

Hva slags arbeid med argumentasjon inviterer læreboka til?

En studie av argumenterende oppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet

Oliver Engerud Lode

Lektorprogrammet
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Hva slags arbeid med argumentasjon inviterer læreboka til?

En studie av argumenterende oppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet

© Oliver Engerud Lode

2022

Hva slags arbeid med argumentasjon inviterer læreboka til?

Oliver Engerud Lode

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva slags argumentasjonskompetanse to lærebøker i norsk for ungdomstrinnet legger til rette for gjennom skriveoppgaver. Forskning viser at argumenterende skriving er noe elever ved ungdomstrinnet sliter med, samtidig som at det finnes begrenset med forskning som ser på argumenterende skriveoppgaver i læreverk for ungdomstrinnet. Forskning viser også at læreboka og oppgaveløsning fortsatt har en utbredt rolle i dagens klasserom. Med innføringen av den nye læreplanen (LK20), har det dukket opp en rekke nye og reviderte lærebøker som hittil ikke har blitt forsket på i noen stor grad. I denne studien har jeg dermed undersøkt problemstillingen: «Hva slags argumentasjonskompetanse legger oppgavene i to norsklæreverk til rette for at elevene skal utvikle på ungdomstrinnet?». For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ innholdsanalyse, og empirien i studien har blitt samlet inn ved å operasjonalisere begrepet argumenterende skriveoppgave med en bakgrunn i teori og tidligere forskning. Totalt har 40 argumenterende skriveoppgaver blitt identifisert og analysert i begge verkene. Et hovedfunn i studien er at de argumenterende skriveoppgavene i læreverkene i størst grad legger opp til at elevene skal argumentere for en side av en sak, i motsetning til to sider. Et annet hovedfunn er at begge bøkene i stor grad bestemmer innenfor hvilket tema, og hvilken sak, elevene skal argumentere for. Disse temaene er også i størst grad allmenne, i motsetning til norskfaglige. Et tredje hovedfunn er at oppgavene i noen grad legger til rette for argumenterende skriving i autentiske skrivesituasjoner ved å spesifisere ulike situasjonsvariabler som skriverrolle, mottaker og situasjon. Funnene viser at bøkene legger opp til en noe ensformig argumentasjonskompetanse.

Forord

Dette har jeg sett fram til helt siden jeg begynte på universitetet for seks år siden. Endelig er det min tur til å levere masteroppgave, og det ikke et sekund for tidlig! Årene på lektorprogrammet har vært spennende og givende, og jeg har fått æren av å lære i et godt og profesjonelt miljø. Takk til alle gode forelesere og medelever som har gjort studieløpet så flott, og takk til Traugots Kjeller som har vært et fint tilholdssted i disse årene.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Henriette Hogga Siljan. Tanken på å skrive en masteroppgave har alltid virket skremmende, og jeg har til tider hatt en liten stemme bakerst i hodet som har sagt «klarar du egentlig dette?». Det viste seg at stemmen bekymret seg uten grunn, og det er mye takket være dine gode tilbakemeldinger og ord. Uten deg ville hele denne prosessen vært adskillig mer krevende og frustrerende. Tusen takk for din støtte og veiledning.

Videre vil jeg takke min kjæreste Ingrid som har tatt i et ekstra tak både i forholdet og hjemmet, da jeg til tider har forsvunnet helt inn i masterboblen. Jeg har satt stor pris på alt du har gjort for meg i denne tiden, og du har vært helt uunnværlig. Takk for at du er deg!

Jeg må også nevne min familie, som både har vært forståelsesfulle og støttende, men som også har gitt meg fred og ro da jeg har trengt det. Takk for at jeg har en hyggelig og kjærlig familie som alltid er der for meg om det er noe.

God lesning! Nå tar jeg en etterlengtet sommerferie før jeg til høsten av starter min karriere som lærer.

Oliver Engerud Lode

Blindern, våren 2022

Innholdsfortegnelse

1.1	Bakgrunn for valg av tema og avgrensning	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Oppgavens struktur	3
2.0	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Argumentasjon og argumentasjonsteori	5
2.2	Norskfaget og skriving	11
2.2.1	Norskfaget som fag	12
2.3	Lærebøker og læreboka som sjanger	15
2.3.1	Læreboka som pedagogisk tekst	15
2.3.2	Oppgaver i lærebøker	16
2.4	Tidligere forskning	18
2.4.1	Forskning på argumentasjon og generell argumentasjonskompetanse	18
2.4.2	Forskning på elevers skriveferdigheter	20
2.4.3	Forskning på elevers argumenterende skriveferdighet	23
3.0	Metode	25
3.1	Kvalitativ lærebokanalyse	25
3.2	Utvalg av lærebøker	26
3.3	Operasjonalisering av «skriveoppgave» og «argumenterende skriveoppgave»	28
3.4	Analyseprosess	31
3.4.1	Utfordringer ved koding	35
3.5.1	Validitet	39
3.5.2	Reliabilitet	40
3.5.3	Generalisering og studiens begrensninger	41
4.0	Analyse	42
4.1	Argumentasjonskompleksitet	42
4.1.2	Synopsis	46
4.1.3	Sammenligning	47
4.2	Tema	48
4.2.1	Kontekst	48
4.2.2	Synopsis	51
4.2.3	Sammenligning	53
4.3	Retorisk spesifisering	53
4.3.1	Kontekst	54
4.3.2	Synopsis	59

4.3.3 Sammenligning	61
4.4 Oppsummering	61
5.0 Drøfting	63
5.1 Forskningsspørsmål 1: argumentasjonskompleksitet	64
5.2 Forskningsspørsmål 2: tema	67
5.3 Forskningsspørsmål 3: retorisk spesifisering	68
6.0 Avslutning	71
6.1 Hovedfunn og konklusjon	71
6.2 Didaktiske implikasjoner	72
6.3 Forslag til videre forskning	72
7.0 Referanser	74

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over aktuelle lærebøker	27
Tabell 2: Oversikt over kapitler i utvalget og frekvensen av argumenterende oppgaver i hvert kapittel (forkortet A.O.)	30
Tabell 3: Oversikt over antall argumenterende skriveoppgaver i forhold til totalt antall oppgaver i bøkene	31
Tabell 4: Utdrag av analyseskjema	33
Tabell 5: Oversikt over analysekategorier	33
Tabell 6: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien argumentasjonskompleksitet ...	42
Tabell 7: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien tema	48
Tabell 8: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien retorisk spesifisering	54

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensning

Enten man vil eller ikke, er man til enhver tid omgitt av argumentasjon. I privat sammenheng finnes argumentasjon ofte blant venner, familie og andre nære relasjoner, mens i det offentlige finnes den ofte blant ulike meningsfeller i en politisk debatt. Uavhengig av hvilken part man er i en diskusjon, har argumentasjonen til formål å overtale eller komme til en enighet med motparten (Igland & Sundby, 2012, s. 124). Fordi argumentasjon ligger til grunn for mye kommunikasjon og handling, kan den derfor betraktes som uunnværlig i samfunnet.

Skoleforsker Richard Andrews fremhever en av grunnene til hvorfor argumentasjon er så viktig:

Argument is important because it rehearses in public life the various sides to a problem or a point of dispute. Its very identification of the sore points, or the points of tension in a culture in an individual's emotional life, is the first stage of solving a problem (Andrews, 2009, s. 22).

Uavhengig av størrelsen på problemet, eller på hvilket nivå eller skala problemet befinner seg, er bruken av argumenter ifølge Andrews det første steget i å forsøke å løse et gitt problem; en viktig egenskap i en verden som er tilsynelatende utømmelige av problemer å løse. Foruten den argumentasjonen som omgir oss i det dagligdage, er argumentasjon også former for skriftlig og muntlig kommunikasjon som skolen må ta ansvar for å oppøve og videreutvikle (Igland & Sundry, 2012, s. 123). Det er dette aspektet ved argumentasjonen som denne oppgaven vil omhandle.

Skolen er ansvarlig for å tilrettelegge for arbeid med argumentasjon som både ivaretar en danningsdimensjon og et ferdighetsaspekt (Igland & Sundby, 2012, s. 123). I dag kan vi se at argumentasjonens danningsdimensjon har fått en særlig styrket plass i norskfaget gjennom innførelsen av det egne tverrfaglig temaet «demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet). Ved siden av dette nye tverrfaglige temaet, er argumentasjonens ferdighetsaspekt å spore i kompetansemål i norskfaget som eksplisitt belyser at elever skal utvikle kompetanse i både skriftlig og muntlig argumentasjon. Målet om å utvikle elever til å bli aktive demokratiske medborgere blir ofte beskrevet som et av hovedmålene til samfunnskunnskapen som fag (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 13). Imidlertid slår

læreplanen fast at norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av elevers skriftlige og muntlige kompetanse, deriblant skriving, lesing og fremføring av argumenterende tekster.

Til tross for at argumentasjon er en viktig del av skolen, viser forskning imidlertid at det er noe elever sliter med (Andrews, 1995; Berge et al., 2005; Freedman & Pringle, 1984; Larsson, 1984; Pringle & Freedman, 1985). Også i norsk sammenheng hevder Igland og Sundby at elever strever med flere aspekter ved argumenterende skriving, blant annet skriver de at tekstene i flere tilfeller er «[...] klossete, assosiative og usammenhengende (inkoherente), med logiske brudd, brå overganger med uforberedt skifte av tema og additiv organisering av momenter» (2012, s. 129). Det er få lovord om elevers argumenterende tekster.

Fremfor å undersøke elevteksten og prosessen bak, slik som flere av de nevnte studiene har gjort, skal jeg i denne masteroppgaven undersøke argumenterende skriveoppgaver i lærebøker. Forskning har vist at lærebøker fortsatt står sterkt i norsk skole (Skjelbred et al., 2005; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Gilje et al., 2016), og måten lærebøker ruster elevene i å mestre argumentasjon på, kan derfor være viktig. Om nytten av å undersøke skriveoppgaver generelt, skriver norskdidaktikeren Hildegunn Otnes følgende: «Det vil ofte ikke være nok for en skriveforsker å analysere bare elevers og studenters tekster – det er også viktig å analysere de oppgavene som har initiert tekstene» (2015, s. 23). Andersson-Bakken og Bakken skriver følgende: «oppgaver elever gjør i et skolefag, har stor betydning for hva de lærer, og for hvordan de lærer i faget» (2021b, s. 13).

Til tross for at oppgaver er viktig i skolen, er det et nokså begrenset område når det kommer til forskning (Otnes, 2015). Av nasjonale og internasjonale studier gjort på området, er en stor del av disse koblet til offentlige tester og eksamener, mens færre av dem er å spore til skriveoppgaver fra skolehverdagen i form av for eksempel lærebokoppgaver (Otnes, 2015). De studiene som har blitt gjort, har blant annet omhandlet hvilke oppgaver elever møter i lærebøker i norsk på vg1 studieforbereende programmer (Bakken & Andersson, 2016; Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2021b). Det har også blitt gjort noen studier av grammatikkoppgaver i lærebøker på ungdomstrinnet (Brøseth et al., 2020; Jørgensen og Siljan, 2021; Siljan, 2022). Av studier som omhandler skriveoppgaver generelt, skal jeg komme tilbake til i kapittelet om tidligere forskning.

Foruten for disse studiene om skriveoppgaver, er det ingen som ser på argumenterende skriveoppgaver i norskfaget i nye lærebøker utgitt etter LK20 på ungdomstrinnet. Og av de studiene som eksempelvis har hatt overbevisende skriveoppgaver som en del av datautvalget

(Kvistad & Smemo, 2015), har tilnærmingen til studien omhandlet noe annet enn å analysere selve innholdet i de overbevisende skriveoppgavene, og hvilke skrivehandlinger de realiserer.

I denne oppgaven skal jeg derfor se på hvordan to nye norsklæreverk revidert etter Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20), *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*, legger til rette for utvikling av elevers argumentasjonskompetanse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har identifisert til sammen 40 argumenterende skriveoppgaver i begge lærebøkene. Disse skriveoppgavene er delt inn i 19 tydelige skriveoppgaver, og 21 implisitte skriveoppgaver. Hvordan disse er avgrenset skal jeg forklare nærmere i metodekapittel 3.3. På bakgrunn av disse 40 oppgavene som faller inn under definisjonen av argumenterende skriveoppgave, spør jeg i denne masteroppgaven: «Hva slags argumentasjonskompetanse legger oppgavene i to norsklæreverk til rette for at elevene skal utvikle på ungdomstrinnet?». Problemstillingen har jeg videre brutt ned til fire forskningsspørsmål:

1. Hvor kompleks argumentasjon legges det opp til?
2. Får elevene trening i norskfaglig eller allmenn argumentasjon?
3. Får elevene trening i å argumentere i ulike skrivesituasjoner?

1.3 Oppgavens struktur

Foruten innledningen, består denne oppgaven av fem hovedkapitler: Teori og tidligere forskning, metode, analyse, drøfting og avslutning. I første kapittel skal jeg gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning. Først skal jeg redegjøre for argumentasjon og argumentasjonsteori, før jeg beveger meg videre over til oppgavens overordnede teoretiske syn på skriving, samt hva det står om skriving i norsklæreplan. Videre beveger jeg meg over på teori om læreboka som sjanger, og teori om oppgaver og skriveoppgaver. Deretter skal jeg gå gjennom tidligere forskning på argumentasjon og argumentasjonskompetanse, elevers skriveferdigheter, og elevers argumenterende skriveferdigheter. I neste kapittel om metode, skal jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg som har blitt gjort når det gjelder utvalg og tilnærming. Videre presenteres analysekategoriene og analyseprosess, før jeg så drøfter oppgavens kvaliteter og begrensninger. I tredje kapittel skal jeg gå gjennom funnene i

analysen, før jeg så diskuterer funnene i lys av teori og tidligere forskning i fjerde kapittel. I femte kapittel skal jeg avslutte oppgaven ved å svare på problemstillingen, samt gjøre rede for hovedfunn, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2.0 Teori og tidligere forskning

Dette kapittelet er firedelt. I den første delen vil jeg gjøre nærmere rede for argumentasjon og argumentasjonsteori. I den andre delen vil jeg gjøre rede for norskfaget i skolen med særlig vekt på norskfagets rolle i utviklingen av argumenterende skrivekompetanse. Deretter vil jeg i del tre gjøre rede for læreboka som sjanger, før jeg i del fire går gjennom sentrale studier på argumenterende skriving generelt og argumenterende skriveoppgaver.

2.1 Argumentasjon og argumentasjonsteori

Argumentasjon er et fenomen og begrep hvor innholdet varierer, avhengig av hvilken tradisjonene det inngår i (Igland & Sundby, 2012). I *Store Norske Leksikon* defineres argumentasjon som «bruk av argumenter, bevisføring, fremføring av tankegang for å styrke eller svekke en påstand» («argumentasjon», 2022). Ulike fagtradisjoner tilbyr imidlertid en mer detaljert og grundig redegjørelse for argumentasjonsbegrepet og argumentasjonsprosessen. På et uformelt plan assosieres argumentasjon ofte med opphetede diskusjoner, mens på det mer formelle og akademiske planet er det lite som tilsier at en argumentasjon trenger å være ærlig, opphetet eller høylytt (Andrews, 1995).

Innenfor teori om argumentasjon skilles det som oftest mellom en deduktiv og induktiv argumentasjonsform (Toulmin, 1958, s. 9). Den første formen stiller strenge krav til i hvilken grad et argument er gyldig. Gjennom en nøye bevisføring går man ut fra at gitte premisser med logisk nødvendighet slutter til en bestemt konklusjon. Denne formen for argumentasjon mener filosofen *Stephen Toulmin* reduserer argumentasjon til en «oppskrift over rasjonell tenkning» bestående tall og matematiske formler (1958, s. 4). Den andre formen er knyttet til en mer praktisk og hverdagslig argumentasjon, og kalles ofte enten induktiv eller praktisk argumentasjon. Denne typen argumentasjon følger ikke med nødvendighet av premissene, men heller ved en viss sannsynlighet. Innenfor denne retningen er man dermed mer opptatt av hvordan argumentasjon foregår i praksis, fremfor at alle slutningene er logisk gyldige.

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for tre mye brukte argumentasjonsteorier og -modeller: 1) den britiske filosofen Stephen Toulmins argumentasjonsteori, 2) PL-strukturen som en modell over argumenterende tekster, og 3) retorikken. Videre i kapittelet skal jeg vise til hvordan argumentasjon har blitt koblet til skriveoppgaver i de to store studiene: IEA-prosjektet (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1988) og

Normprosjektet (Developing National standards for the Assessment of writing, 2012-2016). Normprosjektet tok utgangspunkt i Skrivehjulet som teoretisk modell, der blant annet overbevisende skrivehandlinger er tematisert og beskrevet. Disse studiene skal jeg komme tilbake til i kapitlene om tidligere forskning.

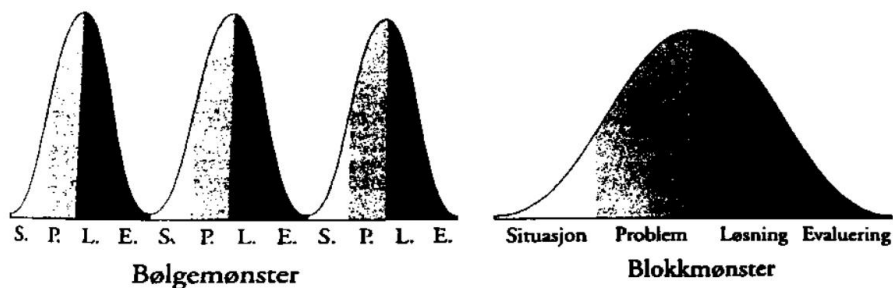
Den første teoretiske modellen er Toulmins modell av praktisk argumentasjon. Med utgangspunkt i den praktiske argumentasjonsformen utviklet Toulmin en modell for å synliggjøre argumentenes ulike bestanddeler slik de ofte oppstår i praksis. Modellen er omfattende, og derfor skal jeg i hovedsak fokusere på modellens hovedbestanddeler. Modellen består av tre hoveddeler: «Claim», «Ground» og «Warrant» (Toulmin, 1958, s. 97-106). Disse omtales på norsk som påstand, belegg, hjemmel (Grue, 2015, s. 63-66). Argumentasjon består dermed av en påstand som avsender forsøker å få tilslutning til, denne påstanden blir videre begrunnet gjennom framleggelsen av et belegg (informasjon som støtter under påstanden), før de to bestanddelene til slutt blir bundet sammen av en hjemmel. For å demonstrere modellen har jeg konstruert et enkelt eksempel der de tre bestanddelene blir belyst: «Argumenterende skriving er viktig (P). Ved å argumentere kan man få andre til å endre mening (B). Det er viktig for demokratiet at mennesker argumenterer når de har gode ideer (H).» Videre i Toulmins modell finnes det heimel (warrant), styrkemarkør (qualifier), ryggdekning (backing) og innvending (rebuttal) (Toulmin, 1958, s. 97-106; Breivega, 2019). Men ettersom disse ikke er like relevant for masteroppgaven, velger jeg ikke å redegjøre for dem.

For å se modellen i lys av oppgavens tema om argumenterende skriveoppgaver, inneholder ikke en argumenterende skriveoppgave nødvendigvis argumentasjon. Men det modellen får frem er at argumentasjon må begynne med en påstand, og dermed kan en si at en argumenterende oppgave enten må inneholde en påstand eller et standpunkt som elevene argumenterer for eller imot, eller at elevene selv skal konstruerer en påstand. Og for å bruke flere begreper fra modellen, vil det i disse oppgavene da videre være naturlig at eleven konstruerer et belegg og en hjemmel som svar på påstanden i oppgaven. Dermed viser modellen at argumentasjonen må ha et tydelig utgangspunkt.

Modellen har blant annet blitt brukt til å undersøke argumentasjonskompetansen til en ungdomsskoleklasse i en studie av Kjersti Breivega (2019). Der ble den brukt til å analysere argumentene i en klasseromsdebatt.

Den neste modellen er Problem-løsningsmodellen (PL-modellen) av Tirkkonen-Condit (1985). Begrepet stammer fra en empirisk undersøkelse av argumenterende tekster, hvor et gjennomgående funn var at argumenterende tekster ofte fulgte en viss struktur. Tirkkonen-Condit utviklet fire komponenter som til sammen formet en generell struktur over argumenterende tekster: S-P-L-E. Den første bokstaven står for *situasjon*, og betegner at teksten ofte inneholder situasjon med medfølgende bakgrunnsinformasjon. Den andre bokstaven står for *problem*, og er den eneste av komponentene som er obligatoriske for at en tekst skal være argumenterende. Den betegner at teksten må inneholde en problematisering av et forhold eller tema. Den tredje bokstaven står for *løsning*, og betegner at teksten ofte vil presentere et forslag til en løsning på det oppgitte problemet. Den fjerde bokstaven står for *evaluering*, og betegner at teksten ofte vil fremlegge en evaluering av hvorfor den foreslåtte løsningen er god (Vagle et al., 1993).

Anvendt i en analyse vil PL-modellen realisere seg i fysiske mønstre, slik som vist nedenfor:



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

Et tredje område som også tar for seg argumentasjonslære, er retorikken. Retorikk kan kobles opp i dagligdags tale i betydning av et overbevisende eller overtalende språkbruk (Bakken, 2014). Den amerikanske retorikeren Lloyd F. Bitzer definerer en retorisk ytring, altså ytringer som aktivt tar i bruk retorikk, som en ytring som har til hensikt å frembringe en handling eller forandring i verden (Bitzer, 1968). Videre kan retorikk ha tre ulike betydninger: enten i form av overtalende språkbruk, eller som faget der man forsker på bruken av overtalende, eller som en lærebok om faget (Bakken, 2014). I denne oppgaven er jeg mest opptatt av betydningen retorikk som i overtalende språkbruk, og på den måten er argumentasjon og retorikk nært beslektet.

I retorikken omtaler man alt som kan bidra til å overbevise mottakerne som *bevismidler* (Bakken, 2014). Aristoteles skilte mellom to hovedkategorier av bevismidler: ikke-tekniske

og tekniske (Aristoteles, I.22). *Ikke-tekniske* bevismidler er de som ikke er å finne i selve teksten, men som eksisterer uavhengig av teksten, mens *tekniske* bevismidler er dem som skapes i selve teksten (Bakken, 2014). Under de tekniske bevismidlene finner man de velkjente appellformene: *ethos*, *pathos* og *logos* (Aristoteles, I.2.3-6). Retorikken tilbyr dermed ingen modell som forsøker å si noe om hvordan argumentasjon foregår, men gir oss heller kunnskap om hvordan man kan overbevise med hell.

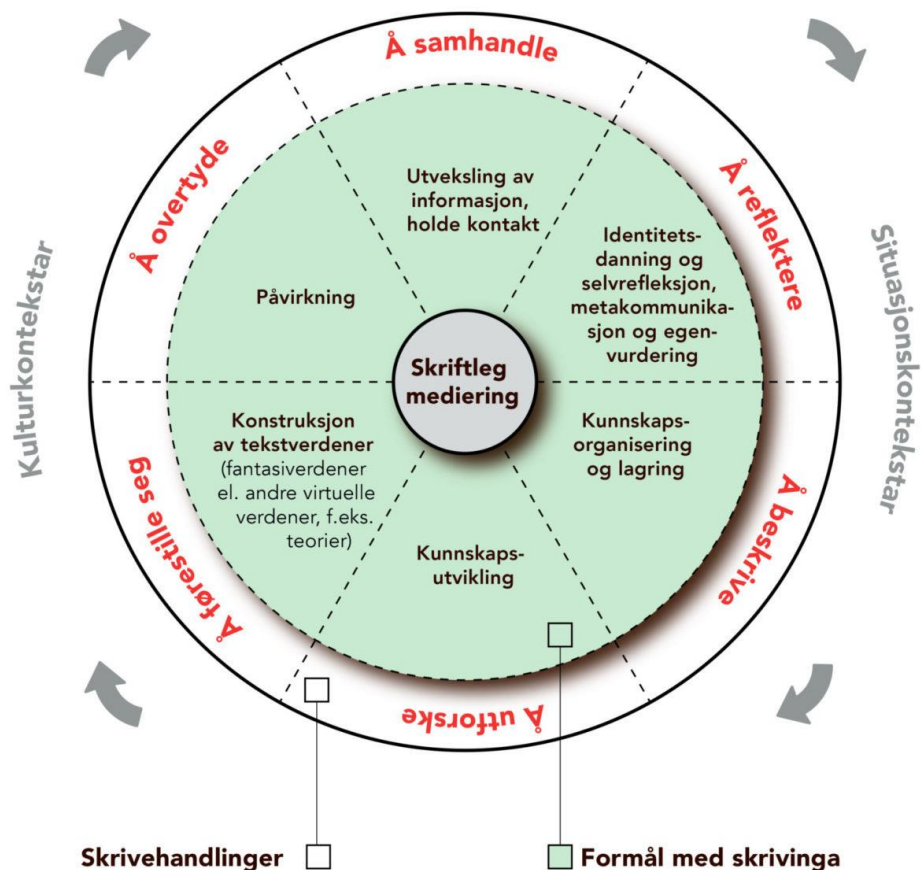
I bokkapittelet «The Argumentative/Persuasive Task» av Ulla Connor, Tom Gorman og Anneli Vähäpassi, som omhandler de argumenterende skriveoppgavene i IEA-prosjektet, blir argumentasjon beskrevet som å være en del av det å overbevise. Dette støtter min tidligere påstand om at retorikk og argumentasjon er tett tilknyttet. Ifølge denne studien er det overordnede formålet med argumenterende skriveoppgaver å overbevise, og argumentasjon er et verktøy for å nå målet om å overbevise. For å vurdere hvor god en argumenterende tekst var i studien, undersøkte de tekstens grad av «persuasive discourse», som bestod av en rekke kriterier for hva som utgjorde god overbevisning. I studien fokuserer de mer på selve vurderingen av de argumenterende skriveoppgavene, men de beskriver også kriteriene bak de argumenterende skriveoppgavene brukt i studien. Vedlagt er eksempeloppgave fra deres «mal»:

Think of something about which you have a strong opinion. The issue could relate to some aspect of your home, school, community or society as whole. Write an essay which could persuade somebody who does not share your opinion to change his or her mind and see things your way. Your composition will be judged on what you have to say, how well you organize and present your point of view and how clearly and effectively you express yourself. You have 60 minutes to complete your writing.
(Connor et al., 1988, s. 158)

I å utvikle skriveoppgavene for studiene, var det viktig for forskerne at skriveoppdragene skulle inneholde problemer som fremstod som nære og aktuelle for elevene (Conor et al., 1988). Problemet i oppgavene skulle gjerne omhandle noe innenfor elevenes egne sosiale- eller faglige kretser. De fant derimot ut at ved å stille for spesifikke spørsmål, førte det til rigide tekster hvor instruksene ble tolket i overkant bokstavelig. Løsningen ble derfor å be dem selv velge et tema der de hadde mye på hjertet (Conor et al., 1988). I eksemplet kommer det tydelig fram at handlingen elevene skal gjennomføre er å overbevise en motpart som ikke deler samme synspunkt som eleven.

Normprosjektet (Developing National standards for the Assessment of writing, 2012-2016) tok utgangspunkt i teoretisk modell i utviklingen av skriveoppgaver i prosjektet (Solheim & Matre, 2014). Bakgrunnen for modellen, som har navnet Skrivehjulet, var et funksjonelt syn på skrivning (Berge, 2005; Evensen, 2010). Med dette menes at skrivning er en forutsetning for læring og deltakelse i samfunnet (Berge, Evensen & Thygesen, 2016). I Skrivehjulet ble skrivning delt inn i seks ulike skrivehandlinger- og formål (Solheim & Matre, 2015). Jeg skal komme mer inn på Normprosjektet i kapittel 2.4.1.

Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Én av disse skrivehandlingene som man kan utføre, er å overbevise en mottaker om noe med formålet om å påvirke. Lærerne som deltok i studien, konstruerte så sine egne undervisningsopplegg til timene med utgangspunkt i Skrivehjulet som verktøy. I ressursheftet

som ble utdelt av forskerne i Normprosjektet til lærerne, ble den overbevisende skrivehandlingen beskrevet med følgende kriterier:

- Den er du-orientert (rettet direkte til en mottaker)
- Å overbevise innebærer blant annet å hevde meninger (påstå), uttrykke synspunkter og vurderinger, oppfordre, overtale, reklamere, instruere, argumentere, diskutere – altså ulike ytringer som rettes direkte til en eller flere mottakere.
- Når man skriver overbevisende-overbeviser, bruker man ofte oppfordringer (spørsmål, imperativer e.a.) eller argumenter (påstander og begrunnelser), overbevisende strategier.
- I argumenterende tekster vil det være vanlig med forbindere (bindeord) som markerer årsaksvirkning (derfor, fordi, altså, på grunn av) og motsetning (men, derimot, likevel, til tross for, selv om).
- Eksempler på overbevisende tekster: reklameannonse, politisk brosjyre, leserinnlegg etc.
- Formålet er ofte å få andre til å se et saksfelt på samme måte som en selv. Man vil påvirke (oppnå noe, fremkalle en ønsket handling/reaksjon hos leseren). Det kan også være andre formål

Informasjonen er hentet fra vedleggsheftet til Jannike Ohrem Bakkes doktoravhandling «Skriveforløpets dramaturgi», fordi jeg ikke har klart å oppdrive primærkilden (2019, s. 14)

Disse kriteriene skulle lærerne forholde seg til da de eksempelvis skulle konstruere argumenterende skriveoppgaver. Kjennetegnet ved overbevisende skriveoppgaver ifølge forskningsprosjektet er dermed at de ofte har en spesifisert mottaker. Tekstforfatteren skal gjennom ulike ytringer som er rettet direkte til en eller flere mottakere forsøke å overbevise, ofte med hovedformål om å få andre til å se et saksfelt på samme måte som en selv. Flere av disse kriteriene har jeg brukt da jeg operasjonaliserte argumenterende skriveoppgave i denne masteroppgaven.

Denne teoretiske gjennomgangen viser dermed at det er ulike måter å betrakte fenomenet argumentasjon, men at argumentasjon hovedsakelig tar utgangspunkt i et standpunkt, og at dette standpunktet så må tas stilling til, for eksempel ved å vise til belegg. Videre har jeg gjort rede for at argumentasjonen går ut på å overtale eller overbevise en mottaker, og hvor formålet som oftest er å få medhold for sine meninger, eller for å komme til en enighet med en motpart.

2.2 Norskfaget og skriving

I skolen må det ofte konstrueres ulike skrivesituasjoner for at elevene skal få trening i å skrive ulike type tekster, med varierende formål og ut fra forskjellige perspektiv, både i sakprosa og fiksjon (Otnes, 2015b, s. 243).

Slik beskriver skriveoppgaveforskeren Hildegunn Otnes en av skolens oppgaver: Å gi elever undervisning som på en hensiktsmessig fremmer elevers tekstlige kompetanser. Selv om denne oppgaven skal analysere skriveoppgaver isolert, er det hensiktsmessig å se studier på skriveoppgavene i det større bildet, som om en del av skriveopplæringen ved skolen. Derfor skal jeg i dette delkapitlet redegjøre for denne oppgavens overordnede syn på skriving.

I masteroppgaven lar jeg meg inspirere av det Kjell Lars Berge omtaler som *skrive- og lesepedagogiske* paradigmet, hvor man tradisjonelt er opptatt av hvordan skriving og leses kan på enklest og raskest måte læres, og hva som eventuelt kan hemme lese- og skriveopplæring (Berge, 2019, s. 27;30). Tanken er at det finnes skriveoppgaver som fremmer elevers skriveopplæring på en hensiktsmessig måte, og oppgaver som fremmer lite, eller i verste fall hemmer skriveopplæringen. Min hensikt ved å undersøke et utvalg av argumenterende oppgaver fra to lærebøker er dermed undersøke hva slags argumenterende skriving elevene blir satt til å gjøre.

I denne oppgaven er forståelsen av skriving forankret i teori om begrepet literacy, som et sosialt og situert fenomen (Barton, 2007; Street, 2003). Med det menes at klasserommet er en arena hvor elever skal bli satt til å gjøre aktiviteter som fremmer deres skriveopplæring og gjør dem i stand til å engasjere og skape mening med tekst (Øgreid, 2018). Innenfor skrive- og leseforskning i Norge og internasjonalt er literacy et mye brukt begrep. Berge omtaler begrepet som en *skriftkultur*, og definerer det som et fellesskap der skrift er en sentral del av de «konstituerende samhandlingsnormene i kulturen» (2019, s. 24). Begrepet skriftkultur har derimot ikke fått like stort medhold i forskningsmiljøene som literacy, derfor velger jeg å omtale det som literacy fremfor skriftkultur. I tillegg er definisjonen til Berge vid og teoretisk, som er hvorfor jeg heller kommer til å lene på meg UNESCO sin definisjon av literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13)

Å tilrettelegge for god skriveopplæring i klasserommet, sees dermed i lys av skolens overordnede formål om å utvikle elevers literacy, som et ledd i å utruste elever til å bli aktive, demokratiske borgere.

Ettersom jeg skal undersøke skriveoppgaver i en lærebok, får jeg ikke innblikk inn i hvilke skriveprosesser utvalget av skriveoppgavene potensielt har ledet til. En analyse av skriveoppgavene kan derimot bidra med et innblikk inn i konteksten og kulturen skriveoppgavene har blitt konstruert, gjennom å analysere hvordan oppgavene realiserer argumenterende skriving.

2.2.1 Norskfaget som fag

Norskfaget er et tekstfag med et spesielt ansvar for utviklingen av elevenes skriveferdighet. I læreplanen for norsk (LK20) blir norskfagets formål beskrevet slik:

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I beskrivelsen av norskfaget er begreper som redskapsfag og dannelsesfag blitt mye brukt (Hamre, 2017), i tillegg til begreper som opplevelsesfag og identitetsfag (Penne, 2001). I avsnittet ovenfor kommer alle fire begrepene til uttrykk, men aller mest kommer norsk som et redskaps- og dannelsesfag til uttrykk. Norsk er et redskapsfag ved at det skal gi elever den kunnskapen og de ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i samfunnet og arbeidslivet, og et dannelsesfag ved at det skal blant annet formidle den norske, litterære kulturarven (Bakken, 2020). Og av de to typene, er det videre dimensjonen om norsk som et redskapsfag som kommer aller sterkest til uttrykk.

For å kunne delta i demokratiske prosesser er det avgjørende at elevene har tilstrekkelig kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Og det er skolen og norskfaget sitt ansvar å sørge for at elevene tilegner seg denne kompetansen. Hva som inngår i disse ferdighetene, blir beskrevet i ytterligere detalj i delen av norsklæreplanen kalt *grunnleggende ferdigheter*. Her blir skriving som en ferdighet beskrevet på følgende måte:

«Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. [...] Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker [...].» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Norskfaget har dermed et overordnet ansvar for å sørge for at elevene får utviklet ferdigheter til å blant annet å planlegge og utvikle tekst innenfor skjønnlitterære- og sakprega sjangre, i tillegg til å kunne tilpasse teksten etter formål, medium og mottakere. Som vi ser skal elevene kunne skrive en rekke ulike typer tekster i skolen, og i det videre skal jeg redegjøre for hvordan argumentasjon og argumenterende skriving kommer til uttrykk i norsklæreplanen.

De mest beskrivende delene av norsklæreplanen finner vi under de to delene kalt «om faget» og «kompetansemål og vurdering». Den første delen er videre delt inn i «Fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter», mens den andre delen er delt inn i kompetansemål på ulike trinn. Den første delen har jeg allerede vært innom i beskrivelsen av norskfaget som fag, og nå skal jeg se videre på hvordan argumentasjon kommer til uttrykk i disse delene.

I delen «om faget» nevnes hverken argumentere eller argumentasjon eksplisitt i noen del, men behovet for kompetansen kommer implisitt til uttrykk flere steder. Under «fagets relevans og sentrale verdier» skal elevene blant annet rustes til å kunne delta i demokratiske prosesser, samt bli forberedt på et arbeidsliv som krever variert kompetanse. For å delta i demokratiske prosesser er det viktig at man er i stand til å formidle standpunkter og meninger på en adekvat måte, og det samme gjelder i arbeidslivet. Der det finnes forskjellige meninger, vil det alltid være behov for argumentasjon. Videre kommer det til uttrykk i delen «tverrfaglige temaer» under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Her står det skrevet:

«I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og yringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Her nevnes det eksplisitt at norskfaget skal utvikle elevens muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, og at det er en forutsetning for å kunne delta i samfunnsliv og demokratiske

prosesser. Som jeg har tidligere redegjort for i teorikapittelet, er det tette koblinger mellom retorikk og argumentasjon. Videre finner vi koblinger til argumentasjon i kapittelet om «kjerneelementer» under kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst». Her står det skrevet at elevene skal:

«[...] kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Igjen finner vi referanser til retorikken, og dermed også argumentasjon. I denne sammenhengen inngår retorikken i målet om at elevene skal kunne forholde seg kritisk til tekst de møter, samt hvordan de selv kan bruke språket på en hensiktsmessig måte i tekster. I den generelle delen av norsklæreplanen, er det i disse to eksemplene at argumentasjon kommer sterkest til uttrykk.

Hvis vi beveger oss videre over til kompetansemålene i norsklæreplanen, finner vi flere eksplisitte referanser til argumentasjon. I kompetansemål for norsk etter endt 10. trinn, finner vi to kompetansemål. Det første kompetansemålet beskriver hvordan elevene skal: «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette kompetansemålet knyttes det å bruke fagspråk tett sammen med det å argumentere. Videre skal bruken av fagspråk og argumentasjon både forekomme i skriftlige og muntlige situasjoner, noe som viser oss at det er en tett kobling mellom det skriftlige og muntlige når det gjelder argumentasjon. Videre er de ulike situasjonene som nevnes i kompetansemålene store og åpne, og legger få begrensninger for når kompetansemålet kan komme til uttrykk i norskfaget. I tillegg gjelder kompetansemålet ikke bare framstillinger av norskfaglige temaer, men også tverrfaglige temaer.

Det andre kompetansemålet beskriver hvordan elevene skal: «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her skisseres det igjen et stort handlingsrom for hvor og når kompetansemålet kan komme til uttrykk. Dette gjelder både skriftlige og muntlige sjangre slik som i første kompetansemål, men her spesifiseres det i tillegg at argumentasjon skal tilpasses til mottaker og medium. Argumenterende skriving knyttes dermed ikke spesifikt til noen sjanger, men til skrivehandlinger der elevene skal kunne være i stand til å

argumentere for og om noe. Foruten disse to kompetansemålene, nevnes ikke argumentasjon igjen i kompetansemålene.

2.3 Lærebøker og læreboka som sjanger

2.3.1 Læreboka som pedagogisk tekst

De aller fleste har en oppfatning over hva en lærebok er, likevel er det ikke alltid like lett å komme med en tilstrekkelig og konkret definisjon (Johnsen 1999; Skrunes, 2010; Rønning et al., 2008; Wikman, 2004). I tillegg brukes det flere ulike begreper for å betegne det samme fenomenet. Læremiddel, lærebok og pedagogisk tekster er alle eksempler på ulike begreper man kan møte i feltet om lærebokforskning (Skrunes, 2010). Forskriften til opplæringsloven definerer et læremiddel slik:

«Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (2010, § 17-1)

Med hensikten om å definere hva en lærebok er, slik som *Kontekst 8-10*, vil en slik definisjon være for bred. Denne definisjonen rommet ethvert element som er utviklet til bruk i opplæringen, noe som betyr at selv enkle ark og hefter kan omtales som en læreboktekst.

Om en velger en snevrere definisjonen av begrepet lærebok, kan en derimot betegne en lærebok som litteratur som er produsert med formålet om at det skal brukes til undervisning (Johnsen, 1999). Et slikt syn er hentet fra Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole:

«Lærebøker i grunnskolen og videregående opplæring godkjennes av Nasjonalt læremiddelsenter. Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige deler av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke.» (1999, § 1 – 9)

Selv om ordningen for godkjenning av lærebøker er opphevet (jf. Lovdata). Vil en slik definisjon i større grad ivareta en læreboks formål ved at den spesifiserer at læreboka skal dekke vesentlige deler av et fagsmål, lærestoff og hovedmomenter etter læreplan. De samme

kriteriene finner man implisitt på Gyldendals nettsider, der læreboken *Kontekst 8-10 Basis* blir beskrevet som en lærebok som strukturerer norskfaget for hele treårsløpet, og som gir en oversikt og sammenheng i norskfaget. Ettersom definisjonen fra forskriften for godkjenning av lærebøker beskriver fenomenet passe snevert, er dette en bedre definisjon å benytte i omtalelsen av lærebøker. Jeg vil derfor i denne oppgava lene meg på denne definisjonen, men samtidig ønsker jeg å legge til et siste viktig aspekt ved læreboka:

Læreboka presenterer utvald kunnskap som er strukturert i samsvar med pedagogiske behov for progresjon, oppdeling i korte avsnitt som høver med dei faglege årsplanane, og tilpassing til elevane sine kunnskapar og førforståinger (Grepstad, 1997, s. 324)

Som Ottar Grepstad påpeker, har også læreboka som formål å legge opp til en progresjon gjennom ulike måter å jobbe med fagstoffet på, deriblant via oppgaver og ulike aktiviteter. Innholdet i lærebøkene skal altså også tilrettelegge for at elevene får en jevn fremgang og utvikling innenfor fag.

2.3.2 Oppgaver i lærebøker

I artikkelen *Skriveoppgaver under lupen* peker Hildegunn Otnes på at det er få som har eksplisitt definert skriveoppgaver i seg selv, og fremlegger to mulige grunner over hvorfor (2015a, s. 11): For det første kan skriveoppgaver oppfattes som selvforklarende, og for det andre omfatter skriveoppgaver så mange ulike varianter. Skriveoppgaver i seg selv kan tekstlig være lange, korte, omfattende eller enkle, og det kan være store variasjoner hva de ønsker skal bli gjort av skriving. I tillegg er det ikke alltid like klart hva det er som er formålet til skriveoppgaven (Otnes, 2015a). Som oftest blir de gitt fra en lærer til en elev i en uformell situasjon i klasserommet, men de er også en stor del av skolens summative vurderingsgrunnlag i form av formelle testsituasjoner slik som eksamen. De er også å finne i læringsressurser slik som lærebøker.

Otnes (2015a, s. 12) belyser hvordan *oppgave*, i ordet *skriveoppgave*, hentyder at det ikke er prat om en selvinitiert skriving. Skriveoppgaver fungerer som et slags pålegg fra den som gir dem, til dem som er mottakere. Dette forholdet mellom oppgaven som ofte gis fra en lærer til en elev, omtaler skriveforskeren Sigmund Ongstad (1997) som et skjevt maktforhold. Det vil alltid være asymmetri i maktforholdet mellom en lærer som pålegger en elev om å skrive noe. Et slikt maktforhold er vanskelig å unngå ved skolen, men det trenger ikke nødvendigvis å være problematisk, ettersom det er læreren som formelt sett besitter kompetansen og

kunnskapen om hva eleven trenger å øve på. Det kan derimot være problematisk om skriveoppgavene inneholder skjulte sider, slik som taus kunnskap og komplekse skriveideologier og oppgavekulturer (Ongstad, 1997). Spesielt ved lærebøker, der det er uklart hvem som er forfatteren av skriveoppgavene, og hvor verket utgis av et forlag, kan det være problematisk om skriveoppgavenes instruks er uklare. Uavhengig om skriveoppgaven gis i en uformell eller formell situasjon, eller hva slags omfang den har, så kan dens funksjon beskrives som å være av en direktiv språkhandling (Austin, 1962; Smidt, 1994; Hobel, 2015).

Det finnes en rekke ulike måter å klassifisere skriveoppgaver på. En inndeling gjort av skriveforskeren Gordon Brossell (1983), er å dele skriveoppgavene inn i kategorier ut ifra hvor stor mengde tekst og informasjon hver skriveoppgave inneholder. Brossell varierer i sin studie mellom kategoriene lav, moderat og høy informasjonsmengde. Ved lav informasjonsmengde oppgir skriveoppgaven kun et tema, men spesifiserer hverken for eksempel skrivehandling eller formål (s. 166). Ved middels informasjonsmengde oppgir skriveoppgaven en situasjon og et tema, samt den henvender seg direkte til eleven med et spørsmål. Ved høy informasjonsmengde oppgir skriveoppgaven en spesifikk situasjon som eleven skal skrive inn, og hvor eleven får utdelt en rolle. Da er både formål med skriveoppgaven og mottaker spesifisert (Otnes, 2015a, s. 21). Brossell fant ut at oppgaver med moderat informasjonsmengde egnet seg (1983).

En lignende tredeling har blitt gjort av Barba Kroll og Joy Reid (1994). De er opptatt av i hvor stor grad skriveoppgaven er rammet inn, og skiller mellom «bare, framed and textbased» oppgaver. Ved en naken skriveoppgave er det oppgitt tema og skrivehandling. Ved en innrammet skriveoppgave medfølger det en situasjon eller kontekst som elevene skal skrive seg inn i. Ved en tekstbasert skriveoppgave kreves det at elevene setter seg inn i utdrag eller annet autentisk materiale for å besvare oppgaven (Otnes, 2015a).

Johnson (1997) deler oppgaver inn i med eller uten eksplisitt instruks. Har oppgaven eksplisitt instruks skal det komme i oppgaveteksten hva slags skrivning eleven skal skrive (Otnes, 2015a). For at en skriveoppgave skal ha en eksplisitt instruks, må oppgaveteksten inneholde «en formell angivelse av skrivehandlingen» (Johnson, 1997, s. 138).

Brossell er mest opptatt av mengde tekst i skriveoppgavene, og nevner ikke eksplisitt noe om hverken sjanger eller skrivehandling. Det samme gjør heller ikke Kroll og Reid. I både Normprosjektet og IEA-prosjektet derimot, konstrueres skriveoppgavene med et fokus på

hvilken skrivehandling skriveoppgaven skal realisere. Dermed kan vi se at det er mange ulike måter å vurdere oppgaver på, og ulike syn på hva som er en god skriveoppgave.

2.4 Tidligere forskning

Dette kapittelet er tredelt. I den første delen vil jeg gjøre rede for noen sentrale studier på argumentasjon og argumentasjonskompetanse. I den neste delen skal jeg gjøre rede studier av elevers skriveferdigheter og studier på skriveoppgaver, mens jeg i den tredje og siste ser mer spesifikt på elevers argumenterende skrivekompetanse.

2.4.1 Forskning på argumentasjon og generell argumentasjonskompetanse

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for en internasjonal og en nasjonal studie der det legges vekt på hvilke strategier og fremgangsmåter som kan fremme skolens arbeid med argumentasjon.

Den første studien er en metastudie av skoleforskeren Richard Andrews et al. (2009). Denne studien tok for seg elever på barne- og ungdomstrinnene med engelsk som første- andre- eller tilleggsspråk (Andrews et al., 2009). Et av formålene med studien var å undersøke hvilke faktorer som påvirket arbeid med argumentasjon på grunnskolen i en positiv forstand.

Datautvalget bestod av 23 primærstudier, og var hentet ut fra et utvalg på over 1600 publikasjoner som alle hadde fått treff på studiens pre-etablerte kriterier (Andrews et al., 2009). Disse ble videre redusert til 11 studier etter at kriteriene ble justert til å omfavne studier som oppfylte visse krav til vitenskapelig metode.

I sin artikkel *Argumentasjon i skriveopplæringen* oppsummer Igland og Sundby hva funnene fra studien til Andrews pekte på var god skriveopplæring: 1) Skriveprosesser med vekt på forarbeid og tekstrespons 2) selvmotivasjon, 3) trening i å tenke rasjonelt, 4) elevsamarbeid, og 5) eksplisitte, tydelige forklaringer av prosesser som skal læres (Igland & Sundby, 2012, s. 132).

Disse kriteriene betegnet Igland og Sundby som å gjelde mer allment skrivning uavhengig av skrivehandling, men i studien viser de også til spesifikke strategier som gjaldt for argumenterende skrivning, og som forteller noe om hva som bidrar til vellykkede argumenterende skrivning. Disse strategiene oppsummerer Igland og Sundby slik:

Bevisst, lærerstøtta bruk av strukturer og arbeidsmåter til hjelp for argumenterende skriving («heuristics»), spesielt omfattende planlegging som for eksempel utforskning av spørsmål og problemer, idémyldring og organisering av ideer; Muntlig trening i bruk av argumenter og motargumenter så vel som gjendrivinger av andres motargumenter; Klare og uttalte mål, inkludert mottakere for de skriftlige tekstene; Modellering av argumenterende skriving fra lærerens side; Tilrettelegging og tilbakemelding underveis, det vil si veiledende undervisning og respons, altså tilbakemelding og støtte gjennom hele den argumenterende arbeidsprosessen (2012, s. 132-133).

For å implementere godt arbeid med argumentasjon i skolen, viser funnene at det er viktig at elevene har noe å støtte seg på i arbeidet med tekster og muntlig framlegg. Elevene trenger å vite hensikten med oppgaven, hvem mottakeren er, hvordan de skal begynne med arbeidet, hvordan et ferdig produkt skal se ut, samt få støtte i form av veiledning og respons underveis av både lærere og medelever. Arbeidsprosessene som skisseres knytter tette forbindelser mellom argumentasjon i tale og skriftlig (Igland & Sundby, 2012).

I den tredje studien undersøkte Anne Kristine Øgreid hvordan skriveramme kan brukes som et verktøy i arbeidet med argumenterende skriving (2016). I studien, som var en intervensjonsstudie, observerte og filmet Øgreid undervisningen i en klasse i samfunnsfag ved 8. trinn. Intervensjonen bestod av femavsnittsmetoden som skriveramme, som bestod av at elevene skulle «stille spørsmål», «å skrive femavsnittskisser» og «å gi og få veiledning» (Øgreid, 2016). Femavsnittsmetoden er noe annet enn den amerikanske modellen five-paragraph-essay, og er et verktøy som er blitt brukt i argumenterende og drøftende tekster ved videregående skole og høyere utdanning (Igland, 2016). Funnene fra studien er at skriveramme som verktøy ser ut til å ha en kognitivt avlastende funksjon på elevene, slik at elevene kan fokusere mer på selve innholdet i teksten enn på strukturen. Videre kan det også tvinge elever bort fra en «fokal» eller «assosiativ struktur», som er to begreper brukt i Freedman og Pringles studie av argumenterende tekster, som en betegnelse på tekster som har en ufullstendig logisk struktur (1988). Funnene fra studien til Øgreid støtter under en rekke av funnene fra metastudien til Andrews et al. (2009). I arbeid med argumenterende skriving er det viktig at elevene får god tid til å forberede seg i form av førskrivingsprosesser.

2.4.2 Forskning på elevers skriveferdigheter

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for to nasjonale forskningsprosjekter som har vært sentrale i forskningen på elevers skriveferdigheter. Den første studien er KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, 1998-2001), og den andre er Normprosjektet (Developing National standards for the Assessment of writing, 2012-2016). Jeg skal også vise til noen delstudier som benytter seg av empiri fra Normprosjektet. I tillegg skal jeg se på to internasjonale forskningsprosjekter som har hatt mye å si for forskning på skriveoppgaver. Den første er IEA-prosjektet, og den andre er NAEP-prosjektet.

KAL-prosjektet (1998-2001) var et omfattende forskningsprosjekt som pågikk i flere år mellom 1998 og 2001, og hvor hovedformålet var å kartlegge ungdommers skrivekompetanse (Berge 2005). I KAL-prosjektet undersøkte de over 3000 eksamensbesvarelser skrevet av elever ved norsk avgangseksamen. Funn fra studien var at elevene var flinkere til å skrive tekster som var personlige og fortellende enn de var til å skrive saktekster. Et annet funn var at til tross for at settene til eksamenene i denne perioden ga elevene flere muligheter til å skrive saktekster, var det bare 10-15 prosent av besvarelsene som faktisk var saktekster (Evensen & Vagle, 2005). En overveiende stor del av besvarelsene var innenfor populære sjangre som kåseri, essay og leserinnlegg. En av konklusjonene er dermed at skolen i større grad kan satse på argumenterende skriving for at elever skal bli bedre argumenterende skrivere.

Normprosjektet (2012-2016) er en omfattende studie som har ført til en rekke andre delstudier som omhandler skriving og skriveoppgaver. I Normprosjektet ble det samlet inn over 3000 elevtekster over hele landet (Smemo & Solem, 2015). Prosjektet var en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole. Prosjekts mål var å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og undersøke hvordan disse kunne påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Det teoretiske grunnlaget for Normprosjektet var Skrivehjulet. Skrivehjulet er bygd opp av to ulike dimensjoner: skrivehandling og skriveformål (Solheim & Matre, 2014). Skrivehjulet har som formål å visualisere og fremheve de funksjonelle sidene ved skriving. Disse ulike skrivehandlingene og skriveformålene ble lærerne i Normprosjektet lært opp til å konstruere skriveoppgaver og lage undervisningsopplegg ut ifra. Normprosjektet har generert flere studier om skriving og skriveoppgaver.

Dette funksjonelle synet på skrivning i Normprosjektet kan spores tilbake til SKRIV-prosjektet (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring), hvor formålet med prosjektet var å undersøke hvilken kunnskap lærere trengte for å støtte elevers utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i skolefagene (Smidt, 2011). SKRIV-prosjektet førte til en rekke studier av skrivning i flere fag, og i en artikkel av Jon Smidt ble det formulert ti teser over hva god skrivning vil innebære i skolens fag på bakgrunn av dette prosjektet (2011). En av tesene var blant annet at formålet med skrivearbeidet skulle diskuteres i klasserommet (Smidt, 2011), og en annen var at vurderingskriteriene for innhold, form og bruk skulle også diskuteres med utgangspunkt i formålet (Smidt, 2011). I tillegg var et funn fra SKRIV-prosjektet at skriveformålet overbevisende skrivning oppstod få ganger i prosjektet Smidt, 2011).

I samme artikkel nevner Smidt to modeller som han mener er til nytte for lærere som vil forstå mer om skrivning og skriveopplæring (2011). Den ene modellen er Skrivehjulet, som er nevnt i forrige avsnitt, og den andre er en triade, hentet fra arbeidet til Sigmund Ongstad (1997;2004). Modellen til Ongstad beskriver en ytring til å bestå av tre deler i en trekant: innhold, form og handling/bruk. Med det menes at hver ytring har et innhold som skal formidle, en form og en handling den skal realisere (formål) (Ongstad, 1997;2004). Om denne modellen sier Jon Smidt følgende: «[...] vi (har) sett nytten av å understreke formål og bruk i skriveopplæringen. Det poenget kommer vi ofte tilbake til i denne boka» (2011, s. 13). Det er altså en modell som understreker viktigheten av å være bevisst de tre komponentene i skrivning. Denne samme tredelingen finner vi i Skrivetrekanten, som er lik Ongstad sin, bortsett fra at handling/bruk er byttet ut med formål. Denne sier også noe om sammenhengen mellom formål, innhold og form i skrivning (Smidt, 2011).

Normprosjektet var som tidligere nevnt omfattende, og en av Normprosjektstudiene var Kvistad & Smemo (2015), hvor det ble undersøkt trekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet ved 3. og 4. trinn. De så på de skriveoppgavene som genererte høyt vurderte besvarelser på tvers av ulike fagdisipliner. Der fant de ut at en god skriveoppgave må både inneholde en tydelig mottaker og et tydelig formål. De skriveoppgavene som genererte høyt vurderte tekster, var de som hadde detaljerte krav til innhold og rammer for å bygge opp tekstene (Kvistad & Smemo, 2015). Samtidig, fant de også ut at det var de svakere elevene som hadde størst utbytte av tydelige føringer.

Et annet prosjekt er Dagsland (2018), hvor det ble undersøkt hvordan elever ved samme klasse skriver antatt reflekterende og utforskende tekster i norsk og matematikk.

Primærdataen i studien var innsamlet elevtekster og skriveoppgaver fra en klasse ved Marka

skole fra 6.-7. trinn, men han benyttet også 687 skriveoppgaver fra Normprosjektet for å undersøke tendenser ved utforskerende og reflekterende skrivehandlinger (Dagsland, 2018, s. 5). I avhandlingen belyste han blant annet at det er viktig å diskutere hva som er faglig relevante måter å reflektere/utforske på, og hva slags ulike skriveoppdrag reflekterende oppgaver kan inneholde (Dagsland, 2018).

En tredje studie er Kvistad & Otnes (2019), hvor det ble undersøkt hvordan mottakerinstansen i skoleskriving realiseres i oppgaveformuleringer designet av lærere. De så på datamaterialet fra Normprosjektet ved 3. til 7. trinn. De fant at elevene i utvalget skrev hovedsakelig til mottakere som kan kategoriseres som kjente, og at det er få autentiske mottakere foruten interaksjon med lærer og elev og mellom elever (Kvistad & Otnes, 2019).

Et annet viktig bidrag fra 1980-tallet, er det omfattende IEA-prosjektet (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Otnes, 2015b). Formålet med prosjektet var å kartlegge og undersøke forskjellige aspekter ved skriveopplæringen i 14 land gjennom en skrivetest (Otnes, 2015b). Bind 1 av IEA-rapporten presenterte fire konkrete formål med studien, hvorav et av de omhandlet eksplisitt skriveoppgaver, og hva de ønsket å oppnå: «[...] to develop an internationally appropriate set of writing tasks and a system for assessing composition which is applicable across countries, school systems and languages» (Gorman et al., 1988, s. 8). De ønsket blant annet å utvikle en form for standardiserte regler og måter å utforme skriveoppgaver på tvers av land og språk. Disse skriveoppgavene var utformet slik at de ba om bestemte skrivehandlinger. Skriveoppgaver som omhandlet argumentasjon omtalte de som «The Argumentative/Persuasive Task» (Gorman et al., 1988, s. 155). Denne studien var blant annet viktig som grunnlag når de nasjonale skriveprøvene skulle utvikles i Norge, spesielt fordi skriveforskning har vært mindre etablert som disiplin enn for eksempel leseforskning (Berge, 2005, s. 7).

Annet arbeid som har blitt gjort i tilknytning til landsomfattende testing i skrivekompetanse, og som også berører utformingen av skriveoppgaver i stor grad, er rammeverket for nasjonale skriveprøver i USA, kjent som NAEP (National Assessment of Educational Progress, 2011). I motsetning til IEA-prosjektet, der det sentrale ved utformingen av skriveoppgavene var å spesifisere eksplisitt skrivehandlingen som skulle utføres, var det sentrale i skriveoppgavene konteksten (NAEP, 2011). Med det menes at blant annet formål og mottaker skulle eksplisitt nevnes i oppgaveteksten (NAEP, 2011). Foruten for at konteksten til oppgavene skulle redegjøres for, kunne elevene selv velge skrivemåte og hvordan de ønsket å organisere teksten. Tankene bak disse utformingsprinsippene, var at det skulle føre til besvarelser som

var mindre preget av å være oppskriftsmessige. Videre ble skriving i NAEP betraktes som en kommunikatív handling for å oppná bestemte formål (Smemo & Solem, 2015, s. 65). Dette bærer likheter med den ene dimensjonen om norskfaget som et redskapsfag.

2.4.3 Forskning på elevers argumenterende skriveferdighet

Av både norsk og internasjonal forskning, er det klare indikasjoner på at elever finner argumenterende skriving vanskelig (Andrews, 1995; Berge, 2005b; Igland, 2007; Pringle & Freedman, 1984; Øgreid, 2008). I dette delkapittelet skal jeg presentere 2 internasjonale og 1 nasjonal studie som er relevante for min avhandling.

Den første artikkelen er *Why Students Can't Write Arguments* av Aviva Freedman og Ian Pringle. I artikkelen undersøkte de elevtekster skrevet av 500 studenter fordelt på ulike klasser ved 7.- og 8. årstrinn i Canada (1984). Hver elev produserte to tekster, en narrativ og en argumenterende. Sammenlagt var datagrunnlaget for studien 1000 elevtekster. Elevene i studiene kom fra en bydel bestående av en stor del øvre middelklasse, og hvor gjennomsnittsutdanningen i befolkning var høy. Dette var elever som generelt presterte over gjennomsnittet på skolen. Likevel fant Aviva og i sin studie at kun 12,5% av studentene var i stand til å konstruere en tekst som fulgte et klassisk argumenterende mønster, mens hele 98% til sammenligning klarte å flette inn en narrativ struktur i deres historier. Freedman og Pringle vurderte i hvilken grad tekstene var i stand til å oppfylle visse krav om kohesjon, logisk oppbygning og eksplisitt eller implisitt problemstilling. I ettertid er det mulig å stille spørsmål ved vurderingskriteriene for de argumenterende tekstene, og om de var for rigide og strenge.

I artikkelen '*Svinaktiv vanskelig*'? undersøkte Igland (2007) skriftlig argumentasjon på ungdomstrinnet. Gjennom en periode med prosessorientert skriving fulgte Igland en klasse ved 9. årstrinn. Først analyserte hun 20 utkast med argumenterende tekster, der sluttvurdering og kommentarer var i margin. Så analyserte hun 20 bearbejdet elevtekster, der sluttkommentarer og kommentarer var i margin. I studiene finner Igland ut at få av elevene mestrer argumenterende strategier. Funn som går igjen i elevtekstene er mangel på god tekststruktur og organisering av innhold, samt forekomsten av ekspressive måter å uttrykke seg på som har liten tilhørighet i en argumenterende tekst. Videre viste elevene en manglende innsikt i skriveøktens tema, samt en manglende refleksjon omkring egne standpunkt.

Lignende funn finner vi også i en kartlegging av britiske ungdommers skrivekompetanse (Andrews, 1995) «»

I artikkelen «Going from oral to written discourse: Norwegian students' grammatical challenges when writing persuasive texts», har Maagerø et al. (2021) undersøkt grammatiske utfordringer knyttet til det å bevege seg fra overbevisning på et muntlig nivå til et skriftlig nivå hos elever ved 6. trinn. Datautvalget bestod av 31 overbevisende tekster fra Normprosjektets datamateriale (2012-2016). I studien fant de blant annet ut at elevene benyttet seg av muntlige ord og uttrykk når de skrev overbevisende tekster. En mulig grunn til hvorfor, forklares i artikkelen som at elevene kan ha hatt lite systematisk grammatikk- og skrivetrening i de ulike skolefagene. For å aktivt kunne revidere og vurdere en tekst, krever det et metaspråk på plass (Maagerø et al., 2021). En annen årsak nevnes som at elevene kan ha fått for få muligheter til å arbeide med revidering av tekstene, eller at de rett og slett har fått for liten tid til å arbeide med teksten. Dette kan medføre tekster av en lav kvalitet, i motsetning til tekster der elevene har fått god tid til å revidere, og i flere omganger (Maagerø et al., 2021). I en tredje forklaring peker de på hvordan norske skoler i liten grad skiller mellom muntlige og skriftlige diskurser, og at dette også smitter over på elevenes evne til å bevege seg fra en muntlig til skriftlig diskurs.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke valg som har blitt tatt og vurdert under utformingen av masteroppgavens metode. I boken *Forskningsmetode for lærerstudenter* påpeker Gleiss og Sæther at «Forskning kjennetegnes ved at det sjelden finnes kun én gyldig fremgangsmåte» (2021, s. 194). Til tross for at det ikke finnes én gyldig fremgangsmåte i forskning, vil det være visse metoder som er bedre egnet til å svare på visse problemstillinger enn andre. I dette kapittelet skal jeg derfor redegjøre for valget av denne masteroppgavens metode, og hvorfor jeg anser den som hensiktsmessig.

I første del av kapittelet vil jeg gå nærmere inn på vurderingene og betraktningene rundt begrunnelser for valg av innholdsanalyse av lærebokoppgaver. Deretter vil jeg redegjøre for masteroppgavens empiri og utvalg, før jeg så presenterer masteroppgavens analysekategorier. Videre vil jeg se metodevalget i lys av hva litteratur sier om kriterier for god forskningsmetode. Helt til slutt diskuterer jeg masteroppgavens begrensninger.

3.1 Kvalitativ lærebokanalyse

Når en skal ta stilling til valg av metode for datainnsamling, er det viktig at det er samsvar mellom det som skal undersøkes og metoden som brukes (Maxwell, 2013). I metodelitteraturen skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Patton (2014) beskriver forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder som en «byttehandel» mellom dybden og bredden i et forskningsprosjekt. Valg av metode påvirker blant annet hvor dypt eller nærme et fenomen kan undersøkes, og setter dermed også begrensninger for hva som kan trekkes ut som funn (Patton, 2014). I kvantitativ benyttes det ofte forhåndsbestemte kategorier og spørsmål, slik at forskeren blir i stand til å undersøke et fenomen i bredden (Patton, 2014). Det medfører at det er vanlig i kvantitativ data å arbeide med større datasett (Sæther & Gleiss, 2021). I kvalitativ metode derimot, er målet å gå inn i dybden på et datamateriale gjennom en «[...] careful attention to detail, context and nuance» (Patton, 2014, s. 257), med et formål om å oppnå en «[...] helhetlig forståelse av spesifikke forhold [...]» (Grønmo, 2004, s. 265). Kvalitativ metode lar forskeren fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle kvantitativt (Dalland, 2020).

Vanligvis er skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode relativt klart, men innenfor litteratur om innholdsanalyse er det delte meninger omkring hva det er som utgjør og skiller

kvalitativ- og kvantitativ innholdsanalyse. Én betegnelse av kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse går på i hvilken grad forskeren er opptatt av å telle data gjennom forhåndsdefinerte innholdskategorier i teksten, og i hvilken grad forskeren ikke teller, men heller tolker og kategoriserer innholdet i teksten (Gorsky et al., 2012; Manganello & Blake, 2010). Det førstnevnte regner forfatterne som kvantitativ metode, mens det siste som kvalitativ metode. En annen klassifisering, som ligner, legger vekt på at innholdsanalyse som består av fortolkning er kvalitativ (Hsieh & Hannon, 2005). En annen stemme mener at man ikke kan skille mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse på den måten, ettersom både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse alltid vil involvere en eller annen form for tolkning (Krippendorff, 2019, s. 21). Krippendorff (2019) omtaler derfor alt som *Innholdsanalyse* («Content analysis»). For å poengtere at jeg i hovedsak lener meg på prinsipper om kvalitativ forskning, velger jeg å omtale metoden i denne masteroppgaven for en kvalitativ innholdsanalyse av lærebokoppgaver. Dette begrunner jeg med at jeg kun legger oppgaver i to læreverk til grunn, selv om det samlet sett er 40 oppgaver som analyseres.

Sæther og Gleiss beskriver innholdsanalyse som «[...] en samlebetegnelse for forskjellige typer tekstanalyser som er basert på generelle strategier for kvalitativ analyse, hvor man identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstene» (2021a, s. 136). Innholdsanalyse som metode er dermed ikke en klar og definert analysemetode, men heller en metode som gir forskeren en stor frihet til selv å velge relevante teoretiske perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021). Andersson-Bakken & Bakken omtaler det som en «[...] velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale» (2021a, s. 305). Dette gjør at metoden er velprøvd innenfor lærebokanalyser og analyser av lærebokoppgaver (Andersson & Andersson-Bakken, 2016). Ettersom det er en metode som er mye brukt i forskning til analyse av lærebokoppgaver, har jeg også valgt å benytte meg av metoden i denne masteroppgaven.

3.2 Utvalg av lærebøker

I all forskning benyttes det prosedyrer for å velge ut data som skal være med (Everett & Furseth, 2012). Et viktig mål i forskning er at innsamlet data er så pålitelig som mulig, slik at den svarer til problemstillingen og det som skal undersøkes (Everett & Furseth, 2012). I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for masteroppgavens datainnsamlingsprosess gjennom tre underpunkter: 1) Valg av lærebøker, 2) valg av kapitler og 3) avgrensning av tekst.

En oversikt over mulige lærebøker til bruk i masteroppgaven ble konstruert ut ifra disse kriteriene: 1) Læreboken skulle være norskfaglig og beregnet for ungdomstrinnet; 2) Den skulle være revidert i henhold til den nylig innførte læreplanen LK20; 3) Den skulle være utgitt av et kjent og etablert forlag; 4) Den skulle enten være beregnet for å dekke ett-og-ett årstrinn, eller tre trinn i en bok.

Ettersom jeg undersøker argumenterende skriveoppgaver i norskfaget ved ungdomstrinnet, forklarer første kriterium seg selv. Det andre kriteriet er også relativt selvforklarende, ettersom denne masteroppgaven ønsker å bidra med empiri på et hittil lite felt bestående av forskning på lærebøker revidert etter LK20. Det tredje kriteriet var valgt fordi det er av størst interesse å undersøke lærebøker som faktisk er i bruk ved norske ungdomsskoler. Ettersom forlagene ikke publiserer offentlige salgstall, var det ikke mulig å skape en oversikt over hvilke lærebøker som er mest utbredte og brukt. Derfor var det viktig at de mulige lærebøkene var utgitte av velkjente og etablerte aktører. Dette er likt et av utvalgskriteriene til Andersson og Andersson-Bakkens sin studie av et utvalg lærebøker i 2016. Det fjerde kriteriet var utformet for å luke ut diverse pedagogiske tekster som hverken er ment til å dekke et eller flere år. Etter å ha undersøkt satt jeg igjen med følgende fire mulige kandidater:

Tabell 1: Oversikt over aktuelle lærebøker

Lærebok	Forlag	Trinn
<i>Fabel 8-10</i>	Aschehoug Univers	Tre trinn i en bok
<i>Synopsis 8-10</i>	Fagbokforlaget	Tre trinn i en bok
<i>Kontekst 8-10</i>	Gyldendal	Tre trinn i en bok
<i>Norsk</i>	Cappelen Damm	Tre trinn i tre bøker

Etter å ha sendt informasjonsskriv til de fire forlagene, fikk jeg tilgang til prøveeksemplarer av alle verkene bortsett fra *Fabel 8-10*. Selv om det ikke er nødvendig å innhente tillatelse av bøker som er publisert offentlig, valgte jeg likevel av den grunn å ekskludere den fra utvalget. Videre utpekte *Synopsis* og *Kontekst* seg som gode kandidater ettersom begge dekker tre år i en bok. Ved at begge bøkene dekker tre år og har noenlunde like formelle trekk, er tanken at det skal føre til et bedre sammenligningsgrunnlag. Særlig ettersom jeg undersøker hele bøker, og ikke baserer utvalget på enkeltkapitler eller spesifikke trinn i bøkene. Valget falt derfor til slutt på *Synopsis* og *Kontekst*, fordi de begge var 8-10 bøker og at bøkene var lett tilgjengelige fra forlaget

Kontekst og *Synopsis* består av flere ressurser både i form av supplementerende lesebøker og tilleggsressurser på nett. I denne masteroppgaven vil jeg forholde meg til de grunnleggende bøkene i lærerverkene, det vil si de bøkene som i seg selv kan leses uavhengig. I *kontekst* kalles grunnboken for *Kontekst 8-10, Basis* (2020). Basisboken legger selve grunnlaget for læreverket *Kontekst*, og fungerer derfor uavhengig av om man har tilgang til de supplementerende ressursene eller ikke. I læreverket *Synopsis* kalles den grunnleggende boken for *Synopsis Håndbok* (2020).

Kontekst er strukturert inn i 4 deler, og kapitler 1-8 befinner seg i del 1, 2 og 3. Disse utgjør majoriteten av læreboken. Videre inneholder boken del 4, som har tittelen «oppdrag», og som består av større prosjekter med en noe uklar tilkobling til bokens kapitler. Oppdragene består av detaljerte instruksjoner som til slutt resulterer i et sluttprodukt. Disse har jeg valgt å ekskludere fordi formatet er så annerledes og omfattende, at det er vanskelig å danne et sammenligningsgrunnlag med skriveoppgavene som ellers befinner seg i bokas kapitler.

3.3 Operasjonalisering av «skriveoppgave» og «argumenterende skriveoppgave»

Det finnes flere måter å definere og operasjonalisere en oppgave på. I denne oppgaven lener jeg meg på Andersson og Andersson-Bakkens beskrivelse av en oppgave som en «([...] paratekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven.» (2016, s. 16). Det vil si at en oppgave er en egen tekst som ikke utgjør den litterære teksten i læreboka, som videre har et tekstlig innhold som henvender seg til eleven med en instruks eller veiledning over hvordan et gitt oppdrag skal løses eller utføres.

Videre markeres en oppgave ved at den er nummert av et tallnummer (Oppgave 1) eller en bokstav (Oppgave 1a). Den første typen, nummerert ved kun et tall, refererer jeg til som en «hovedoppgave», mens den andre som en «deloppgave». For å skape et system som er enkelt å følge uten at det blir overkomplisert, har jeg valgt å sidestille disse oppgavene: Hvis en oppgave kun inneholder et tall (Oppgave 1) er det én oppgave, og hvis den inneholder bokstaver i tillegg (Oppgave 1c) er dette også én oppgave. Dette er i tråd med både Siljan (2022) og Jørgensen og Siljan (2021). En oppgave som inneholder flere deloppgaver utgjør dermed flere oppgaver (Oppgave 1b = 1, Oppgave 1c = 1). Dette er gjort fordi deloppgaver iblant etterspør ulike handlinger. For eksempel kan oppgave 1a etterspørre reflekterende

skrivning, mens oppgave 1c etterspørre argumenterende skrivning. Ved å kode på denne måten plukker jeg opp flest argumenterende skriveoppgaver, samtidig som at jeg skaper et tydelig skille. I tillegg er en bakenforliggende tanke at dette også vil redusere «brukerfeil» forårsaket av subjektive tolkningsforhold; Jeg kan telle antall oppgaver rent skjematisk uten å fortolke i unødvendig stor grad. Så lenge enten hovedoppgaven eller deloppgaven tilfredsstillere kriteriene for en argumenterende skriveoppgave, er det en argumenterende skriveoppgave.

En annen oppgavetype som frekventerer og som må gjøres rede for, er den jeg velger å omtale som en «sammensatt oppgave». Den nummereres med et tall, men inneholder i tillegg flere kulepunkter. Disse kulepunktene indikerer som regel tilleggsinformasjon på forskjellige vis. Ofte indikerer de valgalternativer, for eksempel:

Lag en tekst om et tema, velg mellom:

- En samtale i en podcast
- En reflekterende tekst, enten en vlogg eller en skriftlig tekst

(Kontekst (2020, s. 15).

I dette tilfellet utgjør de to kulepunktene to forskjellige handlinger, men likevel har jeg valgt som hovedregel å omtale sammensatte oppgaver som én oppgave. Grunnen er at de er vanskelige å definere, samtidig som at det er få oppgaver i boka som er sammensatte oppgaver, og det er enda færre som er argumenterende oppgaver. I tillegg gir de som oftest tilleggsinformasjon til «hovedoppgaven», så skrivehandlingen er i de aller fleste tilfeller allerede gitt i den generelle beskrivelsen av oppgaven. I en argumenterende oppgave har kulepunktene blant annet presentert ulike påstander som elevene kan ta utgangspunkt i. I et slikt tilfelle påvirker ikke påstandene hvordan elevene skal gå fram for å løse oppgaven. Skrivehandlingen er den derfor den samme.

Nå som oppgavebegrepet er definert og operasjonalisert, skal jeg fortsette på hva som ligger til grunn for begrepet argumenterende oppgave. Begrepet argumenterende oppgave kan forstås og operasjonaliseres på ulike måter. Det finnes mye litteratur som omhandler argumentasjon og argumenterende skrivning, men mindre om selve oppgaven som igangsetter argumenterende skrivning. Jeg har derfor latt meg inspirere av kriteriene brukt i Normprosjektet og IEA-prosjektet, samt teori om argumentasjon, og forstått begrepet ut fra følgende tre kriterier:

1) En argumenterende skriveoppgave må ta utgangspunkt i et problem, påstand eller sak, enten ved at en gitt problem/påstand/sak nevnes eksplisitt oppgaveteksten, eller implisitt ved å

la eleven selv bestemme problem/påstand/sak. 2) Den må besvares ved at eleven tar stilling til problemet/påstanden/saken ved å redegjøre for egne tanker eller meninger omkring temaet ved å gi et standpunkt. 3) Den må inneholder enten a) signalord som peker mot argumentasjon, for eksempel «argumentasjon», «argumenter», «overbevis», «skriv for og imot» eller «begrunn», eller b) sjangre som er forbundet med argumenterende skriving slik som «debattinnlegg», «reklameannonse» eller «anmeldelse».

I det første kriteriet har jeg hentet inspirasjon fra Toulmins praktiske argumentasjonsmodell, som sier at argumentasjon må ta utgangspunkt i en påstand (1958). Det andre kriteriet har jeg konstruert som en følge av at jeg undersøker oppgaver, og da er det naturlig at eleven må ta stillingen til en gitt påstand. I det tredje kriteriet har jeg hentet inspirasjon fra både IEA-prosjektet og Normprosjektet. I begge prosjektene blir oppgavene konstruert ved at skrivehandlingen beskrives eksplisitt i oppgaven gjennom signalord som «argumenter» eller «skriv en argumenterende tekst». Videre er koblingen mellom argumenterende skriving og de oppgitte sjangrene hentet fra kriteriene til de overbevisende oppgavene i Normprosjektet.

Med utgangspunkt i disse kriteriene har det resultert i totalt 40 argumenterende oppgaver, hvor 25 er i *Kontekst* og 15 er i *Synopsis*. Disse kan sees i tabellen nedenfor. Kolonne 1 viser ulike kapitler i bøkene, mens kolonne tre viser antall argumenterende oppgaver.

Tabell 2: Oversikt over kapitler i utvalget og frekvensen av argumenterende oppgaver i hvert kapittel (forkortet A.O.)

Kontekst 8-10, Basis			Synopsis 8-10, Håndboka		
Kap.	Tittel	A.O.	Kap.	Tittel	A.O.
1	Tekst og sammenheng	1	1	Hvordan analysere noveller, romaner og andre fortellende tekster	0
2	Tekst og tolking	0	2	Hvordan skrive novelle	0
3	Kommunikasjon	8	3	Hvordan analysere dikt	0
4	Fiksjon	0	4	Hvordan skrive anmeldelse	3
5	Saktekster	6	5	Hva kjennetegner sammensatte tekster	0
6	Språk og mangfold	3	6	Hvordan analyse tegneserier?	2
7	Språk og mulighet	4	7	Hvordan analysere reklame	0

8	Språkssystemet	3	8	Hva er argumentasjon og retorikk, og hvordan bruke det?	3
-	-	-	9	Hvordan skrive debattinnlegg	4
-	-	-	10	Hvordan skrive fagartikkel	0
-	-	-	11	Hvordan skrive kåseri	0
-	-	-	12	Hvordan svare på åpne skriveoppgaver	0
-	-	-	13	Dialekter og talemål	1
-	-	-	14	Språkhistorie	2
-	-	-	15	Litteraturhistorie	0
-	-	-	16	Grammatikk og skrivetips	0
Sum		25s	Sum		15

Tabell 3: Oversikt over antall argumenterende skriveoppgaver i forhold til totalt antall oppgaver i bøkene

	Kontekst	Synopsis	Kombinert
Antall skriveoppgaver i utvalget	25	15	40
Totalt antall skriveoppgaver i boka	809	234	1043
%-andel	3,0%	6,4%	3,8%

I kodingen har jeg ikke inkludert «Egenvurdering»-oppgavene som befinner seg i *Kontekst*. Disse nummereres også med tall, men skiller seg ut fra de ordinære oppgavene i bøkene ved at de er formulert som refleksjonsspørsmål; det er ikke meningen at eleven skal formulere og gi noe svar. Dette er også i tråd med Siljan (2022).

3.4 Analyseprosess

I utviklingen av analysekategoriene har tilnærmingen vært preget av både en induktiv og deduktiv koding. Med deduktiv koding sikter jeg til analysekategorier som er hentet fra

eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap, mens med deduktiv sikter jeg til analysekategorier som er utviklet ut fra eget tekstmateriale i analysen (Elo & Kyngäs, 2008; Granheim et al., 2017).

Analysen begynte allerede så smått ved innsamlingen av datamaterialet. På det tidspunktet var det uklart hvilken retning analysen ville ta, annet enn at den skulle omhandle argumenterende skriveoppgaver. På det tidspunktet hadde jeg gjort meg kjent med ulike måter å klassifisere oppgaver på gjennom teori og empiri av Kroll og Reid (1994), Johnsen (1997), Gardner (2008) og Brossel (1983). En ulempe var at de stort sett omhandlet oppgaver generelt, og det var dermed ingen deduktive analysekategorier som passet helt overens med masteroppgavens tematikk om argumenterende skriveoppgaver. Dermed begynte selve prosessen induktivt, men jeg bevegde meg også tidvis over mot teori. Målet i den tidlige prosessen var å etablere analysekategorier som samsvarte med oppgavens problemstilling, samtidig som at de faktisk fanget opp elementer ved de ulike oppgavene i utvalget. Dette ble gjort ved at jeg først lette etter mønstre som gjentok seg eller gikk igjen i oppgavene, så sjekket jeg i hvilken grad de var relevante for å svare på masteroppgavens problemstilling.

Etter å ha konstruert flere ulike kategorier, testet jeg dem så opp mot utvalget av oppgaver og noterte funnene i et analyseskjema. De ulike kategoriene forsøkte jeg å definere så presise som mulig, slik at jeg ikke skulle være i tvil under analyseprosessen. Underveis i prosessen oppstod det blant annet problemer som at visse kategorier ikke var definert godt nok. Som følge av dette foregikk selve analyseprosessen i flere omganger med flere revideringer og endringer underveis, før jeg til slutt havnet på et endelig analyseskjema med endelige analysekategorier. Et utdrag av analyseskjemaet er vedlagt nedenfor i tabell 4. Verdi 1 betyr at oppgaven har en gitt egenskap, mens verdi 0 betyr at den ikke har en gitt egenskap.

Tabell 4: Utdrag av analyseskjema

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1		Argumentasjonskompleksitet			Tema		Retorisk spesifisering			
2	Oppg.	Ensidig	Tosidig	Oppfølgende	Norskfaglig	Allment	Skriverrolle	Mottaker	Situasjon	Sak
3	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1
4	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0
5	3	1	0	0	0	1	1	1	1	1
6	4	1	0	0	0	1	1	1	1	1
7	5	1	0	1	valgfritt	valgfritt	0	1	0	0
8	6	1	0	1	1	0	0	0	0	0
9	7	1	0	1	0	1	0	0	0	1
10	8	0	1	1	1	0	0	0	0	1
11	9	0	1	0	1	0	0	0	0	1
12	10	1	0	0	0	1	0	0	0	1
13	11	1	0	1	0	1	0	1	0	1
14	12	1	0	0	0	1	0	0	0	1
15	13	1	0	0	0	1	0	1	0	1
16	14	1	0	0	1	0	0	0	0	0

Tabell 5: Oversikt over analysekategorier

Analysekategorier	Underkategorier	Beskrivelse
Argumentasjonskompleksitet	<ul style="list-style-type: none"> • Ensidig • Tosidig • Oppfølgende 	<p>Skal det i oppgaven argumenteres for én (ensidig) eller to sider av en sak (tosidige)?</p> <p>Svarer oppgaven til tidligere gjennomgått fagstoff? (Oppfølgende/ikke-oppfølgende)</p>
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • Norskfaglig • Allmenn 	<p>Har temaet i oppgaven en klar tilknytning til norskfagets danningsaspekt og kjerneområder, eller er temaet av en mer generell og allmenn karakter?</p>
Retorisk spesifisering	<p>Kjent/ukjent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skriverrolle • Mottaker • Situasjon • Sak 	<p>Skriverrolle: Skal eleven svare på vegne av seg selv, eller i en rolle som en annen person?</p> <p>Mottaker: Skal eleven skrive til en spesifikk person, eller er det uspesifisert?</p> <p>Situasjon: Gjør oppgaven rede for en fiksjonell situasjon eleven skal skrive seg inn i?</p> <p>Sak: Ber oppgaven eleven om å argumentere for en bestemt sak, eller skal eleven velge en valgfri sak på egenhånd?</p>

Kategorien argumentasjonskompleksitet er delt inn i underkategoriene ensidig, tosidig og oppfølgende. En argumenterende oppgave er etter kategorien enten 1) ensidig/tosidig, og 2) enten oppfølgende/ikke-oppfølgende. Navnet på kategorien hentyder til en antagelse om at det er forskjell i kompleksitet mellom å argumentere for én side av en sak, og det å argumentere for to sider av en sak. Inspirasjon til kategorien er hentet fra boken *Teaching and Learning Argument* av Richard Andrews (1995), hvor han peker på mulige grunner til hvorfor elever sliter med argumenterende skriving. En av grunnene går slik: «There are problems in moving from one voice. When these voices have to be distilled to the single voice of conventional argumentative writing, there can be problems of accommodation» (s. 22). I muntlig og dagligdags argumentasjon, har vi som oftest en motpart å forholde oss til, mens i skriftlig argumentasjon må vi derimot være vår egen motpart. I tillegg må vi samle disse stemmene fra begge sider til en sammenhengende tekst. Igland (2007) benevner det som å gå fra monologisk argumentasjon, til dialogisk argumentasjon. Basert på disse antagelser, vil det være enklere å argumentere for én side av en sak, i motsetning til å argumentere for begge. Ved ensidig argumentasjon slipper eleven å bevege seg mellom to ulike stemmer i teksten, og det vil dermed være en mindre grad av dialogisk argumentasjon. Denne delen av kategorien er dermed delvis drevet fram av teori, men også drevet fram induktivt basert på observasjoner gjort i oppgaveutvalget.

Videre består kategorien av underkategorien «oppfølgende». Denne er delvis inspirert av enda en grunn til hvorfor elever sliter med argumenterende skriving. Igland (2007) peker på at det kan være vanskelig for elever å ytre seg om et tema de har liten eller ingen formening om. Tanken her er at en oppgaves grad av oppfølging, kan være med på å påvirke argumentasjonens kompleksitet. Det er vanskelig å vite i hvilken grad temaene i de argumenterende oppgavene kommer til å engasjere elever, men slutningen er at de oppfølgende oppgaver er mindre komplekse fordi de allerede bygger videre på et tema eller pensuminnhold som er tidligere gjennomgått. Elevene står dermed ikke på bar bakke ved oppgavestart, og skal ha noe kjennskap til tematikken. Til sammenligning inneholder noen av de ikke-oppfølgende oppgavene tematikk som er helt løsrevet fra lærebokas innhold ellers. Denne underkategorien er dermed i noen grad drevet fram av teori, men i hovedsak er den drevet fram induktivt basert på observasjoner gjort i datautvalget.

I den andre kategorien, *tema*, er den argumenterende oppgaven enten norskfaglig eller allmenn. Med det menes i hvilken grad oppgavens tema kan kobles til norskfaglige temaer. Et eksempel på et slikt tema eller område kan vi finne i kjerneelementet «språklig mangfold» i

norsklæreplanen. Der står det skrevet at «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det norskfaglige er dermed blant annet koblet opp mot språk, kultur og identitet. Det allmenne vil dermed være all form for tematikk som ikke kan sies å tilhøre denne kategorien. Denne kategorien har i hovedsak blitt drevet fram induktiv gjennom observasjoner gjort i datamaterialet.

Den tredje kategorien, *retorisk spesifisering*, er i stor grad hentet fra artikkelen *Rhetorical Specification in Essay Examination Topics*, av Gordon Brossel (1983). I studien undersøkte Brossel eksamensoppgaver ved å se på oppgavens grad av retorisk spesifisering («Rhetorical Specification»). En oppgave har retorisk spesifisering: «[...] by giving writers information about the purpose of a composition, its audience, its speaker, and its subject-what is commonly called full rhetorical specification» (1983, s. 165). I Brossels studie innebærer altså begrepet i hvilken grad en oppgave spesifiserer formål med oppgaven, mottaker av oppgaven, forfatter av oppgaven, og tema for oppgaven. Om oppgaven inneholdt informasjon om alle disse variablene, hadde den en såkalt full retorisk spesifisering (Brossel, 1983). Videre brukte han denne informasjonen til å sortere oppgavene inn i lav informasjonsmengde, middels informasjonsmengde og høy informasjonsmengde (Brossel, 1983).

I denne masteroppgaven er dermed både analysekategorien og underkategoriene hentet fra Brossel (1983) Det er likevel ulikheter: Jeg ikke har brukt retorisk spesifisering til å sortere oppgaver etter informasjonsmengde, men heller tatt utgangspunkt i underkategoriene, med det formål om å hente ut meningsinnhold fra de argumenterende oppgavene. På bakgrunn av dette kom jeg fram til de noe modifiserte underkategoriene om *skriverrolle*, *mottaker*, *situasjon* og *sak*. Disse undersøker om eleven skal: 1) svare på vegne av seg selv, eller i en rolle som en annen person; 2) om eleven skal skrive til en spesifikk person, eller om det er uspesifisert; 3) om oppgaven rede for en fiksjonell situasjon eleven skal skrive seg inn i; 4) om oppgaven ber eleven om å argumentere for en bestemt sak, eller om eleven skal velge en valgfri sak selv.

3.4.1 utfordringer ved koding

Hittil har jeg berørt noen konkrete utfordringer fra analyseprosessen, og i dette delkapittelet ønsker jeg å redegjøre videre for analyseutfordringer ved først å bevege meg over på et mer overordnet plan om skriveoppgaver generelt, før jeg viser til noen utfordrende eksempler.

Iversen og Otnes (2012, s. 62) peker på hvordan det kan være særlig vanskelig å avgrense hva som utgjør en skriveoppgave i en lærebok. Det hender at skriveoppgaver er utformet slik at svarene både kan gis skriftlig og muntlig, uten at det står spesifisert noe nærmere i oppgavens instruks. Ofte benyttes det imperativsformen *skriv* i skriveoppgaver, men det er ikke alltid tilfellet. På grunn av denne usikkerheten har jeg forsøkt å ha en åpen tilnærming til hva det er som utgjør en skriveoppgave. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke de argumenterende oppgaver som tydelig og eksplisitt førte til skriving, men samtidig kan det begrense oppgaven ved å gjøre det vanskelig å samle inn et nødvendig datautvalg. Derfor undersøkte jeg alle oppgaver som faller under kriteriene for argumenterende skrivehandling, selv om de ikke spesifiserer om det skal skrives eller svares muntlig. For ordens skyld, så er betegnelsen *skriveoppgave* i denne masteroppgaven synonymt med betegnelsene «skriveoppdrag», «skriveinstruks» eller «skriveordre» (Otnes, 2015a, s. 13). Noen av oppgavene gir dermed ikke instruks som redegjør tydelig for om det skal skrives eller svares muntlig, men disse er fortsatt inkludert ettersom de kan besvares skriftlig.

De argumenterende oppgavene i utvalget kan dermed deles inn i 21 eksplisitte skriveoppgaver, og 19 implisitte skriveoppgaver. Med eksplisitt oppgaver mener jeg at det kommer fram i oppgaveteksten at oppgaven skal besvares gjennom skriving eller å produsere tekst. Med implisitt mener jeg enten 1) at det ikke står spesifisert i oppgaveteksten om oppgaven skal besvares muntlig eller skriftlig, og at en mulig måte løse oppgaven på er ved å produsere tekst, eller 2) ved at eleven i oppgaveteksten blir bedt om å forberede argumenter, og at det vil være naturlig å skrive ned argumenter. De eksplisitte oppgavene har vært enkle å klassifisere som skriveoppgaver, da de ofte inneholder verbet «skriv». Det har vært noe mer utfordrende å klassifisere implisitte skriveoppgaver. I noen av de implisitte skriveoppgavene har det vært tydelig at den beste måten å løse den på er gjennom å skrive, det har bare manglet et signalord som «skriv».

Utvalget bestod opprinnelig av flere oppgaver, men det har blitt kortet ned for å fjerne oppgaver som bar et tydelig preg av muntlighet. I det følgende vil jeg redegjøre for to tvilsoppgaver som er i grenseland. Den første har jeg valgt å klassifisere som implisitt skrivende fordi argumenterende skriving vil være en naturlig del av forberedelsen, mens den andre har jeg ikke valgt å klassifisere som implisitt skriveoppgave, da det muntlige i større grad kommer til uttrykk som formålet. Hvis en tenker seg graden av skriving liggende på en akse, vil den ene oppgaven ligge ytterst på kanten over hva jeg har vurdert som akseptabelt for en skriveoppgave, mens den andre er akkurat over kanten.

A. «Kven vinn debatten? Improviser først ein krangel mellom foreldre og ein tenåring som vil dra aleine på overnattingstur, men som ikkje får lov. Argumenta blir meir og meir usaklege. Lag replikkar til eit kort drama frå situasjonen» (Kontekst, s. 339).

B. «Dramatiser en diskusjon der en debattant prøver å være så saklig som mulig. Hun holder seg til nivå 4-5 i pyramiden på side 2019, mens motparten er usaklig og debatterer på nivå 1-3. Forbered dere, og framfør diskusjonen som skuespill, eller lag et tv-innslag. Temaer kan være én av påstandene i oppgave 11 eller noen av disse: 1) Er det ok å drive jakt på elg og hjort? 2) Bør vi slutte å spise kjøtt? 3) Bør vi slutte å reise på ferie med fly?» (Kontekst, s. 225)

Ved første øyeblikk ligner oppgavene, men i eksempel A fremstår det mer klart at den argumenterende samtalen mellom de to partene skal resultere i en nedskreven tekst, som så skal fungere som et slags manus. I eksempel B derimot, skal elevene i større benytte seg av ressurser fra læreboka som forberedelser, fremfor å skrive.

En annen utfordring med å arbeide med skriveoppgaver i lærebøker fremheves i doktoravhandlingen til Sindre Dagsland. I *Om å jakte på heffalomper*, undersøkes et utvalg skriveoppgaver fra Normprosjektet, og det belyses en viktig egenskap ved skriveoppgaver: Selv om en skriveoppgave har blitt konstruert med en antatt skrivehandling i tankene, er det ikke en selvfølge at den faktisk fører til den antatte skrivehandlingen (Dagsland, 2018, s.2). I datamaterialet til Dagsland er intensjonen til skriveoppgavene spesifisert, fordi lærerne i Normprosjektet ble instruerte om å konstruere skriveoppgaver ut ifra skrivehandlinger fra Skrivehjulet. Derfor lå den informasjonen i datamaterialet, og Dagsland kunne vite hvilken intensjon læreren hadde. I denne masteroppgaven derimot må jeg iblant forsøke å anta eller gjøre kalkulerte gjetninger over hva skriveoppgaves antatte intensjon er, uten å faktisk vite hva den er. Ved en analyse av skriveoppgaver i lærebøker er det vanskelig å få innblikk inn i oppgavedesignerens intensjon. I noen skriveoppgaver kommer det tydelig fram hvilken skrivehandling som ønskes fra oppgavedesigneren, gjennom direkte imperativer som «argumenter» eller «overbevis», mens i andre skriveoppgaver kommer dette fram implisitt. Flere av skriveoppgavene som ikke eksplisitt ber om en argumenterende skrivehandling, kan derimot likevel besvares som en argumenterende tekst. Noen skriveoppgaver kan også bli besvart ved å bruke flere forskjellige skrivehandlinger, uten at det fremstår som unaturlig. Dette medfører at det kan være vanskelig å fange opp alle de argumenterende skriveoppgavene i lærebøkene. Derfor har jeg hatt en åpen tilnærming til hva en argumenterende skriveoppgave er, slik at flest mulige oppgaver som kan realiseres i

argumenterende skrivning blir fanget opp. Dette betyr at jeg også har inkludert oppgaver som kan løses muntlig.

Et siste aspekt ved flere av skriveoppgavene som må redegjøres for, er at de kan etterspørre flere handlinger eller aktiviteter i en og samme oppgave. Her har jeg valgt å løse utfordringen ved at den siste handlingen i oppgaveteksten blir gjeldende for den oppgaven. Dette er i tråd med hvordan Andersson og Andersson-Bakken (2016) har valgt å løse det.

3.5 Kvalitet i prosjektet

I dette delkapittelet skal jeg først vurdere masteroppgavens forskningsmetodiske kvaliteter gjennom begrepene validitet og reliabilitet, så skal jeg vurdere i hvilken grad resultatene er overførbare, før jeg til slutt beskriver dens begrensninger.

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper for å vurdere og beskrive kvalitet i forskning, og begrepene blir ofte omtalt på en skala fra en høy til lav grad (Grønmo, 2004). Når man vurderer reliabilitet forsøker man å beskrive i hvilken grad en forskningsprosess er pålitelig, mens når man vurderer validiteten, forsøker man å beskrive gyldigheten og kvaliteten på forskningsdata, i tillegg til forskerens fortolkninger og konklusjoner (Sæther & Gleiss, 2021). Forståelsen av begrepene og kriteriene for hva som utgjør god forskning varierer derimot ut ifra ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner (Sæther & Gleiss, 2021). I denne masteroppgaven vil jeg lene meg på begrepenes betydning og kriterier innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som er et perspektiv tett knyttet opp til kvalitativ forskning (Hjardemaal, 2018; Sæther & Gleiss, 2021). Dette vil jeg redegjøre for i de neste delkapitlene om validitet og reliabilitet. Samtidig er det viktig å presisere at forskningsprosjekter ofte befinner seg innenfor et kontinuum av flere forskningsteoretiske tradisjoner, og at man sjeldent skriver seg inn i rene retninger, enten det er sosialkonstruktivistiske perspektiver eller positivistiske perspektiver (Sæther & Gleiss, 2021). Dette forsøker heller ikke jeg. Det overordnede målet er å være åpen om hvilke styrker og begrensninger forskningsdesignet har, samt beskrive på en åpen måte hvordan forskningen har blitt gjennomført.

3.5.1 Validitet

Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon er det viktig at de ulike bestanddelene av forskningen henger sammen (Sæther & Gleiss, 2021). Vanlige spørsmål som må stilles i den sammenheng er om metoden og utvalget egner seg for å svare på problemstillingen. Validitet handler sådan om hvorvidt den innsamlede dataen er relevant for det som skal undersøkes, og hvordan de ulike bestanddelene henger sammen (Everett & Furseth, 2012). Innenfor begrepet validitet, er det to aspekter som er sentrale for denne masteroppgaven: indre validitet og begrepsvaliditet.

Indre validitet omhandler i hvilken grad funnene eller slutningene som trekkes i denne masteroppgaven, kan regnes som gyldige for det utvalget og fenomenet jeg undersøker (Dalen, 2011; Maxwell, 2013). Innenfor kvalitativ forskning er det forskeren som til slutt utgjør selve instrumentet for forskningen (Patton, 1999). Dermed er det viktig at de tolkningene og slutningene som kommer fram gjennom analysen og dataen, har støtte i en ryddig forskningsprosess. Det kan innebære at min rolle som subjektiv forsker er synliggjort og redegjort for. Som forsker vil man alltid være preget av forutinntatthet (Johnson & Christensen, 2013), og man vil alltid ta med seg kunnskaper og erfaringer fra eget liv inn i prosessen (Hjardemaal, 2018). Fremfor å distansere seg fra denne viten, er det dermed viktig å synliggjøre hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen. Hvilke holdninger jeg har til norskfaget og argumenterende skriving, kan ha påvirket forskningsprosessen.

Et grep jeg har gjort for å styrke validiteten er å benytte meg av flere datakilder. Å benytte seg av flere datakilder regnes som å styrke den indre validiteten (Johnson & Christensen, 2013). Ved å ha et komparativt blikk på to lærebøker, tvinges jeg til å betrakte et fenomen fra flere hold. Et annet grep jeg har gjort for å styrke validiteten, er å ikke bare se etter tilfeller i datamaterialet som bekrefter forskningsspørsmålene eller problemstillingen, men også se etter avvik som motsier funn. Dette omtales som *negative case sampling* (Johnson & Christensen, 2013). Et annet aspekt som styrker masteroppgavens indre validitet, er valget av metode: med en innholdsanalyse har man som oftest et datasett som er fritt tilgjengelig og hvor detaljer ikke forsvinner. Mens man i observasjon bare får én sjanse, har jeg gått tilbake ved en rekke ganger under både kodings- og analyseprosessen. I tillegg er innholdsanalyse en metode som er velprøvd innenfor forskningsfeltet om oppgaveanalyse i lærebøker (Andersson & Andersson-Bakken, 2016).

Et tredje grep jeg har gjort er å illustrere tall og data ved bruk av tabeller der det er hensiktsmessig. Dette gir leseren et raskt overblikk, og kan minske eventuelle misforståelser ved uklart eller forvirrende språk. I tillegg kan det å vise detaljer i form av tall og tabeller gjøre det lettere for leseren å følge bevisene som ligger bak funn, konklusjoner og tolkninger (Maxwell, 2013).

Et annet relevant begrep som omhandler validitet, er begrepsvaliditet. Det betyr i hvilken grad det er samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonaliseringen (Kleven, 2018). I denne masteroppgaven har jeg både teoretisk definert og operasjonalisert *oppgave* med utgangspunkt i tidligere forskning. Dette styrker begrepsvaliditeten ved at begrepene allerede er utprøvd og blitt brukt til forskning på oppgaver i lærebøker. Når det gjelder begrepet argumenterende skriveoppgave, er det teoretisk definert med utgangspunkt om relevant forskning og litteratur om argumenterende skriving. Derimot har jeg ikke klart å oppdrive forskning som har operasjonalisert begrepet til bruk i lignende studier. Av den grunn har jeg operasjonalisert det med delvis utgangspunkt i beskrivelsen av argumenterende skriveoppgaver fra Normprosjektet og IEA-studien. Dette kan medføre at kategoriene er mindre reliable fordi de ikke er anvendt og prøvd ut i tidligere sammenhenger, og kun prøvd ut i denne analysen.

3.5.2 Reliabilitet

Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet betraktes det som en umulighet å skille forskning og forskers subjektivitet. Det medfører til at det fremste målet blir å redegjøre for forskningsprosessen på en åpen og balansert måte (Sæther & Gleiss, 2021). Reliabilitet er dermed ikke noe som kan kalkuleres presist, men som kan oppnås ved å etterstrebe prinsipper for god forskningskvalitet (Everett & Furseth, 2012). To konkrete måter å sørge for god reliabilitet, er det som Cresswell og Miller (2000, s. 126) omtaler som *tykke, rike beskrivelser* («Thick, rich description») og *forskers refleksivitet* («Researcher reflexivity»). Den første handler om at forskeren redegjør for forskningsprosessen ved å oppgi så mange relevante detaljer som mulig, mens den andre handler om at forskeren aktivt reflekterer over sin rolle som fortolker og forsker.

I denne masteroppgaven har jeg aktivt forsøkt å beskrive, begrunne og reflektere over de ulike og relevante leddene i forskningsprosessen gjennom *tykke beskrivelser*, samt redegjøre for ulike endringer og utfordringer jeg har gjort eller opplevd underveis i arbeidet gjennom en

forskers refleksivitet, med det formål om å styrke masteroppgavens grad av reliabilitet. Ved en høy grad av reliabilitet vil lesere av masteroppgaven i større grad være i stand til å vurdere troverdighet til funn og konklusjoner. Det krever at jeg redegjør for prosessen på en åpen måte.

3.5.3 Generalisering og studiens begrensninger

Generalisering har likhetstrekk ved det som ofte kalles ytre eller ekstern validitet, og omhandler muligheten for å generalisere funn fra én kontekst til en annen (Johnson & Christensen, 2013). I kvantitativ forskning er det overordnede målet ofte statistisk generalisering, slik at funn fra kan overføres til lignende kontekster (Gleiss & Sæther, 2021). En slik form for generalisering er dermed ikke mulig i kvalitativ forskning, ettersom utvalget ikke kan sies å være representative (Sæther & Gleiss, 2021). Formålet med denne masteroppgaven er dermed heller ikke å skape generaliserbar forskning, men heller å bidra med empiri på et forskningsfelt der det eksisterer lite fra før, på en kvalitetsmessig og redegjørlig måte. Helt til slutt er det leseren som avgjør hvorvidt resultatene kan overføres til andre kontekster, og da er det viktig at prosessen kan følges (Andenæs, 2000).

Når det gjelder studiens begrensninger, er det viktig å spesifisere at datautvalget i masteroppgaven kun taler for to av de mange mulige lærebøkene som benyttes på ungdomsskoler i dag. I denne masteroppgaven kan jeg dermed ikke gi noe svar på tilstanden til argumenterende skriveoppgaver i andre verk. I tillegg undersøkes ikke bøkene i sin helhet, slik at funn og konklusjoner kun er talende for tematikken og utvalget i masteroppgaven.

En videre svakhet ved studien er at skriveoppgavene i seg selv ikke gir meg innblikk inn i autentiske læringssituasjoner. Dermed vet jeg ingenting om konteksten og hvordan disse oppgavene blir brukt i klasserom av lærere. Dermed kan jeg utelukkende kun uttale meg om teksten som står i læreboken, helt isolert fra eventuelle kontekster de vil opptre i. Selv om dette er en tydelig svakhet, kan jeg likevel trekke ut meningsfull informasjon om hvordan argumenterende skrivning realiseres i et utvalg lærebøker gjennom oppgaver. Det er derimot viktig at jeg er forsiktig med hvilke slutninger jeg trekker ut fra dataene.

4.0 Analyse

For å belyse problemstillingen min «Hva slags argumentasjonskompetanse legger oppgavene i to norsklæreverk til rette for at elevene skal utvikle?», har jeg kodet dataene i de tre hovedkategorier *argumentasjonskompleksitet*, *tema* og *retorisk spesifisering* (jf. metodekapittel 3.3). I det følgende vil jeg presentere sentrale funn innenfor hver kategori som samlet sett kan bidra til å belyse overordnet problemstilling, samt de fire forskningsspørsmålene:

1. Hvor kompleks argumentasjon legges det opp til?
2. Får elevene trening i norskfaglig eller allmenn argumentasjon?
3. Får elevene trening i å argumentere i ulike skrivesituasjoner?

4.1 Argumentasjonskompleksitet

Den første analysekategorien undersøker hvor kompleks argumentasjon oppgavene i de to lærebøkene legger opp til. Med kompleks mener jeg her først og fremst om elevene blir bedt om å se en sak/argumentere for en sak fra en eller to sider, og om tematikken de skal argumentere for er tidligere presentert i læreboka eller om det er et helt nytt tema løsrevet fra et tidligere kapittel eller tema. I disse kategoriene er oppgavene enten ensidige og tosidige, eller oppfølgende og ikke-oppfølgende.

Tabell 6: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien argumentasjonskompleksitet.

Argumentasjonskompleksitet	Kontekst 8-10, Basisboka		Synopsis 8-10, Håndboka	
	%	Antall	%	Antall
Ensidig	72 %	18	87 %	13
Tosidig	28 %	7	13 %	2
Oppfølgende	48 %	12	67 %	10

4.1.1 Kontekst

Når det gjelder argumentasjonskompleksitet, er et hovedfunn at det er nokså stor forskjell på de to lærebøkene når det gjelder ensidighet og tosidighet. Ser vi først på *Kontekst*, finner vi totalt sett 809 oppgaver i læreboka, og hvorav 25 er kategorisert som argumentasjonsoppgaver. Av det totale antallet argumentasjonsoppgaver, ser vi at 72 prosent av oppgavene er ensidige, og at den store majoriteten dermed legger opp til ensidig argumentasjon. Det betyr altså hvor elevene skal argumentere for kun én side av en sak eller et problem. Tre eksempler på slike oppgaver er:

A. «Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppa er voksne» (Kontekst, s. 61).

B. «Overbevis og bruk appellformene. Tenk deg at du skal overbevise foreldrene dine om å få overnatte hos en venn der det ikke er noen hjemme. Diskuter og legg en plan for hvordan de voksne skal få tillit til deg (etos), hvordan du kan spille på følelser (patos), og hvilke logiske argumenter du kan bruke (logos) [...]» (Kontekst, s. 88).

C. «Hvem har ansvaret? Hva kan det føre til hvis vi deler noe som vi vet ikke er sant? Skriv et kort debattinnlegg eller lag en muntlig appell der målet er å stoppe deling av falske nyheter» (Kontekst, s. 110).

Et kjennetegn med de ensidige oppgavene er at de kan besvares ved at eleven kun trenger å forholde seg til den ene siden av saken. De ensidige oppgavene inneholder her også ofte en påstand eller et tema der den ene siden bærer preg av å ha en sterk konsensus hos en majoritet. I eksempel A er det mulig å argumentere for hvorfor man ikke skal verne om løvene, men det vil blant mange mennesker fremstå som en kontroversiell og upopulær mening. Det samme finner vi i eksempel C, hvor det ville vært kontroversielt og upopulært å mene at man burde dele falske nyheter, selv om det også er mulig å gjøre det. Tematikken i eksempel B derimot skiller seg litt ut fra de to andre, men har likevel en kontekst hvor det å argumentere for den andre siden ville vært å gå imot en konsensus. Spesielt for en elev er det upopulært å argumentere for hvorfor man ikke burde få overnatte hos en venn til tross for at vennen er hjemme alene, det er jo ofte noe mange tenåringer ønsker seg. Det motsatte ville derimot vært mer naturlig at en forelder ville argumentert for.

Til sammenligning med de ensidige oppgave, er det derimot bare omtrent $\frac{1}{4}$ av argumentasjonsoppgavene i *Kontekst* som er tosidige, altså at elevene blir bedt om å se en sak fra flere sider. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Finn fordeler og ulemper med å presentere noe uten manus. Sorter argumentene i to kolonner og sammenlikne dem. Når det kan være hensiktsmessig å presentere noe uten manus?» (Kontekst, s. 88).

B. «Ta for deg en argumenterende tekst, og undersøk den kritisk. Bruk gjerne teksten på side 220 eller tekster fra *Kontekst Tekster 5*. Finn påstandene i teksten. Skriv dem ned. Undersøk påstandene. Hvilke av hvem blir begrunnet. Kommer flere sider av saken fram, eller bare én? Lag egne argumenter for og imot påstandene» (Kontekst, s. 111).

C. «Skriv ein dialog mellom ein lærer og ein klasse som diskuterer om elevane bør få lengre tid på ei oppgåve. Bruk personlege pronomen undervegs» (Kontekst, s. 329).

Felles for disse oppgavene i *Kontekst* er at de ofte blir tosidige ved at oppgaveteksten benytter seg av eksplisitte instruksjoner som «finn fordeler og ulemper» eller «finn for og imot argumenter». Dette ser vi klart i eksempel A ved at eleven skal finne både fordeler og ulemper med å presentere noe uten manus. I motsetning til de ensidige, har disse oppgavene som regel en tematikk hvor det er sosialt akseptabelt å argumentere for begge sider av saken. Det er vanskelig å trække på noens tær ved å hevde at det kan finnes både dårlige og gode sider ved å bruke et manus. Selv om ordlyden er noe endret, har også eksempel B en eksplisitt instruks. I neste eksempel derimot, eksempel C, fremkommer det ikke i oppgaveteksten at det skal argumenteres for begge sider av saken. Det fremkommer heller mer implisitt ved at det ligger i kortene at i en slik kontekst skal det være en uenighet mellom læreren og klassen, for hvorfor ellers skulle de diskutert saken i utgangspunktet? Med en enighet ville jo premisset til diskusjon over hvorvidt elevene burde få lengre tid på en oppgave eller ikke, falle fra. Dessuten vil det jo også ofte være av interesse for læreren å opprettholde avsatte tidsfrister, og ikke la seg overtale til utsettelse.

Tosidige oppgaver kan videre beskrives som mer komplekse i den forstand at eleven må kontinuerlig drøfte perspektiver mellom to ulike tenkte parter. Dette krever blant annet at eleven er i stand til å føre en indre dialog med seg selv, noe som kan være vanskeligere enn kun å representere et synspunkt i en sak.

Videre ser vi at 12 av 27 argumentasjonsoppgavene i *Kontekst* er oppfølgende, noe som her betyr at de refererer til og følger opp innhold fra læreboka, i motsetning til oppgaver som er løsrevet fra tidligere innholdet i læreboka. Tre eksempler på slike oppgaver er:

A. «Hvilken informasjon i eksempeltekstene 1 og 2 er troverdig og sannsynlig ut fra det du vet fra før? Begrunn svaret» (Kontekst, s. 103).

B. «Vurder språkdebatten. Se på argumentene i de tre hovedsynene i språkdebatten på forrige side. Hvilke av argumentene mener dere burde veie tyngst? Hvorfor?» (Kontekst, s. 247).

C. «Gjør om teksten: Velg tegneserien på side 296 eller finn en annen. Lag en reklame som skal få ungdom til å bli nysgjerrige på tegneserien. Reklamen skal være en plakat eller en trailer» (Kontekst, s. 298).

Oppfølgende oppgaver har ofte tydelige fellestrekk ved at de eksplisitt henviser til et sidetall i boka, men de kan også være oppfølgende i form av at de spiller videre på tematikken i et kapittel. Alle tre eksemplene på oppfølgende oppgaver viser her eksplisitt til sidetall i boka. Å argumentere krever ofte at man har tilstrekkelig med kunnskap om et tema eller en sak, tanken er dermed at oppfølgende oppgaver i større grad vil føre til mer kompleks argumentasjon enn ikke-oppfølgende. I tillegg kan det tenkes at oppfølgingen vil skape en konsoliderende effekt, ved at oppgaven direkte spiller på tematikk eller pensum som eleven har vært gjennom.

Ved at 12 av 27 oppgaver er oppfølgende, betyr det at 15 er ikke-oppfølgende. To eksempler på ikke-oppfølgende oppgaver er:

A. «Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppa er voksne» (Kontekst, s. 61).

B. «Vær lærebokkritikere. Velg en læreboktekst på et par sider fra to fag, og vurder tekstene fra disse kriteriene: Er det tydelig hva teksten skal informere om? Hvordan er språket tilpasset målgruppa? Vurder layouten. Hvordan er samspillet mellom tekst, bilder, illustrasjoner og fonter? Avslutt med terningkast med begrunnelse» (Kontekst, s. 111).

Felles for disse type oppgaver er at tematikken ofte er mer overordnet og løsrevet fra de grunnleggende temaene i lærebøkene. I eksempel A er debattinnlegg en kjent norskfaglig sjanger, men selve tematikken om vern av løver er løsrevet fra lærebokas ellers tekstlige

innhold. Læreboken har ikke en side med innhold der eleven kan lese seg opp om vern av løver. I eksempel B omhandler også oppgaven et mer løsrevet tema som ikke er koblet til noen direkte side i læreboka.

4.1.2 Synopsis

I *Synopsis* finner vi totalt sett 234 oppgaver i læreboka, og 15 av dem utgjør argumentasjonsoppgaver. Av det totale antallet argumentasjonsoppgaver, ser vi at 87 prosent av oppgavene er ensidige, også her er tendensen at majoriteten av oppgavene legger opp til en ensidig argumentasjon. Tre eksempler på slike oppgaver fra *Synopsis* er:

A. «Hvilket av tegneserieeksemplene i kapittel 6 liker du best? Begrunn svaret ditt» (Synopsis, s. 138).

B. «Hvorfor er det viktig å argumentere godt? Trekk inn konkrete eksempler fra din egen hverdag» (Synopsis, s. 178).

C. «Hvorfor kan det være nyttig å nevne motpartens argumenter i din egen tekst? Bruk gjerne retoriske begreper i din forklaring, hvis du har lært om det» (Synopsis, s. 194).

Videre ser vi at to oppgaver, eller 13 % av oppgavene, er tosidige. Eksempel på slike oppgaver er:

A. «Noen anmeldere bruker «terningkast» i konklusjonen sin. Hvilke fordeler eller ulemper ser du vet dette?» (Synopsis, s. 99).

B. «Se på samtalene mellom far og sønn på side 166-167. Bruk samme mønster og skriv ned en samtale mellom to bekjente der den ene klarer å overbevise den andre ved hjelp av god argumentasjon. Samtalen skal framføres foran klassen» (Synopsis, s. 178).

I eksempel A er oppgaven tosidig ved at eleven skal både svare for fordeler og ulemper ved bruk av terningkast i anmeldelser. For å svare på oppgaven må eleven dermed ta hensyn til begge sidene av saken. I eksempel B skal eleven ta utgangspunkt i en samtale hvor en far og sønn argumenterer, og hvor den ene klarer å overbevise den andre. Videre skal eleven så konstruere en egen dialog mellom to bekjente, hvor utfallet er at den ene klarer å overbevise den andre. Eksempel B er ikke like tydelig tosidig som eksempel A, men oppgaven krever likevel i samme grad at eleven må forholde seg til to motstridende og forskjellige synspunkter. I kapittel 4.1.1 redegjorde jeg for en lignende oppgave, og valgte å klassifisere

den som ensidig. Det som i midlertidig skiller disse to oppgavene, er at i den oppgaven skulle elever samarbeide to-og-to om å besvare, og dermed var det naturlig at man argumenterte for én side hver. Her derimot skal eleven arbeide alene, og må derfor forholde seg på egenhånd til begge sider av saken.

Videre finner vi at 67 prosent av oppgavene i *Synopsis* er oppfølgende. Tre eksempler på slike oppgaver er:

A. «Gjør om teksten: Velg tegneserien på side 296 eller finn en annen. Lag en reklame som skal få ungdom til å bli nysgjerrige på tegneserien. Reklamen skal være en plakat eller trailer» (Synopsis, s. 298).

B. «I hvilken tegneserietradisjon vil du plassere The Urban Legend (s. 130) av norske Josef Yohannes? Begrunn svaret ditt» (Synopsis s. 138).

C. «Se på samtalene mellom far og sønn på side 166-167. Bruk samme mønster og skriv ned en samtale mellom to bekjente der den ene klarer å overbevise den andre ved hjelp av god argumentasjon. Samtalen skal kunne framføres foran klassen» (Synopsis, s. 178).

Felles for disse oppgavene er at de er oppfølgende ved at de eksplisitt viser til sider i læreboka. I Eksempel A får eleven muligheten til enten å ta utgangspunkt i en tegneserie fra boka, eller å finne en på egenhånd. Oppgaven har derfor muligheten til både å være oppfølgende og ikke-oppfølgende. Til tross for dette har jeg likevel valgt å klassifisere den som oppfølgende, ettersom kapittelet i seg selv handler om tegneserier. Så uansett om eleven ville valgt en egen tegneserie, ville oppgaven fortsatt fulgt opp en tematikk fra læreboka. I eksempel B er det en tydelig oppfølgende oppgave, og det samme er det i eksempel C.

4.1.3 Sammenligning

Når det gjelder argumentasjonskompleksitet, er altså et hovedfunn at begge verkene i størst grad legger opp til argumentasjonsoppgaver hvor det skal argumenteres for én side av saken. Det er *Synopsis* som har flest forekomster av ensidig argumentasjon med sine 87 prosent, mens det tilsvarende tallet i *Kontekst* er 72 prosent. Dette resulterer dermed i at *Kontekst* har et høyere antall oppgaver som etterspør tosidig argumentasjon, 28 prosent mot 13 prosent. Et annet funn er dermed at begge læreverkene i aller størst grad preges av ensidige argumenterende oppgaver, men at *Kontekst* er i noen grad mer balansert enn *Synopsis*.

Videre er 48 % av oppgavene i *Kontekst* oppfølgende, mens det tilsvarende tallet i *Synopsis* er 67%. Et annet funn er dermed at *Kontekst* har nesten like mange oppfølgende oppgaver som ikke-oppfølgende, mens det i *Synopsis* heller mot et tydelig flertall av oppgavene som er oppfølgende.

4.2 Tema

Den andre analysekategorien undersøker hva slags tema oppgavene i de to lærebøkene legger opp til at elevene skal argumentere for og/eller imot. I denne kategorien er oppgavene enten norskfaglige eller allmenne. Med det mener jeg om temaet til oppgaven kan spores direkte til fagstoff som anses som norskfaglig, eller om det skal argumenteres for et tema som er løsrevet fra norskfaget. Med flersidig mener jeg at oppgaven kan legge opp til at det skrives enten om et norskfaglig tema eller et allment tema.

Tabell 7: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien tema

Tema	Kontekst 8-10, Basisboka		Synopsis 8-10, Håndboka	
	%	Antall	%	Antall
Norskfaglig	36	9	26	4
Allmenn	56	14	66	10
Flersidig	8	2	7	1
Total		25		15

4.2.1 Kontekst

I *Kontekst* finner vi at 36 prosent av de argumenterende oppgaver har et norskfaglig tema. Det betyr at 36 prosent av oppgavene enten ber om at elevene i mer eller mindre grad må benytte seg av norskfaglig kunnskap for å besvare oppgaven, eller at det omhandler et norskfaglig innhold. Eksempler på slike oppgaver er:

- A. «Vurder språkdebatten. Se på argumentene presentert i de tre hovedsynene i språkdebatten på forrige side. Hvilke av argumentene mener dere burde veie tyngst? Hvorfor?» (Kontekst, s. 247).
- B. «Tenk dere at dere lever på 1800-tallet og er brennende engasjert i språkstriden. Hvilket skriftspråk skal vi ha i Norge? Nå skal dere delta i den store paneldebatten, og dere har sjansen til å vinne. Noen vil fortsette med dansk (Welhaven), noen vil fornorske dansken (Knudsen, Wergeland, Asbjørnsen og Moe), og noen vil lage et norsk skriftspråk

basert på dialektene (Aasen). Forbered argumenter og kjør språkdebatt!» (Kontekst, s. 249).

C. «Språkdebatt mot 2050! Lag argumenter til noen av påstandene under og debatter: 1) Vi trenger ikke et eget norsk språk, engelsk bør være verdensspråket. 2) Vi bør ha ett norsk skriftspråk. 3) Vi bør holde på både bokmål og nynorsk i Norge, og alle bør lære begge. 4) Dropp rettskrivningsreglene, la folk skrive som de snakker» (Kontekst, s. 249).

Alle disse tre eksempeloppgavene har en tydelig dreining mot et norskfaglig tema, og typisk for oppgaver med norskfaglig tema, er at de ofte tar utgangspunkt i litteratur- eller språkhistorie. Både eksempel A og B handler om språkdebatten på 1800-tallet, mens eksempel C handler om hvilken språkdebatt elevene ønsker seg framover mot 2050. I eksempel C ser man en oppgave som inneholder flere ulike påstander i en, dette forekommer ved flere anledninger, og fremover i analysen vil det komme fram flere eksempler på oppgaver som har det.

Videre er et funn at 56 % av oppgavene i *Kontekst* har et allment tema. Med dette mener jeg at de har et tema som ikke nødvendigvis er spesifikt for norskfaget. Det kan være tema som omhandler generelle aspekter ved livet eller skolen, uten å ha et særlig fokus på for eksempel meningsinnholdet fra norsklæreplanen. Tre eksempler på slike oppgaver er:

A. «Skriv ein dialog mellom to ungdommar som prater om kva slags fritidstilbodd ei har eller skulle ønske at dei hadde der dei bur. Hjelp kvarandre slik at tekstane blir gode. Pass særleg på å få alle verba rett. Bruk ordliste» (Kontekst, s. 337).

B. «Selg en uvanlig delikatesse! Du har fått i oppdrag å lage en reklame for en matrett: kalvehjerner eller larver. Slå opp ordene hvis du ikke kjenner til delikatessene fra før. Lag setninger som brukes til en reklameplakat eller i en meny. Bruk ord som skaper positive assosiasjoner» (Kontekst, s. 278).

C. «Overbevis på ett minutt. Velg av en følgende påstander, og forbered deg på at du skal overbevise en annen i klassen om den: 1) Det er smart å være i seng før klokka ti. 2) Vi bør slå av lyset i alle rom vi ikke oppholder oss i. 3) Skolen bør starte tidligst klokka 9» (Kontekst, s. 224).

I eksempel A skal eleven konstruere en fiktiv dialog mellom to tenkte ungdommer som diskuterer fritidstilbud i bygda si. Det er et tema som har liten tilhørighet i norskfaget. Det samme finner vi i eksempel B der eleven har fått i salgsoppdrag å utvikle en reklameplakat for

en uvanlig matrett. I eksempel C finner vi en rekke ulike påstander som eleven kan velge i, og her også er alle av en allmenn karakter. Felles for de allmenne oppgavene er at de ofte fokuserer mer på andre aspekter av livet, slik som dannelsingsaspektet, fremfor et rent faglig aspekt.

Videre er et funn i *Kontekst* at 8 prosent av oppgavene er flersidige, det vil si at de både inkorporerer allmenne tema og norskfaglige tema. Måten det ofte gjøres på er at det presenteres flere påstander eller saker som eleven skal ta utgangspunkt i, og hvor det er blandet i hvilken grad disse påstandene er allmenne eller norskfaglige. To eksempler på slike oppgaver er:

A. «Skriv en argumenterende tekst. Velg om teksten skal ha til hensikt å overbevise eller å drøfte. Bestem mottaker og hvor teksten skal publiseres. Samarbeid først om å lage lister med argumenter og motargumenter før dere skriver teksten. Planlegg og innhent informasjon. Sorter notatene, og bruk gjerne femavsnittsmodellen når du lager disposisjonen, og skriv teksten. Velg et av temaene: 1) Bør vi forby unødvendig snøskuterkjøring? 2) Er det viktig å lære å skille mellom fakta og meninger? 3) Bør rettskriving bli vektlagt sterkere i norskfaget? 4) Er fiksjonstekster egentlig så viktige for mennesker?» (Kontekst, s. 224).

B. «Nå fram med budskapet ditt! Skriv og lag en tekst med retoriske appellformer. Velg et tema som interesser deg, og som du gjerne vil dele med andre. Bruk gjerne innholdet i talene i del 1, side 20 og 50, som inspirasjon. Velg presentasjonsform. Det kan være tale, et videoforedrag, en artikkel, en sammensatt tekst osv. Skriv og lag teksten. Tenk på hvordan du raskt kan skape tillit hos publikum (etos), hvordan du skal legge fram saken (logos), og hvordan du kan få til engasjement (patos). Presenter tekstene for hverandre, og hjelp hverandre med å gjøre dem bedre. Videovurder: Ta skjermopptak av teksten din mens du forklarer og viser på skjermen hvordan du har brukt appellformene i teksten. Bruk tipsene «Når du skal gjenkjenne eller bruke retoriske appellformer» på side 87 som hjelp» (Kontekst, s. 89).

I eksempel A skal eleven velge en av fire påstander som blir presentert. Av disse fire påstandene, knytter jeg særlig de to første til det allmenne, og de to siste til det norskfaglige. Snøskuterkjøring kunne blitt sett i lys av det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, men det berører ikke ved temaer som ligger nært norskfagets kjerneelementer. Selv om det er viktig å skille mellom fakta og meninger, er det heller ikke noe som rører ved de norskfaglige.

Det tredje temaet derimot berører ved et viktig aspekt av norskfaget, nemlig rettskriving og i hvor stor grad det bør vektlegges. Det fjerde temaet berører også et viktig aspekt av norskfaget, nemlig hvilken rolle de ulike teksttypene skal ha i faget. Foruten at det eksplisitt nevnes at eleven skal skrive en argumenterende tekst, har eleven i stor grad mulighet til å påvirke selv hvilken retning oppgaven skal ta gjennom de ulike temaene. Eksempel B er flersidig fordi eleven har en valgfrihet til å skrive om hva som helst, så lenge det er noe som engasjerer eleven. Riktignok blir eleven oppfordret til å hente inspirasjon fra taler på side 20 og 50 i boka, men også disse er av en mer allmenn karakter enn norskfaglig.

4.2.2 Synopsis

I *Synopsis* er et funn at 26 prosent av oppgavene er norskfaglige. Eksempel på slike oppgaver er:

- A. «Hva synes du om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden? Skriv et kort debattinnlegg eller kåseri med tittelen «Kjempestort problem?». Teksten skal kunne publiseres på et nettsted som leses av voksne» (*Synopsis*, s. 269).
- B. «Tenk at du er en representant for en av sidene i språkdebatten på 1800-tallet. Skriv en kort tale der du redegjør for synspunktet ditt i saken» (*Synopsis*, s. 289).
- C. «Mange frykter at det norske språket blir fattigere når stadig flere nå ikke skiller mellom kj og skj-lyden. Skriv en tekst der du forklarer om du er enig eller uenig med dem. Pek på andre lignende endringer som norsk språk har gjennomgått» (*Synopsis*, s. 289).

I eksempel A er temaet fonetikk, og handler om debatten rundt uttalen av skj- og kj. I kategoriseringen av oppgavene hender det at oppgaver ikke nødvendigvis markerer seg sterkt som enten eller, og da har jeg betraktet det norskefaglige og det allmenne som å befinne seg på hver sin side av et kontinuum. Dette eksempelet er derfor ikke det som heller tydeligste mot et norskfaglig tema, men samtidig rører det mer ved det norskfaglige enn det allmenne. I eksempel C finner vi også samme tema som her. Videre i eksempel B skal eleven være representant for en av side i språkdebatten på 1800-tallet, og oppgaven er dermed et tydelig eksempel på en norskfaglig oppgave.

Videre finner vi at 66 prosent av oppgavene i *Synopsis* er allmenne. Tre eksempler på slike oppgaver er:

A. «Noen anmeldere bruker «terningkast» i konklusjonen sin. Hvilke fordeler og ulemper ser du ved dette?» (Synopsis, s. 99).

B. «Skriv en kort anmeldelse av en matrett du kjenner til. Anmeldelsen skal kun bestå av en kort presentasjon av det som anmeldes, og en konklusjon der du anbefaler eller fraråder medelevene dine å prøve retten» (Synopsis, s. 99).

C. «Velg én av påstandene under og skriv tre argumenter som støtter saken. Ta gjerne i bruk de retoriske appellformene. 1) Det bør ikke være aldersgrense på kjøp av energidrikk. 2) Alle mennesker bør være vegetarianere. 3) Det bør bli fri fartsgrense på norske veier» (Synopsis, s. 179).

I eksempel A omhandler temaet bruk av terningkast i anmeldelser, og i hvilken grad det har eventuelle ulemper og fordeler. Et lignende tema finner vi igjen i eksempel B der eleven skal skrive en anmeldelse av en matrett, og som eleven så skal eventuelt anbefale eller fraråde en medelev å prøve. I eksempel C får eleven mulighet til å velge fritt blant tre ulike påstander. Ingen av disse eksemplene kan sies å ha et særlig utpreget norskfaglig tema, og er dermed alle sammen allmenne.

Videre finner vi i *Synopsis* én oppgave som er flersidig, det vil altså si at den kan både være norskfaglig eller allmenn, avhengig av hvilke valg eleven gjør. Foruten for denne oppgaven, har de fleste argumentasjonsoppgavene en klar instruks om det skal være enten faglig eller allmenn. Eksempel på en flersidig oppgave i *Synopsis* er:

A. «Finn et debattinnlegg i *Synopsis Lesebok* eller på internett. Oppsummer forfatterens viktigste argumenter. Gi en fort vurdering der du forklarer hvorfor (ikke) forfatteren lykkes med å overbevise leseren. Formuler et kort svar der du forklarer ditt synspunkt i saken [...]» (Synopsis, s. 194).

Som vi ser i oppgaven, er det opp til eleven selv å velge et debattinnlegg enten i leseboka eller på internett. Oppgaven har dermed ingen eksplisitt instruks om hvilken av delene som bør velges, og dermed står eleven fri til å velge det selv. Oppgaven er dermed flersidig.

Norskfaget er stort og omfattende, og det har derfor til tider vært utfordrende å vurdere hva som er norskfaglig eller ikke. Selv om jeg har lent meg på «Fagets relevans og sentrale verdier» som står oppgitt i læreplanen, har det medført mye bruk av skjønn. Et eksempel fra *Synopsis* som jeg har vurdert som norskfaglig, er «Hvorfor kan det være nyttig å nevne motpartens argumenter i din egen tekst? Bruk gjerne retoriske begreper i din forklaring, hvis

du har lært om det» (S. 194). Selv om oppgaven spesifiserer det som valgfritt å benytte seg av retoriske begreper i forklaringen, er det tydelig at oppgaven er knyttet opp mot retorikk og argumentasjon. Av den grunn har jeg valgt å klassifisere den som å ha et norskfaglig tema, selv om det er litt svakere enn noen av de andre nevnte oppgavene. Det har oftest vært lettere å vurdere i hvilken grad en oppgave er allmenn enn norskfaglig.

4.2.3 Sammenligning

Når det gjelder temaene i de argumenterende oppgavene, er et hovedfunn at begge verkene i størst grad legger opp til argumentasjonsoppgaver hvor det skal argumenteres innenfor et allment tema, det vil si et tema som er mer eller mindre løsrevet fra norskfagets kjerneområder. I *Kontekst* er 59 prosent av oppgavene allmenne, mens i *Synopsis* er det tilsvarende tallet 66 prosent. Det er dermed flest allmenne oppgaver i *Synopsis*. Forskjellen mellom de to lærebøkene utgjør 7 prosent, og det er dermed en minimal forskjell mellom bøkene.

Videre finner vi at 33 prosent av oppgavene i *Kontekst* er norskfaglige, mens det tilsvarende tallet er 26 prosent i *Synopsis*. Av flersidige oppgaver har begge lærebøker et likt antall målt i prosent, med 7% hos begge.

4.3 Retorisk spesifisering

Den tredje analysekategorien undersøker oppgavenes grad av retorisk spesifisering. Med retorisk spesifisering mener jeg ulike situasjonsvariabler som kan brukes til å hente ut ytterligere aspekter fra oppgaveteksten om hvordan oppgaven skal utføres. I disse underkategoriene har oppgavene kjent eller ukjent skriverrolle, kjent eller ukjent mottaker, spesifisert eller uspesifisert situasjon, og bestemt eller ubestemt påstand/sak. Med skriverrolle menes det om det kommer fram i oppgaveteksten om eleven skal svare på vegne av seg selv, eller om eleven skal gå inn i rollen som en annen person. Med mottaker menes det om det nevnes eksplisitt i oppgaven hvem som er mottaker av handlingen i oppgaven. Med situasjon menes det om oppgaveteksten inneholder utbroderende informasjon som plasserer eleven i en situasjon eller kontekst som eleven så skal svare ut ifra. Noen oppgaver inneholder for eksempel kun en påstand som eleven skal ta stilling til, men under kategorien *situasjon* menes altså de oppgaver som forsøker å plassere eleven i en spesifikk situasjon. I den siste

underkategorien, sak eller påstand, menes det om oppgaveteksten bestemmer hvilken sak eller tema det skal argumenteres for eller imot, eller om eleven får bestemme det selv.

Tabell 8: Fordeling av oppgavene i lys av analysekategorien retorisk spesifisering

Retorisk spesifisering	Kontekst 8-10, Basisboka		Synopsis 8-10, Håndboka	
	%	Antall	%	Antall
Skriverrolle	12 %	3	7 %	1
Mottaker	40 %	10	33 %	5
Situasjon	28 %	7	7 %	1
Sak	84 %	21	87 %	13

4.3.1 Kontekst

I *Kontekst* er et funn at 12 prosent av oppgavene har en spesifisert skriverrolle, med det menes altså at eleven skal ikke svare som seg selv, men heller ut ifra en fiktiv eller tiltenkt rolle som noen andre. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Formell henvendelse. En rektor fikk en skademelding fra en elev i forbindelse med en ødelagt pc. Målet til eleven var å få erstatning. Skademeldingen skulle inneholde informasjon om når skaden oppstod, og hva som hadde skjedd. «Serr det er ikke min skyld at noen andre har tråkka på sekken min sånn at pc-en blei ødelagt. Jeg synes jeg burde få en ny pc og slippe å betale». Lag et nytt forslag til skademelding» (Kontekst, s. 88).

B. «Kven vinn debatten?» Improviser først ein krangel mellom foreldre og ein tenåring som vil dra aleine på overnattingstur, men som ikkje får lov. Argumenta blir meir og meir usaklege. Lag replikkar til eit kort drama frå situasjonen» (Kontekst, s. 339).

C. «Skriv ein dialog mellom to ungdommar som prater om kva slags fritidstilbodd dei har eller skulle ønske dei hadde der dei bur. Hjelp kvarandre slik at tekstane blir gode. Pass særleg på å få alle verba rett. Bruk ordliste» (Kontekst, s. 337).

Oppgaver med skriveroller krever at elever er i stand til å gå inn i roller til andre mennesker og argumentere og resonnerer på vegne av deres situasjon. I eksempel A skal eleven skrive seg

inn i rollen til en elev som har vært uheldig og fått pc-en sin ødelagt av noen andre, og som mener at rektor burde være behjelpelig til å kompensere for skaden. En slik måte å argumentere for krever at eleven klarer å gå i «skoene» til noen andre, og svare som om det hadde skjedd en selv. Selv om hendelsen ikke nødvendigvis er så løsrevet fra hverdagen til en ungdomsskoleelev, er det heller ikke en hverdagssituasjon at en elev tar direkte kontakt med en rektor. Oppgaven krever dermed både at eleven må sette seg inn i rollen som en annen elev, samtidig som at eleven også må justere språk og ordbruk etter mottakeren, som her er en rektor.

I eksempel B finner vi at eleven skal gå inn i rollen som en tenåring, og at denne tenåringen har en krangel med sine foreldre grunnet en overnattingstur. I likhet med eksempel A går eleven inn i denne oppgaven i en relativt kjent rolle som en tenåring, men videre krever det at eleven må forsøke å se siden fra et mer ukjent perspektiv, nemlig foreldrenes. Utvilsomt vil eleven være farget av sin virkelighetsoppfatning som tenåring, men likevel krever det at eleven forsøker å se saken fra perspektivet til foreldrene. I eksempel C derimot er begge skriverollene nokså kjente, da begge partene i oppgaveteksten er ungdommer.

Felles for alle disse tre oppgavene er at de redegjør for personer i tredjeperson og at det ikke refereres eksplisitt til eleven ved bruken av pronomen som «du». Dermed legges det opp til at eleven skal tilnærme seg oppgavene med perspektivene til aktører som ikke er eleven selv. En slik argumentasjon kan tenkes å være mer avansert ettersom det også krever at eleven argumenterer fra andres ståsted, og ikke bare sitt eget. Samtidig kan det også tenkes at den kan gjøre argumentasjonsprosessen lettere, ved at eleven slipper å ta stilling til eget ståsted, og kan heller forestille seg ståstedet til noen andre.

Videre er et funn at 40 % av de argumenterende oppgavene i *Kontekst* har en kjent mottaker, og med det menes det om det redegjøres for i oppgaveteksten hvem det er eleven skal henvende seg til. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Råd for saklig debatt. Hva må til for å få til en saklig debatt? Er det forskjell mellom muntlige og skriftlige diskusjoner? Noter punkter. Begrunn punktene i en samtale med andre i klassen» (Kontekst, s. 219).

B. «Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppa er voksne» (Kontekst, s. 61).

C. «Formell henvendelse. En rektor fikk en skademelding fra en elev i forbindelse med en ødelagt pc. Målet til eleven var å få erstatning. Skademeldingen skulle inneholde informasjon om når skaden oppstod, og hva som hadde skjedd. «Serr det er ikke min skyld at noen andre har tråkka på sekken min sånn at pc-en blei ødelagt. Jeg synes jeg burde få en ny pc og slippe å betale». Lag et nytt forslag til skademelding» (Kontekst, s. 88).

I eksempel A er mottakeren mer implisitt enn i eksempel B og C, men har likevel en kjent mottaker. I oppgaven skal eleven begrunne punkter rundt temaet forskjell på muntlige og skriftlige diskusjoner, også skal de nedskrevne punktene videre begrunnes i samtale med andre i klassen. Det nevnes dermed ikke eksplisitt, men det kan antas at mottakeren er medelever eller eventuelt lærere. I eksempel B kommer det eksplisitt fram at målgruppen til debattinnlegget som skal skrives, er voksne. Hva som legges i voksne er uvisst, men for ungdomsskoleelever kan det tenkes at voksne blir assosiert mer med foreldre enn for eksempel en 18-årig elev som går på videregående skole. I eksempel C står det ikke eksplisitt at eleven skal henvende seg til en spesifikk mottaker, men gitt situasjonen som skisseres, kommer det fram at mottakeren er fiktiv rektor. Foruten for disse eksemplene, er noen andre eksempler på mottakere: foreldre, medelever, til ungdommer, til folket i Norge på 1800-tallet, og en lærer. Alle mottakerne foruten medeleven er unike, og medeleven som mottaker forekommer i fem av oppgavene. Det er derfor mest vanligst at elevene skal henvende seg til andre elever.

I neste underkategori, ser vi at 28 % av de argumenterende oppgavene i *Kontekst* har en spesifisert situasjon. Med det mener jeg altså oppgaver som inneholder tekst som forsøker å plassere eleven i en spesifikk situasjon. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Overbevis og bruk appellformene. Tenk deg at du skal overbevise foreldrene dine om å få overnatte hos en venn der det ikke er noen hjemme. Diskuter og legg en plan for hvordan de voksne skal få tillit til deg (etos), hvordan du kan spille på følelser (patos), og hvilke logiske argumenter du kan bruke (logos) [...]» (Kontekst, s. 88)

B. «Selg en uvanlig delikatesse! Du har fått i oppdrag å lage en reklame for en matrett: kalvehjerner eller larver. Slå opp ordene hvis du ikke kjenner til delikatessene fra før. Lag setninger som kan brukes til en reklameplakat eller i en meny. Bruk ord som skaper positive assosiasjoner» (Kontekst, s. 278)

C. «Vær tekstforfatter i et reklame-byrå. Ta utgangspunkt i teksten nedenfor. Skriv en reklametekst som treffer mottakeren. Bruk virkemidler som gir positive assosiasjoner. La dere inspirere av andre reklamer. Reklametekst: «Syltetøyet smaker bær. VI har produsert syltetøy siden 1966, men oppskriften har blitt enda bedre. Ingrediensene er lokale rips og bringebær blandet med konsentrert druesaft. Derfor har syltetøyet ikke tilsatt sukker. Syltetøyet kan brukes både på brødsiver og knekkebrød, men også til middagsretter i stedet for tyttebær» (Kontekst, s. 288).

I eksempel A skal eleven overbevise foreldrene sine om å få overnatte hos en venn der noen ikke er hjemme. Eleven skal altså forestille seg den oppgitte situasjonen, og dermed svare ut ifra det. Videre er oppgaveteksten relativt lang, og inneholder også instruksjoner om hvordan eleven skal diskutere og legge en plan for å få overtalt foreldrene sine gjennom å bruke appellformene. Eleven skal dermed ikke bruke argumentasjon til kun å svare på en påstand, men i forbindelse med en fiktiv situasjon. Videre i eksempel B har eleven fått i oppdrag å selge en uvanlig delikatesse, og vi ser igjen at eleven blir plassert inn i en spesifikk situasjon hvor det skal argumenteres ut ifra gjennom en reklameplakat. I eksempel C blir eleven plassert inn i situasjonen til en tekstforfatter som jobber i et reklamebyrå.

Felles for oppgavene med spesifisert situasjon er at de er lengre, og inneholder mer tekst som utbroderer og forklarer situasjonen eleven skal sette seg inn i. De har altså en høyere informasjonsmengde enn de fleste av de andre argumenterende oppgavene.

Til slutt har vi underkategorien *sak*, hvor vi finner at 84 % av oppgavene i *Kontekst* har en spesifisert sak/tema. Med det menes i hvilken grad oppgaveteksten bestemmer tema og sak for oppgaven, fremfor at eleven selv får velge å skrive om et tema som interesserer eleven selv. To eksempler på slike oppgaver er:

A. «Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppa er voksne» (Kontekst, s. 61).

B. «Hvem har ansvaret? Hva kan det føre til hvis vi deler noe som vi ikke vet er sant? Skriv et kort debattinnlegg eller lag en muntlig appell der målet er å stoppe deling av falske nyheter» (Kontekst, s. 110).

Denne underkategorien beskriver seg nesten selv, og felles for disse oppgavene er dermed at saken det skal argumenteres for eller imot, er allerede bestemt i oppgaveteksten. På den

motsatte siden finner vi at 19 % av oppgavene ikke har en spesifisert sak/tema. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Nå fram med budskapet ditt! Skriv og lag en tekst med retoriske appellformer. Velg et tema som interesserer deg, og som du gjerne vil dele med andre. Bruk gjerne innholdet i talene i del 1, side 20 og 50, som inspirasjon. Velg presentasjonsform. Det kan være tale, et videoforedrag, en artikkel, en sammensatt tekst osv. Skriv og lag teksten. Tenk på hvordan du raskt kan skape tillit hos publikum (etos), hvordan du skal legge fram saken (logos), og hvordan du kan få til engasjement (patos). Presenter tekstene for hverandre, og hjelpe hverandre med å gjøre dem bedre. Videovurder: Ta skjermopptak av teksten din mens du forklarer og viser på skjermen hvordan du har brukt appellformene i teksten. Bruk tipsene «Når du skal gjenkjenne eller bruke retoriske appellformer» på side 87 som hjelp» (Kontekst, s. 89).

B. «Ta for deg en argumenterende tekst, og undersøk den kritisk. Bruk gjerne teksten på side 220 eller tekster fra Kontekst Tekster 5. Finn påstandene i teksten. Skriv dem ned. Undersøk påstandene. Hvilke av hvem blir begrunnet. Kommer flere sider av saken fram, eller bare én? Lag egne argumenter for og imot påstandene» (Kontekst, s. 111).

C. «Lag et debattinnlegg. Bruk en av eksempeltekstene i kurset. Hva mener du om det teksten tar opp? Skriv ditt eget innlegg der du presenterer din mening og argumenterer for den. Innlegget kan presenteres muntlig eller skriftlig. Bruk tipslista på side 221» (Kontekst, s. 224).

I eksempel A er det valgfritt hva slags tema eller sak oppgaven skal inneholde, bortsett fra at det spesifiseres at det skal være et tema som interesserer eleven. I eksempel B er det også et valgfritt tema, men eleven skal ta utgangspunkt i en argumenterende tekst, og det nevnes at eleven kan la seg inspirere av tekster i boka. I eksempel C er det også valgfritt, men i mindre grad enn i eksempel A og B. Her skal eleven ta utgangspunkt i en av eksempeltekstene i kurset, men hva disse handler om er varierende, og eleven har fortsatt et stort handlingsrom selv om oppgaven legger noen begrensninger. Eksempel C kan derfor være et tvilstilfelle, men til tross for dette har jeg likevel valgt å kategorisere den som ikke spesifisert sak/tema.

4.3.2 Synopsis

I *Synopsis* har 7 prosent eller én argumenterende skriveoppgave en kjent skriverrolle.

Eksempel på en slik skriveoppgave er:

A. «Se på samtalene mellom far og sønn på side 166-167. Bruk samme mønster og skriv ned en samtale mellom to bekjente der den ene klarer å overbevise den andre ved hjelp av god argumentasjon. Samtalen skal kunne framføres foran klassen» (*Synopsis*, s. 178).

Her skal eleven konstruere en samtale mellom to bekjente der den ene klarer å overbevise den andre ved hjelp av god argumentasjon. Eleven skal ta utgangspunkt i en samtale mellom en far og sønn, men det er ikke bestemt hvilke bekjente eleven skal ta utgangspunkt i. Dermed bærer oppgaven preg av å ha en relativt åpen tilnærming til hvilken skriverrolle eleven skal skrive seg inn i. Aktørene i oppgaveteksten refereres til ved bruk av tredjeperson, og oppgavens kjente skriverrolle kommer særlig til uttrykk ved at «du»-pronomen ikke nevnes eksplisitt. Foruten for denne oppgaven, inneholder de resterende argumenterende oppgavene i *Synopsis*-utvalget bruken av personlig pronomen i 1. person entall i enten subjekts- eller objektsform. Dette indikerer dermed at eleven stort sett skal svare i en rolle som seg selv i *Synopsis*.

Videre har 33 % av de argumenterende skriveoppgavene i *Synopsis* en kjent mottaker.

Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Skriv en kort anmeldelse av en matrett du kjenner til. Anmeldelsen skal kun bestå av en kort presentasjon av det som anmeldes, og en konklusjon der du anbefaler eller fraråder medelevene dine å prøve retten» (*Synopsis*, s. 99).

B. «Lag et tankekart der du sorterer tankene dine rundt temaet menneskeskapte klimaendringer. Plukk ut et relevant tema og skriv et kort debattinnlegg. Innlegget skal publiseres i et nettsted for ungdom» (*Synopsis*, s. 195).

C. «Hva synes du om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden? Skriv et kort debattinnlegg eller kåseri med tittelen «Kjempe stort problem?». Teksten skal kunne publiseres på et nettsted som leses av voksne» (*Synopsis*, s. 269).

Felles for disse tre eksemplene er at de alle på en eller annen måte har en kjent mottaker. I eksempel A ser vi at oppgaven ber eleven om å skrive en anmeldelse med en medelev som tiltenkt mottaker. I eksempel B skal eleven skrive et debattinnlegg hvor den tiltenkte

mottakeren er et nettsted for ungdom. I eksempel C skal det igjen skrives et debattinnlegg, men denne gangen er den tiltenkte mottakeren voksne på et nettsted. I eksempel B og C spesifiseres det til og med hvor teksten skal publiseres, og ikke bare hvem som er den tiltenkte mottakeren.

Videre har 7 prosent av oppgavene i *Synopsis* en spesifisert situasjon. Eksempel på en slik skriveoppgave er:

A. «Tenk at du er en representant for en av sidene i språkdebatten på 1800-tallet. Skriv en kort tale der du redegjør for synspunktet ditt i saken» (*Synopsis*, s. 289).

Selv om oppgaveteksten ikke er så lang, er det mye informasjon som ligger implisitt i oppgaven. Selve temaet for oppgaven er knyttet til språkdebatten på 1800-tallet, som på tidspunktet for oppgaven har blitt redegjort for i et av *Synopsis*' kapittel. Dermed skal eleven tre inn i en situasjon som er større enn det oppgaveteksten tilsier, for deretter å redegjøre for sitt synspunkt i saken. Det er hvorfor denne er vurdert til å ha en spesifisert situasjon, selv om den i forhold til oppgavene i *Kontekst* ikke deler den samme egenskapen om å ha en større informasjonsmengde.

Til slutt finner vi at 80 % av de argumenterende oppgavene i *Synopsis* har en spesifisert sak/tema. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «I hvilken tegneserietradisjon vil du plassere *The Urban Legend* (s.130) av norske Josef Yohannes? Begrunn svaret ditt» (*Synopsis*, s. 138).

B. «Velg én av påstandene under og skriv tre argumenter som støtter saken. Ta gjerne i bruk de retoriske appellformene. 1) Det bør ikke være aldersgrense på kjøp av energidrikk. 2) Alle mennesker bør være vegetarianere. 3) Det bør bli fri fartsgrense på norske veier» (*Synopsis*, s. 179).

Felles for disse oppgavene er at eleven ikke selv kan bestemme hva det skal argumenteres for og hva temaet i oppgaven er. På den motsatte siden, finner vi dermed at 20 % av oppgavene i *Synopsis* ikke har et spesifisert tema. Eksempler på slike oppgaver er:

A. «Finn et debattinnlegg i *Synopsis Lesebok* eller på internett. Gi en kort vurdering der du forklarer hvorfor (ikke) forfatteren lykkes med å overbevise leseren» (*Synopsis*, s. 194).

B. «Finn et debattinnlegg i *Synopsis Lesebok* eller på internett. Formuler et kort svar der du forklarer ditt synspunkt i saken» (Synopsis, s. 194).

C. «Ta utgangspunkt i en tekst du har jobbet med på skolen. Skriv et kort avsnitt der du enten anbefaler eller fraråder andre å lese teksten. Avsnittet skal kunne brukes som en avslutning i en anmeldelse.» (Synopsis, s. 99).

I eksempel A spesifiseres det at eleven skal ta utgangspunkt i et debattinnlegg, men utenom det står eleven fri til å velge temaet på debattinnlegget, og hva skal handle om. I eksempel B er det akkurat det samme, bortsett fra at her skal eleven formulere et kort svar til debattinnlegget, fremfor kun å vurdere det. I Eksempel C skal eleven ta utgangspunkt i en tekst som har blitt jobbet med på skolen. Til tross for at det legger relativt store føringer, betyr det også at eleven er fri til å velge den teksten med det temaet som interesserer eleven aller mest. På den måten har eleven fortsatt en relativt stor valgfrihet, og dermed har jeg valgt også å klassifisere den til ikke å ha et tema.

4.3.3 Sammenligning

Når det gjelder retorisk spesifisering, er et av hovedfunnene at begge verkene i liten grad legger opp til argumenterende oppgaver der eleven skal innta en annen skriverrolle. I *Kontekst* har 11 % av oppgavene kjent skriverrolle, mens det tilsvarende tallet i *Synopsis* er 7 %.

Videre funn viser at begge verkene til noen grad oppgir mottaker i de argumenterende oppgavene. Med 44 % av oppgavene, finner vi flest forekomster av kjent mottaker i *Kontekst*, mens det tilsvarende tallet i *Synopsis* er 33 %. Når det gjelder oppgaver med spesifisert situasjon, finner vi at ¼ av oppgavene i *Kontekst* har det, mens det tilsvarende tallet i *Synopsis* er 7 %. Her finner vi altså en merkbar forskjell mellom de to bøkene. Videre funn er at begge bøkene i stor grad bestemmer innenfor hvilket tema, og hvilken sak, elevene skal argumentere for. I *Kontekst* har 85 % av oppgavene bestemt sak/påstand, mens det tilsvarende tallet er 87 % i *Synopsis*.

4.4 Oppsummering

I *Kontekst* utgjør de argumenterende oppgavene 3 % av totalen i læreverket (jf. tabell 3 i kapittel 3.2), mens det tilsvarende tallet i *Synopsis* er 6,4 %. Et funn er dermed at de

argumenterende oppgavene utgjør en liten prosentandel av læreverkens totale andel av oppgaver.

Et annet funn er at verkene i stor grad legger opp til ensidig argumentasjon, men at det også forekommer tosidig argumentasjon, og en sjelden gang flersidig. I *Synopsis* er forekomsten av ensidige oppgaver aller høyest, mens det er noe lavere i *Kontekst*.

Et tredje funn er at begge verk i størst grad legger opp til at det skal argumenteres innenfor allmenne temaer, i motsetning til norskfaglige temaer. Her er tallene i begge verk relativt like.

Et fjerde funn er at begge bøkene nesten utelukkende bestemmer hvilket tema, og hvilken sak, elevene skal argumentere for. Nesten 9/10 oppgaver i begge verkene har bestemt tema/sak hvor elevene selv ikke står frie til å velge et tema de interesserer seg for.

Et femte funn er at mellom 30 og 40 % av oppgavene i verkene spesifiserer hvem som er mottakeren i oppgavene. Det vil si at en stor andel av oppgavene ikke har informasjon om hvem den tiltenkte mottakeren er.

Et sjette funn er at de argumenterende oppgavene i *Kontekst* ofte inneholder en høyere informasjonsmengde i form av spesifiserte situasjoner enn i *Synopsis*.

Et syvende funn er at i *Synopsis* er over halvparten av de argumenterende oppgavene oppfølgende, og dermed spiller videre på tematikk eller pensum i boka, mens i *Kontekst* er under halvparten av oppgavene oppfølgende.

Et åttende funn er at begge verkene i liten grad ber elevene om å tiltre skriveroller som noen andre personer. I de aller fleste oppgavene skal elevene svare på spørsmålet som seg selv, uten å gå inn i en rolle av en annen en.

5.0 Drøfting

I denne oppgaven har målet vært å besvare følgende problemstilling: «Hva slags argumentasjonskompetanse legger oppgavene i to norsklæreverk til rette for at elevene skal utvikle på ungdomstrinnet?». Denne problemstillingen har jeg videre brutt ned til de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvor kompleks argumentasjon legges det opp til?
2. Får elevene trening i norskfaglig eller allmenn argumentasjon?
3. Får elevene trening i å argumentere i ulike skrivesituasjoner?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg tilnærmet meg ved å analysere til sammen 40 argumenterende oppgaver i læreverkene *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*. I dette kapittelet skal jeg diskutere og drøfte sentrale funn fra analysen, samt se dem i lys av den tidligere forskningen og teorien som er presentert i teorikapittelet.

Før jeg går inn på hva slags argumentasjonskompetanse oppgavene trener elevene i, skal jeg først komme med noen overordnede betraktninger omkring de argumenterende skriveoppgavene i læreverkene. Av en total på 809 oppgaver i *Kontekst*, er kun 25 av dem argumenterende. Dette utgjør en prosentandel på 3 prosent med argumenterende oppgaver. I *Synopsis* er det tilsvarende 15 argumenterende oppgaver på et totalt antall av 234. Dette utgjør en prosentandel på 6,4 prosent med argumenterende oppgaver. Til tross for at *Synopsis* har nesten dobbelt så mange argumenterende oppgaver som *Kontekst*, inneholder fortsatt begge læreverkene få argumenterende oppgaver totalt sett.

I Normprosjektets modell over skrivehandlinger, er handlingen «å overbevise» én av seks mulige skrivehandlinger (Solheim & Matre, 2014). Om en tar utgangspunkt i at disse skrivehandlingene bør ha en tilnærmet like stor plass i skolen, fremstår 3 prosent og 6,4 prosent som et lite antall. Læreboka skal dekke mange temaer og oppgaver (Grepstad, 1997), og dermed kan det være vanskelig å få dekt alt på en grundig måte.

En årsak til det lave tallet kan være min operasjonalisering. Hvilke kriterier jeg legger til grunn for en argumenterende oppgave, kan både inkludere og ekskludere oppgaver. I denne oppgaven har jeg hatt en åpen tilnærming til argumenterende skriveoppgaver, ved også å inkludere implisitte skriveoppgaver. Samlet sett mener jeg derfor at jeg har fanget opp et stort antall argumenterende skriveoppgaver likevel.

En annen mulig årsak til at det er så få argumenterende oppgaver i læreverket, kan være at få av oppgavene i læreverkene inneholder eksplisitte pekeord som «argument», «argumenter» og «argumentasjon». Hvis det ikke kommer frem klart og tydelig i oppgaven at hovedhensikten med oppgaven er å argumentere for noe, er det også vanskeligere å vite at det skal argumenteres for noe. Derfor kan det hende at det finnes flere argumenterende oppgaver i begge læreverkene som ikke har blitt fanget opp, men det må også bety at de er vage eller for tvetydige, slik at det er vanskelig å plukke opp at den er argumenterende. Hvis en trekker paralleller til Normprosjektet, var et uttalt mål der at skriveoppgavene som ble konstruert av lærerne til bruk i skriveopplæring, skulle eksplisitt inneholde skrivehandlingen som skulle realiseres (Solheim & Matre, 2014). Om jeg heller hadde analysert et utvalg av Normprosjektets skriveoppgaver, ville det vært langt lettere å vite hva som var en argumenterende oppgave, ettersom den eksplisitt hadde inneholdt skrivehandlingen. I analysen av disse to læreverkene har det derimot vært noe mer utfordrende å finne de argumenterende oppgavene. Et tilleggfunn her er dermed at flere av de argumenterende oppgavene har uklare eller utydelige instruksjoner når det gjelder hvilken skrivning de vil føre til, noe som også gjør det vanskeligere å kategorisere og identifisere de argumenterende skriveoppgavene. I utvalget (jfr. 3.4.1) var 21 av oppgavene eksplisitte, mens 19 var implisitte. Det betyr at omtrent halvparten av oppgavene spesifiserte at det skulle skrives, mens i de resterende var det åpent om det skulle besvares muntlig eller skriftlig. Otnes (2015a) belyser viktigheten av at oppgaver har en klar instruks, og her kan det være en svakhet om oppgaven ikke spesifiserer om det skal skrives eller prates.

Videre skal jeg fortsette drøftingen ved å se på hvert forskningsspørsmål i en kronologisk rekkefølge.

5.1 Forskningsspørsmål 1: argumentasjonskompleksitet

For å besvare forskningsspørsmålet om hvor kompleks argumentasjon det legges opp til i læreverkene, har jeg analysert skriveoppgavene i lys av analysekategorien «argumentasjonskompleksitet». Her har jeg sett på i hvilken grad oppgaver etterspør ensidig eller tosidig argumentasjon, og om oppgaven er oppfølgende, det vil si om de spiller videre på fagstoff presentert i læreboka eller ikke. Her vil jeg trekke fram og drøfte to hovedfunn. Det første er at 70 prosent (*Kontekst*) og 87 prosent (*Synopsis*) av oppgavene i lærebøkene legger

opp til ensidig argumentasjon. Det andre er at 50 prosent (*Kontekst*) og 70 prosent (*Synopsis*) av oppgavene i lærebøkene er oppfølgende.

Begge lærebøkene legger opp til at elevene i størst grad skal få trening i ensidig argumentasjon. Lærebøkene som pedagogiske tekster inneholder som tidligere nevnt et utvalg av kunnskap som skal gjenspeile læreplanenes innhold, samtidig som at de skal tilrettelegge for progresjon og være tilpasset elevenes kunnskapsnivå og forforståelser (Grepstad, 1997). Lærebøkene tar derfor på seg et stort og omfattende ansvar når de både skal gjenspeile innholdet i læreplanene, og samtidig tilby innhold tilpasset kunnskapsnivået til et bredt spekter av ulike elever. Forskning på argumenterende skriving viser som tidligere nevnt at argumenterende skriving er noe elever sliter med (Andrews, 1995; Berge, 2005b; Igland, 2007; Pringle & Freedman, 1984; Øgreid, 2008), og da særlig på ungdomstrinnet (Igland, 2007; Pringle & Freedman, 1984). Lærebøkene legger altså mest opp til ensidig argumentasjon, og i det videre skal jeg drøfte i hvilken grad det kan være positivt eller negativt, og hva det kan ha å si for argumentasjonskompetansen elevene skal tilegne seg.

Ved å argumentere for en side, trenger ikke eleven å forholde seg til en eventuelle motstemmer som befinner seg på den andre siden. Både Igland (2007) og Andrews (1995) peker som tidligere nevnt på hvordan argumentasjon er et fenomen som først oppstår i det muntlige, hvor en svarer til en eventuell motstemme, og på den måten føres det en dialog. For å overføre den ferdigheten til skriving, krever det derimot at man klarer å konstruere en dialog på egenhånd uten innspill fra andre. Dette omtaler Igland (2007) som å gå fra monologisk til dialogisk tenkning. Å skrive en argumenterende tekst, uavhengig av om det er en ensidig eller tosidig skriveoppgave, vil derfor kreve en grad av dialogisk tenkning. Selv ved å argumentere for en side av en sak, vil en måtte forestille seg eventuelle motstemmer for å ha noe å argumentere mot, selv om man ikke trenger å redegjøre for den andre siden. Derimot ved tosidig argumenterende skriveoppgaver, må eleven ikke bare sortere og skrive ned argumenter for en side, men i tillegg lappe og flette sammen to motstridende stemmer til en og samme tekst. Dette kan være mer krevende å gjøre.

I Øgreid (2008) sin studie var et av funnene at bruken av skriverammer kan ha en kognitiv avlastende funksjon under argumenterende skriving. Lignende funn finner vi i Andrews et al. (2009). Ved å benytte seg av skriverammer, er det enklere for elever å sette i gang med skrivearbeid, ettersom noe av forarbeidet for oppgaven allerede var gjort. Her ønsker jeg å trekke en parallell mellom ensidige og tosidige oppgaver og skriverammer. Hvis en antar at tosidige oppgaver er mer komplekse, kan en også anta at ensidige oppgaver vil være mindre

belastende ettersom eleven kun trenger å forholde seg til en side. På den måten kan forekomsten av ensidige og tosidige oppgaver berøre det Grepstad (1997) sier om hvordan lærebøkene skal være tilpasset elever og tilby en progresjon. Ensidige oppgaver kan dermed antas å være en enklere inngang for elever som sliter med argumenterende skriving, og dermed ha en noe lik effekt som skriverammer.

I kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn er det som tidligere nevnt særlig to kompetansemål som omhandler argumentasjon. I den første står det skrevet at elevene skal «[...] argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019), og i den andre at elevene skal «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kommer ikke frem noe som berører argumentasjonens kompleksitet med tanke på om den er ensidig eller tosidig, derimot i læreplanen, under det tverrfaglige teamet «demokrati og medborgerskap», står det skrevet at elevene skal «[...] øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med tanke på å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, kan tosidige argumentasjonsoppgaver være mer relevante enn ensidige, ettersom de krever at elevene mer aktivt setter seg inn i begge sidene ved en sak. Videre står det i det tverrfaglige teamet at elevene skal få «innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å kunne argumentere både for og imot kan gjøre det lettere.

Likevel ønsker jeg å trekke frem at det ikke alltid eksisterer en klar og naturlig motstemme i en sak, og da kan en spørre seg om det ville vært hensiktsmessig med tosidig argumentasjon. I flere av de ensidige oppgavene i bøkene finner vi for eksempel en påstand eller sak hvor det å argumentere for den andre siden av saken kan føles unaturlig, og hvor motstemmen ville fremmet tanker og ideer som ikke nødvendigvis er så politisk korrekte i dagens samfunn. I en av oppgavene i utvalget blir eleven bedt om å argumentere mot spredning av falske nyheter. Å argumentere for det motsatte, nemlig å spre falske nyheter, kan blant annet stå i strid med verdier i læreplanen. Slik som under det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap, hvor det står skrevet at «skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Spredning av falske nyheter kan anses som en reell trussel mot videreutviklingen av demokratiet i Norge, særlig om de falske nyhetene er imot demokratiet. I et slikt tilfelle kan en spørre seg hvor hensiktsmessig det ville vært om oppgaven heller var tosidig.

Omtrent halvparten av oppgavene i *Kontekst* og 7/10 oppgaver i *Synopsis* er oppfølgende. I læreplanen er det mange temaer og emner som læreboka skal dekke (Grepstad, 1997). I tillegg peker Igland (2007) på at det kan være vanskelig for elever å ytre seg om et tema de har liten eller ingen formening om. Oppfølgende skriveoppgaver kan dermed gjøre det enklere for elever å skrive argumenterende tekster, ettersom de tar utgangspunkt i et tema eller fagstoff som allerede er redegjort for i boken. Men det betyr at det må ha blitt gått igjennom på forhånd av faglærer i klassen. For hvis en oppgave er oppfølgende, og eleven ikke er kjent med fagstoffet den følger opp, kan det være vanskelig for eleven å ytre seg (Igland, 2007). At en oppgave er oppfølgende, betyr ikke heller at eleven nødvendigvis har mer kjennskap til fagstoffet det refereres til. Det betyr bare at oppgaven tar utgangspunkt i et av bøkens temaer. Som vi ser, forsøker begge bøkene i størst grad å legge opp til argumenterende oppgavene som svarer til fagstoff presentert i boka. I IEA-prosjektet (1988) var det viktig at de argumenterende skriveoppgave var utformet slik at elevene fikk velge å skrive om noe de selv interesserte seg for, dette mente forfatterne av studien førte til de beste tekstene. Ettersom en del studier rapporterer om at elever finner argumenterende skriving vanskelig, (Andrews, 1995; Berge et al., 2005; Freedman & Pringle, 1984; Larsson, 1984; Pringle & Freedman, 1985), kan det tenkes at det kan ha negative følger hvis for mange av oppgavene er koblet til lærebokas temaer og innhold, fremfor å tillate at eleven skriver om noe nært seg selv og sitt eget liv. Mer om tematikk skal jeg drøfte i neste forskningsspørsmål.

5.2 Forskningsspørsmål 2: tema

For å besvare forskningsspørsmålet om elevene får trening i norskfaglig eller allmenn argumentasjon, har jeg analyserte skriveoppgavene i lys av analysekategorien «tema». Et gjentakende funn i begge bøkene er at oppgavene i størst grad etterspør argumenterende skriving innenfor allmenne temaer. I *Kontekst* er nesten 6/10 oppgaver allmenne, mens i *Synopsis* er det tilsvarende tallet nesten 7/10 oppgaver.

I beskrivelsen av norskfaget har jeg referert til begreper som redskapsfag, dannelsingsfag (Hamre, 2017), opplevelsesfag og identitetsfag (Penne, 2001). Ved at majoriteten av oppgavene i læreverkene ber elevene argumentere om noe allment, kan det tolkes som at argumenterende skriving i lærebøkene blir i større grad tilknyttet norskfagets rolle som et redskapsfag, fremfor et dannelsingsfag. Det er kun et fåtall av oppgavene som omhandler å formidle den norske kulturarven, slik som Bakken (2020) omtaler dannelsingsaspektets ansvar i

norskfaget. De allmenne temaene i oppgavene er ofte løsrevet fra tematikk som regnes å tilhøre norskfaget. Det tydeligste eksempelet finner vi i oppgaven hvor elevene skal skrive et debattinnlegg om verning av løver. I et slikt eksempel er det vanskelig å forestille seg at formålet med oppgaven er noe annet enn å trene opp elevene i argumentasjon og å skrive debattinnlegg.

En annen forklaring på den høye forekomsten av allmenne skriveoppgaver, kan være at saktekster er lite populært ved eksamener. I KAL-prosjektet (1998-2001), var bare 10-15 prosent av eksamensbesvarelsene saktekster. I tillegg viser mye forskning at elever sliter med argumenterende skriving (Andrews, 1995; Berge et al., 2005; Freedman & Pringle, 1984; Larsson, 1984; Pringle & Freedman, 1985). Å legge opp til flest mulige allmenne oppgaver, kan dermed være et bevisst grep for å gjøre det mer innbydende for elever å skrive argumenterende tekster. Funn fra Iglund (2007) viser at god kjennskap til et tema er en forutsetning for å skrive gode argumenterende tekster. I IEA-prosjektet (1988) var det blant annet ikke viktig at tematikk var spesifisert i oppgaven, det viktigste var heller at elevene skrev om noe som opptok dem personlig. Tematikk hentet fra norskfagets dannelsingsaspekt, kan tenkes å ikke være det som opptar en ungdomsskoleelev aller mest.

Videre står det også skrevet i norsklæreplanen i et kompetansemål etter 10. trinn, at elevene skal: «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som vi ser i kompetansemålet, skal det være skriftlige framstillinger av både norskfaglige og tverrfaglige temaer. I denne oppgaven har jeg ikke gjort noen forskjell på de allmenne oppgavene, og derfor kan jeg ikke uttale meg noe om i hvilken grad de er tverrfaglige eller ikke. Men det er ikke umulig å forestille seg at en rekke av de faktisk kan kvalifiseres som tverrfaglige temaer, og at de slik ville svart til kompetansemålene i norskfaget. Dermed ser vi at det er en overvekt av allmenne skriveoppgaver, og jeg har drøftet i hvilken grad det kan være negativt eller positivt.

5.3 Forskningsspørsmål 3: retorisk spesifisering

For å besvare forskningsspørsmålet om elevene får trening i ulike skrivesituasjoner, har jeg analyserte skriveoppgavene i lys av analysekategorien «retorisk spesifisering». Med ulike skrivesituasjoner, menes det om elevene skal skrive på vegne av seg selv eller andre, om mottaker er oppgitt, om elevene skal sette seg inn i en spesifikk situasjon, og om sak/tema er

forhåndsbestemt. Her er et hovedfunn at begge bøkene i stor grad bestemmer innenfor hvilket tema, og hvilken sak, elevene skal argumentere for. Det er kun et fåtall oppgaver hvor elevene selv får bestemme hva de ønsker å skrive om. Videre har begge bøkene flest oppgaver uten en spesifisert mottaker, selv om det også forekommer noe. Noen av oppgavene redegjør også for en mer omfattende situasjon som elevene først skal sette seg inn i, mens nesten ingen av oppgavene ber elevene om å sette seg inn i en annen rolle enn seg selv.

I læreplanen for norskfaget står det skrevet at elevene skal «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Foruten å stå i læreplanen, nevnes det å ha en tydelig mottaker som viktig for å skrive gode argumenterende tekster (Andrews et al., 2009). Det er altså konkrete henvisninger til at elevene skal argumentere til ulike formål som er tilpasset mottaker og medium. Da kan det være problematisk at mindre enn halvparten av oppgavene har spesifisert en mottaker. Med tanke på medium er det også bare et fåtall av oppgavene som har spesifisert hvor teksten skal «publiseres». Videre når det gjelder hvilke mottakere som var spesifisert, var det flest forekomster av medelever og lærere. De andre mottakerne var ofte unike, ved at de kun oppstod en gang. Dette stemmer overens med Kvistad & Otnes (2019), hvor de fant at elever i hovedsak skrev til kjente mottakere, og at det var få autentiske mottakere foruten interaksjon med lærer og elev og mellom elever (Kvistad & Otnes, 2019).

I skriveforskning er det løftet fram at det er viktig med autentiske skriveroller hvor eleven er kjent med formål, innhold, form og bruk av teksten (Smidt, 2011). Som tidligere beskrevet i triademodellen til Sigmund Ongstad, består en ytring av tre deler: innhold, form og handling/bruk (1997;2004), og som et tydelig hovedfunn i SKRIV-prosjektet er det viktig at disse bestanddelene diskuteres i klasserommet med læreren (Smidt, 2011). Selv om det som oftest alltid befinner seg en lærer til stede i et klasserom, er det ikke nødvendigvis slik at læreren alltid har anledning til å gå gjennom eventuelle skriveoppgaver og redegjøre for bestanddeler som er eventuelt mangelfulle i oppgaveteksten. Derfor kan det være uheldig om det ikke redegjøres for i oppgaveteksten. Lignende funn som i SKRIV-prosjektet, finner vi i Kvistad og Smemo (2015), der de kommer fram til at en god skriveoppgave må både inneholde en tydelig mottaker og et tydelig formål. I Andrews et al. (2009) var et hovedfunn at det er viktig med tilrettelegging og tilbakemelding underveis. Siden en skriveoppgave ikke kan tilby det på samme måte som en lærer, er det muligens enda viktigere at skriveoppgavene

er presise og detaljerte. I lærebøkene finner vi at noen oppgaver spesifiserer en mottaker, men at veldig få for eksempel virker å ha et tydelig formulert formål med oppgaven.

De argumenterende skriveoppgavene kan dermed betraktes som noe mangelfulle da det gjelder å tilby elevene autentiske skriveoppgaver, ettersom det ikke alltid er klart og tydelig hva det er som skal være innholdet, hvordan formen skal være, og hva som er formålet. I tillegg er det få skriveoppgaver som legger opp til at eleven skal gå inn i en skriverrolle eller sette seg inn i en spesifikk situasjon. Samtidig er det viktig at oppgavene ikke bærer et preg av å være for «oppskriftspreget». I rammeverket for nasjonal skriving i USA, (National Assessment of Educational Progress, 2011), var det viktig at konteksten til oppgavene skulle redegjøres for, men at elevene selv kunne velge skrivemåte, og hvordan de ønsket å organisere teksten. Tankene bak disse utformingsprinsippene, var at det skulle føre til besvarelser som var mindre preget av å være oppskriftsmessige.

Foruten formål og medium, står det ikke spesifisert i læreplanen hva slags type sak, skriverrolle eller situasjon det skal argumenteres i. Med tanke på situasjon og skriverrolle, var et funn fra Igland (2007) at tildelte roller kan hjelpe elever til å undersøke ei sak fra nye perspektiver og sette seg inn i andres syn og situasjon. Med tanke på å gi elevene trening i å skrive tekster med varierende formål, og ut fra forskjellige perspektiv, slik som skolen må legge opp til (Otnes, 2015b), klarer begge bøkene dette i noen grad. Til syvende og sist, er det viktigste at klasserommet er en arena hvor elever skal bli satt til å gjøre aktiviteter som fremmer deres skriveopplæring og gjør dem i stand til å engasjere og skape mening med tekst (Øgreid, 2018). Med tanke på disse overordnede målene, vil begge bøkene tilby skriveoppgaver som gjør det. Men om en vurderer skriveoppgavene på bakgrunn av det skrive- og lesepedagogiske paradigmet, hvor man er opptatt av hvordan skriving kan læres på enklest måte (Berge, 2019), kan en stille spørsmål om alle skriveoppgavene er like hensiktsmessig formulert i henhold til hva vi vet fra teori og forskning.

6.0 Avslutning

Denne oppgaven har vært basert på antagelsen om at argumenterende skriving er en skrivehandling som elever ikke ser ut til å mestre i skolen. Videre har den vært basert på en antagelse om at mye av tekstskapingen starter med en initierende skriveoppgave, og at det derfor er viktig å undersøke disse oppgavene. Av forskning på feltet, finnes det flere studier som undersøker ulike aspekter av skriveoppgaven på tvers av årstrinn og settinger, men det har blitt gjort lite forskning på argumenterende/overbevisende skriveoppgaver, og da særlig i lærebøker. Der har jeg ikke klart å oppdrive noe forskning som ser nettopp på det fenomenet. Videre har læreboka fortsatt en dominerende rolle i mange klasserom, og med innføringen av den nye læreplanen, har det nylig blitt publisert flere nye og reviderte lærebøker. I denne masteroppgaven har jeg derfor ønsket å bidra med empiri og innsyn i et lite utforsket tema om argumenterende skriveoppgaver i lærebøker for ungdomstrinnet. Jeg har gjennom problemstillingen «Hva slags argumentasjonskompetanse legger oppgavene i to norsklæreverk til rette for at elevene skal utvikle på ungdomstrinnet?» undersøkt 40 argumenterende skriveoppgaver i læreverkene *Kontekst* og *Synopsis*.

Nå skal jeg avslutte oppgaven med å oppsummere hovedfunnene, komme med en konklusjon, redegjøre for de didaktiske implikasjonene, og så komme med forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Hovedfunn i denne studien er at de argumenterende skriveoppgavene i læreverkene i størst grad legger opp til at elevene skal argumentere for en side av en sak, i motsetning til to sider. Et annet hovedfunn er at begge bøkene i stor grad bestemmer innenfor hvilket tema, og hvilken sak, elevene skal argumentere for. Disse temaene er også i størst grad allmenne, i motsetning til norskfaglige. Et tredje hovedfunn er at oppgavene i noen grad legger til rette for argumenterende skriving i autentiske skrivesituasjoner ved å spesifisere ulike situasjonsvariabler som skriverrolle, mottaker, sak og situasjon. Både *Kontekst* og *Synopsis* har svært få oppgaver der eleven skal gå inn i en skriverrolle som en annen person. Både *Kontekst* og *Synopsis* har en moderat mengde med skriveoppgaver hvor mottaker er spesifisert. *Kontekst* har i noen grad oppgaver som redegjør for en situasjon, men det er nesten ikke-eksisterende i *Synopsis*. Begge læreverk bestemmer i stor grad hva slags tema eller sak

det skal argumenteres for. I begge læreverk følger mange av skriveoppgavene opp fagstoff fra boka, men det er noen flere i *Synopsis* enn i *Kontekst*.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Aller først viser denne oppgaven at det er få argumenterende skriveoppgaver i begge verk. Det betyr at for en lærer som lener seg mye på oppgaveløsning i lærebøker i sine timer, må være bevisst over at de ulike skrivehandlingene er ulikt representert i lærebøkene. Videre er en stor del av argumenterende oppgavene implisitte skriveoppgaver, altså at det ikke kommer fram tydelig at det skal skrives eller prates. Det kan derfor være nødvendig med tilleggsinformasjon om hvordan noen av oppgavene bør løses. Hvis en elev må lese og tolke en oppgave gjentatte ganger, kan det føre til frustrasjon og forvirring (Otnes, 2015a).

Videre skal man i majoriteten av oppgavene argumentere for én side av en sak. Det er dermed viktig at læreren er bevisst over hva slags argumentasjonskompetanse de ønsker elevene skal tilegne seg. Ensidige oppgaver kan bli brukt som en måte å differensiere på, der ensidige oppgaver antas å være noe enklere enn tosidige. Men i et klasserom hvor man for eksempel har dyktige skrivere, kan det være uheldig om de bare får øving i ensidig argumentasjon.

Flerparten av oppgavene bestemmer også hvilket tema elevene skal skrive om, og temaet de skal skrive om er som oftest allment. Det er dermed lite rom for at elever selv får velge et tema de interesserer seg for. Dette kan være særlig uheldig da det kan påvirke elevens motivasjon for å skrive. Videre vil lærebøkene bli eldre med tiden, og da kan tematikk som var aktuelt ved utgivelsesdatoen, bli utdatert.

En stor del av oppgavene er også oppfølgende, og det kan være en positiv ting så lenge tematikken og fagstoffet allerede har blitt gjennomgått i klasserommet. Hvis de derimot ikke har blitt det, kan det gjøre at elevene har manglende kunnskap om skriveoppgavens tematikk. Da er det viktig at læreren på forhånd har undersøkt oppgavene og vet at de passer godt inn i temaet for undervisningsplanen.

6.3 Forslag til videre forskning

I denne oppgaven har undersøkt to av flere mulige læreverk der ute for norskfaget. Videre kan det først og fremst være av interesse å undersøke hvordan argumenterende skriving kommer

til uttrykk i skriveoppgavene i de andre reviderte lærebøkene for ungdomstrinnet. Som Andersson-Bakken og Bakken (2021b) har pekt på, kan det se ut til at det finnes en form for skjult konsensus om hva en lærebok skal inneholde, til for at nye læreplaner blir innført. Vil man derfor finne lignende funn i de andre læreverkene for norsk for ungdomstrinnet, eller finner man noe helt annet? Og hvis man finner lignende funn, kan det understøtte en eventuell konsensus blant lærebøkene om hva slags argumentasjonskompetanse som skal vektlegges.

Og for det andre, kan det være interessant å undersøke hva slags argumenterende skriveoppgaver man finner i lærebøker for videregående skole. Vil man finne lignende funn, eller vil man for eksempel finne flere tosidige oppgaver? Vil det være mer valgfrihet når det gjelder temaer å skrive om, eller vil det også der være i stor grad allerede bestemt?

Og for det tredje, har jeg i denne oppgaven både benyttet meg av en deduktiv og induktiv tilnærming. Analysekategoriene som ble utviklet er dermed delvis på bakgrunn av teori og tidligere forskning, og delvis utviklet på bakgrunn av datautvalget. Siden jeg ikke fant forskning som så på akkurat det jeg så på i oppgaven, kan det hende at det finnes andre gode analyserekategorier og aspekter ved argumenterende skriving som kan være verdt å sjekke ut. Det kan hende analysekategoriene i denne oppgaven ikke har fanget opp et fullstendig bilde over hvilken argumentasjonskompetanse skriveoppgavene i to lærebøkene legger til rette for at elever skal tilegne seg.

7.0 Referanser

- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Gyldendal akademisk.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021a). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021b). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre skole*, 4, 13-16.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. Cassell.
- Andrews, R. (2009). *The Importance of Argument in Education. An Inaugural Professorial Lecture*. University of London.
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 29-43). Fagbokforlaget.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag — Vedleggshefte* [Universitetet i Sørøst-Norge]. <http://hdl.handle.net/11250/2582386>
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (Bd. 2. utg). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget.
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 1-22). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2019). Skriftekulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskningsfeltet og forskningsresultat på 2000-talet. I E. Brunstad & S. J. Helset (Red.), *Skriftekulturstudier i ei brytningstid* (s. 21-51). Nordic Open Access Scholarly Publishing.

- Berge, K. L., Evensen, L., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). Ungdommers skrivekompetanse. I. Universitetsforlaget.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M. & Jetne, Ø. (2020). *Håndbok Norsk 8-10*. Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis* (3. utg. utg.). Gyldendal.
- Brossell, G. (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College English*, 45(2). <https://www.jstor.org/stable/377224>
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). "Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk". Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 38(2), 187-225. <https://hdl.handle.net/11250/2724207>
- Connor, U., Gorman, T. & Vähäpassi, A. (1988). The Argumentative/Persuasive Task. I T. P. Gorman, A. C. Purves & R. E. Degenhart (Red.), *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales* (s. 155-172). Pergamon Press.
- Cresswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3). https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk*. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2494191>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. (s. 13-31). Tapir Akademisk Forlag.
- Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole. (1984). *Godkjenning av lærebøker* (§ 1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/1984-01-13-3520/KAPITTEL_1#%C2%A71
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Elevens rett til læremiddel på eiga målform* (§ 17-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#%C2%A717-1

- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective, Volume 2: In School*. Open University Press.
- Furseth, I. & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gorsky, P., Capsi, A., Blau, I., Vine, V. & Billet, A. (2012). Toward a CoI Population Parameter: The Impact of Unit (Sentence vs. Message) on the Results of Quantitative Content Analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1073>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsfaglige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I K. Tveit, Hjardemaal & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 300-310). Fagbokforlaget.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 119-135). Fagbokforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Igland, M.-A. (2007). 'Svinaktig vanskelig'? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 2* (s. 277-291). Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: En praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emne, formuleringer og forvaltning*. Universitetsforlaget.

- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2013). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE.
- Justin, J. L. (1962). *How to do things with words*. The Claredon Press.
- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. H. (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(2), 255-293.
<http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>
- Kleven, T. A. (2018). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven & F. Hjørdemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 95-114).
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (4. utg.). SAGE.
- Kroll, B. & Reid, J. (1994). Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats, and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3(3).
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90018-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90018-3)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2).
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-241). Fagbokforlaget.
- Manganello, J. & Blake, N. (2010). A study of quantitative content analysis of health messages in U.S. Media from 1985 to 2005. *Health Communication*, 25(5).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10410236.2010.483333>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. SAGE.
- Maagerø, E., Siljan, H. & Veum, A. (2021). Going from oral to written discourse: Norwegian students' grammatical challenges when writing persuasive texts. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.101001>

- NAEP. (2011). *Writing framework for the 2011. National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board, U.S. Department of Education.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjanger begrep*. [NTNU].
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-24). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-258). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. & Iversen, H. M. (2012). Skriv en tekst! Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 2(2).
- Otnes, H. & Iversen, H. M. (2012). "Skriv en tekst!" Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 2(2).
- Ottar, G. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Samlaget.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5).
- Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data Collection Decisions. I *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag. Norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Richard, A., Torgersen, C. J., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* 39(3), 291-310.
- Rønning, W., Skogvold, A. S. & Solstad, A. G. (2008). Om læreplan og læremidler. I W. Rønning (Red.), *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (Bd. 2/2008). NF-rapport.
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet. Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8677>
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som

- grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9-29). Novus Forlag.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Smemo, J. & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene. Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 63-81). Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (1994). *Oppgavesett og skrivesituasjoner: en studie av norske skriveoppgaver i en brytningstid*. Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, (15).
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice. CURRENT ISSUES IN COMPARATIVE EDUCATION*, 5(2).
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). Argumentative text structure and translation. *Studia Philologica Jyväskyläensia*, (18). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8195-2>
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24.06.2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet 17.02 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Veum, A. (2015). Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo Akademis Förlag.

- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere* (s. 67-81). Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* [Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62420>
- Ørevik, S. (2015). Skriveoppgår til eksamen i engelsk sett frå eit sjangerperspektiv. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 45-58). Fagbokforlaget.