og autensitet i teksten (etos)?*
- *Hvilke følelser kan teksten vekke hos leseren, og hvordan er teksten utformet til å mestre dette (patos)?*
- *Hvilke enthymemer, induktive slutninger og eksempler kommer til syne i elevtekstene, og kan sak og argumentasjon sies å være gjenkjennelige for en implisitt mottaker av teksten (logos)?*

1.5 Tidligere forskning

Som nevnt i kapittel 1.2 kan det se ut til at skoleforskning som har undersøkt argumenterende skriving hos elever, gjennomgående viser til svakheter heller en styrker, og dermed utfordringer elever har med denne skriveformen. I dette delkapittelet vil jeg diskutere sentrale studier, sammen med tre tidligere masteroppgaver, som alle kan vise til funn som belyser dette.

Disse funnene kan til en viss grad ses i sammenheng med hverandre, og ikke minst med de retoriske appellformene. Sentrale funn er at elevene ikke tar hensyn til hele skrivekonteksten, noe som kan gjøre at potensielle mottakere av teksten forsømmes. Hvem disse mottakerne er,

vil bli ytterligere diskutert i teorikapittelet. Studiene har også funnet at elever er mindre vant med argumenterende enn fortellende tekster fra før av, og ofte har de heller ikke nødvendig kunnskap om temaet som skal diskuteres. Også disse punktene kan være med på å svekke tekstens kommunikativitet. Elevene mestrer ofte heller ikke å diskutere med og mot seg selv, og de er også for lite kritiske til egne argumenter og meninger. Felles for disse funnene er at alle kan bidra til at etos, patos og logos svekkes i tekster, og dermed samtidig evnen til overbevisning og kommunikasjon med mottakere. I dette ligger det også en motsats, nemlig at bevissthet på de retoriske appellformene på den annen side kan bidra til å hindre slike mangler.

1.5.1 Elevers utfordringer med argumenterende skriving

KAL-undersøkelsen er en omfattende studie som undersøkte ungdommers skrivekompetanse ut i fra besvarelser på hovedmålseksamen. Den har fem problemstillinger, hvorav følgende er relevant for min studie; «(...) hva elever på dette klassetrinnet er i stand til å prestere, hva utfordringene deres kan være, og hva de som gruppe betraktet, sliter med å få til» (Berge, 2005, s. 11).

Det man fant var at elevene gjennomgående har langt vanskeligere for å skrive gode resonnerende tekster, enn gode fortellende tekster. Dette blir forklart med at elevene ikke mestrer en konsekvent og fullstendig argumentasjon (Berge, 2005, s. 180-187), samt at «(...) ingen tekster, uansett kvalitetsnivå, forholder seg konsekvent til den debatterende offentligheten som kulturkontekst» (s. 181). Med andre ord konkluderes det med at elevene gjennomgående mangler kunnskap om hvordan man argumenterer skriftlig, de mestrer ikke å argumentere formålstjenlig og overbevisende, og videre at hensynet elevene tok til kulturkonteksten og offentligheten utenfor klasserommet eller skolen som helhet, var mangelfull eller langt fra optimal. Dette virker særlig relaterbart til manglende kommunikativitet. Den formålstjenlige stilen, som retorikken kaller *aptum*, henspiller på normer i ulike tekstkulturer. Den kan ses i sammenheng med de retoriske appellformene, ettersom tekster med en formålstjenlig stil vektlegger bruken av appellformene hensiktsmessig, på den måten at den tar hensyn til sakens kjerne, samt skrivesituasjon for øvrig. Med ulike skrivesituasjoner menes her for eksempel hvorvidt teksten i utgangspunktet er en eksamensbesvarelse eller et faktisk avisinnlegg. Tekstens formål, plausible lesere av teksten og sjangeren er dermed av viktig betydning.

Freedman og Pringles studie (1988) hadde som hensikt å undersøke hva elever ikke fikk til når de skrev argumenterende tekster. De fant at 82,5 % av de 500 deltagende elevene ikke mestret denne skriveformen, og kategoriserte disse tekstene som enten «focal» eller «associational» essays. «Focal essays» defineres som tekster med argumenter der «(...) each point individually relates back to a central focus (the topic or, in some cases, the thesis) although the points themselves are not logically related to each other (...)» (s. 90).

Sammenhengen mellom de ulike delargumentene var med andre ord mangelfull eller ikke-eksisterende, selv om de forholdt seg til hovedpåstanden i teksten. Essayene med merkelappen «associational» ble kjennetegnet ved at hvert enkelt argument hang sammen med det foregående, men sto i større grad adskilt fra hovedpåstanden eller problemstillingen. Begge kategoriene viser til elevtekster der de ulike komponentene ikke henger tilfredsstillende sammen. Dette kan kunnskap om og mestring i de retoriske appellformene bedre.

Freedman og Pringle (1988) lanserer flere mulige årsaker til dette. For det første er det vanlig at barn fra tidlig alder av eksponeres for fortellende tekster i langt større grad enn argumenterende, noe som for øvrig også gjelder for muntlig kommunikasjon. For det andre er muntlig argumentasjon, som barn også blir eksponert for, langt mer forskjellig fra argumenterende skriving, enn muntlig fortelling er fra skriftlig fortelling. Videre trekkes det fram at en fortelling like gjerne kan formidles av ett enkelt menneske, mens argumentasjon som regel foregår mellom to parter. Eleven tvinges slik til å argumentere mot og for seg selv, noe som krever langt mer innsikt i et emne enn hva gjelder for muntlig argumentasjon med en (mot)partner. For å mestre disse momentene, mener Freedman og Pringle (1988) at elevene først må mestre å abstrahere og konseptualisere de ulike argumentene eleven potensielt sitter med, noe som er en vanskelig øvelse. Her trekker de fram Lev Vygotsky, som anslo at denne ferdigheten krever kognitive evner barn ikke kan forventes å ha før uti tenårene, mens barna i denne studien var ti til tolv år (s. 93-94). Elevene som står bak mitt datamaterialet er riktignok mellom tretten og fjorten år gamle, men det er neppe slik at denne utviklingen fullføres i det øyeblikk man trer inn i tenårene. Skriftlig argumentasjon krever med andre ord kognitiv modenhet i større grad enn både muntlig argumentasjon, og skriftlig og muntlig fortelling (Freedman & Pringle, 1988, s. 91-95).

Igland (2007), med henvisning til Andrews et al. (1993), begrunner manglene elever utviser når de skriver argumenterende elevtekster, med tre forhold (s. 280). Disse er gjenkjennbare

fra Freedman og Pringles (1988) studie. De tre vanskelighetene er henholdsvis å bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon, å finne stoff, samt å ordne stoffet i logiske kategorier. Det første punktet krever at elevene, for å virke overbevisende, må «(...) inkludere motstridende stemmer på same tid som vi underbygger egne standpunkt så godt det let seg gjøre». Dette er nettopp den ferdigheten Freedman og Pringle (1988) fremhever at barn ikke kan forventes å ha, når de viser til Vygotsky i sin egen studie. Det andre punktet underbygges av at oppgavene elever ofte får, ikke stemmer overens med deres interesser. Slik blir heller ikke argumentene som legges fram, tilfredsstillende eller utdypende nok (Igland, 2007, s. 280). Det siste punktet dreier seg om manglende kunnskap om relevante tekstformer. Til forskjell fra den kronologisk oppbygde fortellerstilen, som elevene møter både utenfor og i skolen, er ikke argumenterende tekster del av de fleste elevs repertoar på samme måte, hverken i eller utenfor skolen (Igland, 2007, s. 280). Med tanke på kategoriene «focal» og «associational» essays er disse tre kategoriene identifiserbare fra Freedman og Pringles (1988) studie.

Iglands (2007) studie tok utgangspunkt i en prosessorientert skriveøkt, der elevenes tekster ble drøftet i forkant og etterkant av at læreren hadde gitt tilbakemeldinger. Selv om Igland (2007) mener at manglende leseerfaring av argumenterende tekster er en viktig årsak, viser hun òg til andre forklaringer. Hennes konklusjon er at elevene mestrer å følge opp tilbakemeldinger som angår utbedring av tekststruktur, innhold og stil, mens det synes vanskeligere å innhente kunnskap og innsikt i det aktuelle temaet, samt å reflektere over egne standpunkt. Dette kan sammenfattes til mangel på kunnskap og mangel på kritisk tenkning (s. 288). Dette er også forbundet med de retoriske appellformene, kan hende særlig etos og logos, som blant annet styrkes ved nettopp kritisk tenkning og kunnskap om det aktuelle temaet.

Hverken Freedman og Pringles (1988) studie eller Iglands (2007) tok utgangspunkt i de retoriske appellformene. Jeg har nå vist deres studiers relevans for min egen på tross av dette, og vil i det følgende vise til en annen norsk studie, gjennomført av Klette, Svenkerud, Svennevig og Tønnesson (2012). Denne undersøkte appellformene etos og patos i elevfremføringer. For min studie er det særlig to funn som er interessante. For det første argumenterer de for at en persons etos blant mye annet kommer til sin rett når man har en imøtekommende holdning overfor publikum. For det andre mener de at talerens autentiske stil bygger opp etos, samtidig som den egner seg til å vekke publikums engasjement, det vil si patos (s. 69). Overført til skriftlig kommunikasjon kan man si at hensynet forfatteren tar til

eventuelle lesere av teksten, baserer seg på de samme poengene når det er snakk om en imøtekommende holdning overfor publikum. Tilsvarende er det autentiske ved en skriftlig tekst virkningsfullt, ettersom mottakere som får inntrykk av at teksten stammer fra forfatteren selv, enklere vil la seg overbevise av argumentasjonen som foreligger. Dette er viktige momenter som vil bli nærmere diskutert i teorikapittelet.

Jeg vil avslutningsvis i dette kapittelet vise til tre masteroppgaver med sentrale perspektiver og funn som har med appellformene å gjøre. Disse dreier seg om muligheter og utfordringer ved å bruke de retoriske appellformene aktivt som vurderingskriterier i muntlige framføringer (Kjønnerød, 2016), viktige aspekter vedrørende teksters kommunikativitet (Kind Ekroll, 2010) og et tilsynelatende språk mellom skolens tekstkultur og samfunnets (Myraunet, 2010).

Et av Kjønnerøds (2016) hovedfunn var at appellformene ble opplevd som upresise og omfattende både av lærere og elever, samt at norsklæreres hensyn til hovedmåleksamen og den norske læreplanen veies for tungt når det arbeides med retorikk i klasserommet. Elevene som har skrevet tekstene i mitt utvalg kan riktignok like gjerne ubevisst som bevisst ha uttrykt de retoriske appellformene, likevel kan det være nyttig å tenke over dette i diskusjonen av analysene.

Kind Ekroll (2010) påviste tilsvarende viktige aspekter vedrørende teksters kommunikativitet, der hun blant annet argumenterer for viktigheten av at forfatteren evner å se for seg fiktive lesere av teksten. Hensikten til studien var å fremme ny innsikt om elevers skriving som kommunikativ og sosial handling, og som hun skriver, er det «(...) i selve teksten at eleven, leseren og den verdenen de begge er en del av, møtes» (s. 82). Hun fremhever viktigheten av at man er seg bevisst på rollen som avsender, emnet det skrives om, og hensynet til mottakeren av teksten (s. 83). I forbindelse med teksters intensjonalitet, fremhever Kind Ekroll (2010) videre viktigheten av at overskrift, innledning, hoveddel og avslutning har en kompositorisk sammenheng (s. 84). Tekstutvalget hennes stammer fra den nasjonale prøven i norskfaget. Kind Ekrolls (2010) første og andre punkt kan relateres til de retoriske appellformene, som jo har overbevisning av mottakere som mål og som dermed er nært forbundet med avsenders muntlige og skriftlige kommunikative kvaliteter. Hva som menes med fiktive lesere av en tekst behandles i teorikapittelet, noe den retoriske arbeidsprosessen også gjør.

Myraunet (2010) viste på sin side til det som synes å være et problematisk forhold mellom skolens tekstkultur, og tekstkulturer utenfor skolen. Hun fant at skolens tekstkultur oppmuntrer elevene til å alltid forholde seg til skriftlige tekster på mest saklig vis. Hennes studie omhandlet appellformen patos, og en kan se for seg at dette kravet om fullstendig saklighet ikke nødvendigvis er enkelt å opprettholde i tekster som skal være følelsesladde. Studien til Myraunet (2010) gikk ut på at et utvalg lærere skulle benytte modelltekster aktivt i undervisningen, hvorpå elevene i etterkant skulle skrive tekster i samme sjangre. Resultatet ble ikke som ønsket. En av årsakene som ble tillagt mest vekt, var at modelltekstene ikke samsvarte med skolens tekstkultur. Modelltekstene som ble brukt var for øvrig hentet fra LNUs sakprosa-kanon (Landslaget for norskundervisning) og bør derfor alle kunne regnes som gode tekster innenfor sitt sjangerfelt (Myraunet, 2010, s. 56-60). Det skulle med andre ord ikke være noe å utsette på undervisningens utgangspunkt, med tanke på hvilke tekster som ble valgt. Stilen til forfatterne i LNU-kanonen var rett og slett for ulik stilen elevene ble forventet å holde seg til. Dette kan relateres til et av Kjønnrøds (2016) funn, ettersom han diskuterer muligheten for at læreres hensyn til eksamen og læreplaner veies for tungt i arbeidet med retorikk, som nevnt over. Med tanke på min studie, er Myraunets (2010) funn interessante, ettersom også mine tekstanalyser skaper grunnlag for en diskusjon om forskjellen på tekstkulturer i skolen og utenfor. Et eksempel på dette er bruken av autensitet i noen av elevtekstene i mitt utvalg, som kan passe godt inn i et faktisk leserinnlegg, men som det er mer tvilsomt om ville blitt gjort det i en skolekontekst.

1.5.2 Oppsummering

Som vi ser av denne gjennomgangen, kan det se ut til at elever har utfordringer når det kommer til argumenterende skriving. Jeg vil igjen nevne at det med unntak av de nevnte masteroppgavene og Klette et al. (2012) sin studie, ikke har vært de retoriske appellformene som har vært studienes utgangspunkt, slik de derimot er min.

KAL-undersøkelsen (2005), Freedman og Pringle (1988) og Igland (2007) viser alle til sentrale mangler når det kommer til selve argumentasjonen i tekstene de har undersøkt. På tross av enkelte ulike årsaksforklaringer, er det flere likheter i studienes begrunnelse av disse manglene. Nettopp å ta hensyn til hele skrivekonteksten, være komfortabel med den argumenterende skriveformen, kunne diskutere med og mot seg selv, utvise kunnskap om emne som er aktuelt, og være kritisk til egne argumenter og holdninger, er alle forhold som kan knyttes til avsenders etos, patos og logos.

Jeg har også gjort kort rede for Kjønnørøds (2016), Kind Ekrolls (2010) og Myraunets (2010) masteroppgaver, som alle forholdt seg aktivt til en eller flere av de retoriske appellformene. Kjønnørød (2016) belyste det han fant problematisk ved bruken av disse i en vurderingskontekst, samt at et for ensidig fokus på eksamen og læreplaner kan virke ødeleggende i arbeid med retorikk. Denne problematikken diskuterer også Kjell Lars Berge i *Skolestilen som genre* (1988), som i sin tekst hevder at elevteksters kommunikativitet svekkes hvis hensynet til eksamen og læreplaner veies for tungt (s. 65), noe jeg belyser ytterligere i studiens teorikapittel. Kind Ekroll (2010) argumenterer for viktigheten av å anse tekster som en sosial handling, der tekstens kommunikative egenskaper spiller en vesentlig rolle for om man lykkes med teksten eller ikke. Myraunets (2010) mislykkede forsøk på å bruke sakprosaetekster som modelltekster i undervisningen, illustrerer et mulig sprik mellom tekstkulturen i skolen og tekstkulturer i samfunnet for øvrig.

Til slutt vil jeg nevne en vesentlig forskjell på min studies utgangspunkt sammenliknet med flere av studiene jeg her har trukket frem. Problemstillingen til for eksempel Freedman og Pringle (1988) viser at disse aktivt så etter mangler ved elevtekstene som ble undersøkt og Berge (2005) i KAL-undersøkelsen undersøker blant annet hva elevene fikk og ikke fikk til. Min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål kan sies å ha en mer nøytral inngang til elevtekstene, ettersom jeg spør om hvordan appellformene uttrykkes.

2 Teoretisk rammeverk

Basert på problemstillingen vil det være hensiktsmessig å klargjøre hva retorikk er, hva de retoriske appellformene går ut på, andre sentrale aspekter ved retorikken med relevans for denne studien, hvilke fagdidaktiske begrunnelser man kan ha for å anse disse appellformene for nyttige i argumenterende skriving, samt hva som menes med argumenterende skriving.

Retorikk er et fagfelt som blir stadig større og favner stadig bredere i språkvitenskapen. Det faller utenfor rammen av min problemstilling og denne studiens hensikt å diskutere alle disse områdene. Derfor avgrenses også teorikapittelet til å behandle de tre retoriske appellformene, enkelte andre trekk som omhandler retorikk, før dette ses i sammenheng med argumenterende skriving og kommunikativitet i tekster.

2.1 Innledning til det retoriske rammeverket for studien

Retorikken ble av Aristoteles (2006) ansett som et redskap man bruker for å evne å vurdere hvilke overtalelsesmuligheter som er aktuelle i en gitt situasjon, og videre definert som «(...) evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale», da den tilsynelatende potensielt kan «(...) skape troverdighet så å si i alt den blir presentert for» (s. 27). Dette synet er gjeldende den dag i dag. I antikken dreide retorikk seg om talekunst og var opprinnelig verktøy for muntlig kommunikasjon. Retorikken har i dag utviklet seg til å gjelde alle former for kommunikasjon, herunder både skriftlige, muntlige og multimodale tekster.

Det er vanlig å skille mellom retorikk i bruk og praksis, og læren om retorikken, fra latin kalt henholdsvis *rhetorica utens* og *rhetorica docens*. Kjeldsen (2015) mener det i vår tid vil være hensiktsmessig å tilføre en term til, *rhetorica studens*, som angår retorisk analyse og kritikk (s. 15-16). Dermed har vi en utvidet forståelse av retorikk nå, i forhold til den som gjaldt det antikke samfunn. I det antikke samfunn var retorikken begrenset til å gjelde *rhetorica utens* og *rhetorica docens*. At det er endringer i retorisk teori fra Aristoteles' tid fram til i dag, er naturlig som følge av at skrivemåter og sjangerkonvensjoner har endret seg, mener Bakken og Blikrud (2012, s. 127). Når jeg senere i studien analyserer elevtekstene, forholder jeg meg nettopp til *rhetorica studens*, den analytiske og kritiske innfallsvinkelen til retorikk, men selvfølgelig også retorisk teori, som for antikke forfattere som Aristoteles (2006) bygger på *rhetorica utens* og *rhetorica docens*.

Når Kjeldsen (2015, s. 24-25) skal definere hva retorisk kommunikasjon er, tar han utgangspunkt i en definisjon som i korthet betegnes som hensiktsmessig og virkningsfull kommunikasjon. Mer inngående vil retorisk kommunikasjon ifølge han bety følgende:

- «Kommunikasjon fra en aktør (...) som henvender seg til bestemte mottagere for å oppnå en bestemt form for reaksjon eller respons hos dem som tildales.»
- «Kommunikasjon hvor avsenderen forsøker å påvirke ved hjelp av sin egen troverdighet (...), sakens innhold og gode argumenter (...), samt ved hjelp av en funksjonell, bevegende og overbevisende utforming av uttrykket (...).»
- «Kommunikasjon som i forsøket på å påvirke tar hensyn til mottagernes emosjoner, karaktertrekk og posisjoner (...)» (s. 25).

Jeg slutter meg til Kjeldsens (2015) definisjon for retorisk kommunikasjon, og alle de ovennevnte punktene knyttes i min studie opp til retorikkens appellformer.

Før jeg vil komme inn på de retoriske appellformene, vil jeg kort nevne at retorikken i så måte er verdinøytral. Det medfører at en god retoriker kan ha uetiske hensikter, slik at retorikken på den måten kan brukes til både gode og onde gjerninger. Det vil imidlertid være slik at en med stor kjennskap til retorikken, antakelig enklere har større muligheter til å avsløre eventuelt onde hensikter. På den måten kan retorikk bidra både til at man enklere kommer til orde i samfunnet, samt enklere vil kunne avsløre bakenforliggende hensikter hos andre mennesker.

2.2 De retoriske appellformene

Aristoteles (2006) delte de retoriske bevismidlene inn i to kategorier: de fagtekniske og de ikke-fagtekniske (s. 27). De ikke-fagtekniske er de momenter som taleren ikke selv har skapt, slik som vitner, dokumenter, kontrakter og liknende. Det er i de fagtekniske bevismidlene retorikken som vitenskap kommer til syne. Disse er midler vi selv skaffer oss metodisk og for egen maskin. Aristoteles (2006) definerer disse som det som «(...) beror på talerens karakter, (...) den tilstand tilhøreren settes i, (...) på selve argumentasjonen, ved den beviskraft den har, reell eller tilsynelatende» (s. 27). Dermed er de fagtekniske bevismidlene ekvivalente med det som ofte omtales som retorikkens appellformer, nemlig etos, patos og logos.

De tre appellformene handler slik om kommunikativitet i form av overbevisning av mottakerne til en tekst. Selv om man ønsker at ens egen tekst skal kommunisere, medfører likevel ikke det at alle de tre appellformene til enhver tid er like aktuelle. Hvilken appellform

som er mest aktuell, avhenger i stor grad av skrivekonteksten. Å utelukkende spille på en sterk følelsesappell (patos), vil med andre ord ikke være hensiktsmessig i enhver situasjon, men kan utmerket være det i noen. Dette vil avhenge av formålet til teksten og av tekstens sjanger (Bakken, 2014, s. 126-127), med andre ord av dens aptum, som jeg i kapittel 2.4 drøfter.

2.2.1 Etos

Hos Eide (2004) defineres etos i hovedsak som «karakter» og «preg», med henvisning til taleren selv, og videre til hans eller hennes «moralske karakter» som forutsetning for talerens troverdighet (s. 64). Det er talerens karaktertrekk som er fokuset, og Aristoteles (2006) mener denne er tredelt; talerens forstand, velvilje og dyd (s. 104). Mange inkluderer i dag avsenders autensitet som del av etos (Bakken, 2014, s. 34-35), noe jeg også vil gjøre.

For å virke forstandig må man gi uttrykk for kompetanse på det aktuelle saksfeltet. Å gi uttrykk for denne kunnskapen kan gjøres ved å for eksempel henvise til kilder som virker relevante, eller til mer eller mindre betydelige personers uttalelser som bevis på de argumentene man selv legger fram (Bakken, 2014, s. 34). Eksempelvis vil det i en diskusjon om miljøkriminalitet antakelig være mer virkningsfullt å henvise til velrenommerte miljøorganisasjoner, enn til en tilfeldig forbipasserende man har møtt på gaten. Å framstå som dydig viser til etiske standarder man samtidig kan argumentere for at vil være riktige å ha. Dette kan for eksempel være at man som politiker har moralsk bakgrunn for å hevde det man hevder (Bakken, 2014, s. 34). For å framstå med velvillighet spiller hensynet man viser overfor mottakerne av teksten inn, slik at man med sine argumenter viser at ens egen mening er til det beste for mottakeren (Bakken, 2014, s. 34). Aristoteles (2006) fremhever at svikt på et eller flere av disse punktene kan være avgjørende, slik at mottakere finner taleren lite troverdig (s. 104). Til slutt har vi det autentiske trekket, som Aristoteles (2006) som nevnt ikke inkluderer, men som mange i dag regner som et verdifullt karaktertrekk. Å framstå med autensitet betyr at man framstår som seg selv, og at mottakerne slik blir overbevist om at argumentene virkelig er talerens eller forfatterens egne ord og meninger (Bakken, 2014, s. 35).

I studien til Klette et al. (2012) (se kapittel 1.5) ble betydningen av at taleren hadde en imøtekommende holdning overfor publikum understreket som noe som styrket etos til elevene. Autensitetstrekket ved taleren mente man òg gjorde talen mer overbevisende, i

tillegg til at dette styrket publikums engasjement. Med andre ord bidro dette også til en styrket patos-appell (s. 69).

Man kan skille mellom et innledende, avledet og endelig etos. De har ulike funksjoner (Bakken, 2014, s. 36). Det innledende etos er det etos avsender har i forkant av at mottakeren har forholdt seg til budskapet. Ettersom jeg neppe kan ha noe inntrykk av anonymiserte elever, faller denne delen av etos utenfor mine analyser. For en lærer med et nært forhold til elevene sine, stiller dette seg naturlig annerledes. Det endelige etos er det helhetlige inntrykket mottakeren sitter igjen med, etter å ha lest teksten, og henspiller derfor både på det innledende og det avledete. Sistnevnte er det jeg undersøker, og her er inntrykket man gir mottakeren underveis det sentrale (Aristoteles, 2006, s. 27-28). Som for alle andre fagfelt, utvikles også begreper og fenomener i retorikken seg over tid. Bakken (2014) argumenterer for at det er de implisitte uttrykkene for troverdighet som påvirker leseren mest, heller enn de eksplisitte. Å unngå feilaktige påstander, uryddig struktur, upassende eller lite høvelige formuleringer og lite overbevisende ordbruk vil derfor være av stor betydning (s. 36-37).

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for å undersøke etos i min studie samsvarer med Bakkens (2014, s. 127): Hvordan viser eleven forstandighet, dyd, velvilje og autensitet i teksten?

2.2.2 Patos

Patos bygger på den tilstanden tilhøreren settes i, ved hjelp av taleren (Aristoteles, 2006, s. 27). Her er det med andre ord tilhørernes følelser som taleren eller forfatteren må ha innsikt i (Bakken, 2014, s. 39). Slik skapes troverdighet, dersom han eller hun mestrer å sette tilhørerne i riktig sinnsstemning for anledningen. Patos har jevnlig blitt utsatt for kritikk i negativ forstand. Dette er fordi patos, nettopp i kraft av å være appellformenes emosjonelle virkemiddel, ofte synes overdrevent og derfor også falskt. Mistanken mot patos bunner dermed i at mottakerne skal overbevises om en sak som for eksempel ikke stemmer overens med sannheten. Med henvisning til Myraunet (2010), virker patos dessuten som den appellformen med svakest forankring i skolens tekstkultur (se kapittel 1.5).

Retoriske teoretikere anser likevel ikke patos som en mindreverdige appellform, i forhold til etos og logos. Hos Aristoteles (2006) anses patos som en appellform like nødvendig og riktig som de to andre appellformene. For det første er det nødvendig med et visst nivå av engasjement fra tilhørernes side. Mestrer man ikke det, vil man heller ikke kunne holde på

deres interesse. For det andre skriver Aristoteles (2006) at det er menneskers følelser som er viktigste årsak til at vi endrer oppfatning om en sak (s. 104). Er temaet for eksempel en hendelse av stor umoralsk karakter, vil et formål naturlig være å få tilhørerne i en like opprivende sinnstilstand som taleren selv er i. Da virker argumentene som fremlegges mer overbevisende og troverdige. Slik kan patos hos taleren fungere som implisitte premisser for ulike argumenter, samt inneha en motiverende funksjon.

Det betyr at man som avsender må ha kjennskap til mottakernes vesen og følelser for å kunne spille på deres patos. Men hvordan får man innsikt i mottakeres følelser? Her peker Aristoteles (2006) på tre aspekter: hvilken tilstand de er i, samt hvem og hva som vanligvis får frem den ønskede tilstanden (s. 104). Kjeldsen (2015) «oversetter» dette til følelsens beskaffenhet og bakgrunn, hva som fremkaller følelsen og til slutt årsaken til at følelsen fremkalles (Kjeldsen, 2015, s. 306). Bakken (2014) spør etter hvordan man er til sinns når følelsen oppstår, hvem følelsen rettes mot, og i hvilke situasjoner følelsen fremkalles (s. 40). Akkurat hvordan man tolker Aristoteles her, er ikke av veldig relevans for mine analyser. Jeg skal kartlegge patos i et tekstutvalg, ikke drøfte hvorfor og hvordan følelser vekkes. Aristoteles (2006) viser i forbindelse med patos til en mengde følelser (s. 107-147) og å forklare alle disse er ikke hensiktsmessig i min studie. I stedet viser til dem som er mest relevante for mitt tekstutvalg når analysene presenteres.

For å ha kjennskap til mottakernes vesen og følelser må man ha kjennskap til deres *forventningshorisonter*, som Kjeldsen (2015) kaller det (s. 308). Jeg tolker dette begrepet som tett forbundet med *doxa*, et begrep som vil bli nærmere belyst i forbindelse med appellformen *logos*. For å få mottakere til å godta implisitte premisser, må man framkalle en virkning som gjør at budskapet mottas som en universell sannhet, eller i det minste som en sannhet rådende innenfor mottakernes forventningshorisont. For eksempel vil et politisk parti framstille et syn på en aktuell sak som en slik sannhet, for å overbevise flest mulig velgere (Bakken, 2014, s. 39). Tilhørende den nevnte motiverende funksjonen, ligger det at motivasjon vil føre til overbevisning, handling og/eller tilslutning (Bakken, 2014, s. 39). Et eksempel på dette kan være en ideell organisasjon som spiller på befolkningens medansvar overfor problematiske forhold, ved å be om økonomisk støtte for å hindre menneskers død eller fattigdom (Bakken, 2014, s. 39).

Patos er altså den appellformen som spiller på følelser og emosjonelle virkemidler, der hensikten er å frembringe tilhøreres sterke og momentane følelser (Eide, 2004, s. 106).

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for å undersøke hvordan patos er vektlagt i elevtekstene samsvarer med Bakkens (2014, s. 127), og er: Hvilke følelser kan teksten vekke hos leseren, og hvordan er teksten utformet til å mestre dette?

2.2.3 Logos

Appellformen logos dreier seg om å påvise at noe er sant eller sannsynlig ved hjelp av argumenter som i en gitt sak virker overbevisende på mottakere (Aristoteles, 2006, s. 28). Bakken (2014) trekker fram beskrivelse og argumentasjon som de to viktigste elementene mottakere må overbevises om i en tekst. I beskrivelser som overbeviser, ligger det at personer, gjenstander og verden må kunne gjenkjennes av mottakerne. Argumentasjonen henger sammen med påstander som fremmes i teksten, der vi underbygger påstandene med argumenter, og der disse må ha en sammenheng for å virke overbevisende (s. 44). I kapittel 1.5 viste jeg til Freedman og Pringles (1988) studie, som fant at deres elevtekster nettopp manglet denne sammenhengen. Et viktig mål for avsendere av tekster, bør derfor være at aktuelle mottakere skal kunne kjenne seg igjen i teksten, noe som virker tett forbundet med det nevnte begrepet forventningshorisont og dessuten *mottakerbevissthet*. Uten dette svekkes tekstens overbevisningspotensialet.

Doxa er derfor av viktig betydning. Med *doxa* menes det som virker som sant, eller som er sant, det vil si den alminnelige oppfatning i et samfunn, og den virkelighetsoppfatningen leseren av teksten sitter med (Tønnesson, 2012, s. 129). For at talerens argumenter skal virke etter sin hensikt, bør hans eller hennes *doxa* også stemme noenlunde overens med tilhørernes *doxa*, slik Bakken (2014) viser til ved beskrivelser og argumentasjon. Mestrer man det, vil argumentene man framlegger, virke fornuftige for mottakeren. Bakken (2014) opererer med tre ulike *doxaer*: den universelle, den kulturelle og den individuelle. Førstnevnte omhandler den verdensoppfatningen alle mennesker har, i kraft av å *være*. Den kulturelle henspiller på de ulike fellesskap vi mennesker tilhører, og den individuelle defineres av hvert enkelt individs selektive verdensoppfatninger (s. 44). Også Kjeldsen (2015) skiller mellom tre liknende kategorier, riktignok uten å bruke *doxa*-begrepet, for å vise til hvor viktig det er at avsender har kunnskap om og kjennskap til mottakernes virkelighet. Disse er kulturell tilhørighet, gruppetilhørighet og personlighet, og individuelle karaktertrekk (s. 315-319). Det er med andre ord avsender bevis tilhørerne må ha tiltro til at stemmer.

Bakken (2014) skiller mellom argumenter som bygger på påstander om virkeligheten og som begrunner påstander som sanne eller sannsynlige (s. 45). Jeg skal gjennomføre retoriske tekstanalyser, med vekt på retorikkens appellformer i argumenterende elevtekster. Det betyr at min studie slutter seg til retorisk argumentasjonslære. Til forskjell fra argumentasjonsformen som søker det logisk gyldige, ved argumenter som bygger på påstander om virkeligheten, søker denne argumentasjon som faktisk brukes og som er overtalende, uavhengig av graden av logisk gyldighet (Bakken, 2014, s. 45-46).

Spørsmålet er derfor heller i hvor stor eller liten grad tilhørerne slutter seg til talerens eller forfatterens stemme (Kjeldsen, 2015, s. 171). I retorisk argumentasjon opererer man i den forbindelse med begrepet *enthymem*. Andersen (2012) oversetter dette til norsk som «tanke», «slutning», eller «raisonnement» (s. 148). Enthymemet er retorikkens svar på en syllogisme, om enn noe forkortet, som er konklusjoner basert på to premisser; en over- og en undersetning (Bakken, 2014, s. 46). Forskjellen er at enthymemet ikke uttaler oversetningen eksplisitt, men lar den være der underforstått (Andersen, 2012, s. 148). Som konkret eksempel på et enthymem siterer jeg Andersen (2012, s. 150): «Jeg tror det ikke; det er en politiker som har sagt det», har som uttalt premiss at politikere pleier å lyve.» Når oversetningen ikke står eksplisitt, overlates ansvaret med å tolke seg til denne i stedet til mottaker, noe som gjør det viktig å ha kjennskap til deres doxa, skriver Bakken (2014, s. 47). Han viser til at en avsender som ikke har dette, risikerer at mottakerne foretar seg tolkninger med et annet resultat enn det man som avsender ønsket. Da kan ens egen tekst få en helt annen virkning enn hva man egentlig ønsket å oppnå. Å benytte seg av Andersens (2012) ovennevnte eksempel på enthymem, vil jo neppe være heldig i forbindelse med en tale til politikere. Aristoteles (2006) kalte enthymemet for det retoriske beviset i argumentasjonen (s. 23), og Kjeldsen (2015) mener at det er enthymemer som gjør at man kan vise til sannsynlige slutninger (s. 173). I mine tekstanalyser forstår jeg enthymemer som konklusjon(er) begrunnet med premisser, der den ene av disse premissene er uttalt. Dette gjør jeg fordi tekstene i mitt tekstutvalg stort sett uttrykker enthymemer ved at de som helhet er rammet inn som et. For eksempel ved at eleven konkluderer i avslutningen på bakgrunn av en rekke argumenter han eller hun har fremhevet i resten av teksten med tilhørende uttalte premisser. Skille mellom over- og undersetning vil derfor ikke være gjeldende i mine analyser.

Induksjoner definerer Bakken (2014) som «(...) en slutningsform der man på grunnlag av en rekke spesifikke opplysninger slutter seg til et generelt prinsipp» (s. 47), og påpeker deretter

at induksjoner ikke er logisk gyldige, men at de ved hjelp av mange nok premisser virker sannsynlige. Induksjoner er ikke en egentlig del av retorikkens overbevisningsmidler, men tilhører dialektikken. Aristoteles (2006) definerer i stedet *eksempler* som retorikkens induksjon (s. 29). Forklaringen av begrepene er tilsynelatende like: «Når et forhold påvises ut fra mange analoge tilfeller, er dette i dialektikken induksjon, i retorikken eksempel(...)» (s. 29). Andersen (2012) påpeker det samme, og skriver at «(...) den retoriske formen for induksjon er eksempel» (s. 151). Det virker som at Bakken (2014) i større grad holder dem adskilt. Han mener at de to har ulike bruksområder, der induksjoner tilskrives *akademia*, ved empirisk forskning og akademiske tekster, mens eksempler hører til politikken, avisdebatter og hverdagslige diskusjoner (s. 47-48). Dette begrunner Bakken med at man i førstnevnte situasjoner gjerne anvender så mange premisser som mulig, mens man i sistnevnte ofte holder seg til et fåtall. Både Bakken (2014) og Aristoteles (2006) mener at eksempler må benyttes med varsomhet. Hos Bakken begrunnes dette med at man ved å eksemplifisere noe oftest kommer med kun en eller to begrunnelser, noe som gjør at avsender må ha større kjennskap til mottakers vesen og oppfatning, med andre ord *doxa*, enn det induktive slutninger krever (s. 48). Aristoteles på sin side skriver at eksempler kun bør anvendes «(...) som vitner, og la dem komme i tillegg til entymemene», og dermed ikke brukes selvstendig dersom man har mulighet til å anvende entymemer (s. 167).

På tross av dette inkluderer jeg induktive slutninger i mine tekstanalyser. Dette gjør jeg for det første på grunn av tekstenes opprinnelse, som man kan argumentere for at er så nærme *akademia* en ungdomsskoleelev kommer (tentamen/fagdag i norsk). Det er dessuten en viss fare for at jeg kan overse poenger i elevtekstene som angår deres *etos*, *patos* og *logos*, dersom jeg ikke hadde inkludert dem. For det tredje virker det etter min mening lite logisk å utelate argumentasjon som hos Aristoteles (2006) åpenbart anses som mer verdifullt enn hva eksempler er. I denne studien forstår jeg induktive slutninger i samsvar med Bakken (2014, s. 53), og dermed som et prinsipp man slutter seg til på bakgrunn av flere opplysninger. Eksempler forstår jeg som et prinsipp man på den annen side slutter seg til på bakgrunn av en eller to opplysninger, og jeg vil også inkludere eksemplifiseringer i tekstene her, som blant annet kommer fram ved bruk av elevenes *egenerfarte* opplevelser. Aristoteles (2006) skiller mellom historiske (faktiske) og oppdiktete (fiktive) eksempler. Førstnevnte er eksempler som faktisk har funnet sted, mens sistnevnte er som navnet tilsier det motsatte (s. 165).

Også for logos er forskningsspørsmålet jeg anvender lik Bakkens (2014, s. 127): Hvilke enthymemer, induktive slutninger og eksempler kommer til syne i elevtekstene, og kan sak og argumentasjon sies å være gjenkjennelige for en implisitt mottaker av teksten? Hvem disse implisitte mottakerne kan tenkes å være, vil bli ytterligere diskutert i kapittel 2.6 og 2.7.

2.3 Retorikkens arbeidsprosess i skriftlige tekster

For å forstå og kunne kartlegge de retoriske appellformene i elevtekstene, er det imidlertid ikke kun selve appellformene som bør gås nærmere etter i sømmene. I dette delkapittelet vil jeg forklare den retoriske arbeidsprosessen, med fokus på de av prosessen som har relevans for min studie. Den retoriske arbeidsprosessen er delt i fem og utarbeidet for at en taler skal kunne både lage og framføre en vellykket tale. Disse kalles *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*.

I arbeidet med en tale mente antikkens retorikere at man først måtte finne egnede innholdsmomenter til den, som man gjorde i arbeidsprosessen *inventio* (Bakken, 2014, s. 24). Det er altså innholdet i tekstene som gjelder for denne prosessen. På tross av at jeg ikke kan diskutere hvordan elevene har sortert og valgt ut disse i mine analyser, vil jeg til hver tekstanalyse kartlegge innholdsmomentene for å skape en oversikt over teksten.

Dispositio dreier seg om teksters oppbygging, og i antikken var idealet for en tales disposisjon slik: Først kommer innledningen, der det er viktig å vekke mottakers interesse, sympati og velvilje. Deretter har vi saksframstillingen, der man redegjør for saken som skal diskuteres eller snakkes om. Etter saksframstillingen har vi disposisjonen, der hovedstandpunkt og en oversikt over talen som helhet gis mottakeren. I talens fjerde del skulle den positive argumentasjonen komme, med informasjon som støtter oppunder det taleren selv mener, før talens femte del, gjendrivelsen, skal avvise argumenter fra meningsmotstandere. Talens sjette del er avslutningen, hvor man skal vekke mottakers følelser slik at man har større muligheter for å få dem til å gjøre det man ønsker (Bakken, 2014, s. 25-26). Denne rekkefølgen er ikke fullt ut gjeldende for mitt tekstutvalg. Noen fellestrekk er det likevel, som analyse- og diskusjonskapittelet vil vise. Måten tekstene vekker mottakers interesse og følelser på, hvorvidt mottakerne av tekstene kan tenkes å ha tiltro til at avsender har en troverdig karakter og på hvilke måter elevene har utformet sine argumenter og motargumenter, er som teorikapittelet til nå har vist elementært for henholdsvis patos, etos og logos. Da spiller tekstenes tematikk, avsenders mening om saken, avsenders argumenter og motargumenter en

viktig rolle. På den måten kan man si at de to arbeidsprosessene *inventio* og *dispositio* sammenslås i mine analyser.

I arbeidsprosessen *elocutio* velges talens stil, og som neste delkapittel viser har retorikken fire stilkrav: korrekt språk, klarhet, høvelighet og at språket er utsmykket (Bakken, 2014, s. 28). Som det kommer klart fram i kapittel 2.4, er det særlig tekstenes høvelighet som har relevans for min studie. Videre skiller man i retorikken gjerne mellom tre stiltyper: den enkle, den mellomste og den høye. At stilen er enkel, betyr at den er hva man kan kalle alminnelig dagligtale, den mellomste er kort og godt en mellomting mellom enkel og høy, mens den høye stiltypen innebærer at den er forseggjort, utarbeidet og gjerne storslått (Bakken, 2014, s. 31-32). Hvilken stil som passer til hvilke situasjoner, og hvilke typer taler og tekster, blir nærmere forklart i neste delkapittel.

Den retoriske arbeidsprosessens to siste faser, *memoria* og *actio*, er ikke relevant for mine tekstanalyser, ettersom de ikke er overførbare til skriftlige tekster. Jeg forklarer dem likevel kort her. Førstnevnte går som navnet tilsier ut på at man husker talen som skal holdes, det vil si at man i minst mulig grad benytter seg av et manuskript. *Actio* dreier seg om selve framførelsen av talen (Bakken, 2014, s. 33-35).

Dette er retorikkens fem arbeidsprosesser for hvordan man kan gjøre en tale god, og som vi har sett kan enkelte deler overføres til skriftlige tekster og være nyttige å ha oversikt over i slike tekstanalyser som jeg gjennomfører. Neste delkapittel behandler teksters stil, nærmere bestemt høvelighet, på latin oversatt til *aptum*.

2.4 Teksters høvelighet: Retorikkens *aptum*

Den klassiske retorikken hadde som beskrevet i forrige kapittel fire krav til godt språk. Språket skulle være korrekt, klart, passende og utsmykket. At språket skal være korrekt, innebærer at man skal unngå språklige feil. Klart språk går ut på at man skal kommunisere tydelig, slik at man unngår misforståelser. At språket er utsmykket, dreier seg om at det skal være forarbeidet, forseggjort og velutstyrt, for eksempel ved at man tar i bruk riktige virkemidler for anledningen. Til slutt har vi at språket skal være passende, noe som innebærer at det skal være høvelig. Da er språket *aptum*, oversatt fra latin som nettopp høvelig (Andersen, 2012, s. 58-66). Slik jeg forstår disse kravene, kan de ses i sammenheng med hverandre. Med det mener jeg at det er vanskelig å fullt ut mestre enten lav-, mellom-, eller

høystil, dersom teksten innehar mange språklige feil, ikke kommuniserer tilfredsstillende eller ikke er forseggjort.

Hva er et høvelig språk? Andersen (2012) skriver at språket er høvelig når det er som seg hør og bør, altså at vi bruker et språk som er tilpasset situasjonen vi snakker eller skriver i (s. 62). Det medfører at man er innforstått med at ulike teksttyper krever ulikt språk, og ikke minst at ulike tale- og skrivesituasjoner krever ulikt språk. For eksempel bør en festtale inneha andre språktilnærminger enn det en begravelsestale bør, og et essay bør være skrevet med et annet språk enn et kåseri, eller for den saks skyld et personlig brev. Men det er ikke kun språket i seg selv som må være høvelig med tanke på situasjon og teksttype. For at teksten skal fungere etter sin hensikt må språket i tillegg samsvare med de forventninger mottakere har til den, de forventninger mottakere har til personen som skriver eller fremfører den, og altså stemme overens med sakens tematikk. Da er teksten høvelig (Andersen, 2012, s. 64-65). Språket er med andre ord høvelig når det foreligger en samstemthet mellom avsender og mottaker.

Med henvisning til de antikke retorikerne skiller Bakken (2014) mellom intern og ekstern høvelighet. Den interne høveligheten dreier seg om at de enkelte bestanddelene i teksten må være høvelige i forhold til hverandre, mens den eksterne dreier seg om at teksten må være høvelig i forhold til fenomener i situasjoner teksten blir til i (s. 66). Slik Bakken viser (2014) omhandler den interne høveligheten forholdet mellom innhold, komposisjon, framføring og stil (s. 66-68). Med tanke på den tidligere nevnte retoriske arbeidsprosessen kan man si at innholdet velges i fasen inventio, komposisjonen i dispositio, stilen i elocutio og framføringen i actio (Bakken, 2014, s. 66).

Den eksterne høveligheten går som nevnt ut på at disse bestanddelene ikke bare er høvelige i forhold til hverandre, men også med tanke på situasjonsbetingelsene. Bakken (2014) inkluderer i den forbindelse «avsender», «mottaker», «sak» og «omstendigheter» (s. 68). Det er dermed disse fire momentene som tilskrives en teksts situasjonsbetingelser. For å ha både intern og ekstern høvelighet må derfor innhold, komposisjon, framføring og stil stemme overens med hvem avsender er, hvilke mottakere teksten er beregnet på, hvilken type sak som skal diskuteres eller snakkes om og til slutt omstendigheten rundt teksten. Bakken (2014) deler inn omstendighetene i tre: fysiske, sosiale og kulturelle omstendigheter (s. 69).

Med tanke på mine tekstanalyser vil jeg dermed hevde at tekstene er høvelige dersom tekstens innhold, oppbygging (komposisjon) og stil stemmer overens (intern høvelighet).

Framføringsmomentet er myntet på muntlige taler og faller utenfor hensikten med min studie. For at tekstene skal inneha ekstern høvelighet må disse tre momentene i tillegg samsvare med og ta hensyn til hvem elevene er (tretten til fjorten år gamle elever i 9. klasse), hvem som skal lese teksten (læreren, men viktigere de implisitte mottakerne, for noen av tekstene politikere), hvilken sak som diskuteres (for noen av tekstene motstand mot å innføre karakterer i barneskolen) og til slutt omstendighetene rundt. Den fysiske omstendigheten er ikke tatt hensyn til i mine analyser, men jeg forstår Bakken (2014) dithen at krav til lengde på tekstene kan være eksempel på dette. For skriftlige tekster finner jeg det vanskelig å skille den sosiale omstendigheten fra «avsender-mottaker»-momentet, slik at denne dreier seg om at språket er tilpasset hvem eleven er og hvem mottakeren er. Den kulturelle omstendigheten kan ses på som en kombinasjon av saken som diskuteres og i hvilken kontekst den gjør det. Saken kan for eksempel være motstand mot karakterer på barneskolen og konteksten er i de tekstene det gjelder et innlegg til et partis landsmøte som vurderer muligheten for at å innføre karakterer.

2.5 Nyretorisk teori om publikum

Aristoteles er min studies viktigste kilde hva gjelder retorisk teori, og andre jeg hittil har henvist til støtter seg for en stor del til hans bok *Retorikk* (2006). Det kan derfor være hensiktsmessig å vise til trekk ved nyretorisk teori. I det følgende vil jeg trekke frem forhold herfra som er relevante for mine tekstanalyser.

Som i den klassiske retorikken, vist til ved Aristoteles (2006) og flere andre i teorikapitlet mitt, er premisset om at retorikken ikke søker fullstendige sannheter om en saks anliggende, men at retorikkens oppgave snarere er å overbevise et gitt publikum om ens eget ønskede utfall av en bestemt beslutning, også gjeldende i nyretorisk teori (Emmertsen, 2006, s. 140). Nyretorisk teori anser publikum som en konstruert masse, skapt av taleren eller forfatteren, ikke som en konkret og reell gruppe med mennesker. I argumenterende skriving vil målet være å overbevise dette publikummet, og det er også dette konstruerte publikummet man henvender seg til. Hvorvidt man søker anerkjennelse hos ethvert fornuftig menneske, eller kun i en mindre krets, er derfor noe forfatteren må ta stilling til, kalt henholdsvis det universelle publikum og det partikulære publikum hos Klujeff (2006, s. 93). Forfatteren har dermed, for å lykkes, ulike modellesere i bakhodet når han eller hun skriver, slik at det konstruerte publikummet blir en forutsetning for at argumentasjonen i teksten lykkes med å overbevise. Det betyr at en elev som skriver en argumenterende tekst på fagdagen antakelig

vil få lav måloppnåelse på de kriteriene som omhandler kommunikasjon, dersom han eller hun ikke har andre mottakere i bakhodet enn læreren.

Med de mange ulike og mulige termene i bakhodet, spiller dermed det konstruerte publikummet en stor rolle i min studie. Dette fordi problemstillingens tema gjør kommunikasjon med mulige mottakere til et naturlig fokus i analysene, ettersom overbevisning av en tekst naturlig krever to eller flere stemmer. Noen må overbevises. I de neste delkapitlene diskuterer jeg nærmere hvem disse kan tenkes å være.

2.6 Argumenterende skriving

Først vil jeg behandle termen argumenterende tekster, som sammen med appellformene er de to sentrale begrepene for min studie. Her vil jeg forsøke å definere hva argumenterende tekster er, og som det raskt vises til knyttes det opp mot begrepet sakprosa. Deretter drøftes modelleser-begrepet, som jeg ser i lys av hvordan og med hvem argumenterende tekster kommuniserer. I den forbindelse trekker jeg paralleller til det dialogiske tekstsynet, ved hjelp av relevant tekstteori. Aller først vil jeg kort redegjøre for hvorfor jeg finner det mest interessant å undersøke argumenterende tekster, og ikke fortellende og/eller kreative. Dette har både en praktisk og flere fagdidaktiske begrunnelser.

Den praktiske er at det i en studie der målet er å illustrere hvordan noen elever uttrykker etos, patos og logos skriftlig, er mest hensiktsmessig å analysere argumenterende tekster, ikke fortellende og/eller kreative. Det betyr ikke at retoriske virkemidler er uviktige innen skjønnlitterær skriving. Likevel virker det plausibelt at man ikke søker mottakernes aksept for en sak på samme måte når man skriver skjønnlitteratur, som man gjør når man skriver argumenterende tekster, der selve hensikten jo er å overbevise ved hjelp av argumenter. Dette underbygger jeg ved hjelp av Skrivesenterets ressurshefte for argumenterende skriving, der det blant annet heter: «Argumenterende tekster har til hensikt å *påvirke* eller *overbevise* leseren om noe» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s.1). For å få til dette må elever ha kunnskap om emne som er gjeldende, og de må kunne argumentative teksters struktur og språkføring. Elevene bør også vite hvilket språkbruk og hvordan tekstopbygging kan bidra til overbevisning, samt viktigheten av å være bevisst på tekstens mottakere og formål (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 1). Språkbruk og oppbygging virker nært forbundet med retorikkens nevnte aptum og retorikkens fem arbeidsfaser. Bevissthet på mottakere og formål må i tillegg til tekstens aptum òg ses i sammenheng med argumenterende skriving og kommunikasjon.

De fagdidaktiske begrunnelsene til valget av argumenterende tekster er flere. Med tanke på Kringstad og Lorentzens (2014) henvisning over, er det naturlig å se disse i sammenheng med ovennevnte praktiske årsak. I norskfagets tradisjon har argumenterende skriving opp gjennom vært en vanlig skriveaktivitet, som det likevel ikke ser ut til at elevene behersker i tilfredsstillende grad, jamfør kapittel 1.5 i min studie. Videre er argumenterende skriving for norskfaget en sentral del av den grunnleggende ferdigheten skriving, som ble innført med Kunnskapsløftet (LK06). For det tredje er argumenterende skriving, i større grad enn fortellende og/eller kreativ skriving, en teksttype alle samfunnsdeltakere støter på, både i skolen og ellers: «Å argumentere er avgjørende for å delta aktivt i et demokratisk samfunn», som Øgreid påpeker (2008, s. 67). Du kan i større grad aktivt velge å la være å lese en skjønnlitterær bok, enn argumenterende tekster, og det samme gjelder vel i og for seg også for skrivingens del. Som jeg senere viser til, mener jeg dette kan relateres til termen demokratisk medborgerskap. Man ønsker at flest mulig skal komme til ordet i det norske samfunnet, og et middel for å oppnå dette på er å legge til rette for at ungdom har teoretisk kunnskap og erfaring om hvordan man gjør dette. Da er det viktig at man sørger for dette i forkant av at de skal ut i for eksempel arbeidslivet som voksne og myndige aktører.

2.6.1 Argumenterende skriving er sakprosa

Tekster som skal overbevise gjennom argumentasjon, kan regnes som en underkategori av flere mulige sakprosaetekster elever blir bedt om å skrive på skolen. Med sakprosa menes her de tekster vi skriver eller leser som på et eller annet vis skriver seg inn som reelle, saklige og/eller sanne, i det minste for forfatteren selv og den doxaen teksten skrives i. Tønnesson (2012) skiller mellom det han kaller for funksjonell og litterær sakprosa, og har i den sammenheng flere mulige definisjoner av termen. For denne studiens del er det ikke hensiktsmessig å diskutere alle disse, men jeg vil slutte meg til å definere sakprosa på samme måte som Tønnessons deldefinisjon: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (s. 34). Slik jeg forstår Tønnesson (2012) er argumenterende tekster en form for litterær sakprosa, der «adressaten» i mitt tilfelle regnes som både lærere, medelever og andre mulige lesere av teksten. I lys av læreplanen for norskfaget, er det logisk å anta at mulige adressater bestemmes ut fra hva teksten omhandler rent tematisk. Dette er en antakelse jeg gjør på bakgrunn av fagets formål om at tekster skal tilpasses ulike formål, mottakere og medium, noe som jeg allerede har vist til, blant annet ved

kompetansemålet som har fungert som inspirasjon for min studie (se kapittel 1.2). Dette vil jeg snart ta ytterligere stilling til.

Argumenterende skriving betyr derfor her en type sakprosa, der forfatteren benytter argumenter som beskriver og diskuterer fenomener som må forstås som ytringer om virkeligheten, enten sanne eller sannsynlige. Disse ytringene må videre kunne regnes som sannhetsbeskrivende ikke bare av avsender, men også av aktuelle mottakere, med andre ord tekstens faktiske og implisitte lesere. Her spiller argumentene og hvordan disse fremlegges en vesentlig rolle, ettersom avsenderen er avhengig av at argumentene er egnet for å overbevise og påvirke mottakerne av teksten, dersom teksten skal kunne beskrives som nettopp ytringer om virkeligheten. Viktig er det òg å påpeke at de ikke nødvendigvis er beskrivelser av den faktiske virkeligheten, men at man får inntrykk av at dette er ytringer som avsenderen selv hevder er det.

2.6.2 Hvem skal lese teksten?

Det tematiske innholdet fungerer dermed som en indikator på hvem man bør regne som mottakere av tekster. At det er disse mottakerne kompetansemål og vurderingskriterier i skolen sikter til når de fremhever kommunikative aspekter ved elevers skriveferdigheter, mener jeg er en rimelig slutning. I Tønnessons (2004) doktoravhandling drøfter han begrepet modelleser, som antas å ha sin opprinnelse fra Umberto Eco i *Lector in fabula* fra 1979 (Tønnesson, 2004, s. 100). Eco anerkjente viktigheten av å unngå feiltolkninger av tekster, men mente likevel at åpenheten deres måtte ivaretas (Tønnesson, 2004, s.123). Ifølge Tønnesson (2004) vil det derfor alltid eksistere flere ulike modellesere i enhver sakprosatekst, men ikke et ubegrenset antall. Dette siste er en viktig bemerkning, ettersom det i så tilfelle nærmest ville vært umulig å forholde seg til sin egen teksts kommunikativitet. Det blir vanskelig å skrive en fornuftig tekst hvis man skal ta hensyn til alle tenkelige, ulike mottakere av den. I mine tekstanalyser er det implisitte lesere som brukes som begrep, selv om Tønnesson (2004) i sin tekst ikke sidestiller modelleser-begrepet fullt ut med dette. Når man tar slike hensyn til ikke bare eksplisitte, men også implisitte mottakere av en tekst, forholder man seg til det tekstsynet som betegnes som dialogisk.

Et dialogisk tekstsyn må knyttes til dialogismen, som forutsetter at det foregår en dialog mellom tekstene, og mellom avsender og mottaker (Dysthe, 1997, s. 45). Det medfører at tekster skrives som reaksjoner på andre tekster, og at tekstenes avsendere forholder seg til

teksternes mottakere, og vice versa. Tønnesson (2004) mener dette vitner om et forskjøvet tekstsyn, fra et monologisk avsendersynspunkt til en tekstforståelse som heller fokuserer på tekstens adressater eller mottakere (s. 123). Tekster blir derfor i dialogismen ansett som en sosial handling, der kommunikasjon med flere aktører spiller inn, og der teksten blir til i et sosiokulturelt miljø (Dysthe, 1997, s. 51-52). Da vektlegges det kommunikative samspillet mellom aktørene. Mikhail Bakhtin (1895-1975) sto for et slikt syn på tekst, som han utformet sammen med tidligere nevnte Lev Vygotsky (1896-1934) og Valentin Volosjinov (1895-1936) (Svennevig, 2012, s. 168). Hos disse ble relasjonen mellom leser og emne, skriver og emne, og skriver og leser tillagt stor vekt (Dysthe, 1997, s. 51-55). Bakhtin hevdet videre at alle ytringer, muntlige som skriftlige, er uttrykt fra en eller flere synsvinkler på en sak. Stemmen i ytringene blir på den måten til i et sosiokulturelt miljø, og avhenger av adressen til ytringene (Dysthe, 1997, s. 51-55). Et av Bakhtins hovedpoenger i denne sammenhengen var at både individets språk og bevissthet er sosialt konstruert (Dysthe, 1997, s. 74). For argumenterende tekster mener jeg dette blir særlig viktig, ettersom et primærmål for disse er å overbevise mottakeren av teksten. Det kommunikative samspillet blir derfor elementært. Ser man på tekst på denne måten, «(...) går tekster inn i «dialog» med hverandre ved å låne fra hverandre, å reagere på hverandre, å imitere hverandre, osv» (Svennevig, 2012, s. 166). Jeg forstår Svennevig dithen at dette inkluderer avsender og mottaker, ikke kun tekster seg imellom. For min studies del virker det sannsynlig at skoleelever benytter seg av argumenter de ikke bare står inne for selv, men også har skaffet seg via andre tekster, via andre aktører, og som dessuten ideelt bør kunne overbevise disse aktørene, samt andre *mulige* mottakere, som jeg altså vil omtale som implisitte lesere.

Berge (1988) viser til en del likheter med dette synet på tekst. Han hevder at en tekst både har en reell og en eller flere tenkte mottakere. For elever i skolen vil de(n) reelle mottakerne av tekstene deres være slike som andre medelever, lærere og sensorer, med andre ord mottakere elever vet at fysisk eksisterer. Det er imidlertid spørsmålet om hvem de tenkte mottakerne av teksten er, som skaper utfordringer i skrivingen, og som dessuten er de mottakerne jeg forstår læreplanen i norskfaget i størst grad er ute etter at ivaretas. KAL-undersøkelsen (Berge, 2005) og Myraunet (2010) er med på å forsterke dette, ettersom begge disse viste til manglende hensyn til tekstkulturer utenfor skolen (se kapittel 1.5). Eleven skal derfor tilfredsstille to mottakere: den universelle, abstrakte og forestilte leseren, og den definerte, faktiske og reelle leseren. «Den første er en forutsetning for at eleven kan gjøre teksten personlig, den andre er årsaken til at stiler ofte blir anonyme», skriver Berge (1988, s. 81). Berge (1988) hevder også

at «(...)enhver meddelelse er meningsløs uten et formål», forstått som at tekster vi skriver ikke bare omhandler et tema, de er også skrevet *til* noen: «Enhver ytring bærer i seg en forestilling om en mottaker. Derfor er alle utvekslinger av budskap en dialog, en samtale mellom to personer» (s. 155). Tekster skaper slik en likeverdig forpliktelse mellom brukerne av teksten, både mottakerne og avsenderen (s. 156). Dette er essensielt for dialogismen.

Jers (2010) diskuterer dette i sin doktoravhandling. Hun henviser til Jørgensen og Onsberg (1987/2008) og skriver at man kan se på den argumentasjonsformen man finner i retorikken som «(...)att se på argumentationen som kommunikation där sändaren söker mottagarens anslutning till en ståndpunkt/tes» (s. 35). Det betyr at man i retorikken inntar en form for praktisk funksjonell argumentasjon, som Jers (2010) kaller for «praktisk argumentation» eller «vardagsargumentation» (s. 35). Som jeg viste til tidligere, er dette retorisk teori som har tilslutning hos både Aristoteles (2006) og andre teoretikere i nyere tid, nemlig at man i retorikken ikke er ute etter å påvise en beviselig sannhet, men heller å overbevise mottakerne om at ens argumenter gjør påstandene som fremmes sannsynlige. Den retoriske kommunikasjonen løfter derfor fram både avsendere og mottakere i tekster, skriver Jers (2010). Jers anvender begrepet «mottagaranpassning», og mener at «(...) konsten att kommunicera med lyssnarna, i argumentationen blir därmed viktig för både sändare och mottagare» (s. 36).

Andersen (2012) viser til viktigheten av å kunne beregne sitt publikum, og konstaterer at målet er å få det til å godta et budskap, overtale det, eller overbevise det, noe som gjør retorisk kommunikasjon «mottagerorientert» (s. 24). Og selv om Andersen (2012) karakteriserer retorikkens opprinnelse som enveiskommunikasjon («taleren taler, tilhørerne lytter»), påpeker han at det likevel alltid har vært et gjensidig avhengighetsforhold mellom avsender og mottaker i retorikken. Mottakere av en tale vil jo komme med ulike former for tilbakemeldinger, positive eller negative, slik at avsender må være oppmerksom på publikums reaksjoner (s. 25). Det betyr, skriver han videre, at retorikken i praksis kan få «(...) et dialogisk preg.» Kjeldsen (2015) påpeker at det ofte vil være mottakerne av en tekst som får oppgaven det er å beslutte hvorvidt argumentasjonen er vellykket eller ei (s. 172). Dette gjelder også for mine analyser. Det er jeg som i min studie må ta stilling til elevtekstenes argumenter, med blikk for de retoriske appellformene. Ettersom retorikkens oppgave ikke er å bevise sannheten, men å overbevise gjennom argumenter på bakgrunn av antakelser,

meninger og sannsynligheter, er det dette som er retorisk argumentasjon (Kjeldsen, 2015, s. 172).

Dette medfører at min studie må ses i sammenheng med dialogismen og det dialogiske synet på tekst. Derfor blir elevteksternes implisitte mottakere i mine tekstanalyser viktig å diskutere, noe som medfører at tekstenes kommunikativitet avhenger av hvem disse er. På den måten håper jeg å kunne gjøre rede for hvordan de retoriske appellformene bidrar til mottakernes overbevisning, og videre til hvordan elever kan argumentere overbevisende skriftlig.

2.7 Retorikk i skolen

Ettersom jeg allerede i innledningen viste til relevansen av denne studien for læreplanen i norskfaget, samt i kapittel 1.5 viste til sentrale studiers funn som kan kobles opp mot min tematikk, gjentas ikke de momentene i dette delkapittelet.

Alt har likevel ikke blitt sagt tidligere. Her vil jeg spørre om hvorfor retorikk nå er et såpass sentralt tema i norskfaget som det har blitt. I den forbindelse anvendes den nevnte termen demokratisk medborgerskap, med henvisning til Berge (2012). Dette vil ses i sammenheng med målet man finner i læreplanen om at elever skal rustes til et liv utenfor skolen.

Tilhørende dette mener jeg det er relevant å diskutere målet om at elever skal mestre å skrive kommuniserende. Det er naturlig å kort vise til utviklingen samfunnet har hatt med tanke på teksttilbudet som nå foreligger, der man ved hjelp av særlig Internett og sosiale medier både kan lese og skrive tekster når og hvor som helst.

Hva menes med demokratisk medborgerskap? Til dette begrepet ligger det blant annet at elever skal opparbeide seg en evne til å uttrykke seg på relevante og overbevisende måter, både gjennom skriving og muntlig aktivitet. Berge (2012) påpeker i denne sammenheng at Kunnskapsløftet slik sett bidrar til å «(...) gjenopprette retorikkens posisjon som oppdragelseslære i den norske skolen», noe han omtaler som retorisk dannelse (s. 82).

Bevissthet rundt de retoriske appellformene vil kunne bidra til denne retoriske dannelsen, og dermed bevissthet rundt sitt demokratiske medborgerskap.

Å beherske kommunikasjon i ulike skriftlige (og muntlige) handlinger, er viktig for å kunne opparbeide seg en slik bevissthet og for å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette drøfter Berges (1988) *Skolestilen som genre*. Han skiller mellom tre slike handlinger; strategiske, rituelle og kommunikative. I min studie er det den kommunikative skrivehandlingen som vektlegges.

Den kommunikative skrivehandlingen fokuserer på mottakeren av en tekst, der det sentrale målet for forfatteren er at denne mottakeren skal rette interessen sin mot tekstens mening (Berge, 1988, s. 56-57). Dette forstår jeg som nært forbundet med målet man finner i vurderingskriterier lærere og sensorer må forholde seg til for vurdering av elevtekster, nemlig at teksten skal kommunisere med aktuelle mottakere. Jeg viste til norsklæreplanens definisjon av god kommunikasjon i innledningen (kapittel 1.2). Der vektlegges godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker. Noen konkretisering av hva et godt ordforråd vil si, eller hvordan (gode nok) ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og en tekst tilpasset formål, mottaker og medium skal se ut, er på den annen side vanskeligere å finne. Likevel er det tydelig at «god kommunikasjon» i henhold til nevnte kriterier spiller en vesentlig rolle for vurderingen av elevers tekster, som er ett aspekt når Berge (2005) skriver at «Selv kandidater som sensorene mener er svake, har altså tilgang til ressurser som gjør at de kan skape skriftlige tekster» (s. 189). Som nevnt i kapittel 1.2 håper jeg derfor at denne studien kan bidra til å definere noen av disse kriteriene hensiktsmessig, herunder kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

Kommunikative tekster er på den måten mottakerbevisste, en bevissthet det er avdekket at øker i takt med alder og skriveerfaring (Berge, 1988, s. 65), som vi i kapittel 1.5 så Freedman og Pringle (1988) påpeke med henvisning til Vygotsky. Ifølge Berge (1988) svekkes imidlertid denne bevisstheten dersom læreren fokuserer for entydig på skrivesituasjonen. Han mener at viktigheten av å oppfylle andre vurderingskriterier og å tilfredsstille sensors krav ofte prioriteres foran det kommunikative målet (s. 65). Med andre ord risikerer man at elever i visse typer skrivesituasjoner, for eksempel eksamenssituasjonen, mister en nødvendig pragmatisk og fleksibel tilnærming til skrivingen. Det er naturlig å tenke seg at risikoen for dette øker i takt med hvor alvorlig skrivesituasjonen fremstår for elevene.

I den forbindelse bør debatten om hvorvidt eksplisitt undervisning lønner seg eller ei, nevnes. Dette er en tilsynelatende evigvarende didaktisk debatt, som jeg av hensyn til både denne studiens omfang og problemstilling ikke kan diskutere fullt ut. Jeg vil likevel vise til en sentral norskdiraktiker, Frøydis Hertzberg. Hertzberg (2001) fokuserer på eksplisitt sjangerundervisning, og hennes hovedpoeng er at dette ofte gjør elevtekster regelbundne. Heller enn å gjøre elever mer sjangerbevisste, vil dette ifølge henne svekke tekstenes kommunikative egenskaper med tanke på mottakere av tekstene. Dette viser hun ved hjelp av

tusenbenets danseegenskaper, som etter å ha blitt bevisstgjort hvordan den mestrer dansingen mister evnen sin. Dette risikerer man også for elever, mener Hertzberg, på den måten at elever som instrueres inngående i sjangerundervisning blir så opptatt av regler og normer at hensynet til mottakere og kommunikativitet forsømmes. Dette er ikke ulikt Berges (1988) poenger. Jeg mener dette kan relateres til diskusjonen om et skille mellom tekstkulturen i skolen og tekstkulturer i samfunnet. Det betyr ikke at eksplisitt sjangerundervisning ikke kan være nyttig. Tilhørende debatten om eksplisitt undervisning finnes det mange stemmer, også studier som argumenterer for nytten av slik undervisning.

I min studie som undersøker elevers bruk av retoriske appellformer i skriftlige tekster er dette viktige poenger, fordi etos, patos og logos må knyttes til hvordan elevene argumenterer, hvordan argumentasjonen henger sammen og hvordan dette skaper kommunikasjon med og overbevisning av tekstenes implisitte mottakere. Formelle svakheter, som grammatiske feil og sjangeravvik kan dermed utmerket være del av utvalget mitt.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg både diskutert og definert de sentrale begrepene for min studie, knyttet opp mot studiens problemstilling. Selv om jeg i teorikapitlet tilsynelatende anser etos, patos og logos som adskilte enheter, vil jeg påpeke at jeg i analyse- og diskusjonskapitlet argumenterer for at appellformene må ses i sammenheng med hverandre. To eksempler på dette er at dyd og patos og forstandighet og logos ofte uttrykkes ved hjelp av de samme ordene eller setningene. Dette mener jeg er i tråd med retorisk teori og jeg viser her til hvordan de ulike begrepene er definert tidligere i teorikapitlet.

I dette kapitlet har jeg også vist at de retoriske appellformene er sentrale for teksters kommunikativitet og dermed at de potensielt kan gjøre elever mer rustet til å «kommunisere godt», i henhold til Kunnskapsdepartementets (2013) nevnte definisjon av hva god kommunikasjon er. Dette impliserer et hensyn til både reelle og implisitte mottakere, og dermed et dialogisk tekstsyn, der mottakerbevissthet og kommunikasjon anses som sentrale for at argumenterende tekster skal overbevise. Her har jeg trukket inn begrepet demokratisk medborgerskap, ettersom det å kunne skrive argumenterende tekster er relevant med tanke på elevers liv utenfor skolen. I arbeidslivet vil man uunngåelig støte på ulike skrivesituasjoner som forbindes med sakprosa og ikke minst argumenterende skriving. Dette er det tydelig at norskfagets læreplan har tatt hensyn til, både med tanke på kompetansemål og fagets formål

for øvrig, ettersom den kommunikative skriveferdigheten og de retoriske appellformene er gjenkjennelige i flere av disse.

3 Metode

Studiens tredje kapittel har som formål å vise til og forklare metodevalg og fremgangsmåte i tekstanalysene jeg har gjennomført, med et særlig fokus på struktur og gjennomføring.

Deretter vil jeg beskrive datamaterialet og jeg vil begrunne kriteriene for utvalget mitt. Til slutt drøftes studiens validitet og reliabilitet.

Det er problemstillingen som bestemmer metoden for studien, og det er derfor spørsmålet «*Hvordan kommer de retoriske appellformene etos, patos og logos til uttrykk i åtte argumenterende elevtekster?*» som avgjør den metodiske innfallsvinkelen.

3.1 Valg av metode

Problemstillingen min belyser tema for studien (de retoriske appellformene i skriftlige elevtekster) og videre hvilket omfang datamaterialet mitt har (åtte elevtekster). For å svare på problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ tekstanalyse som metode.

Omfanget på åtte elevtekster må forstås som relativt begrenset, og jeg kan derfor ikke hevde at resultatene av analysene er generaliserbare til elevers argumenterende skriving i alminnelighet. Heller enn å belyse *hva*, ønsker jeg å belyse *hvordan* og *hvorfor*: Hvordan uttrykkes de retoriske appellformene i tekstene, og hvorfor er disse uttrykkene hensiktsmessige for å overbevise mottakeren? Dette viser tydelig det kvalitative ved studien, ettersom det er slike spørsmål som kjennetegner den kvalitative forskningstradisjonen (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 42). Studiens forskningsspørsmål er tett tilknyttet problemstillingen, ettersom de baserer seg på hver sin appellform:

- *Hvordan viser eleven forstandighet, dyd, velvilje og autensitet i teksten (etos)?*
- *Hvilke følelser kan teksten vekke hos leseren, og hvordan er teksten utformet til å mestre dette (patos)?*
- *Hvilke enthymemer, induktive slutninger og eksempler kommer til syne i elevtekstene, og kan sak og argumentasjon sies å være gjenkjennelige for en implisitt mottaker av teksten (logos)?*

3.2 Kvalitativ metode

Det er to hovedtilnærminger i metode, betegnet som kvantitativ og kvalitativ metode. I tillegg kan man gjennomføre studier som tar i bruk begge disse innfallsvinklene. Den kvantitative

metoden søker etter bred kunnskap om et tema der generalisering ofte er et mål, mens den kvalitative vektlegger dybdekunnskap om et spesielt fenomen (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 42). Man er ute etter dypere kunnskap om fenomenet som studeres, for å få frem flere perspektiver og dimensjoner. Dette gjelder også for min studie. Jeg vil belyse hvordan noen elever anvender de retoriske appellformene i skriftlige tekster som middel for overbevisende kommunikasjon og argumentasjon. Selv om kvalitative studier ikke kan ha som mål å generalisere funn til å gjelde en større populasjon enn det utvalget tilsier, kan de bidra til å identifisere nye temaer, både til kvantitative og kvalitative studier. Noen anbefalinger på slike vil bli beskrevet i studiens avsluttende betraktninger (kapittel seks).

3.2.1 Tekstanalyse

Lynggaard (2012, s. 120) har utformet tre spørsmål han mener at forskere som bedriver tekstanalyse bør stille seg. Disse spørsmålene er:

- Hvilke kriterier har vi for innsamlingen av tekstene?
- Hvordan har disse tekstene blitt tilgjengelige for deg?
- Hvordan kan resultatene av analysene presenteres hensiktsmessig?

I kapittelet om studiens datamateriale drøfter jeg Lynggaards to første spørsmål. Det siste spørsmålet besvares i kapittel 3.2.2.

Det er flere mulige innganger man har når man skal analysere tekst, og den man velger avhenger av studiens formål. Mine tekstanalyser kan betegnes som deskriptive, retoriske analyser. Dette er tydelig også i problemstillingen, som ikke spør etter hvordan eller hvorvidt elever anvender retoriske appellformer bra eller dårlig (som i en normativ tekstanalyse), men hvordan de kommer til uttrykk i tekstene. Den retoriske tekstanalysen kjennetegnes av at det er tekstens oppbygging som vektlegges (Bakken & Blikrud, 2012, s. 123), for min del hvordan argumentasjonen er bygget opp og på hvilken måte argumentasjon og tema for teksten henger sammen.

3.2.2 Oppbygging og gjennomføring av tekstanalysene

Det teoretiske rammeverket min studie anvender, er avgjørende for identifiseringen av de retoriske appellformene i mine tekstanalyser. Analysene er i hovedsak gjort på avsnitts- og setningsnivå, og på enkelte steder også ordnivå. Det innebærer at det vil være både hele avsnitt, enkeltsetninger og enkeltord jeg klassifiserer som enten etos-, patos-, eller logos-

appellerende, eventuelt alle tre. I etterkant av dette har jeg gått et steg videre, og klassifisert dem som enten uttrykk for autentisitet, velvillighet, dydighet eller forstandighet (etos), følelsesladde, med drøfting av hvilken følelse det er sannsynlig at avsender vil oppnå hos mottaker (patos), eller som induktive slutninger, eksempler eller enthymemer (logos). Tilhørende logos har jeg òg stilt spørsmålet om det er sannsynlig at argumentasjonen er gjenkjennelig for tekstens implisitte mottakere. Jeg vil i hovedsak også drøfte sammenhengen mellom argumentasjon og sak under logos, selv om dette momentet er gjeldende for alle de tre appellformene. Til en viss grad følger jeg dermed elevtekstenes narrative oppbygging. Jeg har likevel delt opp hver enkelt analyse i tre hoveddeler. Først presenteres etos, deretter patos og til slutt logos. Funnene vil jeg diskutere og utdype ytterligere i studiens diskusjonskapittel (kapittel fem).

Identifiseringen av appellformene er hovedsakelig gjort på setningsnivå, ettersom de færreste tekstene hadde lengre passasjer der én appellform stadig var gjeldende, og heller ikke enkeltord som isolert hadde en tydelig appellform ved seg. Det vil likevel være tilfeller av hele avsnitt jeg har definert som for eksempel etos-appellerende. Jeg mener dette vil bidra til et helhetsinntrykk som kan gi verdifull kunnskap om og forståelse av tekstens mening, for min del hvilken appellform teksten er tettest forbundet med og hvordan appellformen har blitt uttrykt. Hadde jeg kun hatt fokus på enkeltsetninger, ville jeg risikert å miste viktige aspekter ved tekstenes appellformer, ettersom disse kan komme fram ved hjelp av flere setningskombinasjoner, men bli usynlige hvis hver setning isoleres fra de andre.

Dette dreier seg om å på best mulig vis kunne fortolke og forstå det som studeres og knyttes dermed til hermeneutikken, som fra latin (*hermeneuein* og *hermeneia*) betyr nettopp «å tolke» eller «tolkning», som Søren Kjørup skriver (2008, s. 63). Den hermeneutiske metodelæren forutsetter at man tolker enkeltdelene i en tekst ut fra tekstens helhet og vice versa, og til denne tolkningsmodellen til tekster ligger også termen den hermeneutiske sirkel. Betegnelsen *sirkel* spiller på at man ikke bare forstår del og helhet i et gjensidig avhengighetsforhold, men òg at man, som Kjørup (2008) skriver, forstår forholdet dem imellom som en «organisk» helhet. Med dette menes det at ikke bare de ulike komponentene i tekster er del av en helhet, men at også helheten viser seg i hver enkelt del, forklart slik: «For at forstå må man dels analysere det enkelte, dels syntetisere til en helhet. Og likeledes for at udlægge for andre, må man både redegøre for enkeltdeler og for helhet» (s. 68-69). I mine analyser gjør jeg nettopp dette. Jeg kartlegger de retoriske appellformene i et utvalg elevtekster, ved at jeg leser

tekstene både som en helhet og går nærmere inn i hver enkelt del (avsnitt og setninger). På den måten analyserer jeg de enkelte delene som muliggjør at jeg kan forstå det helhetlige innholdet, og vice versa. Elevenes bruk av de retoriske appellformene ville neppe skapt overbevisning hos mottakeren dersom man leser tekstene overfladisk uten å dykke dypt inn i hvert avsnitt, ei heller dersom man kun hadde lest hvert enkelt avsnitt uten å syntetisere til den helhetlige teksten.

Hermeneutikken knyttes dessuten til et annet aspekt når man leser og tolker tekster, nemlig at tekstene man leser allerede har blitt fortolket. Mine tekster har blitt tolket av både elevene (forfatterne av tekstene) og læreren (som har vurdert dem). Tekstanalysene jeg gjør bygger derfor på elevenes erfaringer og kontekstuelle bakgrunn, som er at tekstene er skrevet på skolen, nærmere bestemt på fagdagen, og at det er tekster elevene vet vil bli vurdert. Kjølrup (2008) henviser i den forbindelse til Hans-Georg Gadamer's bok *Wahrheit und Methode* («Sannhet og metode»), som utkom i 1960. Her ses forforståelse på som en nødvendighet for forståelse (Kjølrup, 2008, s. 75-77). Dette fenomenet kalles gjerne for *dobbel hermeneutikk*. Da tas for-fortolkninger hensyn til, men som forsker tillegger jeg disse tolkningene teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 2013, s. 90-91), som etos, patos og logos.

Måten jeg leste elevtekstene på, er et annet aspekt jeg vil trekke fram i dette metodekapittelet. Når man gjennomfører tekstanalyser er det nødvendig å i forkant kjenne tekstene godt, av flere grunner. For det første gjør et subjektivt utvalg som i min studie det nødvendig at jeg alt før analysene har lest tekstene, slik at jeg har nok oversikt over dem til å kunne oppfylle utvalgskriteriene mine (se kapittel 3.3.1). Derfor startet jeg prosessen med å finlese alle de 33 innsamlede tekstene. Deretter leste jeg dem på nytt, men med en mer bevisst, analytisk tilnærming med tanke på de retoriske appellformene. Etter disse to gjennomgangene foretok jeg utvalget mitt, som altså består av åtte tekster, før jeg leste disse samtidig som jeg klassifiserte og kategoriserte appellformene. Til slutt kartla jeg hvilke trekk som for hver enkelt appellform var gjeldende, og hvilken appellform som dominerte mest (hvilken som dominerer, tilhører diskusjonskapittelet). Dette var en framgangsmåte jeg brukte på bakgrunn av den tidligere omtalte og omfattende KAL-undersøkelsen (Berge, 2005), selv om tekstoffanget i denne var enormt i forhold til min egen studie.

Før jeg går nærmere inn på datamaterialet og utvalget i min studie, ønsker jeg å påpeke at mine tekstanalyser baseres på argumenterende tekster skrevet av elever på ungdomstrinnet. Slik jeg ser det kan jeg derfor ikke forvente at tekstoppbyggingen og argumentasjonen som

foreligger nødvendigvis samsvarer fullstendig med det som retorikkens teori mener er overbevisende med tanke på de retoriske appellformene. Jeg klassifiserer for eksempel deler av tekstene som enthymem, selv om disse med tanke på retorisk teori ikke nødvendigvis er fullstendig samsvarende. Som det fremkommer av analysene mine, er det også flere av tekstene som nok kan ha en noe ufullstendig kommunikasjon og argumentasjon, uten at jeg vil ignorere verdien til disse av den grunn. Som Bakken (2014) viser til, kan tekster som på noen måter er å anse som svake, likefullt inneha kommunikative kvaliteter (s. 128).

3.3 Datamateriale

Datamaterialet i min studie består av trettitre elevtekster skrevet på ungdomstrinnet i den norske skolen. Alle tekstene stammer fra samme skole, fra to klasser med samme norsklærer. På bakgrunn av disse trettitre tekstene har jeg valgt ut åtte av tekstene til å være mitt utvalg, ved hjelp av allerede nevnte metode.

3.3.1 Tekstenes opprinnelse

Tekstene er skrevet på det som er kalt fagdagen i norsk, som kan sammenliknes med en tentamen, og kan med andre ord ses på som en heldagsprøve. Noen forskjeller fra den klassiske tentamenen der elevene sitter og skriver i fem timer er det likevel. På denne fagdagen har elevene hatt en idémyldringsøkt med påfølgende kameratvurdering, før selve skriveprosessen. Den har dermed visse likhetstrekk med det som kalles prosessorientert skriving, som jeg tidligere så vidt har nevnt (se kapittel 1.5). Som jeg viser til i kapittel 3.4.1, har ikke jeg hatt noen rolle i noen av disse prosessene. Elevene skrev tekstene uten kjennskap til min studies eksistens.

Elevtekstene er besvarelser med ulike formål, tenkte medium og dermed også implisitte mottakere, ettersom de kunne velge mellom tre oppgavetekster.

Oppgave 1 hadde sosiale medier som tema. Her kunne elevene velge mellom to oppgaver, enten:

Skriv en tekst der du oppfordrer foreldrene til barneskoleelever om at aldersgrensene for sosiale medier (13 år) bør overholdes. Gjør rede for barns bruk av sosiale medier i dag og bruk eksempler fra egne erfaringer og kildene du har funnet. Teksten skal publiseres i ei avis.

Eller:

Skriv en tekst der du argumenterer for hvorfor foreldrene til barneskoleelever bør følge opp barnas bruk av sosiale medier. Gi konkrete råd om hvordan dette kan gjøres. Gjør rede for barns bruk av sosiale medier i dag og bruk eksempler fra egne erfaringer og kildene du har funnet. Teksten skal publiseres i ei avis.

Oppgave 2 hadde kriminell lavalder som tema, med denne oppgaveteksten:

En politisk organisasjon har fremmet forslag om å senke den kriminelle lavalder til 12 år fordi de mener at man da er gammel nok til å bli straffet for sine handlinger. Skriv en tekst til denne organisasjonen hvor du argumenterer for at vi har en riktig lavalder i Norge (15 år). Gjør rede for ordninger vi har for å ta hånd om ungdomskriminalitet i dag. Vis til ulike kilder og kom gjerne med eksempler.

Oppgave 3 hadde karakterer på barneskolen som tema:

Et parti skal diskutere om de vil jobbe for å innføre karakterer på barneskolen eller ikke. Skriv et innlegg til partiets landsmøte. Fortell om hvordan du opplever det å få karakterer på ungdomsskolen og argumenter for at dette ikke er en ordning man bør innføre på barneskolen. Vis til ulike kilder som underbygger teksten din.

Jeg har bevisst valgt ut elevtekster på en måte som gjør at alle de tre ovennevnte oppgavetekstene inkluderes, og hvilke tekster som tilhører hvilke oppgaver viser jeg med denne tabellen:

Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8
Oppgave 1 a)	Oppgave 1 a)	Oppgave 1 b)	Oppgave 2	Oppgave 2	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 3

Elevtekstene er ikke helhetlig del av selve studien, men kan leses som vedlegg.

3.3.2 Utvalgsriterier

Utvalget mitt på åtte tekster stammer som nevnt fra innsamlingen av trettitre elevtekster, og er valgt på bakgrunn av følgende utarbeidede kriterier: **1.** Elevtekstene er skrevet av autentiske elever på ungdomstrinnet. **2.** Tekstene er skrevet i en argumenterende, sakprosa sjanger. **3.**

Utvalget har et sprikende nivå med tanke på normale vurderingskriterier for norskfaget. I dette ligger det at tekstene kan inneha mangler, som for eksempel skrivefeil, svakt ordforråd, tegnsettingsfeil og sjangeravvik. **4.** Tekstene utgjør samlet sett et utvalg som er egnet for å vise til alle aspekter ved etos, patos og logos. Det medfører at noen av tekstene kan være særlig etos-appellerende, men på den annen side i mindre grad fokusere på mottakers patos eller sakens logos. Videre medfører det at avsenders etos utmerket kan komme til uttrykk ved for eksempel autensitets- og forstandighetstrekket ved appellformen, men ikke vise til dydighet og velvillighet. **5.** Med andre ord er etos, patos og/eller logos tydelig tilstedeværende i de åtte tekstene, ettersom studiens hensikt er å beskrive nettopp de retoriske appellformene i tekstene med tanke på kommunikasjon og argumentasjon.

Flere av disse kriteriene er konstruert for å få et bredere spekter av tekster enn jeg ellers ville ha fått. Dette gjelder særlig punkt tre, fire og fem (punkt fem er dessuten en nødvendighet for å kunne besvare problemstillingen). Samlet sett har jeg valgt åtte elevtekster som på ulike måter illustrerer hvordan de retoriske appellformene uttrykkes, og som dermed overbeviser med tanke på kommunikasjon med mottakere.

3.3.3 Begrensninger ved datamaterialet

Mine tekstanalyser beskriver deskriptivt de retoriske appellformene i de åtte elevtekstene som utgjør mitt utvalg. I tillegg til hensikten til studien gjør utvalget mitt det naturlig at det i alle analysene vil være et overordnet fokus på hvordan appellformene bidrar til kommunikasjon og argumentasjon, ikke tekstenes svakheter på disse punktene eller mangler for øvrig.

Utvalget sørger dessuten for at noen undersøkelse eller diskusjon av retoriikkundervisningen for øvrig, eller læringsbakgrunn elevene har fra klasserommet om de retoriske appellformene, ikke er mulig. Årsaker eller hypoteser tilknyttet hvorfor tekstene er utformet som de er, inngår dermed ikke som del av min studie.

Datamaterialet stammer videre fra en ungdomsskole som er kjent for å ha en faglig sterk elevgruppe. Måloppnåelse på eksamen og snittkarakter ved slutten av 10. klasse er jevnt over på et høyere nivå enn gjennomsnittet på landsbasis. Med tanke på det kvalitative ved studien er det som tidligere nevnt ikke noe mål om at elevtekstene skal kunne generaliseres til elevers argumenterende skriving i Norge generelt. I tillegg er et formål med denne studien å vise nettopp hvordan elever på ulike måter ivaretar hensynet til kommunikativitet i argumenterende tekster, på bakgrunn av tydelig etos-, patos-, eller logos-appellerende

argumentasjon. Dette er slik jeg ser det, derfor ikke problematisk. Som tidligere nevnt er det heller ikke slik at utvalget mitt består av perfekt skrevne tekster. Det er både formelle svakheter og svakheter som i større grad angår oppbygging av tekstene i flere av dem.

3.3.4 Forskningsetiske betraktninger

Jeg har ikke søkt om NSDs (Norsk senter for forskningsdata) godkjenning til mitt prosjekt. Dette var ikke nødvendig, ettersom læreren jeg kontaktet anonymiserte tekstene i forkant av at jeg fikk dem. For å forsikre meg om dette gjennomførte jeg NSDs test, som er utformet for at forskere skal kunne fastslå om studien er meldepliktig eller ei, noe min ikke var. Kvittering på dette er å finne som vedlegg til studien. Jeg samlet inn mine elevtekster ved bruk av samtykkeskjemaer. Elever og foresatte har fått hver sine skjemaer, ettersom deltakerne er under 16 år. Disse finnes også som vedlegg til studien. Elevtekstene har fra og med jeg fikk dem vært lagret på passordbeskyttet pc.

Det er hvordan elevene anvender de retoriske appellformene i tekstene som er tema for min studie. Det innebærer at jeg i motsetning til for eksempel Freedman og Pringles (1988) studie, ikke ser etter årsaker til hvorfor elever ikke lykkes med argumenterende skriving, men heller hvordan de kommuniserer og argumenterer ved hjelp av appellformene. Dette mener jeg er en nøytral inngang til elevers skriving, noe som kan ha norskdidaktisk verdi. En slik innfallsvinkel vil kanskje i større grad sørge for færre forhåndsgitte svar, enn en studie som for eksempel primært er ute etter elevers svakheter.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er elementært i enhver studie. Når man sikrer en studies validitet, sikrer man at forskerens tolkninger er å regne som pålitelige og sanne, med andre ord at de er etterprøvbare og slik at man har dekning for å hevde det man hevder (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 126-127). Når den er reliabel, er studiens funn i samsvar med den konsensus som foreligger i forskningsmiljøet. Det betyr at forskeren ikke er alene om å mene det som framkommer i studien, eventuelt at andre forskere i etterkant av en studie skal kunne gjennomføre en liknende uten funn som er mer avvikende fra denne, enn man kan forvente (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 129). Reliabilitet er derfor nært forbundet med gjennomsiktighet i forskning.

3.4.1 Validitet

Det er imidlertid slik at ingen metoder fullt ut kan garantere for validiteten (Maxwell, 2013, s. 121). Som Postholm og Jacobsen (2014, s. 126) påpeker, er det ingen forskere som kan hevde at ens egen studie beskriver «sannheten». Dette gjelder også i skoleforskningen, som ikke er et stillestående forskningsfelt, men et felt i stadig utvikling. Innenfor forskning er det flere ulike validitetsformer som kan være relevante å diskutere. I min studie gjelder dette ytre validitet, økologisk validitet og begrepsvaliditet.

Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om overførbarheten i en studie, med andre ord hvilken kontekst og for hvem en studie er gyldig i (Kleven, 2011, s. 123). For å sikre denne bør funnene jeg gjør derfor kunne overføres til og være av interesse for skoleforskningen, samt andre skoler med andre elever og lærere.

Som Kleven (2011, s. 125) skriver, er det forskeren selv som avgjør populasjonen og når det ikke er denne studiens mål å belyse hvordan elever generelt skriver argumenterende, men heller hvordan åtte elever har uttrykt de retoriske appellformene, utfordres ikke den ytre validiteten av mitt tekstutvalg. I teorikapitlet har jeg knyttet teori om retorikk opp mot teori om argumenterende skriving. Hensikten med det har vært å illustrere at etos, patos og logos er viktige midler for at argumenterende tekster skal virke overbevisende, og inneha de kommunikative kvaliteter som mottakere av tekster krever. Jeg mener dette gjør at funnene jeg gjør kan være relevante og interessante for både skoleforskningen og elever og lærere. Dette er fordi tekstene og analysene er med på å illustrere hvordan elevene har skapt et bånd mellom avsender og mottaker, og hvordan førstnevnte skaper overbevisning hos sistnevnte. Studien kan gi innblikk i hvordan andre elever kan skrive overbevisende, argumenterende tekster i fremtiden, og også bidra med nyttig informasjon om slik skriving for lærere og skoleforskere. I den forbindelse spør Kleven (2011, s. 134-135) om resultatene vil være gyldige for andre personer i tilsvarende situasjon, samt hva slags situasjoner det er snakk om. Det mener jeg de bør, i skrivesituasjoner der elever skal skrive argumenterende tekster som skal overbevise.

Økologisk validitet

Hvorvidt det er viktig at en studie er økologisk valid avhenger av hva slags type studie det er snakk om. Skoleforskning er et felt der den økologiske validiteten er viktig, ettersom man i

denne typen studier ofte undersøker hvordan teori fungerer i praksis. En studie med økologisk validitet betyr at omgivelsene rundt studien legger til rette for naturlige funn. Denne formen for validitet er derfor av stor relevans for min studie. Kleven (2011, s. 136) skiller mellom «naturlige» og «kunstige» situasjoner: «Jo større forskjeller det er mellom den «kunstige» situasjonen og den «naturlige» situasjonen, jo større er overføringsproblemene.» Spørsmålet jeg må stille meg for å kunne hevde at studien er økologisk valid, er dermed hvorvidt elevtekstene i mitt utvalg gir et realistisk og/eller naturlig bilde av disse åtte elevenes skriving. Det mener jeg de gjør i så stor grad som mulig er. Jeg har undersøkt tekstene i en naturlig kontekst. Både oppgavene elevene har besvart og skriveprosessen er utformet og gjennomført uten min påvirkning. Dette styrkes av at samtykkeskjemaene og dermed informasjon om min studie ikke ble nevnt for hverken skolen eller elevene før i etterkant av elevenes skriveprosess.

Jeg har med andre ord vært ikke-eksisterende i forkant av datainnsamlingen. Hadde jeg for eksempel vært deltakende i konstrueringen av oppgavetekstene, eller vært deltakende i skriveprosessen for å bevisst kartlegge retoriske ferdigheter hos elever, hadde dette kunnet svekke den økologiske validiteten. Det er imidlertid uvesentlig for min del om elevene har hatt retorikk og retoriske appellformer i bakhodet under skriveprosessen (selv om det selvsagt er en mulighet for at de tekstene jeg velger ut, i større grad er skrevet av elever som faktisk har det, ettersom utvalget mitt nok kommuniserer bedre med mottakere enn hva et gjennomsnitt ville gjort). Jeg er ikke ute etter å få innblikk i hvor godt elevene «kan retorikk», men kun hvordan appellformene uttrykkes i et utvalg elevtekster, og dermed hvordan de kommuniserer og argumenterer.

Begrepsvaliditet

I en studie med ivaretatt begrepsvaliditet er de kategoriserte begrepene man opererer med egnet for å beskrive hva begrepene som brukes faktisk er. Begrepsvaliditeten avhenger med andre ord av graden av samsvar mellom «(...) begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s 86). De mest sentrale begrepene for min studie er etos, patos og logos, og argumenterende skriving. Hvordan jeg definerer og kategoriserer disse, vil være avgjørende for om jeg til syvende og sist kan si noe om det oppgaven spør om: hvordan appellformene uttrykkes i et utvalg argumenterende elevtekster. Videre er det underordnede begreper som tilhører de tre appellformene. For etos gjelder dette autensitet, dyd, velvilje og forstandighet. For logos er dette induktive slutninger,

enthymemer, doxa og eksempler, mens det for patos vil være den mer generelle definisjonen av hva patos er, som betyr noe. Som studien alt har nevnt, vil likevel Aristoteles' (2006) opprøring av ulike følelser ofte samsvare med hvilke følelser jeg finner det rimelig å anta at avsender i mitt tekstutvalg vil fremkalle hos mottakere. Dette gjelder for eksempel sinne, samvittighet og medlidenhet.

Disse er i hovedsak definert ved hjelp av sentrale teoretikere og verk innen retorikken, slik som Aristoteles' *Retorikk* (2006). Denne har vært en sterk bidragsyter til hvordan de retoriske appellformene forstås i min studie, og dermed òg deres underliggende begreper. Jeg har dessuten inkludert andre sentrale verk tilhørende nyere retorikkforskning, for å kunne inkludere teori som stemmer overens med vår tid. Et eksempel på dette er graden av autensitet som del av etos, noe Aristoteles ikke inkluderer. Begrepsvaliditeten kunne blitt utfordret dersom jeg hadde vært avhengig av informanter, for eksempel lærere eller elever, for å kunne si noe om hvordan de har blitt uttrykt. I nevnte Kjønnerøds' (2016) studie ble dette problematisk, ettersom det viste seg at informantene ikke var komfortable med retorikkens begreper. Jeg vil også kort nevne at tekstene slik jeg har fått dem innsamlet, innehar skriftlige tilbakemeldinger fra elevenes lærer. I enkelte tilfeller er disse kommentarene direkte forbundet med de retoriske appellformene. Disse kommentarene kan jeg ikke se at avviker fra denne studiens teoretiske rammeverk og jeg har heller ikke vektlagt dem i analysene. Jeg mener derfor at de heller ikke har utfordret begrepsvaliditeten. Tilbakemeldingene og merknadene fra læreren er utelatt i vedleggene, som for øvrig viser elevtekstene helhetlig, slik de opprinnelig ble skrevet.

3.4.2 Reliabilitet

For å sikre en studies reliabilitet sier man at studien må være pålitelig (Johannessen, Kristoffersen & Tufte, 2006, s. 46). For min studie blir spørsmålet om reliabilitet avgjort av hvorvidt andre forskere kan gjennomføre en studie som undersøker samme fenomen, uten å komme fram til avvikende svar (Johannessen et al., 2006, s. 46). Derfor dreier reliabilitet seg om en studies gjennomsiktighet. I kvalitative studier vil resultatene alltid være påvirket av forskeren selv, med dennes analytiske blikk og verktøy. Dermed er det essensielt at forskeren er åpen om de valgene som er gjort, slik at andre forskere kan gjennomføre en tilsvarende studie.

Jeg har beskrevet og diskutert den tekstanalytiske framgangsmåten, datamaterialet og utvalg, samt det teoretiske rammeverket som er gjeldende i min studie, på en så presis og opplysende måte som jeg har fått til. På tross av at fremtidige forskere ikke kan gjennomføre en identisk kopi av min studie, er det trolig mulig å gjennomføre liknende studier med tilsvarende formål. Dette avhenger på den annen side selvfølgelig av tekstutvalget man har. Elevtekstene er autentiske og identiske tekster er dermed ikke å oppdrive. Dersom andre benytter seg av tilsvarende utvalgsriterier som jeg har gjort, med blant annet tekster som mestrer kommunikasjon og avsendere som anvender de retoriske appellformene, er det likevel grunn til å tro at funnene som ville blitt gjort ikke ville vært for sprikende fra mine egne. I analysene mine bruker jeg dessuten elevtekstene aktivt, slik at funnene blir begrunnet og underbygget ved hjelp av sitater fra dem. Dette er med på å gjøre studien gjennomsigtig, og dermed også med på å styrke reliabiliteten.

4 Analyse

Som gjort rede for i metodekapittelet er tekstanalysene deskriptive. Det betyr at jeg i det følgende foretar en systematisk gjennomgang av hver og en av de åtte elevtekstene som er analysert, med en presentasjon av hvordan appellformene uttrykkes i tekstene, i rekkefølgen etos, patos og logos. I forkant av å kartlegge og beskrive appellformene vil jeg gi en kort presentasjon av teksten, med tanke på tekstens formål, medium og mottakere, lengde og stil, og innhold (*inventio*) og disposisjon (*dispositio*). Jeg vil for ordens skyld gjøre oppmerksom på at det for alle elevtekstene naturligvis er læreren som er tekstenes faktiske leser. Som teorikapittelet imidlertid har vist, er det på den annen side teksters implisitte lesere som må tas hensyn til når man skal utforske kommunikativiteten. Derfor er det hensynet elevene viser overfor disse som vektlegges både i analysene og i diskusjonskapittelet. Jeg vil også understreke at jeg i analysekapittelet kort vil karakterisere hver enkelt tekst som enten lav-, mellom-, eller høystil. Tekstenes stil vil bli ytterligere drøftet i diskusjonskapittelet, med tanke på hvorvidt denne stilen er høvelig eller ikke.

Jeg har valgt overskrifter som er identiske med tekstenes faktiske overskrifter. I overskriften til hver tekst inkluderes også oppgavenummeret tekstene er besvarelser på. Oppgavetekstene finnes helhetlig i kapittel 3.3.1. Som tidligere nevnt finnes tekstene i sin helhet som vedlegg til studien.

4.1 Tekst 1: «Det er en grunn» – oppgave 1 A

Tekst 1 er en besvarelse på oppgave 1 A, og dermed en oppfordring til barneskoleforeldre om at aldersgrensen på sosiale medier bør overholdes. Formålet med teksten er dermed å overbevise om dette. Kanalen denne oppfordringen skal virke gjennom er avisen, som dermed er tekstens medium. Jeg forstår derfor tekstens implisitte mottakere som barneskoleforeldre og befolkningen mer generelt, konkretisert i avislesere med en viss interesse for temaet. Teksten er på cirka halvannen side, bygget opp av fem avsnitt med ulik lengde. Tekstens stil kan kort beskrives som mellomstil, med andre ord en mellomting mellom det jeg i teorikapittelet gjorde rede for at retorikken kategoriserer som lav- og høystil.

Disposisjon og innhold beskrives kort på denne måten: Innledningsavsnittet presenterer bakgrunnen for tematikken, samt avsenders hovedpåstand (at barn ikke bør bryte aldersgrensen på sosiale medier). Avsnittet avsluttes med en rekke spørsmål stilt til implisitte

lesere av teksten (barneskoleforeldre og relevante avislesere). Avsnitt to inneholder informasjon om aldersgrensen på sosiale medier, og argumentet for at disse bør overholdes er i første omgang knyttet til en egenerfart opplevelse. Videre argumenterer eleven for å overholde aldersgrensen ved å vise til mulige konsekvenser av brudd på grensen, før avsnittet avsluttes med to spørsmål. I det tredje avsnittet diskuterer eleven barns modenhet, før hovedpåstanden fastholdes avslutningsvis. I avsnitt fire argumenterer eleven for at voksne må være sitt ansvar bevisst som rollemodeller for barna, og viser deretter til at begynnende brudd på regler kan føre til mer alvorlige brudd senere i livet. I tekstens avslutning konkluderer eleven med at aldersgrenser eksisterer av en grunn, og det vises til deler av de foregående argumentene eleven har anvendt.

Etos

Avsenders etos bygges i denne teksten særlig opp av at eleven fremstår som dydig, autentisk og velvillig, mens det på den annen side er mindre direkte uttrykt forstandighet. Eleven viser med andre ord til moralske prinsipper som han eller hun mener ikke skal brytes, fremstår som seg selv og ivaretar mottakeren gjennom å vise forståelse for at det kan være vanskelig å overholde grenser.

Forstandighet

Det finnes likevel trekk ved teksten som kan tilskrives forstandighet. Tekstens innledende setning er faktabetinget, samt relevant for saken som diskuteres: «Aldersgrensen til sosiale medier er 13 år». Å starte med en slik setning gir tidlig inntrykk av en avsender som kjenner til relevante fakta. Da føler man seg som leser tidlig trygg på at avsender av teksten har oversikt over saken. Avsnitt tre bygger opp forstandigheten ytterligere, ved hjelp av en både relevant og troverdig kildehenvisning (Medietilsynet). At kilden deretter blir utfordret, er med på å styrke dette: «Men har du tenkt på at du da stiller andre foreldre i en vanskelig situasjon?»

Autensitet

Det første tegnet på en avsender som viser til en selvstendig og tydelig mening, finner vi i tekstens andre setning: «Sånn burde det ikke være.» Setningen har en klar stemme, og dermed en tydelig avsender. Neste avsnitt forsterker avsenders autensitet ytterligere, samtidig som den henvender seg til mottakeren av teksten: «Hvis du da lar barnet ditt få facebook før det er

13 år må han eller hun da lyve om alderen sin. En jeg kjenner gjorde nettopp det.» Historien som følger om at han eller hun blant annet lyver om alderen sin er et egenerfart eksempel med relevans for saken som diskuteres.

I tekstens to siste avsnitt kombineres som jeg snart viser etos-trekkene autensitet og dyd. Autensiteten kommer til uttrykk ved at eleven igjen viser til et tydelig standpunkt: «Det handler rett og slett om prinsippet å følge regler og grenser som noen har bestemt» og «Du kan jo ikke bare bryte en regel eller lyve, selv om det ikke føles riktig for akkurat deg, akkurat da». Dydige argumenter presenteres nedenfor.

Dyd

Dydige prinsipper viser til tydelige moralske standpunkter, og anvendes i stor grad av denne eleven for å vise en moralsk holdning. De ovennevnte sitatene fungerer dermed som elevens moralske mantra: «ikke lyve, ikke bryte regler», og som vi snart skal se, viser eleven til årsaker til hvorfor han eller hun mener dette er viktig.

Spørsmålene som stilles leseren i det første avsnittet kan betegnes som retoriske, ettersom de har forhåndsgitte svar. De kan samtidig sies å representere elevens første dydige argument ved at mottakerne blir minnet på at brudd på aldersgrenser faktisk innebærer løgn: «Synes du det er greit å ikke følge aldersgrensen som er satt? Synes du det er lurt å bare overse den og late som den ikke finnes, eller er det en grunn til at den er der? Burde du la barnet ditt lyve om alderen sin for å få tilgang?» Moralen er ekvivalent med de implisitte svarene avsenderen er ute etter: Det er ikke greit å la være å følge aldersgrenser, det er en grunn til at aldersgrenser eksisterer og som forelder bør man ikke la sine barn lyve.

Inntrykket man får av en dydig avsender, forsterkes så i tekstens tredje avsnitt, ved at eleven stiller dette spørsmålet til leseren: «Men har du tenkt på at du da stiller andre foreldre i en vanskelig situasjon?» Spørsmålet stilles i forbindelse med henvisningen til Medietilsynets råd om å «(...) se an barnets modenhet og bestemme seg ut ifra det.» Moralen er klar: Selv om ens egne barn kan være tilstrekkelig modne til å bruke sosiale medier, er ikke det en god nok begrunnelse dersom man samtidig er med på å presse andre foreldre i andre situasjoner til det samme. Avsnittet avsluttes dessuten med denne moralske prekenen: «Derfor burde alle følge aldersgrensen, selv om du føler at ditt eget barn er modent nok. Da blir det likt og rettferdig for alle.» Moralen er at man bør følge regler, ettersom dette bidrar til rettferdighet for alle.

Velvilje

Mot slutten av det andre avsnittet kan man ane en velvillig innstilling overfor mottakeren av teksten ved at spørsmålet som stilles gir inntrykk av en avsender som mestrer å sette seg inn i mottakers dilemma: «Men hva hvis du føler at barnet ditt er modent nok? Hvorfor ikke?» At barn modnes i ulik hastighet er noe man kan forvente at voksne flest er klar over, og det er antakelig dessuten en relevant problemstilling for mange foreldre med barn i denne alderen.

I tillegg til å skape inntrykk av en autentisk avsender, skaper henvisningen til vanlige diskusjoner mellom barn og foreldre i avsnitt tre et tydelig inntrykk av at eleven vil mottakerens beste. Det samme gjør den direkte henvendelsen til mottakeren av teksten:

Det kan godt hende du sier nei. Da vil det nok komme opp et argument som mange barn og ungdommer er veldig glad i å bruke: “Men alle andre har det jo!” eller “Men han har jo fått det!” Denne vanskelige situasjonen ender ofte med at datteren din får det som hun vil. Du vil egentlig ikke la henne få instagram før hun er klar, men du vil heller ikke la datteren din bli utestengt.

Forståelsen av at dette er en vanskelig situasjon nevnes eksplisitt, og det er dessuten grunn til å tro at det er situasjoner mange foreldre vil kjenne seg igjen i. Man ønsker tross alt ikke at egne barn fryses ut av miljøer på skolen.

Patos

Dette er ikke en spesielt patos-tung tekst, men det finnes likevel passasjer som er egnet til å vekke emosjonelle reaksjoner. Jeg mener disse kan kategoriseres som appell til mottakers samvittighet, ansvar og frykt. Som det framkommer under er de to sistnevnte tett knyttet til hverandre.

De nevnte, retoriske spørsmålene i innledningsavsnittet til teksten er emosjonelt betinget. Svarene på disse spørsmålene er åpenbart «nei», «ja» og «nei». De spiller på foreldres samvittighet på den måten at de er velegnet til å få mottakere til å ta grep: Voksne bør ikke la barn bryte aldersgrenser og dermed lyve om alderen sin.

Det fjerde avsnittet spiller på mottakers ansvar som rollemodeller for barn i mer generell forstand, og bør kunne påvirke alle voksne, ikke kun foreldre: «De fleste barn har en eller flere voksne som forbilde» er et sitat som illustrerer dette, før en mer konkret henvendelse til

foreldre gjøres: «Selv om det ikke virker som en stor greie å overskride en aldersgrense når passer deg, legger barnet ditt merke til det.» Her ansvarliggjøres tekstens implisitte mottakere. Det er et alvorstungt avsnitt, der et tenkt scenario om flere og mer alvorlige aldersgrenser som kan brytes munn ut i det som kan tolkes som elevens moralske, prinsipielle standpunkt, nemlig «(...) å følge regler og grenser som noen har bestemt.» Også dette spiller på voksnes ansvarsfølelse overfor barn og unge, og således patos-appellen. Ved siden av ansvarsfølelsen fungerer deler av avsnitt fire også som en frykt-appell: «Først er det kanskje bare spill- og filmaldersgrenser det tøyer, men etter hvert kan bli til aldersgrense på alkohol eller ordentlige lover og regler, som stjeling.» Ser man bort fra at eleven tilsynelatende ikke oppfatter aldersgrenser på medier og alkohol som «ordentlige», står sitatet som en påminnelse om at en ting kan lede til en annen, og jeg antar at foreldre generelt vil være opptatt av å unngå at egne barn tøyer regler som har med alkohol og tyveri å gjøre. Det er også noe en med rimelighet kan forvente at voksne generelt vil være opptatt av.

Logos

Eleven som har skrevet tekst 1 forholder seg konsekvent til oppgavens tematikk, noe som fører til en sterk sammenheng mellom sak og argumentasjon. Argumentene som benyttes bør òg være gjenkjennelige for tekstens implisitte mottakere, som altså er foreldre og øvrige relevante lesere av aviser. Det er dessuten bruk av eksempler i teksten, både det Aristoteles (2006) kaller for historiske og fiktive. Det ene er en egenerfart opplevelse, mens det andre er en tenkt diskusjon mellom foreldre og barn. Teksten er som jeg viser nedenfor bygget opp som et enthymem og har også en induktiv slutning.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Tekstens innledende setninger viser til både tematikk (aldersgrenser på sosiale medier), problem (mange bryter disse) og avsenders standpunkt (det bør man ikke), og alle tre må sies å være forbundet med hverandre. Dette styrker tekstens logos. De avsluttende spørsmålene stilt til leseren innehar som nevnt åpenbare svar, og dermed fungerer også disse som implisitte argumenter. Å tiltale tekstens mottakere så eksplisitt bidrar dessuten til at de trekkes inn i problematikken fra starten av, og jeg mener at sak og argumentasjon i tekstens innledning bør være gjenkjennelig for de implisitte mottakerne.

I det fjerde avsnittet er bevisstheten på den implisitte leseren ivaretatt på lik linje som de øvrige, men her virker mottakeren som nevnt å være voksne i generell forstand, ikke kun

foreldre. Det betyr at også avislesere mer generelt ivaretas som implisitte mottakere. Som nevnt argumenterer eleven her for at voksne skal være forbilder for barn og for at et lovbrudd kan lede til et annet og mer alvorlig. Dette antar jeg voksne flest vil nikke anerkjennende til. Derfor bør sak og argumentasjon også her være velkjent for mottakere.

Eksemplifisering

Som jeg har gjort rede for i teorikapittelet, kan eksempler være med på å styrke tekstens logos. Både Bakken (2014) og Aristoteles (2006) peker imidlertid på risikofaktorer tilknyttet denne argumentasjonsformen, blant annet at avsender må være ekstra bevisst på mottakers doxa for at det skal være virkningsfullt. Eksempelet som benyttes i tekstens andre avsnitt, er en situasjon eleven selv har opplevd, ettersom han eller hun viser til en bekjent som ikke følger regelen om aldersgrenser på sosiale medier. Når eleven bruker en slik opplevelse som må sies å være saksorientert, forsterker dette logos-appellen. Det er grunn til å tro at mottakers doxa derfor er tatt hensyn til. En medvirkende faktor til at det lykkes, er at avsender ikke bruker eksempelet som et isolert argument for egen sak, men kun som det det er: et eksempel på at mange ikke følger sosiale mediers aldersgrenser: «En jeg kjenner gjorde nettopp det. Nå har han to forskjellige brukere: en der han lyver om alderen sin, og en hvor han ikke gjør det.» Det fungerer heller underbyggende for kommende argumentasjon, enn som et isolert argument. At det er skummelt å lyve om alderen sin på Internett, ettersom fremmede vil kunne tro du er eldre enn du egentlig er, samt at barn kan ha vansker med å forstå og si fra om ubehageligheter de opplever, vil antakelig voksne flest også være klar over.

Det fiktive eksempelet står i avsnitt tre, klassifisert tidligere som velvilje. Her skisserer eleven et mulig diskusjonsforløp mellom foreldre på den ene siden og barn på den andre. En slik diskusjon er nok særlig gjenkjennelig for foreldre, men det virker også sannsynlig at de fleste voksne har hørt om liknende diskusjoner, om de selv ikke har vært aktive deltakere i dem.

Induktive slutninger og enthymemer

Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, er en induktiv slutning at man slutter seg til et prinsipp på bakgrunn av flere opplysninger. Denne teksten starter dermed med en induktiv slutning, der opplysning én er at aldersgrensen er tretten år, opplysning to er at mange barn bryter denne og prinsippet til eleven er at «Sånn burde det ikke være.»

Teksten er bygget opp som et enthymem. Vi ser at eleven i det avsluttende avsnittet indirekte konkluderer med at foreldre bør se til at barn følger aldersgrenser til sosiale medier. I resten av teksten fremmer eleven en rekke argumenter for denne konklusjonen, som at det motsatte vil være å lyve, at det vil innebære at andre tror barnet er eldre enn det egentlig er, at barn modnes i ulik hastighet og at voksne må være forbilder for barna. Enthymemets uuttalte premisser er slik jeg leser teksten disse: For det første burde man ikke la barn lyve, for det andre er det uønsket at barn opplever ubehageligheter på Internett og for det tredje bryter prinsippet om at voksne må være forbilder for barna med at man samtidig lar barn ha sosiale medier før de har fylt tretten. Premisset om at barn modnes i ulik hastighet uttales eksplisitt i avsnitt tre: «Hun får det altså mange år før hun er moden nok.»

4.2 Tekst 2: «Alene med mange fremmede» – oppgave 1 A

«Alene med mange fremmede» er som tekst 1 besvarelse på oppgave 1 A. Den har derfor samme formål, medium og implisitte mottakere. Teksten er på halvannen side og er bygget opp av seks avsnitt, som alle er relativt korte. Stilen som benyttes må karakteriseres som mellomstil.

Innhold og komposisjon kan kort presenteres slik: Innledningen starter med et spørsmål stilt leseren, før bakgrunnen for teksten presenteres (det er mange under 13 år som har sosiale medier). Deretter brukes overskriften aktivt, før tekstens implisitte mottakere ansvarliggjøres. Til slutt stilles nok et spørsmål til leseren. Avsnitt to omhandler mulige mobbekonsekvenser av to konkrete sosiale medier, Snapchat og Instagram. Avsnitt tre benytter seg av en analogi, også denne henspiller på tekstens overskrift, for å forklare hvorfor aldersgrensen bør overholdes. I det fjerde avsnittet viser eleven forståelse for mottakerne av teksten, særlig foreldre, ved å trekke inn argumenter som går mot hans eller hennes standpunkt i saken. Avsenders hovedpåstand kommer likevel tydelig fram i avsnittets andre halvdel, der «løsningen» på problemet presenteres. Tekstens nest siste avsnitt argumenterer for aldersgrensen ved hjelp av et egenerfart eksempel. Avslutningen kan betegnes som en oppsummering av hoveddelen: Det kan være vanskelig å hindre barn i å bruke sosiale medier, likevel bør man jobbe for det.

Etos

I denne teksten fremstår eleven troverdig, både fordi han eller hun fremstår som velvillig og hensynsfull overfor de implisitte mottakerne av teksten, og fordi elevens mening om saken

kommer tydelig frem, noe som ivaretar autensiteten. Velvilligheten ivaretas ved at eleven viser aksept for at det ikke er noen enkel oppgave å holde oversikt over all aktivitet barn foretar seg på sosiale medier, og ved at han eller hun viser omsorg for barna selv. I tillegg viser altså eleven til noen argumenter mot eget standpunkt. Elevens subjektive mening kommer frem i et egenefart eksempel. Dette styrker autensiteten. Det er også innslag av både forstandighet og dyd i teksten, men i mindre grad.

Forstandighet

Tekstens fjerde avsnitt skaper et inntrykk av både en forstandig og redelig avsender, som har satt seg inn i sakens kjerne. Dette gjøres ved at et motargument til elevens egen holdning trekkes fram, nemlig at man ved å ikke la barn ha tilgang på sosiale medier risikerer at barna blir «(...) ekskludert fra gjenger på skolen.» Å diskutere mot og for seg selv er en vanskelig øvelse, noe som kommer frem i teorikapittelet og i kapittel 1.5 om tidligere forskning. Med andre ord viser dette samtidig at eleven har kunnskap om temaet og kjennskap til sosiale medier. Dette siste får vi også inntrykk av i avsnitt to, ved at eleven henviser til to konkrete sosiale medier (Snapchat og Instagram).

Autensitet

Det er altså særlig det egenefarte eksempelet i tekstens nest siste avsnitt som er med på å gi inntrykk av en autentisk avsender. Eksempelet er forbundet med tema for forrige avsnitt, som er ekskludering. På den ene barneskolen avsender gikk på, var sosiale medier vanlig. Her var det et tydelig skille mellom de populære og de upopulære, med nettmobbing og mange elever med dårlig selvbilde ettersom hvor mange «likes» de fikk på Instagram. På den andre skolen avsender har gått på var ikke sosiale medier en del av kulturen, og «(...) folk lekte ordentlige leker i friminuttet.» Her var det også flere elever som avsender har registrert at har «(...) fått sin egen stil og ulike personligheter.» Her viser eleven en åpenhet overfor mottakerne, noe som styrker troverdigheten vi får til elevens karakter.

Det må også nevnes at eleven gjennom hele teksten har en tydelig mening om det som diskuteres; aldersgrensen på sosiale medier bør overholdes, selv om dette i mindre grad enn i tekst 1 uttrykkes eksplisitt. Han eller hun gjør det imidlertid ved én anledning, i tekstens fjerde avsnitt. Her leser vi at løsningen på problemet er «(...) enkel. Barn burde ikke få lov til å få en konto på sosiale medier før de har blitt gamle nok. Barn på barneskolen burde heller bruke tiden sin på å leke enn å sjekke sosiale medier.»

Dyd

I tekstens tredje avsnitt viser eleven for første gang sitt moralske «jag». Dette gjør han eller hun ved å bruke en analogi når det å la barn under 13 år ha sosiale medier sammenliknes med å forlate dem på en øde øy, «(...) med mange fremmede og du drar din vei.» Underforstått er at dette ikke er noe foreldre ville gjort. Moralen blir dermed at foreldre ikke bør oppføre seg så lettsindig med barn de er ansvarlige for.

I forbindelse med elevens nevnte autentiske eksempel som argument for aldersgrenser, finner vi etter min mening òg en implisitt dydighet. Det virker klart at «ordentlige leker» og «egen stil og personlighet» er en god ting som man bør oppmuntre til, i motsetning til å være henholdsvis på sosiale medier i ung alder og «å følge strømmen». Førstnevnte vil jeg tro kan slå særlig godt an hos avisens eldre lesere, mens sistnevnte viser en moral som kan betegnes som «vær deg selv».

Velvilje

I det første avsnittet avslutter eleven med et spørsmål til leseren, om foreldre egentlig vet hva som kan hende et barn på sosiale medier. Dette skaper inntrykk av en velvillig avsender som vil mottakers beste. Denne velvilligheten opprettholdes i avsnitt to, der eleven innrømmer at det ikke alltid er «(...) like lett som det høres ut å holde oversikt over hva som skjer med barnet ditt på sosiale medier.» Dette viser en avsender som har evne til å sette seg inn i mottakers situasjon.

Det er ingen foreldre som ønsker at ens egne barn skal ekskluderes. Å trekke inn dette motargumentet, slik eleven gjør i avsnitt fire, gir et inntrykk av at avsenderen er bevisst på relevante diskusjoner som foreldre kan ha, både med hverandre og med barna. Forståelsen for foreldrenes dilemma i denne sammenhengen, styrker inntrykket av at vi har en velvillig avsender.

Det velvillige inntrykket forsterkes også i tekstens avslutning. Dette kommer til uttrykk ved følgende to sitater: «Det å nekte barnet ditt å få sosiale medier kan være vanskelig, men det vil lønne seg senere» og «Det er også vanskelig for deg å vite hva som skjer med barnet ditt på nettet.» Eleven viser med dette at han eller hun vil mottakers ve og vel, og at eleven kjenner til utfordringer mottakerne kan tenkes å ha med tanke på tekstens tematikk.

Patos

I denne teksten er det særlig frykt og en ansvarspåskrivelse overfor foreldre som relateres til appellformen patos, der førstnevnte vektlegges mest. Den emosjonelle frykten kommer i størst grad til syne ved at eleven viser til ulike, uønskede konsekvenser barn kan utsettes for dersom aldersgrensen på sosiale medier ikke overholdes, og ansvarspåskrivelsen er som i tekst 1 tett knyttet til dette aspektet.

Også tittelen er patos-appellerende, fordi barn alene med mange fremmede skaper en følelse av ubehag som jeg assosierer med frykt. Det første avsnittet starter med et spørsmål stilt direkte til leseren: «Hva skjer med barnet ditt på nettet?». Dette gir inntrykk av en mottakerbevisst avsender. Tittelen følges deretter opp, og det poengteres at «barnet ditt» (nevnes to ganger i én setning) er alene på Internett med en mengde fremmede, «(...) som ikke alltid vil barnet ditt godt.» Denne konsekvente henvendelsen til leseren forsterker inntrykket av en patos-orientert avsender, og som tittelen vil jeg relatere denne passasjen med følelsen frykt.

Det er gjentakende henvendelser til de implisitte mottakerne i denne teksten. Dette er med på å styrke patos. Sammenlikningen om øya og sosiale medier i tekstens tredje avsnitt, innehar en underforstått appell til voksne om ikke å opptre slik at noe galt skjer. Opptre man likevel på den måten, risikerer man at barnet blir lurt av en fremmed på nettet, «(...) og de får det til fordi du ikke har snakket nok om det som skjer med barn på sosiale medier med barna dine.» At den mulige konsekvensen nevnes eksplisitt, forsterker ansvarspåskrivelsen av mottakerne. Også her er følelsen som i størst grad fremkalles frykt; frykt for hva som kan skje dersom foreldrene ikke er sitt ansvar bevisst.

Logos

Argumentasjonen i tekst 2 er i sin helhet relatert til oppgavens tema. Dette innebærer at sammenhengen mellom sak og argumentasjon er sterk. Jeg mener også at argumentasjonen bør være gjenkjennelig for de implisitte mottakerne av teksten. At eleven henvender seg så mye til disse som han eller hun gjør, bidrar til å forsterke dette inntrykket. Da blir leserne aktivt «med» i teksten. Det autentiske eksempelet om elevens egen skolegang i avsnitt fem, er tekstens eneste bruk av dette overbevisningsmiddelet. Som argumentert for nedenfor fungerer

dette godt, ettersom det er grunn til å tro at foreldre og andre voksne kan sette seg inn i opplevelsen til avsender. Tekst 2 rammes som tekst 1 også inn av et entymem.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Det innledende argumentet om at barn ikke bør ha sosiale medier på grunn av faren for alvorlige konsekvenser forsterker tekstens logos, ettersom sak og argumentasjon henger sammen. Påstanden om at aldersgrensen er nødvendig underbygges deretter, i avsnitt to, av risikoen for skjult mobbing. Dette knyttes særlig opp mot mediene Instagram og Snapchat. Det er sannsynlig at foreldre og andre voksne både har hørt om mediene og om stygge mobbehistorier relatert til disse, og derfor grunn til å tro at sak og argumentasjon er gjenkjennelig for de implisitte mottakerne av teksten.

I avsnitt fire argumenterer eleven for aldersgrensen på sosiale medier ved å først vise til motargument til egen påstand, som er risikoen for ekskludering hvis man nekter barn tilgang til sosiale medier. Løsningen på dette, mener eleven, er at voksne konsekvent forbyr barn under tretten år å bruke dem. Dette «(...) burde gjøre det vanskelig å bli ekskludert fra gjengen på grunn av sosiale medier på barneskolen.» Også her henger argumentasjonen sammen med saken og logos-appellen styrkes.

Eksemplifiseringer

Bruk av eksempler som argument for avsenders påstand gjøres ved ett tilfelle i denne teksten, i tekstens femte avsnitt. Her viser eleven til to opplevelser han eller hun har hatt på to ulike skoler. Som jeg tidligere skrev er uttrykk for elevens autensitet. Eksempelet bidrar slik til å konkretisere og synliggjøre forskjeller skolemiljøer kan ha, ved å enten tillate eller forby sosiale medier på barneskolen. Det er ingen grunn til å tro at eksempelet ikke er autentisk. Det er heller ingen grunn til å tro at mottakerne av teksten vil stille spørsmålsteget ved betydningen av det. De færreste foreldre hadde riktignok sosiale medier som en integrert del av egen skolehverdag, men alle avislesere har gått på skole. Antakelig har tilnærmet alle òg opplevd varianter av ekskludering og mobbing, enten på egne eller andres vegne. Det virker derfor usannsynlig at tekstens implisitte mottakere ikke har kjennskap til mulige mobberelaterte konsekvenser ved barn og unges bruk av sosiale medier som Instagram. Dette er en gjentakende tematikk i nyhetsbildet.

Enthymemer

Eleven konklusjon er at foreldre ikke bør la barn bruke sosiale medier før de har passert aldersgrensen. Dette underbygges som vi har sett av en rekke argumenter, blant annet at det på slike medier er fremmede som ikke «(...) alltid vil barnet ditt godt», at det foregår skjult mobbing, «(...) uten at det er så lett å se det som man kanskje tror», at man ved å konsekvent forholde seg til aldersgrensen hindrer ekskludering og at miljøer uten sosiale medier unngår skiller mellom «(...) populære og upopulære (...)» på skoler. De uuttalte premissene til disse argumentene kan sies å være at man bør hindre voksne å utnytte barn på sosiale medier i så stor grad man kan, at (skjult) mobbing er uønsket og at man ved å følge aldersgrensen på tretten år forhindrer ekskludering og splittelse mellom «populære og upopulære» på skoler (der slik ekskludering og splittelse også forstås som).

4.3 Tekst 3: «Sosiale medier – slik kan du bli en støttende forelder for din barneskoleelev» – oppgave 1 B

Tekst 3 er en besvarelse på oppgave 1 B. Den har derfor lik tematikk som tekst 1 og 2, med tilsvarende implisitte mottakere, samt formål og medium. Forskjellen er at det her bes om konkrete råd til hvordan foreldre til barneskoleelever kan følge opp bruken av sosiale medier (noe som kommer tydelig fram i denne tekstens overskrift). Teksten er på drøyt to sider, noe som gjør den til utvalgets lengste. Delvis skyldes dette bruken av punktvisse lister. Teksten har til sammen syv avsnitt. Jeg leser teksten som en brukermanual for foreldre som skal lære om sosiale medier og å kategorisere teksten som mellomstil virker fornuftig.

Tekstens innhold og komposisjon beskrives kort slik: Den første setningen inneholder to påstander (flere barn bruker sosiale medier, og foreldre blir stadig latere når det kommer til oppfølging av barna på Internett). Det stilles også to spørsmål til leseren med relevans for tekstens tematikk. Innledningen avsluttes med tekstens formål (å gi råd til hvordan man kan bli en «fornuftig og støttende forelder til barnet ditt på sosiale medier»). I tekstens andre avsnitt kommer de første konkrete rådene og tipsene ment for tekstens implisitte mottakere, som presenteres sammen med ulike konsekvenser tilknyttet barns tilstedeværelse på sosiale medier. I tredje avsnitt følger eleven opp den konkrete rådgivningen, men her med vekt på barnas egne behov og hensynene man skal ta til disse. Eleven benytter seg her av et konkret, egenerfart eksempel. Avsnitt fire har mobbing som overordnet tema, satt i sammenheng med sosiale medier (Snapchat i særlig grad). Barns modenhet inkluderes mot slutten av avsnittet. I

avsnitt fem får vi en lengre liste med hva foreldre kan gjøre for å forhindre denne mobbingen, før en ny liste om hva man bør foreta seg dersom barn likevel skulle oppleve dette presenteres i avsnitt seks. I tekstens siste avsnitt tar eleven opp tråden om unges manglende modenhet og sårbarhet, før han eller hun avslutter med konkrete råd som foreldre kan benytte seg av for å få barna til å forstå hvorfor aldersgrensen skal overholdes.

Etos

Denne elevens etos er særlig tydelig gjennom hans eller hennes velvillige innstilling, noe som nok skyldes oppgavebestillingen om å gi råd. Forstandighet, autensitet og dyd kommer også frem. Elevens bruk av relevante kilder gir inntrykk av en forstandig avsender, mens autensitetstrekket forsterkes både gjennom et særegent språk og ved hjelp av elevens bruk av «jeg». De konkrete rådene til leserne av teksten skaper også et inntrykk av en moralsk avsender, ettersom det er tydelig hva eleven mener man bør og ikke bør gjøre.

Forstandighet

Teksten starter med to påstander, der den første er vanskelig å være uenig i: «Stadig flere norske barneskoleelever tar del i sosiale medier og bruker det daglig.» Dette er så velkjent at påstanden neppe kan utfordres og bygger derfor opp elevens forstandighet. Det er imidlertid mer diskutabelt hvorvidt påstand to (late foreldre) bygger opp elevens etos, særlig fordi den ikke begrunnes. I det fjerde avsnittet skriver eleven at 70 % av norske jenter på ni år er på Snapchat, med henvisning til Aftenposten. Dette er uttrykk for forstandighet, og selv om eleven for øvrig ikke eksplisitt viser til kilder vil jeg opplyse om at elevens kildeliste etter tekstens avslutning er relativt fyldig og relevant. I tekstens siste liste over råd viser dessuten eleven til nettsiden slettmeg.no, som er et nettsted som gir hjelp til å slette uønskede bilder på Internett.

Autensitet

Det innledende avsnittet har en særegen stil, som stemmer godt overens med avsenders alder. Dette er med på å styrke elevens autensitet som ungdomsskoleelev: «Dette sosiale nettverket gjør at man kan kommunisere med mange forskjellige fra hele verden og det er i stadig utvikling. Dette er selvfølgelig utrolig kult og spennende, men også dette har en mørk bakside.» At noe er kult og spennende gir inntrykk av at avsenderen er så ung som han eller hun er, og dette kan bidra til en styrking av elevens troverdighet.

I tekstens tredje avsnitt benytter eleven seg av et egenerfart eksempel: «Jeg vet om foreldre som er så strenge at de går gjennom private meldinger og bilder til barna.» Her er det et tydelig «jeg» til stede, noe som styrker inntrykket av en autentisk avsender. Det kan også nevnes at de mange rådene som gis leseren, tydelig stammer fra eleven selv. Slik er avsenderen konstant til stede i teksten.

Dyd

Ved siden av velvilje er den hyppige henvendelsen til tekstens mottakere også med på å skape inntrykk av en avsender med moralsk ryggrad. Avsnittenes oppbygging, som stort sett kan karakteriseres som «slik skal du gjøre og slik skal du ikke gjøre», viser at avsenderen har klare formeninger om både hva som er greit og ugreit. Flere steder kommer dette til uttrykk ved at hensynet til barns selvstendighet også ivaretas. Konkrete eksempler på dette finnes øverst i tekstens tredje avsnitt, der det poengteres at foreldre selv må respektere barnas integritet med tanke på retten til privatliv: «Spør barna dine om lov før du legger ut bilder av dem, og respekter hvis de ikke vil at du skal legge det ut.» Dette underbygges ytterligere i det avsluttende avsnittet: «Vis også barnet ditt at du respekterer hans/hennes privatliv og at han/hun kan komme til deg når som helst med store og små problemer.» Med elevens autentiske eksempel i avsnitt tre viser eleven også til at det går en grense mellom hva det er greit og ikke greit at foreldre foretar seg. Å lese andres meldinger og å gå gjennom andres bilder uten lov, er noe avsenderen i den forbindelse gir klart uttrykk for at bryter med hans eller hennes moralske oppfatning.

Velvilje

De mange rådene som gis, gir inntrykk av en velvillig avsender, som viser hensyn og er opptatt av mottakernes ve og vel. Enkelte steder inkluderes også barna i dette hensynet og ved siden av at dette gir inntrykk av en dydig avsender, er det med på å uttrykke velvilje: Det er jo de implisitte mottakernes barn eleven forsvare.

Eleven henvender seg i det første avsnittet direkte til mottakerne av teksten, især foreldre av barneskoleelever: «Se for deg at barnet ditt på 10 år ikke gjør annet enn å mase om hvor urettferdig det er at han/hun ikke får lov til å ha Snapchat når «alle i klassen» har det. Da blir man satt framfor et utfordrende dilemma der det er vanskelig å stå imot barnets vilje.» Her trekkes samme problematiske forhold foreldre ofte opplever fram, som i tekst 1. På

tilsvarende vis gir dette inntrykk av en avsender som vil mottakers beste, noe som styrker etos og inntrykket av en velvillig avsender.

Dette følges opp i avsnitt to: «Snakk sammen om hvorfor det er aldersgrenser og hvorfor de bør holde dem». Etter hvert konkretiseres det i form av to råd: å sjekke brukervilkår og aldersgrense, samt påse at barnet har et godt passord. I avsnitt tre viser eleven forståelse overfor foreldrene («Alle kan gjøre feil»), i forbindelse med at ungdommers og barns privatliv bør respekteres. For å være en god rollemodell for barna, må foreldrene «(...) vise at du stoler på barna dine.»

Den neste listen over konkrete råd bygger på tilsvarende vis opp inntrykket av en velvillig avsender. Her oppfordres mottakeren til å for det første informere om forskjellen på skriftlig kommunikasjon og kommunikasjon ansikt til ansikt, og for det andre å forklare barna om hvor viktig det er å holde passord og personopplysninger for seg selv. Konsekvensen av det motsatte kan være at mobbingen blir «(...) mye verre hvis de for eksempel utgir seg for å være deg.» Her viser avsenderen et hensyn til både mottaker selv og mottakers barn. Eleven har også råd til foreldre hvis mobbing likevel skulle oppstå, som for eksempel å rapportere og blokkere uhyggelige meldinger og ikke svare på dem.

Patos

Patos-appellen er den appellformen som er minst brukt i denne teksten. Der den finnes uttrykkes den implisitt, som her: «Hvis barna dine oppgir seg for å være eldre enn de er, vil de også bli behandlet som om de er eldre. Det kan oppstå ubehagelige meldinger og det finnes reklame rettet mot eldre.» Ubehaget disse to setningene skaper blir hengende i løse luften på en måte som styrker graden av emosjonell påvirkning, ikke ulikt det Bakken (2014) også skriver når han påpeker at implisitt argumentasjon ofte er mer virkningsfull enn eksplisitt.

Logos

Anmodningen om å gi konkrete råd til tekstens implisitte mottakere er som nevnt tatt hensyn til i svært stor grad i denne teksten. Disse rådene er relevante for tekstens tematikk. Det andre formålet med teksten, som er å argumentere for at aldersgrenser på sosiale medier bør følges, neglisjeres på den annen side noe, antakelig på grunn av at førstnevnte formål vektlegges i så stor grad som det gjør. Det egenerfarte eksempelet i teksten er antakelig gjenkjennelig for de

implisitte mottakerne og passer for øvrig godt med tekstens øvrige tematikk. Jeg tolker listene med råd som induksjoner og vil nedenfor også gjøre rede for to enthymemer i teksten.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Når formålet om konkret rådgivning til de implisitte mottakerne av teksten ivaretas i så stor grad, bidrar dette til at sak og argumentasjon både henger sammen og vil være gjenkjennelig for foreldre som leser den. På den annen side er det ikke like sikkert at denne formen å skrive på vil skape engasjement for tematikken når det kommer til øvrige avislesere. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i studiens diskusjonskapittel.

Det andre formålet ivaretas i mindre grad. Argumentene for at aldersgrensene bør overholdes, gjøres i hvert fall i større grad implisitt ved hjelp av de konkrete rådene. Rådene er imidlertid ikke først og fremst knyttet til hvordan foreldre kan sørge for at barn ikke bryter aldersgrenser på sosiale medier, snarere er teksten en veiledning på hvordan man bør te seg på Internett og sosiale medier, og fungerer derfor i større grad som råd om nettvett mer generelt.

Eksemplifisering

Vi finner ett egenerfart eksempel i teksten, i avsnitt tre: «Jeg vet om noen foreldre som er så strenge at de går gjennom private meldinger og bilder til barna.» Eksempelet benyttes som middel til å forklare mottakerne hvorfor man må respektere egne barns ønsker om privatliv, er relevant med tanke på saken som diskuteres, samt antakelig gjenkjennelig både for foreldre og for øvrige avislesere. De fleste har hatt en eller flere diskusjoner med egne barn eller foreldre om retten til privatliv. Likeledes er det sannsynlig at man har erfart eller lest nyheter som tilsier at man ikke bør legge ut bilder av barna sine uten deres tillatelse, som er foranledningen til bruken av eksempelet.

Induktive slutninger og enthymemer

Dersom man ser på de punktvisse listene med råd eleven anvender som opplysninger, er det i tekst 3 en rekke induktive slutninger. Disse opplysningene kan alle sies å ha som prinsipp at «slik bør du som leser teksten gjøre», selv om ikke alle henspiller på å følge aldersgrensen for sosiale medier.

De punktvisse listene fungerer samtidig som enthymemer, fordi de stort sett underbygges av argumentasjon med uuttalte premisser. De to punktene eleven trekker frem i avsnitt fem er at

barn må informeres om at «(...) kommentarer og chatter (...)» er vanskeligere å forholde seg til enn kommunikasjon der man ser motparten og at barn må forklares at passord og personopplysninger ikke må deles med andre fordi dette kan brukes mot barna og «(...) gjøre mobbingen mye verre hvis de for eksempel utgir seg for å være deg.» Argumentet er at denne informeringen og forklaringen vil motarbeide mobbing og krenkende kommentarer og entymemet har som uttalt premis at mobbing og krenkende kommentarer er uønsket. I forlengelsen av dette råder eleven voksne til å gjennomføre en rekke handlinger hvis noe slikt likevel skulle oppstå, som nevnt blant annet at man bør rapportere og blokkere uhyggelige meldinger. Det uttalte premisset kan tenkes å for det første være at man ikke ønsker slike meldinger, for det andre at man ved å rapportere og blokkere dem kan hindre at liknende episoder oppstår i fremtiden, noe som er ønskelig.

4.4 Tekst 4: «Barn som bryter loven trenger hjelp, ikke fengsel!» – oppgave 2

Tekst fire er en besvarelse på oppgave 2. Formålet med teksten er å overbevise en politisk organisasjon om at den kriminelle lavalderen på 15 år er riktig, og ikke bør senkes. Tekstens medium er som oppgavebestillingen «en tekst til denne organisasjonen», og de implisitte mottakerne er den politiske organisasjonen og dennes medlemmer. Tekstens medium gir stor frihet for avsenderen. Av mulige tekstformer har vi for eksempel e-post, debattinnlegg og kronikk i avis, samt brev per post. Det er vanskelig å bedømme sjangeren til denne spesifikke teksten, men deler av den kan egne seg godt i en avis. Innledningsavsnittet er skrevet i fet skrift, og det første avsnittet i kursiv. Lengden på teksten er cirka halvannen side. Stilen som benyttes er hovedsakelig mellomstil.

Innhold og komposisjon kan sammenfattes slik: I innledningen presenteres tema for teksten (diskusjon rundt å senke den kriminelle lavalderen), samt avsenders hovedpåstand («Jeg sier nei!»), som for øvrig også uttrykkes i overskriften. Avsnitt to vies en tenkt situasjonsbeskrivelse ment for å illustrere konsekvenser av nedsatt kriminell lavalder, før det stilles et retorisk spørsmål til leseren. Avsnitt tre starter med en faktaopplysning før forskjeller på det eleven kaller «voksen»- og «barnehjernen» presenteres. En foreløpig konklusjon følger også med dette avsnittet (det burde ikke være et alternativ å sette barn i fengsel). Neste avsnitt tar for seg hvilke muligheter barn har i samfunnet for øvrig, relatert til at eleven viser til barns utvikling og modenhet. Avsnitt fem viser til alternative reaksjoner samfunnet kan anvende

mot barn og unge som begår lovbrudd, utover å senke de kriminelle lavalderen. Disse alternativene blir omtalt i rosende ordelag. Det avsluttende avsnittet fanger delvis opp det eleven tidligere har fokusert på i teksten, i all hovedsak alternative reaksjoner til fengsel som straffemetode.

Etos

Også i denne teksten ser vi eksempler på at alle de fire etos-aspektene er anvendt, også her i varierende grad. Slik jeg leser teksten vektlegges velvilje minst. Teksten gir sterkere inntrykk av en elev som er forstandig, autentisk og som enkelte steder viser dyd.

Forstandighet

I innledningen skriver eleven at det i det siste er «(...) mange diskusjoner om vi burde sette den ned til 12 år.» Dette gir inntrykk av at avsenderen følger med på relevante diskusjoner. Etter det andre avsnittets eksemplifiserende historie, anvender eleven en kilde som tilsier at «(...) den fremre delen av hjernen (*ikke er – min kommentar*) ferdig utviklet før 25 år. Det er denne delen av hjernen vår, som kontrollerer våre evner til å ta avgjørelser» (Drphil.com). Her skapes inntrykk av en troverdig avsender som har kunnskap om temaet og evne til å referere til kilder.

Avsnitt fire begynner med en ny faktaopplysning, nemlig at barn ikke er myndige. De kan ikke stemme, de har ikke lov til å kjøre bil, og de har ikke innflytelse over hvilke lover og regler som gjelder. Dette er med på å forsterke inntrykket vi alt har av en forstandig avsender.

Tekstens nest siste avsnitt henspiller på oppgavetekstens oppfordring om å redegjøre for hvilke ordninger vi har for å ta hånd om ungdomskriminalitet i dag. Avsnittet er, i likhet med store deler av den øvrige teksten, langt fra presist formulert. Det viser likevel til mye kunnskap (forstandighet). Her gjentas også deler av overskriften: «Fordi barn og ungdom som bryter loven trenger ikke fengsel, men hjelp.»

Autensitet

Tekstens tittel og innledning har en tydelig, personlig stemme, konkretisert i det som tilsynelatende ropes ut: «Jeg sier nei!» Vi har å gjøre med en avsender som har en sterk mening om saken. Det kommer frem allerede ved innledningens konklusjon: «De trenger jo hjelp, ikke fengsel.»

Avsenderen blir også tydelig i det femte avsnittet, hvor dagens ordning med ungdomsstraff og sosialhjelp omtales som «utrolig viktig» (attpåtil to ganger): «Slike ordninger som blir brukt i dag er utrolig viktige for at barn under den kriminelle lavalderen og ungdom over den kriminelle lavalderen kan få sosialhjelp», og «Disse tiltakene som gjøres er utrolig viktig å holde på (...)».

Elevens selvstendige mening kommer fram også i avslutningen av teksten: «Oppsummerende mener jeg at det er viktig og nødvendig å holde på den kriminelle lavalderen på 15 år, for barn skal ikke ende bak murene. Mitt tips til dere (...)». Her presenteres både elevens konklusjon og hans eller hennes egen oppfordring til den politiske organisasjonen.

Dyd

Teksten som helhet kan leses som et moralsk forsvar for barn i mer generell forstand, noe som styrker elevens dyd. Et eksempel på dette er at eleven fastholder at barn ikke bør settes i fengsel når de «(...) har såpass liten kunnskap om hva som er rett og galt (...)» (avsnitt tre). Dette går igjen i teksten, og moralen synes å være at man ikke bør kunne straffe dem som ikke kan noe for sine handlinger. Eleven benytter tilsvarende argumentasjon i avsnitt fire. Slik jeg leser teksten, mener eleven at barn som ikke får delta som fullverdige medlemmer av et samfunn, heller ikke bør kunne straffes på lik linje med dem som får det. Dette kan man være enig eller uenig i, men det skaper uansett et inntrykk av en avsender med rettferdighetssans, og derfor altså moralsk karakter.

Velvilje

Avslutningsvis får vi inntrykk av at eleven vil mottakers beste, ved at han eller hun kommer med et konkret tips: «Mitt tips til dere, i den politiske organisasjonen, er å heller foreslå ulik sosialhjelp og gi dem tilbud om sosialgrupper for ungdom, istedenfor fengsel.» Sosialhjelpen vil minske sannsynligheten for gjentakende kriminalitet, og dessuten gjøre at «(...) de kan oppnå mer her i livet og få det bedre med seg selv, som fengsel ikke klarer å hjelpe dem med.»

Patos

Eleven i tekst 4 formidler at «barn må få være barn» gjennom hele teksten, noe som kommer særlig tydelig frem gjennom elevens appellering til mottakerens rettferdighets- og samvittighetssans og spiller derfor på mottakers patos. Avsenderen setter også likhetstegn

gjennom straff og fengsel flere ganger og kan også på den måten forsterke den emosjonelle reaksjonen hos mottakeren i favør av andre reaksjoner enn fengsel for barn. I kapittel fem påpeker jeg at dette på den annen side kan slå feil ut.

Barn må få være barn

Overskriften innehar et tydelig budskap om at unge lovbrytere bør få tilbud om hjelp i stedet for straff (fengsel). Den har en subtil patos-funksjon ved seg, ettersom den nærmest står som et emosjonelt utbrudd. At ordet barn blir brukt, og ikke for eksempel ungdom eller tenåring, kan nok dessuten bidra til en emosjonell reaksjon hos mange lesere: Hvis ikke en gang barn er å anse som uskyldige vesener, hvor er vi da på vei?

Urettferdighet og samvittighets-appell

Etter innledningen henvender eleven seg direkte til mottakeren: «Forestill deg at du er 12, du blir sendt til retten for avhør og må forklare hva som skjedde for dommeren før de setter en straff.» Historien som følger, er av alvorlig art: «Du skulle egentlig vært på skolen, men istedenfor settes du bak lås og slå. Du og vennen din skulle jo bare tulle litt, men rett før en bil kommer dytter du henne og hun faller ut i veien, hun får kraftige skader. Jenta døde og du settes i fengsel (...)». På tross av at deler av narrativen neppe er sannsynlig (uavhengig av kriminell lavalder, vil man neppe sitte ti år i fengsel for en slik ulykke), er den emosjonelt betinget.

I avsnitt fire finner vi et nytt eksempel på en avsender som forsøker å spille mottakers samvittighet. Avsnittet avsluttes slik: «De må ta for seg en hel rettsak og de må prøve å formulere hendelsen hvor de mistet fornuften, på best mulig måte.» Det implisitte premisset her, er at barn ikke kan forventes å mestre dette. Patos-appellen er tydelig: Med en kriminell lavalder på tolv år, må barn «(...) plutselig gå til retten uten hjelp eller tillatelse fra foreldrene.» Og de må altså «ta for seg» en fullstendig rettssak. Jeg leser et skjult spørsmål ut av dette; Hvordan kan man forvente dette av tolvåring?

Logos

Tekst 4 er som resten av utvalget mitt en tekst der sak og argumentasjon stemmer overens, og det er også grunn til å tro at de ulike argumentene er gjenkjennelige for en politisk organisasjon som den er myntet på. Argumentene mot å senke den kriminelle lavalderen eleven benytter omhandler barns modenhet, barns manglende mulighet til å påvirke

samfunnet og alternative reaksjoner man kan benytte seg av når barn begår lovbrudd. Det er òg benyttet to eksempler i teksten, i henholdsvis avsnitt to og avsnitt tre. Eleven benytter også flere induksjoner som argumentasjonsform og som helhet er teksten bygget opp som et entymem.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

I avsnitt tre finner vi følgende linje: «Det vil si at barn i en så lav alder har såpass liten kunnskap om hva som er rett og galt at det burde ikke være et alternativ å sette dem i fengsel for ting de har gjort galt.» Utsagnet relateres til en kilde, nevnte Dr.phil.com, og konklusjonen må sies å stemme godt overens med denne. Kilden brukes dermed som premiss for hvorfor barn ikke bør plasseres i fengsel.

I avsnitt fire ramser eleven opp barns manglende mulighet til innvirkning på samfunnet. Dette kombinert med det jeg leser som tydelig og moralsk, implisitt argumentasjon er nok argumenter politikere vil kjenne igjen. Dette gjelder også for avslutningen av avsnittet, med elevens patos-appellerende fremstilling av barn som blir pålagt ansvar han eller hun mener de ikke kan forventes å mestre.

Argumentene som gjelder alternative reaksjoner på lovbrudd begått av barn, som er det eleven i stor grad vektlegger i avsnitt fem, er også argumenter som trolig vil være gjenkjennelige for en politisk organisasjon. Derfor er også denne argumentasjonen tett forbundet med saken som diskuteres.

Eksemplifisering

Historien eleven innleder med fungerer patos-appellerende. I tillegg fungerer den som eksempelargumentasjon ettersom den fremstår som grunn til å ikke senke den kriminelle lavalderen. Spørsmålet stilt til leseren i etterkant av historien («men burde de håndtere saken på denne måten?») fungerer som et bindeledd til resten av teksten. Man kan spørre seg om hvor stor innvirkning dette har på en politisk organisasjon. Det er grunn til å tro at den implisitte mottakeren har satt seg inn i saken i såpass stor grad at denne vil være klar over mulige negative konsekvenser av en lovendring. I etterkant av den innledende historien anvender avsender et autentisk eksempel, i sammenheng med henvisningen til Dr.phil.com. Kilden tilsier at hjernens fremre del normalt ikke er ferdig utviklet før man har fylt tjuefem. «Det vil bety at hvis et barn hadde prøvd å stjele godteri på butikken, ville barnehjernen tenkt

at dette er spennende og gøy og ikke klart å se konsekvensene av det(...)». Eksempelet bidrar godt til å belyse saken som skal diskuteres, og appellformen logos styrkes dermed av dette.

Induktive slutninger og enthymemer

I det innledende avsnittet opplyser eleven om den nåværende kriminelle lavalderen og om at denne debatteres, før han eller hun slutter seg til prinsippet om at den ikke bør senkes («Jeg sier nei!»), og teksten starter dermed med en induksjon. Denne argumentasjonsformen benytter eleven også i avsnitt tre. Her opplyser han eller hun om at hjernen bruker tjuefem år på å utvikle seg, at et barn derfor ikke mestrer å ta hensyn til konsekvenser og at et barn derfor ikke har fullstendig kunnskap om rett og galt. Av dette slutter eleven at «(...) det burde ikke være et alternativ å sette dem i fengsel (...)». Bruken av induksjoner fortsetter i neste avsnitt, der opplysningene blant annet er at barn ikke er myndige, at de ikke kan stemme ved valg eller ta del i lovbestemmelser og at de ikke kan kjøre bil. Her formidles riktignok ikke prinsippet eksplisitt, men det virker åpenbart at eleven fortsatt mener at man da heller ikke bør kunne straffeforfølge dem.

Teksten er bygget opp som et enthymem. I innledningen og avslutningen konkluderer eleven med at den kriminelle lavalderen ikke bør senkes, mens argumentene ellers i teksten underbygger konklusjonen. Disse er at barn ikke er modne nok til å tilstrekkelig tenke over konsekvenser av egne handlinger (avsnitt tre), at barns manglende mulighet til å ta del i samfunnet medfører at man heller ikke bør kunne straffe dem (avsnitt fire) og at man risikerer å miste alternative reaksjoner mot barn som bryter loven dersom man senker den kriminelle lavalderen (avsnitt fem). De uttalte premissene kan for de to første argumentene sies å være at det dermed vil være urimelig å straffe dem, mens det for det siste kan tenkes å være at disse alternative reaksjonene både er bedre enn straffeforfølgelse og viktige å beholde.

4.5 Tekst 5: «Femten er perfekt» – oppgave 2

Tekst 5 er også en besvarelse på oppgave 2. Formål, medium og mottaker er derfor den samme som tekst 4. Teksten i seg selv innehar en del språklige svakheter, og eleven bruker også flere muntlige formuleringer, noe som var en av grunnene til at jeg valgte den (se utvalgsriterier i kapittel 3.3.2). Det er heller ikke her noen tydelig sjanger og jeg holder meg til å si at den derfor er en tekst til en politisk organisasjon. Teksten er på en drøy side og er

dermed blant utvalgets korteste tekster. Stilen er som foregående tekster først og fremst mellomstil.

Innhold og komposisjon presenteres slik: De første tre avsnittene starter alle med en påstand, som etter hvert begrunnes med et eller flere argumenter. I innledningsavsnittet får vi presentert avsenders hovedpåstand og den er ekvivalent med overskriften til teksten. Deretter følger argumentasjonen, før to spørsmål stilles til leseren. I avsnitt to fremmes påstanden om at å senke den kriminelle lavalderen vil være et stort feilgrep. Dette begrunnes i første omgang med et fiktivt eksempel, i andre omgang av barns utvikling og modenhet. Neste påstand finnes i avsnitt tre (dagens system fungerer «veldig bra»). Her vektlegges alternative løsninger til straff. I avsnitt fire er eleven mer eksplisitt til syne. Han eller hun anvender egen kunnskap i kombinasjon med læringsutvikling som argument for hovedsynspunktet. Avslutningen er kort, men fanger opp hovedessensen i de foregående avsnittene.

Etos

De fire trekkene som relateres til etos er alle representert i teksten, men i varierende grad. Det er passasjer som kan tilskrives forstandighet, velvilje og autensitet, men inntrykket av en dydig avsender med moralske oppfatninger står sterkest. Den moralske oppfatningen til eleven er relativt lik den eleven i tekst 4 også har; barn bør ikke straffes før de er modne nok til å være innforstått med konsekvensene av egne handlinger.

Forstandighet

Avsnitt fire egner seg til en viss grad til å bygge opp avsenders forstandige karakter. Dette gjøres ved argumentet om at man ved å senke den kriminelle lavalderen også må endre skolesystemet. Her vises det ikke til noen konkret kilde, men logikken i at skolesystemet må endres for at barn skal bli mer oppmerksom på rett og galt i samfunnet antar jeg vil aksepteres av mottakerne av teksten.

Autensitet

Overskriften og innledningen viser som nevnt til avsenders tydelige mening: «Femten er perfekt». Tydelige meninger er som de andre analysene har vist, typisk for å gi inntrykk av en autentisk avsender. Spørsmålene som stilles mottakerne, innehar også et «jeg». Dermed får vi vite at det er eleven selv som stiller spørsmål og som er interessert i hva mottakeren mener.

Det er likevel i avsnitt fire at eleven tydeligst kommer til syne, ved å vise til egen person som argument mot å senke den kriminelle lavalderen: «Jeg er fjorten og jeg lærte akkurat om den kriminelle lavalder». Utsagnet fungerer dessuten som «bevis» på at yngre barn foreløpig ikke har hatt dette som tema på skolen, selv om dette «beviset» ikke nødvendigvis samsvarer med realitetene.

Dyd

Avsnitt to inneholder et eksempel som illustrerer avsenders moralske holdning. Eksempelet omhandler en gutt som stjeler en sjokolade og blir avslørt. Forbrytelsen er ifølge eleven ikke grov nok til at den bør kvalifisere til en straffereaksjon. Gjør den likevel det vil enkelthendelsen bli hengende ved gutten «(...) resten av livet. Bare for en liten tabbe han gjorde som barn?» Argumentet for at dette er feil hviler på at barn i denne alderen ikke har lært hva som er rett og galt. Hovedpoenget er at alle lærer av sine feil, «So jo flere feil man gjør, jo mer finner man ut av hvordan ting funker. Når man er femten så konfirmerer du deg også og det er jo fordi du blir voksen» (derfor er det riktig med en kriminell lavalder på femten år). Det dydige ved eksempelet viser seg ved en moralsk oppfatning om at barn som er i en alder der de fortsatt skal lære om rett og galt, ikke samtidig bør kunne straffes for feilgrep. Jeg vil hevde at dette styrker inntrykket av en dydig avsender på tross av det usannsynlige premisset om at et sjokoladetyveri potensielt skaper problemer for gutten «resten av livet». Her kan det også innvendes at en tolvåring stor sett vil vite at tyveri er galt.

At eleven har en klar oppfatning om hva som er rettferdig eller ikke, kommer videre fram i tekstens fjerde avsnitt. Her poengteres det eksplisitt at å senke lavalderen vil være urettferdig, ettersom tolvåring er ifølge avsender ikke har lært om den kriminelle lavalderen på dette tidspunktet: «Det betyr at det er to år til de lærer om dette men regelen gjelder for dem uten at de vet det. Og dette er urettferdig da utnytter dere bare de mindre».

Velvilje

I avsnitt tre kommer eleven med alternative reaksjoner til unge lovbrytere, som er at de bør hjelpes og samtales med, ikke straffes i form av fengsel, «da er det bedre å snakke med han og hjelpe han på veien til å bli voksen», lyder avslutningen. Det kan tolkes dithen at eleven vil vise organisasjonen aktuelle alternativer til fengselsstraff (samtale og hjelp), noe som styrker avsenders velvilje overfor mottakeren. Kommer en gutt med en i utgangspunktet alvorlig

trussel («jeg skal drepe deg!»), er det bedre å lære ham at man ikke kan ordlegge seg slik, heller enn å straffe ham. Også dette forstår jeg som råd til mottakerne.

Patos

Det er mottakers samvittighet overfor barn og unge denne teksten spiller mest på når det kommer til emosjonell påvirkning. Dette gjøres ved to anledninger relativt tidlig i teksten.

Spørsmålet som stilles organisasjonen mot slutten av det innledende avsnittet kan regnes som patos-appellerende: «Hvordan kan de tro at de er klare for den tøffe verdenen vi lever i når de ikke en gang har lært noe om den og hvordan den fungerer?» Patos-appellen forsterkes av ordbruk som «tøffe verdenen», og følelsen spørsmålet kan tenkes å fremkalle, er samvittighet overfor barn og unge.

Eksempelet med tolvåringen som stjeler sjokolade i avsnitt to, egner seg i utgangspunktet godt til å vekke følelser hos mottakeren. Det spiller på samvittigheten til mottakeren, i form av at man ikke ønsker at en såpass mild forbrytelse skal få så store konsekvenser. Som tilfelle var med etos, svekkes også patos-appellen noe av at det er heller tvilsomt om konsekvensene eleven viser til er sannsynlige.

Logos

På tross av skrivefeil og andre språklige svakheter viser altså eleven bak tekst 5 kommunikative kvaliteter. Dette gjelder ikke minst for appellformen logos. Flere av avsnittene er bygget opp på samme måte: Først får vi vite avsenders påstand, deretter får vi servert argumentene som støtter oppunder påstanden og gir dem troverdighet. Det er anvendt eksempler som argument ved fire anledninger, i avsnitt to, tre (to ganger) og fire. Ettersom det for øvrig er tydelig hva som diskuteres, og det i tillegg er grunn til å tro at en politisk organisasjon har satt seg godt inn i saken, vil de implisitte mottakerne antakelig kunne overbevises av denne typen argumentasjon. Teksten innehar også en induktiv slutning.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Innledningen presenterer elevens hovedpåstand, «Jeg synes at den kriminelle lavalder er perfekt som femten», og den underbygges av to argumenter. Det ene er at man som femtenåring har lært hva som er lov og ikke lov, mens det andre er at man som tolvåring ikke har det. «Å senke alderen til tolv år vil være et stort feil grep» er det andre avsnittets påstand,

og denne underbygges av fire argumenter. Det første argumentet er skrevet som et eksempel og vil bli presentert nedenfor, mens argument to kan knyttes til barns modenhet: Det er feil at man i den alderen man tilegner seg aktuell kunnskap om lover og regler, samtidig skal kunne straffes for gale handlinger. Argument tre er at barn bør ha mulighet til å lære av sine feil (underforstått her er at dette gjøres i mindre grad hvis man blir straffet), mens elevens fjerde argument er at en femtenåring er voksen, siden man da blir konfirmert. Da kan man med rette bli straffet for feil man gjør. Her vil voksne lesere av teksten antakelig innvende at en femtenåring ikke er voksen kun på grunn av en konfirmasjon, men jeg antar at hovedpoenget til eleven likevel kommer tydelig fram for en politisk organisasjon.

Det tredje avsnittets hovedpåstand, «Systemet vi bruker i dag funker veldig bra», underbygges av tre argumenter. Først argumenterer eleven for at samfunnet bør hjelpe, ikke straffe unge lovbrytere. Deretter anvendes også her et eksempel som argument, før det til slutt argumenteres for at straff fungerer dårligere enn samtale og hjelp hvis målet er at barnet skal lære av sine feil.

Det avsluttende avsnittet samsvarer med elevens hovedpåstand, «Jeg konkluderer med at å senke den kriminelle lavalderen til tolv år er dumt». Dette underbygges igjen av påstander eleven tidligere har benyttet, nemlig at tolvåringer ikke vet hva som er rett og galt, at de ikke har forståelse for konsekvenser av egne handlinger, men at man som femtenåring har dette.

Eksemplifisering

Som jeg skrev under patos bygges avsnitt to opp av en eksemplifisering. Dette gjøres òg i avsnitt tre: «Hvis du slår noen, så er det bedre å ha samtaler med personen som slo for at han skal skjønne at det blir store konsekvenser når han blir 15.» Avsnitt tre inneholder enda et eksempel som argument: «Tenk på om en 13 år gammel gutt sier «jeg skal drepe deg!» så mener han det jo selvfølgelig ikke.» I avsnitt fire har vi et autentisk eksempel, der elevens egen læringsfremgang brukes som argument for å beholde dagens kriminelle lavalder.

Disse eksemplene er neppe vanskelige å forstå for mottakerne av teksten og kan derfor sies å være gjenkjennelige for mottakerne av den. På den annen side er de med unntak av eksempelet i avsnitt fire såpass enkelt formulert at virkningen av dem nok kan diskuteres.

Induktive slutninger

Elevens bruk av egen erfaring i avsnitt fire kan også ses på som en induksjon. Her opplyses

det om at han eller hun nettopp har tilegnet seg kunnskap om den kriminelle lavalderen, at barn dermed ikke vil være oppmerksom på den, og at «skolesystemet» derfor må forandres, og at de (barna) ikke vet hva et rulleblad er. Enkelte av disse opplysningene vil nok ikke en politisk organisasjon umiddelbart si seg enig i, men prinsippet som følger i avslutningen må likevel ses i sammenheng med opplysningene: «Jeg konkluderer med at å senke den kriminelle lavalderen til tolv år er dumt.»

4.6 Tekst 6: «Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor» – oppgave 2

«Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor», er som foregående to tekster besvarelse på oppgave 2, med likt formål, medium og mottakere. Teksttypen er her mer åpenbar, mye på grunn av den første setningen («Kjære organisasjon») og kan betegnes som enten brev eller e-post. Teksten er på cirka to sider og er bygget opp av seks avsnitt. I hvert avsnitt er det dessuten deloverskrifter. Innledningen er tydelig markert ved hjelp av fet skrift. Teksten har derfor en klar struktur, men stilen kan likevel ikke betegnes som annet enn mellomstil. Den har få høytidelige trekk som tekster skrevet i høystil krever.

Innhold og komposisjon presenteres slik: Innledningen går rett på sak og gjør rede for saken som skal diskuteres med direkte henvendelse til den politiske organisasjonen. Mot slutten av avsnittet presenteres avsenders hovedpåstand, som er at den kriminelle lavalderen på femten år bør beholdes. Dette begrunnes kort. Avsnitt to begynner med en påstand, før den underbygges av argumenter, blant annet ved alternative reaksjoner til straff. I det tredje avsnittet sammenlikner eleven fengselsstatistikken til Norge og USA. Statistikken utgjør grunnlaget for avsenders mening om saken. I avsnitt fire diskuterer han eller hun forskjellen på hva en femtenåring og en tolvåring kan forventes å vite, noe som er tema også for avsnitt fem. I avslutningen vender eleven tilbake til mottakeren av teksten med en oppfordring om å tenke over både positive og negative konsekvenser av å senke lavalderen. Den nevnte statistikken trekkes på ny inn.

Etos

Alle de fire etos-trekkene er godt synlige i denne teksten. Her er det både eksempler på relevant faktainformasjon og kilder (forstandighet), tydelige moralske holdninger (dyd), et tydelig «jeg», der elevens egne meninger kommer fram (autensitet), samt råd til mottakerne av teksten (velvilje).

Forstandighet

I avsnitt to får man følgende faktainformasjon som gir inntrykk av at avsender har en forstandig karakter og har satt seg godt inn i saken: «I Norge i dag er det slik at du ikke slipper unna lovbrudd om du er under 15 år.» Denne opplysningen er det vanskelig å være uenig i. Forstandighetstrekket forsterkes av at avsender kommer med tilleggsopplysninger om alternative reaksjoner politiet ellers har mulighet til å gjennomføre, når ungdom bryter loven: «Politiet kan bringe deg inn til såkalte bekymringsamtaler der de kan snakke med deg.»

Neste avsnitt («Hvor ligger Norge i verden?») er hovedsakelig en sammenlikning av statistikk mellom USA og Norge. Statistikken brukes som argument mot å senke den kriminelle lavalderen, og underbygges av flere momenter. For det første mener eleven en årsak til at den prosentvise høyere andelen fanger i USA kan skyldes at det i flere amerikanske delstater er en langt lavere kriminell lavalder enn i Norge. For det andre mener han eller hun at dette kan være med på å gjøre at det samtidig er flere i USA som begår gjentakende kriminalitet. Dette settes deretter i sammenheng med at man i Norge «(...) blir tatt hånd om i løpet av ungdomstiden istedenfor å bli satt i fengsel.» Dette tyder på at eleven har satt seg godt inn i saken, kan vise til relevant fakta og ikke minst argumentere selvstendig, og må derfor forstås som uttrykk for forstandighet.

Autentitet

De tydeligste autentiske trekkene i denne teksten er at avsender gjennomgående har en tydelig mening om saken som diskuteres. I innledningen leser vi blant annet at eleven «(...) ønsker (...) å beholde den kriminelle lavalderen som vi nå har i Norge.» Det tredje avsnittet inneholder et tilsvarende tydelig «jeg»: «Derfor mener jeg at Norge ikke bør senke den kriminelle lavalderen slik at færre faller inn i lovbrudds syklusen.» Det autentiske karaktertrekket styrkes også av tekstens avsluttende kommentarer. Først leser vi at eleven mener «(...) at å senke alderen til 12 år blir for drøy siden det kan bli for stor påkjenning for 12 åringer til 14 åringer å takle mange problemer på en gang», før en direkte oppfordring til mottakeren avslutter hele teksten: «Så kjære organisasjon dropp forslaget om å senke den kriminelle lavalder.»

Dyd

Avsnitt fire har som overskrift «Lærer fra feil som er begått» og dreier seg i stor grad om avsenders dyd. Som tolvåring mangler man livserfaring eleven mener femtenåringer innehar,

og som er nødvendig for å vite om både konsekvenser og rett og galt. Avsnitt fem spiller videre på dette, da standpunktet eleven viser, tilsier at det å straffe barn og ungdom for at de er barn og ungdom, ikke er moralsk forsvarlig: «Du vet ikke helt hva du skal gjøre, så det er lett å dumme seg ut, gjøre feil ting. Men hvis du i tillegg skal bli dømt for det du gjør kan det lett bli for mye.» Moralen til eleven synes å være at ungdomstiden er en tid der det må være lov å prøve og feile, ikke holdes tilbake og bli forsiktig på grunn av frykt for å straffes: «Det er nettopp i tolvårsalderen du skal finne ut hva som er rett og galt.»

På den måten virker også denne eleven å ha en moralsk oppfatning om at barn må få være barn.

Velvilje

Formuleringen «Kjære organisasjon» skaper inntrykk av en avsender som vil mottakers ve og vel. Den direkte henvendelsen til organisasjonen er dessuten tegn på en mottakerbevisst avsender. At vi har å gjøre med en velvillig avsender, forsterkes deretter ytterligere ved følgende formulering: «Med all respekt, jeg er sikker på at dere la fram dette forslaget fordi dere trodde dette var smart. At å senke den kriminelle lavalder fra 15 år til 12 år er en bra ting fordi det vil senke ungdomskriminaliteten.» Her viser eleven at han eller hun evner å sette seg inn i mottakers situasjon. Ikke minst utviser det redelig argumentasjon fordi relevante synspunkter fra meningsmotstanderens side inkluderes.

I det avsluttende avsnittet sammenfatter eleven synspunktene og henvender seg nok en gang direkte til mottakeren («kjære organisasjon» gjentas to ganger her). Ordbruken vitner om at eleven vil organisasjonens beste.

Patos

Dette er ikke en utpreget patos-tung tekst, men det finnes elementer som egner seg til å vekke mottakers følelser. Dette gjelder særlig overskriften til teksten, samt besjelingen eleven anvender og som jeg nedenfor vil kommentere.

Rettferdighets- og samvittighetsappell

Overskriften har en tydelig patos-appell. Den spiller på rettferdighetssansen til mottakeren fordi det å ikke vite hvorfor man sitter i fengsel bryter med flere oppfatninger av hvordan rettssystemet i et demokrati bør fungere. At det er snakk om barn under 15 år, vil antakelig

virke forsterkende. Jeg regner med at et politisk parti i det lengste vil unngå at barn sitter i fengsel i det store og hele.

Eleven bruker som nevnt deloverskrifter i teksten, som i avsnitt to lyder «Trenger hjelp og støtte». Det er barn som trenger hjelp og støtte (ikke straffeforfølgelse), og overskriften i seg selv innehar emosjonelle trekk. I avsnittet for øvrig er det særlig ett sitat jeg ønsker å trekke fram: «De bør ikke bli forfulgt av fengselets tunge betongvegger.» Virkemiddelet som her tas i bruk er besjeling (betongveggene forfølger barnet), og det bidrar til en sterk patos-appell. Forfulgt må dessuten sies å være et ladet ord.

Logos

Det er gjennomgående samsvar mellom det som diskuteres og argumentene som anvendes av eleven i denne teksten. Det er også bruk av relevante kilder og faktaopplysninger som både bør være gjenkjennelige og av interesse for en politisk organisasjon. Avsenderen viser med dette en mottakerbevisst holdning. Besjelingen som anvendes som virkemiddel, fungerer som et eksempel på hva mange ungdommer føler på i den aktuelle alderen det her er snakk om, og jeg antar at «veivalget» som presenteres vil være gjenkjennelig for medlemmer av en politisk organisasjon. I tillegg anvender eleven noen induktive slutninger og teksten kan også sies å være bygget opp som et entymem.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Ved siden av å styrke elevens etos (forstandighet), styrker den statistiske sammenlikningen mellom USA og Norge tekstens logos. Elevens viktigste argument er at en langt høyere andel fanger i USA ender i fengsel gjentatte ganger (76 %) enn fanger i Norge gjør det (20 %), samt at USA har det eleven kaller «høyere fangerate». Dette utgjør to premisser for eleven: Ved å beholde den kriminelle lavalderen sørger vi for å opprettholde denne statistikken, og hindrer slik at flere faller «(...) inn i lovbrudds syklusen», og at grunnen «(...) til at Norge har så lav fange rate kan være fordi de som viser høy kriminell atferd blir tatt hånd om i løpet av ungdomstiden istedenfor å bli satt i fengsel.» Det synes rimelig at en organisasjon vil være enig i at det er positivt at barn unngår fengsel. Premisset om at dagens lovgivning bidrar til dette bør derfor være av interesse for mottakeren. Her henger sak og argumentasjon sammen, og det er grunn til å tro at en politisk organisasjon har oversikt over og kunnskap om tilsvarende fakta. Derfor er også premissene og argumentene gjenkjennelige for den implisitte mottakeren.

Den siste overskriften («Er ikke modne nok»), viser til det forestående språklige bildet som eleven maler fram, nemlig at tolvåringer er i en fase i livet der de går fra å være barn til å bli ungdom: «Du vil i 12 års alderen stå på et såkalt veiskille der den ene veien – den du har foran deg er livet i ungdomstiden. Den andre veien forestiller barndomstiden.» Eleven påpeker at denne situasjonen kan være forvirrende og frustrerende, før han eller hun skriver at «(...) hvis du i tillegg skal bli dømt for det du gjør kan det lett bli for mye». Voksne er dessuten klar over at ungdomstiden byr på utfordringer og kan være forvirrende og mange vil nok også kjenne igjen sin egen ungdomstid. Sak og argumentasjon henger derfor sammen og argumentasjonen som benyttes er sannsynligvis gjenkjennelig for medlemmer av den politiske organisasjonen.

Eksemplifisering

Det språklige bildet eleven bruker i tekstens nest siste avsnitt, fungerer som nevnt som eksempelargumentasjon. Det vil trolig være slik at alle voksne selv har, eller kjenner noen som har, opplevd de ulike valgene man har som tenåring som veivalg. Derfor vil eksempelet også være gjenkjennelig for tekstens implisitte mottakere.

Induktive slutninger og enthymemer

I avsnitt to anvender eleven en induktiv slutning. Her opplyser han eller hun om ordninger og rutiner politiet har for barn som bryter loven. Opplysning én er at man i dagens Norge ikke kan begå lovbrudd uten at det får følger tross av at man er under femten år, opplysning to er at politiet gjennomfører bekymringssamtaler og opplysning tre er at politiet skal informere barnevernet. Elevens premiss får vi i forkant av disse opplysningene: «De bør ikke bli forfulgt av fengselets tunge betongvegger.» Jeg tolker også den statistiske sammenlikningen mellom USA og Norge som en induksjon. Dette avsnittet er bygget opp av en rekke opplysninger før elevens premiss uttales: «Derfor mener jeg at Norge ikke bør senke den kriminelle lavalderen (...)».

I likhet med flere av tekstene i tekstutvalget mitt er også denne som helhet bygget opp som et enthymem. Eleven uttrykker sin mening om saken både i innledningen og avslutningen (å ikke senke den kriminelle lavalderen) og resten av teksten innehar argumenter som støtter denne. Disse er blant annet at Norge har andre reaksjoner mot barn som bryter loven enn fengselsstraff og at tolvåringer ikke kan forventes å alltid vite forskjellen på rett og galt. Uttalte premisser for det første argumentet er at slike alternative former for straff er mer

ønskelig enn fengselsstraff. Det andre argumentet mener jeg best kan leses som et forsvar for at barn må tillates å gjøre feil, samt at man ikke bør kunne straffe noen som ikke vet forskjellen på rett og galt.

4.7 Tekst 7: «Kjære partimedlemmer – tenk dere om» – oppgave 3

Tekst 7 er én av to tekster som besvarer oppgave 3. Formålet med teksten er derfor å overbevise et politisk partis landsmøte om at karakterer ikke bør innføres på barneskolen, og beskrivelsen av medium er et innlegg til dette landsmøte. Tekstens implisitte mottakere er derfor deltakere på et slikt landsmøte. Eleven skal dessuten vise til både egne erfaringer og relevante kilder som kan underbygge påstandene som benyttes. Besvarelsen er på litt over halvannen side, bygget opp av ni avsnitt, samt to frittstående linjer. Enkelte av avsnittene er svært korte. Derfor blir helhetsinntrykket av tekstens form noe svekket, men den kan likevel ikke karakteriseres som annet enn å være skrevet i mellomstil.

Innhold og komposisjon presenterer jeg på denne måten: Innledningen er personlig og har et tydelig «jeg» der avsenders erfaringer uttrykkes. Mot slutten av det første avsnittet stilles det to spørsmål til mottakeren av teksten, som implisitt viser til avsenders mening om saken (at karakterer ikke bør innføres på barneskolen). Avsnitt to viser først til konsekvenser av karakterer generelt, før det politiske partiet nevnes eksplisitt (Høyre). Til slutt får vi en påstand fra eleven om at karakterer setter læringen til elever i skyggen og dreper kreativiteten og motivasjonen til elevene. Denne påstanden bygger avsnitt tre videre på, før avsnitt fire igjen er av personlig art, der påstanden forklares. I neste avsnitt er eleven mer faglig anlagt, ettersom fagbegrepene indre og ytre motivasjon introduseres og forklares. Dette gjør han eller hun blant annet ved hjelp av en relevant kilde. Mellom avsnitt fem og seks står de to frittstående linjene. Den første linjen er skrevet med fet skrift («Press skaper stress»), mens den andre linjen innehar en ny påstand («Karakterer skaper mye press»). Stress og press er temaet for avsnitt seks, der «stresskonsekvenser» av karakterpress diskuteres. Denne tematikken fortsetter i neste avsnitt, hvor eleven henviser til Utdanningsforbundet og til at et flertall av lærere ikke ønsker karakterer i barneskolen. Avsnitt åtte viser kort til en canadisk undersøkelse som viser til likende funn. I avslutningsavsnittet gjentar eleven hovedpåstanden («Karakterer på barneskolen viser både til dårlig motivasjon og mindre læring»), før han eller hun runder av med et ledende spørsmål til landsmøte.

Etos

Slik jeg leser denne teksten er forstandighet (særlig ved hjelp av flere, relevante kildehenvisning og bruk av relevante fagbegreper) og autensitet (det er et tydelig og vedvarende «jeg» i teksten) mest synlige. Dyd og velvilje er noe mindre fremtredende, men ikke neglisjert.

Forstandighet

Tekstens andre avsnitt inkluderer fakta fra meningsmotstanderen: «Høyre vil innføre karakterer på alle barneskoler fra og med 5 trinn og karakterer i orden og oppførsel på 3. trinn». Dette skaper inntrykk av en forstandig avsender, som viser mottakeren at han eller hun har oversikt over deres mening i saken.

I tekstens femte avsnitt henviser eleven til to sentrale fagbegreper med tanke på saken som diskuteres: ytre og indre motivasjon, og i tillegg anvendes kilden forskning.no på relevant vis. Begrepene forklares slik: «Indremotivasjon har noe med gleden om å lære, gleden av å forstå, mens ytre handler om prestasjon og det å ville være bedre enn de andre (...)». Gjennom å benytte seg av sentrale fagbegreper og vise til en relevant og anerkjent kilde, får vi inntrykk av at eleven vet hva han eller hun snakker om og har satt seg godt inn i saken.

Også mot slutten av teksten anvender eleven relevant forskning og kilder som skaper inntrykk av forstandighet. I avsnitt syv og åtte henvises det både til Utdanningsforbundet og en canadisk undersøkelse som har vist at lærere flest ikke ønsker karakterer på barneskolen, og at karakterer skaper dårlige relasjoner mellom lærer og elev, samt at denne relasjonen er viktig for skoleprestasjonen til elevene. Det henvises med andre ord både til forskning som tilsier at karakterer gjør at over halvparten av elevene overser øvrige tilbakemeldinger og til Utdanningsforbundet som sier at en stor andel lærere ikke ønsker å innføre karakterer på barneskolen. Det er grunn til å tro at dette er av interesse for et politisk parti som skal ta opp denne tematikken på et landsmøte.

Autensitet

Innledningen har et tydelig «jeg», noe som skaper autensitet hos avsender: «Som ungdom i 2016, blir jeg vurdert i noe hver dag, enten om det er skole eller fritid.» Det er ingen grunn til å ikke tro på elevens første setning her. Han eller hun går selv på ungdomsskolen, og at barn og unge føler et visst vurderingspress på ulike områder i samfunnet er noe som er høyt oppe i

media og kan derfor tenkes å virke overbevisende på mottakeren av teksten. De mange påstandene til eleven er også med på å gi inntrykk av en autentisk avsender. Dette gjelder blant annet ved to anledninger i avsnitt to («Dette tall jaget tar all fokus vekk fra både læring og motivasjonen» og at det dreper kreativiteten og motivasjonen til elevene).

Det fjerde avsnittet bygger på påstanden om at karakterer hemmer læring og motivasjon. Hovedargumentet her er at de fagene man ofte ikke liker, er de fagene man får svak karakter i («får du en 3'er, er du en 3'er»), og som eleven påpeker: «Dette har du kanskje opplevd selv». Det er det grunn til å tro at de fleste har. Pronomenet eleven her bruker, «man», uttrykker ikke noe klart «jeg» i teksten. Likevel er dette to avsnitt med en tydelig og klar avsenderstemme, som gir leseren et inntrykk av en autentisk avsender. Elevens alder gjør det klart at han eller hun har erfaring med å bli vurdert ved hjelp av karakterer.

Inntrykket av en avsender som er seg selv, styrkes i tekstens sjette avsnitt. Dette avsnittet er det mest personlige av dem alle, ettersom det henvises til personlige relasjoner eleven har. Disse har dårlige erfaringer med karakterbruk, på tross av at «(...) de er snart voksne» på grunn av press og stress. Presiseringen av at de snart er voksne, tolker jeg som argument for at man da ikke kan belaste yngre barn på samme måte. Ettersom stress kan skape både fysiske og psykiske plager, konkluderer eleven med at «(...) å sette barn inn i denne situasjonen er galt.»

Dyd

Mot slutten av det første avsnittet får vi et inntrykk av elevens moral. Termen «uskyldige barn» settes i sammenheng med at det ikke vil være forsvarlig å utsette dem for et så sterkt press som eleven mener karakterer medfører. Da det er tydelig at omtanke for barneskoleelever er det som vektlegges, bidrar dette til et inntrykk av en avsender med moralske standpunkter.

I tekstens sjette avsnitt viser eleven til en tilsvarende moralsk standard, i forbindelse med en påstand om at karakterer skaper stress og press: «Så å sette barn i denne situasjonen er galt. Stress kan skape både psykiske og fysiske plager.» Ettersom psykiske og fysiske plager ikke er noe man vil utsette medmennesker for, aller minst barn, kan denne moralske kodeksen virke overbevisende på partiets landsmøte.

Velvilje

Det er ikke først og fremst et velvillig inntrykk denne elevens karakter bygges mest opp rundt. Tekstens tittel kan likevel skape inntrykk av en avsender som vil mottakers beste. Den inneholder både en klar oppfordring («tenk dere om»), som vitner om en elev som er mottakerbevisst, og betegnelsen «kjære partimedlemmer». En slik overskrift mener jeg det er grunn til å tro at vil skape leselyst hos politikere på et landsmøte. «Kjære partimedlemmer» gjentas dessuten i avslutningen til teksten.

Patos

Det er relativt mange patos-appellerende passasjer i tekst 7. De emosjonelle virkningene jeg mener teksten egner seg til å vekke hos mottakere, er sympati, samvittighet og en ansvarsfølelse overfor barn og unge. Deltakerne på det politiske landsmøte teksten er myntet på skal med andre ord få sympati med unge i en stressende skolehverdag, tenke over hva man vil utsette dem for og være bevisste på ansvaret man har som politikere i den forbindelse.

At eleven vektlegger «en stressende hverdag» for barn og unge blir mot slutten av innledningen tydelig, ved hjelp av sterke patos-appeller. Eleven trekker fram det «nervepirrende» ved at ungdommer straks skal sammenlikne karakterer de får, ettersom de «babler i vei om dette tallet». Hvis ungdommer på ungdomsskolen blir stresset, hvordan kan man da forvente at barneskoleelever skal takle denne typen vurdering, spør deretter eleven om. Spørsmålet eleven stiller kan derfor betegnes som retorisk, for svaret som forventes er åpenbart. Oppfølgingsspørsmålet («Hvorfor putte uskyldige barn inn i dette kaoset og utfor dette stupet») forsterker dette inntrykket. Patos-appellen er tydelig også gjennom bruken av ordene «uskyldige barn», «kaos» og ikke minst «utfor dette stupet». Eleven vil få politikerne til å føle sympati med barneskoleelevene, i tillegg til å få mottakerne til å tenke over hva man vil utsette et barn for (samvittighet).

Den sterke ordbruken fortsetter i avsnitt to, der eleven viser til at presset rundt karakterer er «enormt». Også her er det grunn til å anta at avsender vil få mottakeren av teksten til å føle sympati overfor barneskoleelevene. Avsnittet avsluttes med en ny patos-appell: «Dette tall jaget, dreper barnas kreativitet og motivasjon.» At kreativiteten til barn drepes dersom mottakeren gjennomfører et forslag avsenderen mener er galt, kan vekke sterke følelser. Barns kreativitet er noe som i skolen stort sett blir verdsatt, og uavhengig av skolepolitikk vil et politisk parti sannsynligvis også verdsette dette.

Patos-appell finner vi også i avsnitt tre, ved hjelp av en direkte henvendelse til mottakeren («Vil dere dette for barna deres?»). Det eleven går ut fra at man ikke vil utsette sitt barn for, er å hemme læring og motivasjon. Her spiller riktignok ikke eleven på ansvaret mottakeren har som politiker, men som forelder.

Tekstens siste setning er utformet som et spørsmål, en gjentakelse av et tidligere brukt språklig bilde: «Så da spør jeg dere igjen, kjære partimedlemmer: er dere virkelig klare for å dytte norske barn utfor dette stupet?» Patos-appellen forsterkes etter min mening med dette spørsmålet.

Logos

Logos-appellen i denne teksten viser seg best ved at argumentene som foreligger er knyttet til saken som diskuteres. Disse argumentene er ofte fortalt på en personlig måte og bidrar derfor også til den sterke patos-appellen som foreligger. I tillegg benytter eleven en del induksjoner som argumentasjonsform og to av disse forklarer jeg under. Eksempelargumentasjon benyttes ikke.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Det første avsnittet stiller avslutningsvis spørsmålet om hvorfor man skal «(...) putte uskyldige barn inn i dette kaoset(...)», Kaos må her forstås som karakterpress. Det ligger implisitt i dette argumentet at når karakterer er nervepirrende selv for ungdommer, da vil det være uforsvarlig å utsette barn for det samme. At karakterer skaper press for ungdom vil neppe være ukjent for et politisk parti, og det bør være gjenkjennelig for tekstens implisitte mottakere.

I avsnitt to settes motstanderens argument opp mot elevens personlige standpunkt på denne måten: «Barneskolen er en type forberedelse på ungdomsskolen og videregående. Barneskolen bør være ett fritt sted der hvor testing og læring står på agendaen. Dette tallet tar all fokus fra både læring og motivasjonen. Dette tallet jager dreper barnas kreativitet og motivasjon.» Elevens argument er dermed at karakterer vil virke demotiverende på barn, og at det dessuten vil «drepe» kreativiteten deres. Her har eleven satt seg inn i mottakers syn på saken, for så å presentere sitt eget synspunkt som en motsats til dette. Som en oppklaring må jeg her bemerke at eleven antakelig ikke mener at testing bør stå på agendaen i barneskolen,

fordi dette i så fall hadde brutt fundamentalt med resten av påstandene som fremmes. Jeg antar at dette derfor er en skrivefeil.

Teksten er som helhet bygget mye opp rundt argumentet om at karakterer virker demotiverende. Dette benyttes som nevnt i avsnitt to, men også i avsnitt tre, fire, fem, syv og i avslutningen. Elevens andre hovedargument er at karakterer vil skape for mye stress og press på barn i barneskolealder. Dette synet er særlig tydelig i tekstens innledning, samt avsnittene to, fire, seks og i avslutningen. I tillegg benyttes som nevnt relevante fagbegreper og kildehenvisninger, og argumentene knyttes både til læreres syn på saken og en utenlandsk studie. Jeg vil hevde at alle disse faktorene er tett knyttet til saken som diskuteres. Det er også rimelig å anta at argumentasjonen vil være både interessant og gjenkjennelig for tekstens implisitte mottakere.

Induktive slutninger

Eleven innleder denne teksten med en induktiv slutning. Han eller hun opplyser først om egne erfaringer tilknyttet bruken av karakterer, før prinsippet uttrykkes (implisitt): Barneskoler bør ikke benytte seg av karakterer. I avsnitt to får vi også en rekke med opplysninger: Først får vi vite at karakterer føles betydningsfullt, deretter at presset karakterer skapes er «enormt» og til slutt at mottakeren (Høyre) «(...) vil innføre karakterer på alle barneskoler (...)». Deretter uttrykker eleven sin egen mening, som samsvarer med premisset om å ikke innføre karakterer på barneskolen: «Dette tall jaget dreper barnas kreativitet og motivasjon.»

4.8 Tekst 8: «Ikke sett oss i bås – vi er ikke kuer» – oppgave 3

Utvalgets siste tekst er som tekst 7 en besvarelse på oppgave 3. Formål, medium og implisitte mottakere er derfor identisk med forrige tekst. Teksten er på cirka halvannen side, bygget opp av seks avsnitt og stilen den er skrevet i kan best betegnes som mellomstil.

Innhold og komposisjon i avsnittene kan presenteres slik: Innledningen begynner med en faktaopplysning, og elevens selvstendige mening uttrykkes tidlig etter dette («Det er et system som, om det mener det eller ei, setter elever i bås etter hvor godt de presterer på skolen»). Deretter henvises det både direkte til mottaker av teksten, samt til Utdanningsforbundet. Avsnitt to diskuterer i hovedsak presskonsekvenser av karakterer, mens avsnitt tre bygger på påstanden om at karakterer ikke egner seg til å fortelle om en elevs kvaliteter utover enkeltprestasjoner på prøver. Avsnitt fire fokuserer i likhet med forrige tekst på

motivasjonstypene indre og ytre motivasjon, der det hevdes at karakterer er en grunn til at den indre motivasjonen daler fra barne- til ungdomstrinnet. Avslutningsavsnittet sammenlikner elevens læringsglede på barneskolen versus ungdomsskolen, og konkluderer til slutt med at karakterer på barneskolen ikke bør innføres.

Etos

Etos uttrykkes i denne teksten ved at avsender anvender relevante kildehenvisninger og fagbegreper (forstandighet), av at han eller hun har en tydelig personlig mening om saken som diskuteres og av at eleven er til stede i teksten (autensitet). Det er på den annen side relativt få innslag av det vi kaller for dydighet og elevens moralske kvaliteter er derfor ikke like synlig for leseren. Velvilje er i enda mindre grad et aspekt som styrker troverdigheten.

Forstandighet

Tekstens første avsnitt begynner med en ubestridelig faktaopplysning, nemlig at karakterer er det vurderingssystemet som brukes på «(...) ungdomsskolen og oppover.» Dette gir inntrykk av en forstandig avsender, fordi påstanden er korrekt, ikke kan bestrides og er relatert til saken som skal diskuteres. Innledningen avsluttes med en henvisning til Utdanningsforbundet som tilsier at karakterer «(...) minsker lærergleden og motivasjonen». Dette forsterker inntrykket av at eleven har satt seg godt inn i saken som skal diskuteres. Utdanningsforbundet må dessuten regnes som en svært relevant kilde, ikke minst med tanke på tekstens mottakere, som er politikere.

Slik vi så at eleven i tekst 7 gjorde, benytter også denne eleven seg av fagbegrepene indre og ytre motivasjon. Dette er med på å skape inntrykk av en forstandig avsender som vet hva han eller hun skriver om. Avsnitt fire er tekstens mest faktabaserte avsnitt, og relevant kildehenvisning (Oppegård, forskning.no) styrker elevens uttrykte forstandighet. Slutningen som gjøres baseres på påstanden om at indre motivasjon er viktigere enn ytre motivasjon for den faktiske skoleprestasjonen, og påstanden begrunnes med kilden som sier at den indre motivasjonen er sterkere på barneskolen enn på ungdomsskolen, «(...) og forskere mener at dette har sammenheng med sammenlikning av karakterer.»

Autensitet

Tittelen maler et språklig bilde for leseren, det vil si politikerne. Den er dessuten en direkte oppfordring til dem («Ikke sett oss i bås»). I og med at pronomenene «vi» og «oss» benyttes,

viser dette til en tydelig avsender; eleven. I det første avsnittet er hovedpoenget til avsenderen at elever selv må ha lyst til å lære for at de skal lære, og påstanden begrunnes med hans eller hennes egne erfaringer: «(...) og jeg vet av egne erfaringer at om jeg ikke gidder å lære, så lærer jeg heller ikke». Dette gjør at teksten har en tydelig avsender, med klare meninger. Som i forrige tekst er avsenderen også her til stede gjennom store deler av teksten. Graden av autensitet er derfor vedvarende.

I avsnitt to uttrykkes elevens autensitet både eksplisitt og mer subtilt. Vi vet at en elev er avsender. Det styrker troverdigheten i påstanden om at man dagen etter en karakterutdeling blir møtt med «(...) et regn av spørsmål». Også i dette avsnittet benyttes pronomenene «jeg», «vi» og «oss»: «Selv om jeg føler at karakterer gir en presis tilbakemelding (...)», «Når vi sammenlikner hvordan det gikk på en prøve (...)» og «Lærerne deler oss inn i nivåer som likner båser (...)», er eksempler på dette.

Mot slutten av teksten inkluderes avsenderen direkte ved følgende påstand: «Med karakterer følger også karakterpress, noe vi slett ikke ønsker for små barneskoleelever som egentlig burde bli motiverte til å jobbe på videre.» En kan si at dette nærmest tvinger mottakeren til å akseptere påstanden på elevens eget premiss. Den siste setningen «(...), og slike båser ønsker vi ikke i det norske skolesystemet, og i hvert fall ikke i barneskolen», rammer på mange måter inn denne teksten, ettersom både avsenderen selv og overskriften til teksten inkluderes.

Dyd

I avsnitt tre trekker eleven etter hvert inn mulige konsekvenser av å begynne med karakterer i barneskolen. Her kommer tegn på en dydig avsender til syne, ved en holdning som tilsier at man bør la barn være barn: «Slik bør det fortsette å være, ellers kan de lett miste motivasjonen til å lære» (hvis karakterer innføres). Eleven anvender det ladete ordet «belastning» når han eller hun skriver om hvordan ungdomskoleelever settes i de nevnte båsene ved hjelp av karakterer. Denne belastningen mener eleven at barn bør slippe, og man bør i stedet sette «(...) pris på kvalitetene til hver enkelt medelev». Det moralske premisset om at barn må få være barn fastholdes i tekstens nest siste avsnitt: «Det som er viktig er å gi dem mer mestringsfølelse og å oppmuntre dem til å ønske å lære, ikke å gi dem tall som liksom skal beskrive hvor gode de er.»

Velvilje

Selv om det er lite ved denne elevteksten som kan knyttes til velvilje, kan det nevnes at mottakerbevisstheten må sies å være høy, ettersom den politiske organisasjonen ofte inkluderes både eksplisitt og implisitt i avsenders argumentasjon. Et konkret eksempel på råd til mottaker har vi i tekstens første avsnitt. Her skrives det at partiet vurderer karakterer i barneskolen, «(...) men det fraråder jeg dere sterkt.» Begrunnelsen relateres til både en generell påstand om at elever må ha lyst til å lære og til den personlige opplysningen om at eleven selv kun lærer hvis han eller hun faktisk har lyst til det.

Patos

Patos-appellen er denne tekstens minst synlige appellform. Det finnes likevel passasjer som kan vekke emosjonelle reaksjoner og følelser hos mottakere av den. Dette gjelder særlig sympati overfor barns situasjon på skolen, samvittighet av samme grunn og av en ansvarspåskrivelse av partiets medlemmer på den måten at disse må tenke på hvilke konsekvenser innføring av karakterer på barneskolen kan få for elevene.

Det tredje avsnittet kan òg egne seg til å vekke emosjonelle reaksjoner hos mottakeren ettersom vi leser at elevene blir belastet av karakterpresset. Såfremt man kjøper premisset om at karakterer medfører en for stor belastning på elever på barneskolen, styrker dette tekstens patos-appell og jeg kan tenke meg at dette vil vekke både sympati og samvittighet hos mottakerne.

Kontrasten i avslutningen er med på å bygge opp patos i teksten: barneskoleelevers læringslyst sammenliknes her med ungdomsskoleelevers «trøtte» deltakere, «(...) som føler at de må lære så alt for mye, og har alt for mye å gjøre.» Dette, skrives det, er noe «(...) vi slett ikke ønsker for små barneskoleelever som egentlig burde bli motiverte til å jobbe videre.» Dette må sies å være patos-appellerende, og det kan være særlig virkningsfullt at eleven inkluderer mottakere på en naturlig måte ved å bruke pronomenet «vi». Det er jo ingen som vil påstå at man ønsker trøtte og lite motiverte barneskoleelever. Også her kan man si at samvittighet er den følelsen som vekkes, samt at ansvarspåskrivelse av tekstens mottakere blir tydelig: Det er deres feil dersom karakterer på barneskolen innføres og en følge av dette blir demotiverte elever.

Logos

Tekstens logos som helhet styrkes særlig av at argumentene som benyttes kan relateres til saken som skal diskuteres. Dette gjøres både ved hjelp av elevens egne meninger og erfaringer, relevante kildehenvisninger og mer generelle argumenter som ikke er knyttet til eleven selv i like stor grad. Det benyttes også eksempler i teksten, ved at eleven bruker sin egen erfaring og opplevelser med karakterer som argument mot å innføre dette på barneskolen.

Sammenheng mellom sak og argumentasjon

Argumentet som benyttes i tekstens første avsnitt, er at elever må ha lyst til å lære for å lære, men at karakterer bidrar til å minske denne motivasjonen og «læregleden». Dette underbygges som nevnt av en henvisning til Utdanningsforbundet, og sak og argumentasjon må sies å samsvare. I avsnitt to er hovedargumentet at karakterer fører til stress og til at elever er mer opptatt av å sammenlikne med hverandre, enn å lære eller å finne ut av «(...) hva vi gjorde bra eller dårlig (...)».

Videre i teksten er det særlig argumentene «barneskoleelever bør få slippe belastningen med karakterer» og «indre motivasjon er viktigere enn ytre» som gjelder. Begge disse argumentene virker relevante for saken som diskuteres, og man må kunne regne med at de er gjenkjennelige for et politisk parti.

Tekstens avsluttende setning oppsummerer elevens hovedpåstand: «Karakterer setter oss elever i båser som fører til at det tas forhastede beslutninger om menneskelige kvaliteter, og slike båser ønsker vi ikke i det norske skolesystemet, og i hvert fall ikke i barneskolen.» Utsagnet er tett knyttet opp mot saken, noe som styrker tekstens logos-appell. Formuleringen må også sies å være passende for tekstens mottakere. Politikere på et landsmøte vil blant annet diskutere det norske skolesystemet, og de vil sannsynligvis ha klare meninger om hvordan det bør være utformet. At «vi» ikke ønsker barneskoleelever som blir satt i båser og som det tas forhastede beslutninger på vegne av, vil nok heller ikke politikere være uenig i. På den måten er sak og argumentasjon i samsvar, og ikke minst gjenkjennelig for tekstens implisitte mottakere.

Eksemplifiseringer

I det første avsnittet uttaler eleven at «(...) jeg vet av egne erfaringer at om jeg ikke gidder å

lære, så lærer jeg heller ikke.» Dette betegner jeg som et kort eksempel, fordi avsenderen bruker seg selv og sine erfaringer som argument. Eleven anvender også eksempelargumentasjon i avsnitt to, når han eller hun viser til at det i etterkant av vurderingssituasjoner med karakterer ofte er «(...) et regn av spørsmål som møter deg om hvilken du fikk». Begge disse eksemplene fremstår som elevens egne erfaringer med karakterer og jeg mener også at voksne flest bør kunne kjenne seg igjen i disse beskrivelsene.

Induktive slutninger og enthymemer

Eleven begynner denne teksten med en rekke opplysninger: «Karakterer er i dag det vurderingssystemet som brukes (...)», det (karaktersystemet) setter elever i bås og dere (mottakeren) vurderer å innføre karakterer på barneskolen. Etter disse opplysningene får vi elevens premiss når han eller hun skriver at «(...) det fraråder jeg dere sterkt.» Vi har også en induksjon som argumentasjonsform i det tredje avsnittet. Her opplyser eleven om at karakterer forteller mer om prestasjonene på en enkelt prøve, mindre om øvrige kvaliteter, at en karakter ikke betyr at «(...) du er dum (...). Men dessverre er det mange som har begynt å tenke sånn, som bruker båsene dere setter oss i som inspirasjon når de lager egne båser.» Deretter følger premisset, som er at barneskoleelever bør skånes for en slik belastning.

Teksten som helhet er bygget opp som et enthymem. Gjennom store deler av teksten fremmer eleven sin egen mening, at karakterer ikke bør innføres på barneskolen, og resten av teksten innehar argumenter til støtte for denne meningen. Disse er blant annet at elever i etterkant av en vurderingssituasjon sammenlikner karakterer og at dette skaper press, at årsaker til at prøven gikk «bra eller dårlig» nedprioriteres til fordel for «det ene tallet» (avsnitt to) og at indre motivasjon er ekvivalent med et ønske om å lære, mens ytre motivasjon er ekvivalent med et ønske om å prestere bedre enn andre (avsnitt fire). De uuttalte premissene til disse argumentene kan sies å være at pressfaktorer på barneskoleelever er negativt, at det er viktigere å tenke over årsaker til elevenes prestasjoner enn selve karakteren og at et ønske om å lære er viktigere enn et ønske om å prestere bedre enn andre elever.

4.9 Oppsummering av funnene

I dette kapittelet har jeg ved hjelp av tekstanalysene vist hvordan de retoriske appellformene har blitt uttrykt i de åtte elevtekstene. Vi kan slå fast at alle appellformene har blitt uttrykt i hver tekst, stort sett gjelder dette også for de ulike aspektene ved hver appellform. Med

appellformenes ulike aspekter sikter jeg til forstandighet, autensitet, dyd og velvilje (etos), at tekstene er utformet til å vekke følelser hos de implisitte mottakerne (patos) og at elevenes anvendte argumenter stort sett er saksorientert, gjenkjennelige for mottakerne, samt at de har benyttet seg av enthymemer, induktive slutninger og eksempler (logos).

Hensikten med appellformene er overbevisning (Aristoteles, 2006). Når elevene har anvendt appellformene i så stor grad som de har gjort, har dette medført at argumentene er saksorienterte, at tekstenes implisitte lesere er tatt hensyn til, at disse mottakerne vil kunne bli overbevist av elevenes argumenter og derfor at elevene har opptrådt mottakerbevisste i skrivingen. I de tre forskningsspørsmålene knyttes disse momentene i størst grad til appellformen logos. Slik jeg forstår retorisk teori er det imidlertid slik at appellformene etos og patos også avhenger av dette, fordi man neppe kan fremstå med troverdighet (etos) eller mestre å spille på implisitte mottakeres følelser (patos) dersom man ikke er saksorientert, tar hensyn til mottakerne eller argumenterer gjenkjennelig for dem. Derfor mener jeg at appellformene ikke kan ses på som adskilte enheter, men tvert imot som komplementære, fordi de utfyller hverandre og må ses i sammenheng med hverandre. I neste kapittel vil jeg utdype disse aspektene ytterligere.

5 Diskusjon av funnene

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene presentert i analysen. Jeg har strukturert diskusjonen etter oppgavetekstene, slik at tekst 1, 2 og 3, 4, 5 og 6, og 7 og 8 diskuteres sammen. Jeg drøfter ikke hvordan alle appellformene har blitt uttrykt i like stor grad i hver tekst, men diskuterer heller aspekter ved dem som representerer hvordan appellformene har blitt uttrykt på en god måte. Det betyr at appellformer som har vært særlig gjeldende for tekstene vektlegges. I tillegg vil jeg sammenlikne hvordan de ulike elevene har brukt etos, patos og logos i sine tekster, fortsatt etter oppgavetekstenes tematikk. Problemstillingen min er *Hvordan kommer de retoriske appellformene etos, patos og logos til uttrykk i åtte argumenterende elevtekster?* Forskningsspørsmålene er tilknyttet de ulike appellformenes aspekter og kan blant annet leses i kapittel 1.4.

Det er imidlertid ikke bare hvorvidt elevene anvender appellformene innenfor hvert sitt tema som er viktig å diskutere. Funnene peker også i retning av at appellformene opptrer komplementært, at de fører til saksorientert argumentasjon og at de er sterkt medvirkende til at tekstene er mottakerbevisste. Dette vil også være sentrale momenter i diskusjonskapitlet.

Før dette gjøres, ønsker jeg å igjen minne om denne studiens hensikt. Formålet med studien var for det første å belyse hvordan appellformene i de åtte tekstene uttrykkes. For det andre var hensikten å overfor både elever og lærere vise hvordan elever kan skrive argumenterende tekster som kommuniserer med implisitte mottakere og på den måten anvender argumenter som overbeviser, ettersom elevene som har skrevet de åtte tekstene i min studie må sies å stort sett mestre dette. Jeg håper også at tekstanalysene mine og den påfølgende diskusjonen av funnene nedenfor kan være med på å gi konkrete eksempler på elevtekster som innehar kommunikative kvaliteter og saksorientert argumentasjon, for eksempel i vurderingssituasjoner slik Bakken (2014) påpeker (se kapittel 1.3 i min studie). Dette kan også ses i sammenheng med definisjonen av «god kommunikasjon» til Kunnskapsdepartementet (2013), der evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker og å ha kjennskap til skriftspråklige konvensjoner er av størst relevans for min studie, slik jeg blant annet påpekte i kapittel 1.2.

5.1 Tekst 1, 2 og 3

Som vist i analysekapitlet er det tekst 3 som skiller seg fra de to andre. Avsenders etos i

tekst 1 og 2 styrkes av autensitet, dyd og velvilje, mens velvilje er dominerende i tekst 3. Også patos-appellen kan sies å være relativt lik i tekst 1 og 2. Følelsesregisteret jeg mener disse to tekstene i størst grad vil vekke hos mottakerne, er både ansvar og frykt, selv om tekst 1 også spiller en del på mottakers samvittighet. Frykt er for øvrig en følelse Aristoteles (2006) selv vektlegger, og jeg mener også samvittighet bør kunne ses i lys av hans karakteristikk av medlidenhet, ettersom han blant annet trekker fram urettferdighet i den forbindelse (s. 121-133). Tekst 3 er i mindre grad patos-appellerende, med unntak av et implisitt ubehag teksten kan vekke i én enkelt passasje: «Det kan oppstå ubehageligheter og det finnes reklame rettet mot eldre.» Denne appellen relaterer jeg også til frykt.

Som analysene har vist, er det grunn til å hevde at argumentasjonen som foreligger i alle de tre tekstene er relatert til den aktuelle saken. For tekst 1 og 2 er det grunn til å tro at argumentene som foreligger er gjenkjennelige for tekstenes implisitte mottakere, inkludert eksemplene som anvendes. Eleven som har skrevet tekst 3 er noe mindre mottakerbevisst. Tekstene skulle publiseres i en avis og jeg har derfor skrevet at implisitte mottakere er både foreldre og andre avislesere. For avislesere generelt virker de punktvisse listene i tekst 3 lite hensiktsmessig, slik at denne teksten bryter noe med det retorikken kaller for høvelig stil, eller *aptum* (Andersen 2012; Bakken 2014). Det bør nevnes at ansvaret i den forbindelse i vel så stor grad ligger på utformingen av oppgaveteksten. Kanskje passer ikke anmodningen om konkrete råd sammen med avisens medium. Analysen av tekst 3 kan derfor sies å støtte oppunder Myraunets Myraunets funn (2010) og andre (Berge, 1988; Hertzberg, 2001) her, med tanke på at skolens tekstkultur ikke nødvendigvis samsvarer med samfunnets, og at kommunikativitet kan bli utfordret ved et for sterkt fokus på andre normer og betingede skrivesituasjoner. Eleven som har skrevet tekst 3 tenderer derfor mot å forsømme deler av det kommunikative målet man ønsker at elever skal oppnå, ved et for stort hensyn til oppgaveteksten.

Analysene viste også at argumentasjonsformene induksjon og enthymem ble benyttet. Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet ved blant andre Aristoteles (2006) er induktive slutninger en rekke med opplysninger underbygget av et prinsipp, mens enthymemet gjerne omtales som det retoriske beviset og kjennetegnes av at man foretar en slutning basert på en over- og en undersetning, der den ene, som regel oversetningen, ikke uttales eksplisitt. Tekst 1 og tekst 2 er begge bygget opp som enthymemer, ettersom argumentene som fremmes knyttes til en konklusjon i tekstenes avslutninger og disse argumentene har uttalte premisser ved seg. Jeg

mener at de punktvisse listene i tekst 3 også fungerer som enthymemer, fordi det også her ligger uttalte premisser til hvert argument og listene som helhet har en konkluderende tone (for eksempel at informasjon til foreldre vil forebygge mobbing). Elevene som har skrevet tekst 1 og 3 har også benyttet seg av induksjoner. I tekst 1 ser vi at dette gjøres helt innledende og i tekst 3 mener jeg at de nevnte punktvisse listene bør kunne karakteriseres som induktive slutninger.

Det betyr at det for etos, patos og deler av logos har foreligget relativt mange likheter mellom tekst 1 og 2, med tanke på argumentasjonens oppbygging i disse. Tekst 3 skiller seg altså mer ut av flere årsaker, men kommunikasjonen med særlig den ene av de implisitte mottakerne (barneskoleforeldre) bør ikke underslås av den grunn.

5.2 Tekst 4, 5 og 6

Disse tekstenes etos kjennetegnes ved at alle trekkene er til stede, men på ulike måter. Eleven bak tekst 4 bygger opp en troverdig karakter ved å fremstå forstandig og autentisk, mens hans eller hennes moralske karakter (dydighet) og velvilje er mindre synlig. Tekst 5 innehar i størst grad dyd, selv om de tre øvrige også er synlige i teksten. Til slutt har vi tekst 6, som kan vise til både mye forstandighet, autensitet, dyd og velvilje. Som nevnt har tekst 5 flere språklige svakheter. Likevel har den kommunikative kvaliteter som kommer til syne ved de retoriske appellformene. Eleven forholder seg jevnt over til en klar og tydelig mottaker, en politisk organisasjon, og han eller hun anvender argumenter som henger sammen med saken.

Eleven som har skrevet tekst 4 setter likhetstegn mellom straff og fengsel flere ganger. Dette kan tenkes å påvirke de implisitte mottakernes følelser slik at andre reaksjoner enn straff mot barn som bryter loven virker hensiktsmessig. På den annen side risikerer også eleven at mottakeren, som tross alt er en politisk organisasjon man må regne med at har mye kunnskap om emnet, vil stusse over at avsender ikke inkluderer andre straffereaksjoner enn fengsel. Patos-appellen til eleven kan derfor i dette tilfelle slå ut begge veier, noe jeg også kort gjorde rede for i teorikapittelet (kapittel 2.2.2). Et annet aspekt som går igjen i tekst 4 er en appell om at barn må få være barn, som også uttrykkes følelsesladd. Eleven som har skrevet tekst 5 spiller særlig på mottakers samvittighet. Dette gjør han eller hun både ved å bruke ladete uttrykk («tøffe verdenen») og ved å anvende et eksempel egnet til å vekke medlidenhet hos mottakeren. I analysekapittelet påpekte jeg at patos-appellen til dette eksempelet kan tenkes å bli noe svekket av at hendelsesforløpet er usannsynlig (å stjele en sjokolade vil neppe bli

hengende ved barnet «resten av livet»). Patos-appellen i tekst 6 uttrykkes i overskriften («Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor») og den ene deloverskriften («Trenger hjelp og støtte»). I tillegg har vi besjelingen om barn som forfølges av tunge betongvegger i fengselet. Disse karakteriserte jeg i analysen som samvittighets- og rettferdighetsappeller til de implisitte mottakerne og bør være utformet på en måte som kan vekke følelser hos en politisk organisasjon. Politikere vil neppe at barn skal sitte i fengsel uten å forstå årsaken og de vil sannsynligvis også si seg enig i at man bør hjelpe og støtte barna.

I disse tre tekstene ble det også benyttet en del eksempelargumentasjon. Tekst 4 anvender to slike som middel for overbevisning, begge av fiktiv art. Det første henger sammen med saken som diskuteres, og tematikken er nok gjenkjennelig for tekstens mottakere. Likevel er jeg usikker på effekten. For det første er det som jeg nevnte i analysen grunn til å tro at en politisk organisasjon vil være klar over mulige negative konsekvenser ved å senke den kriminelle lavalderen. For det andre er premisset om ti års fengselsstraff for en tolvåring så usannsynlig at også dette svekker overbevisningen. Elevens andre eksempel mener jeg derimot fungerer. Her knyttes eksempelet til både en kilde, noe som gjør at eleven fremstår forstandig, og eksempelet fremstår som en viktig innsigelse mot å senke den kriminelle lavalderen fordi eksempelet anvendes som en forlenging av kildehenvisningen.

Eksemplene som anvendes i tekst 5 egner seg også godt til å styrke tekstens logos. Likevel kan man argumentere for at det faktum at eleven ikke har lært om den kriminelle lavalderen, ikke nødvendigvis betyr at ingen andre har det, og heller ikke at barn i denne alderen ikke har kunnskap om rett og galt i samfunnet. Det styrker i stedet logos ved at eksempelet benyttes som nettopp det det er; et eksempel. Slik fremstår det ikke som et faktisk bevis på at elevens mening er en udiskutabel sannhet, men heller som en underbyggende og forsterkende faktor. Dessuten kobles eksempelet sammen med etos (dyd). Først hevder han eller hun at egen læring og kunnskap er eksempel på at lavalderen ikke bør senkes, deretter underbygges dette av elevens moralske ståsted. Eksempelet med den tolv år gamle gutten i avsnitt to styrker patos. Her hevder avsender at å straffe et barn for dette (eksempel) er galt, deretter går han eller hun over til å spille på mottakers gode samvittighet (patos).

Eleven som har skrevet tekst 6, benytter seg av ett eksempel, veivalget ungdom står overfor. Det er grunn til å tro at opplevelsen av overgangen mellom barn og ungdom som problematisk og som nettopp et veiskille, er noe de fleste voksne vil kunne kjenne seg igjen i. Ettersom eksempelet også er relevant for tekstens tematikk, mener jeg at dette styrker tekstens

logos. I lys av teorikapittelet der jeg blant annet gjorde rede for at Bakken (2014) påpekte at eksempelet krever god kjennskap til mottakers doxa, mener jeg disse tre tekstenes bruk av eksempler bør være gjenkjennelig for de implisitte mottakerne. Det er grunn til å tro at både de fiktive og de egenerfarte eksemplene er av en art som voksne i en politisk organisasjon bør kunne kjenne seg igjen i.

5.3 Tekst 7 og 8

Tekst 7 og 8 bygger opp elevenes etos på relativt likt vis. Det er forstandighet og autensitet som i særlig grad gir inntrykk av en troverdig avsender, mens dyd og velvilje på den annen side settes mer i skyggen, selv om inntrykket av en dydig avsender ikke kan ses bort fra. Forstandigheten elevene utviser uttrykkes likt. Begge tekstene anvender flere av de samme kildene (Utdanningsforbundet og forskning.no) og begge viser til fagbegrepene indre og ytre motivasjon, der det argumenteres for at førstnevnte er av viktigst betydning for elevens motivasjon til skolearbeid. Tekstenes argumenter for øvrig må også ses i sammenheng med hverandre. Det er et overordnet fokus på hva som virker læringsfremmende- og hemmende, og dette settes i sammenheng med press- og stresskonsekvenser av karakterer. Argumentene er derfor i begge tekstene relatert til saken som diskuteres og det er grunn til å tro at sak og argumentasjon bør være gjenkjennelig for deres implisitte mottakere. Både tekst 7 og 8 innleder med hver sine induktive slutninger, ved at elevene kommer med en rekke opplysninger som ender med premisset om at karakterer ikke bør innføres på barneskolen. I tekst 7 er disse opplysningene personlige erfaringer, mens de i tekst 8 er en blanding av faktaopplysninger og egne meninger om saken. Som jeg gjorde rede for i analysene av disse tekstene, er det også andre induktive slutninger i de to tekstene. Tekst 8 er også bygget opp som et enthymem, fordi eleven gjennom hele teksten fastholder påstanden sin og underbygger denne med flere argumenter der disse har uuttalte premisser ved seg.

Patos-appellen i de to tekstene er også relativt like, selv om den er sterkere i tekst 7 enn tekst 8. Begge elevene spiller på mottakers samvittighet, ansvarsfølelse og sympati og dette gjør de ved hjelp av lik argumentasjon: Sympati vekkes som følge av barns situasjon i en stressende skolehverdag, samvittighet vekkes av samme grunn og ansvars påskrivelsen av den politiske organisasjonen myntes på at de må tenke over hvilke konsekvenser innføring av karakterer på barneskolen kan få for elevene.

5.4 Komplementære appellformer

Analysene av elevtekstene har vist at appellformene ofte må ses i sammenheng med hverandre, ettersom de uttrykkes samtidig. Jeg vil derfor argumentere for at etos, patos og logos ikke er adskilte enheter, men tvert imot må kunne omtales som komplementære. De har alle samme formål, som er å overbevise mottakeren. Derfor er det naturlig å knytte alle sammen til kommunikasjon og mottakerbevissthet. I teorikapittelet trakk jeg blant annet frem Kjeldsens (2015) bruk av begrepet forventningshorisont i forbindelse med patos og så dette i lys av doxa-begrepet, som jeg ved hjelp av blant andre Tønnesson (2012) og Bakken (2014) forklarte i forbindelse med logos. I mine tekstanalyser fant jeg en særlig forbindelse mellom dyd og velvilje på den ene siden, og patos-appell på den andre, og mellom forstandighet og logos. Slik disse begrepene ble definert i teorikapittelet, ved blant andre Aristoteles (2006), stemmer dette godt overens med retorisk teori. En dydig person viser dette karaktertrekket ved å ha tydelige moralske kvaliteter, noe som ofte også egner seg til å spille på mottakeres følelsesregister. I tekst 4, 6 og 8 kommer dette fram ved at alle disse har et moralsk mantra som tilsier at «barn må få være barn». Disse tekstene er utformet på en måte som i tillegg kan spille på mottakers sympati overfor de samme skolebarna, og ikke minst få mottakerne til å tenke over egen samvittighet når det kommer til hva man bør «utsette» dem for.

At velvilje og patos også uttrykkes samtidig i flere av tekstene, er heller ikke overraskende. For å gi inntrykk av at man vil mottakers beste kan en måte å gjøre dette på være å spille på deres følelser, slik eleven bak tekst 2 har gjort relativt ofte. Denne teksten er utformet på en måte som gjør at mottakerne av dem potensielt vil føle på frykten for at noe skal skje med små barn. Samtidig viser den til et hensyn overfor mottakerne, ved å spille på deres rolle som foreldre.

Den siste koblingen mellom appellformene er at forstandighet og logos må ses i lys av hverandre, og heller ikke dette er overraskende. Førstnevnte dreier seg jo nettopp om å gi inntrykk av å være kunnskapsrik, ved at man for eksempel fremstår som selvsikker med tanke på saken som diskuteres, ved at man anvender relevante fagbegreper og ved at man henviser til relevante kilder. Logos dreier seg om selve saken som diskuteres og virker tett forbundet med disse aspektene.

Appellformene uttrykkes derfor ofte samtidig med hverandre, de styrkes av hverandre og de bør således også kunne omtales som komplementære.

5.5 Saksorientert argumentasjon

Analysene viste også at appellformene ble uttrykt på en måte som gjør at argumentene som er anvendt i all hovedsak må kunne betegnes som saksorienterte. Argumenter, påstander og konklusjoner står dermed i samsvar med saken som diskuteres. Disse mener jeg stort sett bør være gjenkjennelige for tekstenes implisitte mottakere. Som studiens teorikapittel viste, er gjenkjenneligheten for mottakerne knyttet til logos, men jeg vil igjen skyte inn at etos og patos avhenger av det samme. Er ikke argumentene saksorienterte eller mottakerbevisste, blir mottakerne neppe overbevist av dem.

At elevene i så stor grad argumenterer saksorientert, mener jeg er særlig interessant i lys av kapittel 1.5 i min studie. Her henviste jeg til Freedman og Pringle sin studie (1988), der et sentralt moment var at elevene i deres utvalg syntes å ikke mestre denne sammenhengen, enten ved at argumentasjonen som ble benyttet sto adskilt fra tekstenes problemstilling eller hovedpåstand (det de kaller for «focal essays»), eller ved at hvert enkelt argument ikke hang sammen med det foregående («associational essays»). Det samme kan ikke sies om mitt tekstutvalg, noe som kan ha flere forklaringer.

Kanskje har ikke Freedman og Pringle (1988) anvendt de samme kriteriene for argumentasjon som jeg har gjort. Det vil i så fall bety at de ikke har benyttet seg av retorikkens argumentasjonslære og/eller de retoriske appellformene. Dette er retorisk teori som har vært helt sentralt for min studie. At studien min bygger på retorisk teori har dessuten medført at tekstenes kommunikativitet har blitt vektlagt. Det samme er ikke nødvendigvis gjeldende for studien til Freedman og Pringle (1988), noe som kan ha bidratt til et annet fokus på argumentasjonen i elevtekstene deres, sammenliknet med mine. En annen forklaring kan være at tekstene i min studie som tidligere nevnt er skrevet av elever som nok ligger over landsgjennomsnittet, ettersom appellformene er godt synlige i alle tekstene jeg har analysert. Til slutt nevner jeg at deres problemstilling er svært ulik min egen. Der de åpenbart er ute etter å avdekke svakheter ved elevtekster, har jeg gjort åtte tekstanalyser der jeg konkret har belyst hvordan appellformene har blitt uttrykt. Samlet sett er det derfor ikke unaturlig at funnene mine ikke samsvarer med Freedman og Pringles (1988).

Flere av elevene bak tekstutvalget mitt har benyttet seg av eksempelargumentasjon, og disse har vært av både historisk og fiktiv art, for å bruke Aristoteles' benevnelser (2006). Der elevene har brukt sine egne erfaringer, har dette samtidig styrker deres autensitet, altså etos.

Begge eksempelformene har stort sett vært knyttet til saken som drøftes, samt vært gjenkjennelige for mottakerne av tekstene. Slik har de også styrket logos-appellen. Jeg mener derfor at Bakkens (2014) og Aristoteles' (2006) innsigelser mot bruken av eksempler i liten grad har vært gjeldende for mitt utvalg, med noen unntak. En grunn til dette er at eksemplene har fungert som underbyggende og forsterkende faktorer, heller enn som isolert argumentasjon, slik som i blant annet tekst 1. Der dette ikke gjøres har elevene i stedet benyttet en av de andre appellformene som tillegg for overbevisning, som i tekst 5 (autensitet og patos) og tekst 4 (forstandighet).

Når argumentene som benyttes i all hovedsak er knyttet til saken som diskuteres i så stor grad som de er i mitt tekstutvalg, tyder dette både på at elevene har mye kunnskap om temaene som diskuteres og på at de har interesse for dem. Det vil jeg argumentere for at kan ha noe med oppgavetekstene å gjøre, ettersom alle har barn og unge som overordnet tematikk, i ulike kontekster. Oppgave 1 og 3 omhandler henholdsvis sosiale medier og karakterer på barneskolen. Disse temaene er del av det offentlige ordskiftet nærmest daglig, ofte satt i sammenheng med stress- og pressforsterkende faktorer for dagens unge. Disse faktorene har vært en sentral del av tematikken i elevtekstene, særlig for besvarelsene på oppgave 1 og 3.

Den saksorienterte argumentasjonen må som sagt knyttes til alle de tre appellformene, selv om jeg i analysekapittelet i størst grad klassifiserte dette som logos-appellerende. Å fremstå forstandig krever som jeg har gjort rede for i teorikapittelet at man utviser kunnskap om det aktuelle temaet, autensitet krever blant annet at man har en tydelig mening om saken og dyd krever at man fremstår som en moralsk person. Å overbevise mottakere om dette krever et tilstrekkelig engasjement. Også patos krever en avsender som har interesse for tematikken. Det er vanskelig å spille på mottakeres følelser dersom man selv ikke er opptatt av saken som er oppe til debatt.

5.6 Lik oppbygging, men utfordrende kontekst?

Tekstene har også vist seg å ofte ha relativt lik disposisjon (dispositio). I innledningen har analysene vist at tematikken presenteres, av og til bakgrunnen for denne og ofte også avsenders hovedpåstand (for eksempel at karakterer ikke bør innføres i barneskolen). I tillegg har tekstenes mottakere ofte blitt tiltalt indirekte eller direkte her, blant annet i tekst 1, der en rekke spørsmål åpenbart ment for barneskoleforeldre stilles. Innholdet (inventio) i de ulike tekstene er naturligvis forskjellig, avhengig av tematikken. Det er likevel interessant å se at de

ulike argumentene i tekstene ofte går igjen, når oppgaveteksten er den samme. Tekst 1 og 2 inneholder mange av de samme argumentene, det gjør også tekst 4, 5 og 6, og tekst 7 og 8. Tekst 3 er på den annen side den som skiller seg mest ut, men dette kan altså forklares av at oppgavebestillingen så eksplisitt ber om konkrete råd fra avsender til mottaker. Den siste retoriske arbeidsprosessen aktuelt å diskutere i min studie er *elocutio*, tekstenes stil, og da særlig med tanke på *aptum*, det vil si tekstenes høvelighet. Som teorikapittelet 2.4 viste, innehar tekstene intern høvelighet dersom innhold, oppbygging og stil stemmer overens. For at de skal inneha ekstern høvelighet må de i tillegg samsvare med hvem avsender er, hvem mottaker er, saken som diskuteres og omstendighetene rundt (Bakken, 2014).

Dette vil jeg argumentere for at tekstene i mitt utvalg i all hovedsak gjør. Hverken innhold, oppbygging eller stil bryter etter min mening med forventningen man har til slike tekster. De samsvarer stort sett med hvem avsender er, blant annet ved graden av autensitet, med hvem mottaker er, ettersom elevene alt i alt har vært mottakerbevisste, med saken som diskuteres og med omstendighetene rundt. Slik jeg leser Bakken (2014) er det som jeg i kapittel 2.4 skrev vanskelig å skille den sosiale omstendigheten fra avsender-mottaker-aspektet og den kulturelle omstendigheten fra saken som diskuteres. Jeg mener den kulturelle omstendigheten til de åtte tekstene og elevene som har skrevet dem samtidig må ses i sammenheng med oppgavetekstene. Dette er fordi jeg som argumentert for i forrige delkapittel finner det sannsynlig at tematikken i tekstene skaper et høyt engasjement hos elevene i denne alderen. Det er grunn til å tro at elevene kjenner seg igjen, vet hva de skriver om og har mye kunnskap om temaene.

Med tanke på aspekter jeg gjorde rede for i både kapittel 1.5 og i teorikapittelet, vil jeg drøfte skille mellom den reelle skolekonteksten disse tekstene er skrevet i og den fiktive konteksten, det vil si konteksten tekstene var ment å være beregnet på. Den fiktive konteksten var altså publikasjon i avis (tekst 1, 2 og 3), tekst til politisk organisasjon (tekst 4, 5 og 6) og innlegg til et partis landsmøte (tekst 7 og 8), med implisitte mottakere som barneskoleforeldre og avislesere, medlemmer av en politisk organisasjon og deltakere på et partis landsmøte. Slik jeg leser Myraunet (2010) kan det være grunnlag til å tro at noen av tekstene i mitt utvalg ville gjort seg bedre i denne fiktive konteksten, enn i den faktiske, reelle skolekonteksten. Jeg synes dette i særlig grad gjelder for deler av tekstenes uttrykte etos og *patos*. Myraunet (2010) fant i sin studie at *patos* viste seg å fungere dårlig i skolen, på tross av at modelltekstene elevene i henne studie hadde brukt, var hentet fra LNU's sakprosaanon. Hun forklarer dette

blant annet med at denne appellformen brøt med et saklighetskrav skolen har til elevers skriving. Dette mener jeg også kan drøftes med tanke på mitt eget tekstutvalg, særlig med tanke på autensitet og dyd. For det første uttrykkes disse som vi har sett ofte sammen med og på relativt lik måte som patos og for det andre er dydige og autentiske argumenter ofte mindre kunnskapsorienterte enn forstandighet og logos-appellerende argumenter er. Når dyd og autensitet på den annen side er såpass fremtredende i flere av tekstene i min studie som de har vist seg å være, kan man argumentere for at de også kanskje er enklere å forholde seg til for elever i denne aldersgruppen. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 6.1 vil jeg hevde at dette blant annet avhenger av en inkludering av elever i oppgaveutforminger. Jeg vil likevel her argumentere for at et større spillerom for elever med tanke på argumenterende skriving kan lønne seg. Ikke minst gjelder dette dersom man anser mål om kommunikativitet og mottakerbevissthet som viktige i elevers skriving, noe jeg i denne studien har konkludert med at man bør med tanke på både læreplanen i norskfaget og skriveteori- og didaktikk.

5.7 Høy grad av mottakerbevissthet

At tekstene i stor grad har vært mottakerbevisste har jeg allerede belyst, men jeg ønsker likevel å presisere det tydelig her før jeg oppsummerer dette kapittelet.

Den høye graden av mottakerbevisstheten er i og for seg å forvente, ettersom jeg har analysert tekster der appellformene uttrykkes så tydelig som de gjør. Det stemmer overens med retorisk teori, på den måten at appellformenes overbevisende kraft ville vært vanskelig å få til, dersom mottakerne av tekstene ikke hadde blitt tatt hensyn til. En grunn til at jeg presiserer dette, er at tidligere forskning synes å etterlyse denne ferdigheten hos elever i argumenterende skrivesituasjoner, blant annet KAL-undersøkelsen (Berge, 2005).

Jeg vil hevde at alle appellformene har vært avgjørende for denne bevisstheten, fordi formålet med alle er overbevisning. Ser man på forstandighet har elevene stort sett benyttet seg av kilder, fagbegreper og faktaopplysninger som de implisitte mottakerne sannsynligvis kjenner igjen og ikke vil bestride. Samtidig har autensitetstrekket styrket avsenders karakter ved at elevene ofte har fremstått som seg selv og derfor også virker troverdige. Dette har elevene blant annet gjort ved å vise til selvstendige meninger og ved å benytte seg av egenerfarte eksempler. Dydighet viser til moralske oppfatninger elevene har vist. Dette har de gjort i relativt stor grad og stort sett mener jeg moralen som uttrykkes ikke bryter med moralen jeg mener det er rimelig å anta at de implisitte mottakerne har. Velvilje viser til at hensynet til

mottakerne ivaretas og denne har samlet sett vært minst uttrykt i elevtekstene, selv om den i noen tekster har vært svært fremtredende. Dette så vi blant annet i tekst 3.

Elevene har også skrevet tekster som har vært preget av engasjement. Dette har jeg i størst grad knyttet til tekstenes patos-appell, fordi det er grunn til å tro at følelsene tekstene egner seg til å vekke er utformet på en måte som de implisitte mottakerne kan bli påvirket av. Dermed har elevene ivaretatt mottakerbevisstheten ved hjelp av appellformen patos også.

For logos har jeg slått fast at argumentasjonen elevene har anvendt, bør være gjenkjennelig for tekstenes implisitte mottakere, blant annet fordi den som sagt har vært saksorientert. Det samme gjelder for eksemplene som har blitt anvendt, som jeg mener at stort sett ikke har utfordret mottakernes doxa. Argumentasjonsformene induksjon og enthymem har også vært gjeldende for tekstutvalget mitt. Som teorikapitlet viste dreier førstnevnte seg om at man sannsynliggjør et premiss på grunnlag av en rekke opplysninger. Disse opplysningene har i mitt tekstutvalg virket fornuftige og i tråd med gjeldende uttalte premiss. Enthymemet kalles av Aristoteles (2006) for det retoriske beviset. Måten tekstene har vært bygget opp på har i flere tilfeller vært nettopp av et enthymem og dette har styrket kommunikasjonen med mottakerne blant annet ved at enthymemets uuttalte premisser tydelig bør kunne leses ut av teksten.

5.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet diskutert funnene jeg gjorde i tekstanalysene av de åtte elevtekstene. Måten appellformene ble uttrykt på har jeg tilhørende hver tekst belyst ved å peke på momenter som for tekstene var særlig gjeldende. I de aller fleste tekstene har alle aspektene ved hver appellform kommet til uttrykk, og som diskusjonskapitlene 5.1, 5.2 og 5.3 viste virker det å være en sammenheng mellom dem, i form av at tekster med lik tematikk ofte også argumenterer og overbeviser på samme måte. Jeg har også vist at appellformene har utfyllt hverandre og at de må ses i sammenheng med hverandre, med andre ord at de er komplementære. Dette er i tråd med retorisk teori, slik jeg ved hjelp av retorikken har definert de mest sentrale begrepene til denne studien.

Tekstanalysene har vist at elevene etter all sannsynlighet har god kunnskap om temaene de skulle skrive om. Dette har jeg drøftet årsaker til. Her har jeg vektlagt oppgavens tematikk, fordi tematikken har relevans for aldersgruppen elevene befinner seg i. Da er det sannsynlig at

de også har engasjerer seg i sakene. Når elevene har utvist mye kunnskap om tematikken, har dette samtidig styrket kommunikasjonen mellom avsender og tekstenes implisitte mottakere. I tråd med teorikapittelet har dette blitt omtalt som mottakerbevissthet.

Kommunikasjon i tekster er som studien for øvrig har belyst sentralt i norskfaget.

Kompetansemålet jeg trakk fram i kapittel 1.3, om at elever skal skrive ulike typer tekster tilpasset ulike mottakere, formål og medium, illustrerer dette. I tillegg er kommunikasjon del av vurderingskriterier elever blir bedømt på grunnlag av på for eksempel tentamen og eksamen. Å ivareta dette hensynet til mottakere av tekster er også viktig når skriveformen er av argumenterende art, slik de i mitt tekstutvalg er. I teorikapittelet så jeg dette i sammenheng med det dialogiske synet på tekst, der avsender og mottaker begge er sentrale for at kommunikasjon i teksten skal foregå hensiktsmessig. Med dette som bakgrunn og på bakgrunn av tekstanalysene jeg har gjennomført, vil jeg i det siste kapittelet gjøre rede for noen didaktiske implikasjoner og noen anbefalinger til videre forskning på feltet.

6 Avsluttende betraktninger

Tekstanalysene jeg har gjennomført i denne studien viser at kommunikasjon i argumenterende tekster er viktig. Min studie bygger derfor oppunder retorisk teori som fremhever at hensikten med argumenterende skrivning er å påvirke eller overbevise leseren om noe, som Kringstad og Lorentzen skriver (2014) og som jeg også har gjort rede for i teorikapittelet. Når overbevisning er kjernen i appellformene (Aristoteles, 2006), bør derfor etos, patos og logos vektlegges i norskdidaktikken i forbindelse med denne skriveformen. I dette kapittelet vil jeg diskutere noen didaktiske implikasjoner basert på min egen studie. Disse håper jeg kan fungere veiledende for både norsklærere og lærere i andre fag i arbeidet med retorikk og argumenterende skrivning i klasserommet. Til slutt anbefaler jeg noen mulige utgangspunkt for ny forskning sentrert rundt denne tematikken.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Min kvalitative studie av åtte elevtekster gir ikke grunnlag for sikre konklusjoner og heller ikke for sikre anbefalinger. Jeg mener likevel at det er relevant å påpeke at de retoriske appellformene har vært avgjørende for elevteksternes kommunikativitet, slik det fremgår av analysene jeg har gjort. Ettersom kjernen i de retoriske appellformene er overbevisning, kan kunnskap om og bevissthet rundt disse være sentralt for at elever skal mestre kravene om kommunikasjon i skriftlige tekster. Som jeg drøftet i teori- og diskusjonskapitlene betyr ikke dette nødvendigvis at kommunikasjon og bevissthet på de retoriske appellformene passer like godt inn i den reelle skolekonteksten, som de gjør i den fiktive, som altså avhenger av hva en skriveoppgave ber elevene om.

Det er relevant å påpeke at språklige mangler ikke behøver å utfordre kommunikasjonen mellom avsender og mottaker i tekster, noe blant annet analysen av tekst 5 viste. Her er de retoriske appellformene uttrykt og tydelig til stede og bidrar derfor til at de implisitte mottakerne er ivaretatt også i denne teksten. Som jeg gjorde rede for i kapittel 1.3, var hensikten min blant annet å vise hvordan elever kan skrive argumenterende tekster som kommuniserer med implisitte mottakere og som argumenterer overbevisende, noe appellformene har bidratt til at elevene i mitt tekstutvalg gjør. Her nevner jeg at Kjønnørød (2016) i sin studie også fremhever nødvendigheten av at det er lærerne som i første omgang

må ha kjennskap til retorikken og de retoriske appellformene, i forkant av å undervise elevene i dem (s. 93-94).

Som jeg trakk fram i kapittel 1.5 (tidligere forskning) og kapittel to (teorikapittelet) vil et for stort fokus på læreplaner, eksamener og andre vurderingskriterier i norskfaget potensielt utfordre elevers skriftlige kommunikative ferdigheter (Berge, 1988; Hertzberg, 2001 & Kjønnørød, 2016). For å unngå dette kan en løsning være å gjennomføre skriveøkter der elevene ikke behøver å fokusere på alle andre normale kriterier som foreligger i norskfaget, men heller konsentrere seg om det kommunikative målet. På den måten kan en seg for seg at elever blir øvet opp i å kommunisere skriftlig. Ved at lærer vektlegger det kommunikative målet i tilbakemeldinger vil elevene også bli bevisste på de retoriske appellformene. Om man ikke ønsker å la andre kriterier komme i bakgrunnen, vil en løsning være å i første omgang fokusere på kommunikativiteten i tekstene, før andre aspekter ved tekstene blir vektlagt i etterkant av dette. Da gjennomføres en prosessorientert skriveøkt. Slik jeg leser Igland (2007) fant hun, som jeg gjorde rede for i kapittel 1.5, i sin studie at elever har enklere for å utbedre tekststruktur, innhold og stil, sammenliknet med å reflektere over egne standpunkt og å innhente kunnskap og innsikt i det aktuelle temaet. Å ikke mestre å reflektere eller å innhente kunnskap og innsikt i gjeldende tema mener jeg potensielt svekker kommunikasjonen med mottakere.

I en kvalitativ studie som denne kan jeg ikke hevde at tekstutvalget mitt er representativt for andre norsklæreres klasser. Selv om elevene i mitt tekstutvalg alle skrev tekster der etos, patos og logos ble uttrykt gjennom overbevisende argumentasjon, vil dette derfor neppe være tilfelle i en tilfeldig utplukket klasse. I den forbindelse ønsker jeg å peke ut noen deler av appellformene som jeg likevel mener elever flest vil kunne mestre når de skriver argumenterende. For appellformen etos gjelder dette særlig autensitet, som i mine tekster har vært et av overbevisningsmidlene som har blitt anvendt mest. Dette dreier seg som kjent om at man evner å fremstå som seg selv, med selvstendige meninger og en tydelig avsenderstemme. Bruken av personlige, egenerfarte eksempler er en annen måte å overbevise på som også har blitt uttrykt i relativt stor grad i mitt utvalg, og som kan knyttes til autensitet. Dersom man gir rom til elevene for å anvende slike i skriftlige tekster, mener jeg disse er midler elever bør kunne mestre og således også anvende når de skriver argumenterende tekster.

Å gi elever friheter når de skriver egne tekster kan også lønne seg i forbindelse med utforming av oppgavetekster, særlig med tanke på hvilken tematikk de skal skrive om. I kapittel fem diskuterte jeg muligheten for at elevene i mitt tekstutvalg mestret å kommunisere med implisitte mottakere blant annet kunne skyldes nettopp oppgavens tematikk. Dette er fordi alle tekstene besvarer oppgaver som omhandler temaer jeg vil tro elever i denne aldersgruppen har meninger om og finner interessante. Å inkludere elevene i utforming av oppgaver kan man selvsagt ikke gjøre i forbindelse med en eksamen eller tentamen i faget, men man har mulighet til det i mer «hverdagslige» skrivesituasjoner. Dette kan for det første være med på å ufarliggjøre skrivesituasjonen, på den måten at elevene i større grad vektlegger egen skriveutvikling enn lærers vurdering av tekstene. For det andre kan det bidra til at appellformene blir enklere å spille på, ettersom tematikken trolig vil være av større interesse for elevene. For eksempel kan en se for seg at elever har mer kunnskap om gjeldende emne (forstandighet og logos), har enklere for å uttrykke egne meninger (autensitet) og egen moral (dyd), uttrykke egne følelser og dermed spille på andres følelser (patos) og gjøre teksten saksorientert (logos), dersom tematikken er av interesse for dem.

At kjent tematikk for elever kan skape gode tekster viser også andre studier til, blant annet Iglands (2007). Hun påpeker at manglende innsikt i den aktuelle tematikken vanskeliggjør argumentasjonen for elevene. Jeg mener man også kan trekke inn KAL-undersøkelsen (Berge, 2005) og Freedman og Pringles studie (1988). Berge viser til at elevtekstene han analyserte inneholdt mangler ved kommunikativiteten i tekstene, samt at elevene ikke forholdt seg til hele skrivekonteksten- eller situasjonen, mens Freedman og Pringles «focal» og «associational essays» tilskrives utfordringer elever har når det kommer til sammenhengende argumentasjon, både tilknyttet den overordnede tematikk og foregående argument som er anvendt. Med tanke på de retoriske appellformene og teksters kommunikativitet virker det i den forbindelse fornuftig å presisere formål, medium og mottaker tilhørende tekstene, slik det også ble gjort for elevene i min studie. Med andre ord bør elevene få tydelig informasjon om hvorfor de skal skrive teksten, hva slags format teksten er ment å være i og hvem som er tekstens implisitte lesere, samtidig som de for øvrig tar del i utformingen av oppgavetekstene.

6.2 Anbefaling til videre forskning

Retorikk har altså vært eksplisitt og implisitt til stede i den norskfaglige læreplanen siden 2006, og i økende grad siden den gang. På tross av dette, og på tross av at de retoriske

appellformene er tett knyttet til den argumenterende skrivemåten elever ofte blir bedt om å skrive på, har det ikke blitt gjennomført mange studier som omhandler dette hittil. Jeg vil derfor avslutte med å gi noen anbefalinger til videre forskning.

Argumenterende skriving hverken er eller bør være utelukkende forbeholdt norskfaget. Fag som kristendom, religion, livssyn og etikk, ulike samfunnsfag og historie er alle fag der argumentasjon og selvstendig tenkning er viktige komponenter, med andre ord fag der de retoriske appellformenes overbevisende virkning kan være relevant å vektlegge. Læreplanen for samfunnsfag fastholder for eksempel at skriving som grunnleggende ferdighet blant annet vil si at elevene skal «(...) uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Å studere elevers bruk av ulike appellformer i oppgaver knyttet til disse fagene, vil derfor være interessant for å undersøke hvordan elever argumenterer her.

En annen innfallsvinkel kan være å gjennomføre en liknende studie på et annet årstrinn, for å belyse hvordan for eksempel videregående elever argumenterer og anvender de retoriske appellformene skriftlig. Man kan knytte en slik studie opp mot konkrete kompetansemål i større grad enn jeg har gjort, dersom man ser et behov for at elevers oppnåelse av enkelte deler av læreplanen bør kartlegges ekstra. Det er flere kompetansemål i den norskfaglige læreplanen som har en tydeligere tematikk enn det ene jeg har anvendt i min studie, blant annet at elever skal «(...) kunne gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn» og «(...)drøfte kultur møter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster», begge fra utdanningsprogrammet for Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfaglige (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9).

En kan også se for seg at en studie av elevers muntlighet i forbindelse med argumenterende ferdigheter kan være av interesse. I studiene til Klette et al. (2012) og Kjønnørød (2016) undersøkes de retoriske appellformene i sammenheng med elevers muntlige ferdigheter og kan derfor fungere som utgangspunkt for nye studier. Her vil det være naturlig å anvende en annen metode enn jeg har gjort, for eksempel kan man intervjuere elever og lærere og/eller observere dem. En slik studie kan man også gjennomføre over lengre tid, for eksempel ved at man følger en elevgruppe i et halvt år og studerer utviklingen de har når de holder fremføringer i klassen.

Jeg har i min studie ikke tatt del i skriveprosessen til elevene, men også dette kan være en måte å gjennomføre nye studier på. Å følge skriveprosessen til elevene fra et påbegynt til et ferdig produkt, vil kunne gi innsikt i hvordan elever bygger opp argumentasjonen sin over tid. I slike studier kan man også inkludere intervjuer og samtaler med elevene og lærere, samt observasjon, for å få enda dypere innsikt i hvordan de ser på argumenterende skriving og bruken av de retoriske appellformene.

Å gjennomføre kvantitative tekstanalyser der man undersøker argumenterende skriveferdigheter og kommunikativitet i elevtekster med et retorisk teorigrunnlag, kan også bidra med betydelig kunnskap i et omfang som forteller noe om disse ferdighetene på et regionalt eller nasjonalt nivå. Her kan man bruke KAL-undersøkelsen (Berge, 2005) som inspirasjon. Min egen studie kan fungere som inspirasjon til blant annet hvordan ord, setninger og avsnitt kan karakteriseres som enten etos-, patos-, eller logos-appellerende, samtidig som jeg har vist appellformenes bidrag til overbevisende argumentasjon og kommunikativitet i elevtekstene.

Litteraturliste

- Andersen, Ø. (2012). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget.
- Bakken, J. & Bliksrud, L. (2012). Retorikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 110-131). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvunget penn*, hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/6da9ffc71df090b9ab820b569bba67e6?lang=no>. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) / J. W. Cappelen Forlag AS.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 11-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrive og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1997). Skrive sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, T. (2004). *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Ekroll, I. K. (2010). *Kommunikativitet i elevtekster: En studie av samhandlingssignal i elevtekster på 10. trinn* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Ingeborg Kind Ekroll, Oslo.
- Emmertsen, S. (2006). Retorisk samtale og argumentasjonsanalyse. I M. L. Klugeff & H. Roer (Red.), *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse* (s. 139-160). København: Hans Reitzels Forlag.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I *Kompendium: Muntlige og skriftlige ferdigheter*. (NDID 4020). (2014). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). Kap. 7: Hermeneutikk: forståelse og mening. I *Kompendium: Utdanningsvitenskapelige metoder / Metodekurs for fagdidaktikk* (UTLED 4062 / DIDMET 4000). (2015). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. I *Kompendium: Muntlige og skriftlige ferdigheter* (NDID4020). (2014). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I T. L. Hoel & S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö Högskola.
- Johannessen, A.; Kristoffersen, L & Tufte, P. A. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Kjønnerød, L. H. B. (2016). *Retoriske appellformer som vurderingsgrunnlag for muntlig i Vg3 – Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærer og elev når appellformene er vurderingsgrunnlag for muntlig i Vg3?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lars Hermann Borge Kjønnerød, Oslo.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. 2. utgave. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Klette, K.; Svenkerud, S.; Svennevig, J. & Tønnesson, J. (2012). *Retoriske ressurser i elevers skriftlige fremføringer*, hentet fra [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/svennevig%3B-tonnesson%3B-svenkerud%3B-klette-\(2011\).-retoriske-ressurser-i-elevers-muntlige-fremforinger..pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/svennevig%3B-tonnesson%3B-svenkerud%3B-klette-(2011).-retoriske-ressurser-i-elevers-muntlige-fremforinger..pdf).
- Kleven, T. A. (2011). Kapittel 4. Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk forskning og vurdering*. (s. 85-102). 2. utgave. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). Kapittel 6. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk forskning og vurdering*. (s. 123-138). 2. utgave. Oslo: Unipub.
- Klujeff, M. L. (2006). Retorisk publikum. I M. L. Klujeff & H. Roer (Red.), *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse* (s. 91-112). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Ressurshäfte om argumenterende skrivning*, hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/grunnleggende-ferdigheter/argumenterende-skriving-bokmal.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk. Kompetansemål etter 10. årstrinn* (NOR 1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-10.-arstrinn>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk. Grunnleggende ferdigheter* (NOR 1-05). Hentet fra https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk. Formål* (NOR 1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk. Hovedområder* (NOR 1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggjande ferdigheter*. (SAF1-03). Hentet fra https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-vg1-%E2%80%93-studieforbereende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Lynggaard, K. (2012). Kap. 6: Dokumentanalyse. I *Kompendium: Utdanningsvitenskapelige metoder / Metodekurs for fagdidaktikk* (UTLED 4062 / DIDMET 4000). (2015). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3. utgave. Los Angeles: Sage Publications.
- Myraunet, A. (2010). *LNUs sakprosanon: Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen i LNUs sakprosanon i åtte klasserom* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Astrid Myraunet, Oslo.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Svennevig, J. (2012). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. 2. utgave. Oslo: Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Tønnesson, J. (2004). *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra http://folk.uio.no/johanlto/avhandling/Tonneson_hovedbind.pdf.
- Tønnesson, J. (2012). *Hva er sakprosa*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skiving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Samtykkeskjema for elevdeltakelse i masteroppgaven.....	110
Vedlegg B: Samtykkeskjema for foresatte.....	111
Vedlegg C: Informasjonsskriv til skolens ledelse.....	112
Vedlegg D: Kvittering fra NSD.....	113
Vedlegg E: Elevtekst 1: «Det er en grunn».....	114
Vedlegg F: Elevtekst 2: «Alene med mange fremmede».....	116
Vedlegg G: Elevtekst 3: «Sosiale medier – slik kan du bli en støttende forelder for din barneskoleelev».....	118
Vedlegg H: Elevtekst 4: «Barn som bryter loven trenger hjelp, ikke fengsel!».....	121
Vedlegg I: Elevtekst 5: «Femten er perfekt».....	123
Vedlegg J: Elevtekst 6: «Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor».....	125
Vedlegg K: Elevtekst 7: «Kjære partimedlemmer, tenk dere om».....	127
Vedlegg L: Elevtekst 8: «Ikke sett oss i bås – vi er ikke kuer».....	129

Vedlegg A: Samtykkeskjema for elevdeltakelse i masteroppgaven

Hei!

Mitt navn er Morten Røise Myhrvold og jeg skriver for tiden masteroppgaven min på Universitetet i Oslo, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oppgaven min skal handle om hvordan elever bruker retoriske virkemidler når de skriver argumenterende tekster (for eksempel leserinnlegg eller artikkel). I den forbindelse ville jeg satt stor pris på å få samlet inn deres besvarelser på en slik skriveoppgave, for å bruke dem i min oppgave.

Det eneste dere trenger å tenke på, er om dere vil si ja til at tekstene deres skal bli brukt i min oppgave. Alle tekstene deres blir samlet inn anonymisert, det vil si at navnene deres tas bort fra oppgaven dere har skrevet. Derfor kan ingen av tekstene jeg samler inn knyttes mot dere som personer. Innsamlingen vil foregå ved at jeg ber læreren deres om å ta kopi av besvarelsene deres, men uten navnene deres på besvarelsene. Min studie vil ikke påvirke lærers vurdering av deres tekster.

Det er helt frivillig å delta. Dersom du ikke ønsker å delta forteller du dette til læreren din, så tas din besvarelse ut av bunken som sendes til meg. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten at de får negative konsekvenser for din egen del. Ellers er det bare å ta kontakt med meg ved eventuelle spørsmål, på e-postadressen (utelatt i vedlegget).

Sier du ja til å delta, vil det være til stor hjelp for meg og oppgaven min. Det vil også kunne bidra til kunnskap om hvordan elever ved norsk skole bruker retoriske virkemidler når de skriver argumenterende tekst, noe jeg synes er veldig spennende. Kanskje vil nettopp *din* tekst være til inspirasjon for andre elever som skal skrive argumenterende tekst, og lærere som skal undervise i retoriske virkemidler i skriving.

Med vennlig hilsen,
Morten Røise Myhrvold

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Samtykkeskjema for foresatte

Hei!

Mitt navn er Morten Røise Myhrvold og jeg skriver min norskdidaktiske masteroppgave høsten 2016 og våren 2017 på Universitetet i Oslo, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. I den forbindelse skal jeg samle inn et utvalg elevtekster denne høsten, som skal analyseres. Her vil jeg se etter hvilke retoriske strategier elevene bruker i tekstene sine.

For meg og min oppgave hadde det hjulpet veldig dersom deres barn hadde fått deltatt i denne studien. Alle besvarelsene jeg skal samle inn, samles inn i fullstendig anonymisert form. De kan dermed ikke knyttes til elevens eller deres person. Innsamlingen foregår ved at læreren på skolen gir meg en kopi med alle besvarelsene, men utelater navnene på elevene. Min studie vil heller ikke påvirke lærers vurdering av elevtekstene.

Elevene får et tilsvarende samtykkeskjema som dette, men både dere og elevene må samtykke om at elevenes tekster skal ta del i studien min. Det er selvfølgelig frivillig å delta, så dersom dere ønsker at deres barn ikke skal delta, kan dere gi elevens lærer beskjed om dette. Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen, uten at det vil få negative konsekvenser for dere eller deres barn. Ellers er det bare å ta kontakt på min e-postadresse, (utelatt i vedlegget) ved eventuelle spørsmål.

Med vennlig hilsen,

Morten Røise Myhrvold

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at mitt barn deltar

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg C: Informasjonsskriv til skolens ledelse

Følgende mail til skolens ledelse ble sendt i forkant av innsamlingen av elevtekstene:

Hei,

Mitt navn er Morten Røise Myhrvold og jeg skriver denne høsten og neste vår min norskdidaktiske masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Formålet med min oppgave er å analysere og utforske hvordan noen elever benytter seg av retoriske virkemidler når de skriver argumenterende tekster, nærmere bestemt de retoriske appellformene ethos, pathos og logos. Jeg håper videre at oppgaven min kan være med på å belyse viktige aspekter rundt dette temaet, slik at framtidige lærere og elever kan få tips og hjelp til hvordan elever kan bygge opp argumenter for å overbevise mottakere/lesere av elevtekstene.

Derfor lurer jeg på muligheten for å ta kontakt med norsklærere på AAA skole. Det kan nevnes at jeg ikke vil undersøke selve undervisningen eller andre aspekter vedrørende elevenes læring, jeg vil kun be om anonymiserte kopier av elevbesvarelser.

Dersom dette er i orden, vil jeg i nær framtid ta kontakt med noen norsklærere på skolen deres for å presentere studien min ytterligere, noe jeg selvsagt vil gjøre for skolens ledelse også dersom det er ønsket.

Med vennlig hilsen,

Morten Røise Myhrvold

Vedlegg D: Kvittering fra NSD



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Vedlegg E: Elevtekst 1: «Det er en grunn»

Aldersgrensen til sosiale medier er 13 år. Allikevel er det mange på barneskolen som bryter denne. Sånn burde det ikke være. Synes du det er greit å ikke følge aldersgrensen som er satt? Synes du det er lurt å bare overse den og late som den ikke finnes, eller er det en grunn til at den er der? Burde du la barnet ditt lyve om alderen sin for å få tilgang?

Mange sosiale medier har strenge aldersgrenser. På for eksempel facebook, må man skrive inn alderen sin for å få lov til å bruke det. Hvis du da lar barnet ditt få facebook før det er 13 år må han eller hun da lyve om alderen sin. En jeg kjenner gjorde nettopp det. Nå har han to forskjellige brukere: en der han lyver om alderen sin, og en hvor han ikke gjør det. Et år er ikke så mye, men hvis du lar barnet ditt få facebook kanskje tre eller fire år før, blir det annerledes. Andre mennesker kan tro at barnet er mye eldre enn det egentlig er. Når man er barn, kan det være vanskelig å forstå hvis det skjer noe ubehagelig og kanskje også vanskelig si ifra til noen. Dette kan selvfølgelig skje når som helst, men det blir nok bli ekstra ubehagelig når man er litt yngre. Men hva hvis du føler at barnet ditt er modent nok? Hvorfor ikke?

Barn vokser med forskjellig fart. Noen modnes raskt, mens andre bruker litt lengre tid. Et vanlig råd er å se an barnets modenhet og bestemme seg ut ifra det. (Medietilsynet, uten dato). Men har du tenkt på at du da stiller andre foreldre i en vanskelig situasjon? Tenk deg at bestevennen til datteren din får instagram i 3. klasse. Hun vil da komme hjem til deg og spørre om hun også kan få det. Du kan føle at datteren din er litt for umoden og at du ønsker å følge aldersgrenser. Det kan godt hende du sier nei. Da vil det nok komme opp et argument som mange barn og ungdommer er veldig glad i å bruke: «Men alle andre har det jo!» eller «Men han har jo fått det!». Denne vanskelige situasjonen ender ofte med at datteren din får det som hun vil. Du vil egentlig ikke la henne få instagram før hun er klar, men du vil heller ikke la datteren din bli utestengt. Hun får det altså mange år før hun er moden nok. Derfor burde alle følge aldersgrensen, selv om du føler at ditt eget barn er modent nok. Da blir det likt og rettferdig for alle. Dessuten handler det også om prinsipper.

De fleste barn har en eller flere voksne som forbilde. Det er dem de lærer nesten alt av, bevisst eller ubevisst. Selv om det ikke virker som en stor greie å overskride en aldersgrense når passer deg, legger barnet ditt merke til det. Det ser at du ikke bryr deg, og bryter en regel. Siden barnet ser opp til deg, lærer det seg noe. Det tar det med seg videre. Først er det kanskje

bare spill- og filmaldersgrenser det tøyer, men etter hvert kan bli til aldersgrense på alkohol eller ordentlige lover og regler, som stjeling. Det handler rett og slett om prinsippet å følge regler og grenser som noen har bestemt.

Aldergrenser er som fartsgrenser. Ikke alle følger dem, men det er en grunn til at de er der. Det er ikke sånn at de som eier de sosiale mediene bare har satt den der for gøy. Og selv om du føler at barnet ditt er klart til å få det, må du huske at det kan påvirke andre. I tillegg må du lære opp barnet. Du kan jo ikke bare bryte en regel eller lyve, selv om det ikke føles riktig for akkurat deg, akkurat da.

Vedlegg F: Elevtekst 2: «Alene med mange fremmede»

Hva skjer med barnet ditt på nettet? I dag er det utrolig mange barn under 13 år som har sosiale medier. De sender bilder av seg selv og deler ut personlig informasjon. Barnet ditt er helt alene på et sosialt medium med tusenvis av fremmede, som ikke alltid vil barnet ditt godt. Foreldre på barneskolen har et stort ansvar for at barna deres ikke får sosiale medier når de er under aldersgrensen. For vet du egentlig hva som skjer med barnet ditt etter at de har godtatt brukervilkårene for å lage en konto?

Det er ikke like lett som det høres ut å holde oversikt over hva som skjer med barnet ditt på sosiale medier. Mange voksne vet ikke hvordan mange av de sosiale mediene fungerer. De vet heller ikke hvor lett det er å gjemme en samtale på for eksempel Instagram. Snapchat er et annet sosialt medium hvor du sender bilder som forsvinner fra skjermen etter 10 sekunder eller mindre. Barnet ditt kan bli mobbet eller mobbe andre uten at det er så lett å se det som man kanskje tror. Selv om du følger barnet ditt på Instagram og er venn med dem på Snapchat er det mange ting som skjer som er vanskelig for deg å følge med på.

Mange mener derimot at de ikke trenger å følge med på hva barna deres holder på med på sosiale medier, og at de kan få en bruker fordi de er modne nok. De lar dem få bruke sosiale medier selv om de er for små. Når du lar barnet ditt få lage en konto på et sosialt medium er det som at du setter hun eller han fra deg på en øy med mange fremmede og du drar din vei. Du ville ikke gjort det, og du måtte forklart at det er mange her i verden du ikke kan stole på. Det er det samme med sosiale medier. Det er mange som ønsker å lure barna som er på sosiale medier, og de får det til fordi du ikke har snakket nok om det som skjer med barn på sosiale medier med barna dine.

Selv om foreldre vet at det er folk som lurer barn på nettet, lar de barnet få sosiale medier fordi de ikke vil at barnet deres skal bli ekskludert fra gjenger på skolen. Dette er jo et type press som har oppstått de siste årene. Løsningen på dette burde jo være enkel. Barn burde ikke få lov til å få en konto på sosiale medier før de har blitt gamle nok. Barn på barneskolen burde heller bruke tiden sin på å leke enn å sjekke sosiale medier. Aldersgrensen er jo at du må være over 13 år for å lage en konto. Siden man fyller 13 i løpet av 7. eller 8. klasse burde det være få på barneskolen som har sosiale medier. Det at ingen som går i sjette klasse og nedover har sosiale medier, burde gjøre det vanskelig å bli ekskludert fra gjengen på grunn av sosiale medier på barneskolen.

Jeg har gått på to forskjellige barneskoler som er veldig forskjellige. På den ene barneskolen hadde alle sosiale medier i fjerdeklasse, og på den andre hadde ingen det. På den skolen hvor alle hadde sosiale medier var det et klart skille mellom populære og upopulære ut i fra hvor mange likes man fikk, det var mobbing på nettet og det var mange som var veldig sjenerte på grunn av det dårlige selvbildet de fikk når de ikke fikk likes på Instagram. På den andre skolen hvor ingen hadde sosiale medier var det ikke så mye press, det var ikke et stort skille mellom populære og upopulære og folk lekte ordentlige leker i friminuttene. I tillegg ser jeg at de som slapp å bli kritisert igjennom sosiale medier har fått sin egen stil og ulike personligheter.

Det å nekte barnet ditt å få sosiale medier kan være vanskelig, men det vil lønne seg senere. Barn er ikke alltid klar over hva de sier ja til når de lager en konto på et sosialt medium, selv om du tror de er modne nok. Det er også vanskelig for deg å vite hva som skjer med barnet ditt på nettet. Hvis barnet ditt spør om å få sosiale medier og er under aldersgrensen burde du si nei, så du slipper å lure på hva som skjer med barnet når du ikke kan se.

Vedlegg G: Elevtekst 3: «Sosiale medier – slik kan du bli en støttende forelder for din barneskoleelev»

Stadig flere norske barneskoleelever tar del i sosiale medier og bruker det daglig. De voksne, derimot, blir stadig latere når det kommer til oppfølging av barna deres på nett. Dette sosiale nettverket gjør at man kan kommunisere med mange forskjellige fra hele verden og det er i stadig utvikling. Dette er selvfølgelig utrolig kult og spennende, men også dette har en mørk bakside. Se for deg at barnet ditt på 10 år ikke gjør annet enn å mase om hvor urettferdig det er at han/hun ikke får lov til å ha Snapchat når «alle i klassen» har det. Da blir man satt framfor et utfordrende dilemma der det er vanskelig å stå imot barnets vilje. Skal du respektere aldergrensene på sosiale medier, eller skal du heller prioritere barnet ditt sin ønske om å være med på det «alle andre i klassen gjør»? Hvorfor er det egentlig så viktig å følge opp barna på sosiale medier? Her kan du lære hvordan du blir en fornuftig og støttende forelder til barnet ditt på sosiale medier.

Det finnes også et par faktorer som er viktig å snakke sammen om før man skaffer seg en digital tjeneste. Snakk sammen om hvorfor det finnes aldergrenser og hvorfor de bør holde dem. Hvis barna dine oppgir seg for å være eldre enn de er, vil de også bli behandlet som om de er eldre. Det kan oppstå ubehagelige meldinger og det finnes reklame rettet mot eldre. Når barnet ditt ønsker seg en app er det lurt å spørre hvorfor han/hun vil bruke denne tjenesten. Deretter kan du hjelpe han/henne med å opprette en profil. Dette bør du huske på når du oppretter profilen:

- Sjekk brukervilkårene og aldersgrensen
- Pass på at barnet ditt har et bra passord

Vær en god rollemodell for barna dine og respekter deres ønske om privatliv. Barn følger gjerne det foreldrene sine gjør. Foreldrene er det eksemplet de kommer til å følge videre i livet. Spør barna dine om lov før du legger ut bilder av dem, og respekter alltid hvis de ikke vil at du skal legge det ut. For yngre barn virker det som oftest trygt og fint å være venn med foreldrene sine på Facebook, men ungdommer ønsker gjerne mer privatliv. Vis dem heller at de alltid kan komme til deg med store og små problemer uten at de blir fratatt mobilene sine. Alle kan gjøre feil. Selv om det er deres oppgave å følge opp barn på sosiale medier, må privatlivet til barna deres prioriteres. Jeg vet om noen foreldre som er så strenge at de går gjennom private meldinger og bilder til barna. I stedet for å følge deres eksempel bør du vise at du stoler på barna dine. Dersom du gjør dette riktig, vil også barna dine følge dine fotspor

videre. Dette fører til at de også spør andre før de deler bilder, i tillegg til at de lærer seg at det er galt å gå inn på venners private meldinger. Disse grunnleggende hensynene læres bort ved å være en god rollemodell.

Barn som debutterer for tidlig på sosiale medier kan være en stor grunn til at digital mobbing øker. I dag foregår mobbing overalt på sosiale medier, og de voksne har som regel ingen anelse på hva barna deres driver med på internett. 70 prosent av norske jenter på ni år er på Snapchat, som er blant de mest brukte mobbkanalene på nett. (Aftenposten, 2016). Når de er så unge, har de mye mindre evne til å håndtere vanskelige situasjoner på riktig måte og kommentarer kan lettere oppfattes på feil måte og utvikle seg til noe mye verre dersom man tar igjen. De kan også være uoppmerksomme på hva de deler med andre og hvem de er venner med.

Dette kan du gjøre for å motarbeide mobbing eller krenkende kommentarer på internett:

- Informer barna dine om at kommentarer og chatter kan oppfattes annerledes fordi man ikke kan se hverandre i ansiktet, og må tolke hverandre ut ifra bare skrift.
- En annen viktig faktor som har med dette å gjøre, er å forklare barna deres at det ikke greit å dele et passord eller andre viktige personopplysninger med andre. Dette kan brukes mot dem og gjøre mobbingen mye verre hvis de for eksempel utgir seg for å være deg.

Hvis mobbing oppstår, kan det virke fristende å gå til forsvar. Likevel er det viktig at barna dine er mer fornuftig enn det. Derfor er det viktig å informere dem om hva de bør gjøre i en slik situasjon. Her er noe du kan ta opp med dem:

- Lær også barna dine at de aldri skal svare på uhyggelige kommentarer eller meldinger.
- Hvis noe slikt oppstår, bør de blokkere og rapportere meldingen.
- Lær dem å ta skjermbilde av stygge meldingen som bevis på trakassering hvis de skulle få noen krenkende kommentarer.
- Informer også barna dine om at det er andre voksne de kan snakke med eller andre nettsider der de kan få mer informasjon om sosiale medier og unge.
- Informer om at det går an å slette bilder o.l fra internett på slettmeg.no

Barn har dårlig dømmekraft og de er nysgjerrige, uvitende og sårbare på samme tid. De yngre trenger veiledning fra foreldre om hva som kan oppstå på sosiale medier, og hva som er lurt om ikke lurt å gjøre. Så tenk for deg situasjonen igjen der barnet ditt på 10 år spør om å få lov

til å få Snapchat. Hva skal du ta hensyn til? Spør først hvorfor barnet ditt ønsker denne tjenesten. Hvis du finner ut av at aldergrensen er over, må dere respektere dette. Informer barnet ditt om at det er en grunn til at denne aldergrensen er satt. Forklar heller barnet ditt at det finnes andre sosiale medier for yngre barn som hun/han kan ta del i. Vis også barnet ditt at du respekterer hans/hennes privatliv og at han/hun kan komme til deg når som helst med store og små problemer.

Vedlegg H: Elevtekst 4: «Barn som bryter loven trenger hjelp, ikke fengsel!»

Den kriminelle lavalderen ligger nå på 15 år. Det er blitt mange diskusjoner om vi burde sette den ned til 12 år. Burde vi egentlig det? Jeg sier nei! Det finnes mange mye bedre løsninger enn å sette 12 år gamle barn i fengsel. De trenger jo hjelp, ikke fengsel.

Forestill deg at du er 12 år, du blir sendt til retten for avhør og må forklare hva som skjedde for dommeren før de setter en straff. Du bæres med håndjern ut, du ble dømt til 10 års fengsel for drap. Du skulle egentlig vært på skolen, men istedenfor settes du bak lås og slå. Du og vennen din skulle jo bare tulle litt, men rett før en bil kommer dytter du henne og hun faller ut i veien, hun får kraftige skader. Jenta døde og du settes i fengsel, men burde de håndtere saken på denne måten?

«I følge forskning innen nevrobiologi er ikke den fremre delen av hjernen ferdig utviklet før 25 år. Dette er den delen av hjernen vår, som kontrollerer våre evner til å ta avgjørelser. Den styrer også vår evne til å planlegge og gjennomføre. I tillegg er denne delen av hjernen vår impuls kontroll» (Camilla, 2015 og Dr.phil.com). Det vil bety at hvis et barn hadde prøvd å stjele godteri på butikken, ville barnehjernen tenkt at dette er spennende og gøy og ikke klart å se konsekvensen av det. I motsetning til en voksenalderen som klarer å tenke fornuftig og skjønne at dette kommer det til å bli konsekvenser av. Det vil si at barn i en så lav alder har såpass liten kunnskap om hva som er rett og galt at det burde ikke være et alternativ å sette dem i fengsel for ting de har gjort galt.

Barn er heller ikke myndige. De har verken rett til å stemme eller bestemme hvilke lover som skal settes. De kan ikke kjøre bil og alt de gjør som har konsekvenser blir kontaktet via foreldrene. Det fungerer jo på samme måte for ungdom på 15, men de har større muligheter til å gjøre det de ønsker og de har muligheten til å bli med i ungdomspartier. Foreldrene har ikke like mye ansvar og de må ta seg av problemer på egenhånd. Hos 12 åringer er de nødt til å få tillatelse av foreldrene for alt de gjør, men hvis den kriminelle lavalderen kommer på 12 år må barn plutselig gå til retten uten hjelp eller tillatelse fra foreldrene. De må ta for seg en hel rettsak og de må prøve å formulere hendelsen hvor de mistet fornuften, på best mulig måte.

Hvis du er under den kriminelle lavalderen kan du ikke settes i fengsel, men det betyr ikke du ikke får noe straff. Hvis barn under 15 bryter loven kan barnevernet komme inn i saken eller annen sosialhjelp gjøres. Hvis du er mellom 15-18 år kan du også av og til få et tilbud om hjelp istedenfor fengsel. Tilbudet heter ungdomsstraff og er tredelt, hvor det inneholder et

ungdomsstormøte, en ungdomsplan og et oppfølgingsteam. Slike ordninger som blir brukt i dag er utrolig viktige for at barn under den kriminelle lavalderen og ungdom over den kriminelle lavalderen kan få sosialhjelp. Fordi barn og ungdom som bryter loven trenger ikke fengsel, men hjelp. Disse tiltakene som gjøres i dag er utrolig viktig å holde på, men hvis den kriminelle lavalderen senkes kan tilbudet for barn, om sosialhjelp, bli byttet ut med fengsel.

Oppsummerende mener jeg at det er viktig og nødvendig å holde den kriminelle lavalderen på 15 år, for at barn ikke skal ende bak murene. Mitt tips til dere, i den politiske organisasjonen, er å heller foreslå ulik sosialhjelp og gi dem tilbud om sosialgrupper for ungdom, istedenfor fengsel. Sosialhjelpen vil da minske sjansene for at de gjør noen flere kriminelle handlinger, men det vil også gjøre at de kan oppnå mer her i livet og få det bedre med seg selv, som fengsel ikke klarer å hjelpe dem med.

Vedlegg I: Elevtekst 5: «Femten er perfekt»

Jeg syns at den kriminelle lavalder er perfekt som femten. For da har du lært alt som ikke er lovlig og vet hva konsekvensene er. Men når du er tolv har du jo så vidt begynt å gå ut alene med venner om kvelden. Så hvordan er tankegangen til politikerne som vil at tolv år skal være den nye kriminelle lavalder? Hvordan kan de tro at de er klare for den tøffe verdenen vi lever i når de ikke en gang har lært noe om den og hvordan den fungerer.

Å senke alderen til tolv år vil være et stort feil grep. For hvis en tolv år gammel gutt tar en sjokolade fra butikken for å tømme seg litt, men blir tatt av butikken så blir det med han resten av livet. Bare for en liten tabbe han gjorde som barn? Det er jo feil. Det er jo i denne alderen man lærer hva som er rett og galt. Mellom syv og tolv år lærer man alt det. Så det dere sier er at i mens man finner ut av hvordan ting fungerer i livet så skal man også kunne straffes for små ting man gjør. Men her kommer det viktigste: man lærer av sine feil. So jo flere feil man gjør, jo mer finner man ut av hvordan ting fungerer. Når man er femten så konfirmerer du deg også og det er jo fordi du blir voksen. Så når man er femten så er det bare riktig at man skal få straff for det man har gjort.

Systemet vi bruker i dag fungerer veldig bra. I stedet for å senke den kriminelle lavalderen og gi dem straff så kan vi hjelpe dem i stedet. Hvis du slår noen, så er det bedre å ha samtaler med personen som slo for at han skal skjønne at det blir store konsekvenser når han blir 15. Og at nå så må han/hun bare ha litt hjelp til å finne metoder på å ikke bli så sur. For en under femten kan ikke havne i fengsel. Tenk på om en 13 år gammel gutt sier «jeg skal drepe deg!» så mener han det jo selvfølgelig ikke. Så det er ikke vits i å gi han straff når de kan lære han at det ikke er greit å si sånt. kan de ikke sette han i varetekt eller på glattselle. Da er det bedre å snakke med han og hjelpe han på veien til å bli voksen.

Jeg er fjorten og jeg lærte akkurat om den kriminelle lavalder. Så når dere kommer med forslaget om å senke den til tolv år så tenker dere ikke nøye gjennom det. Det betyr at det er to år til de lærer om dette men regelen gjelder for dem uten at de vet det. Og det er urettferdig da utnytter dere bare de mindre. Hvis den kriminelle lavalderen senkes til tolv må hele skolesystemet forandres også. Men barna er fortsatt for små til å skjønne konsekvensene. De får kanskje høre om at det kommer på rulle bladet, men de vet jo ikke hva et rulle blad er! For hvis det skal skje må dere hvert fall lære barna når de er elleve om den kriminelle lavalder.

For å lage en regel bestemt etter en alder så må barna få vite om denne regelen før de fyller det året som regelen går ut på.

Jeg konkluderer med at å senke den kriminelle lavalderen til tolv år er dumt. Fordi tolv åringer vet ikke hva som er rett og galt, og de vet ikke hva konsekvensene er for hva. Og når man er femten så er man klar over konsekvensene og man er nesten voksen.

Vedlegg J: Elevtekst 6: «Sitter i fengsel, vet ikke hvorfor»

Kjære organisasjon, jeg skriver dette innlegget basert på deres forslag om å senke den kriminelle lavalderen i Norge. Med all respekt, jeg er sikker på at dere la fram dette forslaget fordi dere trodde dette var smart. At å senke den kriminelle lavalder fra 15 år til 12 år er en bra ting fordi det vil senke ungdomskriminalitet. Men tenkte dere på de negative konsekvensene ved å ha en kriminell lavalder på 12 år, og de positive konsekvensene ved en kriminell lavalder på 12 år? For å bestemme seg for en viktig sak, er det viktig å gjøre rede for de positive og negative sidene ved saken. Som dere nå kanskje har forstått ønsker jeg å beholde den kriminelle lavalderen som vi nå har i Norge. Det er fordi jeg mener at når en person er 15 år kan den skille mellom rett og galt i en mye større grad enn 12 åring.

Trenger hjelp og støtte

De fleste tolvåringer er ikke i stand til å forstå når de eventuelt kan gjøre feil, men det er jo alltid noen som vet hva de driver med og begår lovbrudd flere ganger, men de trenger hjelp. De bør ikke bli forfulgt av fengselets tunge betongvegger. I Norge i dag er det slik at du ikke slipper unna lovbrudd om du er under 15 år. Politiet kan bringe deg inn til såkalte bekymringssamtaler der de kan snakke med deg. Politiet er også pålagt å sende melding til barnevernet om noe skjer med deg.

Hvor ligger Norge i verden?

Statistikk fra verden viser at Norge ligger på 175 plass i verden på innsatte fanger per 100.000 innbyggere. I Norge har vi da 71 fengsels innsatte per 100.000 innbygger. Sammenlignet med USA som har 698 innsatte per 100.000 innbygger, er Norge et land der få innbyggere har begått så alvorlige forbrytelser at de må sitte i fengsel. En av grunnene til at USA har så høye tall kan være at USA i mange stater har 7 år som kriminell lavalder. Forskning viser at I USA vil 76 prosent av fangene som er sluppet ut komme tilbake innen fem år. I Norge vil bare 20 prosent av fangene komme tilbake innen 5 år. Derfor mener jeg at Norge ikke bør senke den kriminelle lavalderen slik at færre faller inn i lovbrudds syklusen. Grunnen til at Norge har så lav fange rate kan være fordi de som viser høy kriminell adferd blir tatt hånd om i løpet av ungdomstiden istedenfor å bli satt i fengsel.

Lærer fra feil som er begått

Når du er tolv år vet du ikke helt forskjellen på rett eller galt. Du er bare en gutt/jente som har levd 12 på det som vi kaller jorda, i de tolv årene har du blitt proppet med all mulig informasjon fra skolen om hvordan ting fungerer. Men du har ikke like mye livserfaring som en 15 åring eller 33 åring. Du tenker kanskje at å ta en ting eller to fra butikken uten at en ansatt merker det bare er morsomt. 12 år er den alderen du skal undersøke og oppleve verden. Hvis det skjer noe fryktelig da vil det sitte igjen som en lærepenge. Noe av det du kan skjønne når du er 12 år er når du har gjort noe feil. Og da sitter den feilen der for resten av livet. Den beste måten å lære noe på er ved å begå feil

Er ikke modne nok

En av grunnene til å ikke senke den kriminelle lavalder til 12 år er at du da ikke er ferdig utviklet. Du vil i 12 års alderen stå på et såkalt veiskille der den ene veien, den du har foran deg er livet i ungdomstiden. Den andre veien forestiller barndomstiden. For en 12 åring kan dette veiskille bli frustrerende og stressende. Du vet ikke helt hva du skal gjøre, så det er lett å dumme seg ut, gjøre feil ting. Men hvis du i tillegg skal bli dømt for det du gjør kan det lett bli for mye. Du holder deg kanskje tilbake og blir mer forsiktig, men det blir helt feil. Det er nettopp i tolvårsalderen du skal finne ut hva som er rett og galt. Det finner du overhodet ikke ut i et klasserom

Så mitt forslag kjære organisasjon er, ikke tenk på å gjøre noe stort som kan utføre store handlinger uten å tenke på de negative og positive konsekvensene. Når det gjelder den kriminelle lavalder synes jeg at å senke alderen til 12 år blir for drøy siden det kan bli for stor påkjenning for 12 åringer til 14 åringer å takle mange problemer på en gang. Norge er et av de landene i verden som har høyest kriminell lavalder, men det betyr ikke at vi tar feil. Norge ligger tross alt på 175 plass når det gjelder innsatt per innbygger. Så kjære organisasjon dropp forslaget om å senke den kriminelle lavalder.

Vedlegg K: Elevtekst 7: «Kjære partimedlemmer – tenk dere om»

Som ungdom i 2016, blir jeg vurdert i noe hver dag, enten om det er skole eller fritid. Etter hver eneste prøve, flokker vi oss i grupper og regner ut resultatene våre. Vi måler og sammenlikner dette stusselige tallet som vi kaller karakter med hverandre. At alle står der og babler i vei om dette tallet som vi kaller karakter er nervepirrende for oss ungdommer, hva med barna da. Hvorfor putte uskyldige barn inn i dette kaoset og utfor dette stupet.

Dette ene tallet har ganske mye å si for vår fremtid, i alle fall føles det sånn. Presset som skapes rundt karakterer er enormt, spesielt hvis du lever i situasjonen i dag. Høyre vil innføre karakterer på alle barneskoler i Norge fra og med 5 trinn og karakterer i orden og oppførsel på 3. trinn. Barneskolen er en type forberedelse på ungdomsskolen og videregående.

Barneskolen bør være ett fritt sted der hvor testing og læring står på agendaen. Dette tallet tar all fokus fra både læring og motivasjonen. Dette tall jaget, dreper barnas kreativitet og motivasjon.

Karakter og resultat kan stå i hovedfokus når det kommer til læring. Mange bryr seg ikke om selve stoffet og velger heller å jobbe seg til en bra og fornuftig karakter, dette kan fort stå i veien for læring, hemme læringen og motivasjonen vår. Vil dere dette for barna deres.

Får man en dårlig karakter, har man ofte ikke viljen til å lære mer eller å prøve å bli bedre, får du en 3`er, er du en 3`er. Dette senker mye på motivasjon og selvtillit. Dette har du kanskje opplevd selv, det er vel ett fag på skolen du ikke likte så godt, det faget er oftest det du ikke får så god tilbakemelding i.

Vi deler motivasjon i to hovedgrupper: indre og ytre motivasjon. Indremotivasjon har noe med gleden om å lære, gleden av å forstå, mens ytre handler om prestasjon og det å ville være bedre enn de andre, ikke at det er noe galt i å ville være best, men det som mange glemmer er at en god forståelsesbalanse er viktig. Det finnes indre og ytre motivasjon. Begge helt forskjellige, men allikevel helt avhengig av hverandre. . «Når elevene blir motiverte av å mestre oppgavene, presterer de bedre på skolen.» sier [Guri Gunnes Oppegård](#), redaktør for forskning.no

Press skaper Stress: -Sunt eller usunt?

Karakterer skaper mye press. Enten om du merker det eller ikke.

Stress kan være både sunt og usunt. Stress kan lære oss om hvordan vi skal håndtere det i framtiden, det kan lære oss om å planlegge og forberede oss til videre og fremtidige opplevelser. Personlig, kjenner mange som har fått konsekvenser og resultater etter press og stress, og de er snart voksne. Så å sette barn inn i denne situasjonen er galt. Stress kan skape både psykiske og fysiske ubehag.

Forskning viser at får man karakter og vurdering, overser over halvparten av klassen tilbakemeldingen. Ser man bare på karakteren, ser man ikke på hva man gjorde bra og hva man kunne ha gjort bedre. Over 71 % lærere sier nei til skriftlige karakterer fra 5. klasse og 77 % mener at karakterer fra og med 5.klasse bare vil virke demotiverende på faglig svake elever (Utdannings forbundet). Burde ikke dere da høre på lærerne? Lærerne har tross alt dette som levebrød.

Får man dårlig karakter, er det lett å skylde på læreren og få ett dårlig forhold til læreren sin. En undersøkelse fra Canada viser til at lærerens støtte er viktig for skoleprestasjonene til elevene.

Karakterer på barneskolen viser både til dårlig motivasjon og mindre læring. Så da spør jeg dere igjen, kjære partimedlemmer: er dere virkelig klare for å dytte norske barn utfor dette stupet?

Vedlegg L: Elevtekst 8: «Ikke sett oss i bås – vi er ikke kuer»

Karakterer er i dag det vurderingssystemet som brukes fra ungdomskolen og oppover. Det er et system som, om det mener det eller ei, setter elever i bås etter hvor godt de presterer på skolen. Deres parti vurderer nå å innføre karakterer i barneskolen også, men det fraråder jeg dere sterkt. For i denne alderen er det veldig viktig å ha lyst til å lære. Den som styrer om vi lærer eller ikke, er oss selv, og jeg vet av egne erfaringer at om jeg ikke gidder å lære, så lærer jeg heller ikke. Så ikke gi barneskoleelever karakterer, det bare minsker læregleden og motivasjonen (Utdanningsforbundet (uten dato)).

Kommer man tilbake på skolen dagen etter at en karakter er lagt ut, er det som oftest et regn av spørsmål som møter deg om hvilken du fikk, men det er ikke alle som gleder seg til å svare. Hva om det gikk skikkelig dårlig? Selv om jeg føler at karakterer gir en presis tilbakemelding om hvor jeg ligger, åpner de opp for en veldig lett måte å sammenlikne resultater på. Når vi sammenlikner hvordan det gikk på en prøve eller liknende, tenker vi ikke på hva vi gjorde bra eller dårlig, men kun på det ene tallet som liksom skal beskrive vår prestasjon. Lærerne deler oss inn i nivåer som likner båser, og selv om det ikke er ment slik, endrer det også elevenes oppfatning av hverandre.

En karakter forteller oss hvordan vi presterte på en prøve. Den forteller oss ikke om våre kvaliteter. En dårlig karakter betyr ikke at du er dum, en bra karakter betyr ikke at du er en nerd som sliter deg ut med skolearbeid til langt på natt. Men dessverre er det mange som har begynt å tenke sånn, som bruker båsene dere setter oss i som inspirasjon når de lager egne båser. Barneskoleelever har ikke en slik belastning, de setter pris på kvalitetene til hver enkelt medelev, og skolerresultater er ikke et vanlig samtaleemne. Slik bør det fortsette å være, ellers kan de lett miste motivasjonen til å lære.

Motivasjonen kan deles opp i to deler, indre motivasjon og ytre motivasjon. Den indre går ut på at vi selv ønsker å lære, mens den ytre går ut på at vi ønsker å prestere bedre enn andre. Forskning viser at den ytre motivasjonen ikke har noen virkning på prestasjonene våre i det hele tatt, mens det å bli glad når vi mestrer noe og ønske å utvide kunnskapene våre derimot, har større virkning. Denne «indre påhengsmotoren» går saktere etter hvert som vi flytter opp på ungdomsskolen, og forskere mener at dette har sammenheng med sammenlikning av karakterer (Oppegård, 2011). Elever på barneskolen har mer av denne nyttige, indre motivasjonen, som gir dem glede over å lære nye ting og over å mestre ting de kanskje ikke

trodde de klarte. Det som er viktig er å gi dem mer mestringsfølelse og å oppmuntre dem til å ønske å lære, ikke å gi dem tall som liksom skal beskrive hvor gode de er.

På barneskolen er det fullt av læringsglede, og elevene er stolte når de kommer hjem og har lært noe nytt. Ungdomskolen er full av trøtte elever som føler at de må lære så alt for mye, og har alt for mye å gjøre. Med karakterer følger også karakterpress, noe vi slett ikke ønsker for små barneskoleelever som egentlig bare burde bli motiverte til å jobbe på videre. Karakterer setter oss elever i båser som fører til at det tas forhastede beslutninger om menneskelige kvaliteter, og slike båser ønsker vi ikke i det norske skolesystemet, og i hvert fall ikke i barneskolen.