

Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar

Hege Myklebust*,

Høgskulen på Vestlandet, Stord, Norge

Abstrakt

I denne artikkelen blir posisjonerings- og evalueringsteori brukt for å analysere argumenterende elevtekstar frå første klasse på vidaregåande skule. Tekstane er henta frå ein diskusjonstråd på Internett, som elevane skreiv i samfunnsfag. Elevane diskuterte både munnleg i klasserommet og skriftleg på nett, delvis overlappende, men i artikkelen er berre dei skriftlege bidraga analyserte. Analysen er knytt opp mot eit kompetansemål i læreplanen, som seier at elevane skal «drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg». Forskingsspørsmåla er: Korleis konstruerer elevane sine diskursive sjølv når dei skriv om samfunnsfaglege emne i opne, digitale nettforum, og korleis posisjonerer dei seg i høve til dei forventa mottakarane? Kva skrivekultur(ar) formar ytringane til elevane? Korleis kjem det til syne at elevane «vurderer eigne forståingar i lys av andre sine innlegg»? Funna viser at elevane i stor grad konstruerer mottakarar som ikkje har forstått, og posisjonerer seg sjølve som betre vitende. Ytringane er i stor grad farga av skrivekulturen i debattforumet, og den skulske skrivekulturen må vika. Det kjem fram at elevane «vurderer eigne forståingar i lys av andre sine innlegg» på tre ulike måtar, alt etter korleis ein tolkar andre del av kompetansemålet.

Nøkkelord: *Skriving; argumentasjon; dialog*

Abstract

In this article, theories about positioning and appraisal are used to analyze argumentative students' texts from the first year of upper secondary school. The texts are retrieved from a discussion thread on the Internet, that the students wrote in a social science class. The students debated both orally in the classroom and in writing online, partly overlapping, but in the article only the written contributions are analyzed. The analysis is connected to a goal of competence in the national curriculum in Norway, stating that the students should be able to “debate subjects relevant to social science in digital discussion fora, and consider their own understandings in light of contributions from others” (my translation). The research questions are How do the students construct their discursive selves when discussing subjects relevant to social science in digital discussion fora, and how do they position themselves in relation to the expected readers? What writing culture(s) are shaping the utterances? How does it appear (in the texts) that the students “consider their own understandings in light of contributions from others”? The findings show that the students to a large degree construct readers who do not understand, and position themselves as someone who knows better. The utterances are shaped by the writing culture in the forum, and the writing culture from school/the subject has to yield. It seems that the students «consider their own understandings in light of contributions from

*Correspondence to: Hege Myklebust, Høgskulen på Vestlandet, Klingenbergvegen 4, 5414 Stord.
Email: hege.myklebust@hvl.no

©2017 H. Myklebust. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. Myklebust. «Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar.» *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, 2017, pp. 1–17. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.589>

others» in three different ways, depending on the different ways of understanding the last part of the competence goal.

Keywords: *Writing; argumentation; dialogue*

Received: October 2016; Accepted: February 2017; Published: April 2017

Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar

Å kunna diskutera sakleg og argumentera overtydande for sitt syn er ein viktig kompetanse både i høgare utdanning og i det offentlege livet seinare. Det krev både trening og disiplin, og at ein held seg til visse uskrivne, og somme stader skrivne, reglar for godt ordskifte (Andrews, 1995; Crowhurst, 1990; McCann, 1989). Dersom ein diskusjon mellom to eller fleire partar ikkje skal vera ein krangel der ein berre set motstridande synspunkt opp mot kvarandre, er det avgjerande at ein er open for den andre parten sine overtydande argument.

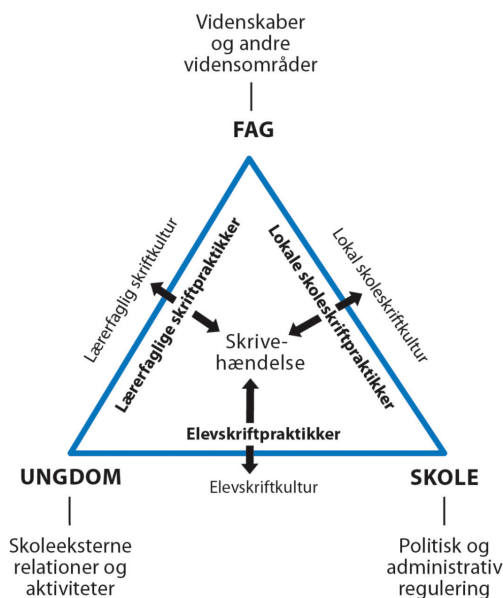
Skriving i alle fag er eit uttalt mål etter gjeldande læreplan, og argumenterende skriving er sentralt i mange fag. Etter revisjonen av læreplanen i samfunnsfag hausten 2013, kom det inn eit nytt kompetansemål for samfunnsfag etter Vg1/Vg2: «Elevane skal drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståingar i lys av andre sine innlegg» (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Det vil dermed vera interessant å sjå nærare på kva tekstar elevane produserer for å oppfylle dette kompetansemålet, med eit særleg blick retta mot siste del av kompetansemålet.

I fleire store skriveforskningsprosjekt har omgrepet *skrivekultur* stått sentralt, det gjeld både det norske SKRIV-prosjektet (2006–2010), og det danske Faglighed og skriftlighed (2010–2014). «Omgrepet skrivekultur seier noko om kva som blir skrive, korleis og kvifor, og om kva som kjenneteiknar skrivinga i ei elevgruppe» (Solheim, Larsen, & Torvatn, 2010 s. 39). Omgrepet byggjer mellom anna på Halliday sitt *kulturkontekst* (sjå t.d. Halliday, 1998 s. 114f) og Goffmanns kontekstuelle rammer (Goffman, 1974). Den danske forskargruppa har mellom anna utvikla ein analysemodell (sjå figur 1) som viser korleis elevane heile tida balanserer mellom ulike skrivekulturar, som inneber konvensjonar, framstillingsmåtar og måtar å uttrykkja seg på som er aksepterte og forventa innfor den aktuelle skrivekulturen.

For kvar tekst elevane skal skriva, må dei posisjonera seg innanfor dette spennet av ulike skrivekulturar. Som synleggjort i modellen, har dei ulike faga også sine skrivekulturar. I læreplanen for samfunnsfag, står det om den skriftlege grunnleggjande ferdigheita: «*A kunne skrive* i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar» (Kunnskapsdepartementet, 2013c s. 2).

Informantane i denne granskinga går første året på vidaregåande skule, studie-spesialisierende studieretning. Dei er såleis unge vaksne, på veg mot eit liv som truleg vil innebera høgare utdanning, deltaking i arbeidslivet, og generell deltaking i den norske ålmenta og demokratiet. Samfunnsfag er særleg viktig når det gjeld å førebu

Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar



Figur 1. Skoleskrivemodellen. (Krogh, Christensen, & Jakobsen, 2015 s. 59. Gjengjeve med løyve frå Torben Spanget Christensen.)

elevane på denne deltakinga (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Faget har fleire kompetansekrav knytt til argumentasjon, inkludert dette nye om å diskutera i digitale forum, materialet er difor henta frå dette faget. Men det å skriva argumenterende i samfunnsfag på skulen, i ein kommunikasjon mellom lærar og elev, eller mellom elevar, treng ikkje vera det same som å skriva argumenterende i den offentlege debatten. Det er ikkje sikkert at den skrivinga elevane driv i faget fungerer som trening og førebuing for deltaking i demokratiet. Dette vil eg sjå nærare på ved hjelp av følgjande forskingsspørsmål: Korleis konstruerer elevane sine diskursive sjølv når dei skriv om samfunnsfaglege emne i opne, digitale nettforum, og korleis posisjonerer dei seg i høve til dei forventa mottakarane? Kva skrivekultur(ar) formar ytringane til elevane? Korleis kjem det til syne at elevane «vurderer egne forståingar i lys av andre sine innlegg»? For å svara på spørsmåla vil eg ta i bruk *posisjoneringsteori* og teori om *konstruksjon av det diskursive sjølv*, som forklarar korleis den som ytrar seg plasserer seg sjølv, verda og andre semiotisk i ytringar som fokuserer på noko spesielt (Ivanič, 2012; Ongstad, 2007). Eg vil òg nytta *evalueringsteori* (Appraisal-teori), som kan brukast til å finna fram til kva haldningar og vurderingar som ligg i den språklege forminga av ytringa. Denne kombinasjonen av posisjoneringsteori og evalueringsteori finn eg også brukt i doktoravhandlinga til Jenny Folkeryd. I avhandlinga si analyserer ho svenske elevtekstar, og forklarar samanhengen mellom omgrepa på denne måten:

Dialogistic positioning is about how utterances can be ‘responsive and/or anticipatory’ and hence ‘dialogistic,’ a function based on the belief that all utterances to some degree take into account or respond to prior utterances. These resources are summoned up as Engagement within Figure 3 below (Folkeryd, 2006 s. 47).

Posisjoneringsteori

Posisjonering er eit omgrep som særleg Sigmund Ongstad og Jon Smidt har utvikla slik det er brukt i denne artikkelen. Ongstad seier at posisjoneringsanalyse «kan förenklat och preliminärt uppfattas som en analytisk klarläggning av hur någon förhåller sig kommunikativt till någon annan med hensyn till något» (Ongstad, 1999 s. 148). Dette byggjer på idear frå Bakhtin og Halliday.

Jon Smidt meiner at omgrepa *diskursive roller* (discourse roles) og *posisjoneringar* kan vera nyttige når ein skal studera skriveutvikling. *Diskursive roller* refererer til den diskursive presentasjonen av eleven i den rolla ho eller han går inn i ved å skriva ein tekst som til dømes politisk kommentator, fiksjonsforfattar eller journalist. *Posisjoneringar* refererer til dei stadig skiftande måtane elevane plasserer seg i teksten innanfor desse rollene, i høve til emnet, forma og dei forventa lesarane av teksten (Smidt, 2002 s. 424; Smidt, 2009 s. 118).

Ein annan måte å sjå på dette på, finn me hos Roz Ivanič. Gjennom 20 år med forskning på emnet, har ho utvikla ein måte å skilja ut ulike skrivaridentitetar på, som ho kallar «socially available possibilities for selfhood»:

1. The autobiographical self
2. The discoursal self
3. The authorial self
4. The perceived wrighter¹ (Ivanič, 2012 s. 27)

Desse skrivaridentitetane plasserer seg langs tre ulike, men kryssande tidslinjer: Den første tidslinja er den som går frå augneblink til augneblink i liva til deltakarane i kommunikasjonssituasjonen. Den andre tidslinja er den som trekkjer hendingar og aspekt frå den fysiske og sosiale verda frå andre tider og rom inn i teksten, slik at den som skriv og den som les kan bli sett inn i den representerte tida/det representerte rommet. Den tredje tidslinja kallar Ivanič med referanse til Stanton Wortham for den sosio-historiske tidslinja. Denne er ikkje knytt til livslinja til individuelle menneske, men dreier seg om korleis verdiar, tru, praksisar, sjangrar og diskursar endrar seg gjennom år og hundreår med sosial handling, og korleis mønster og dominansar mellom dei endrar seg over tid (Ivanič, 2012 s. 26).

Eg vil trekkja fram *det diskursive sjølv* som særleg relevant for denne granskinga. På tidslinja som går frå augneblink til augneblink, konstruerer tekstskaparane ein tekst som ikkje berre inneheld ei melding, men som samstundes portretterer deira diskursive sjølv. Dette er ein prosess som for det aller meste er umedviten. Kvar einskild tekstskapar har ulike repertoar av moglege sjølv-heiter, avhengig av føremålet med skrivinga, konstruksjonen av moglege lesarar, og maktrelasjonane mellom dei. I konstruksjonen av det diskursive sjølv møtest livslinja til tekstskaparen og den sosio-historiske tidslinja, som har forma sjangrane og diskursane, og utgjer til saman dei samla ressursane som tekstskaparen kan trekkja på i tekstskapinga si (Ivanič, 2012 s. 27–28). For denne analysen er det særleg konstruksjonen av moglege lesarar som er interessant.

¹‘Wrighter’ er ein konstruksjon av Ivanič – ein kombinasjon av ‘writer’ (skrivar) og ‘wright’ (makar). Ein ‘wrighter’ er altså ein som skapar skrift.

Mikhail Bakhtin ser på alle tekstar som ytringar i dialog med andre ytringar. Alt me gjer, språkleg, er svar på noko, og elevar som skal skriva ein tekst om eit emne, går i dialog med dei ytringane som tidlegare er produserte om same emnet. Han seier vidare at ytringar har tre aspekt: Eit ekspressivt aspekt knytt til forma på ytringa, eit referensielt aspekt knytt til innhaldet, og eit adressivt aspekt knytt til ytringa som handling. Bakhtin ser dermed føre seg at den som ytrar seg heile tida må balansera mellom desse tre aspekta. Særleg viktig for Bakhtin er det adressive aspektet: «*Dei andre*, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle» (Bakhtin, 1998 s. 39). Dei er ikkje passive lyttarar, men aktive deltakarar i ei kjede av ytringar, og alle ytringar vert skapte med ei forventning om ei aktiv svarande forståing frå dei ein rettar ytringa mot. I denne studien konsentrerer eg meg særleg om det adressive aspektet, for å studera korleis elevane ser sine egne standpunkt i lys av andre sine innlegg.

Her vil eg bruka posisjoneringsteori til å sjå på korleis elevane sine diskursive sjølv kjem til syne, særleg knytt til konstruksjonen deira av moglege lesarar. Det gjer eg ved å sjå kven dei vender seg til i innlegga, direkte eller indirekte, om dei siterer andre sine innlegg, eller om dei lagar andre språklege konstruksjonar som impliserer ein tenkt mottakar.

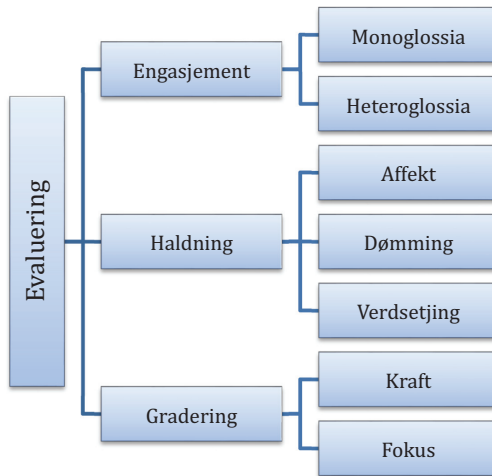
Evalueringsteori

Evalueringsteori (Appraisal theory) har sitt opphav i systemisk-funksjonell lingvistik, og er særleg utvikla for å skildra korleis me evaluerer og vurderer gjennom språket, og korleis me uttrykkjer haldningar direkte eller indirekte i tekstar. Det er særleg J.R. Martin og P.R.R. White som har utvikla denne teorien for engelsk (Martin & White, 2005). På norsk brukte Gunhild Kvåle teorien i si masteroppgåve om uformelle samtalar (Kvåle, 2005), og ho laga då ei norsk omsetjing av terminologien – eg har brukt hennar omsetjingar.

Evalueringsteori er laga for å utvida og vidareutvikla den mellommenneskelege metafunksjonen innanfor systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Innan SFL er det vanleg å snakka om ‘affect’; skrivarane/talarane si evaluering av det teksten deira handlar om. Appraisal theory handlar i tillegg til den uttalte evalueringa også om den meir indirekte, ikkje eksplisitte evalueringa som føregår. Det som er kjent som ‘modalitet’ i SFL er også vidareutvikla og teke med i evalueringsteorien (Martin & White, 2005 s. 7).

Appraisal, eller *evaluering* på norsk, kan delast inn i tre aspekt som grip inn i kvarandre (sjå figur 2). Desse er engasjement (engagement), haldning (attitude), og gradering (graduation). Engasjement handlar om i kva grad me opnar for ulike stemmer, haldning dreier seg om kjenslene våre, tolkingar og meiningar om noko, medan gradering handlar om kor sterke og/eller tydelege kjenslene er.

Ein kunne tenkja seg at det kunne finnast fleire eller andre evalueringsaspekt enn desse tre. Noko som ikkje er teke med, er til dømes spørsmålet om sanning eller validitet, som Habermas set som grunnleggjande ved ytringar i ein debatt. Ifølgje Habermas er kommunikasjonen mellom ein talar og ein lyttar konstituert av tre universelle gyldigheitskrav (validity claims): Påstanden må vera sann, rett og oppriktig



Figur 2. Eit oversyn over evalueringsressursar (Martin & White, 2005 s. 38. Gjengjeve med løyve frå P.R.R. White.).

(Habermas, 1984 s. 38). Ei evaluering av desse kvalitetane kunne ein kanskje venta i ein evalueringsteori. Anne Smedegaard har brukt evalueringsteorien i si doktoravhandling, der ho studerer danske elevtekstar. Ho er kritisk til at Martin og White framstiller evalueringsteorien som universell, men ho har ikkje funne rom til å utføra kritikken i si avhandling:

Selvom Martin & White selv flere gange fremhæver, at teorien kan videreudvikles ved at blive brugt analytisk, fremstår teorien, fordi den grundlægges på objektive definitioner af de bærende begreber, som en universel teori. Denne selvsikkerhed kalder på et kritisk *uptake*, som det imidlertid ikke ligger inden for denne afhandlings rammer at fuldføre (Smedegaard, 2016 s. 170).

Heller ikkje i denne artikkelen er det plass til ein grundig kritisk gjennomgang av teorien. Eg har først og fremst fokus på det adressive aspektet ved ytringane, difor finn eg det semantiske systemet *engasjement* innanfor evalueringsteorien nyttig og relevant for å studera korleis den skrivande/talande held seg til dei ulike alternative standpunkta som er moglege når dei skal seia kva dei sjølve meiner. Ved å bruka det kan eg få fram korleis elevane opnar for andre stemmer enn sine egne.

Engasjement

Bakhtin seier at alle ytringar eksisterer mot ein bakgrunn av andre ytringar og meiningar, som også inneheld synspunkt og evalueringar. Engasjement seier noko om i kva grad ein anerkjenner desse andre stemmene og ytringane (Martin & White, 2005 s. 93). Systemet engasjement er særleg nyttig når eg skal sjå i kva grad elevane vurderer egne forståingar i lys av andre sine innlegg. Hovudskiljet går mellom ytringar som samhandlar med dialogiske alternativ, og ytringar som ikkje gjer det – mellom heteroglossia og monoglossia.

Dei *monoglossiske* ytringane er reine faktaopplysningar som det ikkje er strid om, eller som blir sett fram som om det ikkje er strid om dei – såkalla «nakne påstandar» (bare assertions) (Kvåle, 2005 s. 82; Martin & White, 2005 s. 101). Dette er spesielt interessant når ein har med evaluerande meiningar å gjera. Ved å framsetja si eiga meining i ei form som elles blir assosiert med faktabaserte, ukontroversielle påstandar, framstiller ein seg sjølv som ein autoritet, og undertrykkjer alternative synspunkt.

Dei *heteroglossiske* ytringane ber i seg referansar til andre moglege alternative ytringar og påstandar. Desse fell igjen i to hovudkategoriar – dei opnande og dei lukkande, alt etter om dei ope anerkjenner alternative synspunkt (opnande), eller dei motseier eller avfeiar dei alternative synspunkta (lukkande). Martin og White deler desse inn i ulike typar, basert på kva dialogisk posisjon skrivaren/talaren tek:

- *Dementering* (disclaim) vil seia at tekststemma posisjonerer seg i motsetnad til, eller avfeiar, ein motstridande påstand: «Det er ikkje slik at . . .», «I motsetnad til det dei fleste trur, så . . .» (lukkande)
- *Kunngjering* (proclaim) vil seia at påstanden blir sett fram som høgst truverdig og påliteleg, og tekststemma avfeiar eller undertrykkjar alternative oppfatningar: «Sjølvsagt er det slik at . . .», «Det er ikkje tvil om at . . .» (lukkande)
- *Representering* (entertain) vil seia at påstanden blir sett fram som ei personleg oppfatning blant fleire moglege standpunkt: «Eg meiner at . . .», «Etter mitt syn er det slik at . . .» (opnande)
- *Attribusjon* (attribute) vil seia at påstanden blir støtta av nokon andre si personlege oppfatning: «Eg har høyrte at . . . XX seier at . . .» (opnande) (Kvåle, 2005 s. 83–94; Martin & White, 2005 s. 97–135).

I denne granskinga leitar eg etter desse typane heteroglossiske ytringar for å sjå korleis elevane opnar eller lukkar for andre stemmer enn sine egne.

Metode og data

Dette er først og fremst ein tekstanalyse – det vil seia ein analyse av dei tekstane som finst i mitt materiale. Det er ikkje opplagt at det eg finn i desse tekstane kan generaliserast/overførast til andre tekstar henta frå andre situasjonar. Dette er eit konstituerande trekk ved kvalitativ forskning. Den kunnskapen ein kjem fram til kan likevel vera interessant eller nyttig for andre, gjennom det May Britt Postholm kallar *naturalistisk generalisering*: «Leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon» (Postholm, 2010 s. 131). Her kunne ein ha ønskt seg plass til ei meir detaljert skildring av klasseromssituasjonen, klassen, elevane og forskaren, men plassen i artikkelformatet er avgrensa. Eg vil i det følgjande gje ei heilt kort skildring av bakgrunnen, situasjonen og mi rolle i innsamlingsfasen, og meiner at analysen som følgjer er detaljert nok til at lesaren kan vurdere nytteverdien av han.

Eg ønskte å studera argumenterende elevtekstar frå visse skrivesituasjonar, nemleg tekstar som vart produserte for å oppfylle det nye kompetansemålet i samfunnsfag,

som krev at elevane diskuterer samfunnsfaglege emne i digitale diskusjonsforum. Eg valde studiespesialisierende studieretning, fordi argumenterende skrivning er ekstra viktig å meistra for dei som skal gå vidare til høgare utdanning. Det har ikkje vore eit mål å ha elevar som er representative for aldersgruppa, som representerer ulike sosiale grupper, eller som på nokon måte representerer andre enn seg sjølv. Tanken var at ein «vanleg» klasse på ein «vanleg» vidaregåande skule ville gje eit vilkårleg utval elevar med varierende bakgrunnar og skuleprestasjonar.

For å få svar på forskingsspørsmåla var det naudsynt med elevtekstar der elevane diskuterer samfunnsfaglege spørsmål i digitale diskusjonsforum. Hausten 2013 var dette kompetansemålet heilt nytt. Eg inngjekk difor samarbeid med ein lærar som underviser i samfunnsfag i første klasse på vidaregåande skule, studiespesialisierende studieretning, og som var interessert i å prøva ut eit undervisningsopplegg der dette kompetansemålet inngjekk. Våren 2014 skulle klassen hans læra om kriminalitet og straff i samfunnsfag. Han meinte det kunne passa bra å kopla saman det nye kompetansemålet i læreplanen med dette emnet. Læraren ønskte ei «motyting» mot at eg fekk tilgang til klassen hans, i form av at eg kunne delta i undervisninga og undervisa litt om argumentasjon. Eg kunne elles få vera til stades i klassen under delar av hans undervisning. Det inneber at eg både dreiv med noko klasseromsobservasjon og gjorde ein liten intervensjon som del av designen av studien. Det er likevel ikkje intervensjonen som er i fokus her, men tekstane som elevane har skrive.

Elevane lærte om emnet saman med læraren på vanleg måte først over to-tre veker (eg var til stades i to-tre av timane, som ikkje-deltakande observatør), og deretter var eg saman med klassen og læraren då dei skulle ha fagdag i samfunnsfag (ein heil skuledag til disposisjon for dette emnet). Denne dagen var eg deltakande i undervisninga, ved å ha ei undervisningsøkt om argumentasjon. Der introduserte eg Toulmins argumentasjonsmodell for dei (Toulmin, 2003), fordi læraren ønskte det. Denne modellen krev at eit argument inneheld minst tre element – ein påstand, eit datagrunnlag for påstanden, og ein heimel som knyter datagrunnlaget og påstanden saman. Ved å delta i undervisninga kunne eg leggja til rette for og få tilgang til dei typane tekstar eg var ute etter, men det fører samstundes til at eg bryt med det som er vanleg innan etnografisk metode – i ettertid ser eg at det hadde auka validiteten på studien om eg ikkje hadde gått inn som deltakande. Elevane fekk to skriveoppgåver: å skriva minst eitt innlegg i eit digitalt diskusjonsforum om eit samfunnsfagleg relevant emne som dei hadde meiningar om, og å skriva ein argumenterende tekst til læraren om korleis ein kan førebyggja kriminalitet. Nett-teksten skulle dei skriva i løpet av skuledagen, den andre skulle dei levera til læraren som lekse i løpet av veka. Det var totalt 25 elevar i klassen. 20 av dei var til stades gjennom heile skuledagen. Av desse var det 17 elevar som sa seg villige til å delta i prosjektet, og som leverte inn både leksetekstane og diskusjonstekstane sine til meg. Tekstane kan sjølvstundt vera påverka av at eg var i klasserommet og deltok i undervisninga, men eg finn få spor i tekstane av at dei har brukt det dei lærte denne dagen då dei skulle skriva eigne tekstar. Dersom slik eksplisitt argumentasjonsundervisning skal føra til betre kvalitet i den skriftlege

argumentasjonen til elevane, må ho truleg gjennomførast mykje meir systematisk og med oppfølging over tid – den eine økta var berre eit lite drypp.

Datamaterialet for denne artikkelen er henta frå ein nettdiskusjon som vart starta av ein av elevane denne dagen. Andre elevar i klassen hengde seg på, og dei diskuterte heftig både munnleg i klasserommet og skriftleg på nettet. Eg valde å ta ein heil diskusjonstråd (og dermed berre nokre av elevane), fordi det ville gje eit betre bilete av korleis ytringane kommuniserer med kvarandre, i staden for å bruka innlegga til alle elevane henta frå ulike diskusjonar, noko som ville gjeve meir lausrivne augneblikksbilete som ikkje viser korleis samanhengen i diskusjonen er. Til saman ni av elevane i klassen deltok i den skriftlege diskusjonen, i tillegg til to utanforståande, ukjende deltakarar. To av elevane som deltok i diskusjonen, leverte ikkje inn tekstane sine til meg, og eg kjenner ikkje identiteten til desse to, det same gjeld dei utanforståande som deltek i diskusjonen. Innlegga frå dei er utelatne frå analysen, fordi det ikkje har vore mogleg å innhenta informert samtykke. Studien er meldt til NSD og tilrådd der.

Analyse

Som nemnt er det *det adressive aspektet* ved ytringane eg ønskjer å fokusera på ved hjelp av teoriane eg no har presentert. Nettstaden diskusjon.no er eit forum for dei som ønskjer å diskutera ulike saker, og det er organisert i ulike tema og område. Klassen har blitt losa fram til undergruppa «Politikk og samfunn», som ligg under hovudgruppa «Samfunn». For å skriva innlegg må ein laga seg ein brukarprofil der ein vel eit kallenamn, eit såkalla ‘nick’, ein skriv altså ikkje under fullt namn. Både «Samfunn» og «Politikk og samfunn» signaliserer at dette er grupper med debattantar som er interesserte i å diskutera seriøst, og dei fleste innlegga i dette forumet held seg til saka som er oppe til diskusjon. I det følgjande analyserer eg debatten kronologisk, men «(. . .)» markerer at det er deler av debatten som er hoppa over, først og fremst av plassomsyn. Eg har delt inn debatten i fasar, kvar med ei eiga underoverskrift. Innlegga er attgjevne så nøyaktig som råd, inkludert skrivefeil, dialektinnslag og emotikon.

Innføring av tema og etablering av fleirtalssyn

Ein elev i klassen bestemmer seg for å skriva innlegg om aktiv dødshjelp. Han tek nicket ReScape, og startar ein ny tråd med overskrifta «Aktiv dødshjelp for eller imot?». I det første innlegget sitt seier han ikkje kva han sjølv meiner om saka, han legg ut ei meiningsmåling der folk kan røysta «for» eller «imot», og følgjande innlegg:

Hva mener du om aktiv dødshjelp? Bør det inføres eller er systemet fint slik det er?
Det hadde vert fint vist du la inn eit svar som forklarar kofor du meiner slik, så får vi kanskje i gong ein god debatt rundt dette temaet ☺ (ReScape 1).

Ein graf viser at det er 31 som har røysta «for» og åtte som har røysta «imot».

I opningsinnlegget er det «du» – publikum – som er i fokus. ReScape vender seg direkte til mottakaren: «Hva mener du om aktiv dødshjelp? Bør det inføres eller er

systemet fint slik det er?» Dette er eit ope spørsmål,² ein direkte invitasjon til heteroglossia, der heile spekteret av ulike synspunkt og meiningar er potensielle svar. Han bed folk som svarar om å grunngje svara sine, men seier altså ikkje kva han meiner sjølv. Det er ingenting som tydar på at han har nokon spesifikk lesar i tankane, det er eit ope og allment «du» som blir adressert, her kan kven som helst kasta seg på.

Det ser ut til at ReScape her prøver å posisjonera seg som ein seriøs samfunnsdebattant. Han er inviterande og venleg i tonen, konstruksjonen «hadde vert fint om» signaliserer respekt og høflegheit. Han ønskjer ein «god debatt» om temaet, og smilefjeset til slutt signaliserer at han er venlegsinna, og ikkje ute etter å hengja ut nokon, same kva dei måtte meina om temaet.

Den første som svarar, er ein utanforståande, og han støttar aktiv dødshjelp.³ Eg kallar han ROCK i det følgjande. Neste debattant – Thors0n, ein annan elev i klassen – legg seg på same linja. Han skriv:

Viss en person er alvorlig syk og har det vondt, uten et potensiale til bedring. Er det riktig at det skal være et tilbud om aktiv dødshjelp. (Thors0n)

Thors0n legg innlegget sitt som eit svar direkte til innlegget frå ReScape, så det er rimeleg å anta at ReScape er ein tenkt mottakar, men han siterer ikkje ReScape eller ROCK. Den generelle forma på innlegget signaliserer at det i tillegg til å vera eit svar til ReScape er tenkt som ei meiningstrying til eit stort, ope publikum, til alle som les diskusjonen.

Det er interessant at Thors0n heller ikkje tykkjer han treng å argumentera for synet sitt, innlegget er berre ein påstand utan underbygging av noko slag. I forma liknar det ein naken påstand, men eg tolkar det som at dei (det?) alternative synet er i spel ved at det er nemnt i opningsinnlegget, og at det er gjeldande regelverk. Det er likevel ikkje nokon invitasjon til dialog. Engasjementet i denne ytringa er relativt nøytralt, ytringa kan kategoriserast som ei *kunngjering*.

Omtrent samtidig har ReScape oppdaga at han har fått svar frå ROCK, og flaggar no sitt synspunkt for første gong:

Meget bra sagt kunne ikkje sagt meg meir enig! (ReScape 2)

Dette er tydeleg eit svar direkte til ROCK, men samstundes adresserer han resten av publikum, som får vita at trådstartaren altså har eit klart standpunkt i saka, og at han støttar seg på argumentasjonen frå ROCK. Kanskje er det litt stas at nokon utanfrå deltek i diskusjonen – i intervjuet seier han at «det var kjekt å sjå at andre brydde seg

²Kvåle (2005) innfører kategorien *spørsmål* under ressursen *engasjement* i tillegg til dei kategoriane som Martin og White har der. Ho grunngjev dette med at ho forskar på munnleg samtale, og reelle (ikkje retoriske) spørsmål er meir vanlege i munnleg samtale enn i skriftlege tekstar, som er det Martin og White har forska på. Nettdiskusjonar har som nemnt mykje til felles med munnlege samtalar, spørsmålet her er stilt på same måten som det kunne blitt gjort i ein munnleg samtale – i andre skriftlege samanhengar ville me ikkje venta å finna eit ope spørsmål av same typen.

³Svaret frå den utanforståande og analysen av det er utelate, då det ikkje har vore mogleg å innhenta informert samtykke frå forfattaren.

om det og kommenterte det, at ein faktisk fekk litt respons. Det var interessant å sjå at andre også hadde meiningar om det». Engasjementet inviterer ikkje til alternative synspunkt, påstanden er lukkande av typen *kunngjering*.

Eit motstridande syn blir lufta

Ein annan elev i klassen blandar seg inn med eit forsiktig forsøk på eit motstridande syn, under nicket Oksen. Det er tydeleg å sjå at det kostar litt å ytra seg mot det rådande synet, han uttrykkjer seg varsamt, og markerer tydeleg at det er sitt eige syn han ytrar, han veit jo at andre meiner noko anna. Svara han får, er også temmeleg dempa i tonen:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpa ein person å dø er spesielt. Eg meine systemet er bra som det er i dag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gji opp på ein person er heller ikkje særleg humanitært (Oksen 1).

Oksen refererer til det opphavlege spørsmålet ved å gjenta noko av ordbruken derfrå; eitt av alternativa var at «systemet er fint slik det er»– dette viser at ReScape er ein tenkt mottakar. Han har og ein referanse til svaret frå ROCK, som trekkjer inn verdien «human» – Oksen brukar «humanitært», truleg synonymt med human.

Oksen konstruerer eit forsiktig og prøvande diskursivt sjølv, som ikkje hevdar å ha monopol på sanninga. Han syner ei uvisse ved å seia at temaet er vanskeleg. Han brukar orda 'eg meine', og viser dermed at her kan det finnast ulike meiningar. Ytringa er ei opnande ytring av typen *representering*.

(...)

No går ReScape inn og svarar Oksen:

La oss sette dette i eit litt anna perspektiv, la oss si du ligger på sjukehuset. Du har vert i ein svært alvorlig bilkræsje og har pådratt det store skader. Du har vert svært uheldig og pådratt deg locket in syndrome ([wikipedia-lenke](#)) Det vil sei at du ikkje kan bevege deg eller snakke. Det einaste du kan gjere er og blinke. I slik tilstand kan ein person med dette syndrome leve svært lenge. Kunne du tenke deg og leve som fange i din egen kropp og alt du kan gjere er og blinke? eller ville du heller hatt aktiv dødshjelp og død på ein fredlig og god måte? (ReScape 3)

ReScape inkluderer her både seg sjølv og mottakaren, Oksen, i eit «oss», og vender seg deretter direkte til Oksen. Med inngangssetninga konstruerer han eit diskursivt sjølv der han inntek ein litt opphøgd posisjon, ein autoritet som står over tilhøraren. No «bøyer han seg ned» og snakkar pedagogisk til mottakaren, som dermed blir posisjonert som ein som skal opplyst og forklarast for: «La oss sette dette i eit litt anna perspektiv».

Han brukar eit eksempel som skal få Oksen til å forstå at han nok også ville ha valt aktiv dødshjelp dersom omstenda var alvorlege nok. Det siste spørsmålet er nærast retorisk: «Eller ville du heller hatt aktiv dødshjelp og død på ein fredlig og god måte?» Ordbruken «fange i din egen kropp» og «fredlig og god måte» er tydeleg ladd og eigna til å appellera til kjenslene til mottakarane. Her er framleis ingen teikn på

H. Myklebust

tvil eller opning for motstridande synspunkt, og ytringa fungerer som ei *lukkande kunngjering*.

(...)

Oksen, som har fått mange innlegg mot seg, kjem litt på defensiven, og innrømmer at aktiv dødshjelp likevel kan vera aktuelt:

Såklart om du har lidd på eit sjukehus i fleire måneder og har liten sjans til å bli bedre så er aktiv dødshjelp ein mulighet. Eg meiner ein skal prøve først og snakke med pasienten og kanskje gi han/hun psykisk behandling. Aktiv dødshjelp må vere den aller siste utvei (Oksen 2).

Her siterer han både sitt eige første innlegg og eit svar frå Ryd, ein utanforståande (ikkje gjengjeve her), og innlegget blir eit svar til Ryd. Her går han langt i å innrømme at motstandarane (Ryd og trådstartar ReScape) har eit poeng. Det er truleg Ryd og ReScape som er tenkt som mottakarar, sjølv om han ikkje vender seg direkte til dei. Han går inn i eksempelet som ReScape har brukt, og «du» er i dette tilfellet pasienten i eksempelet.

Oksen ytrar seg framleis gjennom ei *representering*, som eksplisitt anerkjenner at det som følgjer er hans meining («eg meiner») og ikkje ei objektiv sanning. Tonen er noko audmjuk og innrømmande, men han tek i bruk ein forsterkar «aller siste utvei» for å understreka kor lite lysten han er på å gå med på at aktiv dødshjelp kan vera ei løysing. Dette er det tydelegaste dømet i denne tråden på at nokon vurderer si eiga forståing i lys av andre sine innlegg.

Diskusjonen blir personleg

I starten av diskusjonen er det tydeleg at deltakarane ytrar meiningane sine til det store, opne publikumet. No er motsetnadene tydelege, og det fører til at dei to hovudmotstandarane i klassen, ReScape og Oksen, vender seg meir direkte til kvarandre.

Heile poenget med aktiv dødshjelp er jo at da skal vera den absolutte siste utveien. Det er mye meir humannt og la ein person dø på ein fredlig og god måte enn at han skal bli pint av smerte i fleire månader! (ReScape 4)

Dette er eit direkte svar til Oksen, det er ikkje noko som signaliserer at han har andre publikummarar i tankane her. Både ropeteiknet og bruken av «jo» signaliserer at ReScape no er litt provosert/frustrert. Verdien humanitet er framleis målestokken, og han uttrykkjer seg no med forsterkarar: det er «mye meir» humannt å «dø på en fredlig og god måte» (her er det gode valet framheva ved bruk av positivt ladde ord) enn å bli «pint av smerte i fleire månader!» (det negative valet er skildra med sterkt negativt ladde ord). Den tenkte pasienten er nærast personifisert, og blir vist til som «han». Ytringa er ei lukkande *kunngjering*.

ROCK, den første utanforståande som svarte, støttar dette i eit nytt innlegg.

(...)

Men Oksen har ikkje bytt standpunkt likevel. I svara frå klassekameraten finn han nytt skyts til å støtta sitt opphavlege standpunkt:

Om du gir alle mulighet for aktiv dødshjelp så kommer det til å bli brukt for folk som fortsatt har muligheter i livet. Tenk deg du har vært i en bilulykke og har måtet amputere begge beina. Da er det stor sjangse for at du vill bli veldig demprimert. Du tenker korleis du skal klare å leve uten ben, du tenker på alt du ikkje kan gjera uten bein. Så tenker du på aktiv dødshjelp og det er ein rask og smertefri utvei fra livet. Å gi ein person slike muligheter i slike situasjoner høres helt absurd ut for meg (Oksen 3).

Det første «du» her les eg som eit allment du, altså samfunnet, men neste gong (og i resten av innlegget) er det retta mot ReScape, som Oksen ligg i diskusjon med. Han appellerer direkte til ReScape, og brukar hans eige retoriske grep mot han – nemleg å be han sjå føre seg ein tenkt situasjon, og prøva å leva seg inn i korleis det må vera å hamna i denne situasjonen.

Innlegget har sterk appell til kjensle og medkjensle hos lesaren, og me finn forsterkarar som «stor» og «veldig». «Absurd» er også eit sterkt ord som blir brukt for å uttrykkja kraft. Trass i krafta i innlegget og meininga held Oksen døra open for alternative meiningar, og uttrykkjer det ved å understreka at dette høyrest absurd ut «for meg». Ytringa er dermed ei opnande *representering*.

(...)

Eit brot på skrivekulturen i forumet

Først no blandar Plettfri seg inn i diskusjonen. Han har sete i klassen heile tida, og har lytta til og lese det dei andre har produsert. Han har delteke i diskusjonen munnleg i klassen, men først heilt på tampen av dagen flaggar han sitt eige standpunkt i forumet. Når han først gjer det, er det nyansert og ordrikt:

Dette er eitt av dei spørsmåla utan noko eintydig svar. For nokre er spørsmålet «tillat eller ikkje tillatt». Skulle svaret vere tillatt, kan ein framleis stille seg spørsmålet: «kvar skal grensa gå?» Skal berre dei alvorleg sjuke som har få dagar igjen med store smerter få tilbod om aktiv dødshjelp? Eller kan også menneske som er lei av livet uhindra signere nokre dokument og få det gjort?

Uansett kvar ein set streken, vil det truleg komme situasjonar som kan tolkast på ulike vis. Spørsmålet er om det lar seg gjere å lage klare retningslinjer for ein slik praksis. Problematikken med dette, slik som eg ser det, er at alt må vere 100% sikkert før ein kan gjennomføre aktiv dødshjelp. Det er tross alt snakk om å ende livet til ein anna person! Det finnes også utsegn som seier: «retten til å bestemme om du skal leve eller dø er din mest fundamentale rett». Eg meiner det er ein for lettvinntankegang. Skulle ein einslig småbarnsfar kunne ta imot aktiv dødshjelp?

Dersom aktiv dødshjelp berre skulle vore eit tilbod for alvorlege sjuke med få, smertefulle veker igjen, forstår eg godt at mange ser annleis på situasjonen. I dei mest alvorlege medisinske tilfella kan ein imidlertid velge å avslutte behandlinga. I slike tilfelle ser eg ikkje nødvendigheten med aktiv dødshjelp. Dersom ein overlever behandlinga, er sannsynet stort for det er noko igjen å leve for. Dei fleste som velger å ta livet sitt, er i ein spesielt vanskeleg periode, og klarer ikkje å sjå enden av tunnelen. I staden for å tilby aktiv dødshjelp, synes eg det hadde vore mykje betre ressursbruk å prøve å få desse personane opp på beina igjen med psykolog eller anna. Det finnes døme i hopetall om personar med sjølv mordstankar som har kommet seg vidare i livet. Å ta livet sitt er ein uopprettelig handling (Plettfri).

Plettfri går inn på fleire sider ved saka aktiv dødshjelp enn det som har vore diskutert til no. Han byrjar med å kommentera debatten, og kritiserer begge sider for å vera for skråsikre. Innlegget er dermed retta både mot ReScape, Ryd og ROCK på eine sida, og mot Oksen på andre sida. Det er i tillegg skrive til det store publikum som kan lesa på forumet. Han stiller ei rekkje spørsmål til lesaren, for å få dei til å tenkja gjennom problematikken ein gong til.

Tonen i dette innlegget er klart meir dempa og nøytral enn i det føregåande. Han stiller fleire spørsmål, dei fleste retoriske, men det første kan kanskje reknast som eit ope spørsmål: Kvar skal grensa gå? Dei mange spørsmåla, og dei svara han sjølv gjev, har alle ein dempane effekt på den debatten som til no har vore temmeleg polarisert. Engasjementet hans er tydeleg opnande, han trekkjer eksplisitt opp ulike moglege standpunkt i saka. Han uttrykkjer forståing for synet til motdebattantane, men trekkjer fram alternative løysingar. Han konstruerer med dette innlegget eit diskursivt sjølv som trekkjer på fleire og andre sjangrar og skrivemåtar enn det som er vanleg i forumet. Han brukar meir av ideala frå skrivekulturen på skulen og i samfunnsfaget enn dei andre som deltek.

Oksen, som no endeleg har fått litt støtte, støttar sjølv sagt dette:

Heilt enig! Kunne ikkje sagt da bedre (Oksen 4).

Her er skuledagen over, og det blir ikkje skrive fleire innlegg av elevane i denne klassen. Diskusjonen held fram i om lag ein månad, men ingen frå klassen går inn igjen og tek del i diskusjonen.

Eit moment eg ikkje har evaluert så langt, er dei kallenamna, nicka, som debattantane brukar om seg sjølv. Kan dei seia noko om korleis elevane posisjonere seg? Kanskje blir det å overtolka, det er ikkje sikkert at det er så nøye gjennomtenkt, og det er heller ikkje alle nicka som seier så mykje, men eit par av dei er litt interessante likevel. Det gjeld særleg Oksen, som er den som først seier imot fleirtalet. Det kjem ikkje så tydeleg fram her, fordi ein del innlegg i diskusjonen er utelatne, men diskusjonen er temmeleg ujamn. Det er mange og bastante innlegg FOR aktiv dødshjelp, og få og forsiktige mot. Det at den eleven som tek mindretalsstandpunktet kallar seg Oksen er kanskje eit forsøk på å gje seg sjølv litt ekstra tyngde og kraft? Nicket til den siste deltakaren, Plettfri, er også interessant. Han kallar seg sjølv plettfri, og innlegget hans ber preg av det same – det er langt, nyansert, og på mange måtar uangripleg. I intervjuet eg gjennomførte med elevane seier han også om seg sjølv at «Eg er veldig perfektjonistisk av meg. Om eg skulle diskutert noko slikt, så ville eg helst hatt god tid til å setja meg inn i saka, og tenkt meg litt om, og SÅ hadde eg kome med noko».

Drøfting og konklusjonar

I det første forskingsspørsmålet spør eg korleis elevane konstruerer sine diskursive sjølv, og korleis dei posisjonere seg i høve til dei forventta mottakarane. Ved å bruka evalueringsteorien som analyseverktøy har eg fått fram nyansane i korleis elevane opnar eller lukkar for andre stemmer og meiningar enn sine egne. Analysen viser at mange nøyer seg med å slå fast kva dei meiner sjølv, og presentera dette som den

einaste svaret på spørsmålet, ofte også utan argumentasjon. Mange av ytringane er med andre ord *lukkande dementeringar* eller *kunngjeringar* som avfeiar eller undertrykkjer alternative synspunkt. Elevane konstruerer dermed diskursive sjølv som meiner seg å vita betre enn dei andre, ein slags autoritet på området, utan at dei byggjer opp denne autoriteten på andre måtar, til dømes ved å visa til fakta, kjelder eller andre autoritetar. Dei forventa mottakarane blir dermed posisjonerte som mindrevitande eller uforståande. Dette gjeld både elevane og dei utanforståande, røynde debattantane i denne tråden, og særleg dei som står for fleirtalssynspunktet. Dei som ytrar seg mest *heteroglossisk* (Martin & White, 2005), som opnar eksplisitt for ulike måtar å sjå saka på, er dei som står på mindretalssynspunktet.

I det andre forskingsspørsmålet spør eg kva skrivekulturar (Krogh et al., 2015; Solheim et al., 2010) som formar ytringane til elevane. Deltaking i digitale diskusjonsforum er noko som stort sett er overlate til ungdomskulturen, og høyrer fritida til. Dersom elevar har meiningar eller er engasjerte i ei sak, er digitale diskusjonsforum ein naturleg stad å delta i ein offentleg debatt.

Det nye kompetansemålet i læreplanen frå 2013 fører diskusjonane frå ungdomskulturen inn i skulen, og fører til at alle må delta i ein slik debatt. Det at elevane skriv på nettet i eit forum der det er mange ulike deltakarar, fører til at skrivesituasjonen er annleis enn den dei vanlegvis er i når dei får ei skriveoppgåve av læraren. Vanlegvis er læraren einaste mottakar av teksten, og det påverkar skrivinga og argumentasjonen til elevane. Når dei no har andre, autentiske mottakarar som dei skal prøva å overtysa, får det store utslag i korleis dei argumenterer. Dette er skildra nærare i artikkelen «Written argumentation - online and off» av Hege Myklebust og Sissel Høisæter.

For dei fleste er det første gong dei deltek i eit ope debattforum, og ein kunne kanskje tenkja at det er grunnen til at dei berre ytrar meiningane sine utan å argumentera for dei. Ein annan grunn kan vera at deira personlege repertoar av sjangrar, skrivemåtar og 'moglege sjølv-heiter' (Ivanič, 2012) ikkje inkluderer så mange nyanserte og velfunderte diskusjonsinnlegg. Men dei to utanforståande som deltek i diskusjonen, som begge er røynde debattantar med tusenvis av innlegg bak seg, skriv på same måten. Det kan tyda på at dette er ein vanleg og akseptert del av skrivekulturen i dette forumet. Me ser at sjølv om dette er ei oppgåve som er gjeven på skulen, i samfunnsfag, legg elevane bak seg den skulske og samfunnsfaglege skrivekulturen. Dei posisjonerer seg i staden som vanlege deltakarar i forumet, og skriv på same måten som dei ville gjort dersom dei deltok her på fritida. Det verkar som om det er lite rom for nyanserte og reflekterte ytringar av den typen som Plettfri deltek med. Han bryt med skrivekulturen på forumet, og brukar fleire trekk frå skrivekulturen i samfunnsfag og på skulen. Det kan sjå ut til at det forvirrar dei andre brukarane, for det er ingen som svarar på innlegget hans – etter ei lita stund med stille held dei andre fram som før, utan å ta notis av innlegget frå Plettfri.

Det tredje forskingsspørsmålet handlar om korleis det kjem til syne at elevane «vurderer sine eigne standpunkt i lys av andre sine innlegg», som det står i kompetansemålet. Eg finn tre ulike typar svar på dette, alt etter korleis me tolkar teksten i kompetansemålet. Dersom me tolkar det som eit mål om at debattantane

skal lata seg påverka av andre sine innlegg, finn me få teikn til det. Det tydelegaste dømet er som nemnt det eine innlegget frå Oksen, der han bevegar seg over i «motstandarleiren», før han raskt går tilbake til sitt opphavlege synspunkt. Det kan ha vore det massive fleirtalet for dødshjelp som påverka han mellombels. Ei anna tolking av «vurderer sine egne standpunkt i lys av andre sine innlegg», er at elevane viser at dei lyttar til andre. Den tydelegaste måten dette kjem til syne på i denne debatten, er at elevar støttar seg til innlegg andre har skriva, og markerer semje. Ofte ytrar debattantane støtte til andre sine innlegg i staden for å skriva egne innlegg. Det har me fleire døme på i denne tråden, til dømes første gongen ReScape flaggar sitt eige synspunkt, etter innlegget frå ROCK: «Meget bra sagt kunne ikkje sagt meg meir enig!» Ei tredje tolking kan vera at elevane tilpassar innlegget sitt til dei føregåande og til forventa svar, med omsyn til både standpunkt, stil og argumentasjon. Dei fleste elevane gjer det, dei uttrykkjer seg i lukkande dementeringar på same måten som dei fleste andre i forumet. I eit slikt lys er innlegget frå Plettfri interessant fordi han *ikkje* tilpassar seg skrivekulturen som dominerer i forumet, men utfordrar dei andre på dei polariserte synspunkta dei flaggar, og i måten han nyanserer på.

Innanfor skrivekulturen på skulen er elevane oftast posisjonerte som elevar, sjølv om dei ofte får tildelt roller dei skal tenkja seg inn i når dei skal utføra visse skriveoppdrag – det Jon Smidt kallar *diskursive roller* (Smidt, 2009 s. 118). Både kommunikasjonsformene og tenkje- og veremåten til elevane er forma av elevposisjonen. Ved å ta i bruk digitale diskusjonsforum med eit autentisk publikum utanfor skulen, får elevane høve til å posisjonera seg som samfunnsdebattantar (reelt, ikkje berre tenkt), og prøva ut ein framtidig posisjon som vaksen deltakar i demokratiet utanfor skulekulturen. Ein del av målet med skriveopplæringa på skulen er å førebu elevane til deltaking i den offentlege debatten (jf. Læreplanen, sitert i innleiinga). Men dersom elevane forlet den skulske og samfunnsfaglege måten å skriva på med ein gong dei går ut av dei reint skulske kommunikasjonssituasjonane, fungerer ikkje opplæringa etter planen.

Det er tydeleg at skrivekulturen i dei fleste digitale nettforum skil seg ganske mykje frå den skulske og den faglege skrivekulturen. Den skrivinga som ifølgje læreplanen er ønskeleg i samfunnsfag, med stringent argumentasjon med godt underbygde argument, er lite brukt i dei fleste digitale diskusjonsforum. Det ser ut til at dei fleste elevane raskt går inn i skrivekulturen på nettet når dei skal skriva der, sjølv om oppgåva er gjeven på skulen. Det å la elevane skriva på nettet, og slik opna for reelle lesarar utover læraren, kan vera både motiverande og kjekt for elevane, men dersom det skal føra til ei betre skriftkyndigheit hos elevane, er det viktig at desse skriveaktivitetane blir sett inn i eit systematisk og målretta undervisningsopplegg. Der bør ein fokusera på kvalitet og validitet i argumentasjonen, og søkja å utvida det personlege repertoaret av *moglege sjølv-heiter* hos elevane. Dersom skulen skal bidra til å gjera elevane betre rusta som framtidige samfunnsdebattantar og deltakarar i demokratiet, må fokus på gyldig, god og haldbar argumentasjon gjennomsyra ulike tema og fag, og skriving for ulike mottakarar, tekst- og argumentasjonsanalyse må gå inn som ein del av undervisninga. På lengre sikt kunne kanskje eit slikt tilskot til skriveopplæringa gjera nettdebattane betre, og skriveopplæringa meir relevant for den demokratiske deltakinga elevane ideelt sett skal førebuast for.

Litteratur

- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Continuum International Publishing Group.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Ariadne Forlag, Bergen.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'Éducation*, 15(4), 348–359.
- Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Doktoravhandling) Henta frå <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169419/FULLTEXT01.pdf>. Universitetet i Uppsala.
- Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig* [The presentation of self in everyday life]. Oslo: Pax forlag.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Oxford: Polity Press.
- Halliday, M. A. K. (1998). Koda, tekst, kontekst og læring. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Eds.), *A skape mening med språk* (ss. 112–113–118) Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk forlag.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discursual construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 17–18–32) Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Univ.forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). Læreplan i samfunnsfag: Saf 1-03: Føremål. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). Læreplan i samfunnsfag: Saf 1-03: Kompetansemål – kompetansemål etter VG1/VG2. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>
- Kunnskapsdepartementet. (2013c). Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggende ferdigheter. Henta frå http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Kvåle, G. (2005). *Kå er det du er så kjepphøy for: Evaluerende meninger i en samtaletekst*. (Masteroppgåve). Høgskolen i Agder.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McCann, T. M. (1989). Student argumentative writing. Knowledge and ability at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 62–76.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? I: Säfström, C. A. & Östman, L.: *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2007). Positioning in theory. A methodological framework for MTE-studies and beyond. I W. Herrtzlich, S. Ongstad & P. v. d. Ven (Eds.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues* (ss. 119–120–148) Rodopi.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.th ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. (Doktoravhandling) Henta frå http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/genrer_som_rammer_ph.d.-afhandling_anne_smedegaard_0.pdf. København: Københavns Universitet.
- Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms. Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication*, 19(3), 414–443.
- Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings - an ecological theory of writing development. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (ss. 117–118–125). London: Sage.
- Solheim, R., Larsen, S. A. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre dømme. I J. Smidt (Ed.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 39–40–65) Tapir akademisk forlag.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge: Cambridge University Press.