

# **Karakteristiske trekk i elevtekstar som svarer på oppgaver som inviterer til argumentering.**

REGINE TVEITEN

RETTLEIAR  
Magnhild Vollan

**Universitetet i Agder, 2020**  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for nordisk og mediefag



## Forord

Å skrive ein heil master var noko eg tenkte på som ein del av framtida då eg starta lærarutdanninga for 5 år sidan. Eg gjekk på med friskt mot og tenkte at dette går bra. Då sjølve oppgåva skulle startast etter fire år var eg lei, men viljestyrken var der og det var ikkje eit alternativ å ikkje skrive. Eg fann fort ut at med nesten full stilling på barneskule, måtte eg bruke eit halvt år meir på oppgåva. Det er det luraste valet eg har tatt. Med god hjelp og støtte, sendar eg ein stor takk til rettleiaren min, Magnhild Vollan. Ho sa dei rette tinga når ho skulle, både fagleg og når det butta som mest. Eg vil og retta ein takk til forskarane som samla inn og forska på tekstane i Normprosjektet (2012-2016). Det var fantastisk å kunne få bruke desse tekstane i mi oppgåve. Ein stor takk og varme klemmar vil eg og sende familien. Takk for at de alltid har trua på meg. Ein spesiell takk går til Johannes, som har haldt ut med papir og pensumbøker liggande rundt i huset, og som alltid er der med støttande ord og klemmar. Nå sit eg her med ei masteroppgåve, og skal ta fatt på det riktige lærarlivet. Som eg gler meg!

Undheim, september 2020

Regine Tveiten

## Samandrag

Dei aller fleste av elevane i grunnskulen skriv fleire tekstar i året. Mange er gode på skjønnlitterære tekstar, som forteljingar og historier, mens sakprosa kan vere vanskeleg for fleire. Mange elevar er gode til å argumentere når dei snakkar, men synest det er vanskeleg når dei skal skrive argumenterande tekst.

Målet med denne oppgåva er å finne ut kva som karakteriserer argumenterande elevtekstar. Studien baserer seg på elevtekstar frå Normprosjektet som blei utført av fleire forskarar og var eit samarbeid mellom fleire institusjonar og Skrivesenteret. Prosjektet blei utført mellom 2012 og 2016. I denne oppgåva er det brukt 32 tekstar frå dette prosjektet, der elevane har skrive på nynorsk. Tekstane er frå 3., 4., 6. og 7. steg, med hovudvekt på tekstane frå dei to eldste stega.

Under analysen er forventningsnormene som blei utvikla i samarbeid med Normprosjektet brukt. Det er sett på kva slags argument elevane brukte, og retorikken i dei. I analysen er det også sett på om elevtekstane hadde med ein hovudpåstand, belegg og heimele for dette, ut frå Toulmin-modellen. Funna i oppgåva er at dei aller fleste elevane oppnår mange av forventningsnormene, dei har med argument og retorikk i tekstane, og det er berre eit par som har ein uklar hovudpåstand.

Nøkkelord: Normprosjektet, forventningsnormane, argumenterande elevtekst, retorikk, Toulmin-modellen.

## Abstract

Most children in elementary school writes texts multiple times a year. A lot of them are good at writing stories, but many finds it harder to write texts where they have to use rhetoric and reason and debate to the reader. A lot of the pupils are good at reason and come up with good arguments when they talk, but it is harder when they have to write it down.

The purpose of this text was to find characteristic features in an argumentative text written by students. This study is based on text from *Normprosjektet*. This project was done by researchers and was a collaboration between several institutions and *Skrivesenteret*. It was executed between 2012 and 2016. There are 32 student text in this thesis, and they are all written in *nynorsk*. The text are from 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade, and there are more text from 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade than 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup>.

During the analysis there where used *forventningsnormene*, that was made for *Normprosjektet*. The texts have been analyzed based on their use of arguments and rhetoric, and also if they contained claim, data and warrant from the Toulmin-model. The findings is that most of the pupils meet a lot of the criteria in *forventningsnormene*, they debate and reason in their texts and they use rhetorical tools. There are only a few of the texts that has an unclear or no claim at all.

Key words: *Normprosjektet*, *forventningsnormane*, argumentative text, rhetoric, Toulmin-model

# Innholdsliste

<b>FORORD</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	7
1.2 KOMPETANSEMÅL I SKRIVING .....	8
1.3 PROBLEMSTILLING .....	10
1.4 STRUKTUR .....	11
<b>2 TEORI</b> .....	<b>12</b>
2.1 SAKPROSA .....	12
2.2 SAKPROSA I SKULEN .....	13
2.3 ARGUMENTERANDE TEKST OG TALE.....	14
2.4 ARGUMENT.....	15
2.5 RETORIKK.....	17
2.5.1 <i>Ethos</i> .....	18
2.5.2 <i>Logos</i> .....	18
2.5.3 <i>Pathos</i> .....	19
2.5.4 <i>Topos</i> .....	19
2.5.5 <i>Aptum</i> .....	19
2.5.6 <i>Kairos</i> .....	20
2.5.7 <i>Den retoriske situasjonen</i> .....	21
2.6 Å PRODUSERE EIN TEKST .....	22
2.6.1 <i>Modelltekstar</i> .....	23
2.6.2 <i>Prosesorientert skriving</i> .....	24
2.6.3 <i>Skriverammer</i> .....	26
2.6.4 <i>Samtalen og det munnlege</i> .....	28
2.7 TEKSTSKAPING I SKULEN I EIT HISTORISK PERSPEKTIV .....	28
2.7.1 <i>Normalplanen 1939</i> .....	28
2.7.2 <i>Mønsterplanen frå 1974</i> .....	29
2.7.3 <i>Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006</i> .....	30
2.7.4 <i>Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020</i> .....	31
2.8 SKRIVING I KUNNSKAPSLØFTET 06.....	33
2.8.1 <i>Literacy</i> .....	33
2.8.2 <i>Skriving som grunnleggande ferdigheit</i> .....	34
2.8.3 FORMÅL MED SKRIVINGA I SKULEN .....	35
2.9 TOULMIN-MODELLEN .....	36
2.10 VYGOTSKY SITT SOSIOKULTURELLE LÆRINGSSYN .....	37
.....	37
2.11 NORMPROSJEKTET .....	38
2.12 TIDLEGARE FORSKING .....	42
<b>3 METODE</b> .....	<b>44</b>
3.1 KVALITATIV METODE .....	44
3.2 EMPIRIEN.....	45
3.3 FORVENTNINGSNORMENE.....	46
3.4 ELEVTEKSTANE .....	46
3.4.1 <i>Oppgaver frå 3. steg</i> .....	47
3.4.2 <i>Oppgaver frå 4. steg</i> .....	48
3.4.3 <i>Oppgaver frå 6. steg</i> .....	49
3.4.4 <i>Oppgaver frå 7. steg</i> .....	50
3.5 OPPGÅVA SI VALIDITET .....	51

<b>4 RESULTAT OG ANALYSE .....</b>	<b>53</b>
4.1 ELEVTEKSTAR FRÅ 3. STEG.....	53
4.1.1 Elevtekst 1.....	53
4.1.2 Elevtekst 2.....	54
4.1.3 Elevtekst 3.....	55
4.1.4 Elevtekst 5.....	55
4.1.5 Oppsummering om tekstane skrivne på 3. steg.....	56
4.2 ELEVTEKSTAR FRÅ 4. STEG.....	57
4.2.1 Elevtekst 4.....	57
4.2.2 Elevtekst 6.....	58
4.2.3 Elevtekst 7.....	59
4.2.4 Elevtekst 8.....	59
4.2.5 Elevtekst 31.....	60
4.2.6 Oppsummering om tekstane skrivne på 4. steg.....	61
4.3 ELEVTEKSTAR FRÅ 6. STEG.....	62
4.3.1 Elevtekst 9.....	62
4.3.2 Elevtekst 10.....	63
4.3.3 Elevtekst 11.....	63
4.3.4 Elevtekst 12.....	64
4.3.5 Elevtekst 17.....	65
4.3.6 Elevtekst 18.....	66
4.3.7 Elevtekst 19.....	66
4.3.8 Elevtekst 20.....	67
4.3.9 Elevtekst 21.....	68
4.3.10 Elevtekst 25.....	69
4.3.11 Elevtekst 26.....	69
4.3.12 Elevtekst 28.....	70
4.3.13 Oppsummering om tekstane skrivne på 6. steg.....	71
4.4 ELEVTEKSTAR FRÅ 7. STEG.....	72
4.4.1 Elevtekst 13.....	72
4.4.2 Elevtekst 14.....	73
4.4.3 Elevtekst 15.....	74
4.4.4 Elevtekst 16.....	74
4.4.5 Elevtekst 22.....	75
4.4.6 Elevtekst 23.....	76
4.4.7 Elevtekst 24.....	77
4.4.8 Elevtekst 27.....	77
4.4.9 Elevtekst 29.....	78
4.4.10 Elevtekst 30.....	79
4.4.11 Elevtekst 32.....	80
4.4.12 Oppsummering av tekstane skrivne på 7. steg.....	80
4.5 KORLEIS SKIL TEKSTANE SKRIVNE AV DEI YNGSTE ELEVANE FRÅ TEKSTANE SKRIVNE AV DEI ELDSTE? .....	82
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>84</b>
5.1 ARGUMENTERER ELEVANE I TEKSTANE? .....	84
5.2 KVA FOR NOKRE TYPAR ARGUMENT BRUKER ELEVANE I TEKSTANE SINE? .....	85
5.3 KORLEIS SKRIV DEI SOM IKKJE ARGUMENTERER I TEKSTANE? .....	87
5.4 KVA SLAGS RETORIKK BRUKER ELEVANE I TEKSTANE? .....	87
5.5 VIDARE ARBEID I SKULEN.....	89
<b>6 KONKLUSJON OG AVSLUTTING .....</b>	<b>91</b>
<b>KJELDER .....</b>	<b>93</b>
<b>KJELDER TIL BILETE.....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>98</b>
VEDLEGG 1.....	99

VEDLEGG 2.....	100
VEDLEGG 3.....	101
VEDLEGG 4.....	102
VEDLEGG 5.....	103
VEDLEGG 6.....	105
VEDLEGG 7.....	106
VEDLEGG 8.....	107
VEDLEGG 9.....	109
VEDLEGG 10.....	110
VEDLEGG 11.....	112
VEDLEGG 12.....	114
VEDLEGG 13.....	116
VEDLEGG 14.....	117
VEDLEGG 15.....	119
VEDLEGG 16.....	120
VEDLEGG 17.....	122
VEDLEGG 18.....	124
VEDLEGG 19.....	125
VEDLEGG 20.....	126
VEDLEGG 21.....	127
VEDLEGG 22.....	129
VEDLEGG 23.....	130
VEDLEGG 24.....	133
VEDLEGG 25.....	134
VEDLEGG 26.....	136
VEDLEGG 27.....	138
VEDLEGG 28.....	140
VEDLEGG 29.....	142
VEDLEGG 30.....	143
VEDLEGG 31.....	145
VEDLEGG 32.....	147
VEDLEGG 33 FORVENTNINGSNORMANE .....	149

# 1 Innleiing

«Alle lærarar er skrivelærarar» høyrde eg første gong då eg starta med norsk i lærarutdanninga på universitetet. Det kan tolkast på mange måtar; at ein underviser alle fag på norsk, utanom dei andre språkfaga, at ein les på norsk i alle fag og/eller at ein skriv på norsk. Alle lærarar har ei oppgåve som skrivelærarar, sjølv om dei ikkje ser på seg sjølv som det. Ein naturfagslærar må lære elevane sine korleis ein skriv ein forsøksrapport, noko som kan vere vanskeleg å forstå om ein skal lære sjangeren i ein norsktime der ein mentalt er langt borte frå naturfag og forsøk. I LK06 kom dei grunnleggande ferdigheitene fram og ein måtte bruke dei i alle fag.

Når de grunneleggende ferdighetene nå er et ansvar i alle fag, kan det tolkes som et uttrykk for en forståelse for at kunnskap er relatert til språk. Det vil si at det å lære et fag også betyr å bli fortrolig med det språket som brukes og den måten det brukes på innenfor en gitt fagkultur. (Skjelbred, 2014, s. 28)

I dei ulike faga skal ein lære seg å skrive på forskjellige måtar. Språket er relatert til kunnskap, og ein må bruke det på måtar som passer til dei ulike skulefaga og kulturen som ligg i desse.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Skriving kom for første gong inn i ein undervisningsplan i 1834. Det var ingen nedskrivne mål med skrivinga, og heller ikkje korleis denne undervisninga skulle skje eller kva som skulle undervisast. Ofte var det opp til læraren sjølv å bestemme skriveundervisning. Skriveopplæring kom inn i den norske skulen i 1889, og då blei det tydeleg skildra at skriveopplæring var skriftforming, tilnærma slik vi kjenner den i dag ( Skjelbred, 2010, s. 119).

Under kvart fag i *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2015) står det om dei fem grunnleggande ferdigheitene som skal brukast. Skrivning er ein av desse og skal derfor brukast i alle fag. I dagens samfunn må ein kunne skrive for å vere eit sjølvstendig menneske. Før



kunne ein bli bonde eller køyre lastebil om ein ikkje var så god til å lese og skrive, men i dag kan ein heller ikkje det. Faktisk så må ein kunne ganske bestemte skriveformer for å kunne logge lastebilkøyinga eller føre rekneskap på garden.

Då skriving kom inn i skulen som fag var det for å skrive av det læraren skreiv på tavla eller anna avskrift. I dag går skriveopplæringa føre seg på mange ulike måtar, og ein har i den tradisjonelle bokstavinnlæringa fleire nye metodar for å lære. Til dømes skriv ikkje elevane bokstavane berre på papir, dei sporar bokstaven fleire gonger med fargeblyantar, dei formar bokstavane med Play-Doh, dei skriv med fingane på læringsbrett og lagar bokstavar i sand. Dette er berre nokre av dei erfaringane eg har med bokstavinnlæring. Når elevane kan fleire bokstavar og skal begynne å forme ord og setningar er det også mange måtar å gjere det på. Ein øver på å skrive i bokstavhus, der ein må hugse at bokstaven *t* skal opp på loftet og bokstaven *j* skal i kjellaren. Eit hjelpemiddel som har komme dei seinare åra er STL+, der elevane høyrer bokstavlyd når dei skriv. og kan få lese opp ord og til sist heile setningar.

Når ein ser på faktorane nemnd ovanfor, meiner eg det er viktig å forske på skriving og skriveopplæring i skulen. Både korleis ein lærer elevane å skrive, men og kva for ei opplæring som faktisk fungerer slik at elevane kan bli vaksne skrivekyndige borgarar av samfunnet. Vi må vurdere om elevane har lært det dei skal etter dei gitte årstrinna og legge opp skriveundervisninga vår etter læringsutbyttet deira. Tidlegare har ikkje fokuset på skriveopplæring vore eit fokus i andre fag en norsk, og mange av lærarane fekk ikkje god nok opplæring i skriveundervisning i si utdanning (Berge, 2017). Sjølv om vi blir betre, bør ein halde fram med fokus på skriving i alle fag. Dette gagnar elevane seinare i livet.

## 1.2 Kompetansemål i skriving

Både i kompetansemåla etter 4. steg og 7. steg er det eit mål som handlar om å skrive argumenterande tekst. I LK06 har ein følgjande mål etter 4. steg: «skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevane skal altså etter 4. årssteg kunne skrive enkle argumenterande tekstar. Hausten 2020 blei nye kompetansemål tatt i bruk. Nå er ikkje lenger måla i norsk delt opp i *munntleg kommunikasjon*, *skriftleg kommunikasjon og språk og litteratur og kultur*, men alle måla står under eitt. Etter 4. steg skal ein nå kunne «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke

språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I det nye kompetansemålet er altså det å skrive *enkle* tekstar tatt bort, men elevane skal i staden bruke språket på kreative måtar.

Når ein ser på kva elevane skal kunne etter 7. årssteg, finn ein dette målet om argumenterende skriving i LK06: «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Som etter 4. steg er måla delt inn i *munntleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Også 7. trinn har fått nye kompetansemål hausten 2020, og etter 7. steg skal dei då kunne: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Altså skal dei ikkje lenger tilpasse egne tekstar til formål og mottakar, men dei skal kunne bruke dei ulike sjangrane til ulike formål. Dei er heller ikkje nøydde til å skrive tekstar etter mønstertekstar.

Når ein skal finne kompetansen til elevane etter desse to (fire) måla, både etter 4. steg og 7. steg, og så sjå ei utvikling, er det mykje ein kan sjå etter og studere. Det kan også vere krevjande å finne ut om eleven har nådd målet.

Om ein først tar utgangspunkt i kompetansemålet for 4. steg i LK06, så kan ein lure på kva som egentleg er ei enkel argumenterende tekst, og kor denne grensa for «enkle» argument går. Det vil vere ulike oppfatningar av dette rundt om på skulane. Nokon vil seie at «Eg synest det er viktig og samarbeide» (Vedlegg 5) kan vere eit enkelt argument, mens andre vil meine at dette ikkje er godt nok for ein tredjeklassing. Om ein ser på målet etter 7. steg, kan det vere vanskeleg å seie at eleven har skrive ein tekst ut i frå mønstertekst eller andre kjelder og tilpassa han til formål og mottakar. For elevane blir det ofte ei kunstig oppgåve, då dei ikkje har ein reell mottakar å skrive til, men veit dei ofte skriv til læraren.

Ser ein på dei nye kompetansemåla som kom hausten 2020 er dei både meir konkrete, men på same tid også ganske diffuse. I kompetansemålet etter 4. steg er ordet «enkle» tatt bort, men korleis veit ein då kva som er oppnådd mål? Skal dei framleis vere enkle, eller må elevane argumentera betre? Dei skal også bruke språket på kreative måtar. Det som er utfordrande med akkurat dette målet, som også gjeld versjonen frå LK06, er at det både er beskrivande, forteljande og argumenterende tekst i same kompetansemål. Det kan vere, for mange elevar,

enklare å bruke språket på kreative måtar i ein forteljande tekst enn i ein argumenterande tekst. Ein må jobbe med dette målet fleire gonger og på ulike måtar. Ein har nok, etter mi meining, vald å setje måla saman slik at det ikkje blir så mange ulike mål. Læreplanen ser enklare ut, men elevane må gjennom like mykje fagstoff.

Ser ein på målet etter 7. steg om argumenterande tekst, skal eleven argumentere både munnleg og skriftleg, samstundes at det skal passe til ulike formål. Når ein skal vurdere desse tekstane sit ein i ein lærarposisjon, og nokre gonger kan det vere vanskeleg for læraren å setje seg inn i ei anna mottakarrolle. Det kan også vere krevjande for eleven å skrive når han eller ho veit at det berre er læraren som skal vurdere. Samstundes er det eit meir konkret mål, og ein kan lettare vurdere ut i frå det som står, utan å måtte ha ein modelltekst eller ei kjelde i tankane. Som nemnt, kan ein tenkje seg at desse tre skrivehandlingane står i same kompetansemål for å komprimere og gjere talet på mål færre. Dette ser ein endå tydelegare i dei nye måla som kom hausten 2020, der læreplanen i norsk har gått frå 29 til 17 kompetansemål etter 7. steg.

Det er interessant å sjå på tekstane ut ifrå kompetansemål fordi det er stor variasjon over kva som er godkjend måloppnåing i dei ulike tekstane, ut ifrå kva skule og lærar som vurderer dei. I Normprosjektet blei det utforma nokre kriterium om var felles for alle, og som snevra målet litt inn. Ein fekk då eit felles utgangspunkt i alle tekstane, sjølv om elevane som skreiv dei var spreidd over heile Noreg og det var mange ulike lærarar som vurderte. Eit anna interessant perspektiv kan vere at argumenterande tekst er noko elevane skriv og les mindre av, derfor har dei ikkje like mange referansar og modelltekstar som dei kan hugse på og som dei kan skrive etter.

### 1.3 Problemstilling

Ein kan peike på mange ting når det kjem til skrivning og skriveopplæring i skulen i dag. Det er eit breitt område med fleire ulike retningar og fokusområde. Eg har vald argumenterande skrivning i denne oppgåva. Argumenterande skrivning kan gagne elevane på fleire måtar om det blir gjort på riktig måte, samstundes er det ein krevjande sjanger for mange av dei. Eg vil arbeide ut i frå denne problemstillinga:

- Kva er karakteristiske trekk i elevtekstar som svarer på oppgåver som inviterer til argumentering?
  - o Med elevtekstar frå Normprosjektet, frå 3., 4., 6. og 7. steg.

Ein kan analysere ein elevtekst frå fleire vinklar. I denne oppgåva valde eg å sjå på om det er nokre trekk som er typiske for elevtekstar som er argumenterande. Det er nokre faktorar som heng saman med argumenterande skriving og argumentasjon i det heile, nemleg ulike typar argument og retorikk. Derfor tenkte eg at for å finne karakteristiske trekk i tekstane, må det vere eitt spørsmål om kvar av desse. Fekk elevane til å argumentere i tekstane sine, og kva slags retorikk blei brukt? Etter kvart tenkte eg òg på dei som kanskje ikkje argumenterte, og om det var i slike tekstar skrivne av barneskuleelevar. Eg kom derfor fram til desse fire forskingsspørsmåla som eg ønska svar på under analysen.

- Argumenterer elevane i tekstane?
- Kva typar argument bruker elevane i tekstane sine?
- Korleis skriv dei som ikkje argumenterer i tekstane?
- Kva slags retorikk bruker elevane i tekstane?

#### 1.4 Struktur

Denne oppgåva inneheld seks kapittel. I kapittel to blir det lagt fram relevant teori om argumentasjon og argumentasjon i skulen. I tredje kapittel legg eg fram metoden som er brukt i denne oppgåva og grunngir kvifor desse metodane er brukte for å analysere empirien. Analysen av denne empirien blir lagt fram i kapittel fire, saman med resultatata som kom fram. I kapittel fem vil eg diskutere resultatata og funna som er gjort, før ein konklusjon og vidare arbeid i skulen kjem i kapittel seks.

## 2 Teori

Dette kapittelet handlar om teori og omgrep som er relevante for temaet, og som oppgåva bygger på. Først vil eg presentere omgrepet sakprosa og sakprosa i skulen. Her vil eg presentere tydinga av sakprosa og kor omgrepet kjem frå, før eg går vidare til argumenterande tekst, eller overtyding, som ein også kan kalle det. Det vil komme teori om appellformer i tekst og i argumenterande tekstar. I tillegg vil eg komme inn på tekstutforming, som ein vil sjå igjen seinare i oppgåva under analyse av empirien som er brukt. Det kjem eit historisk overblikk over tekstskaping i skulen, om skriving i kunnskapsløftet, Toulmin-modellen og ei kort utgreiing om sosiokulturelt læringssyn og Vygotsky sin proksimale utviklingssone. Det er og eit underkapittel om Normprosjektet, som empirien brukt i undersøkinga kjem frå. Til sist i kapittelet kjem det ei lita utgreiing om tidlegare forskning på argumenterande tekst i skulen.

### 2.1 Sakprosa

Omgrepet *sakprosa* blei til i 1938 av den finlandssvenske språkforskaren Rolf Pipping (Tønnesson, 2008, s.19). Dette skreiv han då omgrepet blei til:

Det intellektuelle utløsningsbehovets stilart er den objektive framstillingstypen. [...] Her kommer alt an på sak. Følelsesut-trykk er prinsipielt utelukket. De hører ikke til emnet [...] Noe tilsvarende gjelder de hensyn forfatteren må ta til sitt publikum. [...] Det er denne saklige stilarten som i svensk stilistikk vanligvis kalles «normalprosa». Jeg foretrekker benevnelsen «sakprosa» eller «objektiv prosa». [JLTs oversettelse.] (Tønnesson, 2008, s. 19-20)

Sjølve omgrepet *sakprosa* blir nesten berre brukt i Norden, og er vanskeleg å omsetje til engelsk. Det næraste ein kjem er vel omgrepet *non-fiction*, altså ikkje-fiksjon [mi omsetjing]. Det passar ikkje heilt med sakprosaomgrepet, for all skjønnlitteratur er ikkje nødvendigvis fantasi. Eit døme på dette er når yngre elevar skal skrive ei forteljing om noko som har skjedd eller noko dei har opplevd. Dette går inn under skjønnlitteratursjangeren på norsk, men *non-fiction* på engelsk.

Ein deler ofte inn skrivne tekstar i skjønnlitteratur og sakprosa. Den første skal vi legge heilt bort i denne oppgåva, og fokuset vil ligge på sakprosa. Ein har mange undersjangerar innanfor sakprosaen, og ein kan definere dei på mange måtar. Johan L. Tønnesson har i boka si *Hva er sakprosa* (2008) referert til den danske lærebokforfattaren Claus Detlef sin definisjon, som han laga for fleire tiår sidan:

En sakprosatekst er en tekst som adressaten, ut i fra sine forventninger, oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten. Forventningene skapes bl.a. ut fra den sammenhengende teksten inngår i. (Tønnesson, 2008, s.15)

Altså skriv han at sakprosa er ein tekst som lesaren oppfattar at er sann. Vi har alle ulik oppfatning av verkelegheita, og det kan dermed spele inn på oppfatninga av teksten. Ein kan også presentere sakprosa som noko som er sant eller verkeleg. Det er ikkje ei oppdikta historie som ein lagar sjølv i hovudet, men noko som er reelt for ein eller fleire personar.

Ein måte å forklare sakprosa på, kan vere å seie at det er direkte utsegn frå verkelegheita, altså noko som er sant og verkeleg. Dette kan vere ei noko enkel forklaring, sidan ein aldri er nøytral når ein skriv ein tekst eller tale. Retorikken og verkemidla i retorikken er stadig til stades, og har ofte ei spesifikk vinkling frå avsendar og påverknad på mottakar. Ei utgreiing om retorikk kjem seinare i oppgåva (sjå kap. 2.5).

Sakprosa er altså noko ein som mottakar eller lesar kan tenkje seg til at høyrer til verkelegheita. Når ein ser på *litterær sakprosa*, har han ein bestemt forfattar. Døme på dette er bøker, hefter og tidsskrifter. *Funksjonell sakprosa* er tekstar som er skrivne av private eller av ein offentlege institusjon, og som er tilgjengelege for alle. Det kan vere radio, brosjyrar og mykje av internettet sine medium (Tønnesson, 2008).

## 2.2 Sakprosa i skulen

Det som kan vere vanskeleg med sakprosa, er at mange elevar berre har lese skjønnlitteratur fram til dei blir introdusert for sakprosa i skulen. Ein lever seg ofte inn i ei anna verd, og blir heilt oppslukt av det som står i forteljinga. For andre elevar er det ein enkel måte å produsere ein tekst på, fordi det er noko som er sant og ein må ikkje finne opp ei historie sjølv.

Når ein les sakprosa kan det vere litt vanskelegare å leve seg inn i teksten på same måte som når ein les skjønnlitteratur. Elevane veit at dette ofte er noko dei les for å lære og kan kjenne på dette når dei les.

For å forstå sakprosa og for å skape god sakprosa er det ikke nok å kjenne til delvis fastlagte skjemaer for essay, kåseri, artikkel, søknad, reklametekst og andre sjangere som skolen etter hvert har trukket inn i norskundervisningen. Vi må også forstå tekstene og sjangrene slik de inngår i det sosiale livet – i sine tekstkulturer (Tønnesson, s.58-59, 2008).

Ein lærer å skrive kåseri, artiklar og søknadar på skulen, men ofte utan formål. Ein skal skrive ein søknad som om det er reel, men den skal ikkje sendast eller leverast inn nokon stad. Det er berre læraren som skal lese han og gi ein kunstig situasjon.

### 2.3 Argumenterende tekst og tale

I ein argumenterende tekst, både skriftleg og munnleg, skal ein argumentere og prøve å overtyde den eller dei som er mottakarar. Argumentasjon er alltid for eller mot noko (Karlsen, 2015, s. 33). Ein har stor tru på eller meiner at det ein sjølv tenker er bra, og ønskjer at andre skal meine det same. Det å kunne argumentere for seg er nyttig i alle delar av livet, og ein bruker det i alle typar samfunnslag. Om ein tredjeklassing har veldig lyst på ein hund kan han eller ho argumentere ovanfor foreldra at dei bør skaffe seg ein hund. Dette kan gjerast både munnleg og skriftleg, men argumenta må ha hald og vere saklege og fornuftige, elles vil ikkje foreldra bli overtyda.

Ein presidentkandidat i USA vil bruke dei same måtane som tredjeklassingen for å samle veljarar og få dei til å stemme på han eller henne. Då må dei argumentere både for seg sjølv og at dei er ein god kandidat, men også for sakene dei vil fremje og det dei står for politisk. Som vaksen kan ein ta med seg argumentsmåtane ein lærte på skulen, og bruke dei i arbeidslivet.

## 2.4 Argument

I ein argumenterende tekst skal avsendar som sagt prøve å overtyde mottakar, og då må ein komme med ulike argument og grunngje dei. Det finst mange grupperingar av argument, og nedanfor kjem ei kort utgreiing av elleve typar argument som er utvald til denne oppgåva. Nokre av desse typane er vald ut fordi dei er nokre av dei mest vanlege argumentstypane, andre for å vise eit mangfald og at det finst argumenttypar som ikkje er like enkle å bruke når ein skriv elevtekstar.

Den første type argument er *fellesskapsargument*. Når ein bruker fellesskapsargumentet vil ein argumentere for at «alle» vil dette. Denne typen argument har ofte god verking- og gjennomslagskraft, fordi dei fleste gjerne vil vere som alle andre (Breivega og Selås, 2018, s. 74). Ein har også *fornuftsargument*. Med fornuftsargumentet vil ein vise at ein er fornuftig og argumenterer på ein «vaksen» måte. Når ein bruker fornuftige argument vil mange og tenkje at ein er ein intelligent person og då vil ein ofte nå inn til fleire (Breivega og Selås, 2018, s.74).

Når det ein argumenterer for vil vere positivt for andre og ikkje berre ein sjølv, kallar ein det for *omtankeargument*. Når ein bruker dette argumentet viser ein at det ein vil ha fram ikkje berre gagnar seg sjølv, men at det også er positivt for fleire andre. Dette vil hjelpe han eller ho som argumenterer, fordi fleire blir involverte og ikkje berre han som formidlar (Breivega og Selås, 2018, s. 74). I eit *autoritetsargument* utnyttar ein ofte at gjenstandar, personar eller anna har høg påverknadskraft eller autoritet hos mottakar. Då vil ein referere til utsegn som har blitt sagt eller handlingar som er utførte av autoritetar, og som kan påverke den eller dei avsendar vil det skal påverke. For at eit slikt argument skal ha best mogleg effekt, må ein treffe hos mottakar og vise til ein tydeleg person eller argument. Å bruke utsegn som «Eg las i ei undersøking» eller «Mange forskarar meiner» vil kunne påverke i nokon grad, men ikkje like mykje som om ein hadde brukt ei konkret undersøking eller referert til spesifikke forskarar (Breivega og Selås, 2018, s. 74).

Når ein bruker *eksklusivitetsargument*, spelar ein på det som er unikt og spesielt. Dette argumentet blir ofte brukt om ferier eller dyre gjenstandar. Det skal vere noko som er avgrensa og ikkje tilgjengeleg for alle (Breivega og Selås, 2018, s. 74). Typiske mottakarar for eit slik argument er dei som ønsker noko annleis og spesielt. Gjerne noko som kostar litt



pengar og som ikkje er tilgjengeleg for alle. Når ein refererer til kva andre har eller gjer, er det eit *analogiargument*. Døme på dette er då ein gjekk på barneskulen og ønska seg mobiltelefon fordi «alle» andre hadde det, eller ungar i dag som vil spele dataspel med høg aldersgrense fordi «alle» andre i klassen lov (Breivega og Selås, 2018, s. 74).

Det er eit uttrykk som seier «ein skal ikkje skjære alle over same kam». Dette er eit typisk *generaliserande* ordtak. Eit døme eg nyleg møtte i kvardagen var at «alle elevane på denne skulen hatar å gjere lekser». Det blei sagt sjølv om vedkommande ikkje hadde møtt eller snakka med alle elevane på den gjeldande skulen. Då argumenterer ein på eit generaliserande grunnlag (Breivega og Selås, 2018, s. 74).

Når ein skal argumentere for eller mot ei sak, og innhaldet i argumenta ikkje går mot saka, men personane som meiner det motsette enn deg sjølv kallar ein det for *personargument*. Dette kan ein ofte sjå i debattar mellom presidenten i USA og presidentkandidaten (eiga observasjon). Gunnar Karlsen skriv at det finst tre typar personargument. Direkte personargument der ein sår tvil om personen som presenterer argumentet, indirekte personargument der ein sår tvil om personen argumenterer konsekvent og eit indirekte personangrep der ein sår tvil om motiva til personen (Karlsen, 2015, s. 82).

Når ein bruker *medynksargument*, er målet å få mottakar til å synest synd på den eller dei det gjeld, eller ha medkjensle med dei. Dette blir ofte brukt når SOS-barnebyar eller Kirkens nødhjelp har haldningskampanje om fattige barn som treng litt pengar i månaden for å få reint vatn (Karlsen, 2015, s. 80).

Om ein flyttar fokuset frå det ein argumenterer for, til å vere ein del av eit fellesskap kallar ein det appell til populær stemning. Det å vere ein del av fleire er viktigare enn saka ein argumenta ein bruker. Ein bruker ofte ulike typar fellesskapsargument. Dei som bruker slike argument seier ofte at «alle» eller «mange» meiner dette, og at denne tingen alltid har vore slik hos oss, derfor bør det fortsetja (Karlsen, 2015, s. 77).

Eit trusselargument speler på kjenslene til mottakar, men ikkje på ein positiv måte. Desse argumenta kan ofte føre til frykt, usikkerheit og tvang hos mottakaren. Å spele på kjenslene til mottakar er kjent i mange situasjonar. Ein bruker ofte pathos når ein argumenterer, og ein

overdriven bruk av denne appellformen får ofte følger av at argumentet ikkje held mål eller at det ikkje er relevant i situasjonen (Karlsen, 2015, s. 74-75).

## 2.5 Retorikk

Når ein argumenterer, nyttar ein retorikk. Bruk av appellformer kjenner vi igjen frå retorikken og talekunsten, men vi bruker dei i all type tekst og formidling. Det handlar om kven som er mottakar av det ein skal seie eller skrive, kva som er fokuset i ytringa, og korleis ein presenterer avsendar. Ein bruker dei ulike appellformene i argumenttypane som er presentert ovanfor (kap. 2.4).

Retorikken ein bruker i formidlinga av argumenta, skal påverke kjenslene til mottakar. Ein skal bygge opp om sitt eiga truverd og spele på fornufta i sine argument. Dei blir alle brukte for å overtyde mottakar. Vi kan skilje mellom god og ikkje fullt så god retorikk. Då kan ein sjå på kva slags argument som blir brukt og korleis ein presenterer og formulerer dei.

Når ein skil argument på denne måten, bruker ein omgrepa «*inventio*» og «*disposito*». *Inventio* er fasen når ein vel ut kva argumenta ein vil bruke når ein argumenterer for eit standpunkt. Då vil ein prøve å finne dei argumenta som appellerer best til mottakarane. *Disposito* er kva for ei rekkefølge ein vil bruke argumenta sine i. Måten dei ulike argumenta blir presentert, har ein relevans for kor godt ein kan overtyde mottakarane sine (Karlsen, 2015, s.68-69).

Dei tre mest kjende retoriske verkemidla er *ethos*, *logos* og *pathos*. Når ein skriv om dei teoretisk kan ein skilje dei, men når ein argumenterer med dei i praksis er det samspelet mellom dei og korleis dei påverkar kvarandre som avgjer korleis mottakar oppfattar argumentasjonen (Karlsen, 2015, s. 70). Samstundes har ein også andre omgrep i retorikken, som *topos*, *aptum* og *kairos*, som alle er med på å påverke korleis ein argumentativ situasjon utfaldar seg. Her kjem ei oversikt over ulike appellformar og døme på dei.

### 2.5.1 Ethos

Når ein bruker ethos i ei ytring, speler ein på avsendar sitt truverd. Ein vil, som avsendar, opptre som ein likande, truverdig og ærleg person. Ein vil sende ut signal om at ein har høg moral og er trygg i det ein held på med. Ethosen viser ein vilje til å hjelpe og at avsendar har kontroll. Det er med på å trygge mottakarane og forsikre dei om at avsendar er ein stabil person.

Det etiske elementet kan misforstås: det er ikke snakk om noe krav til talerens morlaske vandel: «talerens karakter gjør sin virkning når talen fremføres slik at den gjør taleren troverdig». Det er altså *inntrykket* taleren klarer å gjøre på tilhørerne som utgjør hans ethos. (Aristoteles, 2006, s. 9)

Altså er det berre det mottakaren ser og opplever som styrker eller svekker avsendaren sin ethos. Det har ikkje noko å seie korleis moralen til avsendar eigentleg er, slik Aristoteles presenterte omgrepet ethos. I dag er informasjon om andre lett tilgjengeleg via internett, og avsendars politiske ståstad, karakter og posisjon i samfunnet kan bli lagt vekt på når ein skal overtyde andre med sitt truverd (Karlsen, 2015, s.70).

### 2.5.2 Logos

*Logos* heng tett saman med *ethos*. Ein skal vise fornuft og at ein har god dømmekraft når ein skal overtyde ein mottakar. Om ein viser at ein er fornuftig, aukar ofte truverdet også. Argumenta må ha innhald som kan overtyde og dei må vere relevante og ha hald i noko (Karlsen, 2015, s. 70). Ein må vise at ein er til å stole på, og at det er meining og fornuft i det ein argumenterer for eller mot. Logos tyder fornuft, tanke og tale og ein reknar det som ein del av appellen og bevisføringa til talaren (Kjeldsen, 2014, s. 15). Til dømes kan ein legge fram forskning og vise til kva andre har gjort, noko som får positiv verknad (eller negativ om det er målet). Ein må sjå an mottakarane sine, og bruke argument som dei og gruppa deira meiner er fornuftige. Om ein talar på ein vegankonferanse verkar det fornuftig om ein seier at ein ikkje skal støtte opp om dyrehald og kjøtproduksjon fordi dyr kan lide. Då speler ein på noko som desse mottakarane meiner er fornuftig. Det får ikkje same verknad om ein kjem med same argument på ein regionsmøte i Bondelaget, der dei fleste driv med ei form for

kjøttproduksjon og/eller anna dyrehold. Det handlar om å tilpasse argumenta til publikum og situasjonen, altså *aptum* (sjå kap. 2.5.5).

### 2.5.3 Pathos

Når ein spelar på mottakar sine kjensler, appellerer ein til pathos (Karlsen, 2015, s. 70). Ein kan bruke verkemiddelet pathos både på ein negativ og positiv måte, altså ein kan gjere slik at mottakarane frå ei positiv eller negativ kjensle til ei sak. Ein skal få mottakar inn i ei sinnstemning (Aristoteles, 2006, s. 33). I dag kan det gjerast med både det talte ord og multimodale tekstar. Reklamar for SOS-barnebyar eller liknande spelar til dømes på pathos. Barna ein ser på skjermen rører noko hos dei fleste, og kampanjen appellerer dermed til kjenslene hos mottakarane.

### 2.5.4 Topos

*Topos* er ei generell oppfatning av noko (Grue, 2019). Ein kan og seie at topos er å finne det som er felles, for både avsendar og mottakar. Det som begge vil og meiner om ei sak. Når ein skal overtyde nokon er det lettare om topos er til stades, altså at det er noko som er felles. Aristoteles brukte omgrepet topos, men hadde aldri ein tydeleg definisjon på dette. Det næraste ein kjem ein definisjon står i hans *Retorikk*. Der skriv han: «det som mange enthymemer faller inn under» (Aristoteles, 2006, s. 10). Enthymemer er argumenter eller resonnementer, så ein kan seie at topos er det fleire vil resonnerer seg fram til.

Ein kan dele inn topos i fire måtar. Den fyrste handlar om å finne argument, den andre er å leite etter argument i ein tekst, den tredje handlar om å trekke slutningar og den siste har med tenkjemåtar i breiare forstand å gjera (Kløve Juul, 2020, s. 146-147). Desse fire måtane er det Jonas Gabrielsen (2008) som har komme med (Kløve Juul, 2020, s. 146).

### 2.5.5 Aptum

*Aptum* er «det som passar seg». Altså kva som sømmer seg i ein gitt situasjon, eller i ein tale. Det er det som passar og er lurt å ha med for å kunne overtyde mottakarane. *Aptum* heng tett saman med *kairos* (kap. 2.5.6). Ein må bruke det som sømmer seg i ei formidling, til rett tid.

Ein har både intern og ekstern aptum. Når ein skriv ein tekst eller held ein tale er det viktig at dei ulike delane og komponentane i teksten heng saman og at det vi kallar for «den raude tråden» er der. Ein skal ikkje hoppe frå tema til tema, og spytte ut ulike påstandar som ikkje heng saman. I den *interne aptum* er det viktig at ein kan sjå ein samanheng, og at det ein ønskjer å formidle til mottakar heng i hop. Delane i teksten skal passe saman. Den *eksterne aptum* er at teksten og formidlinga skal passe til konteksten. Det som blir sagt skal vere sømmeleg i den gitte situasjonen, slik at ein som avsendar held på truverdet sitt og får til å overtyde. Avsendar skal altså få fram det som er ønska og meininga å formidle, slik at det ikkje blir misforstått.

Ein har det ein kallar *det retoriske pentagrammet* (Kjeldsen, s. 71). Eit pentagram har fem hjørne, og i denne settinga må alle dei fem hjørna, eller faktorane, passe saman. Når desse fem elementa passer saman i ein tekst eller tale, legg vi ikkje merke til det, men den/dei gongene dei ikkje passer saman kan det vere tydeleg. Dei fem ulike faktorane i det eksterne pentagrammet, som går på ekstern aptum, er *avsendaren, mottakaren, saka, mediet og uttrykksforma* og *det konkrete omstende*. Det vil seie at om ein av desse faktorane ikkje passer saman, så verkar ikkje retorikken like overtydande som når alle fem er til stades.

Ein har og eit internt pentagram, som er lik det eksterne, der alle fem faktorar må passe saman, men dette går på harmonien og samanhengen i sjølve talen eller teksten. Dei fem elementa i det interne pentagrammet er *saka, presentasjonen, innhald, organisering og uttrykksform*. Kvar situasjon bestemmer korleis ein skal bruke desse fem faktorane, det vi vil kalle for *kairos*.

#### 2.5.6 Kairos

*Kairos* er «rett ord til rett tid». Når ein skal overtyde i ein tekst eller tale er det viktig å bruke rett ord, og ordval, akkurat når det passer. Når ein bruker retorikk i kommunikasjon er augneblikket av stor betydning. Kairos er òg det ein kan bruke i ein gitt situasjon: «Som et begrep for det rette øyeblikket, det kritiske tidspunktet, er kairos også et uttrykk for de retoriske muligheter som finnes i en bestemt situasjon. Kairos er en mulighet for å handle.» (Kjeldsen, 2004, s. 67). Ein ser likskap mellom kairos og den retoriske situasjonen.

### 2.5.7 Den retoriske situasjonen

Den retoriske situasjonen er eit kontekstbasert omgrep. Det vil seie at det handlar om den gitte situasjonen nokon eller noko oppheld seg i. Ein kan òg tenke seg at det er samanhengen mellom noko som kan gjere det enklare å forstå ytringa eller den skrivne teksten. For at det skal kunne kallast ein retorisk situasjon, må ein kunne løyse eit problem i den gitte situasjonen, med ein retorisk argumentasjon. Her kan ein også trekke inn kairos, for dei to handlar mykje som det same. Når ein bruker kairos, rett ord til rett tid, oppstår det ein retorisk situasjon.

[..] visse situasjoner har mangler, utfordringer eller problemer og derfor inviterer til forandring eller behandling. Det er så å si noe i disse situasjonene som krever at noen reagerer og tar ordet eller på en annen måte forsøker å endre situasjonen til det bedre. (Kjeldsen, 2004, s. 78)

Det er ein retorisk situasjon når ein bruker kommunikasjon, altså tale eller skrift, til å endre ein situasjon slik at han blir betre. Desse situasjonane inviterer til at nokon skal foreslå ei endring. Ein får eit svar når ein stiller eit spørsmål, og kommunikasjon får retorisk betydning ut ifrå den bestemte situasjonen, skriv Bitzer (1986). Bitzer bruker også tre andre omgrep; det påtrengande problem, det retoriske publikum og dei retoriske vilkåra.

*Det påtrengande problemet* er rundt oss heile tida. Det er elendigheit, krig og svolt i verda og vi må finne løysningar og tilpasse oss kontinuerleg. Det er ei forventning om ei bestemt form for kommunikasjon, alt etter kva samanhengen er. Eit døme kan vere når ein elev kjem for å vise noko dei har produsert og er stolte av. Den forventa reaksjonen og responsen frå læraren er skryt. Når ein har fått den forventa responsen, forsvinn det påtrengande problemet. Dette problemet blir då retorisk fordi det inviterer til handling og ein bruker kommunikasjon til å modifisere det (Kjeldsen, 2004, s.81).

*Det retoriske publikum* er dei som kan bli påverka av den retoriske ytringa som blir framstilt. Publikum kan skape endring, og derfor er det viktig at avsendar vel ut rett framstilling for akkurat dei mottakarane dei ønskjer å nå. Til dømes må elevane som skriv ein sakprosatext, der dei skal overtyde nokon, vite kven dei skriv til og kva som kan få akkurat deira mottakar til å bli overtyda. For å få til dette, er det fleire element som kan hjelpe. Om mottakarane er interesserte i temaet, og det angår dei, vil dei lytte betre. Dei må kunne imøtekomme og endre

problemet, og publikum må vere lydhøyre. Den risikoen publikum tar for å svare på eit problem, og kor forplikta dei er til det, samt om mottakar har kunnskap om problemet, verkar også inn på kor lydhøyre mottakarane er. Då blir det lettare for avsendar å nå ut til akkurat det publikummet han eller ho ønskjer.

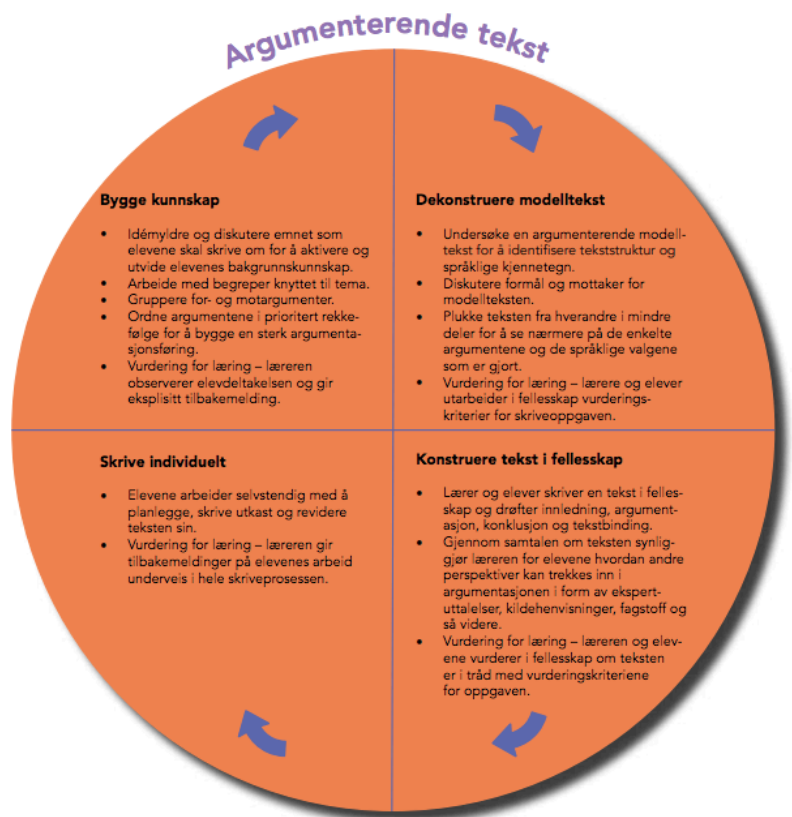
*Dei retoriske vilkåra* er dei tilhøva som avgjer om mottakar er lydhøyr for ein retorisk situasjon. Det kan vere fysiske og kulturelle vilkår, eller psykiske vilkår som er i den retoriske situasjonen. Fysiske vilkår er synlege og kan til dømes vere media av alle slag, men det kan også vere klasserommet, om ein tenker i skulesamanheng. Psykiske vilkår er vanskelegare å oppdage. Det kan vere motstand eller avgrensingar som kan vere vanskelege å overkomme.

Alt dette er med på å forme konteksten der talen eller teksten skal utformast og presenterast.

Dette gjeld for Presidenten i USA, Dronninga av England og elevane i klasseromma våre. Skal elevane overtyde dei andre i klassen og/eller læraren, må dei sjå an situasjonen, tenkje om det er eit retorisk problem, kven som er publikum og kva vilkåra i den gitte situasjonen er.

## 2.6 Å produsere ein tekst

Når ein skal produsere ein tekst kan det gjerast på mange ulike måtar. Nokre verktoy lærar elevane allereie frå dei startar på skulen og begynner med skriving, mens andre metodar og verktoy tileignar dei seg seinare i skuleløpet. Nokre metodar fungerer best for nokre typar tekstar, mens andre kan brukas til fleire sjangrar.



Sirkelen er inspirert av: [http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/teaching\\_and\\_learning\\_cycle.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/teaching_and_learning_cycle.pdf)

Figur 1.  
Sirkelen for undervisning og læring. Av Skriventeret (2014), s. 6  
[http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende\\_skriving\\_BM\\_sjerm.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_sjerm.pdf)

### 2.6.1 Modelltekstar

Å bruke ein modelltekst i skriveundervisninga er å vise elevane ein ferdig, eller nesten ferdig, tekst, som er slik ein ønskjer elevane skal skrive han. Vygotsky ser på imitasjon som ein måte å lære på (Håland, 2016, s. 56). Dette er eit nyttig reiskap når elevane skal skrive fagtekstar som kan vere krevjande og ofte ulike frå fag til fag. I LK06 under kompetansemål i norsk etter 7. årstrinn, står det at ein skal «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Modelltekstar er ikkje ei nyvinning, men strekker seg tilbake til antikken. Då skulen kom til Noreg, var mykje av undervisninga å imitera modelltekstar (Håland, 2016, s. 55). Det er ulike måtar å bruke ein modelltekst på. Til dømes er det mange unge, nye skrivarar som berre gir att historia, eller bruker store delar av handlinga og personane som er omtala i modellteksten. Nokre bruker heile oppbygginga, mens andre bruker delar av ho. Målet med modelltekstar er å kunne støtte elevane i den fagspesifikke skrivinga (Håland, 2016, s. 55).

Michael Callaghan og Joan Rothery utvikla eit planleggingsdokument som dei kalla «The Curriculum Circle» (1988, s. 39) (Håland, 2016, s. 60). Dette dokumentet er det arbeidd vidare med her i Noreg, og Skrivesenteret har ein versjon som er delt opp i fire (sjå figur 1). Denne modellen er laga med tanke på argumenterende skriving, men kan modifiserast og brukast i andre sjangrar også.

Denne typen modelltekst, «The Curriculum Circle», og den vidareutvikla norske versjonen, er laga slik at ein ikkje nødvendigvis må starte på ein bestemt stad. Som ein kan sjå på *Figur 1*, er det piler som heile tida går rundt. Eit tenkt scenario startar i ruta med å *bygge kunnskap*. Der kan ein idémyldre, arbeide med omgrep som handlar om temaet, finne for- og motargument og organisere argumenta etter kva for nokre av dei som er dei viktigaste. I denne ruta observerer læraren elevane og deltakinga deira, og gir eksplisitt tilbakemelding. Vurdering for læring går igjen i alle fire rutene. Om vi går vidare til høgre, står det om å bryte ned ein modelltekst. Her skal ein undersøke ein modelltekst for å finne språklege kjenneteikn, finne formål og mottakar, sjå på einskilte argumenter og val som er gjort i teksten, som ein har plukka frå kvarandre og gått nærare inn på. Lærar og elevar utarbeidar vurderingskriterier for oppgåva i fellesskap, som ein del av vurdering for læring. Eit hakk ned har ein det å



*konstruere ein tekst i fellesskap*. Her skal ein, saman i klassen og med lærar, utforme ein tekst, der ein drøftar innleiing, argument og konklusjon. Ein samtaler om teksten i klassen, og gjennom dette synleggjer læraren korleis andre perspektiv kan trekkast inn i argumentasjonen, til dømes ekspertytringar, fagstoff og kjeldetilvisingar. Som vurdering for læring her skal elevane, saman med lærar, vurdere i fellesskap om teksten er i tråd med dei kriteriar som er sette for oppgåva. Den siste ruta er å *skrive individuelt*. Her skal elevane planlegge, skrive eit eller fleire utkast, og revidere teksten sin. Læraren skal gi elevane tilbakemeldingar på arbeidet deira undervegs i heile skriveprosessen, som ein del av vurdering for læring.

### 2.6.2 Proessorientert skriving

*Proessorientert skriving* er, som ein høyrer i namnet, skriving i ein lengre prosess. Denne metoden å skrive på blei godt brukt på 1990-talet og ein bruker han framleis i skulen den dag i dag. Denne metoden er ikkje like populær som den ein gong var, men nokre lærarar bruker han i si undervisning (Iversen og Otnes, 2016, s. 34). Sjølv om mange ikkje kallar det for ei proessorientert skriving, gir ein ofte elevar respons på det dei skriv i timane. Etter eiga erfaring er det sjeldan ein lærar set elevane til å skrive ei oppgåve i dag utan å gå rundt å rettleie og hjelpe.

Fokuset blei endra frå sjølve produktet, altså den ferdigproduserte teksten, til det som skjer når ein skriv teksten, prosessen som leier til produktet. Iversen og Otnes skriv også at proessorientert skriving kan ha flytta fokuset frå å berre skrive korrekt, til at meiningsinnhald, mottakarbevisstheit og andre prosessar i skrivinga blir vektlagt (2016, s. 199). Når ein skriv som ein prosess, bruker ein ulike steg. Det kan vere forskjellig alt etter korleis ein skal argumentere og kva læraren legg opp til.

Prosessskriving er kort fortalt å sjå på skriving som ein prosess frå det å førebu seg til skriving, sjølve skrivinga, revidering av tekstar, til respons frå anten medelevar eller læraren. Og til sist publiserar ein teksten. (Håland, 2016, s. 195)

Denne skriveprosessen kan vare frå ei undervisningsøkt til fleire veker, det kjem an på korleis læraren har laga opplegget og kva som er fokus. Det er ikkje berre sjølve skrivinga ein skal fokusere på, men også det som kjem før og etter eit slikt arbeid.

Det er ein skilnad i om ein skriv i ein prosess på 3. steg eller på 9. steg, som då bør vere litt meir omfattande sidan elevane er eldre, er meir sjølvstendige og har meir kunnskap. Iversen og Otnes skriv at det blir upresist og uheldig å bruke skilde fasar når ein skriv i ein prosess (s. 36) fordi ein ikkje nødvendigvis går i akkurat den rekkefølga ein sett opp, men går litt fram og tilbake i teksten og mellom fasane. Iversen og Otnes seier at *rekursive prosesser* er når ein går fram og tilbake mellom fasane (Iversen og Otnes, 2016, s. 36), og at dette ofte er nødvendig i prosessen, særleg i slutfasen. Vidare kjem eit døme på ein måte å bruke prosessorientert skriving på. Dette dømet er ein teoretisk forenkla versjon. For enkelheits skuld er dette dømet sett opp i ei kronologisk, lineær rekkefølge.

*Førskriving* ligg i namnet. Det er det ein gjer før ein startar med å skrive. Ein finn ut kva som er formålet med skrivinga, kva for ei skrivehandling ein skal bruke og kva teksten skal handle om. Det kan og vere litt undervisning om eit bestemt tema som elevane sjølv skal utdjupe seinare. Førskrivinga kan vere ei idémyldring saman i klassen eller grupper, både med og utan lærar. Det kan vere strenge rammer på innhald og skrivehandling, eller ein kan som klasse finne ut kva ein skal skrive om og korleis. Dette må læraren styre, ut ifrå korleis klassen er, kor mykje kunnskap dei har og kor gamle dei er.

Ein kan starte første utkast av teksten med eit tankekart eller oppsett for å systematisere. Ein kan og tenkeskrive eller skrive på tid. Målet er at elevane skal få ned alt dei tenker på på papiret eller skjermen, utan å bry seg så mykje om rettskriving, men meir om innhald og kva dei vil ha med i teksten. Etter at eleven har skrive ned det han eller ho vil ha med, får dei respons og tilbakemelding av læraren. Dette er ein av dei viktigaste delane av prosesskrivinga. Responsen eleven får skal vere med på å gjere teksten enda betre (Håland, 2016, s. 196). Ein kan gå rundt i klasserommet og hjelpe elevane, eller ein kan samle det første utkastet inn og gi ei meir formell tilbakemelding. Det er fordelar og ulemper med begge metodane. Om ein er i klasserommet mens elevane skriv, kan ein svare på spørsmål elevane har om responsen og kvifor dei bør endre eller utvide noko, men ein kan og ha det travelt med å rekke gjennom alle og derfor ikkje får forklart essensielle punkt for eleven. Samlar ein tekstane inn har ein betre tid til å gå gjennom og skrive ei tilbakemelding og respons på teksten. Dette er meir tidkrevjande for læraren og eleven forstår ikkje nødvendigvis kvifor noko bør endrast om ein ikkje utdjupar og forklarar, sidan responsen ikkje kjem akkurat når elevane sit og skriv.

Når elevane har fått tilbakemelding og respons, kan dei endre og forbetre teksten sin. Ein må gi respons etter årstrinn og kva den enkelte elev vil meistre. Nokre gonger kan ein og bruke elevrespons, og ofte kan dette vere greitt å bruke på eldre elevar som supplement etter at læraren har gitt respons og eleven har endra og redigert teksten sin. Når ein gir respons til andre elevar kan, i alle fall elevane på dei eldste trinna, tenkje gjennom eigen tekst og bruke responsen ein gir på andre sine tekstar i eigen og. Etter at ein har gått gjennom responsen og redigert teksten slik ein vil ha den, er den klar for innlevering.

Når ein skal levere inn teksten er det ulike måtar å gjere dette på. Ein kan lage ei mappe som samlar tekstar skrivne gjennom heile året, ein kan levere til læraren eller ein annan, til dømes føresette eller ein ven. Nokre gonger er målet at ein skal levere inn teksten for å bli lesen, men ikkje retta (for det er allereie gjort). Læraren kan kommentere det som er bra med teksten, men ikkje kva som kunne vore betre, sidan det høyrer med i responsdelen undervegs og ikkje etter at produktet er ferdig. Nokre lærarar har med sluttrespons og rettleiing, der dei peikar ut nokre element i teksten som kunne vore skrive betre. I skulen i dag blir innlevering praktisert ulikt, men legg ein opp til ei prosessoritert skriveoppgåve bør ein unngå å ha respons og rettleiing med når ein les sluttproduktet. I ei slik type skrivehandling er det prosessen som er viktig, og ikkje nødvendigvis så mykje det ferdige produktet. Mange lærarar blandar litt og bruker både respons undervegs og til slutt. (Det kjem heilt an på læraren og korleis han legg opp opplegget rundt skriveoppgåva) (Håland, 2016, s. 199).

### 2.6.3 Skriverammer

Skriverammer kan brukast som ein type modelltekst. Det er ei ramme som skal gjere det enklare for elevane å produsere sin eigen tekst. Før vi går inn på skriverammer må ein påpeike at for nokre elevar er slike skriverammar hemmande og avgrensande i deira tekstproduksjon. Dette er individuelt, men mange elevar, spesielt på yngre trinn, har god hjelp i ei skriveramme.

Ein type skriveramme er startsetningar (Håland, 2016, s. 98). Det er ulike typar setningar alt etter kva slags sjanger ein skriv i. Nokre setningar er typiske for eventyrsjangeren. «Det var ein gong...» eller «Etter ei stund...». Desse kan også vere sjangertrekk som er typiske for den bestemte sjangeren. Når ein har setningsstartarar kan ein hjelpe elevane til å produsere ulike

typar setningar, slik at det ikkje berre blir «og så... og så... og så». Det er ofte elevar på lågare trinn som bruker denne strategien (Håland, 2016, s. 99) og då må læraren gi dei nokre verktøy, i form av skrivestartarar, slik at elevane har moglegheit og veit korleis dei kan variere setningane sine.

Ei anna type skriveramme er tokoloneskjema, der ein lager to kolonnar og sett opp ulike argument, til dømes kan den eine kolonnen vere argument for og den andre kan vere motargument. Ein kan også setje inn hendingar eller datoar i den første kolonnen og at elevane skal fylle ut kva som skjedde i den andre kolonnen.

I ein argumenterande tekst er det nokre startsetningar som er vanlege å bruke og det er viktig at desse viser til begge sider av saka, slik at elevane får argumentert best mogleg. Det kan vere «Nokre meiner at...», «Andre meiner dette...», «For det første...., for det andre..., for det tredje...», «Eg meiner at.... fordi.....». Lewis og Wray har nokre skriverammer frå 1995 og 1997 (Håland, 2016, s.103), og presenterer at det er viktig å få til ei diskusjonsramme, som viser synspunkt frå begge sider, men også at det finst overtydingsrammer, der ein ønskjer å få fram ei side av saka og eit synspunkt.

Ein kan også bruke grafiske rammer som skriverammer. «Grafiske skriverammer er alle former for illustrasjonar som prøver å visa strukturen i ein tekst» (Håland, 2016, s. 112). Ein kan lage eit dokument med fleire tekstboksar som kvar har eit tema. Til dømes om ein skal skrive ein reiserapport kan det vere fire forskjellige ruter med restaurantar, sjåverdigheiter, shopping-moglegheiter og hotell, som eleven då kan finne informasjon og setje inn i dei ulike rutene. Ein kan bruke ulike bilete av menneske, dyr, stader og hendingar som skal hjelpe elevane til å lage ei forteljing ut i frå desse bileta.

Når det kjem til argumenterande tekstar kan ein setje opp ein tabell med ulike setningsstartarar, der ein har med dei standardsetningane ein bruker i ein argumenterande tekst, som «innleiing, for det første, for det andre, for det tredje, nokon meiner, andre meiner, konklusjonen er», og så kan eleven fylle inn. Etterpå kan dei bruke denne skriveramma til å konstruere ein samanhengande argumenterande tekst. Ein kan gi ut eit ark med nokre overskrifter på til elevane. Om ein til dømes skal argumentere for ein film, der ein skriv litt om filmen og så får elevane eit punkt med *mi mening*, då veit elevane at her skal deira mening stå og dei må argumentere kvifor dei meiner slik dei gjer (Håland, 2016, s. 72).

## 2.6.4 Samtalen og det munnlege

Når ein skal utforme ein tekst kan ein ha ein klassesamtale saman med elevane. Dette kan gjerast på ulike måtar, anten at læraren fortel mest om temaet og har ei sentral rolle, men læraren kan også aktivere kunnskapen til elevane om det aktuelle temaet. Dette er ein førskrivingsaktivitet som kan vere med å lette skrivearbeidet. Ein kan også dikte heile historier munnleg i klassen, i grupper eller par, for så å skrive dei ned. Elevane våre, i Noreg, er vane med å snakke med kvarandre, og for mange kan det vere lettare enn å konstruere ein tekst, både skjønnlitterær og sakprosa.

Til dømes kan ein ha ein diskusjon i klassen, der ein deler klassen inn i to grupper som skal argumentere for kvar si side av ein sak. Då kan ein gjennomgå gode og dårlege argument, kva som er sakleg og korleis det kan vere lurt å formulere seg når ein argumenterer. Dette kan vidareførast til individuell tekstproduksjon av argumenterande skriftleg tekst seinare.

## 2.7 Tekstskaping i skulen i eit historisk perspektiv

Tekstskaping i skulen har endra seg gjennom åra. Endringa er både korleis ein skriv og kva ein lærer å skrive om i skulen og på dei ulike klassestega. *Normalplanen frå 1939*, *Mønsterplanen frå 1974*, *Læreplan for kunnskapsløftet 2006* og *Læreplan for kunnskapsløftet 2020* er vald ut fordi dei viser ei tydeleg endring i skriveopplæringa gjennom nesten 80 år, samtidig som ein kan sjå likskapar. Planane M87 og L97 er ikkje tatt med grunna omfanget til oppgåva. Dei to siste læreplanane frå 2006 og 2020 er nokså like, men er relevant å ha med sidan vi er midt i eit skifte mellom desse to. Ein kan sjå at skriveopplæringa og fokuset på denne har endra seg mykje frå normalplanen kom i 1939 til den nye læreplanen som trår i kraft hausten 2020.

### 2.7.1 Normalplanen 1939

Om ein ser på normalplanen frå 1939 er skriving eit eige kapittel under undervisningsplanar. Då elevane skulle lære etter denne planen hadde dei tre mål å rettleie seg etter og eit

minstekrav som dei måtte kunne. Minstekravet var «Tydelig, enkel, ordentlig og noenlunde rask skrift som faller naturlig for eleven.» (Normalplan 1939, s. 163).

Det var rettleiing om skrivestilling, skrivereiskapar som skulle brukast, kva dei skulle skrive på, kva type skrift elevane skulle skrive, korleis sjølve skriveopplæringa skulle gå føre seg og ein arbeidsplan på korleis ein skulle øve seg og skrive på dei ulike stega. Skrivning blei rekna som eit eige fag frå andre steg, med nøye rettleiing: «På alle trinn må en passe på ikke å la elevene holde på så lenge med en enkelt skriveøving at arbeidet virker trettende og kjedelig.» (Normalplan 1939, s. 165). Ikkje ein einaste stad under undervisningsplanen om skrivning står det ei rettleiing eller retningslinjer om kva elevane skulle skrive, berre korleis sjølve skrivninga skulle skje. Om ein går til undervisningsplanen for faget norsk (Normalplan 1939, s. 54), kan ein finne eit stykke om skrivning, nærare sagt rettskriving. Der står det om avskrift og korleis ein kan bruke dette i undervisninga. Det står og eit par linjer om sjølvstendig arbeid, men då med fokus på rettskriving.

Verdifulle er ymse slag *arbeidsoppgaver* som utvikler barnets evne til gjennom eget arbeid å finne fram til. En sikker og konsekvent rettskriving, men de krever gjerne atskilling tid, så en ofte er nødt til å ta bare et mindre antall av den slags oppgaver. (Normalplan 1939, s. 54)

Elevane skulle utvikle evne til eige arbeid, utan at det skulle ta mykje tid av undervisninga. Rettskrivinga var i fokus, og då elevane gjekk på 6. og 7. steg stod det kva slags type oppgåver dei skulle skrive; søknadar, referatstil, fristil og telegramstil var nokre av dei (Normalplan 1939, s. 61-62).

### 2.7.2 Mønsterplanen frå 1974

I 1974 kom mønsterplanen for grunnskulen. Då kan vi sjå at skrivning ikkje lenger er eit eige fag, men ein del av faget Norsk m/skriftforming (Mønsterplan 1974, s. 7). Samstundes har faget *maskinskriving* komme inn under valfag og valemner (s. 8). Nå kan elevane også få lære å skrive på maskin og ikkje berre handskriving. I denne planen står det:

Skriftlig opplæring må ikke betraktes isolert, men sees som en del av hele morsmålsopplæringen [...]. Ved den skriftlige opplæringen må det ikke tidlig stilles så strenge

formelle krav, at elevene får intrykk av at rettskriving og tegnsetting er det viktigste ved en skriftlig framstilling. (Mønsterplan 1974, s. 107)

Frå 1939 til 1974 har planen gått vekk frå at rettskriving er det viktigaste til at ein skal sjå på skriveopplæringa som ein del av morsmålsopplæringa. Det blir òg nemnd skaparglede og utvikling av elevane sine egne tankar og idear gjennom skiving. Ein skal lære seg å skrive til daglegdagse situasjonar. Dette kan ein kan kjenne igjen ifrå Normalplanen frå 1939, sjølv om det normale har blitt utvida med fleire typar tekstar og sjanrar. Samtidig er det ikkje fokus på at rettskriving er det viktigaste, men sjølv tekstproduksjonen. Ifrå 1. til 6. steg har ein eit punkt i Normalplanen som kombinerer skriftleg og munnleg studieteknikk, mens frå 7. steg og fram til 9. steg er skriftlege øvingar eit eige punkt under rettleiande årsplanar for kvart steg. I rettleiinga står det at elevane blant anna skal skrive intervju, samandrag, lage lister av ulike typar, beskjedar, søknader og utgreiingar (Mønsterplan 1974, s. 99-102).

### 2.7.3 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006

I kunnskapsløftet for grunnskulen står skiving som ein av dei fem grunnleggande ferdigheitene. I norskfaget inneber det å bruke norskfaglege omgrep, bruke dei ulike sjanrane på ein hensiktsmessig måte, utvikle og strukturere tankar og finne metodar for å lære (Kunnskapsløftet 2006, s. 32).

*Skriftleg kommunikasjon* er og eitt av tre hovudområde innanfor norskfaget, frå 1. steg til 10. steg. Kompetansemåla er delte inn etter 2., 4., 7. og 10. steg. I LK06, under faget sitt formål, står det at elevane skal setje ord på egne tankar, produsere ulike typar tekstar og kunne stå fram med meiningar og vurderingar (Kunnskapsløftet 2006, s. 30). Under skriftleg kommunikasjon står det at «skiving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekst og sjangere.» (Kunnskapsløftet 2006, s. 31). Det er og nemnt at samansette tekstar er ein del av dette og at ein skal kunne tilpasse tekstane til formålet og sjangeren.

LK06 har, samanlikna med dei to førre læreplanane, fleire kompetansemål, og klassestega er sett saman under desse måla. Ein har kompetansemål etter 2., 4. og 7. steg på barneskulen, i staden for etter kvart årssteg. Det som før var ei rettleiing til undervisaren for kva som skulle/burde undervisast kvart skuleår, har no blitt mål som elevane skal oppnå etter eit gitt

klassesteg. Mange av desse måla startar hos dei yngste og blir berre utvida etter kvart som ein kjem opp i klassestega. Eit døme på dette er kompetansemålet etter 2. årstrinn: «Skrive etter mønster fra enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving» (Kunnskapsløftet 2006, s. 33). Går ein opp til kompetansemål etter 4. årstrinn finn ein dette målet: «bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving» (Kunnskapsløftet 2006, s. 33). Etter 7. årstrinn står det at eleven skal kunne «skrive fortellende, beksrivende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Kunnskapsløftet 2006, s. 34). Når elevane har gått 10 år, skal dei «skrive ulike typer tekster etter mønster fra eksempeltekster og andre kilder» (Kunnskapsløftet 2006, s. 35).

Ein kan sjå at elevane gjennom heile grunnskulen skal skrive egne tekster som er baserte på dømetekstar, men i ulik grad. Dei skal òg skrive med funksjonell handskrift og kunne uttrykke seg på tastatur. Elevane skal kunne eksperimentere med skriving, velje ut og vurdere informasjon frå internett, skrive forteljande, argumenterande og skildrande tekstar og lage samansette tekstar med ulike komponentar. Dei skal òg meistre sentrale reglar for rettskriving, bøyning av ord og teiknsetting. Desse måla er forenkla hos dei yngste, og utvida og meir omfattande hos dei eldste elevane.

#### 2.7.4 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

I den nye læreplanen for grunnskulen er skriving framleis ein av dei fem grunnleggande ferdigheitene. I norskfaget sine kjerneelement står det slik om skriving, eller skriftleg tekstskaping:

##### Skriftlig tekstskaping

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Omgrep er flytande og *tekstskaping* har vore med oss i fleire år. Det startar allereie med den første skrive- og leseopplæringa, der han har vore ein metode som legg vekt på



meningsskaping og dialog, og som ei teoretisk tenking. No er omgrepet *tekstskaping* gjeldande for alle klassesteg og endrar mening. Det er ikkje lenger ei motvekt til meiningslause tekstar som ofte er gitt på dei yngste trinna, som *mus-i-mur*-tekstar (Igland, 2019, s. 101-102).

Elevane skal kunne uttrykke seg kreativt og skapande, bidra til at elevane tenker kritisk og har ein kritisk tilnærming til språk og tekst og ruste dei til å kunne bidra i samfunnet gjennom dette. Dette står det om norskfaget under *Fagets relevans og sentrale verdier*.

Det nye i denne læreplanen er tre tverrfaglege tema som skal vera med på å danne eleven og rusta han til å vere ein borgar av samfunnet. Desse temaa skal óg inn i skriveopplæringa, og bidra på ein positiv måte hos elevane. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

*Folkehelse og livsmeistring* handlar om at eleven lærer seg å uttrykke eigne kjensler, tankar og erfaringar, noko som kan verke positivt på relasjonar og det å kunne delta i det sosiale fellesskapet. *Demokrati og medborgarskap* handlar om å utvikle retoriske ferdigheiter, slik at eleven seinare kan komme med saklege meiningar og delta i demokratiske prosessar. Dei lærer òg å tenkje kritisk, samt å reflektere over andre sine meiningar. *Berekraftig utvikling* handlar om å utvikle kunnskap om korleis ein framstiller miljøet og naturen. Det skal få elevane til å ta miljøvennlege og – bevisste val, og forstå og handtere ulike meiningar om berekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020i).

Under *kompetansemål* står det elevane skal kunne etter gitte årstrinn, men òg ei undervegsvurdering som skal hjelpe læraren med korleis han kan legge til rette for at elevane skal oppnå desse måla. Under alle årstrinna står det at «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Elevane skal få prøve seg fram når det kjem til skriving og kunne reflektere over eige arbeid gjennom skuleåret.

I kompetansemåla står det litt om kva slags type tekstar elevane skal skrive, til dømes skildrande, argumenterande, forteljande og reflekterande tekstar. Dei skal også bruke språket på kreative måtar. Dei skal meistre sentral rettskriving, teiknsetting og ordbøying, skrive med funksjonell handskrift og på tastatur, etter kvart også med flyt. Desse måla er meir omfattande på høgare årstrinn og i ulike grader forenkla på dei yngste årstrinna.

## 2.8 Skrivning i Kunnskapsløftet 06

For å kunne skrive ein argumenterande tekst må ein vere skrivekyndig. Dette kapittelet handlar om *literacy* og kva kunnskapsløftet 06, som er læreplanen som blir brukt nå, seier om skrivning. Ein anna grunn til at Kunnskapsløftet 20 og det som står om skrivning der ikkje er tatt med i dette kapittelet, er fordi då elevtekstane blei skrivne gjaldt framleis LK06.

### 2.8.1 Literacy

*Literacy* er et omgrep som kan vere vanskeleg å omsetje til norsk. Ein kan bruke tekstkyndig som eit alternativ. Marte Blikstad-Balas skriv dette om literacy i boka *Literacy i skolen*:

Når vi snakker om literacy i dag, mener vi langt mer enn det å kunne sette sammen bokstaver og få dem til å bety noe. I utvidet forstad dreier literacy seg om hvordan vi skaper mening med tekster. (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Ein skal vere både lesekyndig og skrivekyndig i dagens samfunn, men den eine er ikkje nødvendigvis avhengig av den andre. Ein kan vere skrivekyndig, men ikkje lesekyndig og motsett. Ein kan også lese/meistre kompliserte tekstar på fritida, men ha store problem i ein skulesituasjon. Når det gjeld skrivning, kan ein vere skrivekyndig på eit område, eller ein type tekst, men slite meir med ein anna type tekst. Til dømes kan ein få til å skrive lange brev og historier heime på rommet, men opplever å ikkje få til meir enn enkle setningar når det kjem til fagtekstar på skulen.

Omgrepet *literacy* er omfattande og samansett. Ein skal forstå meininga med tekstane, men også kunne stille kritiske spørsmål til dei (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Som utdannar og lærar i grunnskulen skal ein introdusere teksten si verd for elevane, ein skal lære dei å avkode og å forstå meininga med det dei les, samstundes som ein skal lære dei å vere kritiske til kjeldene og stille spørsmål til det som står, på både ein kritisk, men og undersøkende og spørjande måte. *Kritisk literacy* forklarar Blikstad-Balas på denne måten: «Enkelt forklart handlar kritisk literacy (critical literacy på engelsk) om å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster.» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Altså skal elevane lære seg å lese på

ein slik måte at dei testar og finn andre kjelder om same tema, slik at dei kan underbygge fakta og vite at dei er korrekte. I alle faga på skulen bruker ein kritisk literacy ulikt, og ein må lære seg å lese tekstar frå dei ulike faga forskjellig. Ein kan ikkje lese ein tekst om det gamle Egypt i samfunnsfag på same måte som ein tekst om Harry Potter i norsk. Den eine er sakprosa og den andre skjønnlitteratur. Den eine inneheld fakta som kan ha blitt forska på og endra sidan boka blei laga, og derfor bør elevane sjekke ut om det er komme nye fakta som er endra sidan boka blei trykka, eller om det stemmer det som står i læreboka. I teksten om Harry Potter blir ein tatt med inn i eit fantasiunivers og ein må la fantasien komme til. Ein kan ikkje faktasjekke om trollmenn finst, eller om det er flygande drakar i skogen. Om ein vel å lese denne teksten på same måte som sakprosa teksten om det gamle Egypt, vil ein ikkje kunne nyte leseopplevinga på same måte, sidan det er fantasi og ein ikkje kan bevise det som står i teksten. Om ein skal bruke kritisk literacy som faktasjekk i ein slik tekst vil ein ikkje få med seg innhaldet, men vere opptatt av og fokusere på at dette ikkje er sant.

### 2.8.2 Skrivning som grunnleggande ferdigheit

«Grunnleggande ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen» (Utdanningsdirektoratet, 2005d). Elevane i skulen har fem grunnleggande ferdigheiter dei skal kunne, og bruke, i alle fag: *Munnlege ferdigheiter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne* og *digitale ferdigheiter*. Ifølge Kunnskapsløftet frå 2006 skal ein integrere desse fem grunnleggande ferdigheitene i alle fag ein har i skulen. I LK20 har ulike fag større ansvar for nokre ferdigheiter. Det å kunne rekne står til dømes ikkje under den nye læreplanen i faget norsk. Når det kjem til *å kunne skrive* kan det derimot nyttast i alle fag. Skrivning er ein sentralt for å kunne lære på skulen, og for seinare å fungere som medborgar i samfunnet. Ein skriv mellom anna forteljingar og brev i norskfaget, lister og historier i engelskfaget, ein set opp og skriv ned reknestykke i matematikk, ein skriv rapportar i naturfag, oppskrifter i mat og helse-faget, treningslogg i kroppsøving og ein skriv songar i musikkfaget. Skrivning er ein stor del av kvardagen, og kan nyttast på mange måtar både på skulen og elles i samfunnet. Å lære å skrive er noko av det første ein gjer når ein startar på skulen. Elevane lærer bokstavane og å setje dei saman til korte ord, og seinare lagar dei setningar og korte forteljingar. Når dei blir eldre begynner dei med fagskriving, og skriv rapportar og sakprosa tekstar. På dei øvste nivåa i skulesystemet skriv dei også notat for seg sjølv.

### 2.8.3 Formål med skrivinga i skulen

Når elevane skriv på skulen, legg læraren ofte opp til at dei skal skrive ein type sjanger for å lære han, og ofte veit ikkje elevane kven som skal fungere som mottakar. Det kan også vere vanskeleg å skrive til ein reell mottakar i skulen (Håland, 2016, s. 39). Mange elevar ser på dette som unyttig og forstår ikkje heilt kva dei skal med det. Om elevane føler det er ein grunn for og eit formål med det dei skriv, kan det vere lettare å forstå og å lære.

Lærarane i skulen arbeidde hausten 2019 og våren 2020 med implementeringa av dei nye læreplanane som kom hausten 2020, og i dette arbeidet går ein inn på Utdanningsdirektoratet og loggar inn på kompetansepakken med feide-kontoen ein har ifrå kommunen. Då ligg det fleire modular som ein skal gjennom. Under modul 2 utforskar ein læreplanar for fag. Modul 2.2.1 handlar om *fagets relevans og verdier*. Her snakkar Egil Weider Hartberg, frå Høgskulen i Innlandet, om faget engelsk som eit døme (Utdanningsdirektoratet, 2020h). Han fortel at elevane må ha innsikt i kontekst og kultur når dei skal kommunisere, og at elevane skal forstå og gjere seg forstått når det trengs. I slutten av videoen seier han at for at elevane skal forstå formålet eller relevansen til faget i skulen, må ein legge til rette for dette.

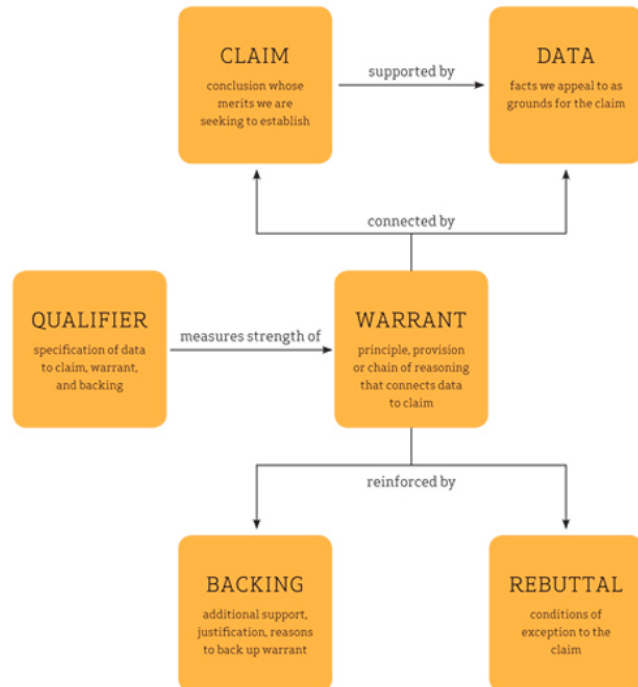
Ein kan lage eit verkelegheitsnært mål for elevane, og dermed bidra til å motivere elevane for det dei skal gjennom. Til dømes kan ein seie til elevane tidleg i 5. klasse at i slutten av sjuande steg skal dei skrive ei forteljing eller ein sakprosaetekst som skal vere med i ein skrivekonkurranse, der teksten kan komme på trykk i eit magasin eller på internett. Då blir det enklare å forklare kvifor vi gjer dette, og i dette tilfellet vil skrivinga ha ei meining. Ein skal lære mest mogleg, slik at teksten blir best mogleg. og dermed kan vinne denne konkurransen.

Om ein av ulike grunnar ikkje vil legge så store og langsiktige mål, kan ein til dømes ha som mål på 5. steg at til jul skal vi lese eventyra vi har jobba med i norsk for fadderborna våre på 1. steg, eller at etter vi har jobba med argumenterande tekstar skal vi sende kvart vårt brev til elevrådet der vi argumenterer for noko vi ønsker til skulen. Det kan også vere at små grupper i klassen lagar bøker som inneheld forteljingar, og som ein kan gi til foreldre eller ha som eit skrive- og leseprosjekt på skulen for yngre elevar.

Det er ikkje alltid storleiken på målet, men det at elevane har eit mål som er realitetsorientert og som dei kan halde seg til som er viktig. Det kan hjelpe på motivasjonen og forståinga for kvifor ein gjer det ein gjer og må lære det ein skal i norskfaget.

## 2.9 Toulmin-modellen

*Toulmin-modellen* blei presentert av Stephen E. Toulmin i 1958 i boka *The Uses of Argument* (Rongen Breivega, 2020, s. 177-179). Modellen består av seks komponentar, der den første, *hovudpåstanden* (claim), er ein nødvendig komponent som dei andre relaterer seg til. Dei andre fem er *belegg* (data), *heimel* (warrant), *styrkemarkør* (qualifier), *ryggdekning* (backing) og *innvending* (rebuttal) (Rongen Breivega, 2020, s. 179). Ein har ein hovudpåstand, som ein presenterer, så har ein belegg, det som grunngir hovudpåstanden. Ein legg så fram heimelen, som er grunnlaget for at belegget kan brukast som ei grunngeving av hovudpåstanden.



*Toulmin-modellen brukt i Argumentasjonsanalyse.*  
 Stephen E. Toulmin, 1958  
<https://courses.lumenlearning.com/engli/shcomp2kscepexmaster/chapter/toulmin>

Desse tre komponentane, hovudpåstand, belegg og heimel, er kjernekomponentane, også kalla grunnmodellen. Dei tre siste komponentane kan brukast, med det er ikkje alltid nødvendig.

Denne modellen er vanleg når ein skal analysere argumentasjonstekstar eller -talar. Den er med som eit døme på korleis ein kan gjere det, og er brukt i denne oppgåva, saman med forventningsnormene som blei utarbeida til Normprosjektet. Sidan det er elevtekstar som er brukt som empiri, har eg vald å bruke *hovudpåstand*, *belegg* og *heimel*, og la dei andre tre komponentane ligge, for å ikkje gjere oppgåva for omfattande.

## 2.10 Vygotsky sitt sosiokulturelle læringssyn

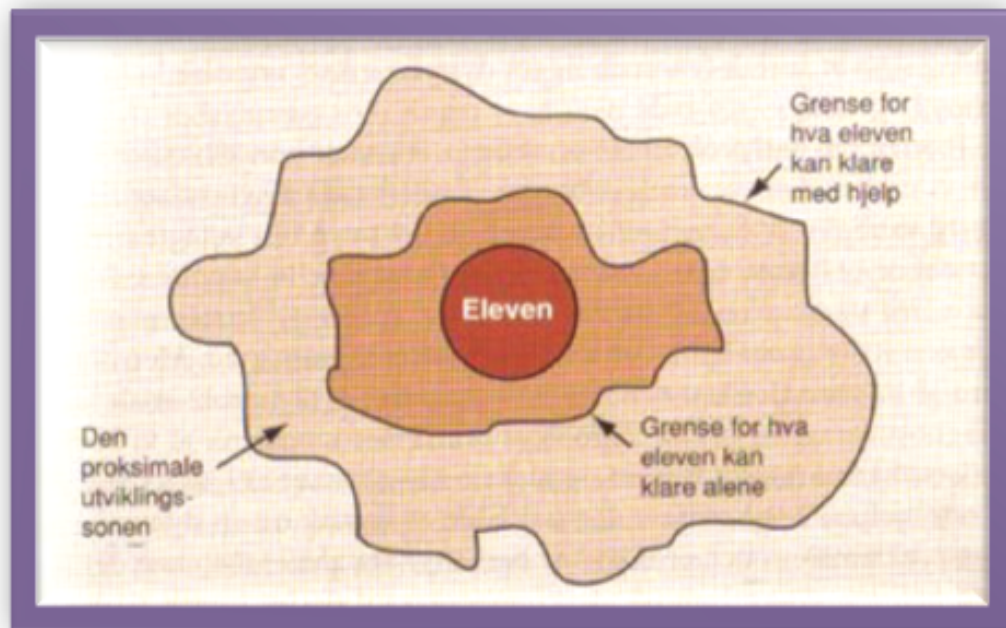
Vygotsky sitt læringssyn går ut i frå at all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet (Imsen, 2014, s.188). Noko som har stor plass i Vygotsky sitt læringssyn er *den proksimale utviklingssona*. Det vil seie at eleven har ei

maksgrense for kva han eller ho kan klare. Dette viser på *figur 2*. Den ytste ringen er eleven si proksimale utviklingssone, altså det som er grensa

for kva eleven kan klare, når eleven får hjelp frå andre. Ringen i midten er grensa for kva eleven kan klare utan hjelp frå nokon, den næraste utviklingssonen. Altså kan eleven klare meir og meistre meir med hjelp frå andre. Det er berre ein person som kan meir enn eleven som kan hjelpe han eller ho til å nå den proksimale utviklingssona. Om to elevar på same nivå skal hjelpe kvarandre, er dette sosial konstruktivisme, men ikkje mediering (Imsen, 2014, s. 193). For å nå den proksimale utviklingssona skal undervisninga vere litt over det nivået som eleven allereie er på for at eleven skal måtte jobbe litt og ha noko å strekke seg etter.

Vygotsky meiner òg at ein berre kan kontrollere undervisning gjennom læreplanar og velstrukturert undervisning til ein viss grad. Det vil alltid vere ein faktor som ikkje er føreseieleg når ein skal lære elevane noko, nemleg eleven si eiga læring og utvikling. Dette er noko ein kan sjå føre seg og ein kan tenkje seg til korleis resultatet blir, men ein kan aldri vere sikker. Ingen elevar er like og dei reagerer ikkje på same måte.

Vygotsky har òg ei meining om skrivning. Han meiner at barnet må ha eit bevisst forhold til sjølve språket og kva delar det inneheld. I skriftleg språk må ein kunne forklare ein heilheit, slik at andre enn eleven forstår kva han eller ho meiner. Dette er vanskelegare enn å fortelje



Figur 3.  
Den proksimale utviklingssonen av Lev Vygotsky  
<https://mariamedbytollefsen.com/min-undervisningsfilosofi/sosialkonstruktivisme/>

munntleg: «Skriftspråket krever et høgere bevisstheitsnivå om språket fordi relasjonen til *den indre talen* er forskjellig fra muntlig språk.» (Imsen, 2014, s.196-197). Vygotsky meiner at indre tale og skriftleg språk nesten har motsett syntaks, der munnleg tale har ein mellomposisjon. Når elevane startar skriveopplæring på 1. steg, har dei eit velutvikla munnleg språk, men har mindre føresetningar for eit skriftleg språk. Samstundes seier Vygotsky at systematisk undervisning som rører med eleven sin tankegang kan hjelpe eleven til auka forståing: «Språkbruk uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk, derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, som språklig tenkning.» (Vygotskij, 2001, s. 9). Vidare hevdar Vygotsky at dette einingsperspektivet er overordna, og at ein berre kan studere tenking og språkbruk samtidig, fordi dei høyrer saman.

## 2.11 Normprosjektet

Empirien som er brukt i denne oppgåva kjem som sagt frå Normprosjektet. Dette er eit prosjekt som inneheld elevtekstar som er omarbeida og som kan vere nyttige i forskning om skriveopplæring i skulen. Normprosjektet har vore sentralt dei siste åra når det kjem til forskning innanfor både skriving og skriveopplæring (Fondevik og Hamre, 2017, s. 26). I dette prosjektet ligg det fleire tusen elevtekstar i dei aller fleste sjanrane og ein kan forske på mykje forskjellig.

Dette prosjektet var eit samarbeid mellom fleire forskarar og fag og institusjonane Høgskulen i Sør-Trøndelag, Skrivesenteret, NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Agder. Leiar for prosjektet var Synnøve Matre frå NTNU og nestleiar Randi Solheim, også frå NTNU. Prosjektet blei finansiert av NFR, Norges forskningsråd, under programmet UTDANNING2020/FINNUT (Forskningsrådet, 2009).

På nettsida deira har dei skrive om målet for prosjektet: *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (Skrivesenteret, 2012–2016b). Dei har som mål å utforme forventningsnormer for skriving i skulen, og utvikle både elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingskompetanse (Skrivesenteret, Normprosjektet, 2012-2016b).

Det var 20 skular rundt om i landet vårt som var med i dette prosjektet, i tillegg til fire skular som fungerte som kontrollskular. Sjølve prosjektet i skulen føregjekk frå 2012-2014, men heile prosjektet varte til 2016. Det var 500 lærarar og 3800 elevar frå prosjektskulane som deltok. Forskarane laga

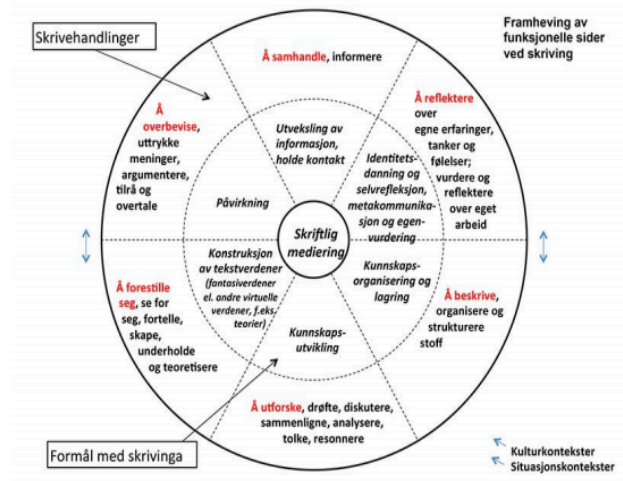
først nokre *forventningsnormer*, altså normer for kva ein kan forvente av skrivinga til ein elev etter høvesvis fire og sju års opplæring. Skulane brukte så dette då dei arbeida med skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag. Forskarane følgde skulane i to år, og undersøkte effekten av den nye opplærings- og vurderingspraksisen, kva han hadde å seie for elevane si skriveutvikling, og vurderingskompetansen til lærarane.

Ut i frå analysen forskarane har gjort, kan ein sjå at elevane skriv meir i alle fag. I tillegg betrar dei i løpet av prosjektperioden skrivekompetansen sin tilsvarande eitt til to skuleår. Lærarane får ei felles forståing av skriving og vurdering og det er gode arenaer for fagleg dialog og kompetanseutvikling på dei ulike prosjektskulane.

Normprosjektet blei formelt avslutta våren 2016, og ein omfattande sluttrapport blei då sendt til Forskningsrådet. Forskarane fortsette arbeidet og fleire publikasjonar har blitt gitt ut i ettertid. Prosjektgruppa har presentert Normprosjektet på mange internasjonale konferansar,

**Fokus på skrivehandlinger og formål**

Modellen ble brukt av lærerne når de utviklet skriveoppgaver i ulike fag



Figur 4. Modell brukt av lærarane då dei utvikla skriveoppgaver i ulike fag. Modellen er henta frå Skar og Berge si presentasjon,



og hadde ein avslutningskonferanse i Trondheim 1.-3. november 2017 (NTNU, Grep, 2017). Under denne konferansen held Gustaf B. Skar frå NTNU og Skrivesenteret og Kjell Lars Berge frå Universitetet i Oslo og Skrivesenteret ei forelesing; *Ble elevane bedre skrivere? Normprosjektet som evidensbasert effektundersøkelse*. Synnøve Matre og Randi Solheim hadde òg ei forelesing; «*Løft for lærarane, utvikling av elevane*» *Erfaringar og funn frå Normprosjektet*.

Skar og Berge lurte på om det å ta i bruk Skrivehjulet og dei forventningsnormene som blei laga til dette prosjektet, som grunnlag for tverrfagleg og fagleg skriveopplæring, ville gjere elevane til betre skribarar. Bakgrunnen for dette ligg i LK06 der dei fem grunnleggande ferdigheitene blei innførte. Dei kallar Normprosjektet for ein annleis intervensjon, der dei ønska å legge vekt på å studere samanhengen mellom ei vitenskapleg forståing av skriving, altså skrivekonstrukt, og korleis denne forståinga kan omsetjast og brukast som skriveopplæring i norsk skule. Dei ønska òg å utvikle eit langvarig skuleutviklingsprosjekt som inkluderte seminar og førelesingar med lærarar som deltakarar, og med lærarar som ansvarlege for intervensjonen. Det har vore fleire studium om skriveopplæring og skriveutfordringar, men forskarane i Normprosjektet ønska ei undersøking som var meir omfattande og varte lengre. Dei tre første fasane i Normprosjektet var: (1) skriving blei definert med Skrivehjulet, (2) forventningsnormene blei utvikla saman med lærarar og (3) Skrivehjulet og forventningsnormene blei brukt som ressursar for skriveopplæring i prosjektklassane.

Det finst fleire måtar å undersøke effektane av Normprosjektet på. Ein kan bruke erfaringsbaserte observasjonar, som kan antyde endring, men det kan vere vanskeleg å seie om elevane blei betre skribarar på den måten. Ein kan ha spørjeundersøkingar, intervju eller forskingsgrupper, som også kan antyde endring, men som ikkje er truverdige nok til å måle at elevane blei betre. Ein kan også analysere tekstar, som ei kvalitativ vurdering (som er gjort i denne masteroppgåva). Dette er ein viktig metode, men utan tilgang til truverdige kjelder vil ikkje ein tekstanalyse avdekke skriveferdigheitene og utviklinga i løpet av prosjektet. Ein må også passe på at vurderinga til lærarane er kvalitetssikra, og at dei vurderer ut frå same kriterium. Ein har evidensbasert forskning, der ein bruker prosjekt- og kontrollgrupper for å kvalitetssikre truverdige vurderingar basert på forventingsnormene. Om ein skal kunne seie at prosjektet har hatt ein effekt, må det vere ein signifikant skilnad i ferdighetsnivå mellom prosjekt- og kontrollgruppa etter at prosjektet er avslutta.

Både elevane i 3. steg og 6. steg skreiv to tekstar som blei brukt i ein pre-test. Det var desse to trinna elevane gjekk på då prosjektet starta i 2012. Elevane hadde også ein post-test i 2014 då hovudprosjektet var ferdig. Desse to testane blei brukt til å sjå om det var ein signifikant skilnad og utvikling mellom dei skulane som var med i prosjektet og dei som gjekk på kontrollskulane.

ANCOVA blei brukt for å kontrollere skilnaden mellom dei to gruppene, og effektmålet (Cohens  $d$ ) viser skilnaden, der  $d=0,4$  tilseier eitt års undervisning. Ein fann ut at i 300-elevar-gruppa var det ein signifikant skilnad mellom prosjekt- og kontrollgruppa, med ein skilnad på  $d=0,57$ . Altså litt over eit års undervisning. I gruppa med 600-elevar skåra alle elevane betre på post-testane enn pre-testen, men det var ikkje like stor skilnad på prosjektgruppa og kontrollgruppa. Her var  $d=0,31$ , altså litt under eit års undervisning. Det var derfor ikkje ein signifikant skilnad mellom prosjekt- og kontrollgruppa hos 600-elevane.

Nokre grunnar til at det kan vere større skilnad mellom elevane som starta på 3. steg og elevane på 6. steg er modnadsutvikling, altså alderen på elevane. Elevar i alderen 8-10 år utviklar skriveferdigheitene mykje, sjølv utan prosjektet, mens elevane i alderen 11-13 år berre utviklar skriveferdigheitene til ein viss grad. Det prosjektet fann ut, var at det ikkje var ein signifikant skilnad i skriveutviklinga i prosjektklassen som kan forklare månaden eleven er fødd i, altså om ein elev fødd seint på året kan han ha like stor utvikling som ein som er fødd tidleg.

Ein annan grunn til skilnadane kan vere læringsmiljøet, både på skulen og i klassen. Dette viser Skar og Berge med at tre av prosjektskulane har sterk skriveferdigheitsutvikling både blant 300-elevane og 600-elevane. Åtte prosjektskular har sterkt skriveferdigheitsutvikling berre blant 300-elevane og tre prosjektskular har sterk skriveferdigheitsutvikling berre blant 600-elevane.

Skilnadane kan også vere forklart med ferdigheitsnivået til elevane (basert på nivå målt på pre-test), og at dei har ulike interesser og varierende motivasjon. Denne utviklinga av ferdigheiter skjer på gruppenivå, for på sjølve elevnivået individuelt er skriveferdigheitsutviklinga ustabil. Dei svake skrivarane utviklar seg i mindre grad enn sterke skrivarar, fann forskarane ut. Skulane er delte inn i sterke og svake alt etter utviklinga dei hadde. For svake prosjektskular er det ingen skriveferdigheitsutvikling som kan forklarast

med deltaking i Normprosjektet, men med sterke prosjektskular er det ei veldig sterk skriveferdighetsutvikling som kan forklarast med deltaking i Normprosjektet.

Synnøve Matre og Randi Solheim hadde eit føredrag der dei meinte at Normprosjektet ville bidra til ei felles forståing av skrivning, eit felles språk, felles fagomgrep og felles forventningar. Dei fann ut at det var stor variasjon mellom skulane som var med. Nokre av årsakene var at intervensjonen i varierende grad var forankra og integrert i skulekulturar og undervisningskontekster, uklår ansvarsfordeling eller at lærarane var/er knytt til tradisjonar for skriveopplæring og vurdering og at det er vanskeleg å implementere endringar.

Samstundes fann forskarane ut, basert på lærarvurderingar, at elevane blei betre skrivarar. Den yngste gruppa på 3. og 4. steg hadde størst utbytte, og nokre skular hadde ein effekt tilsvarande 1,5 års ekstra undervisning. På 6. og 7. steg var effekten litt lågare, men likevel tilsvarande 0,5 til 1 år ekstra undervisning. Som tidlegare nemnt var det stor ulikskap på dei ulike skulane, klassane og mellom enkeltelevar.

## 2.12 Tidlegare forskning

Fleire har forska på argumenterande tekst i skulen. Elevar som skriv på skulen tar ofte ein elevskrivarposisjon, sjølv om dei får tildelt ei konkret avsendarrolle (Myklebust, 2017, s. 16). I Myklebust si undersøking skriv elevane i eit debattforum, og skrivekulturen er annleis der enn i ein skulesituasjon. Fleire av elevane går inn i ein skrivekultur på nettet når dei skriv i forumet og ein slik aktivitet kan bidra til auka motivasjon hos elevane. Vidare skriv ho at ein bør fokusere på kvalitet og validitet i argumentasjonen, slik at elevane blir betre rusta til å delta i demokratiet og samfunnsdebatten på ein god og sakleg måte.

Det er også forska på kvalitetsforskjellar i gode og middels gode elevtekstar (Skjelten, 2013). Den største skilnaden i resonnerande tekstar, som er mest lik empirien brukt i denne oppgåva, kjem fram under *tekststruktur og truverd* (Skjelten, 2013, s. 265). Heilheita spelar ei rolle på korleis teksten blir vurdert, og i ein god elevtekst er det lite feil i rettskriving, god bruk av avsnitt, bruk av fagomgrep, truverdige døme og engasjement i teksten. I ein middels god tekst er det også lite feil i rettskriving, men noko feil i teiknsetting, det er vist engasjement, men den er ikkje like underbygd som i ein god tekst. Det er brukt få fagomgrep og strukturen er

ikkje like god (Skjelten, 2013, s. 264). For å skrive ein god resonnerande tekst krevst det eit tema som engasjerer og motiverer (Skjelten, 2013, s. 265).

## 3 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metoden som er brukt i oppgåva, nemleg ei kvalitativ undersøking. Eg vil også komme inn på korleis eg valde empirien.. Det vil komme ei utgreiing om Forventningsnormene, ei oversikt over elevtekstane og til slutt eit avsnitt om oppgåva si validitet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Denne undersøkinga er kvalitativ. Sjølv om empirien består av eit større utval tekstar, blir kvar elevtekst analysert i djupna. Ei kvalitativ undersøking er ein metode ein bruker når ein samlar inn og analyserer data. Å undersøke kvalitativt kan sjå veldig forskjellig ut. «Metoder for innsamling av kvalitative data kan være deltakende observasjon, etnografi, ustrukturerte intervjuer, fokusgrupper eller kvalitativ innholdsanalyse.» (Grønmo, 2020). I denne oppgåva er det brukt kvalitativ innholdsanalyse. Dette vil seie at ein analyserer eit utval, og målet er ikkje å få heile oversikten over eit emne.

Målet med ei kvalitativ undersøking er å forske på noko i djupna. Det er ikkje nødvendigvis alltid eit stort skilje mellom kvalitativ og kvantitativ forskning (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42), og i denne oppgåva er det brukt ein tabell for å ha ei betre oversikt over empirien. Ein kan enkelt dele desse to forskingsmetodane i teorien, men når det kjem til gjennomføring glir dei ofte litt saman.

Metoden i denne undersøkinga er både induktiv og deduktiv. Eg hadde nokre forskingsspørsmål eg ønska å få svar på før eg starta, og eg hadde gjort meg opp ei meining om temaet og visste kva eg skulle sjå etter. Sett frå denne vinklinga blir metoden deduktiv. Samstundes er ikkje min metode like lukka som ein tenker ein deduktiv metode er, men meir open som ein induktiv metode. Sjølv om forskingsspørsmåla var funne før eg starta forskinga har eg tatt med interessante og spennande funn som dukka opp undervegs då eg analyserte og undersøka elevtekstane frå Normprosjektet.

Om ein lar datamaterialet snakke for seg, er det ein induktiv metode, mens om ein går ut i frå eigne hypotesar og variablar som ikkje endrar seg gjennom forskinga, er det ein deduktiv

metode (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Eg har altså brukt ein pragmatisk tilnærming i denne oppgåva, der sjølve forskinga er ein prosess som går mellom det induktive og deduktive. Eg hadde nokre førestillingar og tankar då eg starta, samtidig som eg tok utgangspunkt i situasjonane som oppstod undervegs i forskinga og analysen.

Empirien som blir undersøkt blir delt opp i kategoriar. Dei blir analysert ut ifrå kriteria i Normprosjektet (kap. 2.11), ut ifrå Toulmin-modellen (kap. 2.9), argumentasjonstypar (kap. 2.4) og retoriske verkemiddel (kap. 2.5).

### 3.2 Empirien

Empirien består av 32 elevtekstar som er vald ut frå Normprosjektet (sjå kapittel 3.5). For å komme inn på sida der elevtekstane ligg må ein vere tilknytt ein utdanningsinstitusjon, eller har tilgang på feide-konto, eduGAIN eller clarin. Tekstane er beskytta slik at ein må logge inn for å kunne søke i tekstkorpuset. Når ein går inn på sida kan ein øvst sjå «All 5196 texts (1176407 tokens) selected» (Glossa, normkorpuset, 2012-2016). Altså viser det at ein har 5196 ulike tekster å velje mellom. Ein vel i dei ulike kategoriane på venstre side på nettsida.

Sjølve tekstane er tilfeldig vald, men det er lagt nokre føringar på førehand. Det første som blei vald var *målform*, der alle bokmålstekstane blei tekne bort og berre nynorsktekstane var igjen. Den andre faktoren var *skrivehandling*, der «overbevise» blei vald. Etter desse to vala kom alle tekstar som hadde det å *overtyde* som skrivehandling og var skrivne på nynorsk fram, når ein trykka på «show texts». Då viste nettsida ei liste med dei tekstane som passa til mine ønsker, og ut ifrå tekst-id kunne eg velje tekstar frå ulike klassetrinn og frå gutar og jenter. Eit døme på id kan vere *f307jn\_4o0v\_1*, altså 3.trinn, elevkode 07 og jente. Tekstane er tilfeldig valde i og med at eg ikkje las dei før eg valde, men eg prøvde å finne like mange jente- og gutetekstar, sjølvsagt frå dei ulike årstrinna, for å få eit best mogleg utval og at undersøkinga ikkje skulle basera seg på eit av kjønna.

### 3.3 Forventningsnormene

Då forskarane starta med dette prosjektet sette dei seg ned og laga nokre normer for kva som kan forventast av skriveferdigheiter av elevar på ulike steg. Desse normene kalla dei for forventningsnormer. Forventningsnormene er henta frå Skrivesenteret si side om Normprosjektet (Skrivesenteret, 2012-2016a). Under analysen av elevtekstane blei desse sju vurderingsområda i forventningsnormene tatt med og brukt som ein del av elevtekstanalysen.

Desse sju områda er kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving, teiknsetting og bruk av skriftmediet. Desse er i tillegg delt inn i «etter 4. trinn» og «etter 7. trinn». Etter kvart område står det også kva ein vurderer på nettopp dette området (Skrivesenteret, 2012-2016a).

Det første vurderingsområdet er *kommunikasjon*, der eleven blir vurdert i kor godt og relevant teksten kommuniserer med lesaren. Vurderingsområde to er *innhaldet i teksten*, som vurderer om det som er skriva er relevant og utdjupa. *Tekstoppygging* er vurderingsområde tre. Der blir eleven vurdert ut ifrå den overordna komposisjonen, og samanheng mellom dei enkelte delane i teksten, og kva for nokre delar som er til stades i teksten. Det fjerde vurderingsområdet er *språkbruk*. Då ser ein på eleven sitt ordval, setningsoppbygging og stil. Vurderingsområde fem er *rettskriving og formverk*. Her blir det vurdert i kva grad eleven meistarar reglar for korrekt skriftleg språk, anten nynorsk eller bokmål. Det sjette vurderingsområdet er *teiknsetting*. Her vil eleven bli vurdert i om han eller ho meistarar dei formelle reglane for bruk av skiljeteikn. Det sjuande og siste vurderingsområdet er *bruk av skriftmediet*. Der blir den grafiske utforminga og handskrift vurdert.

### 3.4 Elevtekstane

Her kjem ei oversikt over dei ulike elevtekstane, der tekstnummer er det same som tekstvedlegget. Til dømes er tekst 1 vedlegg 1. Det er ei overvekt av tekstar frå 6. og 7. steg med 9 tekstar frå 3. og 4. steg som målbare einingar mot tekstane frå dei eldre elevane. Ingen av tekstane er retta på. Det vil seie at nokre av dei har manglande syntaks og teiknsetting, samt normavvik.

Figur 6. Ei oversikt over kva for nokre elevtekstar som høyrer til kva for ein skule og klassesteg.

Klassesteg	Skule f	Skule s	Skule i	Skule r	Skule p
3. steg	5	1, 2, 3	-	-	-
4. steg	4, 6	-	7	31	8
6. steg	9	10, 25	17, 18, 19	12, 26	11, 20, 21, 28
7. steg	14, 16, 27	13, 15	-	24	22, 23, 29, 30, 32

Det er 13 tekstar som er skrivne av jenter, 9 som er skrivne av gutar og 10 tekstar som ein ikkje veit om er skrivne av jente eller gut. Det blir derfor blir ikkje lagt vekt på dette under analysen av tekstane. Dette er som tidlegare nemnd ei tilfeldig utvald gruppe. I

Normprosjektet blei skulane anonymisert og kalla for ein bokstav som også står i tekst-id. Slik som målformene er delte i skulane i dag er det ikkje like mange nynorskelevar som bokmålselevar, derfor er ikkje alle bokstavane i alfabetet representert. Det er berre dei skulane som har tekstar på nynorsk som er representerte i denne oppgåva. På same måte som at tekstane er tilfeldig vald ut i frå nokre kriterium, er det heller ikkje lagt vekt på at alle nynorskskulane skulle vere representerte på kvart klassesteg. Derfor kan det vere overvekt av nokre skular, samanlikna med andre.

Elevane har fått ulike oppgåver alt etter kva skule og klassesteg dei går i. Det er ikkje i alle tekstane det står kva oppgåva er, og då har eg tatt fridomen til å presentere korleis eg trur oppgåva ser ut ifrå korleis elevane har svara. Tekstane er presentert i stigande rekkefølge, frå 3. stegsoppgåvene til 7. stegsoppgåvene.

#### 3.4.1 Oppgåver frå 3. steg

Ingen av tekstane frå 3. steg inneheld ei konkret oppgåveformulering i sjølvve elevteksten, men ein kan tenkje seg til kva slags type oppgåve elevane har fått ut frå korleis teksten og svaret er skrivi.

3. steg på skule *f* har hatt ei solidaritetsveke. Det står ikkje kva skriveoppgåva er på teksten, men siste setning i teksten er slik «Vist du skulle velge om du ville ha ei solidaritetsveke eller



ikkje so burde du seie ja!!!» (Vedlegg 5). Derfor kan denne oppgåva ha vore å argumentera for eller mot ei solidaritetsveke. Det er tekst nr. 5 som kjem frå 3. steg på skule *f*.

3. steg på skule *s* har heller ikkje ei oppgåve skrive inn i teksten, men alle tre tekstane handlar om leik. Oppgåva var kanskje at dei skulle argumentere for leik, til dømes «Me er ikkje forstore til å ha leik fordi me er berre åtte år. Men det kan kanskje at me er litt forstore» (Vedlegg 2). Det er tekst 1, 2 og 3 som kjem frå 3. steg på skule *s*.

#### 3.4.2 Oppgåver frå 4. steg

Frå 4. steg er det to av fire skular som har ei oppgåveformulering i elevteksten, men ein kan tenkje seg til oppgåva dei to andre skulane har fått basert på overskrifta i elevtekstane.

4. steg på skule *p* har oppgåvetekst i teksten. Den er: «Skriv ein tekst der du fortel om Egnerforestillinga me skal ha 5. desember. Du skal overtale familie og venner til å koma til forestillinga.» (Vedlegg 8). Det er tekst 8 som kjem frå 4. steg på skule *p*.

4. steg på skule *r* har også oppgåvetekst. Den er: «Bør Joakim fortelje dama bak disken at Roger og Tommy har stole? Skriv tre argument for og tre argument mot. Kva meiner du? **(argumenter for meiningane dine)**.» (Vedlegg 31). Det er tekst 31 som kjem frå 4. steg på skule *r*.

4. steg på skule *f* har ikkje ei oppgåve skrive inn i teksten, men begge tekstane har *omvendt julekalender* til overskrift. Derfor reknar eg med at oppgåva handlar om å argumentere for ein omvendt julekalender. Det er tekst 4 og 6 som kjem frå 4. steg på skule *f*.

4. steg på skule *i* har ikkje oppgåvetekst i teksten, men teksten handlar om å ha kantine på skulen. Derfor vil eg tru oppgåva handlar om å argumentere for å få kantine på skulen. Det er tekst 7 som kjem frå 4. steg på skule *i*.

### 3.4.3 Oppgaver frå 6. steg

På 6. steg er det éin elevtekst som har oppgåveformulering i teksten, skriven av eleven sjølv. Ingen av dei andre skulane har oppgåveformulering i tekstane, men ut frå overskrifta og måten dei er skrivne på, kan ein tenkje seg til tema for oppgåvene.

6. steg på skule *r* har oppgåvetekst øvst i teksten som ein av elevane har skrive (vedlegg 12). «S1 komune skal velje energikjelde. Du får ansvar for å fremje dine synspunkt på ei energi kjelde som du vil fremje.» Det står ikkje at dette er sjølve oppgåva, men ut i frå ordlyden kan ein antyde at det er dette elevane skal argumentere for. Den andre teksten handlar også om vasskraft og vatn. Det er tekst 12 og 26 som kjem frå 6. steg på skule *r*.

6. steg på skule *i* har svara på to ulike oppgaver. Ingen av dei står i teksten, og ein kan tenkje seg at grunnen til at det er to oppgaver er fordi to av tekstane er skrivne av same elev. Det står altså den same id-koden på dei. To av tekstane handlar om lekser og leksefri skule. Den eine startar teksten med: «Eg skal prøve å overbevise elevane i klassa mi om at lekser er positivt.» (Vedlegg 19) og den andre startar slik: «Eg har fått ei oppgåve å prøve overbevise lærarane og rektor, så att dei kan vurdere leksefri skule.» (Vedlegg 18). Ut ifrå desse to startsetningane har elevane mest sannsynleg fått velje sjølv kva for ei side i saka dei vil fremje. Den siste teksten handlar om røyking, med tittelen «Røyking er ut!». Det er tekst 17, 18 og 19 som kjem frå 6. steg på skule *i*.

6. steg på skule *f* har ikkje ein formulert oppgåvetekst, men det handlar om sosiale medium. Dermed trur eg har eleven har fått i oppgåve å argumentere for og mot dette. Tittelen på denne oppgåva er «Sosiale media, - farar eller fordelar» (Vedlegg 9), noko som støttar mi antyding. Det er oppgåve 9 som er ifrå 6. steg på skule *f*.

6. steg på skule *s* har to ulike oppgaver, men same elev har skrive begge. Den eine handlar om symjing, og oppgåva er mest sannsynleg å argumentere for symjing i skulen: «Eg syntes at alle ongar trenger og læra seg og symja.» (Vedlegg 10). Den andre oppgåva ser ut som ein jobbsøknad til skulekantina, der ein skal overtyde nokon om å få arbeide der: «Eg likar å vera

med folk og samarbeide med folk.» (Vedlegg 25). Det er tekst 10 og 25 som er frå 6. steg på skule *s*.

6. steg på skule *p* har også to ulike oppgåver, der den eine ser ut til å vere ei multimodal oppgåve. Oppgåvene handlar om alkohol og røyk og farane med dette. Derfor trur eg oppgåva deira var å argumentere mot desse rusmidla. Den andre oppgåva har overskrifta *Sunn mat*, og dermed trur eg elevane skulle argumentera for å eta sunt. Denne setninga underbygger dette: «Det er lurt å eta sunn mat for visst du ikkje eta noko sunn mat så kan du bli overvektig.» (Vedlegg 20). Det er tekst 11, 20, 21 og 28 som kjem frå 6. steg på skule *p*.

#### 3.4.4 Oppgåver frå 7. steg

Det er berre éi av oppgåvene som har ei formulering som står i elevteksten, og i dei andre kan ein tyde seg til kva elevane skal argumentere for og mot.

7. steg på skule *p* har skrive tre ulike oppgåver. Den eine oppgåva står øvst i elevteksten. Elevane skal komme med forslag om kva dei vil gjere på tur til Bergen og komme med gode grunnar for at deira aktivitetar skal bli valde. Denne oppgåva er det to av elevtekstane som svarar på (Vedlegg 29 og 31). I ein av tekstane står det at ein skal velje eit reisemål og overtyde lesaren om å reise til dette reisemålet. Denne oppgåva minner om ei av oppgåvene ein elev på 7. steg frå skule *f* har skrive (Vedlegg 27), sjølv om det i den oppgåva ikkje står oppgåvetekst. Eleven som skriv denne oppgåva frå skule *p* har oppgåveteksten øvst på arket. (Vedlegg 30). Dei to siste elevtekstane frå denne skulen har ikkje oppgåvetekst på arket, men begge tekstane er adressert til rektoren på skulen og argumenterer for å ha berbare datamaskinar. «Eg har høyrte om dette data prosjektet der alle elevane på 8 trinn får egen pc, eg vil gjerne at me skal ha dette prosjektet.» (Vedlegg 22). «Eg meine me bør få berbare datamaskinar i staden for og bruke kladdebøker på skulen.» (Vedlegg 23). Det er tekst 22, 23, 29, 30 og 31 som kjem frå 7. steg på skule *p*.

7. steg på skule *f* har ikkje oppgåve med i teksten. Av desse tekstane er det to ulike typar oppgåver. Den eine handlar om å få berbare datamaskinar til skulen og den andre er ei slags reisebrosjyre, presentert som ein multimodal tekst. Den første oppgåva har argument som: «Ein fordel kan vere at det blir mykje enklare for både elevar og lærarar halde orden på ting som er på data.» (Vedlegg 14). Den andre oppgåva har eit avsnitt der det står «Kvifor du

burde reise til Beijing:» (Vedlegg 27). Det er tekst 14, 16 og 27 som kjem frå 7. steg på skule *f*.

7. steg på skule *s* har ikkje oppgåve med i teksten. Det er to ulike oppgåver i desse tekstane. Den eine er til rektor og handlar om å få eigne datamaskinar på skulen: «No har andre skular fått eigne datamaskiner. Derfor synes eg skulen våras og burde fått datamaskiner.» (Vedlegg 13). Den andre teksten handlar om å ha med mobil på tur til Bergen. Elevane skulle nok skrive ein argumenterande tekst for å få ha med mobilen på tur: «Tenk om eg går meg vekk og eg ikkje huskar veien tilbake, det kan også hende at eg på ein eller annan måte skadar meg.» (Vedlegg 15). Det er tekst 13 og 15 som kjem frå 7. steg på skule *s*.

7. steg på skule *r* skriv ei liknande oppgåve som 6. steg frå denne skulen hadde. Ho er ikkje heilt lik med bruk av energikjelde, men handlar også om vatn. Denne teksten handlar om å utvinne eit stoff frå fjellet, men som kan øydelegge naturen rundt. Eleven har nok derfor fått i oppgåve å argumentere anten for eller mot utvinning av dette stoffet: «Heile fjorden og alt liv i en kan dø, for dei har eit giftig stoff ned i sanden/steinen...[...]» (Vedlegg 24). Det er tekst 24 som kjem frå 7. steg på skule *r*.

### 3.5 Oppgåva si validitet

Denne oppgåva er basert på eiga oppfatning av elevtekstane og argumenta i dei. Derfor kan andre som les argumenta elevane har skrive ha ei anna oppfatning av kva slags type argument det er, om dei held mål til kompetansemåla elevane skal kunne og dei forventningsnormane som er laga til og for Normprosjektet. Sidan denne oppgåva er basert på ei subjektiv oppfatning, kunne sjølve resultatet vore litt annleis om ein annan person hadde forska og skrive på oppgåva. Empirien er samla frå Normprosjektet, der fleire skular er med og fleire årstrinn. «[...] det kan være *tilfeldige årsaker* mellom klassetrinn [...] det kan være systematiske forskjeller mellom klassetrinnene[.].» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 127).

Det at ein kan få ulike resultat i ei slik undersøking kan vere noko tilfeldig, altså at dei ulike personane som, i eit tenkt scenario, forska på det same, kan ha ulik oppfatning. Nokon kan vere «strengare» i vurderinga si enn andre. Men det kan også vere systematiske skilnadar. Det

vil seie at sjølv om det er skilnadar så er variablane relativt stabile. Før prosjektet blei dette gjort med å produsere forventningsnormene ( sjå kap. 3.4).

Det er ikkje nødvendigvis dei same elevane som har skrive tekst på 3. og 4. steg og 6. og 7. steg. og ein kan ikkje sjå utviklinga til kvar enkelt elev, men berre samanlikna på eit generelt grunnlag. Om det var same dei elevane som hadde skrive tekstane på dei ulike stega, kunne ein sett på utvikling, og konklusjonen kunne igjen blitt litt annleis. Tekstane er også frå ulike delar av prosjektet. Nokre av dei er første utkast, mens andre har blitt retta av lærar og revidert opptil to gonger.

For å auke validiteten og sikre kvaliteten i arbeidet, må ein gjennomføre ei slik undersøking fleire gonger, og med ulike forskarar. «Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100%». (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 129). Når ein utfører ei slik undersøking åleine kan ein aldri garantere 100% pålitelegheit, fordi alle forskingsprosjekt av denne typen som denne undersøkinga er, blir subjektive. For å likevel sikre kvaliteten over arbeidet, bør ein reflektere over ulike dilemma som kan oppstå og vere klar over dei når ein arbeider med eit slikt prosjekt.

## 4 Resultat og analyse

I denne delen kjem ei framsyning av resultat og funn i dei ulike elevtekstane. Dei er analyserte med Toulmin-modellen og ut i frå forventningsnormene som blei skrivne til Normprosjektet. Vidare kjem ei utgreiing om dei ulike argumenta som er brukte i tekstane og kva slags retorikk elevane bruker mest.

Kvar elevtekst er analysert og skildra ut frå ulike punkt. Det første som blir kommentert om kvar tekst er kva slags argument dei har brukt, og kva for nokre dei bruker mest. Vidare kjem det til å stå litt om retorikken, om eleven bruker ethos, pathos og/eller logos i teksten sin. Det er sett på om eleven har med Toulmin-modellen sine tre første punkt, eller berre nokre av dei. Til sist kjem det eit avsnitt om kvar tekst, der det blir sett på om elevane oppnår måla i forventningsnormene, og om det er nokre normavvik i teksten.

### 4.1 Elevtekstar frå 3. steg

#### 4.1.1 Elevtekst 1

I denne teksten er det brukt fleire omtankeargument, altså noko som gagnar andre enn berre den som argumenterer. Til dømes: «Me får fleire venna.» (Vedlegg 1). Eleven har også brukt to fornuftsargument: «Me lerer å vere greie med verandre.» og «Og me lerer matte når me teler pengar.» Her viser han at det også kan vere fornuftig å leike. Eleven appellerer til fornufta og kjenslene til mottakar, og han spelar dermed både på logos og pathos.

Eleven har ein hovudpåstand som han prøver å argumentere mot. Påstanden har han nok fått av den som har gitt han oppgåva, då det står: «Du seier at me ikkje lerer noko me leik.» Eleven har med belegg, noko som i dette tilfellet motbeviser påstanden: «Me får flere venna.» I tillegg ser vi heimel, som kan vere: «Og dei nye får nye venner.» Samstundes skriv eleven om si meining og leik, og skal motbevise det «du»-personen seier, i staden for å grunngi.

Når det kjem til forventningsnormene, klarer eleven å presentere egne meiningar, han skriv til ein kjend lesar på ein relevant måte, har ein tematisk samanheng i teksten, men han bruker ikkje koplingsmarkørar, og har kvart argument som ei ny setning, som eleven bruker punktum

bak. Det er ingen leddsetningar eller oppramsing. Eleven har stor bokstav i starten på kvar setning, men det er nokre normavvik, til dømes «lerer» og «verandre». Teksten er skriven med ei samanhengande og leseleg handskrift og sida er oversikteleg, men det er ikkje ei tydeleg tredeling i teksten.

#### 4.1.2 Elevtekst 2

Eleven som har skrive denne teksten har brukt både fornuft- og omtankeargument. Til dømes: «Jo me lærer faktisk noe å leike å det er at me blir bedre til å snakke finare til kvarandre. Altså» Eleven spelar her på fornuft og bruker altså logos. Ho bruker også pahtos, altså ho appellerer til kjenslene hos mottakar. Eleven skriv: «Me er ikkje fostore til å ha leik fordi me er berre åtte år.» Ho meiner at dei framleis er så små at leik er viktig, og dei fleste vaksne meiner at barn har godt av å leike: «De blir ikkje gøy utan leik, fordi alle må ha leik.» Eleven har tre argument med i teksten sin, og to av dei er berre tynt grunnlagt. Det er det første som handlar om at dei er åtte år og det siste som er at det ikkje er gøy utan leik.

Hovudpåstanden til eleven kjem i same setning som belegget: «Me er ikkje fostore til å ha leik fordi me er berre åtte år.» Heimelen er at dei lærer noko når dei leikar, som til dømes å snakka finare til kvarandre. Eleven har også ein påstand som motseier hovudpåstanden sin, men denne utdjupar eller grunngir ho ikkje noko meir: «Men det kan kansje at me er litt forstore.» (Vedlegg 2).

Eleven har ikkje med ei overskrift, som forventningsnormene vurderer etter 4. steg, men ho presenterer eigne meiningar om saka, sjølv om dei ikkje er utgreiande. Ho har med koplingsmarkørar i form av *fordi*, både med og utan komma framfor. Det er ei slags tredeling i teksten, der første setning er ein påstand, og siste er ein slags konklusjon: «Derfor vil vi ikkje slutte med leik.» Teksten har noko variasjon i byrjinga av setningane, og nokre av dei er fullstendige setningar. Det er inkonsistens ved bruk av «me» og «vi», også «forstore» og «fostore». Nokre av orda er også skrivne på bokmål, som «noe» og «bedre». Skrifta er samanhengande og leseleg, men etter første avsnitt har ho hoppa ned ei linje og etter andre avsnitt har ho hoppa over ei linje. Ho er med andre ord ikkje heilt konsekvent når det kjem til oppsett og linjebruk.

### 4.1.3 Elevtekst 3

I denne teksten er det brukt flest fornuftsargument, til dømes: «Og me lærer korleis me oppfører oss,[...]», men eleven har også med eit omtankeargument. «Eg meiner at me blir bedre kjent med kaerandre og dei nye.» (Vedlegg 3). Eleven viser til at det er fornuftig at dei får leike, og at dei lærer ulike ting i leik. Ho trekk også inn at dei lærer norsk og engelsk under leik. Eleven bruker logos i teksten sin, der ho spelar på at dei lærer fornuftige ting under leik. Ein kan også trekkje inn ethos, at ho er truverdig når ho har med fornuftige argument.

Eleven har ikkje ein tydeleg hovudpåstand, men fleire belegg som forsvarer det å leike. Ho skriv til dømes at dei blir betre kjende med kvarandre og lærer av andre, men også at dei lærer norsk og engelsk. Det er heimelen i teksten.

Teksten har ei tydeleg overskrift: «Leik», som viser kva teksten handlar om. Eleven vender seg på ein relevant måte til ein kjend lesar, noko som høyrer til vurderingsområdet som handlar om kommunikasjon i forventningsnormene. Ho presenterer eigne meiningar og viser til kjent innhald i leik som elevane kan lære noko av. Teksten har ein tematisk samanheng, men det er ikkje ei tydeleg tredeling i han. Eleven bruker varierte setningsstartarar, og relevant språk. Til dømes «[...] korleis me oppfører oss[...].» Ho bruker punktum etter setningane, komma mellom oppramsing og som koplingsmarkør, men har nokre ord som ikkje er korrekt skrivne; «nor», «jer» og «bedre». Eleven har leseleg handskrift og skriv med samanhengande skrift. Det er ingen avsnitt i teksten, men ho følger margen på sida.

### 4.1.4 Elevtekst 5

Teksten har flest fornuft- og omtankeargument, men eleven har også brukt fellesskapsargument og generalisering. Det første fornuftsargumentet eleven skriv, er: «Eg synest det er viktig og samarbeide», men ho grunngir ikkje dette. Ho forklarar kva dei har gjort for å samarbeide og kva dei samlar inn pengar til: «Vi samlar inn pengar til dei som ikkje har det so godt.» Med denne setninga bruker ho generalisering. Det kan også vere eit fellesskapsargument, då ho skriv at dei samlar inn pengar, og eit omtankeargument, fordi det gagnar ikkje berre dei sjølv, men nokon andre. Eleven rundar teksten av med eit fornuftsargument; «Vist du skulle velge om du ville ha ei solidaritets veke eller ikkje so burde du sei ja!!! Det er veldig gøy og hjelpe folk.» Eleven spelar på kjenslene til dei som les når ho



skriv om dei som ikkje har det så godt, og spelar dermed på pathos. Eleven har også høg ethos, for gode, grundige argument gir henne troverd. Ho viser også til logos når ho ramsar opp det dei har gjort for å samle pengar, som er fornuftige handlingar som å pante flasker og hjelpe til heime.

Hovudpåstanden i denne teksten er: «Vi har hatt ei solidaritets veke.». Belegg for denne påstanden er mange, og den eine er: «Vi samlar inn pengar til dei som ikkje har det so godt.» Heimelen er: «Vi samlar inn pengar til ein ny SOS barneby. Og vi treng hjelp!». Ein har fleire argument som kan vere belegg og heimel i denne teksten.

Eleven har med ei tydeleg overskrift som viser at teksten handlar om solidaritet. Ho vender seg også på ein relevant måte til den eller dei som skal lese teksten, og andre som vurderer ei solidaritetsveke. Teksten er full av eigne erfaringar, inntrykk og meiningar som eleven presenterer og bruker for å overtyde lesaren. Eleven har ei slags tredeling i teksten, men har ingen avsnitt som markerer dette. Heile teksten er skriven i eitt stykke. Det er berre éin koplingsmarkør, elles bruker eleven punktum etter kvar setning. Det er heller ingen komma i teksten, men det er ein samanheng mellom dei ulike delane, og eleven rundar fint av i slutten av teksten. Det er noko variasjon i starten av setningane. Ho har stor bokstav i starten på kvar setning og meistrar dobbel konsonant i dei fleste ord. Unntaket er «dåke». Ho har nokre normavvik på samansette ord, «kjempe gøy» og «solidaritets veke», men får til ord som «julekalender» og «skuledag». Skrifta er samanhengande og leseleg.

#### 4.1.5 Oppsummering om tekstane skrivne på 3. steg

Det er brukt fornuft- og omtankeargument i tekstane frå 3. steg. Dette er noko alle elevane har med i sine tekstar, sjølv om det er i varierende grad. Eleven som har skrive tekst 5 har i tillegg brukt fellesskapsargument og generalisering. Denne teksten skil seg ut frå dei andre tekstane, fordi eleven har fleire typar argument og ho oppnår fleire forventningsnormer enn dei andre elevane.

Alle elevane bruker logos i tekstane sine, og dei vil altså verke fornuftige i argumenta sine. Tre av elevtekstane appellerer også til pathos hos mottakarane for å få fram budskapet sin. To av tekstane har høgare grad av ethos enn dei andre, og spelar på si eiga troverdigheit. Igjen skil tekst 5 seg i frå dei andre då denne eleven har brukt alle tre appellformene i sin tekst.

Når det kjem til ein hovudpåstand, er det ulikt mellom desse fire tekstane. To av tekstane har ein hovudpåstand som dei grunngir og argumenterer for. Ein annan elevtekst har ein hovudpåstand som eleven argumenterer mot, og skal prøve å avsanne den som har gitt oppgåva, mens ein tekst ikkje har ei hovudpåstand, berre belegg som ho argumenterer med. Den eine teksten har belegg som motseier hovudpåstanden og kjem med eigne meiningar i staden for å grunngi argumenta. Dei andre tre tekstane har både belegg og heimel som underbygger hovudpåstanden. Det er eit motseiande argument i belegget i ein av tekstane, men det blir ikkje utdjupa noko meir.

Elevane oppnår mange av måla i forventningsnormene etter 4. steg. Dei skriv alle med samanhengande, leseleg handskrift og dei presenterer eigne meiningar. Elevane som har skrive to av tekstane gir ikkje ei utgreiing om desse meiningane, men det gjer elevane som har skrive dei to andre. To av elevtekstane har stor bokstav i starten på setningane, men alle fire tekstane har normavvik i ulik form. Tre av dei har dialektale ord, sjølv om det berre gjeld to ord i ein av tekstane og eitt ord i den andre. Den eine har ein del ord skrivne på bokmål. Det er setningsvariasjon i tre av tekstane, men det kunne vore enda fleire. Eleven som har skrive tekst 5 har òg nokre særskrivingsfeil, sjølv om ho også får til nokre av orda. Dei andre tekstane har ikkje samansette ord i same grad.

## 4.2 Elevtekstar frå 4. steg

### 4.2.1 Elevtekst 4

Eleven har brukt omtankeargument i teksten. Teksten er skriven på ein munnleg og forteljande måte. Eleven skriv kva ein kan gjere i den omvendte julekalenderen for å samle inn pengar til SOS barnebyar: «[...] vaske bilen å etter det kan eg lage middag» (Vedlegg 4). Eleven har med noko logos i teksten, dei oppgåvene som skal eller kan gjerast er fornuftige.

Denne teksten har ein hovudpåstand: «Vi skal samle inn pengar til sos barnebyer.», men ikkje belegg eller heimel.

Eleven har ei overskrift som viser kva eleven skriv om: «Omvendt Julekalender». Han skriv, som tidlegare nemnd, på ein munnleg måte, som om det var ein samtale til mora: «Ok, m... det lukter godt. Ja det er klart. Det var godt. Pip, pip, pip. No er tørketromelen ferdig. Da kan eg brette kle.» Teksten er ei oppramsing av ting eleven kan gjere for denne omvendte julekalenderen, men ikkje kvifor ein bør ha kalenderen. Det er ikkje ei tydeleg tredeling av teksten og alt er i same avsnitt. Mange av setningane er fullstendige, men det er lite variasjon i byrjinga av setningane. Mange startar med «ok». Det er stor bokstav etter punktum, og eleven meistar samansette ord. Det er nokre normavvik når det kjem til dobbel konsonant, til dømes «tørketromelen» og «bgyne». Teksten er skriven med samanhengande handskrift, og ho er leseleg, men det er krevjande å lese slik eleven har framstilt han.

#### 4.2.2 Elevtekst 6

I denne teksten er det brukt fellesskap-, omtanke- og fornuftsargument. Til dømes: «Dei får gå på skule. Og masse anna». Eit fornuftsargument er: «Alle som har noko skal vere glade for det og tenke på dei som nesten ikkje har noko!» Eleven spelar på kjenslene til lesaren i dette argumentet, og appellerer derfor til pathos. Eleven har også andre innslag av pathos under oppramsing av kva SOS barnebyar gjer barna (Vedlegg 6).

Teksten har ein slags hovudpåstand, der skuleungar i Noreg skal jobbe for å få pengar som skal leggjast i ein konvolutt. Belegget kjem i avsnitt to, der eleven skriv kva SOS barnebyar gjer, og heimelen kjem i tredje og siste avsnitt, der eleven skriv om dei som har noko og skal vere glade for det.

Teksten har ei overskrift som viser kva han handlar om; «Omvent julekalender». Eleven si eiga meining kjem i slutten av teksten med avsnittet om at dei som har noko skal vere glade. Teksten er delt inn i tre avsnitt, og det er ei samanheng mellom delane. Setningane startar variert og dei er fullstendige. Det er lite normavvik i teksten, men eleven skriv «skule unga», «runt», «lakt» og «konflutt». Eleven kuttar og på nokre ord; «jobb» i staden for *jobbe* og «peng» i staden for *pengar*. Det manglar òg eit punktum før siste setning i første avsnitt, noko som gjer at to heilsetningar er saman. Elles har eleven med punktum etter setningane og stor bokstav i starten av kvar setning. Teksten er oversikteleg og skriven med ei leseleg og samanhengande handskrift.

#### 4.2.3 Elevtekst 7

Eleven som har skrive denne teksten har brukt fornuft- og omtankeargument. Det er også eit fellesskapsargument med: «vi vil ha kantine på skulen vår Fordi at vi ikkje treng å streve med å lage matpakke» (Vedlegg 7). Eleven har med logos i teksten, til dømes. «Det er ikkje godt at maten ligg lenge i matpakke.»

Hovudpåstanden i teksten er «vi vil ha kantine på skulen vår». Belegget kjem i neste setning som handlar om at dei slepp å streve med å lage matpakke sjølv. Heimelen er at det ikkje er bra når maten ligg i sekken og at dei slepp å betale for maten og kan bruke pengane på andre ting.

Det er brukt ei tydeleg overskrift som viser kva teksten handlar om: «vi vil ha kantine på skulen!!» Eleven presenterer eigne meiningar om kvifor dei vil ha kantine, og teksten har ein samanheng mellom dei ulike delane. Den er ikkje tydeleg delt inn i tre med avsnitt, men ein kan lese seg til ei innleiing, hovuddel og ein avslutting. Det er noko variasjon i starten av setningane, men eleven bruker sjeldan stor bokstav etter punktum, og har nokre ord som ikkje er korrekt skrivne; som «mere» og «jetli» (hjarsteleg). Det manglar og ein del punktum etter setningane, og det er ingen komma i teksten. Teksten er skriven med samanhengande handskrift, men er noko stader krevjande å tyde. Det er ikkje alltid markerte mellomrom mellom ord.

#### 4.2.4 Elevtekst 8

Denne teksten har omtanke- og fellesskapsargument. Til dømes: «me har dene forestillingen fordi thorbjørn egner blir 100 år.» Eit av omtankeargumenta som eleven bruker, er: «Det kommer til og bli ein kjempe fin forestilling det kommer til og bli gøy og morosamt.» Ho bruker logos i argumentet om kvifor dei har denne førestillinga og pathos når ho skriv at dette blir ei gøy førestilling.

Hovudpåstanden i teksten er: «Det er Egner-forestillinga den 5 desember.» Belegget er alt som skal visast på førestillinga, som Kardemomme by, Hakkebakkeskogen og Morten Skogmus. Heimelen er argumentet om at Egner blir 100 år.

Ein kan tolke hovudpåstanden, som er overskrifta, og eleven vender seg til kjende lesarar. Ho presenterer kva som skal skje i førestillinga, og kjem med eigne meiningar om korleis det vil bli, nemleg gøy og morosamt å sjå. Teksten har ein tematisk samanheng, men er ikkje delt inn i tredeling. Ho bruker koplingsmarkøren «eller» til oppramsing. Språkbruken er relevant og forståeleg, men det er liten grad av variasjon i byrjinga av setningane. Eleven har ofte stor bokstav i starten av setningane, men sjeldan i eigennamn. Ho manglar også nokre ord med dobbel konsonant, som «dene», «hakebakeskogen» og «mikel». Det er punktum etter nokre av setningane, men ikkje alle, og det er ingen komma i teksten. Eleven har brukt marg når ho skriv, men det er ikkje avsnitt. Det er tydelege mellomrom mellom orda, som er skrivne med leseleg, men ikkje samanhengande handskrift.

#### 4.2.5 Elevtekst 31

Eleven som har skrive denne teksten har brukt fornuftsargument. Til dømes: «3 Tomy og Roger bør få skulda fordi det er jo ikkje lov å stjele.» Eleven har òg eit omtankeargument med heilt i slutten, som blir ein liten konklusjon: «Eg meiner at joakim bør si det fordi han vil jo ha ein ven og kjereste og ikkje sitte i fenkjel og vere tyv resten av livet sit.» Teksten appellerer både til logos og pathos, til dømes ønskjer få at andre skal bli mobba: «og da kan joakim bli mobba av Tomi og Roger.» Fornufta kjem inn med argumentet om at det ikkje er lov å stele.

I denne teksten er det ikkje ein hovudpåstand i sjølve elevteksten, men i oppgåveteksten: «Bør Joakim fortelje dama bak disken at Roger og Tommy har stole?» Ein har derfor ikkje eit belegg eller heimel til å skrive om vidare. Samstundes har eleven med tre argument for og tre argument mot hovudpåstanden, som var ein del av oppgåva.

Det er ikkje ei tydeleg og relevant overskrift til denne teksten. «Argument for eller mot» står det øvst, men eleven har innteke ein relevant skivarposisjon. Eleven har fleire argument og meiningar som blir utdjupa og grunngett. Teksten er delt inn i tre, ein del for, ein del mot og ein kort konklusjon til slutt. Det er noko variasjon i setningsstartane, og dei fleste av setningane er fullstendige, men startar gjerne med «og». Denne konjunksjonen fungerer som ein koplingsmarkør mellom to heilsetningar, men er skriven som ein eigen setning. Det er ein del normavvik i teksten. Til dømes står *Tommy* i oppgåveteksten, men eleven har både skrive «Tomy» og «Tomi». Det er heller ikkje alltid stor bokstav i ny setning og i eigennamn. Ord som «butikdama», «kasedama», «moba» og «sit» manglar dobbel konsonant. Eleven har

punktum etter kvar setning. Teksten er oversikteleg, med mellomrom mellom for- og mot delen, og er skriven med samanhengande skrift. Denne kan vere vanskeleg å tyde nokre stader.

#### 4.2.6 Oppsummering om tekstane skrivne på 4. steg

Tekstane frå 4. steg har ei blanding av fellesskap-, omtanke- og fornuftsargument. Alle tekstane utanom ein bruker omtankeargument som ein av dei mest brukte argumentstypene. Tre av elevtekstane har også brukt fornuftsargument. Fellesskapsargument er brukt i to av tekstane. Tekstane er ulikt skrivne og det er individuelt kor mange argument som er med, og kor mange ulike argumentstypar den enkelte elev har brukt.

Dei fleste elevane bruker logos i teksten sin, og verkar fornuftige med sine argument. Det er berre éin elev som ikkje har logos med i teksten. Denne eleven appellerer til pathos, og spelar på kjenslene til mottakar. Det er også innslag av pathos i to andre tekstar. Ingen av elevtekstane appellerer til ethos og spelar ikkje opp sitt eige truverd.

Når det kjem til hovudpåstanden i teksten er det ulikt frå tekst til tekst. Tre av tekstane har ein hovudpåstand i sjølve elevteksten, mens ein tekst har ein slags hovudpåstand i oppgåveformuleringa, men ikkje i sjølve elevteksten. I den eine elevteksten kan ein indirekte sjå ei hovudpåstand, men denne er ikkje like tydeleg som i dei andre tekstane.

Mange av tekstane oppnår fleire av måla etter 4. steg i forventningsnormene, av dei som er relevante for oppgåva sjølv sagt. Tre av tekstane har ei tydeleg overskrift som viser kva teksten handlar om. Ein kan også seie at tekst 8 har ei overskrift, i form av hovudpåstanden. Det er éin tekst som ikkje har overskrift. Det er berre éin elevtekst som har ei tydeleg tredeling, med innleiing, hovuddel og avslutting, sjølv om ein kan sjå ein antyding til dette i to av dei andre tekstane. I ein tekst er det delt inn i argument for, motargument og konklusjon. Dei andre tekstane har berre eitt avsnitt. Alle elevane har tatt ein relevant skrivarposisjon og skriv sjangerrelevant bortsett frå eleven som har skrive tekst 4. Eleven har skrive ei munnleg forteljing i staden for ein sakprosa tekst. Ein kan likevel argumentere for at det er med omtankeargument, fordi eleven skriv kva som kan gjerast for å samle inn pengar (Vedlegg 4).

To av tekstane har for det meste både stor bokstav i ny setning og punktum etter setning. Den eine har også punktum etter kvar setning. Eleven som har skrive tekst 8 bruker stor bokstav i ny setning, men har berre med punktum etter nokre av setningane. Tekst 7 har sjeldan stor bokstav etter punktum. Fire av elevane som har brukt samanhengande handskrift, sjølv om det kan vere krevjande å tyde den i alle tekstane utanom ein.

### 4.3 Elevtekstar frå 6. steg

#### 4.3.1 Elevtekst 9

Eleven som har skrive denne teksten har brukt fem ulike argumenttypar. Til dømes har eleven med eit autoritetsargument i starten der Store Norske Leksikon (frå nå SNL) blir nemnd. Det er brukt generalisering og fellesskapsargument, men flest fornuftsargument: «For mykje bruk av sosiale media kan vere med på å gjere oss avhengi.» (Vedlegg 9). Det er også brukt omtankeargument: «Vi kan ikkje akseptere at små barn skal sitte inne å sjå i dataen, eller nettbrettet, når kroppen er skapt for aktivitet.» Denne teksten appellerer i stor grad til logos og pathos. Eleven verkar fornuftig når han bruker argument som seier at ein ikkje berre bør sitje inne på nettbrett og at det kan skje mykje ulovleg på nettet. Han skriv også at ein kan finne viktig informasjon på rask tid, og varsle fort om farlege ting. Eleven sin ethos er også høg, sidan det er brukt ei forklaring frå SNL og argumenta som blir presenterte verkar truverdige.

Eleven har argumentert både for og mot sosiale medium, og har derfor to hovudpåstandar, ein på kvar side av saka. Til dømes: «Sosiale media kan forandre mykje i verda [...]». Belegg for denne påstanden er at ein kan legge ut bilete av andre, sjølv om dei ikkje vil. Heimelen her er at dette er ulovleg, og at det kan vere lett å gløyme.

Eleven vender seg på ein relevant måte til lesaren, og har med ei overskrift som viser kva teksten handlar om. Teksten er konsentrert om sosiale medium og det er presentert på ein tematisk oversikteleg måte med eigne meiningar og grunngivingar. Teksten er delt inn i ryddige avsnitt, og setningane er varierte, både i lengde og korleis dei startar. Det er stor bokstav i ny setning, og eleven meistar og/å, dobbel konsonant og bruk av komma i oppramsing og i leddsetningar. Teksten er skriven på skjerm og er oversikteleg og har eit hensiktsmessig oppsett med bilete som eit supplement til verbalteksten.

#### 4.3.2 Elevtekst 10

Denne teksten inneheld fleire omtankeargument, til dømes: «Symjing i skule tida er, noko som er kjekt for hos som er ungar.» Det er også fornuft- og fellesskapsargument: «Symjing gjør hos ungar glade og då får me ha det kjekt og morosamt.» Ho som har skrive denne teksten viser at ho er fornuftig, sidan ho speler på logos. Ho skriv at ein må lære seg å symje om ein ramlar i vatnet. Ho speler også på pathos når ho skriv om kommunen som ikkje vil gi pengar slik at elevane kan få ha symjing på skulen.

Teksten startar med ein hovudpåstand: «Eg syntes at alle ongar trenger og læra seg og symja.» Belegg til påstanden er at alle må læra alt som trengs å lærast. Heimelen er at ein kan få problem om ein ikkje kan symja om ein ramlar i vatnet og at mange kanskje har forsvunne fordi dei ikkje kunne symje.

Det er ikkje ei overskrift i teksten, men eleven har ein relevant skrivarposisjon. Tematisk heng teksten saman, og eleven presenterer eigne meiningar om saka. Det er ikkje avsnitt i teksten, men ho har hoppa ned ei linje når ho startar eit nytt argument. Språket er relativt enkelt, men det er variasjon i byrjinga av setningane. Det er nokre normavvik i rettskriving, til dømes «ongar», «hos» (oss) og «allt», men eleven har stor bokstav i ny setning, punktum i slutten av kvar setning og ho bruker utropsteikn for å understreke noko viktig. Det er og nokre særskrivingsfeil, men eleven skriv riktig der det skal vere doble konsonantar. Unntaket er «vist». Det er komma mellom leddsetningar, men nokre og/å-feil. Det er skrive med leseleg og samanhengande handskrift, men med ujamn marg.

#### 4.3.3 Elevtekst 11

Teksten har både fornuft- og omtankeargument. Til dømes: «Røyk og snus inneheld nikotin som gjer at du ikkje klarer å slutta, då misser du masse pengar.» og «Du begynner å hoste meir.» Her speler eleven på kjenslene til lesaren, altså pathos. Det har også høg ethos, ein forsterkar truverdigeita med bruk av bilete, fordi eleven har med noko som andre har produsert og at det ikkje berre er eleven som har funne det på. Teksten inneheld også fornuftige logosargument når det står at ein kan døy fortare og få større risiko for å få kreft.



Dette appellerer også til pathos, mottakar kan kjenne på ein frykt for at det kan skje også med dei.

Hovudpåstanden kjem heilt til slutt i teksten: «Håper du ikkje begynner å røyke, for din eigen skuld!». Dette blir grunnlagt med fleire belegg, til dømes at det kostar mykje og ein er meir utsett for sjukdommar. Heimelen er «Det smaker ikkje godt.» og «Den dreper deg».

Eleven har ei kort og tydeleg overskrift: «Røyk», og han tar ein relevant skriveposisjon som vender seg til lesaren. Eleven presenterer egne meiningar og held seg til tema, sjølv om det er innslag av humor og ironi (sjå første to bilete i Vedlegg 11, side 2. «Korleis du føler deg» og «Korleis du egentlig er»). Teksten er oversikteleg, men verbalteksten er presentert punktleg, og ikkje som ein samanhengande tekst, då dette er ein multimodal tekst. Det er brukt fullstendige setningar, med stor bokstav først og punktum sist i dei fleste setningane. Eleven bruker setningskoplingar og komma mellom leddsetningar. Det er nokre få normavvik, til dømes «sigaret», «sakt» og «bilde». Teksten er oversikteleg og det er brukt både bilete og tekst for å skape heilskap i teksten. Kvart argument er tydeleg markert med nytt avsnitt.

#### 4.3.4 Elevtekst 12

Eleven som har skrive denne teksten har brukt eit par omtankeargument, og mest fornuftsargument. Til dømes: «Fordi det forureinar ikkje i det heile tatt og det er veldig bra for naturen.» Eleven bruker logos og kjem med fornuftige argument om at vasskraft er billig, det forureinar ikkje og er ei trygg energikjelde som ikkje skadar fiskane. Nokre av argumenta er lite truverdige då eleven skriv «[...] noken synest det ser stygt ut[.....] Skal eg sørge for at dei kjem til og få den palsen til og sjå finare ut en det den var frå før av.» og «Det kommer ikkje til og vere 1 fisk som blir skada. [...], den kan eg love dokke at er trygg!»

Hovudpåstanden i teksten er: «Eg synest S1 kommune bør ha vatn som sin energi kjelde.» Vidare skriv eleven at det ikkje forureinar og er bra for naturen som er belegg til påstanden. Heimelen er «Det er og veldig billigt for oss, fordi at vi har mange høge fjell og det regnar jamt.»

Teksten har ei overskrift som visar til kva teksten handlar om, men ho er vag: «Vatn». Eleven vender seg til lesaren på ein relevant måte. Meiningane og argumenta blir presentert på ein

utdjupa måte, og det er brukt koplingsmarkørar i form av *fordi*. Teksten er delt inn i avsnitt og er oversiktleg, men det er ujamne mellomrom mellom dei ulike avsnitta. Setningane er fullstendige, men det er få leddsetningar. Eleven startar då heller ny setning med «og» og «men». Det blir brukt «og» i staden for «å», og inkonsistent brukt av ordet «vasskraft» som fleire gonger blir «vannkraft». Det er stor bokstav i starten og punktum i slutten av setningane. Handskrifta er leseleg, men ikkje skriven med samanhengande skrift. Det er tydeleg markert mellom ord og sideoppsettet er oversikteleg.

#### 4.3.5 Elevtekst 17

Teksten har flest fornuftsargument, men også omtankeargument. Til dømes: «Du forstørrer sjansen for å få lungekreft, kols, astma, hjarte og karsjukdomar.» Guten som har skrive teksten spelar på kjenslene til lesaren med denne setninga, altså bruker han pathos. Det er også brukt logos, til dømes med eit fornuftsargument: «Røyk gjer så du lukter vondt og kledda, pusten huda lukter vondt.» Eleven har også med eit argument som generaliserer: «Nokon syns det er «kult» og noko syns det er «godt».»

Hovudpåstanden i teksten er også overskrifta: «Røyking er ut!». Belegg for dette er argumentet for at ein forstørrar sjansen for ulike typar sjukdommar. «Det fins omtrent 4000 ulike stoff i tobakksrøyk. Mange av dei er giftige.», er heimelen.

Eleven har med ei relevant og informerande overskrift og skriv relevant til lesaren, men han skriv berre frå ei side, altså *mot* røyking. Han presenterer eigne meiningar om temaet og innhaldet er relevant. Det er ei tredeling i teksten, med ei kort innleiing og avslutting, sjølv om hovuddelen er i eit langt avsnitt. Språket er relevant, og setningane er informerande. Dei er også varierende, men nokre av dei er ikkje fullstendige. Eleven har få normavvik i teksten, og meistrar og/å og dobbel konsonant. Han bruker komma ved oppramsing, men det er ikkje leddsetningar. Teksten er oversikteleg og er skriven med ei samanhengande og leseleg handskrift.

#### 4.3.6 Elevtekst 18

Eleven som har skrive denne teksten har brukt ulike typar argument. Til dømes er «Mange mister sjølvtilitt av lekser.» eit omtankeargument, mens «På ein skule i Lofoten har dei ikkje hatt lekser på tolv år. Og dei har betre landsgjennomsnittet.» er både eit fornufts- og fellesskapsargument. Det er også brukt autoritetsargument når eleven trekk fram ein rapport gjort av John Hattie. Eleven bruker logos gjennom heile teksten, med ulike argument om kvifor ein ikkje bør ha lekser. Han skriv for eksempel at vaksne, men ikkje barn, har lovfesta åtte timar arbeidsdag, og at mange droppar ut av vidaregåande skule fordi det er mykje lekser og dei ikkje er motiverte.

Hovudpåstanden i teksten er: «Det er ikkje bra med lekser.» Belegg for dette er at mange mister sjølvtilitten når dei må gjere lekser, og heimel for dette er at då blir mange elevar umotiverte og sluttar på skulen før dei har fullført vidaregåande.

Den som har skrive denne teksten har ein relevant skrivarposisjon og vender seg til lesaren på ein relevant måte. Det er også ei presis og informerande overskrift. Eleven har eigne meiningar og argument om temaet, men tar også med forskning i teksten. Teksten har ikkje avsnitt, men nedrykk. Dette gjer at teksten er litt samanklemt, men framleis oversikteleg og leseleg. Setningane er varierte og relevante, med eit variert ordforråd, men det er nokre små feil i nokre av setningsoppbyggingane. Eleven meistar samansette ord, og det er lite normavvik i teksten. Det er heller ikkje og/å-feil. Det er korrekt bruk av punktum og spørsmålsteikn, og komma mellom heilsetningar. Det er markert avsnitt etter innleiing og før avslutting. Denne teksten er skriven på maskin.

#### 4.3.7 Elevtekst 19

Denne teksten har nokre få argument, og resten er døme på kva ein gjer når ein ikkje gjer lekser. Det er eitt argument for lekser og eitt imot. Eleven har med eit fellesskapsargument: «Elevane i klassa mi synest lekser tek for mykje av fritida deira.» Det er også eit fornuftsargument som er for lekser: «Dersom vi ikkje hadde hatt lekser ville nok mest sannsynleg den timen gått med til dataen.» Eleven viser til logos i konklusjonen når han skriv at elevane har godt av å sitje ein ekstra time til dagen med skularbeid. Det er også forsøkt å

auke eigen ethos, ved å ha med resultat frå eit spørjeskjema frå klassen. Truverdet blir likevel svekka sidan tala ikkje er rekna ut riktig.

Den første setninga i teksten er: «Eg skal prøve å overbevise elevane i klassa mi om at lekser er positivt.» Dette er hovudpåstanden. Belegg for dette er at om dei ikkje hadde hatt lekser ville dei mest sannsynleg brukt meir tid på datamaskinen. Heimelen, som er spørjeundersøkinga og tala frå den, er lite overtydande sidan tala ikkje stemmer med kvarandre.

Overskrifta er tydeleg: «Leksefri skule», men når ein les denne får ein eit inntrykk av at det er positivt utan lekser, mens eleven framleis vil ha lekser. Det er presentert egne og andre sine erfaringar og synspunkt, men mengda av innhald er litt lite. Teksten er strukturert bra, med tydelege avsnitt. Det er noko variasjon i setningane. Eleven skriv eit korrekt språk, men har ein og/å-feil. Det er stor bokstav i starten og punktum i slutten av kvar setning. Det er òg komma ved oppramsing. Avsnitta har ulik lengde, der nokon berre har ei linje, mens andre har tre. Samstundes er teksten oversikteleg å lese.

#### 4.3.8 Elevtekst 20

Guten som har skrive denne teksten har brukt både fornuft- og omtankeargument. Til dømes: «Visst du et usunn mat kvar einaste dag så blir du overvektig.» Eleven aukar ethos ved å vise at han har kunnskap om tema. Eit døme er dette fornuftsargumentet om kva slags ulike vitaminer hjelper mot;

«K vitamin hjelper for at blodet skal stivne når me blør. A vitamin hjelper for synet, slimhinnene og huden. E vitamin beskyttar cellene i kroppen og beskyttar mot sjukdommar. D vitamin hjelper kroppen å ta opp kalsium. Kalsium styrker skjelettet.» (Vedlegg 20)

Det er også brukt logos, fordi mange av argumenta er fornuftige og dei fleste av lesarane tenker at slike argument stemmer.

Hovudpåstanden er at det er lurt å ete sunn mat. Belegg for dette er at ein kan bli overvektig om ein ikkje et noko sunn mat, ein får dårlegare konsentrasjon og kan bli sjuk. Heimelen for

dette er at ein ikkje får i seg dei vitaminene ein bør som hjelper mot ulike ting, men også at ein er meir disponert for sjukdommar som kreft.

Teksten har ei informativ overskrift og eleven har inntatt ein relevant skriveposisjon. Eigne meiningar er presentert, men eleven har også med meiningar som blir oppfatta som vanlege i det norske samfunnet om dette temaet. Det er brukt nokre kopleingsmarkørar, men eleven skriv for det meste ein ny setning. Teksten er greitt strukturert, men innleiinga er i same avsnitt som første del av hovuddelen. Setningane startar variert, men mange av dei er korte. Det er brukt stor bokstav i starten av setningane, komma ved opprømsing og punktum etter kvar setning. Teksten er oversikteleg, og eleven har brukt eit bilete for å illustrere sunn mat.

#### 4.3.9 Elevtekst 21

Det er brukt mange fornuftsargument i denne teksten. Eit døme er: «Du får god helse, energien varer lengre og du får gode vaner.» Eleven har ei liste med punkt over ulike vitamin og kva dei kan hjelpe for, noko som spelar på truverdet og fornufta, altså både ethos og logos. Denne lista aukar ethosen til eleven, samstundes appellerer han til logos hos lesarane. Nokre av argumenta litt svake, og svekker dermed ethosen. «I en liten cola flaske er det en liten cola flaske full av sukker biter.» er eit døme på dette.

Hovudpåstanden er: «Det er mange grunner til å eta sunn mat.» Belegg for dette er at du får god helse, held deg i form, og energien varer lengre. Heimel er at om ein ikkje et sunn mat er ein i større risiko for sjukdommar, dårleg helse og for å bli overvektig.

Eleven har ei oversikteleg overskrift og ein relevant skriveposisjon. Han har med andre sine argument og egne meiningar, men nokre av argumenta er svake, til dømes «cola-argumentet» over, og at det er lurt å ha salat til middagen for då får ein i seg grønnsaker og det er sunt. Dette blir rekna som eit svakt argument fordi det ikkje er grunnigitt og forklart på ein djupare måte. Teksten er samansett av avsnitt, punktliste og setningar som er presenterte i avsnitt, men som står på nedflytta linjer, altså ei setning på kvar linje, men ikkje avsnittstorleik mellom dei. Den er ikkje oversikteleg, men den er leseleg. Det er mykje særskrivingsfeil, som «cola flaske» og «sukker biter», og det er brukt eit enkelt språk i teksten. Det er brukt stor bokstav i starten av setningane. Eleven har med to bilete, eit av mat som passer til teksten og det andre av et smilefjes.

#### 4.3.10 Elevtekst 25

Eleven som har skrive denne teksten bruker fleire typar argument, til dømes omtankeargument: «Eg likar å vera med folk og samarbeide med folk.» Ho bruker også eit fellesskapsargument: «Venner og slikt seier eg er positiv og hjelpsom.» Eleven bruker logos når ho argumenterer for seg sjølv, som at ho syns det er kjekt å laga mat, at ho lager mat heime og at ho er veldig motivert for jobben. Eleven aukar også ein eigen ehtos, fordi ho bruker eit fellesskapsargument der venner og andre meiner noko om henne.

Hovudpåstanden til eleven er: «Eg håpar denne jobber er noko for meg.» Belegg for dette er at ho er ryddig og organisert, liker å lage mat og vennar seier ho er positiv og hjelpsam. Heimel er at ho pleier å lage mat med foreldra og at ho er veldig motivert for jobben.

Eleven tar ein relevant skrivarposisjon og vender seg til ein kjend lesar. Ho har med eigne meiningar og argument, men også andre sine meiningar. Teksten er tematisk relevant og innhaldet er tilpassa til tema. Teksten er skriven som ein søknad, og har til/frå, ein motivasjonsdel og ei avslutting. Dei ulike delane heng saman. Setningane er varierte, men ofte korte. Det er få leddsetningar. Eleven har for det meste korrekt språk, men meistrar ikkje og/å. Det er òg ein særskrivingsfeil; «kjempe gøy.» Punktum er brukt etter kvar setning og utropsteikn er brukt for å understreke eit poeng. Teksten er oversikteleg, lett å lese og skriven med ei leseleg og samanhengande handskrift.

#### 4.3.11 Elevtekst 26

I denne teksten er det brukt fornuftsargument, som: «Vatn er så fantastisk for vi har mykje av det, og man kan bruke vatn til mykje.» og «Eit vasskraftverk ureinar ikkje.» Eleven bruker logos og ethos i teksten. Mange av argumenta er fornuftige, som at det ikkje ureinar og at vi har mykje vatn, og truverdigheita kjem i form av eit døme av vasskraftpotensiale i Sogn og Fjordane, kor mykje som er utbygd og kor mykje som er igjen av potensialet.

Hovudpåstanden er at «[...]S1 kommune skal bruke Vatn til energikjelde [...]». Belegget er at det er mykje av vatnet i denne kommunen. Heimelen er at det regnar mykje i Sogn og Fjordane, og vasskraft ikkje ureinar.

Eleven har med ei overskrift som gir eit inntrykk av kva teksten handlar om. Han er skriven på ein relevant måte og eleven vender seg relevant til lesaren. Eigne meiningar er presenterte og grunnlagt, og innhaldet er tematisk relevant. Teksten er delt inn i avsnitt, men med ulike lengde mellom dei. Det er noko variasjon i setningane, og også bruk av fagomgrep. Eleven meistar rettskriving, samansette ord og bruker komma ved oppramsing. Det er få leddsetningar i teksten. Teksten er handskriven, lett leseleg og oversikteleg, men er skriven med stavskrift.

#### 4.3.12 Elevtekst 28

Denne teksten har flest fornuftsargument, men også eit omtankeargument: «[...] visst du drikk alkohol før du er 18 år får ikkje hjernen utvikla seg skikkelig.» Eleven bruker logos med argument som: «Alkohol inneheld kaloriar utan næring som ikkje er bra for kroppen.» og «Alkohol sløvar vurderingsevna så under rus kan du gjere ting du aldri ville gjort om du ikkje var rusa.» Teksten appellerer også til pathos, til dømes med spørsmål som; «Er det verdt det å ta eit glas alkohol med alle skadane det gir?»

Hovudpåstanden i denne teksten, er: «Alkohol er ikkje for ungdom!» Som belegg for dette står det at alkohol har 18 års aldersgrense, og brennevin har 20 års aldersgrense. Heimelen er at hjernen ikkje har utvikla seg skikkeleg, ein får svekka vurderingsevne og det kan vere vanskelegare å lære nye ting.

Teksten har ei tydeleg og informerende overskrift og eleven vender seg til lesaren på ein relevant måte. Eleven presenterer eigne meiningar og oppfatningar som er vanlege i vårt samfunn. Innhaldet er tematisk relevant og mengda er tilpassa til det teksten handlar om. Teksten er strukturert på ein oversikteleg og fornuftig måte som passer til å vere ein brosjyre. Det er brukt avsnitt for å organisere teksten. Setningane har noko variasjon og det er brukt ein relevant språkleg stil. Eleven meistar og/å og det er brukt stor bokstav i starten av setningane. Det er brukt komma framfor *men* og punktum etter kvar setning. Utropsteikn og spørsmålsteikn er brukt for å understreke eller spør om noko. Det er mykje verbaltekst, men

det er oversikteleg. Eleven har også brukt bilete for å understreke og forsterke kva det blir skrive om.

#### 4.3.13 Oppsummering om tekstane skrivne på 6. steg

I tekstane frå 6. steg er det fornuft- og omtankeargument som går igjen hos dei fleste, men nokre av elevane har brukt enda fleire typar argument. Eleven som har skrive tekst 9 har brukt fem ulike argumenttypar. I tillegg til dei to argumentstypane som er nemnd ovanfor har eleven også brukt autoritetsargument, generalisering og fellesskapsargument. Det er fem av tekstane som har brukt to argumentstypar, fornuft- og omtankeargument. Det er òg nokre av tekstane som berre har éin type argument med. Det som går igjen i desse tekstane som inneheld berre ein type argument er at det heller ikkje er så mange argument, til dømes så har to av tekstane berre fornuftsargument, mens eleven som har skrive tekst 19 berre har med eitt fellesskapsargument.

Det er mange som bruker appellformene logos og ethos i tekstane. Nokre av tekstane har med fleire appellformar, mens andre berre fokuserer på ei av dei. Eleven som har skrive tekst 10 bruker pathos og logos i sin tekst, og speler altså både på kjenslene til mottakar og visar at ho er fornuftig. Det same gjer eleven som har skrive tekst 11, men her er det også brukt ethos, sånn at truverdet til avsendar blir styrkt. Tre av tekstane har berre logos med i sjølve argumenta. To av tekstane bruker både logos og ethos, men begge sin ethos blir svekka i løpet av teksten. I staden for å auke truverdet til avsendar klarar ikkje elevane å bruke appellforma på best mogleg måte og den minskar dermed i tekst 19 og 21. Elevtekst 17 speler både på pathos og logos, og det same gjer tekst 28. Appellformene ethos og logos er til stades i tekstane 25 og 26. Alle elevane har brukt logos i tekstane sine, tre har brukt ethos og fire appellerer til pathos.

Alle tekstane har med ein hovudpåstand, men i den eine teksten kjem han heilt til slutt i teksten og i ein anna blir hovudpåstanden også overskrifta. Dei har alle med belegg og heimel for dette, men nokre er meir overtydande enn andre. Til dømes er heimelen i den eine teksten ei spørjeundersøking der tala ikkje stemmer med kvarandre, og han blir derfor lite overtydande.



Mange av elevane får til fleire av måla etter 7. steg i forventningsnormene, sjølv om dei i teorien har eitt år igjen før dei skal kunne alle. Elevane oppnår fleire mål etter 4. steg, av dei som er relevante for den enkelte tekst. Det er sjølvsagt ulikskapar i tekstane, fordi dei er skrivne av forskjellige elevar og med ulike oppgåver som dei skal svare på. Mange av tekstane har ei overskrift, som for det meste er informativ og relevant. Unntaket er to av elevtekstane, der det ikkje er overskrift med. Samstundes har begge desse tekstane ein relevant skrivarposisjon, noko dei fleste andre tekstane også har. Tekst 19 si overskrift kan vere misvisande, og ein kan få motsett inntrykk av overskrifta og det som eleven argumenterer for. Alle elevane har variasjon i setningane sine, sju av tekstane har meir enn dei fem andre. Nokon elevar har skrive ein multimodal tekst der dei har brukt bilete for å understreke poenget sitt. Tekst 28 har med eit skildrande bilete, tekst 21 har med to, men berre eit av dei er relevant og forklarande for oppgåva. Det er også med eit relevant bilete i tre av dei andre tekstane. To av tekstane er skrivne med leseleg handskrift, men ho er ikkje samanhengande. Handskrifta i tre av dei andre tekstane er samanhengande. Det er normavvik i nokre av tekstane, og det som går igjen er dialektale ord og ord skrivne på bokmål. Det er også eit par elevar som blandar saman og/å.

#### 4.4 Elevtekstar frå 7.steg

##### 4.4.1 Elevtekst 13

Denne teksten startar med eit parallellargument: «No harr andre skular fått eigne datamaskinar. Derfor synes eg skulen våras og burde fått datamaskiner.» Teksten har også fornuft- og omtankeargument: Det er lettare for lærarane å retta tekstane og informasjon i på internett blir ikkje gammal, i motsetnad til i bøker. Guten som har skrive denne teksten spelar på logos, fordi han bruker fornuftige argument som er allmenn kjent i Noreg, som til dømes at det er nyare og meir informasjon på nettet. Teksten er avslutta slik at ein forstår eleven har skrive teksten på vegne av heile 8. klasse, altså i fellesskap.

Hovudpåstanden i teksten er at andre skular har fått eigne datamaskinar og då må dei og få. Belegg for dette er at ein berbar datamaskin er ein fordel å ha i mange fag og heimel for dette er at ein skriv fortare, ein skriv meir korrekt sidan det er retteprogram, ein har betre orden og det er lettare for læraren å rette.

Eleven har adressert teksten til rektor, og dette fungerer som ei overskrift. Han tar ein relevant skriarposisjon og vender seg til ein kjend lesar på ein relevant måte. Eleven presenterer egne meiningar og synspunkt som er vanlege i samfunnet. Teksten er tematisk relevant. Det er brukt eit relevant språk, med noko setningsvariasjon. Eleven meistrar ortografisk skrivning, og kan skiljet mellom *og/å* og *da/når*. Det er brukt koplingsmarkørar i form av *fordi*, komma ved oppramsing og framfor *men*. Teksten er delt inn i tre avsnitt, men det er ikkje ei tydeleg innleiing, hovuddel og avslutting.

#### 4.4.2 Elevtekst 14

Denne teksten inneheld mange ulike typar argument. Den startar med eit fellesskapsargument om at elevane på 8. trinn på denne skulen vil vere med i eit prosjekt der dei får berbar datamaskin. Det er fleire omtankeargument, som: «Ein fordel kan vere at det blir mykje enklare for både elevar og lærarar halde orden på ting som er på data.» og fleire fornuftsargument, som «[...] ettersom vi då ikkje har moglegheit til og gløyme oppgåver heime, [...]». Denne jenta har også med eit eksklusivitetsargument i form av at dette kan bli eit dyrt prosjekt. Ho har også med eit parallellargument om at ein kan finne alt på internett og at ho trur det meste vil vere på internett i framtida. Det er brukt mykje logos i teksten, eleven bruker fornuftige argument både for og mot dette prosjektet. Eleven styrker også sin ethos med å ha med argument frå begge sider og kjem med argument som er reelle. Til dømes «[...] får vi det med oss over alt, og slepp problemet med å rote det vekk i sekken eller heime.»

Hovudpåstanden i teksten er: «Elevane på 8.trinn på [navn] Ungdomsskule har lyst og vere med på dataprojektet der elevane får utdelt kvar sin berbare datamaskin.» Belegg for dette er at det er lettare å halde orden og ein kan lettare finne informasjon om det ein treng. Heimelen er at det blir enklare for læraren, både å ha kontroll på kven som gjer lekse si og å undervise på data.

Teksten har ei tydeleg og informativ overskrift: «Berbare datamaskiner til elevar på 8.trinn». Eleven vekslar mellom skriarposisjonar og vender seg til ein kjend lesar på ein relevant måte. Eleven presenterer egne meiningar og synspunkt på ein utdjupa måte og innhaldet er tematisk relevant gjennom heile teksten. Teksten er godt strukturert med innleiing, hovuddel og avslutting, der hovuddelen også har underoverskrifter. Det er brukt eit relevant språk med

varierte setningar. Eleven meistar ortografisk skriving, men byter ut og/å nokre gonger. Ho bruker komma etter leddsetningar og mellom heilsetningar, og har punktum etter setningane. Det er også stor bokstav i starten på kvar setning. Teksten er oversikteleg og hensiktsmessig skriven.

#### 4.4.3 Elevtekst 15

I denne teksten er det brukt omtankeargument. Eleven skriv at om dei ikkje får ha med mobilen på tur kan det vere dei ikkje er til stades når dei skal heim, eller om han ikkje møter tidsnok kan det vere dei går til politistasjonen. Altså meiner eleven at mobilen kan vere grei å ha med slik at dei kan gi beskjed kor dei er når resten av klassen skal heim og foreldra slepp å gå til politistasjonen for å melde dei sakna. Det er også brukt fornuftsargument. Dette ser vi til dømes når eleven forklarar at dersom dei ikkje har med klokke og må møte tidsnok ein plass, treng dei å sjekke klokka på mobilen. Desse fornuftsargumenta viser også at eleven bruker logos i teksten.

Hovudpåstanden er: «Me må få ha med oss mobil.» Belegg for dette er at dei skal nå ting til rett tid og om dei kan gå seg bort. Heimelen er at dei ikkje har klokke på armen og at dersom dei får ha mobil kan dei andre ringe om nokon går seg bort.

Teksten har ei informativ overskrift og er skriven frå ein relevant skrivarposisjon. Eleven presenterer eigne synspunkt og meiningar om saka, og teksten er tematisk relevant. Det er ikkje avsnitt i teksten, og den har heller ikkje ei tydeleg tredeling, men ein avsluttande kommentar om at dette var eleven sine argument i saka. Det er noko variasjon i setningane, men det er brukt et relativt enkelt språk. Språket er skriven på ein munnleg måte, men med få skrivefeil. Det er punktum etter setningane og dei startar med stor bokstav. Det er berre brukt komma ein stad, og det er ikkje leddsetningar. Teksten er leseleg, men ikkje skriven med samanhengande handskrift.

#### 4.4.4 Elevtekst 16

Eleven som har skriven denne teksten har brukt flest fornuftsargument. Til dømes har han brukt argument som: «Og elevane vil bli betre og ta med seg tinga heim og frå skulen kvardag». Det

er også brukt omtankeargument som: «Det vil bli enklare for lærarar, rektor og alle dei som får med seg prøver dei må rette på papir.». Det er også brukt eit generaliserande argument då eleven skriv at det vil auke arbeidsgleda til elevane rundt om i *heile* landet. Han bruker logos i teksten for å vise at han er fornuftig, til dømes når han skriv at alt vil lagre seg på ein plass, det er betre orden og at det vil auke arbeidslysta til elevane.

Hovudpåstanden i denne teksten er det same som overskrifta: «Bærbare datamaskiner til elevane». Belegg for denne påstanden er at det vil auke arbeidsgleda til elevane, det blir betre for elevane og lærarane og det er med på å få eit betre miljø på skulen. Heimel for dette er at det er lettare å ta med arbeid på skulen og ikkje gløyme det og det er lettare for lærarane å rette prøvar. I tillegg vil elevane og lærarar spele meir på lag «sånn at dei ikkje blir «fiendar» eller «katt og mus».

Teksten har ei oversikteleg og informativ overskrift. Overskrifta er likevel forvirrande, for eleven skriv både til rektor og som om rektor ikkje skal lese teksten. Han har presentert andre sine meiningar og sine eigne synspunkt og innhaldet er tematisk relevant. Teksten er inndelt i avsnitt, der kvar del har ei underoverskrift som viser kva avsnittet handlar om. Setningane er varierte, men ikkje alltid skrivne rett. Det er ein del småfeil, til dømes «Kordan vil rektor meine [...]» og «Min argument». Det er stor bokstav i starten av kvar setning, og punktum etter nokre av setningane. Eleven slit med og/å, og til tider dobbel konsonant. Han bruker komma mellom heilsetningar og etter leddsetningar, og han bruker *fordi* som koplingsmarkør. Teksten er oversikteleg og lettlesn.

#### 4.4.5 Elevtekst 22

Eleven som har skrive denne teksten har brukt eit parallellargument i starten: «Eg har høyrte om dette data prosjektet der alle elevane på 8 trinn får egen pc, eg vil gjerne at me skal ha dette prosjektet.» Det er også fleire fornuftsargument med, til dømes at dei ikkje treng å krangle om pc-er og at elevane må ta ansvar for eigen pc. Det er også fellesskapsargument med, fordi elevane slepp å miste arbeid når andre loggar inn, og dei slepp å bruke læraren sin data når dei skal presentere noko. Eleven bruker logos i teksten og viser også til ulemper med å ha eigen data, til dømes at elevane kan gå inn på ulovlege sider og læraren kan ikkje sjekke fordi dei slettar loggen etterpå.

Hovudpåstanden er at eleven vil dei skal vere med på prosjektet der alle elevane får eigen data. Belegg for dette er at det ikkje blir tomt for pc-er og at det går raskare når ein har sin eigen data. Då er det nemleg ikkje så mange ting som er lagra og ein mister ikkje arbeidet sitt om andre loggar inn. Heimel for dette er at det tar mindre tid å logge på og at elevane må ta ansvar for datamaskinen.

Eleven har adressert teksten til rektor i overskrifta og han tar ein relevant skivarposisjon. Eleven presenterer eigne meiningar og erfaringar som er tematisk relevant til temaet. Det er ei tredeling i teksten, men ikkje tydleg innleiing, hovuddel og avslutting. Avsnitta er ulik lengde og det er to punkter med i teksten. Han skriv fullstendige setningar, men det er ikkje komma framfor *men* og berre eit par komma i resten av teksten. Det er nokre normavvik, til dømes «gjøra» og «di». Eleven har ikkje alltid stor bokstav i starten av setningane og eit par slurvefeil som «nokor» og «lettar». Han meistrar og/å. Teksten er skriven munnleg nokre stader. Avsnittet i midten av teksten er litt langt, men det er leseleg.

#### 4.4.6 Elevtekst 23

Det er brukt flest fornuftsargument i denne teksten. Til dømes: «Og at me har dei me oss heim til og gjøre lekse på og det er enklare og levere lekser og då har ingen nokon dårlige unskyldningar til og ikkje ha gjort lekse utan om,». Det er også brukt parallellargument: «Det er jo sånn at kvifor skal ikkje kan ikkje me ha sånt prosjekt når naboskulen har de?». Eleven har også med omtankeargument: «Og det er og mykje enklare og skrive for dei som har disleksi og andre sjukdomar og skrive på datamaskinar me ordlister.» Ho bruker logos i teksten og kjem med fornuftige argument både for og mot berbar datamaskin. Ethosen hennar blir litt svekka når ho skriv om dysleksi og «andre sjukdomar».

Hovudargumentet i teksten, er: «Eg meine me bør få berbare datamaskinar i staden for og bruke kladdebøker på skulen.» Belegg for dette er at dei kan lære nye ord, dei med vanskar kan få hjelp og det er enklare å levere lekser. Heimel er at dei har ordbøker på mange ulike språk på datamaskinen, dei med dysleksi kan få tilrettelagte oppgåver og ein har ikkje dårlege unnskyldningar for ikkje å levere lekse når ho er på datamaskinen.

Eleven har ei informerande overskrift og tar ein relevant skivarposisjon. Ho presenterer eigne meiningar og andre sine synspunkt som er vanlege i vårt samfunn. Teksten har ei fin

oppbygging, og avsnitta er brukt som organiseringsprinsipp. Det er også punkt med i teksten der eleven skriv for og mot eigne datamaskinar og eit døme på reglar når ein har eigen data. Teksten er skriven på ein munnleg måte, men det er fullstendige setningar, sjølv om dei ikkje er veldig varierte. I denne teksten er det mykje normavvik, både ord som manglar ein stum bokstav, dialektale ord og mangel på dobbel konsonant nokre stader. Eleven meistrar ikkje og/å, og bruker *og* dei fleste gongene. Ho har med stor bokstav og punktum, men har berre fem komma i heile teksten. Ho har heller ikkje markert underoverskriftene tydeleg.

#### 4.4.7 Elevtekst 24

Det er fleire fornuftsargument i denne teksten. Til dømes: «Det einaste som er godt med dette er att S1 får pengar.» og «Eg vil ikkje at heile fjorden og fisken kan bli drept viss dei mislukkast.» Eleven appellerer mykje til pathos, men bruker óg logos i fornuftsargumenta sine. Ho kjem med døme om at ein får ut Rutil ifrå fjellet, men at alt som er til overs blir dumpa i fjorden og det er giftig.

Hovudpåstanden i denne teksten, er: «Vil du sjå ein fjord dø?». Belegg for dette er at giftige stoff blir sleppte i fjorden og dei som fiskar der mistar gleda. Heimel er at fisken og livet i fjorden kan døy og at dei som har fiska heile livet ikkje får gjere det meir.

Eleven har ei informativ overskrift og vender seg til ukjende lesarar på ein relevant måte. Nokre av argumenta er usaklege og ein får eit inntrykk av at teksten er skriven på ein kvass måte. Eleven presenterer eigne meiningar og synspunkt, som ho utdjupar nokre stader. Ho har brukt avsnitt som organiseringsprinsipp og det er ein tematisk samanheng i teksten. Eleven skriv fullstendige setningar. Det er lite normavvik og eleven bruker komma framfor *men*. Det er stor bokstav i starten av setningane og punktum i slutten. Eleven bruker store bokstavar og utropsteikn for å understreke eit poeng. Ho har brukt bilete for å komplimentere verbalteksten.

#### 4.4.8 Elevtekst 27

I denne teksten er det brukt flest eksklusivitetsargument. Til dømes: «I Asia finst det mange ulike dyreart samt panda, [..]» og «Mange turister reiser til Beijing for og sjå «Den Kinesiske Mur»». Eleven har også med eit omtankeargument: «Du vil oppleve veldig mykje, og du vil

like dei den gode maten og dei fine strendene samt dei fine hotellane. Du kjem til og elske da.» (Vedlegg 27). Han appellerer til pathos, og lesaren skal få ei kjensle av at dette verkar spennande. Avsendaren sin ethos blir styrkt fordi ein veit at den kinesiske mur er i Beijing og at det finst panda i Kina. Samstundes blir ethosen svekka når overskrifta er «Beijing, Thailand». Her har eleven bomma på hovudstad og land og at dei snakkar thai og kinesisk. Truverdet blir òg svekka når det står at buddhismen og islam er dei to største religionane, når muslimane er ein sterk minoritet i Kina.

Det er ikkje ein tydeleg hovudpåstand, men den kan vere: «Kvifor du burde reise til Beijing:» som kjem på siste side. Belegg for påstanden er at du vil oppleve mykje, det er god mat og fine strender. Heimel er at du kan besøke den kinesiske mur, sjå panda og ete ris.

Eleven har ei overskrift som er noko misvisande, men tar ein relevant skrivarposisjon. Det meste av innhaldet er gjengiving av fakta, og noko stemmer ikkje med verkelegheita eller overeins med anna fakta i teksten. Teksten har avsnitt som organiseringsprinsipp med underoverskrifter til kvart avsnitt. Språket er variert, nokre gonger skrive munnleg, andre gonger ser det ut som det er kopiert frå ei nettside. Det er mykje normavvik i teksten, til dømes «menneskjer», det er også fleire særskrivingsfeil, «hovud språket» og «karate mester». Eleven meistrar ikkje og/å. Det er stor bokstav i starten av setningane, men også nokre stader midt i setningane. Det er brukt kursiv nokre stader i teksten og bilete som skal passe til verbalteksten. Teksten er oversiktleg og lett leseleg.

#### 4.4.9 Elevtekst 29

Eleven som har skrive denne teksten har brukt fornuftsargument. Til dømes at det er så mange spennande dyr i Akvariet i Bergen, og at eleven vil gå på ein fiskerestaurant for der er det sunn mat. Det er brukt logos i teksten og eleven vil verke fornuftig. Det aukar også ethosen til eleven når han til dømes ønskjer å gå på museum og sjå spennande ting.

Det er ikkje ein tydeleg hovudpåstand i teksten, men at elevane skal argumentere for kva dei vil gjere. Belegg i teksten er at eleven vil til Akvariet, på museum og ete på fiskerestaurant. Heimel er at det er spennande dyr og ting å sjå og at det er sunn mat på fiskerestaurant.

Eleven har adressert teksten til foreldrekontaktane og tar ein relevant skriveposisjon til kjende lesarar. Eleven presenterer eigne meiningar og grunngir desse. Teksten har ikkje avsnitt, men det er ein tematisk samanheng gjennom heile teksten. Det er variasjon i setningane og det er ein relevant språkleg stil. Det er nokre normavvik med og/å, men eleven har få feil i teksten utanom det. Det er komma etter leddsetningar og punktum i slutten av setningane. Teksten er lett leseleg og oversikteleg, og er skriven med ei leseleg handskrift. Det er ikkje brukt samanhengande skrift.

#### 4.4.10 Elevtekst 30

I denne teksten er det brukt fleire eksklusivitetsargument, til dømes: «Det er fantastisk varmt i Alicante.» og «Det er utruleg mange fine utruleg fine butikkar nede ved standa.» Det er også brukt eit fornuftsargument: «Det er mange fine badestrender me runde fine steinar men, det er litt kaldt i vatnet om vinter/påsken.» Eleven har også brukt omtankeargument i teksten, og dette dømet kan også vere eit eksklusivitetsargument: «Det er mange fine strender og klart vatn i sjøen, dette er ein super plass og vera for dei som liker dykking.» Eleven appellerer til pathos ved at ein skal kjenne på lysta til å reise ein så fin plass. Det er også brukt logos med ulike døme på kva ein kan gjere, alt etter kva ein liker sjølv.

Hovudpåstanden er «Det [*Alicante*] er ein fantastisk plass for dei som liker sol og varme,» Belegg for dette er at det er varmt, fine sandstrender, fine butikkar og flotte fjell. Heimel er at ein kan bade mange fine plassar, dykke i klart vatn og gå fine turar.

Eleven har brukt ei informativ overskrift og vender seg til ukjende lesarar på ein relevant måte. Teksten er skriven slik at ein får presentert eigne meiningar og andre sine synspunkt om feriemålet. Innhaldet er tematisk relevant og utdjupa til ein viss grad. Det er brukt avsnitt som organiseringsprinsipp, med underoverskrifter til kvart avsnitt. Det er mykje fakta i teksten og språket er relevant til oppgåva. Det er nokre av setningane som er gjentakande og munnleg skrivne. Det er også nokre slurvfeil i rettskrivinga, som «hede» i staden for *hende*, og nokre særskrivingsfeil. Det er stor bokstav i starten og punktum i slutten av setningane, men det er lite bruk av komma. Det er berre brukt fem komma i heile teksten, elles er det brukt punktum. Teksten er ei blanding av verbaltekst og bilete som passar godt til. Han er oversikteleg og lett å lese.



#### 4.4.11 Elevtekst 32

Eleven som har skrive denne teksten har brukt fornuftsargument. Til dømes vil ho ete på Peppes Pizza fordi ho liker maten der, ho vil også på Akvariet for der er det søte dyr. Ho vil også på *Vil vite-senteret* fordi der er det kjekke og lærerike ting. Eleven bruker logos i teksten sin når ho skriv om senteret der ein kan lære noko og at ho vil opp til Fløyen for der er det fin utsikt.

Det er ikkje ein konkret hovudpåstand, men kva elevane vil gjere når dei er på tur i Bergen. Belegg for argumenta til denne eleven er at ein kan sjå søte dyr i Akvariet, gjere kjekke ting på *Vil vite-senteret* og handle litt. Heimel er at dei kan lære om dyra i Akvariet og gjere lærerike ting på *Vil vite-senteret*. Ho vil også handle fordi det er det ho forbind med Bergen.

Eleven har adressert teksten til foreldrekontaktane i overskrifta, og ho skriv på ein relevant måte til kjende lesarar. Ho presenterer eigne synspunkt og grunngir dei, og mengda er tilpassa innhaldet i teksten. Det er ikkje brukt avsnitt som organiseringsprinsipp, og heile teksten er i eitt langt avsnitt. Det er eit relevant språk i teksten og setningane er i nokon grad varierte. Eleven meistrar og/å, men har nokre dialektale ord i teksten. Det er punktum og stor bokstav i setningane, men lite bruk av komma mellom heilsetningar og etter leddsetningar. Teksten er leseleg, men ikkje skriven med samanhengande handskrift.

#### 4.4.12 Oppsummering av tekstane skrivne på 7. steg

Elevane som har skrive tekstar på 7. steg bruker jamt over fleire typar argument enn dei andre. Det er flest fornuftsargument, tett fylgt av omtankeargument, men det er også brukt ein del fellesskapsargument, eksklusivitetsargument og parallellargument. To av tekstane bruker parallellargument, fornuftsargument og omtankeargument. Tre av tekstane bruker berre fornuftsargument. To av tekstane er reisebrosjyrar og bruker sjølv sagt eksklusivitetsargument. I tillegg har inneheld begge desse tekstane omtankeargument. Det er brukt omtankeargument og fornuftsargument i tekst 15, som er den einaste teksten med to argumenttypar. Det er berre tre tekstar som har med to argumentstypar. Elevtekst 22 bruker parallellargument, fornuftsargument og fellesskapsargument, mens tekst 16 har med fornuft- og omtankeargument, i tillegg til generalisering. Eleven som har skrive tekst 14 har brukt heile

fem ulike argumentstypar. Ho har brukt alle som er nemnd i starten av dette avsnittet, og er den som har brukt flest ulike typar argument i heile undersøkinga.

Dei fleste bruker logos i teksten sin og vil verke fornuftige i argumenta dei skriv. Det er fleire som bruker logos på 7. steg enn på dei andre stega. Heile åtte tekstar bruker logos. Fem av elevane forsøker å styrke sin ethos, men for to av elevane blir han heller svekka i løpet av teksten. Den første teksten sviktar då eleven skriv om dysleksi som ein sjukdom, og den andre då eleven skriv om Beijing i Thailand, har med feil hovudstad, kva språk som blir snakka der og kva som er dei mest utbreidde religionane. Fleire tekstar appellerer også til pathos, og speler på kjenslene til mottakar. Tekst 24, som handlar om ein fjord i Noreg, har mykje pathos, det same har tekst 27 og 30, som er to reisebrosjyrar.

Sjølv om elevane går siste året på barneskulen, har ikkje alle med ein hovudpåstand i teksten sin. Eleven som har skrive tekst 29 har ikkje med ein konkret hovudpåstand, men har belegg og heimel for argumenta. Det same gjeld tekst 32. Desse to tekstane svarer mest sannsynleg på same oppgåve om Bergenstur. Heller ikkje tekst 27 har ein tydeleg hovudpåstand, men ein kan sjå teikn til at påstanden kjem på siste side i teksten, og derfor er han med. Alle dei andre tekstane har tydelege hovudpåstandar, og alle tekstane har belegg og heimel i argumentasjonen av desse.

Det er om lag halvparten som meistrar vurderingsområda i forventningsnormene etter 7. steg, men fleire oppnår alle dei relevante måla etter 4. trinn. Dette er individuelt i kvar tekst, ingen meistrar alt, men så er oppgåvene ulike og nokre er skrivne på maskin og nokre for hand. Alle tekstane har ei overskrift, men overskrifta i tekst 27 er misvisande. Dei andre overskriftene er informerande og ein får ei oversikt over kva teksten handlar om eller kven han er til. Eleven som har skrive tekst 27 har ikkje med eigne meiningar, elles presenterer alle dei andre elevane eigne meiningar og grunngir desse, i større og mindre grad. Tre av tekstane har òg med andre sine synspunkt og meiningar som er vanlege i samfunnet. Mange av tekstane har varierte setningar og relevant språk. Unntaket er tekst 22 som er munnleg skriven. Det same er tekst 23 og til tider tekst 27, som varierer mellom munnleg språk og det som ser ut som kopi frå ei nettside. Gjennom analysen kom det fram eit skilje mellom tekstane, der nokon meistrar meir enn andre på mange måtar, mens andre tekstar har både normavvik og argument som ikkje alltid er like godt grunnlagt.

#### 4.5 Korleis skil tekstane skrivne av dei yngste elevane frå tekstane skrivne av dei eldste?

Det er eit tydeleg skilje på ulike typar argument som blir brukt frå dei to yngste trinna til dei to eldste, om ein ser tekstane under eitt. Hos dei minste er det fornuft- og omtankeargument som går igjen. Desse argumenttypane er også mest vanlege på 6. og 7. steg, sjølv om fellesskapsargument, eksklusivitet- og parallellargument blir meir vanleg her. Det er fleire elevtekstar på dei to høgaste trinna som grunngir argumenta sine enn det er på dei to lågaste. Samstundes finst det nokre gode grunngevingar hos dei yngste elevane også.

Dei aller fleste elevane, uansett årssteg, bruker logos i tekstane. Dei har argument i teksten som gjer at dei verkar fornuftige. Det er fleire tekstar frå dei to eldste trinna, men dei yngste har ofte med ein kombinasjon av ethos og logos, eller pathos og logos. Det er sjølvsagt fleire tekstar frå 6. og 7. steg som spelar på fleire av appellformene, men der er det ein gjengangar at det er størst fokus på éin av dei tre appellformene. På 3. steg bruker alle elevane logos i teksten sin, og på 4. steg er det berre ein som ikkje gjer det. Elevane har med logos åleine eller i kombinasjon av ein eller begge dei andre appellformene. Elevane på 4. steg underbygger ikkje sin eigen ethos i tekstane. På 6. steg har også alle elevane brukt logos i tekstane sine, nokre åleine og andre i saman med ethos og/eller pathos. Det er åtte tekstar som bruker logos på 7. steg, fleire appellerer også til pathos og underbygger eigen ethos. Av totalt 32 elevtekstar som er med i undersøkinga er det berre fem av dei som ikkje har brukt logos, altså å styrke sin eigen fornuft eller å virke fornuftig, i teksten.

Ein hovudpåstand er krevjande for mange, kan ein sjå. Men jamt over får fleire det til jo lenger opp i grunnskulen dei kjem. Det er og fleire som har med både heimel og belegg på dei to høgaste stega. Ein kan likevel sjå på alle trinn at hovudpåstanden kan komme i starten av teksten, slutten av teksten eller som overskrift. I nokre tekstar er han ikkje til stades i det heile, til dømes tekst 3, 29 og 32. Sjølv om dei ikkje har ein direkte hovudpåstand kan ein i nokre av tekstane finne ein indirekte hovudpåstand, som i tekst 6 og 27.

Ein kan sjå på nokre av tekstane at dei har hatt ein mønstertekst til å bygge opp oppgåva med. Eit døme finn vi i vedlegg 14, der første avsnitt startar med: «Ein fordel kan vere at» og neste

avsnitt startar med «Ei ulempe kan vere at». Ingen av tekstane frå 6. og 7. steg har oppbygginga etter modellteksten «For det første, for det andre, for det tredje...», men dei aller fleste skriv både for og mot saka.

Mange av tekstane frå 3. og 4. steg oppnår mange av måla i forventningsnormene. Krava er sjølvsagt høgare for dei to eldste trinna, og her er det fleire som ikkje oppnår dei. Samstundes kan ein sjå ei utvikling i tekstane dei yngste elevane har skrive i forhold til dei eldste, der språket ofte er meir presist og mindre munnleg. Mange av elevtekstane på alle fire stega har varierte setningar og dei fleste har ei relevant overskrift. Det er mindre normavvik i tekstane frå 6. og 7. steg, enn hos dei to yngste trinna.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte forskingsspørsmåla saman med mine funn og relevant teori. Målet er å belyse forskingsspørsmåla og kunne ha dei med til vidare forskning om temaet og undervisning. Som tidlegare nemnd er tekstane analyserte ut i frå eiga vurdering.

### 5.1 Argumenterer elevane i tekstane?

Alle elevane fekk i oppgåve å skrive ein argumenterande tekst, og det er ulike argument i alle tekstane. Det er ulik mengde og kvalitet på argumenta, men alle tekstane inneheld minst ei setning som kan kallast eit argument.

Mange av elevane argumenterer i tekstane, men på eit enkelt nivå. Om ein ser på tekstane frå 3. steg og 4. steg så har alle minst eitt argument i teksten sin. Om ein ser på kompetansemåla under skriftleg kommunikasjon finn ein dette målet: «skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevane frå desse to trinna har skrive enkle argumenterande tekster, sjølv om nokre av argumenta kunne vore meir utfyllande. Om ein ser på dei nye kompetansemåla som kjem hausten 2020 har ordet «enkle» tatt vekk. Læringsmålet er nå å «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nokre av argumenta dei har med i tekstane er oppbygd på ein slik måte: «Me er ikkje forstore til å ha leik fordi me er berre åtte år» (Vedlegg 2). Dei fleste elevane er vane med å argumentere munnleg, anten det er å få spele litt til på data eller når dei ønskjer seg noko, men ein ser tydeleg at det er vanskelegare å skrive argumenter i tekst.

Når det kjem til tekstane frå 6. og 7. steg er det variert og kor mykje elevane argumenterer. Kompetansemålet etter 7. steg seier at elevane skal «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dei fleste har tilpassa teksten sin til mottakar, anten det er rektor eller foreldrekontaktane. Det nye målet som kjem hausten 2020 ser slik ut: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike

muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nokre av argumenta kan bli rekna som «enkle» og oppnår måloppnåinga til 4. steg, men ingen av tekstane har berre slike argument. Alle klarer å argumentere for formålet og til mottakar på ein grei måte. Nokre av elevane har solide og gode argument, mens andre berre har eitt, som i tillegg kan reknast som eit svakt argument. Eit døme på eit slikt argument er: «Egen pc kan kanskje stoppa massing om pcer» (Vedlegg 22). Eleven som har skrive dette argumentet går på 7. steg, og burde ha skrive om eller utdjupa argumentet.

Det er tydeleg i nokre av tekstane at dei har blitt introdusert for ein modell eller modelltekst før eiga skriving. Eit døme er elevtekst 31, der det står i oppgåva at ein skal komme med for- og motargument. Når ein les elevtekstane får ein eit inntrykk av kva som er skrive. Under analysen fann eg ut at elevane som skreiv tekstar med lite/mindre normavvik, ryddig oppsett og god teiknsetting også skreiv betre argument slik at innhaldet også verka betre. Dette har også Skjelten funne ut i si doktorgrad. Ho seier at heilheita spelar ei rolle på korleis ein vurderer ein tekst, og det er færre normavvik i dei tekstane som blir vurdert som gode (Skjelten, 2013, s. 264).

## 5.2 Kva for nokre typar argument bruker elevane i tekstane sine?

Alle elevane har med eit eller anna type argument i tekstane. Det er fire typar argument som går igjen i tekstane frå empirien; fornuftsargument, fellesskapsargument, omtankeargument og eksklusivitetsargument. Samstundes verkar det ikkje som om argumenta er brukte på ein bevisst måte, verken hos dei yngste eller dei eldste elevane. Ein ser òg at få av desse er skrivne for å vere akkurat ein spesifikk type argument. Dei passer i fleire kategoriar og er ein av grunnane til at typen argument eleven(ane) har vald ikkje er bevisst. Sjølv om det er fire typar argument som mest går igjen i tekstane, har fleire elevar òg brukt andre typar. Generalisering, autoritetsargument og parallellargument er dei argumentstypene som er mest brukt i elevtekstane i tillegg til fornuftsargument, fellesskapsargument, omtankeargument og eksklusivitetsargument.

I tekstane frå 3. og 4. steg er det tre typar argument som går igjen. Fornuftsargument er det som blir mest brukt. Når ein bruker fornuftsargumentet spelar ein på at ein er fornuftig og kan ta ansvarsfulle val. Det er nesten brukt like mange omtankeargument som fornuftsargument i

desse tekstane. Når ein bruker eit omtankeargument viser ein at dette har positiv verknad for andre enn berre seg sjølv, noko som kan gi godt utslag når ein vil ha gjennom sitt argument. «Me lærer å vere greie med verandre.» (Vedlegg 1). Mange av elevane skriv «vi» eller «me» når dei argumenterer, og grunngir då sine meiningar med at dette er noko som vil gagne fleire. Når dei bruker desse pronomena kan ein også bruke fellesskapsargument. Elevane bruker dette som ei kollektiv argumentering, at «alle» vil dette eller vil få noko ut av det. «Fordi at vi ikkje treng å streve med å lage matpakke.» (Vedlegg 7). I dette dømet så vil «alle» sleppe å lage matpakke. Ein elev bruker også generalisering i teksten: «Vi samlar inn pengar til dei som ikkje har det so godt.» (Vedlegg 5). Alle dei som treng pengar har det ikkje så godt, og grunnen er at dei ikkje har pengar.

Dei aller fleste elevane frå 6. og 7. steg har ulike argument for å forsvare saka si. Nokre av argumenta kan gå inn under fleire ulike typar argument, nokre verkar å vere brukt på ein konsekvent måte, mens andre argument verkar litt tilfeldige. Også i desse tekstane er det fornuft-, omtanke- og fellesskapsargument som går igjen. Fleire elevar har også med andre typar argument, som parallellargument (Vedlegg 22), der eleven skriv at alle andre skular får vere med på dataprojekt, eller eleven som skriv ein reisebrosjyre til Alicante der det er brukt flest eksklusivitetsargument (Vedlegg 30).

Det å bruke fellesskapsargument har ofte god gjennomslagskraft (Breivega og Selås, 2018, s. 74). Dei fleste vil vere som alle andre, og dette kan då vere ein enkel måte å overtyde mottakar på for elevane. Det å vise at ein er fornuftig blir og sett på som noko bra i samfunnet vårt, derfor er det mange barn som bruker desse argumenta i tekstane sine. Det same gjeld når ein tenker på andre og ikkje berre seg sjølv, som i omtankeargument. Ein ser at desse tre argumenttypane går igjen i mange av elevtekstane. Dei er enkle å relatere seg til og ein viser medmenneskelegdom, noko som reflekterer positivt på eleven som skriv. Det er fleire som blir involvert, ikkje berre den som skriv (Breivega og Selås, 2018, s. 74).

Elevane som har skrive desse oppgåvene kjem frå ulike skular og steg og har fått ulike oppgåver. Då seier det seg sjølv at nokre typar argument passar betre til nokon av oppgåvene enn andre.

### 5.3 Korleis skriv dei som ikkje argumenterer i tekstane?

I nokre av tekstane er det færre argument. Desse elevane fortel ei forteljing. Samstundes kan ein forstå forteljinga som ein måte å overtyde lesaren på. Ein veit sjølv at når nokon er gode til å fortelje kan ein lett tru på det og ein vil ofte høyre meir. Det er ikkje alltid eit klart skilje mellom det å argumentere og det å fortelje. I tekstane til 3. og 4. steg kan ein tolke forteljingane som eit argument, ofte i form av omtankeargument.

Dei som ikkje argumenterer, eller argumenterer like mykje, fortel kva dei skal eller vil, om og med temaet. Eitt døme ser vi der ein elev skriv om Torbjørn Egner-førestillinga, der det står kva publikum vil få sjå (Vedlegg 8). Elevar som ikkje argumenterer like mykje, har ei opprimsande form i teksten, der dei skriv om sjølve temaet, til dømes kva som kan skje om ein ikkje gjer leksene sine (Vedlegg 19). Om ein ser desse tekstane under eitt, og samanliknar dei med tekstane som har mange argument, har tekstane med færre argument også fleire normavvik. Samstundes er det også stor skilnad i dei tekstane som ikkje argumenterer så mykje. Nokon av dei veit kanskje ikkje korleis ein skal skrive eit godt argument, mens andre kan tru dei gjer det, sjølv om dei skriv ein forteljande tekst. For at elevane skal kunne meistre å skrive argumenterande, må vi, som lærarar, legge til rette og hjelpe dei på vegen. Om ein ser på Vygotsky si proksimale utviklingssone (kap. 2.10) ser ein at eleven klarar seg eit stykke åleine, men for at eleven skal nå sitt maksimale potensiale treng han eller ho hjelp. Denne hjelpa må komme frå nokon som veit meir og er på eit høgare nivå enn eleven sjølv, altså dei vaksne på skulen.

### 5.4 Kva slags retorikk bruker elevane i tekstane?

Det verkar som at mange av elevane tenker at når ein argumenterer skal ein verke fornuftig, for fleire av dei bruker logos i tekstane sine. Det er også ein del som forsøker å forsterke eigen ethos, og færrest som bruker pathos. Som tidlegare nemnd (kap. 4.5) bruker alle elevane, utanom fem, logos i tekstane sine. Dei vil verke fornuftige og vise at dei ikkje berre er barn som er usaklege. Når ein bruker logos må argumenta vere relevante og ha hald i noko (Karlsen, 2015, s.70). Det er interessant at det er denne appellforma som går igjen hos dei fleste, og det er tydeleg at mange har ein vaksen mottakar som dei vil imponere, for *alle liker jo fornuftige barn*. Det at argumenta er relevante er bra, for etter eiga erfaring skriv elevane,



ofte dei yngre, det som fell ned i hovudet der og då, og at tekstar derfor ikkje alltid har ein samanheng. Det er meir vanleg å underbygge ethos på dei øvste trinna. Det kan vere at dei er eldre og meir modne og derfor tenker over truverdet og at ein må ha høg grad av dette for å lettare overtude mottakar. Det er færrest tekstar som appellerer til pathos, og som skal få mottakar inn i ei sinnstemning (Aristoteles, 2006, s.33). Det er krevjande for ein elev på barneskulen å skulle få andre til å kjenne på ei kjensle berre med å skrive nokre ord. Det er også meir krevjande i nokre typar oppgåver enn andre. Det er til dømes lettare i dei to oppgåvene som er forma som reisebrosjyrar, der ein skal få mottakar til å ville reise (Vedlegg 27 og 30).

Nokre av elevane bruker topos i oppgåva og treff det som er felles mellom avsendar og mottakar. Til dømes at alle ungar bør lære å symje (Vedlegg 10). Eg tør påstå at det er dei færreste vakse eller lesarar av teksten som meiner ungar ikkje treng å lære å symja. Samstundes er bruk av topos i ein tekst skriven av elevar på barneskulen eit høgt mål, og ein får ta det som ein bonus dei gongene det er med, men ikkje forvente at det skal vere på plass i elevteksten.

Når det kjem til aptum og kairos, det som sømmer seg og rett ord til rett tid, er det mange som får dette til i tekstane. Om ein ser på teksten om Alicante (Vedlegg 30) passer både ordbruk og argumenta til temaet. Men ein har også tekstar der argumenta ikkje sømmer seg like bra, der eleven skriv at ein sparar pengar om ein har kantine for ein slepp å lage mat sjølv (Vedlegg 7). Sjølv om eleven går på 4. steg vil ein som les teksten vite at det å ha ei kantine ikkje er det same som gratis skulelunsj.

Sidan dette er elevtekstar har eg vald å ikkje fokusere så mykje på den retoriske situasjonen, men det er greitt å vite om når ein analyserer tekstane. Hovudpunktet for ein retorisk situasjon er at den skal løyse eit problem, og om ein ser på nokre av tekstane gjer dei det. Samstundes er dette noko som er krevjande for elevar på grunnskulen og sidan dette ikkje var fokus i oppgåva har eg berre observert dette, men ikkje tatt det med i analysen.

## 5.5 Vidare arbeid i skulen

Etter eiga erfaring med argumentasjon og argumentering i skulen kan eg seie at mange elevar, sjølv dei yngste, er flinke til å argumentere for seg munnleg. Ofte kjem dei med argument der saka gagnar dei, og kan då komme med saklege og ulike typar argument. Dei elevane som er eldre klarer òg å argumentere på vegne av andre og om saker som ikkje gagnar dei like mykje personleg.

Den proksimale utviklingssona til Vygotsky (kap. 2.10) viser kor langt eleven kan nå med rettleiing og hjelp frå ein vaksen, eller ein som kan meir om temaet enn eleven sjølv. Det trur eg er viktig å få fram når ein skal arbeide vidare med argumentasjon i skulen. Den vaksne, anten om det er læraren, miljøpersonell eller spesialpedagogen som arbeider i skulen, må gi elevane nokre verktøy og rettleiing slik at eleven kan nå sitt fulle potensiale. Då er det viktig med tilpassa opplæring og at den vaksne har nok kunnskap til å kunne utvide argumentasjonstypane og -måtene til elevane.

Ein oversikteleg måte å bruke argumentasjon i skulen på kan vere å ta i bruk forventningsnormene som blei skrivne til Normprosjektet, fordi dei er enkle å forstå og veldig konkrete. Då kan ein, som lærar, gå ut ifrå same vurdering som andre lærarar i andre delar av landet eller berre kommunen. Ein kan også bruke Toulmin-modellen (kap. 2.9). Sjølv om elevane går på barneskulen, kan dei lære at ein argumenterande tekst må ha eit hovudargument, eit belegg for argumentet og heimel for at ein kan bruke belegget som grunngeving. Om ein ikkje bruker omgrepa i småskulen, kan ein jobbe med denne grunnmodellen. Dersom ein syns elevane meistrar det grunnleggande i argumentering, kan ein introdusere dei tre neste komponentane, som er styrkemarkør, ryggdekning og innvending. Dette er ein fin måte å introdusere gode og saklege argument for elevane på.

Kan ein lære elevane å argumentere med fleire typar argument? Om ein modellerer fleire typar argument gjennom grunnskulen, lærer elevane desse, men då må ein igjen spørje seg sjølv kor ein skal setje grensa for kor mange ulike typar argument dei skal lære seg. Er det nødvendig at ein i 5. klasse lærer trusselargument eller medynksargument?

Proessorientert skriving kan vere ein god måte å skrive argumenterande tekstar på. Læraren kan gå gjennom ulike typar argument og kva som er eit godt/sterkt og eit dårleg/svakt

argument. Då blir argumenteringa ein del av ein prosess, som igjen kan gjere det lettare å forstå og å bruke argument (Håland, 2016, s.195). Elevane kan skrive sin eigen argumenterande tekst med rettleiing gjennom skrivinga. Då kan ein til dømes berre fokusere på korleis argumenta er skrivne under første rettleiing, så på samanheng/konsistent mellom argumenta og til slutt ein finpuss på rettskriving og oppsett av tekst. Som lærar bør ein bevisstgjere elevane meir på kva og korleis dei skriv ulike typar tekstar, og at ein for det meste argumenterer annleis når ein skriv enn når ein snakkar.

Ein kan bruke argumentasjon meir aktivt munnleg i klasserommet frå elevane startar på skulen. På den måten blir dei vane med å argumentere og sjangeren er ikkje like ukjend når dei skal skrive argumenterande tekstar. Ein kan også til dømes bruke eit utval modelltekstar. Desse kan ein bruke munnleg, eller munnleg og skriftleg saman. Det kan vere lurt at klassen snakkar om temaet først og så skriv dei ein argumenterande tekst saman. Når ein bruker modelltekstar eller skriverammer i skulen, kan ein modellere dei som ein sjølv vil, fordi ein kjenner elevane sine og veit kva som er best for dei.

Må elevane vite kva slags type argument dei bruker for å skrive gode argument i skulen? Dette kan vere noko å tenke på når ein skal undervise argumenterande tekst i grunnskulen. Det vil kanskje ikkje gjere elevane til betre skrivarar sjølv om dei kan namnet på alle desse ulike argumentstypene, men ein kan kanskje lære dei korleis ein bruker dei. Ein kan fokusere på nokre få hos dei yngste og gjerne auke mengda med argumentstypar når dei blir eldre. Ein kan også bruke ulike typar argument i dei ulike faga. Norskfaget har ikkje eigerett på å skrive tekst og argument i skulen, så ein kunne nok vore flinkare å fordelt noko så krevjande som argumenterande skriving på fleire fag. Dette kan igjen vere med på at elevane kan sjå ein samanheng og få ei betre forståing av og for argumentering.

## 6 Konklusjon og avslutting

Eg har i denne undersøkinga sett på korleis argumentasjonen i elevtekstar frå Normprosjektet er. Tekstane er frå fire klassetrinn, nemleg 3., 4., 6. og 7. steg og frå ulike skular med nynorsk som målform rundt om i landet.

Som eg var inne på i innleiinga er alle lærarar skrivelærarar (kap. 1), men eiga erfaring er at det ofte er norsklæraren som drar lasset når det kjem til skriveopplæring. Det å kunne trekke trådar og sjå samanhengar er noko eg har stor tru på, og då er det å jobbe tverrfagleg svært formålstenleg. Ein argumenterer ikkje berre i norskfaget og om det som handlar om norsk seinare i livet, men ein bruker argumentasjon i alle settingar og når ein snakkar om alle moglege tema.

Dei fleste elevane, både dei som går på 3. og 4. steg og dei som går på 6. og 7. steg har argument i tekstane sine. Det er ofte dei same argumenttypane som går igjen, både hos dei eldste og hos dei yngste. Dei mest vanlege argumenta, i denne empirien, er fornuftsargumentet og omtankeargumentet. Om ein ser på alle tekstane under eitt, synest eg dei er betre til å argumentere enn det eg hadde førestilt med på førehand. Delar ein stega opp, så meiner eg 4. steg har gode tekstar, og møter mange av krava i forventningsnormene. Eg sit derimot igjen med blanda kjensler når det gjeld tekstane til dei som burde kunne mest fordi dei har gått lengst på skulen. Nokre elevar imponerer stort og har saklege og gode argument, og der heilskapen i teksten er det veldig bra. Andre blei eg skuffa over, sidan dei ikkje klarer å grunngi argumenta sine.

Gjennom analysen merka eg at heilskapen i teksten, altså både argument, tematisk og rettskriving, hadde mykje å bety for mitt inntrykk av han. Eit interessant funn var at dei som hadde flest normavvik også hadde færrest argument og grunngiving av desse, mens dei som fekk til rettskriving og det tekniske med teksten også hadde med grunngiving i sine argument. Dei som fekk til å skrive godt fekk det til på mange måtar, mens dei som ikkje fekk det til like godt sleit på fleire område enn berre eitt.

Kva er karakteristiske trekk i elevtekstar som svarer på oppgåver som inviterer til argumentering?

- Alle elevane kom med argument i ulike former. Dei eldste elevane kunne grunngi argumenta betre enn dei yngste, og desse var ofte meir saklege.
- Det å verke fornuftig utad går igjen, berre fem av 32 tekstar hadde ikkje med logos i denne undersøkinga.
- Dei eldste elevane fokuserte mest på ei appellform, mens det var vanlegare å kombinere to av dei hos dei yngste elevane.
- Heilskapen i teksten hadde mykje å seie for inntrykket av han. Dei som meistra dei ulike komponentane meistra ofte mange av dei, mens dei som ikkje meistra desse hadde ofte andre feil i teksten.

Ein kan forstå at argumenterande tekst og å grunngi noko er krevjande for elevane.

Samstundes er det å kunne argumentere og grunngi si eiga meining eit viktig reiskap elevane har med seg resten av livet. Det er ein del av å kunne stå opp for seg sjølv, og ein kan trekke det inn i den nye læreplanen som blir tatt i bruk hausten 2020 om livsmeistring. Alle treng vi å argumentere minst ein gong i løpet av livet, og då kan ein like så godt lære det på ein skikkeleg måte slik at det ein argumenterer for er sakleg og fornuftig.

## Kjelder

Aristoteles, (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget

Berge, Kjell Lars, (2017) *Vi må styrke skriveopplæringen i skolen*. Henta frå <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-skole-og-utdanning/kronikk-vi-ma-styrke-skriveopplaeringen-i-skolen/1162311> (24.09.20)

Bitzer, L.F. (1968). *Philosophy & Rhetoric*. Vol. 1 pp.1-14

Blikstad-Balas, Marte, (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Breivega, Kjersti og Selås, Magnhild (red.) (2018). *Skriveboka, innføring i skriveopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget

Fondevik, Birgitte og Hamre, Pål (red.) (2017) *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Det Norske Samlaget

Forskningsrådet, (2009-2018). *Programplan for Utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020*. Henta frå: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1238431032230.pdf>

Grue, Jan, (2019) *Topos*. Henta frå: <https://snl.no/topos>

Grønmo, Sigmund, (2020) *Kvalitativ metode*. Henta frå: [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)

Håland, Anne, (2016) *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget

Igland, Mari-Ann, (2019) *Kjerneelement i norskfaget* i Blikstad-Balas, Marte og Rognes Solbu, Kjersti, (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

- Imsen, Gunn, (2014) *Elevens verden (utg. 4)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, Harald Morten og Otnes Hildegunn, (2016) *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gunnar, (2015) *Språk og argumentasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kjeldsen, Jens E., (2004). *Retorikk i vår tid*. Oslo: Spartacus
- Kjeldsen, Jens. E, (2014) *Hva er retorikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Kløve Juul, Gudrun (2020) *Retorisk analyse av elevtekst*. I Neteland, Randi og Leiv Inge Aa (red.) *Master i norsk, metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, Synnøve og Solheim, Randi (2017) «*Løft for lærarane, utvikling av elevane*» - *Erfaringar og funn frå Normprosjektet*. Henta frå:  
[https://mail.altibox.no/SOGo/so/regine.tveiten@kleppnett.no/Mail/0/folderINBOX/612/2/Grep%20-%20presentasjon%20Matre%20og%20Solheim\\_til%20publ.pdf](https://mail.altibox.no/SOGo/so/regine.tveiten@kleppnett.no/Mail/0/folderINBOX/612/2/Grep%20-%20presentasjon%20Matre%20og%20Solheim_til%20publ.pdf)
- Myklebust, Hege (2017) *Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar*. Henta frå: <file:///Users/reginetveiten/Downloads/589-Article%20Text-5130-2-10-20170404.pdf> (23.9.20)
- Mønsterplan fra 1974, (1974) *Mønsterplan for grunnskolen*. Henta frå:  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#1>
- Normalplan fra 1939, (1939) *Normalplan for byfolkeskolen*. Henta frå:  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#3>
- Normkorpuset, Glossa (2012-2016) Henta frå <https://tekstlab.uio.no/glossa2/norm>
- Normprosjektet (2012-2016) Henta frå: <http://norm.skrivesenteret.no/>

- NTNU, 2017. *Grep om skriveopplæring*. Henta frå:  
<https://www.ntnu.no/web/grep2017/heim>
- Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Rongen Breivega, Kjersti Maria (2020) *Argumentasjonsanalyse*. I Aa, Leiv Inge og Neteland Randi (red.) *Master i norsk, metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skar, Gustaf B., og Berge, Kjell Lars (2017) *Ble elevene bedre skrivere? Normprosjektet som evidensbasert effektundersøkelse*. Henta frå:  
<https://www.ntnu.no/documents/1274651991/0/grep2017-skar-berge.pdf/0202f3cc-39c5-4f86-ba72-c99e31d1f826> (14.04.20)
- Skjelbred, Dagrun, 2010. *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, Dagrun, 2014. *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skjelten, Sidsel Merete, 2013. *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Henta frå:  
<file:///Users/reginetveiten/Downloads/Avhandling-Skjelten-2013.pdf> (23.09.20)
- Skrivesenteret, (2012-2016a) *Forventningsnormene*. Henta frå:  
<http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/> (10.06.20)
- Skrivesenteret, (2012-2016b) *Normprosjektet*. Henta frå:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/> (11.06.20)
- Tønnesson, Johan L., 2008, *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet, (2015a) *Læreplan i norsk (NOR1-05)* Henta frå:  
[https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter) (03.02.20)



Utdanningsdirektoratet, (2015b) *Læreplan i norsk (NOR1-05)* Henta frå:  
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> (19.02.20)

Utdanningsdirektoratet, (2015c) *Læreplan i norsk (NOR1-05)* Henta frå:  
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn> (19.02.20)

Utdanningsdirektoratet, (2015d) *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Grunnskolen.*  
Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Utdanningsdirektoratet, (2020a) *Fagets relevans og sentrale verdier.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>  
(10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020b) *Grunnleggende ferdigheter.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/> (17.02.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020c) *Kjerneelementer.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer> (19.02.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020d) *Kompetansemål og vurdering.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>  
(10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020e) *Kompetansemål og vurdering.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>  
(10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020f) *Kompetansemål og vurdering.* Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>  
(10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020g) *Kompetansemål og vurdering*. Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>  
(10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020h) *Modul 2, Fagets relevans og verdier*. Henta frå:  
[https://bibsyst.instructure.com/courses/360/pages/2-dot-2-1-fagets-relevans-og-verdier-video?module\\_item\\_id=23526](https://bibsyst.instructure.com/courses/360/pages/2-dot-2-1-fagets-relevans-og-verdier-video?module_item_id=23526) (10.06.20)

Utdanningsdirektoratet, (2020i) *Tverrfaglige temaer*. Henta frå:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob> (10.06.20)

Vygotskij, Lev S. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

## Kjelder til bilete

<https://mariamedbytollefsen.com/min-undervisningsfilosofi/sosialkonstruktivisme/>

<https://courses.lumenlearning.com/englishcomp2kscepexmaster/chapter/toulmin-argument-model/>

## Vedlegg

# Vedlegg 1

Skule:	Trinn:	Elevnummer 5302	Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gut <input checked="" type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>
--------	--------	--------------------	--	---

Meiningo mi om leik

Du seier at me ikkje  
lerer noko me leik.  
Me lerer å vere greie med  
verandre.

Me får fleire venna.  
Og dei nye får nye venner.  
Og me lerer matte når me  
deler pengar.

Helsing ein gutt på  
frinnet

Vedlegg 2

Leik

Skule:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
		<b>5336</b>	jente <input checked="" type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/>	norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>

Me er ikkje forstove til å ha leik fordi me er berre åtte år. Men det kan kanskje at me er litt forstove.

So me lær faktisk noe å leike i det er at me blir bedre til å snakke finare til kvarandre. Altså

De blir ikkje gøy uten leik, fordi alle bør ha leik. Derfor vil vi ikkje slutte med leik

Vedlegg 3

Skule:	Trinn:	nummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
		5307	jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>

Leik
<p>Eg meiner at me blir bedre kjent med kvarandre og dei nye. Og me lærer korleis me oppfører oss, og lærer av kvarandre. Noe me leiker butikkk, skule, barnehage, frisør eller kafe. Så lærer me litt norsk noe me leiker kafe, rekning, noe me leiker butikkk, og engelsk noe me leiker skule. Men likevel er det mange ting me jer på.</p>

f 402 overtyde

f 424

## Omvendt Julekalender

- Mamma vi har hatt som  
 nåke som heiter omvendt juleka-  
 lendar. Vi skal samle inn penger  
 til sos barnelyer. Ok men ka  
 skal du bygne med. Em... vaske  
 bilen å etter det kan eg lage middag  
 Ok eg bygnår ut å bygner. Men  
 ka er det eg skal vaske med.  
 Det er i garasjen. Ok. Her var det  
 mørkt. Der var lys bryberer.  
 Mamma eg er ferdig. Ok bygn  
 å lage middag. Ok. Eg lagar grandiosa  
 pepperoni pissa. Ok, m... det  
 lukter godt. Ja det er klart. Det var  
 godt. Pipsgår, pip. No er fiskebrømen  
 ferdig. Da kan eg brette kle.

f 301 overtyde

f 307 j/w

## Solidaritets

Vi har hatt ei solidaritets uke.  
Eg synest det er viktig og  
samarbeide. Vi har hatt 5 grupper.  
Eg har vert på utseleksjon.  
Der har vi ganta flasker. Vi  
har fått elleve og ein halv krise  
ny kroner. Det har vert  
kjempe gøy. Vi i 3. klasse  
vil at dette og skil bli  
intisert i ditt. Vi samlar  
inn pengar til dei som  
ikkje har det so godt.  
Vi samlar inn pengar til  
ein ny sos barneby. Og vi  
treng hjelp!



Vi har ein julekalendar på skulen. Vi får utlevert ein konsept. Også får vi små-jobbar heime. Og pengane vi får av små jobbene liggjer vi i konseptet. Siste skuledag får vi med konseptet. Og dei pengane vi får inn sender vi til SOS barneby. Det er 4. året SOS barneby har ein julekalendar. Det er 230 skular som er med dette året men vi trengjer fleire skular. Kist du skulle velge om du ville ha ei solidaritetsveke eller ikkje so, burde du sei ja!!! Det er veldig gøy og hjelpe folk.

## Vedlegg 6

f401

Overtyde

f411

### Omwent julekalender

Omwent julekalender er ei kalender som skular ser ein video om sos-barnedrya. Skulebragar runt om kring i heile Noreg får med seg ein konflikt heim. Og skal jobbe for og få pengar dei pengane skal bli lagt i konfliktar.

Sos barnedrya gjev barna:

- Ein trygg oppvekst.

- Ein familie.

- Dei gjev dei omsorg. Og masse anna.

- Dei får gå på skule. Og masse anna.

Alle som har noko skal vere glade for det og tenke på dei som nesten ikkje har noko!

## Vedlegg 7

i 406

Skole: <i>ie</i>	Trinn: <i>1</i>	<i>presenstasjonstekst</i> Elevnummer	Kjønn: jente gutt	Det første språket du lærte: norsk annet
---------------------	--------------------	--	-------------------------	---

Vi vil ha kantine på skolen !!  
 vi vil ha kantine på skolen vår.  
 Fordi: at vi ikke treng å streve med  
 å lage matpakke.  
 vi får kanskje varmmat å spise i med  
 vennene våre og kost oss. vi får mer energi.  
 av å ate sunn mat. Det er ikke godt at  
 noen diggler i matpakke. vi slipper å bære for maten å  
 kan spare til noe nytt - gjeldi hilsen oss  
 4. som vil ha kantine vi vil gjerne ha  
 varetts mening til å få kantine. det settir vi stor  
 pris på Solinn

## Vedlegg 8

Skule:	Trinn:	Elevnummer P415	Kjønn: jente <input checked="" type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>
--------	--------	--------------------	--	---

### Skriveoppgåve 3

Skriv ein tekst der du fortel om Egner-forestillinga me skal ha 5. desember. Du skal overtale familie og venner til å koma til forestillinga.

Det er Egner-forestillinga
den 5. desember.
Dere kommer til og få se
Kardemommeby og om dyrene
i hakebakeskogen som
bakermester harepas eller
morten skogmus eller
beste mor skogmus og mikelrev
og bamsefars fødselsdag.
me har denne forestillingen
fordi thorbjørn egner blir
100 år.
Forestillingen bejner kl. 18.
Det kommer til og bli

p 415

ein kjempe fin forestilling  
det kommer til og bli gøy  
og morsomt.

## Vedlegg 9

DATO 28.04.14	EMNEORD f611	AGENS LIPS	LESERENS språket du lærte: f611	<i>R. van der</i>
------------------	-----------------	---------------	---------------------------------------	-------------------

### Sosiale media, - farar eller fordelar

Store norske leksikon har denne forklaringa på kva sosiale media er; ein nettbasert teneste som legg til rette for mange -til- mange-kommunikasjon og kor innhaldet i stor grad vert skapt av brukarane sjølv.

Sosiale media kan forandre mykje i verda, på sosiale media kan vi leggje ut bilete av folk utan att dei veit det, og at den personen ikkje likar å bli sendt bilete av. Det folk ofte gløymer er at dette er ulovlig om ikkje personen har sagt at det er greit.

For mykje bruk av sosiale media kan vere med på å gjere oss avhengi. Vi kan ikkje akseptere at små barn skal sitte inne å sjå i dataen, eller nettbrettet, når kroppen er skapt for aktivitet. Skal vi vekse og utvikle oss på den beste måten, må vi ta sjansen og gå ut i sola å finne på noko i fellesskap.

I by og bygd er det mange måtar å vere ilag på, det er kjekt å fysisk treffast, sjå kvarandre, høyre stemmer og le saman. Det er ikkje alle desse følelsane du kan føle av å sjå inn i ein data, derfor burde barn og voksne gå ut og møte andre menneske i verda. Kva skal vi med ein leikeplass utan ungar i? Kva skal vi med alle pengane, som ordføraren brukar på aktivitetar, turar, ballbingar, teater og andre fellesskap om ingen nyttar seg av dei? Vi har behov for at voksne og ungar utnyttar dei tinga, tenk på dei som lagar arrangement, turar, turneringar og mange andre tilstellingar og so kjem det ingen. For dei er det bortkasta tid, og dei som berre set på sosiale media vert passive og øydelegg for andre som prøver å få til ting.

Sosiale media har og positive sider. Vi kan få viktige informasjon og beskjedar ut på rask tid, eksempel kor tid det er møter, trening, konsertar, kampar osv. Det kan og varsle oss om farlege ting som kan hende, eller skal skje, som eit ras eller eit ran. Vi må gjere noko med det for at vi skal ha eit betre liv, å kutte ut ein av delane kan vere farleg, derfor må vi ikkje overdrive sosiale media og andre spel så mykje.



s 601 overtyde

5624 j/m

Eg syntes at alle ungar trenger  
og lære seg og svime. Sviming  
er viktig for me, trenger å lære  
allt som trengs. Kommunen vil ikkje  
la oss ungar svime, det er DARI-  
IGT gjort!!! Sviming i skule tida  
er, nok som er kjeld for hos  
som er ungar.

Kommunen sparar og sparar og  
så plutselig braker dei litt av  
pengane, og då får ikkje me skular  
pengar bus, skule saker, skule,  
eller sviming.

Sviming gjør hos ungar glade  
og då får me ha det kjeld og  
morsomt. Men det vil vel ikkje  
kommunen.

5624 j/n

Syrjning MÅ nesten alle lære seg. Tenk om ein datter uti vatnet og ikkje kan syreja, då har den personen eit problem. Det er mange som sikkert har forsvunne fordi dei ikkje kunne syreja.

Då må kommunen tenkje at ungar trenger syrnjing, for at det ikkje blir eit problem viot ein datter uti vatnet.



Vedlegg 11

Dato	Elevkode	Kjønn		Det første språket du lærte		
		Jente	Gut	Norsk	Anna	
09.04.14	p602	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## Fakta:

Røyk og snus inneheld nikotin som gjer at du ikkje klarer å slutta, då misser du masse pengar.

Når du røyker slepp du ut masse røyk, den røyken puster andre inn og da blir de også skadet.

Røyken øydelegger lungene og gjer så du får dårlig ånde og kondis.

Du får også store risiko for kreft, f.eks strupe og lungekreft.

Over 70% av menneske er overvektige pga røyk og snus.

Du begynner å hoste meir.

Ein sigaret gjer så du mister 5-10min a livet ditt.



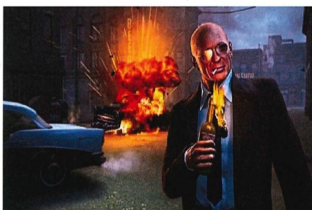
Forbildet ditt kan påvirke deg

## Røyk

Er det for lenge til du dør?  
Så har du lov å prøve før!



Vil du ha sånne tenner?

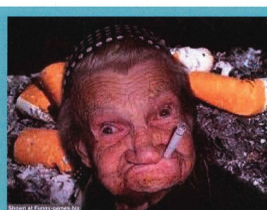


Korleis du føler deg

### Røykeskader:

Røyk kan skade deg på forskjellige måtar, som sakt strupe og lungekreft.

Her er eit bilde av ei som har strupekreft



Korleis du egentlig er

Du kan også få lungekreft



Dersom du røyker ein tipakning kvar dag, må du betale opp til 13 687kr i året.

Ikkje sei ja til folk som spanderar røyk gratis. Neste gang han spanderer, så er det kanskje ikkje gratis.

Mange hus har brent ned pga. røyk.

Det smaker ikkje godt.

Den dreper deg



Håper du ikkje begynner å røyke, for din eigen skuld!

Skriveoppgave 609 j/n 9

HEI PÅ DETT

"S1 | kommune skal velje energikjelde.  
Du får ansvar for å fremje dine synspunkt  
på ei energi kjelde som du vil fremje."

Adjektiv  
↳ positive

VENNR

Vatn

Eg synest: S1 | kommune bør ha vatn som sin  
eneg. kjelde. Fordi det forureinar ikkje i det  
heile tatt, og det er veldig bra for naturen.  
Det er og veldig billigt for oss, fordi at  
vi har mange høge fjell og det regnar  
jamt. Og det gjer det ganske billigt.

Og det at noen synest det ser stygt  
ut. Men med den teknologien vi har i dag  
og dei flinke menn som bygger dette  
vannkraftverket. Skal eg sørge for at dei  
kjem til og få den pølssen til og sjø  
firare ut en det den var frå før oss

11/10/03

Og plassen eg vil bygge ut er i S2  
der er det veldig gode forhold. Og vi skal  
få naturstiane til og bli bedre og vi skal lage m,  
stiar i menst vi bygger.

Og tenk litt på dette vannkraft er nok av  
den trygg energi kjelden du kan velge vaten  
kan jo ikke plutsleg sprengje eller berre  
vist nokon hive ei bombe eller noko sant som  
truleg ikke kjem til og slye.

Eg kan garantere at at vi har vore  
på fisken. Det kommer ikke til og vere 1 fisk  
som blir skada. Dikke må ikke bekymre dikke  
for fisken, den kan eg love dikke at er trygg!

Ver så snill og velg vasskraft for jorda si  
skuld! Ikke rot dikke bort i kull olje og kjerne  
kraft som forurenser og ødelegger naturen!

Takk for meg!

## Vedlegg 13

s738gn

Til rektor

No har andre skular fått eigne datamaskiner. Derfor synes eg skulen våras og burde fått datamaskiner. Ein berbar datamaskin har fordelar i mange fag til dømes: matematikk, norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og rle.

Datamaskinar kostar ein del, men det gjer også skrivebøker. Datamaskinar kan hjelpe med å skriva fortare, skriva meir rett, betre orden og det gjer det lettare for lærarane når dei skal retta det me har skrive. Sjølv om ein datamaskin er dyr og kan bli øydelagt er det mykje dyrare med mange bøker. Informasjonen i ei bok blir gammal det blir ikkje det som står på internett. Når me går heim frå skulen er det betre med ein lett datamaskin enn mange tunge bøker.

I norsk vil ein datamaskin forbetra rettskrivinga fordi det er stavekontroll som viser kva som er gale. Det blir betre orden av å skriva på berbar datamaskin fordi me kan viska utan å laga merker i boka. Teksten blir tydelegare og lettare å retta for lærarane. Skrivefarten på elevane er ofte veldig ulik når ein skriv for hand, men med ein data blir det lettare å skriva like fort som dei raskaste.

I engelsk er det og betre med ein datamaskin fordi det er lettare å skriva fort og rett. I matematikk hjelper ein datamaskin til med å visa oppgåvene med bilete. I samfunnsfag er det bra å bruka datamaskinen til å finna viktig informasjon. I naturfag kan me bruka ein datamaskin til å lesa kva forskarar nyleg har funne ut. I rle kan me lesa om andre religionar. På datamaskinen står det meir fakta enn i bøkene.

Dette er argumenta me har for å kjøpa datamaskinar.

Helsing heile 8. klasse

f703jn

### ***Berbare datamaskiner til elevar på 8. trinn***

**Elevane på 8. trinn på [Når] Ungdomsskule har lyst og vere med på dataprojektet det elevane får utdelt kvar sin berbare datamaskin. No skal eg skrive nokre fordelar og ulemper ved dette projektet, og eg skal forklare kvifor dette kan vere ein god idé for læring og for orden. Eg håpar du tar til deg det eg skriv i denne teksten, og forstår mitt synspunkt på ting. Kanskje du får lyst til å gi oss lov til å få vere med på dette projektet?**

#### ***Nokre fordelar og nokre ulemper***

Ein fordel kan vere at det blir mykje enklare for både elevar og lærarar halde orden på ting som er på data. Slik som det er no har vi jo ikkje tilgang til ting vi jobbar med på skulemaskiner heime med mindre vi legg det inn på Fronter. Dette kan vere ein fordel både for lærarar og for elevar, ettersom vi då ikkje har moglegheit til og gløyme oppgåver heime, eller ikkje gjere lekser som vi skal levere digitalt eller gjere på datamaskina og vise fram til læraren. Då vert det enklare for læraren og halde orden på kven som gjer leksene og ikkje osv.

Ei ulempe kan vere at datamaskinene kan bli øydelagde, men eg tenkjer at om vi får noko utdelt av skulen, tar vi godt vare på det. På den måten lærar vi oss om ansvar over ting samstundes.

I tillegg kan vi lære mykje meir. For eksempel om man ser på videoar på YouTube og slikt, kan vi lære oss språk ettersom dei fleste ting der er på Engelsk / Amerikansk. Vi kan også bli flinkare til å skrive og til å lese ettersom vi kan lese ting på nettet. Du legg vi kanskje merke til kortleis vi skal skrive ulike ord som vi kan ha vore usikre på før.

Ulike moglegheiter kan opne seg. Det er fordi om ein for eksempel er veldig interessert i bilar og vil vite meir om det, kan man finne masse om det på nettet. Alt du vil vite kan du finne på nettet så lenge du søker på dei rette tinga. På den måten kan det bli enklare når du kjem ut i arbeidslivet om du skal begynne å jobbe med bilar. Då kan det hende du får fleire studiepoeng om du utdannar deg innan for dette, og då får lettare jobb der du har lyst til og jobbe.

f703jn

### Undervisning og merknader

I undervisningstida kan det på ein måte vere ei ulempe. Lærarane kan ikkje sjå kva elevane driv på med bak skjermene, og då kan vi vere på sider vi ikkje har lov til og vere på i undervisningstida. Sidan vi kan få merknadar trur eg ikkje dette vil bli eit problem. Ein vil jo helst ikkje ha merknad, og om ein får merknad for det, trur eg dei fleste ville ha unngått og gjere det.

Læraren kan ha mykje meir undervisning på data og. Då kan vi følgje med på våre eigne datamaskiner, og å notere ting vi snakkar om. På den måten får vi det med oss over alt, og slepp problemet med å rote det vekk i sekken eller heime. Lekseplanar og slikt kan også bli levert på datamaskiner, slik at vi berre kan logge oss inn og sjå kva vi har i lekse.

Du meiner kanskje at dette blir eit dyrt prosjekt ettersom alle elevane må få datamaskiner, og det kan bli ein del peng. Men datamaskinene som blir utlevert treng ikkje og vere dei beste som finst, og når elevane er ferdige med skuleåret, (det vil seie om vi ikkje skulle ha hatt dei heilt til 10. klasse) kan vi berre arve dei vidare til dei som skal begynne i 8., (så lenge dei er tatt godt vare på osv.) Dersom nokon vil behalde datamaskinene eller klarer å øydelegge dei, kan dei betale skulen tilbake prisen datamaskina kosta, eller ein liknande pris.

### Oppsummering

Eg tenkjer dette hadde vert ei god øving for å lære oss elevar om ansvar, og mange moglegheiter kan opne seg for oss i denne digitale verda. Alt finst på nettet no til dags, og det skadar jo ikkje at elevane er litt oppdaterte og brukar nett. Alle ting kjem meir og meir inn på data no, og i framtida trur eg det meste vil vere på data, alt frå jobb til hobbyar osv. Det er det jo for så vidt allereie. Då blir det jo ein fordel at vi lærer oss å bruke datamaskiner og å finne informasjon frå rette kjelder, og å jobbe med ting på nett. Derfor håpar eg du vil sjå kva moglegheiter du kan opne for oss ved å la oss få vere med på dette prosjektet, og at det kan bli lettare for oss å lære ting på vår eigen måte.

Skule:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	7	5721	jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>

Mobil med på Bergensstur.

Lærarane våre seier at me ikkje kan ha med mobiltelefon på Bergens turen.

Me må få ha med oss mobil.

Tenk om eg går meg vekk og eg ikkje huskar veien tilbake, det kan også hende at eg på ein eller annan måte skadar meg.

Difor er det lurt at me må ha mobil med oss. Me må ha mobil med oss på grunn av at me må møte ein plass til eit

klokkestøtt og me ikkje har med oss klokke. Om eg ikkje møter tidsnok kan det vera at dåke går til politistasjonen.

Og når me skal reise <sup>heim</sup> òg kan det altså vere at nokon manglar og då kan me ikkje ringe til dei og sei kor me er og at me skal heim.

Det var mine argument 1 mot mobil med til Bergen.



## Bærbare datamaskiner til elevene | 9/30/2013 1

f715gn

### Kordan vil rektor meine om denne saka om "bærbare datamaskiner" til elever

Det kosta jo mykje pengar for skulane å kjøpe 60-120 datamaskiner, men eg synest at føresette og elevane kan bli med og betale litt for at regjeringa og alle skulene rundt om i landet. Men det er jo sjølvstakt at nokon ikkje har råd til og betale fordi dei er rett og slett for fattige, men det får berre være. Skulen har heller *ikkje lov* og krevje at føresette og elevane skal betale pengar. Men akkurat dette synst eg at dei kan være med og betale, det er jo for ungens beste!

Rektor kjem sikkert til og sei at dette kommer til og *koste mykje* pengar, som eg sa lenger oppe i teksten kan føresette og elevane betale litt for sin skule sånn at dei kan få pengar til og kjøpe datamaskiner til elevane.

### Kordan vil det hjelpe elevane m/ og lære?

Eg meiner at vist vi får bærbare datamaskiner på barneskulen og ungdomsskulen rundt om i heile landet, vil ikkje elevane bli lei og sliten av å skrive på papir. Det vil auke arbeidsgleda til elevane rundt om heile landet, og det vil ikkje sei at lekser suger, vist dei får bærbare datamaskiner vil alt forandre på seg, og dei vil glede seg til kvar skuletimer dei har. Det vil bli enklare for lærarar, rektor og alle dei som får med seg prøver dei må rette på papir. Når vi har ein datamaskin vil alt lagre seg på ein plass, det gjer at dei kan ha meir kontroll og system på sakane deira, og det er *umulig* og *gløyme* og ta det med på skulen neste dag. Og det vil føre at ikkje elevane bli sure for dei har *gløymt* og ta med prøvene som dei har lovd elevane og ta med seg til neste dag, det medfører at elevane og lærarane får eit god miljø, sånn at dei ikkje blir "*fiendar*" eller "*katt og mus*"

### Min argument på at rektorane over heile skulen må bli med på dette:

*Mitt argument er som følgjande:*

At det vil auke arbeidslysta til elevane på din skule, dei vil lære meir om det dei driver med og det blir kjekkare for deg, lærarane og elevane på din skule, det blir mindre syting på elevane og det blir beire for læraren og rette prøvene, fordi at alt ligger på eit system, og eg *trur* at alle lærarane kan bruke nettet, eller for du ta eit IKT-kurs med lærarane. Det blir ikkje noke stress fordi lærarane skal kunne bruke nettet eller er dei gammaldakse, vi er jo såkalla i 2013, og nette har komet inni livet til alle heimmar og skuler i heile Norge og resten av verda.

### Kva lærer vi om å ha sin eigen bærbare datamaskin?

Det vi lærer er å ta vare på ting som vi har fått på skulen, vi vil bli betre og ta vare på skulebøkene og alle dei andre ting vi får på skulen. Og elevane vil bli betre og ta med seg tinga heim og frå skulen kvardag

## Bærbare datamaskiner til elevene | 9/30/2013 2

f715gn

### Fordeler og ulemper/kva kjem til og skje:

#### *Fordeler:*

Fordelen vist vi får eigen bærbare datamaskiner er at vi får lære oss kordan det er og vi får lære oss og ta vare på ting vi får på skulen, og det vil bli lettare for elever og læraren og levere ting på data/nett, får då har du alt lagra på eit system og du trenger ikkje og ta med deg 100 ark per. Dag

#### *Ulempe:*

Ulempene er at elevane bruker vold mot dei bærbare datamaskinane dei har fått på skulen, sånn at dei blir øydelagde, då meiner eg at dei må kjøpe sinn eigen datamaskin eller betale reparasjonen på den bærbare datamaskinen. Den andre ulempa er at elevane går inn på sider dei ikkje skal være på for eksempel: *Youtube, Facebook, Twitter* og andre nettsider som er *forbydt* og være på i Norge. Dei kan heller gå på *Youtube, Facebook, Twitter* vist dei er ferdige med det dei skal og har fått lov av læraren

### Kordan vil det prege undervisninga?

Det som kan skje er at elevane sitter på dataen og ikkje for med seg noke av det læraren seier, og vist elevane høyrer på musikk i timane utan head sett. Det vil føre at ingen får med seg det læraren seier.

### VIL REKTOREN SKIFTE MEINING?

Eg håper at rektoren skifter meining etter og ha lest denne teksten fordi, eg er får at alle har bærbare datamaskin

Skole:	rinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	6	1604	gutt <input checked="" type="checkbox"/> jente <input type="checkbox"/>	norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>

Røyking er ut!

Christopher Columbus tok med seg røyken fra Amerika i 1600.

Før så somme: "Du er ikke voksen før du røyker." Noen synes det er "kult" og noen synes det er "godt". Røyke gjør så du lukter vondt og klida, pusken huden lukter vondt. Håret blir glansløst, du får gule tenner. Du forsterket sjansen for å få lungekreft, kols, astma, hjerte og karsjukdomar. Og dyst, avhengig.

Det fins omtrent 4000 ulike stoff i tobakksrøyk. Mange av dei er giftige. 80% av røyken er usynleg.

Elevennummer

Så hvorfor vil folk røyke? Stoppe røyking!  
Og ikke begynne å røyke!

Dato	Elevkode	Kjønn:	Det første språket du lærte:	
18.02.14	i604	jente gut [redacted]	norsk anna [redacted]	0 av 5 Å overbevise Presentasjonen Oppg.

## Ingen lekser

Eg har fått ei oppgåve å prøve overbevise lærarane og rektor, så att dei kan vurdere leksefri skule.

Det er ikkje bra med lekser. Mange mister sjølvtilitt av lekser. Eg er imot lekser.

På ein skule i Lofoten har dei ikkje hatt lekser på tolv år. Og dei har betre landsgjennomsnittet. Ingen har gitt uttrykk for at de ikkje er fornøyd med dette. Lekser er gammaldags, det blei gitt når lærarar reiste rundt i Noreg for å læra elevane ting. Da blei det gitt lekser slik at dei hadde noko å gjer når læraren var borte for å undervisa andre elevar. Dette er noko som heng at frå når skulane starta i Noreg. Kvifor har vi enda denne form for «undervisning» her i Noreg? Det er fordi skulesystemet er lagt opp slik att elevane må ta med seg heimearbeid.

Lærarane kjem ikkje igjennom all pensum på skulen. Det gjorde at mange klassar blei større og lærarane fekk mindre tid på kvar enkelt elev og hang etter når det gjaldt pensum. Det gjer at lekser blir gitt i dag, og dette vil vi gjere noko med. Det har seg slik at elevar lærar lite av lekser, dette er noko som blir slått fast i ein rapport som er gjort av John Hattie. Der blir det konkludert med at lekser gir ikkje betre karakter. Så det som skjer da er at elevar sitt med lekser heima, gjerne i fleire timar, utan at det har nokon fordelar. Dette er noko som må bli tatt seriøst. Kvifor gje elevar lekser når det ikkje har noko nytte?

For 90 år sidan fekk arbeidarar i Noreg lovfesta at dei skal kunn vær 8 timar på jobb. Men kvifor har ikkje elevar det slik? Det er ikkje noko som seier kor lenge ein elev skal jobba, ofte er ein på skulen frå 09:00 til 14:30, så må ein jobba heima med lekser. Kvifor har det seg slik at det ikkje skal vær ei slik lov for ein som er elev? Det er få arbeidarar som tek med seg jobben heim, når dei er ferdig på jobb så slepp dei å tenkje på at dei må jobbe meir. Men når ein skuleelev går ut av skulen så er han ikkje fri, sidan han må gjer lekser når han kjem heim. Dette er noko som gjer at elevar blir ikkje så motiverte for å gå på skule. Dette gjer at mange droppar ut av den vidaregåande skulen, sidan da blir enda meir teori og det gjer at det blir meir heimearbeid.

Derfor må det bli slutt på lekser.

Kjelder: Debatt.no

## Vedlegg 19

Dato	Elevkode	Kjønn:	Det første språket du lærte:	
18.02.14	1605	jente gutt [redacted]	norsk anna [redacted]	<i>Oppg 5</i> <i>A overbevis</i> <i>presenteringslekt</i>

### Leksefri skule

Eg skal prøve å overbevise elevane i klassa mi om at lekser er positivt. Elevane i klassa mi synest lekser tek for mykje av fritida deira. Men når ein ser kva dei eigentleg bruker tida si på har dei berre godt av det.

I veka som gjekk skreiv vi ned kva vi eigentleg brukte tida vår på. For og seie det slik, vi har ikkje akkurat vondt av det. Resultatet vart slik cirka, som eg hadde forventa.

Femten elevar brukar til saman 13 timar og 30 minutt pr. dag på leksene. 16 timar og 10 minutt på hobbyar, 8 timar på husarbeid (hjelpe til heime) som for eksempel setja inn og ta ut av oppvaskmaskina, 21 timar på data/ spel og 10 timar framfor TVn.

Dersom vi ikkje hadde hatt lekser ville nok mest sannsynleg den timen gått med til dataen.

Så min konklusjon er at vi eigentleg berre har godt av å sitje ein time ekstra med skulearbeid.

## Vedlegg 20

Skule:	Trinn:	Elevnummer P617	Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>
--------	--------	--------------------	---	---

### Sunn mat

Det er lurt å eta sunn mat for visst du ikkje eta noko sunn mat så kan du bli overvektig. Og du kan bli sjuk visst du berre eta usunn mat. Me kan også bli slappe og trøytte. Visst me ikkje et sunn mat så blir me mindre konsentrerte. Og man kan også få dårleg helse. Usunn mat har lite kaloriar i seg og derfor er det lurt å eta mest sunn mat. Du kan ete usunn mat av og til, men det er lurast å eta sunn mat. Energien varer også lenger i sunn mat, derfor er det lurast å eta sunn mat. Sunn mat hjelper på konsentrasjonen, men den hjelper på helsa. Og visst du et sunn mat så held du deg i form. I sunn mat er det veldig mye vitaminer. Nøkkelholet er ein av dei sunne produkta. Og Ø er også ein av dei sunne produkta. Usunn mat kan føre til alvorlege sjukdommar. Eksempel: Kreft og mye meir.

Dei produkta som har vitamin K i seg er mjølk, kjøtt, mjølk produkt, egg og frukt. Dei vitaminene som har vitamin A i seg er: egg, fisk, gulrot, smør, ost, brokkoli og leverpostei. Dei produkta med vitamin E er: mjølk, egg, kveitekim, kjøtt, frukt, smør og matolje. Dei produkta med vitamin D er: fisk, laks, smør, ekstra lett mjølk, sola og sild. Dei produkta med vitamin B er: mjølk, kål, kjøtt, brød, egg og fisk. Dei produkta med vitamin C er: kål, poteter, kiwi, paprika, sitron, lime, bær, ananas, banan, melon, brokkoli, gulrot og blåbær.

Visst du et usunn mat kvar einaste dag så blir du overvektig. Kjøtt produkt har vitamin K i seg. Og pæra har også vitamin K i seg og det same har eple, appelsin, banan, melon og sitron. K vitamin hjelper for at blodet skal stivne når me blør. A vitamin hjelper for synet, slimhinnene og huden. E vitamin beskyttar cellene i kroppen og beskyttar mot sjukdommar. D vitamin hjelper kroppen å ta opp kalsium. Kalsium styrker skjelettet.

Nå vet du kvifor det er lurt å ete sunt mat. Ta vare på kroppen din og et sunn mat!



## Vedlegg 21

Skole:	Trinn:	Elevnummer P 619 (Del 1)	Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>
--------	--------	--------------------------------	---	---

# Sunn mat

Det er mange grunner til å eta sunn mat. Du holde deg i form, får i deg vitaminer for eksempel A D E K (Alle damer elsker kaker) også er det B og C og, du får betre konsentrasjon, Du får god helse, energien varer lengre og du får gode vaner. Dette kan skje om ein ikkje et sunn mat. Du kan få sjukdommar, du blir slapp/trøyytt, du får overvekt, dårleg konsentrasjon, dårleg helse, tomme kaloriar og du får uvanar.

### Vitamin A:

- Bra for synet og slimhinnene.

### Vitamin D:

- Hjelper kroppen å ta opp kalsium.
- Kalsium styrker skjelettet

### Vitamin E:

- Beskyttar cellene i kroppen
- Beskyttar mot sjukdom

### Vitamin K:

- At blodet skal stivne når me blør. Slik at såra vært dekket.

### B vitamin:

Det fins 12 b vitaminer her er nokon :

Mjølkk, egg, kjøtt, fisk, brød, potet.

Me deler vitaminene in i:

-Vassløyselege B, C

-Feittløyselege



BRAND:	STAV:	ENKELTUTTALE:	AGENS:	LESERENNE SPRÅKET DU LÆRER:
Sauvåg	6	p619	jente gutt	norsk anna
		(p612)	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Fisk er ikkje godt men det er masse vitaminer i det og det sunt.

Poteter smaker ingenting men det kan være godt til forskjellige middager og det er masse vitaminer i det for eksempel d.

Det er viktig å ha sunn matpakke fordi da får du gode vanar og det er bra.

Det kan også være lurt å ha salat til middagen fordi det er masse grensaker i det og grensaker er sunt.

I salaten kan du ha for eksempel : paprika , salatblader , løk , agurk , mais , skinke og mange andre ting nesten alt du vil !

Cola er ikkje sunt og det er veldig masse sukker i det.

I en liten cola flaske er det en liten cola flaske full av sukker biter.

I ein stor cola flaske er det ein stor cola flaske med sukker biter

Eg anbefaler deg i å eta sunn mat fordi nå har fått vita kvifor :

Takk for at du leste denne teksten eg håper du har fått inspirasjon til å eta sunn mat. Takk for meg :D



p707gn

Til rektor

30.09.2013

Eg har høyrte om dette data prosjektet der alle elevane på 8 trinn får egen pc, eg vil gjerne at me skal ha dette prosjektet. når me har egne berbare pcer kan me ha det litt meir fritt, da slepper og bli tomt for pcer og me kan hente pcene når me trenger han til oppgåver.

Det som er bra med å ha egne pcer er at me slepper og krangle om pcer og me slepper og logge utav andre sine kontoar. Når me har egne pcer er det meir ryddig på pcen fordi den ikkje er fullt me andre sine ting men bare med dine ting. Når du har egen pc kan det vera at pcen er raskere fordi det er ikkje så mange ting innpå, det tar og mindre tid og logge på pcen fordi det er ikkje så masse ting. Å ha ein egen datamaskin betyr at du har ansvar for den så vi elevene må passe godt på dei, så lærerne slepper og bry seg. Når me har egen pc er det lettare og gjøra ting fordi pcen er raskare som eg sa tidlegare. Kankje visst du har egen pc så kan du være på den i midttimen. Eg regnar me at elevane får ta dei me heim og gjera lekser eller gjera oppgåver du ikkje fekk tid til å gjera på skulen. No som alle tingene dine er på ein pc kan du ikkje mista di i andre sine ting eller at dei forsvinner frå skrivebordet når nokon andre logger innpå. Når me skal ha foredrag så slepper me å bruke læreren sin pc og heller bruke vår egen, og me slepper kankje og bruke fronter for alt er lagra på din egen pc. Men det er nokor ulemper og, for eksempel så kan elevene gå innpå sider di ikkje får lovt og gå innpå og læreren kan ikkje sjekke det etterpå fordi eleven har sletta loggen. Når du har egen pc kan du velje litt sjølve kva som er skrivebords bakgrunnen din. Egen pc kan stoppa noken ting men og starta noken ting:

Egen pc kan kankje stoppa massing om pcer

Kan starta mobbing i melding form.

Pcen kan du kankje bruke på fritid og visst du ikkje har egen pc heime men ikkje stappe den med mase unøvendige ting. Oppgåver kan vera lettare for du kan gjøra den heima og det er ingen lærar som masser på deg. Du kan læra meir av å ha egen pc, du kan læra å ha ansvar å skriva betre fordi du kan øve heima og i pausane. Kunst og handverk kan vera lettare fordi du kan planleggja og sjå på ting på din egen pc. Du kan læra om masse annett en du kan læra med skule pc for eksempel så kan du læra å lesa betre, framføra betre osv.

Mvh [namn] (p707)

## Digital kvardag 30.09.2013

Til rektor.

Eg meine me bør få berbare datamaskinar i staden for og bruke kladdebøker på skulen. Fordi at då kan me læra nye ord, for på datamaskinar har dei ordbøker som er forskjellige språk. Eg meiner og at du/dåke slepper og betale for så mange kladdebøker og spare mykje pengar på det. Og vist du/dåke er redde for at dåke må bruke masse pengar på øydlagte datamaskinar til kvar og ei enkelt, så kan dåke ha ein ordning der di som har øydlagte datamaskinar må betale for det sjølv. Men at dåke har sånn at dåke tar in ein og ein datamaskinar eller fleire ilag og skjekkar dei for forskjellige ting for eksempel virus og skadar. Og at me har dei me oss heim til og gjøre lekse på og det er enklare og levere lekser og då har ingen nokon dårlige unskyldningar til og ikkje ha gjort lekse utan om, "eg kom meg ikkje in på den sida der eg skulle levere oppgåva" eller "eg hadde ikkje internett" så då kan det bli fleire lekser og alle kan skrivast på datamaskinar utan om mattelekse for den kan me skriva for hand.

Ulemper med og ha kvarsine berbare datamaskinar er:

- Bruke for masse pengar på øydlagde datamaskinar.
- At det blir lite trening i handskriving.
- At det kan bli meir mobbing.
- Det kan og bli masse juksing.

Korleis ulempene kan bli fikset er:

- At dei som øydleger datamaskinane må betale for dei sjølve.

- At dei har ein time kvar dag eller tre timar i veka der dei har trening på handskriving sånn at eleva ikkje gløymer det ut.
- At lærarane sperrar alle mobbesider på datamaskinen eller på nettverket.
- At det kan bli masse juksing kan det bli til vanleg og det er ein risiko men vist ein då sperrar alle dei sidene som ein kan mobbe på nettverke eller på datamaskinen så blire det mindre juksing.

Kvifor burde man ha eigne datamaskinar argument for:

- Fordi du kan få meir skrive opplæring i alle fag
- Det er enklare og gjøre ting på sparket og vist nåke er forsinka.
- Det blir mindre utgifter på kladdebøker, viskelær og blyantar.
- Det blir mindre kaos med og gå inn og ut av klasseromma kvar gong du treng datamaskin.
- At dei kan gjere lekser i friminutta ogvist det er noke dei skal levere inn så kan dei skrive meir på det eller skal ha ein framføring så kan dei øve

Dette burde nokre vere reglane for ein ungdomskule:

Reglar:

- Behandle dei fint
- Ikkje bruka dei il mobbing
- Bruk dei som og det var det einaste dåke hadde.

Dette var noke av reglane eg ville hat, men sjølvsakt er det ikkje eg som bestemmer det. Reglane får rektor og dei andre lærarane finna ut

Eg synest og at det kunne vert sånn a kvar gong datamaskinen var inne og blei sjekka så kunne ein betalt ein liten sum som blei samla gjennom heila åre frå elevar så kunne ein sendt dei pengane til fattige barn i Afrika eller ein annan stad der det er lite mat og drikka og stor fattigdom.

Det er jo sånn at kvifor skal ikkje kan ikkje me ha sånt prosjekt når naboskulen har de ?

For eg synest me burde ha det for at alle same om dei har sjukdom eller ikkje skal kunne skrive betre. For på datamaskinar har dei mangelen forskjellige oppgåver so passer kvar og ein enkelt.

Eksempel:

- Vist ein med ein sjukdom, eksempel disleksi så kan den personen få oppgåver som passer den
- Og personer utan ein sjukdom får det som passer seg
- Og det er og mykje enklare og skrive for dei som har disleksi og andre sjukdomar og skrive på datamaskinar me ordlister.

Eg håper du vil ha datamaskinar på våras skule og vist me får det håper eg du nyttar deg av nokre av desse tingen og vil ta i bruk nokre av dei reglane eg skreiv, og at me kunne hat ein sånn innsamlings auksjon til fattige barn i andre land .

Helsing anonym.

r 715	Kjønn: Jente	Det første språket du lærte: Norsk	Klasse: 7
-------	-----------------	---------------------------------------	--------------

## Vil du sjå ein fjord dø?

S1 har fått eit fantastisk tilbod av M1. Dei vil sprengje fjellet for å få ut rutil som brukast til å få tannkremen og målinga kvit. Alt det andre som er til overs blir dumpa i FJORDEN. Heile fjorden og alt liv i den kan dø, for dei har eit giftig stoff ned i sanden /steinen som gjer til at det skal synke ned i fjorden og dette stoffet dreper fisken, som gjer til at vist du er så heldig å få ein fisk kan du ikkje ete den. Stoffet kan drepe menneske også. Det einaste som er godt med dette er att



S1 får pengar. Skal du tillate det? Skal eg tillate det?

Skal Vi tillate det?

Eg er sterkt i mot gruvedrift i S2. Eg vil ikkje at heile fjorden og fisken kan bli drept viss dei mislukkast. Bestefaren og bestemora mi bur i nærleiken, i S3. Bestefaren min elsker å fiske. Vil du ta frå han gleda? Det er ikkje berre han, men mange andre også som aldri kan få gjere det dei elsker mest av alt. Kva ville du gjort om alle andre kunne bestemme att du skulle bli tatt frå det du elsker mest av alt å gjere. Tenk deg om. Vil du ta sjansen? Barna burde få vere med å bestemme tenker eg. Det er trass alt vi som skal leve med dette valet.

Eit forslag i frå mi side er att vi burde vente. Vente til neste generasjon eller generasjonen etter det. Når dei kjem har dei kanskje funne ei løysing på problemet slik at S1 får pengane og fjorden framleis kan vere frisk og rask. I mellomtida kan S1 arrangere konkurransar med deltakar pengar og finne på slike småting for då vil dei til slutt få ein god slant med pengar.

Så gjer som eg og sei nei, ver med alle som kan og sei *N-E-I!*

<F1>  
[S4]


Vedlegg 25

2013

Dato	Elevkode	Kjønn:	Det første språket du lærte:
24/01/13	5624	jente gut	norsk anna

Til skulekanta	
✓/ [navn]	skule
nrk. Kantinemedarbeidar.	
[adresse	
postnr. + sted]	
Hei, eg heiter jente på 12 1/2 år.	
Eg likar å vera med folk og sam-	
marbeide med folk. Eg likar godt	
å laga mat. Eg er ein ryddelig	
og organisert person. Verner og slikt	
seier eg er positiv og hjelpsom.	
Eg seier det er kjekt og laga mat	
til andre og gjera dei glad. ∇ ∇ ∇.	
Heime så pleier eg å laga mat ilag	
med pappa eller mamma. Eg vil	


Og det synes eg er kjempe gøy.  
Eg håpar denne jobben er nok for  
meg. Eg kjenner at eg er VELDIG  
motivert for denne jobben.

Håpar på eit (glad og) positivt  
svar frå dere. 

Moh: .....

Adresse: .....

Gmail: ..... 21@gmail.com

[postnr. + sted] 



# VATN

rbl0j

Eg meiner at S1 kommune skal bruke  
vatn til energikjelde for:

Vatn er så fantastisk for vi har mykje av  
det, og man kan bruke vatn til mykje.

Og vatn er bra for man kan bruke det  
om og om igjen.

Vatn gir rein energi.

(vi går ikkje tom for det.)

Eit vasskraftverk urcinar ikkje.

Det einaste som lejem ut av vasskraftverket,  
er vatn og elektrisk energi.

Vi får vasskrafta frå innsjøar, elver, fossar og fjell.

Vasskraftverk kan lett handsame svingingar i  
energieterspurnaden.

Moderne turbinar er laga av rustfritt stål.

No er turbinar meir moderne.

Og turbinane går mykje fortare.

Turbinar i dag er mykje bedre enn før.

i 0127

Regn har vi og rikeleg mengde av.

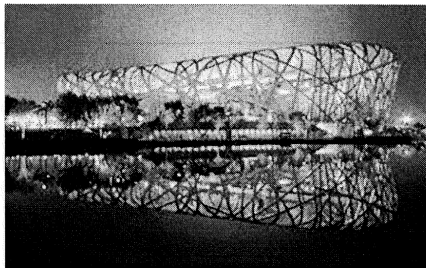
Vasskraftpotensialet i Sogn og fjordane.

Vi har utbygd 50%

Vi har 24% attverande.

Derfor meiner eg at vatn burde bli den nye energikjelda.

TAKK FOR MEG



**Sport:**

Beijing arrangerte sommar OL i 2008, det kosta om lag 30 milliardar Yuan. Asia har mange medaljar innan sport, kampsport er den mest kjente sporten i Asia.

**Natur:**

Beijing har slitt veldig mykje med forureining men dei har veldig godt klima elles. Dei har grønne - skogar, og kvite og fine strender, blått hav og mykje fine dyreartar under sjøen.

**Reisemål:**

Mangen turister reiser til Beijing for og sjå "Den Kinesiske Mur". Nokon reiser dit berre for og slappe av og smake på Asiatisk mat, mange reiser på forretningsmøte osv. Nokon reiser berre for og sjå på Asiatisk kultur. Og sjå kordan buddhista lever.

**Næringsveger:**

Ris er den viktigaste matkjedene i Asia, ris har redda mange liv i Asia. Asia gjer ut mykje matvarer til andre land i verda f.eks. ris og andre ting.

**Språk i Asia/Beijing:**

Dei snakker Thailandsk og Kinesisk i Beijing, det er fleire språk med Kinesisk og Thailandsk er hovud språket i Beijing

**Beijing Thailand**

**Klima:**



Beijing ligger 150 km frå kysten og det er prega av sibirhøytrykket, det gjer sånn at det blir varme og våte sommardagar samt kalde og tørre vinterdagar. Nedbørsmengden ligger på om lag 578 millimeter. Varmeste måneden i Beijing er 30°C. Dagtemperaturen ligger på 21°C . Om vinteren kan det bli -20°C

**Dyr i Asia:**

I Asia finst det mange ulike dyreart samt Panda, panda ligger i faresonen for og bli utrydda. Derfor bruker dyrepasserne i Asia veldig mykje tid for og passe på dei. Det finst og neshorn, den og ligger i faresonen for og bli utrydda derfor for dei vaktar som bærer gevær. Det er mange som dreper nesehornet. Dei passar på Elefantane og, fordi dei dreper dei og tar støyttanna på elefantane.

**Befolkning:**

Det bur om lag 17, 43 millionar menneskjer i Beijing, og 95% av befolkninga er Han- Kinesarar.

**Religion:**

Buddhismen og Islam er den religionen dei trur på (Hovudreligion) men det er fleire religionar innan Asia sia det bur så mange folk der.

Det første språket du lærte:	norsk	<input checked="" type="checkbox"/>
	anna	<input type="checkbox"/>
Kjønn:	jente	<input type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>
Elevnummer	f 715	
Trinn:	7	
Skule:		

### Historie:

Asia blei ramma då 1-2 verdskrig slo til, for og beskytte seg mot krigarane bygde dei seg ein stor mur som skulle beskytte lande. Dei plaserte folt av folk på toppen for at det skulle beskytte Kina.

### Geografi:

Beijing ligger 110 km vest frå Bo Hai, den viktigaste bokten i Gulehavet, og er omsluttet av provinsen Hebei, som byen tidlegare var provinshovudstaden.

### Kjende personer i Beijing:

Bruce Lee var ein kjent karate mester i Kina og Asia alle viste om han.

### Kvifor du burde reise til Beijing:

Du vil oppleve veldig mykje, og du vil like dei den gode maten og dei fine strendene samt dei fine hotellane. Du kjem til og elske da.



### Tur-billet:

*Det kosta 5759 kr for og reise til Beijing, det inneberer tur/retur. SAS har den gode tilbudet, reis inn på SAS.NO og bestill NÅ!*



## Vedlegg 28

Dato	09.04.14	Elewkode	p612	Kjenn	Lente	Gut	Norsk	Anna	Det første språket du lærte
					<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Alkohol er ikkje for ungdom!

I denne brosjyren får du læra om alkohol, kva virkningar det gjer og kvifor det er så farlig å drikka for mykje.

Alkohol er lett å bli avhengig av difor kan eit glas væra eitt for mykje.

Alkohol har 18 års aldersgrense, men brennevin har 20 års aldersgrense.

Alkohol inneheld kaloriar utan næring som ikkje er bra for kroppen.

Det kan få alvorlege følger om du drikk alkohol samtidig som du brukar andre rusmidler.

Til ungdom under 18 år

## ALKOHOL

-Eit glas kan væra eitt for mykje!





"Alkohol gjer alt verre!"  
-Ungdom som har lært

### Er det verdt det å ta eit glas alkohol med alle skadane det gir?

Fleire og fleire ungdommar begynner å drikke alkohol i ein tidleg alder. Mange veit ikkje kor alvorlege ting som kan skje om ein drikk alkohol, og kor lett det er å bli avhengig.

Alkohol skadar både hjernen og andre organ i kroppen, blant anna leveren. Visst du drikk for mykje kan du i værste fall dø av leverskade.

Alkohol sløvar vurderingsevna så under rus kan du gjere ting du aldri ville gjort om du ikkje var rusa.

Alkohol gjer sånn at det er vanskligare å læra nye ting og å huska viktige ting. Balansen blir og dårlegare av alkohol.

Alkoholbruk går ikkje bare utover deg, men det kan også gå utover familie og venner.

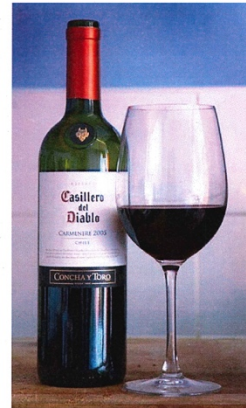
Alkohol er veldig dyrt så visst du blir avhengig blir det veldig dyrt.

Nokre begynner med å drikka alkohol fordi dei følar seg bedre når dei drikk, men egentlig gjer alkohol ting verre.

### Kvifor er det 18 års aldersgrense på alkohol?

Alkohol har 18 års aldersgrense fordi før du er 18-20 år er ikkje hjernen heilt utvikla og visst du drikk alkohol før du er 18 får ikkje hjernen utvikla seg skikkelig.

Ein anna grunn er at du kanskje ikkje kan handtera alkohol før du er voksen, men den finnes og mange voksne som ikkje kan håndtera alkohol rett og som drikk mykje.



### Kontakt meg

Sofie MOT alkohol

[adresse]

[e-post]

Skole:	Triinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første navnet du
P 707				

Til elevane i

Me foreldre har planlagt ein dagstur for klassen til Bergen til våren. Det er ikkje avgjort kva me skal gjera i Bergen denne dagen, difor vil me gjerne høyra kva de elevar har lyst til å vera med på. Tida i Bergen vert 6-7 timar.

Skriv eit svarbrev der du fortel kva du syns klassen skal finna på denne dagen. Du skal òg forklara kvifor du vil me skal gjera nett det du ønskjer. Dersom du har gode grunnar for 'dine' aktivitetar, kan det henda det vert dette me skal vera med på, så no er det lurt å tenkja seg godt om.

Helsing foreldrekontaktane

Til foreldrekontaktane 11.04.2013

Kjekt at me skal til Bergen.

I Bergen vil eg til Akvariet, der er det så mange spennande dyr. Eg liker best pingvin og sel på museum. er det kjekt, det er den mange spennande dyr og ting, eg vil helst på natur museum.

Me må jo ha mat, så eg vil på ein fiskerestaurant, der har dei god og sunn mat. Håper det blir kjekt i Bergen.

Helsing

Elevnummer P716	Kjønn jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Det fyrste språket du lærte norsk <input checked="" type="checkbox"/> anna <input type="checkbox"/>
--------------------	--	--

Skriv ein tekst til ein reisekatalog . Du skal prøva å overtysa lesarane om kvifor dei bør velja ditt reisemål. Vel sjølv om reisemålet skal passa for ungdommar, familiar med barn, pensjonistar eller andre. Dette må koma fram i teksten din.

## Alicante og Altea

Alicante er ein av dei 8 største byane i Spania, og er kjende for dei fantastiske båtbyggene. Det er ein fantastisk plass for dei som liker sol og varme, det er ein heilt fantastisk natur der og mange fine sandstrendene og er ein beroliggande plass for kvar ein alder.

Her er eit kart som viser kvar Alicante ligg.



<http://www.gasellene.no>

## Klima

Det er fantastisk varmt i Alicante. Dette er max minimum grader.

Det kan hede det er litt varmare midt på dagen når sola er oppe

	Jan	Feb	Mar	Apr	Mai	Jun
Alicante	+8/+16	+8/+17	+10/+19	+12/+20	+15/+23	+19/+27
Oslo	-7/-2	-7/-1	-4/+4	+1/+10	+6/+16	+10/+20
	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Des
Alicante	+22/+29	+22/+30	+20/+28	+16/+24	+11/+19	+9/+17
Oslo	+13/+22	+12/+21	+8/+16	+3/+9	-1/+3	-4/0

Kjelde: [www.reiseplaneten.no](http://www.reiseplaneten.no)



Elevnummer  
P716

Kjønn  
jente  gut

Det fyrste språket du lærte  
norsk  anna

**Skriv ein tekst til ein reisekatalog . Du skal prøva å overtyda lesarane om kvifor dei bør velja ditt reisemål. Vel sjølv om reisemålet skal passa for ungdommar, familiar med barn, pensjonistar eller andre. Dette må koma fram i teksten din.**

## Natur

Det er veldig fin natur, det er masse utsikt over sjø og land, det er og mang

Fjell og det er nokre klipper og. Det er ein frodig plass der dei kan dyrke frukt også lager dei vin. Det er mykje steinar og øyar i sjøen.

## Turistattraksjonar

Det er mange skyskraparar i Alicante. Og mange flotte fjell so går gå tur opp til det er ein veldig fin fjell landsby i Alicante eller litt utover byen.

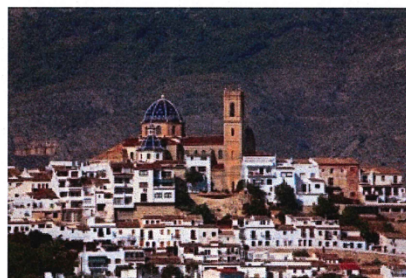
## Altea

Her er eit kart over Altea



Kjelde: <http://www.alicante-spain.com/>

Altea finne du i nærleiken av Alicante. Altea har fine båt brygger og der dei tar i mot fiske båtar, det er og mange fine plassar og bade.



<http://no.tripadvisor.com/> Dette er eit bilete av gammelbyen

Det er ein plass som heiter gammelbyen som er mange gater som har mange fine resturantar der dei sel god mat. Det er veldig smale gater som er steinlagt av små runde steinar. Det er nesten butikkar i kvar dør du går forbi vist ikkje er det nokon som bur der. Det er mange fine strender og klart vatn i sjøen, dette er ein super plass og vera for dei som liker dykking. Det er god utsikt utover i fjord.

Versjon 2

Ber Joakim fortelje dama bak disken at Roger og Tommy har stole? Skriv tre argument for og tre argument mot. Kva meiner du? (argumenter for meiningane dine).

Skole:	Trinn:	Kjenn:	Det lærste oppskrift du lærte:
5412	12		

Argument For eller Mot

For:

1. Joakim måte gottelje at Tomi og Roger har tatt ting og ikkje bere har som har tatt leng.
2. Tommy og Roger bot for skulda fordi dei har tatt 2 leikebilar og 1 barne.
3. Tommy og Roger bot for skulda fordi det er jo ikkje lov å stjele.

Mot:

1. Joakim bot ikkje si det da har kritikk dama tru, att det er bare tatt.
2. og da kan ikkasedama bli at har lyet.
- og da kan Joakim bli inda av Tomi og Roger.

1

Ber Joakim fortelje dama bak disken at Roger og Tommy har stole? Skriv tre argument for og tre argument mot. Kva meiner du? (argumenter for meiningane dine).

Elevarnummer	Side
12	2
Eg meiner at joakim bør si det fordi han vil jo ha ein ven og kjæreste og ikkje sitte i forkyl og vere typen besten av livet sitt. Det meiner eg har skat sjøte.	

Skole:	Trinn: 7	Elevnummer P716	Kjønn: jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Det første språket du lærte: norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>
--------	-------------	--------------------	---	--

Til elevane i 7. klasse 20.03.2013

Me foreldre har planlagt ein dagstur for klassen til Bergen til våren. Det er ikkje avgjort kva me skal gjera i Bergen denne dagen, difor vil me gjerne høyra kva de elevar har lyst til å vera med på. Tida i Bergen vert 6-7 timar.

Skriv eit svarbrev der du fortel kva du syns klassen skal finna på denne dagen. Du skal òg forklara kvifor du vil me skal gjera nett det du ønskjer. Dersom du har gode grunnar for 'dine' aktivitetar, kan det henda det vert dette me skal vera med på, så no er det lurt å tenkja seg godt om.

Helsing foreldrekontaktane

Til foreldrekontaktane [sted], 21.03.2013

Eg blei glad for brevet duke sendte oss og eg blei glad når me blei ver med og bestemte kva me skal gjer nå eg valde.

Handa vil eg veldig gjer for det er snakk om Bergen

asso masse sentor og det er masse plassar og eta på

og då vil eg eta på ein Peppes PIZZA for eg like maten

deras veldig godt. Og så vil eg i akvatie for dei

har skuleleir sette dyr der og vil vite-sentorot

for der er det ganske mange ljebe ting og

gjer på og masse leberike ting. Fløybarren

har eg lyst til og ta fordi at den er

ganske kjent og høyrdes veldig spennende

p716

[sted] 21.03.2013

ut og eg syntest det er ein veldig fin plass  
og trur du kan sjå veldig masse.

PS: Eg vil veldig takkja for da e da eg tenke  
på når eg tenke på Bergem

PS2: Akvariet har masse fakta om dyr og dyre  
show og forestillingar

Helsing [Navn] \_\_\_\_\_

## Vedlegg 33 Forventningsnormane

Forventningsnormene er skjermbilete frå Skrivsesenteret, (2012-2016) *Forventningsnormene*.

Henta frå: <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>

# Forventningsnormene

Nynorsk | [Bokmål](#)

## Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Under *Kommunikasjon* blir det vurdert i kva grad teksten kommuniserer med lesarar på ein relevant måte.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- innta ein relevant skriveposisjon
- vende seg på ein relevant måte til ein eller fleire kjende lesarar
- bruke ei overskrift som orienterer lesaren på ein relevant måte.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- innta relevante skriveposisjonar og kunne veksle mellom ulike relevante skriveposisjonar
- vende seg på ein relevant måte til kjende og/eller ukjende lesarar.

## Vurderingsområde 2: Innhald

Under *Innhald* vurderer ein om det som teksten handlar om, er relevant og utdjupa.

### Etter 4. trinn

Skriveren skal:

- presentere egne inntrykk, erfaringar, tankar og/eller meiningar
- presentere og utdjupe eit innhald henta frå førestillingar, erfarings- og/eller kunnskapsområde som skrivaren er kjent med.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- presentere egne og andres førestellingar, erfaringar og synspunkt på ein utdjupa måte
- presentere og utdjupe eit innhald som er tematisk relevant, til dømes for det fagområdet ein skriv om
- tilpasse mengda av innhald til det som teksten handlar om.

## Vurderingsområde 3: Tekstoppbygging

Under *Tekstoppbygging* vurderer ein den overordna komposisjonen i teksten, samanhengen mellom dei enkelte delane av teksten og i dei ulike delane av teksten.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- meistre nokre relevante komposisjonsprinsipp
- setje saman teksten med innleiing, hovuddel og avslutning
- skape tematisk samanheng i dei ulike delane av teksten
- uttrykkje samanheng i teksten med koplingsmarkørar som «eller», «men», «fordi» og liknande.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- meistre ulike måtar å strukturere tekstar på
- komponere teksten på ein føremålstenleg måte (t.d. sjanger)
- meistre avsnitt som organiseringsprinsipp
- bruke varierte koplingsmarkørar for å uttrykke samanheng i teksten.



## Vurderingsområde 4: Språkbruk

Under *Språkbruk* vurderer ein ordval, setningsbygging og stil.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- bruke fullstendige forteljande setningar, spørje- og bydesetningar
- bruke utbygde substantivfrasar
- ha noko variasjon i byrjinga av setningar
- bruke eit relevant og variert ordtilfang, mellom anna omgrep frå skolefag
- ha innslag av språklege verkemiddel
- meistre bruk av indirekte og direkte tale som eit verkemiddel.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- byggje opp komplekse og varierte setningar
- bruke eit relevant, variert og presist ordtilfang, også fagomgrep
- bruke ein relevant språkleg stil
- bruke varierte språklege verkemiddel.

## Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk

Under *Rettskriving og Formverk* blir det vurdert i kva grad eleven meistrar reglane for korrekt skriftleg nynorsk eller bokmål.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- meistre fonografisk skriving
- samskrive samansette ord
- bruke stor forbokstav i eigennamn og i ny setning etter punktum
- meistre ikkje-lydrette pronomen og spørjeord
- meistre bruk av dobbel konsonant i vanlege ord
- meistre bruk av bøyingsverket i nynorsk.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- meistre ortografisk skriving
- meistre skiljet mellom og/å og da/når.

## Vurderingsområde 6: Teiknsetting

Under *Teiknsetting* blir det vurdert om skrivaren meistrar dei formelle reglane for bruk av skiljeteikn.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- meistre bruk av punktum, utropsteikn og spørsmålsteikn
- bruke komma ved oppramsing
- bruke komma framfor "men"
- markere direkte tale med replikkstrek eller kolon og sitatteikn.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- meistre bruk av kolon, parentes og bindestrek
- bruke komma mellom heilsetningar
- bruke komma etter leddsetningar.

## Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet

Under *Bruk av skriftmediet* blir den grafiske utforminga og handskrift vurdert.

### Etter 4. trinn

Skrivaren skal:

- skape tekstar med eit oversiktleg sideoppsett
- bruke ulike uttrykksmiddel som verbalspråk, teikningar, bilde og symbol
- markere mellomrom mellom ord tydeleg
- bruke og følgje marg og linjer
- markere overskrifta grafisk
- markere avsnitt etter innleiing og framfor avslutning
- skape estetisk tiltalende tekstar
- bruke samanhengande handskrift
- bruke leseleg handskrift.

### Etter 7. trinn

Skrivaren skal:

- skape eit oversiktleg og hensiktsmessig sideoppsett
- markere avsnitt grafisk
- kombinere ulike multimodale uttrykksmiddel for å skape heilskap og meining i teksten

bruke digitale tekstressursar med ulike kommunikative og estetiske føremål.

---