

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Toropainen, Outi; Lahtinen, Sinikka

Title: Argumentation på L2-svenska : inlärare skriver insändare

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Toropainen, O., & Lahtinen, S. (2014). Argumentation på L2-svenska : inlärare skriver insändare. In J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund, & C. Lindholm (Eds.), *Svenskans beskrivning 33* (pp. 481-491). Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. *Nordica Helsingiensia*, 37.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Argumentation på L2-svenska: inlärare skriver insändare

Outi Toropainen och Sinikka Lahtinen

Inledning

Argumentativt skrivande är utmanande för ungdomar, vilket framkommit i flera studier som berör skrivande på förstaspråket (L1) (t.ex. Freedman & Pringle 1984; Berge 2005; Igländ 2007; Bergh Nestlog 2009a, 2009b; Mikkonen 2010). Forskning i argumentativt skrivande på ett andraspråk (L2) har närmast fokuserat på hur universitetsstudenter skriver på engelska (t.ex. Hirose 2003; Wolfe 2011). I Sverige har vuxna L2-inlärares argumentationsmönster och genreanpassning hos iranier studerats av Jansson (2000) och Söderberg (2007). I betydligt mindre grad har man undersökt argumentativt skrivande hos unga språkinlärare på ett L2. Vidare har man oss veterligen inte studerat argumentation hos inlärare på nybörjarnivå inom formell undervisning. Därmed är det motiverat att undersöka hur finskspråkiga ungdomar och unga vuxna som lär sig svenska i Finland argumenterar i insändare de skrivit som en kommunikativ uppgift i svenska. En del av skribenterna i den aktuella studien befinner sig i ett initialt skede av inläringen av L2-svenska och detta gör studien mer intressant.

Vi använder L2 som paraplyterm och gör ingen skillnad mellan främmandespråk och andraspråk (se t.ex. Abrahamsson 2009:15). Det är dock värt att notera att inflödet av svenska i många fall begränsar sig till klassrummet hos finskspråkiga inlärare av svenska (Kalaja et al. 2011) och detta torde också gälla informanterna i vår studie.

Syftet med vår studie är att få mera kunskap om vilka uttryck elever på olika färdighetsnivåer använder i sin argumentation. Vi kommer att koncentrera oss på frågan hur inlärarna uttrycker sin åsikt och illustrerar också hur inlärare på lägre nivåer lyckas med att argumentera. De argumentativa texterna är bedömda enligt den sexgradiga CEFR-skalan (*Common European Framework of Reference, 2001*) av tre av varandra oberoende bedömare. Studien är en del av forskningsprojektet *Topling*

(*Inlärningsgångar i andraspråket*)¹ vid Jyväskylä universitet. Projektet för forskningen i språkinläring och forskningen i utvärdering av språkkunskaper närmare varandra. Projektet fokuserar på utvecklingen av de skriftliga färdigheterna i L2-finska, L2-engelska och L2-svenska i det finska utbildningssystemet. De argumenterande texterna som är i fokus i denna studie utgör en del av det insamlade materialet i forskningsprojektet.

Vi inleder med att redogöra för typiska drag för argumentation varefter vi redovisar vårt material och vår metod närmare. I analysen betraktas hur inlärarna argumenterar och uttrycker sin åsikt på svenska i insändare som är bedömda enligt CEFR-skalan. I avslutningen sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten.

Argumentation

Avsikten med argumentation är att övertyga och påverka. Deltagarna i argumentationen vill förstärka och stödja de egna uppfattningarna. Enligt Kjeldsen Elmeland (2008) är ett argument en bestämd form av ett yttrande och den som argumenterar utför därmed en bestämd kommunikativ handling under vilken argument framläggs. Det som läggs fram i och med denna kommunikativa handling är argumentation. För att kunna påstå att någon argumenterar måste sakförhållandena uttryckas klart och tydligt genom ord. Om klart uttryckta sakförhållanden saknas kan man inte fastställa om ett argument har framförts. Då blir också den kommunikativa handlingen att argumentera misslyckad.

I skrivforskningen har man uppfattat ett argument utgående från dess struktur eller dess avsikt. Vad gäller Toulmins modell (1958) om argumenterande (eng. *reasoning*) är det argumentets struktur som poängteras. Enligt den modellen är minimikravet för argumentation ett påstående (eng. *claim*) och en motivering (eng. *data as supporting evidence*). Enligt Jansson (2000) kan skribenten ha tydlig eller vag fokusering i sin text. Med tydlig fokusering avser Jansson (2000:119) att skribenten uttrycker en tes, en personlig åsikt, medan en vag fokusering innebär att skribenten inte uttrycker något klart ställningstagande. I forskning som framhäver avsikten uppfattar man argumentation och övertygande som synonyma (t.ex. Connor & Lauer 1985). Därmed riktas intresset från skribenten till mottagaren och skribentens sätt att övertyga mottagaren (t.ex. Connor 1990).

Argumentation existerar i vardagen och redan i barndomen, dock som muntlig dialog. Den skriftliga argumentationskunskapen utvecklas under skolåren och argumentation i skriven form är såtillvida inte helt främmande i skolvardagen. Eleverna skriver också i andra läroämnen än i modersmål, i

¹ <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling/se>.

naturvetenskaperna är till exempel labbrapporter centrala och i språkämnen egenutvärderingar. Övergången från dialogisk och muntlig argumentation till monologisk och skriftlig argumentation verkar dock inte vara enkel (t.ex. Igländ 2006).

Insändare är en typ av argumenterande text. En lyckad argumenterande text förutsätter generalisering och abstraktion i motsats till en kronologisk struktur i en narrativ text. Enligt Tirkkonen-Condit (1985) består en argumenterande text av fyra analytiska kategorier/diskursenheter, nämligen inledning, problemställning, lösning på problemet och avslutande evaluering. Texten kan förväntas innehålla med- och motargument som framhåller skribentens åsikter men också möter mottagarens åsikter (t.ex. Wolfe et al. 2009). Insändare har oftast en hierarkisk struktur. I figur 1 (ur Bergh Nestlog (2009a:63) visas den hierarkiska strukturen hos en relativt enkel argumenterande text skriven av en förstaspråkstalar, David i åk 5.

Hierarki och sekvenser på textavsnittsnivå	
Hierarki (markerad med indragna tabellceller)	Sekvenser -textavsnittens funktionella roller
Mindre tid i skolan!	Tes i rubrik
Det är tråkigt att gå i skolan. Man måste gå upp tidigt.	Första argumentet
När man kommer hem så vill man va med kompisar men man orkar inte för man orkar inte för man har gått för länge i skolan	Andra argumentet
Så mindre tid i skolan!	Upprepning av tesen som avslutning

Figur 1. Hierarki- och sekvensdimensionerna i Davids text (ur Bergh Nestlog (2009a:63).

Tesen uttrycks i rubriken varefter själva texten inleds med en motivering, första argumentet. I andra stycket tar David upp ett ytterligare argument och texten avslutas med upprepning av tesen. Texten uppfyller minimikraven för en argumenterande text då den innehåller ett påstående och en motivering.

Material och metod

Materialet för denna undersökning har insamlats inom det av Finlands Akademi finansierade projektet *Topling*. Sammanlagt 80 elever i åk 7–9 i grundläggande utbildning, 71 gymnasister och 22 universitetsstudenter med svenska som huvudämne, fick skriva texter på svenska utifrån fem kommunikativa skrivuppgifter. Samtliga skribenter har finska som förstaspråk. I tre av uppgifterna skulle informanterna skriva e-post (med

varierande formalitetskrav), i en skulle de skriva en berättelse och uppgiften som vi fokuserar på är en insändare. Skribenterna hade två rubriker att välja mellan (se tabell 1). Dessa rubriker anses motsvara huvudtesen i insändaren som skribenterna förväntas ta ställning till.

Tabell 1. Rubriker för insändarna i materialet

Elever i åk 7–9	Gymnasister	Universitetsstudenter
1. Inga mobiltelefoner i skolan!	1. Billigare läroböcker i gymnasiet!	1. Lika stor andel kvinnor och män till högskoleprogram
2. Skoldagen ska inte börja före kl. 10!	2. Gymnasiestudier är betungande (fi. <i>raskas</i>)	2. Avgiftsfri högskoleutbildning – en börda för skattebetalarna

Skribenterna instruerades att utgå ifrån rubriken och skriva en insändare som skulle skickas till skoltidningen (åk 8), till tidningen *Peppar* (gymnasister) eller till *Svenska Institutets* bloggsida (universitetsstudenterna). Skribenterna ombads också explicit att motivera sin åsikt. Texterna bedömdes av tre oberoende bedömare med hjälp av den sexgradiga CEFR-skalan (A1–C2)².

Totalt 24 texter skrivna av åttondeklassare bedömdes ligga under A1, det vill säga de nådde inte upp till den lägsta färdighetsnivån och har därför också utelämnats ur vår analys. I vårt material fanns heller inga insändare som bedömts vara på den högsta färdighetsnivån (C2). Av tabell 2 framgår antalet texter, medellängden av dem i ord samt minimi- och maximiantalet ord enligt färdighetsnivå. Sammanlagt ingår 144 insändare i vår studie.

Tabell 2. Textlängd och CEFR-nivå

	A1	A2	B1	B2	C1
Antal texter	57	47	29	9	2
Medellängd i ord	26,3	50,4	83,1	123,0	218,0
Antal ord: max	66	84	162	180	278
Antal ord: min	4	30	45	62	157

Som tabell 2 visar placerade sig nästan tre fjärdedelar (n=104, 73 %) av de analyserade insändarna på de två lägsta färdighetsnivåerna A1 (n=57) och A2 (n=47). Texterna på dessa nivåer var skrivna av grundskoleelever och gymnasister. På nivå B1 återfanns totalt 29 texter (20 %) och till de två högsta nivåerna, B2 och C1, nådde endast 11 texter som samtliga var skrivna av universitetsstudenter. Av tabell 2 framgår vidare att medellängden på texterna kontinuerligt ökar från A1 till C1. Den kortaste texten omfattade endast 4 ord medan den längsta uppgick till 278 ord.

² Den lägsta nivån i referensramens skala är A1 och den högsta C2.

Vår metod är närmast kvalitativ med kvantitativa drag. Ett argument förstås utgående från dess struktur, mer specifikt från dess lingvistiska struktur. Vi har läst texterna och excerperat de lingvistiska uttryck som använts för argumentation. Speciellt har vi fäst uppmärksamhet vid sådana uttryck som förmedlar skribentens åsikt och där skribenten explicit är närvarande till exempel genom det personliga pronomenet *jag*. Dessa uttryck och de texter som de förekommer i studeras i relation till de färdighetsnivåer som texterna erhållit.

Lingvistiska medel att uttrycka sin åsikt

Vår analys av de lingvistiska detaljerna i argumentationen i de 144 insändarna visar att skribenter på den lägsta färdighetsnivån A1 redan kan använda mentala verb som *tycka*, *tänka*, *gilla* för att uttrycka sin åsikt (se tabell 3). Dessa förekom dock relativt sällan jämfört med de högsta färdighetsnivåerna: endast 30 % av skribenterna använde dem på nivå A1 medan samtliga skribenter gjorde det på de högsta nivåerna B2 och C1. Verbet *tycka* var det mest frekventa på alla nivåer.

I tabell 3 visas exempel på bruket av de verb som skribenterna på olika nivåer använde i syfte att explicit uttrycka ställningstagande.

Tabell 3. Exempel på bruk av verb som anger egen åsikt enligt CEFR-nivå

A1	A2	B1	B2
Jag tycker att skoldagen börjar före klockan 10.	Jag tycker att elever kan ha mobiltelefoner i skolan men [...]	Det låter ju bra men jag tycker ändå att [...]	Jag tycker att avgiftsfri högskoleutbildning sporrar ungdomarna [...]
		Jag tror att läroböcker är för dyra.	
		Jag anser att man borde välja dem, som är bästa [...]	
Jag tänkar det är stupid.	Därför jag tänker skoldagen inte börja före klockan 10.	Jag tänka att den bästa sätt skulle vara ta läroböcker från annan plats [...]	
Jag inte gillar, [...].			
	Jag vill Billigare böcker i gymnasiet!	Så jag vill att läroböcker blir billigare.	
Jag hoppas 'huomen' inge elever har mobiltelefoner.	Vi hoppas att det stoppar.	Jag hoppas priset ska bli billigare i framtiden.	Men hoppas att det kommer ändå några förändringar till arbetslivet så att [...].
Jag hatar billigare läroböcker.			

Av tabell 3 framgår att verbet *tänka* används på nivåerna A1, A2 och B1. *Tänka* är ett tämligen vanligt verb i finskspråkigas svenska vad gäller att uttrycka åsikt, troligen p.g.a. engelskt inflytande (Lahtinen 2010). Tabellen visar vidare att den egna åsikten formulerades också som uttryck för önskemål och vilja (verben *vill* och *hoppas*). Ställningstagandet kan också uttryckas genom verb som *hata* (nivå A1).

Substantivet *åsikt* användes på nivåerna A1 (*Jag är åsikt böcker i gymnasiet måste är billigare*) och B2 (*enligt min åsikt, av den åsikten*). *Enligt min mening* förekommer på nivå C1 och *i mitt tycke* på nivå B2. Substantivet *opinion* återfinns i en insändare på nivå A2 (*Så för min opinion skoldagen ska inte börja före klockan 10.00*), antagligen på grund av påverkan från engelskan. Samtliga dessa uttryck är dock relativt sällsynta i de analyserade insändarna.

Argumentation i insändare på nivåerna A1, A2 och B1

I detta avsnitt illustrerar vi med hjälp av exempeltexter på färdighetsnivåerna A1, A2 och B1 hur inlärare på lägre nivåer lyckas argumentera. Vi diskuterar typiska drag för färdighetsnivåerna utgående från texterna som återges i sin helhet om inget annat anges. Inom parentes efter texten står skribentens ID-nummer och färdighetsnivån som texten erhållit. Vi har valt att koncentrera oss på de lägre nivåerna eftersom uppgiftsnivån för insändaruppgiften är fastställd till nivå B1 (Alanen et al. 2010), vilket innebär att inlärare på nivåer lägre än B1 egentligen inte kan förutsättas klara av uppgiften.

I det följande ges tre exempel på insändare på nivå A1. Insändarna är skrivna av åttondeklassare som i skrivande stund studerat svenska i ca ett läsår. I exempel (1) tar skribenten ställning till tesen som är presenterad i rubriken genom den inledande negationen. Motiveringen sker med hjälp av två huvudsatser. Skribenten använder inga verb som återger mentala processer som *anser*, *tycker*, *tror* (Holmberg & Karlsson 2006) och som är typiska för texter där man vill uttrycka sin åsikt. Texten är också intressant och speciell därför att skribenten i detta fall inte håller med rubrikens tes. Sådant är relativt sällsynt i vårt material.

- (1) Skoldagen ska inte börja före kl. 10!

Nej. Jag har inte problem gå på skola klockan 8. Jag kan gå hem klockan 14.

(2016, A1)

Skribenten i exempel (2) tar inte explicit ställning till tesen som presenteras genom rubriken. Däremot motiveras rubriken med hjälp av en punktlista inledd med ordet *Varför*. Perspektivet är allmänt, argumenten gäller elever och lärare i allmänhet. Texten är enkel och innehåller endast korta huvudsatser, men uppfyller minimikraven för en argumenterande text då både en tes (i rubriken) och argument förekommer. Det är skäl att lägga märke till att skribenten inte uttrycker sig själv explicit i texten, utan nöjer sig som konstaterats med relativt allmänna påståenden. Implicit genom motiveringarna uttrycker skribenten dock sin enighet med rubrikens tes.

(2) Skoldagen ska inte börja före klockan 10!

Varför:

- elever kan sova
- kan göra läxor före skoldagen
- läraren kan sova!

(2020, A1)

Exempel (3) visar att skribenter redan på den lägsta färdighetsnivån använder verbet *tycka* för att uttrycka sin åsikt och inkludera sig själv i 'tyckandet'. Det framgår av texten att skribenten håller med rubrikens tes. Samtliga meningar inleds med explicit närvaro av skribenten. Insändaren saknar däremot motiveringar, vilket delvis kan bero på ringa språkkunskaper. Skribenten kan på grund av ett bristande ordförråd inte uttrycka sina tankar till fullo utan lämnar en lucka i den sista meningen.

(3) Skoldagen ska inte börja före KLOCKAN 10 !!!

Jag tycker skol men jag tycker inte skol börja 8.00. Jag vill skol börja 10.00 och sluta 14.00. Jag tycker skol _____

(2029, A1)

I insändarna på nivå A1 (exemplen 1–3) tar skribenterna ställning till tesen som presenteras i rubriken. Detta görs antingen genom explicit närvaro av skribenten, till exempel genom det personliga pronomenet *jag*, eller implicit genom motiveringar, som i exempel 3. Även 'tyckandet' börjar bli explicit genom verb som återger mentala processer (exempel 3). Motiveringarna är enkla i den meningen att de består av enstaka huvudsatser (exempel 2 och 3). I alla insändare på A1-nivån använde endast två skribenter en kausal bisats i motivering. Det som verkar saknas totalt är beaktandet av mottagaren, läsaren. Samtliga skribenter lyckas också med att uttrycka sin åsikt, explicit eller implicit, trots att de lingvistiska medel de har till sitt förfogande är knappa. Två av texterna innehåller motiveringar medan dessa saknas i exempel (3).

På nivå A2 kan texten innehålla ett tydligt ställningstagande, flera argument och till och med förbehåll som i exempel (4). Insändaren är

skrivna av en åttondeklassare som studerat svenska sedan åk 5. Skribenten är oenig med rubriken och uttrycker detta explicit inledningsvis, men ställer ett villkor, telefonerna ska vara ljudlösa. Skribenten är också explicit närvarande i insändaren genom det personliga pronomenet *jag* och åsikten uttrycks med hjälp av det mentala verbet *tycka*. Insändaren har också en struktur som påminner om strukturen i Davids text (se figur 1) såtillvida att tesen framkommer i början och upprepas i slutet, en struktur som Jansson (2000:118) anser vara normenlig i de svenskspråkiga argumenterande texterna. Motiveringen sker på allmän nivå och fokuset förflyttas från skribenten till eleverna, som skribenten dock är en del av. Genom denna förflyttning inkluderar skribenten effektivt läsarna i sin insändare och antyder mottagarmedvetenhet i sin insändare.

(4) Inga mobiltelefoner i skolan!

Jag tycker att elever kan ha mobiltelefoner i skolan men telefonerna måste vara tyst på klasser.

Elever kan ha telefonerna öppnat när de är inte på klassen. Elever ska kanske behöva telefoner i skola eller efter skoldagen.

Därför tycker jag att elever kan ha telefoner i skolan.

(2063, A2)

I den andra exempeltexten på färdighetsnivå A2, (exempel 5), har skribenten, en gymnasist, något över tre års svenskstudier bakom sig. Skribenten inkluderar sig själv i *vi*:et och mottagarna. Således blir skribentens eget ställningstagande kollektivt i stället för en explicit egen åsikt. Sin egen åsikt uttrycker skribenten implicit genom att upprepa rubriken/tesen, som efterföljs av motiveringarna där det personliga pronomenet *vi* används. Motiveringarna består bland annat av en kausal bisats som inleds med konjunktionen *eftersom*. Perspektivet är allmänt i och med användningen av det personliga pronomenet *vi*. Mot slutet av insändaren har skribenten valt att använda pronomenet *du*, som troligen används enligt engelskans *you*. Insändaren avslutas med en önskan om åtgärd.

(5) Gymnasiestudier är betungande

Gymnasiestudier är betungande, eftersom vi har mycket läxorna och vi har mycket hobbies.

Den är hårt av göra gymnasistudier i fritid. Du kan inte träffa dina kompisarna. Du kan inte motionera eftersom du har läxorna. Mindre studier, större roliga!

(2144, A2)

Av insändare som bedömdes ligga på nivå B1 var över hälften (59 %) skrivna av gymnasister och en tredjedel producerade av universitetsstudenter med svenska som huvudämne. Vi har valt att diskutera en insändare (ex (6)) där fokuseringen är vag. Skribenten, en universitetsstudent, kan anses ha en åsikt om jämställdheten i högskoleprogram, men undviker att uttrycka den i klartext. Insändaren dryftar temat och dialogen verkar försiggå mellan skribenten och rubriken, utan att skribenten explicit tar ställning till tesen för insändaren. Som följd av vag fokusering, existerar heller inga explicita motiveringar. Skribenten använder dock värderande uttryck som *det är inte bra*. Varken det personliga pronomenet *jag* eller *vi* används. Med den avslutande meningen verkar skribenten vända sig till läsarna och ställer en fråga som anknyter till tematiken och skribentens implicita åsikt – dock utan frågetecken.

(6) Lika stor andel kvinnor och män till högskoleprogram

Det här är en ganska intressant fråga. Det är sant att det finns fortfarande mäns och kvinnors jobb i samhället. Det är inte bra att t.ex. till sjukvården där det finns mer kvinnor borde väljas lika många män. Det är bara för att då kunde det hända så att de männen som inte är så intresserade om sjukvård kunde fylla platser av såna kvinnor som skulle gärna vilja studera sjukvård. Eller tvärtom i bilindrutin t.ex. Kan det inte bara finnas en quota och de som är "bästa" får platser oavsett av kön.

(2203, B1)

Avslutning

Vår studie visar att även inlärare på de initiala stadierna av språkinlärning kan uttrycka sin åsikt på målspråket. De lingvistiska sätten varierar från bruk av endast ett negerande svarsord *nej* till bruk av verb som återger mentala processer. Verbet *tycka* är mest frekvent av de sistnämnda och förekommer på samtliga färdighetsnivåer. Att motivera sin åsikt kräver mer språkliga resurser, varför texter på de lägsta nivåerna kan sakna motivering. Men även inlärare med begränsade språkkunskaper lyckas motivera sin åsikt, vilket en av exempeltexterna visar. Antalet kausala bisatser växer med stigande färdighetsnivå, något som också tyder på att komplexiteten ökar. De flesta texterna har en tydlig fokusering i och med att ställningstagandet uttrycks klart, men det finns också texter där den egna åsikten inte framgår så klart. Även skribenternas kunskaper i att beakta läsaren varierar. Detta beror dock inte nödvändigtvis enbart på ringa språkkunskaper, utan är något som kunde förbättras genom systematisk och ämnesöverskridande undervisning. Systematisk och explicit undervisning i argumentation vore till nytta även för inlärningen av språk.

I vårt material innehåller rubriken en tes som skribenten förväntas ta ställning till genom att antingen vara enig eller oenig med den. En dylik

uppgift verkar inte tillåta skribenten att utveckla sina tankar och disponera sin text. Däremot verkar uppgiften leda till att skribenten inleder med ett explicit ställningstagande i relativt enkel form som första reaktion på rubrikens tes. Mottagaren förväntar sig en inledning till temat. En uppgift som ger ett tema istället för en tes vore (eventuellt) att prioritera.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, Riikka, Huhta, Ari & Tarnanen, Mirja 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. I: *EUROSLA MONOGRAPHS SERIES 1 Communicative proficiency and linguistic development*. S. 21–56.
- Berge, Kjell Lars 2005. Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 11–190.
- Bergh Nestlog, Ewa 2009a. *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö universitet. <http://lnu.se/personal/ewa.bergh.nestlog> [Tillgänglig 23 maj 2013].
- Bergh Nestlog, Ewa 2009b. Written Argumentation by a 10-Year-Old Pupil in Sweden. *Argumentation*, 23. S. 437–449.
- CEFR 2001 = *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment* 2001. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/frameworken.pdf> [Tillgänglig 13 juni 2013].
- Connor, Ulla 1990. Linguistic/rhetorical measures for international persuasive student writing. *Research in the Teaching of English*, 24(1). S. 67–87.
- Connor, Ulla & Lauer, Janice 1985. Understanding persuasive essay writing: Linguistic/rhetorical approach. *Text* 5(4). S. 309–326.
- Freedman, Aviva & Pringle, Ian 1984. Why students can't write arguments. *English in Education* 18(2). S. 73–84.
- Hirose, Keiko 2003. Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12. S. 181–209.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Igland, Annmari 2007. "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I: S. Matre & T. Løkengard Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. S. 277–291.
- Jansson, Gunilla 2000. *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Kalaja, Paula, Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Palviainen, Åsa 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. I: E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (red.), *AfinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3*. S. 62–74.
- Kjeldsen Elmélund, Jens 2008. *Retorik idag. Introduktion till modern retorikteori*. Studentlitteratur.
- Lahtinen, Sinikka 2010. "Min kompis plejar drums". Engelskans inflytande på

- finska högstadielävers svenska. I: C. Falk, A. Nord & R. Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 177–186.
- Mikkonen, Inka 2010. "Olen sitä mieltä, että..." *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Söderberg, Tomas 2007. Argumentationsmönster och styckestruktur i andraspråkstexter. Språknivå och förhållningssätt till textgenren insändare i andraspråkstexter. I: *MINS 58. Insändare, fjällhandböcker och Ni-tilltal. Tre kandidatuppsater i svenska*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 108–154.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 1985. *Argumentative text structure and translation*. University of Jyväskylä.
- Toulmin, Stephen 2003 [1958]. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://ebookbrowse.com/toulmin2003uses-the-uses-of-argument-toulmin-pdf-d342322579> [Tillgänglig 5 april 2013].
- Wolfe, R. Christopher 2011. Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28(2). S. 193–219.
- Wolfe, R. Christopher, Britt, M. Anne & Butler, Jodie A. 2009. Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation. *Written Communication* 26(2). S. 183–209.