

Om oppgaveformuleringens oppgave

- *en testteoretisk undersøkelse av oppgaveformuleringens betydning for tekstkvalitet i skriftlige andrespråkstekster*

Karoline Haugsvær

Masteravhandling i nordisk språk ved
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Universitetet i Bergen

September 2009

Innholdsfortegnelse

Figurliste

Forord

Kapittel 1: Innledning _____ **7**

1.1 Oppgaveformuleringen som testvariabel – et testteoretisk utgangspunkt _____ **7**

1.2 Teoretiske innfallsvinkler _____ **8**

1.3 Analysemetode og datamateriale _____ **10**

1.4 Testteoretiske og praktiske implikasjoner av undersøkelsen _____ **11**

1.5 Avhandlingens struktur _____ **12**

Kapittel 2: Teoretiske innfallsvinkler _____ **13**

2.1 Språktesting som psykologisk målingsteori: Hvordan sikre en mest mulig nøyaktig måling? _____ **14**

2.1.1 *Konstruktvaliditet* _____ 14

2.1.1.1 *Reliabilitet som et aspekt ved konstruktvaliditet* _____ 15

2.1.2 *Validitet og testing av skriftlige ferdigheter* _____ 16

2.1.2.1 *Direkte skrivetester* _____ 17

2.1.2.2 *Oppgaveformuleringen som testvariabel* _____ 18

2.1.2.3 *Tidligere forskning på oppgavevariabelen* _____ 19

2.1.2.3.1 *Aspekter ved oppgavevariabelen* _____ 21

2.1.2.3.2 *Oppgavekompleksitet og ASF* _____ 22

2.1.2.3.3 *Diskursform og vurdering av skriftlige testbesvarelser* _____ 22

2.1.2.3.4 *Retoriske spesifikasjoner i oppgaveformuleringen* _____ 23

2.1.2.3.5 *Instruksjonsverbet 'diskutér'* _____ 24

2.1.2.3.6 *Tekstkvalitet og vurdering – norske undersøkelser* _____ 26

2.2 Språktesting som lingvistisk forankret tekstanalyse: Hva måles i testing av skriftlig produksjon? _____ **27**

2.2.1 *Kommunikativ kompetanse* _____ 28

2.2.1.1 *Bachmans modell for kommunikative språkferdigheter* _____ 29

2.2.1.1.1 *Organisatorisk kompetanse* _____ 29

2.2.1.1.2 *Pragmatisk kompetanse* _____ 30

2.2.2 *Argumentasjon – et krav til tekstkvalitet på høyere nivå?* _____ 31

2.2.2.1 *Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk (Rammeverket)* _____ 32

2.2.2.2 *Vurderingskriterier og nivåbeskrivelser* _____ 35

2.2.2.2.1 *Trinn 3-eksamen* _____ 35

2.2.2.2.3 *Oppsummerende kommentarer* _____ 39

2.2.2.3 *Hva er argumenterende skriving?* _____ 40

2.3 Presentasjon av analysemodell _____ **43**

2.3.1 *Retorisk strukturteori* _____ 44

2.3.2 *Samhandlingsmodellen* _____ 45

2.3.2.1 *Retorisk struktur* _____ 45

2.3.2.2 *Eksempeltekst* _____ 48

2.3.2.2.1 *Oppgave C (Reality-TV)* _____ 48

2.3.2.2.2 *Tekst I-C med opprinnelig typografi* _____ 48

2.3.2.2.3 *Tekst I-C inndelt i analyseenheter* _____ 48

2.3.2.2.4 *Forklarende kommentarer til inndelingen* _____ 49

2.3.2.2.5 *Kommentarer til diagrammet* _____ 50

2.3.2.3 *Argumenterende tekststrukturer* _____ 51

2.3.2.3.1 Argumenterende tekststrukturer som uttrykk for manipulative språkfunksjoner	53
---	----

Kapittel 3: Metode **54**

3.1 Datamateriale	54
3.1.1 Kriterier for tekstutvalget	55
3.1.2 Materialets representativitet	56
3.1.3 Transkripsjon	56
3.2 Retorisk tekstanalyse – en kvalitativ tilnærming	57
3.2.1 Utfordringer ved inndeling av tekstene i analyseenheter	57
3.2.2 Grafisk framstilling av tekststrukturen	58
3.2.3 Utfordringer ved å klassifisere tekster	59

Kapittel 4: Analyse **60**

4.1 Hypoteser og antakelser	60
4.1.1 Argumenterende eller utgreiende retorisk struktur?	61
4.2 Oppgaveformuleringene	62
4.2.1 Oppgave A	63
4.2.2 Oppgave B	63
4.2.3 Oppgave C	63
4.2.4 Oppgave D	63
4.3 Del I: Retorisk strukturanalyse av tekstene etter Samhandlingsmodellen	64
4.3.1 Forklarende kommentarer til de retoriske diagrammene	64
4.3.2 Kandidat 1	66
4.3.2.1 Tekst 1-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	66
4.3.2.2 Tekst 1-C (Reality-TV) inndelt i analyseenheter	67
4.3.3 Kandidat 4	68
4.3.3.1 Tekst 4-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	68
4.3.3.2 Tekst 4-B (Lederegenskaper) inndelt i analyseenheter	70
4.3.4 Kandidat 8	72
4.3.4.1 Tekst 8-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	72
4.3.4.2 Tekst 8-D (Tidsklemmen) inndelt i analyseenheter	74
4.3.5 Kandidat 10	76
4.3.5.1 Tekst 10-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	76
4.3.5.2 Tekst 10-C (Reality-TV) inndelt i analyseenheter	77
4.3.6 Kandidat 11	80
4.3.6.1 Tekst 11-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	80
4.3.6.2 Tekst 11-D (Tidsklemmen) inndelt i analyseenheter	82
4.3.7 Kandidat 14	84
4.3.7.1 Tekst 14-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter	84
4.3.7.2 Tekst 14-B (Lederegenskaper) inndelt i analyseenheter	86
4.4 Del II: Implisitte påstander i oppgaveformuleringen	88
4.4.1 Oppgaveformuleringer med implisitt påstand	88
4.4.2 Kandidat 1	90
4.4.2.1 Kommentarer til tekstpar 1	90
4.4.3 Kandidat 4	91
4.4.3.1 Kommentarer til tekstpar 4	91
4.4.4 Kandidat 8	92
4.4.4.1 Kommentarer til tekstpar 8	92
4.4.5 Kandidat 10	93
4.4.5.1 Kommentarer til tekstpar 10	93
4.4.6 Kandidat 11	94
4.4.6.1 Kommentarer til tekstpar 11	94
4.4.7 Kandidat 14	95
4.4.7.1 Kommentarer til tekstpar 14	95
4.4.8 Oppsummering av del II	96
4.5 Del III: Eksplisitt retorisk instruks i oppgaveformuleringen	97

4.5.1 Oppgaver med eksplisitt retorisk instruks utarbeidet etter samme mal (diskutér-oppgaver)	97
4.5.2 Oppgaveformulering med åpne spørsmål og implisitte retoriske instruks (A-oppgaven)	97
4.5.4 Retorisk diagram for tekster som er svar på diskutér-oppgaver	100
4.5.4.1 Kommentarer til diskutér-tekster	102
4.5.5 Retorisk diagram for tekster som er svar på A-oppgaven	104
4.5.5.1 Kommentarer A-tekster	105
4.6 Oppsummering av resultater	106
Kapittel 5. Diskusjon	107
5.1 Diskusjon av resultatene	107
5.1.1 Diskusjon av resultater i forhold til H1	107
5.1.2 Diskusjon av resultater i forhold til H2 og H2a	109
5.1.3 Resultater i forhold til hovedhypotesen H	110
5.2 Svakheter ved undersøkelsesmetoden	110
5.2.1 Datamaterialets begrensninger	110
5.2.2 Svakheter ved analysemodellen	111
5.3 Teoretiske og praktiske implikasjoner	112
5.3.1 Teoretiske implikasjoner av undersøkelsen	112
5.3.2 Praktiske implikasjoner av undersøkelsen	113
5.3.3 Verdien av å anvende retorisk tekstanalyse på en testteoretisk problemstilling	114
Kapittel 6: Oppsummering	116
Referanser	118
Sammendrag	125
Abstract	126

Figurliste

Figur 1 Aspects of context validity for writing (Weir 2007:64)	18
Figur 2 Dimensions of tasks for direct writing assessment	21
Figur 3 Komponenter i språkkompetanse (Bachman 1990: 87, her i norsk, upublisert oversettelse ved Carlsen og Moe u.a.)	29
Figur 4 Rammeverkets felles referansenivåer: global skala	32
Figur 5 Rammeverkets beskrivelse av generell skriftlig produksjon	33
Figur 6 Rammeverkets beskrivelse av rapporter og resonnerende skriving	34
Figur 7 Vurderingskriterier og nivåbeskrivelser for skriftlig produksjon på Test i norsk – høyere nivå	38
Figur 8 Sjangerbetegnelse og sjangerforventninger (Nefzaoui u.a.:40)	42
Figur 9 Retorisk diagram for tekst 1-C	50
Figur 10 Utgreiende tekststruktur i tekst 1-C	52
Figur 11 Argumenterende tekststruktur i tekst 4-A	52
Figur 12 Retorisk diagram for tekst 1-A	66
Figur 13 Retorisk diagram for tekst 1-C	67
Figur 14 Retorisk diagram for tekst 4-A	69
Figur 15 Retorisk diagram for tekst 4-B	71
Figur 16 Retorisk diagram for tekst 8-A	73
Figur 17 Retorisk diagram for tekst 8-D	75
Figur 18 Retorisk diagram for tekst 10-A	77
Figur 19 Retorisk diagram for tekst 10-C	79
Figur 20 Retorisk diagram for tekst 11-A	81
Figur 21 Retorisk diagram for tekst 11-D	83
Figur 22 Retorisk diagram for tekst 14-A	85
Figur 23 Retorisk diagram for tekst 14-B	87

<i>Figur 24 Tekst 1-A</i>	90
<i>Figur 26 Tekst 4-A</i>	91
<i>Figur 27 Tekst 4-B</i>	91
<i>Figur 28 Tekst 8-A</i>	92
<i>Figur 29 Tekst 8-D</i>	92
<i>Figur 30 Tekst 10-A</i>	93
<i>Figur 31 Tekst 10-C</i>	93
<i>Figur 32 Tekst 11-A</i>	94
<i>Figur 33 Tekst 11-D</i>	94
<i>Figur 34 Tekst 14-A</i>	95
<i>Figur 35 Tekst 14-B</i>	95
<i>Figur 36 Tekst 1-C</i>	100
<i>Figur 37 Tekst 10-C</i>	100
<i>Figur 38 Tekst 4-B</i>	101
<i>Figur 39 Tekst 14-B</i>	101
<i>Figur 40 Tekst 8-D</i>	102
<i>Figur 41 Tekst 11-D</i>	102
<i>Figur 42 Tekst 1-A</i>	104
<i>Figur 43 Tekst 4-A</i>	104
<i>Figur 44 Tekst 8-A</i>	104
<i>Figur 45 Tekst 10-A</i>	104
<i>Figur 46 Tekst 11-A</i>	105
<i>Figur 47 Tekst 14-A</i>	105

Forord

Som mor til to små barn hadde jeg rett og slett ikke klart å skrive ferdig denne masteravhandlingen uten masse praktisk hjelp fra mine nærmeste.

Jeg vil derfor først og fremst takke mamma, som har tilbrakt hele sommeren 2009 i Bergen som Omma på heltid – du har jobbet minst like hardt som meg og vet sikkert like mye om mine to små som jeg nå vet om språktesting!

Takk til Tor Erik for at du på din rolige, sindige og milde måte har holdt fortet hjemme i sommer; stått opp kl. 05.00 når jeg har trengt å være opplagt for skriving, levert og hentet i barnehage, disket opp med frokoster og middager til både meg og barna og din svigermor. Du er fantastisk!

Takk til Josefine og Martin for herlig og betingelsesløs avkopling fra teori!

Og takk til Aslaug for trofaste farmorgjerninger, søndagsmiddager og for å ha gitt mamma husly i sommer.

Henrik og Cecilie skal også ha takk for å ha lånt bort leiligheten sin til dette gode formål.

Så vil jeg takke veilederen min, Cecilie Carlsen, for presise og konstruktive kommentarer fra begynnelse til slutt og for et utrolig inspirerende faglig engasjement. Takk for at du har stått last og brast gjennom graviditeter og fødselspermisjoner og hele tiden hatt tro på prosjektet. Takk også for en uvurderlig tilgjengelighet og motiverende tro på det endelige resultatet i innspurtsfasen!

Takk til Sissel for nyttige innspill og kommentarer underveis og til Stine, Johan og Erik for effektive gjennomlesninger av teksten helt mot slutten!

Jeg vil også takke Berit Halvorsen og alle mine gode kollegaer på Norsk språktest for inspirerende fagmiljø og for muligheten til å skrive ferdig masteravhandlingen i sommer. Norsk språktest og ANA, ved Eli Tine Knudsen, takkes også for å ha stilt datamateriale fra Korrelasjonsundersøkelsen til disposisjon.

Hanne takkes for postsendt fikensjokolade til bruk i innspurten, og Trond og Marte for kaffe og selskap på en ellers tom lesesal i sommer.

Takk til Ida, Solveig og Kjersti for følge på prosjektforberedende, og til Ingvild, Agnete, Randi, Ingri, Mariann og alle andre som har gjort lunsj i sofakroken til et gledelig avbrekk fra bøkene!

Andre venner og øvrige familie takkes for alle former for støtte, bidrag, forståelse og oppmuntring underveis.

Kapittel 1: Innledning

I takt med globalisering, økende migrasjon og internasjonal mobilitet har det oppstått et behov for testing av språkferdigheter, spesielt i den vestlige delen av verden. Når mennesker av ulike grunner flytter til et nytt land, er evnen til å tilegne seg det nye språket helt avgjørende for sosial og økonomisk integrering i samfunnet, og både immigranter og myndigheter vil ofte være interessert i en eller annen form for dokumentasjon av språkferdigheter.

I de fleste vestlige samfunn vil *skriftlige språkferdigheter* i dag være helt avgjørende for å kunne få tilgang til høyere utdanning, til sikre og godt betalte jobber og dermed til status og maktposisjoner i samfunnet. I Norge må personer med en annen språklig bakgrunn enn norsk, avlegge en språkprøve¹ som grunnlag for opptak ved landets høyskoler og universiteter. Skriftspråkets dominerende rolle i denne sammenhengen er bakgrunnen for at jeg i min undersøkelse ønsker å rette fokus mot den delen av språktesting som omhandler *skriftlig produksjon*. Gir slike språkprøver kandidatene en reell anledning til å vise skriftlige språkferdigheter på høyere nivå? Inneholder disse prøvene oppgaveformuleringer som gir kandidatene muligheter til å vise den typen språkferdigheter som de vurderes etter? Slike og lignende spørsmål utgjør innfallsvinkelen til denne masteravhandlingen.

1.1 Oppgaveformuleringen som testvariabel – et testteoretisk utgangspunkt

Det konkrete utgangspunktet for dette prosjektet er en observasjon jeg gjorde da jeg skrev bacheloroppgave i språktesting og sammenlignet skriftlige besvarelser som hadde bestått opptakskravet til Test i norsk – høyere nivå (heretter Hn-testen) og Trinn 3-eksamen (heretter T3-eksamen)². Underveis i dette arbeidet ble jeg oppmerksom på noen interessante paralleller mellom oppgaveformuleringer og testbesvarelser som jeg kunne tenke meg å undersøke nærmere. Det kunne synes som om *ulike oppgaveformuleringer* hadde en tendens til å generere *kvalitativt forskjellige testbesvarelser*, noe som i ytterste konsekvens kunne bety at

¹ Jeg har i tilknytning til denne avhandlingen ikke funnet det nødvendig å skille mellom *test* og *prøve*, men vil bruke begrepene synonymt etter følgende definisjon: ” [...] a test is a measurement instrument designed to elicit a specific sample of an individual’s behavior” (Lyle F. Bachman 1990:20).

² Begge testene gir innvandrere grunnlag for å bli tatt opp til universitets- og høyskolestudier i Norge. *Test i norsk - høyere nivå* utvikles av Norsk Språktest, et samarbeid mellom Universitetet i Bergen og Folkeuniversitetet og er en frittstående ferdighetsprøve åpen for alle i landet, uavhengig av tidligere norskopplæring. Testbesvarelsene i mitt materiale ble vurdert i forhold til en skala som gikk fra 150 (lavest) til 700 (høyest) poeng, og kandidaten måtte oppnå 450 poeng for å kunne immatrikuleres ved et universitet eller en høyskole. F.o.m. høsten 2009 endres imidlertid vurderingsskalaen på skriftlig produksjon til å kun skille mellom *ikke bestått*, *bestått* og *godt bestått*. *Trinn 3-eksamen* er en avsluttende prøve for universitetenes og høyskolenes egne norskkurs, og hver utdanningsinstitusjon lager sin egen prøve, slik at det til enhver tid lages flere ulike Trinn 3-eksamener. I denne prøven vurderes besvarelsene i forhold til den standardiserte karakterskalaen fra A (høyest) til F (stryk), der E (lavest mulig beståttkarakter) gir grunnlag for opptak ved høyskole eller universitet.

oppgaveformuleringene i ulik grad ga kandidatene anledning til å vise *skriftlige språkferdigheter på høyere nivå*³. Den overordnede problemstillingen for denne masteravhandlingen er:

*I hvor stor grad påvirker oppgaveformuleringen tekstkvaliteten i testing av skriftlig produksjon*⁴?

Problemstillingen plasserer undersøkelsen inn i en testteoretisk kontekst, og det er altså *oppgaveformuleringen som testvariabel* som skal undersøkes. Mye av den tidligere forskningen omkring oppgavevariabilitet har blitt gjennomført som korrelasjonsstudier i forhold til en foreliggende holistisk vurdering⁵, dvs. at man har prøvd å finne ut om utvalgte kvalitative trekk ved skriftlige testbesvarelser korrelerer med karakterene fra en allerede gjennomført vurdering (for eksempel Quellmalz *et al* 1982, Brossell 1983, Brossell & Ash 1984). Et viktig argument som taler for en slik tilnærming er at det til syvende og sist er vurderingsmetoden (les: sensor) som avgjør hvilket resultat kandidaten oppnår, og at man derfor ikke kan se bort fra den viktige rollen vurderingsmetoden og sensorvariabelen spiller i testsammenhengen. Det viser seg imidlertid ofte svært vanskelig å trekke endelige konklusjoner av slike korrelasjonsundersøkelser, fordi man ikke kan si med sikkerhet om resultatene er et uttrykk for vurderingsmetoden eller om de reflekterer faktiske kvalitative forskjeller ved de aktuelle tekstene. Jeg mener derfor at det vil være interessant å sette sensorvariabelen midlertidig til side og heller undersøke i hvilken grad *kvalitative forskjeller i besvarelser* kan settes i sammenheng med oppgaveformuleringen⁶.

1.2 Teoretiske innfallsvinkler

Begrepet *tekstkvalitet* impliserer at det finnes gode og mindre gode tekster. Dette er i tråd med språktestingens normative funksjon; å karakterisere språkferdigheter på ulike mestringsnivåer. For å nærme meg den skisserte problemstillingen vil jeg først vise at *tekstkvalitetsbegrepet på høyere nivå* kan knyttes til et krav om at kandidatene skal beherske *argumenterende skrivning*.

³ *Høyere nivå* er her en generell betegnelse på det ferdighetsnivået som Hn-testen og T3-eksamen mener å måle, altså det språklige nivået som er nødvendig for å bestå prøvene. Det er her viktig å presisere at spørsmålet ikke er hvorvidt oppgaveformuleringene gir kandidatene anledning til å *bestå* testen som sådan, men hvorvidt de skriftlige oppgavene eger seg til å elisitere den typen skriftlige språkferdigheter som kandidatene vurderes etter.

⁴ *Skriftlig produksjon* er her avgrenset til det som i norsk skolesammenheng kalles *stilskriving*, på engelsk *written composition/essay*, altså det å skrive en lengre, sammenhengende tekst på bakgrunn av en gitt oppgaveformulering. Begrepet vil i det videre ikke innebefatte rapporter, sammendrag eller andre kortere, refererende tekster, selv om mange språktester også inkluderer slike oppgaver.

⁵ *Holistisk vurdering* er den vanligste vurderingsmetoden i forbindelse med skriftlig produksjon, og innebærer at hver stil leses forholdsvis raskt og vurderes helhetlig i forhold til et vurderingsskjema hvor de språklige kriteriene for hvert ferdighetsnivå (nivåbeskrivelsene) er mer eller mindre detaljert formulert.

⁶ Min egen rolle som fortolker vil bli problematisert i metodekapitlet.

Dette vil jeg gjøre blant annet ved å se nærmere på hvordan skriftlige ferdigheter på høyere nivå defineres i *Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk (Rammeverket)* og i de relevante språkferdighetsskalaene som er formulert der.

Rammeverket er blitt et svært viktig dokument i Europa og også i Norge⁷, og det er grunn til å ta på alvor den normative funksjonen som dokumentet ser ut til å ha fått, både for utvikling av læreplaner og for vurdering av språkferdigheter og dermed også for utvikling av testoppgaver. Jeg vil også undersøke hvordan kravet om argumentasjon kommer til uttrykk i konstruktet, vurderingskriteriene og nivåbeskrivelsene til de to norsktestene som de aktuelle oppgaveformuleringene er hentet fra.

Videre vil jeg hevde at dette kravet om argumentasjon, slik det formidles i konkrete oppgaveformuleringer som brukes til å måle skriftlige språkferdigheter på høyere nivå, er et implisitt krav som ikke nødvendigvis er så tilgjengelig for kandidatene som testutviklere synes å anta. I en doktoravhandling om tekstkvalitet og kulturelle preferanser i *resonnerende* testbesvarelser (Nefzaoui u.a.), viser Sissel Nefzaoui at det blant lærebokforfattere og andre som uttrykker seg normativt om sjangere, hersker en del forvirring og uenighet angående hva som kjennetegner *argumenterende* og *utgreiende skrivning*. På bakgrunn av lang erfaring med utvikling av eksamensoppgaver i norsk som andrespråk ved NTNU, kommer Nefzaoui i avhandlingen også inn på oppgaveformuleringens betydning for besvarelsens utforming:

Spørsmålsstillingen i overskriften er av generell art og styrer valget mellom argumenterende (drøfting) og utgreiende (for eksempel egen mening). Ofte består en tekst av både argumenterende og utgreiende deler, fordi spørsmålsstillingen gjerne er flerdelt (Nefzaoui u.a.:9).

Et av Nefzaouis poeng er at det i norsk akademisk skriftkultur (hos henne representert ved lærere og sensorer på det aktuelle norskkurset) eksisterer en preferanse for argumenterende tekster (i motsetning til utgreiende), selv om dette ikke alltid uttrykkes eksplisitt:

En fellesnevner ved materialet i denne studien er at testgiver (norskseksjonen ved ISK) har som forutsetning at kandidaten skal skrive en *argumenterende* tekst. Imidlertid er spørsmålsstillingen i noen tilfeller uklar eller tvetydig slik at den innbyr til å skrive utgreiende i stedet for argumenterende (Nefzaoui u.a.:9, min understreking).

⁷ Rammeverket er grunnlag for norskdelen av Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere, og viktige norskprøver som Norskprøve 2 og 3 og Test i norsk – høyere nivå.

Det er denne uklarheten eller tvetydigheten i autentiske oppgaveformuleringer som skal utforskes nærmere i denne masteravhandlingen.

1.3 Analysemetode og datamateriale

For å kunne undersøke hvorvidt det faktisk er slik at ulike oppgaveformuleringer gir kvalitativt forskjellige testbesvarelser, har det vært nødvendig å finne en analysemodell som både tar utgangspunkt i oppgaveformuleringen og som muliggjør en operasjonalisering av tekstkvalitetsbegrepet i forhold til argumentasjon. Nefzaoui utvikler i sin doktoravhandling en analysemodell basert på retorisk strukturanalyse, som jeg mener bør være egnet til å gjennomføre mitt prosjekt. *Samhandlingsmodellen* (Nefzaoui under arbeid) er et analyseverktøy som avdekker *den retoriske strukturen* i en tekst og dermed gjør det mulig å operasjonalisere tekstkvalitetsbegrepet i form av det jeg vil kalle *argumenterende tekststrukturer*. Hva som ligger i dette begrepet vil bli nærmere gjort rede for i delkapittel 2.4 der analysemodellen presenteres i sin helhet. Her vil jeg foreløpig formulere følgende hypoteser som utgangspunkt for min undersøkelse:

Hovedhypotese (H): *Oppgaveformuleringen påvirker den retoriske strukturen i skriftlige testbesvarelser.*

(H1) *Oppgaveformuleringer der den retoriske instruksjonen inneholder en implisitt påstand, vil i større grad generere argumenterende tekststrukturer enn oppgaveformuleringer uten en slik implisitt påstand. Disse vil generere utgreiende tekststrukturer.*

(H2) *Oppgaveformuleringer som er utarbeidet etter samme mal og som inneholder en eksplisitt formulert retorisk instruks, vil i større grad generere testbesvarelser med tilnærmet samme retoriske struktur, enn oppgaveformuleringer med åpne spørsmål. Disse vil generere testbesvarelser med mer variert retorisk struktur.*

(H2a) *Den retoriske instruksjonen 'diskutér' vil i all hovedsak generere utgreiende tekststrukturer.*

For å teste disse hypotesene vil jeg benytte skriftlige oppgaveformuleringer og testbesvarelser fra Hn-testen og T3-eksamen. Norsk språktest utførte i 2006 en korrelasjonsundersøkelse mellom disse to norsktestene for å sammenligne opptakskravene, og i den forbindelse avla 352 utenlandske studenter begge de to norsktestene på omtrent samme tidspunkt. Dette materialet gir en unik mulighet til å undersøke både hvordan én og samme kandidat har besvart to ulikt formulerte oppgaver, men også hvorvidt samme oppgavetype frambringer lignende tekststrukturer hos forskjellige kandidater. Jeg vil altså ikke knytte

undersøkelsen til testene som sådan, men til de forskjellige oppgaveformuleringene. Resultatene vil selvsagt være av interesse for testutviklere som benytter seg av slike oppgaveformuleringer, men det er viktig å understreke at min undersøkelse ikke vil ha form av en validering av de konkrete testene som sådan. Likevel vil validitetsbegrepet være et sentralt begrep i avhandlingen, både som teoretisk forankring for problemstillingen og fordi selve undersøkelsen berører aspekter ved konstruktvaliditeten til direkte skrivetester generelt sett.

1.4 Testteoretiske og praktiske implikasjoner av undersøkelsen

Hvorvidt oppgaveformuleringen påvirker testbesvarelsen, er for det første et testteoretisk viktig spørsmål som berører det som kan sies å være et overordnet mål på testkvalitet; *konstruktvaliditet* (Messick 1989, 1995). Dersom det er slik at enkelte oppgavetyper ikke evner å frambringe den typen skriftlige språkferdigheter som kandidatene faktisk vurderes etter i en bestemt test, vil det utgjøre en alvorlig trussel mot *konstruktvaliditeten* til testen. Ifølge Samuel Messick inkorporerer validitetsbegrepet også sosiale konsekvenser av testing. Spørsmålet om hvorvidt ulike oppgaveformuleringer gir kandidatene ulik anledning til å vise at de mestrer en akademisk skriftkonvensjon der argumentasjonskravet står sterkt, har dermed i dette konkrete tilfellet også et etisk og samfunnsmessig aspekt, ettersom testene som materialet mitt er hentet fra, gir tilgang til en viktig, demokratisk rettighet, nemlig høyere utdanning.

En grundigere undersøkelse av eventuelle sammenhenger mellom oppgaveformuleringer og tekstkvalitet vil for dessuten kunne få viktige praktiske implikasjoner både for oppgavelaging og for utformingen av vurderingskriterier. Dersom det er slik at oppgaveformuleringen har betydning for kandidatenes mulighet til å vise skriftlige ferdigheter på høyere nivå, bør dette føre til et økt fokus på denne sammenhengen, slik at de oppgaveformuleringene som benyttes til å måle skriftlige ferdigheter på høyere nivå, til en hver tid er utformet i tett tilknytning til de kravene som kandidatene skal vurderes etter. Denne undersøkelsen vil også bidra med en ny innfallsvinkel til hvordan deler av Bachmans (1990) teoretiske modell for kommunikative språkferdigheter, med utgangspunkt i retoriske tekstanalyser av testbesvarelser, kan operasjonaliseres innenfor det praktiske testfeltet.

1.5 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen består av fire hovedkapitler i tillegg til innledning (kapittel 1) og oppsummering (kapittel 6). I kapittel 2 presenteres de teoretiske rammene som danner grunnlaget for undersøkelsen, mens kapittel 3 omhandler datamateriale og metodiske vurderinger. Kapittel 4 består av selve analysen med fortløpende resultater og kommentarer, mens kapittel 5 presenterer en utvidet diskusjon der teoretiske og metodiske betraktninger knyttes til funn og resultater fra analysen.

Kapittel 2: Teoretiske innfallsvinkler

Før jeg i dette kapitlet foretar en teoretisk tilnærming til det empiriske materialet jeg har satt meg fore å undersøke, kan det være verdt å påpeke at språktesting som selvstendig fagdisiplin ikke har eksistert i mer enn knappe femti år. Det er vanlig å regne 1961 og utgivelsen av Robert Lados *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests* som et startpunkt for fagets historie, og selv om språktestingsfeltet i dag har en selvstendig status, kan det også karakteriseres som en grensedisiplin som tangerer en rekke andre mer og mindre etablerte fagfelt. En av de største bidragsyterne til fagdisiplinen, Lyle F. Bachman, understreker denne kompleksiteten:

Language testing almost never takes place in isolation. It is done for a particular purpose and in a specific context. [...] Current research and development in language testing incorporates advances in several areas: research in language acquisition and language teaching, theoretical frameworks for describing language proficiency and language use, and measurement theory (1990:2).

Cecilie Carlsen (1999) plasserer språktesting i krysningsfeltet mellom lingvistikken og psykometrien (psykologisk målingsteori), mens Bachman i tillegg fokuserer på det gjensidige avhengighetsforholdet mellom språktesting på den ene siden, og forskning på språktilegnelse og praktisk språkundervisning på den andre. Uansett blir det klart at det eksisterer et bredt spekter av vitenskapelige teorier og innfallsvinkler når man beveger seg inn i språktestingsfeltet. Det er også viktig å ha klart for seg at språktesting i motsetning til for eksempel andrespråksforskning, er en normativ vitenskap, der ett av målene er å karakterisere hva som kjennetegner språkferdigheter på ulike mestringsnivåer for å fastsette standarder for språklig kompetanse. Dette innebærer at det er meningsfullt å bruke et begrep som *tekstkvalitet*, som impliserer at det finnes *gode* og *mindre gode* tekster.

I det følgende vil jeg først i delkapittel 2.1 presentere noen viktige målingsteoretiske grunnprinsipper som gjelder for testing av psykologiske ferdigheter generelt og for språktesting og testing av skriftlige ferdigheter spesielt. Dette innebærer blant annet en redegjørelse for begrepet *konstruktvaliditet*, samt en gjennomgang av tidligere forskning på oppgaveformuleringen som testvariabel. I delkapittel 2.2 behandles språktesting så fra et lingvistisk perspektiv, der teorier om språkkompetanse, skriftlige språkferdigheter og tekstkvalitet blir gjennomgått. Teorikapitlet munner ut i en presentasjon av de viktigste prinsippene og begrepene som utgjør analysemodellen jeg vil anvende på datamaterialet mitt (delkapittel 2.3).

2.1 Språktesting som psykologisk målingsteori: Hvordan sikre en mest mulig nøyaktig måling?

Når man ved hjelp av en test ønsker å måle en persons psykologiske ferdigheter, for eksempel språkferdigheter, støter man umiddelbart på det grunnleggende problemet at slike ferdigheter ikke er direkte observerbare. Det er derfor nødvendig å utarbeide en konkret definisjon av hva man faktisk ønsker å måle, et *teoretisk konstrukt* for testen. Ideelt sett ville det være mulig å måle nøyaktig dette konstruktet og ingenting annet, men dette er sjelden eller aldri tilfellet. Det er for det første alltid en fare for *konstruktunderrepresentering* (Messick 1989), dvs. at testkonstruktet og dermed testresultatene utelater viktige aspekter ved den ferdigheten man ønsker å måle. For det andre vil enhver test påvirkes av såkalt *konstruktirrelevant varians*, dvs. av faktorer som ikke er del av de ferdighetene som er definert i konstruktet.

Det vanligste i testing av skriftlig produksjon er, som i Hn-testen og T3-eksamen, at kandidaten velger mellom flere oppgaveformuleringer, men at kandidatens skriftlige ferdigheter vurderes på bakgrunn av én enkelt besvarelse⁸. Oppgaveformuleringen blir dermed svært viktig for kandidatens mulighet til å vise frem sine ferdigheter. Dersom oppgaveformuleringen ikke lykkes i å frambringe den type ferdighet som er definert i konstruktet, blir den en kilde til konstruktunderrepresentering. Dette vil kunne være tilfellet dersom en test hevder å skulle måle kandidatens argumentasjonsferdigheter, mens stiloppgaven ber kandidaten *fortelle* eller *greie ut* om et emne. Siden oppgaveformuleringer nødvendigvis vil måtte variere i utformingen fra test til test, er det også som Sara Cushing Weigle (2002:61) påpeker i sin bok *Assessing Writing*, viktig å spørre seg hvordan denne variasjonen eventuelt påvirker *ferdighetsnivået* i besvarelsene. Dersom variasjoner i oppgaveformuleringer systematisk frambringer ulike ferdighetsnivåer i besvarelsene og dermed gir kandidatene ulike muligheter til å oppnå gode resultater, representerer oppgaveformuleringen en kilde til konstruktirrelevant varians. I begge disse tenkte tilfellene utgjør oppgaveformuleringen en trussel mot testens konstruktvaliditet.

2.1.1 Konstruktvaliditet

En av testteoriens viktigste oppgaver er dermed å bringe til veie kunnskap om de ferdighetene som skal måles, slik at konstruktunderrepresentering unngås, samt å få oversikt over de faktorene som bidrar til konstruktirrelevant varians, slik at disse kan minimeres og

⁸ Hvorvidt valg av oppgave har en systematisk påvirkning på kandidaters resultater, har det i denne avhandlingen ikke vært anledning til å behandle. For oversikter over forskning på ulike aspekter ved oppgavevariabelen, se Huot 1990 eller Weigle 2002.

kontrolleres. Dette vil til sammen være med å høyne testens *konstruktvaliditet*, et begrep som innen nyere testteori kan sies å ha fått status som et overordnet mål på testkvalitet. Messick definerer (konstrukt)validitet som følger:

Validity is an overall evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions on the basis of test scores or other modes of assessment (1995:741).

Det nye ved dette validitetsbegrepet er særlig at det inkorporerer de sosiale konsekvensene av testing i begrepet, samt at det defineres som et samlet begrep. Validitet, som tradisjonelt har betegnet hvorvidt en prøve har målt det den har hatt til hensikt å måle, har tidligere blitt sett på som et sammensatt konsept, bestående av en rekke ulike undergrupper av validitetstyper der de tre vanligste har vært innholdsvaliditet, kriterievaliditet og konstruktvaliditet. Messick skiller derimot ikke mellom ulike *typer* av validitet, men understreker at det kan være nyttig å differensiere mellom ulike *aspekter* ved validitet for ikke å overse viktige nyanser ved begrepet. Jeg vil ikke her gå nærmere inn på de ulike aspektene ved validitetsbegrepet slik Messick definerer dem (for en detaljert fremstilling av disse, se for eksempel Messick 1995). Mitt fokus er på oppgaveformuleringens betydning i testing av skriftlige ferdigheter, og jeg vil under punkt 2.1.2.2 presentere en konseptualisering av validitetsbegrepet som jeg finner mer relevant i forhold til dette, men som likevel kan innordnes i Messicks modell. Nedenfor vil jeg imidlertid først helt kort omtale *reliabilitet*, et annet begrep som har vært regnet som et sentralt kvalitetstegn ved en god prøve.

2.1.1.1 Reliabilitet som et aspekt ved konstruktvaliditet

Reliabilitet kan enkelt formulert defineres som en prøves stabilitet, altså hvorvidt samme testtaker kan forvente å oppnå nøyaktig samme testresultat, uavhengig av ytre faktorer ved gjennomføringen av testen. Tradisjonelt har spørsmålet om reliabilitet fått mye oppmerksomhet i forbindelse med direkte skriveprøver (se punkt 2.1.2.1 nedenfor). I dag er man imidlertid mer opptatt av konstruktvaliditeten til slike tester, og det er også validiteten som står i fokus i min egen undersøkelse. Før jeg i de følgende delkapitlene går nærmere inn på validitetsbegrepet i forhold til testing av skriftlige ferdigheter, vil jeg her likevel kort vise hvordan reliabilitet, slik dette begrepet har blitt definert innen klassisk testteori, også kan plasseres innenfor Messicks validitetskonsept, i tråd med en rekke nyere testteoretikere.

Innen moderne testteori argumenteres det nå av mange (se for eksempel Alderson 1991) for at det skillet mellom reliabilitet og validitet som man har operert med i klassisk

testteori, ikke er hensiktsmessig innenfor en moderne forståelse av konstruktvaliditet som et overordnet mål på testkvalitet. Ifølge denne argumentasjon kan faktorer som tradisjonelt har blitt sett på som en trussel mot reliabiliteten, like gjerne regnes som kilder til konstruktirrelevant varians eller konstruktunderrepresentering og dermed som en trussel mot konstruktvaliditeten (Carlsen 2004:4).

Carlsen forklarer i sin artikkel *The place of reliability in a unified (Messickian) view of construct validity* (2004) hvordan sensorvariabelen, som tidligere hovedsakelig har vært regnet som en trussel mot reliabiliteten, kan illustrere dette poenget. *Intrasensorreliabilitet*, dvs. hvorvidt samme sensor er konsistent i sine egne vurderinger, og *intersensorreliabilitet*, dvs. hvorvidt ulike sensorer vurderer i samsvar med hverandre, er aspekter ved sensorvariabelen som i henhold Messicks modell kan sies å representere kilder til konstruktirrelevant varians. Dersom en sensor setter helt tilfeldige karakterer uavhengig av kandidatens ferdighetsnivå, eller hvis man ikke klarer å oppnå en viss konsensus sensorene imellom, vil det i begge tilfeller introdusere en feilkilde i vurderingen som ikke henger sammen med kandidatens faktiske kompetanse, altså en konstruktirrelevant varians. Sensorvariabelen vil også kunne være kilde til konstruktirrelevant varians hvis sensor i vurderingen velger å legge vekt på et språklig aspekt som ikke er nevnt i vurderingskriteriene. Likeledes vil en sensor som unnlater å ta hensyn til alle de definerte vurderingskriteriene, men for eksempel velger seg ut ett kriterium som han lar dominere vurderingen, være en kilde til konstruktunderrepresentering.

Ifølge denne tankegangen kan altså faktorer som tidligere har vært definert som trusler mot reliabiliteten, innenfor Messicks samlede validitetsbegrep like gjerne regnes som mulige trusler mot konstruktvaliditeten. Jeg vil i det videre legge denne utvidete forståelsen av konstruktvaliditet til grunn og definere reliabilitet som et aspekt ved validitet. Noen videre diskusjon av reliabilitetsbegrepet vil jeg derfor ikke innlemme i denne fremstillingen.

2.1.2 Validitet og testing av skriftlige ferdigheter

For å kunne diskutere validitet og testvalidering, er det i følge Bachman (1990:155) nødvendig med detaljerte beskrivelser av både *testmetoden* og av de *ferdighetene* som skal testes. I dette delkapitlet vil jeg komme inn på aspekter ved testmetoden som er relevante i forhold til testing av skriftlige ferdigheter og som kan knyttes til oppgavevariabelens betydning for validiteten. Jeg vil også under punkt 2.2.2.3 omtale en rekke tidligere undersøkelser som jeg mener har relevans i forhold til mitt eget prosjekt. Delkapittel 2.3 inneholder en nærmere redegjørelse for hva som måles i skriftlig produksjon, og i avsnittet

om *kommunikativ kompetanse* (2.3.1) presenteres en modell som konkretiserer hva språkferdigheter er.

2.1.2.1 Direkte skrevetester

Den vanligste måten å teste skriftlige ferdigheter på er gjennom såkalt *direkte testing*, dvs. at kandidaten selv må *produsere* en tekst, en såkalt *performansetest*. Direkte skrevetester har sitt motstykke i *indirekte skrevetester* som innfyllingsoppgaver eller flervalgsoppgaver. Det hersker i dag bred enighet om at direkte testing er den mest *autentiske* måten å måle skriftlige ferdigheter på. Slike tester kan også karakteriseres som *integrative*, ettersom de måler flere ulike delferdigheter (for eksempel syntaks, ordforråd og retorisk struktur) samtidig. For en mer detaljert redegjørelse for ulike testtyper, se Bachman (1990:70ff).

Hamp-Lyons (1991:5, her etter Weigle 2002:58) karakteriserer direkte skrevetester på følgende måte:

Candidates must write at least one piece of continuous text of a minimum of 100 words⁹; test takers are given a set of instructions (or 'prompt') but have considerable leeway in responding to the prompt; each text is read by at least one, and normally two or more, trained raters; judgements are tied to a common yardstick, such as a set of sample responses or one or more rating scales; and judgements are expressed as numbers, rather than or in addition to verbal descriptions (2002:59).

Weigle legger til at slike testbesvarelser skrives innenfor et avgrenset tidsrom, vanligvis en halv til to timer, og kandidatene vet ikke på forhånd hva som er tema for oppgavene. Fram til man mot slutten av 1970-tallet begynte å anerkjenne direkte testing av skriftlige ferdigheter som et alternativ til indirekte testmetoder og objektive vurderingsmetoder, dreide mye av forskningen seg om å etablere en akseptabel intersensor-reliabilitet i vurderingen av skriftlig produksjon. Brian Huot (1990) viser i en omfattende gjennomgang av skrevetestforskningen til en undersøkelse fra 1961 (Diederich, French og Carlton 1961) hvor 53 sensorer leste 300 stiler med det resultat at 94% av stilene fikk minst syv forskjellige karakterer (Huot 1990: 237). Mye arbeid ble lagt ned i design og pilotering av oppgaver, opplæring av sensorer og utvikling av gode og funksjonelle vurderingsskjema. Disse tiltakene, samt bruk av to eller flere uavhengige sensorer, gjorde at man etter hvert oppnådde en tilfredsstillende reliabilitet for denne vurderingsformen som så langt på vei erstattet indirekte skrevetester av typen flervalgsoppgaver i grammatikkferdigheter og lignende.

På begynnelsen av 80-tallet begynte man imidlertid å spørre seg om slike direkte skrevetester var tilstrekkelig valide og hvorvidt den nyvunne reliabiliteten kunne tenkes å ha

⁹ Weigle bemerker at et minimum på 100 ord slik Hamp-Lyons foreslår, krever språkferdigheter på et forholdsvis høyt nivå. I denne sammenhengen mener jeg det er et rimelig kriterium.

blitt oppnådd på bekostning av validiteten (Weigle 2002:60). Dette resulterte i en rekke undersøkelser utover på 1980- og 90-tallet som på ulike måter tilnærmet seg validitetsspørsmålet, og helt fram til i dag har fokus på validitet blitt stående som et av de aller viktigste undersøkelsesaspektene innen skrive-testforskningen.

2.1.2.2 Oppgaveformuleringen som testvariabel

I sin nylig utkomne bok *Examining Second Language Writing: Research and Practice* (2008) knytter Stuart Shaw og Cyril Weir validitetsbegrepet direkte til testoppgaven og oppgaveformuleringen gjennom begrepet *kontekstvaliditet* ('context validity').

Cognitive processing in a writing test never occurs in a vacuum but is activated in response to the contextual parameters set out in the wording of the task. Context validity relates to the linguistic and content demands that must be met for successful task realization and to features of the task setting that serve to describe the performance required (2008:63).

Som tidligere gjort greie for understreker Messick at det samlede validitetsbegrepet ikke utelukker muligheten av å se på ulike aspekter ved konseptet, og han definerer selv seks konkrete aspekter ved validitet. Framfor å ta utgangspunkt i ett av disse aspektene, har jeg har valgt å bruke Shaw og Weir sin tilnærming til validitetsbegrepet, fordi jeg finner denne mer anvendelig i forhold til mitt prosjekt. Det er likevel viktig å påpeke at Shaw og Weir baserer sin fremstilling på Messicks forståelse av validitet som et samlet begrep, men at de velger å fokusere på enkeltaspekter ved konseptet som lettere kan la seg undersøke i den konkrete sammenhengen, som for deres vedkommende er et sosiokognitivt rammeverk for validering av skriftlige tester (2008:7). Figuren nedenfor viser hvilke kontekstuelle aspekter som ifølge Shaw og Weir kan tenkes å påvirke performansen i en skrive-test.

Figur 1 Aspects of context validity for writing (Weir 2007:64)

Context Validity	
<p>Setting: Task</p> <ul style="list-style-type: none"> • Response format • Purpose • Knowledge of criteria • Weighting • Text length • Time constraints • Writer-reader relationship • <p>Setting: Administration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physical conditions • Uniformity of administration • Security 	<p>Linguistic demands: (Task input and output)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexical resources • Structural resources • Discourse mode • Functional resources • Content knowledge

Task input and output og da særlig *structural resources*, *discourse mode* og *functional resources* er aspekter som jeg fokuserer på i min analyse. Slik jeg forstår Weir og Shaw, er kontekstvaliditeten avhengig av at disse kravene (*linguistic demands*) er tilgjengelige for kandidaten (*task input*) på en slik måte at han har mulighet til å imøtegå kravene på en tilfredsstillende måte i besvarelsen (*output*).

Weir og Shaw framholder altså viktigheten av at all informasjon om hvilke krav som stilles til kandidaten, er så klar og tilgjengelig som mulig:

The wording of the task comprises certain characteristics that specify exactly how the test taker is expected to successfully accomplish the test. Given the requirement to make certain inferences on the basis of test-taker performance, it is crucial that instructions to test-takers are both transparent and accessible. [...] Offering the candidate clear instructions is a crucially important aspect in the overall design and implementation of a valid test (2008:65).

Dette gjelder ikke bare praktiske opplysninger om for eksempel tidsbegrensninger og svarlengde, men er etter min mening spesielt viktig når det gjelder mer subtile nyanser i det som forventes av kandidatens oppgavesvar. I stilskriving er kravet til *tekststruktur* et godt eksempel på en slik nyanse som ofte vil ligge implisitt i oppgaveformuleringen, eller uttrykkes på en vag og lite oppklarende måte, som i informasjonen til kandidatene på Hn-testen: ”I vurderingen av Delprøve 5 – skriftlig produksjon, legges det vekt på: [...] – at det er god sammenheng og *god struktur* i teksten” (informasjon til kandidatene på selve oppgavearket). Hva er god struktur? Er kravet til god struktur det samme for alle oppgavetyper og alle typer av tekster? Som Bachman (1990:126) påpeker, oppstår det problemer når det er store forskjeller mellom forventet besvarelse og kandidatens faktiske besvarelse. Man må da spørre seg om dette skyldes kandidatens manglende ferdigheter eller svakheter ved oppgaven/testmetoden?

2.1.2.3 Tidligere forskning på oppgavevariabelen

Både Huot (1990) og Weigle (2002) påpeker at forskningen på oppgavevariabelen er sprikende og lite konkluderende¹⁰. En av grunnene til dette kan være, som tidligere nevnt, en tendens til å blande sammen ulike variabler som for eksempel oppgaveformulering og vurderingsmetode i forskningsdesignet, slik at resultatene ikke kan si noe sikkert om verken den ene eller den andre variabelen.

James Hoetker (1982) bemerket tidlig metodiske betenkeligheter ved å bruke holistisk vurdering som mål på tekstkvalitet; først og fremst fordi vurderingsskalaene er utformet på en

¹⁰ Det er også verdt å merke seg at mange av undersøkelsene har skoleelever som skriver på sitt morsmål som informanter, og derfor ikke er direkte overførbare til en andrespråkskontekst.

slik måte at resultatene til en hver tid vil ”klumpe” seg rundt gjennomsnittskarakteren, og forskere som bruker holistisk vurdering som kontrollvariabel, vil derfor nesten alltid konkludere med at oppgaveformuleringen ikke påvirker tekstkvaliteten. I tillegg viser det seg at sensorer har sine egne oppfatninger om ulike oppgaveformuleringer som igjen påvirker vurderingen de gir, slik at man ikke kan stole hundre prosent på vurderingen. Det mangler også pålitelige metoder for å klassifisere ulike typer av tekster på en objektiv måte (1982:379), (se for øvrig punkt 2.2.2.3 samt 3.2.3 for nærmere diskusjon av dette problemet).

Mange av undersøkelsene omkring oppgavevariabelen har imidlertid vist tydelige tendenser til systematisk sammenheng mellom oppgaveformulering og tekstkvalitet, noe som absolutt indikerer at det er behov for mer forskning rundt dette temaet. Det har ikke latt seg gjøre å finne noen nyere ”state-of-the-art”oversikt enn Weigles kapittel ”Research in large scale writing assessment” fra 2002, og ut fra referansene her kan det se ut som om interessen for oppgavevariabelen nådde et høydepunkt på 80-tallet, før hele problemstillingen ble lagt mer eller mindre på is. Innen nyere andrespråksforskning har det imidlertid de senere årene vært en betydelig interesse for *oppgavekompleksitet* i forbindelse med de to motstridende modellene for hvordan denne påvirker performansen¹¹, *Limited Attention Capacity Modell* (Skehan 1998, 2001, 2003 og Skehan & Foster 1999, 2001) og *Multiple Attentional Resources Modell* (Robinson 2001, 2003, 2005). Helt kort forklart vil økt oppgavekompleksitet i følge Limited Attentional Capacity Modell ta oppmerksomheten fra andrespråksinnlæreren, slik at performansen blir dårligere. Det motsatte syn postuleres i Multiple Attentional Resources Modell, nemlig at mer komplekse oppgaver kan hjelpe innlærere til å produsere mer komplekse og språklig korrekte svar¹². I hovedsak har disse hypotesene vært testet ut i forbindelse med muntlig produksjon, men jeg vil nedenfor kort referere en helt fersk undersøkelse hvor sammenhengen mellom oppgavekompleksitet og tekstkvalitet i skriftlig produksjon ble undersøkt (Kuiken & Vedder 2008), og skissere en mulig videreføring av disse resultatene innenfor testforskningen. Deretter vil jeg presentere de tidligere undersøkelsene om oppgavevariabelen i testing av skriftlig produksjon som jeg mener har størst relevans i forhold til mitt eget prosjekt. Men aller først vil jeg nedenfor presentere en oversikt over aspekter ved oppgavevariabelen som kan være til hjelp når de ulike undersøkelsene skal refereres.

¹¹ Det er her slik jeg forstår det, snakk om språkbruk i forbindelse med oppgavebasert datainnsamling til forskning på andrespråkslæring.

¹² Korrekthet (*accuracy*) er i undersøkelsen til Kuiken & Vedder definert i forhold til antall språklige feil per t-unit (altså per minste grammatisk akseptable enhet, som ofte, men ikke alltid, vil utgjøres av en setning).

2.1.2.3.1 Aspekter ved oppgavevariabelen

I sin gjennomgang av forskning på testing av skriftlige ferdigheter, presenterer Weigle (2002:63) følgende nyttige oversikt over konkrete aspekter ved oppgavevariabelen som har vært gjenstand for undersøkelse:

Figur 2 Dimensions of tasks for direct writing assessment

Dimension	Examples
Subject matter	self, family, school, technology, etc.
Stimulus	text, multiple texts, graph, table
Genre	essay, letter, informal note, advertisement
Rhetorical task	narration, description, exposition, argument
Pattern of exposition	process, comparison/contrast, cause/effect, classification, definition
Cognitive demands	reproduce facts/ideas, organize/reorganize information apply/analyze/synthesize/evaluate
Specification of:	
- audience	- self, teacher, classmates, general public
- role	- self/detached observer, other/assumed persona
- tone, style	- formal, informal
Length	less than ½ page, ½ to 1 page, 2-5 pages
Time allowed	less than 30 minutes, 30-59 minutes, 1-2 hours
Prompt wording	question vs. statement, implicit vs. explicit, amount of context provided
Choice of prompts	choice vs. no choice
Transcription mode	handwritten vs. word-processed
Scoring criteria	primarily content and organization; primarily linguistic accuracy; unspecified

(Adapted from Purves *et al.* (1984:397-8) and Hale *et al.* (1996), her etter Weigle 2002:63, mine uthevinger)

Det er først og fremst aspektet *rhetorical task* som er relevant i forhold til min problemstilling. Som det framgår av tabellen betegner dette oppgaveformuleringens krav til *diskursform* ('*discourse mode*'), nærmere bestemt om teksten skal ha form av en *fortelling*, *beskrivelse*, *utgreiing* eller *argumentasjon*. Jeg vil i mine analyser kalle dette for oppgaveformuleringens *retoriske instruks*. Begrepet *prompt wording* betegner hele oppgaveformuleringen eller oppgavens ordlyd, og denne kan være formulert som et spørsmål eller en påstand, med implisitte eller eksplisitte krav til teksttype/diskursform og med ulik grad av kontekstgivende informasjon.

De ulike undersøkelsene bruker forskjellige termer, noe som av og til vanskeliggjør en sammenligning. Tabellen ovenfor kan derfor være til hjelp når man ønsker å forstå hvilket aspekt ved oppgavevariabelen som har blitt undersøkt.

2.1.2.3.2 Oppgavekompleksitet og ASF

Kuiken og Vedder (2008) undersøkte oppgavekompleksitetens innvirkning på lingvistisk performanse i en undersøkelse der 91 nederlandske italienskstudenter og 76 franskstudenter besvarte to skriveoppgaver med ulik kognitiv kompleksitet¹³. Lingvistisk performanse ble i undersøkelsen operasjonalisert ved å se på syntaktisk kompleksitet, leksikalsk variasjon og korrekthet, men Kuiken og Vedder understreker at andre aspekter, som innhold og argumentativ styrke i teksten, gjerne kunne ha vært utgangspunkt for en lignende undersøkelse (2008:58).

Resultatene viste en tendens til større grad av korrekthet i tekstene som var svar på den komplekse oppgaven, noe som altså ga støtte til Multiple Attentional Resources hypotesen. Selv om designet kanskje ville måtte endres noe, er dette en innfallsvinkel til oppgavevariabelen som absolutt kunne være interessant i en testforskningsammenheng. Dersom man for eksempel kunne knytte innhold eller argumentativ styrke i teksten til komplekse oppgavetyper til slik Kuiken og Vedder foreslår, ville dette være nyttig kunnskap for testutviklere.

2.1.2.3.3 Diskursform og vurdering av skriftlige testbesvarelser

Hoetker (1982) satte oppgavevariabiliteten på den testteoretiske dagsordenen da han refererte til California State University and Colleges Equivalency Examination, der resultatene i 1974 var oppsiktsvekkende mye lavere enn i 1973. Hoetker tolket dette som et uttrykk for at 1974-oppgaven som krevde at studentene resonnererte på et abstrakt plan, var mer krevende enn 1973-oppgaven som kun ba studentene om å reflektere over en personlig erfaring (Huot 1990:240). Quellmalz et al. (1982) fant tendenser til det motsatte i en undersøkelse med 200 videregående elever, nemlig at de jevnt over oppnådde bedre resultater på utgreiingsoppgaver (expository tasks) enn på fortellingsoppgaver (narratives). Det problematiske med slike undersøkelser er imidlertid at man ikke kan si med sikkerhet hvor stor betydning sensorenes oppfatning av de ulike oppgavetyperne virker inn. Flere undersøkelser tyder på at selve vurderingen av tekstene spiller en vel så viktig rolle som den faktiske tekstkvaliteten. Hake (1986) fant for eksempel ut at personlige og fortellende andrespråkstekster i langt større grad oppnådde dårlige karakterer enn utgreiende tekster der personlige anekdoter kun ble brukt for å illustrere et poeng eller lignende. Hamp-Lyons & Mathias (1994) fant tendenser til at svar

¹³ Studentene skulle skrive et brev til en venn og argumentere for valg av et feriested med utgangspunkt i fem alternativer. Kompleksiteten ble operasjonalisert ved at flere krav til feriestedet (seks) måtte tas i betraktning i den komplekse oppgaven.

på oppgaveformuleringer som ble vurdert å være vanskelige av eksperter innen feltet, oftere oppnådde bedre karakterer enn svar på oppgaveformuleringer som ble vurdert som lette. Andre undersøkelser (Weigle 1994, 1999) kan tyde på det samme, nemlig at sensorer, bevisst eller ubevisst, belønner kandidater som velger en vanskelig oppgave og tilsvarende "straffer" dem som velger en lett oppgave.

2.1.2.3.4 Retoriske spesifikasjoner i oppgaveformuleringen

Brossells undersøkelse fra 1983 testet ut hypotesen om at dess tydeligere de retoriske spesifikasjonene i oppgaveformuleringen er, dess høyere kvalitet får de skriftlige besvarelsene. Seks oppgaver ble omformulert i tre varianter hver, én med lav retorisk spesifikkasjon, én med middels og én med høy retorisk spesifikkasjon, som i følgende eksempel:

Level 1: Violence in the schools.

Level 2: According to recent reports in the news media, there has been a marked increase in incidents of violence in public schools. Why, in your view, does such violence occur?

Level 3: You are a member of a local school council made up of teachers and citizens. A recent increase in incidents of violence in the schools has gotten widespread coverage in the local news media. As a teacher, you are aware of the problem, though you have not been personally involved in an incident. At its next meeting, the council elects to take some action. It asks each member to draft a statement setting forth his or her view on why such violence occurs. The statements will be published in the local newspaper. Write that statement expressing your own personal views on the causes of violence in schools (Brossell 1983:167).

Overraskende for Brossell viste det seg at det var oppgavene med middels retorisk spesifikkasjon som framkalte de beste besvarelsene, men også her var det en holistisk vurdering foretatt av tre sensorer som definerte kvaliteten på tekstene.

Brossell & Ash (1984) eksperimenterte med oppgaveformuleringen i 21 skriftlige oppgaver i the College-Level Academic Skills Test i Florida og antok at forskjellen mellom en imperativ og et spørsmål i oppgaveformuleringen ville ha en effekt på tekststrukturen, men fant ingen forskjeller i materialet sitt. Bakgrunnen for undersøkelsen var uenighet i fagmiljøet om hvilke oppgaveformuleringer som fungerte best, kombinert med det de oppfattet som mangelfull forskning innen emnet. Med utgangspunkt i spørsmålet "Does it make any difference whether a topic's "charge" is cast as a question or an imperative?" laget de to versjoner av alle oppgavene, én med spørsmålsinstruks og én med imperativ instruks. I tillegg varierte de stilen på oppgaveformuleringen ved at halvparten var formulert i en personlig stil, mens den andre halvparten var formulert på en såkalt nøytral måte. Nedenfor følger et eksempel på hvordan de varierte oppgaveformuleringene:

- PQ: Some educators believe that the age at which children can legally withdraw from school should be lowered from sixteen to fourteen. What is your own position on the issue of lowering the age of compulsory school attendance?
- PI: Some educators believe that the age at which children can legally withdraw from school should be lowered from sixteen to fourteen. Discuss your own position on the issue of lowering the age of compulsory school attendance.
- NQ: Tourism is a major industry in some states. What are the effects of tourism on a state such as Florida?
- NI: Tourism is a major industry in some states. Discuss the effects of tourism on a state such as Florida (Brossell and Ash 1984:424).

Resultatene, både de statistiske og forskernes egne gjennomlesninger av tekstene, viste at disse variasjonene ikke hadde noen effekt, verken på tekstene eller på vurderingen av dem.

Jeg mener dette er et godt eksempel på den forvirringen som også kan sies å ha hersket her i Norge, omkring ulike oppgaveformuleringer og funksjonen til ordet *diskutér* som oppgaveinstruks. Hvis vi ser på de to variantene av "nøytral" oppgaveformulering, er det etter min mening absolutt ingenting som skiller de to formuleringenes grunnleggende *retoriske instruks*. For å få en reell forskjell mellom de to variantene, kunne man for eksempel i den ene presentere en mer spissformulert påstand som "The major industry of tourism is damaging the state of Florida", og be kandidaten argumentere for eller imot denne påstanden. Uansett mener jeg at resultatene fra undersøkelsen ikke kan brukes til å avskrive en effekt av å variere ordlyden i en oppgaveformulering.

2.1.2.3.5 Instruksjonsverbet 'diskutér'

Flere forskere har vært tatt for seg instruksjonsverbet *diskutér* i testoppgaver. Tony Dudley-Evans (1988) ser på instruksjonsverbet i en rekke eksamensoppgaver i biologi, i sin undersøkelse *A consideration of the meaning of 'discuss' in examination questions*. Han mener å finne i alle fall tre ulike typer av 'discuss'-spørsmål; studenten forventes å 1) presentere ulike syn på en sak før han konkluderer med egen mening; 2) beskrive en teori eller prosess og 3) presentere argumenter for og i mot en sak uten egen mening (1988:49).

Daniel Horowitz (1986) utviklet på bakgrunn av 284 oppgaveformuleringer fra 15 ulike fakulteter ved Western Illinois University, en meget interessant oppgavetypologi som er verdt å se litt nærmere på. Han kategoriserte oppgavene med utgangspunkt i hva slags type organisering av teksten ('organizational markers') de krevde av studentene, og kom fram til følgende fire hovedkategorier:

- I. Display familiarity with a concept.
- II. Display familiarity with the relation between/among concepts.
- III. Display familiarity with a process.
- IV. Display familiarity with argumentation (1986:110).

Det er flere svært interessante aspekter ved denne typologien som jeg vil kommentere her. Horowitz kommer for det første med noen interessante betraktninger angående instruksjonsverbet *discuss* som absolutt bør bemerkes. I kontrast til tidligere studier (Johns 1976, Swales 1982) hvor man har skilt mellom ulike instruksjonsverb som *describe*, *explain* og *discuss*, viser Horowitz' materiale at disse har samme organiserende effekt, og han plasserer derfor oppgaveformuleringer med slike verb i kategorien *Display familiarity with a concept*. Ifølge Horowitz er altså ikke *discuss* en markør for argumentasjon, men snarere for en form for utgreiende, beskrivende teksttype.

Den fjerde oppgavekategorien til Horowitz, "Display familiarity with argumentation" er også verdt en bemerkning. Denne skiller seg ut fra de andre kategoriene, ved at det her er selve språkhandlingen som står i fokus for det oppgaveformuleringen krever av studentene, nemlig argumentasjon som sådan. Mens det i de andre tre er kjennskap til et tenkt konsept eller en prosess som er i fokus, er det selve språket – argumentasjonen som er fokus for den fjerde oppgavekategorien. Dette er interessant i en testsammenheng der "evne til å utvikle et argument" i seg selv er et kriterium for språkferdigheter på høyere nivå (jf for eksempel Rammeverkets nivåbeskrivelser for rapporter og resonnerende skriving, s. 61).

Dette bringer oss til det tredje poenget som er verdt å merke seg, nemlig den definisjonen av argumentasjon som Horowitz legger til grunn for argumentasjonskategorien; "the discursive techniques which make it possible to evoke or further people's assent to the thesis presented for their acceptance" (Perelman 1963:155, her etter Horowitz 1986:114). I følge Horowitz kan man enkelt sjekke om en oppgave er ment å skulle elisitere argumentasjon, ved å se om det er mulig å føye til "Convince the reader that..." i begynnelsen av oppgaveformuleringen. Dersom dette er mulig uten å forandre den opprinnelige meningen, har man med en oppgave i den fjerde kategorien å gjøre. Han viser hvordan oppgaver som kanskje ved første øyekast kan virke som om de krever argumentasjon, blir absurde hvis man foretar denne testen, som for eksempel: "Discuss why there are negative attitudes about [multi-national corporations] from a U.S. perspective...". Det blir meningsløst å skulle overbevise leseren om noe som allerede er et faktum; her krever ikke oppgaven noen argumenterende tekst, men en redegjørelse for årsakene til at det allerede eksisterer slike negative holdninger.

2.1.2.3.6 Tekstkvalitet og vurdering – norske undersøkelser

I tillegg til disse undersøkelsene som tar for seg oppgaveformuleringen som testvariabel, finnes det innenfor tekstlingvistikken og retorikken en omfattende sjanger- og teksttypeforskning som det innenfor rammene av denne masteroppgaven ikke har vært anledning til å gå inn i, selv om slik forskning åpenbart kunne ha bidratt med nyttige innsikter om *tekstkvalitet*. KIAP-prosjektet¹⁴ ved UiB har for eksempel undersøkt ”vitenskaplige artiklers bruk av utvalgte språklige virkemidler som kan knyttes til argumentasjon” (<http://kiap.uib.no/>) og, i sin doktorgradsavhandling *Vitskaplege argumentasjonstrategiar* tilknyttet prosjektet, tar Kjersti R. Breivega (2001) opp mange aspekter ved tekstkvalitet knyttet til argumentasjon som har relevans i forhold til min egen undersøkelse. Det har imidlertid vært nødvendig å avgrense denne fremstillingen til det testteoretiske på den ene siden, og til den konkrete beskrivelsen av den valgte analysemodellen på den andre siden.

Andre undersøkelser i tilknytning til det såkalte KAL-prosjektet¹⁵, har sett mer direkte på sammenhengen mellom tekstkvalitet og vurdering, i form av strukturelle trekk i argumenterende tekster¹⁶. Slike undersøkelser har særlig en metodisk relevans i forhold til mitt eget prosjekt, ettersom de representerer alternative tilnærminger til hvordan man kan analysere kvalitative trekk i tekster. Det er imidlertid av plasshensyn ikke anledning til å gi en grundig beskrivelse av de ulike analysemodellene her, og jeg vil derfor kun forklare disse kort eller henvise til andre kilder i fotnoter underveis.

I sin hovedoppgave *Argumenterende elevtekster. En analyse av superstrukturen i tekster fra avgangsprøva i norsk våren 2000* analyserer Inger K. Rakkestad (2003) superstrukturen¹⁷ i sterke, middels og svake argumenterende tekster ved hjelp av Tirkkonen-Condits problemløsningsmodell.¹⁸ Hun fant at det ikke var store forskjeller mellom tekstene på de ulike ferdighetsnivåene, og konkluderte med at den anvendte analysemodellen ikke egnet seg til å analysere denne typen elevtekster.

¹⁴ For en nærmere beskrivelse av *KIAP (Kulturell Identitet i Akademisk Prosa)*, se <http://kiap.uib.no/>.

¹⁵ *KAL (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig)* var en del av forskningsprogrammet *Evaluering av Reform 97*. Formålet med prosjektet var å undersøke læringsutbyttet i norsk skriftlig etter endt tiårig grunnskole samt å undersøke norsksensuren som kvalitetsvurdering. Til bruk i prosjektet ble det samlet inn et representativt utvalg av elevbesvarelser fra avgangsprøven i norsk hovedmål med tilhørende vurderingsdata gjennom fire år (1998-2000). For ytterlig informasjon om prosjektet, se <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/>.

¹⁶ Flere av de norske undersøkelsene, som har brukt KAL-materialet, definerer argumenterende tekster som ”sakprega tekst” (Berge et.al 2005:31). Det er altså ikke spesifisert hvorvidt man har med utgreiende eller overtalende tekster å gjøre.

¹⁷ Definert etter Breivega 2001 som ”eit overordna, funksjonelt nivå i tekstar, eller meir konkret korleis delar av ein tekst oppfyller ein viss funksjon i teksten eller tekstpartiet som heilskap” (Rakkestad 2003:8).

¹⁸ Se for eksempel Breivega 2001 eller Tirkkonen-Condit 1985.

To andre hovedoppgaver tilknyttet KAL-prosjektet fant at det *var* sammenheng mellom vurderingen som ble gitt på avgangseksamen (karakteren) og tekststrukturen. Anne Kristine Øgreid (2005) fant at sterke argumenterende besvarelser hadde godt utbygd og helhetlig makrostruktur¹⁹ (Berge et.al 2005:34), mens makrostrukturen i de svake besvarelsene oftere inneholdt momenter som ikke kunne knyttes til tekstens tema. Hege Øksnes (1999) analyserte funksjonelle enheter og funksjonelle roller²⁰ i sterke og svake tekster, og fant en sammenheng mellom tekstfunksjoner og karakter. De sterke tekstene i hennes materiale inneholdt flere funksjoner av typene *kontrast*, *evaluering* og *retoriske spørsmål*, mens de svake tekstene hadde flere ikke-funksjonelle enheter som også var dårlig utviklet (Berge et.al 2005:32).

Felles for disse undersøkelsene er at de foretar kvalitative analyser av et lite utvalg testbesvarelser og ser hvorvidt de kvalitative trekkene som undersøkes, korrelerer med den vurderingen som tekstene har fått. De undersøker altså hvorvidt man kan gjenfinne lignende språklige trekk i de tekstene som er vurdert som gode, og tilsvarende om de mindre gode tekstene har kvalitative fellestrekk, eller eventuelt om disse tekstene mangler kvaliteter som de gode tekstene innehar. Så lenge man ikke også trekker inn oppgaveformuleringen som en mulig variabel, kan slike korrelasjonsundersøkelser bringe til veie nyttige innsikter om hva som teller i vurderingen av tekster, selv om man heller ikke her vet med sikkerhet hvorvidt det er de aktuelle språklige trekkene som faktisk *har* påvirket sensorenes vurdering. Når man ønsker å undersøke hvorvidt oppgaveformuleringen påvirket tekstkvaliteten, blir det som jeg har gjort rede for tidligere, mer komplisert å bruke karakterene som en kontrollvariabel, fordi det er så mange faktorer som spiller inn i vurderingen av en tekst. Min undersøkelse er derfor en kvalitativ undersøkelse av mulige sammenhenger mellom oppgaveformuleringen og språklige trekk i testbesvarelser som ikke direkte knytter slike eventuelle sammenhenger til karakterene som besvarelsene har oppnådd.

2.2 Språktesting som lingvistisk forankret tekstanalyse: Hva måles i testing av skriftlig produksjon?

I de følgende avsnittene vil testing av skriftlig produksjon belyses fra en lingvistisk synsvinkel, der første del omhandler aktuelle teorier om hva språkkompetanse er og hvilke

¹⁹ Øgreid definerer denne som "en hierarkisk struktur som organiserer teksten innholdsmessig" og presiserer at den er "en abstraksjon og et resultat av mottakers tolkning av teksten" (Øgreid 2005:17).

²⁰ For en mer utførlig redegjørelse for funksjonelle enheter og funksjonelle roller, se for eksempel Ann Charlotte Lindeberg (1986). Det er her verdt å påpeke at de funksjonelle enhetene har svært mye til felles med analyseenhetene slik disse er definert i Samhandlingsmodellen, og at Nefzaoui (under arbeid) også viser til bl.a. Lindeberg.

komponenter en slik kompleks ferdighet kan tenkes å bestå av. Jeg vil i den forbindelse særlig fokusere på komponenter som er relevante i forhold til skriftlig produksjon, og i forhold til min egen problemstilling. Andre del tar for seg tekstkvalitetsbegrepet fra ulike innfallsvinkler og kan leses som tilnærminger til en operasjonalisering av skriftlige språkferdigheter. Til slutt i avsnittet presenteres analysemodellen jeg vil benytte i denne undersøkelsen, samt en del prinsipper og begreper som blir viktige i analysekapitlet.

2.2.1 Kommunikativ kompetanse

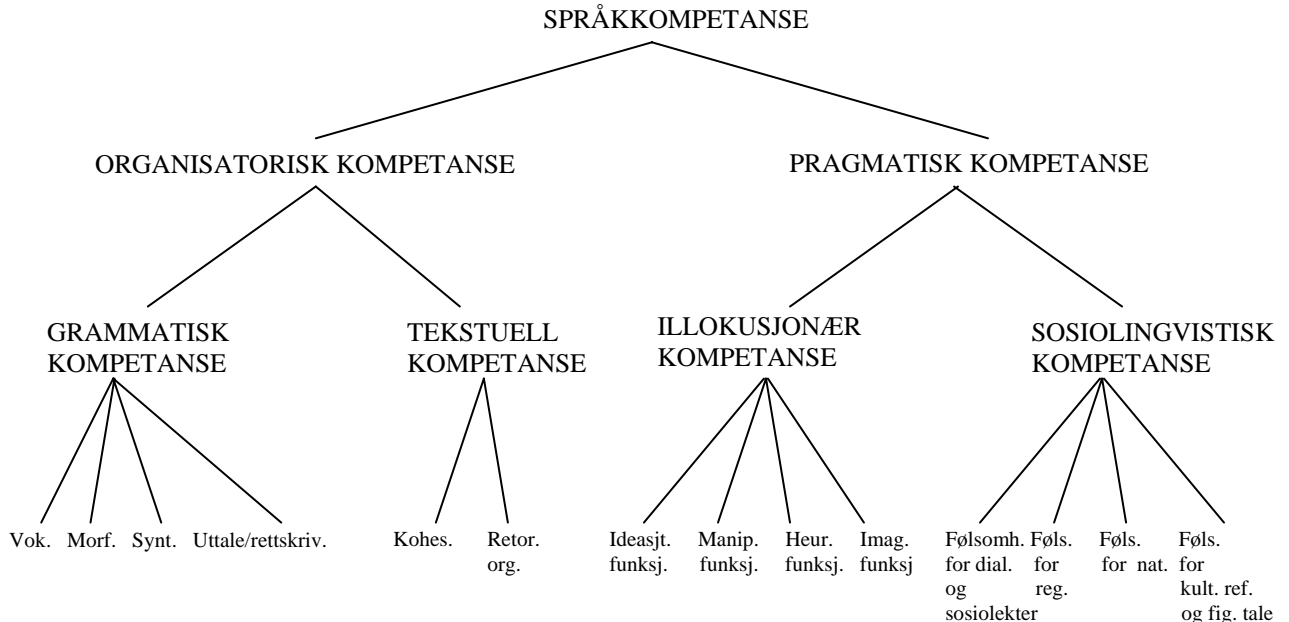
Som Tim McNamara (2000:86 referert i Carlsen 2003:19) påpeker vil det nødvendigvis være en tett forbindelse mellom enhver språktest og den lingvistiske teorien som testen er fundert på. For å kunne teste språkferdigheter trenger man en teoretisk modell som beskriver helt konkret hva språkferdigheter er, og de siste tjue årene har ulike modeller for *kommunikativ kompetanse* fungert som et slikt teoretisk utgangspunkt og fått en betydelig innflytelse på hele språktestingsfeltet. Begrepet ble introdusert av Dell Hymes (1972) som en reaksjon mot datidens chomskyanske fokus på *grammatisk kompetanse* som ensbetydende med språkferdigheter. Hymes' hovedpoeng var at språkbruk er mer enn formalistiske regler, og han ønsket å inkorporere i språkferdighetsbegrepet *evnen til å bruke språk på en hensiktsmessig måte i virkelig kommunikasjon* (1972:282, her etter Hasselgreen 1998, min oversettelse). Dette perspektivet på språkferdigheter har forblitt en viktig komponent i alle de ulike modellene for kommunikativ kompetanse som har supplert og avløst hverandre siden Hymes først tok begrepet i bruk.

Canale and Swains trekomponentmodell (1980, her etter Hasselgreens fremstilling, 1998) utvidet Hymes' språkferdighetsbegrep ved å inkludere *strategisk kompetanse* som del av den kommunikative kompetansen. Som et supplement til *grammatisk* (kunnskap om språkets formelle trekk) og *sosiolingvistisk kompetanse* (kunnskap om regler for diskurs og hensiktsmessig språkbruk), gjør den strategiske kompetansen ifølge dette synet språkbrukeren i stand til å kompensere for eventuelle brudd i kommunikasjonen. I 1983 modifiserte Canale modellen, slik at kunnskap om regler for diskurs ble trukket ut og gjort til en egen komponent, *diskursiv kompetanse*, definert som "mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken og written text in different genres" (1983:9, her etter Carlsen 2003:25).

2.2.1.1 Bachmans modell for kommunikative språkferdigheter

Bachmans modell (1990) for kommunikative språkferdigheter ('communicative language ability') ble utviklet på bakgrunn av forskning på testresultater, og er dermed bedre tilpasset språktestingsfeltet enn tidligere modeller. Til forskjell fra disse, ser dessuten ikke Bachman *strategisk kompetanse* som en del av språkferdighetene, men som en generell menneskelig ferdighet som sammen med *kunnskap om verden, språkkompetanse* og *psykofysiologiske mekanismer*²¹ utgjør den kommunikative språkferdigheten. Modellen ble revidert og noe forandret av Bachman og Palmer i 1996, men som Carlsen (2003:33) hevder er endringene når det gjelder språkkompetansebegrepet kun av terminologisk art. Det er også i stor grad 1990-modellen som fortsatt benyttes som teoretisk utgangspunkt for de fleste moderne språktester (2003:25), og jeg vil i det videre basere meg på denne og derfor ikke kommentere 1996-modellen nærmere. Figuren nedenfor viser hvilke konkrete komponenter språkkompetansen består av i følge Bachman (1990:87):

Figur 3 Komponenter i språkkompetanse (Bachman 1990: 87, her i norsk, upublisert oversettelse ved Carlsen og Moe u.a)



2.2.1.1.1 Organisatorisk kompetanse

Den *organisatoriske kompetansen* består av grammatisk og tekstuell kompetanse og dekker de formelle sidene ved språket, både på morfem-, ord-, setnings- og tekstnivå. Mens den

²¹ Begrepet *språkkompetanse* tilsvarer i stor grad det som tidligere teoretikere kalte *kommunikativ kompetanse* (Carlsen 2003:26).

grammatiske kompetansen består av kjennskap til *vokabular, morfologi, syntaks og fonologi/grafologi*, inkluderer den *tekstuelle kompetansen* kunnskap om regler for sammenheng i tekst gjennom *kohesjon og retorisk organisering*. Kohesjon betegner eksplisitt markering av semantiske relasjoner i teksten (Halliday and Hasan 1976, her etter Bachman 1990), mens retorisk organisering har å gjøre med den overordnede, konseptuelle tekststrukturen og *effekten* av teksten på leseren (van Dijk 1977, her etter Bachman 1990):

Conventions of rhetorical organization include common methods of development such as narration, description, comparison, classification, and process analysis (McCrimman 1984, her etter Bachman 1990:88).

2.2.1.1.2 Pragmatisk kompetanse

Den andre hovedkomponenten i modellen, *pragmatiske kompetanse*, deles inn i illokusjonær og sosiolingvistisk kompetanse og innbefatter forståelsen av

[...] the relationships between utterances and the acts or functions that speakers (or writers) intend to perform through these utterances, which can be called the *illocutionary force* of utterances, and the characteristics of the context of language use that determine the *appropriateness* of utterances (1990:90).

Illokusjonær kompetanse kan forklares nærmere som bevissthet om forholdet mellom en ytring og den intenderte, kommunikative meningen bak ytringen, eller kunnskap om pragmatiske konvensjoner for *akseptabel* språkbruk. Dette synet forutsetter et skille mellom språklig form og funksjon som innebærer at samme språkform (grammatisk form eller setningstype) kan brukes til å utøve ulike språkhandlinger²² (Searle 1969) eller *språkfunksjoner* (Halliday 1973, 1976). Ifølge Bachman består den illokusjonære kompetansen av fire undergrupper: ideasjonelle, manipulative, heuristiske og imaginative språkfunksjoner.

Ideasjonelle språkfunksjoner er de vanligste og brukes til å uttrykke meninger, følelser og tanker, samt til å utveksle informasjon og kunnskap om verden. *Manipulative språkfunksjoner* bruker vi til å påvirke verden rundt oss, mens vi ved hjelp av *heuristiske språkfunksjoner* utvider vår egen kunnskap om verden, for eksempel i undervisnings- og læringssituasjoner. Til slutt anvender vi *imaginative språkfunksjoner* til å omforme og utvide omgivelsene våre som i humor og estetikk (Bachman 1990).

Den *sosiolingvistiske kompetansen* inkluderer som den andre delen av pragmatisk kompetanse, kjennskap til og bevissthet omkring hvilke *språkfunksjoner* som er *passende* i

²² Jeg vil ikke gå nærmere inn på språkhandlingsteorien her, men holde meg til språkfunksjonsbegrepet slik det brukes i Bachmans modell for kommunikative språkferdigheter.

ulike *språkbrukskontekster*. De fire sosiolingvistiske kontekstene som Bachman nevner i sin modell, er *dialekt* eller *varietet*, *register*, *naturlighet* eller *innfødtlighet* og til slutt *kulturelle referanser* og *billedlig språk*. Kjennskap til disse kontekstene og evnen til å bruke og tolke språkbruk innenfor hver av dem, krever altså av språkbrukeren en egen oppmerksomhet ovenfor kulturelle, sosiale og diskursive språkkonvensjoner som Bachman inkluderer i språkkompetansebegrepet.

Selv om modellen framstiller forholdet mellom de ulike delkompetansene som hierarkisk, understreker Bachman at dette kun er en konsekvens av den visuelle framstillingen, og at alle komponentene i modellen interagerer med hverandre i faktisk utøvelse av språkferdigheter. Modellen kan således være et nyttig utgangspunkt for å utarbeide et teoretisk konstrukt som beskriver de konkrete ferdighetene man ønsker, eller har ønsket, å måle i en gitt test. Videre setter modellen fokus på en del av språkkompetansen som man tradisjonelt ikke har vært så opptatt av, og som i praksis også er vanskeligere å måle, nemlig den pragmatiske kompetansen²³.

Dette siste poenget kan sies å være en av hovedutfordringene ved kommunikativ språktesting, som etterstreber å måle *språk i bruk* i en mest mulig *autentisk kommunikativ kontekst*. I boken *Communicative Language Testing* uttrykker Weir dette på følgende måte:

[...] communicative language testing, as well as being concerned with what the learner knows about the form of the language and about how to use it appropriately in context of use (competence), must also deal with the extent to which the learner is actually able to demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance), i.e. what he can do with the language[...] (Weir 1990: 9)

2.2.2 Argumentasjon – et krav til tekstkvalitet på høyere nivå?

En teoretisk modell som den Bachman foreslår, innebærer en deskriptiv og generell tilnærming til språkferdighetsbegrepet. Når man i en språktestingssammenheng ønsker å foreta en normativ vurdering av språkbrukeres *ferdighetsnivåer*, er det imidlertid nødvendig å konkretisere ytterligere hva mestring av de ulike delferdighetene faktisk innebærer. Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk (Rammeverket) inneholder en del slike konkretiseringer. I tillegg vil man finne dem i både i den aktuelle testens konstrukt og i vurderingskriterier og nivåbeskrivelser. Når det gjelder skriftlige

²³ Faktisk kan det hevdes at modellen rent grafisk beveger seg fra det som tradisjonelt har blitt målt og som lettest lar seg måle – den grammatiske kompetansen til venstre, mot deler av språkkompetansen som er mye vanskeligere å definere og derfor også å måle – både den illokusjonære og den sosiolingvistiske kompetansen til høyre i modellen.

språkferdigheter, vil dette gjerne dreie seg om et krav til *tekstkvalitet*, og jeg vil i dette delkapitlet utforske nærmere i hvilken grad *argumentasjon* kan sies å være et eksplisitt krav til tekstkvalitet på høyere nivå.

Jeg vil først gjøre rede for de krav som stilles til resonnerende skriving i Rammeverket og argumentere for at nettopp evnen til å *utvikle et argument* her kan sies å danne skillelinjen mellom skriftlige språkferdigheter på lavere og høyere nivå. Videre vil jeg vise at de to testene oppgaveformuleringene er hentet fra, opererer med svært ulike vurderingskriterier og nivåbeskrivelser, samt at kravene til argumentasjon er upresist formulert i både Hn-testen og T3-eksamen, slik at det for min egen undersøkelse har vært nødvendig å finne andre kriterier for hva som kjennetegner *argumentasjon*. Jeg vil derfor til slutt i delkapitlet diskutere hva argumenterende skriving er, samt foreslå en avgrensning av begrepet som jeg mener er formålstjenlig i forhold til min egen undersøkelse.

2.2.2.1 Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk (Rammeverket)

Målet med Rammeverket har vært å enes om et felles grunnlag for språklæring, undervisning og vurdering på tvers av europeiske land, for å lette både det internasjonale samarbeidet og mobiliteten i Europa (jf Rammeverket 2004:2-8). Rammeverket inneholder blant annet ulike språkferdighetsskalaer som både er tenkt for språkinnlæreres egenvurdering og for dem som skal vurdere innlærernes utvikling, samt for å lette arbeidet med utvikling av læreplaner, lærebøker og tester. Den globale skalaen for felles referansenivåer deler språkferdigheter inn i tre hovednivåer; *basisbruker*, *selvstendig bruker* og *avansert bruker*. Disse nivåene er igjen delt inn i seks undernivåer som har fått betegnelsene A1-C2, og det er disse nivåbetegnelsene som brukes som felles referanse for beskrivelse av språkferdigheter.

Figur 4 Rammeverkets felles referansenivåer: global skala

Nivå C: Avansert bruker	Full mestring	C2
	Effektiv språkbruk	C1
Nivå B: Selvstendig bruker	Oversikt	B2
	Terskel	B1
Nivå A: Basisbruker	Underveis	A2
	Gjennombrudd	A1

(Fra Rammeverket s. 24-25, min forenkling)

Rammeverket består videre av analytiske skalaer med detaljerte beskrivelser for språklige delferdigheter for de ulike nivåene. Både Hn-testen og T3-eksamen etterstreber å måle språkferdigheter på et *høyere nivå*. En behovsundersøkelse gjennomført av Norsk språktest i 2001-2002 viste at både utenlandske og norske studenter anså beskrivelsene for nivåene B2-C1 som nødvendige norskferdigheter for utenlandske studenter i Norge (Oanæs Andersen og Salomonsen 2003). Norsk språktest har knyttet sin vurderingsskala til Rammeverket og mener at Hn-testens beståttkrav på 450 poeng²⁴ tilsvarer noe i underkant av B2-nivået (500 poeng tilsvarer B2), eller altså noe midt mellom B1 og B2. Testene gir dessuten grunnlag for opptak ved universiteter og høyskoler i Norge, hvor den akademiske skriftkulturen står sterkt, slik for eksempel Nefzaoui er inne på i sin doktoravhandling (jf punkt 1.3 i innledningen).

For å nærme meg en operasjonalisering av tekstkvalitetsbegrepet som inkluderer argumentasjon, vil jeg her gjøre rede for hva Rammeverket sier om skriftlig produksjon, og spesielt om resonnerende skriving, på nivå B2-C1 som altså kan betraktes som språklige ferdigheter på *høyere nivå*. For å vise hva som skiller høyere nivå fra de lavere nivåene, tar jeg med beskrivelsene for nivå A1-B1 (i kursiv).

Figur 5 Rammeverkets beskrivelse av generell skriftlig produksjon

	GENERELL SKRIFTLIG PRODUKSJON
C2	Kan skrive klare, lettflytende, komplekse tekster i en passende og effektiv stil og med en logisk struktur som hjelper leseren å finne fram til de viktigste punktene.
C1	Kan skrive klare, velstrukturerte tekster om komplekse emner, der de relevante hovedpunktene blir framhevet. Kan gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunkter med underpunkter, begrunnelser og relevante eksempler. Kan runde av med en passende konklusjon.
B2	Kan skrive klare detaljerte tekster om en rekke emner knyttet til hennes/hans interesseområde, og sammenfatte og vurdere informasjon og argumenter fra en rekke kilder.
<i>B1</i>	<i>Kan skrive enkle, greie, sammenhengende tekster om en rekke kjente emner innen sitt interesseområde, ved å binde sammen en rekke kortere, enkeltstående elementer til en lineær fremstilling.</i>
A2	<i>Kan skrive en serie enkle setninger og uttrykk som er bundet sammen ved hjelp av enkle bindeord som "og", "men" og "fordi".</i>
A1	<i>Kan skrive enkle, enkeltstående setninger og faste uttrykk.</i>

²⁴ F.o.m. høsten 2009 vurderes de skriftlige besvarelsene etter en ny skala, jf fotnote under punkt 1.1 i innledningskapittelet.

Figur 6 Rammeverkets beskrivelse av rapporter og resonnerende skriving

RAPPORTER OG RESONNERENDE SKRIVING	
C2	Kan produsere klare, lettflytende, komplekse rapporter, artikler eller resonnerende tekster som presenterer et saksforhold, eller som gir en kritisk vurdering av fremlagte ideer eller litterære verk. Kan bygge opp en hensiktsmessig og effektiv logisk struktur som hjelper leseren å finne fram til de viktigste punktene.
C1	Kan skrive klare, velstrukturerte framstillinger av komplekse emner, der de relevante hovedpunktene blir understreket. <u>Kan gå noe i dybden og utvikle og underbygge synspunkter med underpunkter, begrunnelser og relevante eksempler.</u>
B2	Kan skrive en resonnerende tekst eller en rapport <u>som systematisk utvikler et argument, der de viktigste punktene understrekes og underbygges med relevante tilleggsopplysninger.</u> Kan vurdere ulike ideer og løsninger på et problem.
	Kan skrive en resonnerende tekst eller en rapport <u>som utvikler et argument, gi grunner for eller imot et bestemt synspunkt</u> og forklare fordelene og ulempene ved ulike alternativ. Kan sammenfatte informasjon og argumenter fra en rekke kilder.
B1	<i>Kan skrive korte, greie, resonnerende tekster om emner hun/han er interessert i. Kan med en viss sikkerhet oppsummere, rapportere og uttrykke sin mening om innsamlet saksinformasjon om kjente rutinepregede, og ikke-rutinepregede, saker innenfor sitt felt.</i>
	<i>Kan skrive svært korte rapporter i standardformat som gir rutinemessig saksinformasjon og begrunnelser for handlinger.</i>
A2	<i>Ingen beskrivelse foreligger</i>
A1	<i>Ingen beskrivelse foreligger</i>

(Fra Rammeverket, s. 60-61, mine understrekinger/kursiveringer.)

Det er for det første verdt å merke seg at mens det både for *generell skriftlig produksjon* og *kreativ skriving* (som ikke er tatt med her) foreligger beskrivelser for nivåene A1-A2, *ikke* foreligger beskrivelser for disse laveste ferdighetsnivåene for rapporter og resonnerende skriving. Det forutsettes altså et visst språklig nivå for å kunne skrive en såkalt *resonnerende tekst*, noe som også er i tråd med en vanlig oppfatning i norsk skole. Kjell Lars Berge uttrykker dette i rapporten fra det norske KAL-prosjektet om ungdommers skrivekompetanse:

Et typisk trekk ved ferdighetsmodellen er å anta at barns skriveutvikling følger en genreprogresjon fra det enkle (brev til venner) til det komplekse (resonnerende framstilling om abstrakte emner). [...] Det er en ideologi som fortsatt har en sterk posisjon i den videregående skolen (Berge mfl. 2005:27)²⁵.

Videre er det tydelig (jf mine understrekninger) at det som skiller *resonnerende skriving* på mellomnivå (B1) og høyere nivå (B2<) er evnen til å *utvikle et argument*. Rammeverket ser altså evnen til å argumentere som et tegn på at man er kommet på et høyere nivå i skriveutviklingen, noe jeg vil tolke som et uttrykk for at argumentasjon *er* et krav til

²⁵ Hvorvidt det faktisk er tilfellet at barns skriveutvikling følger et slikt mønster, er mindre relevant i denne sammenhengen. Hovedpoenget er at denne oppfatningen synes å være utbredt i det norske utdanningssystemet.

tekstkvalitet på *høyere nivå*²⁶. En slik utviklingsteoretisk forståelse av skriveferdigheter vil nødvendigvis få konsekvenser for utformingen av testoppgaver, og skalaene bør derfor kontinuerlig valideres empirisk mot autentiske elevsvar. En viktig forutsetning for en slik vurdering av konkrete tekster er videre å definere *argumentasjon* på en detaljert og operasjonaliserbar måte. Denne undersøkelsen vil kunne være et bidrag i begge disse henseender.

2.2.2.2 Vurderingskriterier og nivåbeskrivelser

Jeg vil her kort presentere vurderingskriteriene og nivåbeskrivelsene for skriftlig produksjon slik de er utformet i de to testene som datamaterialet mitt er hentet fra. Hovedformålet med delkapitlet er altså å vise at kravet til argumentasjon er vagt formulert og dermed vanskelig å operasjonalisere, samt at testene opererer med svært ulike nivåbeskrivelser og at det derfor ikke er hensiktsmessig å bruke disse kriteriene når man vil analysere og sammenligne oppgaveformuleringer og besvarelser på tvers av testene. Fokus i denne undersøkelsen er dessuten ikke testene som sådan, men hvordan ulike *oppgaveformuleringer* virker inn på tekstkvaliteten. Dette er i utgangspunktet uavhengig av de konkrete testene, og det har derfor vært nødvendig å utarbeide andre kriterier som i større grad kopler tekstkvalitet mer direkte til argumentasjon og tekststruktur.

2.2.2.2.1 Trinn 3-eksamen

I tillegg til at nivåbeskrivelsene for de to aktuelle testene er svært forskjellige, er prøvene til dels ulikt satt sammen. T3-eksamen varierer også fra lærested til lærested, men den skriftlige prøven består som regel av en lyttedel og en grammatikkdel i tillegg til stiloppgaven²⁷. I nivåbeskrivelsene for skriftlig prestasjon på T3-eksamen²⁸ formuleres følgende krav for å oppnå karakterene D, E (laveste beståttkarakter) og F (stryk):

²⁶ Det er her viktig å påpeke at evnen til å *utvikle et argument* i følge Hn-testens vurderingsskala strengt tatt ikke kreves av kandidater for at de skal bestå den skriftlige delprøven, ettersom beståttkravet altså befinner seg midt mellom B1 og B2. Jeg mener likevel at Rammeverkets skille tydelig viser at argumentasjon *er* et krav til tekstkvalitet på *høyere nivå*, og det faktum at Hn-testens beståttkrav ligger tett oppunder B2-nivå bør kunne rettferdiggjøre mitt fokus på argumentasjon som uttrykk for tekstkvalitet.

²⁷ Denne generelle karakteristikken er basert på et raskt søk på nettsidene til noen tilfeldige universiteter og høyskoler. Det kan derfor forekomme T3-eksamener med en annen sammensetning som jeg ikke kjenner til.

²⁸ De konkrete nivåbeskrivelsene som jeg her tar utgangspunkt i, er hentet fra T3-eksamen ved UiB på det aktuelle tidspunktet for korrelasjonsundersøkelsen (2005). Det har ikke lyktes meg å få noen klarhet i hvorvidt disse nivåbeskrivelsene er standardiserte og gjeldende for hele landet, eller hvorvidt de fremdeles er gjeldende for UiB.

D Nokså god

- Besvarelsen følger til en viss grad sjangerkonvensjoner og normer for helhetlig tekstopbygging
- Tekstbindingen er nokså god og variert
- Ordvalg og uttrykksmåte avviker fra målspråksnormen, men dette er ikke til hinder for forståelsen
- Ordforrådet er nokså godt
- Kandidaten har syntaktiske, morfologiske og ortografiske avvik, men dette er ikke til hinder for forståelsen
- ***Kandidaten drøfter og argumenterer nokså godt***
- Kandidaten viser nokså god forståelse av talt og skrevet norsk

E Tilstrekkelig

- Besvarelsen følger til en viss grad sjangerkonvensjoner og normer for helhetlig tekstopbygging
- Tekstbindingen er forholdsvis enkel og lite variert
- Ordvalg og uttrykksmåte avviker i betydelig grad fra målspråksnormen, men besvarelsen er i all hovedsak forståelig
- Ordforrådet er begrenset, men tilstrekkelig
- Syntaks, morfologi og ortografi avviker i betydelig grad fra målspråksnormen, men besvarelsen er i all hovedsak forståelig
- ***Kandidaten drøfter og argumenterer i tilstrekkelig grad***
- Kandidaten viser forståelse av talt og skrevet norsk som tilfredsstillende minimumskravene, men heller ikke mer.

F Ikke bestått

- Besvarelsen følger ikke sjangerkonvensjoner og normer for helhetlig tekstopbygging
- Tekstbindingen er ikke tilstrekkelig
- Ordvalg og uttrykksmåte avviker så mye fra målspråksnormen at det i vesentlig grad hindrer forståelsen
- Ordforrådet er utilstrekkelig
- Syntaks, morfologi og ortografi avviker så mye fra målspråksnormen at det i vesentlig grad hindrer forståelsen
- ***Kandidaten drøfter og argumenterer ikke***
- Kandidaten viser utilstrekkelig forståelse av talt og skrevet norsk

Nivåbeskrivelsene til T3-eksamen er som man kan se, formulert på en forholdsvis generell og lite detaljert måte. Vurderingskriteriene er ikke tydelig definert, men hvert punkt representerer ulike språktrekk som det skal fokuseres på i vurderingen. Når det gjelder argumentasjonskravet, er det tydelig at også dette er vagt og upresist formulert. Det er dessuten lite som skiller de forventede argumentasjonsferdighetene på de ulike nivåene: Hva er egentlig forskjellen mellom at *kandidaten drøfter og argumenterer i tilstrekkelig grad* (E) og at *kandidaten drøfter og argumenterer nokså godt* (D)? Dette er for øvrig en måte å utarbeide deskriptorer på som for eksempel Rammeverket fraråder: ”Forskjellene bør være ekte, og det kan bety at det oppstår ”hol” der det ikke er råd å setje opp konkrete skiljer som gir mening” (2004:206).

2.2.2.2.2 Test i norsk – høyere nivå

Den skriftlige delen av Hn-testen er todelt og består av fem delprøver som tester ulike skriftlige ferdigheter (del 1: leseforståelse, grammatikk, lytteforståelse²⁹; del 2: referat og skriftlig produksjon). I nivåbeskrivelsene for ferdigheter i skriftlig norsk (vurderingskriteriene), presenteres konstruktet³⁰ for referat og skriftlig produksjon slik:

Den skriftlige prøven³¹ består av to delprøver som til sammen måler kandidatens evne til å referere skriftlig en lengre lyttetekst og skrive en lengre resonnerende tekst på høyere nivå. **Prøven skal måle om kandidaten behersker språkfunksjoner som å referere, presentere synspunkter og utvikle en argumentasjon med begrunnelse og relevante eksempler.** Prøven måler også kandidatens kontroll av språktrekk som tekststruktur og sammenheng, ordforråd, idiomatikk, grammatikk og rettskriving³².

Nivåbeskrivelsene på Hn-testen gir en forholdsvis omfattende beskrivelse av hva som kreves innen ulike skriftlige delferdigheter på hvert nivå. Nedenfor følger beskrivelsene for hva som kreves for at en kandidat skal oppnå henholdsvis 500, 450 (beståttkravet) og 400 poeng på stiloppgaven (delprøve 5 – skriftlig produksjon)³³:

²⁹ Lytteforståelse regnes vanligvis som en muntlig ferdighet, men det sorteres her under den skriftlige delen fordi lytteprøven krever at kandidatene både leser spørsmål og svaralternativer.

³⁰ Testutvikler Norsk språktest sier på forespørsel (personlig kommunikasjon våren 2009) at Hn-testen baserer seg på et kommunikativt språksyn, og at den skal måle kandidatens evne til å skrive argumenterende. Fom høsten 2009 tas en ny type skriftlig oppgave i bruk hvor dette vektlegges mer også i oppgaveinstuksen (se <http://www.fu.no/default.asp?avd=231> for mer informasjon om den nye Hn-prøven).

³¹ Her refererer "den skriftlige prøven" til delprøve 4: referat og delprøve 5: skriftlig produksjon. Andre steder forekommer det at samme term refererer til hele den skriftlige delen av Hn-testen, altså de fem delprøvene som til sammen tester ulike skriftlige delferdigheter.

³² Beskrivelsen er hentet fra tidligere vurderingsskjema som ikke lenger ser ut til å ligge ute på nettsidene. Se ellers nevnte nettadresse for oppdatert informasjon om Hn-testen.

³³ Vurderingskriteriene gjengis her slik de var formulert på det aktuelle tidspunktet for korrelasjonsundersøkelsen (2005).

Figur 7 Vurderingskriterier og nivåbeskrivelser for skriftlig produksjon på Test i norsk – høyere nivå (utdrag, mine kursiveringer)

poeng	Formidling og funksjoner	Struktur og sammenheng	Ordforråd og idiomatikk	Syntaks, morfologi og ortografi
500	<p><i>Kan skrive en ganske klar resonnerende tekst om det valgte emnet.</i></p> <p><i>Kan presentere og diskutere ulike synspunkter slik at leseren kan følge med i teksten uten problemer.</i></p> <p><i>Kan tydelig forklare og begrunne egen mening.</i></p>	<p><i>Innholdet er stort sett oversiktlig organisert,</i> med ganske god progresjon i informasjonsformidlingen.</p> <p>Kandidaten kan bruke ulike bindeord og konstruksjoner for å skape en god og sammenhengende tekst. Det kan likevel forekomme eksempler på uklar sammenheng mellom setninger og avsnitt.</p>	<p>Bruker et ganske bredt, allment ordforråd og kan variere uttryksmåten, men kan ha noen problemer med idiomatiske uttrykk.</p> <p>Uklarheter og feil ordvalg kan forekomme, men dette fører ikke til misforståelser.</p>	<p>Viser ganske god grammatisk kontroll. Feil i syntaks og morfologi forekommer, men feilene fører ikke til misforståelser. Ortografien er langt på vei korrekt.</p> <p>Kandidaten kan variere uttryksmåten, og viser eksempler på komplekse fraser og setningsstrukturer.</p>
450	<p>Kan skrive en enkel tekst om det valgte emnet.</p> <p><i>Kan med en viss sikkerhet presentere og diskutere ulike synspunkter og gjøre greie for egen mening.</i></p> <p><i>Argumentasjonen kan være noe uklar, men det er ikke vanskelig for leseren å følge tankegangen.</i></p>	<p><i>Deler av innholdet er ganske godt organisert,</i> men teksten kan være preget av gjentakelser og mangelfull progresjon.</p>	<p>Bruker forholdsvis godt et elementært ordforråd, men vil ha vanskeligheter med å uttrykke seg presist.</p>	<p>Bruker elementære grammatiske strukturer forholdsvis korrekt. Systematiske feil i syntaks, morfologi, ortografi kan gjøre teksten noe uklar, men fører stort sett ikke til misforståelser.</p>
400	<p>Kan skrive en enkel, grei, sammenhengende tekst om det valgte emnet. <i>Kan kort forklare og begrunne egen mening.</i> Leseren kan stort sett oppfatte budskapet, selv om det kan være noe vanskelig å følge tankegangen.</p> <p><i>Hvis kandidaten får 400 poeng her, kan sammenlagt poengsum ikke bli over 400.</i></p>	<p>Kandidaten kan bruke enklere bindeledd slik at det blir en viss sammenheng i teksten.</p>	<p>Feil i ordbruk kan føre til misforståelse når kandidaten skal formidle meninger og uttrykke seg om komplekse saker.</p>	<p>Bruker for det meste enkle setninger, men viser noen eksempler på kompleks setningsstruktur.</p>

Det er altså vurderingskriteriet ”Formidling og funksjoner” som er det mest relevante kriteriet for min undersøkelse. *Argumentasjon* nevnes ikke eksplisitt på alle nivåer, og det er på bakgrunn av nivåbeskrivelsene vanskelig å få et klart bilde av hva som konkret menes med argumentasjon. Under 450 poeng står det at ”argumentasjonen kan være noe uklar...”, men

det defineres ikke nærmere hva dette innebærer. Det er uklart om argumentasjon skal forstås som det å *diskutere ulike synspunkter* eller om det viser til å *forklare/begrunne/gjøre greie for egen mening*. For eksempel er det å ”presentere og diskutere ulike synspunkter” et krav for 450 og 500 poeng, men ikke for 400, noe som altså tyder på at dette er en ferdighet som kandidatene forventes å beherske først når de har nådd et visst nivå. Tilsvarende skilles det mellom evnen til å ”kort forklare og begrunne egen mening” for 400 poeng og ”gjøre greie for egen mening” for 450 poeng, mens det for 500 poeng kreves at kandidaten kan ”tydelig forklare og begrunne egen mening”. Hvilken av disse delferdighetene som representerer argumentasjon, er altså uklart. *Resonnerende tekst*, som kun nevnes på 500 poeng, er heller ikke nærmere definert eller knyttet til argumentasjon.

2.2.2.2.3 Oppsummerende kommentarer

Det er for det første lett å konstatere at de to testenes nivåbeskrivelser er ulike med tanke på hvor konkrete og detaljerte de er i sine spesifiseringer av de aktuelle språkferdighetene. Mens *vurderingskriteriene* for Hn-testen er eksplisitt markert i vurderingsskjemaet, kommer ikke disse like tydelig fram slik nivåbeskrivelsene til T3-eksamen er utformet. Dette er et aspekt ved vurderingen som vil kunne ha innvirkning på intersensorreliabiliteten (jf punkt 2.1.1.1); dess vagere kriteriene er formulert, dess større variasjon mellom sensorer vil man måtte forvente, noe som er en av grunnene til at jeg i denne undersøkelsen ikke knytter analysen av tekstene til karakteren de har oppnådd i vurderingen³⁴.

Det er heller ikke på bakgrunn av nivåbeskrivelsene til de to testene så enkelt å formulere en klar definisjon av argumentasjon. T3-eksamens nivåbeskrivelser er for eksempel svært sparsomme i sine formuleringer: Hva vil det si å drøfte og argumentere i tilstrekkelig grad? Her er det opp til hver sensor å selv definere både *drøfting* og *argumentasjon*, samt avgjøre hva som er tilstrekkelig. Når det gjelder Hn-testen er nivåbeskrivelsene mer detaljerte når det gjelder hva kandidaten skal kunne gjøre: ”presentere og diskutere ulike synspunkter”, samt ”tydelig forklare og begrunne egen mening”. Det er likevel noe uklart hvilken rolle *argumentasjon* skal spille i en slik besvarelse.

Presentasjonen ovenfor viser dermed at det i forbindelse med denne undersøkelsen har vært nødvendig å ta i bruk andre kriterier for hva som kjennetegner argumenterende skriving.

³⁴ Det er likevel viktig å nevne at jeg ikke ser fullstendig bort fra sensorvurderingene. Alle besvarelsene er plukket ut på bakgrunn av den opprinnelige karakteren, dette for å sikre et visst språklig nivå i tekstene, slik at det vil være meningsfylt å se på et såpass avansert aspekt som argumentasjon. Her baserer jeg meg i utgangspunktet på sensorenes vurderinger (jf også punkt 3.1.1 i metodekapitlet for kriterier for tekstutvalget).

2.2.2.3 Hva er argumenterende skriving?

I sin nylig utkomne lærebok i oppgaveskriving for engelsktester *The Writing Handbook* (2005)³⁵ skiller den ungarske diskursanalytikeren Gyula Tankó veldig eksplisitt mellom *utgreiende tekst* (discursive exposition) og *argumenterende tekst* (opinion essay). Forskjellen definerer han som følger:

In an argumentative composition the task of the writers is to express their opinion either for or against an issue and support it with evidence. Thus, unlike a discursive composition, this composition is not a balanced discussion of the opinions for and against an issue followed by the opinion of the writer presented briefly in the conclusion. In this type of composition writers must express their opinion by taking clear stand on the issue, and each idea they include in the composition must support their opinion. Writers must prove to the reader the correctness of their position (Tankó 2005:14).

Dette er i tråd med det Connor, Gorman og Vähäpassi (1988) bemerket i artikkelen ”The Argumentative/Persuasive Task” for tjue år siden.³⁶ De hevder at det helt siden 1800-tallet har hersket forvirring angående såkalt *overtalende diskurs* (*persuasion*) som til å begynne med var regnet som en egen diskursform i tillegg til *beskrivende, fortellende, utgreiende og argumenterende diskurs*. Bakgrunnen for denne forvirringen mener de er at man i senere klassifiseringer av de ulike diskursformene har latt argumenterende diskurs enten innebefatte eller helt erstatte overtalende diskurs (1988:155). Forfatterne viser til flere samtidige retorikere (Kinneavy 1971, Connors 1981, Berlin & Inkster 1980) som stiller seg kritiske til at overtalende diskurs på denne måten reduseres til rasjonell logikk, på bekostning av en retorikk som inkluderer en mer affektivt eller emosjonelt orientert form for argumentasjon.

I sitt arbeid med å utvikle en passende *argumentasjonsgenererende essayoppgave* (*argumentative/persuasive task*) legger Connor, Gorman og Vähäpassi derfor til grunn en definisjon av argumentasjon som innebefatter overtalelsesaspektet. *Overtalende diskurs* definerer de videre som en teksttype³⁷ som integrerer rasjonelle, affektive og kredibilitetsstyrkende aspekter (logos, patos og etos) slik Aristoteles opprinnelig gjorde. På bakgrunn av en rekke piloteringer, kommer de fram til at følgende formel for

³⁵ Boken er en del av serien *Into Europe*, som er redigert av J. Charles Alderson og finansiert av The British Council. Serien har som mål å hjelpe lærere og språkinnlærere med forberedelse til moderne europeiske engelsktester. *The Writing Handbook* er den tredje boken i serien og fokuserer både på pedagogiske, praktiske og vurderingsmessige aspekter ved testing av skriftlige språkferdigheter.

³⁶ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ble opprettet i 1959 for å muliggjøre en sammenligning mellom skoleelevers resultater i ulike utdanningssystemer i hele verden. På utgivelsestidspunktet for denne artikkelen inkluderte prosjektet over førti ulike land og utdanningssystemer.

³⁷ Her forstår jeg det slik at de bruker begrepet teksttype synonymt med sjanger.

oppgaveformulering er best egnet til å elisitere tekster som er argumenterende i betydningen *overtalende*:

Think of something about which you have a strong opinion. The issue could relate to some aspect of your home, school, community or society as a whole.

Write an essay which could persuade somebody you know who does not share your opinion to change his or her mind and see things your way. Your composition will be judged on what you have to say, how well you organize and present your point of view and how clearly and effectively you express yourself (1988:158).

Jeg mener dette arbeidet gir et nyttig perspektiv i forhold til problemet med å karakterisere argumenterende skriving i testsammenheng. Hvis man på den ene siden har som utgangspunkt at kandidatene skal skrive noe i retning av en *overtalende tekst*, samtidig som man designer oppgaver som legger opp til ren, rasjonell argumentasjon eller *utgreiende diskurs* fordi dette er den dominerende tekstkonvensjonen, må resultatet nødvendigvis bli forvirrende.

Nefzaoui kommer inn på dette i avhandlingen sin, hvor hun skiller mellom utgreiende og argumenterende skriving og sorterer begge under paraplybetegnelsen *resonnerende skriving* (Nefzaoui u.a.:8). Hun peker også på at det hersker forvirring rundt disse termene i norsk institusjonell og akademisk sammenheng, og undersøker i den forbindelse hvilke krav som stilles til resonnerende tekster i ulike lærebøker for skriving ved høyskoler og universiteter, samt for elever i videregående skole. Resultatene sammenfattes i tabellen nedenfor og bekrefter inntrykket av at slike institusjonelle sjangerkrav³⁸ er både sprikende og upresise:

³⁸ Nefzaoui bemerker at testbesvarelser kan ses som en egen type akademiske tekster som likevel ikke er underlagt de samme strenge krav til logisk oppbygning som "ekte" akademiske tekster, fordi forfatterne av slike tekster ikke forventes å beherske norske skriftkonvensjoner til fulle (Nefzaoui under arbeid:8).

Figur 8 Sjangerbetegnelser og sjangerforventninger (Nefzaoui u.a:40)

Forfatter	Sjangerbetegnelse	Sjangerforventninger
Dysthe 1987	Resonnerende	Knytte sammen, drøfte og vurdere
Glomnes 1992	Saksstiler	Gjøre greie for, vurdere eller drøfte et emne
Vold 1993	Resonnerende prosa	Gjøre greie for og vurdere
Flaten og Rognsaa 1994	Saksorienterte oppgaver	Grunngi og forsvare standpunkter og meninger. Dialogisk aspekt
Golden m.fl. 1999	Argumenterende	Saksargumenter, avsenderargumenter, mottakerargumenter og språklige argumenter
Sandvik 1999	Argumenterende	Begrunne standpunkt
Havgar og Knive 2003	Resonnerende	Være saklig og objektiv og informere leseren
Illum 2003	Argumenterende	Hierarkisk idéstruktur og logiske relasjoner
Rienecker og Stray Jørgensen 2005	Argumenterende	Dokumentasjon
Berge m.fl. 2005	Resonnerende skrivemåter	informerende, drøftende, forklarende, argumenterende og vurderende

Vi ser at ulike lærebøker stiller svært forskjellige krav til *argumenterende tekster*. Golden mfl (1999) fokuserer på ulike typer av argumenter i slike tekster, mens Sandvik (1999) definerer argumentasjon som det å ”begrunne standpunkt”. Illum (2003) mener argumenterende tekster bør inneholde en hierarkisk idéstruktur og logiske relasjoner, mens Rienecker og Stray Jørgensen (2005) ifølge tabellen understreker viktigheten av dokumentasjon i argumenterende

tekster³⁹. Oversikten viser uansett at det trengs en større bevissthet og konsensus rundt disse termene i forbindelse med både undervisning og vurdering av skriftlige ferdigheter, noe Nefzaoui også understreker:

[...] termene resonnerende og argumenterende [brukes] ofte synonymt, mens utgreiende holdes utenfor, noe som kompliserer prosessen med å finne spesifikke kvalitetskriterier for resonnerende tekster (Nefzaoui, u.a.:8).

Det er som tidligere nevnt problematisk å skille kategorisk mellom ulike typer av tekster, og det finnes ingen pålitelige metoder for å klassifisere tekster på en objektiv måte (Hoetker 1982:379). Dette er et problem som språktesting på grunn av sin normative funksjon, bør ta på alvor. Innenfor en mer deskriptiv vitenskapelig retning som tekstlingvistikken er det for eksempel vanlig å snakke om *teksttyper*. Kjersti R. Breivega definerer dette i sin doktoravhandling *Vitskaplege argumentasjonskategoriar*, som ”ein storleik på deltekstnivå” og videre som “[...] konvensjonelle framstillingsformer som i faktiske tekstar kan ha varierende *funksjon*” (Breivega 2001:87). Det vil selvsagt ikke her være anledning til å gå nærmere inn i tekstlingvistikkenes omfattende diskusjoner omkring disse og lignende begreper, men Breivegas definisjon av teksttype som en *fremstillingsform på deltekstnivå* kan likevel være en nyttig innfallsvinkel når jeg nå skal forsøke å operasjonalisere argumenterende skriving i den kvalitative tekstanalysemodellen.

2.3 Presentasjon av analysemodell

For å kunne undersøke forholdet mellom oppgaveformulering og tekstkvalitet nærmere, mener jeg Nefzaouis analysemodell *Samhandlingsmodellen* bør være godt egnet. Modellen er utviklet av Nefzaoui som et ledd i hennes arbeid med å finne kriterier for gode og mindre gode argumenterende andrespråkstekster. Modellen tar utgangspunkt i oppgaveformuleringen som styrende instans for teksten, og muliggjør gjennom tekstanalyse en tolkning av *den retoriske tekststrukturen*. Jeg vil presentere modellen og min anvendelse av den i delkapittel 2.4.2, men først vil jeg nedenfor gjøre kort rede for noen hovedprinsipper for Rhetorical Structure Theory (RST)⁴⁰ som Samhandlingsmodellen er utviklet på bakgrunn av.

³⁹Rienecker og Stray Jørgensen legger også vekt på at god argumentasjon tar utgangspunkt i en påstand: ”En [god, akademisk] oppgave må ha en overordnet påstand som den argumenterer for. Påstanden er svar på det ”spørsmålet” som stilles i problemformuleringen” (2005:285).

⁴⁰RST var i utgangspunktet tenkt som en illustrasjon av og en datatilpasning til Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk (Taboada og Mann 2005). Jeg vil ikke her gå nærmere inn på verken den systemisk-funksjonelle grammatikken eller RST, men kun gjøre kort rede for teorien med utgangspunkt i andre som har brukt den til lignende formål som mitt eget.

2.3.1 Retorisk strukturteori

Sonja Tirkkonen-Condit (1990) som har brukt RST for å undersøke og identifisere ulike aspekt ved tekstforståelse, forklarer prinsippet for RST på følgende måte:

In rhetorical structure theory, texts are seen as hierarchical constellations in which parts of texts are functionally related in ways which can be relatively accurately described. These relations are called rhetorical relations, and they give rise to so-called relational propositions in the process of interpreting the text. (1990:173)

Anne Charlotte Torvatn har i sin doktoravhandling brukt RST for å analysere tekststrukturer i lærebokartikler og sammenfatter hovedpunktene i RST, bygd på Mann, Matthiessen og Thompson (1992):

- Tekster består av segmenter som alle er funksjonelt signifikante
- Tekster er enhetlige og koherente
- Enheten i tekstene oppstår ved at leseren forestiller seg hva slags formål forfatteren av teksten kan ha hatt med teksten – dvs. forfatterens intenderte funksjon
- Tekster er hierarkisk organisert, noen segmenter er mer sentrale enn andre
- Alle segmentene i en tekst, enten de er små eller store, er strukturert etter de samme prinsippene. Det er for eksempel ikke én type organisering for avsnitt og en annen for mindre segmenter
- Det prinsippet som binder segmentene sammen er relasjonelt. Noen relasjoner holder sammen store deler av teksten, andre relasjoner holder sammen noen få segmenter på et mikroplan i teksten
- Flertallet av relasjonene som binder tekstene sammen, er asymmetriske. De består av kjerner og satellitter [...]
- De tekststrukturerende relasjonene er funksjonelle i sin natur, det vil si at de produserer en effekt på leseren
- Antallet relasjoner er i prinsippet åpent (Torvatn 2004: 74)

Torvatn skriver at ”formålet med RST-teorien er å beskrive hvilke funksjonelle enheter en tekst består av, og se på hvilke prinsipper⁴¹ som binder de ulike delene av en tekst sammen” (2004:73). Dette forklarer hun nærmere slik:

En funksjon som er hyppig brukt er *årsak*, der et segment av en tekst presenterer årsaken(e) til at noe har skjedd, mens et annet segment presenterer virkningen av dette. En annen frekvent funksjonstype er *utdyping*, der et segment av teksten presenterer en påstand, mens et annet segment utdyper denne påstanden (2004: 75).

Modellen kan også brukes normativt for å belyse koherens i tekster, og Torvatn mener at RST-teorien er mer normativ enn den utgir seg for å være, fordi den hevder at i velskrevne tekster vil så godt som alle tekstsegmenter⁴² ha en funksjonell rolle (2004:75). Teorien kan altså synes egnet som en tilnærming til tekstkvalitet. Nefzaoui mener imidlertid at RST har

⁴¹ Slik jeg leser det, blir *prinsipper* og *funksjoner* her brukt i samme betydning.

⁴² Jeg bruker i min fremstilling hovedsakelig *analyseenhet* om de minste funksjonelle enhetene i tekstene, mens jeg bruker *tekstsegment* når det er snakk om de retoriske diagrammene. Dette skillet innebærer ikke noe annet enn at et tekstsegment i diagrammene av og til kan inneholde flere analyseenheter.

begrensninger i forhold til resonnerende/argumenterende tekster (Nefzaoui⁴³). Hun har derfor utviklet sin egen modell som hun mener er bedre egnet til å avdekke strukturen i argumenterende tekster⁴⁴.

2.3.2 Samhandlingsmodellen

Samhandlingsmodellen er altså et analyseverktøy som avdekker den *retoriske strukturen* i en tekst. Jeg vil her forklare hva som ligger i dette og andre sentrale begreper i tilknytning til modellen, samt illustrere hvordan jeg vil bruke dette i mine analyser ved å vise til en eksempeltekst.

2.3.2.1 Retorisk struktur

Nefzaoui tar i Samhandlingsmodellen utgangspunkt i Aristoteles' klassiske retorikk og hans klassifisering av ulike typer av retorisk appell:

Ethos: the source's credibility, the speaker's/author's authority

Logos: the logic used to support a claim (induction and deduction); can also be the facts and statistics used to help support the argument.

Pathos: the emotional or motivational appeals; vivid language, emotional language and numerous sensory details (Aristoteles 1983, her etter Nefzaoui: 45)

Hun karakteriserer etos, logos og patos som viktige, "sjangerrelaterte trekk i resonnerende/argumenterende tekster" (s.46), og identifisering av tekstenes *retoriske argumenter* (etos-, logos- og patosargumenter) utgjør et av hovedelementene i modellen.

Nefzaoui opererer med følgende *retoriske funksjoner* som argumentene kan ha:

Logosargumenter:

- Tese
- Påstand som er knyttet til og underordnet overskriften
- Proargument og Conargument. Disse er knyttet til og underordnet overskriften
- Bevis. Det dreier seg om både bevis for og bevis mot et logosargument
- Logiske sekvenser (for eksempel årsak – virkning)

⁴³ I det første utkastet til Nefzaouis avhandling, var RST viet stor plass i forhold til Samhandlingsmodellen. Det var dette utkastet jeg hadde tilgjengelig da arbeidet med denne masteravhandlingen begynte. I et senere utkast har Nefzaoui til dels gått vekk fra RST som en utgangsteori, men det har ikke vært mulig for meg innenfor tidsrammene for denne masteroppgaven, å gå inn i detaljene i det nye utkastet til Nefzaou.

⁴⁴ Jeg vil ikke her problematisere videre hvorvidt tekstene i Nefzaouis materiale eller i mitt materiale kan kalles argumenterende.

Etosargumenter:

- Fakta
- Bakgrunn
- Vurdering knyttet til skriver
- Eksempel
- Egen erfaring
- Egen mening
- Spesifisering
- Utdyping

Patosargumenter:

- Vurdering knyttet til leser
- Innrømmelse
- Følge
- Henvendelse til leser
- Konklusjon

Tvillingnoder:

- Additiv (bundet sammen med *og* eller tilsvarende)
- Kontrast (bundet sammen med *men* eller tilsvarende)
- Paralleller (bundet sammen med *eller* eller tilsvarende) (Nefzaoui u.a., tidligere utkast 123-124)

Med henvisning til ulike modeller (Aston 1977, Tirkkonen-Condit 1985), skiller Nefzaoui mellom "logosargumentasjon hvor den illokusjonære hensikten er å opplyse" (s.46), dvs. utgreiende tekster, og dialektisk oppbygde tekster, der forfatteren i tillegg til å opplyse, ønsker å overbevise/overtale (etos- og patosargumentasjon), altså argumenterende tekster. Hovedpoenget er at det i god argumentasjon vil være en balanse mellom etos, logos og patos, der skriveren i tillegg til å fremsette påstander (logos), sikrer sin egen kredibilitet (etos) og tar leserens mulige motforestillinger (patos) med i betraktningen, slik at teksten framstår som *overtalende*. Alle de ulike retoriske argumenttypene har derfor en viktig plass i en overtalende tekst. En tekst som kun fremsetter en rekke påstander (logosargumenter), vil mangle den overtalende tekstens *retoriske kraft* og framstå som utgreiende. På den annen side vil en tekst som bare tar i bruk etos- og patosargumentasjon, mangle den saklige og objektive forankringen som man forventer seg i en resonnerende tekst.

Helt konkret innebærer Samhandlingsmodellen at en tekst deles opp i *tekstsegmenter* på bakgrunn av leserens tolkning av hvilke retoriske funksjoner som binder de ulike enhetene sammen. De retoriske funksjonene er altså *relasjonelle* og sier noe om hvilken funksjon de ulike segmentene har i forhold til hverandre. Tekstsegmentene vil som regel være sammenfallende med en leddsetning, helsetning, periode eller av og til et helt avsnitt, og når alle deler av teksten er tildelt en retorisk funksjon, kan teksten framstilles grafisk i form av en

hierarkisk trestruktur. Dette betyr at teksten vil kunne leses både lineært, fra venstre mot høyre, og hierarkisk, ovenfra og ned. Den *lineære strukturen* øverst i hierarkiet vil i en velstrukturert argumenterende tekst representere en logisk semantisk framdrift i teksten (for eksempel ulike påstander eller meningsytringer)⁴⁵, mens den *hierarkiske strukturen* vil bestå av utdypinger, årsaksforklaringer, fakta, eksempel underbygninger etc. og representerer den retoriske kraften i teksten.

Nedenfor følger en eksempeltekst med retorisk analyse hentet fra mitt eget materiale⁴⁶. Eksempelteksten vises først med sin opprinnelige typografi og deretter slik jeg har delt den inn i tekstsegmenter. Til slutt framstilles den grafisk i form av en trestruktur. Jeg mener det er viktig at prosessen med å dele teksten inn i tekstsegmenter gjøres mest mulig tilgjengelig for leseren, da dette er del av en subjektiv tolkningsprosess som ellers ikke vil være etterprøvable.

⁴⁵ En sammenfatning av det som står i den lineære strukturen er det Nefzaoui kaller ”kognitiv informasjonsstruktur” som jeg også vil ta i bruk i forbindelse med enkelte av analysene.

⁴⁶ Jeg kunne ha vist en eksempeltekst fra Nefzaouis materiale, men ettersom hun har et nokså annerledes fokus i sin analyse og jeg har foretatt en del endringer og tilpasninger av modellen hennes til mitt eget materiale, har jeg kommet fram til at det er mer hensiktsmessig å vise direkte hvordan jeg selv har valgt å gjøre analysen, ikke minst av plasshensyn.

2.3.2.2 Eksempeltekst

2.3.2.2.1 Oppgave C (Reality-TV)

C Reality-TV

I de siste årene har reality-serier på TV blitt veldig populære. Tusenvis av mennesker ønsker å være med i serier som for eksempel "Big Brother".

Oppgave

Gjør greie for mulige årsaker til at så mange ønsker å komme på TV. Diskuter deretter hvilken virkning slike reality-serier kan ha på tv-seerne, og si til slutt hva du selv mener om reality-TV. (REF)

2.3.2.2.2 Tekst 1-C med opprinnelig typografi

Reality-TV er blitt veldig populært med årene. Det er en slags program eller vi kan si serie, fordi det går kontinuerlig for en stund, som har med en gruppe folk å gjøre som lever sammen og blir overvåket 24 timer i døgne for eksempel "Big Brother" eller har på en måte med "realitet" å gjøre. Deltakerne skal føle en del regler som er bestemt fra staffen til denne programmen. Hvis noen brytter disse reglene så blir man straffet og til og med sparket av serien. Det å bo sammen med ukjente folk 24 timer i døgne kan være veldig irriterende og man må bli "venn" med andre selv om man ikke vil det. Det er en psykologisk utfordring som gjør at mange av deltakerne trekke seg eller blir nedsatt for store konflikter. # Årsakene til at så mange ønsker å delta er forskjellige. Noen vil delta for morsskyld andre for å bli kjent eller ikke minst for å vinne premien som varierer fra Reality-TV til Reality-TV. # Disse seriene er blitt veldig populære og har dratt oppmerksomheten til mange folk, store og små. De kan ha en stor virkning på folk som ser på. For det første blir man veldig opptatt av disse seriene og bruker mye tid til å sitte foran TV til ingen nytte, og for den andre kan være et veldig dårlig bildet som kan føre til at mange vil gjøre det samme. # Jeg synes at Reality-TV er ikke noen annet enn bare søppel. Det er bare en kommersial program som ikke tar hensyn til hvilken påvirkning de kan ha på folk og stor sett på ungdomene.

2.3.2.2.3 Tekst 1-C inndelt i analyseenheter

1. Reality-TV er blitt veldig populært med årene.
2. Det er en slags program eller vi kan si serie, fordi det går kontinuerlig for en stund, som har med en gruppe folk å gjøre som lever sammen og blir overvåket 24 timer i døgne for eksempel "Big Brother" eller har på en måte med "realitet" å gjøre.
3. Deltakerne skal føle en del regler som er bestemt fra staffen til denne programmen.
4. Hvis noen brytter disse reglene så blir man straffet og til og med sparket av serien.
5. Det å bo sammen med ukjente folk 24 timer i døgne kan være veldig irriterende og man må bli "venn" med andre selv om man ikke vil det.
6. Det er en psykologisk utfordring som gjør at mange av deltakerne trekke seg eller blir nedsatt for store konflikter. #
7. Årsakene til at så mange ønsker å delta er forskjellige.
8. Noen vil delta for morsskyld andre for å bli kjent eller ikke minst for å vinne premien som varierer fra Reality-TV til Reality-TV. #
9. Disse seriene er blitt veldig populære og har dratt oppmerksomheten til mange folk, store og små.
10. De kan ha en stor virkning på folk som ser på.
11. For det første blir man veldig opptatt av disse seriene og bruker mye tid til å sitte foran TV til ingen nytte, og for den andre kan være et veldig dårlig bildet som kan føre til at mange vil gjøre det samme. #
13. Jeg synes at Reality-TV er ikke noen annet enn bare søppel.
14. Det er bare en kommersial program som ikke tar hensyn til hvilken påvirkning de kan ha på folk og stor sett på ungdomene.

2.3.2.2.4 Forklarende kommentarer til inndelingen

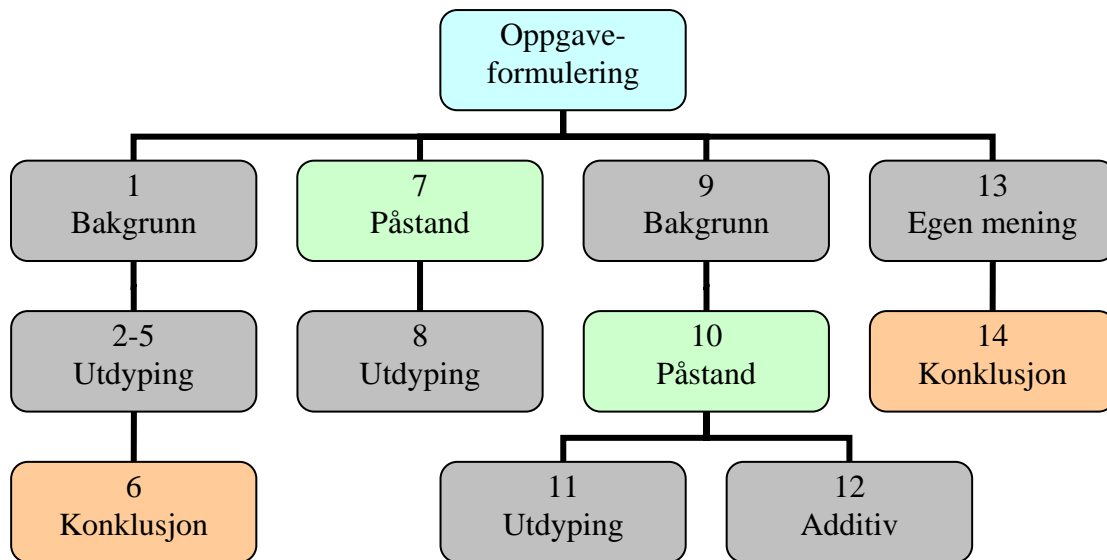
Når teksten skal deles inn i analyseenheter, benyttes listen over mulige *retoriske funksjoner* (jf punkt 2.3.2.1 ovenfor) som hjelp til å avgjøre hvordan de ulike enhetene forholder seg til hverandre. Jeg har i tillegg valgt å konsekvent ta utgangspunkt i den typografiske avsnittsinndelingen (markert ved #), fordi denne representerer den strukturen som kandidaten faktisk har gitt teksten sin (se punkt 3.2.2 for nærmere redegjørelse for dette valget). På denne måten vil det øverste nivået i teksthierarkiet slik det framkommer i den grafiske modellen, bestå av like mange tekstsegmenter som det er typografiske avsnitt i teksten. Det vil slik også være mulig å trekke ut tekstens *informasjonsstruktur* ved å sammenfatte første tekstsegment i hvert avsnitt. For Tekst 1-C vil denne lyde som følger:

(1) Reality-TV er blitt veldig populært med årene. (7) Årsakene til at så mange ønsker å delta er forskjellige. (9) Disse seriene er blitt veldig populære og har dratt oppmerksomheten til mange folk, store og små. (13) Jeg synes at Reality-TV er ikke noen annet enn bare søppel.

Tekstens informasjonsstruktur viser *den lineære strukturen* i teksten og avslører hvilke innholdsmomenter som er brukt som utgangspunkt for en eventuell utgreiing eller argumentasjon. *Den hierarkiske strukturen* viser hvordan hvert av disse tekstavsnittene utvikles med underbygginger, eksempler, bevis og konklusjoner, og det er i denne hierarkiske strukturen at hovedforskjellen mellom utgreiende og argumenterende tekster framkommer.

Tekst 1-C er en relativt enkel tekst som ikke bød på de største utfordringene i arbeidet med å dele den inn i analyseenheter. En viktig vurdering som kan nevnes er likevel at hele det første avsnittet er tolket som bakgrunnsinformasjon. Grunnen til dette er at ingen av tekstsegmentene i dette avsnittet tar utgangspunkt i oppgaveformuleringens hovedinstrukser ("årsaken til at så mange ønsker å komme på TV" og "hvilken virkning slike serier kan ha på seerne"). De kan dermed ikke defineres som påstander, da det etter Samhandlingsmodellen er et kriterium for en påstand at den forholder seg direkte til oppgaveformuleringen. Av og til kan det være vanskelig å avgjøre hvilken type argument man har å gjøre med, og jeg vil i analysedelen kommentere vanskelige aspekter ved inndelingen fortløpende.

Figur 9 Retorisk diagram for tekst 1-C (Reality-TV)



2.3.2.2.5 Kommentarer til diagrammet

Diagrammet er laget som et Organisasjonskart i Word og viser teksten som en hierarkisk struktur med oppgaveformuleringen som øverste og styrende instans. Mens Nefzaoui lar argumentene komme diagonalt nedenfor hverandre, har jeg valgt å la hvert argument komme direkte under det argumentet som det står i relasjon til, fordi jeg synes diagrammet blir mer oversiktlig på den måten. Tvillingnoder kommer ved siden av hverandre med identisk forbindelse til argumentet ovenfor (som 11 og 12 i eksempelteksten), men dersom de opptrer i øverste nivå, har jeg satt inn en ekstra forbindelseslinje som viser koplingen mellom de to. I Nefzaouis modell er forbindelseslinjene mellom de ulike nivåene i hierarkiet mer ”kronlete” – jeg synes den grafiske framstillingen blir mer oversiktlig på denne måten. I tillegg til tilpasningen med forbindelseslinjene, har jeg også innført fargekoder for de ulike argumenttypene, også dette for å lette lesingen av diagrammene. Logosargumenter vises i mine diagrammer med grønn farge, etosargumenter med grå og patosargumenter med oransje farge. Etter hvert som man gjør seg kjent med de ulike argumenttypene, bidrar fargekodene til å visualisere den retoriske strukturen og letter på den måten lesingen av diagrammet.⁴⁷

Fordelen med en slik grafisk framstilling av argumenterende tekster, er at den viser både hvor mange avsnitt og hvor mange retoriske argumenter teksten består av, hva slags type argumenter som er brukt (logos, etos eller patosargumenter) og hvordan hvert avsnitt er

⁴⁷ I det første utkastet til Nefzaouis avhandling som jeg tok utgangspunkt i, hadde ikke de ulike argumenttypene forskjellige farger, noe jeg savnet fordi det var vanskeligere å lese de retoriske strukturdiagrammene. Hun har i et senere utkast innarbeidet fargekoder i sine egne diagrammer etter idé fra meg (e-postkommunikasjon 01.04.09, 29.06.09).

bygget opp. Det siste er særlig viktig når man ønsker å vurdere hvorvidt en kandidat har lyktes i å skrive en tekst ”som systematisk utvikler et argument, der de viktigste punktene understrekes og underbygges med relevante tilleggsopplysninger” (jf. Rammeverkets krav til resonnerende skriving på nivå B2).

2.3.2.3 Argumenterende tekststrukturer

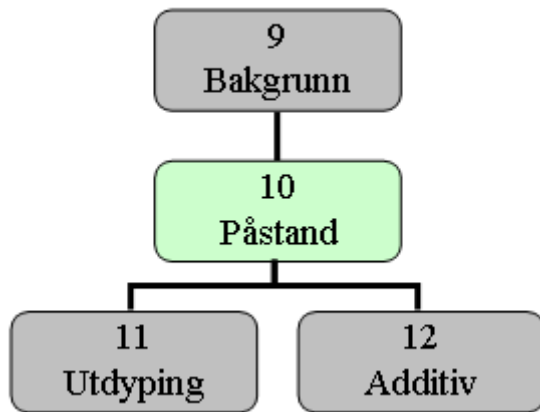
Jeg vil i mine analyser av tekstene operasjonalisere argumenterende skriving som *argumenterende tekststrukturer*, fordi jeg ønsker å ta hensyn til det tidligere nevnte problematiske aspektet ved å skulle skille kategorisk mellom ulike typer av tekster. De argumenterende tekststrukturene kan altså opptre innad i tekstene og er mer å regne som *fremstillingsformer på deltekstnivå* (jf Breivegas definisjon gjengitt under punkt 2.2.2.3) enn hele tekster som sådan⁴⁸. Testbesvarelsene i mitt materiale er andrespråkstekster som må forventes å være minst like heterogene med hensyn til slike fremstillingsformer som andre tekster og kanskje også enklere i sin strukturelle oppbygging.

Tekst 1-C er for eksempel en svært enkel tekst med få underbygginger i hvert avsnitt. Det tekstavsnittet som er best utbygget (analyseenhetene 9-12) kan sies å ha et argumenterende potensial, men mangelen på patosargumenter (for eksempel i form av en konklusjon), gjør at argumentasjonen ikke virker tilstrekkelig overbevisende. Hvis vi sammenligner dette avsnittet med for eksempel det konkluderende avsnittet i tekst 4-A (se punkt 4.3.3), vil det bli tydeligere hva som kjennetegner en mer argumenterende tekststruktur:

⁴⁸ I svært gode tekster kan selvsagt den overordnede strukturen være en argumenterende struktur, der alle tekstavsnitt bygger opp under en hovedpåstand. Dette er imidlertid ikke så sannsynlig å finne i mitt materiale, både fordi tekstene andrespråkstekster og fordi oppgaveformuleringene er flerdelte, noe jeg kommer tilbake til.

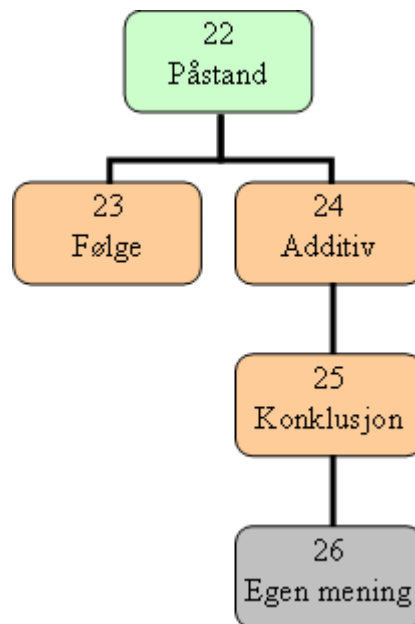
Figur 10 Utgreiende tekststruktur i tekst 1-C

9. Disse seriene er blitt veldig populære og har dratt oppmerksomheten til mange folk, store og små.
10. De kan ha en stor virkning på folk som ser på.
11. For det første blir mann veldig opptatt av disse seriene og bruker mye tid til å sitte foran TV til ingen nytte,
12. og for den andre kan være et veldig dårlig bildet som kan føre til at mange vil gjøre det samme. #



Figur 11 Argumenterende tekststruktur i tekst 4-A

22. Hva som er veldig viktig etter min mening er at det ikke må finnes noen institusjon som kontrollerer mediene.
23. En slik institusjon – i de fleste tilfellene knyttet til staten – ville ha veldig stor makt og kunne påvirke befolkningens mening i stor grad.
24. Dessuten ville det være lett å skjule urettferdigheter og tilstander som man ikke vil at folk skal få vite om.
25. Og dette går helt imot den demokratiske idéen. #
26. Ikke minst derfor synes jeg at menneskene som forsvarer ytringsfriheten mot alle begrensinger og endringer har fullstendig rett i det.



Som vi ser reflekterer den retoriske strukturen forskjellen mellom de to tekstavsnittenes retorisk kraft. Patosargumentene i tekstavsnittet i tekst 4-A tilfører en overtalende effekt som gir seg utslag i det jeg vil kalle en *argumenterende tekststruktur*.

2.3.2.3.1 Argumenterende tekststrukturer som uttrykk for manipulative språkfunksjoner

I forlengelsen av dette er det i et testteoretisk perspektiv interessant å utforske hvorvidt en slik retorisk analysemodell kan knyttes til Bachmans modell for kommunikativ kompetanse og bidra til en praktisk operasjonalisering av noen av de språklige delferdighetene som tradisjonelt har vært vanskeligere å måle, nemlig de ferdighetene som utgjør den pragmatiske kompetansen. Jeg vil her forsiktig antyde at en retorisk analyse av resonnerende tekster kan være en egnet måte å måle deler av den *illokusjonære kompetansen* (jf 2.3.1.1 og underpunkter) på. Ved å knytte ideasjonelle og manipulative språkfunksjoner til henholdsvis utgreiende og argumenterende tekster, kan man enkelt operasjonalisere Bachmans modell ved å skille mellom de bakenforliggende språkferdighetene til kandidater som behersker sistnevnte teksttype og de som kun skriver en utgreiende tekst. Dette er relevant, fordi argumentasjonsferdigheter er viktige i akademiske studier og brukes også som skille mellom ulike ferdighetsnivåer i Rammeverket.

Samhandlingsmodellen er et egnet verktøy i denne sammenhengen, fordi den så tydelig viser hvordan kandidatene bruker de ulike typene av retoriske argumenter. Logosargumenter kan ses som et uttrykk for ideasjonelle språkfunksjoner, mens etos – og særlig patosargumenter tjener de manipulative språkfunksjonene. En argumenterende tekst, som skal vise kandidatens bakenforliggende illokusjonære kompetanse, bør derfor gjøre bruk av etos – og patosargumenter på en måte som gir teksten retorisk kraft og slik løfter den til et språklig nivå over den utgreiende teksten.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valg og utfordringer jeg har stått overfor i arbeidet med dette prosjektet. Først vil jeg i 3.1 omtale datamaterialet som danner utgangspunkt for analysen. Jeg vil her begrunne valg av materiale samt gjøre rede for kriteriene for hvilke tekster som ble plukket ut til analyse. Praktiske sider som transkripsjon vil også kort behandles. I 3.2 vil jeg så gjøre grundig rede for valg av analysemodell og for en rekke utfordringer som har oppstått i forbindelse med denne. Jeg vil særlig komme inn på problemer knyttet til å dele tekstene inn i analyseenheter, på forholdet mellom tekst og diagram og til slutt på utfordringer ved å klassifisere tekster basert på ulike framstillingsformer.

3.1 Datamateriale

Som nevnt i innledningen, var innfallsvinkelen til denne masteroppgaven en analyse av skriftlige testbesvarelser fra Trinn 3-eksamen og Test i norsk – høyere nivå, gjort i forbindelse med en bacheloroppgave i språktesting. Utgangspunktet var da at hvis begge disse testene gir den samme demokratiske rettigheten – tilgang til høyere utdanning i Norge – og angivelig måler språkferdigheter på høyt nivå, er det viktig at begge testene gir kandidatene anledning til å vise slike ferdigheter. Skriftlige ferdigheter på høyt nivå krever noe mer enn å skrive en utgreiende tekst, noe både Rammeverket og selve vurderingskriteriene viser. Det faktum at de to testene opererer med svært forskjellige oppgaveformuleringer i den skriftlige prøven ga så idéen til denne masteroppgaven: Dersom man kunne vise at de ulike oppgaveformuleringene genererte kvalitativt forskjellige tekster, ville det være betenkelig i forhold til testenes sorteringsfunksjon, særlig hvis disse forskjellene igjen kunne vise seg å være avgjørende for kandidatens muligheter til å vise den type ferdigheter som de ifølge testenes konstrukt og nivåbeskrivelser skal vurderes etter. Det er her viktig å påpeke at *kvalitative forskjeller* i tekster er noe annet enn karakterene disse tekstene har oppnådd i en konkret vurdering, noe som er bakgrunnen for at jeg i denne undersøkelsen ikke har ønsket å bruke karakterene som et uttrykk for tekstkvalitet. I vurderingen av tekster tar sensor for det første hensyn til flere andre språklige aspekter (vurderingskriteriene) som jeg ikke har ønsket å fokusere på i denne undersøkelsen, slik som rettskriving, ordforråd og grammatikk. Uten tilgang til sensors tanker, vet vi dessuten lite om hvilke kriterier som faktisk er vektlagt i den

endelige vurderingen (karakteren). En tekst som får en god karakter kan dermed vise seg å være kvalitativt dårligere med hensyn til et spesifikt språklig aspekt som for eksempel argumentasjon, enn en annen tekst med samme karakter.

3.1.1 Kriterier for tekstutvalget

Tekster fra korrelasjonsundersøkelsen i 2006 hvor samme kandidat avla både Hn-testen og T3-testen, ga en unik innfallsvinkel til den skisserte problemstillingen, fordi et slikt materiale muliggjorde en undersøkelse av hvordan én og samme kandidat hadde besvart to ulike oppgaveformuleringer på samme tidspunkt i språkinnlæringsprosessen. Min veileder, som på den tiden jobbet ved Norsk språktest, skaffet meg et tjuetalls anonymiserte besvarelser fra korrelasjonsmaterialet, og jeg plukket til slutt ut seks tekstpar på bakgrunn av følgende to kriterier.

Det første kriteriet for utvelgelse av tekstene var at de to oppgaveformuleringene som en kandidat hadde svart på, var så ulike som mulig med hensyn til *retorisk instruks*, altså hvilken eksplisitt informasjon de ga til kandidatene om *hvordan* teksten skulle skrives.⁴⁹ I tillegg kom jeg fram til at det aspektet ved tekstene som jeg ønsket å undersøke – *argumentasjonsstrukturen* – var et såpass avansert språklig trekk, at det ville være en fordel om tekstene hadde et visst språklig nivå. Selv om jeg altså ikke ønsket å benytte vurderingen av tekstene som et mål på tekstkvalitet i selve analysen, valgte jeg likevel å se på tekster som var vurdert som gode av to erfarne sensorer i forbindelse med korrelasjonsundersøkelsen. Hensynet til disse to kriteriene førte til at det samlede materialet mitt til slutt bestod av seks tekstpar, som var svar på tre oppgaveformuleringer fra Hn-testen (med lignende retorisk instruks)⁵⁰ og én oppgaveformulering fra T3-eksamen som framsto som grunnleggende annerledes en Hn-oppgavene. Hva disse forskjellene besto i vil bli gjort nærmere rede for i analysekapitlet

⁴⁹ Hypotesen om at oppgaveformuleringer som inneholder en *implisitt formulert påstand* vil generere argumenterende tekststrukturer (H1), ble formulert på et senere tidspunkt, og implisitte påstander i oppgaveformuleringer var derfor ikke i utgangspunktet et kriterium for utvelgelse.

⁵⁰ Tre av disse var likestilte alternativer som kandidatene kunne velge mellom på prøvesettet som ble gitt til korrelasjonsundersøkelsen. Den fjerde oppgaven viste seg å være hentet fra et annet prøvesett som ble gitt i forbindelse med at noen av kandidatene avla prøven på et litt senere tidspunkt (men fortsatt "på samme tidspunkt i språkinnlæringsprosessen").

3.1.2 *Materialets representativitet*

Hovedformålet med denne undersøkelsen har vært å rette fokus mot ulike oppgaveformulerings betydning for tekstkvaliteten i skriftlige testbesvarelser. Oppgaveformuleringene som er valgt ut er *autentiske stiloppgaver* som har vært benyttet og fremdeles benyttes til å måle skriftlige språkferdigheter på høyere nivå. Hvorvidt hver av de utvalgte oppgaveformuleringene er representative for de respektive prøvetypene (Hn-testen og T3-eksamen) er her mindre viktig, ettersom jeg ikke har til hensikt å foreta noen validering av de skriftlige prøvene per se.

Tekstene er som gjort rede for, plukket ut på bakgrunn av at de har oppnådd gode karakterer og er dermed kun representative for den gruppen av tekster som man kan kalle *gode tekster*. Et interessant aspekt ved oppgaveformuleringens betydning for tekstkvaliteten som mitt tekstutvalg dermed utelukker, er for eksempel hvorvidt oppgaveformuleringen i større grad påvirker den retoriske strukturen i *mindre gode tekster*, noe jeg også så vidt vil komme inn på i diskusjonen av resultatene.

Når det gjelder kandidatene som har skrevet tekstene, har jeg ikke tatt hensyn til de persondataopplysningene som ble samlet inn i forbindelse med korrelasjonsundersøkelsen, og jeg kan derfor ikke uttale meg om kandidatenes representativitet. Mitt inntrykk etter å ha lest tekstene er imidlertid at de fleste av kandidatene i mitt materiale kommer fra Vest-Europa, og dersom dette stemmer kan de selvsagt ikke sies å representere hele populasjonen av kandidater som til en hver tid avlegger de to norskprøvene. Dette aspektet har imidlertid ikke vært vektlagt i min undersøkelse og må derfor sies å være av mindre betydning her.

3.1.3 *Transkripsjon*

Alle tekstene var kopier av håndskrevne testbesvarelser da jeg fikk dem i hende, og de var altså tildelt anonymiserte kandidatnumre av min veileder (fortløpende fra 1). Jeg transkriberte så alle tekstene i word og markerte det jeg oppfattet som typografisk avsnitt med # i transkripsjonene. Selve transkripsjonen bød ikke på store utfordringer, tekstene var i all hovedsak leselige, og det var i de aller fleste tilfeller ikke noe problem å avgjøre hvor avsnittsgrensene skulle gå.

3.2 Retorisk tekstanalyse – en kvalitativ tilnærming

Formålet med denne avhandlingen har altså vært å undersøke hvorvidt ulike oppgaveformuleringer gir kandidatene den samme muligheten til å vise at de behersker argumentasjonskravet, slik dette er formulert både i Rammeverket, konstruktet for Hn-testen og i nivåbeskrivelsene til Hn-testen og T3-eksamen. Samhandlingsmodellen framsto i utgangspunktet som særlig egnet til dette formålet, fordi denne måten å analysere tekster på tok utgangspunkt i oppgaveformuleringen som styrende instans for tekststrukturen, og fordi den grafiske framstillingen av tekstene så tydelig viste oppgaveformuleringens plass øverst i den hierarkiske tekststrukturen. Som gjort rede for under punkt 2.1.2.3.6 har flere andre analysemodeller påvist sammenhenger mellom tekstkvalitet og vurdering/karakter (se for eksempel Øgreid 2005, Øksnes 1999), men jeg valgte altså å benytte Samhandlingsmodellen på grunn av denne modellens relevans i forhold til min egen problemstilling.

3.2.1 Utdrager ved inndeling av tekstene i analyseenheter

Den retoriske tekstanalysen etter Samhandlingsmodellen er leserens *tolkning* av ”hvilke funksjonelle enheter en tekst består av, og [...] hvilke prinsipper som binder de ulike delene av en tekst sammen” (Torvatn 2004: 73). Den retoriske tekststrukturen slik den fremstilles grafisk, er dermed ikke en objektiv størrelse, men et resultat av en subjektiv tolkningsprosess. Dette innebærer at det alltid finnes alternative tolkninger av hvilke enheter tekstene består av og av hvordan de ulike tekstdelene forholder seg til hverandre, noe som gjør det vanskelig å skulle trekke konklusjoner på bakgrunn av analysene.

Som forklart i presentasjonen av analysemodellen (delkapittel 2.3) finnes det likevel en del retningslinjer for analysen som gjør at den ikke kun er et produkt av subjektive oppfatninger. Utgangspunktet for inndelingen av tekstene er for det første listen over ulike typer av argumenter (logos, etos og patos) med forskjellige retoriske funksjoner (bakgrunn, påstand, fakta, konklusjon etc.). Jeg har stort sett tatt utgangspunkt i helsetningen når jeg har delt tekstene inn i analyseenheter, noe som gir en forholdsvis grov analyse. Betingelsen for at setninger får betegnelsen *påstand* eller *pro/conargument* er at de er direkte underordnet oppgaveformuleringen, noe som begrenser antallet setninger som kan regnes som *logosargumenter*.

Videre har jeg latt de typografiske avsnittsgrensene slik de er markert av kandidatene, definere det øverste nivået i teksthierarkiet, slik at dette nivået inneholder like mange tekstsegmenter (tekstbokser) som teksten inneholder typografisk markerte avsnitt⁵¹. Begrunnelsen for dette er at jeg mener det gir et mer ”objektivt” bilde av tekstene enn hvis jeg skulle definere avsnittsgrensene ut fra mine tolkninger. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at jeg har analysert alle tekstene *både* med utgangspunkt i egne tolkninger av avsnittsgrensene *og* på bakgrunn av de typografiske avsnittsgrensene, og at disse to tilnærmingene ga svært like diagrammer for samtlige tekster. Dette mener jeg taler for å bruke den mest ”objektive” tilnærmingen som dermed vil være minst mulig påvirket av mine hypoteser. En viktig bemerkning til denne fremgangen er at tekstene i materialet mitt er forholdsvis gode tekster med tydelig markerte avsnitt. Hvis man skulle foreta en lignende analyse av svakere tekster, ville det kanskje være nødvendig å ”lese inn” avsnittsgrenser ut fra den fortolkede retoriske strukturen.

Noe som kunne ha bidratt til å styrke reliabiliteten til mine egne tolkninger, ville ha vært å la en annen person eller flere, analysere tekstene etter de formulerte prinsippene. Dette ville ha gitt viktig informasjon om hvorvidt modellen gir svært subjektive eller mer objektive tolkninger av tekststrukturen, og man kunne ha fått en interessant diskusjon omkring forskjellene i analysene. Dette har det imidlertid ikke vært anledning til å gjennomføre innenfor rammene av denne masteroppgaven.

3.2.2 Grafisk framstilling av tekststrukturen

Den grafiske framstillingen av tekststrukturen er foretatt ved hjelp av funksjonen *organisasjonskart* i word. Dette har bydd på en del praktiske utfordringer i forhold til formatering og lignende, særlig når det gjelder miniatyrdiagrammene som presenteres i analysedel II og III. For å bevare formateringene i disse, har jeg klippet dem inn i *paint* og tilbake i word igjen. Diagrammene tar også mye plass i avhandlingen, og det har vært en avveining hvorvidt alle diagrammene skulle inkluderes i brødteksten eller om jeg kun skulle vise noen eksempelanalyser. Jeg har kommet fram til at selve inndelingen av tekstene i analyseenheter og de detaljerte retoriske diagrammene som viser hvilke retoriske funksjoner hvert tekstsegment har (bakgrunn, påstand etc.), er

⁵¹ Det vil av og til se ut som om det øverste nivået inneholder flere segmenter enn det er avsnitt i teksten, fordi noen segmenter i dette nivået er såkalte tvillingnoder som er forbundet med et annet segment med *og*, *men* eller *eller*. Disse tvillingnodene innleder imidlertid ikke egne avsnitt, men er sånn sett underordnet sin tvilling.

en så essensiell forutsetning for hypotesetestingen, at jeg har inkludert denne fortløpende i selve avhandlingen. Dette har igjen ført til at kommentarer til inndelingene av plasshensyn er innlemmet i fotnoter.

3.2.3 Utdringer ved å klassifisere tekster

Det siste metodiske problemet jeg her vil gjøre rede for, er det som omhandler klassifisering av tekster. Under punkt 2.2.2.3 gjorde jeg greie for hvordan et tydeligere skille mellom *utgreiende (diskursive)* og *argumenterende (overtalende)* tekster kan være hensiktsmessig innenfor en normativ kontekst som språktesting, hvor man søker å definere grensene mellom ulike språkferdighetsnivåer. Jeg påpekte imidlertid også at det innenfor tekstlingvistikken finnes et mer nyansert begrepsapparat for å omtale ikke bare typer av tekster, men ulike *fremstillingsformer på deltekstnivå* (Breivega 2001), og under punkt 2.3.2.3 viste jeg hvordan *argumenterende tekststrukturer* i skriftlige testbesvarelser kan forstås som en slik fremstillingsform.

Jeg vil altså i mine analyser ikke hovedsakelig fokusere på hvorvidt testbesvarelsene er *argumenterende tekster* som sådan, men på hvorvidt de inneholder *argumenterende tekststrukturer*. Dette er en viktig presisering, som innebærer en anerkjennelse av at tekster er heterogene med hensyn til slike fremstillingsformer. En såkalt argumenterende tekst kan inneholde både beskrivende og utgreiende avsnitt som ledd i argumentasjonen, og tilsvarende kan en fortellende tekst inneholde svært gode, argumenterende avsnitt. Det er heller ikke grunnlag for å si at en argumenterende tekst er bedre enn en fortellende eller utgreiende tekst, men dersom man i en språktestingskontekst definerer argumentasjon som uttrykk for et høyere ferdighetsnivå, er det likevel slik at en utgreiende tekst vil fremstå som mindre god. Hvor denne grensen skal gå, er likevel et problem som min tilnærming ikke har noen konkret løsning på. I mine analyser ser jeg på hvilke tekststrukturer som opptrer og eventuelt dominerer i tekstene og setter dette i sammenheng med oppgaveformuleringen, men hvorvidt tekstene er uttrykk for ulike ferdighetsnivåer hva *argumentasjonskravet* angår, kan ikke de retoriske tekstanalysene gi noe endelig svar på.

Kapittel 4: Analyse

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den retoriske tekstanalysen og for hvordan jeg har testet hypotesene som ble formulert i innledningen. Jeg vil først i delkapittel 4.1 gjenta hypotesene og presentere noen konkrete antakelser som de impliserer i forhold til analysemodellen. I 4.2 vil jeg deretter presentere oppgaveformuleringene i materialet slik disse foreligger i sin opprinnelige form.

Selve analysedelen er tredelt. I 4.3 presenterer jeg tekstene i sin helhet, både slik jeg har delt dem inn i analyseenheter og videre den retoriske strukturen fremstilt grafisk. Denne delen viser de retoriske tekstanalysene som danner utgangspunkt for hypotesetestingen og for de konklusjoner som senere trekkes. I 4.4 deler jeg så oppgaveformuleringene inn i to kategorier, *oppgaver med implisitt påstand* og *oppgaver uten implisitt påstand*. Denne kategoriseringen tillater at den første hypotesen (H1) testes mot materialet. Selve hypotesetestingen vises deretter ved at de retoriske diagrammene for to og to tekster skrevet av samme kandidat, sammenholdes. I 4.5 foreslår jeg deretter en alternativ kategorisering av oppgaveformuleringene som tillater at den andre hypotesen (H2) og underhypotesen (H2a) testes mot materialet. Her deles oppgaveformuleringene inn i kategoriene *oppgaver med eksplisitt retorisk instruks* og *oppgaver med åpne spørsmål (implisitt retorisk instruks)*, og hypotesene testes så ved at de retoriske diagrammene for tekster fra hver av de to oppgavetyperne sammenholdes. Til slutt oppsummeres resultatene av undersøkelsen i 4.6.

4.1 Hypoteser og antakelser

I innledningskapitlet ble følgende hypoteser presentert:

Hovedhypotese (H): *Oppgaveformuleringen påvirker den retoriske strukturen i skriftlige testbesvarelser.*

(H1) *Oppgaveformuleringer der den retoriske instruksjonen inneholder en implisitt påstand, vil i større grad være argumentasjonsgenererende enn oppgaveformuleringer uten en slik implisitt påstand. Disse vil være utgreiingsgenererende.*

(H2) *Oppgaveformuleringer som er utarbeidet etter samme mal og som inneholder en eksplisitt formulert retorisk instruks, vil i større grad generere testbesvarelser med tilnærmet samme retoriske struktur, enn oppgaveformuleringer med åpne spørsmål. Disse vil generere testbesvarelser med mer variert retorisk struktur.*

(H2a) *Den retoriske instruksjonen 'diskutér' vil i all hovedsak generere utgreiende tekststrukturer.*

Jeg vil her knytte disse hypotesene til analysemodellen, ved å formulere noen konkrete antakelser som hypotesene impliserer.

4.1.1 Argumenterende eller utgreiende retorisk struktur?

I presentasjonen av Samhandlingsmodellen ble det formulert en antakelse om at tekster med argumenterende struktur i tillegg til å fremsette påstander (logosargumenter), vil ta i bruk etos- og patosargumenter på en måte som gir teksten retorisk kraft. Dette innebærer at disse tekstene vil ha en mer variert retorisk struktur, der etos- og særlig patosargumentene brukes aktivt og variert for å sikre egen kredibilitet og overtale leseren om at det er hold i logosargumentene som framsettes. Her vil argumentasjonsstrukturen (underbygginger og konklusjoner) være bedre utviklet (mer kompleks) enn i utgreiende tekster. Helt konkret innebærer dette at hvert tekstavsnitt vil bestå av flere tekstsegmenter enn det som vil være tilfellet i tekster med utgreiende struktur. Disse vil derimot ha en mindre variert og lite utviklet argumentasjonsstruktur. Ofte vil det forekomme mange logosargumenter høyt oppe i teksthierarkiet, og disse vil i liten grad underbygges og utvikles. Hvert tekstavsnitt vil dermed inneholde færre tekstsegmenter enn hva som er tilfellet i en argumenterende tekststruktur.

Hvis vi først knytter dette til hypotesen om at *oppgaveformuleringer med en implisitt påstand i større grad er argumentasjonsgenererende enn oppgaveformuleringer uten en slik påstand (H1)*, skulle man altså forvente at tekster som er svar på oppgaver med en implisitt påstand, vil bestå av tekstavsnitt som inneholder relativt mange tekstsegmenter. Tekstene vil altså i større og i mer variert grad gjøre bruk av etos- og patosargumenter for å underbygge logosargumentene, enn hva som vil være tilfellet i tekstene som er svar på oppgaveformuleringer uten en slik påstand. Disse tekstene vil derimot ha en "flat" retorisk struktur der alle logosargumentene presenteres høyt oppe i hierarkiet (i begynnelsen av hvert avsnitt), og med begrenset og lite variert bruk av etos- og patosargumenter, slik at hvert tekstavsnitt vil inneholde færre tekstsegmenter. Ved å se på hvordan én og samme kandidat løser to oppgaver som skiller seg fra hverandre ved at den ene impliserer en

påstand og den andre ikke gjør det, vil man dermed kunne danne seg et bilde av oppgaveformuleringens betydning for den retoriske tekststrukturen⁵².

Når det gjelder hypotesen om at *oppgaveformuleringer som er utarbeidet etter samme mal og som inneholder en eksplisitt formulert retorisk instruks, i større grad vil generere testbesvarelser med tilnærmet samme retoriske struktur, enn oppgaveformuleringer med åpne spørsmål (H2)*, impliserer ikke denne noen spesifikke antakelser om hvordan de ulike argumenttypene vil fordele seg innad i tekstene, men kun at tekster som er svar på samme type oppgaveformuleringer, vil ligne hverandre i den retoriske strukturen. Underhypotesen (H2a) om at *den retoriske instruksen 'diskutér' genererer utgreiende tekststrukturer* impliserer derimot en antakelse om at tekster som er svar på *diskutér-instrukser* vil preges av logosargumenter høyt oppe i teksthierarkiet med begrenset og lite variert bruk av etos- og patosargumenter i hvert tekstavsnitt.

4.2 Oppgaveformuleringene

Før sammenhengen mellom oppgaveformuleringen og retorisk struktur kan undersøkes nærmere, er det imidlertid nødvendig å ha en klar forestilling om hva som er felles og ulikt for de fem oppgaveformuleringene i datamaterialet. Nedenfor følger derfor en kort presentasjon av samtlige oppgaveformuleringer. Mine tolkninger av hva som er karakteristisk for de ulike oppgaveformuleringene vil bli gjort rede for i delkapitlene 4.4 og 4.5. Her holder det å kommentere at alle oppgaveformuleringene er autentiske testoppgaver som har vært brukt i reelle testavviklinger samt i korrelasjonsundersøkelsen i 2006 (se delkapittel 1.4)⁵³. Oppgave A er hentet fra korrelasjonsundersøkelsens prøvesett til Trinn 3-eksamen ved Universitetet i Bergen og var der ett av fem alternative oppgaveformuleringer som kandidatene kunne velge mellom. Oppgave B og C var to av tre likestilte alternativer i ett av prøvesettene til Test i norsk – høyere nivå i korrelasjonsundersøkelsen, mens oppgave D var ett av tre alternativer i det andre prøvesettet til Test i norsk – høyere nivå som ble brukt i korrelasjonsundersøkelsen.

⁵² Jeg ser da her vekk fra andre faktorer som tema og kontekstgivende informasjon, selv om disse selvsagt også vil kunne virke inn på besvarelsens form.

⁵³ Jeg har her av praktiske grunner gitt oppgaveformuleringene benevnelsene A-E. Det kan i den forbindelse være nyttig å gjøre oppmerksom på at de opprinnelige oppgavene i prøvesettene til Test i norsk – høyere nivå også har bokstavbenevnelse, men at disse ikke er parallelle til benevnelsene jeg bruker på mitt materiale. Jeg har i fremstillingen nedenfor fjernet de opprinnelige bokstavbenevnelsene i oppgaveformuleringene, for å unngå unødvendig forvirring.

4.2.1 Oppgave A

Ytringsfrihet

I Norge har vi ytringsfrihet. Denne friheten er en rettighet som betyr frihet til å ha egne meninger, til å motta og til å gi informasjon uten innblanding fra myndighetene.

Hvordan praktiseres ytringsfrihet i andre land du kjenner til? Synes du det finnes ei grense for hva man kan skrive om i mediene?

4.2.2 Oppgave B

Lederegenskaper

Bare 11 prosent av topplederne i Norge er kvinner. En fersk rapport viser at de to egenskapene det blir lagt størst vekt på ved ansettelse av nye toppledere, er handlekraft og evnen til å kommunisere. En annen egenskap som anses som viktig, er evnen til å motivere. Evnen til å delegere og til å tåle psykisk press teller lite, ifølge rapporten.

Oppgave

Diskuter hvilke egenskaper som er viktigst hos en god leder. Gjør deretter greie for mulige årsaker til at det finnes så få kvinnelige ledere.

4.2.3 Oppgave C

Reality-TV

I de siste årene har reality-serier på TV blitt veldig populære. Tusenvis av mennesker ønsker å være med i serier som for eksempel "Big Brother".

Oppgave

Gjør greie for mulige årsaker til at så mange ønsker å komme på TV. Diskuter deretter hvilken virkning slike reality-serier kan ha på tv-seerne, og si til slutt hva du selv mener om reality-TV.

4.2.4 Oppgave D

Tidsklemmen

En ny undersøkelse tyder på at folk velger tidsklemmen selv. Det gir status å ha det travelt, og man skal helst ha veldig mye å gjøre for å være vellykket.

Oppgave

Diskuter om det er slik at folk velger tidsklemmen selv. Hvordan mener du man best kan takle det å ha en krevende jobb, samtidig som man skal oppdra barn og ha et aktivt sosialt liv ved siden av.

4.3 Del I: Retorisk strukturanalyse av tekstene etter Samhandlingsmodellen

I korrelasjonsundersøkelsen besvarte hver kandidat to oppgaveformuleringer, og jeg har plukket ut seks tekstpar til den retoriske tekstanalysen, altså tolv tekster der to og to er skrevet av samme kandidat. Nedenfor vil jeg presentere alle de tolv tekstene fortløpende, først slik jeg har delt dem inn i analyseenheter, deretter slik de framstår grafisk etter Samhandlingsmodellen. Tekstene har fått benevnelse etter hvilken kandidat de er skrevet av og hvilken oppgaveformulering de er svar på. Tema for oppgaveformuleringen oppgis i parentes for å at leseren lettere skal kunne følge framstillingen. Tekst 1-A (Ytringsfrihet) betegner altså teksten skrevet av kandidat 1 som svar på oppgaveformulering A om ytringsfrihet.

Jeg har valgt å ta med hele analyseprosessen her, fordi jeg mener det er en viktig forutsetning at mine egne tolkninger av tekstene skal være etterprøvbare. Å dele en tekst inn i analyseenheter er, som også gjort rede for i metodekapitlet, en subjektiv tolkningsprosess som har bydd på en del utfordringer. Fremstillingen krever derfor en del kommentarer, og disse er av plasshensyn plassert i fotnotefeltet. Kommentarene inneholder fortløpende bemerkninger til inndelingen av teksten i analyseenheter, samt en oppsummerende kommentar til hver av tekstenes retoriske struktur slik denne vises i det retoriske diagrammet. Formålet med delkapitlet er at leseren skal kunne evaluere analysemetoden og gjøre seg kjent med de retoriske diagrammene som danner utgangspunktet for hypotesetestingen.

4.3.1 Forklarende kommentarer til de retoriske diagrammene

Jeg vil her også kort gjenta noen detaljer som har betydning for hvordan de retoriske diagrammene leses. For det første er det viktig å ha klart for seg at fargekodene i diagrammene viser til de ulike analyseenheterenes retoriske hovedfunksjon. Som det ble gjort rede for i 2.3.2.1, er de ulike retoriske funksjonene (påstand, bakgrunn, konklusjon etc) i Samhandlingsmodellen delt inn i logos-, etos- og patosargumenter. I diagrammene er logosargumenter fremstilt med grønn farge, etosargumenter med grå og patosargumenter med oransje farge. Videre fungerer den retoriske tekstanalysen slik at i de oppgaveformuleringene som inneholder en påstand, genereres det såkalte pro- og conargumenter, altså utsagn som enten støtter eller går imot denne påstanden. I ytringsfrihetsoppgaven betyr dette for eksempel at påstander som taler *for* at det bør finnes en grense for ytringsfriheten, tolkes som proargumenter, mens påstander som taler *imot* en slik grense, tolkes som conargumenter. Det kan også være nyttig å gjenta

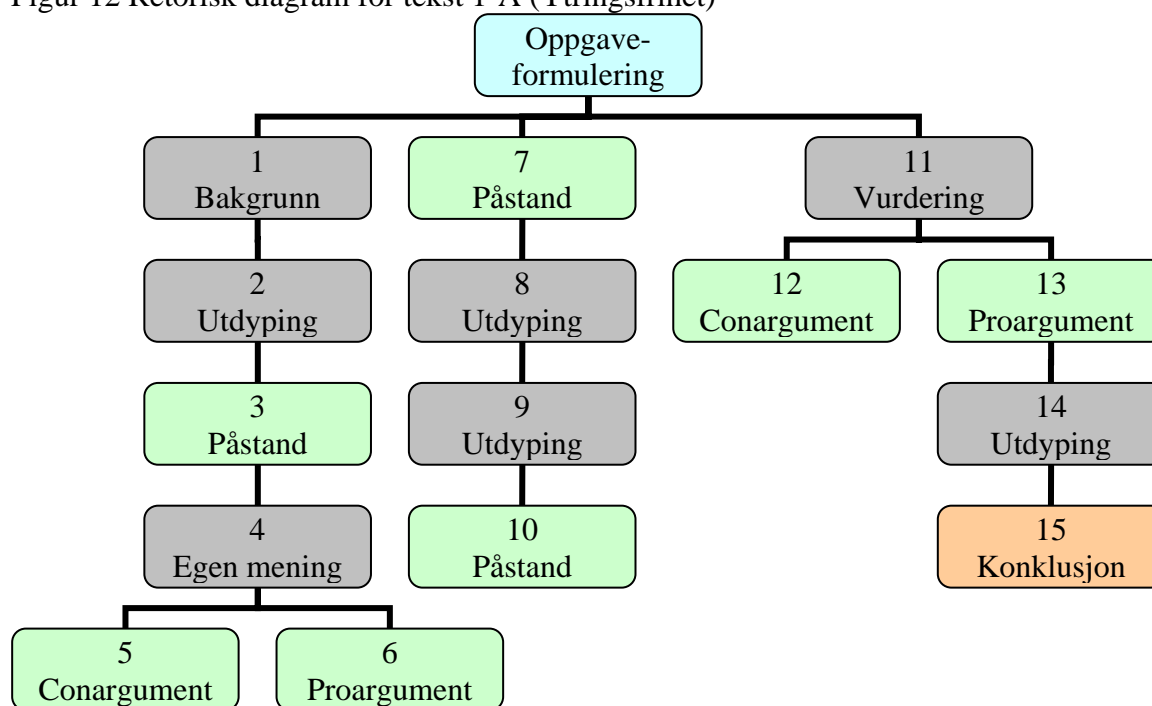
at det øverste nivået i teksthierarkiet, slik jeg har analysert tekstene, består av like mange analyseenheter (tekstbokser) som det er typografiske avsnitt i den originale teksten. Såkalte tvillingnoder (additiver, kontraster og paralleller) som opptrer i diagrammenes øverste nivå, fordi de henger sammen med en analyseenhet som befinner seg her (markert med forbindelseslinje), gjør at det kan se ut som et ekstra tekstavsnitt. Men additiver, kontraster og paralleller er altså hierarkisk sett underordnet sin ”tvilling”.

4.3.2 Kandidat 1

4.3.2.1 Tekst 1-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

1. Ytringsfriheten er en veldig viktig del av et demokratisk land.
2. Det betyr å ha rett til å være fri å uttrykke, å ha egne meninger og føre de videre til en avis, tv eller til en person.
3. Denne friheten forandrer seg fra land til land og oftest er avhengi av myndighetene, av en kultur som ikke tillater å si open det man mener.
4. Det å ytre seg kan være både positivt og negativt.
5. Det positive med det er at i en åpen samfunn det er menneskene som er det viktigste og det kan betyr en utvikling.
6. Ulempen med det er at mange kan føle seg provosert og det kan medføre uro i samfunnet.⁵⁴#
7. I mange land i Øst-Europa og tredje verden er ytringsfriheten veldig begrenset.
8. Det er myndighetene som har laget regler og lover angående den friheten.
9. Vi kan ikke utelate den religiøse og tradisjonelle delen når det gjelder å være fri til å snakke.
10. Folk fra disse landene tar veldig alvorlig alt som skrives og sies.⁵⁵ #
11. Det er veldig vanskelig å si om det skal være en grense for hva man kan skrive om i mediene fordi,
12. på den ene siden synes jeg at i et demokratisk land man skal si det man vil,
13. men på den andre siden må man ta hensyn til andre også.
14. Det kan bli veldig sårende for noen som ikke er vant til å ytre seg og det kan bringer problemer og uro.
15. Å si det man mener er et privilegium som ikke alle har det.

Figur 12 Retorisk diagram for tekst 1-A (Ytringsfrihet)⁵⁶



* Kommentarer til tekst 1-A

⁵⁴ Jeg har her valgt å analysere (4) som en vurdering, og (5) og (6) som henholdsvis con- og proargument i forhold til oppgaveformuleringen. En annen mulig løsning ville ha vært å analysere (4) som en påstand og (5) og (6) som utdypinger til denne, men tekstens retoriske struktur blir omtrent den samme med begge løsningene.

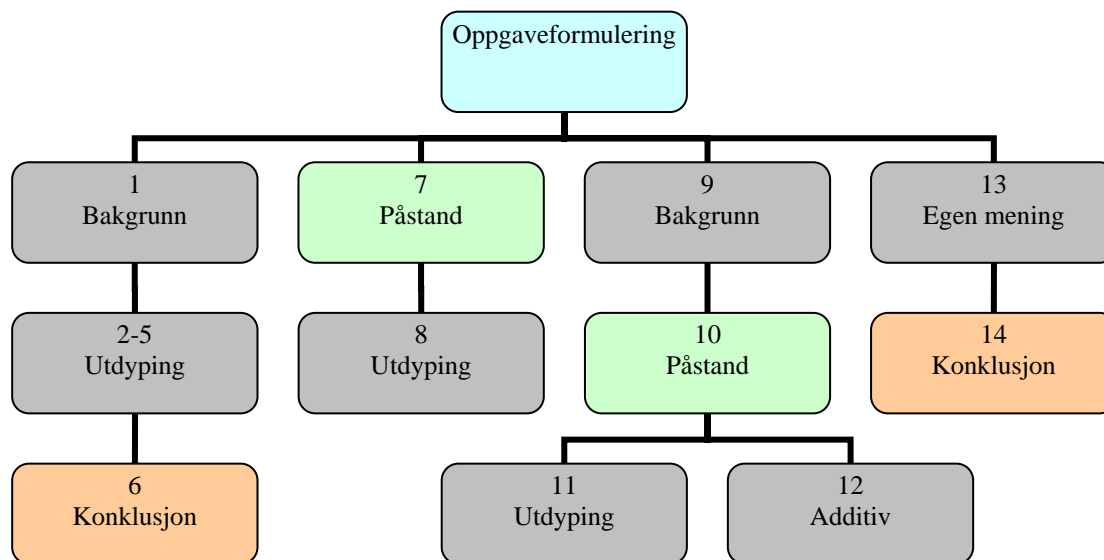
⁵⁵ Jeg har her vurdert hvorvidt jeg skulle tolke (10) som en egen mening, men har valgt å la den stå som en påstand knyttet til oppgaveformuleringens spørsmål "hvordan ytringsfrihet praktiseres i andre land".

⁵⁶ Her ser vi en utstrakt bruk av logos- og etosargumenter plassert på forskjellige steder i den teksthierarkiet, noe som gjør at teksten virker litt ufokusert og usaklig. Avsnittene er, men særlig mangelen på patosargumenter gjør at teksten ikke kan sies å inneholde argumenterende strukturer

4.3.2 2 Tekst 1-C (Reality-TV) inndelt i analyseenheter*

1. Reality-TV er blitt veldig populært med årene.
2. Det er en slags program eller vi kan si serie, fordi det går kontinuerlig for en stund, som har med en gruppe folk å gjøre som lever sammen og blir overvåket 24 timer i døgne for eksempel "Big Brother" eller har må en måte med "realitet" å gjøre.
3. Deltakerne skal føle en del regler som er bestemt fra staffen til denne programmen.
4. Hvis noen brytter disse reglene så blir man straffet og til og med sparket av serien.
5. Det å bo sammen med ukjente folk 24 timer i døgne kan være veldig irriterende og man må bli "venn" med andre selv om man ikke vil det.
6. Det er en psykologisk utfordring som gjør at mange av deltakerne trekke seg eller blir nedsatt for store konflikter.⁵⁷#
7. Årsakene til at så mange ønsker å delta er forskjellige.
8. Noen vil delta for morsskyld andre for å bli kjent eller ikke minst for å vinne premien som varier fra Reality-TV til Reality-TV. #
9. Disse seriene er blitt veldig populære og har dratt oppmerksomheten til mange folk, store og små.
10. De kan ha en stor virkning på folk som ser på.
11. For det første blir mann veldig opptatt av disse seriene og bruker mye tid til å sitte foran TV til ingen nytte,
12. og for den andre kan være et veldig dårlig bildet som kan føre til at mange vil gjøre det samme. #
13. Jeg synes at Reality-TV er ikke noen annet enn bare søppel.
14. Det er bare en kommersial program som ikke tar hensyn til hvilken påvirkning de kan ha på folk og stor sett på ungdomene.

Figur 13 Retorisk diagram for tekst 1-C (Reality-TV)⁵⁸



* Kommentarer til tekst 1-C

⁵⁷ Grunnen til at ingen av analyseenheterne (1) – (6) er tolket som påstander, er at de ikke forholder seg direkte til oppgaveformuleringen. Det er et kriterium for en påstand at den er underordnet oppgaveformuleringen eller tekstens hovedtese.

⁵⁸ Det retoriske diagrammet gjenspeiler den svært enkle strukturen til denne teksten, som består av fire lite utviklede avsnitt. Det er ingen av tekstavsnittene som utbygges i tilstrekkelig grad til at man får en reell argumentasjonsstruktur. En egen mening som i (13) som kun underbygges med en konkluderende utdyping, inneholder ikke nok retorisk kraft til å kunne kalles argumenterende i overtalende forstand.

4.3.3 Kandidat 4

4.3.3.1 Tekst 4-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

1. Ytringsfrihet er nå for tiden et tema som blir ganske mye diskutert, blant annet på grunn av opprøret rundt Mohammed-tegningene i noen aviser.
2. For de fleste som lever i demokratiske vestlige land er den en selvfølge som ikke engang må tenkes på å begrense.
3. I mange andre deler av verden er sensur derimot fremdeles det vanlige. #
4. Jeg synes at det er litt forbløffende at det faktisk finnes folk som argumenterer for å begrense ytringsfriheten, denne viktige og sentrale retten som er så nært knyttet til meningsfrihet og demokrati.
5. Men på den andre siden er det tross alt forståelig at noen mener at verken personvern eller respekt for andre menneskers følelser og overbevisninger er garantert i dette systemet⁵⁹.
6. Det er bare pressens eget ansvar å bestemme om de vil offentliggjøre noe eller ikke.
7. Jeg liker den norske måten å ta seg av dette problemet veldig godt: en ”vær-varsomplakat” med noen regler som alle skal akseptere, utarbeidet av mediene selv.
8. På denne måten vil man forhindre at noen blir urettferdig behandlet og at folk føler seg truet av ytringsfriheten. #
9. Selvfølgelig har mediene et stort ansvar når de ikke er kontrollert av hvem som helst.⁶⁰
10. De må være bevisst over det og kontrollere seg selv, slik som det er idéen med vær-varsomplakaten i Norge.
11. De må alltid tenke på hva det de skriver kunne bety for andre, og hvilke konsekvenser det kunne få.
12. Det gjelder naturligvis særlig når et sensibelt tema som for eksempel religion er involvert.
13. Men jeg synes at det stort sett fungerer ganske bra
14. selv om jeg noen ganger er litt sjokkert når jeg leser et blad hos frisøren hvor privatlivet til kjendiser og kongelige blir diskutert på en hensynsløs måte. #
15. Jeg vet ikke om lover om personvern kan anses som grenser i ytringsfrihet.
16. Iallfall eksisterer de i de fleste landene, og man kan anklage pressen når man føler at de ikke respekterer privatlivet eller at de skader ens rykte.
17. Det synes jeg er bra.
18. I tillegg finnes det lover mod radikale og farlige politiske innstillinger i noen land, for eksempel har vi ganske strenge lover når det gjelder nasjonalsosialistiske tanker i Østerrike.
19. Det er også en slags grense for mediene
20. og høres kanskje ut til å være i motsetning til meningsfrihet.
21. Likevel synes jeg det er godt å ha disse lovene. #
22. Hva som er veldig viktig etter min mening er at det ikke må finnes noen institusjon som kontrollerer mediene.
23. En slik institusjon – i de fleste tilfellene knyttet til staten – ville ha veldig stor makt og kunne påvirke befolkningens mening i stor grad.
24. Dessuten ville det være lett å skjule urettferdigheter og tilstander som man ikke vil at folk skal få vite om.
25. Og dette går helt imot den demokratiske idéen. #
26. Ikke minst derfor synes jeg at menneskene som forsvarer ytringsfriheten mot alle begrensninger og endringer har fullstendig rett i det.⁶¹

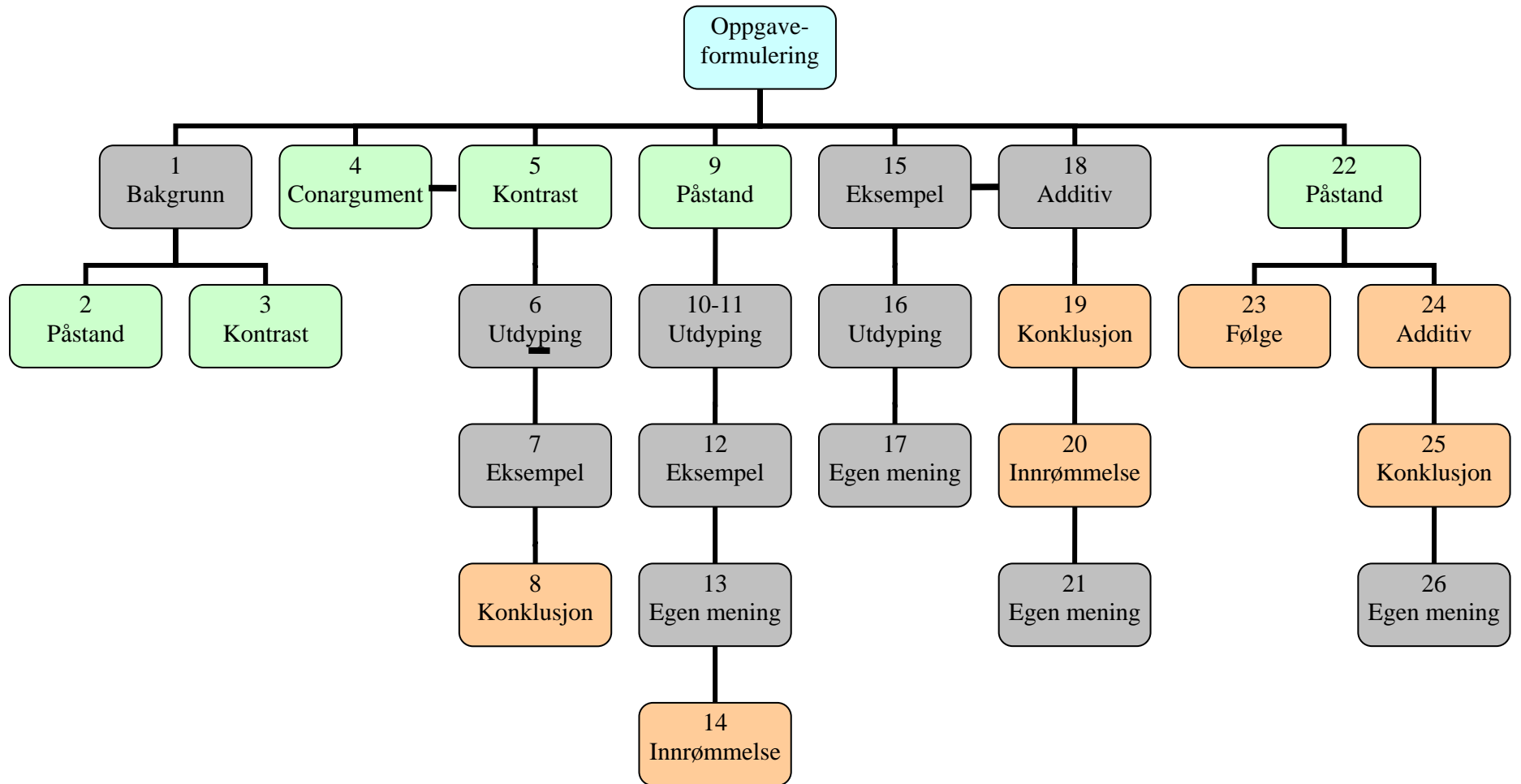
* Kommentarer til tekst 4-A

⁵⁹ Denne setningen er tolket som en kontrast til (4) fordi den innledes med ’men’. Jeg har vurdert hvorvidt (5) skulle ha vært regnet som et proargument, altså et argument som taler *for* at det bør finnes grenser for ytringsfrihet (jf.), men mener at setningen bør tolkes i forhold til (4), noe som også støttes av at den ikke innleder et nytt typografisk avsnitt. (5) kunne imidlertid også ha vært sett som en innrømmelse til (4) og er altså ikke en setning som enkelt lar seg tildele en retorisk funksjon.

⁶⁰ Jeg har her vurdert hvorvidt (9) skulle tolkes i forlengelsen av (5) – (8), men kommet fram til at den kan ses som en påstand underordnet oppgaveformuleringens spørsmål om hvorvidt det bør finnes en grense for ytringsfriheten. I tillegg tyder den typografiske avsnittsgrensen etter (8) på en ny påstand.

⁶¹ Det retoriske diagrammet for tekst 4-A viser en tekststruktur som består av fem tekstavsnitt, innledet av analyseenheterne (1), (4), (9), (15) og (22). Den hierarkiske strukturen er forholdsvis godt utviklet og både etos- og patosargumenter tas i bruk for å underbygge informasjonen i den lineære strukturen. Det er særlig det siste avsnittet som kan sies å ha en argumenterende struktur (jf punkt 2.3.2.3).

Figur 14 Retorisk diagram for tekst 4-A (Ytringsfrihet)



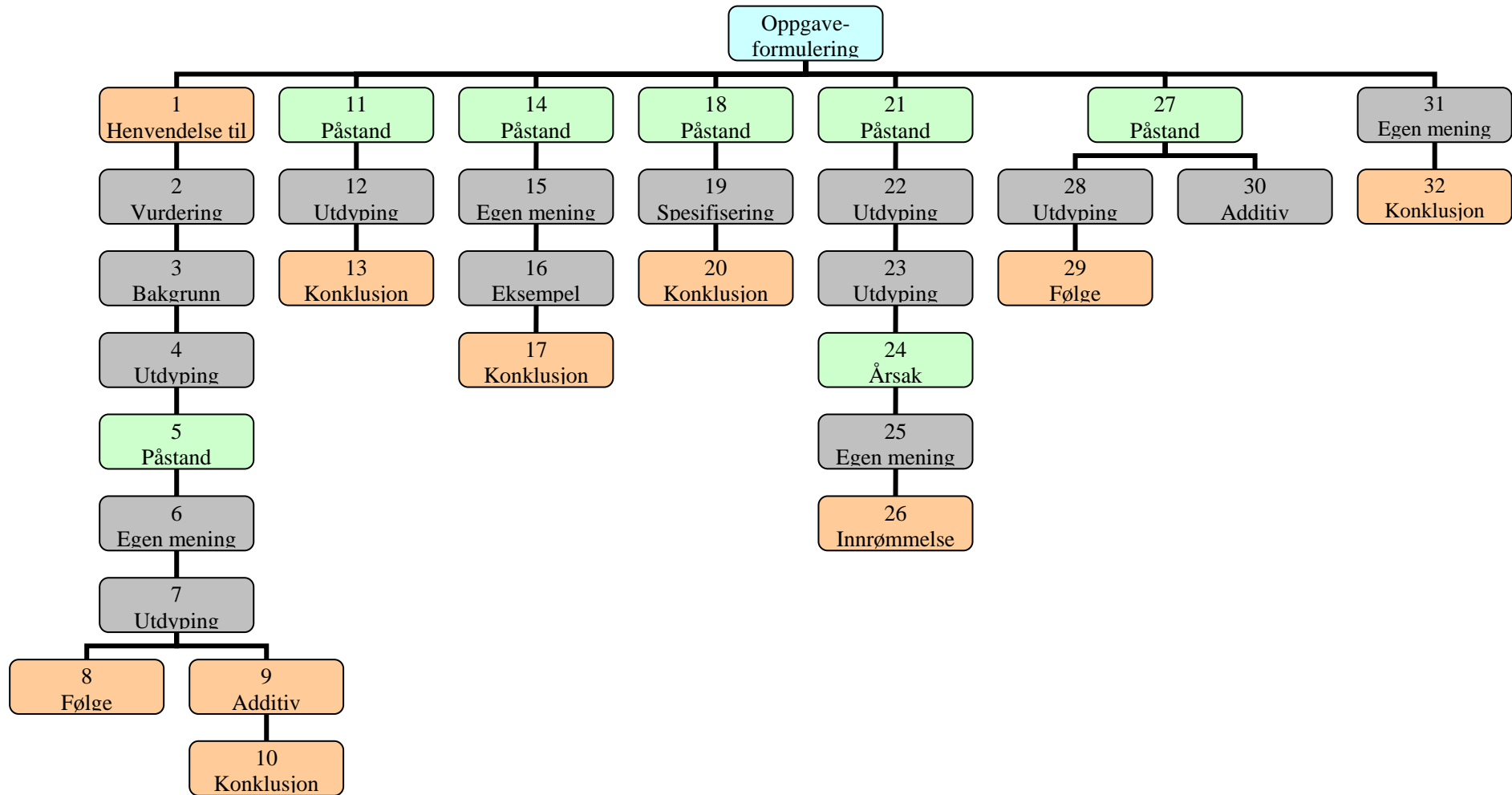
4.3.3.2 Tekst 4-B (Lederegenskaper) inndelt i analyseenheter*

1. Hva er en god leder?
2. Dette spørsmålet er ikke så lett å besvare siden det er mange faktorer som spiller en rolle.
3. Jeg tror at bildet av en god leder har forandret seg litt i sammenlikning til ”de gamle dager”.
4. Før så man en sterk mann som hadde ansattenes betingelsesløse respekt og absolutt kontroll over alt.
5. Nå er det imidlertid blitt mye viktigere med kommunikasjon og samarbeid med medarbeiderne.
6. Jeg er sikker på at dette faktisk er veldig viktig.
7. Lederen er en sentral person på arbeidsplassen, og derfor kan han påvirke arbeidsklimaet ganske mye – både positiv og negativ.
8. Når arbeidsklimaet er godt er konsekvensen at medarbeiderne liker seg på jobben, og i en slik atmosfære kan man jobbe mye effektivere.
9. Arbeidsklimaet har også konsekvenser for samarbeidet, både blant medarbeiderne og mellom dem og sjefen –
10. og i dag spiller godt samarbeid en enda større rolle enn før. #
11. Jeg synes at det også er viktig at lederen klarer å motivere medarbeiderne.
12. Han må være overbevist om det han gjør, og rive dem med seg.
13. En leder som åpenbart kjeder seg på jobben sin, ville være svært negativ. #
14. Noe helt annet som jeg ville ønske av en leder, er at han ikke bare er en god ”manager” som kan organisere og delegere, men at han i tillegg har personlig erfaring og kvalifikasjoner i området hans medarbeiderne arbeider i.
15. Jeg føler at man ikke alltid tar det så alvorlig i dag, og det forstår jeg ikke.
16. Lederen til en medisinsk universitet i Østerrike har for eksempel ingen sammenheng til medisin.
17. Det synes jeg at noe viktig mangler. #
18. Et annet, men generelt lederegenskap er at en leder skulle klare å skaffe seg respekt.
19. Det er selvfølgelig knyttet til en viss selvbevissthet.
20. Hvis sjefen ikke er akseptert og respektert blant medarbeiderne, vil han ha det svært vanskelig og det vil ikke fungere til slutt. #
21. Det er kanskje en av grunnene for at det er så få kvinnelige ledere.
22. Det er fremdeles for mange mennesker som ikke tror at en kvinne kan få den samme respekten fra medarbeiderne – eller mennene blant dem – som en mann.
23. Mange kvinner tenderer til å være mindre selvbevisste og ”harde” enn menn, kanskje også mindre hensynsløse i noen situasjoner, og å gi etter lettere.
24. Grunnen kan ligge i oppdragelsen og i fordommer som fremdeles eksisterer.
25. Men jeg synes at det er dumt å skille mellom egenskaper som er typiske for menn eller kvinner siden de i sannheten ikke gjelder for de fleste. #
26. Likevel tror jeg at slike bilder av hvordan menn og kvinner er påvirker oss fremdeles ganske mye, kanskje særlig når det gjelder å velge en ny leder og bildet man har av en leder – spesielt når man er fremdeles påvirket av det ”tradisjonelle” bildet jeg snakket om i begynnelsen. #
27. En annen årsak for det lave antallet kvinner som er leder er kvinnes generelt dårligere stilling på arbeidsmarkedet.
28. Det finnes mye mer kvinner enn menn som jobber deltid,
29. og de har selvfølgelig ikke gode sjanser til å bli leder.
30. Og når en kvinne får barn og derfor er ikke på jobb en stund, har hun naturligvis også en ulemp i forhold til en mann som alltid har vært der. #
31. Men til tross for alt dette tror jeg at utviklingen går i en retning hvor likestillingen blir mer og mer realisert. Det skyldes både forandringer i bildet av en god leder og av ”de naturlige forskjeller mellom de to kjønn”.

* Kommentarer til tekst 4-B

Diagrammet nedenfor viser at denne teksten består av relativt mange tekstavsnitt som, med unntak av innledningsavsnittet, inneholder få underbygginger. Dette gir teksten et hovedsakelig utgreiende preg, der flere momenter tas opp og behandles kort før det konkluderes. Innledningsavsnittet inneholder en argumenterende struktur (særlig analyseenheterne 5-10), men siden dette er plassert først i teksten og ikke følges opp utover i teksten, får det mindre betydning for den totale tekststrukturen. Avsnittet som innledes med (21) er også godt utviklet, men mangler noe av den overbevisende kraften som ligger i patosargumentasjonen.

Figur 15 Retorisk diagram for tekst 4-B (Lederegenskaper)



4.3.4 Kandidat 8

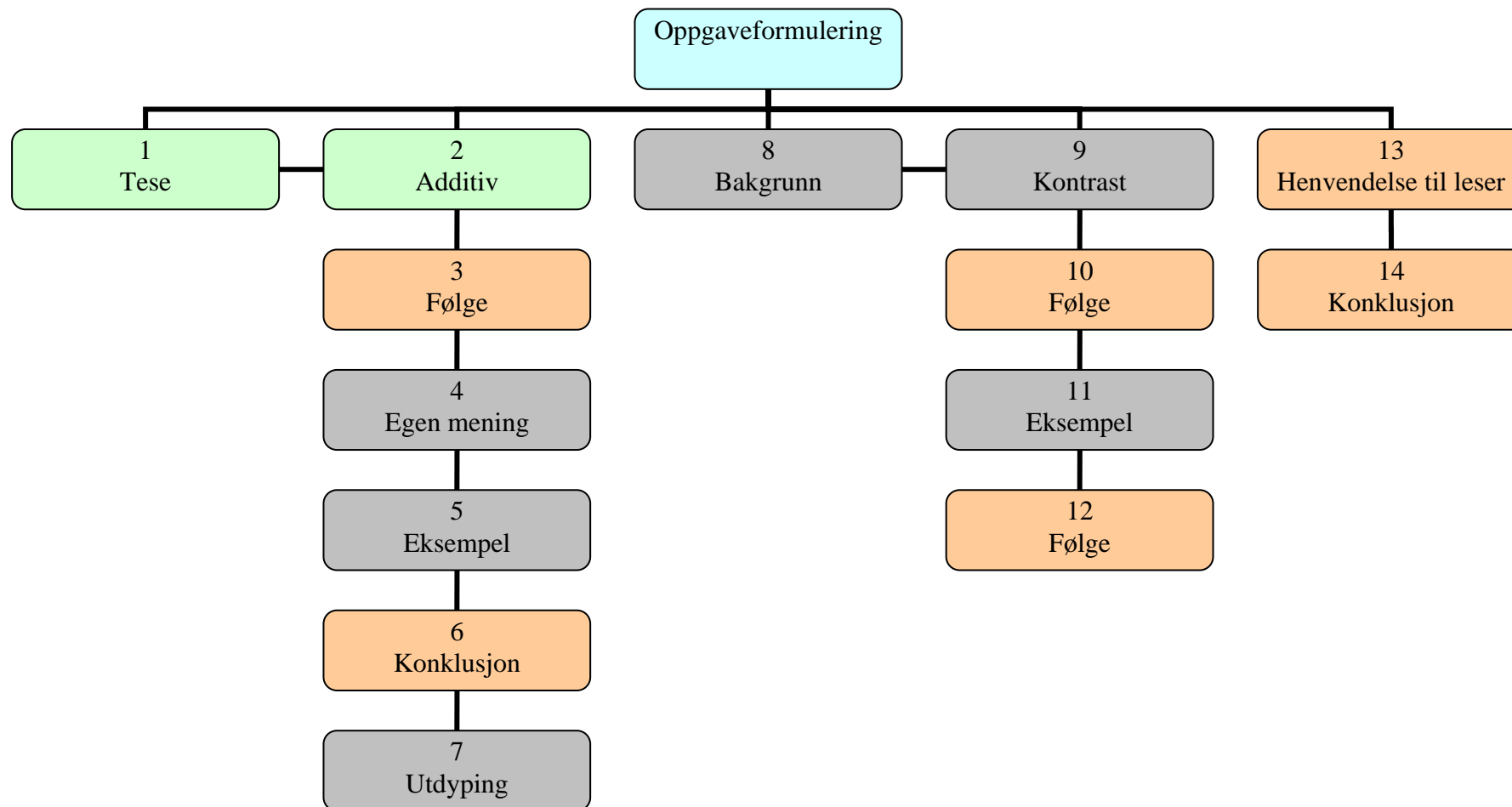
4.3.4.1 Tekst 8-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

1. Innledningsvis vil jeg si at hver menneske burde ha lov til å si og tenke hva hun/han vil, uten innblanding fra myndighetene.
2. Og at mediene skulle være uavhengige.
3. Men det innebærer også at for eksempel nynazister har lov til å skrive og si hva de vil.
4. Prinsipielt syns jeg at det er viktig at også nazister kan benytte seg av ytringsfriheten og at det ikke finnes en grense for hva man kan skrive om i mediene, fordi jeg syns at det er bedre å vise at noen tar feil ved hjelp av diskusjon og argumenter, enn bare å si at de ikke har lov til å si hva de mener.
5. I Tyskland fantes det for eksempel mange partier på det politiske ytre høyre som ble forbudt, men som gjennoppsto med et annet navn.
6. Det betyr at man rett og slett ikke kan forby en mening.
7. Tvert imot, ofte kan det føre til at denne meningen blir enda sterkere på grunn av at den er forbudt. #
8. Når det gjelder grensene for ytringsfrihet i forskjellige land så er det for eksempel i noen land (USA, Danmark) lov å publisere nazistisk litteratur og ha nazistiske symboler, som swastika,
9. mens det er forbudt i andre land (Tyskland, Østerrike).
10. Men når man forby noe, så rammer det ofte også andre grupper, og det betyr at det er selve ytringsfriheten som rammes.
11. Så ble for eksempel en student som protesterte mot en demonstrasjon av nazister, dømt, fordi han hadde et anti-nazistisk symbol som viste en swastika som ble kastet på søppelet.
12. Han ble dømt til tross for at symbolet var anti-nazistisk, fordi det inneholdt en swastika som var forbudt. #
13. Avslutningsvis vil jeg nevne et viktig poeng til, nemlig å spørre hvem som faktisk har makten til å presentere sine meninger i mediene.
14. Mange medier er avhengige av reklame-inntektene og det spørs om disse mediene virkelig er uavhengige.

* Kommentarer til tekst 8-A

Som det retoriske diagrammet nedenfor viser, presenteres det i denne teksten en hovedtese eller en overordnet påstand helt i begynnelsen, og resten av teksten kan sies å være en argumentasjon for denne påstanden. Dette gjenspeiles i den retoriske strukturen, som viser to godt utviklede avsnitt med balansert bruk av etos- og patosargumenter som støtte for hovedtesen, og et kort konkluderende avsnitt som utelukkende består av patosargumenter. Etter mine analyser er dette den teksten i materialet som fremstår som mest argumenterende i den overordnede tekststrukturen.

Figur 16 Retorisk diagram for tekst 8-A (*Ytringsfrihet*)



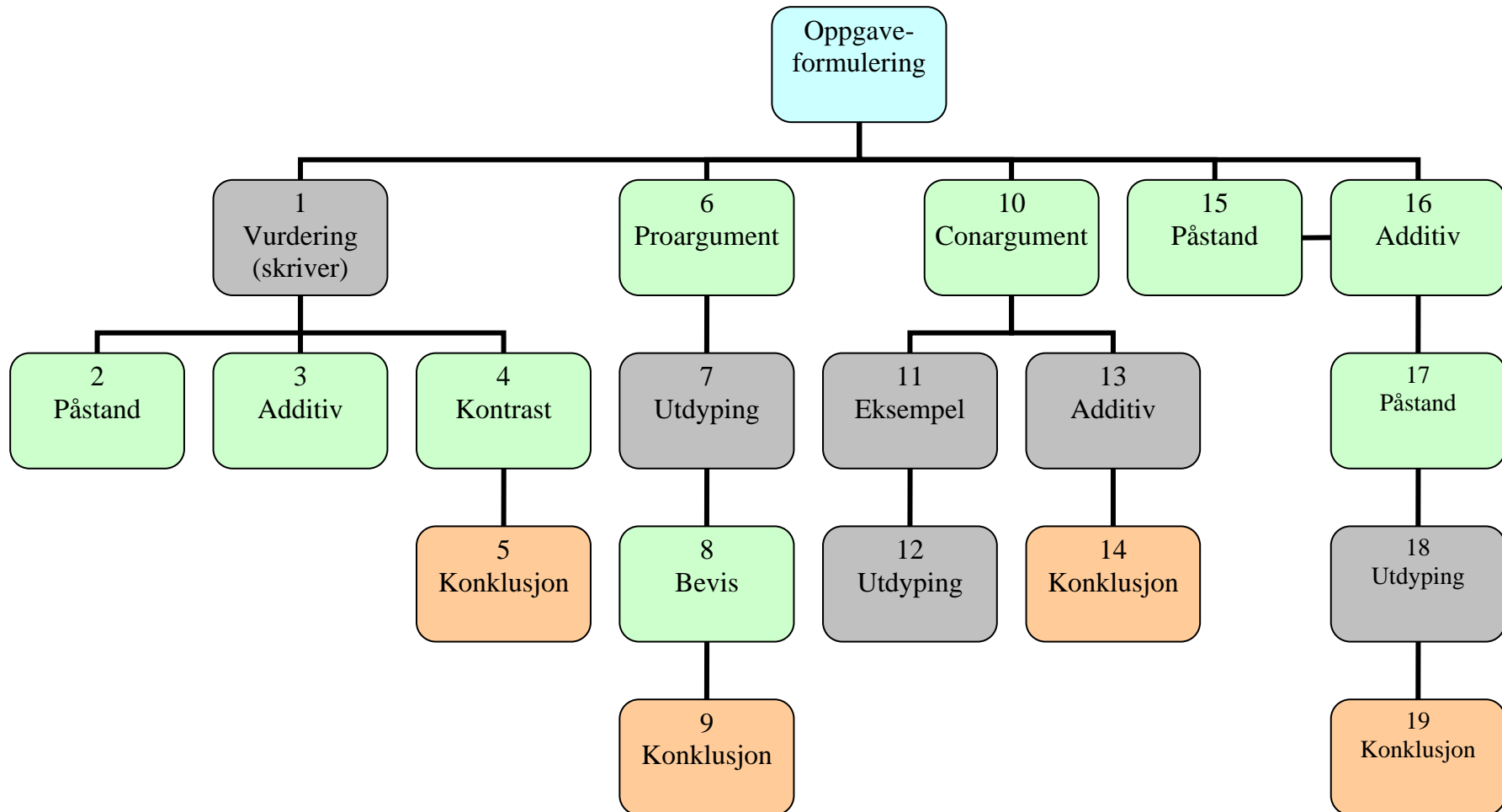
4.3.4.2 Tekst 8-D (Tidsklemmen) inndelt i analyseenheter*

1. Jeg synes at det er veldig vanskelig å gi et enkelt svar på spørsmålene.
2. Generelt kan man kanskje si at det er en ideal å gjøre mye og å ha det veldig travelt.
3. Og at det blir sett ned på de som gjør lite.
4. Men samtidig er det også en ideal å være lykkelig og tilbringe tid med familien og venner.
5. Og dette spenningsforholdet gjør det vanskelig å forholde seg til, fordi begge to idealer krever tid og innsats. #
6. På det ene siden finnes det sikkert noen mennesker som gjør veldig mye og jobber for eksempel veldig mye for ikke å være nødt til å tenke på hva som de egentlig forventer av livet.
7. Og som jobber veldig mye fordi jobben er det eneste de bygger identiteten på.
8. Og det at det er en ideal å jobbe mye, dvs at det er veldig akseptert og respektert, er grunnen til at det er attraktivt å bygge identiteten på jobben.
9. Så å si velger de tidsklemmen selv. #
10. Men på den annen side fins det også andre motiver for å jobbe mye og å ha dårlig tid.
11. Så har for eksempel noen valgt en jobb de liker, for eksempel lege.
12. Senere oppdager de at man faktisk må jobbe veldig mye.
13. Og noen er rett og slett nødt til å jobbe mye fordi de må tjene penger.
14. Det spørres om de har "valgt" tidsklemmen selv eller om tidsklemmen er en følge av noe annet. #
15. Når det gjelder hvordan man best kan takle det å ha en krevende jobb, samtidig som man skal oppdra barn og ha et aktivt sosialt liv ved siden av, så er det viktigste å vite hva som man vil prioritere, dvs hva man synes er viktig.
16. I tillegg må man være bevisst over egne ønsker og idealene og forventninger som kommer utenfra.
17. Når det gjelder problemet å takle det å ha en krevende jobb samtidig som man skal oppdra barn så er det kanskje kvinnene som rammes mest.
18. Mens kvinnefrigjøringen har forandret mye i forhold til likestilling og muligheter for kvinner å få seg jobb er det fremdeles slik at det er stort sett kvinner som tar seg av barn.
19. Det betyr at kvinner ofte har en dobbelbelastning.

* Kommentarer til tekst 8-D

Det retoriske diagrammet for denne teksten viser en utstrakt bruk av logosargumenter i hvert av de fire avsnittene. Alle avsnittene er relativt godt utviklet, men logosargumentenes dominerende rolle i teksten gir den en hovedsakelig utgreiende struktur både overordnet og innad i hvert tekstavsnitt. Den retoriske strukturen gjenspeiler sånn sett formuleringer i teksten av typen "på den ene siden" og "på den andre siden". Her diskuteres temaet fra ulike innfallsvinkler i en saklig og utgreiende stil.

Figur 17 Retorisk diagram for tekst 8-D (Tidsklemmen)



4.3.5 Kandidat 10

4.3.5.1 Tekst 10-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

1. Ytringsfrihet har alltid vært et veldig viktig tema i mange forskjellige land og er fremdeles et stort tema.
2. I de fleste Vest-europeiske landene er ytringsfrihet selvfølgelig men det har ikke alltid vært slik og i mange andre land som for eksempel Kuba eller land i Øst-Europa eller Asia er det ikke så selvfølgelig å si hva man tenker eller å skrive hva man mener.
3. Ytringsfrihet er fest knyttet sammen med myndighetene og regjeringen som styrer det angående landet.
4. I demokratiske land som for eksempel Norge, skulle det egentlig ikke finnes et spørsmål om ytringsfrihet.
5. Men det finnes likevel land som for eksempel Russland, som kasses selv demokratisk, hvor det er ikke tillatt å ha en annen mening enn regjeringen eller den russiske presidenten har.⁶²
6. Men hvis man har likevel en annen mening eller oppfatning og man skriver om den, kan det skjer at man blir sendt til fengsel og man får ikke lov til å publisere denne meningen.⁶³
7. Det er sikkert ikke offisiell at man ikke har ytringsfrihet og det blir sagt at alle kan si hva de tenker og mener, men der er ikke alltid sant. #
8. Ytringsfrihet var også et stort problem i løpe av den andre verdenskrigen i Tyskland.
9. Det fantes praktisk ikke ytringsfrihet og hvis man ikke var ”på den riktige siden” (regjeringens ”riktige” side) ble man kastet i fengsel.
10. Men tidene har forandret seg, heldigvis! #
11. Jeg synes at det er veldig viktig å ha rett til å si og skrive hva man tenker.
12. Særlig når det dreier seg om politiske saker eller meninger.
13. Det er en viktig del av flere grunnlover i forskjellige land, bl.a. Tyskland.
14. Men ytringsfrihet er bare greit så lenge man ikke skader andre mennesker.
15. Når det blir for personlig hva man skriver om andre personer må det være slutt med ytringsfrihet.
16. Men skulle ikke ha lov til å fortelle ting som ikke er sanne.
17. Dette er et veldig stort problem særlig for berømte mennesker , tror jeg. Masse ting blir skrevet om disse personene og flere ganger er det ikke sannheten som bli skrevet.
18. Journalister skulle ta vare på sannheten av slike historier i mediene og skulle undersøke først og fremst om det er riktig og sant hva de har skrevet før de publiserer artiklene sine.⁶⁴ #
19. Etter min mening er ytringsfrihet altså en veldig viktig del av et demokratisk samfunn men det finnes også grenser som man må ta vare på.⁶⁵

* Kommentarer til tekst 10-A

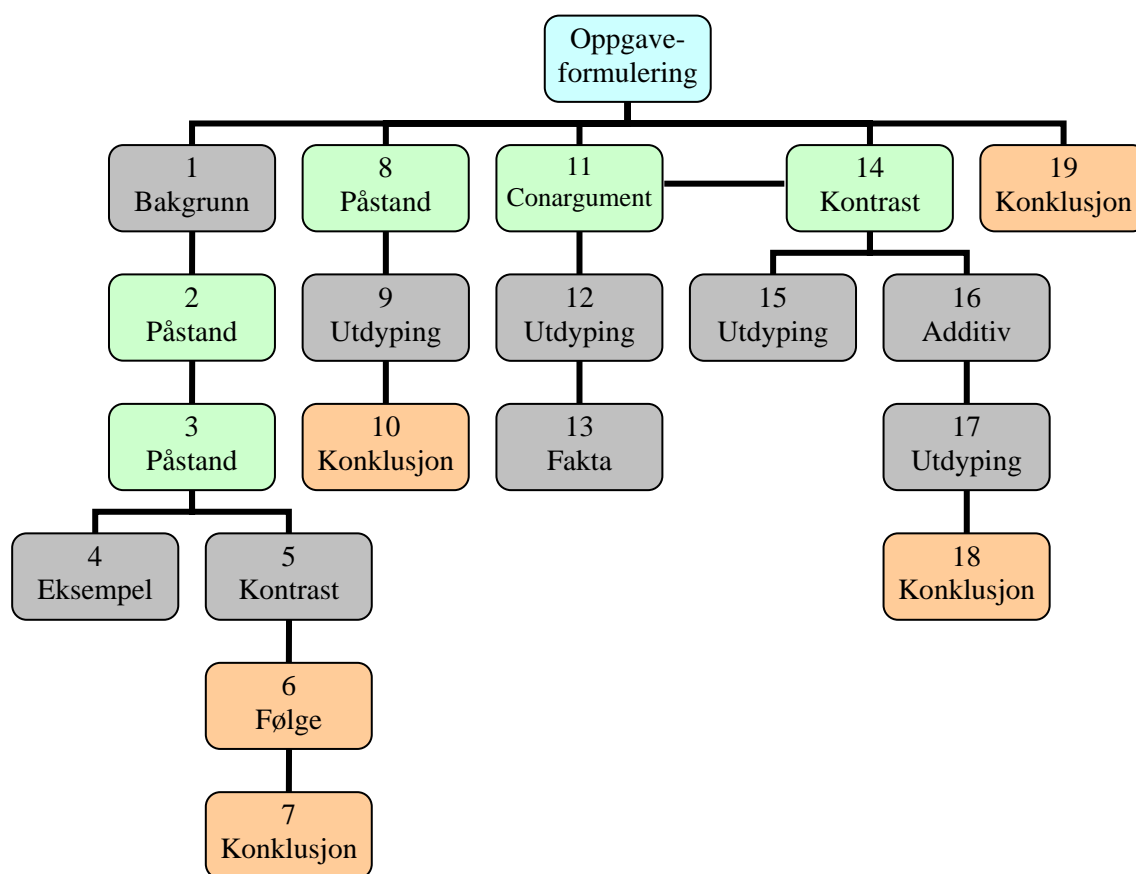
⁶² Jeg har her analysert (4) og (5) som eksempler til (3), men de kunne også ha vært tolket som egne påstander, siden de er direkte underordnet oppgaveformuleringen.

⁶³ Her har jeg vært i tvil om hvorvidt (6) heller skulle tolkes som en utdyping til (5) og dermed som et etosargument. Det er imidlertid et element av følge i (6) som står i forhold til (5) og jeg har derfor valgt å la den stå som et patosargument.

⁶⁴ (18) kunne også ha vært tolket som en påstand, men jeg mener det kan forsvares å analysere den som en konklusjon på avsnittet om ytringsfrihetens grenser. Den typografiske avsnittsgrensen understøtter denne tolkningen.

⁶⁵ Det retoriske diagrammet på neste side viser at denne teksten hovedsakelig består av utgreiende strukturer. Det første og det tredje avsnittet er godt utviklede, men det første innledes som bakgrunnsinformasjon, noe som gjør at det ikke fremstår som argumenterende. Det tredje avsnittet innledes med et conargument, altså et argument *mot* grenser for ytringsfriheten, men i (14) inkluderes det motsatte synet, noe som gir dette avsnittet preg av en utgreiende struktur

Figur 18 Retorisk diagram for tekst 10-A (Ytringsfrihet)



4.3.5.2 Tekst 10-C (Reality-TV) inndelt i analyseenheter

1. I de siste årene har reality-serier på TV blitt veldig populære ikke bare i Norge men også i mange andre land som for eksempel Sverige eller Tyskland. Det fins veldig mange mennesker som ønsker å være med i serier som for eksempel "Big Brother". TV-seernes antall av disse serier er særlig høyt blant ungdom
2. og det er veldig viktig for unge at de kjenner all slags reality-serier så at de kan snakke med venner om slike serier.
3. Det er nesten nødvendig å ha kunnskap om "Big Brother" eller andre slike serier for å være medlem av "inn-gruppen" og hvis man ikke har sett hva som skjedde siste kveld, er man "ut".
4. Slike serier som "Big Brother" er altså ikke bare en normal TV-serie men også en "samfunnshendelse" man må vite om for å være medlem av en "peer-group".
5. Dessuten må man ikke bare se disse seriene, men må også ha en mening om "skuespillerne": "Hvilken er best?" "Hvem var pinligst i denne situasjonen?" "Hvem har de beste klær?"
6. Man har nesten en plikt for å ha en mening om disse ting hvis man er ung og hvis man vil være "inn".
7. Men spørsmålet er: Hvorfor ønsker så mange å komme på TV og ønsker å vise oss deres daglig liv? Tenker de at de lever annerledes enn andre mennesker eller tenker de at alle skulle leve slik de gjør? Eller er det bare fordi de vil bli populære etter serien? #
8. Jeg tror de fleste ganger er det slik at mennesker som tar del i slike serier er veldig ekstrovert og ønsker å bli berømt og jobbe hos TV etter serien.
9. Mange av dem tenker også at noen berømte mennesker som en regissør for eksempel skal oppdage dem og etterpå kan de bli skuespiller og tjener masse penger.
10. Men det fins også deltaker som er ganske unge, har ikke utdanning eller jobb og er arbeidsledige og prøver på denne måten å få jobb eller tjene penger.

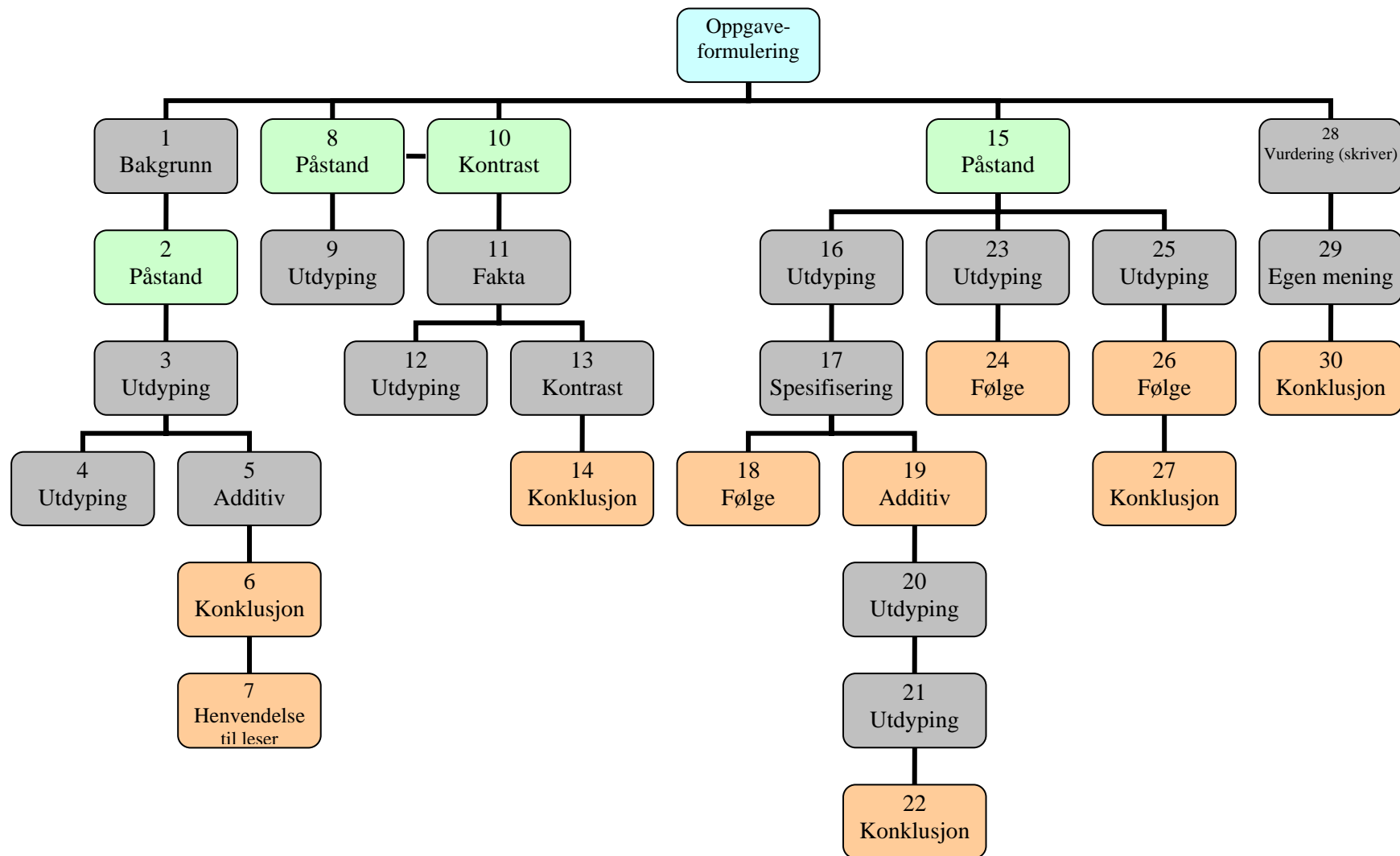
11. Det skjedde for det minste i Tyskland. Der er det mange unger som delta i "Big Brother" fordi de har ingenting å gjøre og de tenker at de har talent til å skuespille. •
12. Dessuten få de vite hva som skjedde med tidligere deltaker og noen gang ble de virkelig berømt og fikk en egen TV-serie.
13. Men de fleste gangene fikk de ganske dårlige serier som ikke var populære eller suksessrik.
14. Men likevel tenker flere som søker for en rolle i "Big Brother" at de skal være populære etterpå. #
15. Jeg tror at slike serier som for eksempel "Big Brother" har dårlig innflytelse på TV-seerne.⁶⁶
16. Disse serier ble sendt på TV hver dag og ofte er det slik at man kan tilbringe hele dagen med å se reality-serier.
17. Det betyr at man ikke går ut men bare sitter foran TV.
18. Faren for å tape sosiale kontakter er stor!
19. Dessuten kan det utvikler seg et tvang for å se hver eneste serie som bli sendt.
20. Man kan bli avhengig av TV og glemme hele livet som er utenfor TV.
21. Man er hele tiden opptatt med mennesker man har aldri sett før.
22. På grunn av det kan det skjer at man mister egne venner som eksisterer i det reale livet.
23. En annen negativ virkning reality-TV kan ha er at man må se det for å være med, for å være "inn".
24. Mennesker som ikke har sjansen til å se slike serier kan miste kontakten til likeårige som se disse seriene fordi de ikke kan snakke om det.
25. Det kan også skjer at man liker en person som man ser på TV så godt at man vil være slik denne perosnen.
26. Så kan det utvikler seg et tvang at man gjør alt slik denne personen og man er ikke seg selv lenger.
27. Det kan har dårlige utvirkninger for personlighetsutviklingen. #
28. Det fins sikkert masse flere grunn hvorfor reality-TV kan har dårlig innflytelser, men jeg tror min mening her er sebar:
29. Reality-TV er en slags TV jeg ikke liker.
30. Jeg tenker slike serier skulle reduseres og det skulle ikke produseres flere og flere som det skjer akkurat nå.⁶⁷

• **Kommentar til tekst 10-C**

⁶⁶ Jeg har her analysert (15) som en hovedpåstand ("slike serier har dårlig innflytelse på TV-seerne") og (16), (23) og (25) som utdypinger av denne. De kunne også ha vært analysert som egne påstander, noe som ville ha gitt teksten tre ekstra logosargumenter, men jeg mener det kan forsvares å sortere de inn under (15) slik jeg har gjort, fordi de fungerer som eksemplifiseringer av "dårlig innflytelse".

⁶⁷ Denne teksten viser gode eksempler på argumenterende strukturer. Det retoriske diagrammet viser at teksten kun består av fire hovedavsnitt, hvorav de tre første er særdeles godt utviklet. Særlig avsnittet som innledes med (15) kan sies å ha en argumenterende struktur i betydningen overtalende. Her presenteres hovedpåstanden, "at reality-Tv har dårlig innflytelse på seerne", og i resten av avsnittet argumenteres det så for dette synet ved hjelp av etos- og patosargumenter.

Figur 19 Retorisk diagram for tekst 10-C (Reality-TV)



4.3.6 Kandidat 11

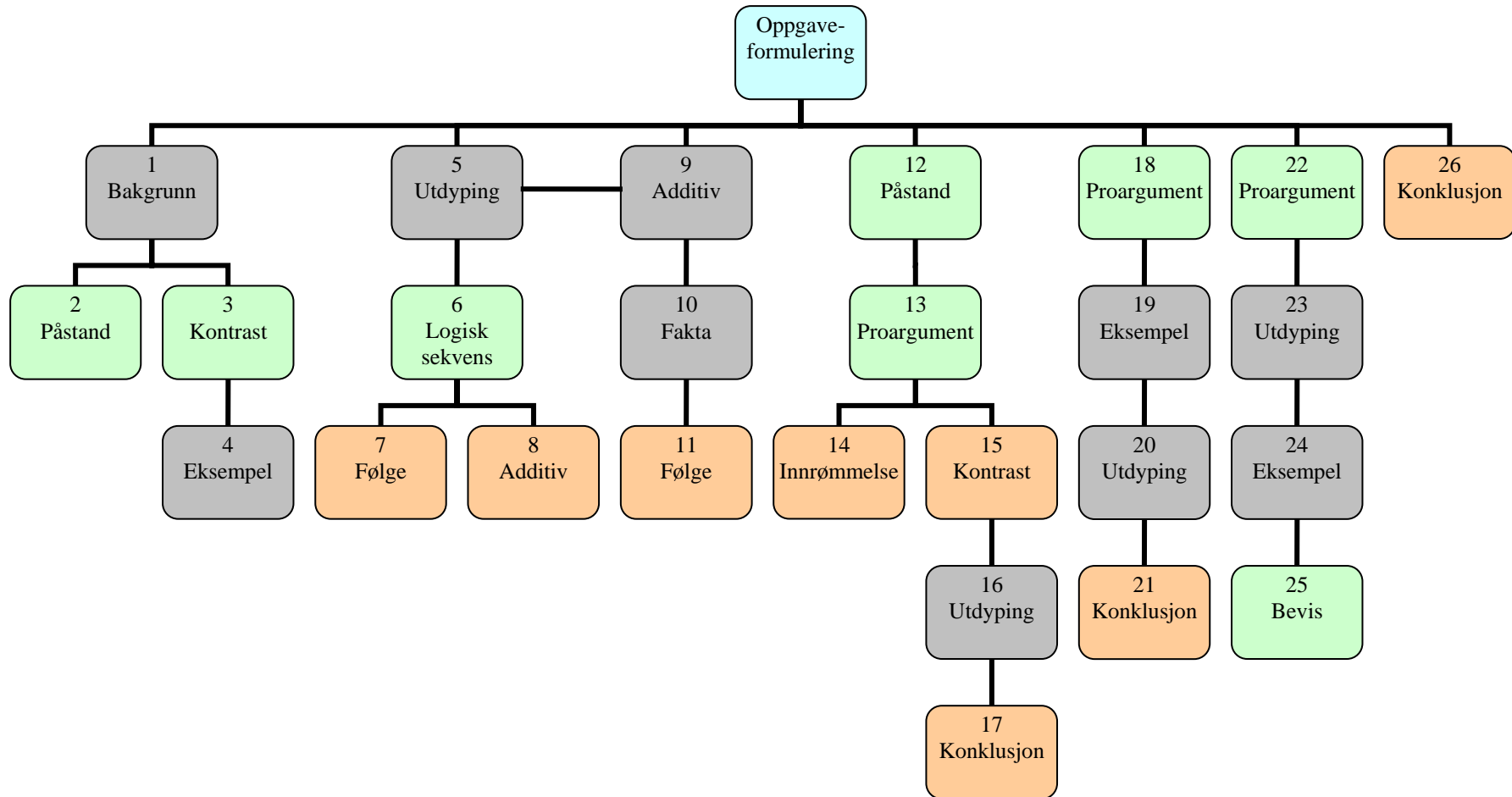
4.3.6.1 Tekst 11-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

1. Ytringsfriheten er en rettighet som betyr frihet til å ha egne meninger, til å motta og til å gi informasjon uten innblanding fra myndighetene.
2. I Norge og Tyskland har innbyggere ytringsfrihet,
3. men i mange andre land har eller hadde innbyggere ikke denne rettigheten.
4. DDR (nå en del av Tyskland) og Russland kan nevnes som eksempler. #
5. DDRs kommunistiske regjering ville alltid at arbeider- og bønderstaten står fram i strålende lys. Befolkningen skulle alltid få inntrykket at det var best å bo i DDR. Avisene skulle bare skrive om de positive utviklingene. Lesere skulle selvfølgelig ikke få vite at det som sto i avisene var for det meste over- eller underdrevet eller til og med feil.
6. Derfor måtte myndighetene forklare utenlandske medier som ikke-pålitelige informasjonskilder og kritiske mennesker måtte bli gjort tause.
7. Fengslene var fulle av systemkritiske forfattere og diktere.
8. Mange flyktet også til Vest-Tyskland.
9. I Russland står det ikke mye bedre om ytringsfriheten i dag.
10. Alle ikke-statlige medier blir undertrykket og til og med alle private tv-kanaler måtte slutte å sende.
11. Så får befolkningen for eksempel ikke vite så mye om Russlands militæriske aktiviteter. #
12. Selv om ytringsfriheten er svært viktig for hvert demokrati og samfunn, finnes det likevel grenser for hva man skulle skrive om i mediene.
13. For det første er det privatliv.
14. Man kan vel skrive om kjendisenes privatliv. Mange mennesker er faktisk veldig opptatt av det.
15. Men man skulle imidlertid bare skrive om det den angående kjendisen vil ha publisert og ikke om "for private" ting.
16. Det gjør ingen forskjell for samfunnet om offentligheten vet om for eksempel en svangerskapsavbrudd eller ikke.
17. Men at plutselig alle snakker om denne svangerskapsavbruddet gjør situasjonen enda verre for kjendisen. #
18. For det andre er det fornærmelser.
19. De kan på den ene siden gjelde privatliv.
20. Hvis en kjent person er i en svært alvorlig livssituasjon, så skulle man ikke tulle med det, særlig ikke i offentligheten.
21. Sykdom eller død skulle ikke bli grunnlaget for en spøk på tv eller i avisen. #
22. På den andre siden gjelder det også religionen.
23. Religionen har en stor betydning i mange menneskers liv.
24. Særlig muslimer er veldig opptatt av religionen sin og Korans strenge regler.
25. At en religiøs fornærmelse kan ha svært alvorlige konsekvenser, viste karikaturstriden i begynnelsen av 2006. Etter at en dansk avis hadde publisert tegninger av Mohammed som terrorist, ble den hele islamske verden veldig fornærmet. Dansker er ikke lenger velkomne i Arabia nå. #
26. Redaktørene skulle altså tenke på konsekvensene både for den enkelte og for det hele samfunnet før de publiserer noe privat eller fornærmende.

* Kommentarer til tekst 11-A

I det retoriske diagrammet for denne teksten ser vi en godt utviklet tekst som likevel må sies å bestå hovedsakelig av utgreiende tekststrukturer. Det andre avsnittet er godt utviklet og kan kanskje sies å være et ledd i den overordnede argumentasjonen, men siden avsnittet innledes med en utdyping, får det først og fremst karakter av å være en eksemplifisering. De resterende avsnittene innledes med logosargumenter som underbygges i noen grad, ingen av dem kan sies å utvikles til argumenterende strukturer. Den retoriske strukturen gjenspeiler språklige virkemidler som "for det første" og "for det andre" som gir et diskuterende preg i form av utgreiende strukturer.

Figur 20 Retorisk diagram for tekst 11-A (Ytringsfrihet)



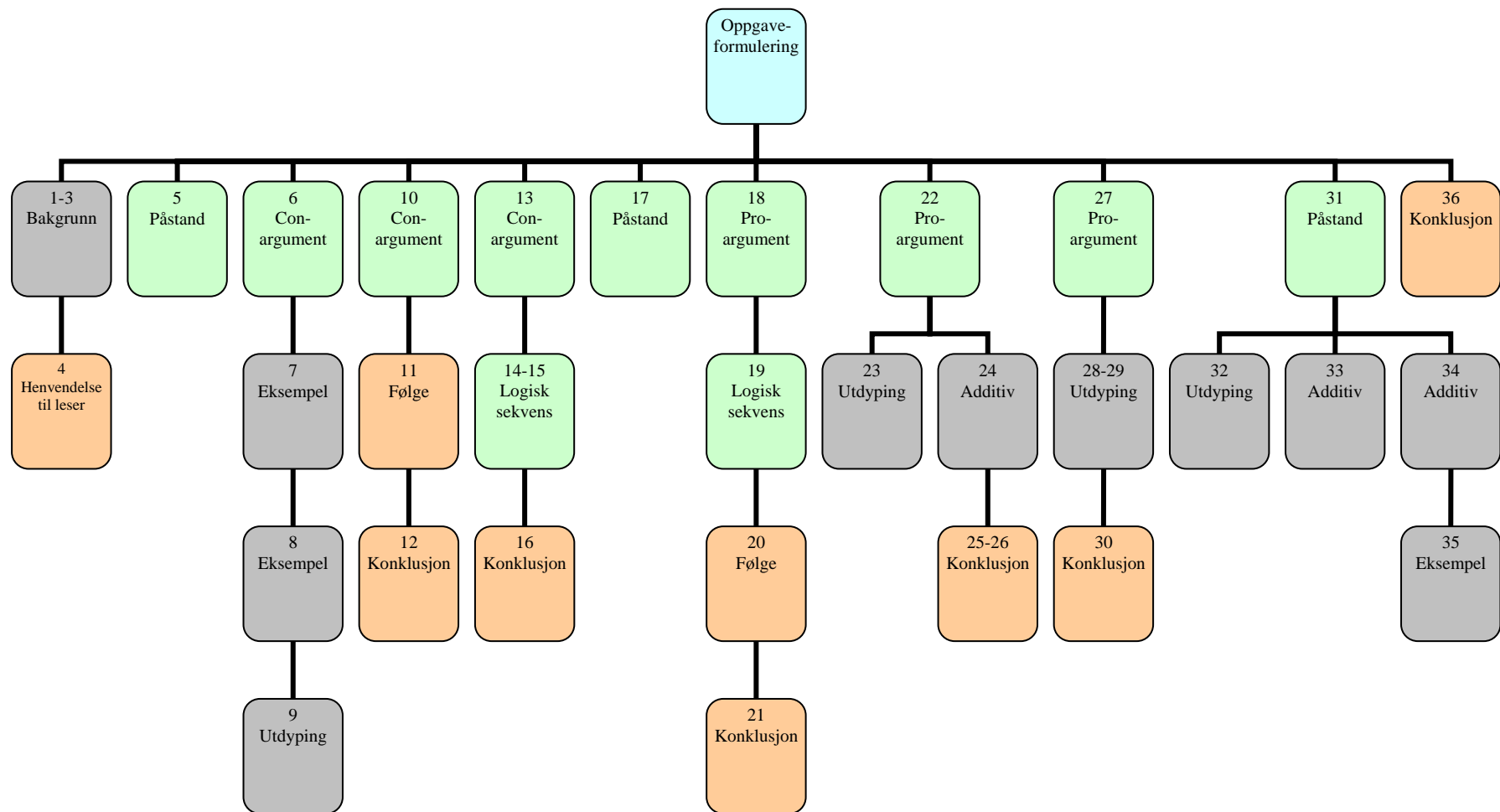
4.3.6.2 Tekst 11-D (Tidsklemmen) inndelt i analyseenheter*

1. Stress har blitt en folkesykdom.
2. Mange mennesker har det veldig travelt.
3. Men en ny undersøkelse tyder på at folk velger tidsklemmen selv.
4. Om det er sånt skal diskuteres. #
5. På den ene siden finnes det flere argumenter mot teorien at tidsklemmen er selvvalgt. #
6. For det første finnes det mange arbeidsintensive yrker.
7. En lege for eksempel kan ikke gå hjem før alle pasienter er behandlet.
8. Enda verre er det for de selvstendige menneskene uten fast arbeidstid.
9. Hvis bedriftene deres ikke er så lukrative, så må de jobbe veldig mye for å skaffe seg nok penger for å overleve.#
10. For det andre er arbeidsledigheten veldig høy for tida.
11. Man må jobbe litt ekstra eller i alle fall mer enn de andre kollegene.
12. Hvis økonomien blir dårligere og inntektene går ned, så mister man ikke jobben selv, men den som har jobbet mindre – den som hadde de ikke så travelt. #
13. For det tredje er fritidsaktiviteter som oftest på en måte en del av jobben.
14. Hvis man er i en høy posisjon for eksempel i en golfklubb, så får man et veldig godt, veldig personlig forhold til kundene som også spiller golf.
15. Av denne grunnen kan en veldig krevende fritidsaktivitet være nødvendig for å klare seg økonomisk, særlig for de selvstendige.
16. Det er altså næringslivet, ikke menneskene selv, som utgjør at vi alltid har så dårlig tid.#
17. På den andre siden finnes det flere argumenter som støtter teorien om at folk velger selv å ha det travelt. #
18. For det første sier egentlig loven at ingen skulle jobbe mer enn 37,5 timer per uke.
19. Hvis noen jobber lengre tid likevel, så skjer det på grunn av feil tidsinndeling i bedriften.
20. Da måtte personalansvarligen egentlig ansette flere personer.
21. Uheldigvis skjer det ikke, for kapitalistisk orienterte, aldri fornøyde managere vil tjene enda mer penger. Mer penger enn de faktisk trenger. #
22. For det andre har mange for mye fritidsaktiviteter.
23. Selv om de hver dag jobber i åtte timer, leser to timer i avisene, se på TV i ca tre timer og trener i det minste én time, er de likevel medlemmer av to eller tre idretts-, diskusjons- eller musikkklubber.
24. Og skal i tillegg til det oppdrage barn.
25. De klarer altså ikke å prioritere.
26. Så er tidsklemmen selvvalgt. #
27. For det siste, og det er kanskje hovedpoenget, er mange mennesker rett og slett aldri fornøyde.
28. Selv om de har en velbetalt yrke og en lykkelig familie (med barn), synes de at det ikke er nok for å være vellykket.
29. De vil bli misunt, de vil simpelthen noe å skryte av.
30. Så investerer de alt for mye energi og tid i ting som skulle gjøre dem berømte eller rike. #
31. Men det finnes forskjellige tiltak mot tidsklemmen.
32. Hvis man har en krevende jobb, så skulle man ha litt selvdisiplin og ikke investere mer tid i oppgavene enn det trengs.
33. Man skulle også bare gjøre tingene man er ansvarlig for.
34. Når det gjelder barneoppdragelse, skulle man ta fordel av statens tilbud.
35. Barna skulle gå i barnehage for eksempel. #
36. Hvis man altså ikke trenger for mye for å bli fornøyd med livet sitt, så kan man ha en krevende jobb, et aktivt sosialt liv og oppdrage barn samtidig.

* Kommentarer til tekst 11-D

Som det fremkommer av det retoriske diagrammet nedenfor, er denne teksten særlig preget av utgreiende strukturer med svært mange avsnitt som innledes med logosargumenter og kun utvikles med to-tre underbygginger. Også her viser den retoriske strukturen bruk av tekstorganiserende uttrykk som ”for det første” og ”for det andre” som gir en diskursiv, men ikke overtalende effekt.

Figur 21 Retorisk diagram for tekst 11-D (Tidsklemmen)



4.3.7 Kandidat 14

4.3.7.1 Tekst 14-A (Ytringsfrihet) inndelt i analyseenheter*

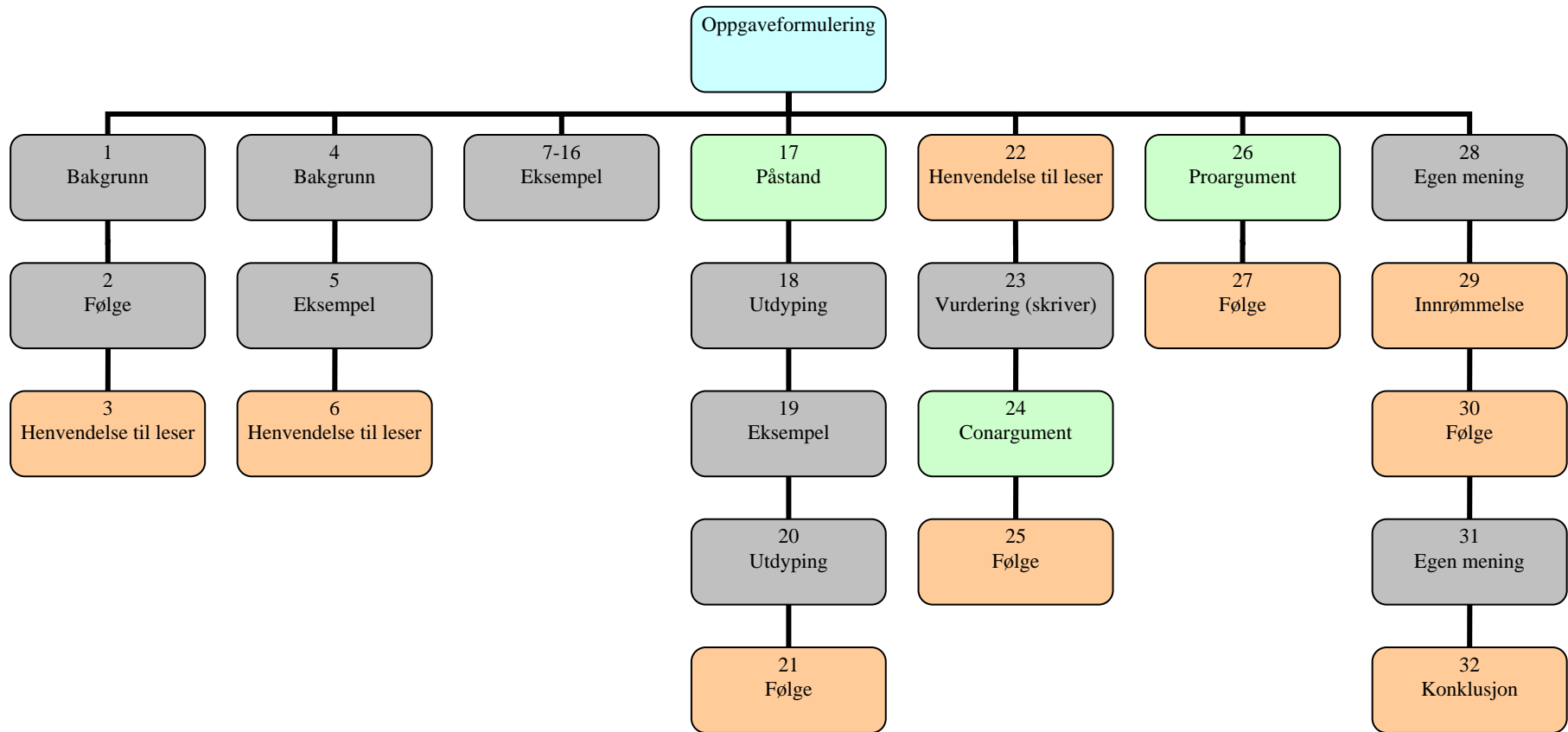
1. Medier spiller en viktig rolle i forming av folkens tankegang.
2. Av den grunn er det av stor betydning for politikere og andre med makt hva som skal tas opp i mediene og på hvilken måte.
3. Det sies: "Den som har mediene under kontroll, har situasjonen under kontroll, og dermed er den vinner i all slags krig." #
4. I det siste drøftes det mye om ytringsfriheten.
5. Det gjelder spesielt Vest europeiske land som er stolt av at den fungerer hos dem og fokuserer my på det begrepet.
6. Men mange eksperter, blant annet en berømt mediaforsker i Storbritannia påpeker: "Det finnes ingen 100 % riktig artikkel som jeg har lest! Det finnes ingen helt uavhengig press!" #
7. Norge er en av de få landene som prøver å realisere drømmen om en uavhengig press.
8. Det er lov å ha egne meninger, til å motta og til å gi informasjon uten innblanding fra myndighetene.
9. Det at Norge, og ikke mange andre land, får det til, har sine grunner.
10. For mer enn 100 år siden begynte normenn med sine demokratiske anstrengelser.
11. Parlamentarismen ble innført i 1884 og av den tiden begynte friheten å utvikle seg på mange områder.
12. Mange av nordmenn har vokst opp med pressefriheten som en selvfølge.
13. En grunn til det er at Norge er en velferdsstat uten store problemer eller konflikter.
14. Og det at nordmennenes mening skilles fra mange andre land og nasjoner, er ikke sant.
15. Det er nemlig mentaliteten som spiller en viktig rolle her.
16. Nordmenn viste seg villige til å løse konflikter på en fredelig måte og for det finner man flere bevis i norsk historie.⁶⁸ #
17. På den andre siden er mesteparten av andre land i vanskeligere situasjon enn Norge.
18. De kjemper med større problemer, har annerledes historie og mentalitet. Politiske systemer er basert på en person, en monark eller, som oftest en diktator, som prøver å kontrollere mediene i landet sitt. Mange normer er snudd på hode og det er ikke rart at mange misbruker makten og dermed mediene også.
19. Det beste eksempelet om mediemisbruket jeg kommer på er Nazistisk Tyskland og Adolf Hitler.
20. Han hadde nodd å påvirke mange millioner mennesker med medieskriveriet sitt.
21. Det hadde store konsekvenser for ikke bare tyskere, men for hele verden. #
22. Mange stiller spørsmålet: "Finnes det en grense for hva man kan skrive om i mediene?"
23. Det er ikke lett å svare hvor grensen går.
24. På den ene siden gir ytringsfriheten mulighet til alle å skrive om alt.
25. Og da bestemmer ikke tyngden av lomdeboken til noen om den skal få oppmerksomhet eller ikke. #
26. Men på den andre siden kan man skrive noe som berører andre eller som ikke er helt nøyaktig og det kan hende at det til og med er en løyn.
27. Og en løyn om viktige politiske saker kan bety veldig mye. En hel nasjon kan bli påvirket av den og derfor gjøre ting de angrep på etterpå. #
28. Jeg personlig liker å være informert om det som skjer i verden.
29. Men jeg er helt klar over at alt som står i aviser ikke behøver å være ren sanhet.
30. Man er nødt til å tenke godt gjennom det man leser og prøve å skjønne fra sammenhengen hva som er rett og hva som er galt.
31. Derfor synes jeg at man bør lese informasjon fra flere kilder.
32. Her gjelder det gode gamle bibelske skriftstedet: "Gi nøye akt på mine skrift. Vær snar til å høre, sen til å konkludere!"⁶⁹

* Kommentarer til tekst 14-A

⁶⁸ Jeg har her tolket alt som omhandler Norge som *bakgrunn* fordi oppgaveformuleringen spør etter "hvordan ytringsfriheten praktiseres i andre land".

⁶⁹ Det retoriske diagrammet for denne teksten viser en litt spredt tekststruktur, med mye bruk av etos i innledningen og en del patosargumenter mot slutten av teksten. Dette kan indikere noe mer i retning av argumenterende strukturer, men ingen av avsnittene kan sies å ha noen særlig retorisk kraft, kanskje på grunn av en utstrakt bruk av etosargumenter og en litt ufokusert bruk av logosargumenter mot slutten.

Figur 22 Retorisk diagram for tekst 14-A (Ytringsfrihet)



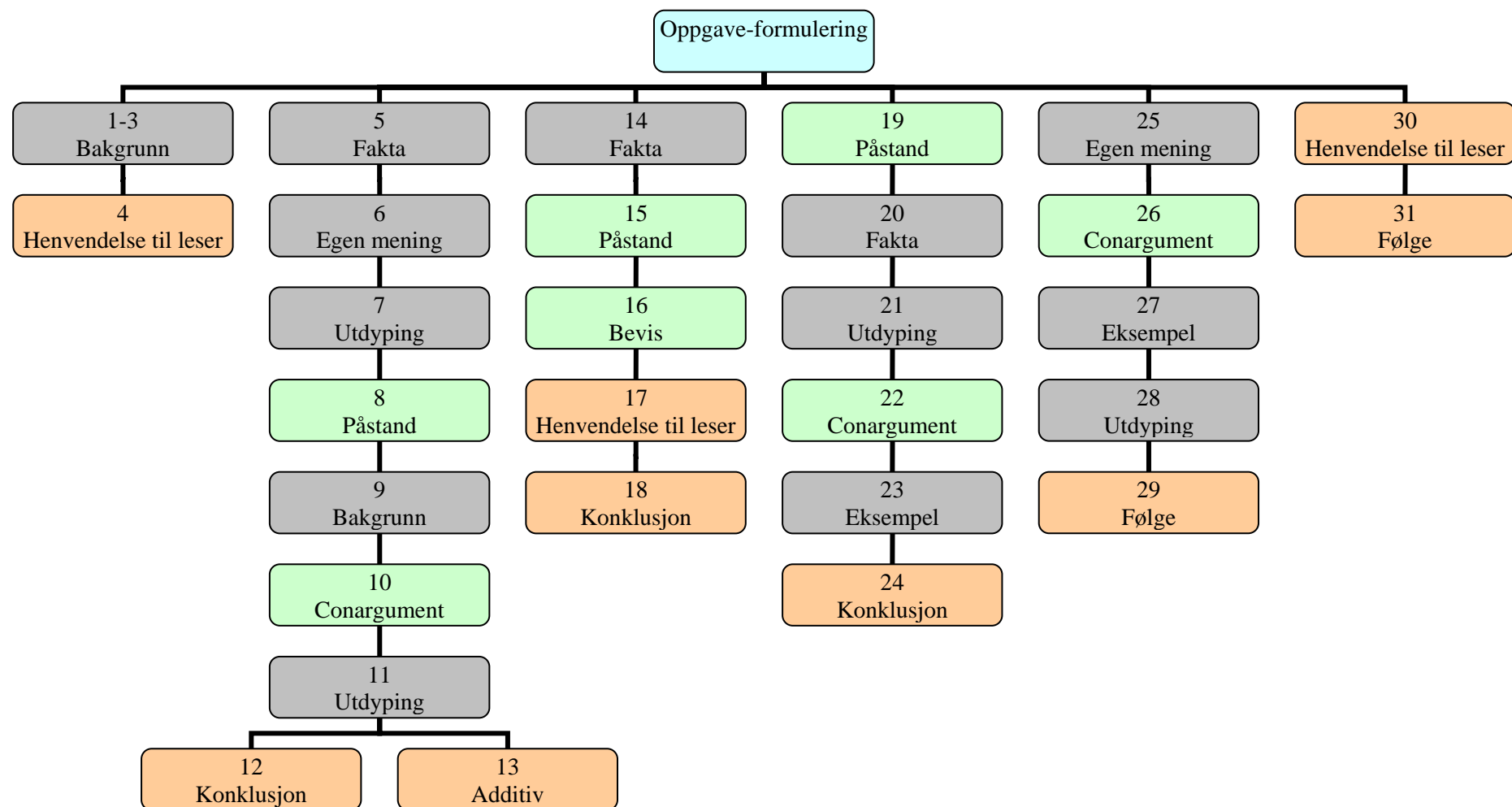
4.3.7.2 Tekst 14-B (Lederegenskaper) inndelt i analyseenheter*

1. I det siste drøftes det mye i mediene om kvinner som ledere.
2. I følge statistikken er 11 prosent av topplederne i Norge en kvinne.
3. Selv om kvinner blir oppfordret på mange måter til å søke lederjobb, gir det ikke så gode tilbakeresultater.
4. Hva er det som forårsaker dette? #
5. En fersk rapport viser at de to egenskapene det blir lagt størst vekt på ved ansettelse av nye toppledere er handlekraft og evnen til å kommunisere.
6. Jeg synes at kjønn ikke spiller noen rolle når det gjelder kommunikasjonsevnen.
7. Personlige egenskaper, oppvekst og sosiale vaner har mye å si her.
8. En kvinne kan være flinkere til å kommunisere og gi større innsats på jobben, være kreativ og engasjert enn mange andre menn.
9. I mange år har kvinner blitt nedtrykt og mindreverdige på grunn av falske fordommer. Nå har de fått friheten til å velge selv, mange vil si til å være "virkelige personer",
10. men det bør ikke være en grunn til at en kvinne skal søke topplederstilling.
11. Kvinner bør behandles som likeverdige skaper, men de betyr ikke at de må søke lederstillinger.
12. De egenskapene gjør ikke at en kvinne er god leder.
13. Mangel på de egenskapene her er ikke det som er årsak til at det finnes så få kvinnelige ledere. #
14. En annen egenskap, ifølge undersøkelsen, som anses som veldig viktig er evnen til å motivere.
15. Det er sikkert viktig for en leder, men det kan ikke være en årsak heller.
16. Kvinner har fra gamle dager vært dem som bruker mest tid på å motivere barn helt siden de er små.
17. Hvis kvinner ikke er flinke til å motivere, betyr det at alle vi som er vokst opp ved moren sin ikke er motiverte?
18. Den evnen mangler ikke kvinner. #
19. Det som for meg ser ut som de gode grunnene til kvinneledermangel er psykisk press, dårligere evnen til å delegere og en veldig viktig årsak – fordommer, og vaner.
20. Forskerne har bevist at det finnes tydelige forskjeller i hjerne hos en kvinne og en mann.
21. En side av kvinnens hjern er "programmert" mer for følelser og for å forsørge familie. Hjernen til en mann er derimot utviklet for å tåle mer press og til å tenke på mer rasjonell måte.
22. Forskjellene er tydelige i kroppstruktur og muskler og. Det har sikkert sine grunner.
23. I en lederjobb møter man mange situasjoner når man må bruke kald hode og hvor følelsene kan være bare av skade.
24. Det er kvinnene mindre flinke til. #
25. Forskjellene er ikke for gjeves.
26. Kvinner er skapt til å lede familie og mer praktiske oppgaver.
27. Mange kvinner stiller seg spørsmålet: "Hvis jeg skal jobbe, hvem skal ta seg av barna? Da må hele familien min lide..."
28. Det at kvinner er ofte dårligere betalt for samme stilling, gjør inntrykk på dem, for å si det mildt.
29. Det hindrer mange til å ikke bruke utdanningen sin til å søke en ----jobb. #
30. Men hvem vet er det godt at kvinnene tar lederjobbene i det hele tatt?
31. Da blir kanskje mange familier -----...

* Kommentarer til tekst 14-B

Denne teksten har svært godt utviklet hierarkisk struktur, og som det retoriske diagrammet nedenfor viser, kan flere av avsnittene sies å ha form av argumenterende strukturer. Det kan imidlertid være verdt å påpeke at denne teksten var utfordrene å analysere etter denne modellen, fordi kandidaten ser ut til å argumentere for den egenformulerte påstanden "kvinner bør ikke bli ledere". Dette gir en noe spredt retorisk struktur i diagrammet, der det finnes tilløp til gode, argumenterende strukturer, samtidig som disse ikke forholder seg direkte til oppgaveformuleringen.

Figur 23 Retorisk diagram for tekst 14-B (Lederegenskaper)



4.4 Del II: Implisitte påstander i oppgaveformuleringen

For å teste hypotesen om at *oppgaveformuleringer med en implisitt påstand i større grad er argumentasjonsgenererende enn oppgaveformuleringer uten en slik påstand* (H1), vil jeg her ved å se på innholdet i den ene retoriske instruks (fet tekst), hevde at følgende to oppgaveformuleringer skiller seg fra de resterende ved at de inneholder en implisitt påstand som kandidaten *kan* velge å ta stilling til i teksten han skriver.

4.4.1 Oppgaveformuleringer med implisitt påstand

Oppgave A

- 1) Hvordan praktiseres ytringsfrihet i andre land du kjenner til?
- 2) Synes du **det finnes ei grense** for hva man kan skrive om i mediene?

Oppgave E

- 1) **Diskuter om det er slik** at folk velger tidsklemmen selv.
- 2) Hvordan mener du man best kan takle det å ha en krevende jobb, samtidig som man skal oppdra barn og ha et aktivt sosialt liv ved siden av.

De implisitte påstandene kan formuleres eksplisitt som følger:

Oppgave A: Det finnes ei grense for hva man kan skrive om i mediene.

Oppgave E: Folk velger tidsklemmen selv.

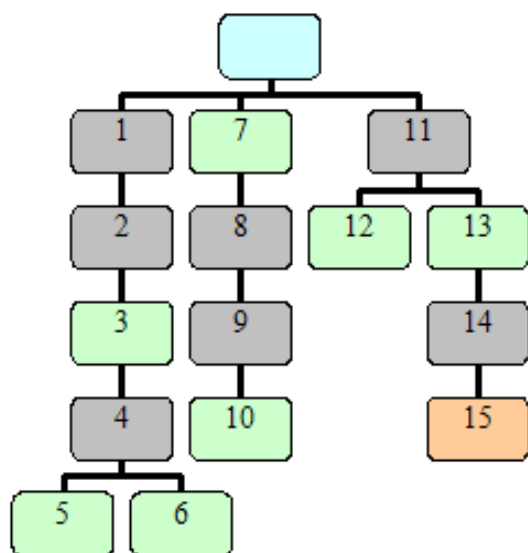
Til tross for at alle oppgaveformuleringene i materialet mitt er laget for å elisitere blant annet argumentasjonsferdigheter, er det ikke i noen av oppgavene gitt noen eksplisitt instruks om at kandidaten skal argumentere (jf tidligere diskusjon om argumentasjon som et kriterium for ferdigheter på høyere nivå, delkapittel 2.3.2). En eventuell forventning om argumentasjon er altså kun implisitt formulert, og det er opp til kandidaten å oppfatte dette ”skjulte” kravet. Kan det tenkes at oppgaveformuleringer med slike implisitte påstander likevel er bedre egnet til å frembringe argumenterende tekststrukturer enn oppgaveformuleringer som helt mangler påstander som kandidaten kan ta stilling til? I så fall vil det bety at man skulle kunne forvente at besvarelses som er svar på oppgaveformulering A og E vil skille seg fra de resterende besvarelsene, ved at de i større grad inneholder argumenterende strukturer (jf punkt 4.4.1).

Nedenfor vil jeg teste hypotesen (H1) mot materialet ved å sammenholde de retoriske tekstdiagrammene for to og to tekster skrevet av samme kandidat. For å gjøre det lettere å følge fremstillingen i denne delen, har jeg funnet det nødvendig å gjenta de retoriske diagrammene presentert i 4.2, i forminskede utgaver.

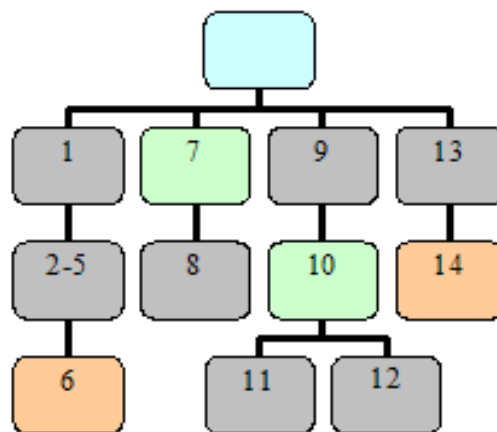
Miniatyrformatet innebærer at jeg av plasshensyn har måttet fjerne betegnelsene for de ulike retoriske funksjonene (påstand, bakgrunn etc.) fra tekstboksene i diagrammene, men jeg har latt tallet som viser til den aktuelle analyseenheten i teksten stå igjen, slik at det skal være mulig å gå tilbake og sjekke hvilke konkrete setninger tallene viser til. I tillegg har miniatyrdiagrammene de samme fargekodene, der grønn viser til logosargumenter, grå til etosargumenter og oransje til patosargumenter. På bakgrunn av det som tidligere er presentert og ved hjelp av fargekodene, mener jeg det bør være mulig å følge resonnementene i fremstillingen, selv om diagrammene her er forenklet og presenteres uten tekstene. Jeg vil for hvert tekstpar kommentere hvorvidt den retoriske strukturen til tekstene skiller seg fra hverandre på en måte som gir støtte til hypotesen. Fokus vil være på plasseringen av de ulike argumenttypene (logos, etos og patos), på forholdet mellom disse og på hvor utviklede avsnittene i tekstene er. I den sammenheng kan det være verdt å minne om at slik jeg har utført analysen, viser det øverste nivået i diagrammene det faktiske antallet typografiske avsnitt som kandidaten hadde markert i den håndskrevne besvarelsen.

4.4.2 Kandidat 1

Figur 24 Tekst 1-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 25 Tekst 1-C (Reality-TV)
Oppgaveformulering uten implisitt påstand

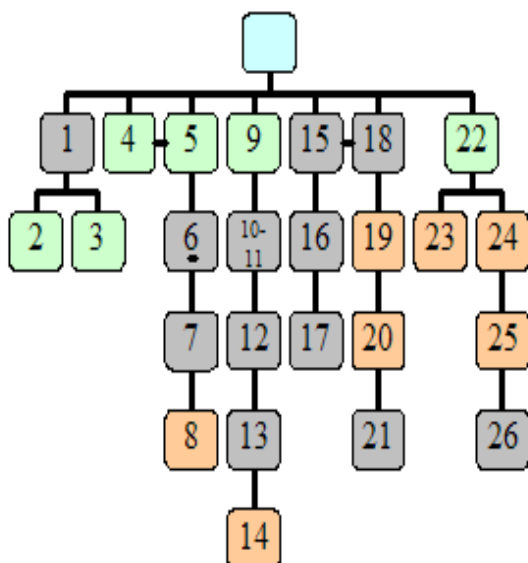


4.4.2.1 Kommentarer til tekstoppar 1

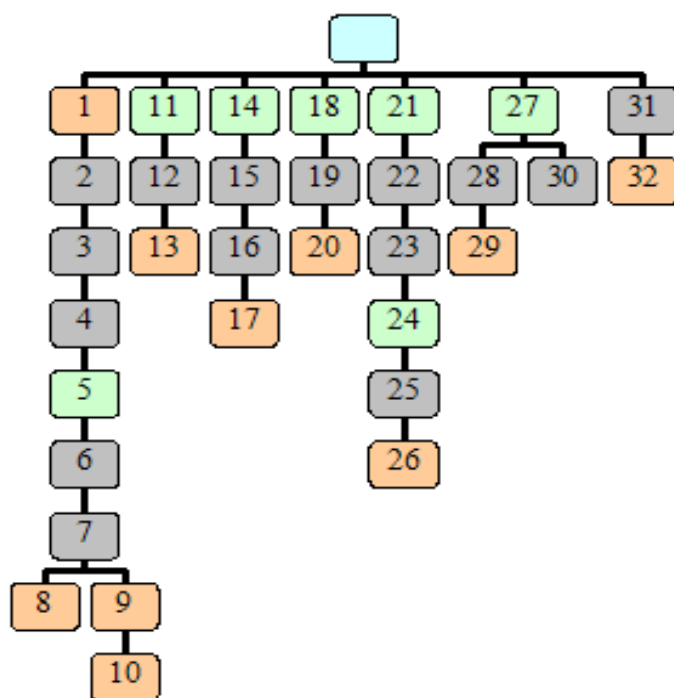
Kandidat 1 har skrevet to korte og forholdsvis enkle tekster. Ifølge de retoriske analysene fremstår A-teksten som noe mer utviklet enn C-teksten, men det er ikke i noen av tekstene grunnlag for å si at kandidaten utnytter etos- og patosargumentasjonen for å utvikle argumenterende tekststrukturer, til det er tekstene altfor enkle. Det er tvert i mot mulig å se de to tekstene til kandidat 1 som et uttrykk for at samme kandidat løser to ulike oppgaveformuleringer på relativt lik måte, og mulige årsaker til dette vil bli diskutert nærmere i diskusjonskapitlet.

4.4.3 Kandidat 4

Figur 26 Tekst 4-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 27 Tekst 4-B (Lederegenskaper)
Oppgaveformulering uten implisitt påstand



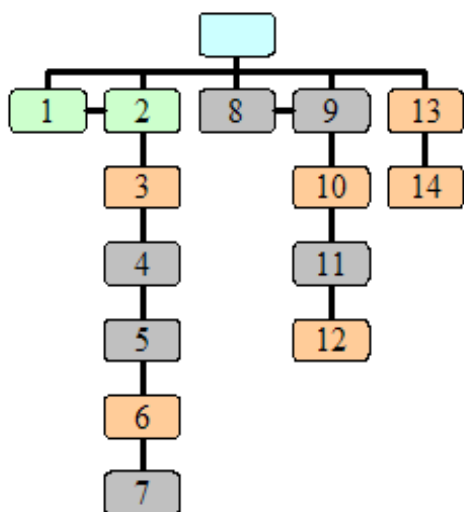
4.4.3.1 Kommentarer til tekstpar 4

Kandidat 4 har skrevet to forholdsvis godt utviklede tekster. Ut fra de retoriske diagrammene kan A-teksten sies å ha en noe mer variert struktur, der særlig det siste avsnittet gjør bruk av patosargumenter i retning av noe som kan kalles en argumenterende struktur i betydningen overtalende (jf punkt 2.3.2.3). Teksten består av få avsnitt som er godt utviklet på en variert måte, med logosargumenter i begynnelsen, etos i midtpartiet og patos i avslutning.. B-teksten ser derimot ut til å ha en mer utgreiende struktur, der logosargumentene presenteres i begynnelsen av avsnittene og utdypes med ett eller to etos- og patosargumenter nedover i hierarkiet⁷⁰. H1 får altså noe støtte i tekstene til kandidat 4.

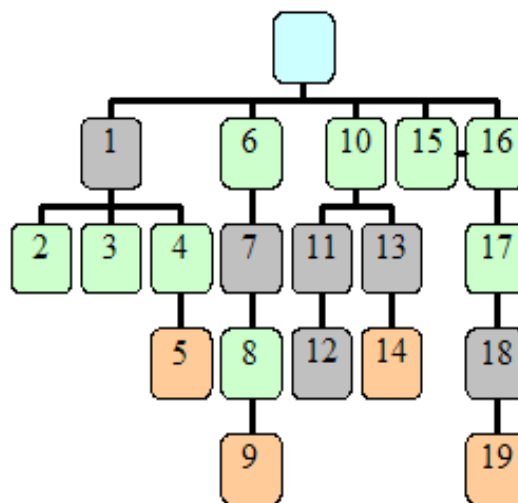
⁷⁰ Jeg ser her vekk fra det innledende avsnittet som er mye lengre enn de andre avsnittene. Selv om dette avsnittet inneholder en påstand som er direkte underordnet oppgaveformuleringen (5), kan det også sies å fungere som en innledning med bakgrunnsinformasjon. Til dette benytter kandidaten seg i stor grad av konteksten som er gitt i oppgaveformuleringen.

4.4.4 Kandidat 8

Figur 28 Tekst 8-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 29 Tekst 8-D (Tidsklemmen)
Oppgaveformulering med implisitt påstand

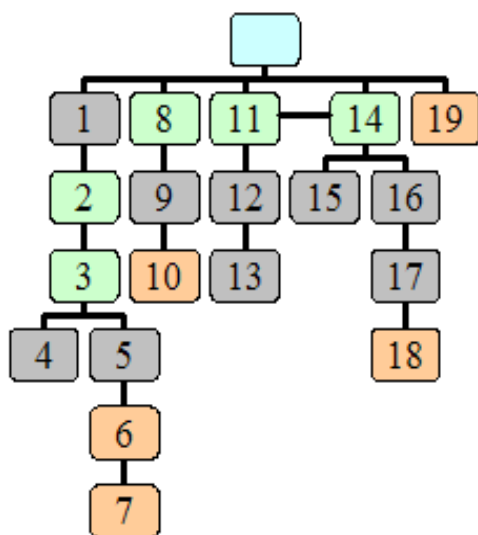


4.4.4.1 Kommentarer til tekstpar 8

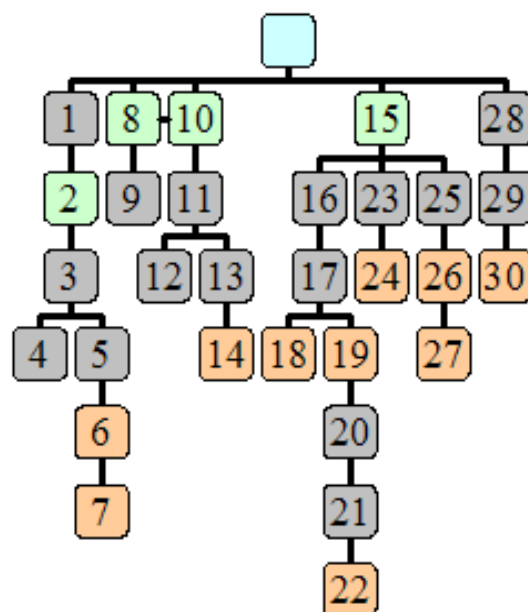
I dette tekstparet skulle man ifølge H1 forvente argumenterende tekststrukturer i begge tekstene, siden begge oppgaveformuleringene her inneholder en implisitt påstand. De to tekstene til kandidat 8 ser imidlertid svært ulike ut når vi ser på de retoriske strukturdiagrammene, selv om begge for så vidt kan sies å være godt utviklet. Den mest påfallende forskjellen er at A-teksten kun inneholder to logosargumenter, mens D-teksten gjør utstrakt bruk av logosargumenter gjennom hele teksten. Dette gjør at D-teksten i hovedsak fremstår som utgreiende, fordi det blir framsatt mange påstander, men ikke viet nok plass til å utvikle og underbygge disse, noe som gir en sakpreget, men ikke argumenterende tekst. A-teksten kan hevdes å ha en mer argumenterende struktur, der hovedtesen blir presentert først, før resten av teksten vies til å underbygge denne. H1 med de implikasjonene som her er postulert, kan likevel ikke sies å få støtte av dette tekstparet.

4.4.5 Kandidat 10

Figur 30 Tekst 10-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 31 Tekst 10-C (Reality-TV)
Oppgaveformulering uten implisitt påstand

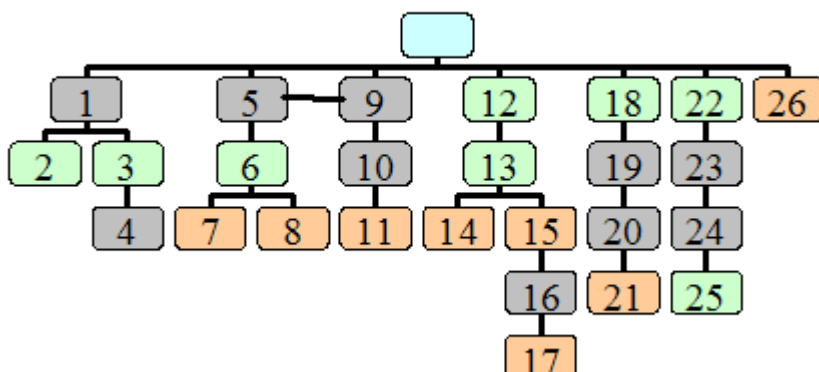


4.4.5.1 Kommentarer til tekstpår 10

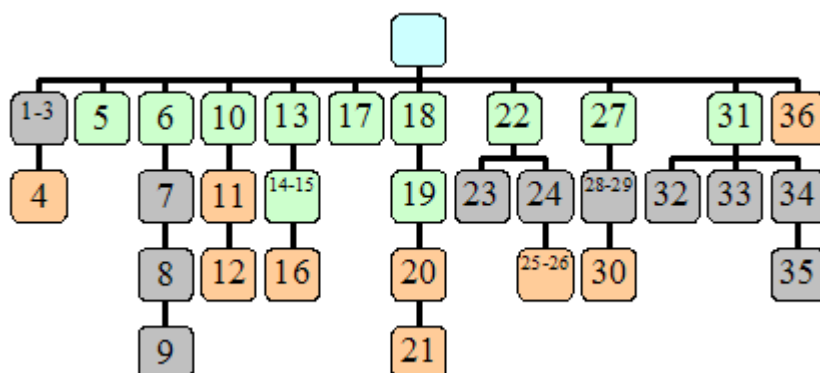
I dette tekstpåret har C-teksten en mer utviklet struktur enn A-teksten. C-teksten vier mye plass til egne meninger (etos) og mottakerorienterte argumenter (patos) noe som gir teksten en argumenterende struktur. Det retoriske diagrammet viser også at det i denne teksten er få avsnitt som alle er svært godt utviklet. Særlig det siste avsnittet, hvor det som kan sies å være tekstens hovedpåstand presenteres, viser en spesielt godt utviklet argumenterende struktur. A-teksten må sies å ha en enklere struktur der de to midtre tekstavsnittene innledes med et logosargument som utvikles nevneverdig nedover i teksthierarkiet, selv om det første avsnittet er godt utviklet. Tekstene til kandidat 10 gir dermed ikke støtte til H1, men viser tvert imot den motsatte tendensen av det hypotesen impliserer.

4.4.6 Kandidat 11

Figur 32 Tekst 11-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 33 Tekst 11-D (Tidsklemmen)
Oppgaveformulering med implisitt påstand

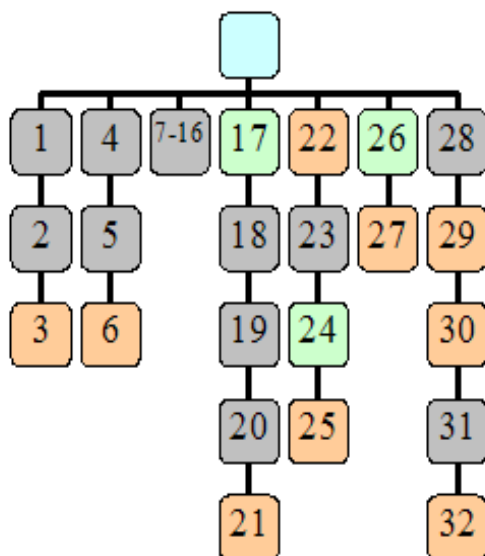


4.4.6.1 Kommentarer til tekstpar 11

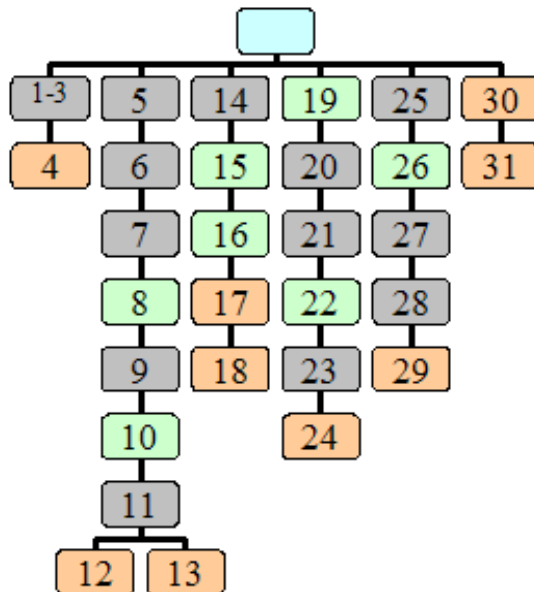
Her, som i tekstpar 8, skulle man ifølge H1 forvente argumenterende tekststrukturer i begge tekstene, siden begge oppgaveformuleringene inneholder en implisitt påstand. De to tekstene til kandidat 11 ligner hverandre riktignok i den retoriske strukturen, og begge tekstene er godt utviklet med god balanse mellom logos-, etos- og patosargumenter. Strukturen er likevel forholdsvis enkel, med logosargumenter i den lineære strukturen og to-fire underbygginger i hvert tekststavsnett. Tekstparet støtter dermed ikke hypotesen, men viser motsatt tendens av hva H1 postulerer.

4.4.7 Kandidat 14

Figur 34 Tekst 14-A (Ytringsfrihet)
Oppgaveformulering med implisitt påstand



Figur 35 Tekst 14-B (Lederegenskaper)
Oppgaveformulering uten implisitt påstand



4.4.7.1 Kommentarer til tekstoppar 14

Også disse to tekstene ligner hverandre i den retoriske strukturen, men B-teksten fremstår som noe mer utviklet, ettersom hvert tekstavsnitt inneholder flere analyseenheter. Begge tekstene har en variert og godt utviklet struktur med balansert bruk av de ulike argumenttypene, noe som indikerer argumenterende tekststrukturer (se for øvrig kommentarer under punkt 4.3.7.2). Tekstparet kan imidlertid ikke sies å støtte H1.

4.4.8 Oppsummering av del II

Resultatene av denne delen av analysen er sprikende og må i hovedsak sies å gå imot hypotesen (H1). Det er kun tekstparet til kandidat 4 som viser tendenser i en retning som støtter hypotesen. Resten av materialet viser andre og motstridende tendenser. Tekstparene til kandidat 1 og 11 er for like i den retoriske strukturen til at det er grunnlag for å si at oppgaveformuleringen har påvirket denne i noen særlig grad, mens tekstparene til kandidatene 10 og 14 går i motsatt retning av hva hypotesen postulerer. I tekstparet til kandidat 8, hvor man skulle forvente to tekster med argumenterende strukturer, var det bare den ene som kunne sies å inneholde slike strukturer, og hypotesen fikk dermed heller ikke her støtte. Mulige forklaringer til resultatene vil bli presentert i diskusjonskapitlet (kapittel 5).

4.5 Del III: Eksplisitt retorisk instruks i oppgaveformuleringen

Jeg vil i denne delen teste hypotesen om oppgaveformuleringer som er utarbeidet etter samme mal og som inneholder en eksplisitt formulert retorisk instruks, i større grad vil generere testbesvarelser med tilnærmet samme retoriske struktur, enn oppgaveformuleringer med åpne spørsmål som heller vil generere testbesvarelser med ulik retorisk struktur (H2). For å gjøre det mulig å teste denne hypotesen, vil jeg her kategorisere oppgaveformuleringene etter retoriske instruksjoner. Jeg vil postulere et hovedskille mellom oppgavene B-E, som har eksplisitt formulerte retoriske instruksjoner, og A-oppgaven, som kun inneholder åpne spørsmål (jfr evt. delkapittel 4.2 for de ulike oppgaveformuleringene). Nedenfor presenterer jeg det jeg mener er den retoriske instruksjonen (understrekning), dvs. det eller de ordene som instruerer kandidaten i hvordan han skal skrive teksten.

4.5.1 Oppgaver med eksplisitt retorisk instruks utarbeidet etter samme mal (diskutér-oppgaver)

Oppgave B (Lederegenskaper)

- 1) Diskuter hvilke egenskaper som er viktigst hos en god leder.
- 2) Gjør deretter greie for mulige årsaker til at det finnes så få kvinnelige ledere.

Oppgave C (Reality-TV)

- 1) Gjør greie for mulige årsaker til at så mange ønsker å komme på TV.
- 2) Diskuter deretter hvilken virkning slike reality-serier kan ha på tv-seerne, og
- 3) si til slutt hva du selv mener om reality-TV.

Oppgave D (Tidsklemmen)

- 1) Diskuter om det er slik at folk velger tidsklemmen selv.
- 2) Hvordan mener du man best kan takle det å ha en krevende jobb, samtidig som man skal oppdra barn og ha et aktivt sosialt liv ved siden av.

Alle disse oppgaveformuleringene er tydelig laget over samme mal. Samtlige oppgaver inneholder den retoriske instruksjonen *diskutér*, og B og C inneholder i tillegg den retoriske instruksjonen *gjør greie for*. Oppgave D mangler *gjør greie for-instruksjonen*, men ber i stedet om kandidatens egen mening, noe også C-oppgaven gjør. Det som er felles for disse oppgavene og som skiller dem fra A-oppgaven (se nedenfor), er at de har *eksplisitt formulerte retoriske instruksjoner* som gir kandidaten et tydelig signal om hva slags teksttype (utgreiing, diskusjon) som er forventet av ham.

4.5.2 Oppgaveformulering med åpne spørsmål og implisitte retoriske instruksjoner (A-oppgaven)

Oppgave A (Ytringsfrihet)

- 1) **Hvordan** praktiseres ytringsfrihet i andre land du kjenner til?
- 2) Synes du det finnes ei grense for hva man kan skrive om i mediene?

I denne oppgaveformuleringen er det mindre tydelig hva som er den retoriske instruksjonen, da den enten kan sies å mangle helt eller å ligge implisitt i andre formuleringer. Instruksjonene til kandidaten er formulert som åpne spørsmål, og det spørres etter kandidatens kjennskap til og egne meninger om det aktuelle temaet. Oppgaven kan sies å være formulert på en slik måte at en hvilken som helst framstillingsform må kunne være et akseptabelt svar på oppgaven til tross for at vurderingskriteriene bedømmer kandidatens argumentasjons- og drøftingsferdigheter. Dette berører et av kjernespørsmålene i min undersøkelse, nemlig hvorvidt ulike oppgaveformuleringer gir kandidatene samme mulighet til å vise skriftlige språkferdigheter på et *høyt nivå* slik disse er definert i testkonstruktet og i vurderingskriteriene.

4.5.3 Impliserte antakelser i hypotesene H2 og H2a

Hypotesen (H2) impliserer ingen spesifikke antakelser om hvilke framstillingsformer de ulike oppgaveformuleringene forventes å generere, bare at diskutér-oppgavene vil generere tekster med lignende retorisk struktur. Underhypotesen H2a om at *den retoriske instruksjonen diskutér virker utgreiingsgenererende*, impliserer derimot at besvarelsene som er svar på diskutér-oppgavene i større grad enn tekstene som er svar på A-oppgaven, vil ha en utgreiende struktur.

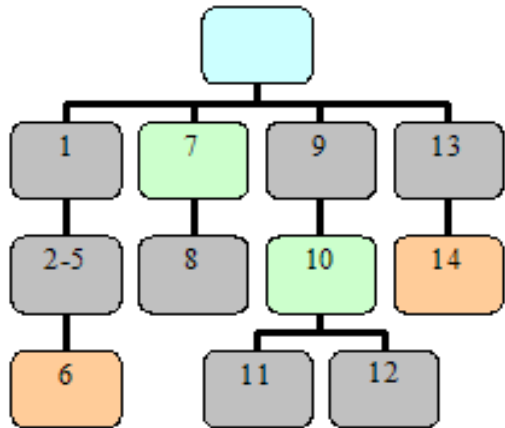
Dette krever muligens en nærmere forklaring. Til tross for at ingen av de eksplisitte retoriske instruksene i diskutér-oppgavene ber kandidaten om å *argumentere*, kan det innvendes at en slik forventning ligger implisitt i flere av delinstruksene. Når man ber kandidaten gjøre greie for ”hvilke krav som bør settes til en god skole”, er det for eksempel naturlig å forvente at kandidaten presenterer sin egen mening og argumenterer for denne. Ved bruk av Horowitz’ ”argumentasjonstest” (jf punkt 2.1.2.3.5) viser det seg også at det er mulig å føye til ”overbevis leseren om (at)” foran alle delinstruksene uten å forandre ordlyden/meningen, og at man dermed kan si at oppgaveformuleringen krever et argumenterende svar. Jeg vil likevel hevde at dette argumentasjonskravet er *implisitt formulert*, og at når man ser på de *eksplisitte retoriske instruksene* ’diskutér’ og ’gjør greie for’, så er diskutér-oppgavene i all hovedsak *utgreiingsgenererende*. Det er dermed naturlig å forvente seg at tekstene som er svar på disse oppgaveformuleringene i liten grad utnytter det

potensialet som ligger i etos- og patosargumentene, men snarere presenterer en rekke med logosargumenter som i liten grad utvikles nedover i teksthierarkiet.

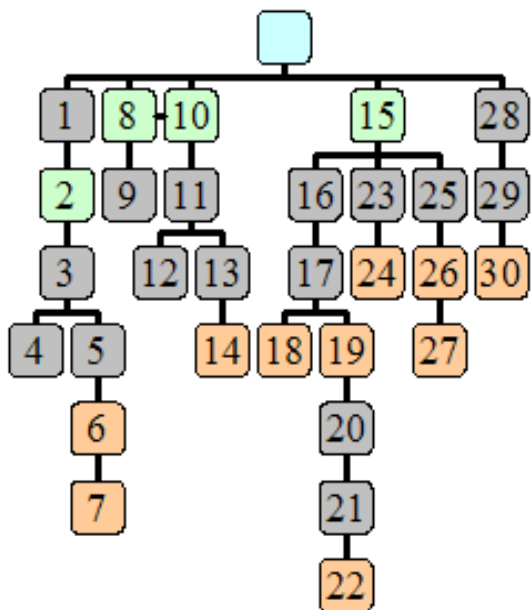
Jeg vil nedenfor teste hypotesene (H2) og (H2a) ved å sammenholde alle de retoriske diagrammene for tekstene som er svar på diskutér-oppgavene for seg og alle diagrammene for tekstene som er svar på A-oppgaven for seg. Det vil også i denne delen være de forminskede og forenklete utgavene av de retoriske diagrammene som presenteres. Fokus i fremstillingen vil være på 1) hvorvidt diskutér-tekstene ligner hverandre i den retoriske strukturen (H2), 2) hvorvidt A-tekstene har ulik retorisk struktur (H2) og 3) hvorvidt den retoriske strukturen til diskutér-tekstene er utgreiende (H2a).

4.5.4 Retorisk diagram for tekster som er svar på diskutér-oppgaver
(oppgaveformuleringer med eksplisitt retorisk instruks utarbeidet etter samme mal)

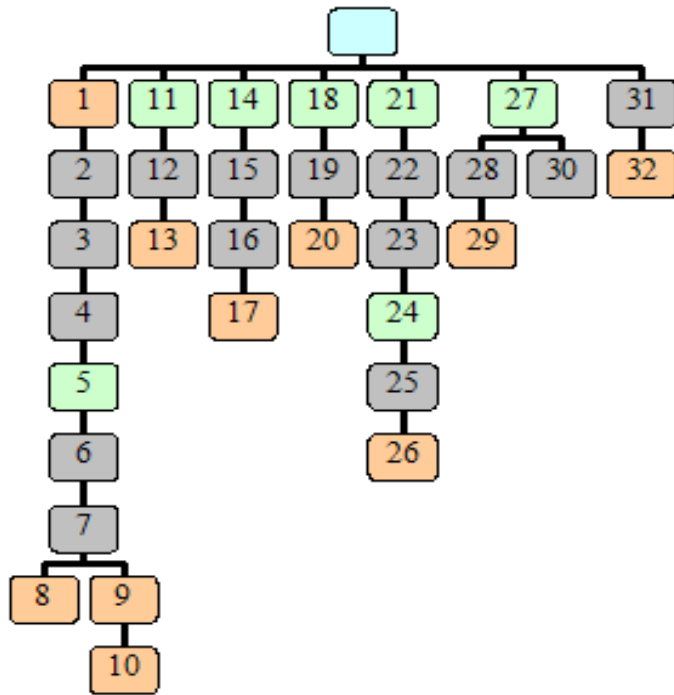
Figur 36 Tekst 1-C (Reality-TV)



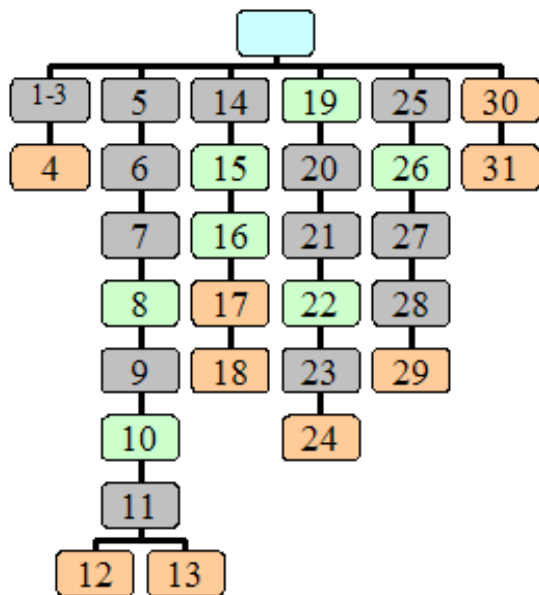
Figur 37 Tekst 10-C (Reality-TV)



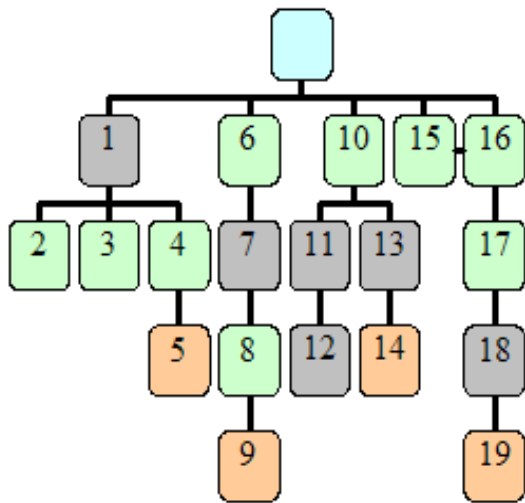
Figur 38 Tekst 4-B (Lederegenskaper)



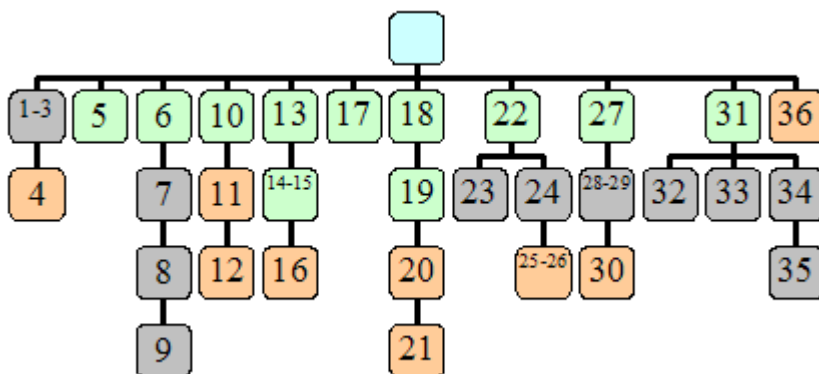
Figur 39 Tekst 14-B (Lederegenskaper)



Figur 40 Tekst 8-D (Tidsklemmen)



Figur 41 Tekst 11-D (Tidsklemmen)



4.5.4.1 Kommentarer til diskutér-tekster

I dette begrensede materialet ser tekstene 1-C, 4-B, 8-D og 11-D ut til å ha en utgreiende struktur, altså fire av seks tekster, noe som gir en viss støtte til hypotesene H2 og H2a. Det er også interessant å se at de to tekstene som har en mer argumenterende struktur, tekstene 10-C og 14-B, innholdsmessig faktisk argumenterer for et standpunkt. Dette kan bli tydeligere ved å se på den lineære informasjonsstrukturen som utgjøres av det øverste nivået i teksthierarkiet eller første tekstsegment i hvert avsnitt:

Informasjonsstruktur i Tekst 10-C

(1) I de siste årene har reality-serier på TV blitt veldig populære ikke bare i Norge men også i mange andre land som for eksempel Sverige eller Tyskland. Det fins veldig mange mennesker som ønsker å være med i serier som for eksempel "Big Brother". TV-seernes antall av disse serier er særlig høyt blant ungdom. (8) Jeg tror de fleste ganger er det slik at mennesker som tar del i slike serier er veldig ekstrovertiert og ønsker å bli berømt og jobbe hos TV etter serien (15) Jeg tror at slike serier som for eksempel "Big Brother" har dårlig innflytelse på TV-seerne. (28) Det fins sikkert masse flere grunn hvorfor reality-TV kan har dårlig innflytelse, men jeg tror min mening her er sebar.

Som det retoriske diagrammet viser, består den første delen av denne teksten av svært mange etosargumenter, og informasjonsstrukturen viser også at kandidaten bruker mye plass på å svare på oppgaveformuleringens første delinstruks om hvorfor folk ønsker å delta i slike serier. Midt i teksten kommer så kandidaten med et klart standpunkt i forhold til virkningen slike serier kan ha på seerne, og resten av teksten vies til en argumentasjon for dette synet, noe som gjenspeiles i den retoriske strukturen.

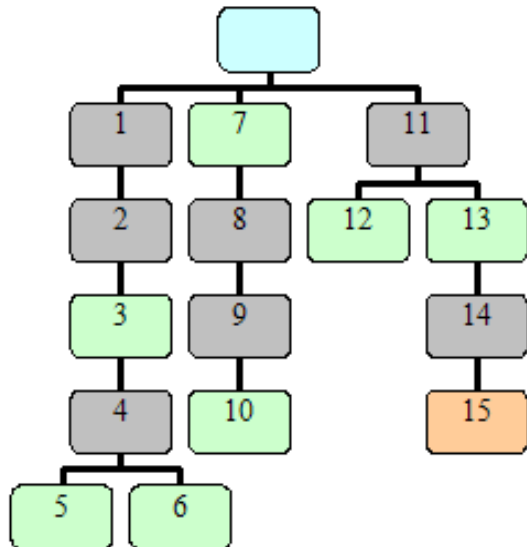
Informasjonsstruktur i Tekst 14-B

(1) I det siste drøftes det mye i mediene om kvinner som ledere. (5) En fersk rapport viser at de to egenskapene det blir lagt størst vekt på ved ansettelse av nye toppledere er handlekraft og evnen til å kommunisere. (14) En annen egenskap, ifølge undersøkelsen, som anses som veldig viktig er evnen til å motivere (19) Det som for meg ser ut som de gode grunnene til kvinneledermangel er psykisk press, dårligere evnen til å delegerer og en veldig viktig årsak – fordommer, og vaner. (25) Forskjellene er ikke for gjeves (30) Men hvem vet er det godt at kvinnene tar lederjobbene i det hele tatt?

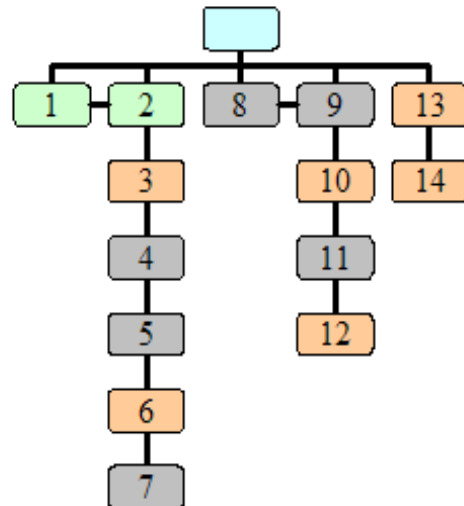
Også her kan første del av teksten sies å ha en diskursiv tilnærming til emnet (i tråd med oppgaveformuleringen), men utover i teksten viser det seg at kandidaten fører en argumentasjon mot at det bør finnes kvinnelige ledere i det hele tatt, altså et egenformulert standpunkt. Dette viser seg i en noe uryddig retorisk struktur som altså først tar utgangspunkt i oppgaveformuleringen, men som siden beveger seg utover denne.

4.5.5 Retorisk diagram for tekster som er svar på A-oppgaven
 (oppgaveformulering med åpne spørsmål og implisitt retorisk instruks)

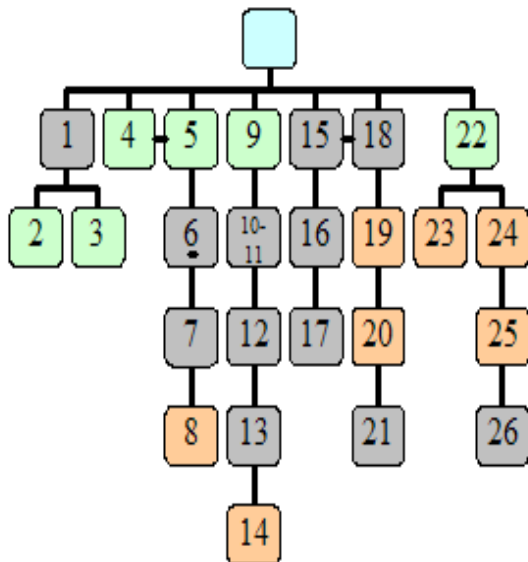
Figur 42 Tekst 1-A (Ytringsfrihet)



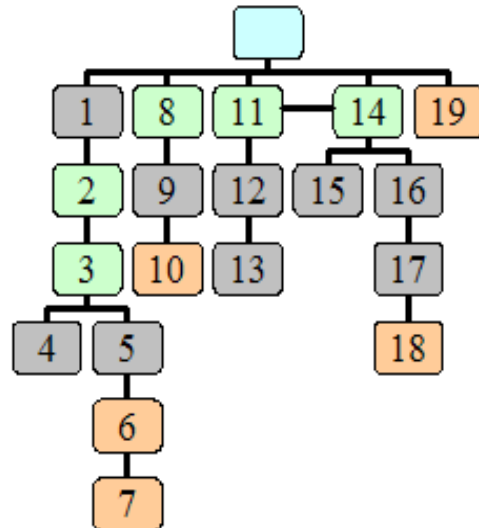
Figur 44 Tekst 8-A (Ytringsfrihet)



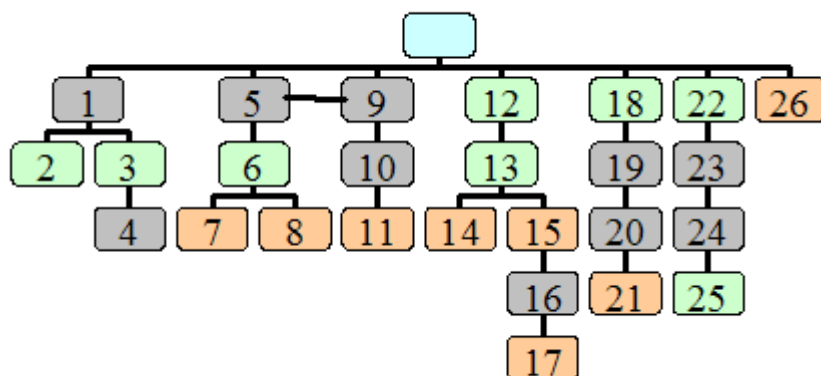
Figur 43 Tekst 4-A (Ytringsfrihet)



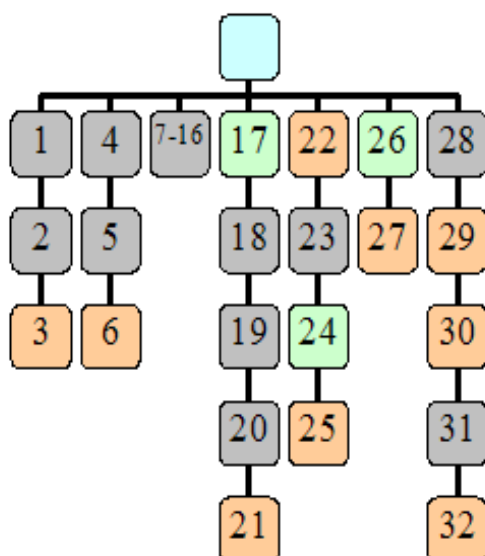
Figur 45 Tekst 10-A (Ytringsfrihet)



Figur 46 Tekst 11-A (Ytringsfrihet)



Figur 47 Tekst 14-A (Ytringsfrihet)



4.5.5.1 Kommentarer A-tekster

H2 postulerer en større variasjon i den retoriske strukturen til A-tekstene ettersom de retoriske instruksene i A-oppgaven ikke er like eksplisitt formulert som i diskutér-oppgavene og dermed gir kandidaten friere tøyler med hensyn til framstillingsform og tekststrukturer. Mens analysen av diskutér-tekstene viste en tendens til at utgreiende strukturer dominerte, er det vanskeligere å se noen utpreget tendens i A-tekstene.

Tekstene 1-A, 10-A, 11 A har hovedsakelig utgreiende tekststrukturer, mens 4-A, 8-A og 14-A i større grad kan sies å inneholde argumenterende strukturer. Med de forbehold som nødvendigvis følger med et så begrenset materiale, støtter analysene av A-tekstene til en viss grad H2.

4.6 Oppsummering av resultater

Som vist over, ga den retoriske tekstanalysen sprikende resultater. Analysen av to og to tekster skrevet av samme kandidat viste få tendenser til at oppgaveformuleringene med implisitt påstand i større grad genererte argumenterende strukturer enn oppgaveformuleringer uten slike påstander, slik hypotesen (H1) postulerte (kun kandidat 4 viste en slik tendens). Resultatene viste også den motsatte tendensen av hva H1 postulerte, nemlig at oppgaveformuleringer uten implisitte påstander genererte argumenterende tekststrukturer (hos kandidatene 10 og 14). Her kom det imidlertid også fram at argumentasjonen i tekstene tok utgangspunkt i egenformulerte påstander, noe som altså til en viss grad også støtter H1, og som vil kommenteres nærmere i diskusjonskapitlet. I tillegg viste analysene at ulike oppgaveformuleringer genererte lignende tekststrukturer hos samme kandidat (1 og 11), heller ikke dette i tråd med hva som ble antatt i H1. Hypotesen om at oppgaveformuleringer med implisitte påstander er argumentasjonsgenererende kan således ikke sies å ha blitt støttet av disse analysene. Når det gjelder H2 ga materialet noe mer støtte, ved at den retoriske strukturen i A-tekstene – besvarelser som var svar på oppgaveformulering med åpne spørsmål – framsto som varierende, mens diskutér-tekstene hadde lignende retorisk struktur, også dette i tråd med de impliserte antakelsene i H2. I tillegg hadde fire av seks diskutér-tekster noe tilnærmet en utgreiende tekststruktur, slik H2a postulerte. Resultatene vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.

Kapittel 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først diskutere resultatene av den retoriske tekstanalysen i forhold til hypotesene H1, H2, H2a og H. Deretter vil jeg gjøre rede for begrensninger og svakheter ved datamaterialet og analysemodellen, før jeg så i lys av den overordnede problemstillingen for oppgaven, diskuterer teoretiske og praktiske implikasjoner av undersøkelsen, samt verdien av å anvende retorisk tekstanalyse for å undersøke en testteoretisk problemstilling.

5.1 Diskusjon av resultatene

Som det ble konkludert med i analysekapitlet, kan ingen av hypotesene sies å ha fått full støtte i denne undersøkelsen. Jeg vil ikke umiddelbart forkaste noen av hypotesene, men i det videre diskutere mulige forklaringer av resultatene.

5.1.1 Diskusjon av resultater i forhold til H1

Undersøkelsen ga ikke noe entydig svar på hvorvidt implisitte påstander i oppgaveformuleringen bidrar til å generere argumenterende tekststrukturer. Tre av ”påstandstekstene” hadde riktignok argumenterende strukturer (4-A, 8-A og 14-A), men bare i tekstpåret til kandidat 4 kan H1 sies å ha fått noe støtte. Her genererte oppgaveformuleringen med implisitt påstand (A-oppgaven) i større grad enn oppgaveformuleringen uten en slik implisitt påstand (B-oppgaven), argumenterende strukturer, slik H1 postulerte. Kandidat 8 hadde svart på to oppgaveformuleringer med implisitte påstander, men bare den ene viste argumenterende strukturer. Hos kandidat 14 hadde begge tekstene argumenterende strukturer, til tross for at bare én av oppgaveformuleringene inneholdt en implisitt påstand. I tekstpåret til kandidat 10 genererte oppgaveformuleringen uten implisitt påstand (C-oppgaven) argumenterende strukturer, mens oppgaveformuleringen med implisitt påstand (A-oppgaven) genererte utgreiende tekststrukturer. Resultatene er altså svært sprikende og gir ingen støtte til H1.

Én mulig forklaring på de sprikende resultatene, er at oppgaveformuleringen rett og slett ikke har noen vesentlig betydning for tekststrukturen. Et funn som kan støtte en slik tolkning, er at to av kandidatene (1 og 11) skrev tekster som ikke kunne sies å skille seg fra hverandre i særlig grad med hensyn til retorisk struktur, til tross for at oppgaveformuleringene var ulike. En slik tendens kan for eksempel skyldes at

kandidatene produserer lignende tekster på ulike oppgaveformuleringer i tråd med det de oppfatter som en generell *testtekstnorm*. Kandidatene i mitt materiale har oppnådd gode karakterer på testene, og det kan være relevant informasjon i denne sammenhengen. Vil oppgaveformuleringen ha større effekt hos svakere kandidater?⁷¹

En annen mulig forklaring på resultatene, er derimot at oppgaveformuleringen spiller en rolle for tekststrukturen, men at ingen av oppgaveformuleringene i materialet kan sies å være argumentasjonsgenererende. Dette vil i så fall bety at de ikke egner seg til å måle argumentasjonsferdigheter slik de foreligger nå. Jeg mener dette kan være en plausibel forklaring som kunne ha fått mer støtte dersom det hadde vært et tydeligere skille mellom oppgaveformuleringene med påstand og uten påstand. Et funn som er interessant i den sammenheng, er de to tekstene med tilløp til argumenterende strukturer som var svar på oppgaveformuleringer uten implisitte påstander (tekst 10-C og tekst 14-B). I disse tilfellene var det nemlig slik at kandidaten enten tok stilling til det som ifølge oppgaveformuleringen skulle diskuteres (10-C: ”reality-TV har negativ innflytelse på seerne”) eller formulerte sin egen påstand (14-B: ”kvinner bør ikke bli ledere”) som utgangspunkt for argumentasjonen. Dette kan på den ene siden tyde på at oppgaveformuleringene *slik de foreligger* ikke er egnet til å generere argumenterende strukturer, og at kandidaten derfor må ”omformulere” ordlyden slik at han likevel kan vise argumentasjonsferdigheter i teksten sin. På den andre siden kan dette selvsagt også brukes til å avvise oppgaveformuleringens betydning for tekststrukturen, fordi det viser at det til syvende og sist er kandidatens oppfatning og utnyttelse av oppgaveformuleringen som er avgjørende.

Hypotesen H1 slik den nå er formulert, må dermed forkastes, men man kan ikke på bakgrunn av mine resultater avvise en mulig effekt av *eksplisitt formulerte påstander*. Dette og andre metodiske aspekter ved min undersøkelse, kommer jeg imidlertid tilbake til i delkapittel 5.2.

⁷¹ J. Cummins (1984) skille mellom ”Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) og ”Cognitive/Academic Language Proficiency” (CALP) er her en forklaringsmodell som det kunne ha vært interessant å bruk dersom man ville følge opp denne tendensen i videre studier.

5.1.2 Diskusjon av resultater i forhold til H2 og H2a

Hypotesen om at oppgaveformuleringer som er utarbeidet etter samme mal og som inneholder en eksplisitt retorisk instruks vil generere testbesvarelser med tilnærmet samme retoriske struktur, blir til en viss grad støttet av resultatene. Fire av de seks *diskutér*-besvarelsene (1-C, 4-B, 8-E og 11-E) kan sies å ha hovedsaklig utgreiende tekststrukturer. Og likeledes har besvarelsene som er svar på oppgaveformuleringen med åpne spørsmål (A-oppgaven), i større grad varierende tekststrukturer. Ifølge mine analyser inneholder tre av tekstene, 1-A, 8-A og 14-A, argumenterende strukturer, mens de andre tre hovedsakelig består av utgreiende tekststrukturer. A-oppgaven fremstår som svært åpen, og det er derfor naturlig å forvente at den gir kandidaten anledning til å selv velge framstillingsform og organisering av teksten. En interessant videreføring av et slikt funn, kunne være å undersøke hvorvidt slike åpne oppgaver favoriserer sterke kandidater framfor svake. Slik min undersøkelse er lagt opp, er det imidlertid her kun anledning til å peke på at de seks tekstene som er svar på denne oppgaven, har varierende retorisk struktur og at det derfor ikke fremtrer noe bestemt mønster på tvers av tekstene.

Underhypotesen H2a om at *diskutér* virker utgreiingsgenererende, er noe mer problematisk å trekke konklusjoner i forhold til. I tillegg til det som er diskutert under punkt 5.1.1, mener jeg *diskutér*-besvarelsenes utgreiende tendenser også kan ha andre forklaringer enn *diskutér*-instruksen. For det første bidrar *grei ut om*-instruksen antageligvis også til utgreiende strukturer. Som jeg i tillegg har vært inne på, er eventuelle krav til argumentasjon i disse oppgaveformuleringene *implisitte*, som når oppgaven ber om kandidatens egen mening etc. Det er derfor naturlig at de utgreiende strukturene dominerer i tekstene. Dersom det stemmer at det i norsk skole- og utdanningssammenheng eksisterer en preferanse for utgreiende framfor overtalende diskurs, kan dette også ha blitt formidlet direkte eller indirekte til kandidatene dersom de har deltatt på kurs her i Norge⁷². En annen mulig forklaring er at det i forbindelse med Test i norsk – høyere nivå finnes et eksempelmateriale som er tilgjengelig for kandidatene i forkant av testen. I dette materiale er det inkludert eksempelsvar også på skriftlig produksjon, og det kan være en tenkelig forklaring at disse tekstene er

⁷² Test i norsk – høyere nivå er en frittstående prøve som i utgangspunktet ikke er tilknyttet noe bestemt kurs. Opplysninger basert på persondataskjemaene som ble samlet inn i forbindelse med Korrelasjonsundersøkelsen i 2006, tyder ifølge Norsk språktest på at bortimot halvparten av kandidatene til denne prøven har gått på kurs. Hva som formidles på slike kurs er imidlertid ikke kjent, da det ikke eksisterer noe offisielt kursmateriell.

organisert på en utgreiende måte og dermed gir opphav til de utgreiende strukturene i mitt materiale. Jeg mener det på bakgrunn av min undersøkelse ikke er grunnlag for å forkaste hypotesen H2a, men at også denne hypotesen med fordel kunne ha vært testet på en mer egnet måte, noe jeg vil komme tilbake til i delkapittel 5.2.

5.1.3 Resultater i forhold til hovedhypotesen H

Når det gjelder hovedhypotesen om at oppgaveformuleringen påvirker den retoriske tekststrukturen i skriftlige testbesvarelser, er resultatene naturlig nok også sprikende. Som diskusjonen ovenfor har vist, gir ikke resultatene støtte til H1, noe som til dels også svekker H. Samtidig støttes hovedhypotesen H av at hypotesene H2 og H2a delvis støttes av resultatene, og jeg mener det derfor ikke er grunnlag for å forkaste hovedhypotesen, men at den i seg selv er for generelt formulert til å kunne si noe spesifikt om *hvordan* oppgaveformuleringen påvirker skriftlige testbesvarelser.

5.2 Svakheter ved undersøkelsesmetoden

Jeg har ovenfor skissert mulige forklaringer på de viktigste funnene i analysen. Her vil jeg imidlertid diskutere hvorvidt svakheter ved selve undersøkelsesmetoden kan forklare de sprikende resultatene og hvorfor de ikke ga full støtte til hypotesene. Jeg vil først se nærmere på hvilke aspekter ved datamaterialet som kan tenkes å ha hatt en innvirkning på resultatene, før jeg så gjør rede for relevante svakheter ved analysemodellen.

5.2.1 Datamaterialets begrensninger

For det første er det her naturlig å nevne masteroppgavens tidsmessige og omfangsmessige begrensninger. For å kunne gjennomføre dette prosjektet innenfor de gitte rammene, har det vært nødvendig med en rekke avgrensninger. Kvalitative tekstanalyser av den typen jeg her har foretatt, er både tidkrevende og tar stor plass å presentere, og jeg har derfor endt opp med et ganske beskjedent antall testbesvarelser. Dette betyr for eksempel at det ikke har vært mulig å foreta kvantitative beregninger av materialet, noe som igjen begrenser muligheten til å generalisere utover det som viser seg i de konkrete tekstene som her er analysert.

Det faktum at datamaterialet mitt har bestått av autentiske testoppgaver- og besvarelser, har også lagt noen begrensninger på undersøkelsen som jeg her vil kommentere. Utgangspunktet for avhandlingen, den overordnede problemstillingen

og kriteriene for utvelgelse av tekster som er gjort rede for i kapittel 3, snevret inn datamaterialet til fire oppgaveformuleringer og tolv tekster som var svar på disse.

For det første kan det påpekes at det ville ha vært enklere å behandle et materiale som kun tok utgangspunkt i to ulikt formulerte oppgaver. Selv om tre av oppgaveformuleringene (diskutér-oppgavene) ligner hverandre og fungerer som likestilte alternativer for kandidatene i autentiske testsituasjoner, er variasjonen mellom oppgavene likevel en mulig feilkilde i mine analyser. For det andre har jeg vært nødt til å formulere hypoteser med utgangspunkt i de foreliggende oppgaveformuleringene, uten å kunne spesialtilpasse disse til mitt eget forskningsformål.

Begge hypotesene kunne ha blitt testet på en mer egnet måte ved å benytte egenproduserte oppgaveformuleringer der skillet mellom antatte utgreiingsgenererende og antatte argumentasjonsgenererende instruksjoner var gjort tydeligere. For eksempel kunne man ha laget tre oppgavevarianter med tanke på å teste de tre hypotesene: 1) ”Diskutér hvorvidt kvinner egner seg til å være ledere” (antatt utgreiingsgenererende), 2) ”Kvinner egner seg ikke til å være ledere. Hva mener du? (implisitt argumentasjonsgenererende instruks) og 3) ”Kvinner egner seg ikke til å være ledere. Argumentér for eller i mot denne påstanden” (eksplisitt argumentasjonsgenererende). Hvorvidt slike oppgaveformuleringer ville ha gitt andre resultater, er selvsagt ikke mulig å forutse, men de ville ha vært metodisk enklere å forholde seg til. På den annen side er det et verdifullt aspekt ved min undersøkelse at den nettopp tar utgangspunkt i autentiske testoppgaver som angivelig skal kunne måle blant annet skriftlige argumentasjonsferdigheter.

5.2.2 Svakheter ved analysemodellen

Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet, har det vært en del utfordringer knyttet til den retoriske tekstanalysen. Som alle kvalitative tilnæringsformer, er det en fare for at analysene farges av forskerens hypoteser. Jeg har prøvd å begrense påvirkningen av mine egne tolkninger ved konsekvent å forholde meg til de avsnittsgrensene som kandidatene selv har markert i tekstene (jf punkt 3.2.1 i metodekapittel for nærmere redegjørelse for dette). Tekstdiagrammene som er brukt i hypotesetestingen, er likevel ikke objektive størrelser, men mine subjektive tolkninger av strukturen i tekstene, noe som gjør det vanskelig å trekke sikre konklusjoner av hypotesetestingen. Dette henger igjen sammen med det faktum at tekster er menneskelige produkter som vanskelig lar

seg klassifisere på en objektiv måte, og det har vist seg utfordrende å skulle skille kategorisk mellom utgreiende og argumenterende tekster. Dette problemet har jeg forsøkt å løse ved å se etter utgreiende og argumenterende *strukturer* i tekstene. Et interessant spørsmål i forlengelsen av dette som henger sammen med at språktestingsfeltet er normativt, er hvor man eventuelt skal sette grensen for ”en god nok tekst”: Hva vil det si å vise (gode) argumentasjonsferdigheter? Hvor mange argumenterende strukturer må eventuelt en tekst inneholde for å kunne godkjennes som et uttrykk for kandidatens argumentasjonsferdigheter? Må hele teksten ha form av en argumentasjon? Eller er ett argumenterende tekstavsnitt nok? Hvor godt må dette evt. være utviklet? Dette er spørsmål som min undersøkelse ikke kan besvare, men som jeg mener er teoretisk og praktisk relevante og som det kunne ha vært interessant å følge opp i forlengelsen av mine resultater.

5.3 Teoretiske og praktiske implikasjoner

Jeg har ovenfor skissert noen alternative forklaringer i forhold til resultatene av undersøkelsen min, samt tatt en del metodiske forbehold knyttet til både datamateriale og analysemodell. Selv om undersøkelsen ikke har kunnet produsere noen sikre konklusjoner, vil jeg til slutt i dette kapitlet presentere det jeg mener er denne masteravhandlingens viktigste bidrag til testfeltet. Jeg vil først presentere noen generelle, testteoretiske implikasjoner, før jeg viser hvordan en slik undersøkelse kan bidra med nye innsikter i forhold til den praktiske utviklingen av vurderingskriterier og oppgaveformuleringer. Jeg vil også evaluere Samhandlingsmodellens egnethet til å utforske en testteoretisk problemstilling som min egen.

5.3.1 Teoretiske implikasjoner av undersøkelsen

I innledningskapitlet ble følgende problemstilling formulert som utgangspunkt for denne avhandlingen: *I hvor stor grad påvirker oppgaveformuleringen tekstkvaliteten i testing av skriftlige ferdigheter?* Det er innen testmiljøene en utbredt oppfatning at måten oppgaven er formulert på, påvirker tekstkvaliteten. Kurs og seminarer om oppgavelaging for testutviklere vitner blant annet om dette. Imidlertid har man få forskningsresultater å støtte seg på. Min undersøkelse kan således fungere bevisstgjørende og være et utgangspunkt for videre testforskning generelt og forskning på oppgaveformuleringens betydning i testing av skriftlig produksjon spesielt.

Å undersøke oppgaveformuleringens betydning for argumenterende tekststrukturer slik jeg her har gjort, er videre én av mange mulige innfallsvinkler til validitetsspørsmålet. Jeg har i denne oppgaven antydnet at kravet til tekstkvalitet i testing av skriftlige språkferdigheter på høyere nivå kan knyttes til et krav om *argumentasjonsferdigheter*, og videre at dette kravet kanskje ikke uttrykkes så eksplisitt som testutviklere ser ut til å tro. Det er som gjort rede for i teorikapitlet, et viktig kriterium for kontekstvaliditeten at alle krav som stilles til kandidaten er ”transparent and accessible” (Weir og Shaw 2008:65), ettersom man bruker resultatene til å fatte viktige beslutninger på vegne av kandidaten. Eksplisitte krav sikrer rettferdig behandling av kandidaten.

Dette berører også oppgaveformuleringen i testing av skriftlige språkferdigheter. Dersom kandidatene ifølge testens konstrukt og nivåbeskrivelsene skal vurderes etter argumentasjonsferdigheter, men ikke gis anledning til å vise slike ferdigheter gjennom de foreliggende oppgaveformuleringene, representerer disse en kilde til konstruktunderrepresentering, og er således en trussel mot konstruktvaliditeten til den skriftlige testen. Dette kan også innordnes under de sosiale konsekvensene av testing som ifølge Messick er et av aspektene ved konstruktvaliditet, fordi det vil kunne få store konsekvenser for hver enkelt kandidat at testen ikke måler det den sier at den skal måle. Mer kunnskap om og bevissthet rundt forholdet mellom oppgaveformuleringer og testbesvarelser, kan dermed bidra til å sikre den overordnede validiteten til skriveprøver, samt til rettferdig behandling av kandidater.

5.3.2 Praktiske implikasjoner av undersøkelsen

Jeg har gjennom denne undersøkelsen pekt på en tendens til å gi termen *resonnerende tekst* ulikt innhold innenfor norsk skrivemiljø og antydnet at denne forvirringen kan henge sammen med et manglende skille mellom *overtalende diskurs (argumentasjon)* og *utgreiende diskurs (diskusjon)*, eller en preferanse for sistnevnte på bekostning av den første. En bevisstgjøring omkring disse termene bør kunne føre til at testutøvere formulerer mer eksplisitte krav til kandidaten både når det gjelder *hva* som måles i en skriftlig test (konstrukt, vurderingskriterier og nivåbeskrivelser) og *hvordan* dette på best mulig måte kan måles (gode oppgaveformuleringer).

Selv om denne undersøkelsen ga varierende støtte til hypotesene som ble testet, setter den fokus på viktige sammenhenger mellom de krav som stilles til

kandidaten i testing av skriftlige språkferdigheter og de oppgaveformuleringene som benyttes til dette formålet. Jeg mener at min undersøkelse bør kunne bidra til en større bevissthet rundt effekten av *eksplisitte retoriske instruksjer* i oppgaveformuleringer og rundt sammenhengen mellom *påstander i oppgaveformuleringen* og kandidatens mulighet til å framvise argumentasjonsferdigheter. Dersom man videre ønsker å fokusere på argumentasjon som et krav til tekstkvalitet på høyere nivå, bør man forsikre seg om at oppgaveformuleringene virkelig gir kandidatene muligheten til å vise at de behersker en slik skrivemåte. Nye oppgaveformuleringer kan med fordel prøves ut, og videre undersøkelser omkring samme eller lignende tema bør oppfordres og støttes. De eksisterende vurderingskriteriene og nivåbeskrivelsene kan med fordel også konkretiseres hva argumentasjonskrav angår, slik at dette blir tydeligere både for kandidatene og i forhold til fremtidige oppgaveformuleringer.

5.3.3 Verdien av å anvende retorisk tekstanalyse på en testteoretisk problemstilling

I likhet med en rekke tidligere undersøkelser omkring oppgavevariabelens betydning for tekstkvaliteten i testing av skriftlig produksjon, har resultatene av denne undersøkelsen vært sprikende og lite konkluderende. På et generelt grunnlag kan man si at dette henger sammen med at tekstene i slike undersøkelser ofte analyseres kvalitativt, noe som så å si umuliggjør sikre, objektive resultater, særlig hvis man opererer med et begrenset materiale som i denne undersøkelsen. Kvalitativ analyse av testbesvarelser er imidlertid forskningens parallell til testingens subjektive vurdering, og sånn sett kan kvalitative undersøkelser speile noe av den usikkerheten som alltid vil karakterisere deler av den kommunikative språktesting. Denne usikkerheten henger også sammen med at forskningsobjektet i slike undersøkelser er tekster som, fordi de er menneskelige produkter, kan være like forskjellige som personene som har skrevet dem, og dermed svært vanskelige å sammenligne, uansett hvilken analysemetode som benyttes. Jeg har prøvd å unngå noe av den usikkerheten som vurderingen som kontrollvariabel representerer, men har i mine egne analyser av tekstene møtt mange av de samme problemene, fordi også disse analysene til syvende og sist er subjektive tolkninger.

I utgangspunktet framstår Samhandlingsmodellen likevel som en egnet analysemodell for å belyse sammenhenger mellom oppgaveformuleringer og framstillingsformer i tekster. Den retoriske analysen tar utgangspunkt i oppgaveformuleringen som styrende instans for teksten, og gir hver tekstdel retoriske

funksjoner ut fra hvordan de forholder seg til oppgaveformuleringen (påstander, pro/conargumenter) og til hverandre. Den grafiske framstillingen av tekstene gir muligheten til å tydeliggjøre strukturen i teksten på en måte som vanlig lesning av en tekst ikke gir. Slik sett kan det å ta i bruk en metode som retorisk tekstanalyse på skriftlige testbesvarelser, være et interessant bidrag til testfeltet som kan gi nye innfallsvinkler både til hva som måles i testing av skriftlige språkferdigheter og til hvordan man bedre kan måle slike ferdigheter. I den sammenhengen har det vært interessant å utforske muligheten av å bruke en slik retorisk tekstanalyse av testbesvarelser, til å operasjonalisere deler av Bahmans modell for kommunikative språkferdigheter. Parallellen mellom henholdsvis ideasjonelle og manipulative språkfunksjoner som underliggende ferdigheter, og utgreiende og argumenterende tekststrukturer som uttrykk for disse ferdighetene i skriftlige testbesvarelser, bør kunne ha potensial for videreutvikling i en praktisk språktestingssammenheng.

På bakgrunn av mine gjennomførte analyser, tror jeg den anvendte analysemodellens styrke ligger i en eksplorativ tilnærming som kan gi nye perspektiver på tekststrukturer, og på forholdet mellom oppgaveformulering og tekst i en testkontekst. Mye tyder på at oppgaveformuleringen er en viktig variabel i testing av skriftlige språkferdigheter, men det trengs flere undersøkelser for å kunne svare på *i hvor stor grad og på hvilken måte oppgaveformuleringen påvirker tekstkvaliteten i testbesvarelser.*

Kapittel 6: Oppsummering

Jeg har i denne masteravhandlingen undersøkt oppgaveformuleringens betydning for tekstkvaliteten i skriftlige testbesvarelser. Undersøkelsen er med dette utgangspunktet plassert innenfor en testteoretisk kontekst, og i teorikapitlets første del har jeg presentert viktige målingsteoretiske grunnprinsipper for testing av psykologiske ferdigheter og gjort rede for hvordan oppgavevariabelen kan få konsekvenser for den overordnede *konstruktvaliditeten* (Messick 1989, 1995) til en skrivetest. Ved å vise til tidligere forskning på oppgaveformuleringen som testvariabel, har jeg pekt både på metodiske utfordringer ved slike undersøkelser og på behovet for mer forskning omkring oppgavevariabelen.

Teorikapitlets andre del har så nærmet seg testing av skriftlige språkferdigheter fra en lingvistisk synsvinkel, og i denne delen har jeg presentert Bachmans (1990) modell for kommunikativ kompetanse som et teoretisk utgangspunkt for hva språkferdigheter er. På bakgrunn av språktestingens normative funksjon har jeg i avhandlingen argumentert for at det er meningsfullt å ta i bruk et begrep som *tekstkvalitet*, og jeg har ved å referere til *Rammeverket, Test i norsk – høyere nivå* og *Trinn 3-eksamen*, vist hvordan tekstkvalitet på *høyere nivå* kan knyttes til et krav om å beherske *argumenterende skrivning*. Jeg har også pekt på at det i det norske utdanningssystemet mangler konsensus rundt hva argumenterende skrivning er, og antydnet at dette kan henge sammen med en manglende bevissthet omkring skillet mellom argumentasjon som *overtalelse* og argumentasjon som *utgreiende diskusjon*.

Som en overbygning mellom det målingsteoretiske utgangspunktet på den ene siden, og den lingvistiske tilnærmingen til skriftlige språkferdigheter på den andre, har jeg så introdusert den retoriske tekstanalysemodellen *Samhandlingsmodellen* (Nefzaoui under arbeid), som metodisk verktøy for å undersøke oppgaveformuleringens betydning for tekstkvaliteten i skriftlige testbesvarelser. Jeg har vist hvordan tekstkvalitet forstått som *argumentasjon*, gjennom retorisk tekstanalyse kan operasjonaliseres som *argumenterende tekststrukturer*, og som utgangspunkt for analysen, har jeg formulert tre hypoteser som postulerer mulige sammenhenger mellom oppgaveformuleringer og retorisk tekststruktur. Jeg har også foreslått at en slik metodisk tilnærming til analyse av skriftlige testbesvarelser, muligens kan bidra til å knytte Bachmans *pragmatiske kompetansebegrep* nærmere til

det praktiske testfeltet, ved at *ideasjonelle* og *manipulative* språkfunksjoner kan operasjonaliseres som henholdsvis *utgreiende* og *argumenterende tekststrukturer* i skriftlige testbesvarelser.

I analysekapitlet har jeg så gjennomført retoriske tekstanalyser av 6 tekstpar der hvert par består av to tekster skrevet av samme kandidat som svar på ulikt formulerte stiloppgaver. Materialet stammer fra Norsk språktests korrelasjonsundersøkelse (2006) der 352 kandidater avla både Hn-testen og T3-eksamen for å muliggjøre en sammenligning av opptakskravene til de to norskprøvene. Resultatene av den retoriske tekstanalysen er sprikende og vanskelig å konkludere på grunnlag av, noe som antas å skyldes metodiske svakheter ved undersøkelsen. I diskusjonskapitlet har jeg derfor inngående diskutert både datamaterialets begrensninger og svakheter ved selve analysemodellen. Jeg har til slutt likevel presentert det jeg mener er denne masteravhandlingens viktigste bidrag til språktestingsfeltet, i form av både teoretiske og praktiske implikasjoner av undersøkelsen, samt kommentert verdien av å ta i bruk en retorisk tekstanalysemodell på en testteoretisk problemstilling.

Referanser

Alderson, James Charles and Brian North (Eds.) 1991. *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications and the British Council.

Andersen, Reidun Oanæs og Lisbeth Salomonsen 2003. *Språkferdigheter i studiesituasjonen. Undersøkelse av fremmedspråklige studenters språklige behov 2001-2002*. Universitetet i Bergen.

Aston, Guy 1977. "Comprehending value: Aspects of the structure of argumentative discourse." *Studii italiani di linguistica teorica ed applicata* 6/3, 465–509.

Bachman, Lyle F 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Third Impression, Oxford: Oxford University Press.

Berge, Kjell Lars et al. (red.) 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Rapport fra KAL*. Universitetsforlaget, Oslo.

Berge, Kjell Lars et al. (red.) 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II Norskeksamen som tekst. Rapport fra KAL*. Universitetsforlaget, Oslo.

Berlin, J.A. & Inkster, R.P. 1980. "Current-traditional rhetoric: Paradigm and practice." *Freshman English News*, 8, 1-14.

Breivega, Kjersti Rongen 2001. *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar*, Dr.art.-avhandling, UiB.

Brossell, Gordon 1983. "Rhetorical Specification in Essay Examination Topics". I *College English*, Vol.45, No. 2, 165-173.

Brossell, Gordon and Ash, Barbara Hoetker 1984. "An Experiment with the Wording of Essay Topics". I *College Composition and Communication*, Vol. 35, No. 4, 423-425.

Carlsen, Cecilie 1999. *Den objective språktesten: mål eller mine?*

I Randi Brodersen og Torodd Kinn (red.) 2000. *Språkvitskap og vitskapsteori. Ti nye vitenskapsteoretiske innlegg.*

Carlsen, Cecilie 2003. *Guarding the Guardians. Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language.* Dr. art.-avhandling ved nordisk institutt, UiB, Bergen.

Carlsen, Cecilie 2004. "Karakterens gåtefulle karakter" i Kompendium for Modul 119: *Testing og vurdering av språkferdigheter, Våren 2006.* Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.

Carlsen, Cecilie og Eli Moe (red) 2007. *A Human Touch to Language Testing. A collection of essays in honour of Reidun Oanæs Andersen on the occasion of her retirement.* Novus Press, Oslo.

Carlsen, Cecilie og Eli Moe *Under arbeid. En innføring i testing og vurdering av språkferdigheter.*

Connors, R.J. 1981. "The rise and fall of the modes of discourse". *College Composition and Communication* 20, 297-304.

Connor, Ulla, Gorman, Tom and Vähäpassi, Anneli 1988. "The Argumentative/Persuasive Task". I Gorman, T. P., Purves, A. C. and Degenhart, R. E. (Eds.) 1988: *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*, 155-171. Pergamon Press.

Cummins, J. 1984. "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students". I Rivera, Ch. (Ed.) 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement.* Multilingual Matters 10.

Det europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk, 2004. I norsk (upublisert) oversettelse ved Norsk Språktest, Bergen. Europarådet 2001.

Diederich, P.B., French, J.W. and Carlton, S.T. 1961. *Factors in judgments of writing ability* (Research Bulletin 61-15). Princeton, NJ: Educational Testing Service (ERIC Document Reproduction No. ED 002 172).

Dudley-Evans, Tony 1988. "A consideration of the meaning of 'discuss' in examination questions". I Robinson, Pauline C. (Ed.) (1988). *Academic Writing: Process and Product*. Modern English Publications and The British Council.

Hake, R. 1986. "How do we judge what they write?". I K. L. Greenberg, H. S. Wiener & R. A. Donovan (Eds.), *Writing assessment: Issues and strategies*, 153-167. New York: Longman.

Hale et al. 1996. *A study of writing tasks assigned in academic degree programs*. (TOEFL Research Report No. 54). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Halliday, M.A.K. 1973. "Relevant models of language". I M.A.K. Halliday. *Explorations in the Functions of Language*. New York. Elsevier North-Holland.

Halliday, M.A.K. 1976. "The form of a functional grammar". I G. Kress (Ed.). *Halliday: System and Function in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Hamp-Lyons, Liz 1991. *Assessing Second Language Writing in Academic Context*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.

Hamp-Lyons, Liz and Sheila P. Mathias,. 1994. "Examining Expert Judgments of Task Difficulty on Essay Tests". I *Journal of second language writing*, Vol. 3, s. 49-68.

Hasselgreen, Angela 1998. *Smallwords and valid testing*. I Kompendium for Modul 119: *Testing og vurdering av språkferdigheter, Våren 2006*. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.

Hoetker, James 1982. "Essay Examination Topics and Students' Writing". I *College Composition and Communication*, Vol. 33, No. 4, 377-392.

Hoetker, James and Brossell, Gordon 1989. "The Effects of Systematic Variations in Essay Topics on the Writing Performance of College Freshmen". I *College Composition and Communication*, Vol. 40, No. 4, 414-421.

Horowitz, Daniel 1986. "Essay Examination Prompts and the Teaching of Academic Writing". I *English for specific purposes*, Vol. 5, 107-120.

Huot, Brian 1990. "The Literature of Direct Writing Assessment: Major Concerns and Prevailing Trends". I *Review of Educational Research*, Vol. 60, No. 2, 237-263.

Johns, C.M. 1976. Examination questions. Student handout, University of Aston, Birmingham.

KAL-prosjektets (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*) hjemmeside : <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/>, lastet ned 31.08.09.

KIAP-prosjektets (*Kulturell Identitet i Akademisk Prosa*) hjemmeside: <http://kiap.uib.no/>, lastet ned 31.08.09.

Kinneavy, J.L. 1971. *A Theory of Discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke 2008. "Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language". *Journal of Second Language Writing* 17, 48-60.

Lado, Robert 1961. *Language testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. New York: McGraw-Hill.

Lindeberg, Ann Charlotte 1986. "A functional role analysis of expository and argumentative student essays in EFL." I Ishrat Lindblad og Magnus Ljung (red.). *Proceedings form the Third Nordic Conference for English Studies*. Hässelby, sept. 25-27, 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, lastet ned 31.08.09 fra: <http://www.vox.no/upload/Nedlastingssenter/LæreplanUFD.pdf>.

Mann, William, Christian Matthiessen & Sandra Thompson 1992. "Rhetorical Structure Theory and Text Analysis". I Mann, William & Sandra Thompson (Eds.) *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fundraising Text*. Amsterdam: John Benjamins, 39 – 77

McNamara, Tim 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
Messick, Samuel 1989. "Validity". I R.L. Linn 1989. *Educational Measurement*. New York: American Council on education.

Messick, Samuel 1995. "Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning". I *American Psychologist*, Vol. 50, No. 9, 741-749.

Nefzaoui, Sissel Jensen, under arbeid. *Den "gode" resonnerende andrespråksteksten: En kontrastiv retorisk analyse*. NTNU.

Nefzaoui, Sissel Jensen, under arbeid. *Resonnerende tekster. Argumenterende eller utgreiende?*

Purves et al. 1984. "Towards a domainreferenced system for classifying assignments". *Research in the Teaching of English* 18 (4), 385-416.

Perelman, C. 1963. "The social context of argumentation". I C. Perelman (Ed.) *The idea of justice and the problem of argument* (J. Petrie, Trans.). London: Routledge and Paul.

Quellmalz et al. 1982. "Effects of discourse and response mode on the measurement of writing competence". *Journal of Educational Measurement* 19 (4), 242-258.

Rakkestad, Inger Karoline 2003. *Argumenterende elevtekster. En analyse av superstrukturen i tekster fra avgangsprøva i norsk våren 2000*, Hovedoppgave i norskdidaktikk, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, UiO.

Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen 2005. *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving for universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Searle, J.R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shaw, Stuart D. & Cyril J. Weir 2007. *Examining Writing Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. 2001. "Tasks and language performance assessment. I M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 167-185. Harlow, UK: Pearson Education.

Skehan, P. 2003. "Task-based instruction". *Language Teaching*, 36, 1-14.

Skehan & Foster 1999. "The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings". *Language Learning* 49, 93-100.

Skehan & Foster 2001. "Cognition and tasks. I P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*, 185-205, Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. 1982. "Examining Examination Papers". *English Language Research Journal* 3, 9-25.

Tankó, Gyula 2005. *The Writing Handbook*. Budapest: Teleki László Foundation and British Council.

Test i norsk – høyere nivå. Nettadresse: <http://www.fu.no/default.asp?avd=231>

Tirkkonen-Condit, Sonja 1985. *Argumentative Text Structure and Translation*, Ph.D. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 18. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tirkkonen-Condit, Sonja 1990. "Articulation of relational propositions: A tool for identifying an aspect of text comprehension". I Lindeberg, Ann-Charlotte, Nils Erik Enkvist & Kay Wikberg (red.) *Nordic Research on Text and Discourse. Nordtext Symposium 1990*: Åbo Akademis Förlag.

Torvatn, Anne Charlotte 2004. *Tekststrukturens innvirkning på leseformståelsen. En studie av fire lærebokstekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. E-bok: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport//2004/13/rapp13_2004.pdf

Weigle, Sara 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weir, Cyril J. 1990. *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.

Øgreid, Anne Kristine 2005. *Struktur og sammenheng i argumenterende elevtekster. Makrostrukturer og referentkopling i tiendeklassetekster*. Hovedoppgave i nordisk språk. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Øksnes, Hege 1999. *Koherens i elevtekster. En analyse av funksjonelle roller*. Hovedoppgave i nordisk språk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet: Trondheim.

Sammendrag

Masteravhandling ved LLE, UiB. September 2009. Karoline Haugsvær.

Om oppgaveformuleringens oppgave – en testteoretisk undersøkelse av oppgaveformuleringens betydning for tekstkvalitet i skriftlige andrespråkstekster.

Denne masteravhandlingen plasserer seg innenfor fagfeltet språktesting og er en undersøkelse av oppgavevariabelen i testing av skriftlige språkferdigheter med utgangspunkt i følgende problemstilling: *I hvor stor grad påvirker oppgaveformuleringen tekstkvaliteten i testing av skriftlig produksjon?* I tråd med språktestingens normative funksjon argumenterer jeg for at det er meningsfullt å ta i bruk et begrep som *tekstkvalitet*. Jeg viser videre med utgangspunkt i *Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk (Rammeverket)* samt konstruktet, vurderingskriteriene og nivåbeskrivelsene for *Test i norsk – høyere nivå* og *Trinn 3-Eksamen*, at tekstkvalitetsbegrepet på *høyere nivå* kan knyttes til et krav om at kandidatene i sin skriftlige produksjon skal beherske *argumenterende skrivning*. Ved å ta i bruk en retorisk tekstanalysemodell operasjonaliserer jeg så tekstkvalitet knyttet til argumentasjon i form av *argumenterende tekststrukturer*.

Tre hypoteser om oppgaveformuleringens betydning for den retoriske tekststrukturen testes i undersøkelsen; én om at *implisitt formulerte påstander* i oppgaveformuleringen vil generere argumenterende tekststrukturer (H1), én om at *eksplisitt formulerte retoriske instruksjoner* i oppgaveformuleringen vil generere lignende tekststrukturer (H2) og den siste, en underhypotese til H2, om den antatte utgreiingsgenererende effekten av instruksjonsverbet *diskutér* (H2a). For å teste hypotesene, analyserer jeg seks tekstpar der hvert par består av to tekster skrevet av samme kandidat som svar på to ulikt formulerte stiloppgaver.

Resultatene av undersøkelsen er sprikende noe som gjør det vanskelig å trekke konklusjoner i forhold til oppgaveformuleringens konkrete betydning for den retoriske tekststrukturen og tekstkvaliteten i testbesvarelsene. Dette kan delvis forklares med metodiske svakheter ved undersøkelsen, og både datamaterialets begrensninger og analysemetodens svakheter blir inngående diskutert. Til tross for dette, viser jeg avslutningsvis til viktige teoretiske og praktiske implikasjoner av undersøkelsen, både i forhold til oppgaveformuleringens betydning i testing av skriftlige språkferdigheter generelt, og særlig omkring sammenhengen mellom *eksplisitte retoriske instruksjoner* og *påstander* i oppgaveformuleringen og kravet om argumentasjon på *høyere nivå*.

Abstract

Masteravhandling ved LLE, UiB. September 2009. Karoline Haugsvær.

Om oppgaveformuleringens oppgave – en testteoretisk undersøkelse av oppgaveformuleringens betydning for tekstkvalitet i skriftlige andrespråkstekster.

This master thesis addresses the issue of *task influence* on *text quality* within *writing assessment*. According to the normative role of the field of language testing, it is indeed meaningful to speak in terms of text quality, and by referring to The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001) and to the construct and the rating scales of the two Norwegian large-scale language tests *Test i norsk – høyre nivå* and *Trinn 3-eksamen*, I show that text quality at a *higher level of performed writing skills* can be linked to the ability to *argue*. A model of *rhetorical text analysis* is applied as a suitable methodological approach to my investigation, allowing an *operationalization of text quality linked to argumentation* in terms of what I will call *argumentative text structures*.

Three hypotheses on the task-based influence on the rhetorical text structure are tested, one on the discursive generating effect of *implicitly formulated statements* in writing tasks (H1), another on how *explicitly formulated rhetorical instructions* in writing tasks will generate similar text structures (H2) and the third on the *discursive (as opposed to argumentative) generating effect of the instructional verb ‘discuss’* (H2a), and to test these hypotheses I analyze six pairs of *essays* where each pair consists of two texts produced by the same candidate writing two different tasks.

The results are inconclusive and neither of the three hypotheses are fully supported and it is difficult to draw conclusions concerning the effect of the task variable on text quality, partly due to the multitude of variables possibly affecting the results. The inconclusiveness of the hypothesis testing is assumed to be due to methodological aspects of the investigation, and I extensively discuss both the limitation of the data itself and the weaknesses of the analytical approach provided by the rhetorical text analysis. Despite the lack of conclusive results, I would still argue that my investigation might provide some useful insights into the field of writing assessment concerning both the influence of the task variable on the construct validity of a writing test in a more general test theoretical perspective, but also more specifically how the effect of for instance *explicitly formulated rhetorical instructions or statements in writing tasks* link to the request for the candidate to demonstrate argumentative writing skills in a test essay.