

MASTEROPPGAVE

M5GLU18H

Mai 2023

Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene opp til?

En kvalitativ innholdsanalyse av to lærebøker på ungdomstrinnet.

What kind of argumentative work do the tasks in the educational teaching books lead to?

A qualitative content analysis of argumentative secondary school tasks from two different educational teaching books.

30 sp. oppgave

Mina Ødemark Gustavsén



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Endelig var det min tur til å levere masteroppgave! Dette virket fjernt i det jeg tok fatt på det første året på lærerutdanningen for fem år siden. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og til tider ganske tøft. Samtidig har alle disse årene ved Oslomet gitt meg en hel del jeg ikke ville vært foruten. Tusen takk til alle gode forelesere og medelever som har gjort studietiden så fin.

Jeg må rette en stor takk til min veileder Harald Eriksen. Du så den bekymrede masterstudenten som trappet opp på kontoret første gangen og som syntes tanken på å skulle skrive en masteroppgave var fryktelig skremmende. Tusen takk for at du tok deg god tid i zoom-møter og gav meg beskjed om å puste med magen når frustrasjonen og fortvilelsen tok overhånd. Uten dine gode ord og tilbakemeldinger ville denne prosessen vært betydelig mer frustrerende og krevende. Tusen takk for hjelpen!

Videre må jeg takke den snille samboeren som bestandig har troa på meg. Tusen takk for at du tålmodig har ventet hjemme all den tid jeg har forsvunnet bort til masterhulen Fredrik. Nå gleder jeg meg til vi skal ta fatt på vår nye tilværelse!

Sist, men ikke minst. Kjære mamma. Tusen takk for all mat og pleie gjennom disse lange månedene. Jeg setter umåtelig stor pris på alt du gjør for meg! Dette hadde jeg ikke greid om det ikke var for deg.

Nå gleder jeg meg til å ta fatt på en ny tilværelse!

Mina Ødemark Gustavsen

Oslo, mai 2023

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan oppgaveformuleringene i to læreverker på ungdomstrinnet legger opp til arbeidet med argumenterende skriving. Med innføringen av Kunnskapsløftet LK20 har med innførelsen av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» gitt argumentasjonens dannelsingsdimensjon og ferdighetsaspektet en styrket plass i norskfaget. Forskning viser at elever strever med argumenterende skriving. Forskningen viser også at det er på ungdomstrinnet man finner den mest tradisjonelle bruken av lærebøker og at elevene bruker mye tid på å løse oppgaver i lærebøkene. Derfor har jeg i denne studien undersøkt problemstillingen: Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene i lærebøkene opp til? Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse har jeg analysert 45 argumenterende oppgaver i to forskjellige læreverker for ungdomstrinnet. Begrepet argumenterende skriveoppgave er forsøkt operasjonalisert gjennom tidligere teori og forskning. Funnene viser at de to læreverkene har flest argumenterende oppgaveformuleringer som uttrykker et formål. Skriveoppgaver med fokus på form, som vil si at elevene gis veiledning eller støtte inn i den argumenterende sjangeren opptrer i moderat form. Oppgaveformuleringene har derimot lite fokus på eksplisitt støtte i stillasbygging og veiledning. Tilslutt viser det seg at oppgaveformuleringer med en tydelig mottaker nesten ikke er eksisterende i læreverkene. Hovedfunnet i denne studien er at de argumenterende oppgaveformuleringene i læreverkene kun i noen grad legger opp til argumenterende skriving. Dette gjennom autentiske og ikke autentiske skrivesituasjoner ved at ulike situasjonsvariabler som formål, mottaker og form spesifiseres i ulik grad.

Abstract

The aim of this study has been to examine how the tasks of two educational teaching books at secondary school teach the academic work with argumentative writing. The curriculum Kunnskapsløftet LK20, has strengthened the formative dimension of argumentation and the skill aspect's position. Research shows that students struggle with argumentative writing. Research also shows that the most traditional use of textbook material is found at secondary school, and that students at this level spend a lot of time solving tasks from the textbooks. Therefore, this study aims to answer the following research question: What kind of argumentative work do the tasks in the educational teaching books lead to? Through a qualitative content analysis, this study analyses 45 argumentative secondary school tasks from two different educational teaching books. The concept of argumentative writing has been attempted operationalized through previous theory and research. The findings shows that the argumentative tasks in the two teaching books mostly express a purpose. Tasks with focus on form and structure, meaning that the students are given guidance or support in the argumentative genre appears in a moderate form. On the other hand, do the tasks provide little focus on explicit support in scaffolding and guidance. Finally, it appears that the tasks with a clear recipient are almost non-existent in the educational teaching books. The main finding in this study is that through authentic and non-authentic writing situations where different variables such as purpose, percipient and form is specified to a various degree. Therefore, the two educational teaching books do to only some extent facilitate for argumentative writing.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	6
1.1 Bakgrunn og tema	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
2. Teori og tidligere forskning	8
2.1 Hva er argumentasjon	8
2.1.2 Retorikken	10
2.1.3 Toulmins praktiske argumentasjonsmodell	10
2.1.4 Problemløsnings-modellen	11
2.1.5 Argumentasjon i Normprosjektet	11
2.1.6 Norskfaget og argumentasjon	13
2.1.7 Skrivning i norskfaget	16
2.2 Tidligere forskning	18
2.2.1 Skrivekompetanse	18
2.2.2 Forskning på elevers skrivning	22
2.2.3 Forskning på elevers argumentasjonskompetanse	24
2.2.4 Forskning på lærebøker og lærebokoppgaver	26
3. Metode	28
3.1 Kvalitativ lærebokanalyse	29
3.1.2 Lærebokutvalg	30
3.1.3 Operasjonalisering av «skriveoppgaver» og «argumenterende oppgaver»	31
3.1.4 Analyseprosessen	36
3.1.5 Kategorier	37
3.1.6 Kvalitet i prosjektet	39
3.1.7 Validitet	40
3.1.8 Reliabilitet	42
3.1.9 Overførbarhet og begrensninger	42
4. Analyse	43
5. Drøfting	52
6. Avslutning	59
7. Referanser	62

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn og tema

Helt fra vi er små er argumentasjon noe vi utøver i dagligdagse situasjoner. Vi er omgitt av argumentasjon i de fleste sammenhenger, både privat, men også i det offentlige. Argumentasjon finnes blant venner, familie, og andre nære relasjoner. I det offentlige finner vi gjerne argumentasjon i politiske debatter, eller i rettssaler. Argumentasjon kan i noen tilfeller avgjøre liv eller død, i andre tilfeller kan argumentasjon avgjøre om mamma eller pappa går med på den overnattingen man så gjerne ønsker seg. Uavhengig av omstendelighet er målet med argumentasjon er stort sett det samme, å overtale eller komme til enighet med motparten (Igland & Sundby, 2012). Argumentasjon ligger til grunn for mye kommunikasjon og samhandling med andre. Man kan anse argumentasjon som en sosial aktivitet hvor det handler om å framsette og begrunne, eller tilbakevise ett eller flere standpunkt (Bakken, 2020b). Argumentasjon anses som en viktig del av allmenndanningen og en viktig faktor for samfunnsdeltakelse. Vektleggingen av arbeidet med argumentasjon i skolen legitimeres gjennom skolens demokratiske dannelsingsoppdrag. For at skolen skal lykkes i å ivareta det demokratiske dannelsingsoppdraget må det legges vekt på at allmenndanning krever «oppøving i begrepsforståelse, «systematisk og logisk tenking», og muligheter til å utvikle sin egen evne til tvil og kritisk tenking» (Igland & Sundby, 2012). Med innføringen av Kunnskapsløftet LK20 har innførelsen av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» gitt argumentasjonens dannelsingsdimensjon en styrket plass i norskfaget. Man kan også finne ferdighetsaspektet ved argumentasjon i kompetansemålene for norskfaget i LK20.

Allerede i kompetansemålene for 2. trinn finner man at «elevene skal lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger». For 4. trinn kommer argumentasjon til uttrykk gjennom at elevene skal «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter. I kompetansemålene etter 7. trinn kommer det fram at elevene skal «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre for ulike formål». Etter 10. trinn skal elevene «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningdirektoratet, 2020c).

En av den norske skolens oppgaver er å sørge for at elever rustes til å bli samfunnsdeltakere med muligheter til å delta i den offentlige debatten på lik linje, uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Å lære seg å argumentere er selvsagt med Kunnskapsløftet, og man finner også argumentasjon som en viktig del av alle fag (Hertzberg, 2011). Som vi ser av læreplanen møter elevene argumentasjon i norskfaget allerede i tidlig alder. Likevel hevdes det at «mange ungdommer mener sterkt og synser friskt, men det er ikke alltid de vet hvorfor de mener som de gjør, og selv når de vet det, kan de ha problemer med å begrunne sine synspunkter spesielt i skrift (Igland & Sundby, 2012, s. 128). Forskning viser at argumentasjon er noe en del elever strever med. Dette til tross for at argumentasjon har en viktig plass i skolen (Andrews et al., 2009; Berge, 2005; Freedman & Pringle, 1988; Igland & Sundby, 2012). Argumenterende elevtekster beskrives ofte som klossete, assosiative og usammenhengende (Igland & Sundby, 2012). I SKRIV-prosjektet viste det seg at et av de to skriveformålene man så relativt lite til var argumenterende skrivning, derfor hevder Smidt (2011) at dette er noe det bør arbeides mer med i skolen (Smidt, 2011).

Tidligere forskning har vist at det er på ungdomstrinnet man finner den mest tradisjonelle bruken av læreboken. Det er også det læremiddelet det brukes mest tid på. Det viser seg også at mye av tiden i klasserommet brukes til å løse oppgaver. Derfor blir lærebokas faglige og pedagogiske utforming viktig (Skjelbred et al., 2005). Andersson-Bakken og Bakken skriver at «de oppgavene elevene gjør i et skolefag, har stor betydning både for hva de lærer, og for hvordan de lærer i faget» (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 13). De mener vi trenger større bevissthet om oppgavens betydning for læring, både oppgavene i og utenfor lærebøkene (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Likevel er en vesentlig andel av studiene som er gjort på feltet, både innenlands og utenlands ofte rettet mot tester og eksamener (Otnes, 2015a). I følge Andersson-Bakken og Bakken viser nyere forskning at det generelt ikke finnes så mye forskning som omhandler læremidler etter at kunnskapsløftet ble innført i 2006. I de større studiene som er gjort har fokuset vært på hvordan læremidlene blir valgt, og hvordan de blir brukt, men i mindre grad på bøkene i seg selv. Otnes (2015) skriver om viktigheten av å undersøke de oppgavene som er initiert i tekstene fremfor å bare undersøke tekstene (Otnes, 2015a). Normprosjektet har rettet oppmerksomheten mot design av skriveoppgaver, og en viktig erkjennelse her var hvor viktig oppgaveformuleringene var for skriveprosessen (Solheim & Matre, 2014).

Med bakgrunn i dette har jeg derfor valgt å se på hvordan oppgaveformuleringene i to lærebøker for ungdomstrinnet, *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*, legger opp til arbeid med argumentasjon.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I norsk skole er undervisningen lærebokbasert (Johnsen, 1999). På ungdomstrinnet finner man den mest tradisjonelle bruken av lærebok og læremidler, og det viser seg at mye av tiden brukes til å løse oppgaver. Derfor blir lærebokas faglige og pedagogiske utforming viktig.

Læreboksjangeren er styrt av klare normer og forventninger, blant annet at læreboka skal ha oppgaver (Skjelbred et al., 2005). Tekstene elevene skriver har tett sammenheng med kvaliteten på skriveoppgavene. Oppgavens utforming blir derfor viktig. Med bakgrunn i dette har jeg undersøkt 45 argumenterende oppgaveformuleringer i to lærebøker og stiller derfor spørsmålet: Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene i lærebøkene opp til? Jeg har i tillegg utarbeidet to forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

1. I hvilken grad gis elevene innføring i tekstoppbygging av argumenterende tekster?
2. I hvilken grad bidrar lærebøkene med modellering, tekststrukturer som formstøtte eller annen skrivestøtte i arbeidet med argumenterende skriving?

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere teori og forskning. Først vil jeg gjøre rede for argumentasjon. Deretter vil jeg gjøre rede for norskfaget og argumentasjon og skriving i norskfaget. Etter dette vil jeg redegjøre for forskning på argumentasjon, skrivekompetanse, læreboka, og lærebokoppgavene.

2.1 Hva er argumentasjon

Argumentasjon er en kommunikativ handling med to hovedkomponenter. «Den ene handler om å mene noe om noe, altså å ta stilling, den andre består i å begrunne sitt eget eller gå imot andres standpunkt» (Igland & Sundby, 2012, s. 125). Begrepet argument kan sies å være en eller flere framførte begrunnelser som kan svekke eller støtte et standpunkt. Dette samsvarer også med hvordan vi bruker begrepet argument i dagligtalen. Det engelske substantivet «argument» har dog en mye videre betydning. «Argument» brukes om argumentering som fenomen, sjanger og produkt i tillegg til at det også brukes om begrunnelser for og innvendinger mot en påstand (Andrews, 2009).

Avhengig av hvilken tradisjon det inngår i er argumentasjon et fenomen og begrep hvor innholdet varierer (Iglund & Sundby, 2012). Freedman og Pringle (1988) skiller mellom en «persuasive» og «argumentative» skriveform.

Førstnevnte er en agiterende og ekspressiv overbevisningsform som appellerer til mer følelser enn fornuft, på den andre siden er det en mer logisk oppbygd argumentasjon som er mer nøytral, objektiv og saklig. Man deler gjerne argumentasjon i to, normativ og deskriptiv. Den normative argumentasjonen inngår i det som betegnes som praktisk argumentasjon som knytter seg til hva vi skal gjøre og hvordan. Deskriptiv argumentasjon på den andre siden er knyttet til vår tenking om hvordan virkeligheten er og faktiske forhold (Johannessen, 2011). I nyere skriveforskning har fokuset blitt flyttet til handlings og forståelsesdimensjonen ved skriving (Øgreid, 2018).

Argumentasjon forstås her ut i fra om hvorvidt den virker overbevisende som handling i en spesifikk kontekst i motsetning til å forstås ut i fra språk og struktur (Berge et al., 2016). Et grunnleggende skille i argumentasjonsteori har sitt opphav i antikken hvor argumentasjon anses som enten logikk eller retorikk (Øgreid, 2018).

Logikken på sin side representerer et syn på argumentasjon hvor det er regler for sammenhengen mellom premiss og konklusjon i et argument. Derfor er logikken mer normativ i sin tilnærming til språk og handling (Øgreid, 2018). Den logiske disiplinen legger til grunn at det i språket finnes en logisk tvang ved at troverdigheten i en påstand kan overføres til en annen. «Alle mennesker er dødelige, Sokrates er et menneske, derfor er Sokrates dødelig» (Brodersen et al., 2007, s. 28).

Retorikken på den andre siden fokuserer på argumentets effekt og overbevisningskraft hos mottakeren (Øgreid, 2018). Retorikken har et mer praktisk siktemål ved at den kan forklare hvordan mennesker overbeviser hverandre i konkrete situasjoner. Logikken er derimot mer normativ i beskrivelsen av logisk gyldige argument. I retorikken er det ikke kun det språklige resultatets logikk i argumentene (*logos*), men like mye selve kommunikasjonssituasjonen, som innebærer *logos*. Også (*patos*), retorens evne til å berøre mottakerne, og evne til å kunne fremstille seg selv som troverdig (*etos*) er kommunikasjonssituasjonen avhengig av (Øgreid, 2018). Andrews (1995) hevder at det er et symbiotisk forhold mellom logikken og retorikken. Undervisning må derfor fordre forståelse for både logikk og retorikk (Andrews, 1995).

2.1.2 Retorikken

Retorikken er et annet område som også tar for seg argumentasjonslære. Det refereres ofte til retorikk som en måte å bruke språket på, som en overbevisende eller overtalende språkbruk, men også som et eget fag (Bakken, 2020b). Den amerikanske retorikeren Lloyd F. Bitzer definerer en retorisk ytring som en ytring hvor hensikten er å frambringe en handling eller forandring i verden (Bitzer, 1968). Alt som kan bidra til å overbevise mottakerne blir i retorisk terminologi betegnet som bevismidler. Aristoteles skiller i sin avhandling om retorikk mellom to hovedkategorier bevismidler: ikke tekniske og tekniske (Aristoteles 1.2.2). De bevismidlene som skapes i selve teksten, men som foreligger uavhengig av denne, og som taleren eller skribenten har anledning til å henvise til for å styrke overtalelsen går under kategorien ikke-teknisk. Videre regnes de bevismidlene som skapes i selve teksten å være i kategorien teknisk. I følge Aristoteles finnes det tre typer tekniske bevismidler, appellformene etos, patos og logos (Aristoteles 1.2.3-6). Fordi at retorikk og argumentasjon henger tett sammen er det derfor interessant å se om oppgaveformuleringene vektlegger retorikken (Bakken, 2020b).

2.1.3 Toulmins praktiske argumentasjonsmodell

Stephen E. Toulmin (1958) en britisk filosof og professor stilte spørsmål ved hva slags vitenskap er logikk og kom med det fram til at om man skulle bygge opp en praktisk modell som kunne fungere som et verktøy i vurderingen av argumenter, måtte han først om fremst finne og karakterisere de viktigste komponentene som brukes i praktisk argumentasjon. Toulmin gjorde derfor undersøkelser i retten hvor han identifiserte seks komponenter som gikk igjen i argumentene. Ut i fra resultatene han fikk laget han en modell hvor han beskriver komponentene og kompleksiteten i argumentasjon (Toulmin, 2003).

Modellen tar utgangspunkt i den praktiske argumentasjonsformen. Modellen er basert på en resonnementtilnærming og synliggjør argumentenes ulike bestanddeler slik de ofte oppstår i praksis og fokuserer på innholdssiden ved argumentasjon (Breivega, 2019). Toulmins oppdaterte modell (2008) opererer med seks elementer for å beskrive argumentasjon: Hovedpåstand (claim), belegg (data), hjemmel (warrant), styrkemarkør (qualifier), ryggdekning (backing), og innvending (rebuttal) (Breivega, 2019). Modellens hovedbestanddeler består av: Påstand, belegg og hjemmel. Skal man forstå Toulmins modell består dermed argumentasjon av en påstand som avsenderen forsøker å få tilslutning til. Videre blir denne påstanden begrunnet gjennom framleggelsen av et belegg før de to bestanddelene tilslutt bindes sammen av en hjemmel.

Styrken ved Toulmin modellen er at den tydelig får fram hvordan argumentasjonen rundt en hovedpåstand er bygget opp (Breivega, 2019).

Modellen har blitt brukt i klasseromsforskning, blant annet av Kjersti Breivega (2019). Her ble modellen brukt til å undersøke argumentasjonskompetansen gjennom å analysere argumentene i en klasseromsdebatt i en ungdomsskoleklasse (Breivega, 2019). Modellen til Toulmin (1958) får fram at argumentasjon må begynnes med en påstand. Sett opp mot oppgavens tema om hva slags arbeid med argumentasjon oppgaveformuleringene legger opp til kan en se dette som at en argumenterende oppgave må inneholde en påstand eller et standpunkt som elevene bes om å argumentere for eller mot. Her vil det da også være nødvendig at eleven må konstruere et belegg og en hjemmel for å svare på påstanden i oppgaven. Med det kan vi si at modellen viser til at argumentasjon må ha et tydelig utgangspunkt i arbeidet med argumentasjon (Breivega, 2019).

2.1.4 Problemløsnings-modellen

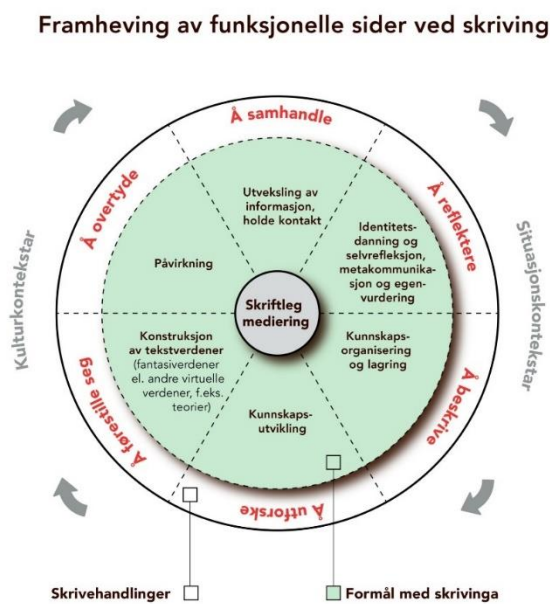
Problemløsnings-modellen (PL-modellen) av Tirkkonen-Condit (1985) består av fire forskjellige komponenter S-P-L-E. Her står S for *situasjon*, P for *problem*, L for *løsning* og E for *evaluering* (Vagle et al., 1993). Tirkkonen-Condit utviklet disse fire komponentene som en slags generell struktur over argumenterende tekster. *Situasjon* har som hensikt å gi nødvendig bakgrunnskunnskap gjennom eksempler og beskrivelser. *Problem* er den ene av komponentene som er avgjørende for at en tekst skal være argumenterende. Dette vil si at testen må problematisere et tema eller forhold. I *løsning* viser det til at teksten må komme med forslag til løsning på problemet, og tilslutt i *evaluering* legger teksten fram en evaluering om hvorfor den foreslåtte løsningen er en god løsning på problemet (Vagle et al., 1993). Tirkkonen-Condit (1985) hevder at det er to måter å komme fram til en løsning på. I en analyse vil PL-modellen kunne ses som fysiske mønstre. Den ene metoden er blokkmønstret progresjon og er beskrevet over som situasjon-problem-løsning-evaluering. Den andre metoden en argumenterende tekst kan følge er en bølgemønstret progresjon (Tirkkonen, 1985).

2.1.5 Argumentasjon i Normprosjektet

(Normprosjektet) Developing national standards for the assessment of writing (2012-2016).

Normprosjektet er forankret i en teoretisk modell som omhandler utviklingen av skriveoppgaver i prosjektet. Normprosjektet har bidratt med å rette oppmerksomhet mot design av skriveoppgaver, både i skoleringen av lærerne som deltok, men og i analyser i etterkant.

Her kom det fram hvor avgjørende oppgaveformuleringene var for skriveprosessene og prosjektet i sin helhet (Dagsland, 2015). De var opptatt av hva vi kan gjøre med skrift og hva vi kan oppnå gjennom skriving (Solheim & Matre, 2014). Skrivehjulet hjelper oss å se de ulike aspektene ved skriving og skrivingens funksjoner. Skrivehjulet er bygget opp rundt skrivehandlinger, skriveformål og skriftlig mediering og deles inn i seks skrivehandlinger og seks skrivehandlinger (Solheim & Matre, 2014).



(Skripesenteret 2020)

En av skrivehandlingene i skrivehjulet er å overbevise. I skrivehandlingen å overbevise ligger det å uttrykke meninger, argumentere, tilrå og overtale. «Gjennom overbevisende skriving uttrykker man meninger om gitte fenomen, og man argumenterer gjerne for dem med formål å påvirke leserne» (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Lærerne som deltok i prosjektet brukte skrivehjulet som utgangspunkt for å konstruere skriveoppgaver i forskjellige fag. Lærerne som deltok i studien fikk utdelt et ressurshefte de brukte for å lage undervisningsoppleggene. Dette ressursheftet var ikke mulig å finne i artikkelen til Solheim og Matre (2014).

Det var derimot mulig å finne disse kriteriene i vedleggsheftet i Jannike Ohrem Bakke sin doktorgradsavhandling (Bakke, 2019, s. 14). I det som angikk den overbevisende skrivingen finner man følgende kriterier:

- Den er du-orientert (rettet direkte til mottaker)
- Å overbevise innebærer blant annet å hevde meninger (påstå), utrykke 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, framkalle en ønsket handling/reaksjon hos leseren). Det kan også være andre formål.

Skal man forstå argumentasjon ut i fra kriteriene for argumenterende skriveoppgaver kjennetegnes de ved at de er rettet mot en mottaker. Skriverens oppgave er å overbevise en mottaker gjennom ulike former for ytring. Disse kriteriene var også nyttig for meg selv da jeg skulle forsøke å finne hva som definerte en argumenterende oppgave i lærebøkene.

2.1.6 Norskfaget og argumentasjon

Norskfaget 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 (Utdanningdirektoratet, 2020a).

Slik karakteriseres norskfaget i læreplanen under «fagets relevans og sentrale verdier». Norskfaget har mange dimensjoner og skal samtidig fylle mange funksjoner i skolen. Norskfaget beskrives ofte som et redskapsfag med en klar danningsdimensjon. Faget skal også gi elevene redskaper til å ytre seg i et demokratisk samfunn. Samtidig skal faget gi tro på egen identitet (Utdanningdirektoratet, 2020d). Dannelse og identitet viser til morsmålsfagets spesielle rolle i forhold til andre fag (Penne, 2011). Norskfaget som redskapsfag vil si at faget skal gi elevene de kunnskaper og ferdigheter de trenger for deltakelse i utdanning, arbeidsliv. Danningsdimensjonen ved faget innebærer at faget har i oppdrag å formidle norsk kulturarv som den skrevne skjønnlitteraturen (Bakken, 2020a). Med kunnskapsløftet (LK06) ble redskapsdimensjonen av norskfaget dominerende, blant annet ved at lesing, skriving og muntlighet kom inn som grunnleggende ferdigheter i alle fag (Bakken, 2020a). Skriving som grunnleggende ferdighet blir definert som:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. 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. Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningdirektoratet, 2020b).

Norskfaget blir ilagt et ekstra ansvar når det kommer til å lære elevene å skrive i både skjønnlitterære, men og sakpregede sjangre. I skriveopplæringen skal man også lære å skrive tilpasset formål, medium og mottaker. Av hensyn til det oppgaven undersøker er det av interesse å se på hvordan argumentasjon eller argumenterende skriving kommer til uttrykk i de forskjellige delene av læreplanen. Under læreplan i norsk finner man først om faget. Her er fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Under fagets relevans og sentrale verdier finner man at «[...] faget skal bidra til å ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv». Her nevnes ikke argumentasjon eksplisitt, men det er mulig å tro at for å kunne delta i demokratiske prosesser trengs kunnskaper i å kunne uttrykke egne meninger og fremsette egne argument.

Under kjerneelementer finner man at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet teksten har. De skal kunne bruke varierte språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster». Her nevnes det at elevene skal besitte kunnskap om og kunne bruke varierte og retoriske virkemidler muntlig og skriftlig. Under tverrfaglig temaer kommer det særlig til uttrykk at:

«[...] Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler 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 ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenking og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. [...] Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningdirektoratet, 2020e).

Selv om det her ikke nevnes argumentasjon eksplisitt kommer det til uttrykk at arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter. «Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har fagene et felles ansvar for å bidra i utviklingen av elevenes grunnleggende språklige ferdigheter» (Bakken, 2020b, s. 12). Retorikken gir elever en bedre forståelse av hvordan kommunikasjon foregår ved å stille opp konkrete retningslinjer for god kommunikasjon. Overtalelse er et sentralt element i menneskelig samhandling og allerede med innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet i 2006 (LK06) fikk retorikken en sentral plass i norsk skole (Bakken, 2020b). Dette ble ytterligere forsterket i revidert læreplanverk fra 2020. Her ser man at retorikkens relevans går langt ut over de kompetansemålene som nevner ordet eksplisitt.

Under de grunnleggende ferdighetene finner man at:

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Utdanningdirektoratet, 2020b).

«Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. [...] 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 (Utdanningdirektoratet, 2020b).

Argumentasjon nevnes ikke her heller eksplisitt, men retoriske ferdigheter trekkes også her fram som avgjørende ferdigheter for å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike kommunikasjonsituasjoner. Når det gjelder å kunne skrive i norsk nevnes heller ikke her argumentasjon eller argumenterende skriving, men det hevdes at å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i sakpregede sjangre. Samtidig skal man som skriver utvikle seg til å kunne skrive tekster tilpasset formål, medium og mottaker.

Under kompetansemålene for 10. trinn finner man derimot argumentasjon nevnt eksplisitt. Her står det blant annet at elevene skal:

«Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer». Og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningdirektoratet, 2020c).

Først om fremst ser man at det å bruke fagspråk kobles opp mot det å argumentere. Det ser også ut som om det er tett kopling mellom argumentasjon både muntlig og skriftlig samtidig er situasjonene kompetansemålet kan være gjeldende i åpne. Det er ikke aktuelt bare i det norskfaglige, men også i de tverrfaglige temaene. Videre skisserer det andre kompetansemålet at også dette kompetansemålet gjelder muntlige og skriftlige sjangre. Det spesifiseres ikke at dette knyttes til en bestemt sjanger, men det å argumentere skal tilpasses mottaker og medium. Det knyttes derimot opp mot en skrivehandling fordi at argumentasjon i dette tilfellet skal knyttes til mottaker og medium.

2.1.7 Skriving i norskfaget

Gjennom tidene har norskfaget tjent flere formål. Så lenge faget har eksistert har skriving vært en sentral del. Synet på skriving har derimot ikke vært statisk. Norskfagets utvikling har gått fra vakkernorsken med vekt på estetisk, logisk og riktig språkbruk til kritisknorsken med vekt på redskapsfunksjonen hvor det handlet om å gjøre elevene forberedt på deltakelse i yrkeslivet (Smidt, 2009).

Senere kom kreativnorsken hvor målet var at elevene skulle skrive kreative tekster med dreining mot personlige uttrykk, skjønnlitterære sjangre og skrivemønstre. I tillegg til dette skulle skrivingen ha et kommunikativt formål og en mottaker (Smidt, 2009). Den historiske utviklingen av faget henger tett sammen med fokuset på skriving. Man kan finne spor av tidligere epoker i norskfaget i dagens norskfag, blant annet kan man se kritisknorsken som kritisk literacy med fokus på skriving som grunnlag for arbeids- og samfunnsliv (Smidt, 2009).

I norskfaget og i andre fag skriver ofte elever for å svare på en oppgave, eller fordi at en lærer har gitt de en skrivebestilling. Hildegunn Otnes (2015) beskriver skolens oppgaver som «I skolen må det ofte konstrueres ulike skrivesituasjoner for at elevene skal få trening i å skrive ulike type tekster, men varierende formål og ut fra forskjellige perspektiv, både i sakprosa og fiksjon» (Otnes, 2015b, s. 243). For at skoleelever skal få et helhetlig bilde av hva skriving kan brukes til, må deres metaspråklige innsikt utvikles til å kunne omfatte de kommunikative og utforskende sidene ved skriving. Elevene trenger erfaring med skrivehandlinger som tjener gitte formål og som har gitte mottakere. De må samtidig få mulighet til å reflektere over skrivingens funksjon i konkrete sammenhenger: «Kvifor skriv eg, og for kven? Kva vil eg seie, og korleis kan det uttrykkest gjennom skrift?» (Solheim, 2011, s. 45).

I utdanningsforskning brukes ofte begrepet «literacy» for å beskrive lese og skrivekompetanse. I utgangspunktet ble begrepet brukt for å forklare hva en kunne gjøre med bokstaver (Kress, 2012). «Direkte oversatt fra engelsk betyr begrepet literacy evnen til å lese og skrive» (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). I skolen innebærer dette at elevene settes i stand til å delta i skrift på en hensiktsmessig måte innenfor ulike nåtidige og framtidige tekstkulturer og tekstsammenhenger (Øgreid, 2018). «Det å kunne ytre seg ved hjelp av skrift betyr myndiggjøring og innebærer at en tilegner seg de språklige ressursene som kreves for demokratisk deltakelse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). En viktig del av det å kunne ta del i samfunnet og demokratiet, er å ha muligheten til å kunne navigere i det tekstsamfunnet en er en del av. Dette er utgangspunktet for det som omtales som tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005). Tilgangskompetanse handler om å ha de ferdighetene og kompetansene en behøver for å kunne få tilgang til relevante tekster i et samfunn, som videre gjør det mulig med samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016). Sammenhengen mellom et individs literacy eller skrivekompetanse og et demokratisk samfunn kan i så måte forstås gjensidig. UNESCO definerer literacy som:

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)

Literacy innebærer å produsere, lese og tolke tekster i utvidet forstand og er i så måte en sammensatt kompetanse. Vi må til enhver tid forholde oss til ulike tekster, og de språklige fremgangsmåtene som viser seg egnet i de ulike situasjonene vil variere. Hvordan vi best lærer alt dette, og hvordan vi både utvider repertoaret av tekstpraksiser men og utvikler vår tekstkompetanse er vesentlige spørsmål å stille (Blikstad-Balas, 2016). I denne oppgaven er jeg interessert i å undersøke hvordan oppgaveformuleringene i lærebokoppgavene realiserer tekstpraksisen argumenterende skriving.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Skrivekompetanse

KAL-prosjektet 1998-2001 (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) var en studie av 3300 eksamenstekster skrevet av avgangselever i grunnskolen. Hovedformålet var kartlegging av ungdommers skrivekompetanse (Berge, 2005). Funnene i studien viste at elevene behersket den skjønnlitterære sjangeren best og at de var flinkere til å skrive fortellende og personlige tekster enn de var til å skrive saktekster. Eksamensoppgavene som ble gitt gav elevene valgfrihet når det gjaldt både sjanger og tema. Samtidig inviterte eksamensoppgavene i stor grad til å skrive fortellende og personlige tekster. Av eksamenstekstene i studien så man at bare 15% og 20% av elevene valgte oppgaver som var av sakpreget karakter. Falt valget likevel på sakprosasjangeren la elevene seg tett opp mot de tekstene som var av personlig karakter som kåseri, brev og leserinnlegg. Derimot viste det seg at selv elever med gode karakterer behersket argumenterende skriving på et nivå som kunne anses som akseptabelt (Berge, 2005). En annen utfordring man oppdaget i studien var knyttet til kjønnsforskjellene i prestasjonene i jentenes favør. Berge (2005) hevder at «[...] norske grunnskoleelever ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning, eller i yrkeslivet senere» (Berge, 2005, s. 389). En av konklusjonene kan derfor sies å være at man i skolen må satse enda mer på arbeid med argumenterende skriving.

Som tidligere nevnt kan man også finne det samme funksjonelle synet på skriving i SKRIV-prosjektet (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring). Prosjektets formål var å undersøke hva slags kunnskap lærere og førskolelærere trengte om tekst og skriving for å kunne støtte barn og unge i deres utvikling skrive- og utviklingskompetanse i ulike fag på ulike trinn (Smidt, 2011). Over to år observerte et tjuetalls forskere skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge. Erfaringene fra SKRIV-prosjektet var at tekstene til elevene i liten grad var rettet mot mottaker og formål og at bruksaspektet ved skrivingen derfor var lite vektlagt (Smidt, 2011). SKRIV-prosjektet genererte også en del andre studier av skriving i en rekke andre fag enn bare norsk. Jon Smidt (2011) på sin side har utviklet Skrivs ti teser om skriveopplæring i alle fag. Dette fordi at det var ønskelig å gi lærerne noe å ta i bruk for å kunne hjelpe elever til å utvikle skriving. En av de ti tesene sier for eksempel at for å hjelpe elevene å utvikle skriving kan det være hensiktsmessig at elevene får konkret hjelp og støtte i skriveprosesser. En av de andre tesene sier at man skal diskutere formålet med skrivearbeidet. I dette ligger det at man bør rette oppmerksomheten mot hva skrivingen skal tjene til, som skriveformål, mottakere og mottakelse (Smidt, 2011).

Smidt (2011) viser også til noen begreper og modeller han mener kan være til nytte der lærere ønsker å forstå mer om skriving og skriveopplæring. Blant disse finner man skrivehjulet, også brukt i Normprosjektet. Skrivetrekanten som ble utviklet i SKRIV-prosjektet synliggjør tekstens innhold, formål og form (Bakke, 2014, s. 66). Det samme finner vi også hos Ongstad (2004), som med sin triade viser til at alle sjangrene vi ytrer oss i har en innholdsside, en formside og en handlings- eller bruksside (Smidt, 2011). Ongstad (2004) ønsker med denne modellen å minne oss på de tre aspektene som finner sted ved enhver ytring, muntlig eller skriftlig. For å kunne kommunisere, eller ytre må en derfor gi ytringen form, innhold og funksjon (Ongstad, 2004). Smidt (2011) viser til at formålet med skrivearbeidet ofte får for lite oppmerksomhet i skoleskriving og derfor er nytten av fokus på formål og bruk i skriveopplæringen stor (Smidt, 2011).

Kvistad og Smemo (2015) har i sin artikkel sett nærmere på et utvalg skriveoppgaver som fører til høyt vurderte elevtekster (Kvistad & Smemo, 2015). Kvistad og Smemos erfaring er at elever er svært lojale overfor de gitte skriveoppdragene, derfor vil måten skriveoppgaver er formulert på og sterke føringer for hvordan det skrives i skolen. Forfatterne viser til skriveforsker Sigmund Ongstad, som argumenterer for den sentrale rollen oppgaven har i skriveopplæringen.

Dette ble også aktualisert gjennom Normprosjektet. Datamaterialet er hentet fra Normprosjektet. Oppgavene i studien var produsert av lærere for småtrinnet, nærmere bestemt 3. og 4. trinn. Primærmaterialet bestod også av kontekstinformasjon og læreres vurdering av elevtekster. Det teoretiske grunnlaget i prosjektet er her også visualisert gjennom Skrivehjulet fra Normprosjektet. I prosjektet valgte de å se på hvordan lærerne i Normprosjektet vurderte elevtekstene for å kunne si noe om forholdet mellom skriveoppgaver og tekstkvalitet. Det ble fokusert på oppgaveformuleringer der flestparten av elevene i utvalget skrev gode tekster og ikke på enkeltprestasjonene. Det viste seg å være positivt at de utvalgte oppgavene var en del av et større undervisningsopplegg fordi at dette gav elevene flere felles referanser gjennom forarbeid i klassen (Kvistad & Smemo, 2015). Detaljerte krav til innhold og tekstopbygging, som for eksempel skriverammer og forslag til setningsstartere viste seg å ha en svært positiv effekt, spesielt for de antatt svake skriverne. Lærerne som deltok i Normprosjektet la ned mye arbeid i å designe oppgaver som hadde tydelige kriterier og rammer som kunne fungere som støtte for elevene. Dette fordi at de raskt oppdaget at oppgaveformuleringene hadde mye å si for elevenes besvarelser (Kvistad & Smemo, 2015).

Anne Holten Kvistad og Hildegunn Otnes (2019) undersøkte mottakerinstansen i skoleskriving og hvordan denne realiseres gjennom oppgaveformuleringene som lærerne designet. For særlig yngre barn er det en krevende kognitiv operasjon å ta andres perspektiv når en skriver. Lenge har det vært trodd at barn mangler mottakerbevissthet, men i stedet har det vist seg at de mangler muligheten til å skrive til reelle mottakere. Barn har mottakerbevissthet, men trenger hjelp til å videreutvikle mottakerbevissthet (Flower & Hayes, 1981; Lorentzen, 2009). Denne studien tok også utgangspunkt i oppgavemateriale fra Normprosjektet fra 3-7 trinn. I sine analyser har de forsøkt å se på hvor tydelig mottakerinstansen kommer til uttrykk i de gitte oppgavene. (Kvistad & Otnes, 2019). Mottakerinstansen har også gjennom tidligere år blitt tematisert gjennom generell litteratur og i skriveforskning i både utlandet og i Norge. Prosjektet lener seg på to teoretiske perspektiver. Det ene er autentisitet i skoleskriving og den tvetydige kommunikasjonssituasjonen i skolekonteksten. Funnene i studien viste at elevene fra 3 til 7 trinn hovedsakelig skrev til kjente mottakere og at det derimot var få autentiske mottakere. Arbeidet med oppgavene fra Normprosjektet viste at mottakerinstansen i skriveoppgaver ikke nødvendigvis er avgjørende for en god skriveopplæring, i alle fall ikke alene. Likevel viser det seg at oppgavedesign er avgjørende i skriveundervisningen (Kvistad & Otnes, 2019).

Jorun Smemo og Hanne Solem (2015) har i sin artikkel undersøkt arbeidet som er gjort for å lage relevante skriveoppgaver til skriveprøvene. Skriveprøven ble i 2014 utviklet av UDIR i samarbeid med Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning og skulle være en støtte i skriveopplæringen. Med utgangspunkt i kompetansemål for 4 og 7 trinn skulle prøvene hjelpe lærerne med å vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i skriving i alle fag. Materialet i studien bestod av 7000 elevtekster fra ulike utprøvinger og bygger også på oppgaveformuleringer, elevbesvarelser, vurderinger, evalueringsskjema for lærere og observasjoner i klasser hvor de hadde gjennomført pilotering av skriveprøvene. Til de læringsstøttede prøvene i skriving fikk lærerne et veiledningsmateriale. På begge trinn ble det prøvd ut skriveoppgaver innenfor alle de fem skrivehandlingene, reflektere, beskrive, utforske, forestille seg og overbevise. Skriveprøvene i prosjektet var teoretisk forankret i Skrivehjulet og et funksjonelt syn på skriving. Rammeverket for skriving i skriveprøvene var forankret i at skriving i skriveprøvene ble forstått som kommunikasjon gjennom skriving, der skriveren gis et formål, tema og mottaker. Rammeverket for skriveprøvene uttrykte også at skriveoppgavene i tillegg til et tydelig formål og tema skulle tydeliggjøre hvem teksten skal skrives for. Elever er veldig lojale mot skriveoppdraget de får, derfor kan besvarelsene avdekke om oppgavene har vært tydelige nok (Kvistad & Smemo, 2015). I tillegg til at prøvene skulle være en støtte for lærere i skriveopplæringen, skulle de også bidra med informasjon om norske elevers skrivekompetanse. En forutsetning for dette var at prøver i skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag skulle ha et visst samsvar mellom skolen og skriving i samfunnet. Derfor skulle elevene ha noe å skrive om, en meningsfull skrivesituasjon og tekstene skulle ha en plausibel mottaker. Mottakere av elevtekster kan deles inn i to ulike kategorier. Blant disse finner man kjente og ukjente mottakere, og tenkte og reelle mottakere. Et sentralt element i en skriveoppgave er hvem som skal være mottaker (Iversen & Otnes, 2016). En mottaker vil være mer naturlig innenfor enkelte skrivehandlinger enn andre, for eksempel der man blir bedt om å overbevise, vil man overbevise noen. I likhet med Andrews (2009) viste det seg i studien at hos de lærerne som hadde pilotert oppgaver var idemyldring en verdifull igangsetter for elever i testpregede skrivesituasjoner. I studien fant man også ut at i de skrivehandlingene som ble prøvd var det definerte mottakere og dette viste seg å være positivt (Smemo & Solem, 2015).

Mottakerperspektivet har også blitt tematisert i andre utenlandske forskningsprosjekt om skriving. En annen studie fra 80-tallet som undersøkte skriveundervisning, skrivevurdering og skrivedokumenter var IEA-prosjektet (International Association for Evaluation of Educational Achievement) som omfattet en flernasjonalt skrivetest. Elever fra 14 deltakerland fikk konstruerte skriveoppgaver med ulike formål og ulike mottakere. Ønsket i studien var på tvers av land og språk å utvikle en form for standardiserte regler og måter for utforming av skriveoppgaver. Skrivehandlinger stod i fokus i utformingen. Også i rammeverket for nasjonale skriveprøver i USA NAEP (National Assessment of educational progress 2011) var mottakerinstansen og det funksjonelle synet på skriving sentral. (Kvistad & Otnes, 2019). «NAEP-systemet [...] ser skriving som en kommunikatív handling for å oppnå bestemte formål» (Smemo & Solem, 2015, s. 65).

2.2.2 Forskning på elevers skriving

Det er ikke utelukkende særnorsk at elever viser seg å streve med argumenterende skriving. Det blir generelt ansett som utfordrende å organisere saktekster, eller argumenterende tekster, selv når elever skriver på sitt morsmål. (Andrews, 1995; Berge, 2005). Andrews (2009) har i flere av sine publikasjoner pekt på problemområder innen argumenterende skriving, men også mulige løsninger når det kommer til opplæring i argumenterende skriving. I en metastudie fra 2009 var formålet å undersøke hvilke faktorer som påvirker arbeid med argumenterende skriving i grunnskolen. For å forsøke å finne kriterier for en vellykket praksis når det kommer til skriving av argumenterende tekster ble det gjort en systematisk gjennomgang av internasjonal skriveforskning gjennom en metastudie, avgrenset til å gjelde elever på barne- og ungdomstrinnet med engelsk som sitt første-, andre-, eller tilleggsspråk (Andrews et al., 2009). Datagrunnlaget var hentet fra eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle forskningsprosjekter. Forskerne i metastudien forsøkte å finne evidens for suksessfaktorer i arbeidet med argumentasjon i grunnskolen (Igland & Sundby, 2012). Forskerne identifiserte 1600 relevante publikasjoner som kunne være med å danne grunnlaget for metastudien. I studien fant de noen betingelser som må være på plass for å sikre god undervisning, men også fem spesifikke vilkår som viste seg særlig viktige i undervisning av argumenterende skriving (Andrews et al., 2009). Igland og Sundby (2012) oppsummerer i sin artikkel de vilkårene funnene i studien til Andrews viste at var god skriveopplæring:

Skriveprosesser med vekt på forarbeid, selvmotivasjon, trening i å tenke rasjonelt, elevsamarbeid og eksplisitte, tydelige forklaringer av prosesser som skal læres (Igland & Sundby, 2012, s. 132). Igland og Sundby (2012) refererer i sin artikkel til en rekke studier som dokumenterer manglende ferdigheter i argumenterende skriving hos elever. På den andre siden viser de også til praktisk-metodiske forslag til hvordan man kan redusere eller løse problemene som kommer fram i elevtekster. Å knytte arbeid med argumenterende skriving til arbeid med muntlig argumentasjon viste seg av studiene å ha en positiv effekt. I en ungdomsskoleklasse hvor elevene fikk drahjelp av læreren i form av at læreren kommenterte førsteutkastene i arbeidet med argumenterende skriving viste seg å ha en stor nytteverdi. Lærebøker som vektla sakprega skriving og sakpregede skrivemåter viste også positive signaler. Igland og Sundby (2012) framhever funn som kan bidra til å styrke arbeidet med argumenterende skriving i skolen. De spesifikke strategiene som oppsummeres er:

- Bevisst, lærerstøtta bruk av strukturer og arbeidsmåter til hjelp for argumenterende skriving («heuristics»), spesielt omfattende planlegging som for eksempel utforskning av spørsmål og problemer, idémylndring 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 (Igland & Sundby, 2012, s. 132-133).

Igland og Sundby (2012) trekker fram at de problemene forskningen på elevers argumenterende skriving først og fremst dreier om er form og struktur. Øgreid (2016) gjorde en studie av elevtekster i en 8. klasse i samfunnsfag. Hensikten med studien var å undersøke sammenhengen mellom lærerens undervisning med bruk av skriveramme og elevtekster. Datamaterialet i studien ble samlet inn over en dag og bestod av observasjon, videofilming av lærerens undervisning og tilrettelegging, og elevtekster (Øgreid, 2016). Med støtte fra Øgreid (2016) utarbeidet læreren i studien et skriveopplegg som tok for seg en steg-for-steg prosess med utgangspunkt i femavsnittsmetoden.

«Målet var at elevene skulle produsere en lengre sammenhengene og velstrukturert tekst der innholdet var uttrykt på en faglig relevant måte som svar på en konkret problemstilling» (Øgreid, 2016, s. 6). Resultatene i studien viste at bruken av skriverammer fungerer som et godt verktøy for elevene som deltok i studien. Imidlertid sa ikke undersøkelsen noe om hvilken type elever som har nytte av skriverammer og ikke (Øgreid, 2016). Funnene til Øgreid (2016) støttes også av metastudien til Andrews (2009) hvor de også fant at i arbeidet med argumenterende skriving er lærerstøtta bruk av strukturer og arbeidsmåter og førskrivingsprosesser viktig.

2.2.3 Forskning på elevers argumentasjonskompetanse

I forbindelse med studier på elevers argumenterende skriveferdigheter refereres det ofte Freedman og Pringles studie. Dette fordi at de fant store forskjeller i elevers ferdigheter når det kommer til fortellende og argumenterende skriving (Freedman & Pringle, 1988). I artikkelen «Why students can't write arguments» ble 500 elevtekster fra canadiske elever på 7.-og 8. trinn undersøkt. Hver elev skrev en fortellende og en argumenterende tekst. Datagrunnlaget i studien ble til sammen 1000 tekster. Elevene som deltok i studien kom alle fra en bydel hvor store deler av den tilhørte den øvre middelklassen hvor det blant befolkningen var høy gjennomsnittsutdanning. Elevene presterte også over gjennomsnittlig norm. Funnene i studien viste at hele 98% av elevene mestret minimumskravet til struktur i fortellende tekst, mens kun 12,5 % av elevene mestret minimumskravet til struktur i argumenterende tekst. Med andre ord viste det seg at elevene mestrer fortellende tekster i større grad enn argumenterende tekster. Forskerne utarbeidet kriterier de vurderte tekstene etter for å kunne avgjøre hva de mente var vellykkede fortellende tekster og vellykkede argumenterende tekster. For de argumenterende tekstene lå følgende kriterier til grunn:

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

Man kan stille spørsmål ved studiens kriterier. Det er mulig å hevde at disse var for rigide og om det var vanskeligere å innfri kravene til den argumenterende teksten, enn hva det var å innfri kravene til den fortellende teksten. Overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon er vanskelig for elevene. Freedman og Pringle (1988) kom fram til at elevene ikke er modne nok til å argumentere, samtidig har de mer erfaring med den narrative sjangeren. Å kunne argumentere stiller krav til abstraksjon og det å kunne stille seg kritisk til innholdet (Freedman & Pringle, 1988).

I likhet med Freedman og Pringle (1988) viser også Mari-Ann Igland i sin kasusstudie «Svinaktig vanskelig»? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget, at elever strever med å gå fra muntlig til skriftlig argumentasjon (Igland, 2007). Igland (2007) fulgte en 9. klasse gjennom et prosessorientert skriveforløp. I stedet for å undersøke hva elever får til og ikke i argumenterende tekster har Igland (2007) undersøkt hva elever får til og sliter med i et prosessorientert skriveforløp hvor en norsklærer og 20 elever samarbeidet om videreutvikling av argumenterende utkast. Aller først analyserte hun 20 utkast til argumenterende tekster hvor tekstene hadde en sluttkommentar og 142 kommentarer i marginen. Etter dette analyserte hun 20 bearbejdede elevtekster med sluttkommentar og 37 kommentarer i marginen. I tillegg benyttet hun feltarbeid og intervju. Studien viste at elevene har manglende innsikt i tema og manglende refleksjon over egne standpunkt. Igland (2007) fant også ut at få elever mestrer argumenterende strategier. Spesielt tekststruktur, organisering av innhold, men også mangel på stoff og en ekspressiv og delvis assosierende skrivestil løftes fram som et overordnet problem (Igland, 2007).

Maagerø et al. (2021) undersøkte i artikkelen «Going from oral to written discourse: Norwegian students' grammatical' challenges when writing persuasive texts» norske sjetteklassingers grammatiske utfordringer i skriveferdighetene med fokus på forholdet mellom muntlig og skriftlig tekst. Hensikten med studien var å se på hvordan undervisning som baserer seg på bruken av skriveramme kan støtte elevenes tekstskaiping. Datamaterialet som ble benyttet i studien bestod av 31 overbevisende tekster fra elever i norsk skole og stammet fra Normprosjektet (2012-2016). Funnene i studien viste at elevene fører en relativt muntlig stil og dette er fordi at elevene skriver uten å planlegge setningsstrukturen (Maagerø et al., 2021). Mangel på systematisk grammatikk- og skrivetrening i de ulike skolefagene trekkes fram i artikkelen som en mulig årsak. Maagerø trekker også fram at elevene trenger et metaspråk i arbeidet med tekst (Maagerø et al., 2021).

2.2.4 Forskning på lærebøker og lærebokoppgaver

Fenomenet lærebok er et begrep som vanskelig lar seg definere da dette er en meget sammensatt form for litteratur. En vid definisjon vil kunne inkludere hvilken som helst trykt tekst som læreboklitteratur i den den tas i bruk i et undervisningsforløp. I norsk skole er undervisningen lærebokbasert (Johnsen, 1999). Johnsen (1999) bruker definisjonen som den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker brukte (Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole av 13. januar 1984):

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Opplæringslova, 1998)

Her er læreplanens mål og regelmessige bruk avgjørende kriterier. I følge Johnsen (1999) har dette vært det offisielle lærebokbegrep gjennom de siste 50 årene. Lærebok blir med dette et produkt med både faglig, pedagogisk og ideologisk innhold (Johnsen, 1999).

Prosjektet "Kartlegging av læremidler og læremiddel-praksis" var en videreføring av det treårige prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetssikring av lærebøker og andre læremidler» i 1999-2003. Prosjektet var også en oppfølging av evalueringen av L97 som Norges forskningsråd gjennomførte i perioden 1998-2003. Dette fordi at den faktiske bruken av ulike læremidler trengte en videre oppfølging. Prosjektet har derfor et mandat som i sterkere grad skal belyse læremidlenes status og den faktiske bruk i skolen enn de andre prosjektene. Her kartla de hvilke læremidler som ble benyttet i grunnskolen, hvilken rolle læremidlene spilte og i hvilken grad det er sammenheng mellom læremiddelpraksis og intensjonen i læreplanen. Prosjektet bestod av tre deler hvorav prosjektets siste del hadde særlig fokus på hva slags oppgaver læremidlene legger opp til. Datagrunnlaget i prosjektet var for lite til å si noe om læremiddelbruken i dagens skole. Både den kvalitative og kvantitative delen av studien viste imidlertid læremidlenes sentrale plass i de observerte klassene (Skjelbred et al., 2005). Klasseromsobservasjoner viste at det er på ungdomstrinnet man finner den mest tradisjonelle bruken av lærebok og læremidler. Det viste seg at det var læreboka som var det mest brukte læremiddelet i de observerte klasserommene og det var også det læremiddelet det ble brukt mest tid på. Arbeidet som ble gjort var aktivitetsorientert og mye av tiden ble brukt til å løse oppgaver. Lærebokas faglige framstilling og pedagogiske utforming blir derfor viktig når elever overlates så mye til seg selv (Skjelbred et al., 2005).

På bakgrunn av at læreboka viser seg å være det mest brukte læremiddelet i klasserommet er det derfor interessant å undersøke hvordan oppgaveformuleringene i lærebøkene inviterer til arbeid med argumenterende skriving.

«Læreboksjangeren er styrt av klare normer og forventninger. Blant disse forventningene er det at læreboka skal ha oppgaver» (Skjelbred et al., 2005, s. 45). Hildegunn Otnes (2015) forsøker i artikkelen *Skriveoppgaver under lupen* å definere hva som egentlig utgjør en skriveoppgave. Skriveoppgaver blir brukt i ulike situasjoner innenfor utdanning og har den hensikt å dokumentere hva elevene har lært, men også bidra for at elevene skal utvikle seg som skrivere. Andre leddet ,oppgave i begrepet skriveoppgave hentyder at det ikke er snakk om selvinitiert skriving, men heller en form for pålegg fra lærer eller annen instans (Otnes, 2015a). Smemo og Solem (2015) viser til begrepet skriveoppgave eller oppgave som konkrete, skriftliggjorte oppdrag elevene får og som det forventes at elevene svarer på gjennom å skrive en sammenhengene tekst (Smemo & Solem, 2015).

Bakken og Andersson-Bakken (2016) definerer lærebokoppgave som «en peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 12). For elevene vil oppgavene i lærebøkene kunne fungere som «medierende redskap». Medierende redskaper anses som fysiske eller intellektuelle redskaper som innenfor den kulturen de er utviklet i er med å forme menneskers forståelse av og samspill med objektene rundt seg (Säljö, 2005). Lærebokoppgavene er derfor med å mediere tekstene for elevene. Det betyr at de viser elevene hvordan tekstene skal leses og forstås og samtidig hvilke aktiviteter de kan inngå i (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Læring betraktes i et sosiokulturelt perspektiv som sosialisering inn i et bestemt samfunn (Säljö, 2005). Denne sosialiseringen skjer gjennom «[...] elevenes deltakelse i ulike aktiviteter i norskundervisningen der de leser og arbeider med tekster» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 12)

Det er en viss asymmetri tilstede i all oppgavedesign. Sigmund Ongstad (1997) bruker begrepet «taskmaster». Han mener dette gir uttrykk for det skjeve maktforholdet mellom oppgavegiver og den som får oppgaver. Av og til sies det ikke noe eksplisitt om oppgavens funksjon fordi taskmasters hensikt kan være skjult. I disse tilfellene kan det være snakk om taus kunnskap og komplekse skriveideologier og oppgave kulturer, men dette kan være ubevisst fra oppgavedesignerens side og dette kan være problematisk.

Derimot hevder også Ongstad (1997) at dette ikke nødvendigvis behøver å være utelukkende negativt. En oppgave kan også utgjøre mer en mulighet fremfor et påbud (Ongstad, 1997). Det kan i blant være uklart hvor tydelig det fremkommer av oppgaven at det skal skrives og hvor mye til tross for at en skriveoppgave er en oppgave som inviterer til skriving som forleddet antyder. I lærebokoppgaver er det iblant uklart om hva slags arbeid oppgaven inviterer til. Spesielt for norskfaget er trolig den felles forståelsen at en skriveoppgave i tråd med definisjonen av tekst etterspør en tekst av en bestemt lengde, innhold, struktur og sammenheng. I blant annet Normprosjektet var også fokuset rettet mot hvilken skrivehandling som skulle realiseres i oppgaven (Otnes, 2015a).

Oppgavetyperne er mange og varierte, derfor har forsøkene på å skille og kategorisere oppgaver blitt gjort på flere forskjellige måter i forskjellige studier. Bakken og Andersson-Bakken (2021) har i sin studie undersøkt hvordan oppgavene i naturfag og språkfag i videregående skole har endret seg etter læreplanreformen. Resultatene viste marginal endring i oppgavene i hvert fag. Oppgavene gav derfor ikke studentene tilstrekkelige muligheter til praktisering av den kompetansen den nye læreplaner fremhever. I tråd med andre land ser det ut til at lærebokoppgaver endrer seg lite over tid. Bakken og Andersson-Bakken (2021) fremhever derfor en hypotese om at oppgaveformuleringene i lærebøker dermed er påvirket og begrenset av kulturspesifikke sjangernormer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Kvaliteten på skriveoppgavene som gis til elever har nær sammenheng med kvaliteten på tekstene elevene skriver. Måten oppgavene er formet på er derfor så viktig. Oppgavene må invitere til skriving gjennom å være relevante, motiverende og tydelige (Otnes, 2015a).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke valg som er tatt under utformingen av oppgavens metode. «Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke» (Dalland, 2018, s. 52). Selv om det sjelden er bare en gyldig fremgangsmåte i forskning, er ofte den begrunnelsen for å velge en bestemt metode at vi velger akkurat den metoden som egner seg best til å belyse problemstillingen eller spørsmålet vi har stilt på en best mulig måte (Dalland, 2018). I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valget av metode, og hvorfor jeg mener den som hensiktsmessig.

3.1 Kvalitativ lærebokanalyse

«Metoden hjelper oss til å samle inn data, det vil si informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår» (Dalland, 2018, s. 52). Hvor dypt eller nærme et fenomen kan undersøkes påvirker valget av metode, dette setter også begrensinger for hva som kan trekkes fram som funn (Patton, 2015). I metodelitteraturen skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder på sin side gir data i form av målbare enheter, mens kvalitative metoder sikter på å fange opp opplevelse og mening som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2018). Forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder kan beskrives som en byttehandel mellom bredden og dybden i et forskningsprosjekt (Patton, 2015). Når det gjelder innholdsanalyse finnes det ikke noe entydig svar på hva som skiller det kvalitative og kvantitative. I en tekstanalyse vil det alltid være tolkning involvert hvor det er en intensjon om å finne et bestemt meningsinnhold (Krippendorff, 2013). En velegnet metode for å kunne gi en systematisk oversikt over meningsinnhold i et tekstmateriale er innholdsanalyse (Dalland & Andersson-Bakken, 2021).

Krippendorff (2013) unngår å bruke betegnelsene kvantitativ eller kvalitativ og kaller alt innholdsanalyse. Krippendorff definerer innholdsanalyse som «Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use» (Krippendorff, 2013, s. 24). Innholdsanalyse beskrives hos Sæther og Gleiss 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» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Andersson-Bakken & Andersson omtaler innholdsanalyse som «[...] en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Innholdsanalyse gir muligheter for å kunne sile gjennom store mengder data relativt enkelt på en systematisk måte, og har egenskapen av å være nyttig i å håndtere store datamengder (Stemler, 2001). I utdanningsforskning er innholdsanalyse mye brukt for å analysere en rekke ulike tekster. Analyse av papirbaserte eller digitale lærebøker er noe av det som er mest utbredt. Dette betyr at innenfor lærebokanalyser og analyser i lærebokoppgaver er metoden velprøvd. I denne masteroppgaven velger jeg derfor å lene meg på prinsipper om kvalitativ forskning og anser metoden i denne masteroppgaven for å være en kvalitativ innholdsanalyse av oppgaver i lærebøker.

3.1.2 Lærebokutvalg

I all type forskning benyttes det ulike prosedyrer når dataene som skal være med i undersøkelsen velges (Everett & Furseth, 2012). «Et grunnleggende krav til data er at de må være relevante for problemstillingen» (Dalland, 2018, s. 60). Målet med data er at de er så pålitelige som mulig og man må vurdere kildenes eller dataens kvalitet. Ofte forbindes reliabilitet med målinger i kvantitative undersøkelser, men reliabilitet handler om hvor pålitelige data er (Everett & Furseth, 2012). I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for datainnsamlingsprosessen i masteroppgaven.

Jeg undersøker skriveoppgaver i lærebøker og på hvilken måte oppgaveformuleringene legger opp til arbeid med argumenterende skrijving. Dette var derfor et av kriteriene. Et av de andre kriteriene var at lærebøkene var revidert etter ny læreplan LK20 hvor det er økt fokus på refleksjon, argumentasjon, retorikk og kritisk tenking som grunnleggende ferdigheter som brukes i mange fag. Det tredje kriteriet er valgt på bakgrunn av at ungdomstrinnet er mest interessant. Det var ikke mulig å finne en oversikt på forlagenes sider over hvilke lærebøker som er mest brukt og utbredt. Det siste kriteriet ble derfor at lærebøkene kom fra velkjente og etablerte aktører. Jeg endte opp med følgende fire mulige kandidater til innholdsanalysen:

Tabell 1: Oversikt over aktuelle lærebøker

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

Alle fire forlagene tilbyr tilgang til å bestille prøveeksemplarer på nett. Likevel bestemte jeg meg for å forsøke å innhente de lærebøkene jeg trengte i fysisk form der det lot seg gjøre og kontaktet derfor forskjellige bibliotek i håp om at de kunne anskaffe et fysisk eksemplar av hver bok.

Kontekst 8-10 basis benyttet jeg i fysisk form. For å få tilgang til *Synopsis håndbok* valgte jeg å kjøpe 12 måneders tilgang til et digitalt eksemplar av boken på forlagets hjemmeside da det ble utfordrende å anskaffe denne som fysisk eksemplar.

Jeg ønsker å undersøke hele bøker derfor viste *Synopsis håndbok 8-10* (2020) og *Kontekst 8-10 Basis* (2020) seg som gode kandidater da de dekker tre år i en bok til forskjell fra f.eks. Norsk fra Cappelen Damm som kun dekker et klassetrinn av gangen. Fordi at *Synopsis* og *Kontekst* har ganske like formelle trekk falt valget på disse da dette kunne føre til et bedre sammenlikningsgrunnlag.

Kontekst og *Synopsis* har i tillegg til de fysiske eksemplarene flere tilleggsressurser i form av lesebøker og digitale tilleggsressurser på nett. I mitt tilfelle vil jeg i denne masteroppgaven forholde meg til grunnbøkene i begge læreverk som i og for seg kan brukes uavhengig av tilleggsressursene.

Kontekst 8-10 basis er delt inn i 5 deler hvor kapittel 1-3 er fordelt på de tre første delene. Del 4 består av forskjellige oppdrag som tilhører bokas kapitler. Del 5 inneholder diverse oppslag som f.eks. lesestrategier og sjangeroversikt som er tilknyttet de tidligere kapitlene i boka. Del 4 og 5 er ikke relevant for det jeg ønsker å undersøke og disse har jeg derfor valgt å ekskludere. Dette fordi at materialet er veldig annerledes fra resterende deler av boka og det er derfor vanskelig å innlemme dette i sammenlikningsgrunnlaget med resterende skriveoppgaver i bokas tidligere kapitler. *Synopsis* består av del 1 og del 2. Den 1 inneholder 12 kapitler med praktiske veiledninger og del 2 består av 4 kapitler med dialekter, historie og grammatikk.

Hver av læreverkene inneholder kapitler som i ulik grad og på ulike måter tematiserer «argumenterende skriving». Enkelte kapitler har en tydelig profil direkte rettet mot argumenterende tekster og argumenterende skriving. Dette kommer til uttrykk gjennom kapittelinnndelingen, målbeskrivelser og innhold. Utover dette finner man «argumenterende oppgaver» spredt i de andre kapitlene i bøkene.

3.1.3 Operasjonalisering av «skriveoppgaver» og «argumenterende oppgaver».

«De oppgavene elevene gjør i et skolefag, har stor betydning både for hva de lærer, og for hvordan de lærer i faget» (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 13). Analyseenheten er den enkelte oppgave. Andersson og Andersson-Bakken (2016) beskriver en oppgave som en peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv som henvender seg direkte til eleven (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Lærebokoppgavene kan fungere som et «medierende redskap» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016).

Det betyr at en oppgave er en egen tekst, som har et tekstlig innhold som henvender seg til eleven med en veiledning eller instruks til hvordan et oppdrag kan løses eller utføres. I følge Bakken og Andersson-Bakken (2016) er det vanligvis tydelig hva som faller inn under oppgavebegrepet i lærebøker da de gjerne er skilt ut fra øvrig tekst og ofte er markert ved bruk av nummer, bokstaver eller innramming (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Derfor har jeg i tråd med Bakken & Andersson-Bakken (2016) og Jørgensen & Siljan (2021) lagt vekt på at det som operasjonaliseres som en «oppgave» er oppgaver som er direkte rettet mot fagstoffet. Dette gjør at vurderingsoppgaver av egen læreinnsetts ekskluderes. Oppgavene må også være plassert utenfor brødteksten og er markert med et nummer (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Jørgensen & Siljan, 2022).

I *kontekst* finner man hele sider med oppsummeringsoppgaver til sutt i hvert kapittel. I tillegg er det også oppgaver spredt underveis i kapitlene under forskjellige rammer. I *Synopsis* samles alle oppgavene tilslutt i hvert kapittel. Oppgavene markeres i hovedsak med et tall som i (oppgave 1) eller med en bokstav i tillegg som i (oppgave 1a) eller (oppgave1b).

Den første oppgavetypen markert med et tall anses som en «hovedoppgave», mens oppgaver markert med samme nummer, men med en bokstav i tillegg som en «deloppgave». I tillegg til dette er det oppgaver som først om fremst er markert med et tall, men som også inneholder tilhørende «punkter». Jeg anser da dette som en sammensatt oppgave. For å gjøre kodeprosessen oversiktlig for meg selv har jeg derfor valgt i tråd med Bakken og Andersson-Bakken (2016) å gå ut i fra at en oppgave som inneholder kun et tall (oppgave 1) regnes som én oppgave. Samme gjelder en oppgave som også inneholder en bokstav i tillegg (oppgave 1a) fordi at forskjellige deloppgaver kan formulere og etterspørre forskjellige handlinger (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). For å gjøre det mulig å plukke ut de oppgavene som etterspør en form for argumenterende skrijving lar jeg også deloppgavene regnes som en egen oppgave. I en tekstanalyse vil det alltid være tolkning involvert ut i fra en intensjon om å finne et bestemt meningsinnhold (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Ved å kode på denne måten håper jeg å kunne finne fram til flest mulige argumenterende oppgaver og samtidig unngå at subjektive tolkningsforhold vil komme i veien og forårsake unødvendige «kodefeil». Jeg forholder meg derfor til at «hovedoppgave» og «deloppgave» som «argumenterende skriveoppgave» så lenge oppgaveformuleringen tilfredsstilles av kriteriene for en «argumenterende skriveoppgave».

Enkelte «sammensatte oppgaver» er imidlertid komplekse og kan være satt sammen av flere spørsmål og eller imperativer. I slike tilfeller kan det oppstå tvil og dette bør anses som én eller flere oppgaver (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). De «sammensatte oppgavene» jeg refererer til er de oppgavene som i tillegg til å nummereres med et tall har tilhørende punkter som gir tilleggsinformasjon til oppgaven eller enkelte valgmuligheter som for eksempel:

9) Hvordan kan ungdom være med på å gjøre verden bedre? Hvorfor bør voksne høre på ungdom og i hvilke saker? Få fram deres standpunkt.

- Kjør debatt
- Lag en tekst med tydelig standpunkt: videoappell, leserinnlegg, plakat, tegneserie, nettside til en kampanje, tale til politikere, appell.

(Kontekst, s. 23).

Her etterspør oppgaven to forskjellige handlinger, likevel velger jeg å anse en slik sammensatt oppgave som en oppgave. Dette fordi at det er vanskelig å definere slike oppgaver. I tillegg er det relativt få oppgaver i boka som er slike sammensatte oppgaver og forekomsten av argumenterende oppgaver er heller ikke så stor. I de sammensatte oppgavene med tilhørende punkter inneholder stort sett disse punktene tilleggsinformasjon til oppgavebestillingen i den generelle beskrivelsen i hovedoppgaven. Ofte bidrar de tilhørende punktene hjelp til elevene i form av ulike påstander de kan ta utgangspunkt i der det blir etterspurt en form for argumentasjon, unntatt noen få oppgaver hvor et av de tilhørende punktene inneholder en formulering som etterspør en form for argumenterende skriving. Disse oppgavene med tilhørende punkter ingen påvirkning på hvordan elevene skal løse oppgaven, men bidrar med tilleggsinformasjon eller valg. I både *Kontekst* og *Synopsis* er det også en forekomst av oppgaver som ikke legger opp til direkte trening i argumenterende skriving, eller som etterspør en argumenterende skrivehandling. Det de derimot gjør er å sjekke elevenes kunnskaper rundt for eksempel fagbegreper knyttet til argumenterende skriving, eller annen sentral faktakunnskap. Et eksempel på dette kan for eksempel være: Hva er et retorisk spørsmål? Kom med noen eksempler.

Videre vil jeg forsøke å begrunne hva som kvalifiseres som argumenterende oppgave i oppgaveformuleringene. «Når man har definert analyseenheten, er det neste stadiet i innholdsanalysen å utvikle et sett av kategorier som analyseenhetene skal klassifiseres eller kodes ut fra» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 312). Med utgangspunkt i skrivehjulet som var det teoretiske grunnlaget i Normprosjektet og teori om argumentasjon har jeg lagt følgende begreper til grunn for hva som defineres som en argumenterende oppgave:

- 1) Argumentasjon må ta utgangspunkt i en påstand må oppgavene ta utgangspunkt i en påstand eller et problem som nevnes konkret i oppgaveteksten, eller at eleven selv gis muligheten til å velge påstand eller problem.
- 2) Videre etterspør oppgaven en skrivehandling i form av å overbevise, uttrykke egne meninger, argumentere, tilrå og overtale.
- 3) Oppgaven inneholder formuleringer som: «Argumenter», «argumentasjon», «påvirke», «diskuter», «begrunn», «skriv for eller imot», «overbevis» og «redegjør for», eller formuleringer som etterspør en bestemt sjanger som kan knyttes til argumenterende skrijving. F.eks. «argumenterende tekst», «debattinnlegg» og «reklameannonse».

Ut i fra disse kriteriene sitter jeg igjen med 45 oppgaver. 24 er i *Kontekst* og 19 er i *Synopsis* som vist i tabellen under. I første kolonne finner man de ulike kapitlene i bøkene, i den siste kolonnen finner man antall argumenterende oppgaver funnet i de forskjellige kapitlene.

Tabell 2: Oversikt over antall argumenterende oppgaver i Kontekst og Synopsis. Argumenterende oppgaver er forkortet A.O.

Kontekst 8-10 basis			Synopsis 8-10 håndboka		
Kap.	Tittel.	A.O	Kap.	Tittel.	A.O
1	Tekst og sammenheng	2	1	Hvordan analysere noveller, romaner og andre fortellende tekster.	0
2	Tekst og tolkning	1	2	Hvordan skrive novelle	0
3	Kommunikasjon og tekstskaping	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 analysere tegneserier	2
7	Språk og muligheter	3	7	Hvordan analysere reklame	0
8	Språkssystemet	1	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	3
-	-	-	13	Dialekter og talemål	2
-	-	-	14	Språkhistorie	2
-	-	-	15	Litteraturhistorie	0
-	-	-	16	Grammatikk og skrivetips	0
Totalt		24	Totalt		19

Tabell 3: Oversikt over antall argumenterende oppgaver.

	Kontekst	Synopsis	Totalt
Antall A.O.	24	19	45
Totalt antall oppgaver	684	132	816
Prosentvist antall A.O.	3,5%	14,4%	5,5%

I oppgaveutvalget i tabellen over er oppgavene om «egenvurdering» i *Kontekst* inkludert i motsetning Siljan (2022) da jeg anser de som en del av bokas oppgaver. De har likevel ingen påvirkning på opptellingen av de argumenterende oppgavene og er heller ikke medregnet her. Disse oppgavene nummereres med tall i hjørnet på enkelte sider i hvert kapittel, men skiller seg likevel ut fra de andre ordinære oppgavene da disse oppgavene da de kun etterspør en form for refleksjon.

3.1.4 Analyseprosessen

Før man starter datainnsamlingen er det viktig å gjøre forberedelser. Dette betyr blant annet å avklare fokus for datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Datainnsamlingen bygger på fleksibilitet, og det er derfor viktig å ha klart for seg hva som er studiens siktepunkt og hva som er hensikten med datainnsamlingen. Analysen begynte egentlig allerede før oppstarten av selve skriveprosessen. Jeg visste tidlig at jeg ønsket å bruke lærebøker som datamateriale, og dermed falt valget på lærebokoppgaver i lærebøker for ungdomstrinnet. Så falt valget på at det var argumenterende skriving i norskfaget jeg ønsket å undersøke og dermed argumenterende skriveoppgaver. Jeg analyserte begge lærebøkene i sin helhet da forekomsten av argumenterende oppgaver ikke var større enn at dette lot seg gjøre. Jeg hadde gjort meg kjent med innholdsanalyse gjennom teori av Andersson-Bakken & Bakken (2021) og Dalland & Andersson-Bakken (2021). Andersson-Bakken & Bakken har selv gjort studier ved bruk av innholdsanalyse som metode og det viste seg at innholdsanalyse var en velprøvd metode for å analysere en rekke ulike tekster. Andersson-Bakken & Bakkens studie undersøkte hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elevene sosialiseres inn i gjennom lærebokoppgavene. Jeg har derfor latt meg inspirere av deres studie selv om den omhandler et litt annet felt enn det jeg undersøker. Prosessen begynte induktivt. Etter kort veiledning på innholdsanalyse ble jeg gjort oppmerksom på at jeg måtte definere analysekategorier som var i samsvar med oppgavens problemstilling samtidig som de ville fange opp de elementene jeg var ute etter i oppgavene. Jeg definerte derfor hvilke begreper jeg anså som relevante for en argumenterende skriveoppgave og begynte deretter å lete etter mønstre som gikk igjen blant oppgavene i lærebøkene, og tilslutt sjekket jeg dette opp mot om de hadde en relevans opp mot problemstillingen.

Utviklingen av analysekategoriene ble til gjennom en tilnærming som har vært både deduktiv, men også induktiv. Deduktiv koding innebærer at man utvikler kategorier ut fra eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap om det fenomenet man ønsker å undersøke. Induktiv koding på den andre siden innebærer at man utvikler kategoriene ut fra selve tekstmaterialet man skal analysere (Grønmo, 2004). Kategoriene i analyseprosessen vil bære preg av mine egne tolkninger og vil være påvirket av hva jeg anser som viktige momenter i en argumenterende skriveoppgave.

3.1.5 Kategorier

Tabell 4: Oversikt over analysekategorier.

Analysekategorier	Definisjon	Eksempel
Formål	<p>Ber oppgaven eleven skrive for et bestemt mål, eller funksjon f.eks. argumentere for en bestemt sak, eller må eleven velge dette selv?</p> <p>Ber oppgaven eleven skrive seg inn i en fiksjonell situasjon, eller er dette åpent?</p>	<p>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.</p>
Mottaker	<p>Skal eleven skrive til en spesifisert mottaker eller en uspesifisert mottaker?</p>	<p>Skriv i ulike sjangre for flere målgrupper.</p> <ol style="list-style-type: none">Lag en kort saktekst om afrikanske løver. Målgruppa er elleveåringer. Stikkord: Kattedyr, gulbrun, 190 kg (hann), 125 kg (hunn), ca. 3 m lang+hale 0,6-1m, flokkdyr, hunnene jakter på sebra, vortevin, gnu, spiser også fugler og egg, antallet løver går ned, løvejakt er et problem.Skriv en kort fortelling om en sulten løve i Afrika som sliter med å få tak i mat. Målgruppa er elever i første klasse.Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppa er voksne.
Form	<p>Gir oppgaven føringer for hvilken teksttype eller teksthending eleven skal skrive i?</p>	<p>Skriv en argumenterende tekst. Velg om teksten skal ha til hensikt å overbevise eller 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 laget disposisjonen, og skriv teksten. Velg et av temaene:</p> <ul style="list-style-type: none">Bør vi forby unødvendig snøskuterkjøring?Er det viktig å lære å skille mellom fakta og meninger?Bør rettskriving bli vektlagt sterkere i norskfaget?

		<ul style="list-style-type: none"> • Er fiksjonstekster egentlig så viktige for mennesker?
--	--	---

De tre kategoriene jeg tilslutt endte opp med er *formål*, *mottaker*, og *form*. Kategoriene er laget med utgangspunkt i skrivehjulet, skrivetrekanten, og Toulmins praktiske argumentasjonsmodell som hevder at argumentasjon må ta utgangspunkt i en påstand, men også Smidts ti teser om skriveopplæring i alle fag. Lærerne i Normprosjektet brukte bestemte kriterier i konstruksjonen av skriveoppgaver, disse har jeg latt meg inspirere av i utarbeidelsen av de tre første kategoriene.

I kategorien *formål* ønsket jeg å se på om elevene har et klart og tydelig formål de skal tilpasse teksten sin etter, for eksempel om oppgaven ber eleven skrive seg inn i en fiksjonell situasjon, hvor de skal oppnå et mål med teksten sin gjennom å påvirke, overbevise, argumentere for eller imot osv. Viktigheten av å ha et tydelig formål når elevene skal skrive en tekst fremheves som viktig av flere (Igland & Sundby, 2012; Ongstad, 2004; Otnes, 2015c; Smidt, 2011; Solheim & Matre, 2014). Også under kompetansemålene, formål med faget og under de de grunnleggende ferdighetene blir viktigheten av å kunne skrive tilpasset et formål presisert.

«Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. [...] 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 (Utdanningdirektoratet, 2020b).

Otnes (2015) hevder at det er viktig at elevene får trening i å skrive ulike typer tekster, med varierende formål og ut fra forskjellige perspektiv (Otnes, 2015a). Det samme finner vi hos Smidt som hevder at elever trenger erfaring med skrivehandlinger som tjener gitte formål. Igland og Sundby (2012) hevder også i sin artikkel at klare og uttalte mål er en styrke i arbeidet med argumenterende skriving. I kategorien *formål*, ligger også begrepet *bruk*. Dette er gjort med utgangspunkt i Smidts tese om å sette tekster i bevegelse (Smidt, 2011). Smidt (2011) hevder det er viktig å sette tekster i bevegelse. Her handler det om teksten gis en funksjon, for eksempel om oppgaveformuleringen ber eleven argumentere for en bestemt sak, eller om dette blir overlatt til eleven å velge selv. Ongstad (2004) deler også dette synet. Han hevder at for å kunne kommunisere, eller ytre oss er det nødvendig å gi ytringen form, innhold og funksjon (Ongstad, 2004).

Formålet med tekst henger også tett sammen med mottaker. I kategorien mottaker har jeg sett på om oppgaveformuleringen gir eleven en mottaker å skrive til. Viktigheten av å ha en mottaker å skrive til er det flere skriveforskere som stiller seg bak. (Andrews et al., 2009; Igland & Sundby, 2012; Kvistad & Otnes, 2019; Smemo & Solem, 2015). I mange år har det blitt rettet oppmerksomhet mot hva skrivingen skal tjene til, og i dette har mottaker blitt trukket fram som en sentral faktor. Også under grunnleggende ferdigheter står det at elevene skal kunne skrive tilpasset mottaker. I metastudien til Andrews (2009) kom de fram til spesifikke strategier som viste seg å bidra til vellykket argumenterende skriving. Blant disse var å ha mottakere for de skriftlige tekstene. I Skrivehjulet retter skrivehandlingene seg mot ulike mottakere.

Selv om sjangerbegrepet ikke nevnes like eksplisitt i ny læreplan i form av at elevene skal skrive fortelling, dikt, brev eller kåseri er sjangerundervisning fortsatt viktig i norskfaget. Igland (2007) fant ut at elevene strever med tekststruktur, organisering av innhold, mangel på stoff og at de har en ekspressiv og delvis assosierende skrivestil (Igland, 2007). Flere skriveforskere stiller seg bak fordelene av å veilede elevene inn i sjangrene ved hjelp av for eksempel bevisst lærerstøtta bruk av strukturer og arbeidsmåter til hjelp for argumenterende skriving. Også oppgaver med tydelige rammer og kriterier fungerer som støtte for elevene i arbeidet med argumenterende skriving viste seg å være positivt (Andrews et al., 2009; Igland & Sundby, 2012; Kvistad & Smemo, 2015; Smidt, 2011; Øgreid, 2016). I følge Solheim og Matre (2014) må ikke sjanger forveksles med sjangre eller gitte mønstre for tekstoppbygging. «Mens sjangre formes ved at de samme behovene for skriftlig kommunikasjon oppstår på nytt og på nytt, som sosialt konturerte konvensjoner, bidrar skrivehandlingene til å realisere ulike sjangre» (Solheim & Matre, 2014, s. 81). I de grunnleggende ferdighetene står det at elevene skal planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker (Utdanningdirektoratet, 2020b). Elevene må derfor selv velge hvilken sjanger eller skrivehandling som er mest hensiktsmessig ut i fra dette. Derfor er kategorien *form* noe jeg anser som interessant å undersøke og om oppgaveformuleringene har fokus på hvilken teksttype eller skrivehandling elevene skal skrive i.

3.1.6 Kvalitet i prosjektet

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for forskningsmetodiske kvaliteter i masteroppgaven. For å vurdere forskningskvalitet er det vanlig å ta utgangspunkt i reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, mens validitet handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2004).

«Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Når man vurderer reliabiliteten forsøker man å vurdere hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på, og om andre forskere kan reprodusere forskningsresultatene. Med ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner følger også forskjellige forståelser og kriterier for hva som kjennetegner god forskning. Mye utdanningsforskning befinner seg mellom to tradisjoner. Mye kvantitativ forskning lener seg på et positivistisk ytterpunkt, mens kvalitativ forskning hovedsakelig befinner seg i det sosialkonstruktivistiske ytterpunktet.

I denne masteroppgaven lener jeg meg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Innenfor en positivistisk tradisjon er det vanlig å tenke at man bør ta grep for å unngå undersøkelseeffekter, eller bias, slik som at koding av datamateriale er påvirket av forskerens subjektive tilnærming. Forskere i sosialkonstruktivistisk tradisjon er også opptatt av at datamaterialet og forskningsprosessen skal være til å stole på. Likevel tas det høyde for at forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet fordi at forskeren fortolker og setter sitt preg på datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). «Validitet – eller gyldighet – kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke viser til validiteten i forskningen. I kvantitativ forskning innebærer høy validitet at man måler det man ønsker å måle. I mitt tilfelle som lener meg på et kvalitativt forskningsprosjekt vil en sosialkonstruktivistisk tradisjon også være opptatt av at det er sammenheng mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Men fordi at det her ligger en litt annen forståelse av validitet til grunn vil man styrke validiteten i prosjektet på andre måter (Gleiss & Sæther, 2021). Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon er man opptatt av å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Gleiss & Sæther, 2021). Dette vil jeg forsøke å gjøre gjennom å beskrive åpent hvordan forskningen har blitt gjennomført og hvilke styrker og svakheter forskningsdesignet har. Videre vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet i oppgaven.

3.1.7 Validitet

Validiteten betegner datamaterialets kvalitet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021). Validiteten er et uttrykk for hvor godt det innsamlede datamaterialet evner å svare til de intensjonene forskeren har med undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2004).

Ved vurderingen av validitet handler det om å stille spørsmål ved gyldigheten til de tolkninger og konklusjoner vi er kommet fram til (Gleiss & Sæther, 2021). Det er nødvendig å gi en beskrivelse av det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for oppgavens tolkninger og samtidig vise hvordan analysen gir grunnlag for de tolkninger og konklusjoner det er kommet fram til (Thagaard, 2018).

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av innholdsanalyse som metode. Innholdsanalyse er en velprøvd metode og er svært utbredt i utdanningsforskning. Derfor gir dette styrke til oppgavens indre validitet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Til forskjell fra for eksempel intervju har man i en innholdsanalyse dataene lett tilgjengelig, uten tidsbegrensning og man risikerer heller ikke å gå glipp av detaljer. I en innholdsanalyse har man ubegrenset tilgang til dataene, i tillegg til at kvaliteten ikke er truet av praktiske årsaker, som bakgrunnsstøy eller andre faktorer som kan påvirke datainnsamlingen slik som i et intervju (Gleiss & Sæther, 2021).

Kvalitative metoder prioriterer ofte nærhet. Med denne nærheten følger også en viss fleksibilitet i datainnsamlingssituasjonen. Dette kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers ville være vanskelig å få tak i ved kvantitative metoder. I kvalitativ forskning blir forskeren selv et instrument i datainnsamlingen og hans eller hennes subjektivitet kan være både et pluss og et minus i forskningssammenheng. I denne sammenhengen vil mine meninger omkring oppgavens tema ha hatt en påvirkning på forskningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Et annet grep for å styrke validiteten er å kombinere eller bruke ulike datakilder (Gleiss & Sæther, 2021). Derfor har jeg benyttet meg av to forskjellige læreverk fra to etablerte forskjellige forlag, som er i bruk på ungdomstrinnet. Dette gjør at jeg må undersøke «argumenterende skriveoppgaver» fra to forskjellige hold. I denne masteroppgaven er det begrepet «argumenterende oppgave» som er forsøkt å teoretisk definere og operasjonalisere gjennom teori og tidligere forskning. «Oppgavebegrepet» er allerede å finne i tidligere forskning. Dette bidrar til å styrke begrepsvaliditeten som gir uttrykk for i hvilken grad den teoretiske definisjonen av at begrep samsvarer med den operasjonelle definisjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

«Argumenterende oppgave» er på sin side ikke så godt representert i tidligere forskning. Men fordi at man har sett at elever mestrer dårlig å skrive argumenterende tekster er argumenterende skriving derimot godt representert i litteratur og forskning. Derfor er begrepet «argumenterende oppgave» teoretisk definert og operasjonalisert gjennom tidligere litteratur og forskning på feltet argumenterende skriving for å styrke validiteten.

«Argumenterende oppgave» er operasjonalisert med utgangspunkt i skrivehjulet og skrivetrekanten sammen med kriteriene som lå til grunn i utarbeidelsen av argumenterende skriveoppgaver i Normprosjektet. I tillegg til dette tok jeg utgangspunkt i Smidts ti teser om skriveopplæring i alle fag. Det var utfordrende å finne forskning som har undersøkt og operasjonalisert og brukt begrepet argumenterende oppgave i stor grad. Derfor er det mulig å tro at de kategoriene denne oppgaven opererer med er mindre reliable fordi at de er laget og prøvd ut for kun denne analysen, og ikke i andre sammenhenger. Et annet grep jeg har gjort for å styrke validiteten er å lage enkle skjemaer med analysekategori, definisjon av analysekategori og i tillegg vise til et eksempel i form av oppgavetype fra læreverkene. Dette for å illustrere mine data og for å konkretisere hva jeg har lagt i de utarbeidede kategoriene.

3.1.8 Reliabilitet

I en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil forskere også være opptatt av at datamaterialet og forskningsprosessen skal være til å stole på, men i stedet for å etterstrebe objektivitet, tas det utgangspunkt i at forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021). Det er ikke mulig å fjerne bias helt. Derfor tar man høyde for at forskeren fortolker og setter sitt preg på datamaterialet. Med det blir det viktig å vise refleksjon over hvordan man har påvirket forskningsprosessen. Et viktig kriterium for å gjøre dette er refleksivitet (Gleiss & Sæther, 2021). I positivistiske forskningstradisjoner er man opptatt av muligheten for reproduksjon av forskningsresultater. Innenfor en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon er ikke målet at andre forskere skal kunne gjenta forskningsprosjektet på samme måte, eller kunne komme fram til de samme konklusjonene. Det handler i stedet om at forskningsprosessen gjøres transparent slik at andre heller kan vurdere valgene som er gjort (Gleiss & Sæther, 2021). Med dette har jeg derfor forsøkt å forklare, begrunne og reflektere over hvordan innsamlingsprosessen og analysen og tolkningen av dataene har gått til slik at leseren vil være i bedre stand til å vurdere reliabiliteten.

3.1.9 Overførbarhet og begrensninger

I kvalitativ forskning er det ikke mulig med generalisering slik som i kvantitativ forskning. Dette fordi at kvalitative undersøkelser er basert på mindre utvalg som dermed sies å ikke kunne være representative. Likevel betyr det ikke at kvalitativ forskning ikke kan ha verdi utover den enkelte undersøkelsen (Gleiss & Sæther, 2021). Denne oppgaven etterstreber ikke å bidra med generaliserbar forskning, men forsøker heller å bidra med empiri på et felt man til nå ikke finner så mye forskning enda.

Når det gjelder oppgavens begrensninger så undersøker denne oppgaven kun på et lite utvalg læremidler og jeg får derfor ikke svar på hvordan andre verk legger opp til arbeid med argumenterende skriving. En annen begrensning ved denne oppgaven er at jeg kun undersøker oppgaveformuleringene. Jeg vet ingenting om konteksten, og heller ikke noe om hvordan det faktisk arbeides med argumenterende oppgaver i klasserommet.

4. Analyse

For å svare på svare på problemstillingen jeg i denne oppgaven undersøker «Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene i lærebøkene opp til»? Skal jeg i dette delkapittelet presentere sentrale funn gjennom de fire kategoriene jeg har utarbeidet; *formål*, *mottaker*, og *form*. Funnene vil jeg presentere kategori for kategori med den hensikt å belyse problemstillingen samt de to forskningsspørsmålene.

1. I hvilken grad gis elevene innføring i tekstoppbygging av argumenterende tekster?
2. I hvilken grad bidrar lærebøkene med modellering, tekststrukturer som formstøtte eller annen skrivestøtte i arbeidet med argumenterende skriving?

Jeg har gjort en opptelling av oppgavene fra begge lærebøkene og plassert disse i hver sin tabell. Dette for å vise hvordan de argumenterende oppgavene fordeler seg i de ulike analysekategoriene. Enkelte oppgaver treffer flere kategorier, jeg har derfor plassert de etter i hvilken grad oppgaveformuleringen treffer definisjonen av analysekategorien.

Tabell 5: Oversikt over antall argumenterende oppgaver per analysekategori i *Kontekst*.

Kontekst		
Analysekategori	Definisjon	Antall
Formål	Ber oppgaven eleven skrive for et bestemt mål, eller funksjon f.eks. argumentere for en bestemt sak, eller må eleven velge dette selv? Ber oppgaven eleven skrive seg inn i en fiksjonell situasjon, eller er dette åpent?	13
Mottaker	Skal eleven skrive til en spesifisert mottaker eller en uspesifisert mottaker?	3
Form	Gir oppgaven føringer for hvilken teksttype eller teksthandling eleven skal skrive i?	9

Tabell 6: Oversikt over antall argumenterende oppgaver per analysekategori i *Synopsis*.

Synopsis		
Analysekategori	Definisjon	Antall
Formål	Ber oppgaven eleven skrive for et bestemt mål, eller funksjon f.eks. argumentere for en bestemt sak, eller må eleven velge dette selv? Ber oppgaven eleven skrive seg inn i en fiksjonell situasjon, eller er dette åpent?	10
Mottaker	Skal eleven skrive til en spesifisert mottaker eller en uspesifisert mottaker?	3
Form	Gir oppgaven føringer for hvilken teksttype eller teksthandling eleven skal skrive i?	6

Formål

I analysekategorien *formål* var jeg ute etter om oppgaveformuleringene gir elevene trening i argumenterende skrivehandlinger som tjener gitte formål eller som oppfyller en gitt funksjon. Med dette mener jeg at elevene gis klare og uttalte mål de skal forsøke å oppnå gjennom skrivingen.

Kontekst

Under analysekategorien *formål* er et hovedfunn at flesteparten av oppgaveformuleringene av de argumenterende oppgavene formulerer et formål elevene skal rette skrivehandlingen mot. Av de 26 oppgavene som kvalifiserte som argumenterende oppgaver i Kontekst, er det 13 av oppgaveformuleringene som inneholder et formål. Eksempler på oppgaveformuleringer som gir elevene et tydelig formål er:

17. 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).

1. Studer de to eksemplene på forrige side.

a. Hvilken tekst er argumenterende, og hvilken er drøftende? Forklar hvorfor.

b. Diskuter hvordan de to tekstene kan bli oppfattet av den som leser dem (Kontekst, s. 215)

3. Bygg argumenter. Lag begrunnelser til påstandene nedenfor. Bruk gjerne begrunnelsene til påstanden *Vi bør spise mindre kjøtt* som modell. Forsøk å beskrive, forklare, komme med eksempler og vise til fakta eller forskning.

- Alle ungdommer bør ha en time fysisk aktivitet hver dag.
- Aldersgrense for å kjøre bil bør være 20 år.
- Sosiale medier forsterker utseendepresset hos ungdom.
- Vi trenger strenge regler for hvem som kan eie et skytevåpen (Kontekst, s. 217).

Synopsis

I Synopsis er det også lignende funn som i Kontekst under kategorien formål. Også her er det få oppgaveformuleringer som gir tydelige formål. Av de totalt 19 argumenterende oppgavene er det 10 som gir et tydelig formål. Eksempler på oppgaveformuleringer som gir eleven et formål er:

4. Hvilke av tegneserieeksemplene i kapittelet 6 liker du best? Begrunn svaret ditt (Synopsis, s. 138)

5. Se på samtalen 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).

6. 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).

Et kjennetegn ved oppgaveformuleringene som bidrar med et tydelig formål er at målet med skrivehandlingen nevnes eksplisitt. I oppgave 17 i Kontekst får eleven oppgitt at målet er å stoppe deling av falske nyheter. I andre oppgaver hvor formålet ikke fremkommer eksplisitt, finner man heller formålene formulert implisitt som verb som etterspør et bestemt fokus eleven skal ha i sin skrivehandling som for eksempel forklar, beskriv eller begrunn.

Mottaker

I analysekategorien mottaker ønsket jeg å undersøke om de argumenterende oppgaveformuleringene gav elevene en spesifisert eller en uspesifisert mottaker de skulle skrive til. Jeg har valgt å skille mellom kjent og ukjent mottaker. Med ukjent mottaker mener jeg mottakere der det ikke fremkommer konkret hvem teksten skal rettes mot som for eksempel *voksne*. Med kjente mottakere mener jeg en mottaker elevene kan ha kjennskap til som for eksempel *foreldrene dine*, eller *de andre elevene* i klassen.

Kontekst

Et hovedfunn i analysekategorien *mottaker* er at oppgaveformuleringene i hovedsak opererer med ukjente mottakere. I kontekst er det kun 3 av de totalt 26 argumenterende oppgavene som oppgir at teksten skal rettes mot en mottaker. I 2 av de 3 oppgavene med mottaker er det *voksne* og *mottaker* som er de to ukjente mottakerne.

I den ene oppgaveformuleringen får eleven oppgitt at det er voksne som er mottakeren. I den andre oppgaven blir eleven bedt om å velge mottaker selv. Her må altså eleven både velge mottaker på egenhånd og skrivehandling. I tillegg må eleven bestemme hvor teksten skal publiseres. Her må altså eleven ta stilling til en rekke valg før teksten skal skrives og samtidig rette skrivehandlingen til eget valg av mottaker. Eksempler på dette er:

2. Skriv i ulike sjangre for flere målgrupper.

a. Lag en kort saktekst om afrikanske løver. Målgruppa er elleveåringer. Stikkord:

Kattedyr, gulbrun, 190 kg (hann), 125 kg (hunn), ca. 3 m lang+hale 0,6-1m, flokkdyr, hunnene jakter på sebra, vortesvin, gnu, spiser også fugler og egg, antallet løver går ned, løvejakt er et problem.

b. Skriv en kort fortelling om en sulten løve i Afrika som sliter med å få tak i mat.

Målgruppa er elever i første klasse.

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

13. 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 ett av temaene:

- Bør vi forby snøskuterkjøring?
- Er det viktig å lære å skille mellom fakta og meninger?
- Bør rettskriving bli vektlagt sterkere i norskfaget? (Kontekst, s. 224)

En av oppgavene oppgir at mottakeren er en annen elev i klassen. Her får eleven i oppgave å rette seg mot en kjent mottaker. Eksempel på dette er:

11. Overbevis på ett minutt. Velg en av følgende påstander, og forbered deg på at du skal overbevise en annen i klassen om den:

- Det er smart å være i seng før klokka ti.
- Vi bør slå av lyset i alle rom vi ikke oppholder oss i.
- Skolen bør starte tidligst klokka ni.
- Er fiksjonstekster egentlig så viktige for mennesker? (Kontekst, s. 224)

Synopsis

Et av hovedfunnene når det kommer til analysekategorien mottaker viser at i de oppgaveformuleringene som har mottaker er det i hovedsak ukjente mottakere i. Hovedfunnet i Synopsis er at læreboken opererer med få oppgaveformuleringer som inneholder en mottaker. Kun 3 av de totalt 19 argumenterende oppgavene gir føringer på at eleven skal skrive til en mottaker. I de oppgavene som innehar en mottaker er det ukjente mottakere elevene skal skrive til. I de tilfellene som nevner en mottaker er det *leser*, *ungdommer* og *voksne* som er de ukjente mottakerne, altså mottakere elevene ikke vet konkret hvem er.

Eksempler på oppgaveformuleringer som innehar mottaker er:

7. Finn et debattinnlegg i Synopsis Lesebok eller på internett.
 - a. Oppsummer forfatterens viktigste argumenter.
 - b. Gi en kort vurdering der du forklarer hvorfor (ikke) forfatteren lykkes med å overbevise leseren.
 - c. Formuler et kort svar der du forklarer ditt synspunkt i saken (Synopsis, s. 195)
8. Lag et tankekart der du sorterer tankene dine rundt temaet menneskeskapte klimaendringer.
 - a. Plukk ut et relevant tema og skriv et kort debattinnlegg. Innlegget skal kunne publiseres i et nettsted for ungdom (Synopsis, s. 195)
12. Hva synes du om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden? Skriv et kort debattinnlegg eller kåseri med tittelen «Skjempestort problem?». Teksten skal kunne publiseres på et nettsted som leses av voksne (Synopsis, s. 269).

Samlet sett er det oppgaveformuleringer med ukjent mottaker som viser seg å dominere oppgaveformuleringene i begge lærebøker. I Kontekst er det en av oppgavene som oppgir en konkret og kjent mottaker.

I Synopsis er det kun oppgaveformuleringer med ukjent mottaker. Men i motsetning til Kontekst er det ingen av oppgavene i Synopsis som ber elevene velge mottaker selv.

Form

I analysekategorien form ønsket jeg å undersøke om oppgaveformuleringene har fokus på hvilken teksttype eller skrivehandling elevene skal skrive i. I dette legger jeg at oppgaveformuleringene bidrar med tydelige rammer, eller kriterier som kan støtte elevene i arbeidet med argumenterende skriving.

Kontekst

Et av hovedfunnene under analysekategorien form er at 9 av de 26 argumenterende oppgavene bidrar med en form for veiledning eller støtte for elevene inn i den argumenterende sjangeren gjennom bruk av strukturer og bestemte arbeidsmåter. Enkelte av oppgavene gir for eksempel trening i hele eller deler av operasjonene rundt det å skrive en sammenhengende argumenterende tekst. Eksempel på dette er oppgave 3. Her skal elevene trene på å bygge argumenter.

Oppgaveformuleringen inneholder også flere verb som gir elevene hjelp til skrivehandlingen.

3. Bygg argumenter. Lag begrunnelser til påstandene nedenfor. Bruk gjerne begrunnelsene til påstanden *Vi bør spise mindre kjøtt* som modell. Forsøk å beskrive, forklare, komme med eksempler og vise til fakta eller forskning.

- Alle ungdommer bør ha en time fysisk aktivitet hver dag.
- Aldersgrense for å kjøre bil bør være 20 år.
- Sosiale medier forsterker utseendepresset hos ungdom.
- Vi trenger strenge regler for hvem som kan eie et skytevåpen (Kontekst, s. 217).

Andre oppgaver retter seg mer mot at elevene skal bruke bestemte skrivehandlinger for å realisere sjangeren. I oppgave 14 gir oppgaveformuleringen beskjed om at elevene skal skrive en argumenterende tekst. I dette må eleven selv velge om hensikten er å drøfte eller overbevise, samt mottaker og sted for publisering av teksten. Elevene må først gjøre et forarbeid og blir bedt om å lene seg på femavsnittsmetoden når de skal lage disposisjon til teksten. To eksempler på dette er:

14. 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 ett av temaene:

- Bør vi forby snøskuterkjøring?
- Er det viktig å lære å skille mellom fakta og meninger?
- Bør rettskriving bli vektlagt sterkere i norskfaget? (Kontekst, s. 224).

Det samme er også å finne i oppgaveformuleringen til oppgave 22. Her henvises det også til femavsnittsmetoden. I tillegg legges det opp til en form for prosessorientert skriveprosess med et for og etterarbeid i form av planlegging med disposisjon og førsteutkast både alene og i samarbeid med andre. Tilslutt oppfordres eleven til å ta et slags metaperspektiv på eget arbeid ved å lage en egenvurdering hvor eleven skal sette ord på hvordan hen har disponert teksten etter femavsnittsmetoden.

22. Lag en tekst etter femavsnittsmodellen på side 200. Velg en skriftlig eller muntlig tekst eller en film som produkt. Velg tema selv, eller bruk temaene nedenfor:

- Kort informasjonstekst om hva du gjør på fritiden din
- Mitt språktre-få fram din families språklige bakgrunn
- Trenger vi et norsk skriftspråk? -drøfte for/mot
- Bruk hjelm når du sykler- fordeler/ulemper

a. Planlegg teksten og lag disposisjon/skisse. Bruk tipslista på side 201. Samarbeid gjerne.

b. Lag et førsteutkast til teksten. Vis det til hverandre, og hjelp hverandre med å gjøre det bedre.

c. Lag en egenvurdering til slutt. Vis hvordan du har disponert teksten din etter femavsnittsmodellen. Forklar til en medelev eller i en film (Kontekst, s. 203).

Synopsis

Hovedfunnet i analysekategorien form er at 6 av de totalt 19 argumenterende oppgavene bidrar med en form for veiledning eller støtte for elevene inn i den argumenterende sjangeren gjennom bruk av strukturer eller bestemte arbeidsmåter. I Synopsis ligger fokuset på at elevene skal trene på å identifisere og å bygge argumenter. I oppgave 7 legges det opp til en form for prosessorientert arbeid hvor elevene først skal identifisere argumenter, vurdere kvaliteten for så å selv formulere et svar. I den andre oppgaven er fokuset på at eleven skal konstruere argumenter som støtter en påstand. Her får eleven oppgitt at de skal ta utgangspunkt i de retoriske appellformene.

7. Finn et debattinnlegg i Synopsis Lesebok eller på internett.

a. Oppsummer forfatterens viktigste argumenter.

b. Gi en kort vurdering der du forklarer hvorfor (ikke) forfatteren lykkes med å overbevise leseren.

c. Formuler et kort svar der du forklarer ditt synspunkt i saken.

d. Les om bindeord på side 336. Velg et avsnitt fra teksten du har valgt, der du fjerner alle bindeordene. Hva synes du det gjorde med teksten? (Synopsis, s. 195)

7. Velg èn av påstandene under og skriv tre argumenter som støtter saken. Ta gjerne i bruk de retoriske appellformene.

a. Det bør ikke være aldersgrense på kjøp av energidrikk

b. Alle mennesker bør være vegetarianere.

c. Det bør bli fri fartsgrense på norske veier (Synopsis, s. 179).

Oppsummert viser funnene i Kontekst og Synopsis at relativt få av de argumenterende oppgaveformuleringene gir veiledning eller støtte for elevene inn i den argumenterende sjangeren. Oppgaveformuleringene i Kontekst gir trening i hele eller deler av operasjonene rundt det å skrive en argumenterende tekst gjennom å henvise til bruk av kjente strukturer som femavsnittsmetoden og prosessorienterte skriveforløp.

Oppgaveformuleringene i Synopsis på sin side gir elevene øving i deler av et argumenterende skriveforløp i form av å trene elevene i å identifisere argument som ikke virker til sin hensikt, samt å konstruere egne argument til gitte påstander.

5. Drøfting

Målet med denne oppgaven har vært å undersøke og besvare min problemstilling: «Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene i lærebøkene opp til»? Gjennom å analysere 45 argumenterende oppgaveformuleringer fra to forskjellige lærebøker, *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*. I tillegg har jeg formulert to forskningsspørsmål som hjelp til å besvare problemstillingen:

1. I hvilken grad gis elevene innføring i tekstoppbygging av argumenterende tekster?
2. I hvilken grad bidrar lærebøkene med modellering, tekststrukturer som formstøtte eller annen skrivestøtte i arbeidet med argumenterende skriving?

I dette delkapittelet vil jeg drøfte og diskutere sentrale funn sett i lys av teori og tidligere forskning.

Formål

Med kategorien formål var målet å undersøke om oppgaveformuleringene gav elevene et tydelig mål og tilpasse skrivehandlingen til, eller hvilken funksjon skrivehandlingen skulle ha. (Smidt 2011) viser til at formålet med skrivearbeidet ofte får for lite oppmerksomhet i skoleskriving og mener derfor at nytten av fokus på formål og bruk i skriveopplæringen er stor. Også Otnes (2015) hevder at elevene trenger trening i å skrive ulike typer tekster med varierende formål.

Skrivehjulet var med å sette fokus på design av skriveoppgaver og skrivehjulet viser blant annet at formål er en viktig del av de funksjonelle sidene ved skriving (Solheim & Matre, 2014). Etter å ha sett på 45 lærebokoppgaver i *Kontekst* og *Synopsis* er mitt inntrykk at av de argumenterende oppgavene er det oppgaveformuleringer med et formål som dominerer. Likevel viste det seg at svært få av oppgaveformuleringene uttrykker et klart og tydelig formål. Kun en av de argumenterende oppgaveformuleringene uttrykte eksplisitt hva det konkrete målet med skrivehandlingen var.

De andre oppgaveformuleringene hadde riktignok et formål, men dette ble uttrykt mer implisitt. Et av funnene i SKRIV-prosjektet var også at skriveoppgavene ofte manglet et tydelig formål (Kringstad & Kvithyld, 2013). Igland og Sundby (2012) oppsummerte noen vilkår som viste seg å være fruktbare i god skriveopplæring. Blant disse var klare uttalte mål. Dermed kan man stille spørsmål ved at forekomsten av oppgaveformuleringer med klare, uttrykte mål er så lav, til tross for at det er flest oppgaveformuleringer med formål blant de argumenterende oppgavene. I de oppgavene hvor formålet ikke framkommer eksplisitt er det sannsynlig å tro at elevene selv må gjøre en vurdering på hva formålet med skriveoppgaven er. Otnes (2015) hevder at kvaliteten på skriveoppgavene har nær sammenheng med kvaliteten på tekstene elevene skriver, og derfor er måten oppgaven formuleres på så viktig. Oppgavene må derfor invitere til skriving gjennom å blant annet være tydelige (Otnes, 2015a). Det er derfor nærliggende å tro at det er potensiale i at oppgaveformuleringene gir elevene tydelige formål slik at de har bedre forutsetninger for å vurdere hvorvidt teksten deres svarer på skriveoppgaven. Dette er også i tråd med funnene til Breivega (2019) som undersøkte argumentene i en klasseromsdiskusjon med bakgrunn i Toulmins praktiske argumentasjonsmodell. Funnene viste at en argumenterende oppgave bør inneholde en påstand eller et argument elevene kan argumentere for eller imot, altså at i arbeidet med argumentasjon trenger elevene et tydelig utgangspunkt.

Elevene skal ifølge læreplanen kunne tilpasse teksten til et formål (Utdanningdirektoratet, 2020b). Dermed kan man stille spørsmål ved at det er relativt få argumenterende oppgaveformuleringer innehar et tydelig formål og hvordan dette kan påvirke elevenes skriving. Smidt (2011) hevder at oppmerksomhet på formål også fører til oppmerksomhet på innhold og form. Det er allmenn kjent at det er forskjell på hvordan man uttrykker seg i et kåseri, sammenlignet med å ytre seg i et debattinnlegg. Derfor er det viktig som Smidt (2011) uttrykker at elevene har et klart og tydelig formål, fordi at dette også påvirker innholdet. Dersom man skal ta i betraktning at forekomsten av tydelige formål er relativt liten blir det derfor viktig at læreren hjelper elevene til å forstå hva oppgaveformuleringene ønsker at elevene skal oppnå med teksten sin.

Mottaker

I både *Kontekst* og *Synopsis* viste funnene at det kun var tre av de argumenterende oppgaveformuleringene som hadde en mottaker, hvorav kun en av oppgaveformuleringene i *Kontekst* hadde en kjent mottaker, resten hadde ukjent mottaker. Øverst blant kriteriene skriveoppgavene i Normprosjektet ble konstruert etter er at oppgavene skulle være rettet direkte til en mottaker (Solheim & Matre, 2014). Andrews (2009), Smemo og Solem (2015), Otnes (2015) og Kvistad og Otnes (2019) stiller seg også bak viktigheten av at elevene har en mottaker å skrive til. Det samme finner man i resultatene fra IEA-prosjektet og NAEP hvor mottakerinstansen og det funksjonelle synet på skriving var sentral (Smemo & Solem, 2015). Kvistad og Otnes (2019) sitt funn var at elevene i hovedsak skrev til kjente mottakere, men at det var få autentiske mottakere. Min undersøkelse viser derimot at det i hovedsak er ukjent mottakere i oppgaveformuleringene. Med dagens skriveundervisning som vektlegger et funksjonelt språksyn og de kommunikative sidene ved skriving sammen med læreplanen som fremhever at elevene i flere fag skal tilpasse skriftlige tekster til mottakere, kan man derfor stille spørsmål ved at forekomsten av argumenterende oppgaveformuleringer med en mottaker er særdeles lav. Et annet aspekt ved oppgaveformuleringene som innehar en mottaker er autentisitet. I oppgaveformuleringene i *Kontekst* er det voksne, mottaker og de andre i klassen som er mottakere. I oppgaveformuleringene i *Synopsis* er det ungdom, voksne og leser som er mottakerne. Der det henvises til voksne eller ungdom som mottaker er det uvisst om tanken er at elevene skal tenke seg at de skriver til mottakere i den nære sfære som for eksempel læreren eller foresatte. Videre viser det seg at det er få oppgaveformuleringer som legger opp til autentiske skrivesituasjoner, sett bort i fra en hvor elevene skal skrive til de andre elevene i klassen. Hoveddelen av oppgaveformuleringene har simulerte kontekster og mottakere. Enkelte av oppgaveformuleringene ber elevene selv bestemme en mottaker. Her kan man kanskje også stille spørsmål ved om dette gjør det enklere eller vanskeligere for elevene å skrive situasjonsrelevant når de overlates til seg selv i valget av mottaker. Her er det grunn til å tro at elevene vil velge en mottaker de selv opplever som relevant. Dette kan medføre en større grad av motivasjon og skrive lyst, men på den andre siden vil elevene kunne gå glipp av muligheten til å øves i skrivesituasjoner de vil møte «i den virkelige verden». I følge Kvistad og Smemo (2015) er elever veldig lojale mot skriveoppgavene de får, derfor kan besvarelsene avdekke om oppgaveformuleringene har vært tydelige nok. Rammeverket for skriving i skriving i

skriveprøvene Smemo og Solem (2015) undersøkte ble forankret i at skriving i skriveprøvene ble forstått som kommunikasjon gjennom skriving der det er nødvendig at skriveren gis et formål, tema og mottaker. For at det skal være et samsvar mellom skolen og skriving i samfunnet er det derfor viktig at elevene gis noe å skrive om, en meningsfull skrivesituasjon og en plausibel mottaker (Smemo & Solem, 2015). Læreplanen gir også føringer når det kommer til dette. Her finner man at elevene etter 10. trinn skal [...] argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre for ulike formål tilpasset mottaker og medium (Utdanningdirektoratet, 2020c). Basert på mine funn som viser at de to læreverkene kun har et fåtall argumenterende oppgaveformuleringer med mottaker er det derfor kanskje grunn til å tro at elevene ikke gis tilstrekkelig øving i argumenterende skriving tilpasset mottaker.

Form

Av de 45 argumenterende oppgavene jeg undersøkte var det 9 oppgaveformuleringer i *Kontekst* og 6 oppgaveformuleringer i *Synopsis* som bidrar med en form for veiledning eller støtte for elevene inn i den argumenterende sjangeren. I læreplanen finner vi at elevene skal kunne [...] argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre [...]» (Utdanningdirektoratet, 2020b). Øgreid (2016) sin studie viste at skriveopplegg i form av en steg-for-steg prosess med utgangspunkt i femavsnittsmetoden og skriverammer fungerer som et godt verktøy for elevene i fagskriving. Dette støttes også av Andrews (2009) hvor de fant at i arbeidet med argumenterende skriving er lærerstøtta bruk av strukturer og førskrivingsprosesser viktig. I *Kontekst* gir enkelte av oppgaveformuleringene under kategorien form en steg-for-steg prosess med utgangspunkt i femavsnittsmodellen. Først henviser oppgaveformuleringen til at det er femavsnittsmodellen som bør benyttes. Videre tar oppgaveformuleringen eleven gjennom et slags prosessorientert skriveforløp med en planleggingsfase med disposisjon eller skisse, og her har eleven anledning til å benytte en tipsliste i arbeidet. Etter dette skal eleven konstruere et førsteutkast. Tilslutt blir eleven bedt om å ta et metaperspektiv på eget arbeid. Maagerø et al. (2021) trekker fram at eleven trenger et metaspråk i arbeidet med tekst.

22. Lag en tekst etter femavsnittsmodellen på side 200. Velg en skriftlig eller muntlig tekst eller en film som produkt. Velg tema selv, eller bruk temaene nedenfor:

a. Planlegg teksten og lag disposisjon/skisse. Bruk tipslista på side 201. Samarbeid gjerne.

b. Lag et førsteutkast til teksten. Vis det til hverandre, og hjelp hverandre med å gjøre det bedre.

c. Lag en egenvurdering til slutt. Vis hvordan du har disponert teksten din etter femavsnittsmodellen. Forklar til en medelev eller i en film (Kontekst, s. 203).

Dette er i tråd med Øgreid (2016) og Andrews (2009), sett bort i fra at min undersøkelse ikke kan si noe om arbeidet er lærerstøtta. Men oppgaveformuleringene i seg selv gir likevel elevene et prosessorientert skriveforløp. Det samme er å finne i oppgave 14.

14. 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 (Kontekst, s. 224)

Igland og Sundby (2012) fremhever funn som styrker arbeidet med argumenterende skriving. Blant disse finner vi at bevisst, lærerstøtta bruk av strukturer og arbeidsmåter, spesielt omfattende planlegging som utforskning av spørsmål, idemyldring og organisering av ideer viste seg å være positivt (Igland & Sundby, 2012). Min undersøkelse kan heller ikke her si noe om arbeidet vil være lærerstøtta, men oppgaveformuleringen i og for seg gir elevene en form for veiledning eller støtte i planleggingen i arbeidet med argumenterende skriving i tråd med Øgreid (2016) og Andrews (2009).

Oppgaveformuleringene i *Synopsis* er i større grad rettet mot at elevene trenes i å bygge argumenter, se bindeordenes funksjon i overbevisende tekster og øves i å bruke de retoriske appellformene. Oppgaveformuleringene gir likevel ingen veiledning eller støtte i selve planleggingen eller arbeidet med argumenterende skriving. I oppgave 7 etterspør bare oppgaveformuleringen de retoriske appellformene.

7. Velg èn av påstandene under og skriv tre argumenter som støtter saken. Ta gjerne i bruk de argumenterende appellformene (*Synopsis*, s. 179).

Dette er ikke i samsvar med Øgreid (2016) og Andrews (2009), men heller på den andre siden mot Andrews (1995) som hevdet at undervisning burde fordre forståelse for både logikk og retorikk. Retorikken viser seg som et område i argumentasjonslære. I oppgaveformuleringen skal elevene bruke de retoriske appellformene i arbeidet med å skrive tre argumenter som støtter saken. Dette kan ses i tråd med at elevene skal overbevise mottakeren med bevismidler (Bakken, 2020b). I læreplanen fremheves det også at [...] elevene skal kunne bruke varierte språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster (Utdanningdirektoratet, 2020a). I motsetning til *Kontekst* gir ikke oppgaveformuleringene i *Synopsis* elevene veiledning eller støtte inn i den argumenterende sjangeren. Oppgaveformuleringene i *Synopsis* på sin side gir heller trening i deler av et argumenterende skriveforløp. Oppgaveformuleringene i *Kontekst* tilbyr derimot et mer prosessorientert skriveforløp og gir også veiledning inn i den argumenterende sjangeren gjennom bruk av bestemte arbeidsmåter og strukturer som femavsnittsmodellen. Ingen av oppgaveformuleringene tilbyr skriverammer, som Øgreid (2016) fant at var kognitivt avlastende for elevene i fagskriving, men enkelte av oppgaveformuleringen viste til modelltekster.

Min innholdsanalyse har vist at de to lærebøkene jeg har undersøkt inneholder en liten forekomst av argumenterende oppgaveformuleringer sett opp mot antall oppgaveformuleringer totalt i hver av bøkene. Av totalt 816 oppgaver er det kun 45 som er argumenterende skriveoppgaver. Det gir en prosentandel på 5,5%. I *Kontekst 8-10* var 24 av 684 oppgaver argumenterende. I *Synopsis 8-10* var 19 av 132 oppgaver argumenterende. Til tross for at *Synopsis* inneholder størst prosentandel av argumenterende oppgaver med 14,4% i motsetning til *Kontekst* med 3,5% er forekomsten av argumenterende oppgaver i begge læreverk likevel lav. Av de argumenterende oppgaveformuleringene er det skriveoppgaver med et formål uttrykt til elevene det er størst forekomst av. Videre viser det seg at svært få av de argumenterende oppgaveformuleringene inneholder en mottaker. Et mindre antall av oppgaveformuleringene har fokus på form, og her er det også et markant skille på lærebøkene og hvordan oppgaveformuleringene fokuserer på form. Fordi at elever er så lojale ovenfor skriveoppdragene er måten skriveoppgavene er formulert på avgjørende for hvordan det skrives i skolen (Kvistad & Smemo, 2015). I følge Ongstad (2004) trengs form, innhold og funksjon for å kunne ytre.

Læreboka er det mest brukte læremiddelet og det som brukes mest tid på i klasserommet (Skjelbred et al., 2005). Derfor blir måten oppgavene er formet på viktig (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). I norskfaget skriver ofte elevene for å svare på en oppgave. Skrivning anses også som et verktøy som tas i bruk når elevenes faglige kunnskap skal måles. I følge Otnes (2015) må det derfor konstrueres ulike skrivesituasjoner i skolen hvor elevene får trening i å skrive ulike typer tekster, men varierende formål og perspektiv i både sakprosa og fiksjon (Otnes, 2015b). Bakken og Andersson-Bakken (2021) sin undersøkelse viste at oppgavene i naturfag og språkfag i videregående skole har vist marginal endring i oppgavene i hvert fag etter læreplanreformen. Oppgavene gav derfor ikke elevene tilstrekkelige muligheter til praktisering av den kompetansen læreplanen fremhever (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Funnene i min undersøkelse viser også at oppgaveformuleringene i lærebøkene ikke gir elevene tilstrekkelige muligheter til praktisering av den argumentasjonskompetansen læreplanen fremhever.

I Normprosjektet er «å overbevise» en av de seks skrivehandlingene (Solheim & Matre, 2014). Argumentasjon har også fått en større plass i skolen. Derfor er en total på 5,5% med argumenterende oppgaver i to lærebøker lite om det er slik at alle skrivehandlingene i skrivehjulet skal vies like mye plass i skolen. En årsak til mitt lave tall kan være min operasjonalisering og hva jeg har lagt til grunn for å kvalifisere som en argumenterende oppgave. Dette kan ha resultert i at jeg har ekskludert eller inkludert oppgaver. Til tider var det utfordrende å avgjøre hva som var argumenterende oppgaver da det i alle oppgaver ikke fremkommer eksplisitt at det er en argumenterende oppgave. Der oppgavene inneholdt pekeord som «argumenter» eller «overbevis» var det tydelig hva hovedhensikten med oppgaven var. Derfor inntok jeg en åpen tilnærming i innsamlingsprosessen og har også inkludert implisitte oppgaver. Enkelte av oppgaveformuleringene var vanskelige å definere og kategorisere. I følge Otnes (2015) er måten oppgavene er formet på er viktig. Derfor er det sentralt at oppgavene er tydelige og gir klare instruksjoner (Otnes, 2015a).

Forskningen viser at elever strever med argumenterende skrivning. Overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon viser seg vanskelig. De fleste elever har mer erfaring med den narrative sjangeren og mestrer denne bedre enn den argumenterende sjangeren (Berge, 2005; Freedman & Pringle, 1988). Å kunne argumentere stiller krav til abstraksjon og det å stille seg kritisk til innholdet. Spesielt tekststruktur, organisering av innhold, mangel på stoff og en ekspressiv og delvis assosierende skrivestil er et overordnet problem i elevenes skrivning (Igländ, 2007).

For å møte disse problemene vil det derfor være hensiktsmessig med et økt fokus på de mulighetene og begrensningene som ligger i oppgaveformuleringene og i hvilken grad disse lykkes i å møte læreplanens krav til argumenterende skrivekompetanse hos elevene.

6. Avslutning

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan oppgaveformuleringene i to lærebøker legger opp til arbeid med argumentasjon. Basert på egne erfaringer har jeg sett at oppgaveformuleringene er avgjørende for kvaliteten på elevtekstene. Derfor har jeg i denne oppgaven gjennomført en innholdsanalyse av 45 argumenterende skriveoppgaver i to læreverk, *Kontekst* og *Synopsis*, hvor argumenterende oppgaveformuleringer ble analysert gjennom kategoriene formål, mottaker og form. Målet var å svare på min problemstilling: «Hva slags arbeid med argumentasjon legger oppgaveformuleringene i lærebøkene opp til»? I tillegg to forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad gis elevene innføring i tekstoppbygging av argumenterende tekster?
2. I hvilken grad bidrar lærebøkene med modellering, tekststrukturer som formstøtte eller annen skrivestøtte i arbeidet med argumenterende skriving?

Kategoriene hadde utgangspunkt i Normprosjektet og Smidts ti teser om skriveopplæring i alle fag. Funnene viser at de to lærebøkene i mindre grad vektlegger argumenterende oppgaver. Tydelighet i ordlyden av argumenterende skriveoppgaver viser seg å være viktig for elevenes utvikling av argumenterende skriveferdigheter. Oppgaveformuleringene i undersøkelsen har vist at i det argumenterende oppgaveformuleringene er det størst fokus på formål. Likevel uttrykker svært få av oppgaveformuleringene et klart og tydelig formål og hoveddelen av oppgaveformuleringene uttrykker formålet implisitt. Av de argumenterende oppgaveformuleringene er det minst fokus på mottaker. Mottakerne var både kjente og ukjente, med hovedvekt på ukjente mottakere. I kategorien form viste det seg at de argumenterende oppgaveformuleringene kun til en viss grad har fokus på å veilede elevene inn i den argumenterende sjangeren, men bidrar ikke med skriverammer.

I følge læreplanen forstås argumentasjon som å argumentere i muntlige og skriftlige sjangre for ulike formål, tilpasset mottaker og medium. Derfor kan det stilles spørsmål ved om oppgaveformuleringene kun inviterer til fragmenterte deler av dette.

Konklusjon

Hovedfunnet i denne studien er at de argumenterende oppgaveformuleringene i læreverkene i noen grad legger opp til argumenterende skriving gjennom autentiske og ikke autentiske skrivesituasjoner ved at ulike situasjonsvariabler som formål, mottaker og form spesifiseres. Både *Kontekst* og *Synopsis* har flest argumenterende oppgaveformuleringer som uttrykker et formål. Skriveoppgaver med fokus på form, som vil si at elevene gis veiledning eller støtte inn i den argumenterende sjangeren opptrer i moderat form i *Kontekst*. Oppgaveformuleringene i *Synopsis* har derimot lite fokus på eksplisitt støtte i stillasbygging og veiledning. Tilslutt viser det seg at oppgaveformuleringer med en tydelig mottaker er nesten ikke eksisterende i begge lærebøker.

Didaktiske implikasjoner

Først og fremst viser denne oppgaven at det er få argumenterende oppgaver i begge læreverk. Er det slik at det er læreboka det brukes mest tid på i klasserommet og at elevene overlates mye til seg selv i oppgaveløsning er det viktig at en lærer tar i betraktning at forskjellige læreverk vektlegger ulike skrivehandlinger i ulik grad. I majoriteten av oppgavene er det formålet elevene får oppgitt. Videre er det fokus på form som dominerer. Mottakerinstansen er i mindre grad representert. For at skrivingen skal oppleves som meningsfull for elevene er det viktig at læreren er bevisst på oppgavene elevene får, hva hensikten med oppgaven er og hvordan dette kommuniseres til elevene. Når oppgavene i varierende grad kommuniserer formål, mottaker og form i oppgaveformuleringen vil det kanskje være nødvendig at læreren bidrar med tilleggsinformasjon om hvordan oppgavene bør løses. I en stor del av de argumenterende skriveoppgavene var det en utfordring å vite sikkert hva oppgaveformuleringene etterspurte. For eksempel om oppgaven henviste til muntlig eller skriftlig aktivitet. Dette kan bety at det også for elevene oppleves som utfordrende å vite hva oppgaven etterspør. I undersøkelser av elevers argumenterende skriving er det et gjennomgående funn at lærerstøtta arbeid er positivt. Dermed er det nødvendig at læreren i arbeidet med argumenterende skriving er tett på elevene gjennom hele skriveprosessen.

Forslag til videre forskning

I denne oppgaven er det kun to læreverker som har blitt undersøkt. I videre forskning kunne det derfor være av interesse å undersøke en større andel læreverker for å se om man fant andre eller lignende funn når det kommer til argumenterende oppgaver. For det andre kunne det også være interessant å se på læremidlene som medfølger læreverkene som for eksempel digitale tilleggsressurser. For det tredje kunne det også være av interesse å undersøke hvordan argumenterende oppgaver stiller seg i læreverker for andre trinn i skolen. Vil man her finne lignende funn, eller vil man for eksempel finne at læreverker for andre trinn ivaretar argumentasjonskompetansen i mindre eller større grad enn hva læreverkene for ungdomstrinnet gjør? Samtidig har analysekategoriene i denne oppgaven blitt utviklet gjennom både en deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg hadde vanskeligheter med å finne annen forskning som har gjort lignende undersøkelser og ble derfor nødt til å utarbeide egne analysekategorier. Det kan derfor være en mulighet for at mine analysekategorier ikke fanger opp det totale bildet av argumenterende oppgaver.

7. Referanser

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Lærebokoppgavene er ikke fagfornyhet 33(4), 84.
https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021_web.pdf
- Andrews, R. (1995). *About argument: Teaching and Learning Argument*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Andrews, R. (2009). *The importance of argument in education*. Institute of Education, University of London.
- Andrews, R., Torgerson, C., 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. <https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Bakke, J. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur : om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I (s. s. 56-77). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi : å iscenesette et skriveoppdrag — En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Bakken, J. (2020a). *Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?* Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020b). *Retorikk i skolen* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of curriculum studies*, 53(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Berge, K. L. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse : B. 2 : Norskeksamen som tekst* (Bd. B. 2). Universitetsforl.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum journal (London, England)*, 27(2), 172-189.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.

- Breivega, K. M. R. (2019). Unge retorar i Lofoten: Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Sakprosa*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6167>
- Brodersen, R. B., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet : tekstanalyse og skrivning i akademia*. Universitetsforl.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst : utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I (s. 201-220). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why students can't write arguments. I *English in Education* (s. 73-84).
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene - viktig, riktig og nødvendig. I (s. 9-20). Universitetsforl.
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? : skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. *Skriving i arbeidsliv og skole*, 277-291.
- Igland, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa : en praksisarena for meningsbryting og dialog. I (s. 123-136). Universitetsforl.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforl.
- Johannessen, H. (2011). *Debatt og argumentasjon : en innføring*. Spartacus forl.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. (2022). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>

- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kress, G. (2012). Materialisert meningsskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. (12).
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget *Norsklæraren* 4, s. 31-36.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis : an introduction to its methodology* (3rd. utg.). Sage.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 100-119. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? : en studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I (s. 221-242). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlege skriveutviklinga. I (s. 113-134). Universitetsforl.
- Maagerø, E., Siljan, H. & Veum, A. (2021). Going from oral to written discourse: Norwegian students' grammatical challenges when writing persuasive texts. *Linguistics and education*, 66, 101001. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.101001>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse : arbeid med tekst som kulturdeltaking. I (s. 9-31). Samlaget.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk : norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs* (Bd. nr 154). Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§1-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-5
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I (s. 11-27). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I (s. 243-259). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H. (2015c). *Å invitere elever til skriving : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4th. utg.). Sage.
- Penne, S. (2011). *Norsk som identitetsfag : norsklæreren i det moderne* (3. utg.). Universitetsforl.
- Skjelbred, D., Solstad, T., Aamotsbakken, B. & Høgskolen i, V. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Bd. [1/2005]). Høgskolen i Vestfold.
- Smemo, J. & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene : oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I (s. 63-82). Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I (s. 9-41). Tapir akademisk forl.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I (s. 43-52). Tapir akademisk forl.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". . *Viden om læsning*, (15).
- Stemler, S. (2001). "An overview of content analysis", Practical Assessment, Research, and Evaluation. 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektivaminnnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tirkkonen, S. C. (1985). *Argumentative text structure and translation*. University of Jyväskylä.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Second edition. utg.). Cambridge University Press.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende ferdigheter (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

- Utdanningdirektoratet. (2020d). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/>
- Utdanningdirektoratet. (2020e). *Tverrfaglige temaer (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. & Fjernord. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Bd. nr 73). Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskeping i samfunnsfag. *Acta didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*.